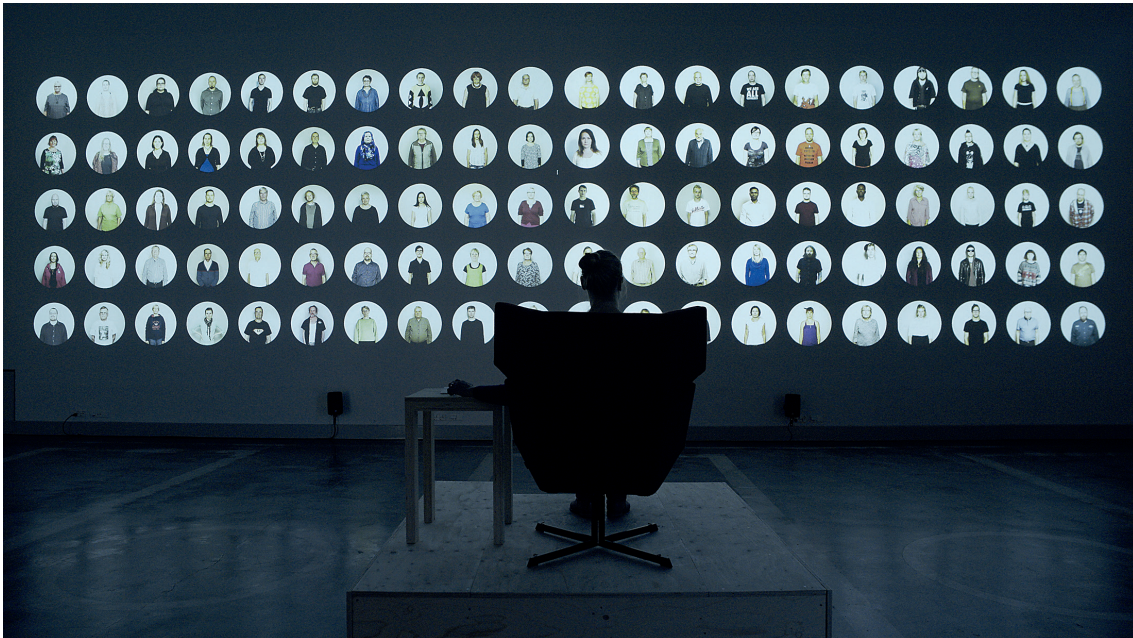


JYU DISSERTATIONS 130

Päivi Venäläinen

Nykytaide oppimisen ympäristönä

Näkemyksiä nykytaiteesta, oppimisesta
ja niiden kohtaamisesta



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 130

Päivi Venäläinen

Nykytaide oppimisen ympäristönä
Näkemyksiä nykytaiteesta, oppimisesta
ja niiden kohtaamisesta

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Musica-rakennuksen salissa M103
lokakuun 11. päivänä 2019 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Musica, auditorium M103 on October 11, 2019 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2019

Editors

Pauline von Bonsdorff

Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Timo Hautala

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover: Tellervo Kalleinen and Oliver Kochta-Kalleinen: 101 for All Exhibition,
Helsinki Art Hall 2015 (part of the exhibition). Photo: Oliver Kochta-Kalleinen

Copyright © 2019, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7848-8>

ISBN 978-951-39-7848-8 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-7848-8

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Venäläinen, Päivi

Contemporary Art as Learning Environment – Perspectives on Contemporary Art, Learning and Their Intersection

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2019, 293 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 130)

ISBN 978-951-39-7848-8

The starting point of the study is the observation that the present conceptions of learning and the ways of describing it have a lot of in common with contemporary art and the language explaining and describing it. The study is looking to answer the question of how features and procedures of contemporary art can be described and concretised in such manner that its similarity to learning is displayed. The study demonstrates that while the terminology used in the field of education is applied when discussing art, it does not end up defining, evaluating, or valuing art per the aims of education. The study argues that the features associated with learning are naturally present in contemporary art. This proposition is supported by naturalistic and pragmatic notions of art. From the perspective of learning the central features of contemporary art to be emphasised are diversity, eventness and the simultaneous existence of the familiar and the odd. The study creates broad models of thinking about contemporary art as a learning environment by utilising shared expertise. From the theoretical understanding of art and learning as well as from the models of thinking a picture of contemporary art as a learning environment is formed, which is 1) playful but challenging, 2) connecting elements and is thus potentially meaningful, 3) concurrently communal and considerate of individuality, and 4) demanding and difficult to evaluate. Despite its difficulty or because of it, contemporary art, as a kind of pedagogy of detour, offers an environment to have dialogue with the world, means to embrace it and to learn.

Keywords: contemporary art, learning, learning environment, naturalistic conception of art, art experience

ABSTRAKTI

Venäläinen, Päivi

Nykytaide oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykytaiteesta, oppimisesta ja niiden kohtaamisesta

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2019, 293 s.

(Name of the series here)

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 130)

ISBN 978-951-39-7848-8

Tutkimuksen lähtökohta on havainnossa, että nykyisissä käsityksissä oppimisesta ja tavoissa kuvata sitä on paljon samaa kuin nykytaiteessa ja sitä selittävässä ja kuvailevassa puheessa. Tutkimus etsii vastausta kysymykseen, miten nykytaiteen piirteitä ja toimintatapoja voi kuvata ja konkretisoida, jotta sen yhtäläisyydet oppimiseen tulevat esille. Tutkimus osoittaa, että vaikka taiteesta puhuttaessa käytämme kasvatustieteen terminologiaa, se ei johda määrittelemään, arvioimaan tai arvostamaan taidetta kasvatustieteen tavoitteiden mukaisesti. Tutkimus väittää, että oppimiseen liittyvät ominaisuudet ovat nykytaiteessa luontaisesti olemassa. Tukea ajatukselle antavat naturalistinen ja pragmatistinen taidekäsitys. Oppimisen näkökulmasta keskeisiksi nykytaiteen piirteiksi nostetaan moninaisuus, tapahtumallisuus sekä tuttuuden ja outouden yhtäaikaisuus. Tutkimuksessa muodostetaan jaettava asiantuntijuutta hyödyntäen yleisluontoisia ajattelun malleja nykytaiteesta oppimisen ympäristönä. Teoreettisista käsityksistä taiteesta ja oppimisesta sekä ajattelun malleista tiivistyy kuva nykytaiteesta oppimisen ympäristönä, joka on 1) leikillinen, mutta haastava, 2) asioita yhdistävä ja siten potentiaalisesti merkityksellinen, 3) samalla aikaa yhteisöllinen ja yksilöllisyyden huomioiva sekä 4) vaativa ja vaikeasti arvioitava. Haastavuudesta huolimatta tai juuri sen vuoksi nykytaide tarjoaa eräänlaisena kiertotien pedagogiikkana ympäristön käydä dialogia maailman kanssa, keinoja ottaa sitä haltuun ja oppia.

Asiasanat: nykytaide, oppiminen, oppimisympäristö, naturalistinen taidekäsitys, taidekokemus

Author's address Päivi Venäläinen
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä
P. O. BOX 35, 40014 University of Jyväskylä
paivi.venalainen@hotmail.com

Supervisors Pauline von Bonsdorff
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä

Pentti Moilanen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Reviewers Jouko Pullinen
Faculty of Education and Culture
Tampere University

Helena Sederholm
Department of Art
Aalto University

Opponent Helena Sederholm
Department of Art
Aalto University

ESIPUHE

Minulla ei ollut aikomusta tehdä väitöskirjaa, mutta eteen tulleet tilanteet johtivat siihen. Pitkän taipaleen päätteeksi täytyy todeta, että onneksi tein. Olen saanut muotoiltua vastauksia kysymyksiin, joita mielessäni pyöri jo 1990-luvun alussa aloittaessani taidekasvatuksen opinnot Jyväskylän yliopiston humanistisessa tiedekunnassa sekä myöhemmin työtehtävissä taide- ja kulttuurikasvatuksen kentällä ja suorittaessani luokanopettajan tutkinnon Helsingin yliopistossa. Kaikesta siitä, mitä olen opiskellut ja tehnyt työkseni, voi huomata kiinnostukseni kohdistuvan taiteen ja kasvatuksen rajapintaan. Niinpä tuntui itseltään selvältä alkaa tutkia tätä rajapintaa. Rajaus nykytaiteeseen ja oppimiskäsitteisiin syntyi myös luonnostaan.

Matka on ollut antoisa siksi, että olen saanut pohtia kysymyksiä muiden kanssa. Koska olen tehnyt töitä ja kehittänyt toimintatapoja taiteen ja kasvatuksen alan asiantuntijoiden kanssa, oli alusta alkaen selvää, että haluan toteuttaa tutkimuksessani niin sanottua jaettua asiantuntijuutta. Jos välillä olikin tunne, etten saa työtä tehtyä, on eteenpäin ajanut halu tehdä tutkimus loppuun kaikkien niiden ihmisten vuoksi, jotka ovat siihen panoksensa antaneet.

Jaetun asiantuntijuuden ohella tutkimuksen kantavana teemana on keskustelu kahden maailman, taidemaailman ja kasvatusmaailman, välillä. Tämä on se tila, jossa olen itse ollut, kun samanaikaisesti ja vuorotellen opiskelin luokanopettajaksi ja tein töitä taide- ja museoalalla. Myös työtehtäväni ovat pitkälti olleet siltojen rakentamista näiden maailmojen välille. Suurin merkitys on ollut Nykytaiteen museo Kiasman – kolmannen korkeakouluni – kouluyhteistyöprojekteilla. Ajatus nykytaiteesta oppimisen ympäristönä ja sen käytännön toteutus on peräisin Kiasman kiertokoulu -projektista ja oma opas -toiminnasta, joita olin suunnittelemassa ja toteuttamassa. Molemmissa työtapoja kehitettiin yhteistyössä opettajien ja kouluryhmien kanssa. Teoreettisesta näkökulmasta iso merkitys oli luokanopettajaopinnoilla. Mitä enemmän perehdyin opettamiseen, opiskeluun ja oppimiseen niin teoriassa kuin käytännössäkin, sitä enemmän näin yhtäläisyyksiä nykytaiteen muotojen ja nykyisten oppimiskäsitysten välillä.

Innostukseen rakentaa siltoja näiden kahden maailman välille on vaikuttanut myös se, että ammatti-identiteettini alkoi muodostua tilanteessa, jossa käytiin runsasta keskustelua taiteesta. Keskustelu koski taide- ja taitoaineiden merkitystä silloisen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä. Toiseksi Kiasman aukeaminen sai aikaan keskustelun nykytaiteesta ja tavallisen kansan vaikeudesta ymmärtää sitä. Aiheet myös kietoutuivat yhteen.

Itse pääsin näkemään ja kokemaan aitiopaikalta nykytaiteen synnyttämää kummastelua, hämmennystä ja jopa vihanpurkauksia toimiessani oppaana ja muissa museopedagogisissa tehtävissä. Toisaalta sain kollegoideni kanssa myös todistaa monen ihmisen ahaa-elämyksiä nykytaiteen äärellä, heidän oivalluksiin ja ihastuksen ilmaisujaan. Kohtaamisilla erilaisten ihmisten kanssa nykytaiteen äärellä ei ole ollut vähäinen merkitys sille, miten olen tässä tutkimuksessa hahmottanut nykytaiteen olemusta oppimisen ympäristönä.

Vaikka tutkimusprosessini on venynyt, en voi valittaa olosuhteista. Päinvastoin minulla on ollut hyvät mahdollisuudet tehdä tutkimusta. Taloudellisesti sitä ovat tukeneet Jenny ja Antti Wihurin rahasto, Jyväskylän yliopisto sekä silloinen Taideteollinen korkeakoulu, nykyinen Aalto-yliopisto. Prosessin aikana minulla on ollut mahdollisuus olla mukana peräti kolmessa eri tutkimusyhteisössä. Tutkimukseni käynnistyi Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen professorin Helena Sederholmin johtamassa Suomen Akatemian rahoittamassa *ArtBeat (Artistically Based Experiences in Art Education and Teaching)* -tutkijaryhmässä. Myöhemmin pääsin mukaan Pohjoismaiden ja Baltian maiden yhteiseen CAVIC-tutkijaverkostoon *CAVIC (Contemporary art and visual culture in education)*. Lisäksi olin mukana Aalto-yliopiston, Jyväskylän ja Lapin yliopiston tutkijoiden ja jatko-opiskelijoiden FADS-konsortiossa. Kahdesta jälkimmäisestä ryhmästä jouduin jättäytymään pois, koska en saanut sovitettua yhteen kokopäiväistä työtä ja tutkimuksen tekoa. Siitä huolimatta olen kaikissa yhteyksissä saanut erinomaista peilauspintaa, palautetta ja tukea omalle tutkimukselleni. Kiitokset niille monille ihmisille, joiden kanssa näissä ryhmissä olen saanut ajatuksia ja näkemyksiä vaihtaa. Kuten myös heille, jotka ovat vuosien mittaan Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen oppiaineen tutkijaseminaarissa työtäni kommentoineille.

Henkilökohtaiset kiitokset aloitan itse oikeutetusti Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen professorista Pauline von Bonsdorffista, joka kärsivällisesti on ohjannut ja motivoinut pitkäksi venynyttä tutkimuksen tekoani. Lämmin kiitos myös Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen professori emeritus Pentti Moilaselle. Myös hän on jaksanut toisena ohjaajanani kiitettävästi olla kiinnostunut työstäni. Molemmat ovat tehneet teräviä huomioita ja toisaalta tukeneet tekemiäni valintoja muiden muassa tutkimusmenetelmän suhteen. Haluan myös kiittää edellä mainittua Helena Sederholmia. Hän kysyi aikoinaan, olisinko kiinnostunut tulemaan mukaan tutkijaryhmään, jolle hän hakee rahoitusta Suomen Akatemialta. Tietämättä oikein mitä tuli luvattua, vastasin myöntävästi. Kiitokset hänelle myös tarkkanäköisestä ja motivoivasta esitarkastuksesta. Siitä kiitokset myös Jouko Pulliselle.

Jaetun asiantuntijuuden nimissä ison kiitoksen osoitan kaikille niille opettajille, jotka osallistuivat vetämälleni opettajien täydennyskoulutuskurssille, jonka aikana syntyneitä aineistoa olen tutkimuksessani saanut käyttää. Kiitos Gea Björkskog, Pirjo Denisov, Heli Jauhiainen, Pirkitta Kalimo, Saira Kivistö, Minna Lindfors, Leena Merikallio, Heidi Perttilä, Anna Rauhala, Minna Salonen, Mirja Saros, Juha Vakkilainen ja Leena Valkeus. Erityiskiitokset silloisen Suomen taideyliopistojen koulutus- ja kehittämisinstituutti IADEn ja myöhemmin Taideteollisen korkeakoulun Koulutus- ja kehittämisspalvelujen suunnittelijana toimineelle Eija Siivoselle, joka kanssani suunnitteli ja haki rahoitusta täydennyskoulutuksen toteuttamiseen. Kurssi sai rahoitusta Opetushallitukselta. Toiset erityiskiitokset osoitan FM Mauri Laaksolle, joka tutustutti minut käsittekartta CMapTools-ohjelmaan ja opetti sen käyttöä opettajien koulutuksessa. Ohjelmalla on ollut merkittävä rooli tutkimuksessani.

Toinen ryhmä, jolta olen saanut olennaista tietoa tutkimukseeni, on joukko taiteilijoita. Heidän kanssaan kävin mitä mielenkiintoisempia keskusteluja tutkimusaiheeseeni liittyen. Vastaanotto heidän puoleltaan oli niin hyvä, että ehkä jonakin päivänä kirjoitan kokonaisen kirjan vain erilaisten taiteilijoiden näkemyksistä nykytaiteesta oppimisen ympäristönä. Kiitos Terike Haapoja, Ritva Harle, Tellervo Kalleinen, Oliver Kochta-Kalleinen, Jani Leinonen, Virpi Vesänen-Laukkanen sekä Kalle Hamm, jolle kiitokset myös opettajakoulutuksen kouluttajana toimimisesta ja monista oman aikamme taiteen luonnetta valottaneista keskusteluista.

Kolmantena, mutta ei vähäisempänä ryhmänä saavat kiitokseni Kiasman Kulttuuritulkit -toiminnassa keväällä 2012 mukana olleet ja työpajoihini osallistuneet nuoret. Kiitos ajatuksistanne ja näkemyksistänne.

Kiitokset menevät myös Kiasman 'pedalaisille' ja erityisesti Kiasman kiertokoulun 'henkilökunnalle' vuosilta 1998–2005. Kiitokset myös nykyisen työpaikkani Lasten ja Nuorten taidekeskuksen säätiön henkilökunnalle. He ovat jaksaneet vuosien mittaan seurata työn ja tutkimuksenteon yhteensovittamista. Erityisesti kiitos toiminnanjohtaja Raisa Laurila-Hakuliselle, joka on puoltanut säätiön hallitukselle virkavapauksiani ja ollut valmis tekemään järjestelyjä pois-saolajeni vuoksi.

Isot kiitokset Katri Laukkaselle ja Tiina Valkeapäälle tekstini oikoluvusta. Kiitokset myös Timo Metsä-Tokila tekstini kommentoinnista sekä Riikka Haapalainen ja Kaija Kaitavuori vertaistuesta väitöskirjaprosessissa. Kiitos rakas ystäväni Ulla Oja, johon olen voinut epätoivon hetkinä tukeutua.

Ja lopuksi tämän prosessin aikana aikuisiksi naisiksi kasvaneet tyttäreni Pinja ja Jasna, kiitos siitä, että olette jaksaneet; ensinäkin kuunnella tutkimukseeni liittyvää puhetta (tiedän, ettette kovin usein enää halua kuulla sanaparia nykytaide oppimisympäristönä) ja toiseksi aika ajoin luomisen tuskan ja keskeneräisen työn tuottamaa pahantuulisuuttani. Toisaalta olette menneet aika usein tutkimustyön edelle. Pinjalle kiitokset myös käänös- ja kielentarkistusavusta.

Vaikka tutkimusmatkani on edennyt hitaasti, se on samalla ollut antoisalla tavalla käytännön ja teorian välistä dialogia. Toivoa sopii, että valmis työ syventää tätä dialogia ja tarjoaa mahdollisuuksia uusille avauksille.

Helsingissä 10.9.2019

Päivi Venäläinen

KUVIOT

| | | |
|---------|---|-----|
| KUVIO 1 | Tutkimuksen rakenne..... | 32 |
| KUVIO 2 | Pedagoginen ja didaktinen suhde didaktisessa kolmiossa..... | 193 |
| KUVIO 3 | Pedagoginen ja didaktinen suhde taiteeseen..... | 194 |

SISÄLLYS

ABSTRACT
ABSTRAKTI
ESIPUHE
KUVIOT
SISÄLLYS

| | | |
|--|---|-----|
| 1 | JOHDANTO..... | 13 |
| 1.1 | Kysymyksiä | 13 |
| 1.2 | Tulokulmia, käsityksiä ja käsitteitä..... | 15 |
| 1.3 | Tutkimusmenetelmä | 23 |
| 1.4 | Tutkimuksen rakenne | 30 |
| OSA 1: TEOREETTISIA PUHEENVUOROJA TAITEESTA, NYKYTAITEESTA JA OPPIMISESTA | | |
| 2 | NYKYTAITEEN JA OPPIMISEN VÄLISEN KESKUSTELUN LÄHTÖKOHTIA | 37 |
| 2.1 | Kasvatusta taiteen vuoksi vai taidetta kasvatuksen vuoksi? | 37 |
| 2.2 | Taidekokemuksen selittämättömyys | 40 |
| 2.3 | Taiteen paikka kouluopetuksessa | 42 |
| 2.4 | Nykytaiteen vierastaminen | 43 |
| 2.5 | Nykytaiteen pedagogisuus ja museo oppimisympäristönä | 44 |
| 2.6 | Kasvava kiinnostus oppimista ja nykytaidetta kohtaan..... | 46 |
| 3 | TAITEESTA JA NYKYTAITEESTA..... | 49 |
| 3.1 | Naturalistinen ja pragmatistinen näkökulma taiteeseen | 49 |
| 3.2 | Nykyajan taide oppimisen näkökulmasta | 69 |
| 3.2.1 | Moninaisuus | 77 |
| 3.2.2 | Tapahtumallisuus | 85 |
| 3.2.3 | Tuttuus ja outous | 92 |
| 4 | OPPIMISESTA | 101 |
| 4.1 | Valittuja näkökulmia oppimiseen | 101 |
| 4.2 | Oppimisen sosiokulttuurisuus | 107 |
| 4.3 | Oppijan toimijuus ja yksilöllisyys | 114 |
| 4.4 | Oppimisympäristöt | 118 |
| 4.5 | Erilaisia oppimisen tapoja | 123 |
| 4.6 | Oppimisen elinikäisyys ja kaikkiallisuus..... | 125 |
| 4.7 | Nykytaiteen paikka oppimisen maastossa | 129 |
| 5 | TUTKIMUKSIA NYKYTAITEEN SUHTEESTA OPPIMISEEN..... | 131 |
| 5.1 | Taiteen tukemia oppimisen tapoja | 134 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 5.2 | Nykytaide opettamisen kohteena ja oppimisen välineenä..... | 143 |
| 5.3 | Kasvatus ja oppiminen nykytaiteen sisältönä ja tavoitteena..... | 155 |
| 5.4 | Mitä uutta nykytaiteesta oppimisen ympäristönä? | 157 |

OSA 2: NYKYTAIDE OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ

| | | |
|-----|---|-----|
| 6 | NYKYTAITEEN EDELLYTYKSIÄ TOIMIA OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ..... | 163 |
| 6.1 | Älykkään toiminnan väline ja tietoa tuottava käytäntö..... | 163 |
| 6.2 | Opetuksen, opiskelun ja oppimisen kohde, väline ja kehittäjä..... | 169 |
| 6.3 | Vastavuoroinen suhde maailmaan..... | 179 |
| 6.4 | Oppimisen mahdollistava dialogi..... | 186 |
| 6.5 | Tutkimuksellista toimintaa | 197 |
| 7 | AJATTELUN MALLEJA NYKYTAITEESTA OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ..... | 200 |
| 7.1 | Nykytaiteen ja oppimisen rajapintoja..... | 202 |
| 7.2 | Oppimisen osatekijöitä nykytaiteessa | 215 |
| 7.3 | Nykytaiteen rooleja oppimisen kontekstissa..... | 221 |
| 7.4 | Oppimisen paikkoja nykytaiteen prosessissa..... | 224 |
| 7.5 | Nykytaide minun ja maailman välissä | 232 |

OSA 3: YHTEENVETO

| | | |
|-----|---|-----|
| 8 | MILLAINEN YMPÄRISTÖ NYKYTAIDE ON OPPIA?..... | 241 |
| 8.1 | Leikillinen, mutta haastava ympäristö | 243 |
| 8.2 | Asioita yhdistävä ja siten potentiaalisesti merkityksellinen ympäristö | 248 |
| 8.3 | Yksilöllisyyden huomioiva yhteisöllinen ympäristö..... | 252 |
| 8.4 | Vaativa ja vaikeasti arvioitava ympäristö | 256 |
| 9 | LOPUKSI | 261 |
| | TIIVISTELMÄ | 267 |
| | LÄHTEET | 269 |
| | LIITTEET..... | 283 |

1 JOHDANTO

1.1 Kysymyksiä

Miksi ihmisiä pitää kasvattaa taiteeseen? Miksi ihmisen tulisi ymmärtää taidetta, sen olemassaoloa ja merkitystä itselle ja yhteisölle? Mikä merkitys taiteella on yleisemmässä kasvatustoiminnassa? Nämä kysymykset mielessä aloitin aikoinaan taidekasvatuksen opinnot. Kysymyksiä, joita ovat pohtineet filosofitkin vuosisatojen, jopa tuhansien aikana. Opinnot toivat eteeni taidepuheen kiinnostavan maailman, taiteen historian ja erilaiset taiteen filosofiat, mutta ahaa-elämystä en saanut. Riittäviä vastauksia eivät tuoneet taidekasvatuksen klassikot eikä keskustelu taiteen roolista kasvatuksessa. Enemmänkin heräsi lisää kysymyksiä, kuten mitä ovat ne taiteen ominaisuudet, jotka vaikuttavat ihmisen kasvuun ja kehitykseen?

Havahtuminen tapahtui työelämässä nykytaiteen ja koulun kosketuspintoja etsiessäni ja muodostaessani sekä samaan aikaan luokanopettajan opintoja tehdessäni. Huomasin, että siinä, mitä taiteessa tehdään ja mitä oppimisesta nykyisin tiedetään, on paljon yhteistä. Onko niillä niin paljon yhteistä, että ne johdattaisivat ymmärtämään, miksi taiteen tulisi olla olennainen osa ihmisen kasvussa?

On omat riskinsä alkaa tutkia nykyiseksi määriteltäviä ilmiöitä. En kuitenkaan tutki sitä, mitä juuri nyt taiteessa tai oppimisen tutkimuksen rintamalla tapahtuu. Vaikka kyse on tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyvistä näkemyksistä ja taiteesta, tavoitteena on luoda yleisempi näkemys taiteesta oppimisen ympäristönä. Ajatus on, että tutkimukseni esiin tuomat tavat ajatella nykytaiteesta voisivat luoda perustaa nähdä myös tulevia taiteen muotoja ja ulottuvuuksia oppimisen näkökulmasta.

Yksi asia, jonka vuoksi en ole saanut vakuuttavia vastauksia kysymyksieni, on ollut tapa puhua taiteesta kasvatuksen yhteydessä. Niin teoriassa kuin käytännön työn yhteydessäkin minua on häirinnyt puhe taiteesta jonakin erityisenä ja muusta elämästä erillisenä ilmiönä. Sen erityisiksi ominaisuuksiksi on nostettu asioita, joita on monilla muillakin toiminta- ja ajattelutavoilla. Näitä

ovat muun muassa luovuus ja mielikuviutus. Lähtökohtani tutkimuksessa on ensinnäkin se, että taiteessa on paljon samoja ominaisuuksia kuin monissa muissa tiedon-, ajattelun- ja toiminnan alueilla. Toiseksi en halua nostaa taidetta arkipäivän yläpuolelle, vaan lähdän ajatuksesta, että taide ja taiteellinen toiminta ovat ihmiselle luontainen tapa toimia. Taide on tai sen pitäisi olla osa jokapäiväistä elämää. Kolmanneksi näen, että taiteen ja taidekasvatuksen mahdollisuuksia ei tule rajoittaa luomalla lukkoonlyötyjä määritelmiä taiteeseen liittyvästä tiedosta ja taitojen rakenteesta. Tätä perustelen sillä, että taiteeseen liittyvä tieto ja taitojen rakenne eivät ole pysyviä vaan päinvastoin hyvinkin muuttuvia.

Myöskään sitä, mitä taide voi oppijalle antaa, ei voida etukäteen määritellä. Tätä taiteen tietynlaista epämääräisyyttä ei kuitenkaan pidä ajatella ongelmana vaan mahdollisuutena rakentaa oppimisen ympäristöä, jossa oppija voi kehittää erilaisia taitoja ja saada tietoa itsestä ja ympärillä olevasta maailmasta. Taiteen ja varsinkin nykytaiteen päällekkäisyys muiden elämän alojen, taiteen lajien ja eri aikojen taiteen kanssa kertoo siitä, että samalla tavalla kuin ne, myös nykytaide voidaan nähdä potentiaalisena oppimisen ympäristönä.

Nykytaiteen integroituminen esimerkiksi koulussa eri oppiaineisiin tuo opiskeluun ja opettamiseen laajentavan ulottuvuuden. Itse koen kuitenkin, että on tarkasteltava syvemmin sitä, miten nykytaiteen äärellä työskentely voi edistää oppimista ylipäänsä. Siihen liittyy monia kysymyksiä. Miksi nykytaiteen äärellä on mahdollista oppia eli mitkä tekijät nykytaiteessa voivat saada aikaan oppimista? Mitä nykytaiteesta voi oppia? Miten nykytaiteesta voi oppia? Kuka opettaa ja kuka oppii? Miten nykytaiteen oppimiseen liittyviä piirteitä voi konkretisoida? Miten nykytaidetta voi määritellä oppimisen näkökulmasta?

Koska oppiminen käynnistyy usein ihmettelystä ja ongelmanratkaisusta, niin ehkäpä sen, että nykytaide koetaan kummalliseksi, voisi ajatella olevan voimavara. Voisiko nykytaiteen synnyttämän ihmetyksen valjastaa kehittämään ihmistä ja ehkä myös opetuksen ja opiskelun käytänteitä? Uusien käytäntöjen takana on yleensä ristiriitatilanne. Nykytaiteen hahmottamiselle oppimisen ympäristöksi voi lähtökohdaksi määritellä ainakin kaksi ristiriitaa. Ensinnäkin siitä huolimatta, että taiteen merkitys kasvussa ja kasvatuksessa tiedostetaan, taiteen status institutionaalisessa kasvatustoiminnassa on kohtalaisen heikko. Toiseksi nykytaide koetaan vieraaksi, vaikka sillä on selvät yhteydet muuhun elämään ja näin ollen potentiaalinen tapa ja ympäristö käsitellä ja opiskella erilaisia asioita. Niinpä keskeiseksi lähtökohdaksi tutkimuksessani nousee ajatus käytännöstä, joka vahvistaa taiteen ja kasvatustyön yhteisöjen toimintaa yrittämällä löytää näille käytäntöympäristöille enemmän päällekkäisyyttä ja toisaalta etsiä molemmista asioita, joita toisella ei vielä ole.¹

Työtä tämän eteen on jo tehty. On pyritty ylipäänsä perustelemaan taiteen merkitystä ihmisen kasvulle ja kehitykselle, nykytaidetta on linkitetty eri kasvatuksellisiin yhteyksiin sekä raportoitu erilaisista käytännön projekteista. Esimerkkejä näistä on tutkimuksen luvussa 5, jossa käyn läpi aikaisempia tutkimuksia ja kirjallisuutta nykytaiteen ja oppimisen suhteesta. Varsinkin yleistajuinen puhe, mutta joskus myös teoreettinen tarkastelu, kuulostaa kuitenkin

¹ Ajatukseen päädyn artikkelissani Venäläinen 2012b, 28. Kts. myös 19.

usein kaunopuheelta taiteen hyvää tekevästä vaikutuksista tai yhteiskunnallisten vaatimusten myötäilyltä. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut pohdinta siitä, olisiko vielä muita keinoja tutkia ja tapoja tuoda esille nykytaiteen potentiaali oppimisen ympäristönä. Kuinka yhdistää nykytaiteen erityispiirteitä ja ihmisen nykytaiteeseen reagoimisen tapoja siihen, mitä oppimisella ymmärretään? Kuinka ilmaista tutkimuksen löydökset siten, että niin opetuksen kuin taiteenkin parissa työskentelevät ymmärtäisivät näiden asioiden yhteentuumisen mielekkyyden?

Kysymyksestä, mikä merkitys taiteella on kasvatuksessa, olen kulkenut kohti rajatumppaa kysymystä siitä, millainen oppimisen ympäristö nykytaide on. Toisaalta nykytaiteen yhdistäminen eri oppiaineisiin käytännön työssä on laajentunut sen tarkasteluun, millaisia yhteyksiä nykytaiteella on tämänhetkisiin oppimiskäsityksiin. Tutkimuksen tavoitteena on syventää ja käsitteellistää tietoa nykytaiteesta oppimisen ympäristönä. Etsimällä vastauksia edellä esittämiini moniin kysymyksiin, pyrin löytämään tapoja kuvata nykytaidetta siten, että sen oppimiseen liittyvät ominaisuudet tulevat esille. Pyrin muodostamaan ehdotuksia ajattelun malleista, tavoista ajatella nykytaidetta oppimisen näkökulmasta.

1.2 Tulokulmia, käsityksiä ja käsitteitä

Vastauksia kysymyksiini en etsi vain tutkimalla taidekasvatuksen merkitystä ihmisen kasvussa ja oppimisessa. Tarkastelen taidetta ja oppimista kahtena eri ilmiönä rinnakkain. Tutkimuksen kohteena ei siis ole taidekasvatus tai vielä rajatummin kuvataidekasvatus, vaan taiteen ja erityisesti nykytaiteen mahdollisuus tukea oppimista yleisesti. Kyse on kuitenkin taidekasvatuksen tutkimuksesta, koska se tuottaa ja jäsentää tietoa taiteesta ja kasvattaa ymmärrystä taiteesta – vieläpä kasvatuksen näkökulmasta. Taidekasvatusta se on siinäkin mielessä, että sen tavoitteena on olla mukana luomassa käytänteitä, jotka huomioivat taiteen osana kasvatusta.

Puhuttaessa oppimisesta yleisesti, taide jää usein marginaaliin. Ajatuksia taiteen suhteesta oppimiseen tulisi mielestäni saada näkyvämmiin mukaan yleiseen oppimiskeskusteluun. Katsauksessa nykytaiteen ja oppimisen suhdetta valottaviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, tulee esille, että painopiste on usein taideopetuksen ja sen merkityksen tarkastelussa. Itse osallistun keskusteluun siirtämällä painopistettä taiteeseen. Luon ja tuon esille ehdotuksia siitä, miten nykytaidetta voi tarkastella ja miten siitä voi puhua oppimisen käsittein. Vaikka näkökulmana on oppiminen, ei tutkimuksen kehyksenä ole kasvatukseen, opetukseen ja oppimiseen tarkoitettut paikat. Ajatukseni on, että onpa nykytaide läsnätekemisen tai -kokemisen kohteena missä kontekstissa hyvänsä, sillä on mahdollisuus toimia oppimisen ympäristönä. Keskityn nykytaiteeseen ja siihen, miten sitä voi tarkastella, tulkita ja konkretisoida oppimiseen liittyvää terminologiaa käyttäen.

Vaikka tutkimukseni kohde on nykytaide ja pyrin selvittämään, mikä siinä voi saada aikaan oppimista, ei tutkimukseni ole yksittäisten taideteosten analysointia oppimisteorioiden kautta. Varsinainen tutkimuksen kohde on taiteen ja ihmisten välinen rajapinta, kohta, jossa taide ja ihmisen kokemus siitä kohtaavat. Yksi toistuva teema tutkimuksessa on taiteen sekä oppimisen lähtökohtana oleva vastavuoroinen suhde ympäristöön. Taiteessa se tarkoittaa sitä, että taide syntyy ja muokkautuu vastavuoroisessa suhteessa ympäristöönsä. Ihmisten voi ajatella olevan osa taiteen ympäristöä. Toisaalta myötäillen John Deweyn teoriaa taiteesta kokemuksena ja ajattelen ihmisen kokemuksen olevan osa taidetta. Deweyn ajatuksia käyn läpi luvussa 3.

Tutkimuksessa puhutaan sekä vastavuoroisuudesta että vuorovaikutuksesta. Myös termi transaktio esiintyy. Vuorovaikutus termiä olen käyttänyt aina silloin, kun käyttämässäni lähteissä sitä käytetään. Käytän sitä myös, kun tarkoitan ihmisten tai eri asioiden kanssakäymistä yleisemmällä tasolla. Vastavuoroisuuden käsitteellä haluan painottaa sitä, että tietyissä vuorovaikutussuhteissa ja -tilanteissa osapuolet ovat riippuvaisia toisistaan. Vaikuttaminen ja vaikuttuminen on ikään kuin vaihtokauppaa. Avaan tätä ajatusta Deweyn transaktion käsitteellä 6.3.

Nykytaiteen ominaisuuksien konkretisoimisella tarkoitan sitä, että pyrin nimeämään tekijöitä, jotka voivat saada aikaan tai auttavat nykytaiteen parissa työskentelevien oppimista. Tilanne on siinä mielessä yksipuolinen, että vain ihminen on kokeva osapuoli. Vaikka taide omalla olemuksellaan ja sisällöllään käynnistää kanssakäymisen, ihminen on osapuolista se, joka aktiivisesti valitsee tavan toimia ja määrittää toiminnan rajat. Näin ollen tutkimuksen keskiössä ovat ihmisten kokemukset ja näkemykset nykytaiteesta oppimisen ympäristönä. Tämä tulokulma korostuu siksikin, että oppiminen on ihmisen eikä taideteoksen ominaisuus.

Tutkimusta lukiessa saattaa helposti ajatella, että kyse on jo olemassa olevan taideteoksen ja sen tarkastelijan kohtaamisesta. Tämä tulokulma korostuu, koska suurimmassa osassa käyttämäni tutkimuskirjallisuutta taidetta lähestytään tästä näkökulmasta. Painotan kuitenkin, etten halua ajatella, että taiteen niin sanottu vastaanottaminen ja tekeminen olisivat täysin erilaiset kokemukset ja prosessit, varsinkin kun nykytaiteessa roolit sekoittuvat. Puhuttaessa taiteen kokijasta voi sen ajatella tarkoittavan myös teoksen tekijää. Hänkin on taiteen kokija teosta tehdessä.

Kaiken kaikkiaan käsittelen asiaa yksittäisiä teoksia yleisemmällä tasolla. Tutkimuksen taustalla olevaan taidekäsitteeseen ja nykytaiteen määrittelyyn johdattelen myöhemmin. Jo tässä vaiheessa on kuitenkin hyvä huomauttaa, että kun puhun nykytaiteen ominaisuuksista, en tarkoita vain fyysisten taideteosten ominaisuuksia, vaan tapahtumaketjua, toimintaympäristöä ja käytänteitä, jotka nykytaiteeksi nimettyyn ilmiöön liittyvät. Nämä sisältävät niin taiteen tekemisen, olemassa olevat teokset, niiden kokemisen kuin nykytaiteeseen liittyvät käytänteetkin. Kuten tutkimuksen myötä tulee ilmi, tällainen tulokulma kumpuaa nykytaiteesta itsestään. Siinä tekeminen, kokeminen sekä esittämisen tavat ja ympäristöt kietoutuvat monesti toisiinsa.

Siihen, mitkä asiat oppimiskäsityksistä nostan esille, on vaikuttanut ennakkokäsitykseni nykytaiteen oppimiseen liittyvistä piirteistä. Tietyllä tavalla ristiin valotan nykytaidetta ja oppimiskäsityksiä. En siis ensin yritä muotoilla kuvaa nykytaiteesta taiteentutkimuksen kautta ja sovittaa sitä sitten oppimisen näkökulmaan. Ennemminkin samalla kun nimeän nykytaiteelle ominaisuuksia oppimisen diskurssia käyttäen, selitän nykytaidetta ilmiönä. Samalla muokkaan ajatusta oppimisesta nostamalla esiin siitä asioita nykytaiteen kautta. Muodollisesti oppimisdiskurssi toimii kuitenkin viitekehyksenä nykytaiteen ollessa varsinainen tutkimuksen kohde. Näin tuon esille toisenlaisen, olemassa olevia näkemyksiä täydentävän äänen myös taiteen käytänteisiin.

Ehdotukseni tarkastella nykytaidetta oppimisen näkökulmasta tuo esille toisenlaisen, olemassa olevia näkemyksiä täydentävän äänen myös kasvatuksen käytäntöihin. Korostan kuitenkin, ettei kyseessä ole kasvatustieteen vaan humanistisen alan tutkimus. En yritä selvittää, miten oppiminen tapahtuu nykytaiteen yhteydessä tai nykytaiteen vaikutusta oppimiseen. En myöskään osoita, miten nykytaide ja sen toimintamuodot voisivat parhaiten palvella opetuksellisia tai oppimistavoitteita enkä toisaalta sitä, että nykytaide olisi vaihtoehto valalla olevalle oppimiskäsitykselle ja -tavoitteille tai voisi tarjota ratkaisuja sen ongelmiin. Näin siitäkin huolimatta, että tutkimuksessa esille tulevien asioiden myötä syntyy jännitettä suhteessa joihinkin käsityksiin oppimisesta.

Jännitettä syntyy niidenkin käsitysten suhteen, joita käytän tutkimuksessani oppimisen viitekehystä rakentaessani. Sen sijaan, että olisin valinnut jonkun yksittäisen oppimisenäkemyksen, tuntui tutkimuksen kannalta antoisammalta valottaa sitä, miten oppiminen on viime aikoina nähty eri näkökulmista. Toki tiedostan, että tämäkin kokonaisuus on valintojen rajaama. Esimerkiksi koska näkökulmani oppimiseen on yksilöstä lähtevä, olen rajannut pois kriittisen pedagogiikan². Katson sen olevan omaan tarkoitukseeni liian yhteiskunta-suuntautunut.

Jos tavoitteena olisi tuoda esiin nykytaiteen mahdollisuudet toimia kriittisenä äänenä kasvatustieteessä, kriittinen pedagogiikka tarjoaisi toimivan kehyksen. Sen yhteiskuntakritiikillä, pedagogiikkaan vaikuttavien poliittisten, taloudellisten ja kulttuuristen tekijöiden sekä uusien katsantokantojen ja toimintatapojen etsimisellä ja niiden huomioimisella kasvatustyössä on paljonkin yhteistä taiteen ja varsinkin nykytaiteen kanssa. Toisaalta monista nykytaiteen toimintamuodoista ja tavoista tehdä taidetta löytyy menetelmiä, jotka palvelevat kriittisen pedagogiikan toteuttamista ja toteutumista. Nykytaiteen piiristä löytyy pedagogisoitunutta taidetta, jolla on eksplisiittisiä pedagogisia tavoitteita ja joka käyttää pedagogisesta toiminnasta tuttuja toimintamuotoja kommentoidessaan tai kritisoidessaan yhteiskunnallisia asioita, esimerkiksi kasvatuskäytänteitä.³ Kriittisen pedagogiikan jätän pois myös siksi, että se keskittyy pitkälti instituutioissa tapahtuvan pedagogiikan kritisointiin. Minä pyrin katsomaan oppimista laajemmin yleisenä ihmisen ominaisuutena.

² Kts. esim. Giroux & McLaren 2001.

³ Vrt. kriittisen pedagogiikan näkemys pedagogiikan politisoitumisesta ja politiikan pedagogisoitumisesta. Giroux & McLaren 2001, 19 ja Giroux 2000, 58.

On toki niin, että näkemykset, joiden mukaan tutkimuksessani rakennan nykyistä käsitystä oppimisesta, ovat monella tapaa velkaa kriittiselle pedagogiikalle. Kriittinen pedagogiikka on läsnä tutkimuksessani. Käydessäni luvussa 5 läpi aiempia tutkimuksia ja kirjallisuutta, joissa käsitellään nykytaidetta ja oppimista, huomaa, että niistä hyvin moni edustaa kriittistä pedagogiikkaa ja tuo esille nykytaiteen mahdollisuudet toimia kriittisenä äänenä yhteiskunnassa ja kasvatuksen alalla.

Kahden eri tieteenalan yhdistäminen, sekä kuten myöhemmin tulee esille, tiedon kokoaminen eri näkökulmista ja jaetun asiantuntijuuden hyödyntäminen näkyvät tutkimuksen kirjoitusasussa. Koska tarkasteltava ilmiö – taide tai oppiminen – on vaikuttanut siihen, millaista kieltä siitä puhuttaessa ja kirjoitettaessa käytetään, en ole lähtenyt teoreettista taustaa luodessani rakentamaan näitä eri aloja yhdistävää kieltä. Ennemminkin ajattelen, että välillä referoivaankin tyyliin käyttämäni oppimisen diskurssi ja taidediskurssi tuovat esille sen, millaiset kaksi käytäntöyhteisöä ja niiden kieltä tutkimuksessani rinnastan. Referoivan tyylin kautta luon mielikuvaa erilaisista puheenvuoroista, joiden pohjalta olen lähtenyt rakentamaan ajattelun malleja. En kuitenkaan tee pidempiä lainauksia lähteistä, vaan kokoan yhteen näkemyksiä ja ajatuksia joko useammasta lähteestä tai samalta lähteeltä useammasta kohtaa kirjoituksia.

Referoivalla tyyllillä tarkoitan sitä, että käytän pitkälti lähteiden ilmaisuja ja terminologiaa. Suoria sitaatteja olen kuitenkin päättänyt käyttämään aika vähän. Tämä johtuu siitä, että tyylini tekstissä on yhdistää ajatuksia yhden lähteen eri kohdista tai useammasta lähteestä. Joissakin yhteyksissä lähteiden lähellä olemisen sattaa olla hieman häiritsevääkin. Perustelen sitä tutkimukseni monitieteisyydellä. Tutkimukseni oletetut lukijat ovat kolmelta eri kentältä; taiteen, kasvatuksen ja taidekasvatuksen. On todennäköistä, että jotkut asiat ovat itsensänselviä toisille ja toiset toisille. Olen tämän riskin kuitenkin halunnut ottaa, koska koko tutkimuksen tavoite on etsiä ja tuoda esille näiden eri alojen yhteisiä nimittäjiä erilaisista kielistä huolimatta.

Kuten aiemmin toin esiin, olennaista näkökulmassani on, etten ajattele taiteen olemisen muodoksi vain materiaalista tai immateriaalista taiteen tuotosta. Kuten oppimisen, taiteenkin ymmärrän tapahtumana, tilanteena ja ympäristönä, jossa on toimijoita. Kiinnostukseni kohdistuu siihen, millaisia tilanteita ja ympäristöjä nykytaide tarjoaa oppimiselle. Oppimisen yhteydessä puhutaan yleisemmin oppimisympäristöistä. Tätä käsittelen luvussa 4. Itse käytän mieluummin ilmaisua oppimisen ympäristö. Tällä haluan painottaa oppimisen kaikkiallisuutta, jota niin ikään käsittelen luvussa 4. Oppimista tapahtuu kaikkialla, ei vain sille erityisesti rakennetuissa ympäristöissä. Oppimisympäristön ajattelen käsittävän näitä, erityisesti oppimiseen tähtääviä ympäristöjä. Oppimisen ympäristöt ovat sen sijaan ympäristöjä, joissa oppiminen on mahdollista, mutta ympäristöä ei välttämättä ole rakennettu sitä silmällä pitäen. Nykytaide on luonteeltaan tällaista. Yksittäisten teosten tekeminen, kokeminen ja tulkitseminen sekä sen toimintatavat ja käytännöt luovat ympäristön, jossa oppiminen on mahdollista, mutta ei tavoite. Termiä oppimisympäristö käytän silloin, kun sitä on käytetty lähteessä.

Koska tarkastelun kohteenani on nykytaide ilmiönä eivätkä yksittäiset taideteokset tapaustutkimuksena, eivät tutkimuksessani saa erityiskohtelua sellaisetkaan teokset tai näyttelykokonaisuudet, jotka käyttävät ja käsittelevät erilaisia koulutuksen ja kasvatuksen muotoja ja rakenteita tai vaihtoehtoisia pedagogisia metodeja ja ohjelmia. Kasvatuksen ja koulutuksen (opetuksen, opiskelun ja oppimisen) käsitteitä, tiedon hankintaa, jakamista ja tuottamista sekä taiteellista ja näyttelykuratoinnillista tutkimusta pohtivia, yleensä prosessimuotoisia teoksia ja teoskokonaisuuksia alkoi 1990-luvun puolivälin jälkeen olla niin paljon, että niistä puhutaan nykytaiteen tendenssinä termillä *educational turn*, kasvatuksellinen käänne.⁴ Palaan tähän luvussa 5.3.

On kuitenkin aiheellista todeta, että kiinnostus tutkimukseen on lähtenyt niistä nykyisen taiteen muodoista, jotka eroavat perinteisistä kuvataiteen muodoista. Käsittelen tarkemmin tutkimuksen taustalla olevaa taidekäsitystä luvussa 3, mutta heti alkuun on hyvä täsmentää, että nykytaiteella tarkoitan – kuten yleisemminkin tehdään – kuvataiteen kentältä lähtenyttä taiteellista toimintaan, joka sisältää eri ilmaisun muotoja muistakin taiteen lajeista sekä aineksia elämän eri alueilta, kuten edellä esitetty esimerkki kasvatuksesta toi esille.

Myös nykytaiteen kuvailu rakentuu tälle toiminnalle. Viitekehystenä on taiteen niin sanotuista perinteisistä muodoista eroavat muodot. Haluan kuitenkin painottaa, etten kategorisesti huomioi tai sulje pois muita taiteen ilmene-mismuotoja, en perinteisiäkään. Kuten luvussa 3.2 tuon esille, taiteen uudempien muotojen kautta perinteisempiinkin taiteen käytänteisiin voi nähdä sisältyvän asioita, joihin ei aikaisemmin ole kiinnitetty huomiota. Tutkimuksen taustalla on laaja naturalistinen taidekäsitys, joka pitää sisällään kaikenlaisen taiteellisen käyttäytymisen ja sen tuotokset, kuten luvussa 3 selvitän. Voisi ajatella, että ammattitaiteilijoiden taiteeseen perustuva kuvaus nykytaiteesta on ristiriidassa tämän kanssa. Näin ei kuitenkaan ole, sillä naturalistisen taidekäsit-tyksen mukaan ammattitaiteilijoiden työskentely kuuluu samaan taiteelliseen käyttäytymiseen ja toimintaan kuin muidenkin ihmisten. Heille toiminta on ammatti. Lahjakkaina ja toimintaan keskittyvinä he ovat ikään kuin taiteellisen toiminnan huipulla.

Toiseksi voi kysyä, mikä sitten on taidetta ja mikä ei. Luvussa 3 pyrin avaamaan näkemystä, että nykyään taiteeksi nimittämämme asia on osa laajempaa ihmisen tapaa toimia. On tilannekohtaista, joskus jopa sopimukseen tai mielipiteeseen perustuvaa, mitä tämän toiminnan ilmenemismuodoista nimitetään taiteeksi ja mitä ei. Tutkimuksessani painopiste on taiteellisessa toiminnassa, ei siinä, onko jokin yleisesti nimetty taiteeksi. Ammattitaiteilijoiden tekemisen olen ottanut mukaan siksi, että siinä kiteytyy taiteellisen toiminnan luonne, kuten tulen myöhemmin esittämään. Laajan taidekäsitukseen tukeutumisen perusteena on se, että sen kautta osoitan taiteellisen toiminnan olevan osa ihmisyä. Kaikille kuuluvana ominaisuutena sen tulisi myös olla läsnä ihmisten elämässä arkisemmin kuin se yleensä on, esimerkiksi oppimisen ympäristönä.

Kuten niin usein, myös minun tutkimuksessani perustelut taiteen paremmasta huomioimisesta saatavat kuulostaa taiteen glorifioinnilta ja tutkimukseni

⁴ Ensimmäisenä termin otti esille Irit Rogoff 2008.

puheenvuorolta sen puolesta. Lähtökohta on kuitenkin tutkimus. Tutkimus siitä, miten käsitykset oppimisesta ja nykytaiteesta kohtaavat. En väitä, että taide yksiselitteisesti saa oppimista aikaan tai olisi sen suhteen parempi kuin jotkut muut asiat. Tarkastelen, mitä *mahdollisuuksia* nykytaiteella on saada oppimista aikaan. Voi olla, että lukija odottaa kriittisempää ja asioita kyseenalaistavampaa otetta, mutta tässä vaiheessa jo pelkästään oppimisen ja nykytaiteen yhtäläisyyksien löytäminen on kokonaisen tutkimuksen mittainen työ.

Käsiteltäessä nykytaidetta laajempänä ilmiönä siihen sisältyvät teosten lisäksi muun muassa toiminnan, esittämisen sekä puhumisen ja kirjoittamisen tavat. Käytän oppimisdiskurssista omimaani termiä käytäntöyhteisö (*community of practice*)⁵. Termi viittaa käsitykseen taiteesta ihmisen käyttäytymisen tapana. Käytän tekstissä rinnakkain ilmaisuja taiteellinen toiminta, taiteellinen käyttäytyminen sekä taidetoiminta ja taidekäyttäytyminen. Sanalla käytös viitataan joko yksilön tai ihmislajin luontaiseen tai (evoluution kautta) opittuun tapaan tehdä asioita. Toiminta-sana sisältää järjestäytyneisyyttä. On ikään kuin olemassa ja luotu (henkiset, asenteelliset tai materiaaliset) puitteet, jossa taiteellista tapaa toimia voi harjoittaa. Järjestäytymisen myötä taiteen ympärille on muodostunut käytäntöyhteisö. Tällä on yhtäläisyyttä taidemaailma-käsitteen kanssa. Käytäntöyhteisön katson kuitenkin korostavan toimintaa ja käyttäytymistä. Taidemaailma-käsite rakentuu enemmän taideteosten ympärille. Tästä kirjoitan luvussa 3.2.

Oppimisdiskurssissa käytäntöyhteisöä kuvataan määrittävän keskinäinen sitoutuminen sekä yhteiset tavoitteet ja resurssit. Taiteen ja varsinkin nykytaiteen luonteen vuoksi ajattelen niiden yhteydessä käytäntöyhteisön olevan avoin uusille aloitteille. Koska taiteellinen käyttäytyminen on kaikkien ihmisten ominaisuus ja toiminta on kaikkien oikeus, ajattelen myös kaikenlaisen puheen ja tulkinnan taiteesta jollakin tavalla määrittelevän taidetta. Toki kuten kaikessa taiteellisessa toiminnassa toiset ovat hioneet taitojaan esimerkiksi kouluttautumalla ja heidän näkemyksensä ovat kehittyneempiä kuin vähemmän taiteen kanssa toimineiden.

Laajan taidekäsityksen yhteydessä myös esteettisyyden käsite on laaja. Tutkimuksen taustalla oleva taidekäsitys korostaa esteettisyyttä olevan kaikkialla, ei vain taiteessa. Esteettisyys on sitä, että ihminen tekee ja muotoilee asioita niin, että ne näyttävät, kuulostavat, tuoksuvat, maistuvat ja tuntuvat jonkinlaiselta. Asiat ovat luettavissa, katsottavissa, kuultavissa, haistettavissa ja ymmärrettävissä eri tavoin. Toiseksi ihmisen esteettistä käyttäytymistä on se, että aistiensa, havainnoidessaan, kokiessaan sekä luodessaan ymmärrystä ja tulkittaa ihminen arvioi kohdetta ja sen miellyttävyyttä, kauneutta ja rumuutta. Esteettisyyden voi nähdä niin objektien ominaisuuksina ja arvottamisena kuin kokonaisvaltaisena aistitietonakin sekä esikäsitteellisenä ja intuitiivisena ymmärryksenä. Näiden ei kuitenkaan nykykäsitysten mukaan katsota olevan erillään rationaalisesta tiedosta tai käytännöllisistä ja käsitteellisistä kokemuksista.⁶

⁵ Lave & Wenger 1991 ja Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 242.

⁶ Käsitteessäni tukeudun mm. Aarne Kinnusen laajaan estetiikan näkemykseen (Kinnunen 2000). Kinnunen korostaa estetiikassa ihmisen kokemusta; mitä ihmisessä

Haluankin painottaa, että kun tässä tutkimuksessa puhutaan tiedosta ja ymmärryksestä, niitä ei käsitetä vain rationaalisenä ymmärtämisenä ja kognitiivisesti rakentuneena tai selkeänä ja rajattuna tietona jostakin. Ennemmin tiedolla tarkoitan ympäristöstä, itsestämme ja niiden yhteisvaikutuksesta syntyneiden aistimusten, kokemusten ja ajatusten 'asiajoukkoa'. Olen siinä mielessä samoilla linjoilla kuin esimerkiksi Gert J.J. Biesta, että taiteella on potentiaali osoittaa itsensä ja ymmärryksensä rajoja.⁷ En kuitenkaan halua korostaa sitä, että taidetta on vaikea ymmärtää tai että se on niin epämääräistä, ettei kokemusta siitä kannata yrittää selittää. Biestan mukaan ymmärrys (*understand*) ja asioista järkevän kokonaisuuden muodostaminen (*make sense*) eivät ole riittäviä eivätkä välttämättömiä ehtoja yritykselle tuntea olevansa kotonaan maailmassa (*be at home in the world*).⁸ Oppimisen kannalta niillä on merkitystä. Biesta tosin kritisoikin oppimisen korostamista. Näkemyksiini siitä palaan kirjan Lopuksi-luvussa.

Tiedon ja ymmärtämisen lisäksi myös teorian käsite on hyvä ymmärtää tutkimuksessani laajasti ja tieteellistä kontekstia arkipäiväisemmin. Tutkimuksessani keskeisessä roolissa olevassa näkemyksessä tutkivasta oppimisesta puhutaan työskentelyteorioista. Niillä tarkoitetaan olettamusten, hypoteesien, selitysten, tulkintojen tai mallien kehittelyä.⁹ Väittäessäni luvussa 6, että taiteen parissa voi testata ja kehittää teorioita, viittaan työskentelyteorioihin, mutta sillä erotuksella, että ajattelen valmiin taideteoksen tai tulkinnan teoksesta olevan teoriankaltainen lopputulema. En siis tarkoita tieteelliseen ajatteluun nojautuvaa teoriaa, vaan pyrkimystä luoda selitys tehtyjen havaintojen, saatujen kokemusten ja kerätyn tiedon pohjalta.

Sen lisäksi, etten tutkimuksessani tarkastele yksittäisiä taideteoksia, en myöskään kokeile tai luo konkreettisia opetus- tai oppimismenetelmiä. Tutkimus liikkuu yleisellä ja teoreettisella tasolla ja hahmottelen teoreettisia ajattelun malleja siitä, kuinka nykytaiteen voi ajatella olevan oppimisen ympäristö. Kuten ilmaisujen oppimisympäristö ja oppimisen ympäristö osalta, olen päätenyt käyttämään ilmaisua ajattelun malli ajatusmallin sijaan. Koen ajatusmallin viittaavan hyvinkin loppuun asti mietittyyn näkemykseen, malliin ajatella ja käsitellä asia tietyllä tavalla. Käyttämällä ilmaisua ajattelun malli haluan kohdistaa painopisteen tekemiseen, ajattelemiseen. Esittelemieni mallien tarkoitus on laittaa ajatus liikkeelle ennemminkin kuin esittää valmis ajatus asiasta. Puhun monikossa ajattelun malleista, sillä tavoitteena ei ole laatia yhtä kokonaisvaltaista ajatusta nykytaiteen merkityksestä kasvussa ja kasvatuksessa, vaan muutamia esimerkkejä ja ehdotuksia siitä, miten nykytaidetta voi lähestyä oppimisen näkökulmasta.

ja ihmisten kesken, yhteisöissä ja kulttuureissa tapahtuu. Kulttuuri on esteettisten arvioiden kyllästävä. Taide on yksi objektiryhmä, johon esteettiset arviot tiivistyvät. (s. 27–37, 53–56.) Nykykäsityksillä viitataan tässäkin tutkimuksessa esiin tuleviin käsitteisiin tiedon rakentamisesta, oppimisesta sekä taiteen kanssa toimimisesta.

⁷ Biesta 2017, 99.

⁸ Ibid., 118.

⁹ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 301.

Ajattelun mallien muodostaminen voi humanistisen alan tutkimuksessa vaikuttaa yksinkertaistavalta ja lokeroivalta, varsinkin kun kyse on vaikeasti määriteltäväksi ilmiöksi koettu taide. Visuaalisen kulttuurin ja taidemaailman ollessa jatkuvassa muutoksessa lisääntyvät puheenvuorot siitä, että myös opetussuunnitelmien ja -rakenteiden on oltava joustavia ja mukautuvia. Muun muassa Brent Wilson tähdentää, ettei taidekasvatusta ja -opetusta voi mallintaa selkeään ja yksiselitteiseen muotoon.¹⁰ Hänen, kuten monien muidenkin mukaan todellisuutta kuvaa paremmin Deleuzen ja Guattarin ajatus rihmastosta (*rhizome*), kuvaus kompleksisesta ja vailla hierarkiaa olevasta systeemistä.¹¹ Ilmiön monimutkaisuudesta ja rihmamaisuudesta huolimatta tavoitteeni on hahmotella jonkinlaisia ajattelua ohjaavia kokonaisuuksia, jotka sisältävät osatekijöitä ja niiden välisiä suhteita. Olen hyvin tietoinen, että kokonaisvaltaisina ilmiöinä oppimisen ja nykytaiteen pilkkomisella osiin voi olla jopa negatiivinen vaikutus. Juuri kokonaisvaltaisuus tekee niin oppimisesta kuin taiteesta erityislaatuisen tilanteen, joka vaikuttaa ihmiseen ja saa hänessä muutoksia aikaan.

Päätös esittää tutkimuksen tuloksia ajattelun mallien muodossa perustuu tutkimukselle asettamiini tavoitteisiin: käytännönläheisyyteen ja nykytaiteen oppimiseen liittyvien ominaisuuksien konkretisoimiseen. Taustalla on pragmatistinen, mutta myös pragmaattinen ote. Nykytaiteen ja oppimisen tarkasteleminen osissa antaa mahdollisuuden tarttua asiaan jostakin yksittäisestä näkökulmasta, mikä on käytännön kannalta helpompaa kuin yrittää ottaa asia haltuun kokonaisvaltaisesti. Yritän purkaa ajatusta, että taide on vaikeasti määriteltävissä oleva asia, purkamalla ilmiötä kasvatustieteelle ominaisella tavalla pienempiin tekijöihin ja rakentamalla syy- ja seuraussuhteita. Hyödynnän molempia tieteenaloja ja käytän niitä tilanteen mukaan, kumpi milloinkin palvelee sanomaani paremmin. Tutkimukseni tyyliä voisi kuvata siten, että se on soveltaa humanistista tiedettä ja filosofista kasvatustiedettä.

Korostan, että ajattelun mallien yhteydessä hahmottelemillani ja esittämillani kuvioilla ja käsittekartoilla, asioiden sijoittamisella laatikoihin, on prosessiomainen funktio. Ne eivät edusta lukkoon lyötyjä ajatusrakenteita. Ne ovat toimineet itselleni työkaluina ja ajattelen niiden tekstin rinnalla avaavan myös lukijalle esittämäni ajatusta. Joku kuvio on lähtökohta esitettävälle ajattelun mallille, joku toimii yhteenvetona. Olen myös niihin koonnut yksittäisiä sanoja, ilmaisuja ja ajatuksia, jotka antavat konkreettista sisältöä ajattelun malleille. Kuviot sisältävät käyttämieni tietolähteiden esille tuomia asioita ja ilmaisuja.

¹⁰ Wilson 2003. Vertailukohtana hänellä on DBAE (*discipline-based-art-education*) Instituutin hahmottama kuvio taidemaailmasta.

¹¹ Kts. esim. Deleuze ja Guattari 1987. Kts. Deleuzen ja Guattarin filosofian soveltamiseen taidekasvatuksen yhteydessä esim. teos Naughton, Biesta. & Cole (toim.). 2018.

1.3 Tutkimusmenetelmä

Vastauksia siihen, millaisen ympäristön nykytaide tarjoaa oppimiselle, muodostan kahdella, toisiaan täydentävällä tavalla. Yhtäältä tulkitsen teoreettisia puheenvuoroja tutkimusaiheeni näkökulmasta, toisaalta keräämällä näkemyksiä ja kokemuksia aiheesta suoraan erilaisilta asiantuntijoilta. Määritelmät taiteesta, nykytaiteesta ja oppimisesta luovat tutkimukselle teoreettisen viitekehysten, mutta ovat samalla analyyseni siitä, kuinka valitsemisani lähteissä näkyy se, että nykytaiteella on oppimista mahdollistavia ominaisuuksia. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa pidän nykytaiteen ja oppimisen erillään. Tutkimuksen toisessa osassa kiedon ne yhteen.

Keskustelua ja käsitystä nykytaiteesta olen valinnut edustamaan sellaiset kirjalliset lähteet, jotka tuovat esille erilaisia nykytaiteen toiminta- ja ilmene-mismuotoja. Ne myös käsittelevät sellaisia taiteen piirteitä, jotka on katsottu erityisen leimalliseksi oman aikamme taiteelle ja ovat asettaneet taiteen kokijat, tutkijat ja taidekasvattajat uudenlaisen asennoitumisen äärelle. Otos olisi varmasti voinut olla suurempikin, mutta valitun kirjallisuuden koen antaneen tarpeeksi tietoa, joka auttaa ymmärtämään nykytaiteella olevan oppimiseen liitettäviä ominaisuuksia. Tähän viittaa se, että tietyt väittämät ja havainnot asiat alkoivat toistua lähteestä toiseen.

Oppimista olen valinnut edustamaan pääasiallisesti neljä oppimista hie-man eri sunnista tarkastelevaa näkemystä. Yksi niistä on OECD:n tuottama kat-saus oppimisen haasteista uudella vuosituohannella.¹² Toinen on nykyistä tietoa, mutta myös historiallisia perspektiivejä valottava näkökulma oppimiseen.¹³ Kolmas on kasvatopsykologinen selvitys tutkivasta oppimisesta.¹⁴ Neljäs on *Bildung*-ajattelulle pohjaava kriittinen näkökulma nykyiseen oppimiskeskuste-luun.¹⁵ Jossain määrin myös muuta kasvatustieteen kirjallisuutta hyödyntäen olen jäsentänyt oppimiseen liittyviä keskeisiä seikkoja, joilla on kaikupohjaa nykytaiteessa ilmeneville muodoille ja toimintatavoille.

Koska oppimisessa on kyse ihmisen toiminnasta ja koska tutkimukseni laaja taidekäsitys sisältää ajatuksen, että osa taidetta ja taideteoksia on ihmisen kokemus niistä, mielestäni nykytaiteen oppimiseen liittyvien ominaisuuksien määrittelyssä on keskeistä taiteen kanssa tekemisissä olevat ihmiset. Niinpä kirjallisteoreettisten pohdintojen ohella kartoitan, miten ihmiset kokevat ja nä-kevät nykytaiteen oppimisen ympäristönä. Ratkaisun taustalla on myös kiin-nostukseni ja haluni toteuttaa ajatuksia jaetusta asiantuntijuudesta sekä koke-musasiantuntijuudesta. Kokemuksiin, pohdintoihin ja näkemyksiin pohjautuva tiedonmuodostus palvelee tavoitettani kartoittaa nykytaiteen mahdollisuuksia

¹² H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.): *The Nature of Learning. Using Re-search to Inspire Practice* (2010)

¹³ D. C. Phillips & Jonas F. Soltis: *Perspectives on Learning* (2009).

¹⁴ Kai Hakkarainen, Kirsti Lonka & Lasse Lipponen: *Tutkiva oppiminen – Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä* (2004).

¹⁵ Gert J.J. Biesta: *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* (2006) ja *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (2010).

tarjota ympäristö oppimiselle ja hahmottaa, miten nämä mahdollisuudet tulevat esille. Nykytaidetta eri positioista tarkastelevilta ihmisiltä kerätyn tiedon funktio on myös selvittää, löytyykö teoreettiselle hypoteesille vastakaikua käytännöstä.

Asiantuntijuutta olen koonnut viidestä eri näkökulmasta. Yksi on oma asiantuntijuuteni. Se rakentuu nykytaiteen parissa tehtyyn käytännön työhön perustuviin näkemyksiin siitä, millä tavalla nykytaidetta voi lähestyä osana opetusta sekä opiskelu- ja oppimisprosessina, sekä teoreettiseen tietooni kasvatustieteen, taiteen ja taidekasvatuksen alalta. Tässä tutkimuksessa esiintyvät ajatukset ovat muotoutuneet pitkän ajan kuluessa. Olen niitä kehittänyt muun muassa artikkeleissa, joita olen tutkimuksen teon aikana kirjoittanut. Vaikka jotkut artikkeleissa olevat näkemykset ja analyysit kertautuvat tässä tutkimuksessa, en ajattele niitä suoriksi lainauksiksi, vaan enemmänkin ne rakentuvat osaksi tässä tutkimuksessa esitettäviä ajatuksia ja vievät eteenpäin suurempaa kokonaisuutta.¹⁶

Itselleni kertyneen tiedon ja kokemusten sekä niiden pohjalta luomieni näkemysten rinnalle keräsin tietoa neljältä eri asiantuntijaryhmältä. Yksi niistä on nykytaiteen tutkijat, toinen opettajat oppimisen asiantuntijoina, kolmas nykytaidetta ammatikseen tekevät eli taiteilijat ja neljäs nuoret, joilla ei ole ammatillista näkökulmaa oppimiseen eikä taiteeseen. Valitsemastani tutkimusmenetelmästä johtuen – ennen kuin kerron, miten ja millaista aineistoa olen kerännyt – on hyvä selvittää, kuinka käytän aineistoa.

Vaikka olen kerännyt tietoa niin sanotusti kentältä, en ole kiinnostunut analysoimaan aineistoa tutkimusaineistona, datana. Tällä tarkoitan, etten käsittele keräämääni tietoa otantana edustamastaan ryhmästä. En tutki ja tee päätelmiä siitä, miten nykytaiteen tutkijat, opettajat, taiteilijat tai nuoret yleisesti kokevat ja ymmärtävät nykytaiteen oppimisen ympäristönä. Sekä kirjalliset lähteet että henkilöt, joilta olen tietoa kerännyt, ovat tutkimuksessani tietolähteen asemassa.

Voisi sanoa, että olen tarkastellut tutkimusaiheittani ja pyrkinyt saamaan vastauksia tutkimusongelmaani näiden tietolähteinä toimineiden asiantuntijaryhmien *kanssa*. Kerätty tieto ja aineisto ovat olleet keskustelukumppaneitani. Tutkimuksen aikana toteutuneista kohtaamisista, joissa minä tutkijana olen toiminut ikään kuin kapellimestarina, kertynyt tieto on toiminut rakennusaineena muodostaessani ajattelun malleja siitä, kuinka nykytaiteen voi nähdä oppimisen ympäristönä. Tutkimuksen tekstissä keskustelu on läsnä sitaatteina, joita olen poiminut tietolähderyhmiltä kokoamastani aineistosta. Menetelmää, jossa ihmiset ovat pikemminkin kanssatutkijoita kuin tutkimusaineiston tuottajia, on käytetty esimerkiksi lapsuus- ja nuorisotutkimuksissa.¹⁷ Taiteen ja visuaalisen kulttuurin tutkimuksen piirissä Irit Rogoff on pohtiessaan suhdettaan

¹⁶ Kertautuviin ajatuksiin ja analyysihin olen merkinnyt lähdeviitteet, mutta lainausmerkkejä en ole käyttänyt.

¹⁷ Esimerkiksi Kotilainen & Olkkonen 2018 ja Kotilainen & Pienimäki 2018.

vallitseviin paradigmoihin ja tutkimusmenetelmiin nähnyt oman metodinsa olevan ennemminkin kirjoittamista taiteilijan työn kanssa kuin siitä.¹⁸

Tutkijana tulkitseen ja analysoin asiantuntijoilta saamaani tietoa omista lähtökohdistani käsin, mutta en kuitenkaan jonkin tietyn teorian valossa. Hyödynnän tutkimuksessani sekä teoria- että aineistolähtöistä tutkimusmetodia. Teorialähtöisyys on läsnä siinä mielessä, että tulkitseen hankkimaani tietoa sen teoreettisen olettamukseni näkökulmasta, että nykytaiteella on vallalla olevan oppimiskäsityksen mukaisia ominaisuuksia. Aineistolähtöisellä tarkastelutavalla tarkoitan sitä, että nykytaiteen ominaisuudet oppimisen ympäristönä määritellen sen materiaalin ja tiedon pohjalta, jonka olen kerännyt kirjallisista ja suullisista lähteistä. Aineistolähtöinen ote korostuu siinä, että kukin esittelemäni ajattelun malli perustuu aina yhdenlaiselta tietolähderyhmältä kerättyyn materiaaliin. Korostan kuitenkin, että kyse on vain osin aineistolähtöisen metodin kaltaisesta menetelmästä. Ajattelun mallit tarkastella nykytaidetta oppimisen näkökulmasta rakentuvat vahvasti omiin tulkintoihini ja logiikkaani järjestää aineistosta nousevat käsitykset ja asiat. Haluan kuitenkin korostaa, että ilman eri tietolähderyhmiltä saamaani aineistoa, ei olisi muodostunut ehdotuksia ja ajattelun malleja nykytaiteesta oppimisen ympäristönä.

Tutkimuksessa voi nähdä yhtäläisyyksiä autoetnografiseen tutkimusmetodiin¹⁹ sen tuodessa yhteen tutkijan oman ja muiden ääniä ja näkökulmia. Tutkijana reflektoin omia näkemyksiäni muihin. Myös oma historiani on kytköksissä tutkimusaiheeseen. Näistä seikoista huolimatta en koe tutkimuksen olevan autoetnografinen. Ensiksikään en tarkastele tutkimuskohdetta omaelämäkerrallisuuden ja omien kokemuksieni kautta. Toiseksi en asetu tutkimuksessa osaksi yhteisöjä, joiden jäsenet toimivat tietolähteinäni.

Metodinani on ollut koota yksittäisiä näkemyksiä ja muodostaa niiden pohjalta teoreettisia ja yleisluontoisia näkemyksiä siitä, miten nykytaidetta voi käsitellä oppimisen ympäristönä. Teoreettisesta pohdinnasta olen edennyt kohti konkretiaa nimeämällä ja kuvaamalla nykytaiteen teosten, niiden tekemiseen ja kokemiseen liittyviä tekijöitä ja ominaisuuksia tuomalla esiin yksityiskohtaisia-kin seikkoja, joilla tietolähteet nykytaidetta ovat kuvanneet. Aineistojen osatekijöihin jakamisen pohjalta olen muodostanut ehdotuksia ajattelun malleiksi ymmärtää nykytaide oppimisen ympäristönä.

Ratkaisuni kerätä tietoa kentältä, mutta olla analysoimatta sitä tutkimusaineistona, perustelen seuraavilla seikoilla. Ensinnäkin väljempi ja avoimempi ote kerättyyn tietoon antaa mahdollisuuden useampaan näkökulmaan. Syvemmässä aineiston analyysissä olisi pitänyt rajoittua vain johonkin tietolähderyhmään. Keskeinen tavoite tutkimuksessani on löytää ja tuoda esiin, miten eri tavoin nykytaidetta voi nähdä ja käsitellä oppimisen näkökulmasta. Sen vuoksi olen hakenut tietoa nykytaidetta ja oppimista eri näkökulmista katsovista lähteistä. Se, että käsittelen keräämääni tietoa asiantuntijalausuntoina, avaa tutkittavaa ilmiötä laajemmin. Toiseksi teoreettiset ja käytännön näkökulmasta nykytaidetta tarkastelevat tietolähteet yhdessä tukevat tutkimukseni tavoitetta käsi-

¹⁸ Rogoff 2005, 14.

¹⁹ Kts. esim. Chang, 2008

tellä nykytaiteen oppimiseen liittyviä ominaisuuksia yleisellä tasolla, ei yksittäisten tapausten kautta. Kolmas ja ehkä tärkein syy on se, että pyrkimykseni on toteuttaa tutkimuksessani hajautetun ja jaetun asiantuntijuuden periaatetta. Asetan kaiken keräämäni sekä itselläni olevan tiedon samalle viivalle täydentämään ja tukemaan toinen toisiaan. En halua ennakkonäkemykseni ohjaavan liikaa muilta saadun tiedon tulkinnassa, toisaalta katson tutkimuksen kannalta antoisaksi hyödyntää omaa tietovarantoani muiden antamaa tietoa analysoidessani. Neljänneksi katson eri tavoin nykytaiteen parissa toimivien henkilöiden jaetun asiantuntijuuden palvelevan tarkoitustani luoda erilaisia työkaluja käytännön kasvatus- ja taidekasvatustyölle. Seuraavaksi esittelen tarkemmin kunkin tietolähderyhmän sekä miten ja millaista aineistoa niiltä tutkimuksessani on käytössä.

Nykytaiteen tutkijat

Käyttämistäni tietolähderyhmistä nykytaiteen tutkijat eroavat muista asiantuntijaryhmistä kolmella tavalla. Heidän kohdallaan en keskustellut suoraan tutkimukseni aiheesta, vaan he ovat mukana välillisesti tutkimuksiensa tai kirjallisuudessa esitettyjen ajatustensa kautta. Toiseksi tutkijoilta kerätylle tiedolle olen antanut tutkimuksessani kaksoisroolin. Aineisto toimii teoreettisena viitekehyksenä muodostaessani ja kuvatessani, millaisesta ilmiöstä puhutaan, kun puhutaan nykytaiteesta. Toisaalta se on ollut muilta ryhmiltä kerättyyn materiaaliin verrattava aineisto, jota käytän yhtä ajattelun mallia muodostaessani. Kolmanneksi tutkijoiden kirjalliset tietolähteet eroavat muilta ryhmiltä keräämästäni tiedosta sen suhteen, että ne eivät lähtökohtaisesti pohdi nykytaidetta oppimisen näkökulmasta. Ne käsittelevät, tutkivat, analysoivat ja kuvailevat nykytaidetta yleisesti tai jostakin tietystä näkökulmasta. Oppimisen näkökulma tulee mukaan oman tulkintani kautta. Koska muut asiantuntijaryhmät ovat suomalaisia, valitsin myös nykytaidetta käsittelevien teoreettisten näkemysten ydinjoukoksi suomalaisia tutkimuksia ja kirjoituksia. Tämän taustalla on myös se, että vuosituhannen vaihteessa ja alkupuolella Suomessa ilmestyi useampi nykytaidetta käsittelevä väitöstutkimus, mikä osaltaan johdatti tekemään tätä tutkimusta.

Tutkijoiden kirjallisten tietolähteiden pohjalta rakentamani ajattelun malli perustuu prosessiin, jonka tarkoituksena on ikään kuin tarkistaa, löytyykö nykytaidetta käsittelevästä kirjallisuudesta kaikupohjaa olettamukselleni nykytaiteen ja nykyisten oppimiskäsitysten samankaltaisuuksille. Tausta-ajatukseni on ollut, että kirjallisuus, joka ei lähtökohtaisesti pyri tuomaan esille nykytaiteen oppimiseen liittyviä seikkoja, paljastaa mahdollisia rajapintoja – voisiko sanoa – puhtaammin kuin kirjallisuus, joka varta vasten tarkastelee taiteen ja oppimisen suhdetta.

Kokemusasiantuntijat

Ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia nykytaiteesta oppimisen ympäristönä halusin kerätä ihmisryhmiltä, jotka tarkastelevat sekä nykytaidetta että oppimista eri perspektiiveistä. Lukumäärällisesti laajin ryhmä on opettajat, jotka

tarkastelevat nykytaidetta oppimisen ympäristönä opetuksen ja oppimisen asiantuntijan näkökulmasta. Taiteilijat, hahmottavat aihetta taiteen ja taiteellisen prosessin ammattilaisina ja nykytaiteen asiantuntijoina. Nuoret pohtivat asiaa ilman ammatillista perspektiiviä oppimiseen tai nykytaiteeseen, oman viite- ja ikäryhmänsä näkökulmasta.

Kaikille valitsemieni ryhmien edustajille asetin ehdoksi sen, että heillä on ennestään keskimääräistä läheisempi suhde sekä nykytaiteeseen että oppimiseen. Tämän tarkoittaa sitä, että mukana olevat opettajat ovat kiinnostuneita ja tekemisissä nykytaiteen kanssa, samoin mukaan valitut nuoret. Taiteilijat on valittu sillä perusteella, että heidän taiteessaan ja tavassaan toimia taiteilijoina voi nähdä pedagogisen aspektin. Tätä kriteeriä perustelen sillä, että pohdintaan nykytaiteen ja oppimisen suhteeseen on päästy suoraan ja syvällisemmin, kun ei ole ollut tarvetta ensin selvittää, mitä nykytaide on ja mitä oppimisella sen yhteydessä voisi tarkoittaa.

Ajattelun malleja varten valitsemani kokemusasiantuntijat ovat olleet tarkoituksenmukaisesti keskenään erilaisia, joten myös tiedon hankinnan tavat ovat olleet erilaisia. Kaikkien ryhmien kohdalla aihetta käsiteltiin eri tavoin niin ajallisesti kuin menetelmienkin suhteen. Kaikille on kuitenkin yhteistä se, että en ole pyrkinyt miltään ryhmältä saamaan tietoa, johon en olisi millään tavalla itse vaikuttanut. Kaikkien kohdalla olen kertonut tutkimukseni lähtökohdista sekä tavoitteista ja myös omista ajatuksistani. Koska tavoitteena on ollut tiedon luominen eikä ainoastaan sen hetkisten käsitysten kartoittaminen, metodi on ollut ennemminkin dialoginen ja yhdessä pohtiminen kuin yksipuolinen tiedonkeruu. Opettajien ja nuorien kohdalla ajatuksiin vaikuttivat ja niitä kehittivät myös muut ryhmän jäsenet, sillä aineistoa tuotettiin myös ryhmänä.

Vaikka ryhmien välillä on suuri ero siinä, miten aineistoa tuotettiin, kaikille ryhmille asetetut tavoitteet olivat samat. Pyrin saamaan tietoa siitä 1) mitä nykytaiteen kanssa toimiessa voi(s) oppia, 2) miten oppiminen tapahtuu ja 3) mitä ovat ne konkreettiset asiat nykytaiteessa, jotka mahdollistavat oppimisen. Jokainen ryhmä käsitteli seuraavia kysymyksiä: 1) Mitkä asiat tulevat mieleen, kun puhutaan nykytaiteen yhteydessä oppimisesta? 2) Jos nykytaiteen äärellä oppii, niin kuka oppii? 3) Mitkä nykytaiteen ominaisuudet ja teoksissa olevat konkreettiset asiat kiinnittävät huomiota ja saavat ajattelemaan? 4) Mitä konkreettisia asioita tapahtuu nykytaiteen teoksen tai teosryhmien ja ihmisen kohtaamisessa? 5) Miten taideteokset vaikuttavat ihmiseen? Mitä asioita ne saavat aikaan ihmisessä? Lyhyen aikavälin ja pitkäaikavälin vaikutuksia.

Kysymyksiä käsiteltiin jokaisessa ryhmässä hieman eri tavoin ja niiden ympärille muodostui erilaisia keskusteluja ja uusia kysymyksiä ryhmäkohtaisesti ja taiteilijoiden kohdalla myös yksilökohtaisesti. Kaikki pohtivat kysymyksiä kuitenkin sekä tekijän että kokijan näkökulmasta. Ohjeistuksessa rohkaisin käyttämään lähteenä omia kokemuksia, kertomaan, kirjoittamaan sekä sisällyttämään käsittekarttoihin esimerkkejä konkreettisista tilanteista, joissa on itse ollut ja itse kokenut oppivan tai ajatellut jonkun toisen ihmisen oppineen jotain nykytaiteesta. Myös olemassa olevia teoksia pyydettiin käyttämään esimerkkeinä. Oppimisen käsitettä pyydettiin ajattelemaan hyvin laajasti. Tarkennettiin,

ettei kysymys ole vain kouluun liittyvästä oppimisesta, vaan laajassa mielessä kaikkialla ihmisen elämässä vastaantulevista tilanteista ja ympäristöistä, joissa voi oppia jotain.

Opettajat

Opettajien aineisto on kerätty suunnittelemani ja toteuttamaltani opettajien täydennyskoulutuskurssilta, *Nykytaide oppimisympäristöksi tutkivan oppimisen menetelmin*. Kurssi kesti puolitoista lukuvuotta syksystä 2008 syksyyn 2009. Kurssin järjestäjä oli silloinen Suomen taideyliopistojen koulutus- ja kehittämisinstituutti IADE (muuttui myöhemmin Taideteollisen korkeakoulun Koulutus- ja kehittämisspalveluksi). Kurssin 13 opettajaa osallistuivat koulutukseen opetukseen omaehtoisesti. Kurssista tiedotettiin Opetushallituksen kautta valtakunnallisesti. Pääosa osallistujista oli pääkaupunkiseudulta, mutta joitakin myös muualta Suomesta. Ryhmässä oli luokanopettajia, erityisopettajia, kuvataiteen opettajia, yksi uskonnonopettaja ja kaksi kasvatusalan opiskelijaa. Kurssi muodostui neljästä viikonlopun mittaisesta lähiopetuksen jaksosta ja etätehtävistä. Etätehtäviä olivat Moodle-verkko-oppimisalustalla toteutetut keskustelut, digitaalisella CmapTools-ohjelmalla toteutetut käsitekartat sekä omassa käytännön opetustyössä toteutettu projekti.

Kurssilla perehdyttiin nykyaiteen parissa työskentelyyn niin kokijan kuin tekijän näkökulmasta. Kurssilla sovellettiin ajatuksia tutkivasta oppimisesta ja hankittiin sekä luotiin tietoa nykyaiteesta oppimisen ja opettamisen kohteena ja välineenä. Kurssille osallistujat muodostivat kurssin vetäjien kanssa asiantuntijayhteisön. Kurssin tavoitteena oli syventää ja käsitteellistää tietoa nykyaiteesta oppimisen ympäristönä sekä kehittää siihen liittyviä menetelmiä ja toimintatapoja. Yksilöllisellä tasolla tavoitteena oli se, että opettaja tarkasteli nykyaiteita oman työnsä ja opettamiensa oppiaineiden näkökulmasta. Kurssilla pyrittiin kartoittamaan nykyaiteen ja muiden opetussisältöjen yhdistämisen vahvuudet ja heikkoudet. Kurssin aikana opettajat analysoivat omaa taidekäsitystään sekä oppimis- ja opetusprosessejaan. Tavoitteena oli, että opettajat löytävät nykyaiteelle merkityksen omassa työssään ja syitä käyttää sitä. Pyrkimys oli myös löytää menetelmiä, jotka saisivat oppilaat huomaamaan taiteen mielekkäänä oppimisen ympäristönä.

Käyttämäni aineisto koostuu kurssin aikana lähiopetusjaksoilla ja Moodle-verkko-oppimisalustalla käydyistä keskusteluista ja tehtävistä sekä kurssin aikana opettajien tekemistä käsitekarttoista. Käsitekarttoja on yhteensä 36, yhdestä viiteen karttaa kultakin opettajalta. Käsitekarttojen muotoa ja sisältöä määriteltiin vain siten, että lähtökohtana oli sanat 'nykyaide oppimisympäristönä'²⁰. Käytössä ollut CmapTools-ohjelma salli monenlaisten karttojen tekemisen. Opettajia ohjeistettiin tekemään kurssin aikana useampia karttoja, joiden avulla pystyi näkemään ajattelun muutoksen kurssin aikana tai konkretisoimaan erilaisia näkemyksiä. Liitteissä 6–11 on esimerkkejä käsitekarttoista.

²⁰ Vielä tässä vaiheessa itsekin käytin termiä oppimisympäristö.

Moodle-verkko-oppimisalustalla käydyt keskustelut liittyivät kurssin muihin kokonaisuuksiin eli lähiopetusjaksoihin, opetusprojektiin omassa työssä ja käsitekarttoihin. Niissä arvioitiin tutkivan oppimisen menetelmän soveltuvuutta nykytaiteen ollessa oppimisen ympäristönä, mietittiin nykytaiteen kokemisen näkökulmasta nykytaideteoksiin liittyviä ominaisuuksia, taideteoksen ja ihmisen kohtaamista sekä nykytaiteen vaikutuksia ihmiseen. Jaettiin myös kokemuksia nykytaideteoksen tekemisen prosessista sekä pohdittiin ja ideoitiin nykytaidetta opetuksen osana. Kurssin vetäjänä kokosin keskusteluista yhteenvedoja ja tein niistä lähiopetusjakson keskustelun virittäjiksi ehdotuksia siitä, kuinka nykytaiteen voisi ajatella toimivan oppimisen ympäristönä. Opettajilla oli myös mahdollisuus kommentoida ja esittää kysymyksiä toistensa käsitekarttoista ja yhteenvedoistani.

Taiteilijat

Taiteilijoiden kohdalla päädyin poimimaan tietolähteiksi yksittäisiä taiteilijoita. Valitsin eri tavoilla taidetta tekeviä suomalaisia taiteilijoita ja ohjeistin heidät yksitellen. Jokaisen taiteilijan kanssa keskustelin nykytaiteesta ja oppimisesta heidän oman tekemisensä kautta. Keskustelun runkona oli edellä esittämäni kysymykset, mutta keskustelu oli hyvin vapaamuotoista ja sen sisältö syntyi siinä hetkessä. Keskustelut kestivät noin kaksi tuntia. Osa taiteilijoista tuotti myös käsitekarttoja tai tekstejä tai antoi aineistoksi aiemmin kirjoittamiaan tekstejä. Keskustelut taiteilijoiden kanssa käytiin kevään ja kesän 2012 aikana. Keskustelin seuraavien taiteilijoiden kanssa: Terike Haapoja, Kalle Hamm, Ritva Harle, Tellervo Kalleinen ja Oliver Kochta-Kalleinen, Jani Leinonen sekä Virpi Vesänen-Laukkanen.

Nuoret

Nuorilta keräsin tietoa Kiasmassa toimineelta nuorten Kulttuuritulkit-ryhmältä. Ryhmä oli vapaaehtoista ja vapaa-ajantoimintaa 17–26 -vuotiaille nuorille.²¹ Ryhmän nuoret pääsivät työskentelemään taiteilijoiden kanssa ja järjestivät Kiasmassa ohjelmaa erityisesti omalle ikäryhmälleen. Toiminta oli osaksi EU-rahoitteista ja osa nuorista pääsi osallistumaan toimintaan, jota tuotettiin muissa maissa vastaavanlaisten ryhmien kanssa. Ryhmään otettiin mukaan uusia nuoria joka vuosi. Keräsin tietoni toukokuussa 2012. Ryhmän listalla oli sillä hetkellä noin 20 nuorta, osa sen vuoden tammikuussa mukaan tulleita ja osa jo aikaisemmin mukana olleita.

Tapasin nuoria kaksi kertaa, noin kaksi tuntia kerrallaan. Tapaamisten tarkoitus ei ollut vain aineiston kerääminen tutkimustani varten, vaan tapaamiset olivat ryhmän toiveen mukaisesti koulutustyyppisiä. Teemana oli nykytaiteen ja ihmisen kohtaaminen, joka sisälsi pohdinnan nykytaiteen mahdollisuudesta toimia oppimisen ympäristönä. Molemmilla kerroilla pidin luennon, jonka jälkeen nuoret pohtivat pienryhmissä antamiani kysymyksiä ja lopuksi keskustelimme ryhmien ajatuksista yhdessä. Nuoria osallistui tapaamisiin yhteen-

²¹ Kts. Kulttuuritulkit-toiminnasta Lehmonen 2013.

sä 11. Tapaamiskertojen lisäksi ja myös niillä Kulttuuritulkit-ryhmän jäsenillä, jotka eivät osallistuneet tapaamiskertoihin, oli mahdollisuus tuottaa tekstejä ja käsitekarttoja tutkimustani varten. Käytössäni on ollut neljä käsitekarttaa sekä nuorten ryhmäkeskusteluissa tekemät muistiinpanot ja omat muistiinpanoni koko ryhmän kesken käydyistä keskusteluista. Käsitekartoista on esimerkkejä liitteissä 12 ja 13.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Aloitan taiteen ja oppimisen välisen vuoropuhelun teoreettisessa viitekehyksessä tutkimukseni ensimmäisessä osassa. Aluksi selvitän lähtökohtia tarpeelle rakentaa keskustelu nykytaiteen ja oppimisen välille. Näkökulma on pääosin teoreettinen, mutta teen myös joitakin viittauksia käytäntöön. Sen jälkeen paneudun taiteeseen ja nykytaiteeseen. Suhtautuessani taiteeseen käytännönläheisesti ja laaja-alaisesti keskeisenä viitekehyksenä ovat naturalistinen ja pragmatistinen taidekäsitelmä, edellisestä erityisesti Ellen Dissanayaken²² ja jälkimmäisestä John Deweyn²³ teoria. Koska käsitän taiteen hyvin laajasti yhdeksi ihmisen luontaiseksi tavaksi toimia ja tästä toiminnasta syntyneiksi aikaansaannoksiksi, en käsitä myöskään nykytaidetta suppeasti vain tietyn aikakauden tai tyyli-suunnan taiteeksi. Niinpä kuvailen enemmän kuin määrittelen niitä nykyaikana tehtävän taiteen piirteitä, joiden näen asettuvan kiinnostavaan suhteeseen nykyisten oppimiskäsitysten kanssa. Kuvaan nykytaidetta kolmen otsikon alla: moninaisuus, tapahtumallisuus sekä tuttuus ja outous.

Oppimista käsittelevien puheenvuorojen jäsentelyn kautta tuon esille asioita, joita viime aikaisissa käsityksissä ja keskustelussa pidetään oppimisessa keskeisinä. Jäsentely nostaa esille oppimisen sosiokulttuurisuuden, oppijan toimijuuden ja yksilöllisyyden, oppimisympäristöt, oppimisen yksilön ja ympäristön vastavuoroisena suhteena, erilaiset tavat oppia sekä oppimisen kaikkiallisuuden ja elinikäisyyden.

Ennen kuin siirryn tutkimuksen toiseen osaan, jossa kiedon taiteen ja oppimisen puheenvuorojen asioita yhteen sekä esitän näkemyksiäni nykytaiteesta oppimisen ympäristönä, teen katsauksen aiempiin nykytaiteen ja oppimisen suhdetta käsitteleviin tutkimuksiin. Katsaus omalta osaltaan tukee ajatusta nimetä nykytaiteen piirteitä oppimisen ympäristönä ja tuo esille esimerkkejä nähdä nykytaide oppimisen kontekstissa. Katsaus palvelee omaa tutkimustani kahdella tavalla. Ensiksikin esille tuotavat asiat ja joidenkin asioiden kertautuminen eri tutkimuksissa antavat perustelut sille, että nykytaiteella on tutkitusti potentiaalia toimia oppimisen ympäristönä. Toiseksi vaikka en tätä aineistoa analysoi ajattelun mallien rakennusaineeksi samalla tavalla kuin edellä esitteliäni nykytaiteen tutkijoiden kirjoituksia, tutkimukset ja kirjallisuus ovat auttaneet ajattelun mallien muodostamisessa muun muassa kiinnittämällä huo-

²² Dissanayake 1988 ja 1992.

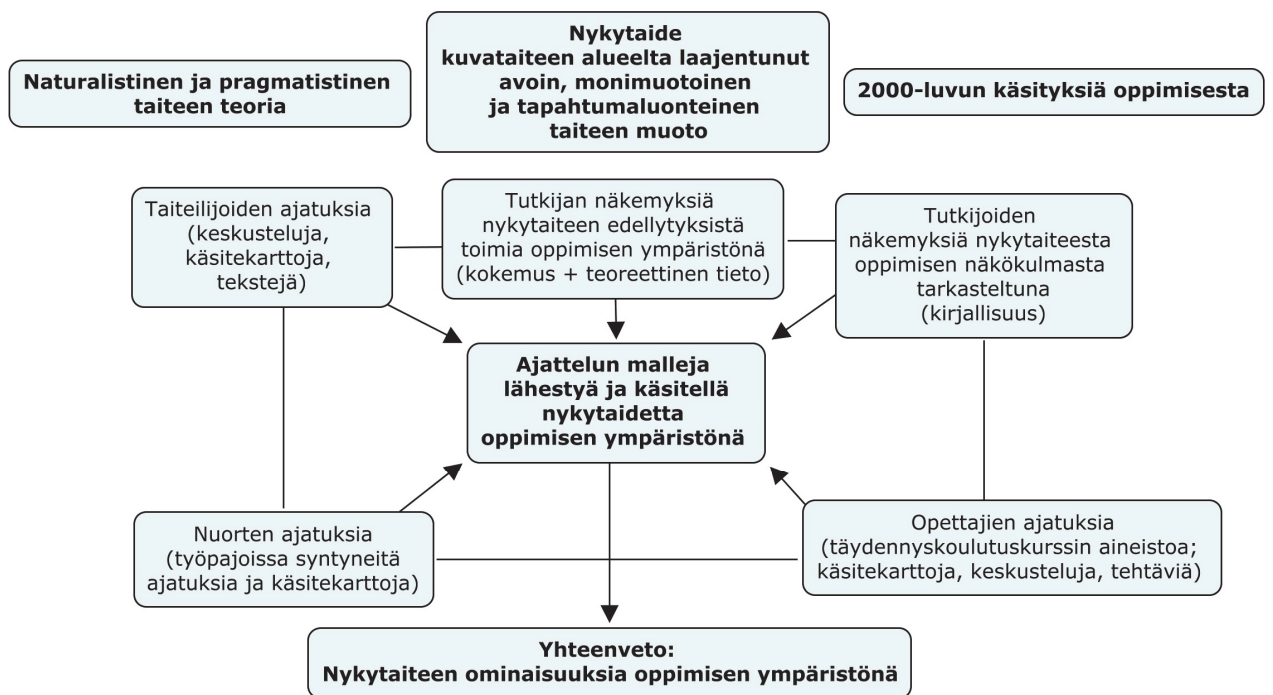
²³ Dewey 2010. Alkuperäinen teos 1934.

mioni joihinkin seikkoihin tai vahvistanut havaintojani omassa tutkimuksessani kartoitetussa tiedossa.

Tutkimuksen toisen osan aloitan omaan asiantuntijuuteni nojaavalla kokonaisuudella. Esitän ajatuksiani ja näkemyksiäni sekä omiin kokemuksiini että hankkimaani teoreettiseen tietoon perustuen. Kokonaisuuden funktio perustelee sitä, miksi lähdin tarkemmin miettimään ajattelun malleja, joiden avulla voidaan lähestyä ja käsitellä nykytaidetta oppimisen ympäristönä. Tuon esille ajatukset taiteesta 1) älykkään toiminnan välineenä ja tietoa tuottavana käytäntönä, 2) opetuksen, opiskelun ja oppimisen kohteena, välineenä ja kehittäjänä, 3) asiana, jolla on vastavuoroinen suhde maailman kanssa, 4) oppimista mahdollistavana dialogina sekä 5) tutkivana toimintana.

Sen jälkeen esittelen muiden asiantuntijoiden myötävaikutuksella muodostamiani ajattelun malleja. Ajattelun malleja on viisi. Kukin pohjautuu joltakin neljältä asiantuntijaryhmältä saatuun aineistoon. Ensimmäinen ajattelun malli tuo esille nykytaiteen ja nykyisten oppimiskäsitysten rajapintoja. Se on syntynyt teoreettisessa viitekehyksessä käyttämieni oppimista ja nykytaidetta käsittelevien lähteiden rinnakkaisesta ja ristiin valottavasta lukemisesta. Tarkastelun ja kuvauksen kohteena on nykytaide, mutta rajapintojen nimeäminen tapahtuu pääosin oppimisen yhteydessä käytetyn terminologian avulla. Ylätason rajapintojen jälkeen tarkastelen lähemmin oppijan ja taiteen välistä suhdetta. Toisessa ja kolmannessa ajattelun mallissa nykytaidetta tarkastellaan opettajien ajatusten ja näkemysten pohjalta tietoisten ja tavoitteellisten opiskelun ja oppimisen tilanteiden näkökulmasta. Näistä ensimmäisessä tuodaan esille ja konkretisoidaan nykytaiteen osatekijöitä, jotka johtavat ajatukseen sen kasvattavasta vaikutuksesta. Toinen on hahmotelma siitä, miten antamalla nykytaiteelle erilaisia rooleja avautuu polkuja erilaisten asioiden oppimiselle taiteesta, maailmasta, itsestä ja toisista. Neljäs ajattelun malli pohjautuu taiteilijoiden kanssa käytyihin keskusteluihin ja heiltä saatuun materiaaliin. Ajattelun malli listaa oppimisen paikkoja nykytaiteellisessa prosessissa. Prosessi sisältää sekä taiteen tekemisen että havainnoimisen ja kokemisen. Viides ajattelun malli on luotu nuorten ajatusten pohjalta. Se avaa näkemään nykytaiteen minun ja maailman välissä olevana asiana, joka avartaa ja laajentaa ajatuksia ja käsityksiä.

Tutkimuksen kolmannessa osassa teen yhteenvetoa siitä, millainen oppimisen ympäristö nykytaide on tämän tutkimuksen valossa. Punon yhteen tutkimuksen ensimmäisen osan teoreettisia puheenvuoroja ja toisessa osassa esiintyviä ajatuksia nykytaiteesta oppimisen ympäristönä. Kuvaan nykytaiteen olevan 1) leikillinen, mutta haastava ympäristö, 2) asioita yhdistävä ja siten potentiaalisesti merkityksellinen ympäristö, 3) yksilöllisyyden huomioiva yhteisöllinen ympäristö sekä 4) vaativa ja vaikeasti arvioitava ympäristö. Kuviossa 1 on tiivistetysti esitetty tutkimukseni rakentuminen.



KUVIO 1 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen lopuksi pohdin vielä sitä, miten tutkimustani voisi hyödyntää ja mitä sen pohjalta voisi tutkia jatkossa. Arvioin myös tutkimukselle asetettujen tavoitteiden täyttymistä ja sen merkityksellisyyttä. Vaikka työ tarjoaa työkaluja käytännön työhön, painotan sen mahdollisuuksia saada aikaan muutoksia ajattelussa ja tavoissa ymmärtää nykytaiteen ja oppimisen suhde.

Tutkimuksessa kertautuvat tietyt keskeiset asiat, mikä aiheuttaa toistoa. Perustelen tätä kuitenkin kahdella seikalla. Ensinnäkin tuon asioihin eri ulottuvuuksia eri konteksteissa. Toiseksi, ehkä tärkeämpänä seikkana, ajatuksenani on kuljettaa asioita teoreettiselta tasolta ja suurista linjoista kohti konkretiaa, yksittäisten tilanteiden, teosten ja ihmisten tasolle.

Siitä huolimatta, että tutkimuksen painopiste on taiteessa, toivon tutkimusta luettavan myös oppimisen näkökulmasta, jolloin se voisi antaa painoarvoa taiteelle oppimiskeskustelussa. Tavoite on tuoda jo nyt monimuotoiseen oppimiskeskusteluun vielä yhden painotetun näkökulman lisää. Tarkoitus ei ole esitellä jotain aivan uutta ympäristöä oppimiselle. Päinvastoin lähtökohta on, että tällaisen oppimisen ympäristön olemassaolo on jo tiedossa. Tutkimukseni tavoite on määritellä se aiempaa painokkaammin nykytaiteen ominaisuuksista käsin, mutta oppimiskeskustelussa käytössä olevilla termeillä. Huomioitavaa on myös, että ajatus nykytaiteesta oppimisen ympäristönä ei ole oma erillinen saareke. Se on olemassa muiden oppimisen ympäristöjen rinnalla ja jopa sisällä, jolloin se laajentaa ja vaikuttaa eri oppimisen ympäristöihin. Tällainen ajattelu tulee esille erityisesti opettajilta kerätyssä aineistossa.

Taustalla on myös viesti taide- ja taidekasvatuskentälle päin; taiteen kasvatukselliset ominaisuudet ovat taiteessa itsessään eivätkä siis siihen ulkoapäin

instrumentaalisuuden nimissä liitettyjä. Tavoitteena on, että tutkimuksessa esitettävät ajatukset voisivat ohjata puhetta (nyky)taiteesta myös oppimisen suuntaan. Ehkäpä jopa taiteilijat voisivat nykyistä suuremmin puhua teoksistaan ja niiden tekemisestä oppimisprosessina muiden ominaisuuksien rinnalla. Tämän rohkenen sanoa, koska taiteilijat, jotka kanssani tutkimusaiheittani ovat pohtineet, pitivät sitä kiinnostavana ja tärkeänä näkökulmana.

Yhä useammin todetaan, että muuttuvissa toimintaympäristöissä oppimisen tukeminen ja osaamisen kehittäminen vaativat monialaista yhteistyötä ja monitieteistä tutkimusta.²⁴ Nykyaikaisen taiteen tarkasteleminen oppimisen näkökulmasta tarjoaa yhden näkökulman taiteen parissa syntyvän kokemuksen tarkasteluun ja kuvata sen merkitystä opetuksessa, opiskelussa ja oppimisessa.

²⁴ Kumpulainen 2008b, 22. Kts. myös Kumpulainen 2008a ja Engeström 1987.

OSA 1

TEOREETTISIA PUHEENVUOROJA TAITEESTA, NYKYTAITEESTA JA OPPIMISESTA

2 NYKYTAITEEN JA OPPIMISEN VÄLISEN KESKUSTELUN LÄHTÖKOHTIA

Tämä luku avaa seikkoja, jotka ovat saaneet minut tekemään tämän tutkimuksen. Käyn läpi sellaisia taiteeseen, kasvatukseen ja taidekasvatukseen liittyviä seikkoja, jotka joko teoreettisella tasolla tai käytännön tilanteissa ovat minua pohdituttaneet. Esitän ristiriitoja ja jännitteitä, jotka osoittavat tutkimusaiheeni tarpeellisuuden sekä perustelevat tutkimukselle asettamiani tavoitteita sekä tekemiäni menetelmällisiä valintoja.

2.1 Kasvatusta taiteen vuoksi vai taidetta kasvatuksen vuoksi?

Koska taide ja taiteellinen toiminta ovat liittyneet erityistilanteisiin ja olleet vaikeammin saavutettavissa nykypäivään verrattuna, on ymmärrettävää, että taiteiden vaikutusta ihmiseen ja ihmisen toimintaa on kuvattu hyvinkin merkitykselliseksi. Platonista ja Aristotelesta, Leon Battista Albertin ja Friedrich von Schillerin kautta, John Deweyyn, Herbert Readiin ja Victor Lowenfeldiin ovat pyrkineet vakuuttamaan lukijansa taiteen voimasta muokata ihmistä.²⁵ Niinpä onkin aika ihmeellistä, että yhä edelleen puheensävy on puolusteleva. Edelleen taiteen asemaa esimerkiksi osana yleissivistävää koulutusta on jouduttu perustelemaan monin eri tavoin. Perusteluissa on ollut kaksi päälinjaa; taiteen ihmistä kehittäviä ominaisuuksia korostavat näkemykset sekä taiteen itseisarvolle nojautuvat perustelut. Nämä katsantokannat ja niihin perustuvat taidekasvatuksen käytänteet on nähty ja koettu jopa ristiriitaisena. Aika ajoin aina jompikumpi on saanut valta-aseman.

²⁵ Viittaan tässä seuraaviin teoksiin: Platon: *Valtio* luvut II, III ja X (1981), Aristoteles: *Runousoppi* (1977), Leon Battista Alberti: *Della Pittura / On Painting* (1436/1970), Friedrich von Schiller: *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* (1795/1985), John Dewey: *Art as Experience / Taide kokemuksena* (1934/2010), Herbert Read: *Education through Art* (1943/1967) ja Victor Lowenfeld & W. L. Brittain: *Creative and Mental Growth* (1949/1982).

Ihmiskeskeisten tai taidelähtöisten ja tietolapohjaisten näkemysten tueksi on haettu monen kirjavia perusteluja. Esimerkiksi Arja Puurula kootessaan yhteen erilaisia näkemyksiä taidekasvatuksen funktioista näkee taidekasvatuksen oikeutuksen olevan samanaikaisesti 1) didaktinen eli mitä ja miten opetetaan, 2) filosofinen eli millainen yleissivistys koulutuksessa tulisi antaa, 3) kansantaloudellinen eli yhteiskunnan ja työelämän tarpeiden huomioiminen, 4) oppimispsykologinen eli taidekasvatuksen vaikutus oppimiseen muissa kouluaineissa, 5) kehityspsykologinen eli taidekasvatuksen vaikutus lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, 6) sosiaalipsykologinen eli yhteisön ja vähemmistökulttuurien elämäntapojen tukeminen sekä 7) tutkimusmetodologinen eli miten taidekasvatusta pitäisi tutkia. Puurulan mukaan on esitetty runsaasti tutkimuksia, joilla osoitetaan taiteen myönteiset heijastukset koulumotivaatioon, sosiaalisuuteen, ajattelutaitoihin ja muihin oppiaineisiin. Puurula tuo myös esille, että on esitetty biologisiakin näkökulmia eli perusteltu taidekasvatuksen tarvetta aivo toimintojen, emootioiden ja hienomotoristen taitojen kehittymisen kannalta. Tärkeinä perusteluina on pidetty myös taidekasvatuksen perustumista elämyksiin, tunteisiin, toimintaan sekä kokemuksiin.²⁶

Keskustelussa taiteen ja taidekasvatuksen roolista kiinnostavia ovat olleet pohdinnat taiteen instrumentaalisuudesta. Esimerkiksi 1900-luvun loppupuolella Yhdysvalloissa vallalla olevia *excellence-in-education* - ja *discipline-based-art-education* -ajattelua edustanut Ralph A. Smith kirjoitti, että on ”erehdys luulla taiteiden käytön stimuloivan opetuksessa ei-esteettisiä oppimistuloksia”. Hänen mielestään taidekasvatuksen suoranaisiksi tavoitteiksi eivät sovellu esimerkiksi sellaiset asiat kuin kirjallisten taitojen vahvistaminen, kehitysvammaisten auttaminen, mielenkiinnon kohteiden, asenteiden ja arvojen kehittäminen, ihmisten vuorovaikutussuhteiden kehittäminen, identiteetin rakentaminen, vieraisiin kulttuureihin tutustuminen tai koulun ja yhteiskunnan uudistaminen. Hänen mukaansa taidekasvatuksen toimiminen kasvatuksellisenä uudistajana on taidekasvatuksen ja taiteen alistamista ideologisille tarkoituksille. Smith kutsuu tällaisia näkemyksiä taidekasvatuksen karkeaksi (*crude*) instrumentaalisuudeksi.²⁷ Toisessa yhteydessä Smith tosin toteaa Albert William Levin kanssa olevan hyväksyttävää, että taiteen kokeminen verrattuna muihin kokemuksiin auttaa persoonallisuuden rakentumista taidekokemuksen vaikuttaessa vastaanottajan havaitsemis- ja käsityskykyyn sekä tunteisiin.²⁸

On tärkeää muistaa, että kasvatuksellisella toiminnalla on aina ideologiset ja välineelliset perusteensa. Samalla tavalla kuin ei ole olemassa sellaista asiaa kuin kykyä nähdä, kuulla tai muistaa yleisesti, vaan ainoastaan kyky nähdä, kuulla ja muistaa jotain sisältöä²⁹, ei ole yleistä syytä saada ihmistä oppimaan jotain. Kaikki kasvatustoiminta, myös taidekasvatus, palvelee tietyn yhteisön

²⁶ Puurula 2000, 280-281.

²⁷ Smith 1989, 160-161; Smith 1987, 26-27. Olen analysoinut erinomaisuuden periaatetta taidekasvatuksessa ja Smithin taidekasvatusajattelua taidekasvatuksen oppiaineeseen tehdyssä pro gradu -tutkielmassani (Venäläinen 1998). Tätä nimenomaista asiaa käsittelem myös Venäläinen 2012b, 22-23.

²⁸ Levi & Smith 1991, 192.

²⁹ Kts. esim. Phillips & Soltis 2009, 85.

ihanteiden ja tavoitteiden saavuttamista. Jo sen taustalla, että ihmisten halutaan tutustuvan taiteeseen, on ideologisia ajatuksia. Tavoitteena voi olla tietyn oppiaineen, arvon tai elämäntavan opettaminen, mutta perimmäinen tavoite on aina ihmisyyksilön kehittäminen, myös taidekasvatuksessa. Jotta taidekasvatus on kasvatus, ei taideteoksia vain tehdä, katsota, lueta tai kuunnella, vaan teoksia opitaan ja opetetaan tekemään, katsomaan, lukemaan ja kuuntelemaan tietyllä tavalla ja jostain syystä.³⁰

Vaikka taidekasvatuksen tavoite olisi kasvattaa ymmärrystä taiteen erityisluonteesta ja sen kyvystä kantaa merkityksiä erityisellä tavalla³¹, taidekasvatus toimii yhtä kaikki välineenä, välineenä kasvattaa ymmärrystä. Herää myös kysymys tapahtuuko tämä erityisluonteen ymmärtäminen sen itsensä vuoksi. Kenties ymmärtäminen tuottaa tavoiteltavan kokemuksen? Entä onko taiteen kantamilla merkityksillä merkitystä? Jos on, niin kenties merkitys on siinä, että ne kasvattavat tietoisuutta kokijasta itsestään tai maailmasta hänen ympärillään? Ero hyvinkin erilaisten taidekasvatusnäkemysten välillä tuntuu olevan siinä, mistä asti perusteluja taiteen merkitykselle kasvatuksessa ongitaan. Jättääkö perustelut itse taiteen kokemiseen ja teoksiin sinänsä vai haluaako jatkaa pidemmälle eli pohtia, mitä merkitystä taiteen tuottamilla kokemuksilla on?³²

Minä en näe olevan merkitystä sillä, onko tai pitääkö taidekasvatuksen olla luovuuskasvatusta, itseilmaisua, taiteellisen tekemisen opettamista vai opetusta, jossa keskitytään niin sanotun oikean taiteen ja mestariteosten tutuksi tekemiseen, tai saako opiskelu edistää muita kuin taiteeseen liittyviä ominaisuuksia. Hyvä taidekasvatus sisältää tämän kaiken.³³

Keskeisenä näkemyksenä tässä tutkimuksessa on, että kun taiteen tekemistä tai tarkastelua hyödynnetään jonkun muun asian yhteydessä, ei voida samalla olla tutkimatta ja tulkitsematta taidetta itseään. Toisaalta kun tutkii ja opiskelee taidetta sinänsä, ei voi välttyä tarkastelemasta sen suhdetta muuhun maailmaan ja sen käsittelemien asioiden läpi muuta maailmaa. Kysymys on vain siitä, mitä asetta etusijalle. Onko tavoitteena kehittää ihmisen ominaisuuksia ja käyttää siinä taiteen keinoja, jolloin samalla oppii myös taiteesta, vai opettaako asioita taiteesta, jolloin samalla kehittää myös ihmisen ominaisuuksia?³⁴ Se, että taiteen sitoo ja sen voi sitoa todelliseen elämään ja eri elämänilmiöihin, kertoo jotain taiteesta ja yksittäisestä taideteoksesta. Yhteys muihin elämänalueisiin on osa taideteoksen sisältöä ja muotoa. Muun kasvatuksen kuin

³⁰ Tästä olen kirjoittanut Leena Tornbergin kanssa Tornberg & Venäläinen 2008, 71 ja Venäläinen 2012b, 18–19.

³¹ Vrt. esim. Routila 1995, 9. Lauri Olavi Routila määrittelee sekä teoreettisen että käytännön taidekasvatustoiminnan yhteiseksi tavoitteeksi ihmisen kasvattamisen elämänmuotoon, jossa taiteella ja yleensäkin esteettisellä asennoitumisella on keskeinen, jopa elämää täyttävä sija. Hänen mukaansa taiteella ei sinänsä ole mitään erityistä kasvattavaa sisältöä, vaan taidekasvatuksen tavoite on luoda ymmärrys taiteen kyvystä kantaa merkityksiä erityisellä tavalla merkitysten olioistuessa teoksiin.

³² Näitä ajatuksia pohdin jo vuonna 1998 valmistuneessa taidekasvatuksen oppiaineen Pro Gradu -tutkielmassa. Kts. myös Venäläinen 2012b, 19.

³³ Venäläinen 2012b, 23.

³⁴ Ibid.

puhtaasti taiteen tekemisen opettamisen kontekstissa perimmäiset tavoitteet ovat aina taiteen ulkopuolella ja luonteeltaan instrumentaalisia.³⁵

Loppujen lopuksi vaikka korostettaisiinkin taiteen itseisarvoa, hyvin usein taiteen ja taidekasvatuksen tarpeellisuutta on päädytty perustelemaan taiteen kasvattavalla vaikutuksella. Esimerkiksi Elliot Eisner pitää ihmisen taiteelliseen ajatteluun kuuluvan visuaalisen luku- ja kirjoitustaidon opettamisen ja oppimisen ensisijaisena tarkoituksena sitä, että yksilö oppii näkemään ja katsomaan visuaalista maailmaa siten, että hän nauttii siitä sen itsensä vuoksi, ei välineenä saavuttaa jotain muuta päämäärää. Kuitenkin hän puolustaa taidekasvatuksen olemassaoloa sillä, että sen kautta yksilö oppii luottamaan arvostelukykyynsä ja taiteen kautta yksilön aistit kultivoituvat sekä mielikuvitus kehittyy. Hän pitää taidetta tärkeänä myös älykkyyden monipuolisen kehittymisen kannalta.³⁶ Monroe C. Beardsleyn mielestä sen lisäksi, että taiteen tuottaman kokemuksen kautta muodostuu käsitys siitä, mitä esteettinen tyytyväisyyden tunne on ja voisi olla, taiteen kumulatiivisia vaikutuksia ovat kasvanut herkkyyys sekä tietoisuus itsestä ja ympäristöstä.³⁷

2.2 Taidekokemuksen selittämättömyys

Taiteen tuottamaa (ihmistä kehittävää) kokemusta on kuvattu mielestäni mystifioiden, ikään kuin taideteoksella olisi maaginen kyky vangita ihminen. Esimerkiksi Smith kuvaa taiteen erityisyyden (*excellence*) merkitsevän taideteosten erikoista kapasiteettia vaikuttaa inhimilliseen kokemukseen vaivanarvoisella (*worthwhile*) tavalla kohottamalla ja laajentamalla inhimillisen tietouden ja kokemuksen ulottuvuutta sekä taideteosten taiteellisia ja esteettisiä ominaisuuksia, joista tämä kapasiteetti on lähtöisin. Tämä ei ole vain liian abstrakti, vaan jopa kehäpäätelmä. Smithin ajattelun mukaan taiteen tekee erityiseksi se, että se tuottaa arvokkaan kokemuksen, ja arvokkaan kokemuksen tuottaa taide, jolla on kyky tuottaa tämä kokemus.³⁸

Smithin ajatus arvokkaasta ja vaivanarvoisesta kokemuksesta tulee Beardsleyltä, joka on nimennyt taiteen tuottamalle kokemukseksi (*worthwhile experience*) viisi piirrettä.³⁹ Kokemuksen ei tarvitse sisältää niitä kaikkia, mutta vähintään ensimmäisen sekä kolme muuta. Ensimmäinen ja tärkein ominaisuus on se, että objekti suuntaa havaintoa (*object directedness*). Objekti vie omalla olemuksellaan kokijan huomion. Toinen ominaisuus on vapauden tunne (*felt freedom*). Taide luo tilanteen, jossa kokija vapautuu huolista, ja levollisuus ja harmoninen tunne valtaa hänet. Vapaus tarkoittaa myös sitä, että kokija voi valita mihin huomionsa objektissa kiinnittää. Kolmantena piirteenä on vaikutus erillään olemisesta (*detached affect*). Kokijalla on objektiin emotionaalinen etä-

³⁵ Venäläinen 2008b, 54.

³⁶ Eisner 1972 ja Eisner 1988. Tästä olen huomauttanut Venäläinen 2012b, 23.

³⁷ Beardsley 1982, 34. Kts. myös tästä Venäläinen 2012b, 23.

³⁸ Smith 1987, 3, 16–17, 20–21.

³⁹ Beardsley 1982, 288–297.

syys. Hän ei koe tunteita teosta kohtaan vaan teos saa tarkastelemaan tunteuksia. Neljäs ominaisuus on objektiin liittyvien asioiden aktiivinen löytäminen ja havainnoiminen (*active discovery*). Muodostaessaan teoksesta kokonaisuutta kokija saa ymmärryksen tunteen. Kokemus syventyy aktiivisen harjoittelun myötä. Viidentenä on tunne kokonaisuudesta ja yhteneväisyydestä (*wholeness*). Tämä tunne syntyy, kun kokija kykenee yhdistämään havaintonsa, tunteuksensa, tunteensa ja ajatuksensa yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Vaikka Beardsleyn nimeämät ominaisuudet ovat tunnistettavia ja tällaisia intensiivisiä kokemuksia taide tai jokin muu asia saa meissä kaikissa aikaan, ajattelen taideteosten tarkastelun ja niiden tuottaman kokemuksen arkisemmaksi asiaksi. Sitä täytyy pystyä kuvaamaan konkreettisemmalla tavalla. Onhan niin taiteen kokemisessa kuin tekemisessäkin kyse konkreettisista asioista; ihmisen tekemistä teoksista ja toiminnasta. Monissa taidekokemuksen kuvauksissa ihminen sekä tekijänä että kokijana on jätetty sivurooliin. Ikään kuin taideteos itsessään synnyttäisi tuon kokemuksen. Itse näen, että kokemus syntyy vain, jos ihminen on aktiivinen käynnistämään kokemuksen. Varsinkin pohtiessa taiteen suhdetta kasvatukseen ja tarkemmin oppimiseen, ihmisen aktiivisuudella on taiteen tuottamassa kokemuksessa keskeinen rooli.⁴⁰ Tähän samaan asiaan kiinnittää huomiota myös Arthur Efland. Hän kritisoi Beardsleyn ja Smithin näkemyksissä sitä, että niissä teos luo kokemuksen, ei sen tarkastelu ja opiskelu. Eflandin mielestä taiteen merkitys kasvatuksessa ei voi olla vain esteettiset kokemukset, vaan myös niistä oppiminen.⁴¹

Näistä samoista asioista puhuu myös Pauline von Bonsdorff, jonka mukaan taideteoksen merkitys ja arvo on olemassa vain suhteessa ihmiseen. Sana kasvatusta korostaa ihmistä, jonka kautta ja jota varten taide on olemassa, sekä asioita, joita taiteen tekemisessä ja arvostamisessa tapahtuu. Taiteen mahdollisuus rikastuttaa inhimillistä todellisuutta on taidekasvatuksen keskeisiä kysymyksiä. Taideteosten historian ymmärtäminen on tärkeä, mutta alisteinen inhimillisen todellisuuden rikastuttamiselle. Koska taiteiden historiallisen ja kulttuurisen moniulotteisuuden olennainen piirre on muuttuvuus, ei taidekasvatuksessa von Bonsdorffin mukaan riitä sellainen välineellinen suhtautuminen, joka olettaa toiminnan lähtökohdat ja päämäärät annetuiksi. Hänen mukaansa erityisesti yliopistollisena oppiaineena ja tutkimusalana taidekasvatusta edellyttää taiteen luonteen ja tehtävien kriittistä pohdintaa. Välineellisyydellä hän viittaa toimintaan, joka keskittyy vain taidekasvatuksen menetelmien kehittämiseen. Tällaisen asenteen ydinongelma ei ole oletus taiteen arvosta vaan tapa, jolla se peittää allensa taiteiden moninaisuuden, kuten eri taiteenlajit ja sekoittumiset sekä taideteosten historialliset ja kulttuuriset sidokset, mukaan lukien taideteosten suhteen politiikkaan, propagandaan ja utopiaan. Tähän voisi lisätä taiteen sidokset esimerkiksi koulussa tapahtuvaan opettamiseen ja oppimiseen.

⁴⁰ Varhaisimpia ajatuksiani taidekokemuksesta oppimiskokemuksena kts. Venäläinen 2008b.

⁴¹ Efland 2002, 171.

Myös koulussa taidekasvatus edellyttää taiteen luonteen ja tehtävien kriittistä pohdintaa.⁴²

2.3 Taiteen paikka kouluopetuksessa

Yksi syy tutkia nykytaidetta oppimisen ympäristönä, on jatkuva keskustelu taito- ja taideaineiden asemasta koulussa. Mistä johtuu, ettei kaikkea taiteen tarjoamaa potentiaalia pystytä käyttämään? Ihminen on tehnyt asioita, joita taiteeksi nimitetään, läpi ihmiskunnan historian ja tekee myös yksilönä luonnostaan taiteellisia toimintoja niin sanotusti pienestä pitäen. Mikä rooli koululla on siinä, että ihmisiltä katoaa taito käsitellä ja ajatella taiteellisin tavoin? Tai että taiteellinen ja tieteellinen ajattelu pidetään niin etäällä toisistaan? Taide- ja taitoaineiden ympärillä käyty keskustelu osoittaa sen, että 'syyllisiä' löytyy niin niistä, jotka eivät pidä taidetta oppimisen kannalta tärkeänä, kuin taideaineiden puolestapuhujistakin. Jälkimmäisten osalta pidän ongelmallisimpana sitä, että taidetta on puolustettu ja perusteltu pääosin sen 'pehmeillä' arvoilla. Taiteella halutaan taistella 'kovaa' tietopainotteisuutta vastaan.⁴³ Taiteiden opiskelua on pidetty tärkeänä ihmisenä kasvamisen ja esimerkiksi empatiakyvyn kehittymisen kannalta – näitä piirteitä ei faktojen oppimista ja kognitiivisia taitoja mittava opetus ota huomioon. Pyrin tutkimuksessani osoittamaan, että vastakkainasettelu ei ole näin selkeä.

Ehkä kuvaukset taiteen pitkällä aikajänteellä tapahtuvista, pitkäkestoisista ja vaikeasti mitattavista vaikutuksista ovat olleet niin haastavia, että heidän, joilla ei ole itsellään tarpeeksi vahvoja kokemuksia asiasta, on ollut vaikea ymmärtää niitä. Ehkä perustelut ja käytetty kieli on koettu vaikeaksi kääntää sille kielelle, jolla koulutuksen ja oppimisen tavoitteista ja niiden saavuttamisesta puhutaan. Yksi tämän tutkimuksen tavoitteista on tutkia, voiko taiteesta ja rajatummin nykytaiteesta puhua enemmän oppimisen kielellä. Ajatus nykytaiteesta oppimisympäristönä sisältää näkemyksen, että taiteen kuten muutkin opetuksen kohteet ja oppimisen välineet voi määritellä tiukkoihinkin tavoitteisiin. En kuitenkaan missään tapauksessa halua olla ottamatta huomioon niitä taiteen ominaisuuksia, jotka eivät tähän muottiin puristu. Päinvastoin ajatus on, että puristuksen kautta taiteen erityispiirteet tulisivat selkeämmin ja konkreettisemmin esille.

On selvää, että oppiaineiden asemaan koulussa vaikuttavat yhteiskunnallinen ilmapiiri sekä poliittiset näkemykset ja voima-asetelmat, eikä oppiaineiden perusta ole rationaalisessa argumentaatiossa.⁴⁴ Siitä huolimatta ajattelen, että nykytaiteen esittäminen tiedon lähteeksi muustakin kuin taiteesta itsestä

⁴² von Bonsdorff 2002, 51. Tämän tuon aiemmin esille Venäläinen 2012b, 19.

⁴³ Venäläinen 2012b, 27.

⁴⁴ Opetussuunnitelmien laatimiseen ja oppiaineiden arvostukseen liittyvistä sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä sekä opetussuunnitelmista poliittisena prosessina kirjoittaa mm. Ivor F.

Goodson (2005), esim. 84–87.

sekä välineeksi kehittää niin sanottua tieteellistäkin ajattelua ja tapoja käsitellä asioita, edesauttaa ottamaan taiteen vakavammin osaksi kouluopetusta. Se ei poista sitä, että taide sisältää myös tieteestä poikkeavan tavan kokea, tutkia ja kertoa maailmasta.⁴⁵ Lähtöajatus tutkimukselleni on, että taiteeksi nimetyssä ihmisen toiminnassa on vain siihen liittyviä ominaisuuksia, mutta siinä on myös paljon samaa kuin muissa ihmisen toimintatavoissa ja luomissa instituutioissa. Kuten tullaan huomaamaan, nykytaiteessa on elementtejä ja ominaisuuksia, jotka jopa korostavat tätä.

2.4 Nykytaiteen vierastaminen

Sen seurauksena, että taiteen tuottamat kokemukset kuvataan abstraktilla tasolla, erityislaatuina eikä arkipäivään kuuluvana, monet ihmiset kokevat taiteen vieraaksi. Näin tapahtuu varsinkin silloin, kun oma kokemus taiteesta on ihan muuta, esimerkiksi hämmennys ja sitä kautta jopa negatiivinen. Näin tapahtuu herkästi nykytaiteen kohdalla, jonka muodot ja ilmaisutavat ovat paljon muuta kuin perinteisiä kuvataiteen lajeja. Ihmisillä on tietynlainen mielikuva ja käsitys siitä, mitä taide on ja millaista sen tulisi olla, ja kun se ei täsmää nähdyn ja koetun kanssa, syntyy epämiellyttävä ja ristiriitainen tilanne. Vaikka kuvat voidaan nähdä kirjoitettua ja puhuttua kieltä universaalaisempina, on kuviin perustuva taide kuitenkin sidoksissa sosiaaliseen ja yhteisölliseen toimintaan ja kulttuuriin. Kasvatuksella ja opetuksella on iso merkitys siihen, millaiseen taiteeseen totutaan, mistä opitaan pitämään ja mitä arvostamaan. Niin taiteen tekijöinä kuin kokijoinakin ihmiset ja varsinkin lapset ovat samalla tavoin riippuvaisia muista ihmisistä kuin muidenkin asioiden oppimisessa. Siksi ei ole yhdentekevää, millä tavalla nykytaiteesta puhutaan ja sitä käsitellään kasvatuksen yhteydessä.

En määrittele nykytaidetta jonkin tietyn tyyliuunnan taiteeksi, vaan monissa eri muodoissa ilmenevänä nykyaikana tehtävänä taiteena. Mielestäni jos nykytaidetta lähestytään kasvatuksen yhteydessä samalla tavalla kuin esimerkiksi Efland, Freedman ja Stuhr postmodernia taidetta nimeämällä postmodernille ajalle, taiteelle ja taidekasvatukselle tiettyjä piirteitä⁴⁶, ollaan elävää ja alati uusia muotoja ja sisältöjä mukaansa ottavaa ilmiötä askeleen jäljessä. Efland, Freedman ja Stuhr esimerkiksi kritisoivat taiteen poliittisuutta ja epäilevät sen sopivuutta kasvatuksen yhteydessä. Kuinka suppeaa valikoimaa tämän päivän taidetta voisikaan käsitellä, jos sen poliittisuutta pyrittäisiin välttämään? Jos nykytaidetta ja sitä kautta taidekasvatusta ja taidetta osana muuta kasvatusta lähdetään määrittelemään tietynlaiseksi tai tietynaikakauden taiteeksi, rajoittuu

⁴⁵ Venäläinen 2012b, 27–28.

⁴⁶ Efland, Freeman & Stuhr, 1998. He määrittelevät postmoderniin taiteeseen kuuluvaksi poikkitaiteellisuutta, kriittisyyttä, monien näkemysten oikeutusta, monikulttuurisuutta ja kontekstilähtöisyyttä sekä globaaleja ongelmia, vähemmistökulttuurien asemaa alkuperäiskulttuurien traditioita ja populaarikulttuurien mahdollisuuksia sekä esimerkiksi tietokoneita hyödyntävän taiteen. Teoksessa puhutaan postmodernista teoriasta, postmodernien taidenäkemyksen opettamisesta lapsille ja jopa postmoderneista lapsista. (s. 54 ja 60.) Tästä kirjoitan Venäläinen 2012b, 20.

näkemyksensä nykyajan taiteen olemuksesta ja ennen kaikkea mahdollisuuksista rikastaa taiteesta saatavia kokemuksia ja elämyksiä.

Taide, ja varsinkin nykytaide, koetaan vieraaksi myös siihen liittyvän elitistisyyden ja asiantuntijuuden vuoksi. Taiteen ympärille kehkeytynyt taidepuhe on luonut taiteen ympärille kehän, joka voi estää tavallisen ihmisen pääsemästä aitoon ja välittömään yhteyteen taideteosten kanssa. Nykytaiteen parissa tekemäni yleisötyön perusteella väitän, että paras yhteys syntyy, kun ihminen löytää yhteyksiä oman elämän ja taideteoksen välillä. Nykytaiteen kohdalla se on monesti yllättävänkin helppoa, sillä elävähän teoksen tekijä, teos ja teoksen tarkastelija saman aikakauden globaalissa maailmassa.

2.5 Nykytaiteen pedagogisuus ja museo oppimisympäristönä

Kehittäessämme Kiasmassa kouluyhteistyömuotoja, yhdeksi keskeiseksi filosofiseksi tuli rohkaista kaikkia muitakin kuin kuvataiteen opettajia hyödyntämään nykytaidetta ja nykytaiteen museota opettamisessa ja oppimisympäristönä. Opettajia ohjattiin huomaamaan nykytaiteen ominaisuuksia, joilla on kosketuspintoja elämän eri alueiden eli myös eri oppiaineiden ja oppimisen kanssa. Keskeistä oli nykytaiteen yhdistäminen eri oppiaineiden opetukseen.⁴⁷ Toimintamuodon tavoitteena oli tehdä taidemuseo koulujen näkökulmasta tarpeelliseksi ja innostavaksi oppimisympäristöksi. Opettajilta saadun palautteen mukaan pitkäjänteinen työskentely museossa tukee koulutyötä, antaa uutta vireyttä ja elämyksellisyyttä opiskeluun ja normaaliin koulutyöhön sekä uusia ideoita ja asennetta niin opettajalle kuin oppilaille. Työskentelyn koettiin lisäävän oppilaiden innostusta ja heidän omat ideansa ja tietonsa ennätetään ottaa paremmin huomioon. Nykytaiteen erityisenä etuna opettajat pitivät sitä, että se on lähellä oppilaiden omaa elämää. Yleisesti koettiin, että taiteen parissa työskentely varsinaisen opetettavan aineksen lisäksi kehittää muun muassa keskustelutaitoja, mielipiteen ilmaisua, toisten kuuntelua ja analyttistä lähestymistä asioihin.⁴⁸

Ajatusta nykytaiteesta oppimisympäristönä kehitettiin ja levitettiin myös Kiasman ulkopuolella. Vuosina 2003–2005 toteutetussa Kiasman kiertokoulu -taidekasvatusprojektissa vietiin nykytaidetta Kiasman kokoelmista kouluihin eri puolille Suomea ja pidettiin kouluissa nykytaidepainotteisia oppitunteja. Kiasman kiertokoulun opetussuunnitelmaa laadittaessa päädyttiin siihen, että

⁴⁷ Ajatus konkretisoitui muun muassa toiminnassa, jossa koululle tai yksittäiselle opettajalle tarjottiin mahdollisuus pitkäjänteiseen ja tiiviiseen yhteistyöhön museon näyttelyiden parissa oman nimikko oppaan kanssa. Kiasman verkkosivuilla kerrottiin, että koulun tai luokan oma opas ja opettaja suunnittelevat pidempiaikaisia ja eri aineita yhdistäviä opintokokonaisuuksia museoon ja sen tarjontaan liittyen. Ideana oli, että museokäynti liittyi mielekkäästi muuhun koulutyöhön joko aiemmin koulussa käsiteltyihin asioihin tai museokäynnin kokemuksia koulussa jälkikäteen työstäen. Toimintamuodossa opas tarjosi asiantuntemuksensa taiteen ja museon ohjelmiston suhteen, opettaja puolestaan tunsu alansa ja oppilaansa.

⁴⁸ Palautetta opettajilta kerättiin mm. oma opas -toiminnan pilotoinnin yhteydessä ja kokemuksista kerrottiin Kiasman verkkosivuilla.

lukujärjestyksessä on monenlaisia kouluaineita, mutta ei lainkaan kuvataidetta. Sen sijaan kuva ja taide otettiin koko työskentelyä läpäiseväksi lähestymistavaksi. Puhuttiin nykytaiteen moniaineisuudesta. Kiasman kiertokoulun ideana oli, että eri aineiden opettajat tekevät yhteistyötä ja yhdistävät tietonsa ja taitonsa taiteen äärellä. Kuvataiteen opettaja tuo asiantuntemuksensa taiteesta ja muiden aineiden opettajat arvokasta tietämystä omalta alueeltaan ja taideteosten linkityksen oppiaineen sisältöihin.⁴⁹

Ajatus taiteesta ja nykytaiteesta oppimisympäristönä on myös seurausta siitä, että museoiden yleisötyö ja museopedagogiikka otettiin tarkemman tarkastelun kohteeksi ylipäänsä vuosituhanen vaihteessa ja siihen ryhdyttiin liittämään voimakkaammin kasvatustieteellisiä näkökulmia. George E. Hein kuvailee museoiden tapoja toteuttaa kasvatuksellista rooliaan neljän erilaisen kasvatusteorian avulla: 1) tietoa jakava ja sitä valmiiksi jäsentävä opetus (*expository-didactic education*), jonka keskiössä on näyttelyn aiheen esittäminen sen itsensä näkökulmasta; 2) tehtäviin reagoiminen ja palaute suorituksesta (*stimulus-response education*), jossa fokus on tiedon siirtämisessä yleisölle; 3) oppijaa aktivoiva tilanne, jossa tutkitaan ja löydetään (*discovery learning*), mutta niin, että toiminta edistää tietyn tavoitteen saavuttamista; 4) konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle perustuva toiminta (*constructivism*), jossa huomioidaan oppijan olemassa olevat skeemat ja ideat. Tämä käsitys haastaa museot pohtimaan, kuinka museota tulisi ja voisi käyttää opettamisessa ja kasvatuksessa. Hein vertaa, ettei museo olekaan tekstikirja vaan ensyklopedia tai katalogi.⁵⁰

Museo- ja galleriakasvatuksessa elinikäistä oppimista tutkinut ja yleisökäsityksiä analysoinut Helene Illeris kritisoi yleisön toiminnalle ja ajattelutavoille luotavia valmiita odotuksia sekä tapaa perustaa museopedagogisia konsepteja näille odotuksille.⁵¹ Nykytaiteen parissa tehdyssä tutkimuksessa tulevat esille nykyiset käsitykset oppimisesta. Tutkimuksen mukaan varsinkaan nuoret eivät halua ajatella taiteen vastaanotossa valmiita konsepteja. He haluavat luoda omia välittömiä kontakteja teoksiin ja vastata itse, omalla tavallaan oppimispro-

⁴⁹ Konkreettisesti Kiasman kiertokoulu oli liitutauluksi maalattu pakettiauto, joka kätki sisäänsä taideteoksia, taideteosten jäljennöksiä sekä kuvia, audiovisuaalista tekniikkaa, rekvisiittaa sekä muuta opetusmateriaalia mm. työpajoja varten. Kaksi taiteilija-, taidehistoria- tai taidekasvatustaista opettajaa lähti viikoksi kerrallaan kiertämään maakuntien kouluja. Kiasman kiertokoulun opetussuunnitelma toteutettiin myös kirjallisessa muodossa. *KOPS Kiasman kiertokoulun opetussuunnitelma* -kirja (Kaitavuori 2004) laajensi kouluilla toteutetun ohjelman oppisisältöjä. Kirja tarjosi niin Kiasman kiertokoulun käynneille kuin muillekin opettajille esimerkkejä ja tehtävähdotuksia siitä, kuinka koulussa voi työskennellä nykytaiteen parissa. Kts. myös Raitmaa & Venäläinen (toim.) 2006: *Kiasman kiertokoulun loppuraportti*. Kiasman kiertokoulun osallistuneiden kokemuksia on tutkittu useammassakin pro gradu -tutkielmassa: oppilaiden kokemuksia: Purhonen 2006, hankkeessa opettajina toimineiden taidekasvattajien ja taiteilijoiden kokemuksia: Limnell 2007 ja opettajien näkemyksiä: Venäläinen 2008a.

⁵⁰ Hein 1998, 36–39. Olen käsitellyt museoiden roolia kasvatustyössä mm. Venäläinen 2013.

⁵¹ Illeris 2006. Kts. myös Illeris 2009.

sessista.⁵² Museopedagogiikan ohella puhutaankin yleisötyöstä ja sen kuvataan ennemminkin vastaavan englanninkielen sanaa *mediation* kuin *education*.⁵³

2.6 Kasvava kiinnostus oppimista ja nykytaidetta kohtaan

OECD:n *The Nature of Learning* -kirjassa kuvaillaan, kuinka ihmisen oppimisesta ovat nykypäivänä kiinnostuneet ja sitä pyrkivät ymmärtämään ja määrittelemään monet eri tahot. Kasvatustieteilijöiden lisäksi siitä ovat kiinnostuneet psykologit, antropologit, kielitieteilijät, neuropsykologit, filosofit ja sosiologit. Oppiminen on keskeinen tutkimuksen kohde kognitiotieteen, informaatio- ja tietojenkäsittelytieteen kuten myös tuote- ja palvelusuunnittelun alalla. Tutkimuksen lisääntymisen taustalla on poliittisia ja taloudellisia tekijöitä. Opetukseen ja koulutukseen panostamiselle on oltava painavat ja tutkimuksiin nojaavat perustelut. Tieto ihmisen käyttäytymisen malleista nähdään tienä tehokkaampiin ja toimivampiin käytäntöihin. Vaatimukset mitata oppimisen tuloksia kasvavat koko ajan. Muutokset kasvatuksellisissa käytänteissä ja arvoissa edellyttävät tutkimusta. Kiinnostukseen oppimista kohtaan vaikuttavat myös siirtyminen teollisuuteen nojaavasta taloudesta ja yhteiskunnasta tietoyhteiskuntaan ja sen mukana tuoma tietotekniikan nopea kehittyminen ja sen ulottuminen kaikkialle.⁵⁴

Tutkimuksen lisääntyminen, kehittyminen ja laajentuminen kaikesta siitä, kuinka mieli toimii, kuinka aivot kehittyvät, kuinka mielenkiinto muodostuu, kuinka ihmiset eroavat toisistaan ja kuinka ihminen oppii, on muuttanut käsityksiä oppimisesta. Ongelmallisena nähdään se, etteivät tutkimukset oppimisesta ole yhteydessä koulutuksen ja kasvatuksen käytäntöön ja poliittisiin päätöksiin. Vaikuttavien ja tehokkaiden oppimisympäristöjen luominen vaatisi eri alojen tutkimustiedon integroimista.⁵⁵ Ongelmana pidetään sitä, että oppimisen tutkijat ovat jättäneet kontekstuaaliset asiat muille. Oppimisen tieteellinen tutkimus on kasvanut pääasiassa psykologian ja kognitiivisen tieteen alueilla, jolloin fokus on ollut yksilöissä – opettajissa ja opiskelijoissa. Vaikeuksia on sen suhteen, kuinka liittää uusi tieteellinen tieto oppimisesta ja opettamisesta organisatorisiin, institutionaalisiin ja poliittisiin ympäristöihin, joissa koulut toimivat. Näin siitä huolimatta, että ympäristötekijöiden, järjestelmien ja yleisten uskomusten tiedetään vaikuttavan oppimiseen.⁵⁶

Nämä ovat kiinnostavia huomioita pohdittaessa taiteen asemaa kouluopetuksessa ja sen merkitystä oppimisen suhteen. Kouluopetuksen ja -oppimisen yhteydessä ei nähdä eikä ehkä ole tarpeeksi tutkittua tietoakaan taiteen ja taidemailman tarjoamien oppimisen ympäristöjen, kuten taidemuseoiden tai taiteilijoiden tarjoaman asiantuntijuuden merkityksestä ja mahdollisuuksista op-

⁵² Illeris 2006, 20–21.

⁵³ Kts. esim. Kaitavuori, Kokkonen & Sternfeld (toim.) 2013.

⁵⁴ Dumont & Istance 2010, 20–21, 27. Kts. myös Phillips & Soltis 2009, 1 ja Sawyer 2008.

⁵⁵ Hinton & Fischer 2010, 127.

⁵⁶ Resnick et al. 2010, 287

pimiselle. Toisaalta humanistisen tieteen alalla, johon taiteen tutkimus on pitkälti keskittynyt, ei ole oltu kiinnostuneita taiteen roolista jonkun toisen asian, kuten oppimisen kontekstina. Taidekasvatuksen alalla taide ja oppiminen on yhdistetty, mutta siinäkin painopiste on ollut taidepedagogiikassa eli taiteen tekemisen tai taiteen havainnoimisen oppimisessa.

Humanistisen tutkimusperinteen mukaista tutkimusta ei ehkä myöskään olla pidetty tarpeeksi uskottavana ja selkeitä tuloksia tarjoavana. Näin siitä huolimatta, että tiedetään erilaisten taiteellisten toimintojen vaikuttavan aivojen toimintaan ja oppimiseen kehittävästi. Toiseksi ollaan hyvin tietoisia siitä, että nykyisessä maailmassa ihminen käsittelee valtavan määrän audiovisuaalisia viestejä ja tämä prosessi pitäisi tuoda mukaan myös oppimisen tutkimukseen ja oppimisen tukemisen kehittämiseen. Tutkimukseni kannalta on kiinnostava havainto, että oppimista yleisesti käsittelevissä teoksissa ei taidetta ja sen edustamia ajattelun ja tiedonmuodostuksen tapoja kuten kehollista tai visuaalista ajattelua oteta juuri laisinkaan esille.⁵⁷ Pääasiassa taide mainitaan ihmisen luovan toiminnan tuloksena syntyneenä kulttuurin tuotteena. Jos oppimisen tutkimuksessa on koettu puutteena se, että muut tieteen alat ovat huomioineet paremmin oppimisen kontekstisidonnaisuuden, taiteessa ongelma on, että muut alueet eivät ole kiinnostuneet tarkastelemaan taiteen merkitystä omalla alallaan.

Samalla tavoin kuin oppimisesta myös nykytaiteesta on jatkuvasti saatavilla yhä enemmän tutkittua tietoa. Nykytaide on sekä näkyvämmiin esillä että lisääntyneessä määrin tutkimuksen kohteena. Yhtenä syynä kiinnostukselle tutkia nykytaidetta voi nähdä tarpeen etsiä sopivia työkaluja ja teoreettisia viitekehyksiä tarkastella, selittää ja kuvata, mistä nykyisessä taiteessa on kyse. Nykytaidetta tutkitaan ja tarkastellaan lähtökohtaisesti eri näkökulmista ja monista eri teoreettisista viitekehysistä käsin. Toinen syy nykytaiteen tutkimuksen lisääntymiseen on taiteelliset tutkimukset, joita esimerkiksi Suomessa alettiin tehdä 1990-luvulla. Kiinnostuksen kasvu erilaisia oppimisympäristöjä ja oppimisen kaikkiallisuutta kohtaan, museo- ja näyttelypedagogiikan kehittämistä kohtaan sekä taiteilijoiden lisääntynyt kiinnostus toimia yleisön kanssa ovat tuoneet mukanaan myös kiinnostuksen kehittää ja toteuttaa erilaisia toiminta- ja työskentelytapoja taiteilijoiden, nykytaiteen näyttelyiden ja teosten kanssa. Monet projektit ovat olleet taide- ja tiedeinstituutioiden yhteisiä ja niihin on kuulunut tutkimuksellinen ote ja evaluointi.⁵⁸

Tutkimuksella ja käytäntöön liittyvällä tutkimuksellisella toiminnalla pyritään myös saamaan muutosta koulutukseen ja kasvatuskäytäntöihin. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa oppimisen teoreettisessa viitekehyksessä käytetty tutkiva oppiminen on haastanut käsityksiä oppimisesta, älykkyydestä ja asiantuntijuudesta. Syntyneiden käsitteenmuutosten tuloksena on hahmoteltu oppimi-

⁵⁷ Esim. *The Nature of Learning* -kirjassa tuodaan esille vain kielellinen ja matemaattinen ajattelu, ei kuvallista tai taiteellista. Hinton & Fischer 2010, 121–123.

⁵⁸ Toiveeseen koulujen ja taidemuseoiden ja -gallerioiden kiinteämmästä yhteistyöstä päätyvät myös Dick Downing ja Ruth Watson pohtiessaan nykytaiteen aseman parantamista koulun taideopetuksessa ja toivovat, että myös taideinstituutiot pystyisivät panostamaan pedagogiseen toimintaansa. Downing & Watson 2004, 139.

sen mallia ja toimintaa, jossa löytyy tasapaino oppimisen ja toimintaan ankkuroituvan oppimisen välillä.⁵⁹

Pauline von Bonsdorff puhuu taidekasvatuksen yhteydessä luonnollistuneista tavoista. Hänen mukaansa taiteiden osalta yhtä hyvin filosofinen ja teoreettinen kuin sanomalehdissä kohdattava taidepuhe vakiinnuttaa, muuttaa ja laajentaa taideteosten merkityksiä, mutta voi yhtä hyvin latistaa tai supistaa niitä. Taidekasvatuksen tulee tiedostaa tämä arvoja tukeva, luova ja kritisoiava luonteensa. Von Bonsdorff pitää tärkeänä huomata, että asioiden luokittelu ja nimeäminen kulttuuri- ja yhteiskuntatutkimuksessa sisältää useimmiten luonnollistuneita, mutta viimekädessä ideologisia tapoja asettaa asiat arvo- ja tärkeysjärjestykseen.⁶⁰

Olen asettanut tutkimukselleni tavoitteeksi olla mukana hajottamassa luonnollistuneita tapoja toimia sekä puhua taiteen ja oppimisen suhteesta. Nimeämällä nykyisen taiteen ominaisuuksia oppimiskeskustelusta tutuilla termeillä ja esittelemällä tapoja ajatella taidetta oppimisen näkökulmasta tavoitteenani on tuoda taidepuheeseen ja -keskusteluun tapoja tarkastella sekä termistöä käsitellä taidetta oppimisen ympäristönä. Toisaalta tavoitteeni on tehdä nykytaide oppimisen näkökulmasta ymmärrettävämmäksi, ei vain puhumisen, vaan myös toiminnan tapoihin uusia ulottuvuuksia ehdottamalla.

⁵⁹ Hakkarainen, Lonka ja Lipponen, 2004, 304 ja 381.

⁶⁰ von Bonsdorff 2002, 52.

3 TAITEESTA JA NYKYTAITEESTA

Tässä luvussa määrittelen, mitä taiteella ja nykytaiteella tutkimuksessani tarkoitetaan. Lukuun kokoamani puheenvuorot ja näkemykset taiteesta ja nykytaiteesta perustelevat samalla taiteen ja nykytaiteen tarkastelua oppimisen näkökulmasta. Aloitan taideteoreettiseksi viitekehyyksi valitsemani naturalistis-pragmatistisen taidekäsityksen kuvauksella. Olen poiminut käsitystä edustavilta teoreetikoilta näkemyksiä, jotka tukevat ajatusta taiteen ja oppimisen välisestä yhteydestä. Jälkimmäiseen osaan lukua olen koonnut nykytaiteen tutkijoiden näkemyksiä. Nämä ajatukset toimivat myös yhtenä aineistona tutkimuksen toisessa osassa muodostamilleni ajattelun malleille nykytaiteesta oppimisen ympäristönä.

3.1 Naturalistinen ja pragmatistinen näkökulma taiteeseen

Taiteen ollessa elävä ja muuttuva siitä luodut teoriat ovat aina jollakin tavalla vajavaisia. Näenkin, että teoriat kertovat enemmän ihmisen tarpeesta luoda käsitettäviä kokonaisuuksia ja selityksiä ilmiöistä kuin selittävän yksittäisten tekojen ja teosten olemista ja luonnetta. Silti kukin niistä yksin ja ne yhdessä luovat kuvaa ihmislajin taiteellisesta ja esteettisestä toiminnasta. Pyrkimystäni kuvata taiteen olemusta ympäristönä, jossa ihminen voi oppia, palvelee parhaiten mahdollisimman laaja taidekäsitys. Tällaisia ovat naturalistinen ja pragmatistinen taidekäsitys.

Naturalistinen käsitys lähtee siitä, että taide on osa ihmisen evolutiivista kehitystä. Näkemys korostaa teosten sijaan ihmisen toimintaa taiteen tekijänä, havainnoitsijana ja kokijana sekä taiteen sosiaalista merkitystä. Taiteen tekeminen ja sen kokeminen ovat ihmislajille tyypillistä käyttäytymistä. Taiteen arvoa ei oteta itsestään selvyytenä, vaan pyritään selvittämään, mitä varten taide on. Vastausta etsittäessä toisaalta määritellään taiteen universaalia luonnetta, toisaalta sen merkitystä ihmisyksilölle. Taiteella, taiteellisella toiminnalla ja laajemmin esteettisellä käyttäytymisellä nähdään olevan merkitystä yhteisöjen ja

yksilöiden selviämisessä.⁶¹ Naturalistiseen teoriaan nojaten ajattelen esteettisen ja taiteellisen käytännön olevan yksi ihmisen toiminnan tapa ja taideteosten tämän toiminnan erilaisia joko materiaalisia tai immateriaalisia ilmenemismuotoja, joilla on tiivis yhteys tai ne ovat osa muita elämänalueita ja ihmisen käytäntöjä.

Kuten johdannossa esitin, monesti, varsinkin kasvatuksen yhteydessä, taidkokemukselle on pyritty antamaan yleisluontoisia määritelmiä ja se on kuvattu usein yleväksi ja pyyteettömäksi kontemplaatioksi. Kuvatessaan pragmatismia taiteentutkimuksen yhteydessä Pentti Määttänen tähdentää naturalistis-pragmatistisen taiteentutkimuksen analysoivan taiteen tuottaman kokemuksen olemusta käytännönläheisemmin. Taideteorian näkökulmasta yleväksi ja pyyteettömäksi koetun nautinnonkin alkulähteet ovat ihmisen käyttäytymisessä.⁶² Määttäsen mukaan taidekäsitys korostaa sitä, ettei inhimillisen olemisen selittämiseen tai kuvaamiseen tarvita kokemuksen ulottumattomissa olevaa maailmaa. Mielekkäämpänä pidetään puhumista kokemuksen rajoista ja niiden selvittämisestä. Kokemuksen rajallisuus tulee esille esimerkiksi siinä, että ihminen on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa aistien, työkalujen, koneiden ja kokeellisten instrumenttien välityksellä. Yksi tapa tutkia kokemuksen rajoja on puhua näistä välineistä ja niiden kehittämisestä.⁶³ Oma tutkimukseni perustuu juurikin ajatukselle, että nykytaide on yksi väline kokea maailmaa ja puhua rajallisesta kokemisesta.

Tutkimukseni taustalla on myös ajatus siitä, että taide ja taideteokset luovat merkityksiä. Määttäsen mukaan naturalistis-pragmatistinen taidekäsitys korostaa, että merkitykset eivät ole empiirisestä todellisuudesta riippumattomia, hyvin määriteltyjä abstrakteja ajatussisältöjä. Merkitykset ajatellaan toiminnan tavoiksi ja käytännöiksi, esineiden, sanojen ja muiden merkkien käyttötavoiksi. Näin ollen myös ymmärrys konkreettisten taideteosten tavasta synnyttää merkityksiä kasvaa.⁶⁴

Tapaani tarkastella nykytaiteen ja oppimisen välistä suhdetta ihmisen ja taideteoksen vastavuoroisen suhteen kautta kuvaavat hyvin antropologi Ellen Dissanayaken näkemys ihmisen esteettisestä käyttäytymisestä⁶⁵ sekä John Deweyn teoria taiteesta kokemuksena⁶⁶. Niiden lisäksi tukea ajatuksilleni taiteesta kaikille ihmisille kuuluvana ominaisuutena antavat taiteenfilosofiaa ja nykykulttuuria pragmatistisella otteella tarkastelevan Richard Shustermanin⁶⁷ sekä taidetta ihmislajin käyttäytymiseen liittyvänä ominaisuutena tarkastelevan Denis Duttonin näkemykset⁶⁸.

Niin maantieteellisesti kuin ajallisestikin laajoihin tutkimusaineistoihin nojaavilla näkemyksillään Dissanayake pyrkii osoittamaan, että taide on ihmi-

⁶¹ Kts. Bonsdorff 2012.

⁶² Määttänen 2008, 248.

⁶³ Ibid., 241-244.

⁶⁴ Ibid., 238-239, 254.

⁶⁵ Dissanayake 1992 ja 1998.

⁶⁶ Dewey 2010. Alkuperäisteos 1934.

⁶⁷ Shusterman 1997.

⁶⁸ Dutton 2009.

sen biologiaan ja evoluutioon perustuvan esteettisen käyttäytymisen muoto. Dissanayaken näkemysten taustalla on yhtäältä tyytymättömyys länsimaiseen taidekäsitteeseen ja hämmennykseen siitä, mistä taiteessa on kyse, ja toisaalta tyytymättömyys siihen, etteivät evoluution tutkijat ole tunnistaneeet ihmislajin esteettisen käyttäytymisen merkitystä. Hän itse päätyy siihen, ettei jokin niin laajalle levinnyt, mielihyvää tuottavaa ja mitä ilmeisemmin ihmisen selviytymisen kannalta tärkeä asia voi olla niin selittämätön.⁶⁹ Näkemykset siitä, mitä varten taidetta on, miksi ja miten taidetta on tehty ja mitä se yhtäältä vaatii ja toisaalta antaa yksilölle ja yhteisöille, kasvattaa ymmärrystä taiteellisen toiminnan historiallisesta laajuudesta ja perustavanlaatuisuudesta ihmiskunnan historiassa.

Dewey kuvaa taiteen ja yksilön väliseen suhteeseen keskittyvässä teoriasaan ikään kuin taidekokemuksen anatomiaa eli kuinka kukin kokemuksen osista on dynaaminen, toiminnallinen osa kokemuksen muodostumisessa. Tämä selitys avaa ymmärtämään, miten yksittäinen taideteos tai taiteen kanssa tekemisessä oleminen voivat vaikuttaa ihmiseen niin, että oppiminen on mahdollista. Deweyn ajatukset ovat moniulotteisia ja toisiinsa kytkeytyviä ja hänen käyttämänsä kieli sen mukaista. Olen säilyttänyt tekstin muotoilussa pitkälti Deweyn tavat ilmaista asiat, jotta en hävitä ajatusten ulottuvuuksia.⁷⁰

Shusterman perustelee pragmatistista otetta taiteeseen sillä, että yleisö tuntee saavansa taiteen tuottamiksi määriteltyjä kokemuksia paljon muistakin yhteyksistä. Hänen mukaansa taidetta on katsottava laajempaan kuin vain esteettisenä asiana.⁷¹ Shustermanilla pragmatistinen ote taiteeseen tarkoittaa lähinnä asennetta lähestyä kulttuurin tuotteita niin, että ne voi määritellä, ymmärtää ja hyväksyä taiteeksi. Asian voi nähdä siten, että Shusterman yrittää redusoida populaarikulttuuria ylöspäin, koska pyrkimykseen sisältyy ennakkoletus siitä, että korkeataide on ylempi-arvoista. Jotta populaaritaiteen voitaisiin todistaa olevan oikeaa taidetta, sitä täytyy voida arvioida korkeataiteen kriteerein.⁷² Ehkä Shustermanin pohdinnat populaarikulttuurin ja korkeataiteen suhteesta eivät ole enää niin olennaisia, koska niiden välisen rajan epämääräisyys on osa nykykulttuuria. Edelleen kuitenkin eri tahoilla ja yhteyksissä, muun muassa lasten ja nuorten taiteen kohdalla, tehdään jako oikean taiteen ja muun taiteellisen toiminnan välillä. Niinpä Shustermanin ajatuksilla on oma arvonsa. Hänen puheenvuoronsa toimii myös esimerkkinä ihmisen taiteellisen käyttäytymisen jatkumosta eri kulttuuristen käytäntöjen välillä.

Duttonin lähtökohdat määritellä taidetta ovat darwinilaisessa evoluutio-teoriassa. Hänen tavoitteenaan on osoittaa, ettei taide ole vain sosiaalinen ja kulttuurinen konstruktio, vaan taiteen ja esteettisen maun juuret ovat evoluutiossa, hengissä pysymisessä ja jopa lajinvalinnassa. Dutton on päätenyt kahtentoista taidetta kaikissa kulttuureissa ja eri aikoina määrittelevään seikkaan. Nämä huomiot taiteen olemuksesta sisältyvät seuraavaksi esittelemiini laajem-

⁶⁹ Dissanayake 1992, 53.

⁷⁰ Olen käyttänyt lähteenä Antti Immosen ja Jarkko S. Tuusvuoren suomennosta.

⁷¹ Shusterman 1997, 97.

⁷² Näin asian ilmaisee Määttänen 2008, 259.

piin naturalistis-pragmatistiseen taidekäsitteeseen perustuviin luonnehdintoihin taiteesta.

Taide ei määriy teoriaan kautta

Listatessaan taiteen olemuksen piirteitä Dutton tähdentää, että taidetta määrittelevät asiat ovat kaikkialla maailmassa tunnistettavia ja havaittavia piirteitä. Niitä ei tunnisteta taiteeksi vain teoreettisen selityksen myötä.⁷³ Hänen mielestään suurin osa taidekriitikoista, -historioitsijoista ja moderneista filosofeista on välttänyt kysymystä siitä, mistä vaisto tehdä taidetta tulee tai he vain yksinkertaisesti olettavat sen olevan kulttuurin aikaansaamaa. Dutton lähtee siitä, että sen selityksen, mistä taiteesta on kysymys, ei pidä perustua teoreettisille ja käsitteellisille pohdinnoille. Lähtökohtana tulee olla asiat, jotka voidaan havaita ja päätellä siitä toiminnasta, jonka tuloksena taiteen tuotokset ovat syntyneet ja käytänteistä, joihin ne liittyvät. Pyrkinessään selittämään taiteen 'vaikeampia ja oudompia' muotoja teoriat ovat jättäneet varjoonsa taiteen olennaisimmat piirteet ja niiden arvot. Siksi ne epäonnistuvat, kun mietitään taiteen ilmenemis-
muotoja laajemmin.⁷⁴

Myös Shusterman huomauttaa, että koska taidefilosofia johtaa ajattelemaan taiteesta tietyllä tavalla, teorian tulee perustua taiteen käytäntöön ja olla tavallaan sen jatke.⁷⁵ Hän kirjoittaa, että

[...] tarkastelemalla taidetta ilman historiallista rajoittuneisuutta ja filosofisia ennakkoluuloja huomataan taiteen olevan osa elämää ja että elämä muodostaa taiteen substanssin ja jopa konstituoii itsensä taiteellisesti. Taiteen havainnointi ja arvioiminen tulee käsittää luovana toimintana ei vain tekstin tuottamisena taiteesta.⁷⁶

Deweyn mukaan teoksille ei voida etukäteen määritellä esteettisiä ominaisuuksia. Hänen mukaansa tiukat luokitukset ohjaavat huomion pois juuri siitä, mikä on esteettisesti perustuvaa eli taidetuotoksesta saatujen yksittäisten kokemusten laadullisesta ainutkertaisuudesta ja eheydestä. Kokemuksen yksittäisyydellä voi Deweyn ajatella tarkoittavan kahta asiaa. Kokemus on yksilöllinen ja kokemus on ainutkertainen, kertaluontoinen. Ajatus, että esteettinen kokemus on ainutkertainen, kertaluontoinen tarkoittaa sitä, että taideteoksessa ei ole vain yhtä yhdistävää ajatusta tai muotoa. Yksi ja sama taideteos näyttää eri kokonaisuuksia ja tahoja eri havainnoijille, mutta myös samalle havainnoitsijalle eri asioita eri kerroilla.⁷⁷

Dissanayaken terävin kritiikki osuu postmoderneja taideteorioita kohtaan, jotka ovat muuttaneet ihmiskeskeisen kehollisen ja mielellisen toiminnan kaipa-alaiseksi ja kulttuurisesti latautuneeksi objektin, tekstin ja taidekäsitteen käsittelyksi. Hän huomauttaa, etteivät ajattelun ja tiedon muodot, jotka ovat nonrationaalisia, ole irrationaalisia.⁷⁸ Dissanayaken mukaan tulisi lähteä liik-

⁷³ Dutton 2009, 60–61.

⁷⁴ Dutton 2009, 40, 49–51, 63–84.

⁷⁵ Kts. Shusterman 1997, 22, 46–47, 55.

⁷⁶ Ibid., 124–125.

⁷⁷ Ibid., 264, 379.

⁷⁸ Dissanayake 1988, 144, 173, 180, 190–198 ja Dissanayake 1992, 133–147, 199–223.

keelle taiteen monitasoisuudesta ja simultaanisesta luonteesta sekä nonverbaalisista tavoista käsitellä asioita. Hän painottaa, että kirjalliset kulttuurit käsittävät vain pienen osan ihmisen historiasta. Yhteisöt ovat eläneet ihmis- ei esinekeskeisissä ympäristöissä eikä niillä ole ollut tarvetta formaaleihin operaatioihin ajattelussa. Asioita, jotka nykyään luokitellaan taiteeksi, käsiteltiin emotionaalisemmin ja vähemmän kognitiivisesti kuin nykyisessä länsimaisessa kulttuurissa.⁷⁹

Kaikille näille näkemyksille on yhteistä se, että ne katsovat taiteen teoretisoimisen erottavan taiteen elämästä. Taiteen teoretisoimisen katsotaan haittaavan taiteen ymmärrystä. Naturalistisen taidekäsityksen mukainen ajatus, että taide on osa ihmisen käyttäytymistä, auttaa ymmärtämään taiteen moninaisuutta ja ristiriitaisuutta. Näkemys helpottaa ratkaisemaan ongelmia, joita länsimainen idea taiteesta aiheuttaa esimerkiksi lasten, ei-länsimaisten kansojen ja esihistoriallisten aikojen taiteen arvioinnissa.

Taide on ihmisen luontaista käyttäytymistä

Dissanayaken näkemykset perustuvat ajatukselle, että taide on normaalia, luonnollista ja välttämätöntä käyttäytymistä siinä missä muutkin ihmisen tekemät asiat, joiden taustalla on inhimillisiä tarpeita. Dissanayake käyttää ilmaisua taidekäyttäytyminen (*behavior of art*). Sitä ilmenee, kun ihminen luontaisesta taipumuksestaan johtuen muotoilee ja muokkaa asioita, objekteja tai tilanteita niin, etteivät ne täyty vain tarpeellisia hyötykäyttötarkoituksia ja kun näitä muotoiltuja asioita havainnoidaan. Taidekäyttäytyminen kattaa kaiken taiteen sen eri muodoissa ja kaikkina aikoina sisältäen artefaktit ja erilaiset toiminnot. Siinä joukossa taiteilijat ovat enemmistöä kiinnostuneempia tästä käyttäytymisen muodosta ja taitavampia tuomaan sitä esille.⁸⁰

Taiteilijatkaan eivät silti ole luoneet taidetta taiteen vuoksi. Toiminnan takana ovat hyvin käytännönläheiset syyt. Evolutiivinen tai etnologinen lähestymistapa taiteeseen painottaa, että taidekäyttäytyminen on kulttuurin tuote ja universaali, jokaisen ihmisen biologinen taipumus, ei toisarvoinen ilmiö. Dissanayaken mukaan todisteena siitä, että taiteella on ollut ihmislajin selviytymisen ja luonnonvalinnan kannalta merkitystä, on ensinnäkin se, että taide on kaikkiallista. Sitä on esiintynyt ja esiintyy kaikkialla ja kaikkina aikoina. Toiseksi se, että taide on integroitunut moniin elämän muihin toimintoihin. Kolmanneksi se, että taiteet ovat sellainen mielihyvän lähde, että ihminen käyttää siihen paljon aikaa ja energiaa. Vahva emotionaalinen merkitys osoittaa, minkä puolesta pitää toimia.⁸¹

Dissanayake ajattelee, että ihmislajille on aikojen saatossa kehittynyt kyky tehdä ja ymmärtää erityistä esteettistä käyttäytymistä. On alettu korostaa emotionaalisesti rikkaita mielenyhtymiä ja sitoutua niihin sekä kiinnittää huomio empaattisiin piirteisiin. Taiteellinen kehitys on Dissanayaken mukaan samanlainen ihmisyyksilöllä ja ihmislajilla. Se, että tekee jostakin jollakin tavalla erityi-

⁷⁹ Dissanayake 1988, 177, 180 ja Dissanayake 1992, 26–30, 61, 88, 185, 219–220.

⁸⁰ Dissanayake 1988, 5–8, 77, 92, 99, 106–107 ja Dissanayake 1992, 25–33, 222.

⁸¹ Dissanayake 1988, 6, 25–26, 144, 162–167 ja Dissanayake 1992, 11, 32–33, 152–153, 221.

sen antamalla sille esteettisen muodon sekä havaitsemalla sen erityisyyden, tekee hänen mielestään ihmisestä inhimillisen. On inhimillinen tarve tuottaa esteettistä mielihyvää, muokata ja kehittää enemmän kuin mitä vähimmäistarve on ja tuoda esille jotain jokapäiväisestä erottuvaa. On myös inhimillinen tarve kehittää kykyä symboloida asioita ja luoda todellisuus, joka tukee ja kehittää mieltymystä koristella objekteja ja jopa pyhittää niitä.⁸²

Tällaista kaiken taiteen, kaikkien sen erilaisten ilmenemismuotojen kaukaisista alkuaajoista tähän päivään, takana olevaa esteettistä käyttäytymistä tehdä jostain jotain erityistä Dissanayake kuvaa ilmaisulla *'making special'*. Hänen näkemyksensä on, että joidenkin asioiden tekeminen erityiseksi muotoa muuttamalla ja käsittelemällä on yhtä perustavanlaatuinen asia ihmiskunnan evoluutiossa ja ihmisen olemassaololle kuin puhe tai taitava työkalujen valmistus ja käyttö. Materiaalien tutkiminen sekä aiheiden ja sisältöjen käsitteleminen ovat olleet selviytymisen kannalta olennaista luonnon kontrollointia.⁸³

Myös Dutton lähtee siitä, että taide – niin taiteen tekeminen, kokeminen kuin arvioiminenkin – kuuluu ihmisen käyttäytymiseen kulttuurista riippumatta. Vaikka taide näyttäytyy kulttuurisidonnaisena, eivät vaisto ja edellytykset tehdä sitä ja nauttia siitä ole sitä. Monet tavat kokea ja keskustella taiteesta voidaan siirtää kulttuurista toiseen. Dutton painottaa, että kykyä luoda ja ottaa vastaan taidetta rajoittavat vain ihmislajin ominaisuudet. Ihminen tekee taidetta itselleen omien kykyjensä mukaan ja rajoissa. Oppimisen kontekstissa on kiinnostavaa Duttonin väite, että taiteen tekeminen viestii selviytymisestä. Taiteellinen käyttäytyminen kertoo selviytyjällä olevan resursseja ja älyllistä kapasiteettia myös kauneuteen ja sitä kautta vaikutuksen tekemiseen lajitoverihinsa.⁸⁴

Taide perustuu elämässä ja maailmassa oleviin asioihin

Dutton huomauttaa, etteivät hänen taiteelle ominaisten piirteiden listassaan mainitut asiat ole vain taiteeseen liittyviä, vaan moni niistä liittyy myös eitaiteellisiin kokemuksiin ja kykyihin. Taiteen linkittyminen muuhun elämään, todellisuuteen ja maailmaan, näkyy myös siinä, että taiteeseen kuuluu representaatio (*representation*). Duttonin mukaan lähes kaikkiin taiteen muotoihin liittyy jonkinasteinen todellisten tai mielikuvituksellisten kokemusten esittäminen tai jäljentäminen. Taiteeseen liittyy myös se, että ihminen saa mielihyvää tästä taiteen esittävydestä.⁸⁵

Nämä seikat ovat selkeästi esillä Deweyn ja Dissanayaken näkemyksissä. Deweyn mukaan taide saa esimuotonsa elämisen perusprosesseissa. Hän katsoo tieteen, politiikan, historian sekä maalaustaiteen ja runouden taidoilla olevan saman aineksen. Se muodostuu elävän olennon ja sen maailman välisestä vuorovaikutuksesta. Eri taidon alueet poikkeavat toisistaan välineessä, jolla ne tuovat esiin ja ilmaisevat tuota ainesta, eivät itse aineksessa. Kukin niistä muun-

⁸² Dissanayake 1988, 88, 95, 128, 151 ja Dissanayake 1992, 77, 89, 138, 185–186.

⁸³ Dissanayake 1988, 92 ja Dissanayake 1992, 86, 92, 162.

⁸⁴ Dutton 2009, 51, 163, 205–206.

⁸⁵ Ibid., 60–61.

taa jonkin raaka-aineksen osan uusiksi, tarkoitusperäänsä vastaaviksi objekteiksi, ja tarkoitusperä vaatii tietyn välineen toteutumistaan varten.⁸⁶ Dewey puhuu taideteoksien sisältävän maailmallisia asioita, yleistä materiaalia. Taideteoksilla on hänen mukaansa ainutlaatuinen tapa siirtokirjoittaa maailman asioiden energiaa.⁸⁷ Deweyn mielestä taideteos on sitä ilmaisevampi mitä enemmän se ruumiillistaa monille ihmisille yhteisten kokemusten osatekijöitä. Teoksen tekijän ja havaitsijan henkilökohtaisen aineksen yhdistää objektissa oleva yleinen materiaali. Teoksen aines laatupiirteineen on kotoisin julkisesta maailmasta ja on yhteinen muitten kokemusten aineiden kanssa.⁸⁸

Dissanayaken mielestä ajatus taiteesta taiteen vuoksi ja keskittyminen teoksiin omina kokonaisuuksinaan saa unohtamaan sen, että taiteen ainesosat ovat ihmisluonteen peruselementtejä ja teokset todellisuuden tai ihanteiden ilmentymiä.⁸⁹ Kysymykseen, mitä varten taide on, on Dissanayaken mukaan vaikea vastata, koska taiteen evoluutio ei ole ollut suoraviivainen ja yksinkertainen ja koska taide koostuu ihmisen muihin käyttäytymisiin ja toimintoihin kuuluvista asioista. Asioiden kuten rytmin, tasapainon, muodon antamisen tai improvisaation alkuperä on muissa käytännöllisissä asioissa ennen kuin niitä on alettu käyttää esteettisen käyttäytymisen yhteydessä ja viimein niiden itsensä vuoksi taiteessa. Monista tänä päivänä taiteeksi kutsutuista asioista kuten musiikista, draamasta, visuaalisesta esillepanosta tai koristelusta, on ihmisellä ollut tietoisuus. Niitä on arvostettu niiden aikaansaamien tuntemusten vuoksi. Esteettisyyden takana on ollut jokin muu syy kuin se itse. Yksilöllinen esteettinen kokemus on kummunnut yhteisöllisistä asioista kuten rituaalisista seremonioista. Jopa nykyajan taiteessa, joka Dissanayaken mielestä on kaikkein eniten taidetta sen itsensä vuoksi, on sosiaalisia seurauksia. Hänen analyysinsä kohteena eivät olekaan pelkät taideteokset ja niistä saatu välitön nautinto, vaan tieto ja ymmärrys taiteesta ihmisen toiminnan alueena ja sen erityisyys suhteessa muihin alueisiin.⁹⁰

Näistä alun perin ei-esteettisissä konteksteissa esiintyneistä elementeistä, Dissanayake käyttää termejä *'naturally aesthetic'* ja *'protoaesthetic'*. Jossain vaiheessa evoluutioita ihminen on alkanut käyttää näihin liittyviä taitoja ja tehdä jotain tavallisuudesta poikkeavaa ehkä keinona työstää ahdistusta ja pelkoa, tarkoituksena poistaa epävarmuutta ja huolta tai pyrkimyksenä vaikuttaa ulkoapäin tulevaan uhkaan. Ihminen on alkanut toimia vaistonvaraisen taistelun, pakenemisen tai jähmettymisen sijaan tarkoituksellisesti ja harkitusti ja havainnut nämä vähemmän käytännölliset ja enemmän älylliset toiminnat selviytymisen kannalta arvokkaiksi käyttäytymismuodoiksi. Olennaista lienee ollut myös kyky kokea tilanteet emotionaalisella tasolla. Mielihyvää tuottavien ja tärkeiden asioiden arvo ja merkitys tuotiin esille muotoilemalla niitä tavanomaisesta

⁸⁶ Dewey 2010, 36, 385.

⁸⁷ Ibid., 225.

⁸⁸ Ibid., 134, 344–345.

⁸⁹ Dissanayake 1988, 40, 112, 156, 182, 188–191 ja Dissanayake 1992, 41, 222–225.

⁹⁰ Dissanayake 1988, 4–12, 71–74, 127, 130, 150, 160–161.

poikkeaviksi. Asioille ja tekemiselle ja sitä kautta taidekäyttäjyymiselle alkoi muodostua myös symbolinen arvo ja merkitys.⁹¹

Dissanayake kuvailee, että niin leikki, rituaali kuin taidekin tavallisuudesta poikkeavina ovat vähemmän todellisia kuin jokapäiväinen elämä, mutta toisaalta metaforisessa ja mielikuvituksellisessa luonteessaan, 'ikään kuin (*as if*) -todellisuudessaan' ne ovat enemmän todellisuutta. Vertaamalla taidetta rituaaliin ja leikkiin Dissanayake tuo esille taiteelle tyyppillisiä piirteitä. Kuten leikkiin, myös taiteeseen kuuluu vapaus, ennalta arvaamattomuus, mielikuviutus, keksiminen ja ilo. Leikkiä enemmän taiteeseen ja rituaaliin sisältyy muodollisuus ja asioiden tietoinen muotoileminen. Taide ja rituaali ovat epätavallisia tarkoituksellisesti. Niihin liittyy asioiden tietoista kehittämistä ja tyylien luomista. Muodon avulla hallitaan moninaisuutta ja monimuotoisuutta. Niin havaintoja, tunteita kuin tulkintojakin kanavoidaan ja mallinnetaan. Tilanteina ja tapahtumina ne ovat muotoiltuja, järjestettyjä ja strukturoituja. Ne asetetaan esille tavanomaisen elämän ulkopuolella oleville rajatuille alueille ja estradeille, jotka edellyttävät 'sisääntuloa'. Näin ne yhdistävät osallistujat ja yleisön samaan mielentilaan. Dissanayake kuvaa taidetta ja rituaaleja mukaansatempaaviksi, tehokkaiksi välineiksi kiinnittää ja vallata huomio sekä vaikuttaa emotionaalisesti. Ne kommunikoivat kielen, kuvien, sanojen ja eleiden, mutta myös ylittävät tavallisen merkityksensä käyttämällä symboleja sekä piilotettuja ja mystisiä merkityksiä.⁹²

Shusterman perustelee taiteen yhteyttä muuhun elämään rap-musiikin analyysin kautta. Hän kiinnittää huomion siihen, että taidekritiikin tulisi olla moraalisesti, yhteiskunnallisesti ja poliittisesti perusteltua ja että tarvitaan myös tällä tavoin perusteltua taidetta.⁹³ Hän korostaa avoimempaa suhtautumista tapoihin, joilla korkeataide voi osallistua eettiseen ja poliittiseen keskusteluun. Hänen mielestään on huomioitava korkeataiteen teosten eettiset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Tämä vaatii kontekstuaalista, tiettyyn tilanteeseen soveltuvaa tulkintaa taiteesta.⁹⁴

Naturalistisessa taidekäsityksessä korostetaan siis esteettisyyden sekä esteettisten kokemusten kuuluvan jokapäiväiseen elämään. Taideteokset ovat esteettisiä kokemuksia tuottavina asioita muiden joukossa. Esittämällä asiat tavalla, jossa arkiset hyötynäkökulmat, vaatimukset ja velvollisuudet väistyvät, taide on kuitenkin jotain arkipäivästä erottautuvaa ja erottavaa.

Taiteessa kiteytyy ihmisen esteettinen toiminta

Ajatus, että taiteen kokeminen on jollakin tavalla erillinen arkipäivän elämästä, ja että taide vaatii ja siihen kiinnitetään erityistä huomiota, on yksi asia Duttonin taiteen piirteitä kuvaavassa listassa. Hän puhuu 'erityislaatuisesta fokuksesta

⁹¹ Dissanayake 1992, 51–55, 71, 89, 131, 157, 223.

⁹² Dissanayake 1988, 89, 128–130 ja Dissanayake 1992, 43–50, 56–57.

⁹³ Shusterman 1997, 97, 102, 177–178. Shusterman viittaa esimerkiksi rap-musiikin keholliseen vastaanottoon. Rap-musiikki on hänellä ylipäänsä esimerkkinä siitä, miten populaarikulttuuriin laskettava ilmiö sisältää perinteisesti taiteelle ominaisia asioita ja sille asetettuja vaatimuksia. Se rikastuttaa ja uudistaa perinteistä esteettisen käsitteitä sekä pystyy niin älylliseen virikkeellisyyteen kuin terävään olemassa olevien sosiaalisten trendien kritiikkiin.

⁹⁴ Shusterman., 13, 57–58.

ta' (*special focus*) Dutton viittaa Dissanayaken ilmaisuun '*making special*'.⁹⁵ Itse ajattelen Dissanayaken ja Deweyn ajatuksiin perustuen, että taiteessa ikään kuin kiteytyy ihmisen esteettinen toiminta niin tekijän ja kokijan osalta kuin materiaalisena tai immateriaalisena objektinakin. Kiteytyminen ilmenee kahdella tavalla. Ensinnäkin esteettisyyttä on kaikenlaisessa ihmisen toiminnassa, asioissa ja esineissä. Joidenkin kohdalla esteettisyys on toiminnan tarkoitus. Toiminnan tuotoksena syntyneiden esineiden tai tapahtumien tarkoitusperät ovat esteettiset, esteettisemmät kuin minkään muiden toimintojen. Esteettisyys on puhtaimmillaan ja kiteytyneenä. Tällaista toimintaa kutsumme nykyään taiteeksi ja taiteelliseksi toiminnaksi. Toiseksi kiteytyminen tarkoittaa ihmisen eri toimintojen kiteytymistä esteettisesti. Tällä tarkoitan sitä, että esteettisessä toiminnassa ja sitä myötä taiteessa elämästä, maailmasta ja eri toiminnoista peräisin olevat asiat ja ainekset kiteytyvät mahdollisimman esteettisiksi.

Deweyn mukaan arkipäiväisten asioiden ja jopa tieteellisten asioiden kokemisesta tekee esteettisen se, että ne koetaan olevan itseensä kuuluvien piirteiden selkiintynyt ja tiheytyneet kehitystulos. Kokonaisuus rakentuu aineksista ja merkityksistä, jotka eivät sinänsä ole esteettisiä, mutta niistä tulee esteettisiä, kun ne muuttuvat osaksi järjestäytyneitä kokonaisuutta, rytmistä liikettä ja täyttymystä. Kokemus muuttuu pelkästään hyödyllisen sijasta esteettiseksi, kun muoto vapautuu rajoitteistaan sitoutua johonkin eriytyneeseen päämäärään, ja se alkaa palvella myös välittömän ja elävän kokemuksen tarkoitusperiä. Taide-teosten kohdalla tunne selkiintymisen ja tihentymisen muodostamasta kokonaisuudesta on erittäin voimakas niiden päämäärän ollessa nimenomaan esteettisen, yhtenäisen kokemuksen muotoutuminen. Deweyn mukaan kaikki olemassa olemisemme osatekijät, jotka esiintyvät muissa kokemuksen lajeissa eri tavoin painotettuina ja ainoastaan osittain toteutettuina, yhdistyvät esteettisessä kokemuksessa. Teosta tutkittaessa voidaan tehdä ero muodon ja substanssin välille, mutta teko itsessään ei jakaudu mitenkään, vaan se on tekotavan ja sisällön, muodon ja substanssin täydellistä ykseyttä.⁹⁶

Kuten aiemmin tuli ilmi, kun Dissanayake puhuu jonkin tekemisestä jollakin tavalla erityiseksi, arkipäivästä, tavallisuudesta ja käytännön kannalta riittävän yläpuolella olevaksi, hän käyttää termiä '*making special*'. Tämän voi tiivistetysti sanoa ilmenevän kolmella alueella. Ensinnäkin joku tai jotkut tekevät esineelle tai toiminnalle jotain. Tarkoituksellisesti ja harkitusti korostetaan asioiden esteettisiä ominaisuuksia, muotoillaan tai koristellaan objektia, ilmaistaan taiteellisesti ajatus tai toiminta. Muotoilemalla asioita esteettisesti muokataan todellisuutta ja kokemusta siitä, tuodaan siihen jotain lisää tai paljastetaan siitä jotain vaihtoehtoisella tavalla. Siihen, että jokin tehdään jollakin tavalla erityiseksi, sisältyykin toiminnan kohteena olevan artefaktin tai toiminnan asettaminen esille. Toiseksi asioiden erityiseksi tekemiseen liittyy siis sellaisen kontekstin luominen, jossa asiaa voidaan havainnoida. Kolmanneksi asian eri-

⁹⁵ Dutton 2009, 60.

⁹⁶ Dewey 2010., 54, 60, 62, 145, 164, 332, 335, 355, 393.

tyiseksi tekeminen edellyttää, että kohde tunnustetaan ja sitä käsitellään ihmisten toimesta erityiseksi muotoiltuna.⁹⁷

Dissanayake painottaa, ettei *'making special'* ole synonyymi taidekäyttäytymiselle, vaan siinä on kyse sellaisen tekemisestä jollakin tavalla erityiseksi, millä on sosiaalisesti, kulttuurisesti ja selviämisen kannalta merkitystä. Kaikki esteettisesti erityiseksi tehdyt asiat eivät ole taidetta, mutta kaikki taide voidaan sisällyttää esteettisesti erityiseksi tekemiseen. Taide on aina ilmentymä erityiseksi tekemisestä, jonka sisällä osa toimintaa on palkitsevaa itsessään, ilman taiteeseen liittyvää representationaalista merkitystä. Olennaista Dissanayaken mukaan kuitenkin on, että sellaisissakin yhteisöissä, jotka eivät artikuloi selkeää eroa tavallisen ja epätavallisen välillä, toiminta tuo eron esille. Samoin kulttuureissa, joissa ei ole käsitettä taide, saattaa olla käsite koristelemiselle, ei-hyödylliselle ja mielihyvää tuottavalle toiminnalle.⁹⁸

Taiteen näkeminen vain yhtenä estetiikan tai esteettisyyden alueena voi jonkun mielestä laskea taiteen arvoa. Minun mielestäni se nostaa sitä, koska silloin taide koetaan olennaiseksi ja luonnolliseksi ja sitä kautta tärkeäksi osaksi ihmisyyttä ja yhteiskuntaa. Tämä ajattelu ei poista sitä, etteikö taiteeksi kutsutun toiminnan ja produktioiden joukosta voi nostaa *'huippuyksilöitä'* erityisellä tavalla esille eli esimerkiksi gallerioihin ja museoihin ja tallentaa niitä kokoelmiin.

Dissanayake ajattelee, että taiteen ymmärtäminen ihmisen luontaiseksi käyttäytymiseksi tekee jopa kysymyksestä, onko jokin taidetta irrelevantin, koska kaikki on potentiaalisesti taidetta. Mutta tosiaankin vain potentiaalisesti. Dissanayake painottaa, että taiteena olemiselle on vaatimuksia. On oltava esteettinen intentio tehdä taidetta, tehdä aktiivisesti jostain sillä tavalla esteettisesti erityistä, että se on fyysisesti, aistillisesti ja emotionaalisesti tyydyttävä ja mielihyvää tuottava. Sitä on voitava myös käsitellä mielikuvituksellisesti erityisenä ja pidettävänä taiteena. Myöskään se, että taiteen näkee tavanomaisena ja kaikkialla ilmenevänä, ei tarkoita kaikkien standardien unohtamista. Se ei tarkoita, että kaikki on yhtä merkityksellistä ja pätevää. Taide on kuitenkin ilmiö, jonka ominaisuuksia, alkuperää ja historiaa voidaan tutkia ilman olettamusta, että sen tuotokset ovat hyviä tai huonoja.⁹⁹

Myös Duttonin näkemykseen taiteesta sisältyy ajatus eritasoisesta taiteesta. Mielestäni hän toistaa modernistista näkemystä taiteilijanerosta kuvaamalla taidetta yksilön aikaan saamaksi yksittäiseksi teokseksi. Tämän en näe kaikilta osin istuvan nykytaiteen toimintamuotojen käsittelyyn. Toisaalta voi olla, ettei ajatus istu myöskään ihmisen varhaisempaan historiaan. Emmehän voi tietää, kuinka yhteisöllistä taiteellinen toiminta on ollut. Puhe taiteen mestariteoksista istuu kuitenkin omaan tarkoitukseeni siinä mielessä, että mestariteokset ovat esimerkkejä siitä, millä tavalla ihminen voi käyttää taipumuksiaan ja toteuttaa ihmisyyteen liittyviä ominaisuuksia, kun häntä eivät sido käytäntöyhteisön puolesta tiukat normit. Mestariteoksiin ja niihin liittyviin käytänteisiin on latau-

⁹⁷ Dissanayake 1988, 89–95 ja Dissanayake 1992, 55, 99.

⁹⁸ Dissanayake 1988, 49, 99 ja Dissanayake 1992, 49, 56, 77, 91–92.

⁹⁹ Dissanayake 1988, 8, 60 ja Dissanayake 1992, 57–63, 224.

tunut paljon ihmisen esteettistä tapaa toimia maailmassa. Pohdinnat taiteen standarteista ja mestariteoksista osoittavat, että toimintaa ja kokemusta korostavissa naturalistisessa ja pragmatistisessa taidekäsitteissä myös toiminnan tuloksena syntyvät materiaaliset ja immateriaaliset objektit ovat keskeisiä.

Taide rakentuu taideteoksista ja niiden kokemisesta

Dewey huomauttaa, ettei ole kielellinen sattuma, että niin 'rakennus', 'konstruktio' kuin 'työ' tarkoittavat sekä tapahtumakulkua että sen valmista aikaansaannosta. Ilman verbin merkitystä jäisi substantiivinkin merkitys tyhjäksi. Taide on tulosta toiminnasta ja tekemisestä. Tekemisen prosessi alkaa taidetuotoksen tuottamisesta eli taideteoksen tekemisestä, sitä seuraa taideobjektina oleminen ja se jatkuu havainnoimisen prosessina. Eikä taideobjektin työ suinkaan lopu siihen, mihin suora havaintomme päättyy, Dewey muistuttaa. Se jatkaa toimintaansa epäsuoria reittejä pitkin. Esteettisyydessä ja taiteessa on kyse vuorovaikutuksesta objektin ja sitä havainnoivan ihmisen välillä. Ihminen havainnoi objektia, joka saa aikaan kokemuksen, ja tämä kokemus määrittelee objektin olemusta. Objekti havaitaan vuorovaikutusten kasautuvana sarjana. Esteettinen kokemus on kehittyvä kokonaisuus ja sen muotoutuminen vaatii aikaa. Dewey puhuu dynaamisesti järjestyneestä täyskokemuksesta. Sillä on alkunsa, kehityksensä ja toteutumisenensa.¹⁰⁰

Dewey erottaa toisistaan taidetuotoksen ja taideteoksen. Erottelulla hän painottaa sitä, että itse taidetuotoksen materiaali ja asia-aines eivät itsessään ole taidetta. Taiteen tuotos on fyysinen ja potentiaalinen, taiteen teos toiminnallinen ja koettu taideteko. Taideteos on sitä, mitä taidetuotos tekee. Taideteoksen tekemä teko on se, kun ihminen toimii yhdessä taidetuotoksen kanssa siten, että tuloksena on yksittäinen kokemus. Dewey ajattelee, ettei taideteosta tuotettaessa käytetty fyysinen materiaali ole itsessään ilmaisuväline. Taideteoksen esteettisten mahdollisuuksien rajat voidaan määrittää vain kokemuseräisesti ja sen nojalla, mitä taiteilijat saavat materiaalista aikaan. Tästä syystä ilmaisun väline ei ole sen enempää subjektiivinen kuin objektiivinenkaan, vaan se on yksittäinen kokemus, jossa ne yhdentyvät uudeksi objektiksi.¹⁰¹

Itse koen tällaisen ajattelun määrittelevän taideteoksen hieman liian abstraktiksi asiaksi. Ajattelen kyllä, että taiteen kantamat merkitykset syntyvät kokemuksissa, mutta en ajattele yhteisten enkä yksilöllistenkään merkityksien katoavan taidetuotoksista, vaikkei niitä ei kukaan havainnoisi tai olisi niiden kanssa vuorovaikutuksessa. Ajattelen siis, että taideteos on taideteos objektina sekä kokemuksena. Kokemus on osa taideteosta ja taidetta. Voisi puhua taiteen ja taideteoksen kokemososasta. Tästä huolimatta koen Deweyn analyysin siitä, mitä taidetuotoksen ja sen kokijan välillä tapahtuu, antavan perusteluja taiteen näkemiselle oppimisen ympäristönä.

Vaikka esteettisyys Deweyn ajattelussa on yksittäinen ihmisyksilöön kiinnittyvä kokemus, hän korostaa esteettisen kokemuksen lähtevän objektista ja objektin olevan taiteen keskiössä. Objekti yhdistää kokemuksen osat. Teosten

¹⁰⁰ Ibid., 69, 74, 172, 267.

¹⁰¹ Dewey 2010, 198, 260, 347.

ykseyden tai kokonaisuuden aste on riippuvainen siitä, kuinka objektin tekijä on kyennyt tekemään ja tuottamaan käyttämästään materiaalista ja asia-aineksestaan objektin, joka saa tavallisessa havainnossa hajanaisen ja sekalaisen aistimisen tiivistymään. Ilmaisussa henkilökohtainen teko ja objektiivinen tulos yhdistyvät elimellisesti toisiinsa. Teoksen asia-aines on latautunut merkityksistä, jotka ovat peräisin vuorovaikutuksesta yhteisen maailman kanssa. Taideteos käsittelee yleistä materiaalia ja muuttaa sen muodon tuoreeksi ja eläväiseksi substanssiksi ja pystyy näin herättämään toisissa ihmisissä uusia havaintoja jaetun maailman merkityksistä. Tunne kokemuksen kokonaisuudesta riippuu siitä, kuinka hyvin havaitseva ihminen kykenee tiivistämään hajanaiset asiat ja saamaan kokemukselle muodon.¹⁰²

Dewey mukaan kokemuksesta tekee esteettisen ilmaisu ja siihen sisältyvä tunnepitoisuus. Kuten rakennus ja teos, myös ilmaisu tarkoittaa samalla kertaa toimintaa ja toiminnan tulosta. Ilmaisussa tuntemme ja ajatuksemme sisäinen aines muuttaa muotoaan vuorovaikutuksessa jonkin objektiivisen aineksen kanssa, ja samalla kun tuosta objektiivisesta aineksesta tulee ilmaisumme väline, myös se altistuu muokkauksille. Ilmaisua on epäselvän ajatuksen ja tunteen selkiyttämistä. Mielihalujen heijastuessa taiteeseen, ne kirkastuvat ja niistä tulee tietoisemmaksi. Taiteeseen liittyvä tunnetila ei ole itsenäisesti olemassa olevan tuntemisen tapa. Se on tunnetta, jonka on tuottanut jokin ilmaiseva aines, ja koska se on tuon aineksen herättämää ja siihen kiinnittyvää, se koostuu luonnollisista tunteista, jotka ovat muuttaneet muotoaan. Juuri tämä muodonmuutos muuttaa alkuperäisen tunnetilamme luonnetta siten, että se muuttuu ominaislaadultaan selkeän esteettiseksi.¹⁰³

Dewey tähdentää, että kokemus, joka syntyy taiteen kanssa työskennellessä, on yksilöllinen. Näin siksi, että esteettisen kokemuksen ilmaisullisuuden, tunnepitoisuuden ja mielikuivituksellisuuden aineista ovat yksilön aikaisemmat kokemukset ja niiden synnyttämät merkitykset. Taideteos tuo esiin henkilökohtaista ainesta. Yksi ja sama taideteos näyttäytyy eri kokonaisuutena riippuen siitä, mitä yksilö tuo mukanaan vuorovaikutustilanteeseen. Esteettisessä kokemuksessa on kyse uuden ja vanhan yhtymäkohdasta, josta syntyy jotain uutta. Dewey kuvailee tilannetta siten, että vanha, "varastoitu" aines herää henkiin ja saa uutta eloa ja henkeä joutuessaan kohtaamaan uuden tilanteen. Jokainen ottaa järjestyksen vastaan hyväksyvästi, kunhan havaitsee sen itselleen sopivaksi.¹⁰⁴

Dutton huomauttaa, että hänen listastaan puuttuu maininta siitä, että taideteokset ovat artefakteja ja että ne on tehty ja esitetty yleisöä varten. Tämä on hänen mielestään itsestäänselvyys. Taideteoksiin liittyviä seikkoja hänen listassaan kuitenkin on. Kyvyllä ja virtuositeetilla (*skill and virtuosity*) Duttonin viittaa siihen, että yksi syvimmin liikuttavista ja nautintoa tuottavista taiteen aspekteista on harjoitetun taidon esittäminen ja esiin tuominen objektin muodossa. Teoksissa on myös taiteen arvostusta ja ylistystä synnyttävät uutuusarvo ja

¹⁰² Ibid., 105, 134, 159, 244, 345, 355, 369.

¹⁰³ Ibid., 97-100, 104, 238, 318.

¹⁰⁴ Ibid., 25.

luovuus (*novelty and creativity*). Teoksissa konkretisoituu kyky tutkia syvemmin jotain teemaa tai jonkin median käyttöä, mutta myös huomion kerääminen. Myös taidekritiikki (*criticism*) kohdistuu taideteoksiin. Dutton tähdentää, että universaalisti kaikenlaisten taiteellisten tuotosten yhteyteen kuuluu jonkinlainen arvioiva ja kuvaileva puhe taiteesta.¹⁰⁵ Näistä varsinkin kahteen jälkimmäiseen liittyy se seikka, että taide on sosiaalista toimintaa.

Taide on sosiokulttuurista toimintaa

Se, mitä pidetään kauniina, ylevänä tai muuten esteettisesti arvokkaana, on naturalistisen taidenäkemyksen mukaan sidoksissa keskustelijoiden sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaan ja muihin tekijöihin – ei vähiten siihen kuten Määttänen huomauttaa, millaisiin taiteen ja taidekeskustelun perinteisiin on elämänsä varrella juurtunut. Määttänen tähdentää, että pragmatistiseen näkökulmaan kuuluu taiteen analysointi sen historiallisessa kontekstissa. Ajatellaan, ettei historiallisista käytännöistä riippumattomia käsitteellisiä analyysieja ole, koska ehtojen määrittelyssä käytettävät käsitteet, merkitykset ja tulkinnat, ovat itse historiallisesti muuttuvia asioita.¹⁰⁶

Tämä tulee esille myös Duttonilla. Hänen mukaansa kaikenlaisissa yhteisöissä taidetta luodaan suhteessa historiaan ja traditioihin. Taiteelle luodaan myös omia institutionaalisia käytänteitä (*art traditions and institutions*). Yhteisön traditioita ilmentävä tyyli (*style*) toisaalta sitoo taiteen tekijöitä, toisaalta antaa taiteellista vapautta. Sen sijaan Dutton on jättänyt listastaan pois maininnan, että taide ilmaisee tai edustaa kulttuurista identiteettiä. Se on hänen mielestään triviaali totuus.¹⁰⁷

Dissanayake sen sijaan tähdentää, että taiteen tehtävänä on ollut tehdä sosiaalisesti tärkeitä toiminnoista fyysisesti ja emotionaalisesti palkitsevia sekä konkretisoida ja vahvistaa sosiaalisen jakamisen merkitystä. Taide ja rituaalit ovat auttaneet yhdistämään ihmiset yhteisön uskossa ja toiminnassa. Ne ovat olleet esteettisiä manifestaatioita yhteisestä maailmankuvasta. Ihmiset ovat tarvinneet niitä, mutta ne ovat olleet myös keinoja vaikuttaa yhteisön jäseniin, kontrolloida ja sivistää heitä. Niinpä Dissanayake vakuuttaa, ettei taide ole vain sen itsensä vaan elämän vuoksi; *'art for life's sake not art for art's sake'*.¹⁰⁸ Taiteiden olemassaolon oikeutusta, hyvyyttä, arvoa ja arvostusta on arvioitu suhteessa yhteisöllisiin tavoitteisiin ja niiden tuottamaan mielihyvään, ja näin ollen eri kulttuureissa ihaillaan taiteessa eri asioita.¹⁰⁹

Toisaalta Dissanayake korostaa, että vaikei ymmärtäisi kontekstia, johon esimerkiksi menneisyydessä ja eri kulttuureissa tuotetut teokset on luotu tai teosten edustamia arvoja, teosten taiteellisen erityisyyden voi havaita. Näin tapahtuu, jos on kokemusta ylipäänsä taidekäyttämisen koodistosta ja tiedostetaan, että asioita muotoillaan tai koristellaan niin, että muut voivat ymmärtää ja arvostaa niitä. Taiteen tuottamaan esteettiseen kokemukseen sisältyy hänen

¹⁰⁵ Dutton 2009, 60–61.

¹⁰⁶ Ibid., 246–247, 256.

¹⁰⁷ Dutton 2009, 60–61.

¹⁰⁸ Dissanayake 1988, 34, 120, 152, 200 ja Dissanayake 1992, 95–96, 100, 174, 222.

¹⁰⁹ Dissanayake 1988, 13, 46–49, 62, 163 ja Dissanayake 1992, 97.

mukaansa kaksi puolta. Yhtäältä on haltioitunut reaktio taideteoksen aistittaviin ja psykofyysisiin ominaisuuksiin. Toisaalta on reaktio teoksen ennalta odotetun koodin mukaiseen käsittelytapaan. Nämä kaksi puolta eivät ole erotettavissa esteettisessä kokemuksessa, mutta harjoittamaton reaktio painottuu edelliseen. Jälkimmäisessä korostuu se, että taide on ihmisen tuottamaa kulttuurista ja opittua toimintaa. Kasvatuksen ja kokemuksen kautta saavutettu tieto mahdollistaa syvemmän ja täydemmän reaktion.¹¹⁰

Kuten Dissanayaken myös Deweyn näkemys on, ettei taide esteettisyydessään muokkaa vain yksilöiden vaan myös yhteisön kokemuksia järjestyneemmiksi ja yhtenäisemmiksi.¹¹¹ Kuten henkilöillä myös yhteisöillä ja jokaisella kulttuurilla on omaa kollektiivista yksilöllisyyttään. Samoin kuin yksilö voi taiteen tuottamien kokemusten kautta syventää ja järjestää uudelleen omaa ihmisyttään, näkemyksiään ja tuntemuksiaan sekä kertoa niistä muille, on taiteella tärkeä merkitys myös kulttuurin jatkuvuudelle sivilisaatiossa itsessään sekä sivilisaatiosta toiseen. Dewey painottaa, että taide on niin yksilön kuin yhteisönkin kokemuspäiriä laajentava tekijä. Taideteokset ovat keinoja, joilla päädytään mielikuvituksen ja niiden nostattamien tunnetilojen avulla toisiin, omissamme poikkeaviin suhteiden ja osallistumisen muotoihin.¹¹²

Se, mitä Dewey sanoo vieraiden ja ajallisesti kaukaisten kulttuurien taiteesta, pätee mielestäni hyvin nykytaiteen kohdalla. Deweyn kuvailee vierailta ja uusilla taiteilla olevan monia myönteisiä vaikutuksia. Parhaimmillaan taideteokset tuovat mukanaan elävän suhtautumistapojen sekoitelman. Uudet asiat avartavat oivaltamishalua, mielikuvitusta ja aistitajua. Ymmärrys riippuu omasta suhtautumistavasta. Dewey korostaa, ettei oma kokemus menetä uuden ja vieraan myötä yksilöllisyyttään, vaan se omaksuu ja liittyy yhteen merkityksiä laajentavia tekijöitä.¹¹³ Suhtautumalla nykytaiteeseen laajentavana tekijänä annamme sille mahdollisuuden, mutta silloinkin ymmärrys tapahtuu omien suhtautumistapojen kautta ja perehtymällä sen lähestymistapoihin.

Taide harjoittaa monenlaisia taitoja

Dutton mainitsee taiteelle ominaisten piirteiden listalla ensimmäisenä, että taiteeseen kuuluu suora, ei mitään muuta hyötyä tuottava mielihyvä (*direct pleasure*). Hän kuvaa mielihyvän johtuvan kerroksellisista, erillisistä, mutta toisiinsa kytkeytyvistä kokemuksista, taideteosten yhtenevästä monimuotoisuudesta. Vaikka Dutton aloittaa taiteen kuvaamisen mielihyvällä, josta ei ole mitään muuta hyötyä, oikeastaan kaikki muut hänen listassaan mainitut seikat kytkeytyvät jollakin tavalla yksilön tai yhteisön muuhunkin toimintaan. Tulee kuva, että taide on toimintaa, jossa yksilö saa älyllisiä haasteita sekä osakseen huomioita, ja jossa yhteisöllisyys tiivistyy yhteisten traditioiden ja käytänteiden kautta. Duttonin mukaan taiteeseen kuuluu yksilöllisyyden ilmaiseminen (*expressive individuality*), johon syntyy mahdollisuus siitä, että taide on toimintata-

¹¹⁰ Dissanayake 1988, 42, 69, 102, 164–165 ja Dissanayake 1992, 131.

¹¹¹ Ibid., 14, 103.

¹¹² Ibid., 398–404.

¹¹³ Ibid., 394–404.

voiltaan epämääräinen ja tavoitteiltaan avoin. Taiteeseen sisältyy myös emotionaalinen kylläisyys (*emotional saturation*). Dutton ajattelee tunteiden liittyvän taiteeseen kahdella tavalla: teoksen sisällön aiheuttamana tunnereaktiona sekä teoksen kokonaisolemuksen aikaan saamana tunteena, joka on sisällön herättämästä tunteesta irrallinen. Niin monimutkaisiin kuin yksinkertaisiinkin teoksiin sisältyy teoksen rakenteen hahmottamista sekä tulkinnallisia ja historiallisia ulottuvuuksia. Nämä tarjoavat älyllisiä haasteita (*intellectual challenge*). Dutton huomauttaa, että parhaat teokset venyttävät käyttämään älyllisiä kykyjä yli tavallisten rajojen, mikä tuottaa jo sinällään esteettistä mielihyvää. Ehkä kaikkein tärkein taiteen piirre Duttonin mukaan on se, että taide tarjoaa mielikuvitusta ruokkivia kokemuksia (*imaginative experience*). Kaikki taiteellinen toiminta tapahtuu kuvittelemisen kautta. Arkipäivään liittyviin keksimisen tilanteista taidekokemus eroaa siinä, että se ei ole kytketty käytännölliseen yhteyteen.¹¹⁴

Nämä seikat löytyvät niin Deweyltä kuin Dissanayakeltakin. Dissanayake korostaa ihmisen tapaa reagoida taiteellisessa kokemuksessa epätavallisella, mihinkään valmiiseen malliin kuulumattomalla tavalla. Taiteen tekemisestä tai havainnoimisesta saadun kokemuksen selittämättömyys johtuu hänen mielestään siitä, että kyseessä on synesteettinen ilmiö. Taiteen kokonaisvaltaisuudesta hän ei tyydy puhumaan vain siitä, että esteettisessä kokemuksessa ja taidekäyttämisenä on tavallista enemmän yhteyksiä aistihavaintojen, emotionaalisten ja kognitiivisten ulottuvuuksien välillä. Hän tuo esille sen, kuinka taide fyysisenä objektina tai tapahtumana on myös fyysinen, kehollinen ja kinesteettinen kokemus. Esteettisissä ja puhtaimmillaan taidekokemuksissa myös aika, paikka ja kohteen ominaispiirteet läpäisevät toinen toisensa erottamattomasti ja ovat kytkeytyneenä edellä mainittuihin ulottuvuuksiin. Koska taidekäyttämisen ilmenee yhteisöllisen ja kulttuurisen ulottuvuutensa kautta, kokonaisvaltaisen kokemuksen elementteinä ovat myös kulttuurin tuomat merkitykset ja käsitteet, assosiaatiot, symbolisuus ja moraalit.¹¹⁵

Kuten jo edellä tuli ilmi Dewey korostaa taidekokemuksen ykseyttä. Siinä on hänen mukaansa mahdotonta erottaa toisistaan käytännöllisyyttä, tunnepitoisuutta ja älyllisyyttä, tai asettaa näistä yhden ominaisuuksia toisen ominaispiirteitä vastaan. Taideteoksessa ei Deweyn mukaan asetu vastakkain myöskään yksilöllisyys ja yleinen, subjektiivinen ja objektiivinen, vapaus ja järjestys. Hän näkee taiteessa myös menneisyyden laajentavan ja syventävän nykyisyyden sisältöä ja olevan aavistus tulevasta. Kokemuksen esteettinen laatu on sitä, että sen ainekset ovat liittyneet yhdeksi yhtenäiseksi ja yksittäiseksi kokemukseksi.¹¹⁶

Sekä Dewey että Dissanayake pitää tärkeänä taiteeseen liittyvää todellisuuden havaitsemista ja itsensä näkemistä sen osana. Dissanayake kuvailee, kuinka osa taiteesta vaatii ja rohkaisee välittömään ymmärtämiseen, osa edellyttää reflektointia, osa soveltavaa järjelyä. Niin mentaalilla kuin fyysisel-

¹¹⁴ Ibid., 52-59.

¹¹⁵ Dissanayake 1988, 64-69, 107-108, 111-112, 127 ja Dissanayake 1992, 53-54, 88, 147-148, 153, 164-165, 175-178, 180, 185-187, 192.

¹¹⁶ Ibid, 36, 73, 105, 415-416.

läkin tasolla taide ohjaa ja vahvistaa kielen käyttöä, käsitteellistämistä ja erityisesti symbolista ajattelua. Muodon antaminen epämääräiselle harjoittaa ja vahvistaa yleistä kykyä strukturoida asioita. Muotoilemalla ja kehittämällä asiat jonkin tyyliksi kontrolloidaan tuntematonta ja ennakoimatonta, luontoa ja käyttäytymistä. Usein taiteeseen liitetään tavallisesta kokemuksesta poikkeava tunne läheisestä yhteydestä maailmaan. Dissanayaken mielestä tämä on se tunne, jota kutsutaan esimerkiksi mielikuvitukseksi, intuitioiksi, fantasiaksi, irrationaalisuudeksi, illuusioksi, teeskentelyksi, ideaaliksi, unelmaksi, pyhäksi maailmaksi, yliluonnolliseksi tai epätietoisuudeksi.¹¹⁷

Dewey havainnollistaa sitä, miten taiteessa ollaan tekemisissä välittömän havainnon ja kokemuksen sekä niiden laatupiirteiden ja luomien merkitysten kanssa, rinnastamalla sen tieteelliseen työhön. Tieteellisen tutkimuksen harjoittajat ovat myös mainittujen laatuisten kanssa tekemisissä, mutta etäisyyden päästä, sellaisten symbolien välityksellä, jotka noita laatuja edustavat mutta eivät ole välittömästi itsessään merkityksellisiä. Taiteilija ajattelee samoilla materiaaleilla, joilla työskentelee, ja hänen käyttämänsä ilmaisukeinot ovat niin lähellä hänen tuottamaansa objektia, että ne sulautuvat siihen suoraan. Taide on aikeen välittöntä toteutumaa. Tiede on toteamisen tapa, taide ilmaisemista. Ilmaisemisen ja toteamisen välinen ero on siinä, että toteamus on yleistys jostakin. Älykäs toteamus jostakin asiasta on arvokas siinä määrin kuin se johdattaa mielen moniin samanlaisiin asioihin ja moniin paikkoihin. Ilmaisevan objektin merkitys on yksilöityä. Tunne on kuvattu ilmentämään tietyn yksilön tunnetta tietyssä tilanteessa. Tunne paikallistuu johonkin.¹¹⁸

Taiteen voimaa vedota tunteisiin Dissanayake pitää taiteen vaikuttamisen puolista korvaamattomana. Se ei ole sitä vain yksilön, vaan myös ihmiskunnan evoluution kannalta. Kyse ei ole ainoastaan taideteosten heijastamista tai aikaan saamista tunteista, tuntemuksista ja mielihyvistä. Dissanayaken mukaan taide on itse itseään palkitseva tarjotessaan tapoja tehdä asioista erityisiä ja tuodessaan esille asioita, joilla on tunnearvoa. Taiteen kyky sitoa erityinen arvo objektiin sen vuoksi, että sillä on suhde toisiin tai itseensä, tekee siitä merkityksellistä. Taiteeseen sisältyy kyky nähdä ja käsitellä jotain jonakin toisena, toisen asemaan asettumista ja tämän asettumisen esittämistä jollakin tavoin. Tällainen metaforinen ajattelu vaatii intersubjektiiivisiä taitoja ja monimutkaista kognitiivista työskentelyä. Dissanayake puhuu esteettisestä empatiasta, joka on perustavanlaatuisen seikka ymmärtää reaktiota taiteeseen. Empatian myötä erilaiset tavat käsitellä asioita ja eri näkökulmat käsiteltäviin asioihin ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa.¹¹⁹

Toisen asemaan asettuminen edellyttää kuvittelukykyä. Dewey korostaa mielikuvituksen merkitystä taiteessa ja sen vaikuttavuudessa. Hän ajattelee, että sisäisen aineksen ja objektin vuorovaikutuksessa yhdistyy kaksi näkemismuotoa, ulkoinen näkökyky ja sisäinen visio. Yhdessä ne muodostavat mieli-

¹¹⁷ Dissanayake 1988, 65–67, 92–93, 114, 127–128 ja Dissanayake 1992, 107, 126.

¹¹⁸ Ibid., 26, 94, 106–108, 114, 223–224.

¹¹⁹ Dissanayake 1988, 66–68, 108, 118–119, 127–131 ja Dissanayake 1992, 46, 52–54, 86, 151, 156, 164–165, 175–176, 184.

kuvituksen. Taideteos syntyy mielikuvituksen muotoutuessa. Kustakin kokemuksesta tulee tietoista ja havaittavaa vasta, kun siihen yhdistyy aiemmista kokemuksista juontuvia merkityksiä. Mielikuvitus on ainoa väylä, jota pitkin nuo merkitykset voivat päästä vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Mielikuvitus on uuden ja vanhan tietoista yhteensovittamista. Taideteos ei kuitenkaan ole vain mielikuvituksen lopputuote. Se myös toimii mielikuvitukseksi olemassa olevien asioiden piirissä. Mielikuvitukseksi mieleen kutsutut ja yhdentyneet merkitykset ruumiillistuvat aineellisesti olemassa olevaksi asiaksi. Mielikuvitukseksi näkemyksellä on voimaa koota taideteoksen aineksen monenkirja-vista osasista kokonaisuus, jonka osatekijät sulautuvat siihen siten, ettei niitä enää tiedosteta itsenäisiksi osatekijöiksi.¹²⁰

Hajanaisten asioiden tiivistäminen ja muodon saaminen kokemukselle vaativat Deweyn mukaan harjoitusta. Esteettinen kokemus ja varsinkin sen kiteytyminen taideteoksessa on tulosta tekemisestä, joka vaatii ponnistelua ja pyydettä, henkilökohtaista intressiä, halua ja pyrkimystä suunnata kohti jotain tavoitetta. Sen sijaan, että asioita vain tunnistaa, niitä on havainnoitava ja valikoitava. Luovan mielen luonteeseen kuuluu tavoitella ja ottaa haltuun mieltä hämmentävää ainesta ja puristaa siitä uuden kokemuksen ainesta. Luovaan mieleen sekä haluun ja pyyteeseen luoda havainnoituista asioista kokonaisuus kuuluu myös perinteen tuntemus. Erityisesti taiteilijoilla perinteen tuntemuksen kautta erityisherkkyyys määrätulle luonnon vivahteille kehittyy kyvykkyydeksi.¹²¹

Dissanayake vaatii, että taide tulisi nähdä normaalina, sosiaalisesti hyväksyttynä toimintana ja tätä tapaa tehdä asioita tulisi edistää ja kehittää. Mahdollisuus rikastuttaa elämänlaatua taiteella tulisi antaa kaikille eikä vain etuoikeutena pienelle vähemmistölle. Ihmiset ansaitsevat kannustusta ja harjaannuttamista taidekäyttämisen kaikilla yhteiskunnan tasoilla ja kasvatusinstituutioissa.¹²² Mutta sen lisäksi, että taidetta pidetään vain hetkellisesti tärkeänä, yksittäisenä ilmaisuna, tarpeena ja kannanottona sen itsensä vuoksi, pitäisi yrittää tavoittaa myös niitä asioita, joita taide kantaa itsessään, kuten esteettisiä, non-rationaalisia tai synesteettisiä toimintoja. Taide tulisi nähdä osana laajempia merkityksiä ja käyttöyhteyksiä.¹²³ Nämä Dissanayaken toiveet ovat juuri sitä, mikä on saanut minut tutkimaan nykytaiteen luonnetta oppimisen ympäristönä.

Olen edellä tuonut esille naturalistisen ja pragmatistisen taidekäsitteen kautta, miten taide ei ole muusta elämästä irrallinen alue, vaan päinvastoin sillä on vahvat yhteydet ja yhtäläisyydet muihin ihmisen käytäntöihin ja elämän alueisiin. Tuomalla nämä yhteydet esiin voi myös osoittaa ominaisuuksia, jotka tekevät taiteesta jollakin tavalla erityisen. Yhteyksien, yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien kautta voi taiteen ymmärtää harjoittavan eri elämänalueilla tarvittavia

¹²⁰ Ibid., 325-336.

¹²¹ Ibid., 56, 68, 70, 119, 159, 231, 267, 321.

¹²² Dissanayake 1992, 223, 225.

¹²³ Dissanayake 1992, 58-63, 224.

taitoja. Tutkimukseni perustana on oletus, että samalla tavalla kuin ihmisen ominaisuuksiin kuuluu esteettinen ja taiteellinen toiminta, taiteen ominaisuuksiin kuuluu mahdollisuus oppia sen äärellä.

Käsittämällä taide naturalistisen taidekäsitteilyn mukaisesti osaksi ihmisen olemusta, on helpompi ajatella sen olevan mukana jokapäiväisen elämän toiminnoissa. Äärimmilleen ihmisen taiteellinen toiminta on viety ammatikseen taidetta tekevien toiminnassa, mutta se on läsnä myös pienen lapsen työstäessä jotain kokemaansa esimerkiksi kuvallisesti. Vaikka itse rajaan tarkastelun ammatikseen taidetta tekevien taiteelliseen toimintaan ja tietynlaiseen nykyajan taiteeseen, on olennaista ajatella, että taiteen ja oppimisen yhteydet ovat mahdollisesti olemassa millaisessa taiteellisessa toiminnassa tahansa. Tämän vuoksi taiteellinen toiminta on, siinä missä muutkin toiminnat, ihmisen luonnollinen tapa oppia asioita selvittääkseen elämässä ja maailmassa.

Filosofi Alva Noë kritisoi kirjassaan *Starnge Tools. Art and Human Nature*¹²⁴ evolutiivisia taideteorioita. Hänen mielestään ne eivät tutki taiteen taiteutta. Hän näkee, ettei taidetta voi palauttaa luonnolliseen esteettiseen tajuun, vaan taide tekee esteettisen tajun mahdolliseksi.¹²⁵ Ymmärrän Noën ajattelevan, että taide on olemassa oleva, tiettyjä ominaisuuksia (taiteen taiteutta) omaava eikä ihmisen muiden toimintojen myötä kehittynyt asia tai käytäntö. Vaikka ero naturalistisiin taideteorioihin on näin perustavanlaatuisen, löytyy näkemyksistä yhtäläisyyttäkin.

Samalla tavalla kuin itse olen kuvannut naturalistisen taideteorian kautta taiteessa kiteytyvän ihmisen esteettisen toiminnan ja taiteen aineksien olevan muissa maailmallisissa asioissa, Noë puhuu kahdesta tasosta. Tason 1 toiminnot ovat asioita, joita teemme luonnostamme ja jotka ovat sosiaalisesti jaettuina, ja kulttuurin muotoilemia. Tason 2 toiminnot ovat taiteet ja ne leikkivät tason 1 toimintojen kanssa ja muotoilevat niitä uudelleen.¹²⁶ Noën keskeinen ajatus on, että ihminen organisoii ja käyttää siihen teknologiaa. Taide ei ole teknologinen käytäntö, mutta se edellyttää teknologioita ja voidaan ymmärtää vain niitä vasten. Taide on kanssakäymistä niiden tapojen kanssa, joilla käytäntömme, tekniikkamme ja teknologiamme organisoivat meitä. Taideteokset panevat esille tekemiskäytäntömme ja taipumuksemme tukeutua siihen, mitä teemme. Taide on filosofian rinnalla ja itsekin filosofinen käytäntö, joka tuo esille ja kyseenalaistaa organisoitumisen ilmenemismuotoja. Taide organisoii ja uudelleen organisoii käyttämällä teknologioita, joita käytetään muissa toiminnoissa. Näin taide on väline, työkalu, mutta omituinen muihin työvälineisiin verrattuna.¹²⁷ Tähän palaan luvussa 6.

Toisaalta Noë nojaa Deweyn ajatukseen taiteesta kokemuksena.¹²⁸ Hänen mukaansa taideteokset eivät eroa materiaalisesti muista esineistä. Taiteen taiteus herää henkiin vuorovaikutuksessa ihmisen ajattelun, keskustelun ja arvi-

¹²⁴ Noë 2019. Olen käyttänyt suomennettua laitosta *Omituisia työkaluja – Taide ja ihmisluonto* (käännös Tapani Kilpeläinen). Alkuperäinen teos on vuodelta 2015.

¹²⁵ Ibid., 94.

¹²⁶ Ibid., 46.

¹²⁷ Ibid., 13, 25, 32–34, 36, 45, 54, 68, 127.

¹²⁸ Ibid., 87, 240.

oinnin kautta. Filosofiassa ja taiteessa metodi ja tulos ovat yhtä. Taide ei Noën mukaan aktivoi ihmistä. ”Pikemminkin se antaa meille mahdollisuuden aktiivoida taide, kytkä se päälle ja panna se tapahtumaan”. Tämä mahdollistaa näkemisen, ymmärtämisen, uudelleen organisoimisen, itsensä kohtaamisen tavalla, jota ei muutoin kohtaa. Se vaatii kuitenkin ajatuksellista ja aktiivista toimintaa. Taide voi olla Noën mukaan oppimisen lähde.¹²⁹ Palaan tähänkin luvussa 6.

Vaikka itse näen taiteen kokemisen ennemminkin ’vain’ osana teosta, koen Deweyn kokemusta painottavan näkemyksen taiteesta soveltun hyvin nykytaiteen käsittelyyn. Moni taiteelle uudenlainen ilmaisumuoto voidaan nähdä taiteena ilman ennalta määriteltyjen ominaisuuksien tuomia ongelmia, kun esteettinen toiminta ja taide sen kiteytymänä ymmärretään kokemuksena. Mahdollisuus oppimiseen korostuu, kun kokemuksen laadullinen ominaisuuden ymmärretään olevan älyllinen, mielikuvituksekas ja tunnepitoinen ilmaisu, jossa yhdistyvät yksilölliset ja julkisen maailman kokemukset Deweyn ilmaisuja käyttäen. Se, että taiteellinen prosessi nähdään taidetuotteen tekemisen, teoksen olemassa olemisen ja sen havainnoimisen jatkumona tai jopa yhtäaikaisena tapahtuma ja tekona, poistaa nykytaiteeseen liitettäviä haasteita. Tällä viittaa muun muassa prosessimuotoisiin, ei selkeästi määriteltäviin ja yhtenäisenä kokonaisuutena havainnoitaviin teoksiin, sekä yhteisöllisiin teoksiin, joissa taiteilija, teos ja taiteen kokijat sekoittuvat keskenään tai sulautuvat yhteen. Teoksissa on yhtä aikaa läsnä tekeminen, kokeminen ja teoksena oleminen.

Deweyn ajatus siitä, miten ”taide käy loputonta kamppailua koettaessaan muuntaa tavallisessa kokemuksessa takeltelevina tai mykkinä esiintyvät ainekset kaunopuheisiksi välineikseen”¹³⁰, kuvaa hyvin sitä, mistä monissa arkipäiväisiltä tapahtumilta vaikuttavissa nykytaiteen teoksissa on kyse. Nykytaiteen lähestymistä auttaa Deweyn huomio siitä, että taide itsessään viittaa toiminnan ja tehtyjen asioiden laatuun, ja jokaisen varsinaisen uuden taideteoksen myötä syntyy uudenlainen taide tai taito.¹³¹

Tämä sama ajatus perustelee sitä, miksi Dissanayaken *making special* -ajatus tukee näkemystä nykytaiteesta oppimisen ympäristönä. Väitän, että nykyisin tehdään taidetta, jossa tulee hyvin esille ’*making special*’. Nykytaideteoksille niin objekteina kuin ajallis-tilallisina tapahtuminakin on tyypillistä tehdä tavallisista asioista jotain erityistä. Nykytaiteen voi myös nähdä ritualisoivan arkipäivän tilanteita. Mielestäni nykytaiteessa erityisen selkeästi toteutuu Dissanayaken huomio, että taiteilijat eristävät ja monimutkaistavat esille asettamia asioita, jotta ne nähtäisiin.¹³²

Voi toki kysyä, kuinka perustella nykytaidetta oppimisen ympäristönä Dissanayakeen nojaten hänen niin voimakkaasti kritisoidessa nykyajan taiteen käytänteitä. Dissanayaken kirjoituksista on kulunut sen verran aikaa, että taiteeseen, ja sen myötä taidepuheeseen ja taiteen tutkimukseen, on tullut uusia muotoja, toimintatapoja ja painopisteitä, joten ehkä terävimmälle kritiikille ei

¹²⁹ Ibid., 104–107, 128, 168–169.

¹³⁰ Dewey 2010, 278.

¹³¹ Ibid.

¹³² Dissanayake 1988, 69.

ole enää kohdetta. Palaan uusiin tapoihin ja muotoihin tämän luvun toisessa osassa. Yleisesti ottaen voi kuitenkin sanoa nykytaiteessa korostuvan Dissanayaken taiteessa tärkeinä pitämät muodot, jotka ovat läheisessä suhteessa arkipäivän elämään ja käsittelevät elämälle tärkeitä asioita.

Olen kuulevinani Dissanayaken ajattelussa jonkinasteista menneiden aikojen tai pienempien ei-länsimaisten yhteisöjen taidekäyttämisen glorifiointia. Voisiko olla niin, että taide ja taiteen asema sellaisena kuin Dissanayake toivoisi niiden olevan, on edelleen olemassa, mutta vaikeasti hahmotettavissa? Tarkoitin tällä sitä, että mittakaavan kasvaessa, yhteisöjen suurentuessa, asioiden määrän lisääntyessä ja niiden myötä segmentoitua esteettinen ja siitä kehittynyt taidekäyttämisen on ikään kuin pirstaloitunut maailmalle. Siitä on tullut niin iso eri elämän alueille levinnyt kokonaisuus, että sitä ei tule ajatella samana ilmiönä.

Asioiden jollakin tavalla erityiseksi tekeminen on saanut valtavat mittasuhteet. Toiminta ja tekeminen, joka jossain vaiheessa on ollut erityistä ja kenties taidetta, onkin nykyisin tavallista. Erityisen hyvä esimerkki tästä on kuvan tekeminen. Mahdollisuudet tehdä ja nähdä kuvia ovat vuosisatojen saatossa kasvaneet huikasti, viimeisen sadan vuoden aikana räjähdysmäisesti. Kuvien tekeminen ja käyttötarkoitus on jakautunut erilaisiin alalajeihin kuten uutiskuviin, populaarikulttuurin kuviin ja taideteollisiin kuviin. Runsaassa visuaalisessa kulttuurissa yhä rajatumpaa joukkoa tuotoksia kutsutaan taiteeksi. Toisaalta kuvien tekemisen monipuolistuessa visuaaliseen taiteeseen on tullut jatkuvasti uusia muotoja ja ne haastavat laajentamaan käsitystä taiteesta. Nykyinen taidemaailma on yksi tämän toiminnan muotoja.

Ehkä taidemaailma ja taiteen teoretisoiminenkaan eivät olekaan niin paha kuin Dissanayake näkee niiden olevan. Hän näkee taidemaailman taidemuuseumien, -kokoelmien, -gallerioiden, -kauppojen ja -kriittikoiden vienneen määräsvaltaa taiteilijoilta ja yleisöltä.¹³³ Entäpä jos ajatteleekin näiden kaikkien olevan osoitus siitä, kuinka tärkeänä taidetta pidetään? Itse en näe esimerkiksi taiteelle pyhitettyjä paikkoja eristettyinä paikkoina, vaan jatkumoina ikiaikaisille taideriutualueille. Näin ollen ajattelen, ettei taidekokemus, vaikka henkilökohtaisia tekijöitä siinä korostetaan, ole niin yksilöpainotteinen kuin Dissanayake sen näkee. Esillä olevat teokset ovat aina yhteisiä kokemuksia, kuten rituaaliset seremoniat.

Taiteen painoarvoa lisää sekin, että sitä opiskellaan eri koulutustasoilla ja tutkitaan yliopistoissa. Myös se, että taidetta varten on kehittynyt oma puheta- pa, taidepuhe, ilmentää että kyseessä on erityisellä huolenpidolla kehittynyt tapa tehdä jostain jotain erityistä, tavallisuudesta poikkeavaa. Kaiken tämän ajattelen olevan ihmisen esteettistä ja taidekäyttämistä. Mutta onko asioiden paljoudesta ja liian erityiseksi tekemisestä tullut jo ongelma? Pyrkimyksellä ottaa haltuun tärkeä asia nykykulttuurille luonteenomaisin, kuten tekstin ja rationaalisen ajattelun keinoin onkin hävittämässä taiteesta jotain olennaista. Tästä huolimatta olen tässä tutkimuksessa toteuttamassa tätä samaa. Pysin sanoittamaan taidetta oppimisen näkökulmasta. Seuraavaksi pyrin sanallisesti taiteen

¹³³ Kts. esim. Dissanayake 1988, 182, 191.

tutkijoiden avustamana kuvaamaan nykytaidetta niin, että sillä voi ymmärtää olevan oppimista mahdollistavia piirteitä.

3.2 Nykyajan taide oppimisen näkökulmasta

Lähestyessäni taidetta Dissanayaken näkemyksen mukaan ihmislaajille ominaisena käyttäytymisenä sekä Deweyn ajatuksia myötäillen ihmisen ja taiteiden välisestä vastavuoroisesta suhteesta muodostuvana kokemuksena korostan nykytaidetta määritellesäni taiteen muuttuvuutta. Mielikuva on taiteen evoluutiosta, joka on tulosta ihmisen ja ympäristön välisestä vastavuoroisesta prosessista. Näin ollen nykytaiteen olemuskin muokkautuu jatkuvasti riippuen siitä, millaisia materiaaleja, työvälineitä ja aiheita ympäristö tarjoaa. Toisaalta olemassa olevat ilmaisumuodot muokkaavat ajatuksiamme taiteesta ja nämä ajatukset edelleen muokkaavat syitä, motivaatioita ja tapoja tuoda asioita taiteellisen käyttäytymisen kautta esille. Näin en voi yksiselitteisesti määritellä, mitä tarkoitan, kun puhun nykytaiteesta.

Siitä huolimatta tai ehkäpä juuri sen vuoksi, että ymmärrän taiteen hyvin laajasti, ei tutkimus voi käsittää kaikkea nykyajan taidetta, vaan tarkastelen vain tiettyä osaa siitä. Myös tutkimuksessa oleva näkökulma rajaa kiinnostuksen tiettyihin nykytaiteen muotoihin. Koska laaja taidekäsitys sisältää kaikenlaisen ihmisen taiteellisen toiminnan pienten lasten piirustuksista koulutuksen saaneiden ammattitaiteilijoiden teoksiin, joita esitellään erityisesti niille tarkoitetuissa paikoissa, on olennaista tähdentää, että tässä tutkimuksessa käsiteltävä taide on jälkimmäistä. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö esille otettavia ominaisuuksia voi olla myös ei-ammattilaisten taiteellisessa toiminnassa. Itse asiassa taustalla on ajatus, että ammattitaiteilijoiden tapoja tehdä taidetta olisi mielekästäkin siirtää ei-ammattimaiseen taiteen tekemiseen. Toiseksi huomioitavaa on, että rajauksesta ja laajasta naturalistisesta taidekäsityksestä huolimatta niin sanottua modernistista taidekäsitystä en jätä kokonaan käsittelyn ulkopuolelle, sillä monet nykytaiteen muodot ovat modernistisen vaiheen synnyttämiä.

Tutkimuksen kohteena olevan taiteen voidaan sanoa kuuluvan Arthur Danton¹³⁴ ja George Dickien¹³⁵ määrittämään taidemaailmaan. Puheena oleva taide kuuluu yhteen ihmisen taidekäyttämisen nykyiseen ja erityisesti länsimaiseen ilmenemismuotoon; taiteen ammatilliseen tuotantoon ja sen ympärille rakentuneeseen käytäntöyhteisöön. Danton ja Dickien teoriat taidemaailmasta ovat syntyneet aikakaudella, jolloin analyyttiseen filosofiaan nojaten oli voimakas pyrkimys saada määriteltyä se, mitä taide on. Koska taiteen ilmenemismuodot ovat olleet moninaisia, ja myös uusia tulee jatkuvasti, on taiteen määrittely ollut haastavaa. Tästä syytä on päädytty mahdollisimman laajoihin ja avoimiin määritelmiin. Morris Weitz painottaa teoriassaan sitä, että on lähdet-

¹³⁴ Danto 1964.

¹³⁵ Dickie 1981.

tävä pois jostakin kaiken kattavasta, kaikelle taiteelle yhteisten ominaisuuksien luokasta.¹³⁶

Weitzin mukaan taide on avoin käsite, koska sen soveltamisen ehdot ovat muutettavissa ja korjailtavissa. Kun taiteen ymmärtää avoimena käsitteenä, on mahdollista kuvitella tai tuottaa tilanne tai esimerkkitapaus, joka vaatii puoleltamme jonkinlaisen päätöksen joko ulottaa käsitteenkäyttö kattamaan myös uuden tapauksen tai sitten käsite on suljettava ja luotava uusi, uuteen esimerkkitapaukseen ja siinä esiintyvään uuteen ominaisuuteen soveltuva käsite.¹³⁷ Taiteessa tällaista sulkemista ei ole tapahtunut, mutta niin käsitteen kuin asian, johon käsitteellä viitataan, tarkastelun ja keskustelun helpottamiseksi on jo pelkästään kuvataiteen sisällä luotu valtava määrä alakäsitteitä. On nimetty ja määritelty erilaisia taiteita esimerkiksi sen mukaan millä välineellä taide on tehty (maalaustaide, videotaide), missä taidetta tehdään tai esitetään (museotaide, ympäristötaide, koulutaide), kuka sitä tekee (kansantaide, lasten taide) tai millä tavalla se käsittelee asioita (käsitetaide, yhteisöllinen taide).

Myös minä lähdän siitä, että taide on avoin käsite. On aiheellista kuitenkin huomata, että Weitz puhuu ennemminkin taiteen käsitteestä ei itse asiasta, taide-toiminnasta ja sen tuotoksista. Minä liitän avoimuuden periaatteen myös niihin. Kun tässä tutkimuksessa puhutaan nykytaiteesta, mielessä ei siis ole jokin tietynlainen taide. Taiteen määrittelystä on muodostunut ja muodostuu usein yhä edelleen ongelma, koska lähtökohdaksi otetaan taiteellisen toiminnan tuotokset, joille on asetettu ennakoon tiettyjä kriteerejä. Kuten niin moni muukin asia maailmassa myös taiteen tuotokset pitäisi saada sijoitettua johonkin paikkaan ja "laatikkoon". Kun taiteen näkee laajemmin ihmisen toimintana, jonka seurauksena syntyy erilaisia aistein havaittavia asioita, joille ei ole asetettu ennakoon kriteerejä, taiteen määrittelyn ongelma helpottuu.

Toki jäljellä on kysymys siitä, mikä tai millainen toiminta on taiteellista. Siinäkin tapauksessa tiukka määrittely ja rajausta aiheuttaisi mielestäni vain ongelmia, joiden ratkaisemisyritykset eivät sinänsä anna mitään uutta itse toiminnan olemassa olemiseen. Se, mihin määritelmillä ja rajauksilla voi olla vaikutusta, on toiminnan toteutumismuodot. Se, mikä määritellään taiteeksi ja mikä ei, ohjaa toimimaan tietyllä tavalla. Vaikka taiteellisen toiminnan historia osoittaa, että niin sanotusta taidepuheesta ja taidemaailman käytännöistä huolimatta aina on syntynyt jotain uutta, pidän tärkeänä sitä, että tiedostetaan, mitä vaikutuksia taiteen määrittelyllä tietynlaiseksi on.

Yhdeksi nykyisen taiteen käytäntöyhteisön piirteeksi voidaan katsoa tietoinen avoimuus. Yhteisö on valmis ottamaan sisäänsä sellaisia taiteen ilmenemismuotoja, joita siellä ei vielä ennestään ole ollut ja muuttumaan sen myötä. Tämä on yksi merkki taiteen piirissä tapahtuvista muutoksista. Vaikka laajasti ymmärretyn taiteen ammatillinen osa on modernin aikakauden jatkumoa, ei se

¹³⁶ Weitz 1987. Tässä Weitz viittaa Ludvig Wittgensteinin peliteoriaan, jonka mukaan peli ja kieli ovat asioita, joiden alle kuuluvilla asioilla ei ole lainkaan yhtä yhteistä piirrettä, vaan ne ovat monin eri tavoin sukua toisilleen. Wittgenstein nimittää monimutkaisten päällekkäisten ja ristikkäisten yhtäläisyyksien verkostoa perheyhtäläisyyksiksi. Wittgenstein 1981, 64–65.

¹³⁷ Ibid., 87–88.

enää nojaa kaikkiin samoihin periaatteisiin. Toiseksi nykyinen taidemaailma on avoin sen suhteen kuka saa toimia sen sisällä ja kenellä on valta. Ammatillinen taidemaailma avaa ovia ei-ammattillisille toimijoille. Kolmanneksi avoimuudesta kertoo se, että taidemaailma yhä enenevässä määrin luo yhteyksiä ja käy dialogia muiden elämän alueiden ja käytäntöyhteisöjen kanssa. Näin ollen voisi sanoa, että länsimaisessa modernin aikakauden taiteellisessa toiminnassa ollaan joiltakin osin ottamassa käyttöön aikaisempien aikojen ja kulttuurien käytänteitä. Avoin suhtautuminen ei jää vain taidemaailman sisälle. Myös muu yhteiskunta näkee taiteen alueena, jossa on vähemmän normeja ja enemmän vapautta kokeilla ja keksiä.

Sen lisäksi, että tutkimuksessa tarkastelun kohteena on nykyajan ammatillinen taiteen tuottaminen, rajautuu se niin sanottuun kuvataiteeseen. Sannon 'niin sanottuun', sillä tarkka jako eri taiteen lajeihin ei kaikilta osin istu tämän päivän taiteeseen. On paljon taidetta, jossa yhdistyvät eri taiteen tekemisen tavat, niin sanotut taiteen lajit. On myös taidetta, jonka tekemisen prosessi ja ilmenemismuoto ovat lähellä joitain muita elämänalueita, kuten tieteellistä tutkimusta tai kaupallista toimintaa. Kuvataiteen sisällä tehdään teoksia, joista voisi sanoa, ettei niillä ole mitään tekemistä kuvan kanssa, jos kuva käsitetään kaksiulotteisella pinnalla olevaksi värien ja muotojen sommitelmaksi tai kolmiulotteiseksi hahmoksi. Teoksien voisi ajatella ennemmin olevan eri keinoin tehtyjä kuvaelmia tai kuvauksia, joihin sisältyy erilaisia elementtejä kuten esineitä, ääniä, kuvia, hajuja, ihmisiä, kehollisuutta, toimintaa. Joissakin tapauksissa kuvaelma tai kuvaus on itse prosessi. Tutkimuksessani tarkastelun kohteena eivät kuitenkaan ole vain tällaiset teokset vaan myös perinteisemmällä tavoilla tehty kuvataide. Tutkimuskohteen rajautumisen kuvataiteeseen voi sanoa johtuvan yksinkertaisesti myös siitä, että nykytaiteella käsitetään yleisesti kuvataiteen nykyisiä muotoja. Nykyajan musiikista puhutaan nykymusiikkina tai tanssista nykytänssinä.

Vaikka nykytaiteen käsite joskus tulkitaan myös taiteen tyyllisuunnaksi ja oletuksena on myös jokin ajallinen raja, en halua rajata kategorisesti tutkimustani käsittämään nykytaidetta jonakin tiettyinä aikakautena enkä tietynlaiseksi taiteeksi. Koska mielenkiintoni kohdistuu tämänhetkisten oppimiskäsitusten ja tällä hetkellä tehtävän taiteen rajapintaan, tutkimuksessa puhutaan noin viimeisen 20 vuoden aikana tehdystä taiteesta. Kuitenkin se, mitä taiteesta tässä tutkimuksessa sanotaan voi hyvinkin soveltua myös varhaisempaan taiteeseen. Tavoitteeni myös tuottaa tietoa, joka pätee tulevaisuuden taiteenkin tarkastelussa. Tutkimuksessa käsitellään nykytaidetta toisaalta hyvin yleisellä tasolla ja siitä puhutaan yleistäen, vaikka tiedostetaan esimerkiksi maalauksen tai valokuvan ja tapahtumaluonteisen yhteisöllisen taideteoksen tekemisen sekä kokemisen olevan luonteeltaan hyvin erilaisia. Toisaalta tutkimuksen voi nähdä rajautuvan tarkastelemaan yksittäistä taiteellisen toiminnan ja sen ilmenemisen muotoa. Sitä, mitä tutkimuksessa sanotaan nykytaiteesta, voisi soveltaa eri aikakauden taiteeseen lisäksi eri taiteen lajeihin.

Suomenkielessä koen ongelmalliseksi sen, että nykytaide, kuten monet muutkin taidetta tarkentavat ilmaisut, esimerkiksi käsitetaide, ovat usein sub-

stantiiveja, käsitteitä, jotka huutavat selkeää, yksiselitteistä määritelmää. Siksi syntyy ajatus, että pitää tietää, mitä se on ja miten se määritellään. Englannin kielinen ilmaisu *'contemporary art'*, nykyinen taide ja *'conceptual art'*, käsitteellinen taide ovat armollisempia. Adjektiivinen ilmaisu on väljempi ja antaa spekulatiolle enemmän tilaa. Mielestäni tällä on merkitystä, kun pyrkii lähestymään nykytaidetta pragmatistisesta näkökulmasta. Jos nykytaiteen sijaan puhuu nykyisestä tai nykyajan taiteesta, ei heti aluksi tarvitse määritellä, mitä käsitteellä nykytaide tarkoitetaan ja millaisesta taiteesta on kysymys. Nykyajan taide sisältää kaikenlaisen taiteen, jota nykyaikana tehdään. Se pitää sisällään myös kaiken perinteisellä tavalla tehdyn taiteen.

Nykyään taiteeksi nimittämämme asia on ehkä rakennettu asia, mutta Dissanayakeen viitaten toimintaa, josta taiteeksi nimittämämme asiat syntyvät, on muodostunut pitkän ajan kuluessa ihmisen evoluution aikana. Se, millaisia ilmenemismuotoja sillä on ja on ollut, on riippunut ja riippuu hyvin monista eri asioista. Siihen en kuitenkaan tässä pureudu. En myöskään lähde pohtimaan sitä, onko jokin taidetta vai ei, tai mikä tekee jostakin taidetta, enkä edes tarkastelemaan, mitä ongelmia ei-totutut taiteen muodot saattavat aiheuttaa. Otan nykyaikana syntyneen taiteeksi kutsutun ja koetun asian sellaisena kuin se on, ja tutkin siitä asioita, joilla on yhtymäkohtia toiseen ihmisen ominaisuuteen, asioiden oppimiseen.

Tutkimukseni kannalta ei myöskään ole olennaista pohtia, missä yhteyksissä tarkastelun alla olevaa taidetta esiintyy, vaikka niin sanottu taiteellistaminen, taiteen ulottuminen eri elämän alueille onkin ollut yksi keskeinen keskustelun aihe nykyisessä taidekeskustelussa. Niinpä vaikka tutkimuksen viitekehystenä on institutionaalisen taidemaailman taide, myös muilla elämän alueilla tapahtuva taiteellinen toiminta voi yhtä hyvin toimia oppimisen ympäristönä. Usein muissa kuin taidemaailma kontekstissa taide onkin helpompi ymmärtää ja hyväksyä oppimisen ympäristöksi. Ajattelenkin samoin kuin von Bonsdorff hänen kysyessä, onko taiteistumisesta (*artification*) perimmiltään kyse taidekäsitteen laajentamisesta ei-taiteellisille alueille ja siksi tiettyjen objektien ja käytäntöjen muuttamisesta ja nimittämisestä taiteeksi; vai voisiko ainakin osaa näistä muutoksista paremminkin kuvata taiteen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi taiteen instituutioiden ulkopuolella?¹³⁸

Periaatteessa olisi samantekevää, kutsuttaisiinko tutkimukseni kohteena olevia asioita taiteeksi vai ei. Kiinnostukseni ja tavoitteeni ei ole madaltaa kynnystä ymmärtää jotain taiteeksi. Näin siitä huolimatta, että yksi sysäys tutkia nykytaidetta oppimisen ympäristönä on ajatus, että sitä voi olla helpompi lähestyä jostakin muusta elämän alueesta käsin kuin taiteen tradition kautta. Useat nykytaiteilijat toteavat, että he tekisivät sitä mitä tekevät ilman taidemaailman kehystäkin ja vaikka sitä ei taiteeksi nimitettäisikään. Tosin taidemaailma mahdollistaa heidän toimintansa. Joka tapauksessa ainakin länsimaalaisesta näkökulmasta katsottuna olemme aina taiteesta puhuttaessa jollakin tavalla

¹³⁸ von Bonsdorff 2012, 1.Kts. taiteistumisesta esim. Levanto, Naukkarinen & Vihma (toim.) 2005.

kytköksissä taidemaailmaan. Se on kehys, josta käsin katselemme ja koemme asiat taiteena.

En ajattele taiteen olevan jostain syystä arvokkaampaa kuin muiden kulttuurituotteiden, mutta omanlaatuinen kylläkin. Se, että taide voi olla osa jotain muuta toimintaa, ei mielestäni laske sen esteettistä arvoa. Päinvastoin Deweyn ja Dissanayaken ajatuksiin viitaten taide pyrkii tekemään arkipäivän asioistakin mahdollisimman esteettisiä ja jollakin tavalla erityisiä. Taiteen voima on taiteessa. Jos se on tarpeeksi voimakas herättämään ajatuksia, se kyllä kestää yhteistyön muiden elämänalueiden kanssa. Jos toiminnalla tai teoksella ei ole voimaa, ei auta, vaikka se olisikin rajoittunut toimimaan taidemaailman sisällä. Taiteen integrointia muuhun elämään voisi jopa pitää mittarina taiteen voimasta.

Se, ettei taidetta ja varsinkaan nykytaidetta ole tarvetta määritellä, ei tarkoita sitä, etteikö oman aikamme taidetta pyrittäisi ja haluttaisi jollakin tavalla kuvailla ja selittää. Kun ajattelee, että yleisesti nykytaiteeksi on nimitetty toisen maailmansodan jälkeistä taidetta tai nähty 1960-luvulta lähtien niin sanottuja uusia taiteen tekemisen muotoja, voi sanoa pyrkimyksen kokonaisvaltaisen taiteen teorian luomiseen eläneen sitkeässä. Vasta 1990-luvun lopulla taideteoreettisessa keskustelussa tulee näkyviin oivallus siitä, että taide on niin moninaista, että paras tapa selittää nykyistä taidetta on tarkastella sitä jostain tietystä näkökulmasta tai jotain sen tiettyä piirrettä. Tätä perustelee myös taiteen, populaarikulttuurin ja yhä enenevässä määrin muiden elämän alueiden välisen rajan häilyvyys.

Tämä rajan häilyvyys tulee esille muun muassa Helena Sederholmin väitöstutkimuksessa. Shustermanin ajatuksia seuraten Sederholm korostaa taiteen kontekstuaalisuutta, mutta toisin kuin Shusterman, hän ei vaadi tiettyjen ilmiöiden ja asioiden hyväksymistä taiteeksi, vaan selittämällä nykyisen taiteen luonnetta pyrkii todistamaan sen vaativan pragmatistista lähestymistapaa. Sederholmin mielestä ei ole olemassa yleisiä esteettisiä rakenteita ja yleistä kuvataiteen kieltä, jota voi ymmärtää kulttuurista riippumatta. Erityisesti nykytaiteessa on tapauksia ja prosesseja, joita voi kokea ja tuntea ilman opittua kielioppia ja metakieltä. Hänen mukaansa taidetta ei pidä ajatella kokonaisvaltaisena ilmiönä, vaan nähdä sen koostuvan yksittäistapauksista. Analyysi vaatii suhteellisuutta ja uusien konseptien luomista tulkintoihin. Näin taiteen lähestymisestä tulee käytännöllisempää, tilateisiin liittyvää. Niin taiteen tekemistä kuin havainnointia tulee ajatella ja lähestyä taktiikkana, ei ennalta suunniteltuna strategiana. Myös taidepuhetta tulee ajatella sosiaalisena toimintana.¹³⁹

Vaikka viime aikaiset nykytaiteen teoreettiset tarkastelut ovatkin avanneet nykytaiteen luonnetta tietyistä, rajatuista näkökulmista käsin, on joitakin seikkoja, jotka toistuvat. Yleisesti erotetaan moderni ja nykytaide, mutta toisaalta ollaan tietoisia joidenkin nykytaiteessa korostuvien piirteiden olemassaolosta jo modernissa ja sitä varhaisemmassakin taiteessa. Taide nähdään jatkumona, jossa muutokset ovat tapahtuneet pidemmällä aikavälillä kuin tyyliuuntiin perustuva taidehistorian kirjoitus antaa ymmärtää. Tästä huolimatta nykytaidetta teoreettisesti lähestyvissä tavoissa painotetaan nykytaiteelle tyypillisiä piirteitä,

¹³⁹ Sederholm 1998, 12-16, 28, 151-154, 225-226, 237-242.

joita on vaikea istuttaa aikaisempiin tapoihin ymmärtää, analysoida ja määrittää taidetta. Yleisesti korostetaan sitä, miten nykytaiteen tekemisen tapojen, ilmenemismuotojen ja käytänteiden moninaisuus on johtanut tarkastelemaan ja selittämään nykytaidetta enemmän tapauskohtaisesti kuin kokonaisvaltaisena ilmiönä. Tyypillistä nykytaiteen teoreettisille tulkinnoille on myös se, että taiteen katsotaan laskeutuneen alas modernismin rakentamasta norsunluutornista ja jalkautuneen ihmisten pariin pois valkoisesta kuutiosta.¹⁴⁰

Näkökulmia nykytaiteeseen ja nykytaiteesta on runsaasti, eri tasoisia, eri yhteyksiin ja yhteyksissä muodostettuja. Nykytaidetta ja nykytaiteen teoksia luonnehditaan muun muassa yksittäisissä näyttelytiedotteissa, laajempien näyttelyiden katalogeissa, taidekritiikeissä eri medioissa, yleisluontoisissa tietokirjoissa, tieteellisissä tutkimuksissa, artikkeleissa ja julkaisuissa, pedagogisissa julkaisuissa ja toiminnassa, strukturoiduissa tai spontaaneissa keskusteluissa yleisön, tekijöiden, kokijoiden ja asiantuntijoiden välillä. Koska nykytaiteessa on paljon teoksia, jotka ovat olemassa vain tietyn ajan ja sidoksissa tiettyyn paikkaan, on myös monia nykytaiteen teoksia dokumentoivia julkaisuja. Verbaalisten luonnehdintojen lisäksi tulkintoja syntyy tietenkin myös taiteen tekemisen prosessien sekä teosten näytteille asettamisen ja näyttelykuratointien yhteydessä. Non-verbaalisia kuvauksia ja tulkintoja teoksista on toteutettu myös muun muassa tanssien tai kuvallisin keinoin.

Voi hyvin kysyä, ovatko nämä kaikki samanarvoisia kuvauksia ja analyysijä. Koska tutkimuksen taustalla on käsitys taiteesta kaikkien ihmisten käytäytymiseen kuuluvana ominaisuutena, joka sisältää teosten lisäksi kaiken siihen liittyvän toiminnan, ovat ne kaikki huomionarvoisia, jos eivät aivan samanarvoisia. Kaikki ja kaikenlaiset ajatukset kuuluvat taiteeseen tai yksittäisen teoksen maailmaan ja rakentavat niitä. Eri tasoisten näkökulmien listauksella haluan kiinnittää huomiota siihen, että nykytaiteen ollessa tässä hetkessä elävä ilmiö, siihen liittyvää tietoa syntyy jatkuvasti monella tavalla, ja kaikella sillä on oma merkityksensä ilmiöstä muodostuvaan kuvaan.

Kaikkien näiden lähteiden tarjoamaa tietoa olisi kiinnostavaa tarkastella oppimisen näkökulmasta Näin ei tietenkään ole mahdollista tehdä. Korostankin, että niin omassa tutkimuksessani kuin näkemyksissä ja kirjoituksissa, joihin viittaan, on kyse suuresta ja moninaisesta kokonaisuudesta poimituista valinnoista. Valitut näkemyksetkin ovat rajattuja tapoja tarkastella rajattua joukkoa nykyaikana tehdystä taiteesta.

Haasteellisuudesta huolimatta pyrin nimeämään nykytaiteelle ominaisuuksia. Haasteellisuus ei liity vain monitahoisen ja -ilmeisen ilmiön kuvaamiseen. Se liittyy myös siihen, voinko tuoda enää mitään uutta jo nyt runsaaseen joukkoon nykytaiteen ominaisuuksien kuvauksia ja selityksiä. En ole asettanut tavoitteeksi enkä tutkimuksen tarkoitukseksi tuoda esille nykytaiteesta uusia ominaisuuksia. Katson tuovani mukaan uutta nimeämällä ja selittämällä nykytaiteen ominaisuuksia siten, että sen toimintatavoista ja ilmenemismuodoista

¹⁴⁰ Kts. esim. Sederholm 2000 ja Perry & Wood 2004. Molemmat kirjat tuovat runsaine teosesimerkkeineen tämän hyvin esille.

tulee korostetummin esille oppimiseen liittyvä kosketuspinta ja perspektiivi. Väitän, että ominaisuuksien nimeäminen ja esittäminen nykyisten oppimiskäsitusten valossa avaa uusia näkökulmia nykytaiteeseen niin taiteen (taidemaailman), oppimisen kuin taidekasvatuksenkin kontekstissa.

Nykytaiteen oppimisen mahdollistavia ominaisuuksia nimeän varsinaisesti esitellessäni ajattelun malleja nykytaiteesta oppimisen ympäristönä. Tässä luvussa pyrin kuvailemaan nykytaidetta yleisemmällä tasolla. Se, miten oppiminen tässä tutkimuksessa ymmärretään, perustuu valittuihin teoreettisiin selityksiin. Sen sijaan, koska nykytaide on oppimiseen verrattuna esineellistyneempi ja näin ollen helpommin yhteisesti havainnoitua, en pitäydy vain nykytaiteen teoreettisissa selityksissä. Niiden lisäksi kuvailu perustuu omiin havaintoihini ja kokemuksiini. Joukkoon mahtuu joitakin teosesimerkkejäkin, mutta lähinnä selventämään esitettyjä ajatuksia.

Niin herkullista kuin teoksia olisi runsaammin ja tarkemmin kuvailla, en sitä tee kahdesta syystä. Ensinnäkin tutkimukseni kohteena eivät ole yksittäiset tai tietynlaista nykytaidetta edustavat taideteokset, vaan se, kuinka oman aikamme laajentunut kuvataiteen kokonaisuus nähdään oppimisen näkökulmasta. Toiseksi nykytaiteen teoksia on niin valtavasti ja monenlaisia, että joidenkin esiin nostaminen saattaisi hyvinkin rajoittaa muodostettavaa kuvaa. Tämän vuoksi olen myös rajannut teoreettisista näkökulmista pois taiteelliset tutkimukset, jotka ovat sukelluksia taiteilijoiden omaan tekemiseen. Tämä ei luonnollisestikaan tarkoita, etteikö taiteellisissakin tutkimuksissa olisi kiinnostavia yleisiä huomioita taiteesta.

Kuten jo johdannossa totesin, teoreettisilla näkökulmilla nykytaiteeseen on tutkimuksessani kaksoisrooli. Tässä yhteydessä ne ensinnäkin toimivat nykytaiteen kuvaamisen teoreettisena viitekehystenä. Toiseksi ne edustavat taide-teoreetikkojen ajatuksia suomalaisten opettajien, taiteilijoiden ja nuorten rinnalla ajattelun malleja hahmotellessani. Tosin sillä erotuksella, että tutkijat eivät itse tarkastele taidetta oppimisen näkökulmasta, vaan minä teen sen kytkennän. Olen valinnut lähteikseni joukon suomalaisia nykytaiteen tutkimuksia vuosituhanen vaihteesta tähän päivään. Tähän valintaan vaikutti se, että vuosituhanen vaihteessa nykytaiteen tutkimus ja teoreettinen tarkastelu alkoivat selvästikin kasvaa, sekä havainto, että niissä oli yhtymäkohtia samaan aikaan oppimiskäsityksissä tapahtuviin muutoksiin.

Valituissa tutkimuksissa on tuotu esille aikamme taiteen moninaisuus sekä analysoitu nykytaiteen teoksia ja niistä kirjoittamista eri filosofisista näkökulmista ja nykytaidediskurssista käsin. Tutkimuksista on selvästi huomattavissa niin taiteen tekemisessä ja sen toimintatavoissa tapahtuneita muutoksia ja käännteitä kuin taiteen tutkimuksessakin tapahtunutta ja tapahtuvaa paradigman muutosta. Tämä tulee esille taiteen kategorisoimisen pohdinnoissa. Tuoreimmissakin tutkimuksissa (vanhemmissa selkeästi) on tarvetta luokitella teokset 'jonkin taiteen', kuten ympäristötaiteen tai performanssitaiteen alle. Toisaalta kyseenalaistetaan aiempia luokituksia ja niiden perusteluja ja lähtökohtia. Vaikka en itse käy tätä diskurssia läpi, nostan tutkimusten rinnalle joitakin mui-

ta nykyaiteen yleisiä ominaisuuksia kuvaavia teoreettisia luonnehdintoja ja näkemyksiä.

Koska oma fokukseni on siinä, miten nykyaikana tehtävää taidetta voi tarkastella oppimisen näkökulmasta, viitekehýkseni on oppimisen diskurssi, ei taidehistoriallinen, -filosofinen tai -teoreettinen. En pohdi sitä, miten nykyaide eroaa aiemmasta taiteesta, miten jokin ominaisuus on kehittynyt tai voiko jotain lukea taiteeksi jonkin ominaisuutensa vuoksi. En myöskään ruodi sitä, miten tietyllä tavalla ilmenevää taidetta voi käsitellä tai käsitteellistää. Ne ovat erillisiä tutkimusten aiheita, ja juuri niitä käyttämässäni lähteissä ja niiden lähteissä on tutkittu. Itselläni lähtökohtana oleva avoimuus tarkoittaa sitä, ettei tarvitse luokitella eri nykyaiteen ilmenemismuotoja johonkin lajiin tai ryhmään kuuluvaksi tai saada niille hyväksyntää nykyaiteeksi. Pysyttäydyn hyvin yleisellä tasolla ja vain kuvailen, millaisia piirteitä nykyaiteeseen liittyy tai nähdään liittyvän. On luonnollista, että kuvaukseni ulkopuolelle jää seikkoja, joita nykyaide pitää sisällään. Yleisyydestä huolimatta esiin nostettujen ominaisuuksien kuvailun voi hyvin tulkita virittäytymisenä nykyaide ja oppimisen väliseen yhteyteen.

Luonnehdin nykyaiteita oppimisen näkökulmasta kolmen yleisluonteisen ominaisuuden kautta. Nämä ovat moninaisuus, tapahtumallisuus sekä tuttuuden ja outouden yhtäaikaisuus. Ominaisuudet kytkeytyvät toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä. Ne on valittu ja nimetty siksi, että niissä korostuu ihmisen eikä esimerkiksi taiteen yhteiskunnallinen rooli. On hyvä pitää mielessä, että useat nykyisen taiteen piirteiksi nimetyt asiat ovat olleet läsnä taiteessa aikaisemminkin. Ehkä ne ovat vain välillä jääneet tai jätetty taustalle huomion kiinnittyessä esimerkiksi pelkästään taiteen esteettisiin ominaisuuksiin. Taiteen tietynlaisiin ilmenemismuotoihin liitettävien piirteiden voi havaita liittyvän myös muunlaisiin teoksiin ja eri historiallisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa tehtyyn taiteeseen. Näenkin, että asiat, joita tutkijat tuovat esille tarkastellessaan jotain tietynlaista nykyaiteen ilmenemisen, olemisen tai tapahtumisen tapaa, määrittelevät samalla nykyaiteen ja taiteen ilmiötä kokonaisuutena. Ajattelen, etteivät teosluennat ja tulkinnat tutkimuksissa ole vain tapaus-tutkimuksia. Teoskohtaisia analyyseja ja havaintoja voidaan soveltaa muissakin taideteosten kohtaamisissa. Käyttämäni tutkimukset kuvaavat monella tapaa ihmisen taidekäyttäytymistä. Luonnollisestikaan kaikki ominaisuudet eivät päde kaikenlaiseen taiteeseen tai jostain syytä ominaisuus ei paljastu.

Tässä mainitut eivätkä monet muutkaan nykyaiteen ominaisuudet ole yksinomaan taiteen omaisuutta. Niitä ilmenee myös muilla elämän alueilla. Piirteet tulevat kuitenkin erityisen hyvin ilmi nykyaiteessa ja taidekonteksti tuo niihin jonkin sellaisen ulottuvuuden, jota muissa yhteyksissä ei ole. Kuvataiteilija Jani Leinonen toteaa, että taide uppoaa visuaalisesti kaiken muun sekaan, mutta on sisällöltään jotain muuta. Taide on käsitteellinen asenne.¹⁴¹ Ajatus, että taiteella on jokin oma tapa olla, jostain taiteelle ominaisesta ja erityisestä piirteestä toistuu monissa yhteyksissä. Vaikka taide syntyy muista maailmassa olevista asioista eikä taiteen autonomisuutta korosteta enää niin paljon kuin modernistisessä ajattelussa, taiteen nähdään olevan olemassa omalla tavallaan.

¹⁴¹ Päivi Venäläisen ja Jani Leinosen välinen keskustelu 31.10.2012.

Kiasmassa järjestetyn keskusteluserian pohjalta kirjoitetussa kirjassa *Nykytaidetta etsimässä* Veli-Matti Saarikko toteaa, että taideteoksen muodon pitää syntyä omien lakiansa mukaan. Se, mitä taideteos esittää, ei ole olemassa ennen taide-teosta.¹⁴²

Hanna Johansson esittää ympäristöön ja luontoon liittyviä taiteen muotoja tarkastelevassa tutkimuksessaan¹⁴³, että ”teokset kysymyksinä vastaavat kuljettamalla hänet kerta toisensa jälkeen sekä ruumiin, subjektin ja kielen että luonnon ja eläimellisyyden rajoille – sanomattoman kokemuksen äärelle”.¹⁴⁴ Marja Sakari määrittelee käsitetaidetta valottavassa tutkimuksessaan¹⁴⁵, että taiteen tekemisessä on pyrkimys päästä lähemmäksi maailmaa, itseään ja olemassaoloa koskevia kysymyksiä. Hänen mukaansa teokset pyrkivät sellaisille kokemuksellisille alueille, joita ei tavoita pelkän loogisen ajattelun avulla. Teosten oletetaan tavoittavan ei-sanallisia merkitysten tasoja sanojen, kuvien ja muodon avulla. ”Taiteen tekeminen ei ole ensisijaisesti järjestämistä, muokkausta, työstämistä, vaan saattamista ilmenemään, johdattamista esiin ja asettumaan kätkeytymättömänä määrätyn ulkomuodon mukaisesti”, kirjoittaa Sakari¹⁴⁶ Tavat, joilla nykytaiteessa saatetaan ilmenemään ja johdatetaan esiin, ovat hyvin moninaisia.

3.2.1 Moninaisuus

Nykytaiteen moninaisuuden voi ajatella olevan luonnollista, koska – kuten kuvasin tämän luvun alussa – taide muotoutuu jatkuvasti sen mukaan, mitä ympäröivässä maailmassa tapahtuu, mutta samaan aikaan se kantaa mukanaan perinteiset taiteen tekemisen tavat ja materiaalit. Aikaisemmin on puhuttu rajoja rikkovista tai eri taiteen lajeja yhdistävistä teoksista. Mielestäni nämä eivät kuvaa sitä tämän ajan taidetta, jota nykytaiteeksi kutsutaan. Se ei ole tiettyjen rajojen sisällä oleva toimintamuoto. Enemmän sitä voisi kuvata orgaaniseksi yhteisöksi, joka poimii asioita eri paikoista eikä vain taidekentältä vaan maailmasta ylipäänsä. Se ottaa taiteen marginaalissa olevia ilmaisun muotoja ja populaarikulttuurin muotoja taiteen valtavirtaan, kokeilee uutta teknologiaa tai käyttää vanhaa uudessa yhteydessä. Se myös levittäytyy eri paikkoihin.

Helpon nykytaiteen monimuotoisuus on havaittavissa taideteosten materiaalien ja tekotapojen runsautena. Taiteen materiaalina käytetään lähestulkoon kaikkea maailmasta löytyviä asioita; sekä luonnon että ihmisen tuottamaa, käytettyä ja pois heitettyä tai varta vasten teoksen tarpeisiin kehitettyä, niin fyysisiä kuin immateriaalisiakin asioita. Tekotavoista taiteen perinteiset muodot eivät ole loppuun asti tutkittuja. Piirtäminen, maalaaminen ja kolmiulotteisen

¹⁴² Stewen, Haapalainen & Kaitavuori (toim.) 2007, 90 ja 100.

¹⁴³ Johansson 2004. Johansson tarkastelee ympäristöön ja luontoon liittyviä taiteen muotoja. Teoriataustana on Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia ja luonnonontologia sekä Jacques Derridan olemassaolon kysymykset ja niiden taustalla oleva Edmund Husserlin fenomenologia.

¹⁴⁴ Johansson 2004, 171.

¹⁴⁵ Sakari 2000. Sakarin tutkimus valottaa käsitetaidetta toisaalta postmodernia ja jälkistrukturalistista ajattelua ja toisaalta Martin Heideggerin fenomenologista filosofiaa vasten.

¹⁴⁶ Sakari 2000, 190.

muodon luominen ovat ihmisen luontaisia tapoja käsitellä maailmaa. Niihin löytyy aina uusia ulottuvuuksia ja välineitä tehdä. Toisaalta nykyään taiteen tekemisessä ei tarvitse toimia tietyn taidemuodon tai edes taiteen muotojen sisällä, vaan tekemisen tapoja otetaan muilta elämänaloilta, kuten teollisuudesta, tai teoksen keskiössä on uuden tekemisen tavan luominen. Koska modernistisen ajan taiteilijaneromytti on purettu, teosten toteuttamiseen tarvittavan taidon ja tiedonkin voi hajauttaa eli ottaa mukaan erilaisia osaajia ja yleisökin. Myös visuaalisuuden ja estetiikan merkitystä kyseenalaistetaan. Nykytaiteessa muoto ja materia palvelevat joskus sisältöä, joskus sisältö määräytyy materiaalista ja tekotavasta. Usein muotoa ja sisältöä ei voi erottaa toisistaan. Muoto on sisältö ja sisältö on muoto.

Tämä tulee hyvin näkyvästi ja selkeästi esille teoksissa, joissa materiaalina on ihmiskeho. Ihmiskehon ja ruumiinkuvien kantaessa monia merkityksiä ne ovat sekä teoksen muotoa että sisältöä. Suomalaista performanssi- ja kehotaidetta psykoanalyysin valossa tutkinut Helena Erkkilä¹⁴⁷ tuo esille, miten taide-tapahtuman artefaktius, keinotekoisuus ja kulttuurinen luonne korostuvat, kun taiteilijasta itsestään tulee taideteos tai sen osa. Toisaalta varsinkin elävässä esityksessä yleisön edessä ”elävän ruumiin välitön läsnäolo ”omana itsenään” tuo mukanaan todenmukaisuutta”.¹⁴⁸ Oman ruumiinsa yleisön, kameran ja oman katseensa kohteeksi asettava taiteilija peilaa itseään suhteessa toisiin ihmisiin, ympäristöihin, objekteihin ja erilaisiin tahoihin, kuten uskomusjärjestelmiin, haluamisen malleihin ja niiden edustajiin.¹⁴⁹ Katsoja peilaa omia käsityksiään ja ruumiinkuvaansa teosesityksen kautta. Näin hyvinkin fyysisestä teoksesta voi muodostua käsitteellinen.

Käsitteellisyys onkin yksi keskeinen tekijä muodon ja sisällön symbioosisa. Toisin kuin edellä kuvatunlaisessa vahvan läsnäolon taiteessa, vahvasti käsitteellisessä taiteessa visuaalisuuden rinnalla ja joskus sen ohittaenkin taideteoksien keskiössä ovat prosessit ja ajatukset, joita ne herättävät ja saavat aikaan. On taidetta, jonka lähtökohtaisena tarkoituksena on olla käsitteellistä. Siinä teos Marja Sakarin mukaan on olemassa vasta näkyvien elementtien, kirjoitusten tai kuvien laukaisemissa ajatuksellisissa prosessissa. Sakari näkee, että käsitetaiteen tapa ilmaista asioita on ”kielellinen” myös niissä tapauksissa, joissa se käyttää kuvia. Kuvat on tarkoitettu ymmärrettäväksi osana laajempaa ajatuskonaisuutta. Merkit, niin sanat kuin kuvat, toimivat idean rakennusaineiksi. ”Käsitteellinen teos muotoutuu teokseksi lukemalla visuaaliset merkit ja siirtämällä niiden sisältämä tieto tai kommunikaatio oman ajattelumme horisonttiin. Emme omaksu vain katseemme kohdetta, vaan tuotamme ”tekstin” merkityksen”, Sakari kuvailee.¹⁵⁰

Käsitteellisyys, irrottautuminen taide-esineestä tekemällä taiteesta ’ainee-tonta’ ideoiden taidetta ja merkitysten kuljettaminen teoksiin kontekstin, tekstin ja kuvien antamien viitteiden ja katsojan havainnon ja ajattelun kohtaami-

¹⁴⁷ Erkkilä 2008.

¹⁴⁸ Ibid., 150-151.

¹⁴⁹ Ibid., 99-100.

¹⁵⁰ Sakari 2000, 17, 26 ja 200.

nessa¹⁵¹ ei kuitenkaan ole käsitetaiteen omaisuutta. Visuaalisuuden marginalisoituminen ja erilaiset käsitteelliset esittämisen tavat ovat osa monenlaista taidetta. Esimerkkinä tästä toimii Johanssonin näkökulma ympäristöön ja luontoon liittyviin teoksiin. Hänen kiinnostuksensa kohdistuessa teoksen ja sen tekemisen tavassa tapahtuneeseen murtumaan eikä teosten aiheisiin tai niihin liittyviin temaattisiin kysymyksiin, hän määrittelee tutkivansa käsitteellistä maataidetta. Se kuvaa Johanssonin mielestä hänen tutkimansa taiteen polaarista luonnetta – kontekstuaalisten, toisin sanoen käsitteellisten esitysten sekä representaation ylittävän olemisen, maailman tai luonnon välille jännittyvänä.¹⁵² Moniin nykytaiteen teoksiin liittyy kontekstuaalisten esitysten, tapahtumien ja toimintojen ikään kuin uudelleen rakentaminen ja käsittäminen nimenomaisesti tai toisessa tilanteessa.

Johanssonin tutkimus on hyvä esimerkki myös siitä, kuinka monimuotoista jo pelkästään ympäristöön kytkeytyvä taide on. Toki se kertoo myös tarpeesta saada luokiteltua asioita. Ympäristötaiteeksi voidaan katsoa maataide sekä kaupunki- ja sosiaalinen taide, mutta joskus siihen liitetään myös julkinen kuvanveisto ja ulkoilmaveistokset. Puhutaan kaupunki-, luonto- tai luontoon ja luonnosta tehtävästä, eko- tai ekologisesta, maisema-, prosessi-, ja tetaiteesta. Käytössä ovat myös termit paikkateokset, paikkasidonnainen taide ja kokonaisuus-taide.¹⁵³

Tämä luettelo kuvaa sitä, kuinka nykyisin ammatillisesti tuotettu taide on laajentanut toimintareviiriään erityisesti taiteelle tarkoitetuista paikoista. Nykytaiteen moninaisuus ilmenee siis myös taiteen esittämisen paikkojen kirjossa. Yhtäältä kannanottona taidemaailman käytänteille, mutta myös yhteiskunnallisena kritiikkinä mennään esimerkiksi luontoon, toisaalta taiteentekijät sekä taideosten ja taidetapahtumien tuottajat (myös institutionaaliset) haluavat jalkautua ja jalkauttaa taiteen ihmisten ja muun elämän pariin. Esimerkkinä tästä on vuodesta 2008 lähtien järjestetyn IHME-festivaalin IHME-teos. Vuosittaisen IHME-teoksen myötä on muun muassa kuultu musiikkia rautatieasemalla, kerätty sydänääniä kirjastoissa, nautittu musiikkiesityksistä raitiovaunuissa, törmätty museoesine-kioskeihin arkisten kulkureittien varrella tai lähetetty viestejä lippuviittomin kaupunginosien kaduilla kutsuna keskustelutilaisuuksiin. Hyvin usein teos on muodostunut yleisön toiminnan kautta. IHME-festivaali kuvaa toimivansa taiteen sala-altistajana tavoitteenaan erilaisten yleisöjen tavoittaminen ja nykytaiteen tekeminen entistä saavutettavammaksi. Pyrkimyksenä on vaikuttaa siihen, että taidemaailma keskittyisi entistä enemmän ”ennätyksiä rikkovien huutokauppahintojen, ylellisten taidekutsujen hohteen ja objektikeskeisen ajattelun” sijaan sosiaalisiin suhteisiin.¹⁵⁴

Alun alkaen – ja kuten IHME-festivaalin tavoite kertoo yhä edelleenkin – muihin kuin galleria- ja museotiloihin tehdyn taiteen taustalla on poliittinen kannanotto, kritiikki taiteen kaupallisuutta ja institutionaalisuutta kohtaan. Täl-

¹⁵¹ Ibid., 26 ja 253.

¹⁵² Johansson 2004, 30 ja 33.

¹⁵³ Ibid., 26–33.

¹⁵⁴ IHME 10 vuotta: Kaikkien IHMEeksi. IHME festivaalin verkkosivut 2018.

laista taidetta kuvaava termi paikkasidonaisuus (*site-specific*) on kuitenkin laajentanut merkitystään. Kuten käsitteellisyys myöskään paikkasidonaisuus ei ole enää vain tietynlaiseen taiteeseen liittyvä, vaan tarkoittaa laajempaa ymmärrystä paikan merkityksestä teokselle. Paikan tai paikkojen suhde taideteokseen on osa kaikkia teoksia.

Taiteen paikkasidonaisuutta tutkineen Miwon Kwonin¹⁵⁵ mukaan laajentunutta ymmärrystä paikan ja teoksen suhteesta kuvaa se, että taiteen yhteydessä puhutaan muun muassa paikasta määrittyvästä (*site-determined*), paikkaorientoituneesta (*site-oriented*), paikkaan viittaavasta (*site-referenced*), paikkatietoisesta (*site-conscious*), paikkaan reagoivasta (*site-responsive*) sekä paikkaan suhteutetusta (*site-related*) taiteesta.¹⁵⁶ Paikkasidonaisuuden määritelmää on alettu jäsentää siten, että se ilmentää taiteen väliaikaisuutta ja katoavaisuutta ennemminkin kuin pysyvyyttä ja liikkumattomuutta, tiettyyn paikkaan sitoutunutta taidetta.¹⁵⁷

Kwonin tarkastelussa taiteen paikkasidonaisuuteen kietoutuu taiteen yhteisöllisyys johtuen pitkälti siitä, että usein tiettyyn paikkaan tehdyt teokset aktivoivat alueen tai tietyn yhteisön ihmisiä. Kwon huomauttaa, ettei paikka ole vain maantieteellinen sijainti tai arkkitehtoninen miljöö, vaan sosiaalisten suhteiden verkosto, yhteisö. Taiteilija ja hänen tukijansa näkevät taideteoksen olennaisena osana yhteisöä ennemminkin kuin ulkoapäin tulevana lisäyksenä.¹⁵⁸ Julkisessa tilassa tehdyistä väliaikaisista ja yleisöä osallistavasta taiteesta käytetään ilmaisua '*new genre public art*' (uudenlainen julkinen taide).¹⁵⁹ Kwon näkee yhtenä nykyajan taiteen tyypillisenä piirteenä liikkuvuuden ja nomadismia. Taideteosten ei ajatella kärsivän siitä, että niiden esittämisen paikat muuttuvat, vaan päinvastoin teoksia 'kierrätetään' erilaisissa olosuhteissa. Paikkasidonaisuuden käytänteiden myötä nykyajan taiteilijoiden liikkuvuus määrittelee Kwonin mukaan uudella tavalla taideteoksen ja taiteilijuuden statuksen. Enää taideteos ei ikään kuin edusta taiteilijaa, vaan teoksia arvioidaan taitelijan kautta ja taiteilijoiden läsnäolo paikassa tai paikalla on olennaista.¹⁶⁰

Teoksen suhdetta paikkaan kuvaavien ilmaisujen rinnalla käytetäänkin myös tarkemmin teosten luonnetta kuvaavia termejä kuten kontekstisidonainen (*context-specific*) ja yhteisösidonnainen (*community-specific*) sekä projektityöskentelyyn perustuva taide (*project-based*). Kwon ottaa esille myös termit *debate-specific* ja *audience-specific*, joille en löydä vastaavuutta suomenkielisessä taidekeskustelussa tai -puheessa.¹⁶¹ Ne kuitenkin kuvaavat hyvin, kuinka nykytaiteen moninaisuutta pyritään luokittelemaan esimerkiksi sen perusteella, mitkä ovat teoksen lähtökohdat. Nämä termit viittaavat erityisesti taiteeseen, jota tehdään jollakin perusteella muodostuneen yhteisön sisällä tai kanssa ja tietyissä sosiokulttuurisissa ja ajallisissa tilanteissa.

¹⁵⁵ Kwon 2002 ja Kwon 2005.

¹⁵⁶ Kwon 2002, 1.

¹⁵⁷ Ibid., 4 ja 31.

¹⁵⁸ Ibid., 6.

¹⁵⁹ Ibid., 6. Termi on Suzanne Lacylta (Lacy 1995).

¹⁶⁰ Ibid., 31. Kwon 2005, 41–43, 47.

¹⁶¹ Ibid., 2.

Esimerkki tällaisesta taiteesta on Suomessa yhteisöllisen taiteen pioneerin Ritva Harlen toteuttama teos *'Aarnivalkea'* (2004). *'Aarnivalkea'* on muistomerkki Helsingin Pihlajamäessä sijainneelle Säilän talolle ja sen värikkäälle elämälle. Aarnikanmäen viimeinen vanha omakotitalo, rakennusmestari Säilän talo, purettiin vuonna 2003, kun kaupunki piti sen korjaamista liian kalliina. Osa talon hirsistä sai uuden elämän vanhalla paikallaan taiteilija Ritva Harlen ympäristö- ja yhteisötaideteoksessa. Teos valmistui vuonna 2004 yhteistyössä rakennusviraston silloisen käsityöpajan ja Ostarin Onnin, Malmin seurakunnan diakonia-työn vapaaehtoistyöntekijöiden kanssa. Hankkeen käynnisti ja rahoitti Helsingin kaupungin lähiöprojekti. Teos "toteutuu", kun ihmiset ottavat sen käyttöönsä, järjestävät yhteisiä juhlia tulen äärellä ja luovat alueelle uusia traditioita menneitä kunnioittaen.¹⁶²

Johansson toteaa, että taiteen esityskäytännöissä tapahtuneet muutokset ovat tehneet taiteesta monin tavoin aikaisempaa "ympäristöllisempää". Taide on sekä tilallistunut että tilanteistunut. Teos asettuu tilanteen kontekstiin. Teosten sitoutuminen paikkaan voi olla esimerkiksi materiaalista, historiallista, sosiaalista, visuaalista, tilallista tai maisemallista, mutta myös symbolista tai poliittista, kuten esimerkiksi useiden julkisten monumenttien tai monia tiloja ja ajallisia tapahtumia yhteen sitovien paikkateosten kohdalla.¹⁶³

Taiteen ja paikan suhteeseen liittyy myös taideteoksen ja sen tarkastelijan ja kokijan suhde. Taidetta niin materiaalisena kuin immateriaalisenakin kulttuurituotteena havainnoidaan ja koetaan aina jossakin paikassa, tilassa ja tilanteessa. Taiteen havainnointi nähdään psyykkis-fyysisenä ja tilallisena kokemuksena, joka kiinnittää katsojan huomion sekä teokseen että oman itsen olemiseen. Paikassa, jossa ihminen tekee tai havainnoi taidetta, hän luo havainnoillaan, liikkumisellaan ja käyttäytymisellään merkityksiä. Paikan merkityksiä voidaan korostaa katsojasta riippumattomien, itse teoksen ja sen tekoprosessissa ilmenevien piirteiden kautta.¹⁶⁴

Kuten taiteen sidonnaisuudella paikkaan, myös ihmisten osallisuudella taideteosten toteutumisessa on erilaisia ulottuvuuksia. Niiden pohtiminen ja kuvaaminen tuovat esiin nykytaiteen moninaisuuden. Paikkasidonnaisuuden tapaan osallistavalla taiteella on alun perin kuvattu tietynlaista taidetta; ihmisiä, taiteen katsojia, vastaanottajia mukaan ottavia teoksia, mutta tämän tyyppisten teosten kautta on alettu laajemminkin huomioida osallisuutta ja toimijuutta taiteessa. Niinpä voisikin puhua taiteen osallistavasta luonteesta.

Osallistumisen ja muutoksen paikkoja tutkimuksessaan tarkasteleva Riikka Haapalainen¹⁶⁵ ei pidä mielekkäänä rakentaa vastakkainasettelua osallistavan ja niin sanotusti ei-osallistavan taiteen välille. Hän näkee, ettei osallistaminen ole taiteilijan tai tutkijan ennalta määrittämä taideteoksen toimintaperiaate, vaan erityinen sosiaalisuuden taso, jolla teos on suhteissa muihin asioihin, ihmisiin ja esineisiin. Hänen mukaansa materiaalisesta ja sosiaalisen erottelua ei

¹⁶² Näin teoksesta kerrotaan Pihlajämäki info -verkkosivulla. Aarnivalkea on eletyn elämän muistomerkki 2018.

¹⁶³ Johansson 2004, 28, 66.

¹⁶⁴ Kts. esim. Johansson 2004, 69 Sakari 2000, 209–211, 227 ja 234 sekä Haapala 2011, 45.

¹⁶⁵ Haapalainen 2018.

voi tehdä, sillä kaikki taiteessa tapahtuva on välittäjänä sosiaalisen prosesseissa. Osallistuminen voi olla vuorovaikutusta teoksen kanssa, osallistumista teoksen toteuttamiseen, mutta myös muuntuvia sosiaalisia tai seurallisia suhteita ihmisten, asioiden ja ilmiöiden välillä.¹⁶⁶ Haapalaisen mielestä on rajoitettavaa määrittellä erilaisia taiteeseen osallistumisen laatuja, kuten Pablo Helgueran alustavaa topologiaa, joka jakaa sosiaalisesti sitoutuneita taideteoksiin osallistumisen neljään ryhmään: nominaalinen eli nimellinen osallistuminen, taiteilijan ohjaama osallistuminen, kollaboratiivinen eli yhteistoiminnallinen osallistuminen sekä luova osallistuminen.¹⁶⁷

Haapalaisen mielestä vertailuun ja erojen tekemiseen pohjaavat topologiat kapeuttavat osallistumisen ilmiötä. Varsinkin, kun ne pitävät sisällään oletta- muksen erojen tunnistettavuudesta ja pysyvyydestä – oli sitten kyse teoksen, taiteilijan, yhteisön tai yksilön ominaisuuksista. Hän huomauttaa, kuinka Helgueran luokittelu keskittyy osallistumisen ulkoisiin piirteisiin ja sulkee ulos kysymyksen siitä, mihin osallistutaan; minkälaisiin ajatuksiin ja ideologioihin teosprosessi osallistujiaan ohjaa. Esimerkiksi tuottaako osallistuminen ensisijaisesti kuluttajuuteen perustuvaa viihtymistä tai vakautta suhteessa yhteiskunnallisiin kysymyksiin? Vai salliiko se avaruutta myös yhteiskunnan ja kuluttajuuden uudella lailla määrityksiin?¹⁶⁸ Itse hän kuvailee osallistumisen olevan toisille yhdessätoimintaa ja yhdessäoloa, eräänlaista yhteisöllisyyden jatkumon uudelleentuottamista ja rakentamista. Toisille se tarkoittaa väliintuloa, häiriötä tai keskeytystä ihmisten arjessa.¹⁶⁹

Keho- ja performanssitäiteeseen, eri ympäristöissä ja ympäristöistä tehtävää, eri paikoissa ja paikkoihin tehtävää sekä yhteisöllisiä ja ihmisiä osallistavaa taidetta talletetaan ja dokumentoidaan eri tavoin tai itse tapahtuma ja tekeminen voi olla alisteinen siitä muodostettavalle ja esille asetettavalle kokonaisuudelle. Johansson sekä Erkkilä puhuvat teoksen hajoamisesta. Teos ei ole enää yksi yhtenäinen objekti tai tapahtuma tietyssä paikassa tai edes sarjana paikallisia tapahtumia, vaan osina: esityksinä tai yksityisinä tekoina ja niiden aineksista rakennettuina teoksina. Hajonneiden teosten kohdalla joudumme kysymään, missä ja miten teos on olemassa teoksena.¹⁷⁰ Riikka Stewen toteaa *Nykytaidetta etsimässä* -teoksen keskustelussa, että enää ei välttämättä ole itsestään selvää, mikä on niin kutsun taideteoksen ja toisaalta jonkin sellaisen asian, jota voisi kutsua dokumentiksi, välinen raja. Taiteen ja dokumentin tai dokumentoimisen välinen raja on monella tavalla kyseenalaistettu nykytaiteessa.¹⁷¹

Dokumentaarisuuteen sisältyy myös rajanvetoa nykytaiteen ja etnografian välillä. Hal Foster kiinnitti vuonna 1995 kirjoittamassaan artikkelissaan *'The artist as ethnographer?'* huomion taiteessa tapahtuneeseen etnografiseen käännteeseen (*ethnographic turn*). Kriittisessä puheenvuorossaan hän tuo esille taiteen

¹⁶⁶ Ibid., 21–23.

¹⁶⁷ Ibid., 244 Kts. Helguera 2011, 14–15.

¹⁶⁸ Ibid., 245 Haapalainen viittaa taideteokseen *Your Name in Lights Copenhagen Free University* (2001).

¹⁶⁹ Ibid., 25.

¹⁷⁰ Johansson 2004, 13, 64 ja Erkkilä 2008, 48.

¹⁷¹ Stewen, Haapalainen & Kaitavuori (toim.). 2007, 16.

muodon ja käytännön, jossa taiteilija ja taidemaailma asettuvat tarkastelemaan ilmiöitä ja yhteisöjä sekä niiden toiseutta omista lähtökohdistaan käsin ja ikään kuin ulkopuolelta. Pseudoantropologiseksi paradigmaksi kutsumassaan toimintatavassa ei hänen mukaansa huomioida sitä, ettei ulkopuolisuus postkolonialistisessa ja globaalissa maailmassa ole mahdollista.¹⁷²

Kris Rutten, An van. Dienderen ja Ronald Soetaert¹⁷³ palaavat Fosterin esittämään kysymykseen parikymmentä vuotta myöhemmin. He tuovat esille sen, että samaan aikaan kun taiteessa tapahtui etnografinen käänne, heräsi antropologisessa ja etnografisessa tutkimuksessa kiinnostus käyttää taiteellisia keinoja. Toiseuteen ja ulkopuolisuuteen liittyvät kysymykset ovat edelleen esillä, mutta kriittisyyden sijaan Rutten, van. Dienderen ja Soetaert korostavat antropologian ja nykytaiteen yhteistyötä ja tarkastelevat sekä taiteen että antropologian näkökulmasta, mitä etnografia on nykytaiteessa. Kysymys ei ole vain siitä, että nykytaide astuu antropologian kentälle. Kyse on kuvioista, jossa antropologit työskentelevät taiteilijoiden kanssa, taiteilijat luovat projekteja, jotka tuottavat antropologisia oivalluksia, ja antropologisen tutkimusten tuloksena syntyy taideprojekteja.¹⁷⁴

Nykytaiteen etnografisuus tai taiteen käyttö etnografisessa tutkimuksessa on esimerkki nykytaiteen tutkimuksellisesta otteesta. Taiteen tekijät ovat kiinnostuneita ja taidemaailma sallii käsitellä oikeastaan ihan mitä vaan. Uskaltaisin väittää, että vielä materiaaleja ja teosten toteuttamisen tapoja moninaisempia ovat nykytaiteen aiheet. Voisi kai sanoa niiden olevan kaikkea maan ja taivaan väliltä ja ennen kaikkea ihmisten mielissä liikkuvia asioita. Tarkastelun ja esille asettamisen kohteina voivat olla näkyvissä olevat, niin sanotut pinnalliset, ajankohtaiset tai hyvin hetkellisetkin ilmiöt tai sitten ontologiset ja metafysiset asiat ja niiden pohdinnat. Nämä eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, ennemminkin ne ovat kietoutuneet toisiinsa. Irmeli Hautamäen mukaan eksistentiaaliset, poliittiset ja sosiaaliset kysymykset ovat keskeisiä tekijöitä siinä, että nykytaiteeseen on muotoutunut perinteisistä taiteen muodoista poikkeavia ja muilta elämän alueilta tuttuja toiminnan muotoja. Taiteen arkipäiväisimmillä muodoilla on suurempi yhteys asioihin, joita teosten kautta halutaan nostaa esille. Teosten taustalla voi olla hyvinkin praktisia ajatuksia, mutta yleensä myös filosofista, käsitteellistä pohdintaa tai tavoite ohjata ihmisiä sellaiseen.¹⁷⁵ Aiheiden käsitteilyssä on usein mukana myös huumoria. Joskus aidon hauskuuden nimissä, mutta monesti väylänä syvempien kysymysten äärelle.

Vaikka nykytaiteen yleisesti käsitetään olevan kuvataidetta, ei sen vastaanotto rajaudu vain näköaistin alueelle. Monet nykytaiteilijat tekevät teoksia, joiden kokeminen vaatii eri aistikanavien käyttöä. Teoksissa on hajuja ja ääniä. Ne saattavat vaatia koskettelua, liikettä, jopa koko kehon käyttämistä. Niinpä nykytaiteen voi määritellä myös moniaistiseksi. Liitän nykytaiteeseen myös sanan monikielisyys. Sillä tarkoitan sitä, että nykytaiteessa käytetään ilmaisu-

¹⁷² Foster 1995.

¹⁷³ Rutten, van. Dienderen ja Soetaert 2013.

¹⁷⁴ Ibid., 470.

¹⁷⁵ Hautamäki 2010.

keinoina, kommunikoinnin ja viestinnän välineenä niin visuaalista, kirjoitettua, puhuttua, kehollista kuin musiikillista tai muilla tavoin äänellistä kieltä. Se on sitä, että teoksissa on sekä vertauskuvallista että suorasanaista kielenkäyttöä. Koska kuvataiteen ja sen ohelle muodostuneet nykytaiteen tekemisen ja toiminnan muodot ovat globaaleja ilmiöitä ja monilla taiteilijoilla on monikulttuurinen tausta tai he työskentelevät eri maissa ja kulttuureissa, sisältää nykytaide kulttuurisesti ja etnisesti erilaisia kieliä. Syynä tähän on myös se, ettei taidemaailma jakaudu (enää) selkeisiin keskuksiin ja periferioihin.

Se, että nykytaiteen tekijät ovat kulttuurisilta ja kasvatuksellisilta taustoiltaan, ajatuksiltaan, ideologioiltaan, poliittisilta näkemyksiltään, filosofioiltaan ja elämäntavuiltaan erilaisia, tekee nykytaiteesta mitä suurimmassa määrin myös moniarvoisen. Taide ja varsinkin nykytaide kantaa aina mukanaan enemmän tai vähemmän tekijöidensä omaa maailmaa. Taideteoksiin ja nykytaiteeseen yhdistyy erilaisia arvoja myös tilanteessa, jossa teokset ovat koettavina, ihmisten tarkastellessa ja tulkitessa taidetta omien taustatekijöidensä läpi. Myös taiteen esityskontekstit sisältävät arvolatauksen. Tavat, paikat ja tilanteet, miten ja missä nykytaidetta esitetään, arvottavat niin taidetta kuin asioita, joita se käsittelee. Ne myös arvottavat taiteen tekijöitä ja kokijoita. Antamalla yleisölle toimijan roolin teoksessa ei ole selvää tekijän ja vastaanottajan asetelmaa, ja mahdollisesti siinä välissä asiantuntijaa kertomassa, kuinka taide tulisi ymmärtää. Yleisön toimijuus osana teosta on kommentti taidemaailman sisäiseen hiarkiaan, mutta sillä kiinnitetään huomio myös heidän mahdollisuuksiinsa olla aktiivisina toimijoina, subjekteina myös muilla elämänalueilla ja yhteiskunnassa.

Moniarvoisuuden taustalla on taidemaailman avoimuus, mutta sekään ei ole rajatonta, kuten ei yhteiskunnankaan avoimuus taidetta kohtaan. Tästä kertovat monet tapaukset ja julkiset keskustelut siitä, mitä taiteen nimissä saa tehdä ja mitä ei. Näiden keskustelujen yhteydessä on aina pohdittu sitä, missä menee yleisen mielipiteen, normien ja taiteen vapauden ja sen rajoittamisen välinen raja. Rajalla olevat teokset tarjoavat paikan yhteiskunnallisten asioiden käsitteilylle, mutta myös henkilökohtaisille pohdinnoille. Toiset hyväksyvät teoksen, toisille se on ylittänyt sallittavuuden rajan. Molemmat tulkinnat ovat tervetulleita taiteen näkökulmasta. Nykytaiteeseen liittyy sallivuus erilaisille tulkinnoille. Nykytaiteeseen liitetään jo fraasiksi muodostunut sanonta, ettei sen äärellä ole oikeita ja väärä vastauksia. Eikä puhuta enää taiteen vastaanottajasta, vaan taide kohdataan ja koetaan omista lähtökohdista käsin. Nykytaiteen moninaisuus tarjoaa mahdollisuuden monille erilaisille tulkinnoille. Teokset ovat lähtökohtaisesti monitulkintaisia. Usein todetaan teoksen tekijänkin tulkinnan olevan vain yksi muiden joukossa. Taide pitää yllä ja korostaa ajatusta, ettei maailmassa ole olemassa yhtä oikeaa totuutta.

Mahdollisuus monenlaisiin tulkintoihin näkyy myös tutkimuksissa ja kirjallisuudessa, joita olen tässä yhteydessä käyttänyt pyrkiessäni luomaan mielikuvaa taiteesta, jota ristiin valotan oppimiskäsitysten kanssa. Toki jo tutkimuksellisista lähtökohdista halutaan tuoda uusia näkökulmia esiin, mutta tutkijoiden puheenvuoroissa kaikuu se, että taideteokset ovat puhutelleet heitä. Staatti-

sesta subjekti–objekti -asetelmasta on liikuttu ajattelemaan taidetta dynaamisempaan toimintaan. Yhteistä tutkimuksille sekä muulle puheelle nykytaiteesta onkin se, että taide nähdään tapahtumana.

3.2.2 Tapahtumallisuus

Jo edellä esitetty kuvaus taiteen moninaisuudesta tuo esille, kuinka taide ja taideajattelu ovat irtautuneet siitä näkemyksestä, että taide on ensisijaisesti objekti. Nykytaiteen prosessit ja osallistavat ilmenemismuodot ovat synnyttäneet näkemyksiä, joissa taidetta yleisemminkin luonnehditaan ja selitetään tapahtumallisuuden kautta.

Sederholm kuvaa nykytaiteessa olevan kyse muun muassa osallistumisesta ja osallistamisesta, interaktiosta, paikallisuudesta, siirtymistä, hetkellisyydestä, intertekstuaalisuudesta ja yhteiskunnallisuudesta. Nykytaide on satunnaisia tapahtumia tietyissä paikallisissa ja institutionaalisissa olosuhteissa. Taiteen praktisuus näkyy nykytaiteen poliittisuudessa ja sosiaalisessa luonteessa. Hän näkee taiteella olevan analogisuutta sanan *play* kanssa. Jotain tapahtuu jossain tietyssä tilanteessa, paikassa, ajassa. Tilanteessa on mahdollisuus sattumalle, johon vaikuttaa vastaanottajan aktiivisuus. Sederholm ei ajattele niinkään peliä (game), jonka pelaamiseen täytyy olla taitoja. Kyse on toiminnasta, johon kuka vaan voi osallistua. Nykytaiteessa osallistujat ohjaavat prosessin kulkua. Ei ole ennakolta harkittuja sääntöjä ja ihmiset voivat muuttaa roolejaan, myös taiteilijat. Kokemukset taiteesta ovat heterogeenisiä ja merkitykset avoimia ja yksilöllisiä.¹⁷⁶

Sederholm puhuu performatiivisen taiteen konseptista, joka lähtee ajatuksesta, ettei taide vain kuvaa, representoi tai esitä julkilausumia, vaan tarjoaa tilan kanssakäymiselle, osallistumiselle ja dialogille. Tällöin keskeistä on kokemus. Taiteen performatiivisuus luo tilanteen, jossa taiteen kokijan fyysinen läsnäolo on olennaista. Hän on osa teosta samalla tapaa kuin yksilö on urheilutapahtuman yleisössä. Performatiivinen näkökulma taiteeseen alleviivaa satunnaisia, yksittäisiä ja heterogeenisiä suhteita taideteoksen ja sen kokijan välillä. Performatiivisessa taiteessa teokseksi muodostuu taiteilijan ja yleisön suhde. Toisaalta yhteisöllisyyden ollessa osa taiteen performatiivisuutta kokemus ja yksilöllinen ilmaisu ovat yksilön prosessi osana yhteisöä. Taide toimii välittäjänä ihmisten ja ympäristön välillä.¹⁷⁷

Näin näkee taiteen myös Nicolas Bourriaud¹⁷⁸. Hänen mielestään taiteellisen toiminnan voi ajatella pelinä, jonka muodot, mallit ja toiminnot kehittyvät aikakausien ja sosiaalisten kontekstien mukaan. Taiteella ei ole muuttumatonta olemassaoloa.¹⁷⁹ Bourriaud lähestyy nykytaiteen taiteeseen tuomaa uutta ulottuvuutta sellaisten 1990-luvulla syntyneiden taideteosten kautta, joiden muoto on arjesta ja muista elämän alueilta tuttuja tapahtumia; kokouksia, kohtaamisia, tapahtumia, yhteistöitä, pelejä, festivaaleja ja juhlia. Kaikille näille on yhteistä

¹⁷⁶ Sederholm 1998, nykytaiteen piirteistä kts. esim. 47–67, play-analogiasta esim. 151.

¹⁷⁷ Ibid., kts. esim. 14, 82–91, 234.

¹⁷⁸ Bourriaud 2002.

¹⁷⁹ Ibid., 11.

ihmisten kokoontuminen yhteen, toisten kohtaaminen ja ihmisten välinen kanssakäyminen. Tällaiset konkreettisesti tapahtumaluonteisten teosten kautta Bourriaud muotoilee relationaalisen estetiikan ja relationaalisen taiteen käsitettä.

Bourriaud korostaa, ettei taiteessa ole enää kyse vain materiaalisten objektien luomisesta ja niiden havainnoimisesta ja kontemplaatiosta niille tarkoitettussa maailmassa. Taideteokset ovat ilmaisuvälineitä, joiden kautta voi olla suhteessa toisiin ihmisiin. Bourriaudin tarkastelun kohteena olevissa teoksissa on kyse sosiaalisten tilanteiden ja ihmisten välisten kohtaamisien organisoimisesta, joihin vaikutteet ja muodot otetaan tavallisesta arkipäivän elämästä. Konkreettisten objektien sijaan taiteilijat luovat ja asettavat näytteille olemassaolon ja työn tekemisen tapoja ja välineitä. Materiaaleina he käyttävät aikaa sekä eleitä ja toimintoja, niin omia kuin katsojienkin. Kuten kaiken ihmisten välisen toiminnan, Bourriaud ajattelee taiteen olevan vaihtoa, kaupankäyntiä. Taide kuitenkin pyrkii tarjoamaan vaihtoehtoja massamedian ja markkinatalouden vallitseville vaihdon muodoille ja yhdenmukaiselle käyttäytymiselle. Taiteessa kaupankäynnin taustalla ei ole muita päämääriä. Sen ainoa funktio on altistaa tälle kaupankäynnille, ihmisten olemiselle tekemisissä toistensa kanssa. Bourriaud näkee relationaalisen taiteen luovan eräänlaisia sosiaalisia välitiloja (*interstices*), tietyllä tavalla arkeen ankkuroituvia, mutta ajallisesti ja toimintarytmiltään siitä erottuvia kohtaamisia.¹⁸⁰

Koska relationaalisessa taiteessa on kyse tämän ajan taiteesta eikä uusintaesityksestä mistään aiemmasta taiteen liikkeestä, Bourriaud hahmottelee siitä käsin relationaalista estetiikkaa. Hän näkee taiteen muodon dynaamiseksi kahden todellisuuden tason kohtaamiseksi tietyssä ajassa ja paikassa. Keskeinen elementti taidetta on intersubjektiivisuus, ihmistenvälisyys, joka ei ainoastaan edusta sosiaalista asetelmaa taiteen vastaanottamiselle, vaan siitä tulee olennainen osa taiteellista toimintaa. Relationaalinen taiteellinen toiminta muodostaa maaperän subjektiivisuuden (*subjectivity*) prosessille tarjoamalla potentiaalisia malleja inhimilliselle olemassaololle. Taiteellisen tuotannon juuret ovat tämän prosessin tuottamisessa.¹⁸¹

Bourriaud tuo taidekokemuksen olennaiseksi osaksi muut ihmiset. Joku näyttää jotakin jollekin, joka vastaa siihen itselleen sopivalla tavalla. Taiteilija kaipaa keskustelukumppania ja relationaalisessa taiteessa hän sisällyttää kumppanin teokseen. Yleisö, joka yleensä on epämääräinen kokonaisuus ja keskustelukumppani taideobjektin kautta, on relationaalisessa taiteessa todellinen ja läsnä. Taiteilijat rohkaisevat katsojia ottamaan osaa järjestämiinsä tilanteisiin ja asetelmiin, antamaan niille elämän, täydentämään teosta ja muodostamaan sille merkityksiä. Yleisö pyrkii ymmärtämään taiteilijan lähtökohdat omista lähtökohdistaan käsin. Bourriaud ajattelee, että taideteosten aura ei ole enää teoksessa itsessään vaan se on siirtynyt kohti yleisöä. Aura on tietyssä hetkessä kollektiivisessa muodossa, jonka teos muodostaa esillä olemisessaan. Nykyaikaisen taiteen aura syntyy vapaista assosiaatioista. Tämä on lähellä Deweyn ajatuksia taiteesta kokemuksena, kuten myös se Bourriaudin ajatus, että ”taideteos on

¹⁸⁰ Ibid., 9, 18, 41–48, 57, 103.

¹⁸¹ Ibid., 22–24, 44, 88, 102.

ikään kuin piste linjalla. Siihen assosioituvat yksilöiden aiemmat ajatukset ja kokemukset, ja teoksen synnyttämä kokemus jää elämään subjektiviteetin rakennusaineena”.¹⁸²

Yksilöiden välisestä vastavuoroisuudesta ja identiteetin muotoutumisesta puhuu myös Grant Kester hahmottelemansa dialogisen estetiikan (*dialogical aesthetics*) yhteydessä. Kester erottaa *dialogical aesthetic* -ilmaisun *dialogue-based art* -ilmaisusta. Hän perustaa ajattelunsa dialogisesta estetiikasta taideteoksiin, joissa keskustelu ei ole väline ja alisteinen jollekin tietylle sisällölle ja jo valmiiksi muotoillulle aiheelle, vaan keskustelu itsessään on tarkoitettu malliksi pohtia subjektiivisuutta. Dialogisen estetiikan malli korostaa identiteetin ja keskustelun välistä erityistä suhdetta, jossa subjektiivisuus muotoutuu keskustelun ja yksilöiden välisen vaihdon kautta. Kuten Bourriaud, myös Kester painottaa sitä, että ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuvan taiteen vaikuttavuus ei synny taideobjektin aikaan saamasta hetkellisestä ja yksittäisestä oivalluksesta, vaan siitä, että ihminen otetaan mukaan osaksi teosta ja häntä rohkaistaan dialogisen prosessin kautta pohtimaan omaa identiteettiä. Tällaisten teosten legitimitetti ei perustu keskustelun synnyttämän tiedon universaalisuuteen, vaan keskusteluprosessin omaan universaalisuuteen.¹⁸³

Muiden nykytaiteen estetiikkaa ja lähestymistapoja pohtivien tapaan Kester tähdentää, ettei dialoginen estetiikka vaadi universaalisuutta tai objektiivista perustaa. Sen perusta on kollektiivisessa vuorovaikutuksessa ja paikalliseen yhteisymmärrykseen perustuvan tiedon tuottamisessa ja esiin tuomisessa. Dialogisissa teoksissa taiteilijan pyrkimys on luoda tilanne ja keskustelun aihe paikallisista lähtökohdista ja olosuhteista käsin. Keskustelussa huomioidaan mukana olevien historia, heidän asemansa suhteessa sosiaalisiin, poliittisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin ja niiden valtasuhteisiin.¹⁸⁴

Kester näkee dialogisilla teoksilla olevan vaikutusta eri tahoille. Ensinnäkin taideteoksen keskustelussa mukana oleminen voi saada aikaan yllättävän voimakkaita muutoksia osallistujien tietoisuudessa. Toiseksi teos vaikuttaa paikalliseen yhteisöön haastamalla yhteisön vallitsevat representaatiot. Kester nimeää dialogisten teosten funktioksi solidaarisuuden luomisen ja sen edistämisen sekä vastahegemonian, ja toteaa, että ne ovat harvoin olemassa erillisenä. Kolmanneksi teokset voivat luoda syvemmän ymmärryksen sekä empatiaa teoksessa mukana olevaa yhteisöä kohtaan laajemman yleisön joukossa.¹⁸⁵

Bourriaud painottaa relationaalisessa estetiikassa ja Kester dialogisessa estetiikassa teoksen muodon, ihmisten välisen kanssakäymisen ja keskustelun olevan olennaisin asia teoksessa eikä se toimi välineenä millekään muulle. Samaan aikaan he kuitenkin määrittelevät teosten avoimeksi tavoitteeksi sen, että ne vaikuttavat ja saavat aikaan muutosta ihmisten ajattelussa ja yhteisössä.

¹⁸² Ibid., 11, 20–26, 58–61, 81.

¹⁸³ Kester 2005, 79–82 ja 2004, 10–13 ja 112. Kester on johtanut dialogisen taiteen konseptin Mikhail Bahtinin ajatuksesta, että taide (kirjallisuus) voidaan nähdä tietynlaisena keskusteluna; erilaisten merkitysten, tulkintojen ja näkökulmien tapahtumapaikkana. Kts. myös Kester 2004, 10, 122–123. Kts. Bahtin 1990.

¹⁸⁴ Kester 2005, 82 ja 2004, 112.

¹⁸⁵ Kester 2005, 77, 83 ja 2004, 67 ja 113–114.

Haapalaisen mukaan taiteessa, joka osallistaa ihmisiä, on juuri kiinnostavaa teoksen implikoima muutos ja siinä syntyvät toimijuudet: minkälaista tietoa, sosiaalisia muotoja ja dynamiikkaa teoksessa ja sen prosesseissa tulee esiin – näyttelytiloissa ja niiden ulkopuolella. Hän näkee osallistavan taiteen kiinnostavana suhteita ja erilaisia kytköksiä muodostavana välineenä. Osallistavuus on taiteellinen keino ja pyrkimys ohittaa teoksen puhdas esineisyys ja luoda uudenlaista yhteyttä ja jakamista. Osallistamisen käsite ei hänen mukaansa tyhjenny yksinomaan taiteen sisältöihin vaan se kuvaa laajempaa yhteiskunnallista aktivistista asennetta. Yksittäisen katsojuuden rinnalle Haapalainen tuo moninaisuuden, jonka kautta ”yhteisön voi ymmärtää poststrukturalistien tapaan mahdollisuutena tai lupauksena, joka voi nostaa esiin aidon kriittisyyden”¹⁸⁶. Hän tarkastelee taideteoksia yhtäältä suhteessa niiden arkisiin tapahtumapaikkoihin ja toisaalta suhteessa niiden tapoihin tuottaa utooppista uutta eli muu-
tosta ilman ennalta tiedettyä suuntaa tai paikkaa.¹⁸⁷

Taiteen ennalta arvaamattomista mahdollisuuksista puhuvat myös Veli-Matti Saarikko ja Tuija Parvikko *Nykytaidetta etsimässä* -keskustelutarjassa. Saarikko kuvailee, että ”meillä on taiteessa ajatus siitä, että emme tiedä kaikkea ja kaikki ei ole ennakoitavissa ja jotain voi tapahtua. Taide voi antaa meille aiheen pitää mahdollisena, että jotain tapahtuu, että jotain meille aiemmin tuntematonta saapuu luoksemme. Äärimmäisessä tapauksessa voimme odottaa mahdollottoman muuttuvan mahdolliseksi”.¹⁸⁸ Vertaillen politiikkaa ja taidetta Parvikko näkee, että niissä voidaan ”pyrkiä avaamaan sellaisia pieniä kenttiä, joilla voidaan kokoontua yhteen. Ja sitten saattaa olla, että siitä lähtee liikkeelle jotakin uutta, jolla on jotakin merkitystä.”¹⁸⁹

Taiteen tapahtumallisuuden voikin nähdä olevan erilaisten tapahtumien liikkeelle sysäämistä niin yhteisössä, yksilöiden välillä kuin yksilössä. Taidetta ja taideteosta voi tarkastella tapahtumina tai tapahtumasarjana. Tuodessaan esille taiteilijan omia tai teosten kautta muiden arvoja ja asenteita, kiinnittäessä huomion jokapäiväisessä elämässä esiintyviin valta- ja sosiaalisiin rakenteisiin ja kyseenalaistaessa niitä sekä antamalla rakenteissa oleville ihmisille puheenvuoron, taide toimii poliittisesti. Vaikka on selkeästi ja tietoisesti poliittista kantaaottavia teoksia, taidekeskustelussa tulee usein esille myös ajatus, että taide on aina poliittista. Se omalla tavallaan osallistuu yhteisten asioiden hoitamiseen, on mielipidevaikuttaja ja sisältää puheenvuoroja demokratian puolesta. Kuten Sakari kuvailee, että ”taideteokset eivät ole yksinkertaisia ja mykkiä havainnon kohteita itsessään, vaan toimivat konstruktivisina osina testaten kulttuurisia koodeja”¹⁹⁰. ”Taideteokset tuovat esille todellisuutta, mutta myös muuttavat sitä yhtä lailla kuin erilaiset totuuskäsitykset muuttavat taideteoksia.”¹⁹¹ Yhteiskuntien sisällä olevissa pienemmissä yhteisöissä yhteisö-, osallistavalla tai

¹⁸⁶ Haapalainen 2018, 36.

¹⁸⁷ Ibid, 21– 27, 36. Haapalainen viittaa yksittäisessä katsojuudessa Claire Bishopin (2006) näkemykseen.

¹⁸⁸ Stewen, Haapalainen & Kaitavuori (toim.). 2007, 113 ja 117.

¹⁸⁹ Ibid., 34.

¹⁹⁰ Sakari 2000, 40.

¹⁹¹ Ibid., 22.

varta vasten tiettyyn paikkaan tehdyllä taiteella voi olla hyvinkin konkreettisia vaikutuksia. Ne voivat saada aikaan asennemuutoksia mutta myös konkreettisia muutoksia ympäristössä tai yhteisön toimintatavoissa.

Yksilöllisellä tasolla taide ihmisen luontaisena ilmaisumuotona ja sen ympärille rakentuneet käytänteet käynnistävät taiteen tekemisen, osalle ammatiksi asti. Nykymuodossaan taide mahdollistaa taiteilijalle valinnan, millaiseen toimijuuteen hän itsensä asettaa. Hän voi jättäytyä taiteensa taakse ja olla vain teosten kautta ajatusten ja prosessien käynnistäjä. Toisessa ääripäässä taiteilija voi asettaa oman minuutensa ja oman ruumiillisen olemassaolonsa eksplisiittisesti esille. Taiteen tekijä voi laajentaa teoksen olemusta käymällä keskusteluja siitä muiden kanssa tai jättää kommunikoinnin teoksen ja kokijan väliseksi. Monet taiteilijat, varsinkin yhteisöllisiä ja osallistavia teoksia tekevät, ajattelevat roolinsa asioiden alullepanijoiksi, tapahtuman kulun ohjaajiksi tai mahdollisuuksien rakentajiksi.

Myös kokija voi toimia monella tapaa nykytaiteessa. Kontemplaatio taideobjektin äärellä on edelleen iso osa taiteen tapahtumaa, mutta nykytaiteen toiminnallisuuden, paikka-, tila- ja aikasidonaisuuden sekä teosten installoinnin myötä osa taiteen havainnointia on myös taiteen kokijan ruumiillisuus ja aistikokemukset, kokijan oleminen tilassa, tilanteessa ja suhteessa teokseen. Monissa nykytaiteen muodoissa kokijan ja teoksen vuorovaikutus konkretisoituu näkyväksi fyysisenä toimintana. Teokset aktivoivat yleisöä monella tavalla. Taideteoksia pitää haistella, taideteoksen päällä on tarkoitus maata, taideteoksen kuvakenttä muuttuu katsojan aivosähkökäyrien mukaan tai mikrofoniin ulvomalla, tai taideteos muodostuu valtavan savikuution hajotessa pieniksi yleisön tekemiksi teoksiksi.¹⁹² Eikä kaikissa teoksissa ihminen jää vain 'teoksen käyttöliittymän' käyttäjäksi, vaan hänen voidaan sanoa olevan taideteoksen materiaalia.¹⁹³ Taiteen äärellä olemisen on muuttunut passiivisesta katsomisesta aktiiviseksi kokemiseksi, aktiivinen kokeminen toiminnaksi ja lopulta taiteen kokijasta tulee osa taideteosta. Näin nykytaide, voisiko sanoa, palauttaa taiteen rituaaliseen yhteyteen, mutta niin, ettei taide ole osa rituaalia vaan se luo rituaalin.

Erilaisten fyysisesti havaittavien toimintojen lisäksi taide sysää kokijansa toimimaan mentaalisisellä tasolla eri tavoin. Osa teoksista voi vaatia paljonkin visuaalista ja tekstuaalistakin lukutaitoa, yhteiskunnallista tietämystä tai perehtyneisyyttä taiteen historiaan sekä teoriaan ja jopa taiteilijan teoreettiseen ajatteluun. Sakari luonnehtii, ettei taide enää välttämättä pyri todellisuuden näyttä-

¹⁹² Tässä viitataan seuraaviin teoksiin: Christian Skeel & Morten Skriver: *Babylon* (1996), Michael Lin: *Day Bed* (2001), Hu-Min Lin: *Inner Force* (2005), Synthetic Characters Group, MIT Media Lab: *AlphaWolf* (2001) sekä Antony Gormley: *Savi ja kollektiivinen keho* (2009).

¹⁹³ Tässä viitataan Spencer Tunicin *Nude Adrift* -hankkeeseen, jossa hän valokuvaa eri maissa julkisissa paikoissa alastomien ihmisten massaa. Vapaaehtoiset osallistujat asettuivat kuvattavaksi taiteilijan ohjeiden mukaan. Valokuvissa rinnastuu rakennettu miljöö ja paljaat ihmiskehot. Toinen esimerkki on Tellervo Kalleisen ja Oliver Kochta-Kalleisen *Valituskuoro*-teos, jossa taiteilijat kokoavat eri kaupungeissa ja paikoissa ihmisiltä valituksen aiheita ja valmistavat niistä työpajoissa vapaaehtoisten kanssa kuoroesityksen, jota esitetään eri paikoissa. Esityksistä tehdään videoteos.

miseen, vaan se on ”mukana tai vastustaa visuaalisia ja kielellisiä pelejä ja näin ollen vaatii taiteilijan ideoiden ja ajattelun jäljittämistä”.¹⁹⁴ Toisaalta Sakari tuo tutkimuksessaan esille, että käsitetaiteilijakin voi antaa materiaalinsa avautua teoksessaan. Teosten oletetaan paljastavan merkityksensä ilman, että katsoja projisoi niihin etukäteisoletuksia. Asioiden annetaan tapahtua, ne pyritään näyttämään olemisessaan ja myös havaitsija tavoittaa merkityksiä heideggerilaisittain ”silleen jättämisen” kautta. Asioita havainnoidaan ikään kuin kohdat-taisiin ne ensimmäistä kertaa. Silleen jättäminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, ett-eikö teoksia voisi analysoida tai tulkita. Kysymys on ajattelun tavasta pikem-minkin kuin ajattelun tuloksista.¹⁹⁵ Nykytaidetta psykoanalyttisen taiteentut-kimuksen näkökulmasta tarkasteleva Leevi Haapala¹⁹⁶ toteaa, että analyysin kaksi äärimmäistä päättä ovat torjunta ja tulkinta. Nykytaiteen kohdalla teoksen ilmenemistapa saa katseen kääntymään pois tai se voi (siitä huolimatta) kutsua henkilökohtaisiin tulkintoihin.¹⁹⁷

Taiteen kolmikantaisuudessa tekijän ja kokijan ohella usein ajatellaan myös taideteos toimijana. Hyvin paljon taidepuheessa ja taiteesta puhuttaessa käytetään ilmaisuja, joissa teos on tekevä subjekti. Yleensä teon kohteena on taiteen havainnoitsija. Sakarin mukaan käsitetaiteen teosten yleisenä piirteenä on, että ne asettavat kysymyksiä, ne pohtivat asioita, ne esittävät kriittisiä kommentteja asioiden tilasta, ne siis ”ajattelevat”.¹⁹⁸ Haapala kuten myös Merleau-Pontyn keskeisiä käsitteitä nykytaiteen yhteyteen tuova Saara Hacklin¹⁹⁹ kuvaa, kuinka teos katsoo havaitsijaansa. Haapala kirjoittaa, et-tä ”taiteen katsominenkaan ei ole turvassa teoksen esittämältä vastakatseelta. Yhtä lailla kuin katsoja osallistuu katseellaan teoksen katsomiseen ja täydentä-miseen, voi myös teos katsoa takaisin. Tähän on varauduttava – tosin sitä ei voi aina ennakoida”.²⁰⁰ Hacklin päätyy teosanalyseissaan huomioihin, että teos osoittaa katsojan tai tavoittaa katsojan ruumiillisuuden. Teos tuo mukanaan toisen katseen ja tavoittaa katsojan tiedostamattomuuden tilassa. Hän kuvailee, kuinka teos luo erilaisten mielikuvien, visioiden rytmin tai luo pirstaleisen ja etäisen vaikutelman, jos sen rytmi ei resonoi katsojan oman kokemuksen kans-sa.²⁰¹

Koska taiteen tapahtumaketjun perustavanlaatuinen osa on teoksen teke-minen, ja joidenkin teosten ollessa tekemistä tai tekeminen on itse teos, kiinnite-tään muissakin nykytaiteen muodoissa huomioita teoksen syntyprosessiin osa-na teoksena olemista. Erkkilä painottaa, että vaikka performanssi näyttää siltä, että se vain ”tapahtuu”, kyseessä on kuitenkin esitys. Esitykset ovat monin ta-

¹⁹⁴ Sakari 2000, 21 ja 96

¹⁹⁵ Ibid., 172, 191.

¹⁹⁶ Haapala 2011. Haapalan affektiteorioihin ja traumadiskurssiin pureutuva tutkimus-tarkastelee nykytaiteen mahdollisuuksista tiedostumattoman käsittelemisessä.

¹⁹⁷ Ibid., 49–50.

¹⁹⁸ Sakari 2000, 14

¹⁹⁹ Hacklin 2012.

²⁰⁰ Haapala 2011, 51.

²⁰¹ Hacklin 2012, 156 ja 192.

voin välittyneitä, ei-suoria, tietoisesti tehtyjä ja suurin osa huolellisesti suunniteltuja esityksiä taidemaailmassa ja taidemaailmalle.²⁰²

Joissakin teoksissa, kuten Johanssonin tutkimassa käsitteellisessä maataiteessa, tapahtumaa, jonka seurauksena syntyviä asioita laitetaan eri muodoissa esille, ei ole tarkoitettu katsojalle esitettäväksi. Kuitenkin ”tämä ”salassa tapahtunut” takertuu teokseen, ja teos takertuu vastaavasti salassa tapahtuneeseen”.²⁰³ Ajatus, että tekemisen prosessista tarttuu aina jotain esille asetettavaan teokseen, on keskeinen Katve-Kaisa Kontturin taiteilijoiden työskentelyä seuraavassa tutkimuksessa.²⁰⁴ Hänen tutkimuksensa lähtökohtana on uusmaterialismi (*new materialism*). Se avaa taideteoksen prosessiksi, jonka kautta vaihtuvia merkityksiä tutkitaan ja eritellään. Kontturi huomauttaa, ettei uusmaterialistinen ote kyseenalaista visuaalisen voimaa, mutta ”visuaalisuutta ei pidetä taiteen olennaisimpana toimintarekisterinä”. Hän kirjoittaa: ”Fokus on erilaisissa materiaalis-ruumiillisissa prosesseissa ja siinä, kuinka nämä aina ja välttämättä lomittuvat representaation tasoon.” Hänen mielestään kuvat tai representaatiot eivät olisi tulkittavissa eikä olemassakaan ilman materiaalis-ruumiillista prosessia. Taiteen tekemisen ja kokemisen materiaalis-ruumiillisen olemuksen huomioiminen tekevät taideteoksesta kriittisen objektin tai prosessin, jonka sanoma usein irtaantuu sen materiaalisuudesta.²⁰⁵

Taiteen tapahtumallisuus laajenee teoksen esillä olemisesta ja sen havainnoimisesta tai siinä mukana olemisesta toiseenkin suuntaan. Olennainen osa taidetta ja yksittäisiä teoksia on niistä käytävä keskustelu. Se täydentää teoksia, luo niille merkityksiä ja liittää ne toisiin teoksiin. Stewen toteaa *Nykytaidetta etsimässä* -kirjaan talletetussa keskustelussa, että yksi taiteen funktio on luoda puhetta ympärilleen. Hän tähdentää, että iso osa siitä, miten taidetta ymmärretään, miten siitä puhutaan tai sitä vastaanotetaan, on riippuvaista siitä, millaisia sanoja taiteesta käytetään ja miten asioita kontekstualisoidaan. Tapa, jolla taiteesta puhutaan, luo taiteelle merkityksiä. Huomauttaessaan, että puhe on myös tietynalaisen esteettisen maun muodostamaa²⁰⁶, hän viitanee siihen, ettei ole olemassa objektiivista tapaa puhua taiteesta, vaan siinä kuuluvat tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyvät arvostukset ja mieltymykset. Tämän ottaa esille myös Sakari kirjoittaessaan, että samalla tavalla kuin havainnoitsijoidensa kanssa taideteokset ovat vuorovaikutuksessa sekä niistä käytävän että niiden ympärillä käytävän yleisen keskustelun kanssa. Taideteokset ovat niin diskursiivien tuottajia kuin niiden tuotteitakin. Ne tuovat esille todellisuutta, mutta myös muuttavat sitä yhtä lailla kuin erilaiset totuuskäsitykset muuttavat taide-teoksia.²⁰⁷

Tuija Parvikko näkee, että taiteellisessa maussa, aivan kuten politiikassakin on kysymys arvostelmasta tai arvostelukyvystä, joka on käytännöllistä, jonkinlaista käytännön harjoittamista ja harjaantumista. Näin ollen sitä ei voi jär-

²⁰² Erkkilä 2008, 281.

²⁰³ Johansson 2004, 19.

²⁰⁴ Kontturi 2012a ja Kontturi 2012b.

²⁰⁵ Kontturi 2012b.

²⁰⁶ Stewen, Haapalainen & Kaitavuori (toim.). 2007, 43.

²⁰⁷ Sakari 2000, 22.

keistää ja teoretisoida loppuun asti siten, että siitä voitaisiin kirjoittaa kompakti teoria ja ilmoittaa, että esteettisen arvostelun tekeminen menee tällä tavoin ja perustuu näihin ja näihin ihmisten kykyihin ja kapasiteetteihin.²⁰⁸ Myös Veli-Matti Saarikko korostaa, ettei keskustelu päädy mihinkään absoluuttiseen totuuteen ja teokselle onkin olennaista, ettei mikään kanta voita tai muodostu lopulliseksi.²⁰⁹ Tämä korostuu nykytaiteen muodoissa, joissa ei ole selvää teosobjektia. Silloin, kuten Haapalainen kirjoittaa, ”teoksesta rakennetaan jaettavissa ja omaksuttavissa oleva tarina”.²¹⁰

Siinä missä taideteosten, myös ylipäänsä taiteen tulkinnat ja merkitykset muuttuvat. Ne muuttuvat kontekstista, tarkoituksesta ja ajan hengestä riippuen. Stewen pohtii, että loppujen lopuksi taiteella on hyvin vaihtuva merkityssisältö. ”Ehkä se mitä aiemmin nimitettiin taiteeksi ei jatku missään näissä tekemisen muodoissa, joista nyt olemme puhuneet. Ehkä Walter Benjamin oli oikeassa; ehkä taide oli elokuvissa, ehkä sitä on nyt videopeleissä, ehkä se on missä vaan...”²¹¹ Taiteessa siis tapahtuu jatkuvasti. Missä yhteydessä ja muodossa ihmisen esteettisen käyttäytyminen kiteytyy ja mistä asioista tehdään niin erityisiä, että esteettisyys tiivistyy taiteeksi, ei voida etukäteen määritellä. Tämä enakoimattomuus ja yllättävyys saa taiteen ääressä hämilleen. Toisaalta se kantaa mukanaan jotain tuttua, toisaalta jotain outoa.

3.2.3 Tuttuus ja outous

Nykytaiteessa löytyy yhtymäkohtia jokaisen elämään. Nykytaiteilijat käsittelevät teoksissaan meitä kaikkia ympäröiviä asioita ja monet nykytaiteen materiaalit ja tekemisen tavat ovat meille tuttuja muilta elämän alueilta. Yhteys voi syntyä myös sitä kautta, että taide liikkuu mikrotasolla. Tällä tarkoitan sitä, että teosten lähtökohdat ovat usein tavallisessa, arkipäivän ja yksityisen ihmisen elämässä. Tämän vuoksi nykytaiteen teoksien äärellä voi kokea yllättäviäkin ymmärryksen ja tuttuuden tunteita. Hyvin usein yksityisestä tulee yleistä tai yleisestä yksityistä. Sederholm kuvailee nykytaidetta selittävässä *Tämäkö taidetta?* -kirjassaan, että ”elämän annetaan tihkua taiteeseen, jotta muuri elämän ja taiteen välillä ei olisi liian korkea. Jos taide on liian etäällä elämästä, sillä ei ole mitään vaikutusta kenenkään elämään. Silloin taide olisi hyödytöntä!”²¹²

Ylevät ja universaalit asiat eivät loista poissaolollaan, vaan ne ovat enemminkin rivien välissä tai hajaantuneena, kuten Haapalaisen näkemyksen mukaan taiteeseen liittyvät utopiat. Hän näkee osallistavan taiteen luomissa tilanteissa taiteen olevan arkipäiväistynyttä utopiaa.²¹³ Utopioiden arkipäiväistyminen tarkoittaa niiden ”hajaannusta; irtautumista yhteisistä, yhdessä sanal-

²⁰⁸ Stewen, Haapalainen & Kaitavuori (toim.). 2007, 29.

²⁰⁹ Ibid., 104-105.

²¹⁰ Haapalainen 2018, 243.

²¹¹ Stewen, Haapalainen & Kaitavuori (toim.). 2007, 73.

²¹² Sederholm 2000, 72

²¹³ Haapalainen 2018, 24.

listetuista ja jaetuista suunnista. Arkipäiväistynyt utopia syntyy hetkellisesti sinne, missä ihmiset jo ovat ja niistä aineksista, joita on jo olemassa”.²¹⁴

Arkisten asioiden ja esineiden käyttämisessä ja käsittelemisessä taiteessa voi nähdä toteutuvan Dissanayaken näkemys, että taiteessa on kyse jonkin asian tekemisestä jollakin tavalla erityiseksi. Haapalainen kirjoittaa, että erilaisten arkisten tavaroiden, kuten saippuapakkauslaatikoiden tai teollisesti valmistettujen pisuaarien ”taiteen taiteeksi kohottava tai nimeävä tendenssi paaluttaa taiteen lähtökohtaisesti erityisen alueelle – arkiselta ehkä näyttäväksi muttei arjessa vaikuttavaksi.” Omassa tutkimuksessaan hän lähestyy arjen ja taiteen suhdetta vastakkaisesta suunnasta: ”minkälaisia sisältöjä kohtaa, jos taidetta tarkastelee yhtä kyseenalaistamattomana ja samanarvoisena osana sosiaalista jokapäiväisyyttä kuin esimerkiksi päiväkävelyä puistossa tai shoppailua kaupakeskuksessa.”²¹⁵

Sekä arjen ja muusta elämästä tuttujen asioiden käyttäminen taiteessa ja ’kohottaminen’ (tulkitseminen) taiteeksi että taiteeseen asennoituminen arkisena asiana saattaa aiheuttaa usein myös hämmennystä. Paradoksaalisesti juuri arkipäiväisyys aiheuttaa sen, ettei ymmärrä taidetta. Tietyillä taiteen tekemisen tavoilla on pitkät perinteet ja 1700-luvulla syntynyt käsitys taiteen ylevästä luonteesta ja vaikutuksesta on niin vahvasti edelleen läsnä, että taiteen tuleminen lähelle itseä tuntuu oudolle. Emme ole asennoituneet liittämään arkipäivän esineitä ja asioita taiteeseen. Hämmennystä lisää se, että yhteys taideteoksen ja arkipäivän välillä ei ole suora. Taideteokset näyttävät arkipäiväiset asiat uudessa valossa, uudesta näkökulmasta ja toiseen ja toisenlaiseen yhteyteen asetettuina irrallaan normaalista kontekstista. Sinänsä tuttujen asioiden oudot yhdistelmät häiritsevät tutuksi tuntemista. Myös se, että taiteeseen liitetään kauneuden ja harmonian tuottama mielihyvän tunne, aiheuttaa nykytaiteen kohdalla ristiriitaisia tuntemuksia. Kauneuden ja harmonian tilalle voikin astua rumuus, inho tai luontaantyöntävyys. Taide ei perustu yleisön miellyttämiseen ja nykytaide varsinkin saattaa herättää aivan vastakkaisia tuntemuksia.

Koska taidepuheessa, taiteen havaitsemisessa ja myös sen synnyttämän kokemuksen määrittelyssä painopiste on ollut teoksessa ja sen ominaisuuksien selittämisessä ja kuvaamisessa, taiteen outous ja häiritsevyys liitetään usein ainoastaan teokseen. Kuten muutkin asiat, myös epämiellyttäväksi koettavat asiat taideteoksen sisällössä tai muodossa ovat kuitenkin lähtöisin maailmasta. Tämmäkään suhde ei itsessään synnytä epämukavuuden ja -määräisyyden tunnetta. Deweyn ajatusten mukaisesti taideteoksessa oleva tunnepitoisuus syntyy ihmisen ja teoksen välisestä vuorovaikutuksesta. Ihmisen kyky käsitellä olemassa olevien tietojensa, taitojensa, tunteidensa ja kokemustensa avulla havaintoaan siirtää vastuuta epämukavuudesta myös havaitsijalle.

Teoksen, taiteen kokijan ja ympäröivän maailman muodostama yhtälö tulee esille myös tutkimuksissa ja kirjoituksissa, jotka olen valinnut edustamaan nykytaiteen teoreettista tarkastelua. Niissä kuvataan nykytaiteen teosten ominaisuuksia, jotka asettavat haasteita taiteen kokijalle. Teoksen outous voi liittyä

²¹⁴ Ibid., 251–252.

²¹⁵ Ibid., 38.

siihen, että taideteos käsittelee, tuo esille, esittää asioita oudosti, oudolla tavalla. Toiseksi taideteokset voivat käsitellä ja tuoda esille outoja ja vieraita asioita. Monesti ne ovat asioita, jotka eivät arjessa koko ajan tai ylipäänsä ole läsnä tai joiden esillä olemista ei pidetä soveliaana. Usein ne ovat luonnollisia, ihmisenä olemiseen liittyviä. Asioita, jotka ovat niin lähellä, ettemme niihin kiinnitä tai halua kiinnittää huomioita ja jakaa niitä muiden kanssa.

Ilmeinen esimerkki tästä on ihmisen ruumiillisuuden käsittely niin välittömästi performanssi- ja kehotaitteessa kuin välillisestikin kuvien, äänien tai esineiden kautta. Haapala kirjoittaa, että nykytaiteilijat, jotka käsittelevät ruumiista nykykulttuurissa, ottavat usein haasteekseen ruumiin esittämiseen liittyvät vähemmän miellyttävät lähtökohdat, joiden kautta he pyrkivät muokkaamaan sovinnaisia tai vallitsevia käsityksiä, kuten mainonnan kuvastoissa luotu- ja kuluttamiseen liittyviä ideaaleja.²¹⁶

Tätä samaa painottaa Erkkilä avatessaan keho- ja performanssitaidetta. Hän näkee, että ihmisen kehon näyttäytyessä taideteoksissa avoimesti sukupuolitettuna ja seksuaalisena, rodullisena ja yhteiskunnallisena vaikeutuu katsojan asennoituminen etäisyyttä ottavaan tai meditatiiviseen vastaanottajan asemaan.²¹⁷ Itseen liittyvät muistutukset ja assosiaatiot saattavat saada katsojat kokemaan taideteokset narsistisesti loukkaaviksi ja oman egon ja ruumiinkuvan autonomia- ja eheyspyrkimysten vastaisiksi.²¹⁸ Vaivaantuneisuutta aiheuttaa myös se, että taiteen esiintuoma minä ei välttämättä ole 'kuka tahansa', universaali ihmisen kuva missä ja milloin tahansa. Se on tiettyssä aika-tilassa oleva sosiaalinen ja sukupuolitettu henkilö, joka kehottaa: "katso minua".²¹⁹

Kehollisuuteen silmien edessä tai muistumina liittyvää kuten myös muihin taiteen sisältöihin ja toimintatapoihin sisältyvää epämukavuutta voidaan selittää myös traumateorian kautta, kuten Haapala tekee. Hänen tutkimukseensa nykytaide hahmottuu osaksi traumakulttuuria, jossa yksilöllistä tai historiallista kokemusta on tapana määritellä trauman kautta. Haapala esittää, että "trauman voi käsittää taideteoksen myötä esiin tulevana, siitä oirehtivana ja pintaan nousevana sekä katsojan kanssa affektiivisessä vaihdossa välittyvänä". "Eräänlaisina keinoitekoisina muistoina tai näkymättöminä haavoina teokset avautuvat ja jäsentävät kysymyksiä traumasta". Taideteoksia voi lukea niin, että ne "osoittavat kohti historiallisesti rekonstruoitua trauman paikkaa" tai niin, että ne "näyttävät oireilevan traumasta esityksen tasolla". Teokset voivat viitata yksilön tasolla koettuihin, esitettyihin tai konstruoituihin tapahtumiin tai olla taiteilijan kiinnostuksen kohteita tai kerättyä aineistoa. Haapalan mukaan nykytaiteessa traumaattinen näyttää leviävän sekä yksilön että yhteiskunnan väliselle alueelle.²²⁰ Trauman voi siis paikantaa teokseen, itseen, toiseen tai yhteisön rakenteisiin. Usein kohdistaminen ei kuitenkaan ole selvää ja se synnyttää ristiriitaisuuden tuntemuksia. Haapala sanookin etsivänsä "nykytaiteen teoksista sekä aistimellisia että diskursiivisia asioita, jotka saavat aikaan katsojas-

²¹⁶ Haapala 2011, 46–47.

²¹⁷ Erkkilä 2008, 43.

²¹⁸ Ibid., 99–100, 264, 267, 270.

²¹⁹ Ibid., 162–163.

²²⁰ Haapala 2011, 68–69.

sa ristiriitaisia tunteuksia: samalla tutunoloisia ja toisaalta odottamattoman outoja”.²²¹

Usein ristiriitaisuus syntyy havaitsemisen ja ymmärtämisen, aistien ja järjen välille syntyneestä jännitteestä. Koetaan, etteivät teoksen elementit tue toisiaan ja omia käsityksiä tai ne ovat keskenään ristiriidassa, tai teosten ilmiasu ja viesti eivät aukene normitetun lukutavan avulla. Sakari kuvaa asiaa käsitetaiteen kohdalla siten, että teosten esineet toimivat indekseinä johonkin muuhun, johon niillä materiaalisuutensa kautta on yhteys. Ne eivät kuitenkaan ikonisesti kuvaa tai muistuta asiaa, johon ne viittaavat. Teokset alleviivaavat ja osoittavat piileviin merkityksiin ja luovat uusia.²²²

Ristiriitaisuudet ja epävarmuus eivät jää vain teokseen ja sen havaitsemiseen. Hämmennystä voi herättää se, että taideteosta ylipäänsä on vaikea hahmottaa. Näin on varsinkin ympäristö- ja osallistavan taiteen kohdalla. Eikä pelkästään teosta ole haastava määrittellä vaan myös sen tekijä ja kokija, kuten Haapalainen toteaa osallistavasta taiteesta. ”Osallistavissa taiteen prosesseissa ei tekijää, teosta eikä yhteisöä voida päämäärätietoisesti nimetä tai tunnistaa. Voidaan ainoastaan myöntää ja sallia asioiden ja suhteiden moniulotteisuus ja vaikeaselitteisyys.”²²³

Tähän viittaa myös Johansson. Hän puhuu käsitteellisten maataideteosten yhteydessä teosten heterogeenisyydestä. Se ”aiheutuu yleisesti ottaen siitä, että niiden [teosten] eri osilla on nimenomaan alkuperää tai alkupistettä etsivä luonne, joka kuitenkin väistyy tai pakenee teosta sekä edelleen sitä mitä teos tavoittelee, eli elettyä kokemusta”.²²⁴ Johansson näkee käsitteellisen maataiteen heterogeenisuuden kolmella tavalla. Ensinnäkin teokseen johtaneen teon ja materiaalsen teoksen tilallis-ajallisenä hajaantumisenä, jolloin materiaallinen teos ”viittaa, muistuttaa tai todistaa sen synnyttäneestä tapahtumasta”. Toiseksi materiaalsen teoksen eri osien fragmentaarisuutena, eli että teos välittyy katsojalle useiden osien kautta, ei ”välttämättömästi”, yhdellä silmäyksellä. Kolmanneksi, teosten osien epäyhtenäisyyden rinnalla tilanteeseen vaikuttaa ihmisten heterogeenisyys. Johansson kuvaa sitä ”murenemisena, joka koskee olemista tai tarkemmin subjektin olemusta, itse-läsnäoloa ja hallintaa”. Teokset tuovat esiin heterogeenisyyden, joka koskee olemassaolon tai identiteetin fragmentoitumista.²²⁵

Heterogeenisyyden ohella nykytaiteen tutkijat nostavat esiin taiteen aukollisuuden ja piilossa olevat merkitykset. Ne tekevät toisaalta teoksista kiinnostavia, toisaalta haastavia havainnoida ja vaikeasti lähestyttäviä. Haapala muun muassa sanoo jäljittävänsä tutkimuksessaan teoksen ”heterogeenisiä aistisia, diskursiivisia ja rakenteellisia elementtejä”. Hän puhuu liikkuvan kuvan yhteydessä ”teosten tietoisesti aukkoisesta rakenteesta, mikä sallii katseen vaeltelun ja ikään kuin sisällön ohi katsomisen”. Se, ettei esitettyä tapahtumaa taust-

221 Ibid., 34.

222 Sakari 2000, 17, 73, 75 ja 192.

223 Haapalainen 2018, 247.

224 Johansson 2004, 275.

225 Ibid, 274–275.

toiteta, estää Haapalan mukaan katsojan hallinnan tunteen.²²⁶ Sakari huomauttaa siitä, miten teokset avautuvat katsojalle kokemuksellisen oivalluksen kautta paljastaen merkityksensä ja itsensä vain osittain.²²⁷

On myös teoksia, jotka ovat ikään kuin kokonaan piilossa kokijalta. Teos on sellainen, ettei kokija osaa hahmottaa tai erottaa sitä ympäristöstä, tai kokija ei tiedä olevansa tekemisessä taiteen kanssa. Edellisen kaltaisesta on esimerkiksi Monika Sosnowskan teos *The Fountain* (2006), jota Saara Hacklin analysoi tutkimuksessaan. Teos on museotilaan rakennettu ja siihen aidon tuntuisesti istuva toimistokäytävää muistuttava tila, jonka katto vuotaa tiputtaen pikkuhiljaa vettä lattialle. Usein vasta huomattessaan teoslapun seinässä, taiteen kokija alkaa etsiä ja hahmottaa teosta. Jälkimmäisestä toimii esimerkkinä Haapalaisen tutkimuksessaan analysoima taiteilijaryhmä Superflexin *Free shop* -projekti. Mikä tahansa tavallinen kauppa voi muuttua *Free Shopiksi*, Ilmaiseksi kaupaksi, ilman minkäänlaista etukäteisvihjettä normaalista poikkeavasta kaupankäynnistä. Tietynä päivänä ja tietyllä kellonlyömällä kuitenkin kaikki, mitä asiakas on ostamassa, lyödään kassakuittiin nollahintaiseksi. Syytä ilmaisuuteen ei paljasteta. *Free Shop* kestää kerrallaan joko ennalta määrätyn ajanjakson joistakin minuuteista vuorokauteen tai kunnes etukäteen sovittu ostosten kokonaisrahmäärä täyttyy.²²⁸ *Free shop* oli vuoden 2011 IHME-teos, jolloin asiakkaat hetken ajan joutuivat Helsingissä Kauppatorilla, Hakaniemen hallissa, ekokauppa Ruohonjuuressa ja Digeliuksen Viiskulman levykaupassa osaksi nykytaidetta.

Kokemus teosten aukkoisuudesta ja merkitysten piilossa olemisesta syntyy myös sitä kautta, että taiteen kielellä ei ole suoraa vastaavuutta todellisuuteen. Taide voi vain näyttää ja osoittaa todellisuuteen. Ajatukset eivät voi koskaan tulla sellaisenaan esitetyiksi, ne voidaan ilmaista vain ideoiden kautta, "as if".²²⁹ Taiteen kokijalla on usein kuitenkin halu hallita tilanne ja saada teos haltuun. Tämä voi tapahtua esimerkiksi tulkitsemalla teosta sitomalla se johonkin teoreettiseen viitekehykseen tai filosofisiin pohdintoihin. Teos saattaa itsessään kantaa tällaisia viitteitä, mutta niitä voi hakea myös teoksen kontekstista, taiteilijan intentiosta tai tulkitsijan omasta maailmankuvasta.²³⁰ Taiteen kokija joutuu tekemään valintoja eri tapojen välillä, joilla teos voidaan ymmärtää. Tähän saattaa liittyä epämurkavuuden tunnetta. Erkkilä selittää tätä sillä, että teoksen sisältäessä erilaisia potentiaalisia merkityksiä, vastaanottajan on tehtävä päätöksiä tai hän empii, mihin teoksen monista merkityksistä hän vastaa. Tästä syntyy jännite, joka aiheuttaa viivettä eli esityksen vaikutusten viivästymistä.²³¹ Toisaalta on muistettava, että keskeinen elementti taiteessa on teosten monitulkintaisuus.

²²⁶ Haapala 2011, 32 ja 58–60.

²²⁷ Sakari 2000, 219 ja 254.

²²⁸ Toppila & Koskela 2011, 38; Superflex 2009.

²²⁹ Sakari 2000, 77. Sakari viittaa ajatuksessa Lyotardiin (1986, 23), joka tähdentää, että asiat ja ajatukset ovat vain osia kokonaisuuksista, joita emme voi nähdä ja ymmärtää kokonaan.

²³⁰ Sakari 2000, 83.

²³¹ Erkkilä 2008, 155.

Taiteen vaikutuksen ei nähdä kuitenkaan olevan kiinni vain kokijasta ja hänen toiminnastaan, vaan taideteoksenkin katsotaan vievän tilannetta eteenpäin eikä kokija välttämättä ole tietoinen siitä. Taideteosten kuvaillaan ikään kuin vetävän kokijan osallistumaan tilanteeseen ajatuksineen ja tunteineen sekä kehollisesti. Teokset virittävät aistimaan ja kokemaan, synnyttävät affektiivisia tiloja ja sitä kautta affektiivista luentaa ja niiden kokijaan kohdistama katse tavoittaa kokijan ruumiillisuuden.²³²

Vaikka oppimisen näkökulmasta taiteen kokemisessa on olennaista kokijan aktiivisuus, tutkijoiden ajatus, että teos avautuu omassa olemisessaan, on kiinnostava. Hacklin kirjoittaa, että ”varsinkin sellaisten teosten kohtaamisessa, jotka ikään kuin piiloutuvat tarkastelijaltaan, on passiivisuus aito elementti”. Hänen mukaansa ”taide ei ole välinpitämätön tietoisuuden tasoille”. ”Teos antaa tilaa huomaamattomalle”. Hacklinin mielestä kokijankaan ei pidä olla ”välinpitämätön hienovaraisille tavoille, joilla asiat taideteoksessa tulevat luokse”. Odottamaton, ei-tematisoitu taideteoksessa vaatii avoimuutta katsojalta. Toisaalta joskus edes avoimuus ei ole tarpeeksi. Näin on etenkin tilanteissa, joissa katsoja tulee osaksi teosta tai on teoksen vaikutuspiirissä tietämättään. Tilanne rikkoo käsityksiä taiteesta ja odotuksia sen vaikutuksista.²³³ Aina teos ei saakaan houkuteltua kokijaansa. Hacklin kuvailee, kuinka teoksen luomat erilaiset mielikuvat ja visioiden rytmi voivat ottaa kokijan mukaan, mutta ”jos rytmi ei resonoi katsojan oman kokemuksen kanssa, jää vaikutelma pirstaleiseksi ja etäiseksi”.²³⁴ Haapala ilmaisee asian siten, että ”kokijan mukanaan kantamien ja teoksen esiin nostamien representaatioiden väliltä löytyvät yhtymäkohdat voivat olla yhteisiä, toisiaan muistuttavia ja siten jaettavia, tai pakottavasti pakenivia ja siten torjuttavia esityksiä”.²³⁵

Nykytaiteen tutkijoita kiinnostaa teosten havainnoinnissa ja kohtaamisessa se alue, kohta tai tila, jossa taiteen kokijalla on yhteys teokseen, mutta toisaalta hän kokee erillisyyttä ja toiseutta suhteessa siihen. Hacklin kuvaa tätä omissa teosluennoissaan Merleau-Pontyn ajatuksella halkeamasta tai säröstä (*écart*), joka määrittää kokemusta itsestä, mutta myös toisen ja teoksen kohtaamista. Hacklinin mukaan taiteen kohtaamisessa on kysymys toisen kohtaamisesta. Särö viittaa eroavaisuuden ja luovuttamisen kokemukseen, tietynlaisen rajan saavuttamiseen.²³⁶ Taiteen kokemukseen kuuluu olennaisesti ”irrottautuminen, yllätys tai murtuma katsojan ja taideteoksen välillä”.²³⁷

Haapala puhuu ”taiteen tiedostumattomuudesta”. Tiedostumaton on Haapalan mukaan ”kuvaileva määre, joka taiteentutkimuksessa selittää selittämättömyyttä tai kuvailee teokseen liittyvää toiseutta tai erilaista tietämisen tapaa”. Se on alue, joka ”helposti jää teosten tarkastelussa heti esittäytyvien muodollisten ominaisuuksien sekä teoksen tarkastelijan ensisijaisten affektiivisten reakti-

²³² Sakari 2000, 146 ja 243, Hacklin 2012, 156 ja 228, Haapala 2011, 44–45.

²³³ Hacklin 2012, 228–229.

²³⁴ Ibid., 192.

²³⁵ Haapala 2011, 320.

²³⁶ Hacklin 2012, 238.

²³⁷ Ibid., viii.

oiden alle, ja joka kuitenkin on luennan mahdollistava tulokulma”.²³⁸ Haapala puhuu välitilasta, jossa syntyy uudelleen järjestettyjä aistimuksia. Siten taideteoksen tuottama välitön aistinautinto tai mielipaha, sen luoma tai rikkoma illuusio ei ole vielä kielellistetty tai saatettu osaksi diskurssia. Todellisuuden ja teostilan luoman illuusion välissä kokijan huomio kiinnittyy yllättäen esitettyjen hahmojen sijaan hänen omiin tiedostumattomiin kokemuksiin, mikä ei kuitenkaan estä sitä, ettei katsoja ymmärtäisi nähdyn esitysluonteen.²³⁹ Haapala kiinnittää huomion siihen, että vaikka teosten aikaansaamat affektit voivat muuttua henkilökohtaisiksi tuntemuksiksi, se millaiset teokset saavat katsojat nauttimaan, yllättymään tai kokemaan raivoa, johtuu affektiivisen tilan tunnistamisesta ja tulkitsemisesta kulttuurisesti ja sosiaalisesti koodatuiksi tunteiksi. Hänen mukaansa näyttäisi siltä, että individualistisena aikana emme helposti hyväksy ajatusta, että osa tunteistamme olisikin meille välittyneitä, ja niillä olisi jokin tunnistettava lähde.²⁴⁰

Myös muut viittaukseni kohteena olevat tutkijat nostavat esiin kulttuurin vaikutuksen taiteen kokemuksessa. Sakari ajattelee, että havainto on sekä tiedostettujen kulttuuristen koodien määrittämää että tiedostamattoman merkityksenannon tuottamaa. Kun katsojan kokemukset ja tiedon vaikuttavat havaitsemisen prosessiin, voidaan Sakarin mukaan jopa sanoa, että katsoja luo visuaalisen maailmansa pikemminkin kuin näkee sen. Käsitetaiteilijat pyrkivät usein tietoisesti hyödyntämään näitä ihmiselle tyypillisiä havaitsemisen tapoja.²⁴¹ Erkkilä kuvailee teosten muotoutuvan sekä suhteessa aktuaalisiin ja orastaviin että myös aiempiin kulttuurisiin, yhteiskunnallisiin ja henkilöhistoriallisiin nähdyksi ja kuulluksi tulemisen malleihin.²⁴² Hacklin toteaa meidän olevan ”kyllästettyjä niin nykyisillä kuin menneilläkin havainnoilla”. Taide toimii moninaisten visioiden ja katsomisen tapojen tiivistymänä.²⁴³

Siitä huolimatta, että nykytaiteen kohtaamiseen liittyy tuttuuden ja arki-suuden rinnalla outoutta, toiseutta ja vaikeasti selitettävissä oleva välitila, tutkijoiden teksteissä toistuu ajatus siitä, että taide antaa mahdollisuuden käsitellä ja tutkia sekä tulla tietoiseksi asioista ja toiminnoista. Sakarin mukaan taideteosten tarkastelu alleviivaa havaitsemiseen ja ymmärtämiseen liittyvää problematiikkaa ja teosten kautta kokija alkaa pohtia myös omia toimintojaan.²⁴⁴ Haapala toteaa huomioon kiinnittyvän havainnoinnin myötä muistijälkiin, kokemuksiin ja representaatioihin.²⁴⁵ Erkkilän mielestä taiteen äärellä ihminen hahmottaa oman ruumiillisuutensa ja havahtuu ruumiinkuviin, jotka ovat suurimmalta osalta näkymättömiä ja joita visuaalinen ulkomuotomme ei yleensä edes pysty

²³⁸ Haapala 2011, 28. Käsite tiedostumatonta on peräisin Markus Långin Freudin tekstin suomennoksesta (Lång 2005). Haapala käyttää sanaa niistä asia- ja sanamielteisistä, joilla on mahdollisuus tulla tietoisuuteen. Näin se eroaa tiedostamattomasta.

²³⁹ Ibid., 318–319 Haapala viittaa Sivenius 2001, 253–254.

²⁴⁰ Ibid., 41, 46–47.

²⁴¹ Sakari 2000, 74.

²⁴² Erkkilä 2008, 207.

²⁴³ Hacklin 2012, 124.

²⁴⁴ Sakari 2000, 75, 172.

²⁴⁵ Haapala 2011, 65 ja 319.

välittämään.²⁴⁶ Stewen sanoo taiteen näyttävän, että meidän kokemuksessamme on jokin raja sille, mitä voimme rationaalisesti ymmärtää.²⁴⁷

Toisaalta taiteen kautta on mahdollista lähestyä kokemuksen ulottumattomiin jääviä piirteitä, kuten Hacklin toteaa.²⁴⁸ Hänen mukaansa taideteosten kautta on mahdollista huomata erilaisuus, särö, joka määrittelee subjektiviteettiamme. Huomaamme itse olevamme tietyn erilaisuuden merkitsemiä.²⁴⁹ Tai toisin päin ajateltuna taiteen muodostama utopia ei tuo esiin enempää tai parempaa, vaan vaihtoehtoja ja moninaisuutta – ja siten osoittaa asioiden perimmäisen samuuden, kuten Haapalainen kirjoittaa. Kun erilaisuudet tehdään näkyviksi, ne menettävät dogmaattiset painoarvonsa ja nousevat synnyttämään uudenkaltaista suvaitsevaisuutta. Taiteen luomat tilanteet ovat hetkellisiä siirtymiä uudensuhteisiin. Ne mahdollistavat vierailuja ajatuksissa, joita ei tulisi ajatelleeksi, tai sellaisten asioiden huomioimisen, joita ei muutoin huomaisi. Teokset ovat lähteitä, jotka avaavat mahdollisuuksia kuvitella yhteiskunta, yhteisö ja arki toisin.²⁵⁰ Nykytaiteen teokset tarjoavat esityksiä, joiden kautta voi hetkeksi paikantaa itsensä suhteessa maailmaan, Haapala toteaa²⁵¹, ja Sakari puolestaan näkee, että taide on keino olemassaolon kysymysten pohdintaan, oman sisäisen maailmassa olemisen tilan tutkimiseen.²⁵²

Se, kokeeko taiteen tutuksi vai oudoksi tai tuntee sen puoleensavetäväksi vai epämurkavaksi, paikantuu siihen, etteivät taideteokset anna suorita vastauksia. Asiaan vaikuttaa kokijan halu, mahdollisuus, kyky ja tietovaranto täyttää teoksissa olevia aukkoja. Teokset ja sitä myöten myös niissä olevat aukot näyttäytyvät kullekin taiteen tarkastelijalle ja kokijalle omalla tavallaan. Näin ollen taiteen selittämättömyys täydentyy joka kerta uudelleen. Tutkijatkaan eivät voi selittää aukkoja täyteen. Eikä tarvitsekaan. Riittää, että tiedämme selittämättömyyden kuuluvan taiteeseen. Se on yksi syy, miksi koemme taiteen kiinnostavaksi. Viitaten taiteen evolutiiviseen teoriaan voi ajatella, että taide käsitteellisyydellään, ongelmallisuudellaan, arvoituksellisuudellaan ja selittämättömyydellään virittää meitä toimimaan tavalla, joka vahvistaa meitä ihmisinä. Taiteen aukollisuus ja haastavuus ovat tie mielikuvituksen käyttöön ja oppimiseen.

Olen käynyt läpi ja kuvannut sellaisia näkemyksiä taiteesta, jotka korostavat taiteen kuuluvan luonnollisena osana ihmisen toimintaan sekä sen olevan enemmän tapahtuma, toiminta ja kokemus kuin pelkkiä teoksia. Olen tuonut esiin, miten tämä näkyy omana aikanamme taiteellisessa ilmaisussa tai taidekäyttäytymisessä, jota nimitämme nykytaiteeksi. Se, mitä tämä taiteen tapah-

²⁴⁶ Erkkilä 2008, 282.

²⁴⁷ Stewen, Haapalainen & Kaitavuori (toim.). 2007, 93.

²⁴⁸ Hacklin 2012, 238.

²⁴⁹ Ibid., viii.

²⁵⁰ Haapalainen 2018, 237, 252–253.

²⁵¹ Haapala 2011, 320.

²⁵² Sakari 2000, 243.

tumaluonteisuus yksittäisen ihmisen ja teoksen tai ihmisyyhteisön ja koko lajin kohdalla tarkoittaa, olen kuvannut Ellen Dissanayaken ja John Deweyn näkemysten kautta. Yksityiskohtaista pureutumista niihin selittää omalta osaltaan seuraava luku, jossa avaan oppimisen moniulotteisuutta. Lukija yhdistänee tässä luvussa esitettyjä seikkoja taiteesta ja nykytaiteesta oppimisesta esille nostamiini asioihin. Itse vedän näitä yhteen tutkimuksen toisessa osassa. Siinä esitän, mitä edellytyksiä nykytaiteella on toimia oppimisen ympäristönä ja teen ehdotuksia siitä, miten nykytaidetta voi ajatella, jotta sen oppimiseen liittyvät ominaisuudet korostuvat, sekä kuvaan millainen ympäristö nykytaide on oppia.

4 OPPIMISESTA

Oppimisen ollessa monimutkainen ja monella eri tavalla määriteltävä ilmiö en millään muotoa yritä ottaa sitä haltuun kaikkinsa. Määrittelen oppimisen valittujen lähteiden ja näkökulmien kautta. Teen sen siten, että lähteisiin kokonaisuutena nojaten jäsennän ja nimeän tiettyjä ominaisuuksia, joita oppimisessa pidetään keskeisenä. Tässä luvussa kuvattuja ominaisuuksia vasten tarkastelen nykytaidetta rakentaessani ajatusta ja ajattelun malleja nykytaiteesta oppimisen ympäristönä.

4.1 Valittuja näkökulmia oppimiseen

Jotkut tutkijat näkevät ihmismielen moduuleista koostuvaksi kokonaisuudeksi, joka on muodostunut evoluution myötä kehittyneistä eri tavoin toimivista systeemeistä. Toiset tutkijat ovat sitä mieltä, että oppimista on niin monenlaista, ettei ole järkevää yrittää saada sitä mahtumaan yhden yksittäisen teorian sisälle. Yksi tapa oppia sisältää mentaalisia tapahtumia kuten muistamista, analysointia ja erittelyä. Toisaalta on oppimista, joka liittyy kehon liikkeisiin ja koordinaatioon. Myös oppimisen tavoitteet ovat erilaisia. Voi olla opitun tavan pois oppimista, asioiden muistiin painamista, uuden ja monimutkaisen taidon tai jonkin abstraktin asian oppimista. On olemassa yksinkertaisempaa ja toisaalta monimutkaisempaa oppimista. Joku oppiminen sisältää tiedon hankintaa ja toinen taitojen hallintaa ja kykyjen harjoittamista. Jotain voidaan oppia ilman opettajaa, toisaalta on paljon tilanteita, joissa opettajan apu on olennaista. Näin kuvaa oppimista Phillis ja Soltis.²⁵³ Tiedollisen oppimisen voi kuvata kokemusten aikaansaamaksi pitkäkestoiseksi muutokseksi oppijassa ja hänen tiedoissaan,²⁵⁴ mutta se, miten muutos tapahtuu, millaiset kokemukset ja miten kokemukset saavat muutoksen aikaan, on jo vaikeammin määriteltävissä.

²⁵³ Phillips & Soltis, 2009, 1–4.

²⁵⁴ Mayer 2010, 183.

Mitä enemmän oppimisista on tutkittu, sitä vähemmän uskalletaan varmuudella sanoa, miten, miksi ja milloin oppimista tapahtuu. Ei ole olemassa yhteistä mielipidettä siitä, miten oppiminen tapahtuu. Kuten tutkimuksen lähtökohtia kuvatessani toin esiin, oppimisesta ollaan kiinnostuneita eri elämän alueilla ja oppimisen tutkimus kehittyy jatkuvasti eri tieteenaloilla. Oppimista tarkastellaan ja määritellään erilaisista konteksteista ja tilanteista käsin. Sen selittäminen on pirstaloitunut moniksi pienemmiksi teorioiksi ja käsite on saanut lukuisia erilaisia tarkentavia määritteitä.

Oppimisen ilmiö selittyy useiden pienempien selitysten kautta. Jos taiteen määrittelyn haasteena on se, että taiteen ilmenemismuotojen lisääntyessä taiteen teoria ei pysy perässä, oppimisen osalta tutkimuksellisen ja teoreettisen tiedon kasvu tekee määrittelyn monimutkaiseksi. Määrittelyä monimutkaistaa se, että oppiminen on kytköksissä moneen muuhun käsitteeseen, kuten kasvatukseen, koulutus, opetus, opiskelu, älykkyys, tieto ja kokemus, jotka kaikki jo itsessään ovat moniulotteisia ilmiöitä tarkasteltavaksi. Tiedostan tämän, mutta otan näitä käsitteitä esille ilman, että pureudun niihin tarkemmin.

Huolimatta oppimisen määrittelyn haasteellisuudesta ja siitä, että olen sen laajaa tutkimusta hyvin rajoittuneessa määrin tarkastellut, esitän tässä joitakin havaintoja ja päätelmiä siitä, mitä asioita oppimiseen tällä hetkellä liitetään. Olen poiminut oppimiseen liittyvästä keskustelusta seikkoja, jotka luovat teoreettista viitekehystä varsinaiselle tutkimusaiheelleni eli nykytaiteelle, joka omalta osaltaan on suunnannut katsettani tiettyihin asioihin oppimisen tarkastelussa.

Näkemykseni siitä, mitkä asiat nähdään oppimisessa tällä hetkellä keskeisinä, olen pyrkinyt luomaan laajasti oppimisen ja opetuksen tutkimuksia hyödyntävistä ja esittelevistä teoksista, jotka tarkastelevat oppimista toisiinsa nähden hiukan eri näkökulmista. Viittaan myös jossain määrin joidenkin muiden oppimista käsitteleviin teoksiin. Keskeisinä lähteinä olen käyttänyt OECD:n runsaisiin tutkimusaineistoihin perustuvista asiantuntija-artikkeleista koostuvaa teosta *The Nature of learning, Using Research to Inspire Practice* vuodelta 2010, edellä mainittua teosta huomattavasti suppeampaa ja näkökulmaltaan historiallisempaa D.C.Phillipsin ja Jonas F. Soltisin teosta *Perspectives to Learning* vuodelta 2009 sekä Kai Hakkaraisen, Kirsti Lonkan ja Lasse Lipposen kasvatustieteologian perspektiivistä tutkivaa oppimista tarkastelevaa teosta *Tutkiva oppiminen – Järkeä, tunteita ja kulttuuria oppimisen sytyttäjinä* vuodelta 2004. Neljäntenä ja ehkä jopa muiden käyttämäni teosten peräänkuuluttamaa oppimiskäsitystä kritisoiavana näkökulmana käytän Gert J.J. Biestan kasvatustieteologian ajattelua ja oppimiskeskustelun kriittistä puheenvuoroa. Lähteinä ovat hänen kirjansa *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* vuodelta 2006 ja *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* vuodelta 2010.

The Nature of Learning -teoksessa on tuotu yhteen laaja määrä oppimista käsitteleviä teorioita ja tutkimuksia. Vaikka teoksen taustalla ovat lähinnä yhteiskunnalliset ja taloudelliset motiivit määrittellä oppimisen tarpeellisuus, tutkimus ja kehittäminen, antaa se hyvän kokonaiskuvan siitä, missä oppimisen tutkimuksessa ja tavoitteiden määrittelyssä tällä hetkellä (länsimaissa) ollaan.

Monet ajatukset muistuttavat 1990-luvulla Yhdysvalloissa uusliberalistiselle politiikalle perustunutta *excellence-in-education* -ajattelua. Kirjan tavoitteeksi määritellään muun muassa ymmärryksen syventäminen siitä, kuinka ihmiset oppivat tehokkaimmin.²⁵⁵ Kirjassa myös kysytään, varustavatko käytössä olevat oppimismallit ja oppimisympäristöt opiskelijat taidoilla, jotka ovat tärkeitä 2000-luvun tietoyhteiskunnassa.²⁵⁶ Oppimisen tehokkuus ja maksimaalinen vaikuttavuus tuodaan tavoitteena esille myös artikkeleissa, joissa korostetaan yksilön sitouttamista oppimiseen, oppijaa aktivoivaa opetusta ja palautteen merkitystä sitouttaessa opiskelija aktiivisuuteen.²⁵⁷ Silti näen kirjassa myös aitoa kiinnostusta yksilön tarpeista lähtevään oppimisen ympäristöjen kehittämistä kohtaan.

Kirjassa lähestytään oppimista teoreettisista, mm. kognitio- ja neurotieteen sekä motivaation ja tunteiden näkökulmista. Siinä esitellään nykyaikaa vastaavina kasvatuksellisia ja opetuksellisia näkemyksiä tutkiva, yhteistoiminnallinen ja palvelutoimintaa hyödyntävä oppiminen sekä teknologiset opiskelusuovellukset. Kirjassa korostetaan formatiivisen arvioinnin merkitystä oppimiseen. Myös oppiminen non-formaaleissa tilanteissa, kuten erilaisissa yhteisöissä ja perheissä huomioidaan.

Sen lisäksi, että kirja on kokoelma tutkimuskatsauksia ja analyysyjä siitä, miten oppimisen tutkimus vaikuttaa koulutuksen suunnitteluun, se määrittelee oppimiskeskustelun politisoitumiseen liittyviä muutoksia.²⁵⁸ Nämä määritelmät ja huomiot antavat tukea tarkastella myös taidetta laajempänä osana oppimista ja opettamista kuin vain omana taidekasvatuksen saarekkeena.

The Nature of Learning -kirjan katsoessa kohti tulevaisuutta ja sen asettamia vaatimuksia opetukselle ja opittaville taidoille Phillipsin ja Soltisin tiivis opetuksen ammattilaisille suunnattu teos osoittaa, kuinka kaukana historiassa tiedetyt käsitykset oppimisesta ovat ja kuinka nämä käsitykset eivät enää päde nykytutkimuksen valossa.²⁵⁹ Heidän näkemyksensä oppimisesta nojaavat vahvasti John Deweyn ja Lev Vygotskyn näkemyksiin.

Phillipsin ja Soltisin kirjan keskeinen sanoma on, että vaikka vertaus tietokoneeseen auttaa valaisemaan oppimiseen liittyviä asioita, täytyy olla tietoinen siitä, ettei mikään informaation prosessoinnin malli anna selvyyttä kaikista ihmillisen toiminnan ilmiöistä.²⁶⁰ Kirjoittajat tähdentävät pitkin kirjaa, että oppiminen nojaa aina aikaisemmin karttuneisiin tietoihin ja kokemuksiin ja että oppija kuuluu sosiaaliseen ryhmään, joka vaikuttaa oppimiseen. Phillips ja Soltis nojaavat pitkälti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja psykologiaan sekä sosiokonstruktivismiin. He näkevät niiden tuovan hyvin esille sen, miten yksilöiden oppiminen näyttäytyy ja miten kognitiivinen toiminta, muistaminen ja tiedon rakenteet eivät ole annettuja vaan sekä evoluution että yksilön elämän

²⁵⁵ Dumont, Istance & Benavides (toim.) 2010, 13.

²⁵⁶ Dumont & Istance 2010, 24.

²⁵⁷ Kts. esim. Ibid., 319.

²⁵⁸ Ibid., 20.

²⁵⁹ Phillips & Soltis 2009.

²⁶⁰ Ibid., 100.

aikana rakentuneita kokonaisuuksia.²⁶¹ Rakenteiden perustana oleva oppiminen on mystinen prosessi ja se, mitä ongelmanratkaisutilanteissa ihmisessä tapahtuu, on kenties vastausta vaille jäävä kysymys. Siitä huolimatta Phillips ja Soltis pitävät tärkeänä selvittää, mitä ihmisen sisällä oppiessa tapahtuu.²⁶²

Tutkiva oppiminen – Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä -teoksen tavoitteena on ”psykologisen ja lähitiedon varassa selittää verkostoituneeseen älykkyyteen liittyviä ja rajojen rikkomisessa esiintyviä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä prosesseja”.²⁶³ Vaikka Hakkarainen, Lonka ja Lipponen ovat näkemyksessään oppimisesta pääpiirteissään samoilla linjoilla edellä esitettyjen teosten kanssa, eivät he katso edustavansa konstruktivistista oppimiskäsitystä. He määrittävät lähestymistapansa kehittyneen kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjalta, jota on tutkivan oppimisen yhteydessä rikastettu ja laajennettu kulttuuripsykologian välityksellä. Kulttuuripsykologia ohjaa heitä tarkastelemaan ihmisiä aina yhteisöjen jäseninä ja ottamaan tiedollisten prosessien lisäksi huomioon oppimisessa tapahtuvan identiteetin muodostumisen ja kehittymisen.²⁶⁴

Teoksessa on myös *The Nature of Learning* -teoksen tavoin laaja katsaus oppimiseen liittyviin teorioihin. Kuten kirjan otsikko kertoo, näkemystä oppimisesta laajennetaan kognitiosta, järjen käytöstä, tunteisiin sekä yksilön ulkopuolisiin kulttuurisiin tekijöihin. Erityisen antoisaa oman tutkimukseni kannalta kirjassa on se, miten se avaa ihmisen luomien ja käyttämien älykkään toiminnan välineiden merkitystä oppimisessa ja ihmisen toiminnassa. Kirjan käsitellessä oppimista tieteelliseen tiedonrakentamisen näkökulmasta ja esitellessä siihen nojautuvan tutkivan oppimisen opetus- ja opiskelumallia tarjoaa se hyvän pinnan tutkia taidetta oppimisen ympäristönä. Oppimisprosessi nähdään vuorovaikutuksena tiedonrakentamisen ja oppimisen välillä. Tutkiva oppiminen perustuu ajatukseen, että tieteessä, taiteessa tai keksimisessä uuden tiedon luominen on samanlainen prosessi kuin aiemmin luodun tiedon syvällinen ymmärtäminen.²⁶⁵

Kriittisenä äänenpainona ajatuksille siitä, miten ihminen oppisi tehokaimmin, toimii tutkimuksessani Biestan kasvatusta painottavat näkemykset. Biestan tavoitteena ei ole lisätä vain yhtä mielipidettä oppimiskeskusteluun. Hänen tavoitteenaan on tutkia, mitä tarkoittaa hyvä kasvatusta. Mikä on kasvatuksen merkitys? Mitä varten kasvatetaan? Hän painottaa, että näiden kysymysten tulisi olla keskeisiä kasvatustoiminnassa, -tutkimuksessa ja -politiikassa.²⁶⁶ Biesta toivoo vaikuttavansa tapaan, jolla kasvatuksesta ja koulutuksesta puhutaan. Samalla hän näyttää, kuinka ja miksi on yhä vaikeampi sitoutua näihin kysymyksiin avoimella ja demokraattisella tavalla. Biestan ote on sekä analyttinen että ohjelmallinen.²⁶⁷ Hän painottaa useampaan kertaan, ettei tule ainoastaan kiinnittää huomiota siihen, mikä on teoriassa mahdollista, vaan

²⁶¹ Ibid., 49, 53.

²⁶² Ibid., 37-39.

²⁶³ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 383.

²⁶⁴ Ibid., 17.

²⁶⁵ Ibid., 296-298.

²⁶⁶ Biesta 2010, 3.

²⁶⁷ Ibid., 4.

on kysyttävä, mitä haasteita juuri nyt kohdataan ja mitä voidaan oikeasti saavuttaa.²⁶⁸

Biestalla kritiikki kohdistuu nykyiseen kasvatukseen ja oppimisen yhteydessä käytettävään globaalista markkinataloudesta nousevaan oppimiskieleen (*new language of learning*) sekä kulttuuriin, jossa kasvatusta ja koulutusta on yksilön, oppijan palvelemista. Hänen mukaansa oppimisen uusi kieli on tietyn ohjelman tai agendan tuotosta.²⁶⁹ Biesta pitää tärkeänä pohtia, mikä on kasvatuksen rooli tänä päivänä ja miten määritelmä vaikuttaa kasvattajien toimintaan. Hänen mukaansa kasvatusta on ennemminkin moraalinen kuin tekninen tai teknologinen käytäntö. Kasvatusta ja koulutusta sisällöt ja tarkoitus ovat aina myös poliittisia kysymyksiä. Biesta painottaa, että niin kasvatusta filosofisia, käytäntöön liittyviä kuin tutkimuksellisiakin pohdintoja ja ratkaisuja täytyy tarkastella sen hetkessä valossa.²⁷⁰

Tämän päivän lyhytnäköisestä kasvatustaloudesta eroavan näkemyksen taustalla Biestalla on saksankielinen kasvatustraditio ja käsite *Bildung*. Sen keskiössä on sisäisen elämän, ihmismielen tai sielun kehittäminen. Koulutetun ihmisen tavoite ei ole vain hallita tiettyä kaanonaa. Tärkeää on ymmärtää ja tunnustaa, että tietyn sisällön hankkiminen sinänsä on jo olennainen osa kasvattamista ja kouluttautumista. *Bildung*-traditiossa Biestaa kiinnostaa humanismi. Perinteisessä humanismissa hän kuitenkin kokee ongelmaksi ihmisen määrittelyn etukäteen. Biestan keskeinen ajatus on, että jokainen ihminen on ainutlaatuinen ja kasvatusta vastuuta on avoimuudessa uudenalaista ja erilaista ihmisyyttä kohtaan ja erilaisten subjektien esiin tuomisessa.²⁷¹

Tässä hän nojaa Hannah Arendtin ajatukseen demokraattisesta ihmisestä, jolla on oikeus ja mahdollisuus tulla maailmaan ja toimia ainutlaatuisena subjektina.²⁷² Biesta korostaa, ettei tarkoiteta demokraattisella kasvatuksella tietynlaisten demokraattisten yksilöiden tuottamista ennalta määritellyyn demokraattiseen yhteiskuntaan. Todellista demokratiaa on Biestan mukaan se, että toiminnassa huomioidaan moninaisuus. Demokraattisuus ei ole tiettyjen, yksittäisten vaatimusten yhteenliittymä, vaan muodostuu ”yksityisten ongelmien” muuttamisesta ”kollektiivisiksi kysymyksiksi”. Demokraattisessa yhteiskunnassa kasvatusta tarkoitus ei ole annettu, vaan on jatkuvan keskustelun ja pohdinnan aihe.²⁷³

Oman tulkintani mukaan ero aikaisempiin selityksiin on ymmärrys oppimisen monisäikeisyydestä. Aikaisemmin uskallettiin luoda kokonaisvaltaisempia teorioita oppimisesta, kuten behavioristinen, kognitiivinen tai konstruktivistinen käsitys oppimisesta. Ehkä jälkeinpäin tämän ajan oppimiskäsitys saataan nähdä ja määritellä sosiokulttuuriseksi oppimiskäsitykseksi, mutta kasvatusta ja oppimiskeskustelussa ja -tutkimuksessa on selvästi nähtävissä sen myöntäminen, että oppimisen ilmiötä ei haluta konstruoida joidenkin kehysten sisälle

²⁶⁸ Kts. esim. Biesta 2010, 100 ja Biesta 2006, 118.

²⁶⁹ Biesta 2010, 100–101, Biesta 2006, 14–17.

²⁷⁰ Biesta 2006, 23, 97, 100–102 ja Biesta 2010, 36.

²⁷¹ Biesta 2006, 37, 99–106.

²⁷² Arendt 1958.

²⁷³ Biesta 2010 44, 100 ja 125 sekä Biesta 2006, 75 ja 140.

mahtuvaksi. Ymmärrys siitä, että oppimiseen vaikuttavat niin monet asiat, on toisaalta laajentanut ja toisaalta spesifioinut tutkimuksen kohteita.

Oppimisen tutkimus alleviivaa sitä, että on mietittävä uudelleen, mitä opetetaan, miten opetetaan ja kuinka oppimista arvioidaan sekä suunnitellaan uusia ja tehokkaita oppimisen ympäristöjä.²⁷⁴ *The Nature of Learning* -kirjassa huomautetaan siitä, että nyt niin olennaisena pidettävän oppimisen kontekstuaalisuuden ymmärtämisen juuret ovat antropologisissa ja sosiokulttuurisissa teorioissa. Samaan aikaan oppimisen tutkimus kasvatustieteessä keskittyi yksittäisessä ihmisessä tapahtuvien muutosten tutkimiseen.²⁷⁵ Taiteen kasvatuksellisen merkityksen tutkimisessa on vastaava ilmiö. Taiteen ja oppimisen suhdetta tarkastellaan lähinnä taidekasvatuksen tutkimuksen yhteydessä. Usein tulokulmana on taidekasvatuksen perustelu institutionaalisen koulutuksen osana tai asiaa lähestytään taiteen opettamisen ja taidekasvatuksen tarpeista ja ongelmista käsin. Biesta on viimeaikaisissa teoksissaan tuonut yhteen kasvatustieteologiansa ja taiteen. Omien ja muiden kirjoitusten kautta hän esittää, kuinka eri taiteen lajit toimintatapoineen ovat ympäristöjä, joissa ihmisellä on mahdollisuus kasvaa olemaan maailmassa ja maailman kanssa.²⁷⁶ Palaan näihin näkemuksiin luvussa 6 sekä tutkimuksen lopussa.

Lisääntyneen tutkimuksen seurauksena tai myös sen syynä oppimiskäsityksen päivittämiseen on vaikuttanut myös havainto, ettei aiempi opetus- ja oppimiskulttuuri vastaa nykypäivän maailmassa vaadittavia tietoja, taitoja ja tarpeita. Jonkinlaisena yhteenvetona käyttämieni lähteiden perusteella voi todeta, että kritiikki kohdistuu ensinnäkin siihen, etteivät aiemmat opetus- ja oppimismenetelmät ole ottaneet tarpeeksi huomioon yksilöiden omaa kapasiteettia ja mahdollisuuksia oppia tehokkaammin. Tämä sisältää sen, että opiskelijoita tai oppijoita ei ole huomioitu tarpeeksi yksilöllisesti, yksilöllisine ominaisuuksineen, tietoineen ja taitoineen. Toiseksi ei ole hyödynnetty sosiaalisen tilanteen luomia mahdollisuuksia tukea oppimista eikä ylipäänsä ole huomioitu oppimisen kontekstuaalista luonnetta, sitä missä ja miten oppiminen tapahtuu. Kolmanneksi opetuksen käytänteiden ei katsota tukevan tarpeeksi uusien, tutkimuksiin perustuvien menetelmien käyttöönottoa. Neljänneksi painotetaan tarvetta muuttaa oppimisen ja opetuksen arviointia niin, että se ei ole vain summatiivista ja normatiivista vaan oppimista ja opettamista tukevaa formatiivista arviointia.

Vaikka käyttämilläni lähteillä on omat tulokulmansa oppimisen määrittelyyn, näen niillä kaikilla olevan halun kehittää kasvatusta, opetusta ja oppimisen tilanteita niin, että ihmisyksilö pääsee toteuttamaan ihmisyyttään osana sosiaalista yhteisöä. Perustelut ja ikään kuin lopullinen päämäärä määritellään vain eri tavoilla. OECD:n näkökulma on, että kasvatuksen ja opetuksen vastuu on antaa ihmisille välineitä, tietoja ja taitoja pärjätä maailmassa. Samalla linjalla ovat Hakkarainen ja kumppanit, mutta he tarkastelevat asiaa ikään kuin lä-

²⁷⁴ Dumont & Istance 2010, 27, kts. myös Olson 2003, Sawyer 2006, Bransford et al. 2000 ja de Corte 2000.

²⁷⁵ Resnick et al. 2010, 287.

²⁷⁶ Biesta 2017 ja Naughton, Biesta & Cole (toim.). 2018.

hempää ihmisyksilöä ja avaavat ymmärrystä siitä, miten ihminen voisi tietoisemmin ja siten tehokkaammin rakentaa ja käyttää tietoa.

Biesta toteaa, että tehokkaan koulutuksen ja opettajan vaikuttavuuden tulisi perustua käsitykselle siitä, mikä on kasvatuksellisesti tavoiteltavaa.²⁷⁷ Hänelle se on sitä, että jokainen ihminen voisi olla ainutlaatuisena subjektina aidosti demokraattisessa yhteisössä. Hän ei kuitenkaan pureudu kysymykseen, millä konkreettisilla toiminnoilla tätä voisi edistää. Siinä mielessä hän liikkuu eri tasolla muiden esillä olevien näkemysten kanssa. Yksi tavoite tutkimukseni on tutkia sitä, pystyykö nykytaide oppimisen ympäristönä tarjoamaan jotain, joka edesauttaisi esitettyjen tavoitteiden saavuttamisessa.

Olen havainnut oppimista käsittelevässä keskustelussa muutamia keskeisiä piirteitä, joilla kaikilla on myös selkeä rajapinta nykytaiteen kanssa. Esittelen nämä piirteet tässä yhteydessä vain oppimisen kautta. Sitä, miten ne kytkeytyvät nykytaiteeseen, käsittelem tutkimukseni toisessa osassa, erityisesti tarkastelllessani taiteen edellytyksiä toimia oppimisen ympäristönä (luku 6) ja nykytaiteen ja oppimisen rajapintoja (luku 7.2). Myös tutkimuksen yhteenvedossa (luku 8) kiedon käsityksiä nykytaiteesta ja oppimisesta yhteen.

4.2 Oppimisen sosiokulttuurisuus

Nykyisissä käsityksissä oppimisesta tulee painavasti esille se, ettei oppimisprosessin ja sen ymmärtäminen, mikä ajaa ihmistä älyllisesti haastaviin tilanteisiin tapahdu kiinnittämällä huomiota vain yksilöön ja hänen sisäisiin prosesseihinsa. Ymmärrystä haetaan erittelemällä ihmisen ja kulttuurin tarjoamien resurssien muodostamaa kokonaisjärjestelmää. Ihmisen älyllisiin toimintoihin liittyy monimutkaisia verkostoitumisen ja sosiaalisissa yhteisöissä toimimisen prosesseja sekä monenlaisia kulttuurin tarjoamia, ihmisen tuottamia välineitä.²⁷⁸

Oppimisen ei ajatella liittyvän vain yksilön aivojen työskentelyyn uusien tietojen ja taitojen hankkimisessa, vaan ihminen toimii tehokkaasti tietyssä, sosiaalisesti määrityksessä tilanteessa. Kognitio nähdään sosiaalisena toimintana. Se venyy yksilöiden, tehtävien ja työvälineiden yli. Puhutaan tilannesidonnaisesta kognitiosta (*situated cognition*).²⁷⁹ Puhutaan myös hajautetusta kognitiosta tai älykkyydestä. Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen mukaan ”sosiaalisesti hajautettu kognitio viittaa siihen, että joukko ihmisiä, joilla on rajalliset ajattelemisen ja päättämisen resurssit, pystyvät yhdessä ratkaisemaan monimutkaisempia tehtäviä kuin yksittäiselle ihmiselle olisi mahdollista.” ”Fysikaalisesti hajautetulla kognitiolla tarkoitetaan älyllisen kuormituksen hajauttamista yksilön ja hänen käyttämiensä älykkään toiminnan työkalujen välillä. Ihmisen älykkään toiminnan ytimenä on hyvin monessa tapauksessa tiedon ulkopuolinen esittä-

²⁷⁷ Biesta 2010, 13.

²⁷⁸ Hakkarainen, Lonka & Lipponen. 2004, 54, 154, 193 ja 362, Istance & Dumont 2010, 318 ja Phillips & Soltis 2009, 53.

²⁷⁹ Resnick et al. 2010, 289 ja Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2004, esim. 118–119, 366–367.

minen ja ulkomaailmaan sisältyvän tiedon hyödyntäminen.”²⁸⁰ Ihminen pystyy ulkoisten tukirakenteiden avulla suorittamaan monimutkaisempia tehtäviä kuin pelkän itsenäisen toiminnan varassa. Tukirakenteet voivat olla luonteeltaan käsitteellisiä, sosiaalisia tai emotionaalisia.²⁸¹

Oppiminen sosiaalisena ja kulttuurisidonnaisena toimintana

Phillips ja Soltis huomauttavat, että kaikki se, mitä kasvattajat pyrkivät välittämään oppijoille kaikissa yhteisöissä on sosiaalisesti määrittynyttä. Koska niin historiassa, kirjallisuudessa, matematiikassa, luonnontieteissä, estetiikassa kuin moraalisten periaatteiden tapaisissa asioissakin kielellä on korvaamaton rooli, ne perustuvat sosiaaliseen kanssakäymiseen.²⁸² Jo Vygotsky painotti, että paljon siitä, mitä opimme, opimme toisiltamme. Tärkeimpiä ovat ihmisyhteisöjen keksimät ’psykologiset työkalut’, joiden avulla yksilöt voivat toimia tehokkaasti toistensa kanssa ja maailmassa. Nykyisissä näkemyksissä oppimisesta nojataan vahvasti Vygotskyn ajatukseen lähikehityksen vyöhykkeestä eli ajatukseen, että niin lapset kuin aikuisetkin oppivat toistensa kanssa. Yhdessä kehitellään erilaisia oppimisen tapoja ja käsitteellisiä välineitä, jotka oppija vähitellen omaksuu itselleen.²⁸³

Vaikka aikaisemminkin on huomioitu se, että oppija on aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa tai hän ottaa vastaan ympäristöstä ärsykeitä ja kokemuksia, vähemmälle huomiolle on jätetty oppijan kuuluminen sosiaalisiin ryhmiin, joilta he saavat ohjausta ja ärsykeitä. Kaikki sosiaaliset verkostot, kuten opettajat, vanhemmat, sisarukset, ikätoverit ja media, vaikuttavat siihen, mitä kukin oppii. Sosiaalisessa verkostossa ihminen reflektoi, testaa ja arvioi toisten tuottamaa sekä hänen itsensä rakentamaa tietoa. Sosiaaliset ryhmät auttavat korjaamaan väärinymmärrykseen tai -käsitykseen perustuvia, oppijan itsensä luomia selityksiä.²⁸⁴ Tiedon rakentamisen ja kognitiivisten taitojen lisäksi oppimisen sosiaalisuus venyttää luonnollisesti myös yksilön ja yhteisön osaamisen rajoja sosiaalisen kanssakäymisen alueella. Käsitys itsestä, sosiaalisista taidoista ja työskentelytavoista kehittyvät ja muuttuvat toisten vaikutuksesta.²⁸⁵

Biestan kasvatustilfilosofiassa ihmisten kanssakäymisen laatu on keskeinen asia siinä, että yksilö voi olla maailmassa omana, ainutlaatuisena yksilönään.²⁸⁶ Kuka ja millainen ihminen on ja millaiseksi haluaa tulla kasvatuksen ja koulutuksen kautta, on valtavan tärkeää jokaiselle yksilölle. Biesta muistuttaa, että aina on myös kysymys siitä, miten kukin on suhteessa ja suhtautuu toisiin ja mikä paikka kullakin on sosiaalisessa yhteisössä.²⁸⁷ Maailmaan tuleminen omana ainutlaatuisena itsenään ja vapaana oleminen on Arendtin ajatusten mukai-

²⁸⁰ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 151.

²⁸¹ Ibid., 236.

²⁸² Phillips & Soltis 2009, 53.

²⁸³ Vygotsky 1978, 84–91. Kts. esim. Hinton & Fischer 2010, 126, Phillips & Soltis 2009, 58, Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 81, 130–134, 190, 365–367.

²⁸⁴ Phillips & Soltis 51–52 ja 98.

²⁸⁵ Kts. esim. Barron & Darling-Hammond 2010, 210.

²⁸⁶ Biesta 2006, 53.

²⁸⁷ Ibid., 23.

sesti mahdollista ainoastaan toiminnassa toisten kanssa ja suhteessa jokaisen omaan ennalta arvaamattomaan tapaan reagoida toisten aloitteisiin. Biesta korostaa, että moninaisuus on olemassa vain ihmisten välisessä kanssakäymisessä.²⁸⁸

Rajojen venymisen ja moninaisuuteen kasvamisen rinnalla oppimisen sosiaalisuuteen sisältyy olemassa olevien asioiden omaksuminen. Kun lapset ja nuoret ovat tekemisessä keskenään perheissään, kouluissaan ja yhteisöissään, he sosiaalistuvat yhteisönsä ja sisäistävät sen uskomuksia ja arvoja. Nämä kulttuuriset uskomukset ja arvot ovat kehittyneet monien sukupolvien aikana. Ihmiset omaksuvat sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneita välineitä. Ihmisten kasvaessa ja oppiessa yhteisössä, heidän aivonsa muotoutuvat yhteisön tuomien kulttuuristen kokemusten mukaisesti. Michael Tomasello kuvaa tätä ilmaisulla kumulatiivinen kulttuurinen evoluutio (*cumulative cultural evolution*).²⁸⁹

Silloinkin, kun tutkitaan ihmisen mieltä, tutkitaan pikemminkin kulttuurisia ilmiöitä tai sosiaalisia representaatioita kuin autonomisia ja itsenäisiä mentaalaisia muistiedustuksia. Vygotskin psykologiset työkalut -ajatusta kehitellen on esitetty ajatus, että ihmisten älykkyys perustuu kulttuurin tarjoamaan 'työkalupakkiin'. Se muodostuu älyllisen toiminnan välineistä, sosiaalisista käytännöistä sekä erilaisista kulttuurisista malleista, joiden varassa ihmiset hahmottavat ympäröivää maailmaan.²⁹⁰

Uskomusten, arvojen, mieltymysten, käytäntöjen ja älyllisten taipumusten ollessa kulttuurisesti rakentuneita on niillä merkittäviä kasvatuksellisia seurauksia. Kritisoidessaan humanismin yleistä ihmisyyden käsitettä Biesta korostaa sosialisiaation merkitystä kasvatuksessa. Se vaikuttaa monella tapaa siihen, miten kasvatuksen kautta tullaan osaksi tiettyä sosiaalista, kulttuurista ja poliittista järjestelmää.²⁹¹ Oppimisen kulttuurisidonnaisuudessa on haasteensa myös havaita kulttuuriset erot normeissa, tavoissa ja käytänteissä. Phillips ja Soltis ottavat esille sen, kuinka usein käytännön opetustilanteissa kyvyttömyys tai kyvykkyys vastata kysymyksiin tulkitaan eroiksi älykkyydessä, vaikka taustalla olisikin kulttuuriset erot.²⁹² Kulttuuriin sitoutuminen asettaa haasteita oppimiselle myös sen suhteen, että sosiaalisesti ja kulttuurisesti kumuloituneiden uskomusten muuttuminen ja muuttaminen on hidasta.²⁹³ Hakkarainen, Lonka ja Lipponen kirjoittavat, että jokaisella inhimillisen toiminnan ympäristöllä on luonteenomainen älykkään toiminnan tapa. Se perustuu osittain ympäristöön,

²⁸⁸ Ibid., 92–94.

²⁸⁹ Hinton & Fischer 2010, 126–127, Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 123. Tomasello 1999.

²⁹⁰ Istance & Dumont 2010, 322. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 241. Kulttuurihistoriallisessa psykologiassa ihmisen älykkään toiminnan sosiaalista ja kulttuurista luonnetta painottavia lähestymistapoja ovat mm. toiminnan teoria, symbolinen interaktionismi ja tilannesidonnainen kognitio. Luonteenomaista näille suuntauksille on kulttuurihistoriallisesti kehittyneiden välineiden ja käytäntöjen merkitys ihmisen älykkäässä toiminnassa. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 123, 152.

²⁹¹ Biesta 2010, 20.

²⁹² Phillips & Soltis 2009, 63–65.

²⁹³ de Corte 2010, 56.

osanottajien kantamaan sekä työvälineisiin ja kulttuuriesineisiin valautuneeseen tietoon.²⁹⁴

Älykkään toiminnan välineet

Ihmiset ja ihmisryhmät käyttävät oman älykkään järjestelmänsä laajenuksena fyysikaalista maailmaa sekä toisia ihmisiä tiedon lähteenä ja muistitukena. Kaikki ihmisen toiminnassaan käyttämä tieto ei ole vain ihmisen päässä, vaan se on myös hajautunut yksilön ja hänen ympäristönsä välille.²⁹⁵ Ihmisen älykästä toimintaa tulisikin Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen mielestä tarkastella pikemminkin kohteellisena toimintana kuin mielensisäisenä yksinpuheluna (tiedonhankintavertauskuva) tai pelkästään ihmismielten välisenä vuorovaikutuksena (osallistumisvertauskuva). Kohteellisuudella tarkoitetaan sitä, että toiminta kohdistuu johonkin. Älykkäässä toiminnassa ja tiedon luomisessa ihmisten toiminta on järjestynyt yhteisten kohteiden, kulttuuriesineiden kehittämiseen. Tässä prosessissa on aina mukana sekä toimijoita että heidän työnsä kohteita. Älykästä toimintaa tutkittaessa on tutkittava ihmisen tapaa esineellistää kokemuksiaan ja käytäntöjään eli tapaa kehittää ja tuottaa välineistöä tukemaan toimintaansa ja kiertämään biologisia rajoituksiaan. Tällaisia välineitä ovat konkreettiset asiat, kuten erilaiset työvälineet sekä käsitteelliset asiat kuten teorit, mallit ja suunnitelmat, jotka ovat osittain pysyviä, mutta myös jatkuvan muuntumisen ja muutoksen alaisena.²⁹⁶ Tässä ollaan Vygotskyn jalanjäljissä. Hän mainitsee ihmisen ajattelua muovaaviksi ja sääteleviksi kulttuurihistoriallisiksi älykkään toiminnan työvälineiksi muun muassa kielen, erilaiset laskentajärjestelmät, muistitekniikat, algebralliset symbolijärjestelmät, taiteen tuotteet, kirjoittamisen, kaaviot, kartat ja mekaaniset piirustukset.²⁹⁷

Carl Bereiter käyttää käsitteellisistä älykkään toiminnan välineistä termiä käsitteellinen artefakti, tuotos tai luomus²⁹⁸ (*conceptual artifact*). Hän määrittelee ne ihmisen jotakin tarkoitusta varten luoduiksi aikaansaannoksiksi. Niitä syntyy, kun ihmiset ratkaistessaan ymmärtämiseen liittyviä ongelmia synnyttävät uusia ajatuksia, jotka he ulkoistavat yhteisöllisen työskentelyn kohteeksi. Niitä edustavat keskusteltavissa olevat ajatukset ja ideat, jotka vaihtelevat ongelmista, hypoteeseista ja teorioista kirjallisuuden ja taiteen tulkintoihin. Bereiter korostaa, että käsitteelliset artefaktit ovat osa julkista ja yhteisesti kehitettävää kulttuuritiedon maailmaa. Niiden rakentaminen eroaa oppimisesta, joka kohdistuu yksilön sisäisten tietorakenteiden muuttamiseen.²⁹⁹

Ajatusta älykkään toiminnan välineistä avaa myös Sergei Moscovicin näkemys sosiaalisista representaatioista. Niillä hän tarkoittaa ihmisten välillä omaa elämäänsä eläviä kulttuurin luomia ideoita ja ajatuksia, jotka auttavat

²⁹⁴ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 150.

²⁹⁵ Ibid., 142. Ks. myös Phillips & Soltis 2009, 49.

²⁹⁶ Ibid., 247, 276–277.

²⁹⁷ Vygotsky 1978 ja 1982. Phillips & Soltis 2009, 59. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 152.

²⁹⁸ Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2004) käyttävät termiä käsitteellinen luomus. Kts. 247, 258–260 ja 297.

²⁹⁹ Bereiter 2002, kts. mm. 58.

ihmisiä olemaan vuorovaikutuksessa keskenään ja saavuttamaan vastavuoroista ymmärrystä. Kuten muutkin älykkään toiminnan välineet ne syntyvät aiemmin luotuja välineitä kehittelemällä ja muokkaamalla sekä muovautuvat ja kehittyvät ajan kuluessa.³⁰⁰

Palaan sekä Bereiterin käsitteellisen artefaktin että Moscovicin sosiaalisen representaation ominaisuuksiin luvussa 6, jossa tarkastelen nykytaidetta älykkään toiminnan välineenä.

Välineiden käyttäminen olennaisesti muuntaa ja laajentaa psyykkisiä toimintoja ja luo perustan korkeimmille älyllisille saavutuksille. Ne auttavat ihmisiä käsittämään ja käsittelemään maailmaa ja sen ilmiöitä, mutta ne myös vaativat uudenlaisia taitoja ja vaikuttavat tapaamme ajatella ja nähdä maailmaa. Ihmisten luomia ja käyttämiä välineitä ja kulttuuriesineitä kuvataan älykkäiksi niihin valautuneen tiedon myötä. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen kirjoittavat:

Käsitteellisten ja materiaalistien prosessien yhteen kietoutumisen merkitystä korostaa se, että elämme maailmassa, jossa kulttuuriesineisiin on valautunut yhä enemmän ja enemmän älykkyyttä ja tietoa. Symboliset ja materiaaliset ulottuvuudet tuntuvat voimakkaasti integroituvan ihmisen työssä ja toiminnassa. Kulttuuriesineistä on tullut yhä älykkäämpiä. Niiden valmistamiseen käytetään yhä enemmän tietoa ja tutkimusta ja yhä vähemmän raaka-aineita. Yhä monimutkaisempien ilmiöiden hahmottaminen ei ole mahdollista antamatta kulttuuriesineille materiaalista olomuotoa, esimerkiksi muuttamalla se teksteiksi, kuviksi tai dynaamisiksi simulaatioiksi.³⁰¹

Välineiden avulla voidaan kontrolloida älykästä toimintaa, luoda malleja, hahmottaa monimutkaisia ja abstrakteja ilmiöitä ja muuttaa niitä helpommin ymmärrettäviksi ja käsiteltäviksi, ymmärtää merkityssuhteita, ratkaista ongelmia ja valita tarkoituksenmukainen toimintasuunnitelma. Nykyajan ihmiset eivät toimi välittömästi ulkoisen maailman tarjoaman tiedon varassa vaan toimintaa ohjaa kirjoitetun kielen tai muiden älykkään toiminnan työkalujen välittämä abstrakti malli tai kuva todellisuudesta. Erilaiset käsitteelliset viitekehykset tai mallit esittävät kuitenkin vain joitakin toimintamme kannalta merkityksellisiä todellisuuden suhteita.³⁰²

Vygotskyn mukaan ihmisen älykäs toiminta kehittyy, kun yksilö omaksuu kulttuurikehityksen luomia keinotekoisia älykkään toiminnan välineitä. Kehityksessä ulkoinen tai sosiaalisesti jaettu toiminta muuntuu asteittain ihmisen sisäiseksi toiminnaksi. Vygotsky käyttää tästä prosessista käsitettä ”sisäistäminen” (*internalization*).³⁰³ Hakkarainen, Lonka ja Lipponen tuovat esille, että nykytutkijat puhuvat mieluummin kulttuuristen työvälineiden omaksumisesta (*appropriation*) tai hallitsemisesta (*mastery*). ”Omaksumisprosessin aikana alun perin ulkoiseen toimintaan kuuluva toiminto ikään kuin luodaan uudelleen henkisesti tasolla.” Älyllisen toiminnan välineet, esimerkiksi käsitteet, esiintyvät ensin ihmisten välillä ja muuttuvat vasta sitten osaksi ihmisen tapaa ajatella ja hahmottaa omaa itseään.³⁰⁴ Nojautumalla ulkoisiin apuvälineisiin tai teke-

³⁰⁰ Moscovici 2000. Kts. myös Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 268-269.

³⁰¹ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 272. 152.

³⁰² Ibid., 27 ja 159. Olson 1994.

³⁰³ Vygotsky 1978, 52-57.

³⁰⁴ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 154.

mällä jonkin asian kokonaan uudella tavalla muiden ihmisten tuen varassa ihmisen pystyy Hakkaraisen, Lonkan ja Lipponen mukaan "kekseliäästi löytämään tapoja kiertää oman älyllisen toimintansa rajoituksia".³⁰⁵

Käytäntöyhteisöt ja verkostot

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen korostavat, että kaikki sosiaaliset yhteisöt luovat ja kokoavat älykkään toiminnan välineitä, joita yhteisön jäsenet voivat käyttää ponnahduslautana monimutkaisten ongelmien ratkaisemisessa. Suurin osa yhteisön toiminnassa tarvittavista tiedon ja kokemuksen esineellistymistä kuuluu laajempaan kulttuuritietoon ja tulee yhteisöön sen ulkopuolelta. Se räätälöidään ja sovitetaan paikalliseen toimintakulttuuriin. Käytäntöjen esineellistyminen ohjaa yhteisön toimintaa korostamalla joitakin kohteiden ominaisuuksia ja jättämällä toiset piileviksi. Tällaisia käytäntöyhteisöjä Hakkarainen, Lonka ja Lipponen kuvaavat "kulttuurisen oppimisen yksiköiksi". Niissä oppiminen perustuu yhteisölliseen kokemukseen yksilöllisen kokemuksen lisäksi. Yhteisön kulttuurisen oppimisen tulokset ovat voimavaroja, joita yksilö käyttää hyväkseen käymättä itse läpi vastaavaa kehitysprosessia. Tieteelliset yhteisöt ovat käytäntöyhteisöjä, jotka tuottavat ja jakavat uutta yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa. Yksilön oppimisen kannalta tärkeitä käytäntöyhteisöjä ovat perheet, kaverit, harrastusryhmät, koulu, populaarikulttuuri ja media.³⁰⁶

Kaikissa yhteisöissä tapahtuu toimintaympäristön muuttuessa vääjäämättä oppimista, vaikka ne eivät välttämättä tuota tietoa. Oppiminen perustuu monimutkaiseen heterogeeniseen verkostoon, joka muiden ihmisten lisäksi sisältää monenlaisia tiedontuottamisen välineitä alkaen kynästä ja paperista ja päätyen tekstin käsittelyä, visualisointia ja tilastollista analyysia palveleviin tietokoneohjelmiin. Tällaisissa verkostoissa jonkin yhteisön tietämys ja osaaminen usein kiteytyy johonkin kulttuuriesineeseen, joita muut sosiaaliset yhteisöt voivat käyttää oman toimintansa voimavarana.³⁰⁷

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen korostavat olettamusta, että

[...] ihmisellä lajityypillinen valmius organisoida älykäs toimintansa suhteessa muihin toimijoihin ja älykkään toiminnan työvälineisiin. [...] älylliset saavutukset perustuvat ihmisten ja älykkään toiminnan kulttuuristen työvälineiden muodostamiin verkostoihin. Pitkäaikaisen harjoittelun ja toiminnan avulla ihmisten älylliset järjestelmät sopeutuvat toimimaan luovasti näissä verkostoissa. Tällaisessa ihmistoimijoiden ja älykkään toiminnan välineiden vuorovaikutukseen perustuvassa systeemissä ihmisten älylliset prosessit hitsautuvat yhteen kulttuuriesineiden kanssa, mikä ilmenee älykkäänä yhteisöllisenä toimintana. Älykkyys ei ole ihmisessä itsessään, vaan se on hajautunut tähän laajempaan ihmisten ja apuvälineiden järjestelmään, jonka avulla ihmiset pystyvät saavutuksiin, jotka muutoin olisivat täysin heidän ulottumattomissaan.³⁰⁸

Älyllinen sopeutuminen ei ole passiivinen prosessi, vaan se on tulosta määrätietoista ponnistelusta ja luovasta improvisoinnista, joka syntyy toimijaverkkoja

³⁰⁵ Ibid., 366.

³⁰⁶ Ibid., 137, 153 ja 256.

³⁰⁷ Ibid., 267–268, 272.

³⁰⁸ Ibid., 362.

rakennettaessa. Älyllinen sopeutuminen on jatkuva prosessi, joka sisältää risti-riitoja ja jännitteitä. Siinä ihmisten luovan improvisaation tulokset tai kulttuuri-esineiden kehitys muuttavat toimintaverkkoa. Toimintaverkko ohjaa osanottajia sekä venyttämään kykyjään että muuttamaan toimintaansa uutta tilannetta vastaavaksi. Eri toimijaverkot ovat myös vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.³⁰⁹ Yhteisesti jaettu tieto ei ole muuttumaton, vaan siitä käydään osanottajien välillä neuvottelua kohdattaessa uusia tilanteita ja sovellettaessa tietoa uusien ongelmien ratkaisemiseksi.³¹⁰ Kristiina Kumpulainen kirjoittaa: ”Välineisiin valautuneen tiedon käyttäminen edellyttää hiljaista tietoa, jonka voi saavuttaa vain aktiivisen osallistumisen kautta tietyn yhteisön toimintaan ja käyttämällä yhteisön välineitä.”³¹¹ Erityisen merkitykselliseksi on todettu sellaiset käytännöt, jotka suovat aloittelijalle mahdollisuuden osallistua asteittain syvenevällä tavalla asiantuntijan käytäntöihin (*legitimate peripheral participation*). Tällaisessa osallistumisen verkostossa oppiminen välittyy osanottajien erilaisten näkökulmien avulla. Taidon kehittyessä toimija siirtyy rajoitetusta kohti täyttä osallistumista.³¹²

Sama ajatus on myös Biestalla hänen peräänkuuluttaessaan todellista demokraattista kasvatusta ja yhteiskuntaa, jossa kaikilla on jotain annettavaa. Vaikka Biesta haluaa katsoa oppimista ja opetusta laajemmassa perspektiivissä kasvatustieteiden ja ihmisyhteisöjen liittyvänä kysymyksenä, voi hänenkin ajatustensa taustalla nähdä käsityksen, että ihminen kasvaa ja oppii sosiokulttuurisessa kontekstissa. Biesta näkee, että kasvatusta ilmenee kolmena toistensa kanssa suhteessa olevana funktiona. Nämä funktiot ovat kvalifikaatio (*qualification*), sosialisointi (*socialization*) ja subjektifikaatio (*subjectification*). Kvalifikaatio tarkoittaa kasvatusta ja koulutusta tehtävää antaa lapsille, nuorille ja aikuisille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Sosialisointi on sitä, että ihmisistä tulee kasvatusta ja koulutusta avulla osa tiettyjä sosiaalisia, kulttuurisia ja poliittisia järjestelmiä. Subjektifikaatio on prosessi, jossa yksilöstä tulee subjekteja.³¹³

Nämä kasvatusta funktiot ovat sidoksissa toisiinsa. Kun fokuksessa on kvalifikaatio, vaikutetaan aina myös sosialisointiin ja subjektifikaatioon eli kuinka ja millä tiedoilla ja taidoilla yksilöstä tulee jossakin yhteisössä toimiva subjekti. Kun sitoudutaan sosialisointiin, tehdään se aina suhteessa tiettyyn sisältöön ja näin ollen yhdistyneenä kvalifikaatioon, ja se, minkä sisältöjen kautta yksilö ”sosiaalistetaan”, vaikuttaa aina subjektifikaation prosessiin. Biestan mielestä tärkeitä kysymyksiä nouseekin alueiden välisiltä rajapinnoilta ei niinkään alueista sinänsä. Hän painottaa, että tärkeintä on olla tietoinen kasvatusta eri ulottuvuuksista ja siitä, että ne edellyttävät erilaisia perusteluja. On myös tärkeää ymmärtää se, että kun synergia on mahdollista, on aina olemassa mahdollisuus konflikteihin.³¹⁴ Haasteita asettaa myös se, että subjektifikaatiossa

³⁰⁹ Ibid., 362.

³¹⁰ Ibid., 256.

³¹¹ Kumpulainen 2008b, 24.

³¹² Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 129. Lave & Wenger 1991.

³¹³ Biesta 2010, 19–21.

³¹⁴ Biesta 2010, 22.

ei ole kyse vain yksilön identiteetin ilmaisusta. Jokainen on myös vastuussa siitä, kuinka reagoi muiden aloitteisiin.³¹⁵

Etienne Wenger on kuvannut oppimisen sosiokulttuurisuutta sanomalla, että oppimisen kautta ihminen hallitsee yhteisölle tarkoituksenmukaisia ajattelun ja toiminnan välineitä ja hänestä tulee toimija, joka on mukana rakentamassa sekä käsiteltävää tietoa että ympäristöä, jossa opitaan. Oppiminen perustuu yhteiselle toiminnalle, jossa sovitaan ja jaetaan vastuuta yhteisön jäsenten kesken.³¹⁶ Seuraavaksi pureudun siihen, mitä tarkoitetaan kuin puhutaan oppijasta toimijana.

4.3 Oppijan toimijuus ja yksilöllisyys

Kaikkien käyttämieni lähteiden taustalta löytää saman tavoitteen tai kysymyksen: Miten pitää toimia, jotta ihmisestä saadaan subjekti, aktiivisesti yhteisössä mukana oleva toimija? Samoin löytyy ajatus siitä, että oppivalla ihmisellä on potentiaalia olla toimija. Kaikissa teksteissä on löydettävissä asioita, joita James G. Greenon on määrittellyt toimijuudelle. Greenon mukaan toimijuus tulee esille eri tavoilla aktiivisen osallistumisen kautta. Aktiivisena toimijana yksilö on aloitteellinen ja vastuullinen. Hänellä on ymmärrys tarjolla olevista resursseista. Hän tietää, missä niitä on ja miten niitä käytetään. Tarvittaessa hän tietää mistä saa apua ja osaa sitä pyytää. Toimijuuteen kuuluu myös osata aloitteellisesti tarjota omaa osaamistaan toisten avuksi ja resurssiksi. Toisaalta toimijuus näyttäytyy myös vastustamisena, asioiden kyseenalaistamisena ja poikkeamisena totutuista tavoista ajatella ja toimia. Näin toimijuuteen liittyy usein uutta luova aspekti.³¹⁷

Oppija on aktiivinen

Oppiva ihminen nähdään siis aktiivisena toimijana, ei passiivisena tiedon vastaanottajana, jolle oppiminen ikään kuin tapahtuu. Nykyisin ajatellaan oppimisen olevan jotain, jonka oppija tekee.³¹⁸ Oppijan aktiivisuuden rooli on kasvanut jatkuvasti oppimiskäsityksissä. Behavioristisesta oppimiskäsityksen passiivisesta tiedon sisäistäjästä on tultu kognitiivisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen metakognitioistaan tietoisien tiedon käsittelijän ja rakentajan kautta oppimistapahtuman aktiiviseen, itseohjautuvaan oppijaan ja tiedon luojaan.

Sosiaalisesta luonteestaan ja riippuvuudestaan erilaisiin älykkäisiin toimintoihin liittyvistä välineistä huolimatta oppimiskäsityksissä tähdennetään oppimisen ja tiedon saavuttavan yksilön vain hänen itsensä kautta. Oppija itse luo uusia tiedon rakenteita aistien kautta saamiinsa vaikutelmiin perustuen.

³¹⁵ Biesta 2006, 117–118 ja Biesta 2010, 108, 129.

³¹⁶ Kumpulainen 2008, 24. Wenger 1998.

³¹⁷ Kumpulainen 2008b, 25, Greeno 2006, 537–547.

³¹⁸ Phillips & Soltis 2009, 33.

Oppimisen nähdään olevan enemmän prosessi kuin tuotos tai tulos. Yksilöt ovat metakognitiivisesti, motivaatioiltaan ja käytökseltään aktiivisia osallistujia omassa oppimisprosessissaan.³¹⁹

Phillips ja Soltis listaavat toimijuutta edesauttaviksi asioiksi: 1) mielenkiintoiset ja mielekkäät ongelmat, joihin oppijat voivat aktiivisesti sitoutua, 2) tilanteet keskustella toisten oppijoiden ja opettajan kanssa, 3) oppijoiden mahdollisuus olla aktiivisia tutkijoita enemmän kuin passiivisia tiedon vastaanottajia, 4) tarpeeksi aikaa reflektoida, 5) mahdollisuus testata ja arvioida tietoa, jota itse on rakentanut, 6) mahdollisuus reflektoida rakenteita, joita toiset oppilaat ja opettaja ovat tuottaneet.³²⁰

Biesta toteaa, että jos opettamisella on jokin vaikutus oppimiseen, on se sitä, että opiskelijat tulkitsevat ja yrittävät tehdä selkoa siitä, mitä heille opetetaan.³²¹ Hakkarainen, Lonka ja Lipponen puhuvat työskentelyteorioista. Niillä tarkoitetaan opiskelijan omia arvauksia, hypoteeseja, selityksiä ja tulkintoja tutkittavista ilmiöistä. Työskentelyteorioiden luomiseen liittyy se, että oppija rohkaistuu ja harjoittelee tuomaan oman äänensä esille ja peilaa ja kehittää sitä suhteessa opettajan ja oppikirjojen autoritatiiviseen ääneen. Teorioiden luomisprosessi tähtää mahdollisen selitys- tai ratkaisumallin luomiseen tukeutuen aikaisempaan tietoon tai kokemukseen.³²² Oppimisen ja tiedon luomisen prosessit eivät ole ristiriidattomia. Niitä monimutkaistavat ja hidastavat oppijan ennako- ja arkikäsitteet, joita tutkimuksissa ja teoriassa nimitetään naiiveiksi ja intuitiivisiksi käsityksiksi. Mukana on myös virheellisiä käsityksiä ja oppijan itsensä luomia selityksiä ja sääntöjä asioista, joita hän rakentaa, kun ei ymmärrä annettuja sääntöjä ja informaatiota.³²³

Oppiminen perustuu aiemmille tiedoille ja kokemuksille

Inhimillisen ajattelun perustavanlaatuisena piirteenä nähdään se, että ihmiset yrittävät ymmärtää, tehdä selkoa uudesta informaatiosta liittämällä sen siihen, mitä he jo tietävät ja osaavat. Oppiminen perustuu aiemmille tiedoille ja kokemuksille.³²⁴ Phillips ja Soltis muistuttavat, että jo Deweylla oli teoria siitä, että kokemusten kautta ihmisille karttuu varastoon (*cold-storage*) asioita, joita he käyttävät uusissa kokemuksissa ja yhteyksissä. Dewey myös painotti, että oppimista tapahtuu vain, jos oppijalla on mahdollisuus käyttää hänellä olevaa informaatiota.³²⁵

Oppimisen tutkimisen ja opettamisen kannalta kiinnostavaa ja haasteellista on se, miten tieto karttuu ja miten oppija käyttää aiempaa tietoaan. Eri yksilöiden aivot ovat jo fysiologisesti erilaisia, mutta niiden tiedetään myös muokautuvan sinne kertyvän tiedon ja kokemusten vaikutuksesta. Oppimisen ja

³¹⁹ Phillips & Soltis 2009, 49, Schneider & Stern 2010, 72 ja de Corte 2010, 50.

³²⁰ Phillips & Soltis 2009, 51.

³²¹ Biesta 2010, 34.

³²² Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 320.

³²³ Phillips & Soltis 98 ja Hakkarainen et al. 2004, 85–92.

³²⁴ Ks. esim. Istance & Dumont 2010, 323, Hinton & Fischer 2010, 124, Phillips & Soltis, 9, 10 ja 99 ja Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, esim. 84–89.

³²⁵ Phillips & Soltis 2009, 39. Dewey 1944, 186, 179.

opetuksen kannalta merkittävää on ymmärtää yksilöiden ja ryhmien vahvuudet ja rajoitukset oppijoina. Olennaista on myös käsittää, että uusi tieto rakentuu eri tavoin riippuen aikaisemmista oppimiskokemuksista.³²⁶

Kokemusten myötä syntyy uskomuksia itsestä oppijana. Uskomukset ovat tärkeitä, koska ne määrittelevät sitä, mitä valintoja opiskelija tekee, kuinka paljon hän panostaa opiskeluun ja kuinka pitkään hän aikoo jaksaa vaikeuksien kanssa. Motivoivat uskomukset voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia.³²⁷ Kognitiivisten tietojen ja taitojen rinnalla oppimisessa katsotaan nykyisin olevan suurikin merkitys tunteilla ja motivaatiolla. Emotionaaliset ja kognitiiviset ulottuvuudet oppimisessa ovat erottamattomasti kietoutuneet toisiinsa. Oppiminen on tulosta dynaamisesta tunteiden, motivaation ja kognitioiden yhteispeleistä. Se mikä motivoi oppimaan vaihtelee siinä missä oppimistarpeetkin.³²⁸

Yksilölliset taustatekijät ja niiden säätely

Oppimisessa sekä tilanteissa, joissa sitä toivotaan tapahtuvan, on siis kiinnitettävä huomio moniin yksilöllisiin tekijöihin; aiempiin tietoihin, taitoihin ja kokemuksiin sekä niistä muodostuneisiin, mutta myös sen hetkisiin uskomuksiin, tunteisiin ja motivaatiotilaan. Olennaista on, että oppija ympäristöä ja muita ihmisiä hyödyntäen pystyisi ylittämään sen hetkisen tasonsa ja pääsemään lähikehityksen vyöhykkeelle.³²⁹ Lisäksi on myös huomioitava oppijan ja hänen oppimishistoriansa kulttuurinen tausta. Phillips ja Soltis huomauttavat siitä, että kulttuurisesti erilaisilla opiskelijoilla on voimavaroja ja älyllistä kapasiteettia, mutta usein se jää kulttuurisen erilaisuuden peittoon. Kun ymmärtää jotain siitä, miten kulttuuri vaikuttaa asenteisiin, käytäntöihin ja arvoihin, opettaja voi tehokkaammin edistää oppimista. Sillä on myös se vaikutus, että opettaja tulee tietoisemmaksi omista syvälle istutetuista kulttuurisista asenteistaan ja siitä, kuinka ne voivat muokata asenteita, joita opetus- ja kasvatustilanteissa omaksutaan erilaisia oppijoita kohtaan.³³⁰

Kaikki nämä yksilölliset tekijät ja niiden huomioiminen sekä oppijan omasta että toisten toimesta vaikuttavat siihen, kuinka itseohjautuva oppijasta tulee. Tämä tarkoittaa metakognitiivisten taitojen kehittymistä ja kehittämistä, jotta oppija voi seurata, arvioida ja optimoida tiedon hankkimista ja käyttämistä. Se tarkoittaa myös kykyä säännellä tunteita ja motivaatiota oppimisprosessin aikana esimerkiksi käyttämällä tunteita energian lähteenä tai ylläpitämään huomiota ja motivaatiota. Itsesäätely ei ole oppimistaidoista erillinen alue vaan integroitunut osaksi niitä.³³¹ Metakognitiivisten taitojen kehittämisen ymmärretäänkin nykyisin olevan yksi opetuksen keskeisiä asioita tiedon hankinnan ja rakentamisen rinnalla. Ymmärretään, että oppija on motivoituneempi silloin, kun hän tuntee omaavansa kompetenssia tehdä sitä, mitä hänen odotetaan teh-

³²⁶ Hinton & Fischer, 2010, 124 ja Istance & Dumont 2010, 322.

³²⁷ Boekaerts 2010, 94.

³²⁸ Hinton & Fischer 2010, 126, Istance & Dumont 2010, 321-323. Kts. myös motivoinnin periaatteista Boekaerts 2010, 9-106.

³²⁹ Istance & Dumont 2010, 324 ja Phillips & Soltis 2009, 86.

³³⁰ Phillips & Soltis 2009, 64.

³³¹ Istance & Dumont 2010, 320.

tävän. Oppija on myös tehokkaampi säätelemään oppimistaan, kun hänellä on käsitys omista kyvyistään.³³²

Puhutaankin tiedollisesta toimijuudesta. Sillä tarkoitetaan sitä, että oppija säätelee oppimisprosessiaan enemmänkin itse asettamiensa tavoitteiden kuin jonkin ulkoisen kriteerin varassa. Kehittyäkseen tiedollinen toimija pyrkii löytämään itselle merkityksellisiä ongelmia ja sytyttäviä aihepiirejä, joita voi seurata yhdessä muiden ihmisten ja heidän luomiensa sosiaalisten verkostojen kanssa ja eri asiayhteyksissä. Toimintaa ohjaa järjestelmällinen ponnistelu aikaisempien heikkojen yhteyksien muuttamiseksi vahvoiksi yhteyksiksi. Tiedollinen toimijuus voi kehittyä vain ottamalla vastaan haasteellisia ongelmia, yrittämällä jotain uutta ja oppimalla epäonnistumisesta sekä voittamalla asteittain vaikeuksia. Kaikki tämä on helpompaa, jos voi toimia itseään kokeneempien kanssa.³³³

Tiedollisen toimijuuden kautta irrottaudutaan käsityksestä, että oppiminen on faktojen muistamista ja opiskelu kertausstrategioiden käyttöä. Kun oppimista pidetään aktiivisena tiedon rakentamisena ja tietystä määrin suhteellisena, ollaan taipuvaisempia kehittämään tietoa.³³⁴ Kyse ei ole vain yksilön sisäisten tietorakenteiden muuttamisesta, vaan myös tiedonrakentamisesta, joka koskee julkista ja yhteisesti kehitettävää kulttuuritiedon maailmaa. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen toteavat, että itsensä määrittelemisen vain tiedon kuluttajaksi tai oppimistehtävien toteuttajaksi saattaa johtaa siihen, ettei yksilö ymmärrä käyttää työskentelyn kohteena olevia käsitteellisiä artefakteja ja muita kulttuuriesineitä järjestelmällisesti älykkään toimintansa välineenä. Tiedon yhteiseen rakentamiseen osallistuminen vaatii toimijalta sellaisen identiteetin omaksumista, jossa hän määrittelee itsensä potentiaalisesti tiedon luojaksi ja rakentajaksi.³³⁵ Samainen ajatus on Biestan *Bildung*-perinteeseen nojaavassa ajattelussa. Hän pitää olennaisena sitä, että ajattelu korostaa ihmismielen tai sielun kultivoitumista, sitä, että kasvatusta, koulutus ja oppiminen on itsensä kasvattamista. Ei vain hankittu tieto, vaan tiedon hankkiminen sinänsä on osa kasvattamista ja oppimista.³³⁶

Yksilöllisyyden huomioiminen

Biesta huomauttaa, että opetusta ja kasvatusta ohjaavat usein ohjelmat ja suunnitelmat, jotka pyrkivät tarjoamaan ikään kuin kaikkea kaikille. Ne sulkevat kuitenkin ulkopuolelle heidät, jotka eivät ole edustettuna ohjelmien sisällöissä. Hän painottaa, että kasvatuksellinen vastuu tulee ymmärtää vastuuna jokaisen ihmisyyksilön erityisyydestä ja ainutlaatuisuudesta. Eri tiedonaloihin perustuvassa koulutuksessa on sisällöt otettava vakavasti. Niiden on tarjottava jotain, johon jokaisella ainutlaatuisella yksilöllä on mahdollisuus löytää yhteys ja jotakin, johon nojata ja joka antaa mahdollisuuden tulla maailmaan.³³⁷

³³² Ibid., 324.

³³³ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 363-365.

³³⁴ Ibid., 168.

³³⁵ Ibid., 247, 363.

³³⁶ Biesta 2006, 101.

³³⁷ Biesta 2010, 105-106.

Biesta tähdentää, että koska jokainen maailmaan tuleminen on yksilöllinen ja ainutlaatuinen, on maailman, johon tullaan, oltava moninaisuuden ja erilaisuuden maailma. Sen on oltava maailma, jossa kaikilla on mahdollisuuksia tuoda aloitteensa moninaisuuden monimutkaiseen verkostoon ja jossa jokainen voi toimia. Toiminta ei kuitenkaan ole vain aloitteita vaan myös tapoja, joilla aloitteisiin reagoidaan. Olennaista on se, millä tavalla aloitteet otetaan toisten toimesta vastaan. Tavan tulee olla sellainen, joka ei estä heitä tuomasta niitä maailmaan. Maailmaan tulemisen yksilöllisyys on siinä, kuinka paneudumme vastuuseemme toisten toisenlaisuudesta.³³⁸

Oppijan kasvussa aktiiviseksi toimijaksi on suuri merkitys ympäristöllä ja sillä, miten se suhtautuu oppijaan. Toimijuuteen vaikuttavat sosiaaliset rakenteet, jotka ohjaavat ja kanavoivat osanottajien toimintaa tietyllä tavalla ja tuottavat tietentyypistä toimijuutta sekä yksittäiset tilanteet, joissa voidaan joko rakentaa osia tiettyyn järjestelmään tai ainutlaatuisia subjekteja.³³⁹

Toimijuutta ja jokaisen oppijan yksilöllisyyttä korostavassa oppimiskäsitksessä jokaisen tulisi siis saada osallistua itseään koskevaan neuvotteluun. Sillä kuten Dylan Wiliam toteaa, opettajat eivät luo oppimista; vain oppijat voivat sen tehdä. Siinä, että opettaja nähdään tietäjänä (*sage of the stage*) tai toiminnan ohjaajana (*guide on the side*), on se vaara, että opettajan tulkitaan olevan vastuussa oppimisesta. Opettajaa tulee kuitenkin tarkastella vain oppimisympäristön suunnittelun ja toiminnallisuuden 'insinöörinä'.³⁴⁰

Tällaisen ajattelun myötä puhutaankin opetuksen rinnalla oppimisympäristöistä, mikä on selkeästi tullut esille tässäkin luvussa. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin, mitä oppimisympäristöllä tarkoitetaan.

4.4 Oppimisympäristöt

Kuten tämän luvun alussa Phillipsin ja Soltisin suulla totesin, oppimista on hyvin erilaista. Kaikki ne vaativat erilaisen oppimisympäristön. Toisissa opettajalla on tärkeä rooli, toisissa voi oppia ilman opettajaa. Joskus 'opettajana' voivat toimia toisen ihmisen tai ihmisyyhteisön lisäksi hyvinkin erilaiset välineet. Se mikä motivoi oppijaa vaihtelee siinä, missä heidän oppimistarpeensakin, ja oppimisympäristöjen tulisi tarjota kokemuksia, jotka sopivat moneen erilaiseen intressiin.³⁴¹

Phillips ja Soltis, vaikka eivät haluakaan kieltää biologislähtöisiä ongelmia, väittävät olevan epätodennäköistä, että suurin osa tavallisessa luokassa oppimisessa tapahtuvista epäonnistumisista johtuu hermostollisista vioista tietojen käsittelyssä. Heidän mukaansa todennäköisempää on, että vika on tavassa, jolla asia on opetettu sekä analogioissa, harjoituksissa ja toiminnoissa, joita on käy-

³³⁸ Ibid., 105, 108 ja Biesta 2006, 117–118, 139.

³³⁹ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 63.

³⁴⁰ Wiliam 2010, 152.

³⁴¹ Phillips & Soltis 2009, 2 ja 4 sekä Hinton & Fischer 2010, 126.

tetty.³⁴² Vaikka oppiminen loppujen lopuksi tapahtuu yksittäisissä opiskelevissa ihmisissä, se, miten oppiminen onnistuu, riippuu pitkälti tilanteesta ja ympäristöstä, jossa opiskelu tapahtuu. Kun älykkyys ymmärretään yksilön valmiuksien ja yhteiskunnan asettamien vaatimusten väliseksi suhteeksi, olennaiseksi asiaksi muodostuu sellaisten toimintaympäristöjen luominen, jossa yksilöt voivat täysipainotteisesti kehittää älyllisiä taipumuksiaan.³⁴³

Oppimisympäristö-käsitteellä halutaan korostaa opiskelijan tai oppijan olevan oppimisprosessin keskiössä sekä kasvattajien tehtävää luoda erilaisia ympäristöjä ja fasiliteetteja oppimiselle. Koska tiedetään ja ymmärretään kuinka moni asia vaikuttaa oppimiseen, opettaminen ajatellaan mahdollisuuksien luomisena oppimiselle. Biesta viittaa opettajien toimintoihin termillä interventio. Se kuvaa sitä, että opettaminen on aina jollakin tavalla väliin tulemista johonkin tapahtumaan. Kun opetus nähdään interventiona, se ei ole syyseuraussuhteen syy, vaan ennemminkin reaktio siihen, mitä on meneillään. Biesta puhuu pedagogisesta väliintulosta tai keskeytyksestä tai väliintulon pedagogiikasta. Sillä hän viittaa siihen, että ihmissubjekti ei voi olla kasvatuksellinen tuote vaan opetus voi vain välillä mennä subjektifikaatioprosessin väliin. Luopumalla ajatuksesta kasvatuksen kaikkivoipaisuudesta aukaistaan tilaa ainutlaatuisuuksille tulla maailmaan.³⁴⁴

Oppimisen mahdollisuuksia luodaan käyttämällä erilaisia keinoja esittää asioita, sitouttamalla oppijoita oppimisprosessiin ja arvioimalla prosessia sekä mukauttamalla nämä laajaan kirjoon yksilöllisiä erilaisuuksia.³⁴⁵ Oppimisympäristön voidaan nähdä fokusoituvan neljän asian vuorovaikutukselle: oppija (*who*), opettajat ja muut oppimisen ammattilaiset (*with whom*), sisältö (*learning what*) sekä paikka, fasiliteetit ja välineet (*where and what*).³⁴⁶

Oppimisympäristö-käsitteen taustalla on myös perinteisen opetuksen rinnalle tulleet teknologiset ja tietoverkossa olevat opetus- ja opiskeluympäristöt. Oppimisympäristö-käsite opetustapahtuman rinnalla tai asemesta kuvaa paremmin avoimia oppimisen ja opiskelun ympäristöjä, joissa opettajalla on monia erilaisia rooleja ja oppimisen kontrolli on enemmän oppijan vastuulla. Verkko-opetuksen maailmasta käsite on otettu käyttöön yleisesti puhuttaessa oppimisesta. Opetustapahtuma nähdään yleisesti oppimistapahtumana, joka tapahtuu jossakin ympäristössä.

Erilaisia oppimisen paikkoja ja tilanteita

Jyri Mannisen mukaan termi oppimisympäristö on syntynyt kuvaamaan perinteisestä opettajajohtoisesta poikkeavia opiskelukäytäntöjä. Hänen mukaansa oppimisympäristö on yleisesti määriteltynä ”paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoituksena on edistää oppimista”. Oppimisympäristö-termiä käytettäessä korostuvat Mannisen mukaan seuraavat asiat: 1) oppijan oma ak-

³⁴² Ibid., 88.

³⁴³ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 54. Kts. myös Dumont & Istance 2010, 28 ja Phillips & Soltis 2009, 62.

³⁴⁴ Biesta 2010, 35, 91 ja Biesta 2006, 144.

³⁴⁵ Istance & Dumont 2010, 327 ja Hinton & Fischer 2010, 125.

³⁴⁶ Dumont & Istance 2010, 29.

tiivisuus ja itseohjautuva opiskelu, 2) opiskelun tapahtuminen ainakin osittain joko simuloidussa tai todellisessa reaali maailman tilanteessa, 3) opiskelijoiden mahdollisuus olla suoraan vuorovaikutuksessa opittavan asian kanssa, 4) opetuksen suunnittelussa ongelmakeskeisyys oppiainekeskeisyyden sijaan, 5) opiskelun kokonaisvaltaisuus ja pitkäkö prosessi lyhytkestoisten oppituntien sijaan, 6) se, että opiskelijalla on tukenaan tukihenkilöitä ja asiantuntijoita, ja 7) opettajan roolin muuttuminen tiedon jakajasta organisoijaksi ja tukihenkilöksi.³⁴⁷

Oppimisympäristöajattelussa keskeistä on erilaisten ympäristöjen luomat mahdollisuudet oppimiseen. Manninen et. al. listaavat viisi eri näkökulmaa oppimisympäristöihin:

Fyysinen

oppimisympäristöä tarkastellaan tilana ja rakennuksena. Taustateorian toimivat tällöin arkkitehtuuri ja tilasuunnittelu.

Sosiaalinen

oppimisympäristöä tarkastellaan vuorovaikutuksena. Teoriapohjaa tarjoavat sosiaalipsykologia, ryhmäprosessit ja kommunikaatio.

Tekninen

oppimisympäristöä tarkastellaan opetusteknologian näkökulmasta. Viitekehyksenä on tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa.

Paikallinen

oppimisympäristöä tarkastellaan paikkoina ja alueina. Oppimisen tiloina nähdään koulun ulkopuoliset paikat kuten 'oikea maailma', työpaikat, luonto ja kaupunki.

Didaktinen

oppimisympäristöä tarkastellaan oppimista tukevan ympäristön näkökulmasta, jolloin keskiössä ovat erilaiset oppimateriaalit, oppimisen tuki ja didaktiset ja pedagogiset haasteet yleensä.³⁴⁸

Marja Mononen-Aaltonen on määritellyt oppimisympäristöt neljän erilaisen metaforan avulla: 1) Ekosysteemi; keskipisteenä on yksilö ja se, millaisissa sosiaalisissa verkostoissa ja tilanteissa hän toimii. 2) Paikka; se voi olla joko toimisto tai 'tori', jossa oppijoilla on erilaisia välineitä, resursseja ja verkostoja käytettävissään tarpeen mukaan. 3) Virtuaalitila; opetusteknologian avulla luotu perinteisen oppimispaikan 'illuusio', esim. virtuaaliluokka internetissä tai videoneuvotteluyhteys opettajan ja opiskelijoiden välillä. 4) Dialogi; ihmisten välinen dialogi tai jopa yksilön sisäinen dialogi. Tässä ympäristössä ei välttämättä tarvita fyysistä tai virtuaalista paikkaa tai tilaa, vaikkakin dialogin mahdollistamiseen voi käyttää tieto- ja viestintäteknikkaa ja keskustelu voi tapahtua josakin tilassa. Tärkeää on, että dialogin tukena on toinen ääni, joka voi toisen ihmisen lisäksi olla esim. kirja tai 'sisäinen ääni'; yleensä kuitenkin työkaveri, kouluttaja, toinen opiskelija ja virtuaalisessa dialogissa tekstiviesti tai puheenvuoro teemakeskustelualueella.³⁴⁹

³⁴⁷ Manninen 2000, 29–30.

³⁴⁸ Manninen et al. 2007, 36. Sitaatissa on alkuperäinen tekstinasettelu.

³⁴⁹ Mononen-Aaltonen 1999. Kts. myös Manninen et al. 2007, 28.

Eero Ropo puhuu ulkoisesta ja sisäisestä oppimisympäristöstä. Hän kuvaa oppimisympäristön fyysisestä, sosiaalisesta sekä kulttuurisesta toimintaympäristöstä koostuvaksi kokonaisuudeksi, jonka vaikutuspiirissä opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Siihen kuuluvat oppiaines ja opetusjärjestelyt, tilat, laitteet ja pedagogiset ratkaisut. Hän korostaa, että tulkitsemme kaikki havaintomme sosiaalisessa kontekstissa. Havainnot ja niiden tulkinnat muuttuvat kokemuksi, kun niihin liitetään yhteisöllisiä ajallisia ja paikallisia sekä oman elämän historiaan liittyviä merkityksiä. Sisäisellä oppimisympäristöllä on oppimisessa Ropon mukaan tärkeä merkitys. Havaintojen tulkinta ja oppiminen ovat toisiinsa läheisesti yhteydessä olevia prosesseja. Oppimista ei ole ilman tulkittuja merkityksiä. Tulkintaprosesseihin ovat yhteydessä yksilöön itseensä liittyvät tekijät, joiksi hän nimeää yksilön aikaisemmin hankkiman tietämyksen, yksilön hallitsemat kognitiiviset ja metakognitiiviset työvälineet sekä yksilön identiteetin ja elämänhistorian. Oppimistilanteessa yksilö ja ympäristö ovat suhteessa toisiinsa. Yksilön ja ympäristön suhde vahvistaa olemassa olevaa identiteettiä tai tuottaa siihen yksilön haluamaa muutosta. Yksilöllä on oppimisen ympäristöön emotionaalinen sekä esteettinen suhde. Suhde ympäristöön voi määräytyä myöskin eettisenä.³⁵⁰

Bransford et al. mukaan nykymaailma vaatii oppimisympäristöltä oppilas-, tietämys-, arviointi- ja yhteisökeskeisyyttä. Oppilaskeskeisessä oppimisympäristössä kiinnitetään huomio niihin tietoihin, taitoihin, asenteisiin ja uskomuksiin, joita oppijat tuovat kasvatustilanteeseen. Oppimistilanteessa huomioidaan oppijoiden kulttuuriset ja kielikäytäntöjen erot sekä ennakkokäsitykset. Ymmärretään myös, että oppilaiden käsitykset älykkyydestä vaikuttavat siihen, miten he opiskelevat; suoritus- vai oppimissuuntautuneesti. Tietämyskeskeisessä oppimisympäristössä keskiössä on ymmärtävä oppiminen (vrt. ulkoa oppiminen ja muistaminen). Oppija käsittää, mitä ja miksi opetetaan. Hän oppii eri tiedonaloihin liittyviä metakognitiivisia taitoja sekä soveltamaan tietoa toisissa tilanteissa. Olennaista tietämyskeskeisyydessäkin on oppijan tilanteeseen tuomat ajatukset. Häntä autetaan käsittämään, kuinka ajatuksia voi jäsentää ja muuntaa. Arviointikeskeisessä oppimisympäristössä oppimista tuetaan oppijan ajattelun näkyväksi tekevän arvioinnin avulla. Arvioinnin tarkoituksena ei ole arvottaa oppilaan suorituksia vaan antaa ohjausta ja tukea toiminnan kehittämiseksi ja ohjata häntä syventämään ymmärrystään. Oppijaa haastetaan arvioimaan omaa toimintaansa sekä käyttämään vertaisarviointia ja siihen sisältyvää rakentavaa palautetta. Yhteisökeskeisessä oppimisympäristössä ollaan tietoisia kontekstin vaikutuksesta oppimiseen. Huomioidaan ja ymmärretään monet eri yhteisölliset osatekijät, jotka vaikuttavat oppimiseen. Eri normeilla ja käytännöillä, niin luokassa kuin laajemmassa yhteisössä, on suuri vaikutus siihen, mitä opetetaan, kuinka opetusta arvioidaan ja millainen käsitys oppimisesta muodostuu. Oppimisen käsittäminen yhteisökeskeiseksi korostaa, että oppimiseen vaikuttavat monet eri yhteisöt, joissa ihminen toimii ja joiden vaikutuksen alainen hän on, perhepiiristä mediaan. John Bransford et al. painottavat,

³⁵⁰ Ropo 2008, 40–43. Olen viitannut Eero Ropon käsityksiin oppimisympäristöstä myös Venäläinen 2008b, 56.

että nämä eri näkökulmat oppimisympäristöön on sovitettava yhteen niin, että ne tukevat toisiaan.³⁵¹ Nykyisissä oppimiskäsityksissä korostuu yleisemminkin ajatus, että oppiminen tapahtuu yksilön ja ympäristön vastavuoroisessa suhteessa.

Puhutaan myös formaaleista, non-formaaleista ja informaaleista oppimisympäristöistä. Formaalityyppisellä oppimisella tarkoitetaan virallisen koulutusjärjestelmän sisällä tapahtuvaa muodollista oppimista. Formaalityyppinen oppiminen on suunnitelmallista, tavoitteellista ja strukturoitua. Non-formaalityyppiset oppimisympäristöt eivät ole virallisten ja muodollisten koulutusorganisaatioiden järjestämiä. Non-formaalityyppinen oppiminen kuuluu kasvatukseen ja koulutustoimintaan, joka ei ole tutkintomuotoinen. Se voi vaihdella hyvinkin tavoitehakuista toiminnasta aina sattumanvaraiseen informaalityyppiseen oppimiseen. Yleensä non-formaalityyppinen oppiminen on kuitenkin strukturoitua. Sillä on tavoitteet, se tapahtuu tietynä aikana ja tietyssä paikassa ja sisältää tukea ja ohjausta. Non-formaalityyppisiin oppimisympäristöihin katsotaan lukeutuvan esimerkiksi kansalaisopistot, museot, tiedekeskukset ja kirjastot ja niissä olevat palvelut. Se voi olla myös täydennyskoulutusta. Informaalityyppisten oppimisympäristöjen kohdalla puhutaan epämuodollisesta kasvatuksesta ja arki- tai arkielämän oppimisesta. Informaalityyppisen oppimisympäristönä ovat muodollisen koulutuksen ulkopuolella olevat paikat, kuten työ- ja vapaa-ajan yhteisöt sekä eri mediat. Informaalityyppinen oppiminen on usein sattumanvaraista, ikään kuin vahingossa tapahtuvaa. Informaalityyppistä oppimisympäristöä ei yleensä ole suunniteltu varsinaiseksi oppimistapahtumaksi, mutta se voi myös olla sitä. Silloin se eroaa kuitenkin virallisesta (formaalityyppisestä) ja epävirallisesta (non-formaalityyppisestä) oppimisesta siten, että suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus ovat oppijan itsensä määrittelemää.

Oppijoiden aiemman ja eri ympäristöistä saadun tiedon yhdistäminen tekee oppimisesta merkityksellisemmän, kun oppija näkee yhteydet formaalityyppisen oppimisympäristön ja laajemman ympäristön ja yhteiskunnan välillä. Nähdään, että opiskelijat oppivat syvällisemmin ja suorittavat paremmin monimutkaisia tehtäviä, kun opiskelu linkittyy johonkin autenttiseen yhteyteen.³⁵² Ajatus oppimisympäristöistä tai oppimisen ympäristöistä, mitä ilmaisua itse käytän, korostaa oppimisen olevan vastavuoroista toimintaa ympäristön kanssa

Yksilön ja ympäristön vastavuoroista toimintaa

Jonkinlaisena yhteenvetona edellä esitetyistä asioista voi sanoa, että oppimisen sosiokulttuurista luonnetta korostavissa näkemyksissä yksilön ja ympäristön vastavuoroisuus suhde laajenee yksilöiden, yhteisöjen ja erilaisten ympäristöjen verkostoksi. Opittavan tiedon ymmärretään muodostuvan merkityksistä, jotka ovat syntyneet ja muodostuneet yksilöllisesti ja yhteisöllisesti vuorovaikutuksellisten prosessien aikana ja tuloksena. Ihmisen toiminnassaan käyttämän tiedon nähdään hajautuvan yksilön ja hänen ympäristönsä välille. Tiedon käsitteilyä ja rakentamista sekä ideoiden luomista tukevia vuorovaikutuksellisia pro-

³⁵¹ Bransford, Brown & Cocking 2004, 38–40, 153–175.

³⁵² de Corte 2010, 45, Barron & Darling-Hammond 2010, 200, Istance & Dumont 2010, 323 ja 326.

sesseja tapahtuu fyysisissä, virtuaalisissa, mentaalisissa ja sosiaalisissa ympäristöissä sekä erilaisten työvälineiden kanssa. Ihmisen ollessa tekemisissä älykkäiden välineiden kanssa, niissä olevat ajatukset pääsevät kosketuksiin yksilön mielessä olevien ajatusten kanssa.

Koska oppimisympäristö ei ole vain fyysinen tila vaan myös mentaalinen ja virtuaalinen tila, johon sisältyy ideoiden luomista tukevia, yhteisiä vuorovaikutuksellisia prosesseja, Hakkarainen, Lonka ja Lipponen korostavat, että ihmisen toiminnan käsitteellistä ja käytännöllistä ulottuvuutta ei voida erottaa toisistaan, vaan ne ovat vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat vastavuoroisesti ja dynaamisesti toinen toisiinsa. Ihmiset luovat kulttuuritoiminnoissaan sekä omaa minäänsä että toimintansa kohteita. Samalla, kun älykkäät välineet tukevat ihmisen toimintaa, ne vaativat uudenlaisia taitoja niiden käyttämiseen ja lukemiseen. Oppimisympäristöä rakennettaessa on mietittävä, mitkä välineet ja miten niissä olevat ajatukset pääsevät kosketuksiin yksilön mielessä olevien ajatusten kanssa, jotta ne rohkaisevat ajatteluprosessiin.³⁵³ He ottavat esille Bolandin ja Tenkasin näkemyksen, että oppimisympäristöissä on huomioitava ihmisten mahdollisuus antautua vuorovaikutukseen ja dialogiin, joka auttaa heitä tulemaan tietoisiksi toinen toistensa ennako-olettamuksista ja oppimaan ymmärtämään vastaavia näkökulmia.³⁵⁴ Phillips ja Soltis painottavat, että oppimisympäristöjen rakentajan on tarjottava olosuhteet, jotka stimuloivat oppijoiden ajattelua. Hänellä on oltava sympaattinen asenne ja hänen on osallistuttava yhteiseen kokemukseen oppijoiden kanssa. Oppimista voi tapahtua rutiininomaisesti, mutta on epätodennäköistä, että opiskelijat näkevät silloin opiskeltavan asian merkityksen ja yhteyden muihin asioihin.³⁵⁵

4.5 Erilaisia oppimisen tapoja

The Nature of Learning -kirjassa esitellään tiettyjä oppimisen tapoja (tutkiva, yhteistoiminnallinen, tietotekniikkaperustainen ja palvelutoiminnan kautta oppiminen (*service learning*)), joiden katsotaan tukevan ymmärtävää ja syvällistä oppimista, mutta samalla painotetaan sitä, ettei yksikään niistä ole ehdottomasti parempi kuin joku toinen. Ennemminkin kannustetaan kokonaisvaltaiseen näkemykseen ja kysymään, mitkä lähestymistapojen yhdistelmät ovat kaikkein vaikuttavimpia ja innovatiivisimpia tietylle tavoitteelle ja ryhmälle oppijoita.³⁵⁶

Yhdeksi syyksi alleviivata kokonaisvaltaisempaa näkemystä ja kasvatusfilosofista perustelua opettamiseen ja oppimiseen liittyvissä kysymyksissä voi nähdä sen, että tietoisuus monista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä on synnyttänyt koko joukon näkemyksiä ja teorioita erilaisista oppimisen tavoista. Myös oppimisympäristöajattelun omaksuminen on tuonut esille sen, kuinka

³⁵³ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 145, 220, 271–272. Myös Kumpulainen 2008b, 24.

³⁵⁴ Ibid., 354 Boland & Tenkasi 1995.

³⁵⁵ Phillips & Soltis 2009, 56.

³⁵⁶ Istance & Dumont 2010, 328.

nykyinen käsitys oppimisesta sisältää erilaisia pedagogioita ja malleja opiskelusta.

Oppimisen sosiokulttuurisen luonteen korostamisen myötä on yhä painokkaammin alettu puhua yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Yhteisöllisen ja ryhmässä tapahtuvan ja vertaisoppimisen nähdään edistävän niin yksilön kuin yhteisönkin oppimista. Se tarjoaa tukea ja vastuun jakamista tiedon rakentamisessa sitouttamalla oppija yhteiseen tavoitteeseen. Yhteistoiminnallisen oppimisen katsotaan kehittävä taitoja, joita nyky-yhteiskunnan jäsenet tarvitsevat.³⁵⁷

Tutkimustieto ihmisen tiedonkäsittelystä on siirtänyt painopistettä passiivisesta oppijasta aktiiviseen toimijaan ja synnyttänyt näkemyksiä ja malleja erilaisista oppimisen muodoista. Näitä ovat muun muassa ongelmalähtöinen tai -perustainen oppiminen, tutkimusperustainen tai tutkiva oppiminen sekä ilmiökeskeinen oppiminen. Puhutaan myös projekti- ja designperustaisesta oppimisesta. Kaikille näille on yhteistä tiedemaailman tiedonrakentamisen menetelmien soveltaminen opiskeluprosessissa sekä oppimistilanteiden organisointi mieluummin kysymysten kuin valmiiden vastausten ympärille. Ongelmaperustaisen pedagogiikan tavoite on ohjata ongelmanratkaisuja niin, että oppija kykenee yhdistämään teoreettista ja käytännöllistä tietoa niin yksilöllisissä kuin ryhmässä jaetuissakin tiedon muodostuksen prosesseissa. Yhdistämisen tuloksena syntyy kokemuksellista tietoa. Informaatio voi olla mitä tahansa tietoa, mitä ihminen saa eri aistiensa kautta. Teoreettinen tieto on käsitteellistettyä, symbolista informaatiota, joka saa merkityksensä yksilön oman mentaalisen prosessoinnin kautta.³⁵⁸

Kokemuksellisen tiedon ja sitä kautta kokemuksellisen oppimisen merkitys on kasvanut nykyisissä oppimisnäkemyksissä sen myötä, kun on ymmärretty oppimisen yksilöllisyys. Kokemuksellinen oppiminen ei ole opettajan kontrolloimaa eikä sille näin ollen voi asettaa etukäteen tavoitteita. Se mitä opitaan, määrittyy muun muassa oppijan motivaatiosta, kontekstista, jossa oppimista tapahtuu, ihmisistä ja asioista, joiden kanssa oppija on tekemässä sekä opiskeluprosessin aikana tehdyistä löydöistä.

Kokemuksellinen, tutkiva ja yhteistoiminnallinen oppiminen, tietotekniikkaperustainen sekä palvelutoiminnan kautta oppiminen painottavat kaikki oppijan toiminnallisuutta. Puhutaan myös erikseen toiminnallisesta oppimisesta, jossa toiminta ei ole muun toiminnan ohessa syntynyttä vaan keskeisenä ajatuksena. Ohjatusta oppimisesta erottuen luodaan tilanne, jossa oppijalla on paljon aktiivisempi rooli määrittellä oppimisen tavoitteita ja oppiminen on laajalti itseohjautuvaa ja -suunniteltua.³⁵⁹ Oppimisen toiminnallisuuden ja toiminnallisen oppimisen menetelmien taustalta voi nähdä John Deweyn ajatuksen, että olennainen osa oppimisen aktiivisuutta on fyysinen toiminnallisuus.

Deweyn näkemyksessä korostuu ymmärrys siitä, että oppiminen ei tapahdu vain pään sisällä vaan siinä on mukana koko keho. Tämäkin seikka oppimisesta on haluttu nostaa erikseen esille ja puhutaan kehollisesta oppimisesta.

³⁵⁷ Kts. esim. Slavin 2010, 171-174.

³⁵⁸ Barron & Darling-Hammond 2010, 201 ja Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 288.

³⁵⁹ de Corte 2010, 47.

Taustalla on kokonaisvaltainen ihmiskäsitys. Esille halutaan nostaa ihmisen kehotietoisuus ja fyysinen suhde fyysiseen maailmaan sekä siitä saatujen aistimusten linkittäminen kielelliseen ja käsitteelliseen ajatteluun. Kehollinen oppiminen korostaa ihmisessä itsessään syntyvää tietoa ja sitä, kuinka ihmisen ”tietoisuus koostuu suurelta osin ei-kielellisten tapahtumien tajuamisesta, kehollisten kokemusten ja aistimusten jatkuvasta virrasta”, kuten Eeva Anttila asiaa kuvailee.³⁶⁰

Opittavien asioiden sekä oppimisen tapojen ja välineiden ollessa monenlaiset, on luonnollista, että niin opetus, opiskelu kuin oppiminenkin ovat monimuotoisia. Tietoisesti eri menetelmiä, tapoja ja välineitä yhdistävästä opetuksesta puhutaan monimuoto-opetuksena. Samalla tavalla voi tietenkin myös puhua monimuoto-opiskelusta ja -oppimisesta. Englanninkielessä käytetään termiä *blended learning*.³⁶¹ Sana *blended* tarkoittaa yhdistelmää (*combination*) tai sekoitusta (*mixture*).³⁶² Se on tullut käyttöön tietotekniikkaperustaisen opiskelun integroimisesta perinteisempään opiskeluun ja oppimiseen. Suomen kielessä termi on käännetty sulautuvaksi oppimiseksi. Vaikka sulautuva oppiminen ei ole vakiintunut kielenkäyttöön, voi sen kantaman ajatuksen, kuten oppimisympäristöajattelunkin, kuvitella otettavaksi yhdeksi ohjaavaksi tekijäksi pyrittäessä mahdollistamaan oppimista. Tällöin tietoisesti ymmärrettäisiin huomioida eri kanavien kautta erilaisten tiedon muotojen sulautumisen tuottavan syvällistä oppimista.³⁶³

Puhe erilaisista oppimisen tavoista ja tavoitteista sekä ympäristöistä sisältää ajatuksen, että ihminen on ikään kuin ympäröity mahdollisuuksilla oppia. Tämä tuo esille kaksi oppimiseen liittyvää keskeistä ja perustavanlaatuaista näkemystä: oppimisen kaikkiallisuuden ja elinikäisyyden.

4.6 Oppimisen elinikäisyys ja kaikkiallisuus

Puhe elinikäisestä oppimisesta, opiskelusta ja kasvatuksesta alkoi, kun varsinkin työelämässä havaittiin, että ihmisen on opittava jatkuvasti uutta ja kun ymmärrettiin, että ihmisellä on kyky oppia asioita läpi elämän. Nykyään katsotaan, ettei elinikäistä oppimista tule katsoa vain dynaamisen talouden näkökulmasta, vaan myös toimivan yhteisön ja sosiaalisen sitoutumisen, osallistavan demokratian sekä täyteläisen ja merkityksellisen elämän näkökulmasta.³⁶⁴

Oppimisen kaikkiallisuuden³⁶⁵ käsitettä ei pääasiallisissa lähteissäni käytetä eksplisiittisesti. Asia, johon käsite viittaa, on kuitenkin niissä läsnä. Kaikkiallisuuden käsite on esiintynyt suomalaisessa oppimista tarkastelevassa keskustelussa, lähinnä pohdittaessa kouluopetuksen suhdetta muihin oppimisympäris-

³⁶⁰ Anttila 2009.

³⁶¹ Kts. esim. Picciano, Dziuban & Graham (toim.) 2014.

³⁶² Ibid., 4.

³⁶³ Joutsenvirta & Kukkonen (toim.) 2009.

³⁶⁴ Ibid., 23.

³⁶⁵ Kaikkiallisuuden englanninkielinen vastine on *ubiquity*.

töihin.³⁶⁶ Sillä on haluttu korostaa sitä, että oppimista tapahtuu kaikkialla, myös formaalisten oppimisympäristöjen ja -instituutioiden ulkopuolella. Eri ympäristöt tarjoavat erilaisia oppimismahdollisuuksia. Osa on tavoitteellista ja ennalta suunniteltua ja osa spontaania ja suunnittelematonta oppimista.³⁶⁷

Jatkuva oppiminen ja sen haltuunotto

Elinikäinen oppiminen merkitsee sitä, että oppimisella on ihmisyksilön elämää myötäilevä elinkaari, joka alkaa jo kohdussa ja jatkuu elämän loppuun saakka. Ihmiset seuraavat läpi elämänsä erilaisia oppimispolkuja (*learning pathways*).³⁶⁸ Myös Biesta korostaa, että subjektifikaatio on jatkuva ja loppumaton prosessi.³⁶⁹ Arendtin termejä käyttäen aina on uusia aloitteita ja niiden vastaanottamisia, jotka vaikuttavat ihmisen kehitykseen ja muuttumiseen toimivana, yhteisöön osallistuvana yksilönä. Yhteisössä toimiminen edellyttää yksilöltä jatkuvaa oppimista. Toisaalta myös yksilöiden uudet aloitteet vaativat yhteisöä oppimaan ja muuttumaan, mikä johtaa siihen, että yksilö kohtaa uusia tilanteita, jotka muokkaavat häntä.

Oppimisen elinikäisyys ja kaikkiallisuus liittyy näkemykseen oppimisen aika- ja paikkasidonnaisuudesta (*situated learning*). Oppimista tapahtuu eri paikoissa ja aikoina. Ne määrittävät oppimisen tapaa ja laatua. Ihmisen oppimisen ja tiedonkäsittelyn toimintamallit vaihtelevat tilanteen ja ympäristön mukaan. Bereiter ja Scardamalia ovat jaotelleet oppimista siten, että on olemassa tietoista oppimista, joka tarkoittaa tietojen ja taitojen järjestelmällistä kehittämistä sekä tietämyksen rajojen tiedostamista ja arviointia. Tätä syvällisempi taso on tiedon rakentamisen taso, joka on tieteellisille tutkimusryhmille luonteenomainen tapa työskennellä kulttuuritiedon tuottamiseksi. Tavoitteena on erilaisten käsitteellisten artefaktien keksiminen, kehittäminen ja rakentaminen. Näiden tietoisten ja tavoitteellisten oppimisten lisäksi on tahatonta oppimista. Se tarkoittaa oppimista, joka tapahtuu älyllisen toiminnan sivutuotteena. Tätä tapahtuu joka päiväisessä elämässä. Bereiterin ja Scardamalian mukaan myös pääosa kouluoppimisesta on tahatonta.³⁷⁰ Tähän liittyy puhe koulujen piilopetussuunnitelmista.

³⁶⁶ Käsitettä on pohdittu muun muassa kahdessa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa hankkeessa. Koulu kaikkialla -hankkeen tehtävä oli (2011-2015) luoda oppimisympäristöjen kehittäjistä vuorovaikutteinen verkosto, rakentaa uudenlaista oppimisen toimintakulttuuria ja kehittää sitä tukevaa pedagogiikkaa. Hanke pyrki luomaan eheyttä ja merkityksellisyyttä lasten ja aikuisten oppimisympäristöihin ja oppimiseen sekä tukemaan osallisuutta ja aktiivista toimijuutta. Kts. hankkeen verkkosivusto kaikkialla.fi (2004). Oppiminen ja opetus formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen rajapinnoilla -hanke toteutettiin Helsingin yliopistossa CICERO Learning -verkoston ja opettajankoulutuslaitoksen yhteistyönä. Lyhyemmältä nimeltään Oppimisen sillat -tutkimushankkeen (*Learning Bridges Research Project*) tavoitteena oli ”oppimisympäristöjen laadun parantaminen kehittämällä uudenlaisia toiminnallisia ja oppimista tukevia siltoja formaalien, non-formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen välille”. Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala (toim.) 2010.

³⁶⁷ Kumpulainen, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala (toim.) 2010, 92.

³⁶⁸ Hinton & Fischer 2010, 125.

³⁶⁹ Biesta 2010, 85.

³⁷⁰ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 251-252. Bereiter & Scardamalia 1987.

Samantyyppisiin oppimisen alueisiin ovat päätyneet myös Bransford et al. Heidän mukaansa oppimisen tutkimuksen alueet ovat 1) implisiittisen oppimisen tutkimus, jossa tarkastelun kohteena on tiedostamaton oppiminen kuten pienten lasten kielen oppiminen, 2) informaalin eli sellaisen oppimisen tutkimus, joka tapahtuu paikoissa, joissa suunniteltu kasvatuksellinen agenda ei ole autoritaarisesti pysyvää ja 3) formaalin oppimisen ja sen suunnittelun tutkimus. Tutkimuksen ala sisältää myös informaalin oppimisen yhteydet formaaliin oppimiseen ja sen suunnitteluun. Tutkimuksen kohteena ovat opetukselliset ja kasvatukselliset tilanteet sekä ideat ja näkemykset kasvatuksen ja koulutuksen kehittämistä.³⁷¹

Yksi kognitiivisen tutkimuksen keskeisistä kysymyksistä liittyy siihen, miten arkipäivän kokemuksiin ja havainnointiin perustuvat ajatusmallit muodostavat selityksiä eri tiedonalueilla. Oppimisen tutkimuksen kannalta on kiinnostavaa, millaista tämä intuitiivinen, kokemuksista rakennettu tieto on luonteeltaan ja kuinka se muuttuu kehityksen ja koulutuksen mukana sekä vaikuttaa oppimiseen.³⁷² Tähänastisissa keskusteluissa oppimisen kaikkiallisuuden yhteydessä puhutaan lähinnä oppimisen horisontaalisista yhteyksistä. Mielestäni myös oppimisen kaikkiallisuuden yhteydessä tulisi huomata, että yhtä lailla siihen liittyy vertikaalinen kaikkiallisuus. Tällä tarkoitan sitä, miten oppiminen on kytköksissä pitkällä aikavälillä yhteisöissä tapahtuneisiin oppimiskokemuksiin, joiden pohjalta on muodostunut kulttuurisia uskomuksia ja arvoja, joihin yksittäiset oppijat nojaavat.

Oppimisen kaikkiallisuuden ja elinikäisyyden yhteydessä herää myös kysymys, mitä varten opitaan. Formaalin koulutuksen ja oppimisen yhteydessä on aina ollut hyvä kysyä, onko koulu elämää varten vai elämä koulua varten. Onko oppimisen tarkoitus palvella sen hetkisiä tarpeita vai onko päätavoite se, mitä tietoja ja taitoja tarvitaan tulevaisuudessa? Määrittyvätkö nämä tulevaisuuden tarpeet jatkokoulutuksen vai työelämän vaatimusten mukaan? Vai voiko oppimisen ajatella tukevan ihmisenä olemista ja kasvamista?

Formaalin koulutuksen vaikeudet ja haasteet nousevat siitä, että maailma muuttuu nopeammin kuin koulutus. Haaste oppimisen tutkimisessa on siinä, mistä ajatus oppimisen kaikkiallisuudestakin on noussut; opittavia asioita, tietoa ja informaatioita sekä välineitä, joilla niitä käsitellään, luodaan ja rakennetaan, sekä taitoja, joita tämän kaiken käsittelyyn tarvitaan, on valtava määrä. Keskeisten ja tärkeimpien asioiden valinta on vaikeaa. Se on myös poliittinen kysymys, mistä muun muassa Biesta muistuttaa.

Koska ihminen oppii kaikkialla ja koko elämänsä ajan, kukaan eikä mikään taho voi kontrolloida oppimista eikä mahdollista informaation ylikuormitusta. Kasvatus- ja koulutustoiminnan on kuitenkin sopeuduttava nopeisiin muutoksiin ja ylikuormitukseen. Toisaalta niiden tulisi myös tarjota kalliota ja perustaa, johon nojata muutoksissa.³⁷³ Käyttämässäni lähteissä on erilaisia tulkintoja siihen, miten ihmisten oppimista tällaisessa tilanteessa voi tukea. Biesta

³⁷¹ Bransford et al. 2006, 216, 221. Kts. myös de Corte 2010, 44–45.

³⁷² Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 88–89.

³⁷³ Dumont & Istance 2010, 22.

näkee asian laajasti. Hänen mukaansa oppimisen tavoitteiden tulee palvella laajempaa näkemystä kasvatuksesta ja tukea kasvatuksen mahdollisuutta vaikuttaa yhteisön demokraattisuuteen käytännön tasolla. Tähän päästään antamalla jokaiselle ainutlaatuiselle ihmiselle mahdollisuus olla osallisena yhteisön toiminnassa omana itsenään. OECD:n tulokulma on arvioida tulevan yhteiskunnan asettamia vaatimuksia sen jäsenille ja hahmottaa, millaiset oppimisympäristöt parhaiten tukevat tutkimustulosten valossa mahdollisuuksia oppia vaatimusten asettamia tietoja ja taitoja. Phillips ja Soltis korostavat kasvatuksen ammattilaisten vastuuta ymmärtää oppiminen yksilöllisenä prosessina, jossa menneet kokemukset vaikuttavat tähän hetkeen ja tämän hetkiset tulevaisuuden kokemuksiin. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen pyrkivät tutkivan oppimisen kautta luomaan kuvaa oppimisprosessiin liittyvistä tekijöistä, jotta oppijat ja sitä tukevat tahot pystyisivät tietoisemmin ymmärtämään tiedon käsittelyn rakenteita ja siten systemaattisemmin tuottamaan sellaisia oppimiskokemuksia, joita ihmiset kokevat vain satunnaisesti.

Aiemmin hankitun tiedon siirtoa ja soveltamista

Niin oppimisen elinikäisyyden kuin kaikkiallisuudenkin hyödyntämisessä olennaista on se, että kykenee siirtämään ja soveltamaan tietoja, taitoja ja kokemuksia tilanteesta toiseen. Tämä siirtovaikutus (*transfer*), josta puhutaan myös muun muassa soveltamisen kompetenssina, merkityksellisenä oppimisena sekä jatkuvana ja lisääntyvänä prosessointina, on suuren kiinnostuksen kohteena nykyisessä kasvatustutkimuksessa ja oppimisen tutkimuksessa. Kykyä kehittää laajempia yhteyksiä eli siirtää ja käyttää tietoja ja taitoja erilaisissa konteksteissa, tunnistaa uusia ongelmatilanteita ja ajatella kriittisesti pidetään yhtenä oppimista keskeisesti määrittävänä tekijänä.³⁷⁴

Siirtovaikutus ei koske vain yksittäisiä tietoja ja taitoja vaan myös oppimista yleisesti. Tärkeintä ei ole se, miten oppijat osaavat tuoda jonkun tietyn taidon tai tiedon uuteen tilanteeseen, vaan kyky tuoda tilanteeseen kaikki osaaminen ja tieto, joka heillä on ja kyky käyttää näitä resursseja ongelmanratkaisutilanteissa ja oppimisessa uusissa ympäristöissä. Oppimisen keskeinen piirre on se, että monimutkaiset tiedon rakenteet on rakennettu organisoimalla tiedon perusosia hierarkkisella tavalla. Optimaalinen oppiminen rakentuu sovellettavasta ja siirrettävästä tiedon rakenteista. Ongelmanratkaisutilanteessa onnistuvat paremmin he, jotka osaavat muuttaa strategioitaan tilanteen mukaan kuin he, jotka pyrkivät ratkaisuun jonkun tietyn ohjelman mukaan.³⁷⁵

Jotta siirtovaikutus toimii, on alkuperäisen oppimisen pitänyt olla tarpeeksi voimakasta. Mitä helpommin alkuperäinen oppiminen voidaan palauttaa mieleen, sitä helpommin se voidaan siirtää uuteen tilanteeseen. Phillipsin ja Soltisin mukaan tämä riippuu paljon opetuksen laadusta. Oppiminen, johon

³⁷⁴ Istance & Dumont 2010, 325 ja 330 sekä de Corte 2010, 46.

³⁷⁵ Phillips & Soltis 2009, 86 ja 91 sekä Istance & Dumont 2010, 325.

liittyy ymmärrystä, on helpommin siirrettävissä uuteen yhteyteen kuin materiaali, jonka oppiminen on ollut rutiininomaista muistamista.³⁷⁶

Tietojen ja taitojen soveltamisen korostaminen kertoo ajasta, jossa elämme. Koska kehitys ja muutokset ovat nopeita, on ymmärretty, ettei oppimisen, kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteita voi etukäteen lyödä lukkoon. Biesta tähden-tää moneen otteeseen, että kasvatuksen yhteydessä ihmisyyksilöä tulee käsitellä avoimena kysymyksenä, johon voi vastata vain sitoutumalla kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen prosessiin avoimesti, ei kysymyksenä, johon määritellään vastaus etukäteen.³⁷⁷ Hän muistuttaa, että myös aikuisena oppimisen ja koulutuksen kautta ihminen voi löytää uuden ymmärryksen itsestään. Vaikka se ei aina ole positiivinen kokemus, se ei poistu syrjään siirtämällä. Prosessiin kuuluu maailman moninaisuuden ja erilaisuuden kohtaaminen ja hyväksyminen. Se merkitsee uuden ja oudon kohtaamista. Prosessi ei ole helppo yksilölle itselleen eikä yhteisölle, jossa se tapahtuu.³⁷⁸

4.7 Nykytaiteen paikka oppimisen maastossa

Olen tässä luvussa luonut jonkinlaisen kokonaiskuvan niistä asioista, jotka oppimisen yhteydessä viime aikoina on nostettu esille. Oppiminen, sen virittäminen ja siihen vaikuttaminen on yksilöön ja yhteisöön liittyvien sekä ajallisesti ja tilallisesti niiden ulkopuolelta tulevien ja ulkopuolelle menevien tekijöiden kudelma. Yhtäältä se vaatii paljon tietoisia toimia ja sille pitää rakentaa ympäristöjä, toisaalta sitä tapahtuu tahattomasti ja kaikkialla. Sen edistämisen taustalla voi olla tulevaisuuden yhteiskunnan vaatimukset, ihmisen oppimiskapasiteetin tehokkaampi käyttöönotto tai jokaisen yksilön ainutlaatuisuuden huomiointi.

Koska olen rakentanut tämän oppimista tarkastelevan luvun omaa tutkimusaiheittani eli nykytaidetta silmällä pitäen, kiinnittyy huomio erityisesti joihinkin asioihin. Ensinnäkin siihen, että oppiminen kytkeytyy kulttuurisiin ja käsitteellisiin, aineellisiin ja aineettomiin artefakteihin. Toiseksi siihen, että oppimisen ympäristöt muodostuvat hyvin monenlaisista asioista, niin ikään aineettomista ja aineellisista. Kolmanneksi siihen, että oppiminen on vastavuoroisen suhteen tulosta. Näihin kaikkiin palaan tutkimuksen toisessa osassa, varsinkin luvussa 6. Nykytaiteen edellytyksiä toimia oppimisen ympäristönä.

Koska oppiminen on monitahoinen asia, en halua asettaa taidetta mihinkään tiettyyn paikkaan, vaan katsoa taidetta rinnakkain ja ristiin oppimisen eri puolien kanssa. Tällöin ajattelen niiden paljastavan toinen toisistaan seikkoja, joita ei ehkä näkyisi, jos asiat asettaa lokeroihin, joihin ne helpoiten istuvat. Minua kiinnostaa, miten nykytaide taipuu erilaisiin oppimisympäristöille asetet-

³⁷⁶ Phillips & Soltis 2009, 76–77, 85. Tässä Phillips ja Soltis viittaavat Deweyn *cold storage* -ajatukseen (Dewey 1944) sekä Bransfordin ja Schwartzin näkemyksiin. Bransford & Schwartz 1999, 64–65, 82–83.

³⁷⁷ Kts. esim. Biesta 2006, 4–5.

³⁷⁸ Biesta 2006, 22. Biesta 2010, 85.

tuihin vaatimuksiin. Minua kiinnostaa myös se, mitä nykytaide voisi tuoda oppimista tukevien ympäristöjen määrittämiseen. Voisiko taiteeseen liittyvää avoimuutta ja leikinomaisuutta, nykytaiteelle ominaista tapahtumaluonteisuutta sekä lopputuloksen ennakoimattomuutta tuoda entistä rohkeammin oppimisen kulttuuriin? Voisiko nykytaide tuoda erilaisia näkökulmia oppimisen tavoitteiden asetteluun? Voisiko nykytaiteen nähdä tietoisesti oppimisen ympäristönä, joka saa näkemään sekä muodostamaan asioiden yhteyksiä toisiinsa ja ymmärtämään ilmiöitä kokonaisvaltaisemmin? Voisiko nykytaiteella olla rooli vahvistaa opetus- ja oppimiskulttuuria, jossa selkeämmin ja rohkeammin annettaisiin tilaa oppijan ajatuksille, kokemuksille ja maailmaan tulemiselle?

En välttämättä saa enkä oikeastaan yritäkään saada vastauksia kaikkiin näihin kysymyksiin. Sen sijaan pyrin tutkimuksessani luomaan kuvan siitä, mitkä tekijät synnyttävät odotusarvoa nähdä nykytaide antoisana oppimisen ympäristönä (luku 6). Esitän myös ehdotuksia, ajattelun malleja siitä, millä tavalla nykytaidetta voi tarkastella, jotta sen potentiaalinen oppimisen ympäristönä havaitsee (luku 7). Sitä ennen teen katsauksen siihen, miten nykytaiteen ja oppimisen suhdetta on tutkittu sekä tarkasteltu teoreettisessa kirjallisuudessa.

5 TUTKIMUKSIA NYKYTAITEEN SUHTEESTA OPPIMISEEN

Tutkimukseni käsitellessä kahta isoa aluetta, ja siksi kenttä, josta lähteä kartoittamaan aiheen aikaisempia tutkimuksia erittäin laaja ja tarjoaa monia tulokulmia. Tutkimukseni voi ensinnäkin nähdä sijoittuvan alueelle, jossa tarkastellaan esteettisyyden roolia kasvatuksessa ja esteettistä kasvatusta. Näin ennen kaikkea siksi, että esteettisyys sisältää muitakin alueita kuin taiteen, kuten ympäristön ja arjen estetiikan ja on linjassa tutkimukseni taustalla olevan naturalistisen taidekäsityksen kanssa. Tällöin painopiste voi olla taiteen avulla kasvattamisessa ja kasvussa (opettamisessa ja oppimisessa), jolloin tarkastelun kohteena on taide kasvatuksessa ja oppimisessa. Painopiste voi olla myös taiteeseen kasvattamisessa eli taiteiden opiskelussa ja opettamisessa eli miten oppia tekemään taidetta sekä tutkimaan, havainnoimaan ja tulkitsemaan sitä. Toiseksi tutkimuksia voi lähteä kartoittamaan taiteen tutkimuksen piiristä eli miten taidetta ja taideteoksia on tarkasteltu ja tulkittu oppimisen näkökulmasta. Katsaukseni nykytaidetta ja oppimista käsitteleviin tutkimuksiin rajaan ja fokusoin mainittujen alueiden rajalle ja keskityn tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, joiden keskeinen ja tietoinen tarkoitus on tarkastella nykytaiteen ja oppimisen suhdetta.

Tämän luvun lopussa tarkastelen oman tutkimukseni paikkaa tässä joukossa. Katsaus toimii taiteen ja nykytaiteen sekä oppimiskäsityksen rinnalla kolmantena viitekehyksenä lähteä hahmottamaan nykytaiteen parissa toimivien tahojen (nykytaiteen tutkijoiden, opettajien, taiteilijoiden ja nuorten) kanssa nykytaiteen ominaisuuksia toimia oppimisen ympäristönä. Läpikäymäni ja tässä esittelemäni tutkimukset ja kirjallisuus ovat luonnollisestikin vaikuttaneet ajatteluuni, mutta tätä aineistoa en ole samalla tavalla analysoinut tutkimuksen toisessa osassa esittelemieni ajattelun mallien muodostamista varten kuin edellä mainituilta tahoilta kokoamaani tietoa. Katsauksen tavoite on osoittaa, että yhtäältä yleisluontoisille ja teoreettisille, toisaalta nykytaiteen luonnetta konkretisoiville ajattelun malleille ymmärtää nykytaiteen suhde oppimiseen, on paikansa.

Ehkä siksi, että ollaan tekemisissä ajassa elävän ja moninaisen ilmiön kanssa, nykytaiteen kasvatuksellisia merkityksiä perustelevaa kokonaisvaltaista

teoriaa ei olla halukkaita tekemään. Tilanteeseen vaikuttaa varmaan myös jatkuvasti lisääntyvä ja muuttuva tieto oppimisesta. Nykyisin taiteen suhdetta opetukseen ja oppimiseen rakennetaan pitkälti yksittäisten, käytäntöön perustuvien tutkimusprojektien kautta. Aihetta käsitellään joko sivuten tai tarkemman tarkastelun kohteena monissa taidetta eri näkökulmista lähestyvissä ja käytännön projekteista kertovissa artikkeleissa, teoksissa ja tutkimuksissa. Kun näkökulmana on oppiminen, tuodaan esille taiteen vaikuttavuus oppimiseen. Näkökulman ollessa taide tarkastellaan sitä, millaista oppimista taidetoiminnassa, taiteen tekemisessä ja havainnoinnissa esiintyy.

Oppimisen ja nykytaiteen suhdetta sivutaan kirjallisuudessa, jossa tarkastellaan nykytaiteen katsomista ja tulkintaa. Keskeisemmässä osassa suhteen tarkastelu on nykytaiteen parissa toteutettavaa pedagogista toimintaa käsittelevissä tutkimuksissa. Niissä selvitetään, miten nykytaidetta lähestytään pedagogisesti tai sitä, miten nykytaidetta voisi käyttää opiskelussa. Tärkeässä roolissa suhteen tarkastelu on myös taiteiden, muotoilun ja visuaalisen kulttuurin opettamista käsittelevässä kirjallisuudessa, erityisesti tarkasteltaessa aktiivisesti nykytaidetta tekevien taiteilijoiden toimintaa opettajina. Nykytaiteen suhde oppimiseen tulee esille myös taiteellisen ja tieteellisen ajattelun ja toiminnan suhdetta opetuskontekstissa pohtivissa teksteissä.

Edellä mainittu kirjallisuus liittyy pitkälti taidekasvatukseen alaan. Erityisesti nykytaidetta käsittelevässä kirjallisuudessa ja tutkimuksessa oppiminen tulee selkeimmin esille taiteellista tutkimusta määrittelevissä teoksissa. Oppimista tarkastellaan myös kasvatuksellinen käänne (*educational turn*) -käsitteellä kuvattua nykytaiteeseen sekä taidenäyttelyiden ja -tapahtumien kuratointiin liittyvää ilmiötä käsittelevissä teksteissä (tähän palaan myöhemmin). Myös taidehistorian ja -filosofian alan tutkimuksissa suhdetta sivutaan, vaikkei yleensä eksplisiittisesti. Muun muassa viimeisen parinkymmenen vuoden aikana tehdyissä suomalaisissa nykytaiteen tutkimuksissa nostetaan esille tai päädytään korostamaan teosten ja ihmisten välistä suhdetta ja miten nykytaiteen muodot luovat ihmistä älyllisesti, kehollisesti, kokemuksellisesti ja aistillisesti aktivoivia tilanteita. Yleisenä havaintona voikin todeta, että taidehistorian, estetiikan ja taidekasvatuksen alat ovat lähentyneet toisiaan taiteen vastaanottajan roolin korostuksen kautta. Juha Varto on todennut, että taiteella ei ole enää hallitsijoita. Hänen mukaansa taidehistorioitsijat eivät enää voi määritellä minkään paikkaa eikä taiteilijoilla ole enää ylivoimaista sananvaltaa, koska vastaanottajien valankumous on jo tapahtunut.³⁷⁹

Koska tutkimukseni kohteena on nykytaide eikä oppiminen, ensisijainen kysymys lähdettäessä kartoittamaan aiheeseen liittyvää tutkimusta ja teoreettista tarkastelua on: Mitä sellaisia tutkimuksia on tehty nykytaiteesta, jotka tarkastelevat sitä oppimisen näkökulmasta? Toiseksi on kiinnostavaa tietää, mitä sellaisia tutkimuksia on tehty oppimisesta, joissa käsitellään nykytaidetta. Tuon tässä esille joukon tutkimuksia, tutkimusprojekteja ja kirjallisuutta, jotka kuvaavat, millaisissa yhteyksissä ja mistä näkökulmasta nykytaidetta on tarkasteltu suhteessa oppimiseen. Katsauksessa tutkimuksiin näkökulmiksi nousevat 1)

³⁷⁹ Varto 2006, 156.

se, miten autetaan lähestymään nykytaidetta ja sen ei-perinteiseen taidekäsitteeseen istuvia muotoja taiteena ja siten hyväksymään se olennaiseksi osaksi taideopetusta ja -kasvatusta, 2) pyrkimys vastata kysymykseen, mitä nykytaide tuo niin taide- kuin yleisemminkin opetukseen ja kasvatukseen, 3) niiden keinojen tarkastelu, joilla nykytaidetta ja sen toimintatapoja voi sisällyttää kasvatukseen ja opetukseen, 4) pohdinnat siitä, millaista oppimista ja millaisia oppimisen puolia nykytaide tuo esille ja edistää ja 5) nykytaiteen muodot ja nykyisen taidemaailman käytännöt, jotka linkittyvät oppimiseen.

Isossa osassa tutkimuksia tarkastelun kohteena on se, miten ja missä määrin nykytaide on otettu osaksi taideopetusta ja miksi se pitäisi ottaa osaksi opetusta. Yleensä näihin tutkimusraportteihin liittyvät pohdinnat nykytaiteesta opetuksen ja opetussuunnitelmien potentiaalisena uudistajana ja myös laajemmin yhteiskunnallisena kritiikkinä. Hyvin monissa tapauksissa tutkimusmenetelmä on käytetty tai tutkimuksen kohteena ovat käytännön projektit, joissa yhteistyökumppaneina ovat olleet galleriat tai museot, koulut ja yliopistot. Nykytaiteen näyttelyt taidemuseoissa ja gallerioissa ovat toimineet ympäristöinä toteuttaa tutkimusta, mutta ne ovat myös olleet varsinaisia tutkimuskohteita eli on tutkittu niiden tapoja ja mahdollisuuksia toimia oppimisen ympäristönä³⁸⁰.

Otan tässä tarkemman tarkastelun kohteeksi joitakin tutkimuksia. Käyn niiden sisältöjä läpi hieman tarkemmin kahdesta syystä. Ensinnäkin haluan tuoda esille erilaiset tavat, joilla nykytaiteen ja oppimisen suhdetta on pyritty tutkimaan vertailukohtana oman tutkimukseni tulokulmalle sekä sille, millä tavalla olen sen toteuttanut ja sen tuloksia esittelen. Toiseksi sellaisten asioiden ja ominaisuuksien luetteleminen, joiden tutkimuksissa nähdään liittyvän nykytaiteen ja oppimisen suhteeseen, toimii omalta osaltaan perusteluna ja teoreettisena viitekehystenä omalle tutkimukselleni. Lisäksi pyrin hieman kuvailemaan, millaisia oppimiskäsityksiä vasten nykytaidetta on tarkasteltu. Ennen kuin teen katsauksen erityisesti nykytaidetta käsitteleviin tutkimuksiin, otan esille Arthur Eflandin näkemyksen sekä Tara Wintersin tutkimuksen siitä, millaista oppimista taide yleisemmin edistää. Katsaus näihin toimii niin ikään vertailukohtana sille, kuinka tässä tutkimuksessa oppimisen teoriat ja nykytaide rinnastetaan.

Koska taide ja taiteeseen liittyvät ja liitettävät muun muassa kokemukseen ja ei-tekstillisyyteen perustuvat tiedon hankinnan ja käsittelyn muodot ovat varsinkin formaalissa opetuksessa marginaalissa, saatetaan niitä korostavien tutkimusten ja näkemysten sävy kokea idealisoivaksi. Puhe tulkitaan huonommassa asemassa olevan asian puolustamiseksi tai toiveajatteluksi sen paremmasta asemasta. En näe tarvetta kyseenalaistaa tutkimusten tuloksia, mutta kriittistä pohdintaa voisi olla enemmänkin. Kriittisen pohdinnan kohteena ei niinkään ole ollut oppimisprosessi tai oppimisen tulokset, vaan taide, jonka äärellä opiskellaan. Pohditaan sen sopivuutta.

³⁸⁰ Minä olen rajannut tällaiset tutkimukset pois tässä kohtaa keskittyen tutkimuksiin, joissa tarkastelun kohteena on nykytaide ja sen suhde oppimiseen. En siis ota esille tutkimuksia, joissa kuvataan ja määritellään näyttelyjä, gallerioita ja museoita fyysisinä oppimisen ympäristöinä ja miten opiskelu niissä tapahtuu tai parhaiten tapahtuisi. Tällaisia tutkimuksia ovat esim. Burgess & Addison (2007), Taylor, B. (toim.) 2006 ja Sekules, V., Tickle, L. & Xanthoudaki, M. (toim.) 2003.

Toiseksi kritisoidaan sitä, miten taide kasvatustoiminnan tai muun vaikuttamisen yhteydessä valjastetaan jonkun muun kuin taiteen itsensä edistämiseen. Näin voidaan kokea esimerkiksi taiteen keinojen käyttäminen kriittisen pedagogiikan yhteydessä. Itse korostan taiteen aina kantavan mukanaan ja edustavan samalla tavalla kuin muutkin kulttuurituotteet tietynlaisia asenteita, arvoja ja yhteiskunnallisia rakenteita. Taide valjastaa itse itsensä vaikuttamaan muuhunkin kuin esteettiseen kokemukseen. Nykytaiteen kohdalla tätä korostetaan ja siltä odotetaan kriittisyyttä. Aina se ei siinä onnistu. Oman tutkimukseni kohteen ollessa oppiminen, pyrin tutkimuksen lopussa luvun 8 yhteenvedossa tarkastelemaan kriittisesti nykytaiteen muodostamaa oppimisen ympäristöä.

5.1 Taiteen tukemia oppimisen tapoja

Efland käsittelee teoksessaan *Art and Cognition*³⁸¹ taiteiden merkitystä yleisessä kasvatuksessa, mutta hänen näkökulmansa on taideopetuksessa eli miten taidetta tulisi opettaa, jotta siinä huomioidaan taiteen mahdollisuudet kehittää kognitiivisia toimintoja.³⁸² Vaikka tai ehkä myös sen vuoksi, että Eflandin esimerkit ovat modernin taiteen alueelta ja mielestäni myös hänen otteensa taiteeseen on jokseenkin modernistinen³⁸³, antavat hänen näkemyksensä hyvän taustan tarkastella nykytaidetta oppimisen näkökulmasta.

Kuten niin monet taiteen merkitystä kasvatukselle pohtineet ennen Eflandia, hänkin kritisoi taiteen erottamista muusta elämästä ja korostaa taiteen linkittymistä muuhun maailmaan ja elämään. Hän tähdentää taiteen kuuluvan jokapäiväiseen sosiaalisen kanssakäymisen maailmaan. Näin ollen hänen mukaansa yleisessä kasvatustoiminnassa taidekasvatuksen tehtävä ei voi olla pehdyttää ihmisiä ammattilaisten taidemaailmaan, vaan taiteen maailman tarkoituksen löytäminen jokapäiväiselle elämälle. Efland kritisoi myös tieteen tapaa kategorisoida asioita ja sille perustuvaa kouluopetuksen ainejakoisuutta. Kritiikin kohteena on myös länsimainen dualistinen ajattelu, joka erottaa kognitiiviset toiminnat kehollisista, aistillisista, materiaalisista, emotionaalisisista ja mielikuvituksellisista ihmisen puolista. Hän pitää vääristyneenä ajatteluna helposti strukturoituvan ja strukturoidun tiedon suosimista.³⁸⁴

Kritiikistään huolimatta Efland perustelee ja selittää taiteen kasvatuksellista merkitystä näkemyksellä, että eri aloilla on erilaisia tiedonrakenteita. Efland puhuu selkeästi rakentuneesta (*well-structured*) ja epämääräisesti rakentuneesta

³⁸¹ Efland 2002.

³⁸² Aiemmin taiteen kognitiivista olemusta ovat tarkastelleet Nelson Goodman 1985, Ernst Gombrich (1960/1989), Howard Gardner (1973) ja Harold Osbornen (1970).

³⁸³ Efland käyttää esimerkkeinä mm. Jasper Johns: *Target with Four Faces* (1955) ja Marc Chagall: *Time Is a River without Banks* (1930–1933). Man Ray: *Violin d'Ingres* (1924). Kun sanon Eflandin otetta taiteeseen modernistiseksi, tarkoitan sitä, että hänen tapansa kirjoittaa ja kuvailla taidetta saa ajattelemaan yksittäisen taiteilijan tekemiä fyysisiä taideobjekteja. Ajatus taideteoksista prosesseina, yhteisöllisinä tai eri elämän alueita yhdistävinä tapahtumina ei tule esille.

³⁸⁴ Efland 2002, 76–77, 121, 155, 162.

(*ill-structured*) tiedosta, propositionaalisista ja ei-propositionaalisista kognition muodoista, tiedon prosessoinnin komputationaalisesta luonteesta, jota kielellinen ja matemaattinen ajattelu edustavat sekä kompleksisesta tiedosta, johon taide lukeutuu. Hän ei kuitenkaan pidä näitä vastakkaisina, vaan toteaa niillä olevan saman lähteen; kokemuksen perustaso, havaintoja ja kehollisia kohtauksia ympäristön kanssa.³⁸⁵

Koska nykyään on ymmärretty, ettei taide edusta vain ei-kognitiivista tiedonala, voidaan ja on Eflandin mukaan myös olennaista tarkastella sitä, millaista kognitiivista toimintaa taide sisältää. Vaikka taide on korostuneesti epä-määräisesti rakentunutta tietoa, ei taide ole sen suhteen ainutlaatuinen. Vastavasti taide sisältää samoja kognitiivisia orientaatioita kuin muut alueet. Efland korostaa taiteen kohdalla symbolista prosessointia, kognitiivisen toiminnan sosiokulttuurista ulottuvuutta sekä tiedon käsittelyn konstruktivistista luonnetta. Efland puhuu integroidusta kognitiosta, joka yhdistää nämä kognitiivisen toiminnan muodot, ja näkee tämän tapahtuvan erityisesti taiteessa.³⁸⁶

Sen, mitä taide tarjoaa oppimiselle kognitiivisesta näkökulmasta, Efland tiivistää neljään argumenttiin. Ensimmäinen on kognitiivinen joustavuus (*the cognitive flexibility argument*). Oppimisen tapa on kompleksinen ja tieto epä-määräisesti rakentunutta. Säännöille tai yleistämiseen rakennetun ymmärtämisen sijaan toiminta perustuu yksilöllisille, vaihtoehtoisille ja eri näkökulmista tehdyille tulkinnoille. Taideteoksen luomisen yhteydessä tämä on läsnä, kun tekijä tulkitsee kokemaansa, näkemäänsä ja läpikäymiänsä asioita järjestämällä ne mielikuvituksen avulla uusiksi uudessa mediumissa. Taiteen havainnoimisessa tulkinta on läsnä teoksen kriittisessä tarkastelussa, joka voi kohdistua niin teoksen pintaan kuin sen sosiokulttuuriseen kontekstiin.³⁸⁷

Toinen argumentti on tiedon integraatio taiteiden avulla (*integration of knowledge argument*). Taiteessa yhtäältä yhdistyy eri tiedon alojen yhteisiä tekijöitä ja toisaalta siinä risteävät eri tiedon alat. Taiteessa integroituu myös oppijan jokapäiväinen arkitieto ja eri tiedonalojen tieto. Teoksella ja kulttuurilla on Eflandin mukaan vastavuoroinen suhde. Teos tulee merkitykselliseksi, kun se nähdään kulttuurisessa kontekstissa ja kulttuuri tulee ymmärrettäväksi, kun se luetaan taiteen kautta. Efland on sitä mieltä, että taiteissa tiedon integrointi on maksimaalista.³⁸⁸

Kolmas argumentti on mielikuvituksellinen kognitio (*the imagination argument*). Efland kuvaa mielikuvituksen kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, jossa käytetään vertauskuvallisia ja kerronnallisia keinoja luotaessa uusia merkityksiä ja tähdittäessä yhtenäiseen esitykseen. Mielikuvitus on olennainen asia myös rationaaliselle ajattelulle pyrittäessä löytämään merkittäviä yhteyksiä, tehtäessä päätelmiä ja ratkaistaessa ongelmia. Taiteessa kielikuvilla, vertauskuvallisuudella ja metaforisella tiedolla on keskeinen rooli. Tekijä ja tarkastelija käyttävät niitä tietoisesti. Muilla aloilla ne jäävät taustalle.³⁸⁹

³⁸⁵ Ibid., 55, 84, 104, 171.

³⁸⁶ Ibid., 52–53, 79, 89, 156.

³⁸⁷ Ibid., 161–162.

³⁸⁸ Ibid., 164–167.

³⁸⁹ Ibid., 133, 148–153, 167–171.

Eflandin mukaan taiteen tarkoitus osana kasvatusta on mielikuvituksen syventäminen ja roolin kasvattaminen henkilökohtaisten merkitysten luomisessa ja kulttuurin välittymisessä. Hän tähdentää mielikuvituksen mahdollisuuksia kehittää tietoa ja ymmärrystä. Efland selittää, että ennen kuin kielikuva voi tulla kielikuvaksi oppijan mielessä, on hänen ymmärrettävä todellisuus, johon kuvan tai ilmaisun metaforisuus viittaa. Taidekokemuksessa esteettinen ei integroidu kognitiiviseen, vaan esteettinen kokemus on kognitiivinen alun alkaen. Efland kritisoi teorioita, joissa esteettisen kokemuksen luo teos eikä sen opiskelu. Eflandin mielestä taidekasvatuksen tarkoitus ei ole vain esteettinen kokemus, vaan myös siitä oppiminen. Eflandin neljäs argumentti onkin se, että taiteen esteettisellä olemuksella on kasvatuksellinen arvo.³⁹⁰

Efland ajattelee, että mitä rikkaampi eri kognitiivisten alojen kirjo on, sitä suurempi on kognitiivisen kehityksen potentiaali. Ymmärrettäessä taide alueeksi, joka tarjoaa mahdollisuuden kognitiivisten strategioiden hankkimiselle ja tiedon integroimiselle, se ei ole toisarvoinen vaan aktiivinen lähde oivaltamiselle, ymmärtämiselle ja tiedolle.³⁹¹

Vaikka Eflandin näkemyksissä painottuu yksilön kognitiivinen kehittyminen, tuo hän esille oppimisen sosiokulttuurisenkin luonteen. Hän korostaa, että taiteen opettamisessa tulee kasvattaa ymmärrystä taiteen sosiaalisesta sekä kulttuurihistoriallisesta luonteesta ja näin kasvattaa tietoisuutta kulttuurisista olosuhteista ylipäänsä. Efland näkee taiteiden edesauttavan oppimaan taitoja, joita tarvitaan maailmassa, joka on epävarma eikä ennustettava, ja jossa on tarvetta vastuulliseen älylliseen toimintaan ja kommunikointiin.³⁹²

Eflandin teoria taiteen kognitiivisesta luonteesta tuo hyvin esille niin taiteen samankaltaisuuden kuin erityisyydenkin suhteessa muiden tiedon alojen kognition muotoihin. Katson sen kuitenkin sisältävän joitakin puutteita nykytaiteeseen nähden ja verrattuna nykyisiin käsityksiin oppimisesta. Vaikka Efland korostaa taiteen kontekstuaalista luonnetta, hän on kiinni ajatuksessa, jossa teos on tietyssä paikassa ja tiettyinä aikana valmistettu esine tai esitys. Hänen ajattelussaan sosiokulttuurisuus merkitsee ennen kaikkea teoksen syntyhetken kontekstin huomioimista ja siitä oppimista.³⁹³ Nykytaiteessa ja nykyisissä oppimiskäsityksissä kontekstuaalisuus merkitsee myös sitä, että taiteeseen latautuu merkityksiä ja oppiminen rakentuu siinä sosiokulttuurisessa tilanteessa, jossa sillä hetkellä ollaan.

Efland ei käsittele taidetta, joka on muodoltaan sosiaalisesti, tietyssä ajassa ja paikassa rakentuva tapahtuma. Sekä taiteen tekemisessä, kokemisessa että oppimisessa Eflandin ajattelussa painottuu yksilöllinen suoritus. Hän kyllä puhuu tulkintojen erilaisuudesta, mutta ei ota esille sitä, että oppimista ja tulkintojen ja merkitysten luomista tapahtuu yhteisöllisesti ja että niihin vaikuttavat muut ihmiset, ei vain oppijan ja teoksen suhde. Lisäksi se, että Efland painottaa taiteen mielikuvituksen ja vertauskuvien kautta heijastavan, kertovan ja olevan

³⁹⁰ Ibid., 133, 148–153, 167–171. Eflandin kritiikin kohteena ovat Ralph A. Smithin ja Monroe C. Beardsleyn teoriat esteettisestä ja arvokkaasta kokemuksesta.

³⁹¹ Ibid., 3, 131, 104–106, 156–157.

³⁹² Ibid., 104, 120, 153, 158, 171.

³⁹³ Kts. esim. *ibid.*, 132.

tulkintaa maailmassa olevista asioista ja sitä kautta tarjoavan mahdollisuuden oppia asioita maailmasta, ei tuo esille taidetta toiminta- ja oppimisen ympäristönä, jossa voi myös syntyä uusia todellisuuksia.

Monet Eflandin esittämät näkemykset taiteen kognitiivisista piirteistä tulevat esille myös Tara Wintersin³⁹⁴ tutkimuksessa, jossa hän tutki kuinka oppiminen organisoituu taiteen ja muotoilun opiskelun yhteydessä. Hänen *Inquiry Map for Meta-learning*:ksi kutsumansa oppimisen strategian ja seurantamallin lähtökohtana on oppialan ainutlaatuiset piirteet sekä sille tyypilliset sisällöt ja oppimisen organisoituminen. Wintersin mukaan taide ja muotoilu ovat ainutlaatuisia kasvatuksellisesti, koska niissä opiskelu on hyvin itsenäistä ja itseohjautuvaa, ja opiskelijoilla on keskeinen rooli oppimisen tarpeiden määrittelyssä.

Kuten Eflandin näkemyksissä Wintersinkin tutkimuksessa korostuu se, että taide ja muotoilu edustavat epämääräisesti rakentuvaa oppimisen aluetta. Oppiminen tapahtuu löytämällä, kokeilemalla ja tekemällä. Ei ole ennakoon määriteltyjä tai ohjaavia ratkaisuja, ja tulokset ovat arvaamattomia, epävarmoja ja tuntemattomia. Opiskelu ja oppiminen ovat toisaalta muualta opittujen menetelmien ja käytänteiden soveltamista, toisaalta uusien ja haastavien ideoiden synnyttämistä ja luovien ratkaisujen tekemistä. Tieto ei ole useinkaan ennustettavissa ja johdonmukaista kuten muissa oppiaineissa. Ennemminkin tieto sekä tavanomaiset ideat kyseenalaistetaan. Taiteen ja muotoilun yhteydessä opiskelija oppii työskentelemään ilman tarkkaa ennakkosuunnitelmaa ja rohkaistuu riskinottoon. Työskentelyyn liittyy odotusten, mielipiteiden ja olettamusten haastaminen sekä reflektiivinen osallistuminen. Tällaiset seikat sitouttavat ja motivoivat oppimiseen. Winters tuo esille myös sen, että taiteen ja muotoilun opiskeluun kuuluu käsitteiden ja ajatusten tarkastelu laajassa kontekstuaalisessa ja kulttuurisidonnaisessa yhteydessä.

Eflandin ja Wintersin tarkastellessa, millaista oppimista taide yleisesti edistää, Dennis Atkinson³⁹⁵ fokusoii tarkastelun nykytaiteen luonteeseen ja siihen, millaisia seikkoja oppimisesta se tuo esille. Kuten minä myös Atkinson kiinnittää huomion siihen, miten nykytaiteen muodoissa ja oppimisen prosessissa on yhtäläisyyksiä. Hän on myös sitä mieltä, että nykytaiteen muodot eivät haasta vain kuvittelemaan sitä, mitä taide voi olla, vaan myös sitä, mitä oppiminen voi olla. Atkinson kirjoittaa, että taide ja sen määrittelemättömyys ohjaavat jäljentämisen parametrien, paketoitun tiedon, perinteisten taitojen ja pragmaattisen ja ennalta arvattavan tiedon soveltamisen yläpuolelle. Taiteellisen toiminnan ja nykytaiteen paikallisuus, tapahtumallisuus ja hetkellisyys herättävät miettimään pedagogisia käytäntöjä ja oppimisen paikkoja uudella tavalla.

Atkinson näkee taiteeseen liittyvässä oppimisessä merkittävänä erityisesti sen, että taiteen tekeminen muodostuu useista hetkistä, pienistä tapahtumista, joissa ihmetellään, tutkitaan ja etsitään uusia ilmaisun tapoja, esitetään kysymys: mitä jos? Mitä tapahtuu, jos teemme tämän, jos katsomme asiaa toisin, vaihdamme tavan tehdä? Taide on täynnä tunteiden, toiminnan, reflektoinnin ja keksimisen prosesseja, jotka lähtevät itsestä. Se on sarja paikallisia oppimisen

³⁹⁴ Winters 2011.

³⁹⁵ Atkinson 2012.

tapahtumia, jotka luovat uutta toimintaa, tutkimista ja merkitysten muodostamista. Atkinson kysyy, voisiko kehittää tapahtumien ja tilanteiden pedagogiikkaa, pedagogiikkaa, jossa mennään kohti jotain, jota ei vielä ole, uuteen tai uudelleenmuotoiltuun maailmaan.³⁹⁶

Nykytaiteen pedagogisissa toimintamuodoissa ja taiteellisessa tekemisessä Atkinson pitää merkityksellisenä sitä, että niissä tiedon rakenne sulautetaan paikalliselle tasolle ja oppija huomioidaan tietystä tilasta ja ajassa toimivana yksilönä. Atkinson puhuu oppimisen tapahtumista ja todellisesta oppimisesta. Oppiminen ei ole normatiivista, vaan totuus liittyy ajatukseen olla todenmukainen jollekin. Totuus ei sitoudu sopivuuteen, todenmukaisuuteen tai virheettömyyteen. Se ei ole sitä, mitä tieto tuottaa, päinvastoin se on sitä, mikä ylittää tiedon annettussa tilanteessa.³⁹⁷ Prosessi merkitsee henkilökohtaisia ja itsenäisiä tiloja oppia. Tällaisissa tilanteissa tuodaan esiin älykkyys itselle, ei määrättyinä ennakkoon olemassa olevassa muodossa. Tämä merkitsee Atkinsonin mukaan pedagogisessa tilanteissa ja suhteissa älykkyuden samanarvoisuutta, sen epä-tasa-arvoisen asetelman välttämistä, jossa toinen on älykkyydeltään etevämpi ja toinen huonompi. Tavoitteena tulisi olla johtaa ja helpottaa älykkyuden paljastumista. Se tarkoittaa myös luopumista poissulkemisesta ja poikkeuksien osoittamisesta.³⁹⁸

Erilaisten oppijoiden käyttäytymisen logiikka haastaa opettajan käytännöt. Atkinsonin mukaan taide tarjoaa tilanteita, joissa opettajan toimintaa häiritään, mikä saa tutkimaan käsityksiä oppijoista ja pedagogisista strategioista ja muotoilemaan niitä uusiksi. Tällainen oppiminen on hänen mielestään poliittista toimintaa. Se on kahden maailman yhteentörmäys, jonka kautta se, mikä oli ennen näkymättömissä, tulee näkyväksi. Atkinson käsittääkin oppimisen enemmän poliittisena toimintana kuin psykologisen ja sosiaalisen kehityksen prosessina.³⁹⁹

Atkinsonin mukaan uusia pedagogiikan ja oppimisen muotoja avaamaan tarvitaan valta-asemaa vastaan olevaa pedagogiikkaa (*pedagogy against state*), joka toteutuu niin opettaja–oppilas -suhteessa, valtiollisessa opetussuunnitelmapolitiikassa kuin pedagogiikan ja liberaalin demokraattisen politiikan suhdetta tutkivalla tasollakin. Valta-asemaa vastaan oleva pedagogiikka vastustaa sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta pahentavia normatiiviseen ja dominoivaan ideologiaan perustuvia voimia luomalla uusia olemassaolon mahdollisuuksia. Atkinson painottaa, ettei voi olla tiettyihin arvoihin ja käyttäytymisen malleihin perustuvaa lähestymistä oppimiseen maailmassa, joka on kasvavassa määrin epästabili, epävaka ja pysymätön. Atkinson näkee, että taiteen äärellä olevat oppimisen tapahtumat tarjoavat tähän mahdollisuuden.⁴⁰⁰

³⁹⁶ Ibid., 5, 10–11.

³⁹⁷ Ibid., 9

³⁹⁸ Ibid., 12–15

³⁹⁹ Ibid., 11–12. Teoreettisena kehyksenä Atkinsonilla on Jaques Rancièren ja Alan Badioun ajatukset tasa-arvoisuudesta ja oppimisesta suhteessa käsityksiin totuudesta sekä vapautumisesta ja itsenäistymisestä (emansipaatio). Kts. esim. emansipaatiosta opetuksessa Rancièr 1991. Atkinson vertaa nykytaidetta ja oppimista Badioun tapahtuma- ja totuusajattelun kautta. Kts. esim. Badiou 2005.

⁴⁰⁰ Ibid., 14–15.

Sitä, miten omaehtoista ja oppijoista lähtevää oppimiskokemusta nykytaide tukee, on käytännön yhteydessä tutkinut Helene Illeris.⁴⁰¹ Nuorten nykytaiteen vastaanottoa tarkastelevan tutkimuksen hypoteesina oli, että tietyillä nykynuorten "tietoisuuden uusia muotoja" kuvaavilla piirteillä ja ihmisiä aktivoivalla nykytaiteella on samankaltaisuutta. Tietoisuuden uusilla tavoilla Illeris viittaa siihen muutokseen, miten nuoret näkevät maailman ja asennoituvat siihen. Näitä ovat muun muassa tietoisuus siitä, että he elävät sillä hetkellä elämässään muutosvaihetta, mutta ymmärtävät myös, että muutos nykymaailmassa on jatkuva tila, ja maailmassa elää rinnakkain monenlaisia elämäntyyplejä ja -tapoja. Nykynuoret ovat aktiivisia ja ottavat vastuuta omasta toiminnastaan, myös oppimisen yhteydessä. Nuoret eivät halua tuhlata aikaansa asioihin, jotka eivät tunnu relevanteilta oman oppimisprosessin kannalta. Heillä on myös kriittinen asenne autoratiivista opettamista kohtaan.

Nykytaiteen kohdalla Illeris kohdistaa katseen Bourriaudin nimeämään relationaaliseen taiteeseen. Näkemyksen mukaan taiteesta on tullut sosiaalisia tilanteita ja asetelmia, joissa taidetta ei vain katsota vaan ollaan osa teosta. Olennainen osa teoksia on keskustelu ja kommunikointi, joiden kulkuun yleisö vaikuttaa. Illeriksen mukaan hänen aineistossaan on useita esimerkkejä siitä, miten nuoret suosivat juuri tällaisia osallistavia teoksia. Taiteen äärellä nuoret suosivat mahdollisuutta kokea teoksia omalla tavallaan eikä älyllisellä tavalla. Relationaalisen taiteen tähdätessä siihen, että yleisö tutkii erilaisia kokemuksia ja muodostaa merkityksiä, voisi sen Illeriksen mukaan sanoa olevan lähtökohteisesti kasvatuksellista.

Illerisin tavoite oli tutkia sitä, millaisia edellytyksiä nuoret tarvitsevat edistääkseen positiivisia oppimiskokemuksia ollessaan tekemisissä nykytaiteen teosten kanssa. Illeris löysi neljä asiaa, jotka mahdollistavat oman oppimisen rakentamista. Yksi on koukku⁴⁰²; nuoret etsivät teoksia, jotka kiinnittävät huomion useimmiten tunteeseen vedoten. Toinen on toiseuden kokeminen; nykytaide tarjoaa nuorille vaihtoehdon itsekeskeisille asenteille ja haastaa positiivisella tavalla heidän käsityksensä normaaliudesta. Erityisesti relationaalinen taide luo arkielämästä poikkeavia tilanteita ja mahdollisuuden osallistua erilaisiin ja epätavallisiin kommunikointitilanteisiin. Kolmas on sosiaalinen kanssakäyminen; relationaalisessa taiteessa taiteen kokija on aktiivinen osallistuja. Nuorille teoksen tuoma kokemus toi lisämerkityksiä, kun oman henkilökohtaisen vaikutelman jälkeen kokemuksista keskusteltiin muiden nuorten kanssa. Taiteen tarkastelu oman viiteryhmän kanssa koettiin erityisen antoisaksi, koska siihen ei liittynyt oikeaa tapaa tehdä sitä. Neljäs asia on meta-ajattelu. Illeris määrittelee metareflektioksi prosessin, jossa oppija havainnoi omaa oppimistaan ja pohjaa omaa asemaansa yleisönä ja oppijana. Tutkimuksessa taiteen koettiin tarjoavan mahdollisuuden vaihtoehtoisilla tavoilla sitoutua oppimisprosessiin; tehdä

⁴⁰¹ Illeris 2005.

⁴⁰² Mihaily Csikszentmihalyin ja Kim Hermansonin termi sille, että museovieraan uteliaisuus saadaan vangittua. Csikszentmihalyin ja Hermansonin mukaan koukun muodostuminen on edellytys sisäiselle motivaatiolle perustuvalla oppimiselle. Csikszentmihalyi & Hermanson 1999.

omia valintoja ja saada olla oma itsensä, mutta samalla saada kokemus toisesta ja kanssakäymisestä muiden nuorten kanssa.

Illeriksen mukaan tutkimus osoitti, että uudenlaisen tietoisuuden ja interaktiivisen nykytaiteen välillä on sukulaisuutta. Toisaalta taiteen monimuotoisuus ja avoimuus korostaa nuorten moninaisia taustoja ja asettaa näin haasteen taidekasvattajille. Illerisin mielestä on tärkeää huomioida nuoret yksilöinä eikä yhtenäisenä yleisönä ja kaikille on annettava mahdollisuus saada erilaisia yksilöllisiä kokemuksia ja sosiaalista toimintaa suhteessa nykytaiteeseen.

Nuorten kokemuksia nykytaiteesta on analysoitu myös tutkimuksessa, jossa selvitettiin lukiolaisten kohtaamia koulussa olevien julkisten nykytaide-
teosten kanssa. Oona Myllyntaus et al.⁴⁰³ saivat tutkimuksessaan tulokseksi, että kouluarkkitehtuuriin integroidut taideteokset ovat nuorille usein huomamattomia. Teokset puhuttelevat lähinnä muodon tasolla. Nuoret kokevat teosten vaikuttavan heihin opiskeluympäristönä niin, etteivät he niitä huomaa. Teosten taidestatusta nuoret eivät korostaneet. Jos heillä kuitenkin oli jokin kokemus teoksesta, he pitivät sitä pääosin merkittävänä.

Tutkijat toteavat, että kouluihin sijoitettavalle julkiselle taiteelle voisi antaa merkittävemmän aseman koulukohtaisia opetussuunnitelmia laadittaessa. Taideteosten pedagogista käyttöä voisi hyödyntää taito- ja taideaineiden ohella laajemmin oppimisen, kuten kokonaisvaltaisen ja kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä. He näkevät tutkimuksen aiheeksi sen, miten tuoda aikamme taide paremmin osaksi lasten ja nuorten arkea koulussa. Voitaisiin hyödyntää niin didaktista kuin esteettistäkin ulottuvuutta. Tutkijat huomauttavat, etteivät opettajat välttämättä edes tiedä, millä tavalla käsitellä nykytaidetta koulussa. Selvittää voisi myös, millainen suhde opiskelijoille muodostuu nykytaiteeseen koulun arkisissa opiskelu- ja toimintaympäristöissä.⁴⁰⁴

Ikäihmisten kokemuksia nykytaiteen parissa on tutkinut Anna Goulding. Hän tutki, kuinka ikäihmiset ymmärtävät ja toimivat nykytaiteen kanssa taidegalleriassa.⁴⁰⁵ Goulding tutki, miten ikäihmiset kokivat nykytaiteen, vierailujen formaatin, pedagogisen lähestymistavan, sosiaaliset kontaktit ja kaikkien näiden yhdistelmän taidegalleriavierailuilla. Hän oli myös kiinnostunut siitä, miten pedagogisilla lähestymistavoilla voitaisiin vaikuttaa niihin psykososiaalisiin tekijöihin, jotka rajoittavat ihmisten kiinnostusta taidetta kohtaan. Tutkimus pyrki selvittämään, saivatko pedagogiset menetelmät aikaan oppimiskokemuksia osallistujissa.

Tutkimuksessa oppiminen nykytaiteen galleriassa oli sosiaalisesti rakennettu prosessi, joka aktivoi osallistujat ymmärtämään ja toimimaan nykytaiteen kanssa eri tavoin. Tutkimuksessa tuli esille, että jos ihminen oli ollut kosketuksissa taiteeseen ja korkeammin koulutettu, oli hän kriittinen taidetta ja tulkintoja kohtaan. Vähemmän taiteen kanssa tekemisissä olleet nauttivat näyttelyistä pystyessään liittämään taiteen omaan elämäänsä. Muistojen ja tarinoiden jakaminen oli olennaista. Tutkimuksen mukaan elämäkokemukset ja sen hetkinen

⁴⁰³ Myllyntaus et al. 2017.

⁴⁰⁴ Ibid., 74–75.

⁴⁰⁵ Goulding 2013.

tilanne vaikuttivat asenteeseen oppia ja kykyyn hyödyntää taiteen tarjoamaa mahdollisuutta. Myös ihmissuhteet ja perhetausta vaikuttivat. Esteitä voidaan kuitenkin kaataa pedagogisilla menetelmillä. Niillä saadaan esiin oppijoiden tietoa, autetaan käsitteellistämään teoksia ja annetaan oikeutta teoksien synnyttämille erilaisille tulkinnoille. Hyviksi välineiksi osoittautuivat selkeä, yksinkertainen kieli ja ohjaus, joka auttaa keskittymään teoksen tarkasteluun, kontekstuaalisten ja historiallisten sisältöjen esittely ja ryhmässä ajatusten jakaminen. Hyvänä pidettiin sitä, ettei tarvitse olla samaa mieltä muiden kanssa.

Taide- ja muiden museoiden kykyä huomioida ja hyödyntää yleisön kokemuksia käsittelevät myös Eva Van Moer, Tom De Mette ja Willem Elias tutkimuksessaan siitä, miten museossa vierailu voi olla tutkivan oppimisen kokemus.⁴⁰⁶ Vaikka viime vuosikymmeninä Van Moerin, De Metten ja Eliasen mukaan museovierailuista puhuttaessa on painotettu vierailijan kokemuksia korostavia teorioita, on hyvin vähän todisteita siitä, että museot tekisivät näyttelyjä ja kasvatuksellisia välineitä kävijöiden kokemusten perusteella. He ovat sitä mieltä, että koska museokasvatus on edelleen liian tietopainotteista, ei ihmisillä ole mahdollisuutta ajatella ja saada ymmärtämisen kokemuksia. Tutkimuksessaan he demonstroivat tätä tilannetta ja sen seurauksia nykytaiteen näyttelyssä käyttäen ääneen ajattelun (*think aloud*) menetelmää ja haastatteleamalla kävijöitä. Tutkimuksessa pohditaan kävijöiden sitoutumista omaan ajatteluun ja pidempikestoisten kokemusten luomiseen Deweyn kokemuksesta ja sisäisestä motivaatiosta lähtevää tutkivaa oppimista painottavan näkemyksen kautta. Museokontekstissa tämä merkitsee sitä, että kävijä on aktiivisessa roolissa tutkiessaan ja vastatessaan itselleen esittämiinsä kysymyksiin.⁴⁰⁷

Museoiden haaste on löytää tavat muotoilla näyttelyt niin, että ne alkavat aidosta kokemuksesta ja johtavat ja osallistavat kävijät tutkivaan toimintaan. Tutkijoiden mukaan museoiden tulisi kehittää välineitä, jotka asettavat kävijät ajattelemaan erilaisista näkökulmista. Tällainen johtaa rikastuttaviin uusiin tulkintoihin ja kokemuksiin. Heidän mukaansa ei ole viisasta aliarvioida kävijöiden kykyä antamalla heille välineitä valmiine lopputuloksineen ja viesteineen. Tutkimus osoittaa, että kokemukset, jotka tuntuvat olevan esteitä tulkinnalle ovat erityisen sopivia stimuloimaan, syventämään ja edistämään kävijän sitoutumista tutkivaan oppimiseen.⁴⁰⁸

Van Moerin, De Metten ja Eliasen mielestä nykytaiteen näyttely on ideaali asetelma toteuttaa Deweyn ajatuksia tutkivasta oppimisesta. Tutkivan oppimisen lähtökohta on tilanteen ongelmälähtöisyyden tunnistaminen ja nykytaiteen ollessa avoin se tarjoaa mahdollisuuden monenlaisille tulkinnoille. Ymmärtämistä ei aina tapahdu ja katsoja on hämillään tai jopa pettynyt. Vastaanottajat kokevat rauhattomuutta ja tyytymättömyyttä, kun tulkintamahdollisuuksia voi olla niin monia. Toiseksi ongelmallisia tilanteita ja ristiriitaisia kokemuksia synnyttävät ennakkokäsitykset, kun odotukset ja havainnot eivät kohtaa. Tutkijat havaitsivat, että jotkin näistä hajanaisista odotuksista johtivat rakentamaan

⁴⁰⁶ Van Moer, De Mette & Elias 2008.

⁴⁰⁷ Ibid., 50.

⁴⁰⁸ Ibid., 50.

ennakkokäsityksiä, joissa ilmeni kriittisyyttä nykyajan taiteen arvoa ja luonnetta kohtaan ja oman taidekäsityksen korostamista. Ennakkoluuloinen asenne kuitenkin johtaa avoimuuteen tulevien kokemusten kohdalla, koska se asettaa ihmisen arvioimaan uudelleen alustavan kokemuksen.⁴⁰⁹

Katsaus nykytaidetta ja oppimista käsitteleviin tutkimuksiin osoittaa, että kuten Van Moerin, De Metten ja Eliasen tutkimuksessa, nykytaidetta ja sen näyttelyjä käytetään ympäristönä erilaisten opetus- ja oppimistapojen tutkimisessa. Esimerkiksi Maria D. Leake on tutkinut, kuinka nykytaide toimii ympäristönä sosiaaliselle oppimiselle.⁴¹⁰ Taide sosiaalisen oppimisen tutkimisen lähtökohtana on antoisa, koska kokemus taiteesta on henkilökohtainen, mutta on laajennettavissa jakamalla se muiden kanssa. Leaken mukaan nykytaide tarjoaa erityisen hyvän ympäristön. Oppiminen sen kanssa ja avulla tuo esille keskustelun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen voiman rohkaista ilmaisemaan erilaisia näkemyksiä, joita eri taustoista tulevien ja erilaisia kiinnostuksen kohteita ja elämäkokemuksia omaavien ihmisten välillä on. Leaken mukaan nykytaide on tehokas lähestymistapa liittämään opiskelussa käsiteltävät asiat omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin.⁴¹¹ Tutkimuksessaan Leake päätyy siihen, että sosiaalinen oppiminen muuttaa yhteisön käsityksiä nykytaiteesta ja nykytaide toimii siltenä teorian ja käytännön välillä.

Tate Modern -museossa on nykytaiteen avulla tutkittu tulkinnan roolia taidekasvatuksessa opettajien kesäkoulun yhteydessä.⁴¹² Helen Charman ja Michaela Ross tähdentävät, että tulkintataidoilla on taidekasvatuksessa yhtä oleellinen merkitys kuin taiteen tekemisen taidoilla. He korostavat, että tulkittamisen taito on väline käsitellä maailman monimuotoisuutta ja rikkautta. He pitävät nykytaidetta otollisena tulkinnan taitojen oppimiselle, koska se määrittyy yhtä lailla niin median (muodon) kuin sisällön kautta eikä ole vain yhtä tapaa lukea teoksia, vaan tulkinta koostuu useasta toisiinsa suhteessa olevista lukemisen tavoista. Nykytaide antaa mahdollisuuden sellaiselle tulkinnan opiskelulle, joka ei perustu ennalta määritelyihin lopputulemiin, vaan on avoin niiden suhteen. Opettamalla tulkinnan taitoja nykytaiteen äärellä ollaan tekemisissä tiedonalan kanssa, joka uhmaa ennakkoon määrittelyä eikä ole rakenteiltaan pysyvä. Tällainen ominaisuus vapauttaa tutkijoiden mukaan laajemminkin rajoitteista, antaa mahdollisuuden kriittiseen tarkasteluun ja merkitysten muodostamiselle.

Charmanin ja Rossin mielestä olennaista tulkinnassa on taito esittää kysymyksiä taideteokselle. Ilman kysymyksiä ei ole vastauksia ja ilman vastauksia teokset jäävät ilman merkityksiä kokijalle. Heidän mukaansa tulkinta tulee ymmärtää dialektisena kritiikkinä (*dialectical critique*) keskustelun kautta. Taideteokset käsitteellistyvät dialogissa. Dialogi on välttämätöntä, jotta ymmärtää taideteosten ja niiden kontekstien välisiä suhteita. Dialogia käydään myös muiden teosta tulkitsevien kanssa. Taideteosten merkitykset syntyvät kollektiivisen

⁴⁰⁹ Ibid., 48-49.

⁴¹⁰ Leake 2014.

⁴¹¹ Ibid., 25.

⁴¹² Charman & Ross 2006.

keskustelun prosessissa, jossa yksilön reaktiot jatkuvasti välittyvät toisten toimesta. Charman ja Ross toteavatkin, että eräs pelko yksilön omista lähtökohdista lähtevässä tulkinnassa on itsensä paljastaminen. Opetustilanteissa se vaatii opettajilta erityishuomiota. Toisaalta taide tarjoaa uniikin tilanteen, jossa oppilaille tarjoutuu mahdollisuus toimia dialogin fasilitaattorina, olla reflektiivisen analyysin edistäjä ja ohjata keskustelua.

Richard Hickman ja Lauren Kiss⁴¹³ hyödynsivät nykytaidetta tutkiessaan sitä, millainen vaikutus taidegalleriassa toteutetulla projektilla on opiskelijoiden ymmärrykseen eri oppiaineiden välisistä yhteyksistä. Tutkimuksen kohteena olivat opiskelijoiden reaktiot oppiaineita integroiviin opetus- ja oppimismenetelmiin. Tutkimuksessa ei selvitetty galleriassa työskentelyn vaikutuksia oppimiseen, vaan tavoitteena oli perehtyä strategioihin, joilla voidaan parantaa opiskelijoiden kykyä nähdä yhteyksiä. Tutkimus kartoitti sekä yhteisiä että yksityisiä kokemuksia. Keskeiseksi tulokseksi nostettiin se, että opettajien on tärkeää hallita integroitavat asiat ja tuoda opiskelijoille eksplisiittisesti esille niiden väliset yhteydet.

5.2 Nykytaide opettamisen kohteena ja oppimisen välineenä

Nykytaidetta kasvatuksen näkökulmasta tarkastelevissa tutkimuksissa nykytaiteen roolit opetuksen kohteena ja muiden asioiden oppimisen välineenä kietoutuvat poikkeuksetta yhteen. Usein mukaan tulee myös nykytaiteen mahdollisuudet uudistaa pedagogiikkaa ja siihen liittyviä ajattelutapoja. Tutkimusten tuloksissa ja päätelmissä kertautuvat tietyt havainnot ja väitteet. Palaan niihin tämän alaluvun lopussa. Ensin esittelen erikseen tutkimuksia ja teoreettista kirjallisuutta, jotka tarkastelevat nykytaidetta opetuksessa tuoden esille kunkin oman tulokulman.

Tutkimukset ja kirjallisuus tuovat selvästi esille, ettei nykytaide ole ollut edes taideopetuksessa itsestään selvästi mukana. Monien tutkimuksien ja kirjojen tavoitteena on ollut avata nykytaiteen luonnetta ja perustella sen merkitystä taidekasvatuksessa ja yleisessä kasvatustoiminnassa.

Helena Sederholm⁴¹⁴, jonka väitöskirjaan olenkin jo aikaisemmin viitanut, näkee nykytaiteen performatiivisen luonteen asettavan haasteita. Nykytaiteessa on liikuttu taiteen esteettisen kokemuksen merkityksestä ja tulkinnasta tekemiseen, mediumista ja materiaalikeskeisyydestä prosessiin. Nykytaide on tapahtumaluonteisia toimintatapoja, joissa keskeistä ovat fyysinen läsnäolo, osallistuminen ja kokemus. Sederholm kuvaa, kuinka taiteessa ei ole enää keskeistä sen autonomiaa, vaan taiteen tila on tullut konkreettisemmaksi. Taide on tilanteiden organisoimista. Tilanteiden konteksti ei ole niinkään kommunikointia vaan luomista, kysymyksiä ja keskustelua.⁴¹⁵

⁴¹³ Hickman & Kiss 2010.

⁴¹⁴ Sederholm 1998.

⁴¹⁵ Kts. esim. Sederholm 1998, 12, 24, 33, 60–64, 78, 151–160.

Sederholmin näkemyksen taustalla on pragmatistinen filosofia ja hän pe-
räänkuuluttaa taidepuheeseen ja taidekasvatukseen konkreettista ja käytännön-
läheistä otetta. Koska teokset ovat sidoksissa tiettyyn aikaan ja paikkaan, toimi-
vat aktiivisena osana yhteisöä ja ympäristöä ja ovat osa jokapäiväistä elämää,
niitä tulisi tutkia tapauskohtaisesti. Taidekasvatuksen pitäisi hänen mukaansa
olla vähemmän ideologista ja enemmän realistista huomioiden kaikenlaiset tai-
teen ilmiöt, ilman hyvän maun diktatuuria ja mestariteosten kaanonina.⁴¹⁶

David M. Donahuen ja Jennifer StUARTin toimittamassa teoksessa *Artful Teaching*⁴¹⁷ herätetään miettimään, miten esimerkiksi yhteisöllinen ja yhteistoi-
minnallinen, ekologinen ja verkossa tuotettava taide, kaupunkitilassa tapahtu-
vat esitystaiteelliset interventiot, pienjulkaisut ja graffitit sopivat opetukseen ja
kuinka kaikenlainen taide tulisi saattaa oppilaiden tietoisuuteen. Kirjan lähtö-
kohta ei ole taideopetuksessa, vaan tavoitteena on auttaa kehittämään opetusta
niin, että ymmärrettäisiin taiteen merkitys koko opetuksen kannalta. Loppusa-
noissa todetaan, että nykyiset taiteet ovat keskeisiä asioita oppimisen vahvista-
misessa. Nykytaiteessa asioiden merkitysten ollessa keskiössä nostaa se esille
opetuksen ja kasvatuksen kannalta olennaisia asioita, kuten oikeudenmukai-
suuteen, tasavertaisuuteen, identiteettiin, kulttuuriperintöön, nuorisokulttuu-
riin ja globalisaatioon liittyviä kysymyksiä. Nykytaide myös linkittää taiteen
historiaan, tieteeseen, tarinankerrontaan ja filosofiaan. Nykytaiteen todetaan
motivoivan sitoutuneeseen ja sinnikkääseen työskentelyyn johtuen sen mene-
telmien ja tekniikoiden moninaisuudesta ja jatkuvasta kehittelystä sekä niiden
linkittymisestä sisältöön ja sitä kautta merkitysten rakentamiseen.⁴¹⁸

Iso-Britannian lukioiden kuvataideopetuksen sisältöjä ja nykytaiteen
osuutta niissä tutkineiden Dick Downingin ja Ruth Watsonin tutkimus osoittaa,
että kouluilla, joilla nykytaide on osa koulun taideopetusta, on muutenkin run-
saampi taideopetuksen sisältö. Keskustelu nykytaiteesta johtaa myös laajem-
paan keskusteluun siitä, miksi taide on osa koulujen opetussuunnitelmaa ja mil-
laiset sisällöt tukevat tavoitteiden saavuttamista. Downing ja Watson ovat sitä
mieltä, että muuttuvassa maailmassa tällaisten kysymysten tulisi aina olla esillä.
Tutkimuksen mukaan enemmistöllä opettajista nykytaiteen osuus on kuitenkin
opetuksessa vähäinen. Taideopetuksen todetaan keskittyvän spesifien tietojen
ja taitojen opettamiseen käsitteellisen lähestymisen sijaan.⁴¹⁹

Sitä, miten nykytaiteen toimintamuotojen käyttö onnistuu koululuokassa
opettajien näkökulmasta ja kuinka nykytaide voisi paremmin tukea opetus-
suunnitelman tavoitteita ja antaa keinoja uusien oppimismenetelmien käyt-
tönotolle, on tutkittu Tate Modernin ja Goldsmiths Collegen tutkimusprojek-
tissa.⁴²⁰ Tutkimuksen taustalla on näkemys, että on tarve haastaa vakiintuneita
lähestymistapoja, laajentaa oppimis- ja kommunikointimenetelmiä sekä integ-
roida taidetta sosiaaliin ja kulttuurisiin yhteyksiin. Projektissa mukana olleet
opettajat olivat tarpeista samaa mieltä. Lisäksi he kokivat, että nykytaiteen me-

⁴¹⁶ Sederholm 1998, 12–13, 16, 19–28, 46–48, 91, 240–242.

⁴¹⁷ Donahue & Stuart (toim.) 2010.

⁴¹⁸ Hetland 2010, 163.

⁴¹⁹ Downing & Watson, 2004, 116. Venäläinen 2012b, 25.

⁴²⁰ Page et al. 2006.

netelmien käyttö kehittää oppimisstrategioita, jotka sisältävät metodeja ja puitteita kysyvälle ja autonomiselle oppimiselle. Nykytaiteen nähtiin luovan mahdollisuuksia tiedostamiselle muun muassa itsessä ilmenevien ristiriitaisten ominaisuuksien havaitsemisen kautta.⁴²¹

Nykytaiteen prosessien mahdollisuudet taide- ja yleisessä opetuksessa oli keskiössä Aalto-yliopiston tutkimushankkeessa *ArtBeat, Artistically Based Experiences in Art Education and Teaching*, jonka jäsen itsekin olin aloittaessani tutkimuksen tekoa. Hankkeen tavoitteena oli tutkia taiteellista prosessia osana opetustoimintaa sekä nykyisten taiteellisten toimintojen ja taiteellisten kokemusten roolia opetuksessa. Lisäksi vertailtiin eri maiden yliopistojen taidekasvatuksellisten ohjelmien tavoitteita ja menetelmiä ja selvitettiin, miten ohjelmat reflektivat nykytaidetta ja nykyistä visuaalista kulttuuria. Tutkimushanke vahvisti, että visuaalinen dialogi antaa valtavasti mahdollisuuksia esimerkiksi monikulttuuriseen ja erityistä tukea tarvitsevien ihmisten kanssa kommunikointiin. Hankkeen tutkimusten kautta saatiin myös lisätietoa siitä, että esteettiset ominaisuudet kokemuksessa sitovat sen eri osia yhteen, ja näin ollen taidetta ei tulisi pitää erillään muista kulttuurin muodoista. Taidekasvatus tulee ymmärtää tärkeänä tekijänä tulkittaessa visuaalisen kulttuurin ilmiöitä.⁴²²

Teos *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art*⁴²³ on puheenvuoro tämän puolesta. Kriittistä pedagogiikkaa edustavan kirjan keskeinen ajatus on, että nykyisen taiteen ja visuaalisen kulttuurin avulla voidaan kasvattaa arvostusta eri kulttuurisia muotoja kohtaan ja rakentaa kulttuurien välisiä identiteettejä. Kirjassa kritisoidaan sitä, että taidekasvatuksessa on liikaa korostettu taiteellisten taitojen kehittämistä luovan itseilmaisun nimissä ja oman identiteetin käsittelyä omien töiden kautta. Tällainen malli ei osoita henkilökohtaisen, sosiaalisen ja kulttuurisen identiteetin olevan tiukasti sidottuja toisiinsa. Kirjassa peräänkuulutetaan pedagogiikan teoretisoinnista ja toteuttamisesta myös koulutuspolitiikan osalta tavoilla, jotka sitouttavat taidekasvatuksen opetussuunnitelmat ja käytännöt sosiaaliin, poliittisiin ja kulttuurisiin asioihin. Pedagogiikkaa pitää myös voida muotoilla uudelleen. Kirjassa painotetaan paikallisuuden merkitystä globaalissa maailmassa eurooppakeskeisen taide- ja kulttuurikäsitteen sijaan. Kriittinen asenne kohdistuu myös institutionaalista tietoa ja tiedon käsitettä kohtaan.⁴²⁴

Kirjassa tähdennetään, ettei taidekasvatuksen perustan pitäisi olla vain siinä, miten ihmiset tekevät taidetta. Kyse on myös siitä, miksi ihmiset tekevät taidetta ja kuinka he käyttävät ja arvostavat taidetta. Kirjassa todetaan, ettei kuvista puhuminen (*speaking about*) riitä, vaan täytyy yrittää laajentaa tapoja puhua kuvien kanssa (*with*) ja tehdä sitä puhuaksemme ihmisistä.⁴²⁵ Tutkivaa otetta pidetään tärkeänä, koska sen nähdään yhtäältä luovan potentiaalia kansallisen kulttuurin kritiikille ja toisaalta mahdollistavan muiden kulttuurien

⁴²¹ Ibid., 148.

⁴²² Sederholm (toim.) 2012.

⁴²³ Eca & Mason (toim.) 2008.

⁴²⁴ Freedman 2008, 40–44, Mason 2008, 104, Mogi et al. 2008, 147, Tourinho & Martins 2008, 63.

⁴²⁵ Freedman 2008, 44, Tourinho & Martins 2008, 65.

tutumaksi tuloa. Kirjassa korostetaan taidekasvattajien tehtävää toimia poliittisesti. Heitä kannustetaan kytkemään luovuutta sisältäviin toimintoihin kysymyksiä kulttuurisista stereotyyppioista ja rakentamaan monikulttuurista tietoa. Opettajien ja opiskelijoiden pitäisi oppia katsomaan omia kulttuurisia ristiriitajaa visuaalisen kulttuurin läpi ja sisällä.⁴²⁶

Kirjassa taideteokset nähdään luovana, uniikkina tietona. Nykytaide käsittelee kirjoittajien mukaan moninaisten globaalien identiteettien rakentumista moderneissa urbaaneissa yhteiskunnissa. Teoksia voidaan tutkia kuvauksena siitä, kuinka yksilöt ovat konstruoineet omaa identiteettiään ja elämän kokemuksiin modernissa, kulttuurisesti eriyttävissä yhteiskunnissa. Taideteokset ovat kulttuurisina, materiaalisina ja tietoteoreettisina käytäntöinä monimuotoisen sosiaalisen systeemin reflektioita. Näin ollen nykytaiteen ajatellaan edistävän sosiaalista yhtenäisyyttä, tietoisuutta itsestä ja muista, erilaisuuden sietämistä sekä kasvattavan globaalia tietoisuutta.⁴²⁷ Kirjassa ehdotetaankin taideperusteisen pedagogiikan opiskelua olennaiseksi osaksi kaikille opettajille.⁴²⁸

Kriittinen pedagogiikka sekä sosiaalisen, poliittisen ja historiallisen tietoisuuden kasvattaminen nykytaiteen avulla on taustalla myös New Museum of Contemporary Artin julkaisussa *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education*⁴²⁹. Kirja tarjoaa sekä teoreettista perustaa että käytännön ideoita siihen, miten nykytaidetta voi käyttää kriittisessä lähestymisessä monikulttuurisuuskasvatukseen ja sellaisessa opetuksessa, jossa korostetaan demokratiaa ja vastustetaan rasismia sekä seksististä asennoitumista.⁴³⁰

Kirjassa korostetaan nykytaiteen moninaisuutta ja taiteilijoiden ja heidän taiteensa käsittelyä heidän omista lähtökohdistaan ja omilla termeillään, ei osana kaanonista kerrontaa. Kirjassa taiteen hyödyntäminen monikulttuurisuuskasvatuksessa ei lähde vain taideobjekteista ja niiden funktioista, vaan kehottaa kiinnittämään huomion monimutkaiseen kulttuurisiin prosesseihin, jotka ovat vaikuttaneet teosten syntyyn sekä sosiaalisiin ja poliittisiin olosuhteisiin, jotka muokkaavat niiden vastaanottoa. Kirjoittajat painottavat, ettei monikulttuurisuutta tule lähestyä etnisesti kaukaisena ja toisena ja taiteen kohdalla tyylinä, vaan sosiaalisena olosuhteena. Niin opettajien kuin oppilaidenkin kulttuuriset ja sosiaaliset arvot ja uskomukset sekä ennakoasenteet tulisi ottaa huomioon. Kasvatuksen tulee olla sellaista, että oppilaat tulevat tietoisemmiksi roolistaan kulttuurisina tulkitsijoina ja todellisista eettisistä ja sosiaalisista vastuista, joita tämä rooli tuo tullessaan.⁴³¹ Nykytaiteen katsotaan soveltuvan monikulttuurisuuskasvatukseen erityisen hyvin, koska siinä on annettu painoarvoa asioille, joista erilaisuus koostuu ja määrittyy. Se auttaa opiskelijoita rakentamaan ymmärrystä heidän omasta asemastaan historiassa ja korostaa kaikkien ihmisten

⁴²⁶ Barbosa 2008, 10, Hoedekie 2008, 115, Stuhr, Ballengee-Morris & Daniel 2008, 84, 88, 91 ja 93.

⁴²⁷ Barbosa 2008, 10, Broughton, Quon & Hay 2008, 189, 191, Grierson 2008, 22 ja 27–29, Mason 2008, 97 ja 109.

⁴²⁸ Cohen & Souza 2008, 79.

⁴²⁹ Joo, Keehn II & Ham-Roberts (toim.) 2011.

⁴³⁰ Cahan & Kocur 2011, 4.

⁴³¹ Ibid., 5–7.

kapasiteettia ja kykyä toimia, myös niiden, joita on kulttuurisesti vähätelty, poliittisesti sorretti ja taloudellisesti riistetty.⁴³² Lan Tuazon huomauttaa artikkelissaan, että nykytaide on kulttuurituotannon kenttä. Nykytaiteen ollessa tulemisen tilassa, se kääntää opiskelijat oman kulttuurihistoriallisen nykyisyytensä todistajiksi. Luokkahuone ja museo ovat paikkoja, joissa kulttuurinen identiteetti ja historiallinen muisti eivät ole vain esillä, vaan niitä myös tuotetaan sielä.⁴³³

Suomessa samantyylinen katsaus nykyisen visuaalisen kulttuurin ja nykytaiteen asettamista haasteista ja mahdollisuuksista kuvataidekasvatukselle on Kuvataideopettajaliiton satavuotisjuhlakirja *Kuvien keskellä*⁴³⁴. Erona kahteen edellä esiteltyyn teokseen on siinä, ettei sen ote ole yhtä selkeästi yhteiskunnallinen eikä se edusta kriittistä pedagogiikkaa. Kirjan artikkelit tarkastelevat kuvan, taiteen ja visuaalisen kulttuurin suhteita ja niiden luomia haasteita ja mahdollisuuksia monista eri tulokulmista: oppilas, opettaja, media, verkkoympäristö, museo, terapia, toiminnallisuus, nuorison kuvakulttuuri, tekeminen, kokeeminen, opiskelu, oppiminen ja taiteen tuottama tieto.

Vaikka teoksessa suurimmalta osalta keskustelu käydään taiteesta ja kuvasta yleisesti, tuodaan esille myös nimenomaan nykytaiteelle ominaiset piirteet ja niiden vaikutus opetukseen. Moni kirjoittaja tuo esille, kuinka taiteen luodessa uusia toimintatapoja ja taiteelle ominaisen tietämisen ja maailmanhahmottamisen tavan ilmetessä missä tahansa muodossa, taide toimii niin oppiaineena kuin metodologisena toimintanakin. Parhaimmillaan kasvatuksessa yhdistyy taiteen olemuksellisuus ja välineellisyys.⁴³⁵ Juha Varto toteaa, että nykyinen pedagogiikka ja nykytaide voivat lähettä toisiaan, vaikka pedagogisessa toiminnassa korostuu yleensä vastuu seurauksista ja taiteellisessa toiminnassa sitä vastoin uusille ajatuksille paremmin tilaa antavat pakottomuus, seurauksettomuus ja vastuuttomuus. Nykytaide tarjoaa tilanteita, joissa kukaan ei ole toista taitavampi etukäteen, vaan joissa itse tilanteet paljastavat, kuinka taitava joku on.⁴³⁶ Kirjan artikkeleissa nostetaan esille se, kuinka taide ja nykyinen visuaalinen kulttuuri mahdollistavat omaehtoisuuden, omien valintojen ja ratkaisujen tekemisen sekä vaikuttamisen omaan ympäristöön, mutta myös edellyttävät valmiutta ja osaamista niihin. Varton mielestä se, mitä nykytaide antaa kuvataidekasvatukselle, on demokratian viesti.⁴³⁷ Helena Sederholm määrittelee nykytaiteen elämänhallinnan ja sosiaalisen kanssakäymisen keinoksi.⁴³⁸

Mutta ovatko kaikki nykytaiteen teokset sopivia opetustarkoitukseen? Sitä on tutkinut muun muassa Tomaz Zupancic.⁴³⁹ Hän selvitti opetustilanteissa, voiko esittää teoksia, joissa taiteen nimissä tapetaan eläviä olentoja tai asetetaan toiset ihmiset antropologisen katseen alle. Hän tutki myös, mitä antavat teokset,

⁴³² Ganesh 2011, 7–9, 26.

⁴³³ Tuazon 2011, 29–30.

⁴³⁴ Kettunen, Hiltunen, Laitinen & Rastas (toim.) 2006. Myöhemmin viitataan Kettunen et al.

⁴³⁵ Kts. esim. Hiltunen 2006, Rastas 2006, Sederholm 2006.

⁴³⁶ Varto 2006, 155.

⁴³⁷ Varto 2006, 157.

⁴³⁸ Sederholm 2006, 55.

⁴³⁹ Zupancic & Tomaz 2005.

joissa hämärretään teoksen ja dokumentaation raja tai taiteilijan rooli jää epäselväksi? Zupancic tähdentää, että taidekasvattajien tulee tarjota vaihtoehtoisia ajattelun tapoja ehkäistäkseen vääränlaista tietoa ja vähentääkseen riskiä, että oppilaille kehittyy negatiivinen asenne nykytaidetta kohtaan. Hänen mukaansa ei pidä kuitenkaan keskittyä kasvattamaan ymmärrystä vain taidemaailmasta, vaan myös kulttuurista ja yhteiskunnallisista asioista, joiden käsittelyyn nykytaide avaa väyliä. Zupancic korostaa, että koska nykytaiteen teokset ovat monimutkaisia ja merkityksiltään ristiriitaisia, niitä ei tule esitellä pinnallisesti tai lyhyessä ajassa.

Teosten luonteen merkitystä on tutkinut myös Wanda B. Knight⁴⁴⁰. Hän toteutti kurssin, jossa ryhmä taideopettajia ja taideopettajiksi opiskelevia tarkasteli omia sosiokulttuurisia taustojaan, sosiaalista informaatioita, jota he välittivät opiskelijoilleen sekä arvoja ja asenteita, jotka korostuivat heidän opetussuunnitelmissaan, materiaaleissaan ja toiminnoissaan. Knight haastoi heidän arvojaan ja herätti kriittistä ajattelua käyttäen välineenä eri kulttuuritaustaisten taiteilijoiden provokatiivista tai kiistanalaista taidetta.⁴⁴¹ Yksi olennainen kysymys on, käyttäkö vai torjuako opetuksessa nykytaidetta, joka kiinnittää huomion epämukaviin ja jopa tabuina pidettyihin asioihin. Knightin mielestä sellainen taide auttaa opettajia heidän työssään erityisesti moninaista kulttuuria edustavien nuorten kanssa. Knightin mielestä tällainen taide voi auttaa ajattelemaan kriittisesti keskeisistä ja ikävistä historiallisista tai nykyisistä tapahtumista ja asioista. Kurssille osallistuneet kokivat muun muassa, että se kasvatti tietoisuutta asioista, joita ei ollut ennen työssään miettinyt, synnytti kognitiivista eripuraisuutta ja herätti enemmän kysymyksiä kuin vastauksia.

Opettavia ja ihmisenä kasvamisen kokemuksia tarjoavat Matthew Pembletonin ja Lisa LaJevicin⁴⁴² mukaan myös nykytaiteen teokset, joissa ihminen on omalla kehollaan mukana teoksissa. He ovat tutkineet, miten ja mitä asioita nuoret kokivat performanssitaideteollisen tekemisen myötä. Oppimisen ympäristönä heillä oli taiteilija Erwin Wurmin elävät veistokset (*living sculptures*). Tutkijoiden mukaan kehon ollessa taiteen aiheena ja materiaalina (välineenä) laajenee taiteen havainnoiminen ja kokeminen keholliseksi. Näin myös käsitys taiteesta saa uusia ulottuvuuksia. Oman arkipäiväisen kehon kautta syntyy taiteen ja jokapäiväisen elämän välisiä merkityksiä. Lisäksi kehollinen toiminta ja julkinen esillä olominen antavat kokemuksia, jotka kasvattavat ymmärrystä itsestä, toisista ja maailmasta. Pembleton ja LaJevic nimittävät tätä tulemisen prosessiksi (*process of becoming*).⁴⁴³

Pembletonin ja LaJevicin mielestä nykytaiteen toimintamuotojen ottaminen osaksi taidekasvatusta rohkaisee kokemaan, ottamaan riskejä ja kohtaamaan epätodennäköisiä sosiaalisia tilanteita. Heidän projektissaan performatiivisesta kehosta tuli oppimisen ympäristö. Se tarjosi mahdollisuuden kasvattaa

⁴⁴⁰ Knight 2006.

⁴⁴¹ Aiheet seksuaalisuus, rodut, stereotypiat, uskonto, sosio-ekonomisuus, toiseus, erilaiset kulttuuritaustat.

⁴⁴² Pembleton & LaJevic 2014.

⁴⁴³ Ibid., 41.

ymmärrystä kehon kautta, tarkastella muiden läsnäolon vaikutusta itseen sekä epätavallisen toiminnan kokemusta.⁴⁴⁴

Sen lisäksi, miten erilaiset nykyaikaisen taiteen teokset vaikuttavat opetukseen ja oppimiseen, on tutkittu nykyaikaisen taiteen roolia opettajina tai opetustilanteissa. Mark A. Grahamin ja Susan Goetz Zwirnin⁴⁴⁵ havainnointiin ja haastatteluihin perustuvassa tutkimuksessa selvitettiin taiteilijataustaisten taideopettajien kasvatuksellista dynamiikkaa ja sitä, kuinka heidän henkilökohtainen taiteilijuu- tensa sekä taiteellinen toimintansa vaikuttavat opettamiseen. Tutkijat olivat kiinnostuneita siitä, kuinka opettavien taiteilijoiden toiminnassa tulee esille nykyinen käsitys oppimisesta monimuotoisena ja dynaamisena systeeminä. Luo- vatko taiteilijat monimuotoisia oppimisen ympäristöjä opiskelijoille?

Tutkimuksen mukaan taiteilijat eivät etsi inspiraatiota selkeistä tunti- suunnitelmista, vaan opetus perustuu heidän omiin taiteellisiin tutkimuksiinsa. Taiteilijuus tuo opetukseen nykyaikaisen taiteen ominaisuudet ja sen tekemisen- ja toi- mintamuodot välittömämmin kuin ei-taiteilijataustaisen opettajien opetukseen. Kuten taiteilijoina myös opettajina taiteilijat tulkitsevat taidetta sekä visioivat ajatuksia ja ideoita. Tätä kautta he rohkaisevat opiskelijoitakin ajattelemaan laa- jasti, rakentamaan merkityksiä ja näkemään taiteen tarinoiden kertomisena ja suhteiden pohdiskeluna. Taiteilijat opettajina korostavat tutkijoiden mukaan sisältöä, ei tekniikka, sekä prosessia, mikä korostaa kokeilua, leikkisyyttä, luo- vaa riskinottoa, avoimuutta lopputuloksen suhteen sekä sitä, että virheet ovat sallittuja.

Tutkijat korostavat, että taiteilijan toimiessa opettajana hän on ennemmin- kin mestari ja mentori eikä opettaja. Taiteilija-opettajan ja oppilaan välinen suhde on tasavertainen. Oppilaan näkemykset ovat tärkeitä ja myös opettaja oppii opiskelijoilta. Taiteilija-opettaja näkee myös opiskelijat taiteilijoina ja kä- srittelee taidetta heidän kanssaan taidemaailmasta tutuin käsittein ja tavoin. Tai- teilija-opettaja pitää tärkeänä saada opiskelijat esittämään omat mielenkiinnon kohteensa, mutta korostaa samalla taiteellista asiantuntijuuttaan. Tämä synny- tää rikkaan keskustelun oppilaiden teoksista, mutta herättää myös keskustelua elämästä yleisesti. Koska taiteilijat ovat tottuneet kritiikkikeskusteluun sekä keskusteluun teoksiin liittyvistä konteksteista ja tavoista ymmärtää niitä, he pystyvät tuomaan tämäläisen keskustelun myös luokkahuoneeseen, joka on ennemminkin työhuone, jossa voi tehdä omia juttuja. Sekä opettaja että opiske- lijat ovat vastuussa tilasta. Grahamin ja Goetz Zwirnin mukaan taiteilijoiden toimiessa opettajina toteutuu ajatus kasvatuksesta sitoutumisena ennemminkin kuin kontrollointina.

Taiteilijan omalle taiteen tekemiselle perustuvaa opetusta on tutkinut Young Imm Kang Song. Hänen tapaustutkimuksessaan kohteena oli Lynne Hullin työskentely ja taide.⁴⁴⁶ Hull pyrki taiteellisen toimintansa kautta saa- maan aikaan muutoksia ihmisten ympäristöön ja luontoon liittyvässä käyttä- tymisessä. Hullin taidetta kuvataan termillä *transspecies art*. Hän tekee vil-

⁴⁴⁴ Ibid., 45.

⁴⁴⁵ Graham & Goetz Zwirn 2010.

⁴⁴⁶ Song 2009.

lieläimien elinpiiriin ja käyttäytymiseen sopivia ja myös eläimiä auttavia veistoksia. Hullin ajatus on, että kun tieteilijät kehittävät uusia ideoita ja keksintöjä suojella luontoa, taiteilijat samanaikaisesti kehittävät uusia lähestymistapoja vaikuttaa ihmisten tietoisuuteen ja nostaa heidän ympäristöllistä tietoisuuttaan. Osallistuja tai kokija ei voi enää kaikessa hiljaisuudessa olla huomaamatta omien toimintojensa ympäristöllisiä vaikutuksia.⁴⁴⁷

Song tutki, kuinka ekologinen taide voi tarjota uusia perspektiivejä ja tapoja ajatella ympäristöstä ja myös edistää oppiaineiden välisiä yhteyksiä sekä ajatuksia, jotka muuten voisivat jäädä huomaamatta. Hän tarkastelee, kuinka kasvattajat voivat soveltaa ja sisällyttää Hullin taiteellisia menetelmiä sekä yleisemminkin liittyy tutkimuksia ekologisesta taiteesta opetukseensa. Tarkastelun kohteena on myös taiteellisen ilmaisun prosessi, taiteilijan intentioiden ja teoksen takana olevien ajatusten tarkastelu. Taiteilijan teoksiin ja työskentelyyn tutustuminen näytti, kuinka hän huomaa ongelman, tutkii ekologisen alueen tarpeet, suunnittelee esteettisen interventioita ja ohjaa yhteisöllisesti toteutetun teoksen onnistumista. Samalla tavalla opiskelijat voivat tehdä omia ekologisia teoksia.

Taiteilijoita onkin usein mukana toteutettaessa projekteja, joissa nykytaide halutaan linkittää opetukseen ja tutkia sen mahdollisuuksia uudistaa opetusta ja oppimisen tapoja. Rita L. Irwinin ja Dónal O'Donoghuen tutkimusprojektin tavoitteena oli luoda ympäristöjä, joissa taideopettajaksi opiskelevat ja taiteilijat pystyivät vaihtamaan ajatuksia siitä, mitä he ajattelevat pedagogiikasta ja taiteellisesta oppimisesta.⁴⁴⁸ Irwini ja O'Donoghue olivat kiinnostuneita, kuinka periaatteet, jotka tukevat ja ohjaavat sosiaalista, pedagogista ja taiteen tekemisen tapahtumaa, voidaan laittaa liikkeelle ja vahvistaa niillä taiteen opettamisen ja oppimisen käytäntöjä koulussa. Näiksi periaatteiksi tutkijat nimeävät kärsivällisyyden, luottamuksen, uteliaisuuden, epävarmuuden, riskinoton, monimutkaisuuden, vapaan organisoitumisen, yhteisymmärryksen perustuvan päätöksenteon sekä monimerkityksellisyyden. Periaatteet kuvaavat sitä, että tieto ymmärretään performatiivisena ennemminkin kuin tunnistettavana kokonaisuutena. Kuten Helene Illeriksen tutkimuksessa myös tässä nähdään, että relationaalinen taide auttaa ajattelemaan pedagogian kieltä ja käytäntöjä uusiksi.

Relationaalisen taiteen ja taiteilijan merkitystä oppimiselle tarkastelee väitöskirjassaan myös Hannah Kaihovirta-Rosvik⁴⁴⁹. Hän näkee relationaalisen taiteen toimivaksi, kun tavoitteena ei ole saada aikaan vain esteettistä kokemusta vaan ymmärrystä siitä, että esteettinen lähestyminen elämään synnyttää sellaisia merkitysten muodostamisen rihmastoja (rhizomatic formation), mitä ei olisi mahdollista selittää missään muussa kehyksessä.

Kaihovirta-Rosvik tutki taiteen ja pedagogian luomia dialogisia tiloja opetuksessa. Luokanopettajan ja taiteilijan (tutkija itse) pitkäaikaiseen yhteistyöhön ja projektiin perustuvan tutkimuksen tavoitteena oli saattaa esille eri tavoilla oppimisen eli multimodaalisen oppimisen mahdollisuudet. Kaihovirta-

⁴⁴⁷ Ibid., 11.

⁴⁴⁸ Irwin & O'Donoghue 2012.

⁴⁴⁹ Kaihovirta-Rosvik 2009.

Rosvikin mukaan taidelähtöinen, monia tapoja yhdistävä ja risteyttävä multimodaalinen opetus luo oppijalle mahdollisuuden punoa yhteen erilaisia kokemuksia, ajatuksia, teorioita ja näkemyksiä. Tällöin taide kääntyy pelkästä esteettisen kokemuksesta pohdiskelun kokemukseksi. Kaihovirta-Rosvikin mukaan taiteen integroiminen laajaan oppimiskäsitykseen kehittää oppilaiden ja opettajien kykyä tulkita. Taiteilijan sosiaalinen vuorovaikutus opetuksessa antaa myös virikkeitä kulttuurisille, taiteellisille ja kasvatuksellisille tavoitteille.⁴⁵⁰

Projekteja, joissa nykytaide on tuotu osaksi koulun toimintaa, on tutkinut myös Sheridan Horn.⁴⁵¹ Hän on tapaustutkimuksina tarkastellut gallerian ja koulun pitkäaikaista yhteistyötä ja siinä käytettäviä tapoja luoda laajakantoisia taidekokemuksia niin oppilaiden, henkilökunnan kuin paikallisen yhteisön joukossa. Projekteissa on ollut mukana satoja eri ikäisiä opiskelijoita ja oppilaita, jotka ovat työskennelleet ammattitaiteilijoiden kanssa. Projekteissa on toteutettu taiteilijan johdolla installaatioita ja näyttelyitä, jotka ovat olleet esillä galleriassa. Aiheet ja toteutukset ovat olleet taidetta ja tiedettä yhdistäviä ja sisältäneet erilaisia lähestymistapoja, valmistusmenetelmiä ja sisältöjä.

Yhteinen työskentelyprosessi, jossa kaikki iästä ja taustasta riippumatta ovat olleet vastuussa ja heidät on huomioitu samanarvoisina, sekä valmis näyttely julkisessa paikassa ovat saaneet oppilaat tuntemaan ylpeyttä tekemisestään sekä omistajuutta paikasta. Edellytyksenä kuitenkin on se, että suorituksille ja kokeille rakentuvalla systeemillä ja sen määrittelemillä tavoitteilla ja synnyttämällä rajoituksilla ei tuhota nykytaiteen mahdollisuuksia koulussa. Työskentely ammattitaiteilijan kanssa ja oikean taidenäyttelyn tekeminen on antanut mahdollisuuden käsitellä taidetta sananmukaisesti ja käyttää taiteen kieltä. Merkittävä piirre projekteissa on ollut yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen työskentely.

Suomessa yhteisöllistä taidekasvatustoimintaa on kehitetty ja toteutettu paljon Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen laitoksella. Mirja Hiltunen⁴⁵² tarkastelee väitöskirjassaan yhteisöllistä taidekasvatusta pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Tutkimuksen toimintaympäristönä toimii kaksi käytännön hanketta, joiden rinnalla Hiltunen kehittää teoriaa yhteisöllisestä taidekasvatuksesta. Yhteisöllisissä taideprojekteissa mukana olleille rakentui merkityksiä eri tasoilla yksityisestä julkiseen. Hiltunen puhuu yhteisöllisen taidekasvatuksen performatiivisuusperiaatteesta. Sen ja dialogisuuden myötä toiminnallisesta yhteisöllisyydestä liikutaan symbolisen yhteisyyden, voimaantumisen ja emancipaation kautta toiminnalliseen, refleksiivis-esteettiseen yhteisöön.⁴⁵³

Hiltunen päätyy pohtimaan, voisiko ”yhteisöllinen taidekasvatusta auttaa yhteisöä näkemään taiteen mahdollisena ja varteenotettavana toimintana, jonka tehtäviin kuuluisi taiteen aktiivisen roolin osoittaminen yhteisössä purkaen korkeataiteen ja romanttisen taidekasvatuksen myyttejä.” Yhteiskunnallisella ta-

⁴⁵⁰ Ibid., 168, 170–171, 192.

⁴⁵¹ Horn 2006 ja 2008.

⁴⁵² Hiltunen 2009.

⁴⁵³ Ibid., 255–257.

solla taidetta ei ymmärrettäisi vain tärkeänä vaihtoehtona vaan aktiivisena vaikuttajana ja kehittäjänä.⁴⁵⁴

Ihmisiä osallistavia yhteisöllisiä, yhteistoiminnallisia ja relationaalisia nykytaiteenmuotoja suhteessa taidekasvatukseen on käsitelty myös Dipti Desai.⁴⁵⁵ Samalla myös hän on pohtinut taiteilijan roolia. Hän käsittelee ja tarkastelee asiaa Fosterin nimeämän etnografisen muutoksen kautta. Keskeistä on se, että taiteilijat eivät ole vain objektin tekijöitä vaan fasilitaattoreita, kasvattajia, koordinaattoreita ja byrokraatteja sekä Desain mukaan arkeologeja ja etnografeja.⁴⁵⁶ Desai tarkastelee nykytaiteen etnografista luonnetta paikkasidonnaisen julkisen taiteen, yhteisötaiteen (*community-based art*) ja installaatiotaiteen kautta.

Desai kuvaa etnografisen taiteen olevan taiteilijoiden ihmisille luoma foorumi, joka auttaa yhteisöä ymmärtämään kokemuksiaan. Taiteellisella prosessilla ei ole etukäteen määriteltyjä tavoitteita eikä muotoa. Se mahdollistaa monella tavalla ja tasolla osallistujien aktiivisuuden projektin rakentamisessa yhdessä taiteilijan kanssa. Dialogi taiteilijan ja osallistujien välillä ohjaa projektin kulkua. Etnografinen menetelmä rakentuu taiteilija-tutkijan ja osallistujien väliselle yhdenvertaisuudelle. Taiteilijat näkevät yhteisöt, joissa he työskentelevät, asiantuntijoina, kunnioittavat osallistujia ja antavat heidän vaikuttaa lopulliseen teoksen muotoon.⁴⁵⁷

Tällaisessa yhteistoiminnallisessa taiteessa täytyy Desain mukaan ajatella uudelleen taiteellinen tekijyys keskeisenä taiteen tekemisen aspektina. Hänen ensisijainen tarkoituksensa onkin paikantaa tavat, joilla ne taiteilijat, jotka valitsevat etnografisen tavan taiteellisessa prosessissaan, käsittelevät teoksiensa esittämiseen liittyviä seikkoja ja omaa taiteellista auktoriteettiaan. Desai näkee, että kuten tieteessä taiteilijan kohdalla ei ole kyse virheettömyydestä, vaan ennemminkin esittämisen vallasta. Yhteistyössä ihmisten kanssa taiteilija käyttää taiteellista auktoriteettiaan hienotunteisesti, mutta koska hänellä on valta valita asioiden esittämisen tapa ja muoto, hän ei menetä taiteellista auktoriteettiaan ja näin lunastaa tekijyyden. Desain näkee, että etnografinen taide on tehokas tapa linkittää opetus ja yhteisö toisiinsa.⁴⁵⁸

Kuten edellä on tullut ilmi, yhteisölliset ja osallistavat nykytaiteen muodot koetaan kasvatuksen kontekstissa erityisen antoisaksi niin yksilön kuin yhteisön osalta. Paikkasidonnaiset ja yhteisölliset teokset tekevät paikoista merkityksellisiä siellä toimiville ihmisille. Teokset antavat mahdollisuuden jakaa omakohtaisia ja kollektiivisia muistoja ja kokemuksia sekä olemaan mukana heitä koskevassa asiassa. Yhteisölliset teokset ovat paikkoja kohdata sosiaalisia tilanteita. Taideprojektit auttavat ymmärtää yhteisöä, sen historiaa ja kulttuuria moninaisemmin. Huomio voi kiinnittyä itsestään selviin oletuksiin ja vallankäytön tapoihin.⁴⁵⁹ Esteettinen kokemus, jonka ihminen voi saada yhteisöllisissä

⁴⁵⁴ Ibid., 264.

⁴⁵⁵ Desai 2002.

⁴⁵⁶ Ibid., 307. Luettelo on lainattu Miwon Kwonilta.

⁴⁵⁷ Ibid., 317.

⁴⁵⁸ Ibid., 308-313, 320-321.

⁴⁵⁹ Kts. esim. Cohen & Souza 2008, Desai 2002, Ganesh 2011, Grierson 2008, Hiltunen 2006, Jokela & Huhmarniemi 2008, Stewart & Campbell 2008.

teoksissa, voi muuttaa ennakkokäsityksiä, ajattelutapoja, arvoja, asenteita ja uskomuksia.⁴⁶⁰

Näin ajatellaan tapahtuvan toki muunkinlaisen nykytaiteen yhteydessä. Tutkimuksissa, joissa tarkastellaan nykytaidetta oppimisen kohteena ja välineenä, kertautuvat paljolti samat ajatukset taiteen mahdollisuudesta vaikuttaa ihmiseen kuin taidekasvatuksen teorioissa yleisesti. Taiteen todetaan kehittävän analyttistä, kriittistä, reflektovaa ja luovaa ajattelua ja ilmaisua, älyllisiä, sosiaalisia ja verbaalisia taitoja sekä mielikuvituksen käyttöä. Nykytaiteessa nämä piirteet korostuvat sen motivoidessa toimintaan aktiivisen osallistamisen myötä ja yhdistäessä taiteen jokapäiväisiin kokemuksiin.⁴⁶¹

Kasvatustoiminnan yhteydessä nykytaiteen yhteisöllinen toiminnallisuus nähdään interaktiivisena metodina ja kasvatuksellisenä työkaluna. Yhteisöllisten taideprojektien nähdään edistävän demokraattista ajattelua, yhteisöllisyyttä, solidaarisuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Näin ne toimivat vastakohtana individualismia ja kilpailua korostavalle toiminnalle ja rikkovat koulun käytäntöihin sulautetut perinteiset ja piilevät tavat ymmärtää oppijan ja opettajan identiteetit.⁴⁶²

Taiteen sosiaalisena tapahtumana katsotaan herättävän ajattelemaan uudella tavalla esteettistä toimintaa ja pedagogisia käytäntöjä sekä ymmärtämään estetiikan ja politiikan, taiteen ja pedagogiikan yhteyksiä. Ajatellaan, että merkityksellisten oppimismenetelmien tulee avata historiallisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja poliittisia prosesseja ja sisältää näihin liittyvien normien kriittistä arvioimista ja kyseenalaistamista. Nykytaiteen ja varsinkin sen yhteisöllisten ja osallistavien muotojen kiinnittäessä huomion sosiaaliseen vastuuseen katsotaan mahdollistavan tämän.⁴⁶³ Usein tutkimuksissa toistuu näkemys, että taide saatessaan ihmisiä yhteen ja synnyttäessään puhetta ja keskustelua saa aikaan dialogia, ei vain yksilöiden, vaan myös yhteiskunnan eri toimijoiden välillä.⁴⁶⁴ Näin on esimerkiksi taiteen ja tieteen välillä, joiden integrointiin nykytaide antaa mahdollisuuden, mikä niin ikään koetaan tärkeäksi kasvatuksen kannalta.⁴⁶⁵

Nykytaiteen metodien ajatellaan vaativan sitoutumaan taideteoksiin uusilla ja erilaisilla tavoilla. Korostetaan sitä, että nykytaide irtaantuu taideteos-, taiteilija- ja näyttelykeskeisestä taidekäsityksestä. Nykytaidetta kasvatuksellisissa konteksteissa tarkastelevat tutkimukset lähtevät siitä, että taideopetuksessa tulee huomioida nykyisen taiteen monimuotoisuus ja käsitystä taiteellisen prosessin luonteesta on laajennettava. Sitä kautta ymmärretään taiteen merkitys muissakin opetus- ja opiskelutilanteissa. Ajatellaan, etteivät kokemukset uudenlaisista taiteellisista ilmaisun muodoista lisää tietoisuutta vain tavoista tehdä taidetta. Ne myös kasvattavat ymmärrystä muun muassa esteettisyydestä, eri ma-

⁴⁶⁰ Kts. esim. Knight 2006, Song 2009.

⁴⁶¹ Kts. esim. Cohen & Souza 2008, Desai 2002, Ganesh 2011, Hoedekie 2008, Kaihovirta-Rosvik 2009, Mogi et al. 2008, Sederholm 2006

⁴⁶² Kts. esim. Cohen & Souza 2008, Ganesh 2011, Hoedekie 2008, Mason & Eca 2008, Page et al. 2006, Sederholm 2006.

⁴⁶³ Kts. esim. Desai 2002, Irwin ja O'Donoghue 2012, Kaihovirta-Rosvik 2009, Page et al. 2006, Song 2009.

⁴⁶⁴ Kts. esim. Desai 2002, Kaihovirta-Rosvik 2009, Laitinen 2006, Song 2009, Varto 2006.

⁴⁶⁵ Kts. esim. Broughton, Quon & Hay 2008, Kenneday 2008, Song 2009.

teriaaleista, mielikuvituksesta, maailman ilmiöistä, jopa yksittäisestä oppiaineesta ja sitä kautta taiteiden tärkeydestä elämässä. Osa katsoo, että taiteen merkitys ymmärretään, kun se tuodaan esille osana laajaa kaikkialla olevaa visuaalista kulttuuria ja suhteutetaan muihin kommunikaation muotoihin. Näin se on helpompi sitoa muuhun elämään. Useille tutkimuksille ja näkemyksille on yhteistä ajatus, että nykytaidetta on lähestyttävä arkisella tavalla. Taidekasvatus, kuten kouluopetus ylipäänsä, tulee linkittää todellisen elämän yhteisöihin ja paikkoihin.⁴⁶⁶

Tutkimuksissa taidekasvatukselle ja taiteen opettamiselle asetetaan muitakin vaatimuksia, joita nykytaiteen mukaan ottaminen edistää. Nykytaiteessa korostuu vapaus, joka tukee luovaa prosessia. Monimuotoisuudessaan nykytaide antaa tilaa ajatella ja päästä käsiksi mieltä avartaviin ideoihin. Toisaalta siihen liittyy haasteellisuutta, sitoutumista ja riskinottoa. Asioita, jotka liittyvät myös tutkivaan otteeseen, jonka tulisi myös tutkijoiden mukaan kuulua taidekasvatukseen kuten muuhunkin opetukseen. Nykytaiteen liittyessä eri elämän alueisiin ja mahdollistaessa erilaisten asioiden yhdistämisen se luo tilanteita pohtia ongelmia, analysoida ja etsiä ratkaisuja.⁴⁶⁷

Kuten edellä on tullut esille, nykytaiteen roolia osana opetusta perustellaan sillä, että se taiteellisten taitojen lisäksi kehittää ajatteluun ja tietojen kriittiseen käsittelyyn liittyviä taitoja sekä sosiaalisia taitoja. Sillä on visuaalisuuteen, auditiivisuuteen ja tuntoaistiin liittyvä ulottuvuutensa, mutta sen nähdään myös mahdollistavan kehollisuuden tarkastelun. Mielen ja kehon yhtäaikaista suutta pidetään olennaisena.⁴⁶⁸

Tutkimuksien tuloksissa ja kirjallisuudessa toistuu myös ajatus, että taide auttaa identiteetin rakentamisessa. Taide on paikka tarkastella identiteettiä. Sen kanssa työskentely lisää tietoa ja ymmärrystä niin itsestä kuin maailmasta. Esimerkiksi *Kuvien keskellä* -kirjan artikkeleissa todetaan taiteen ja kuvien tekemisen ja tarkastelun sisältävän oppijan identiteetin rakentumista, minuuden voimaharjoituksia, oppijan elämysmaailmaa, toisaalta kipeitä ja kasvattavia kohtaamisia oman epätäydellisyyden kanssa, toisaalta iloa, mielekkyyttä ja oivaluksia.⁴⁶⁹ Lan Tuazon mielestä kysyttäessä nykytaiteen kohdalla, miksi taidetta tehdään, on sama kuin kysyisi, mitä tarkoittaa olla ihminen.⁴⁷⁰

⁴⁶⁶ Kts. esim. Barbosa 2008, Broughton, Quon & Hay 2008, Cohen & Souza 2008, Desai 2002, Freedman 2008, Ganesh 2011, Graham & Goetz Zwirn 2010, Irwin & O'Donoghue 2012, Mogi et al. 2008, Page et al. 2006, Reimann 2008, Song 2009, Stuhr, Ballengee-Morris & Daniel 2008, Tourinho & Martins 2008. Kuvataideopetuksen suhde visuaalisen kulttuurin monimuotoistumiseen sekä muuhun yhteiskuntaan ja elämään on keskeinen teema *Kuvien keskellä* -kirjassa (Kettunen, et al. 2006 (toim.)) Kts. esim. Jokela 2006, Kettunen 2006, Laitinen 2006, Malinen 2006, Sederholm 2006, Varto 2006.

⁴⁶⁷ Kts. esim. Ganesh 2011, Horn 2006 ja 2008, Mogi et al. 2008, Song 2009.

⁴⁶⁸ Kts. esim. Mogi et al. 2008, Rankanen 2006, Vanhatapio 2006.

⁴⁶⁹ Kts. esim. Horn 2006 ja 2008, Kaihovirta-Rosvik 2009, Mason 2008, Page et al. 2006, *Kuvien keskellä* -kirjasta (Kettunen et al. (toim.)) kts. esim. Rankanen 2006, Strömberg 2006.

⁴⁷⁰ Tuazon 2011, 28–33.

5.3 Kasvatus ja oppiminen nykytaiteen sisältönä ja tavoitteena

Sen lisäksi, että nykytaiteen monet muodot haastavat taidekasvatusta muuttumaan, saavat ne myös arvioimaan uudelleen kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen tavoitteita, menetelmiä, sisältöjä, käytäntöjä ja kriteerejä yleisemminkin. Kuten tutkimuksen johdannossa otin esille, on nykytaiteessa myös teoksia, näyttelyitä tai tilaisuuksia ja tapahtumia, joissa opetus ja oppiminen on otettu tietoisesti keskeiseksi elementiksi ja lainattu toiminta- ja ilmaisumuotoja kasvatuksellisen toiminnan piiristä. Taiteen kasvatuksellisesta käänneestä (*educational turn*) vuonna 2008 kirjoittanut Irit Rogoff kuvaa artikkelissaan taidemaailman kannanottoa kasvatuspoliittiseen keskusteluun. Hän pohtii, miten nykytaide, taidemaailman käytännöt ja taiteen esittämisen ympäristöt kuten museot pyrkivät kommentoimaan vallalla olevia kasvatuskäytäntöjä ja instituutioita, ja millaisia arvoja, asenteita ja tavoitteita ne edustavat.⁴⁷¹

Rogoffin artikkeli sisältyy myös Paul O’Neillin ja Mick Wilsonin toimittamaan teokseen *Curating and the Educational Turn*⁴⁷². Kirjassa on monia näkemyksiä taiteellisesta toiminnasta ja kuratoriaalisista käytännöistä, jotka tähtäävät kasvatuksellisiin kysymyksiin tai joiden sisältönä ne ovat. O’Neill ja Wilson määrittelevät kasvatuksellisen käänteen keskeiseksi piirteeksi sen, kuinka keskustelut, symposiumit ja muut pedagogiset ohjelmat ovat aikaisemmin olleet näyttelyä tukevia, sekundaarisia toimintoja ja tilaisuuksia, mutta viime aikoina niistä on tullut yhä enenevässä määrin keskeisiä toimintoja. Se ei tarkoita vain sitä, että kuraattori toteuttaa pedagogista toimintaa, vaan kasvatuksellinen toiminta ja sisältö ovat osa näyttelyn kuratointia ja sisältöä.⁴⁷³ Sekä taiteellisessa toiminnassa että kuratoinnissa kasvatuksellinen käänne on merkinnyt muutosta taideobjekti- ja taidemarkkinakeskeisyydestä prosessimaiseen toimintaan, jossa ollaan avoimia tekemään yhteistyötä taidemaailman ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Tällaisessa toiminnassa olennaista ovat avoimet kohtaamiset, ajatusten ja ideoiden vaihdot ja toteuttamistavat. Toiminta on myös edellyttänyt määrittelemään esteettisiä kriteerejä uusiksi.⁴⁷⁴

Kasvatuksellinen käänne on toisaalta Rogoffin mielestä synnyttänyt liiankin helposti mallin ”pedagogisesta estetiikasta”. Hän korostaa, ettei tuloksena pidä olla vain uusia formaatteja, vaan myös toisenlainen tapa tunnistaa, milloin ja miksi jotain tärkeää ollaan sanomassa. Hän ajattelee, että kasvatus ja kasvatuksellinen käänne on hetki, jolloin ollaan mukana tuottamassa ja artikuloimassa totuuksia. Hän tähdentää, ettei totuuksia ole siinä mielessä, että jokin on todistetusti oikein, vaan on totuuksia, jotka kasaantuvat subjektivisuuksien kaut-

⁴⁷¹ Rogoff 2008. Kasvatuksellisen tendenssin on myös tulkittu olevan reaktio eurooppalaisten opetusministerien 1999 allekirjoittamaan Bolognan julistukseen, jonka tarkoituksena on yhtenäistää eurooppalaista koulutusjärjestelmää. On hyvä huomata, että englanninkielen termi *education* pitää sisällään myös koulutuksen ja esimerkiksi museopedagogiikan ja yleisötyön, mutta toisaalta ei samalla tavalla kotona tapahtuvaa kasvatusta kuten Suomen kielen sana kasvatus

⁴⁷² O’Neill & Wilson (toim.) 2010.

⁴⁷³ O’Neill & Wilson 2010, 12–13.

⁴⁷⁴ *Ibid.*, 19, Rogoff 2010, 42.

ta. Hän pitää tärkeänä, että taiteen yhteydessä kasvatukselliset muodot ajavat asiaa, jota niissä halutaan manifestoida. Niiden tulee antaa mahdollisuus aktiivisuudelle, kysymysten esittämiselle, kohdata haasteita ja vähentää ennakkoluuloisuutta. Rogoff ymmärtää kasvatuksen itsessään käännteiden sarjaksi.⁴⁷⁵

Vaikka kyse ei ole muodoltaan tietynlaisesta tai sisällöllisesti yhtenäisestä taiteellisesta tai taiteeseen liittyvästä toiminnasta, voisi kasvatuksellisen käänteen (*educational turn*) tiivistetysti sanoa olevan kasvatuksen ja koulutuksen metatason tarkastelua taideteosten, -tilaisuuksien ja -tapahtumien muodossa. Tavoitteena on herättää keskustelua kasvatusta ja koulutustoiminnan takana olevista rakenteista kuten valta-asemasta, esittää kysymyksiä siitä, ketä kasvatustieteiden instituutiot edustavat, kenen tietoa opetetaan ja opiskellaan, ketkä jäävät ulkopuolelle tai miten koulutusta arvioidaan, millaista oppimista arvostetaan, mitkä ovat oppimisen tavoitteet ja mitä on elinikäinen oppiminen ja miten sitä tuetaan. Olennaista on saada pohtimaan, voisiko asioista ajatella toisin, voisiko asiat tehdä toisin, voisiko tilanne olla toisin. Pyrkimyksenä on vapautuminen rajoittavista systeemeistä. Yhteys kriittiseen pedagogiikkaan on ilmeinen, ja tämän ottavat esille myös O'Neill ja Wilson.

Gary Granville on tulkinnut, että Rogoff näkee kasvatukselliset kysymykset esiin nostaville taidemaailman toimijoille olevan tärkeämpää saada käyntiin kasvatuksellinen prosessi kuin esteettinen kokemus. Tämä vertautuu radikaaleihin kasvatustieteilijöihin, joille on tärkeämpää havaintojen ja tutkimusten tekeminen sekä niiden tulokset kuin muodollinen ja virallinen opetussuunnitelma. Granville nostaa tämän esille artikkelissaan, jossa hän käsittelee taidemaailmassa tapahtunutta kasvatuksellista käännettä suhteessa koulutuspolitiikkaan.⁴⁷⁶ Hänen mielestään kasvatuksellisen käänteen takana taiteessa ja kuratoinnissa on kriittinen tietoisuus kasvatuksen voimasta olla vapauttava ja radikaali voima, kumouksellinen sekä kasvatusta että kulttuuri-instituutioille. Taidetoiminta, kuten myös taide poliittisena aktivismina, nojaa tässä mielessä paljon kriittiseen pedagogiikkaan.

Granville tuo esille kiinnostavan asetelman, joka vallitsee taidemaailman ja koulutuspoliittisen keskustelun välillä. Samaan aikaan, kun pedagoginen käänne vallitsee keskustelua taiteen käytännöissä, kuratoinnissa ja taidepuheessa, kasvatustieteellinen keskustelu on pullollaan viittauksia innovaatioon, luovuuteen ja yrittäjyyteen. Hän huomauttaa, että nämä kaksi ilmiötä, joiden pitäisi olla vastavuoroisesti yhteneväisiä, tosiasiasa polarisoivatkin toisiaan.⁴⁷⁷ Toisaalta, Granville toteaa, on aina ollut jännitystä taidekasvatuksessa koulutustendenssien yhteneväisyyteen tähtäävän luonteen ja taiteen moninaisuutta korostavan luonteen välillä. Taiteen autonomia ei ole koskaan istunut helposti pakottavan koulutuksen kontekstiin. Taidekasvatus voi toimia autonomisemmin muodollisten ja virallisten rakenteiden ulkopuolella. Taiteen suhde kasvatukseen onkin Granvillen mukaan haasteellinen siinä mielessä, että toisaalta kasvatusta määrittävät kansallisten opetussuunnitelmien tiukkojen rakenteiden

⁴⁷⁵ Rogoff 2010, 42–43.

⁴⁷⁶ Granville 2011.

⁴⁷⁷ Ibid., 350.

mukaan, toisaalta mielikuvituksellisten aloitteiden mukaan yhteisöllisessä taiteessa ja informaalisissa oppimisissa.⁴⁷⁸

Voisi ajatella, että pedagogisen käänteen alle luettava nykytaide ja sen käytänteet olisivat juuri sitä, mistä tutkimuksessani on kyse. Haluan kuitenkin tähdentää, että itse näen sen vain yhdeksi tendenssiksi nykytaiteen sisällä. Toki siinä on lähtökohtaisesti paljon tekijöitä, jotka tekevät taideteoksista ja sen ympärillä olevista käytänteistä oppimisen ympäristöjä ja siihen niissä myös tähdätään. Kuten johdannossa totesin, koska tutkimukseni tavoite on ehdottaa, kuinka nykytaidetta ylipäänsä voi käsitellä oppimisen näkökulmasta omana itsenänsä, en nosta pedagogisen käänteen sisälle laskettavia teoksia erikoisasemaan.

5.4 Mitä uutta nykytaiteesta oppimisen ympäristönä?

Tämän luvun katsaus on tuonut esille sen, että kiinnostusta nykytaiteen ja oppimisen suhteen määrittelyyn on ja että yhä enenevässä määrin nykytaidetta pyritään linkittämään kasvatus- ja opetustoimintaan muiltakin osin kuin taideopetuksessa. Olen katsauksessa selvittänyt, mitä oppimiseen liittyviä ja sitä tukevia asioita eri tutkimuksissa ja erilaisten projektien raporteissa esiintyy. Isolta osalta nykytaiteen potentiaalinen toimia oppimisen ympäristönä nähdään liittyvän sen tapahtumaluonteisuuteen, yhteisöllisyyteen, paikkasidonaisuuteen sekä sosiaalisiin käytänteisiin ja interventioihin. Tutkimuksissa ja näkemyksissä korostuvat nykytaiteen avoimuus ja strukturoimattomuus, jopa epämääräisyys oppimisen tavoitteiden ja tulosten suhteen. Nykytaiteen nähdään avaavan mahdollisuuden aidolle tutkimiselle ja oivaltamiselle.

Aiemmat tutkimukset ovat pitkälti olleet yksittäisiä, usein laajoja, pidemmän aikaa kestäneitä projekteja ja prosesseja. Niiden samoin kuin teoreettisempienkin pohdintojen keskiössä on usein tietyn tyyppinen taiteellinen toiminta tai menetelmä. Vaikka on esitettykin johtopäätöksiä siitä, mitkä asiat nykytaiteessa vaikuttavat ja millaiseen oppimiseen, ei nykytaidetta ole yleisesti ja sinänsä analysoitu oppimisen ympäristönä. Tutkimukseni eroaakin aiemmista tutkimuksista siinä mielessä, että tutkimusotteeni on teoreettisempi ja tulokulmani asiaan on yleisemmällä tasolla. Ajattelen nykytaidetta mahdollisimman laajasti, ja ajattelun mallien taustalla ovat mahdollisimman erilaiset nykytaiteen muodot.

Tutkimukseni eroaa monista tässä esitellyistä tutkimuksista myös siten, että minun tutkimukseni viitekehys ei ole koulu ja opetussuunnitelmat tai museoissa ja gallerioissa toteutettava pedagoginen työ tai yleisötyö. Tavoitteena ei ole lähteä pohtimaan, miten tutkimukseni tulokset istuvat vallassa olevaan formaalisen opetuksen ja koulutuksen tavoitteisiin tai opetussuunnitelmiin tai miten se voisi niitä muuttaa. En lähde arvottamaan nykytaidetta paremmaksi oppimisen ympäristöksi kuin aikaisemmat opiskelun tavat tai määrittelemään sitä vaihtoehtoiseksi pedagogiikaksi. Päinvastoin lähtökohta on, että nykytaide

⁴⁷⁸ Ibid., 358–359.

ei ole ristiriidassa vallassa olevien oppimiskäsitysten kanssa. Toisaalta se voi kuitenkin saada mieltämään kasvatuskäytäntöjä uudella tavalla.

En myöskään nosta taideopetusta erityisasemaan tai edes katso, että se olisi edellytys nykytaiteen käytölle oppimisen ympäristönä. Itse asiassa koen, että jos tavoitteena on lisätä ymmärrystä taiteen merkityksestä oppimiselle, pohdiskelut taiteen ja taidekasvatuksen alueella eivät riitä. Ajatukseni on, että nykytaiteella tekemisen tai kokemisen kohteena on mahdollisuus toimia oppimisen ympäristönä missä kontekstissa hyvänsä.

Toisaalta on ymmärrettävää, että keskustelu lähtee taidekasvatuksen ja -opetuksen alueelta, koska on nähtävissä tyytymättömyyttä sitä kohtaan, miten taide alalla käsitetään. Näkemykset uudistuksen tarpeesta taidekasvatuksessa perustuvat pitkälti kritiikkiin, joka kohdistuu modernistiseen taidekäsitykseen perustuvaan esteettisiä ja itseilmaisullisia lähtökohtia painottavaan ajatteluun. Tutkimuksissa painotetaan uusia tapoja tehdä taidetta. Pohdintaa taiteen instrumentaalisesta käytöstä ei esiinny, vaan oppimisen yhteydessä nykytaiteen läheiset yhteydet eri tiedon ja elämän aloihin katsotaan olennaiseksi asiaksi. Esteettiset, eri aistein havaittavat toimintatavat ja ilmaisumuodot nähdään jopa alisteiseksi muille tarkoituksille. Nykytaiteilijat ja heidän tekemänsä taide koetaan tärkeäksi sen vuoksi, että he käsittelevät ja nostavat esiin nykyajan ilmiöitä. Nähdään, että nykytaiteen avulla niin taideopetukseen, taidekasvatukseen kuin kasvatukseen yleisesti voidaan tuoda sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen tietoisuuden kasvattaminen.

Valtaosassa tutkimuksia ja näkemyksiä päädytäänkin siihen, että nykytaide on väline pedagogisille uudistuksille. Usein päädytään toiveeseen, että ymmärrettäisiin nykytaiteen edustamien asioiden ja toimintatapojen mahdollisuus olla uudistamassa käsityksiä oppimisesta ja antavan välineitä kriittiseen puheenvuoroon laajemmassa kasvatuspoliittisessa keskustelussa. Oman tutkimukseni taustalla ei ole pyrkimystä muodostaa kannanottoa tähän keskusteluun. Muutos tai oikeastaan lisää, jonka tutkimukseni toivon tuovan, on tapa nähdä ja tulkita nykytaidetta nykyistä vahvemmin oppimisen näkökulmasta.

Uusien taiteen tekemisen tapojen sekä sen vaatimuksen rinnalla, että taide ja taidekasvatus ymmärrettäisiin laajemmassa sosiaalisessa ja poliittisessä kontekstissa, korostetaan tarvetta opettaa ja opiskella visuaalista kulttuuria. Tätä perustellaan sillä, että kuvallisen informaation määrän ollessa nykyisin niin valtava, ihmiset tarvitsevat tukea sen käsittelemiseen. Ajatellaan myös, että kuvataide ja muu visuaalinen kulttuuri ovat lähellä toisiaan monella tapaa.⁴⁷⁹ Myös tämän näkökulman rajaan pois tutkimuksestani. Olen samaa mieltä kuin Sederholm, joka huomauttaa, ettei nykytaide ole pelkästään visuaalista, vaan myös toiminnallista ja kielellistä: osallistavaa, ajatuksia herättävää ja emotio-

⁴⁷⁹ Visuaalisen kulttuurin opetuksesta kts. esim. Wilson 2003. Myös Suomessa tämä on ollut voimakkaasti esillä. Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana on ilmestynyt edellä mainitun Kettunen et al. (toim.) 2006 lisäksi useita muitakin julkaisuja, kts. esim. Saarikangas, (toim.) 1998, Apuli-Suuronen (1999), Seppänen (2001 ja 2005), Rossi & Seppä (toim.) 2007 ja Räsänen (2008). Vuosina 2010–2013 toimi myös Pohjoismaiden ja Baltian maiden yhteinen tutkijaverkosto CAVIC (*Contemporary Art and Visual Culture in Education*), jossa itsekin olin aluksi mukana.

naalista. Media-, mainos- ja viihdekulttuuri sen sijaan on visuaalista ja kielellisesti pelkistettyä: katseltavaa, silmäiltävää ja tunteisiin vetoavaa. Taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin toimintatavat voivat poiketa paljonkin toisistaan.⁴⁸⁰ Rajauksen syynä on myös se, että kuvien maailma merkitysrakenteineen on niin valtava, etten lähde sitä tämän tutkimuksen yhteydessä käsittelemään. Näen kuvat ja kuvallisen viestinnän saman tasoiseksi tekstin kanssa. Niin kuvan vastaanottoa kuin tekemistäkin tulee oppia kuten tekstin lukemista, kirjoittamista ja tulkitsemista tai matemaattisia taitoja. Vaikka kuvataide on tietenkin yksi parhaimmista ympäristöistä harjoitella näitä taitoja, kuvien tulisi olla osa kaikkea opetusta, kuten ne ovat osa kaikkea koulun ulkopuolisessa maailmassakin.

Samoin ajattelen nykytaiteen tulevan aidommin ja vahvemmin käsitellyksi sen omista lähtökohdista eli yhdistämällä se muihinkin kuin vain kuvataiteen opiskeluun. Sillä tavalla ajattelen sen myös tukevan paremmin ihmisen kasvua kaiken kaikkiaan. Useissa tässä esitellyissä tutkimuksissa ja monissa muissa julkaisuissa ja kirjoituksissa korostetaan, että taidekasvatuksen tulisi kasvattaa ymmärrystä taiteen merkityksestä elämässä. Minun tutkimukseni lähtökohta on, että syyt etsiä argumentteja nykytaiteen toimimiselle oppimisen ympäristönä ovat nykytaiteessa itsessään.

⁴⁸⁰ Sederholm 2006, 50.

OSA 2

NYKYTAIDE OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ

6 NYKYTAITEEN EDELLYTYKSIÄ TOIMIA OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ

Olen tutkimuksen ensimmäisessä osassa määritellyt taidetta, nykytaidetta ja oppimista sellaisessa valossa, joka avaa hahmottamaan nykytaiteen mahdollisuuksia saada aikaan oppimista. Tässä luvussa pureudun asiaan tarkemmin ja tuon seikkaperäisemmin esille, millaisia edellytyksiä mielestäni nykytaiteella on toimia oppimisen ympäristönä.

6.1 Älykkään toiminnan väline ja tietoa tuottava käytäntö

Otin luvussa 3 esille filosofi Alva Noën teoksen *Strange Tools. Art and Human Nature*. Noë siis näkee taideteokset omituisina työkaluina. Hän kirjoittaa ihmisten olevan teknologisia eläimiä ja luonnostaan suunnittelijoita. Hän ajattelee samalla tavalla kuin tässä väitöskirjassa on kasvatustieteen kautta tuotu esiin, että työkalut (myös kieli ja kuvan tekeminen) ovat keskeisiä ihmisolennoille. Työkalut organisoivat ihmisten elämää ja osittain tekevät meistä sitä, mitä olemme. Taiteen ero muihin työkaluihin verrattuna on Noën mukaan siinä, että taiteelta on riisuttu funktio ja taide kyseenalaistaa päämäärän. Eri taiteen muodot eivät kuitenkaan vain tutki, mallinna ja esitä tapoja, joilla meidät on organisoitu. Taide kyseenalaistaa ne arvot, säännöt, konventiot ja olemukset, jotka ylipäänsä mahdollistavat teknologian käytön. Taide (ja filosofia) muuttavat tapoja, joilla ihmiset on organisoitu. Ne antavat meille voimavaroja ajatella mitä teemme, ja tehdä asiat toisin. Noën mukaan taide on tarkoituksellisesti huonosti suunniteltua. Taide on omituinen työkalu hyödyllisyyden puutteessaan ja perustamattomuudessaan. Taide alkaa, kun ihminen menettää mahdollisuuden pitää tuttuun teknologien taustaa itsestään selvänä.⁴⁸¹

⁴⁸¹ Noë 2019, 13, 87, 124–126, 172, 266.

Oma näkökulmani nykytaiteeseen älykkään toiminnan välineenä on konkreettisempi ja tarkastelukulmani kapeampi. Oppimista käsittelevässä osuudessa toin esille, että nykyisissä oppimiskäsityksissä korostetaan oppimiseen ja tiedonmuodostukseen vaikuttavan ensinnäkin muiden ihmisten kanssa luodut verkostot ja viiteryhmät, joissa ihminen toimii. Toiseksi niihin liittyvät erilaiset välineet ja käytännöt, joita ihminen on kehittänyt helpottamaan älykkästä toimintaa. Nykytaide moninaisuudessaan ja kommunikoidessaan muiden elämän alueiden kanssa muovaa ja jäsentää ihmisen havaintoja, tarkkaavaisuutta, tietoisuutta ja muistia monella tavalla. Niinpä nykytaidetta käytäntönä ja nykytaiteen teoksia voi perustellusti verrata muihin sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneisiin älykkään toiminnan välineisiin, sosiaalisiin representaatioihin ja käsitteellisiin tuotoksiin ja nähdä nykytaiteen maailma yhteiskunnan tietoa tuottavana käytäntöyhteisönä. Taiteen ajattelen älykkään toiminnan välineenä sisältävän sen sekä materiaalisia että immateriaalisia ulottuvuuksia. Jälkimmäisillä tarkoitan edellä mainittuja sosiaalisia ja käsitteellisiä välineitä.⁴⁸²

Älyllisestä toiminnasta syntyneitä ja älyllistä toimintaa synnyttäviä välineitä

Kuten aiemmin on tullut esille, ihmisen ajattelua muovaavista ja säätelevistä älykkään toiminnan työvälineistä Vygotsky manitsee myös taiteet. Tämä tutkimus pyrkii tuomaan esille, millainen työkalu nykytaide voisi olla nykytutkijoiden terminologian mukaisessa kulttuurin tarjoamassa työkalupakissa.

Yksi tapa avata nykytaiteen olemusta älykkään toiminnan välineenä on verrata sitä oppimista käsittelevässä osassa mainitsemaani Bereiterin käsitteelliseen artefaktiin (*conceptual artifact*). Näin siitä huolimatta, että Bereiter toteaa käsitteellisten artefaktien eroavan konkreettisista kulttuuriesineistä niiden ollessa abstrakteja ja immateriaalisia. Ajattelen, että taideteokset voi nähdä kulttuuriesineen ja käsitteellisen tuotoksen hybridinä, käsitteellis-materiaalisina välineinä, joilla voi työstää asioita. Ja onhan osa nykytaiteen teoksistakin immateriaalisia. Nykytaiteen voi nähdä istuvan Bereiterin käsitteellisten artefaktien kuvaukseen. Nykytaiteen teokset ovat ihmisen aikaansaannoksia, jotka on luotu jotakin tarkoitusta varten. Niillä on syntymä ja historia. Ne ovat todellisia eivätkä subjektiivisia kokemuksia. Ne palvelevat ajattelun kehittämisen kohteina sekä kehittyvät ja muuttuvat jatkuvasti. Niitä voidaan eri tavoin kuvata ja havainnollistaa sekä verrata muihin käsitteellisiin artefakteihin. Ne voidaan tunnistaa tiedon valautumisesta (*embedded*) niin ihmisten mieliin kuin sosiaalisiin käytäntöihin tai konkreettisiin työvälineisiinkin. Käsitteellisillä artefakteilla on, kuten teorioilla ja suunnitelmilla, kulttuuriesineille tyypillisiä ominaisuuksia, joiden ansiosta ne voidaan ottaa tutkimuksen ja keskustelun kohteeksi ja niitä voidaan jakaa yhteisöllisesti. Niitä voidaan tarkoituksellisesti muunnella ja kehittää ja käyttää moniin erilaisiin tarkoituksiin, joista osaa ei ehkä ennakoitu niiden syntyhetkellä. Ihmisillä on erilaisia suhteita eri käsitteellisiin artefaktei-

⁴⁸² Viitekehyksenä käytän Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen selvitystä ja tapaa puhua älykkään toiminnan välineistä. Kts. esim. Hakkarainen, Loka & Lipponen 2004, 151–154.

hin. He ymmärtävät ja osaavat käyttää niitä eri tavoin. Nykytaidetta kuten muita käsitteellisiä artefakteja voidaan arvostaa eri tavoin. Bereiter kuitenkin toteaa, että mielekkäämpää kuin yrittää arvioida niiden ehdotonta totuusarvoa, on arvioida, onko uusi käsitteellinen artefakti kehittyneempi tai selitysvoimaisempi kuin sen edeltäjä. Taideteoksiin tällainen vertailu ei tosin sovellu.⁴⁸³

Samalla tavalla taiteen olemus ja taidemaailman käytännöt jakavat niin ikään oppimista käsittelevässä luvussa mainitun Moscovicin sosiaalisen representaation piirteitä. Taiteen ja taidemaailman voi ajatella Moscovicin ajattelun mukaisesti kulttuurin luomiksi ideoiksi, joilla on ”oma elämänsä, jotka kommunikoivat keskenään, vastustavat toisiaan, muuttuen, kadoten ja uudelleen näyttäytyen”. Ne voivat muovautua ja kehittyä ajan kuluessa. Kuten uudet sosiaaliset representaatiot, myös uudet taiteen muodot syntyvät aikaisempia kehittelemällä ja muokkaamalla. Taide sosiaalisena representaationa luo ihmisten välisiä vuorovaikutustilanteita ja voi auttaa saavuttamaan vastavuoroista ymmärrystä. Myös taiteen piirissä yksittäiset toimijat ja heidän yhteisönsä tuottavat omia representaatioitaan ratkaistakseen kohtaamiaan ongelmia. Moscovic kuitenkin painottaa, että sosiaaliset representaatiot ovat itsenäisiä, irrallisia yksilöistä ja ryhmistä. Tämän vuoksi ne vaikuttavat materiaalisilta objekteilta. Taidekin elää ikään kuin omaa elämäänsä. Moscovicin ajattelemiin sosiaalisiin representaatioihin verrattuna taide eroaa siinä, että sen keskiössä ovat havaittavat objektit. Taiteeseen pätee myös se sosiaalisten representaatioiden piirre, että sillä on muotoja, joka on ammatillisen toiminnan tulosta. Erityisesti ajatus siitä, että sosiaaliset representaatiot tekevät abstraktit teoriat helpommin ymmärrettäviksi ja niiden voidaan ymmärtää muodostavan välittävän linkin abstraktien tieto-objektien ja arkitiedon välille, istuu taiteen olemukseen.⁴⁸⁴

ksinkertaisimmillaan nykytaiteen teokset voi ymmärtää älyllisen toiminnan välineiksi, koska niiden avulla ihmisen henkinen suoritus on muutettu näkyväksi. Kuten kulttuuriesineillä yleensä, myös nykytaiteella on käsitteellisen sisältönsä ohella esineellinen tai toiminnallinen ulottuvuutensa. Lisäksi, kuten älykkään toiminnan välineitä ylipäänsä, taidetta ja taideteoksia voidaan pitää tutkimuksen kohteena olevina kulttuurisina välineinä, joista etsitään tekijöidensä käsittelemiä asioita ja heidän ratkaisemiaan ongelmia.⁴⁸⁵ Toki voidaan kysyä, mitkä välineet eivät ole älykkään toiminnan välineitä, koska kaikki ihmisen luomat välineet jollakin tapaa auttavat ihmistä selviytymään, mikä itsessään on jo älykästä toimintaa. En kuitenkaan lähde pohtimaan tätä kysymystä sen enempää. Haluan tuoda esille, millä tavalla nykytaide käytäntönä ja nykytaiteen teokset toimivat älyllisen toiminnan välineenä.

Nykytaiteen teokset voi helposti liittää kuuluvaksi älyllistä toimintaa tukevien kulttuuriesineiden joukkoon, joiden materiaalisiksi olomuodoiksi mainitaan muun muassa tekstit, kuvat, dynaamiset simulaatiot, abstraktit mallit ja menetelmät, jotka havainnollistavat abstrakteja suhteita ja mahdollistavat visu-

⁴⁸³ Bereiter 2002, 58, 64–68, 70, 75. Lähteenä käytetty myös Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 258–260.

⁴⁸⁴ Moscovici, 2000, 25. Lähteenä käytetty Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 268–269.

⁴⁸⁵ Vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 152, 272, 276–277.

aalisen vertailun. Nykytaiteen teokset ovat kuten muutkin älyllisen toiminnan välineet kulttuurituotteita, joihin on esineellistynyt inhimillistä älykkyyttä. Niiden avulla voivat muutkin kuin välineen luoja suorittaa älyllisiä toimintoja. Ihmisen luomina representaatioina teokset antavat toisille mahdollisuuden nähdä, mitä tekijä ajattelee. Samansuuntaisesti kuin esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan tarjoamat simulaatiot ja pienoismaailmat, myös nykytaide tarjoaa mahdollisuuden kokeilla ja käsitellä monimutkaisia ilmiöitä ja rakentaa siltaa teoreettisten abstraktioiden ja kokemustiedon välille.⁴⁸⁶ Sederholm kirjoittaa, että taiteilijat tarkkailevat elämää. He eivät jäljennä sitä, mutta rakentavat elämännäköisen tilan, jossa elämää voi aistia. Katsojan ei tarvitse unohtaa, että hänen edessään on keinotekoinen tila, joka on tehty nimenomaan tuottamaan vaikutus.⁴⁸⁷

Erityisen leimallisesti nykytaiteen teoksien kohdalla toteutuu se älyllisen toiminnan välineiden ehto, että niissä integroituvat symboliset ja materiaaliset ulottuvuudet. Käsitteellisten ja materiaalisten prosessien yhteen kietoutuminen korostuu nykypäivän kulttuuriesineissä niiden sisältäessä yhä enemmän älykkyyttä ja tietoa. Taiteessa tämä ominaisuus on aina ollut keskeinen, mutta on voimakkaammin läsnä taiteessakin sen nykyisissä muodoissaan. Tällä tarkoitan sitä, kuinka nykytaiteessa esimerkiksi käytetään monipuolisemmin kuin vanhemmassa taiteessa erilaisia muita älykkään toiminnan välineitä. Visuaalisten esitysten tai toiminnallisten ilmaisumuotojen takana on erilaisista käytäntöyhteisöistä ja verkostoista kerättyä tietoa ja älykkyyttä. Nykytaide on väline havainnollistaa käsitteellisiä ja materiaalisia prosesseja yhdistävää ilmiötä ja kasvattaa ymmärrystä siitä.

Nykytaiteen voi siinäkin mielessä ajatella älykkään toiminnan välineeksi, että se auttaa ihmisiä käsittämään ja käsittelemään maailmaa ja sen ilmiöitä, moninaisten muotojen ja sisältöjen myötä hyvin monellakin tapaa. Toisaalta sillä on omat erityispiirteensä. Ihmisen oman älykkään järjestelmän laajennuksena käytettävälle älykkäille järjestelmille on tyypillistä se, että ”ne esittävät tietoa helposti saavutettavassa muodossa, tukevat tehokasta mieleen palauttamista, organisoivat ja jäsentävät ihmisen toimintaa ympäristössään ja tarjoavat tukea uusien ajatusten tuottamiseksi”.⁴⁸⁸ Tässä kohtaa taide ja varsinkin nykytaide tekee poikkeuksen. Taideteokset eivät välttämättä yksinkertaista ilmiöitä ja tee niitä järjellä ymmärrettäväksi. Niiden avatessa ilmiöihin myös kokemuksellisen ja tunteilla käsiteltävän tason ne tuovat ymmärrykseen mukaan myös henkilökohtaisen tason ja samalla useampia näkökulmia. Näin taideteokset saattavatkin heikentää ilmiöiden yleistettävyyttä ja objektiivista selitystä. Taiteen tarkoitus ei ole esittää tietoa ja asioita helposti saavutettavana. Päinvastoin yhdistelemällä asioita ja esittämällä tuttuja asioita uudella tavalla, uusissa yhdistelmissä ja yhteyksissä, saattaa se ennemminkin tehdä asioista monimutkaisia ja aiheuttaa hämmennystä. Älykkään toiminnan välineet ja järjestelmät vaa-

⁴⁸⁶ Vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 151–152.

⁴⁸⁷ Sederholm, 1998, 98–99.

⁴⁸⁸ Ibid., 142. Kts. myös Phillips & Soltis, 2009, 49.

tivat uudenlaisia taitoja sekä vaikuttavat tapaamme ajatella ja nähdä maailmaa. Taide ja varsinkin nykytaide monimuotoisuudessaan toimii juuri näin.

Arkiajattelun ja tiedon kohtaaminen

Kuten on tullut esille, oppimisen yhteydessä korostetaan nykyään sitä, että älykkään toiminnan välineiden käyttö sekä tieteellisen ja muun käsitteellisen ajattelun tuomat uudet tavat ajatella ja nähdä maailmaa ovat vuorovaikutuksessa arki ajattelun kanssa. Arkiajattelu tarjoaa lähtökohdan tieteellisten ajatusten kehittämiseksi. Tieteellinen ajattelu vuorostaan rikastaa arki ajattelua. Uusien käsitteiden maailma on syntynyt arkikäsitteitä jalostamalla, täsmentämällä, uusiin tilanteisiin soveltamalla ja antamalla niille uusia merkityksiä. Sosiaalisten representaatioiden tehtävänä on palauttaa uusia ilmiöitä tuttuihin ja kaikille yhteisiin tarinoihin.⁴⁸⁹

Samanlainen prosessi tapahtuu myös työskennellessä taiteen kanssa ja taidemaailman sisällä. Sekä taiteen tekemisessä että kokemisessa ja tulkinnessa lähtökohdana ovat arki ajattelu ja arkiset havainnot, joita työskentely taiteen kanssa jalostaa. Tosin taide ei välttämättä täsmennä ajatuksia, vaan antaa uusia merkityksiä. Merkitysten luominen tapahtuu usein toisella tavalla kuin tieteellisessä prosessissa, jossa tutut ilmiöt muunnetaan tuntemattomaksi selittämällä niiden taustalla olevia mekanismeja ja piileviä prosesseja abstraktien ja käsitteellisten mallien avulla. Taiteessa uudet merkitykset syntyvät ilmiöiden konkretisoinnin ja yksilöllisten prosessien kautta. Sen lisäksi, että taide tuo esille tuttuja ilmiöitä uudessa, joskus oudossakin valossa, se nostaa esille näkymättömissä olevia asioita.⁴⁹⁰

Nykyisin yhä enenevässä määrin niin tuttujen asioiden kuin näkymättömissäkin olevien asioiden konkretisointi tapahtuu toiminnan ja taideyleisön osallistumisen kautta. Nykytaiteen kohdalla pienoismaailmojen luojina eivät ole vain taiteilijat, vaan he inspiroivat ihmisiä tulemaan mukaan tällaisten maailmojen luomiseen. Nykytaiteessa kuten muidenkin kulttuuriesineiden valmistamisessa käytetään ja tekemisen prosessissa käsitellään yhä enemmän tietoa ja tutkimusta ja yhä vähemmän raaka-aineita. Kuten muussakin viestinnässä, myös taiteessa uusi tieto- ja viestintätekniikka ja sen kehittäminen on tuonut uudenlaisia välineitä esittää ilmiöitä ja rakentaa siltaa abstraktin ja konkreettisen, teoreettisen ja kokemustiedon välille. Toisaalta nykytaide tarjoaa vastapainona teknisille simulaatioille myös elävien ihmisten yhteisöllisiä, paikallisia ja hetkellisiä pienoismaailmoja.⁴⁹¹

Taidemaailma toimintaverkostona pyrkii kaiken kaikkiaan yhä enemmän avautumaan. Sen seurauksena yksilöille tarjoutuu mahdollisuus laajentaa käytettävissä olevia älyllisiä voimavaroja, mutta myös taidemaailman älylliset

⁴⁸⁹ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 269. Yrjö Engeström esittää, että tieteelliset käsitteet myös kasvavat kohti arkikäsitteitä niiden hyödyntämisen ja soveltamisen prosessissa. Engeström, 1999, 398. Vygotskin mukaan arkikäsitteet kasvavat kohti tieteellisiä käsitteitä tulemalla systemaattisemmiksi ja käsitteellisesti kirkkaammiksi. Vygotsky, 1982.

⁴⁹⁰ Vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 269–270.

⁴⁹¹ Vrt. Ibid., 159.

voimavarat laajenevat. Sosiaalisten yhteisöjen ja kulttuuristen voimavarojen hyödyntämistä sekä älykkyyden sosiaalista hajautuneisuutta ja tarkastelemista erilaisina ilmiöinä ilmentää myös käytäntö, jossa taidemaailma tarjoaa asiantuntijuutensa taiteen alalta ja kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijat omansa koskien oppimista ja eri oppiaineiden sisältöjä.⁴⁹²

Tiedon tuottamista ja oppimista

Kun taideteoksia käsittelee älykkään toiminnan välineenä havaitsemisprosessin ohella, huomio kiinnittyy havainnon kohteessa olevaan tai siihen rakentuvaan tietoon. Kuten oppimisessa yleensä myös taiteessa aistittua, havaittua, koettua tai hankittua tietoa ihminen käsittelee eri tavoin. Taideteoksen tuottajat ja tekijät konkretisoivat tietoa ja sen synnyttämiä ajatuksia ja näkemyksiä taideteoksen muotoon. Teosta tarkasteleva poimii tiedon, ajatukset ja näkemykset ja suodattaa ne sekä omien että yhteisön yhteisten rakennelmien ja kokemusten läpi. Taide ja yksittäinen taideteos ovat asioita, josta ja jolla tietoa ja ymmärrystä hankitaan sekä josta ja jonka avulla tietoa ja ymmärrystä luodaan. Näin ollen on taiteeseen liittyvää, taiteesta saatavaa ja taiteen tuottamaa tietoa ja ymmärrystä. Koska puhumme tiedosta, ymmärryksestä ja ajattelemisen tavasta, on aina mahdollisuus, että tapahtuu myös oppimista. Niinpä taiteen voi ajatella olevan myös oppimisen tapa.⁴⁹³

Oppimista käsittelevässä luvussa otin esille Bereiterin ja Scardamalian ajatuksen tietoisesta ja tahattomasta oppimisesta. Useimmiten taiteen äärellä tapahtuu tahatonta oppimista taiteesta nauttimisen sivutuotteena. Tietoista oppimista voi ajatella tapahtuvan yleensä silloin, kun taiteen tarkasteluun liittyy tietoisia tavoitteita. Vaikka yksittäiset taideteokset eivät välttämättä tuota yhteiskunnallisesti ja yleisesti merkittävää tietoa, ajattelen kuitenkin, että niiden yhteydessä ihminen tekemällä itse tai tarkastelemalla toisten tekemiä teoksia rakentaa tietoa. Teoksen tekemisen prosessissa tekijä rakentaa hankkimastaan tiedosta jollakin tavalla havaittavan asian. Teoksia tarkasteltaessa ihminen rakentaa tietoa havainnon kohteena olevasta teoksesta. Tieto rakentuu teoksen fyysisestä todellisuudesta, sen sisältämästä kulttuuritiedosta sekä ihmisen omasta tietoisuudesta. Myös toisten, teoksen tekijän tai muiden teosta tarkastelevien teoksesta muodostama tieto on rakennusaineena.

Joissakin oppimisen teorioissa korostetaan eroa ”annetun uuden oppimisen” (*learning the given new*) ja ”yhteiskunnallisesti uuden oppimisen” (*learning societal new*) välillä. Asiantuntijoiden toiminnassa kaikilla yhteiskuntaelämän aloilla oppimisen asiayhteys, oppimistehtävät tai tarvittava tieto on vain harvoin olemassa valmiina, joten jo niiden tunnistamiseen tarvitaan uuden luomista.⁴⁹⁴ Tulkitseen, että näissä ajatuksissa tieto nähdään pitkälti ihmisen ulkopuolisenä asiana. Taide sen sijaan tuottaa korostetusti kokemustietoa. Sen suhteen kaikki ovat asiantuntijoita ja uuden tiedon luojia. Vaikka kyseessä on yksilöön liittyvä tieto, voi se olla ja usein onkin myös yhteisöllisesti, jopa yhteiskunnalli-

⁴⁹² Vrt. Ibid., 366 ja 384.

⁴⁹³ Venäläinen 2008b, 55.

⁴⁹⁴ Ibid., 248.

sesti merkittävää. Taiteen yhteydessä usein toistetaan ajatusta siitä, että yhteisöllinen tieto ja kokemus muuttuvat yksilölliseksi ja yksilöllinen yhteisölliseksi.

Ajattelen, että taiteen ja tiedon suhteeseen on kaksi näkökulmaa. Ensimmäkin voi tarkastella sitä, mitä tietoa taide välittää, ja toiseksi sitä, miten taide vaikuttaa tietämiseen. Oppiminen ei kuitenkaan ole vain tiedollinen prosessi, vaan siihen liittyy erilaisia eksistentiaalisia, olemiseen liittyviä kokemuksia, joita säätelevät yksilön identiteetti, tunne sosiaaliseen yhteisöön kuulumisesta ja saavutusten vastavuoroinen tunnustaminen.⁴⁹⁵ Pauline von Bonsdorff kuvaa taiteen välittämän, omiin ja toisten kokemuksiin perustuvan tiedon olevan henkilökohtaista, eksistentiaalista ja meta-eksistentiaalista. Tieto kietoutuu tunteisiin, suhtautumistapoihin, arvoihin, elämyksiin ja kokemuksiin. Meta-eksistentiaalinen ulottuvuus tuo mukaan sen hahmottamisen, miten ihminen havaitsee, tiedostaa, mieltää, tuntee, muistaa tai kuvittelee asioita.⁴⁹⁶

Koska taide on ihmisen tekemää ihmiselle ja linkittyy sekä muodon että sisällön kautta ihmisten arkiseenkin elämään, korostuu siinä näiden molempien oppimiseen liittyvien seikkojen läsnäolo. Niinpä näenkin taiteella olevan erilaisia funktioita opetuksen, opiskelun ja oppimisen prosesseissa.

6.2 Opetuksen, opiskelun ja oppimisen kohde, väline ja kehittäjä

Juha Hollo määritteli vuonna 1918 taidekasvatuksen tehtävän seuraavalla tavalla 1) Kasvatus taiteen avulla. Taidetta käytetään välineenä jonkun muun kuin taiteellisen kasvatustavoitteen saavuttamiseen. Hollon mukaan myös taideopetus kouluissa on tällaista sen tavoitteen ollessa tutustuminen elämän esteettiseen aspektiin yleensä eikä kohteena varsinaisesti ole itse taide. 2) Kasvatusta taidetta varten. Päämääränä on taiteen vastaanottokyvyn ja siitä saatavan nautinnon kasvattaminen. Kohteena on taideyleisö, sen kouluttaminen taiteen kriittiseen vastaanottoon. 3) Kasvatusta taiteeseen. Tämä tarkoittaa koulutusta taiteelliseen suoritusvalmiuteen. Kyseessä on lähinnä taiteilijakoulutus. 4) Kasvatuksen taidetta. Tällöin pyrkimys on saada kasvatus taiteeksi. Tähän kuuluu kasvattajien valmius ja valmennus.⁴⁹⁷ Vaikka tämän luokittelun taustalla voi havaita ajatuksen taiteesta omana erillisenä saarekkeenaan, kuvaa se edelleen hyvin sitä, miten monella tavalla taide ja kasvatus kytkeytyvät toisiinsa.

Hollon ajattelua myötäillen näen samalla tavalla kuin muilla tiedon- ja taidonaloilla nykytaiteellakin olevan karkeasti ottaen neljä eri funktiota suhteessa opetus-opiskelu-oppiminen -prosessiin. Se voi olla oppimisen kohde, oppimisen väline, osa ihmisen kokonaisvaltaista kasvua sekä laajemmassa mitakaavassa opetuksen, opiskelun ja oppimisen kehittäjä. Mikä näistä funktioista painottuu, määräytyy oppimiselle asetetuista tavoitteista sekä sen mukaan, mil-

⁴⁹⁵ Vrt. Ibid., 358. Hakkarainen, Lonka & Lipponen viittaavat Packer & Goicoechea 2000.

⁴⁹⁶ von Bonsdorff 2006, 158-161.

⁴⁹⁷ Tämä tiivistelmä on Päivi Huuhtaselta 1981, 10. Hollo 1918.

laista tietoa ja ymmärrystä hankitaan ja miten niitä halutaan hankkia ja käsitellä. Onko tarkoitus oppia taiteesta ja taiteen avulla jotain vai ymmärtää, mistä taiteessa on kyse?

Oppimisen kohde

Nykytaide on oppimisen kohde, kun se on osa kasvatusta, jonka tavoitteena on kasvattaa tai kasvaa taiteeseen, *education (knowledge and understanding) in art tai of art*. Oppimisen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien lähtökohdat ovat nykytaiteessa ja sen ominaisuuksissa. Opiskellaan nykytaiteen ilmenemis- ja toimintamuotoja instituutiona, yhteisöllisenä käytäntönä ja yksittäisen ihmisen toimintana. Tavoitteena on ymmärryksen kasvattaminen nykytaiteesta osana ihmisen luomaa käytäntöyhteisöä sekä ymmärrystä sen traditiosta, historiasta sekä kriitikistä ja filosofiasta. Tarkoitus on oppia tuntemaan sen merkitysulottuvuudet sekä sen tulkinnalliset, sosiaaliset, kulttuuriset, objektiiviset ja subjektiiviset ulottuvuudet. Oppimisen kohteena ovat nykyajan taiteilijoiden työ sekä muiden taidemaailmassa työskentelevien ammatit ja toiminnot. Pehdyttään siihen, miten taidemaailma nykyisin toimii. Opetetaan ja opitaan nykytaiteen kohtaamiseen, havainnoimiseen, tulkitsemiseen, arvioimiseen ja arvottamiseen sekä kokemiseen ja kenties myös osallistumiseen liittyviä asioita. Kun nykytaide on oppimisen kohde, tavoitteena on myös nykytaiteen tuottaminen ja tekeminen, jonka opettamista kutsutaan usein taidepedagogiikaksi. Nykytaiteen ollessa oppimisen kohteena etsitään vastauksia esimerkiksi kysymyksiin: Mitä nykytaide on? Miten nykytaide on? Millaista nykytaide on? Miksi nykytaide on sellaista kuin se on? Missä nykytaide on? Mistä nykytaiteen ilmenemismuodot syntyvät?

Oppimisen väline

Sillä, että nykytaide on opettamisen, opiskelun tai oppimisen väline, tarkoitan sitä, ettei nykytaidetta ja taideteoksia ensisijaisesti lähestytä taiteen tuntemuksen näkökulmasta. Taideteokset ja nykytaide käytäntönä käsitetään tiedon, taidon, ymmärryksen ja kokemuksen lähteenä ja tuottajana sekä niiden rakentamisen ja luomisen välineenä. Taideteokset ovat välineitä hankkia tietoa, taitoja, ymmärrystä ja kokemuksia niistä itsestään, niin niiden ulkoisesta muodosta kuin niiden käsittelemistä sisällöistäänkin. Toiseksi taideteokset välittävät materiaaliensa, sisältöjensä, tuotanto- ja toimintatapojensa kautta tietoa ja ymmärrystä niiden ulkopuolisesta maailmasta. Jos ne eivät tee tätä ihan suoraan, niin ainakin johdattavat pohtimaan tai innostavat hankkimaan asiasta tietoa. Kolmanneksi tieto, taidot, ymmärrys ja kokemukset voivat liittyä kontekstiin, jossa teos on syntynyt tai jossa se on ja on ollut esillä. Eri aikoina ja eri paikoissa syntyneeseen ja esillä olleeseen taiteeseen on latautunut suuri määrä sekä näkyvissä että viitteen muodossa olevaa asiaa ja tietoa. Myös nykytaiteen teokset ja käytännöt edustavat erilaisia, eri paikoissa ja eri aikoina eläneitä ihmisiä ja yhteisöjä. Ne kertovat tekijöidensä kulttuurista ja identiteetistä, kokemuksista, näkemyksistä, tiedoista, taidoista, tavoista, uskonnoista, uskomuksista, perinteistä, käyttäytymissäännöistä, arvoista, asenteista, normeista, traditioista ja rituaaleis-

ta. Nykytaiteen teokset ja käytänteet ovat kulttuurituotteina viestejä menneestä ja nykyhetken ilmiöistä ja ne ilmentävät myös tulevaisuuden toiveita.⁴⁹⁸

Nykytaiteen teokset ja käytänteet toimivat ja niitä voi käyttää välineenä jonkun muun kuin niiden itsensä opiskelussa ja oppimisessa. Varsinkin nykytaide integroituu eri tiedon, taidon ja elämän alueiden yhteyteen sen sisältäessä muilta elämän aloilta tuttuja asioita. Koulukontekstissa tämä merkitsee integroitumista muihin oppiaineisiin. Se myös merkitsee sitä, että nykytaidetta voi lähestyä erilaisten, eri elämänalueilta nousevien teemojen ja aihekokonaisuuk-sien kautta. Koska taiteella ja nykytaiteella on myös omanlaisia tapojaan käsitel-lä tietoa, nykytaide voi myös toimia oppimisen tapana ja välineenä ei vain asi-oiden oppimiselle vaan myös oppimaan oppimiselle. Puhuttaessa nykytaiteesta oppimisen välineenä puhutaan taiteesta kasvatuksessa, taiteen kautta tai sen avulla oppimisesta, *art in education* tai *education (knowledge and understanding) through art*. Siitä on myös kyse, kun oppimaan oppimisen lisäksi nykytaiteen nähdään auttavan ihmisenä kasvamisessa.

Taide kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimaan oppimisen tukena

Noë painottaa omassa näkemyksessään, ettei taiteen arvo ole siinä, että se tuot-taisi tietoa niin kuin luonnontiede, vaan siinä, että se on alue, jolla painiskellaan jo tiedetyn kanssa (tai sen kanssa, minkä luulee tietävänsä). Taide on alue, jolla yritämme päästä selville tavoista, joilla ajattelemme ja reagoimme ja arvostam-me asioita. Taiteen vaatima pohdinta ja tutkimuksen muoto antaa tietoa itsestä. Jotta taideteoksen ja sen tarjoamat voimavarat näkemiseen havaitsee, on otetta-va kantaa siihen, mitä pidämme itsestään selvänä. Taide mahdollistaa näke-mään toisin ja tekemään itsensä uudeksi. Näin taide on Noën mukaan oppimi-sen lähde.⁴⁹⁹

Noën ajatuksissa ei ole sinänsä mitään uutta. Taiteen vaikutus ihmisen kokonaisvaltaiseen kasvuun on laajin ja ehkä käytetyin perustelu taidekasva-tukselle. Näen taiteen vaikutuksen kokonaisvaltaiseen kasvuun sisältävän 1) metakognitiivisten ja oppimisen taitojen oppimisen, 2) toisiinsa kytkeytyvien luovuuteen, mielikuvitukseen ja ilmaisuun liittyvien ominaisuuksien oppimi-sen sekä 3) identiteetin ja subjektiviteetin kehittymisen. Käsittelen tätä funktiota hieman laajemmin, koska katson sen eniten linkittyvän siihen, miltä kannalta itse lähestyn nykytaidetta oppimisen ympäristönä.

Nykytaiteen näkemistä metakognitiivisten taitojen oppimisen ympäristönä edesauttaa nykyinen käsitys, että kaikki ulkomaailmasta saadun tai omaan muistiinsa tallentuneen tiedon käsittely on kognitiivista toimintaa. Kognitiivi-siksi prosesseiksi lasketaan kuuluvaksi niin havaitseminen ja tarkkaavaisuus, muistaminen, ongelmien ratkaiseminen ja päättelyminen kuin myös tiedon ke-hittelemineen ja uuden tiedon luominen. Nämä kaikki liittyvät taiteen kanssa

⁴⁹⁸ Venäläinen 2008b, 55 ja 59.

⁴⁹⁹ Noë 2019, 172, 198, 232, 240

toimimiseen. Taiteen tai taideteoksen hahmottaminen mielekkääksi kokonaisuudeksi kehittää ihmistä tiedon rakentajana ja luoja.⁵⁰⁰

Nykytaiteen roolia oppimisen ympäristönä tukevat myös näkemys, ettei tieto ole vain faktoja, sekä oletus, että tiedon laatu on vähintään yhtä tärkeää kuin tiedon määrä. Tietoon liitettävät asiat kuten abstraktit käsitteet, rutiiniongelmien ratkaiseminen, monimutkaisten ongelmatilanteiden hallinta, oppimisstrategiat sekä tunteiden säätely kytkeytyvät kaikki nykytaiteen käsittelemiseen joko sitä tehden tai kokien.

Tietoon ja oppimiseen nähdään nykyään liittyvän asioita, joista on aiemmin puhuttu erityisesti taiteiden yhteydessä. Esimerkiksi tunnetta tai affektiivisuuden ja kehollisuuden läsnäoloa, merkitystä ja linkittymistä älylliseen toimintaan on pidetty taiteiden ominaisuuksina, kuten naturalistista taidekäsitystä avattaessa tuli selkeästi esille. Se tulee esille myös Nelson Goodmanin teoriassa taiteen symbolisesta olemuksesta. Goodman kirjoittaa muun muassa: "...tunne [*feeling*] ilman ymmärrystä on sokea ja ymmärrys ilman tunnetta on tyhjä".⁵⁰¹ Harold Osborne kirjoittaa emotionaalista havainnoinnista (*emotional perception*). Tällä hän tarkoittaa, että maailmaa ei havainnoida persoonattomasti ja pyritään objektiivisuuteen kuten (luonnon)tieteellisen tiedon hankinnassa, vaan tapaa katsoa maailmaa lähtee havaitsijan olosuhteista käsin. Hän kuitenkin painottaa, ettei taiteen kokemukseen liittyvät tunteet ja tuntemukset ole kokijan henkilökohtaisia, vaan taideteokset tuovat esille tiettyjä emotionaalisia tasoja laajentaen ja selkeyttäen niiden piirteitä yleisesti. Osborne kuvaa taiteen kokijaa sanalla *onlooker*. Kokija on ikään kuin tilanteen "päältäkatsoja". Teoksen herättämät tuntemukset ja tunteet ovat luonteeltaan lähinnä empaattista ja sympaattista ja kokija on niistä hyvin tietoinen. Hän ei mene taideteoksen luomaan illuusioon, vaan tietää tilanteen olevan kuvitteellinen.⁵⁰² Tässä on samanlaista ajattelua kuin Beardsleylla hänen määritellessään taiteen aikaansaamaa kokemusta, jonka otin esille luvussa 2.

Siihen nykyiseen käsitykseen nojaten, että oppiminen on tulosta dynaamisesta tunteiden, motivaation ja kognitioiden yhteispelistä, taidetta voi entistä enemmän korostaa oppimistaitojen kehittämisessä. Oppimisen yhteydessä puhutaan emotionaalisesti latautuneista, mutta hallituista älyllisistä prosesseista sekä tunneälyn kehittämisestä⁵⁰³. Koska taideteokset ovat niin tekijän kuin kokijankin puolelta emotionaalisesti latautuneita älyllisiä prosesseja, on taide mitä otollisin ympäristö kehittää tunneälyä. Tunteiden lisäksi nykytaiteeseen ladataan usein myös voimakkaita mielipiteitä ja arkikäsitteitä. Ne joutuvat monesti taiteesta saadun tiedon ja toisenlaisten näkökulmien kanssa ristiriitaan, mikä on kehittävä ja keskeinen vaihe oppimisessa. Taide tarjoaa paikan harjoitella epä-

⁵⁰⁰ Vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 53, 243. Perustavanlaatuisen teoksen taide-
teosten havainnoimisesta ja niiden aikaansaamasta havaintokokemuksesta on Rudolf
Arnheimin visuaalisen havaitsemisen teoria. Arnheim 1974.

⁵⁰¹ Goodman, 1984, 7-8.

⁵⁰² Osborne 1970, 120-121.

⁵⁰³ Kts. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 61-62, 188, 210-211.

määräisten tuntemusten muuttamista kysymyksiksi, mikä myös on yksi oppimisen keskeisistä tekijöistä.⁵⁰⁴

On kuitenkin seikkoja, jotka rajoittavat nykyaikaisen näkemistä vakavasti otettavana oppimisen ympäristönä, vaikka samaiset seikat toisin ajateltuna voisivat edistää oppimista. Yksi niistä liittyy metakognitioon. Metakognition sekä tiedon hankkimisen ja oppimisen ajatellaan erottamattomasti punoutuvan ja liittyvän johonkin konkreettiseen sisältöön. Ajatellaan, ettei niitä voida opettaa tai oppia irrallaan toisistaan. Metakognitio on keino saavuttaa tietoa, ei tavoite itsessään.⁵⁰⁵ Kysyn kuitenkin, voisiko oppimisen tavoite joskus olla vain metakognitiivisten taitojen opiskelu, jossa sisältö ja käsiteltävä asiat ovat toisarvoisia? Eivätkö metakognitiiviset taidot ole tietoa ja osaamista? Ymmärrys siitä, että on olemassa erilaista ja eri tavoin ja kanavoin saatavaa ja hankittavaa tietoa ja että kyky hankkia ja käsitellä tietoa, on tärkeä taito nyky maailmassa, ehkä jopa tärkeämpi kuin tiettyihin sisältöihin liitettävän tiedon omaksuminen ja oppiminen. Phillips ja Soltis toteavatkin, ettei riitä, että opitaan erilaisia metakognitiivisia strategioita, vaan on myös opittava käyttämään niitä joustavalla tavalla.⁵⁰⁶

Nykyaikaisen toimimisen keskeinen tavoite voi hyvin olla esimerkiksi oppimisen kannalta tärkeinä pidettävien ajattelemisen ajattelun ja kriittisen ajattelun taidot. Nykyaikaisen tulkinta, arvioiminen ja arvottaminen tarjoaa tilanteita, joissa oman ajattelun voi asettaa tietoisesti tarkastelun kohteeksi. Nykyaikaisen samoin kuin tieteellisten selitysten äärellä voi harjoitella tunnistamaan ja arvioimaan väitteiden tueksi esitettävää todistusaineistoa. Sitomalla opiskelijat omien selitystensä luomiseen heidät voidaan saada kokemaan itsensä tiedon luojiksi ja tuottajiksi, mahdollisiksi tutkijoiksi.⁵⁰⁷

Toinen rajoite nähdä taide vakavasti otettavana oppimisen ympäristönä on se, että laajentuneista kognition ja tiedon käsityksistä huolimatta tieto käsitellään painokkaasti ajatteluun liittyväksi. Nykyinen kognitiotiede osoittaa jopa sellaisen monimutkaisten kykyjen kuin käsitteellisen ymmärtämisen, soveltamisen tai eri alojen erityispiirteiden ymmärtämisen nousevan hyvin organisoidusta tiedon rakenteesta.⁵⁰⁸ Painopiste on tiedon haussa ja verbaalisessa käsitelyssä. Kokemusten, tunteiden, kehon sekä tekemisen ja toiminnan kautta saatava ja niiden avulla käsiteltävä tieto on jäänyt vähemmälle huomiolle ja pohdinnalle. Teorioissa oppimisesta puhutaan vähän niistä tavoista, joilla ilmaistaan omia kokemuksia, näkemyksiä, käsityksiä ja kriittisiä mielipiteitä. Kuvallista prosessointia ja kuvia käsitellään sitäkin vähemmän. Nykyaikainen tarjoaa paljon esimerkkejä ja materiaalia tällaisista prosesseista.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen mainitsevat tutkivaan oppimiseen liittyvän ihmettelyn, ymmärtämisen ja selittämisen, tiedon hankkimisen ja luomisen heterogeenisista verkostoista, monimutkaisuuden sietämisen, toisten sanojenmuuttamisen omiksi sanoiksi sekä toisen ihmisen mielen lukemisen.⁵⁰⁹ Nämä

⁵⁰⁴ Venäläinen 2012b, 26.

⁵⁰⁵ Schneider & Stern 2010, 76 ja Phillips & Soltis 2009, 85.

⁵⁰⁶ Phillips ja Soltis, 2009, 40.

⁵⁰⁷ Vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, 320.

⁵⁰⁸ Schneider & Stern 2010, 71.

⁵⁰⁹ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 207–272.

kaikki ovat asioita, joihin liittyy luovuus, mielikuvitus ja ilmaisu. Nykyaiteen kohdalla näiden asioiden kytkeytyminen toisiinsa konkretisoituu. Nykyaide ilmiönä ja yksittäiset taideteokset aiheuttavat monesti ihmettelyä, joka herättää kiinnostuksen ymmärtää ja selittää. Teosten tulkitseminen vaatii tiedon hankkimista ja luomista heterogeenisista verkostoista, joista yksi on taide itse. Nykyaiteen teosten linkittyessä moneen eri elämänalueeseen, on se jo tutkimuksen kohteena tai välineenä heterogeeninen. Tämä vaatii sietämään monimutkaisuutta sekä pakottaa puhumaan monimutkaisista asioista omilla sanoilla. Myös toisten sanojen muuttaminen omiksi sanoiksi kuuluu niin taiteesta puhumiseen kuin monesti myös sen tekemiseen. Taideteosten tulkitseminen on mitä suurimmassa määrin toisen ihmisen mielen lukemista. Tätä on niin taiteilijoiden ajatusten tavoittelu kuin muiden tulkinnat teoksista. Myös monet nykyaiteen tekemisen prosessit, esimerkiksi yhteisölliset ja yhteistoiminnalliset teokset, vaativat toisten ymmärtämistä ja heidän ajatustensa muuttamista omiksi ilmaisuiksi.

Oppija ei työskentele ainoastaan tutkimuskohteensa ymmärtämiseksi ja selittämiseksi, vaan samanaikaisesti hän luo omaa identiteettiään tiedonrakentajana ja luojana. Vaikka taiteen kohtaaminen ja tekeminen eivät ole pelkästään subjektiivisia kokemuksia, ihminen prosessoi asiat aina itsensä kautta, taiteessa painokkaammin kuin monen muun tiedon ja taidon alalla. Näin mahdollistuu oppimiselle ja varsinkin oppimaan oppimiselle tärkeä minuuden käsityksen tutkiminen ja neuvottelujen käyminen omasta identiteetistä. Nykyaide moninaisuudessaan, tietynlaisessa outoudessaan ja yllätyksellisyydessään avaa mahdollisuuksia tarkastella omia arvoja ja asenteita sekä tiedostaa ja käsitteellistää tunteita ja vaikutelmia. Tätä kautta oppii tunnistamaan omia joko persoonallisia tai kulttuurin kautta saatuja piirteitä. Kun ihminen muodostaa käsityksiä nykyaiteesta ja omasta suhtautumisestaan siihen, kuten myös valmiudestaan muuttaa ennakkokäsityksiään nykyaiteesta, hän kehittää omalle oppimiselleen olennaisia kykyjä sopeutua ja uudistua.

Taiteet ovat luontainen alusta kasvatuksen eri funktioille, Biestan terminologiaa käyttäen kvalifikaatiolle, sosialisatiolle ja subjektifikaatiolle, joista kirjoitin oppimista käsiteltävässä luvussa. Nykyaide muun muassa yhteisöllisine ja osallistuvine muotoineen luo tilaisuuksia erityisesti subjektifikaatiolle. Nykyaiteen käytäntö, joka sallii ja jopa odottaa mitä erilaisimpia ilmaisu- ja toimintatapoja, käsiteltäviä aiheita sekä tulkintoja, luo tilaisuuksia tehdä aloitteita ja tulla maailmaan omana erityislaatuisena yksilönään. Näin se tukee prosessia, jossa yksilöstä tulee subjekti.

Kuten oppimista käsiteltäessä tuli esille, ihmisenä kasvu ei tapahdu vain asioiden suodattamisena itsensä kautta. Asioita ja tietoa tarkastellaan myös yhteisön yhteisten rakennelmien ja kokemusten läpi. Nykyaiteen koostuessa eri elämänalueilla ilmenevistä elementeistä se on kulttuurisen tiedon ja historian sekä tekijän tai kokijan oman tiedon ja historian kohtaamisen paikka. Kuten muiden kulttuurituotteiden, nykyaiteessakin ihminen omaksuu siitä asioita. Hän peilaa itseään taideteoksia vasten ja rakentaa samalla kuvaa itsestään.⁵¹⁰

⁵¹⁰ Vrt. Ibid., 87, 154, 223.

Nykytaide tarjoaa yhdenlaisen yhteisössä ilmenevän toiminta- ja ajattelutavan ja sen sisällä erilaisia tapoja.

Koska nykytaiteen piirissä on mahdollista toimia ja ajatella ja tulkita erilaisilla tavoilla, korostuu siinä tiedon rakentamisen suhteellisuus. Tämä tukee ja edistää kehittämään tietoa ja ajattelemaan teoreettisesti, ei teorioiden mukaan⁵¹¹. Nykytaiteessa tämä ilmenee myös ilmaisuna, joka ei ole minkään valmiin kaavan mukaista. Nykytaide konkretisoi ihmisen toimintaa, jota luonnehtivat sanat moniselitteisyys, yllätys, tulkinta, järkeileminen ja muutoksen mahdollisuus, joilla Yrjö Engeström kuvaa inhimillisen toiminnan luovaa ja uutta tuottavaa luonnetta. Sen varassa on mahdollista ylittää toiminnan rajoitteita ja annettuja puitteita. Ihmiset laajentavat toimintaansa luomalla uusia ajatuksia, jotka perustuvat käytännön ongelmien pohtimiseen. Käsitteellistämisen lähtökohtana ovat usein käytännöllisellä tasolla koetut ongelmat, häiriöt ja repeämät.⁵¹² Nykytaide asettaa usein ihmisen tällaisten häiriöiden ja repeämien äärelle.

Nykytaiteen luomat oudot ja ongelmalliset tilanteet sekä niistä syntyvä ihmettely ja mahdollisuus erilaisiin selityksiin ja tulkintoihin ovat maaperä abduktiivisille päätelmille eli teoreettisten tai käytännöllisten taustatietojen varassa muodostetuille älykkäille arvauksille, jotka selittävät havaittuja ilmiöitä tai tosiseikkoja. Näin ollen nykytaide luo oppimistilanteita, joissa tapahtuu ajattelua ja syntyy pyrkimys ymmärtää opiskelun kohteena olevia ilmiöitä.⁵¹³ Asioiden yhdistäminen niin teosten tekemisessä kuin tulkinnassakin tukee myös inhimillisen ajattelun peruspiirrettä yrittää ymmärtää ja selittää uutta informaatioita liittämällä se aiempiin tietoihin ja taitoihin. Näin se antaa tilaisuuksia kehittää nykyisissä oppimiskäsityksissä korostettavaa kykyä luoda laajempia kehyksiä yhdistämällä tiedon palasia ja siirtää ja käyttää tietoa erilaisissa konteksteissa.⁵¹⁴ Uudenalaisena tilanteena teosten kohtaaminen paljastaa sen, mitä taiteen tekijä tai kokija jo tietää, mitä hän osaa ja millaisia käsityksiä hänellä maailmasta on. Taideteokset ja niiden tulkinnat ovat konkreettisia esimerkkejä tietojen, taitojen ja kokemusten siirtämisestä tilanteesta toiseen, opitun soveltamisesta ja siitä, miten osista voi koota kokonaisuuden. Nykytaiteessa yhdistyvät henkilökohtainen ja itsensä ulkopuolelta hankittu tieto, tunteet ja kognitiivinen toiminta, kuten myös ajattelutoiminta sekä toiminnallisten ja kehollisten taitojen hallinta.

Erilaisten tietojen ja taitojen yhdistyminen

Nykytaide antaa hyvät mahdollisuudet lähestyä taidetta eri tiedon ja taidon alojen kautta. Tekemällä niin se luo mahdollisuuksia eri käytäntöyhteisöjen ja tiedonalojen yhdistämiselle. Yhteyksien luominen taiteen ja oppijan jo hallitsemien käytäntöyhteisöjen välillä on olennainen osa nykytaidetta. Tästä on kyse, kun kouluoppimisen yhteydessä puhutaan nykytaiteen moniaineisuudesta.

⁵¹¹ Vrt. Ibid., 168, 239, 341–346.

⁵¹² Engeström 2001, 135.

⁵¹³ Vrt. Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2004, 322–330.

⁵¹⁴ Istance & Dumont 2010, 325.

Viittaamalla itsensä ulkopuolelle ja tarjoamalla mahdollisuuden erilaisille näkemyksille on nykytaide paikka, jossa voi tuoda esille monenlaista asiantuntijuutta. Kuten tieteellisessä toiminnassa myös taiteen yhteydessä tiedon hankinnassa ja luomisessa olennainen merkitys on asiantuntijuuden jakamisella. Taide on paikka, joka edesauttaa keskustelua, jolla katsotaankin monesti olevan oppimisessa suurempi painoarvo kuin asian todenperäisyyden selvittämällä. Taiteelle on ominaista myös faktan ja fiktion, tieteellisen ja tarinallisen ajattelun yhdistäminen, minkä tärkeydestä nykyiset käsitykset oppimisesta muistuttavat kaiken faktapainotteisen opiskelun keskellä.⁵¹⁵

Tutkivan oppimisen yhteydessä korostetaan, että opiskeluprosessien suunnittelussa on olennaista varmistaa, etteivät käytännölliset ja menetelmälliset ulottuvuudet hallitse koko prosessia. Tärkeämpää on tähdätä toiminnan kohteellisuuteen ja ongelmien ratkaisemiseen. Osanottajat ohjataan käsitteellistämään käytännön kokemuksiin. Tiedonrakentelu kohdistuu erilaisten käsitteellisten tuotosten keksimiseen, kehittämiseen ja rakentamiseen ja niiden kokeilemiseen käytännössä. Tutkivan oppimisen mallissa yritetään löytää tasapaino ymmärtämiseen tähtäävän oppimisen (*minds on*) ja toimintaan ankkuroituvan oppimisen (*hands on*) välillä.⁵¹⁶ Tällainen toiminta on lähtökohtaisesti läsnä taidetta tehtäessä, erityisesti nykytaiteen kohdalla, koska taiteen tekemisen tavat ja materiaalit voivat olla lähestulkoon mitä tahansa. Sekä nykytaiteessa että taiteessa yleisesti korostuu ongelmanratkaisu, jota ei voida tehdä pelkästään aikaisemmin hankitun tiedon varassa. Tutkivassa oppimisessa vastausta haetaan järjestelmällisesti, sen sijaan taiteessa löytämisen, jopa sattuman kautta.⁵¹⁷

Ymmärtämisen ja toiminnan yhdistävän oppimisen lisäksi taiteessa yhdistyy olennaisella tavalla asioiden käsitteellistäminen ja konkretisointi. Taiteellisessa prosessissa konkreettisia havaintoja ja kokemuksia käsitteellistetään pyritäessä ymmärtämään niitä, jotta niiden sisältämää tietoa voi alkaa muokata. Käsitteellinen ajatus konkretisoidaan uuteen muotoon taideteoksiksi. Syntyneet kulttuuriesineet käynnistävät uuden käsitteellistämisen prosessin, kun niistä pyritään luomaan selityksiä.

Taiteen ollessa aina jossakin määrin avoin ja sen olemassaolon perustuessa ihmisen ja taiteen kohtaamiseen, luo se ympäristön, jossa oppiminen ei rakennu vain valmiiden selitysten mieleen painamiselle, vaan sisältää mahdollisuuden luoda tai jopa pakottaa luomaan omia selityksiä. Taideteokset luovat tilanteita, joissa ei vain kuvaila, luokitella ja vertailla, vaan pyritään myös selittämään itselle tai muille, mistä joko havaitussa objektissa tai tapahtumassa ja tilanteessa, johon osallistuu, on kyse. Taiteen äärellä pyritään samalla tavalla kuin tieteellisessä ajattelussa löytämään sellaisia ei-havaittavia yhteisiä syitä tai mekanismeja, jotka selittävät ilmiöitä. Taide on myös väline, jonka kautta ei-havaittava syy

⁵¹⁵ kts. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 33–34, 204.

⁵¹⁶ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 310–312.

⁵¹⁷ Venäläinen 2012b, 26–27.

tai mekanismi tulee näkyväksi ja sitä kautta taide voi auttaa tekemään jonkin ilmiön ymmärrettäväksi.⁵¹⁸

Nykytaiteeseen pätee mitä suurimmassa määrin ajatus työskentelyteorioista, joista oli puhe oppimista käsittelevässä luvussa. Omat arvaukset, hypoteesit, selitykset ja tulkinnat ovat olennainen osa sekä taiteen tekemisessä että tulkinnassa. Kuten teorioiden luomisprosessissa myös taiteen äärellä tähdätään mahdollisen selitys- tai ratkaisumallin luomiseen aikaisemman tiedon tai kokemuksen varassa. Taiteessa kuten työskentelyteorioiden luomisessa on kysymys oman äänen esille tuomisesta ja ajatusten ilmaisemisesta sekä niiden peilaamisesta ja kehittämisestä suhteessa autoritaariseen ääneen.⁵¹⁹ Näin lähestytään Biestan peräänkuuluttamaa demokraattista kasvatusta, jossa jokainen saa tulla maailmaan omana ainutlaatuisena itsenään. Oman äänen esille tuominen on luontevaa nykytaiteen kohdalla, koska se mahdollistaa lähes millaisen ilmaisuuden ja sisällön tahansa sekä tulkinnolle erilaisia näkökulmia ja yhteyksiä ihmisten elämismaailmoihin. Nykytaiteessa konkretisoituu se, että ilmiöiden selittäminen sisältää tosiseikkojen liittämissä paitsi toisiinsa myös yksilön aikaisempaan tietoon ja kokemuksiin. Tätä kautta muodostuu uusia merkitysyhteyksiä.

Koska nykytaide koetaan usein vieraaksi, mutta samalla asiaksi, josta jokaisella saa olla mielipide ja omat käsitykset, on se antoisa ympäristö lähteä rakentamaan intuitiivisista ja naiiveista kehysteorioista älykkäiden toimintojen avulla selittävää teoriaa⁵²⁰. Tässä on hyvä muistuttaa, että kuten johdannossa selvitin, taiteen yhteydessä en tarkoita teoriolla teoriaa tieteellisessä mielessä. Tarkoitan sitä, että tehty taideteos tai tulkinta taideteoksesta on eri tavoin hankittuun tietoon perustuvan ajattelun teoriantaltainen lopputulos. Mielipiteiden ja arkikäsitteiden joutuessa taiteesta saadun tiedon ja toisenlaisten näkökulmien kanssa ristiriitaan ollaan keskeisessä ja kehittävässä vaiheessa oppimista. Nykytaide ilmiönä niin kuin sen osatekijätkin eli taideteokset ovat moniulotteisuudessaan hedelmällinen maaperä oppimiselle. Se, että taideteokset ovat tulkinnallisesti avoimia, jopa houkuttaa tutkivaan otteeseen.⁵²¹

Opetus-, opiskelu- ja oppimiskäytänteiden kehittäminen

Nykytaide, joka saattaa monellakin tapaa sivuta ihmisen omaa elämismaailmaa, luo mahdollisuuden syvälliselle oppimiselle, joka lähtee esiyymmärryksestä artikuloimalla arkipäivän käsityksiä ja jakamalla näkemyksiä ja teorioita muiden kanssa. Sen äärellä korostuu syvälliseen oppimiseen kuuluva asioiden ymmärtäminen tehtävien suorittamisen sijaan ja oppimisprosessi rakentuu tiedon hankkimisen ohella tiedon luomiselle.⁵²² Tämä muuttaa myös opetus-, opiskelu-

⁵¹⁸ Vrt. Hakkarainen Lonka & Lipponen 2004, 160, 270.

⁵¹⁹ Vrt. Ibid., 320.

⁵²⁰ Kts. intuitiivisista ja naiiveista kehysteorioista Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 95–99.

⁵²¹ Venäläinen 2012b, 26.

⁵²² Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 331–338. Tutkivan oppimisen malli on spiraalili, jonka osatekijät ovat kontekstin luominen, ongelmien asettaminen, työskentelyteorian luominen, kriittinen arviointi, syventävän tiedon hankkiminen, tarkentuvan ongelman asettaminen, uuden työskentelyteorian luominen, jonka pohjalta asetetaan

ja oppimistilanteita. Tilanteessa ei ole selkeästi auktorisoitua tiedon jakajaa ja oppijaa, joka ottaa tiedon vastaan. Ajattelu vaatii muutoksia oppimiskäytänteisiin.

Nykytaiteen toimintatavat koetaan usein hyväksi välineeksi kriittiselle pedagogiikalle ja näin ollen sen oppimiseen liittyväksi funktioksi nostetaan myös opettamisen ja kasvatustilanteiden kehittäminen, kuten luvussa 5 tuli hyvin esille. Yhteisöllisellä tasolla nykytaiteeseen liittyvät yhteyksien luominen eri käytäntöyhteisöjen välille ja hajautettu asiantuntijuus ovat hyviä esimerkkejä lokeroihin ja luokituksiin perustuvien kasvatustapahtumien ja koulutusikäisten kehittämistä. Nykytaiteen toimintamallien omaksuminen koulutusikäisiin vaatisi muutoksia kouluopetuksen sisäisessä hierarkiassa, joka sekin olisi kehittämistä. Tällä viitataan siihen, että kuten kasvatustoiminnassa ylipäänsä, myös koulun sisällä voi nähdä formaalia, informaalia ja non-formaalia oppimista. Osa opittavista asioista on kirjattuna viralliseen opetussuunnitelmaan ja osa oppimisesta tapahtuu ja on sisällöltään virallisten tavoitteiden ja sisältöjen ulkopuolella. Non-formaalia oppimista tapahtuu opetustapahtumalle asetettujen varsinaisten tavoitteiden ohessa. Näitä ovat muun muassa sosiaalisten taitojen tai metakognitiivisten taitojen oppiminen. Informaalia oppimista ovat välituntien ja oppilaiden itsensä rakentamien tilanteiden oppimistapahtumat.

Tarkastellessaan informaali- ja non-formaali-oppimisympäristöjen käytänteitä Patrick Werquin⁵²³ pitää tärkeänä määritellä, miten in- ja non-formaali oppiminen tunnustetaan, jotta niille voitaisiin luoda kriteerejä ja sertifiointeja. Kun sanon, että taiteelle pitäisi tehdä kasvatuksen ja opetuksen sisällä samoin, en tarkoita, että taiteelle määriteltäisiin kriteerejä. Tarkoitan sitä, että täytyisi luoda välineitä sille, miten tunnustaa taide vakavasti otettavaksi oppimisen ympäristöksi. Tulisi tunnustaa ja nimetä ne taiteen luonteenpiirteet, jotka tukevat oppimista samalla tavoin kuin muutkin oppimista edistävät asiat. Samoin tulisi antaa painoarvoa ja luoda ymmärrystä niistä oppimista ja kasvua tukevista taiteen ominaisuuksista, jotka eivät istu kognitiivista toimintaa ja tietopainotteisuutta korostavaan oppimiseen. Samalla tavalla kuin non- ja informaali oppiminen tuovat uutta formaaliin oppimiseen ja koulutusikäisiin, taiteesta ja nykytaiteesta voidaan tuoda asioita perinteiseen tiedonkäsitykseen perustuvaan oppimiseen. Kokeilemalla, mitä kaikkia asioita voi taidekokemukseen tuoda tai mihin kaikkiin yhteyksiin taidetta ja taiteen menetelmiä voi tuoda, oppii tarkastelemaan taidetta eri näkökulmista.

On selvää, että taiteen eri funktiot opetus-opiskelu-oppimis -prosessissa ovat sidoksissa ja suhteessa toisiinsa. Silloin, kun taidetta käytetään jonkun muun asian opiskelussa, opitaan aina myös asioita taiteesta, ja vaikka kuinka keskityt-

uudet ongelmat. Kaikissa vaiheissa testataan näkemyksiä ryhmässä, jossa asiantuntijuus jakautuu jäsenten kesken.

täisiin taiteen olemukseen, tulee esille asioita maailmasta yleisemminkin.⁵²⁴ Taide tarjoaa hyvän ympäristön harjoitella ja toteuttaa erilaisia oppimisen tapoja ja oppimaan oppimista. Toisaalta taiteen kanssa työskentelyssä erilaiset oppimismenetelmät ja -tavat ovat hyviä menetelmiä työskennellä taiteen parissa. Työskennellessään taiteen parissa, opiskellessaan ensisijaisesti siihen liittyviä asioita tai hyödyntäessään sitä muiden asioiden opiskelussa, ihminen tulee tietoiseksi maailmassa olevien asioiden lisäksi omasta itsestään. Taiteen äärellä tulee esille asioita, joita hän tietää, taitaa, tuntee ja arvostaa, ja joihin hän haluaa tehdä muutoksia ja joita hän haluaa kehittää. Yhteyksien luominen eri käytäntöyhteisöjen välille ja kriittinen asennoituminen vallalla olevaan pedagogiikkaan nykytaiteen keinoin heijastuu myös yksilön oppimiseen. Toisaalta opettamisen, opiskelun ja oppimisen tavat yksilöiden kohdalla vaikuttavat yleiseen tapaan opettaa ja järjestää ympäristöjä oppimiselle.

Taiteen eri funktiot oppimisen kontekstissa ovat siis kahdensuuntaisessa suhteessa. Tämän vastavuoroisuuden katson olevan avainasemassa tarkasteltaessa taiteen merkitystä oppimisen näkökulmasta. Ajatusta kahdensuuntaisuudesta ei pidä kuitenkaan rajata oppimiseen liittyvien funktioiden välille, vaan käsittää taide kaiken kaikkiaan elämän ja maailman kanssa vastavuoroisessa suhteessa olevaksi ilmiöksi.

6.3 Vastavuoroinen suhde maailmaan

Kun nykytaidetta tarkastellaan oppimisen kohteena ja välineenä tai laajemmin älyllisen toiminnan välineenä, puhutaan taiteesta ikään kuin ihmisen ulkopuolisena asiana. Vaikka en täysin yhdy Deweyn ajatukseen ihmisen kokemuksesta taiteen ytimenä, on oppimisen kontekstissa oleellista ajatella ihminen taiteen erottamattomaksi osatekijäksi.

Teoreettinen ajatuksenkulku, joka kuvaa hyvin tätä osatekijöiden erottamattomuutta, on Deweyn teoria transaktionaalista suhteesta. Biesta ja Nicholas Burbules ovat käsitelleet Deweyn ajatuksia transaktionismista kasvatuksen yhteydessä kirjassaan *Pragmatism and Educational Research*⁵²⁵ ja tukeudunkin tässä heidän tulkintoihinsa ja näkemyksiinsä.

Biesta ja Burbules toteavat, että vaikka Dewey sanoo tiedon olevan konstruktio, ei se tarkoita ihmismielen konstruktioita, vaan konstruktioita, joka sijoittuu organismin ja ympäristön transaktioon. Transaktiosta, jota kai suomeksi voisi kuvata kummankin osapuolen läpäiseväksi toiminnaksi, rakentuu organismin ja ympäristön dynaaminen tasapaino. Biestan ja Burbulesin mukaan Dewey siirtyy puhumaan transaktiosta interaktion sijaan, koska interaktio lähtee itsenäisistä entiteeteistä ja tapahtuu niiden välillä. Transaktiossa sen sijaan on kyse prosessista, jossa subjektin ja objektin tai organismin ja ympäristön erot

⁵²⁴ Venäläinen 2008b, 59.

⁵²⁵ Biesta & Burbules 2003. Biesta ja Burbules ovat käyttäneet lähteinään Jo Ann Boydstonin toimittamia teoksia John Dewey: The Early Works (1882–1898), John Dewey: The Middle Works (1899–1924) ja John Dewey: The Later Works (1925–1953).

ja eroavaisuudet käsitellään kyllä aluksi funktionaalisina eroina, mutta osapuolet kasvavat prosessista – eivät prosessin lähtökohtina tai metafyyysisesti annettuina. Prosessi on kehä, jossa ihminen tekee jotain, joka vaikuttaa ympäristöön. Hän kohtaa tekemisensä seuraukset, joihin yrittää sopeutua. Tietämisessä sekä tietäjä että asia, joka tulee tiedettäväksi, muuttuu niiden välisessä vuorovaikutuksessa.⁵²⁶

Dewey ei ajattele ärsyke-reaktio -teorian mukaan, jossa ärsyke sysää organismin liikkeelle, vaan ajattelee, että organismi on aina liikkeessä; käyttäytymisessä tapahtuvat muutokset aiheuttavat muutoksia ympäristössä, jotka taas aiheuttavat muutoksia toiminnassa. Oppimista tapahtuu, koska elävä organismi, kuten ihminen, on kykenevä luomaan ja ylläpitämään dynaamista, koordinoitua vastavuoroista vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. Tässä prosessissa ennakkokäsitykset tulevat fokusoidummiksi ja tarkemmiksi aikaisempaan verrattuna sekä taipumus ja tavat toimia, reflektoida ja ymmärtää eri tavoin kasvavat. Prosessi johtaa huomaamaan eroja maailmassa olevien asioiden välillä ja sitä kautta merkityksellisempään maailmaan.⁵²⁷

Dewey pitää oppimisen perustana tapoja (*habits of organic learning*). Niillä hän ei tarkoita vain matkimisen perusteella muotoutuneita toiminnan kaavoja. Kuten nykyisissä oppimisteorioissakin, Dewey ajattelee, että jokaisella organismilla on ainutlaatuinen toiminnan tapojen kokonaisuus, jonka se on hankkinut aikojen kuluessa. Deweyn mukaan toiminta on aina transaktiivista. Niinpä samat ympäristön olosuhteet eivät välttämättä synnytä samaa reaktiota eri organismeissa. Kaikki riippuu siitä, mitä organismi on aikaisemmin oppinut. Tavat ja taipumukset toimia rakentavat merkityksiä, ja merkitykset määrittelevät sitä, miten organismi reagoi ympäristöönsä. Näin maailma on merkitysten läpikulkema.⁵²⁸

Deweyn mukaan meidän tulee ajatella objekteja ”merkitysten tapahtumina”. Objektit, joita koemme ja näemme ympärillämme, eivät ole lähtökohta tiedon hankkimiselle, vaan sen tulos. Tiedon hankintaa ei pidä ymmärtää prosessina, jossa yritämme saada tietoa objekteista maailmassa, vaan ajatella niiden rakentuvan omassa tietoisuudessamme. Välttämättä emme ole tietoisia tästä tiedosta, mutta se elää tavoissamme. Tieto tulee tietoiseksi tiedoksi, tiedoksi jostakin, kun pohdiskelu otetaan käyttöön vastavuoroisuuden aikaansaamassa muutoksessa. Ymmärrys kokemustapahtuman olosuhteista voidaan saada ainoastaan toiminnan kautta.⁵²⁹

Taiteen läpi

Kun lähtee avaamaan taidetta oppimisen mahdollistajana, keskiössä on ihmisen ja taiteen välinen transaktiivinen suhde. Tavoitteena on toiminta, jossa tutkimuksellinen ote kasvattaa tietoisuutta omista tavoista ja taipumuksista tiedon ja merkitysten suhteen. Esteettinen kokemus laajenee oppimiskokemukseksi, tie-

⁵²⁶ Ibid., 11–12, 26.

⁵²⁷ Ibid., 32, 37–38.

⁵²⁸ Ibid., 36–37.

⁵²⁹ Ibid., 48, 51, 101.

toisesti ja tavoitteellisesti tai tahattomasti ja tiedostamatta. Joka tapauksessa taide ei yksin saa asioita aikaan, vaan taidekokemus ja mahdollinen oppimiskokemus syntyvät liikkeestä, joka tapahtuu ihmisestä taiteeseen ja taiteesta ihmiseen, ja jossa osapuolet luovat merkityksiä toinen toisilleen.

Nelson Goodman kuvaa, että taiteen kanssa toimija on ”matkustaja oma-laatuudessa maailmassa, josta hän palaa ajatusta seuraten takaisin taiteesta, maailmasta ja itsestä uudenlaisen perspektiivin saaneena”.⁵³⁰ Tätä kuvausta myötäillen ajattelen, että ilmaisu *‘learning through art’* ei ole vain taiteen avulla (*using art* tai *with the assistance of art*) oppimista vaan taiteen läpi oppimista. Tarkoitan taiteella tässä tapauksessa niin teosta, jota taiteen tekijä tekee, valmista teosta, jota joku tarkastelee kuin taidetta laajempänä ilmiönäkin. Taiteen läpi oppimisessa teos jättää kokemus- ja tietojälkiä ihmiseen, mutta kun ihminen käsittelee asioita taiteen läpi, tarttuu prosessissa uusia näkökulmia ja merkityksiä myös taiteeseen. Tämä johtaa myös siihen, että puhutavat taiteesta ja taiteen käyttö-tarkoitukset laajenevat.⁵³¹

Eräs niistä opettajista, joiden ajatuksia olen tutkimuksessani hyödyntänyt, kuvasi taideteoksen olevan kuin ”seinä, johon katsoja iskee ajattelupallonsa. Hyvä teos synnyttää ajatuspelin, joka johtaa pelaamiseen omalla ”fiiliksellä””. Tämä kuvaa hyvin mielikuvaa teoksen ja ihmisen välissä tapahtuvasta edestakaisesta liikkeestä, joka vie sekä ihmistä että teosta eteenpäin. Ihmisen toimiessa taiteen kanssa, hän aktivoi itsensä toimimaan. Hän kiinnittää huomionsa ja aistii taidetta, antaa taideteoksen vaikuttaa itseensä ja reagoi tähän vaikutukseen. Reaktio synnyttää uutta toimintaa. Sekä teos että ihminen saavat lisää merkityksiä, ne kasvavat. Alussa ei tiedä, millaisia ajatuksia ja tuntemuksia teos ihmisessä saa loppujen lopuksi aikaan eikä millaisia tulkintoja teos saa. Dewey kuvaa tätä vastavuoroisuuden projektia epämääräiseksi ja määrittämättömäksi. Kyseessä on tilanne (*situation*). Tilanteet ovat ainutlaatuisia; samanlaiset ulkoiset olosuhteet eivät johda samanlaiseen määrittämättömiin tilanteisiin. Mikä on epäselvää ja hämmentävää yhdelle ei välttämättä ole sitä toiselle. Kokemus riippuu ympäristön olosuhteista ja käytössä olevista tavoista.⁵³²

Mielestäni ei myöskään pidä lähteä Albert William Levin ja Ralph A. Smithin ajatuksesta, ettei jokapäiväisen elämän turhautumien, pettymysten ja ristiriitaisuuksien pitäisi antaa pilata taidekokemusta.⁵³³ Nykytaiteen ja monesti vanhemmankin taiteen kohdalla se, että jättää arkipäivän elämän kokemukset taidekokemuksen ulkopuolelle, ei huomioi taiteen kaikkia ominaisuuksia ja mahdollisuuksia vaikuttaa ihmiseen. Oppimisen näkökulmasta on olennaista, että taiteen koetaan keskustelevan jokapäiväisen elämän sekä hyvien että huonojen puolien kanssa. Silloin myös ihminen voi ruokkia taidekokemustaan niin positiivisilla kuin negatiivisilla asioilla. Olkoon kyseessä kummat tahansa, kokemus uudenlaisen perspektiivin saamisesta asioihin ei häviä mihinkään.⁵³⁴

⁵³⁰ Goodman 1984, 85.

⁵³¹ Tarkastelen ajatusta taiteen läpi Venäläinen 2012b, 24.

⁵³² Biesta & Burbules 2003, 59.

⁵³³ Levi & Smith 1991, 192.

⁵³⁴ Venäläinen 2012b, 24.

Taiteen ymmärtäminen

Määritellesään taidetta kokemuksena Dewey puhuu siitä, että kriitikon täytyy tuntea taiteen monet perinteet ollakseen avoin täydellistyneelle esteettiselle kokemukselle.⁵³⁵ Kun nykytaidetta tarkastellaan oppimisen ympäristönä, herää kysymys, onko oppimisen edellytys se, että tuntee taiteen historiaa ja ymmärtää, miksi nykytaide on sellaista kuin se on? Voiko olla valmis ilman rajoitteita oppimisprosessiin nykytaiteen kanssa, jos ei tunne nykytaiteen perinnettä? Vastauksen kysymykseen antaa nykytaide itse. Sen olemus on sellainen, että joskus perinteen ja sen ilmenemismuotojen syiden tunteminen edesauttaa oppimista, toisinaan taas se, ettei ajattele olevansa taiteen kanssa tekemisissä. Mahdollinen epämukavuus nykytaiteen parissa vähenee, kun tilanteeseen ei asennoidu vain taiteen näkökulmasta. Teoksia voi lähestyä maailmassa olevina ilmiöinä, toisten ihmisten tekeminä objekteina ja organisoimina tilanteina ja tapahtumina, ja asettua avoimeen vuorovaikutukseen niiden kanssa. Kuten aikaisemmin on jo todettu, monet nykytaiteilijat itsekkin ajattelevat olevansa tilanteiden luoja ja organisaattoreita.

Richard Shusterman kirjoittaa, että ”taide on varmasti osa elämää ja elämä muodostaa taiteen substanssin ja jopa konstituoii itsensä taiteellisesti ”elämisen taiteessa [*the art of living*]”. Tämän havaitseminen edellyttää hänen mielestään, että taidetta tarkastelee ilman filosofisia ennakkoluuloja ja historiallista rajoituneisuutta.⁵³⁶ Avoin asennoituminen luo tilanteen, jossa taiteesta paljastuu niin taiteen perinteeseen liittyvät seikat kuin Deweyn termejä käyttäkseni maailmalliset asia-ainekset, teosten rakennusaineet. Varsinkaan nykytaiteessa, jossa monesti muoto on sisältö tai sisältö määrittää muodon, taiteelliset kriteerit ja maailmalliset asiat eivät ole erotettavissa toisistaan. Taiteen potentiaalinen oppimisen ympäristönä ymmärtää, kun irrottautuu ajatuksesta, jossa taide käsitteään omana, muusta irrallisena elämän alueena.

Painotan taiteen kiinteää sidosta ja vastavuoroista suhdetta maailmaan ja elämään, koska uskon varsinkin nykytaiteen kohdalla vierauden tunteen taidetta kohtaan lieventyvän, kun teoksia lähestyy itselle tutuista asioista ja elämänalueista käsin. Näin myös kynnys avautua oppimaan nykytaiteen äärellä maldaltuu. Vaikka nykytaiteen kohdalla halutaan välttää luomasta ihmisille paineita siitä, että taidetta pitäisi ymmärtää, minun mielestäni tässä yhteydessä voi puhua ymmärtämisestä. En kuitenkaan tarkoita yhteistä ymmärrystä, yleispätevää selitystä, vaan jokaisen henkilökohtaista ymmärrystä, tapaa selittää taide-teos itselle sopivalla tavalla. Joskus selitys löytyy helposti, joskus sen eteen pitää tehdä paljon työtä ja hankkia tietoa. Joskus ymmärrys syntyy teoksen äärellä ollessa, joskus vasta pidemmän ajan, kenties vuosienkin päästä.⁵³⁷ Kyse ei ole vain niin sanotusta intuitiivisesta teoriasta. Kyse on ennemminkin taideteokselle avautumisesta. Deweyn sanoin ihminen on valmis muodostamaan taiteelle

⁵³⁵ Dewey 2010, 375.

⁵³⁶ Shusterman 1997, 124. Käsite elämisen taide (art of living) on Pierre Bourdieulta (1979).

⁵³⁷ Venäläinen 2012b, 24.

merkityksiä ja symboleja, mikä on ainoa mahdollisuus pohdiskeluun, reflektointiin ja älylliseen toimintaan⁵³⁸.

Myös Noë puhuu ymmärtämisestä taiteen yhteydessä. Hänen mukaansa taiteella ja filosofialla on yhteinen päämäärä: itsen muodonmuutos ja ymmärryksen saavuttaminen. Taideteokset haastavat meidät organisoimaan näkemämme, odotuksemme ja ajattelumme uudelleen. Jokainen taideteos ehdottaa, että se pitäisi nähdä, ymmärtää. Niin tehdessään se tarjoaa mahdollisuuden organisoitua uudelleen ja myös "saada itsensä kiinni itse teosta", tutkimasta itseään.⁵³⁹

Ajatus, että taidetta voi ymmärtää, ei sulje pois sitä, että se saattaakin herättää enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Biesta korostaa tätä pohtiessaan taiteen merkitystä kasvatuksessa ja kasvussa. Niiden kohdalla olennaisempaa on hänen mukaansa se, että taide osoittaa ymmärryksemme rajat. Taiteet voidaan ajatella tapoina selittää sekä ymmärtää maailmaa ja ihmisen paikkaa siinä. Toisaalta taide osoittaa, etteivät kaikki asiat ole selitettävissä ja ratkaistavissa. Tätä tosiasiaa ei kannata pakoilla, vaan sen kanssa on eletävä. Taide harjaanuttaa rajojen ja vastustuksen kohtaamista ja sietämistä ja muuttaa näin olemassa olemisen tapoja.⁵⁴⁰

Taiteen ymmärtämistä pohtivat myös opettajat, joiden ajatuksia olen tutkimuksessani hyödyntänyt. He muun muassa pohtivat: "Tarvitseeko kaikkea aina ymmärtää? Onko lupa nauttia, ihmetellä, kummastella, pohdiskella ... yksikseen tai muiden kanssakulkijoiden kanssa?" tai "Onko kokemusten käsitteleminen ymmärtämistä? Onko nykytaidetta ymmärrettävä? Voiko kokemusten käsitteleminen olla kyky vain nauttia taiteesta?" Toisaalta he kertovat innostuneena, kuinka oman tulkinnan teko teoksesta ryhmän tukemana sai oppilaat konkreettisesti käsittämään, että nykytaidetta on helppo ymmärtää. Tarvitaan vain avoin mieli heittäytyä teoksen tulkintaan. Oppilaiden kommentteja nykytaiteesta ovat olleet: "Se kertoo meidän ajasta ja siksi sitä ymmärtää." ja "Nykytaiteessa hauskaa on se, että minä ja kaveri ei aina ajateltu asiaa samalla tavalla."

Taide ja muut maailmalliset asiat

Tieto, ymmärrys ja kokemukset erilaisista taidoista, materiaaleista ja tekniikoista, joita eri elämän alueilla käytetään ja kehitetään, vaikuttavat tapoihin tehdä ja kokea taidetta. On myös niin päin, että taiteen piirissä kehitetään asioita, joita voidaan soveltaa muilla elämän alueilla. Vaikka taide on eriytynyt omaksi elämän alueeksi ja käytäntöyhteisöksi tai osaltaan juuri siksi, se rikastaa muita elämänalueita tarjoamalla erilaisia näkökulmia asioihin. Taide vaikuttaa tapaan nähdä ja tutkia asioita ja toisaalta maailmassa olevat asiat vaikuttavat tapaan tehdä ja tarkastella taidetta. Varsinkin nykytaiteessa eri elämän alueiden sekoittuminen ja sekoittaminen tai soveltaminen on hyvinkin tietoista.

⁵³⁸ Biesta & Burbules 2003, 48.

⁵³⁹ Noë 2019, 170–171, 289.

⁵⁴⁰ Biesta 2017, 58, 66, 88–89 ja 99.

Opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen nykytaide voi tarjota omanlaiseen ihmisen käyttäytymis- ja toimintamuotona sellaisia keinoja, joita muut elämänalueet ja tavat toimia eivät tarjoa. Toisaalta kuten kasvatuksellinen käänne -ilmiöstä puhuttaessa tuli ilmi, myös taide muokkautuu esimerkiksi kasvatus- ja koulutustoiminnan käytänteitä hyödyntämällä. Vastavuoroinen suhde tulee esille myös siten, että nykytaiteen toimintamuodot voivat olla menetelmä toteuttaa ja harjoitella erilaisia oppimistapoja, kuten kokemuksellista, tutkivaa, toiminnallista, sulautuvaa tai yhteistoiminnallista oppimista. Toisaalta näitä oppimisen tapoja voi hyödyntää, kun työskennellään nykytaiteen äärellä, sitä tehtäessä tai nykytaiteen teoksia ja käytäntöyhteisöä tarkasteltaessa.

Monesti taiteen ja maailman välistä suhdetta mietittäessä nostetaan esille taiteen ja todellisuuden suhde sekä verrataan tieteen ja taiteen suhdetta todellisuuteen. Tieteen yhteydessä vedotaan usein siihen, että tiedeyhteisö määrittelee sen, mitä pidetään totuutena arvioimalla kriittisesti, onko esitetyille väitteille päteviä tai havaittavia todisteita. Epäonnistunut tieteellinen selitys tai esitys voidaan hyvinkin asettaa taiteeksi. Miksi? Koska ihmisen konstruoimissa luokituksissa taide on elämän- ja toiminnan alue, joka sisältää yksilöiden henkilökohtaisia ehdotuksia, ajatuksia, teorioita, joita ei tarvitse perustella ja todistaa. Taiteen kohdalla onkin kiinnostavampaa kysyä, millaista todellisuutta taide välittää kuin mitä totuuksia se esittää. Taide kertoo maailmassa olevan erilaisia ja muunkinlaisia todellisuuksia kuin mistä tiede puhuu.

Oppimisen kannalta pidän taiteen kohdalla oleellisena sitä, mitä esimerkiksi Dewey painottaa, että ihminen ei ole valmiin universumin katsoja, vaan osallinen jatkuvasti kehittyvässä universumissa. Jos haluamme sanoa jotain todellisuudesta, tulee aina ottaa huomioon oma läsnäolomme siinä. Biesta ja Burbules kuvaavatkin Deweyn realismia transaktionaaliseksi realismiksi.⁵⁴¹ Taide on oppimisen ympäristönä antoisa, koska siinä ilmenee ja siinä voi tutkia sitä, miten ihminen tiedostaa, rakentaa ja luo erilaisia maailmoja ja todellisuuksia. Taideteokset, niistä tehtyjen havaintojen ja tulkintojen voidaan ajatella olevan totta siinä mielessä, että ne ovat todellisia, olemassa olevia asioita maailmassa joko yleisesti havaittavissa tai yksilön kokemina. Tukea tälle ajatukselle saa muun muassa Deweyn näkemyksestä, ettei todellisuuden ja tiedon välinen suhde ole staattinen vastaavuus. Tieto on aina ihmisen rakentamaa. Se rakennetaan jostakin. Kyseessä on aina ympäristön ja organismin vastavuoroisuudesta muodostunut rekonstruktio.⁵⁴²

Biesta ja Burbules tulkitsevat, että Deweyn ajatuksia ei pidä ymmärtää ainoastaan vastavuoroisen toiminnan termein, vaan myös näkemyksenä fyysisen olemassaolon sekä tiedon teorian väliaikaisuudesta. Tiedonrakentamisen tai tutkivan otteen tuloksena syntynyt kuvaus ei kerro siitä, kuinka maailma on jossain meidän ulkopuolellamme, vaan on aina kuvaus toimintamme ja sen seurauksien suhteesta.⁵⁴³ Taide ja etenkin nykytaide opettaa huomaamaan tämän tiedon ja todellisuuden vastaavuuden piirteen.

⁵⁴¹ Biesta & Burbules 2003, 90.

⁵⁴² Ibid., 51, 91.

⁵⁴³ Ibid., 71.

Ihmisten kohtaaminen

Oppimisen kannalta merkityksellistä on se, että taide esimerkiksi luonnon tuotamiin, taloudellisiin tai uskonnollisiin asioihin verrattuna rakentuu selkeämmin henkilökohtaisuudelle – sekä tekijän että kokijan. Biesta ja Burbules korostavat, että Deweyn pragmatismissa ei ole kyse relativismista, siitä, että kaikki käy. Kyse on humanismista. Tieto rakentuu ihmisten, heidän luomiensa tapojen ja perinteiden välillä.⁵⁴⁴ Monet nykytaiteilijat ovat hyvin tietoisia tästä ja he luovat tilanteita, joissa taiteen suhde ja vaikutukset yhteisöön, ympäristöön ja ihmiseen niiden osana korostuvat.

Taide luo ympäristön, jonka keskiössä on ihmisten kohtaaminen ja vastavuoroinen suhde. Näin silloinkin, vaikka ihmiset eivät olisi kasvatusten. Kuten taidetta usein määritellään, se on yksi kommunikaation ja viestinnän tapa. Taideteoksessa on aina aineksia tekijästään. Vaikka teos ei käsittelesikään tekijän henkilökohtaisia asioita, suodattuu siihen aina hänestä jotain. Vähintäänkin teos kertoo tekijästään sen, mihin hän maailmassa kiinnittää huomiota ja mistä hän haluaa muille kertoa taiteen muodossa. Teos kantaa aina mukanaan myös tekijänsä kulttuuriperintöä. Nämä seikat saattavat puhuttaa tai olla puhuttamatta teoksen kokijaa ja tarkastelijaa. Ne saattavat olla hänelle tuttuja tai outoja, herättää kysymyksiä tai innostaa tulkitsemaan, antamaan teokselle merkityksiä, mikä rikastuttaa myös tekijän maailmaa. Vuorovaikutus voi myös olla konkreettista. Interaktiivisissa teoksissa teoksen kokija vaikuttaa teoillaan teoksen olemukseen.

Monet nykytaiteilijat haluavat kohdata yleisönsä myös kasvatusten ja ottavat heidät mukaan teostensa luomiseen ja tekemiseen. He myös luovat tilanteita, joissa ihmisillä on mahdollisuus kohdata toisiaan. Erilaisissa yhteisöllisissä, yhteistoiminnallisissa ja luonteeltaan relationaalisissa teoksissa konkretisoi-tuu ja korostuu taiteen olemus ihmisten välisenä kahdensuuntaisena suhteena. Niin kuin taiteessa yleisemminkin, mutta erityisesti tällaisissa teoksissa, lopputulosta ei voi ennakkoon määritellä. Siihen vaikuttavat sattumat, vastaan tulevat tilanteet ja ennen kaikkea mukana olevat ihmiset ja heidän keskinäiset suhteensa. Toisaalta siihen, miten ihmiset toimivat, vaikuttaa se, millainen tilanne heidän toiminnalleen on luotu. Jo se, että toiminta tapahtuu taidekontekstissa, muokkaa ihmisten toimintaa. Oppimisen näkökulmasta tällainen ihmisten välinen vuorovaikutus tarjoaa ympäristön, jossa taide toimii yhteisenä maastona, johon jokainen osapuoli voi tuoda jotain. Taide toimii konkreettisenä tai käsitteellisenä ympäristönä tai välittäjäaineiksena. Taide on ympäristö, joka antaa hyvät mahdollisuudet Biestan peräänkuuluttamalle subjektifikaatiolle ja sen taustalla olevalle Hannah Arendtin ajatukselle maailmaan tulemisesta.

Myös Dewey on samoilla linjoilla. Vuorovaikutuksen osapuolet reagoivat toistensa toiminnan merkityksiin. Jokainen ottaa toisten toiminnan symbolina sellaiselle, mitä ei vielä ole olemassa. Menestyksekkäs yhteistoiminnallisuus vaatii osapuolia ymmärtämään ja tutkimaan asioita näkökulmasta, joka ei ole aivan oma, vaan osallistujien yhteinen. Osapuolten jakaessa subjektien välisen maa-

⁵⁴⁴ Ibid., 100–106.

ilman (*intersubjective*), Dewey näkee transaktion kommunikaation prosessina. Kommunikaatio ei kuitenkaan ole vain tiedon siirtoa toisesta mielestä toiseen vaan käytännöllistä yksilöllisten toimintamallien koordinoitua ja rekonstruktioita. Rakentuvat näkökulmat ja tavat toimia eivät ole olleet olemassa osapuolissa alun perin eivätkä ne ole objektiivisia, vaan ne luodaan kommunikaatio-prosessissa. Näin ollen kommunikaatio on läpensä luova prosessi. Koska intersubjektiiivinen maailma on luotu toiminnan kautta, Biesta ja Burbules ehdottavat tätä Deweyn ajattelun ulottuvuutta käytännön intersubjektiiivisuudeksi (*practical intersubjectivity*).⁵⁴⁵

Ajatusta käytännön intersubjektiiivisuudesta voi mielestäni soveltaa, kun astutaan askel lähemmäksi konkreettista tilannetta, jossa ihminen ja taide(teos) kohtaavat eli ovat transaktiivisessa kommunikaatiotilanteessa. Viitaten siihen, mitä edellä on esitetty osapuolten yhdessä rakentamasta tilanteesta, ajattelen tilanteen dialogiksi. Koska kuvaan tilannetta oppimisen ympäristönä, määrittelän dialogin didaktiseksi.

6.4 Oppimisen mahdollistava dialogi

Suomalaisen sarjakuvantekijä Juban pariskunta Viivi ja sika-Wagner ovat menossa taidenäyttelyyn. Wagner toteaa: ”Taidenäyttelyyn vaikka hampaat irvessä.” Näyttelyssä hän katsoo teoksia seinällä ja ajattelee: ”Taas joku taiteilija, joka haastaa katsojan osallistumaan.” Ääneen hän sanoo: ”En jaksa ajatella. Haluan taiteelta valmiita vastauksia!” Viivi toteaa: ”Hassu.” Taide ei kuitenkaan anna valmiita vastauksia. Miksi ei anna? Yksi vastaus on, että taide ei ajattele puolestamme. Toiseksi taide ei voi eikä osaa antaa valmiita vastauksia, koska se ei tiedä, mitä taiteen kokija kysyy. Taiteen kokijan on itse sekä kysyttävä että muotoiltava lopullinen vastaus. Joten Wagnerille on valitettavasti sanottava: ”Jos haluat taiteelta vastauksia, sinun on ajateltava.”⁵⁴⁶

Taiteen kanssa kohtaaminen on siis tilanne, jossa tieto ja ymmärrys rakentuvat osapuolten yhteisen toiminnan kautta. Kun pohditaan taiteen mahdollisuutta toimia oppimisen ympäristönä, mielestäni teoriat taiteen tuottamasta esteettisestä kokemuksesta antavat väärän mielikuvan. Teorioiden pyrkiessä määrittelemään taiteen tuottaman kokemuksen hyvyyttä taideteoksien ominaisuuksien kautta asettuu painopiste mielestäni väärään kohtaan. Edellä esitettyihin Deweyn ajatuksiin nojaten kokemus ja tieto syntyy toiminnasta, jossa osapuolet ovat rajat ylittävässä vastavuoroisessa suhteessa. Deweyn mukaan toiminnan keinot ovat ainoa tapa, jonka avulla voimme selvittää kokemuksen merkityksen. Tieto on tulosta kokemuksen ja toiminnan yhteistyöstä.⁵⁴⁷ Tätä kuvaa hyvin erään opettaja pohdinta:

⁵⁴⁵ Biesta & Burbules 2003, 12, 41–42.

⁵⁴⁶ Venäläinen 2008b, 52.

⁵⁴⁷ Biesta & Burbules 2003, 55.

Voitaneen kai pääsääntöisesti sanoa, että teoksen kokija ei yleensä vaikuta teokseen, ellei kyseessä ole tietynlainen performanssi tai vaikkapa interaktiivinen teos, jossa jokin kokijan toiminta saa teoksen reagoimaan tietyllä tavalla. Teos siis kai pääsääntöisesti vaikuttaa kokijaansa, sillä kokija on elävä, tunteva ihminen. Siksi hän voi teoksesta saada uuden kokemuksen tai näkökulman tai vähintään jonkinlaisen tunteen: positiivisen, negatiivisen tai myös neutraalin. Teoksen kokija on siis aktiivisemmassa roolissa. Toisaalta voidaan ajatella, että kun ihminen kohtaa teoksen 'suljetuin mielin', valmiilla torjuvalla asenteella ja haluamatta aktivoitua teoksen kohdatessaan, on teos mielestäni aktiivisemmassa roolissa.

Huono uutinen Wagnerille on myös se, että ei ole olemassa mallia tai kaavaa ajatella taidetta. Taideteokset eroavat toisistaan. Joku sanoisi, että ne ovat uniikkeja. Niin eroavat myös taiteen kokijat. Vaikka taide haluaisikin antaa vastauksia, sillä on vaikeuksia antaa niitä. Taiteen tulisi tietää kuka kysyy ja mitä hän haluaa ja mitä hänen tarvitsee tietää. Useimmiten taide käsittelee asioita, joihin ei ole vain yhtä ratkaisua.⁵⁴⁸ Olemme taas Deweyn transaktionaalisen tilanteen äärellä. Lukijalle on varmasti tullut myös selväksi, että nykyisissä oppimiskäsityksissä ollaan hyvin pitkälti samalla linjalla Deweyn ajatusten kanssa. Niissä painotetaan sitä, ettei syvällistä oppimista tapahdu vain tietoa käsittelemällä, vaan rakentamalla sitä yhteistoiminnassa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Oppimista tapahtuu ympäristöissä, joissa ihmiset antautuvat vuorovaikutukseen ja dialogiin, joka auttaa heitä tulemaan tietoisiksi toinen toistensa ennako-olettamuksista ja oppimaan ymmärtämään vastaavia näkökulmia.⁵⁴⁹ Niinpä, jos haluaa oppia taiteesta, on sen kanssa antauduttava dialogiin.

Taideteokset dialogin osapuolena

Tässä ajattelussa on kaikuja Gadamerin kysymisen ja vastaamisen dialektiikasta. Gadamer toteaa, että on totta, ettei teksti puhu meille samalla tavalla kuin toinen ihminen. Meidän, jotka pyrimme ymmärtämään, pitää itse luoda puhe. Gadamer painottaa, ettei ymmärrys sitä kautta, että laittaa tekstin puhumaan, ole satunnaista. Kysyminen on suhteessa vastauksiin, jotka nousevat tekstistä.⁵⁵⁰

Joidenkin mielestä taideteoksen kanssa ei voi käydä dialogia, koska se ei ole tiedostava olio. Näin ajattelee muun muassa Juha Varto, joka kuitenkin näkee taideteosten voivan olla tärkeä osa maailman ja eri osapuolten välillä käytävää keskustelua. Varton mielestä samalla tavalla kuin ihmisten kanssa Joidenkin teosten kanssa yhteys löytyy, joidenkin kanssa ei. Jotkut "teokset ovat joko hiljaa tai niiden puhe on vailla merkitystä". "Jos ei ole jaettavaa kokemusta, ei löydy myöskään yhteistä kieltä".⁵⁵¹

Itse näen, että mahdollisuus yhteiseen kieleen voi löytyä. Siinä ovat tärkeässä asemassa sekä taidekasvatus että ylipäänsä se, millaisissa ympäristöissä ja millaisten asioiden kanssa mahdollisuudet oppimiselle järjestetään. Mitä enemmän taiteen kanssa on tekemisissä sitä paremmin sen kielen ja tavat oppii. Yleistykseen pyrkivissä teorioissa taiteesta tuntuu unohtuvan, että taideteokset ovat konkreettisia ihmisen aikaansaamia asioita, esineitä, esinekoosteita ja ta-

⁵⁴⁸ Venäläinen 2008b, 52.

⁵⁴⁹ Kts. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 354, Boland & Tenkasi 1995.

⁵⁵⁰ Gadamer 1988, 340.

⁵⁵¹ Varto 2007, 63–64.

pahtumia. Samoin ihmiset, jotka ovat toteuttaneet ne sekä kokevat ja havainnoivat niitä, ovat olemassa todellisuudessa. Taidekokemuksen määrittelyn tulisi lähteä siitä, millä tavalla ja mitä ihmiset kokevat taiteen äärellä ja mikä toisten ihmisten teoissa ja esitetyissä ajatuksissa puhuttelee heitä.⁵⁵²

Toiseksi vaikka taideteos ei ole tiedostava olio, on hyvin yleistä puhua ja kirjoittaa taiteesta siten, että taide tekee jotain, se saa ajattelemaan, se kuvastaa jotain tai kertoo jostain. Sillä ehdolla, ettei ajattele taiteen saavan yksinään asioita aikaan, tämä mielikuva on oppimisen kannalta hyvä. Ajattelemalla teokset ja taiteen toiminta- ja olemistapoinen subjektinkaltaiseksi yksilöksi tai yhteisöksi avautuu taiteen kanssa toimivalle, tekijälle tai kokijalle mahdollisuus asettua taiteen asemaan. Tällöin hän voi pyrkiä katsomaan ja tulkitsemaan maailmaa taideteoksen näkökulmasta sekä olemaan suhteessa maailmaan samalla tavalla kuin taide.

Mikael Dufrenne⁵⁵³ puhuu esteettisen kokemuksen fenomenologiaa käsittelevässä kirjassaan taideteoksesta kvasisubjektina. Hän korostaa sitä, ettei taideteos kuvaa vain esitettyä maailmaa (*the represented world*), vaan taiteen sisältö on sidottu ilmaisun maailmaan (*the expressed world*). Esteettinen ja aistillinen ilmaisu suhteessa maailmassa oleviin asioihin muodostaa pääsyn toiseen maailmaan, joka on teos itse. Teos valaisee itse itsensä. Teos sanoo ja tuo itsessään ja omana kvasisubjektinaan esille maailmansa. Sitä, mitä teos sanoo, ei voida kääntää toisen maailman kielelle. Esteettisellä objektilla on oma selittämätön alkuperänsä. Dufrennen mukaan voimme ymmärtää esteettisen objektin vain tulemalla sen luo ja pysymällä sen lähellä.⁵⁵⁴ Teoksen luo tulemisen ja sen lähellä pysymisen voi ajatella dialogiksi, jossa ihminen on avoin teoksen ilmaisulle ja puheelle sekä esittämään kysymyksiä ja omia näkemyksiään.

Dialogi määritellään usein kahden tai useamman *ihmisen* vuoropuheluksi. Taiteen yhteydessä antoisampi on käsitys dialogista yleisesti vuoropuheluna ja yhdessä ajatteluna. Kun ajattelee sanaparin dia-logos tarkoitusta merkityksen tai ymmärryksen virtauksena keskustelijoiden lävitse, voi nähdä taiteen kohtaamisen aiemmin esittämänäni tilanteena, jossa taide jättää kokemus- ja tietojälkiä ihmiseen ja ihmisen tulkinnoista tarttuu näkökulmia ja merkityksiä taiteeseen. Jotta taiteen kohtaaminen on dialogia, on myös ymmärrettävä, ettei se, mihin kohtaaminen johtaa, ole etukäteen ennustettavissa. Kyseessä on osapuolten yhteisesti synnyttämä tulos. Gadamer kuvaa, ettei aidossa dialogissa tavoitettu yhteisymmärrys ole oman näkökannan esittämistä ja läpiviemistä eikä käytetty kieli jommankumman keskustelukumppanin määrättävissä olevaa omaisuutta. Keskustelu edellyttää yhteistä kieltä tai paremminkin se muodostaa yhteisen kielen. Aidossa dialogissa keskustelun osapuolet ovat valmiita muuttamaan käsityksiään ja muuttumaan kohti yhteisyyttä. Ihminen ei pysy siinä entisenään.⁵⁵⁵

552 Venäläinen 2008b, 54.

553 Dufrenne 1973.

554 Ibid., 135–198.

555 Gadamer 1988, 341.

Ajatus siitä, että taiteen kanssa käydään dialogia, ei ole uusi eikä sekään näkemys, että se istuu erityisen hyvin nykytaiteen yhteyteen. Esimerkiksi Irmeli Hautamäki avaa ajatusta kuvatessaan hermeneuttisen filosofian käyttökelpoisuutta nykytaiteen kohdalla. Hänen mielestään ”nykytaiteen teokset epäjatkuvuudessaan, osien ja kokonaisuuden välillä olevien merkityskatkosten sekä merkityksissä olevien aukkojen vuoksi edellyttävät tulkintaa. Teokset saavat merkityksensä vasta vastaanottajan avulla, viiveellä eräänlaisessa oppimisprosessissa”.⁵⁵⁶

Hautamäen näkemyksen taustalla on Gadamerin ajatus, että teosten merkitykset paljastuvat keskustelussa tai vuorovaikutuksessa toisen osapuolen kanssa.⁵⁵⁷ Gadamerin mukaan ”tulkitsija, joka haluaa ymmärtää, ei alun alkaenkaan jättäydy oman sattumanvaraisen ennakkonäkemyksensä varaan, jotta voisi visusti ja itsepäisesti sulkea korvansa tekstin sisältämältä näkemykseltä”.⁵⁵⁸ Nykytaiteen kohdalla Hautamäki korostaa Gadamerin ajattelussa sitä, että ymmärtämisen filosofia merkitsee toiseuden kohtaamista ja että ymmärtäminen on osallistumista jaettuun merkitykseen. Tulkinnan tekee mahdolliseksi asettuminen toisen eli tekstin kirjoittajan, teoksen tekijän tai keskustelijan sielunmaisemaan. Hautamäen mukaan ”tämän asiantilan nykytaiteen tulkitsija joutuu kohtaamaan”. Nykytaiteen teokset ovat ne outoja, toisenlaisia. Näin on silloin, kun ne todella luovat jotakin uutta eivätkä vain toista jotakin annettua mallia”. ”Nykytaiteen tulkinnassa kokija asettuu kohtaamaan toisen ja on valmiina kyseenalaistamaan omat uskomuksensa.”⁵⁵⁹

Hautamäki toteaa, että nykytaiteen yhteydessä nousee helposti esille hermeneutiikkaan liittyvät haasteet tulkintojen kehämäisyydestä ja päättämättömästä prosessista sekä latteasta relativismista. Koska nykytaiteeseen kuuluu jatkuva muutos, uusien käytäntöjen ja tekniikkojen käyttöönotto ja kehittäminen, asettaa se Hautamäen mukaan epäilyttäväksi myös perinteen periaatteen, jonka Gadamer näkee ohjaavan ymmärtämistä ehkäisten relativismia. Gadamer vastaa Hautamäen mukaan ”kritiikkiin vertaamalla perinnettä leikkiin tai peliin, johon tulkinnassa ollaan dialogisessa, vuorovaikutteisessa suhteessa. Peli rinnastuu taideteokseen, joka kutsuu tulkintaan tai leikkiin kanssaan. Taideteos ei ole esine, vaan se kehottaa ja houkuttelee vastaanottajaa tulkitsemaan tapahtumaan, etsimään merkityksiä, jossa vastaanottaja huomaa pian sitoutuvansa teoksen luomaan peliin.”⁵⁶⁰ Oppimisen näkökulmasta jo pelkästään pelin pelaamisella on merkitystä. Sillä, päätyykö tulkintaprosessi lopulliseen ratkaisuun, ei ole merkitystä.

⁵⁵⁶ Hautamäki 2010. Hautamäki selventää omaa näkökulmaankin silmällä pitäen hyvin, että ”hermeneutiikkaa kutsutaan ymmärtämisen (engl. *understanding*, saks. *Verstehen*) metodiksi, mutta ymmärtäminen voidaan nähdä taiteesta puhuttaessa riittämättömäksi käsitteeksi ja kenties harhaanjohtavaksikin, koska se viittaa liikaa järkeen ja käsitteelliseen ajatteluun. Tästä syystä suomen kielen tulkinta-sanaa voidaan pitää parempana, koska siihen sisältyy intuitiivinen ja taiteellinen konnotaatio. Englanninkielisessä tulkintaa tarkoittavassa sanassa *interpretation* suomenkielinen taiteellinen konnotaatio häviää. *Interpretation* tarkoittaa tulkkaamista, kääntämistä ja selittämistä.”

⁵⁵⁷ Gadamer 2004, 258.

⁵⁵⁸ Ibid., 33.

⁵⁵⁹ Hautamäki 2010.

⁵⁶⁰ Ibid.

Biesta ei puhu pelistä, mutta hänenkään ajattelussaan taide ei asetu objektiiksi vaan se voidaan ymmärtää subjektiksi, joka voi vaikuttaa sen kanssa toimivaan. Hän korostaa sitä, ettei kasvatuksen yhteydessä pidä kysyä vain sitä, mitä jostakin voi oppia. On kysyttävä, mitä jokin asia kysyy. Mitä se yrittää sanoa ja opettaa? Näitä kysymyksiä ei hänen mukaansa voi käsitellä monologissa. On avauduttava dialogiin. Kasvatuksen tehtävä on opastaa dialogiin maailman kanssa, pohtimaan ja vastaamaan kysymyksiin, joita maailma kysyy. On annettava itsensä olla kohde, antaa koskettaa itseä, antaa opettaa itselle. On oltava valmiina keskeytyksille ja siihen, että asioita on oman ymmärryksen ulkopuolella ja ettei kaikkea voi järjellä selittää.⁵⁶¹

Taide on Biestan mukaan erityisesti asia, joka kysyy kysymyksiä ja jolla on potentiaalia syventää ja laajentaa tapoja olla kosketuksissa maailman kanssa. Taide tarjoaa asioita, jotka eivät ole helposti muulla tavalla tarjolla. Taide ei ole vain selitys sille, mitä merkitsee olla dialogissa maailman kanssa. Se ei ole vain ulkoisen kohtaamista, vaan myös sisäisen kohtaamista, omien halujen ja toiveiden tutkimista. Taide antaa niille muodon. Taide on myös konkreettinen muoto väliintulosta. Biesta korostaa, ettei taidetta tule ajatella välineenä, vaan tekemisenä. Taide on tapa käydä dialogia maailman kanssa. Eri tavat tehdä taidetta ovat erilaisia tapoja olla dialogissa maailman kanssa.⁵⁶²

Vaikka Biestan ajattelussa keskeistä on kaikkien näkeminen subjektina, ei se tarkoita maailman keskipisteenä olemista. Päinvastoin se merkitsee olemista yksi muiden joukossa, toisten huomioimista myös subjektina ja vaikutuksille alttiina olemista.⁵⁶³ Tässä on kaikuja posthumanistisesta ajattelusta, jossa tosin subjekti-subjekti -asetelman sijaan tarkastellaan asioita objekti-objekti -asetelmasta käsin.⁵⁶⁴ Taiteen kohdalla tämän voi ajatella siten, että vaikka ihmisenä asettaa kysymykset ja vastaa niihin, voi kohtaamisessa taiteen kanssa nähdä itsensä myös objektina. Taiteen kokija on teoksen luoman katseen kohteena, kuten luvussa 3.3 nykyajan taidetta kuvatessani toin esille Saara Hacklinin ja Leevi Haapalan ajatusten myötä. Se, ettei näe itseään ihmisenä maailman keskipisteenä vaan yhtenä osana kokonaisuutta, madaltaa kynnystä kokea, aistia ja havainnoida avoimesti taidetta. On avonaisempi sille, mitä taiteella ja taideteoksilla sinänsä, ei vain tekijöidensä ajattelun välineinä, on kerrottavana, mitä ne vaativat ja miten ne vaikuttavat itseän.

Kokemusta analysoiva tilanne

Edellä esitettyjen näkemysten valossa ajattelen, että taiteesta saa ja taide antaa mahdollisimman paljon, kun sekä taide että ihminen ovat tilanteessa omine ta-

⁵⁶¹ Biesta 2017, 100, 118.

⁵⁶² Biesta 2017, 38, 65–66, 72, 81, 88–89, 106, 112, 119.

⁵⁶³ Biesta 2017, 58–59, 65, 111–112.

⁵⁶⁴ Kts. posthumanismista esim. Lummaa & Rojola 2014. Kirjassa Karoliina Lummaa nimittää itsensä ymmärtämistä kohteeksi vailla erityisasemaa itseobjektifioinniksi. Objektikeskeisesti ymmärrettyssä maailmassa ihminen objektifioi itsensä toimijaksi muiden ei vain inhimillisten vaan myös ei-inhimillisten toimijoiden joukkoon huomioiden kaikenlaisia tarpeita sekä arvioi toimintaansa monenlaisten muiden prosessien ja voimien joukossa. Lummaa 2014, 265.

rinoineen ja näkökulmineen. Ihmistä ei rajoiteta määrittelemällä taidetta ja taidokokemusta hänen puolestaan. Toisaalta ihmisen on oltava vastaanottavainen ja varaukseton taiteelle. On oltava avoin havainnoimaan, millaisia kysymyksiä taide herättää ja pyrkii etsimään vastauksia oman itsensä kautta, mutta taiteen esittämästä näkökulmasta. Siitä syntyy enemmän kuin osiensa summa. Tällöin on kyse aidosta dialogista.

Opettajien kuvaukset siitä, mitä taiteen äärellä voi tapahtua, myötäilevät tätä ajatusta. Yksi heistä kirjoittaa:

Saatuun vastauksia kokijan asenne voi muuttua tai hän voi jäädä hämmennyksen tilaan ja tilalle tulvii lisää kysymyksiä. Joskus voi olla niinkin, että kokemus jää esteettiseksi elämykseksi ja luo ihmiseen tunnetilan. Teos voi synnyttää assosiaatioita ja se voi johdatella ihmisen pohtimaan omia kokemuksiaan, menneitä ja tulevia asioita.

Toinen muistuttaa, että ”taiteen pitäisi olla myös sellaista, jonka täytyy antaa vaikuttaa sellaisenaan eikä kaikkea tarvitse välttämättä puida tai analysoida puhki. Tärkeintä lienee pysähtyminen taiteen äärelle ja aloitteen tekeminen.”

Deweyn ajattelussa esteettisen kokemuksen luonne vaatii kokonaisvaltaista (täys)kokemusta, johon pääsee vain havainnoimalla teosta kokonaisvaltaisesti, ei erittelemällä. Minun ajatukseni kulku menee eri tavalla. Oppimiskokemuksen ei tarvitse lähteä kokonaisvaltaisesta esteettisestä kokemuksesta, vaan taiteen oppimisorientoitunut havainnointi voi olla erittelevää. Voi jopa pyrkiä erottelemaan emotionaalisia, kognitiivisia ja kehollisia reaktioita. En näe tällaisen lähestymistavan vähentävän taideteoksen esteettistä kapasiteettia. Osien ja erittelyn kautta syntyy kokonaisuus, joka on kaikilla omanlaisensa. Myös tähän ajatukseen saan tukea opettajien näkemyksistä. Yksi heistä päätyi pohdinnoissaan siihen, että ”taide on pohjimmiltaan eettistä ja näin ollen taiteen osatavoitteina voisivat olla oman identiteetin rakentuminen osana ihmisyyhteisöä sekä taito havainnoida ja ymmärtää ympäristöä herkemmin.”

Se, miten taide koetaan, riippuu paljon kontekstista. Täytyy olla sallittua lähestyä taidetta kontekstuaalisesti. Tämä ei tarkoita vain tilannesidonnaisuutta ajan ja paikan suhteen, vaan myös tarkoituksen suhteen. Nykyaikaisen epämääräisyys tai avoimuus pakottaa tai mieluummin tarjoaa tilaisuuden käsitellä taiteen ja ihmisen kohtaamista johonkin kontekstiin sidottuna dialogina. Taidetta voi kokea tarkoitushakuisesti, ja väitän, että ihmiset myös tekevät näin. Taiteen kokeminen valjastetaan tiettyyn tarkoitukseen. Tällä en tarkoita sitä, että teosta tulkitaan etukäteen luodun mielikuvan mukaan. Päinvastoin aloittamalla keskustelun taiteen kanssa tietystä näkökulmasta on helpompi keskittyä keskusteluun. Jos yrittää heti ottaa haltuun kaiken, mitä teoksella on sanottavana, dialogi voi tuntua vaikealta.⁵⁶⁵

Dialogin pedagogisuus ja didaktisuus

Mielikuvani siitä, miten dialoginen suhde taiteeseen voi toimia oppimisen ympäristönä, myötäilee Burbulesin ajatusta pedagogis-kommunikatiivisesta dialogista. Tällaisessa dialogissa keskustelun osapuolien suhde suuntautuu tarkoi-

⁵⁶⁵ Venäläinen 2008b, 54 ja Venäläinen 2012b, 21.

tuksellisesti uuden opettamiseen, oppimiseen ja ymmärtämiseen. Dialogi on jatkuvaa ja kehittyvää kommunikointia, jonka tavoitteena on parempi ymmärrys maailmasta, itsestä ja toisista. Joissain tapauksissa osallistujat eivät tiedä mihin dialogi lopulta johtaa ja voidaanko dialogilla saavuttaa asetettuja opetuskellisia päämääriä. Tästä huolimatta dialogi voi olla hyvin kasvattavaa (*edificatory*). Dialogin henki on se, että osallistujilla on halu yhteistyössä, kumppaneina kohdata mahdolliset erimielisyydet, hämmennykset, väärinymmärrykset ja epäonnistumiset.⁵⁶⁶

Burbules vertaa dialogia sanaan *play* ja ennen kaikkea sen merkitykseen peli (*game*). Molempiin kuuluu interaktio ja vastavuoroisuus, vastus, sitoutuminen muihin osallistujiin sekä tapahtuman rakentuminen säännöille ja siirroille, jotka edesauttavat tilanteen kehittymistä.⁵⁶⁷ Kuten peleillä ja niiden sääntöihin asennoitumisella myös dialogilla on Burbulesin mukaan monenlaisia muotoja. Hän esittelee neljä dialogin muotoa, joilla erityisesti on pedagogisia piirteitä. Dialogi keskusteluna (*dialogue as conversation*) perustuu yhteistyöhön ja pyrkimykseen ymmärryksen kasvattamiseen, mikä ei välttämättä johda yhteisymmärrykseen. Dialogi tutkimisena (*dialogue as inquiry*) tavoittelee vastausta tiettyyn kysymykseen, ongelman ratkaisua tai kiistan sovittelua. Dialogi väittelynä (*dialogue as debate*) edustaa kyseenalaistavaa ja epäilevää ilmapiiriä. Vaikka yhteinen ymmärrys ei ole todennäköinen, osapuolet kunnioittavat tilanteen sääntöjä ja toisiaan. Dialogi ohjauksena (*dialogue as instruction*) tähtää kohti määritettyä lopputulemaa. Siinä joku osapuoli on ohjaavassa asemassa, mutta ohjaa toista eteenpäin. Esimerkkinä on sokratelainen dialogi.⁵⁶⁸

Dialogi nykytaiteen kanssa tarjoaa mahdollisuuksia erilaisille ymmärtämisen tilanteille. Yhteisymmärrys voi löytyä tai olla löytymättä, mutta ainakin syntyy ymmärrys siitä, mistä ei olla samaa mieltä. Vaikka ei olisi yhteistä ymmärrystä eroavaisuuksistakaan, ymmärtää ainakin toisen näkökulmien olevan ajateltuja ja perusteltuja. Joskus edessä on sovittamaton moninaisuus. Joka tapauksessa dialogiin ryhtyminen osoittaa, että on olemassa kunnioitus toista kohtaan.⁵⁶⁹ Avautuminen ymmärryksen eri tasoille auttaa kohtaamaan itseä haastavaakin nykytaidetta.

Seuraavaksi menen vielä yhden askeleen lähemmäksi tietoista ja tavoitteellista oppimisen tilannetta. Kuten muillekin oppimiseen tähtääville myös taiteen kanssa käytävälle dialogille – sen avoimuudesta huolimatta – voi miettiä erilaisia menetelmiä edistää dialogia ja oppimista. Kun taiteen kanssa käytävälle dialogille asettaa tavoitteeksi sen, että siinä voi oppia jotain (jopa tavoitteellisesti johonkin tiettyyn ilmiöön liittyviä asioita), voi dialogin ajatella opetustilanteeksi. Näin sitä voi tarkastella didaktisena dialogina, jossa taide tai yksittäinen taideteos opettaa. Tämä toki tapahtuu vain siinä tapauksessa, että taiteen kokija tai tekijä asennoituu oppimaan.

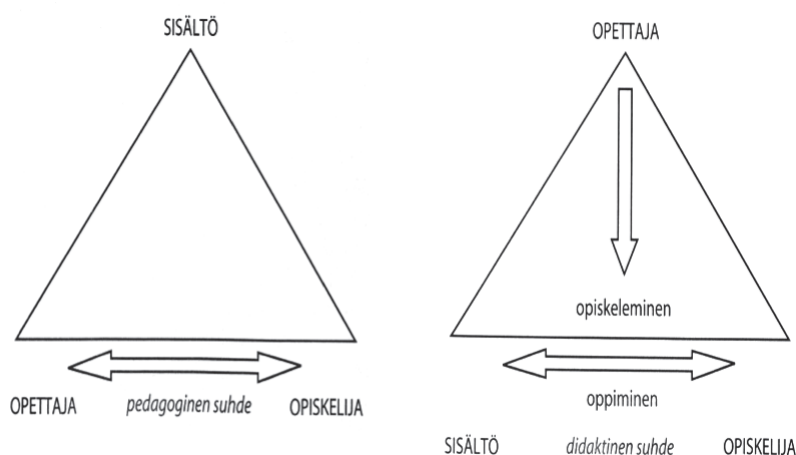
⁵⁶⁶ Burbules 1993, x ja 8–9, 19. Tästä olen kirjoittanut Venäläinen 2012b, 17.

⁵⁶⁷ Ibid., 54.

⁵⁶⁸ Ibid., 110–127.

⁵⁶⁹ Vrt. Ibid., 128.

Havainnollistan tätä niin sanotun didaktisella kolmiolla, jonka avulla kuvataan opettajan kahdenlaista, pedagogista ja didaktista suhdetta oppilaaseen. Pedagoginen suhde on kasvattajan ja kasvatettavan välinen kiintymys. Didaktisessa suhteessa opettajan tehtävä on luoda puitteet oppilaan ja oppiaineen kohtaamiselle. Pedagoginen suhde on edellytys didaktisen suhteen onnistumiselle.



KUVIO 2 Pedagoginen ja didaktinen suhde didaktisessa kolmiossa⁵⁷⁰

Kuvio 2 kuvaa näitä suhteita. Ensimmäinen kolmio esittää sitä, kuinka opettajan ja opiskelijan välinen suhde ilman opetettavaa sisältöä on pedagoginen. Sillä tarkoitetaan opettajan ja opiskelijan välistä inhimillistä vuorovaikutusta. Pertti Kansanen mukaan pedagogisen suhteen kuvailussa voi erottaa kuusi erillistä näkökohtaa: 1) Vuorovaikutus tapahtuu oppilaan itsensä takia. 2) Suhde ilmenee aina omassa historiallisessa kontekstissa. 3) Suhde on luonteeltaan keskinäistoimintaa ja vuorovaikutusta. 4) Suhteeseen ei voi pakottaa. 5) Suhde ei ole pysyvä. 6) Suhteella on tulevaisuusluonne.⁵⁷¹

Kuvion toisessa kolmiossa mukaan on otettu sisältö. Kuvio kuvaa sitä, että opettajan tehtävä on edistää opiskelua, ohjata sitä ja siten saada aikaan oppimista. Oppiminen ja muut opetuksen seuraukset syntyvät kuitenkin oppilaan omasta toiminnasta. Oppilas opiskelee pedagogisessa suhteessa, ja kun opettaja ryhtyy ohjaamaan tätä toimintaa opetuksen tavoitteiden mukaisesti, syntyy uusi suhde: opettajan asiantuntemuksen tuottama suhde tai näkökulma pedagogiseen suhteeseen. Tätä uutta suhdetta kutsutaan didaktiseksi suhteeksi. Siinä opettajalla on kontakti oppilaan opiskeluun ja sitä kautta myös oppimiseen.⁵⁷²

Edellä esitetyn mukaan opettajan ja oppilaan suhde muuttuu pedagogisesta didaktiseksi vasta siinä vaiheessa, kun oppilas on vuorovaikutuksessa opittavan sisällön kanssa ja opettajan rooli muuttuu tätä suhdetta eli opiskelua tai

⁵⁷⁰ Kansanen 2004, 79–80. Opetuksen perusosien, oppilas, opettaja ja oppiaines, suhdetta havainnollistava didaktinen kolmio liitetään yleensä Johann Friedrich Herbartiin.

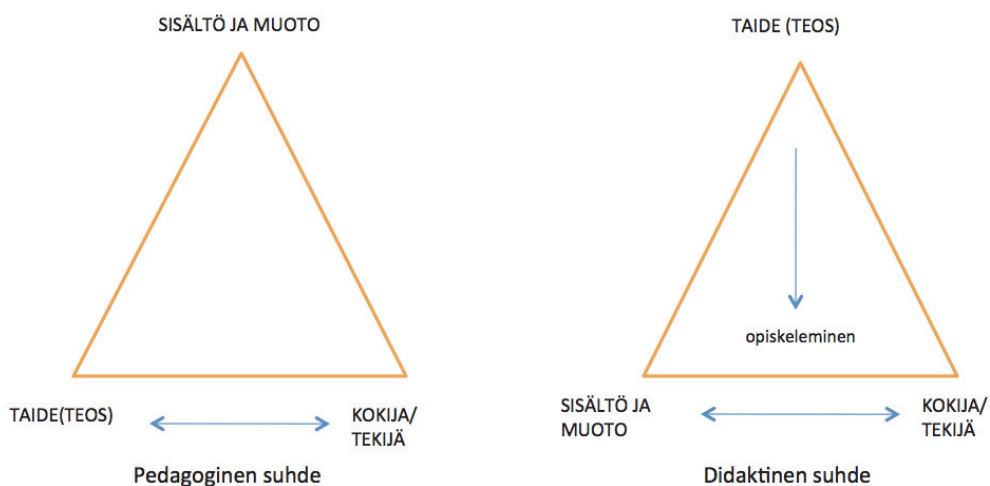
⁵⁷¹ Ibid., 75–78. Kansanen ajatuksia didaktisesta kolmiosta olen käsitellyt Venäläinen 2008b, 56–57.

⁵⁷² Ibid., 81.

oppimista ohjaavaksi. Samalla tavalla katson tapahtuvan, kun taiteen ja ihmisen välinen vuorovaikutus muuttuu didaktiseksi suhteeksi. Kun ihmisellä on taiteeseen pedagoginen suhde, hän ei erittele asioita, joiden ajattelisi saavan itsessään aikaan muutoksen. Siinä vaiheessa, kun ihmisen ja taiteen välisen suhteen tavoitteeksi asetetaan jonkin asian oppiminen, suhde muuttuu didaktiseksi ja taiteelle tulee kaksoisrooli. Tällöin taide on sisältö, jota opiskellaan, ja toisaalta ei-inhimillinen 'opettaja', joka ohjaa opiskelijaa kiinnostumaan sisällöstä, antaa tietoa ja ohjailee tietynlaiseen ajatteluun ja sitä kautta erilaisiin oppimisprosesseihin. Didaktiseen suhteeseen ei siis riitä teoksen muotojen ja sisältöjen irrallinen havainnointi, vaan niitä ja niiden muodostamaa kokonaisuutta tarkastellaan taiteen kontekstissa. Kyseessä ei ole mikä tahansa esine tai tapahtuma, vaan ihmisen taiteeksi nimeämään konstruktion kuuluva asia.⁵⁷³

Ajattelen taiteen pystyvän toimimaan opettajana, kun taiteen kokija (tekijänä tai havainnoitsijana) on valmis ymmärtämään, että hän voi olla kohde, jolle taide ja taideteokset kertovat näkökulmansa maailmasta ja maailmaan sekä tarjoavat niihin valautunutta tietoa. Kun opetustilanne on dialoginen, pedagogisten tai oppimisen tavoitteiden ei tarvitse olla yksin taiteen ja teosten asettamia, vaan ne muodostuvat yhteisesti.

Didaktista kolmiota soveltaen kuvaan taidetta didaktisena dialogina kuvion 3 esittämällä tavalla. Lukijan on hyvä muistaa, että kyseessä on ajattelua ja asennoitumista ohjaava kuvio. Se riittää tässä vaiheessa. Todellisuudesta kootujen tilanteiden ja perustelujen esittämisen näen omaksi tutkimusaiheekseen.



KUVIO 3 Pedagoginen ja didaktinen suhde taiteeseen

Didaktisen suhteen kuvaaminen kolmiona on kiinnostava taiteen yhteydessä taiteen kolmikantaisuuden vuoksi. Jokaisessa taideteoksen ja ihmisen kohtaamisessa on läsnä taideteos, tekijä(t) ja kokija. Kuten pedagoginen suhde myös ihmisen ja taiteen suhde on tietyssä historiallisessa kontekstissa tapahtuvaa vuorovaikutusta, joka tapahtuu ilman pakottamista ihmisen itsensä takia. Suh-

⁵⁷³ Venäläinen 2008b, 58.

de ei välttämättä ole pysyvä, mutta sillä on tulevaisuusluonne taidekokemuksen jättäessä jäljen ihmiseen. Kiinnostavinta taiteessa oppimisen kannalta ovat näiden kolmen elementin päällekkäin menevät alueet. Siellä syntyvät oppimisen kannalta tärkeät merkitykset.⁵⁷⁴

Lähtökohtana aktiivisuus

Taiteelle ominaiset piirteet olla antamatta yhtä oikeaa vastausta ja vaatia ihmistä täyttämään taideteoksessa olevia aukkoja omista lähtökohdistaan käsin johdavat siihen, ettei taideteos ole vain tiedon jakaja tai antaja tai taidon harjoittaja, vaan dialogin toinen osapuoli. Tilannetta voisi verrata Jaakko Hintikan⁵⁷⁵ opetuksen dialogiseen teoriaan, jota Yrjö Yrjönsuuri⁵⁷⁶ pitää selkeänä muuhunkin kuin koulukasvatuksen yhteyteen liitettävänä teoriana opetuksesta. Hintikan mallissa opetus on kahden henkilön yhteistoiminnallinen kielipeli. Pelissä opettava pelaaja voi tehdä informaatiota sisältäviä väittämiä ja kysyä opetettavan osaamiseen liittyviä kysymyksiä, hän voi viitata informaation lähteen johonkin rajalliseen osajoukkoon, ja hän voi hakea informaatiota sieltä. Opetettava pelaaja voi tehdä kysymyksiä opettavalle ja ilmaista omaa osaamistaan lisääviä päätelmiä. Opetettavan oppiminen on kummankin pelaajan pelivoitto. Tällaisessa tilanteessa taide toimintamuotona ja taideteokset ovat opettavia pelaajia ja informaatiota on niissä olevat asiat sekä asiat, joihin ne viittaavat. Opetettava, taiteen tarkastelija, oppii antaessaan taiteen kohdistaa häneen kysymyksiä ja vastatessaan kysymyksiin, jotka taide ja taideteokset ovat herättäneet hänessä. Samalla taiteen tarkastelija antaa taideteokselle uusia merkityksiä.

Voi pohtia, mitä ihminen saa nykytaiteelta tai mitä nykytaide tekee ihmiselle, mutta myös sitä, mitä ihminen antaa itsestään taideteoksen kanssa käytävään dialogiin. Oppimisen näkökulmasta tämä on olennainen kysymys. Oppiminen on sosiokulttuurisesta luonteestaan huolimatta yksilöllinen tapahtuma. Sen vuoksi myös taiteen merkitystä oppimisen näkökulmasta on mielekästä tarkastella yksilölle tapahtuvien asioiden kautta eikä vain puhua taiteen yleisistä oppimiseen liitettävistä piirteistä. Se, millä tavalla ihminen reagoi taiteeseen, vaikuttaa oppimisen mahdollistumiseen. Jos ihminen ei avaudu itselleen ja ole aktiivinen, oppimisprosessi jää lyhyeen. Oppimisprosessi syvenee, kun ihminen avautuu teokselle sekä itselleen eli tutkii itseään ja omia tietojaan, taitojaan ja tuntemuksiaan. Kyse on samasta asiasta kuin oppija- ja opettajakeskeisyydessä. Nykyteoriat oppimisesta arvioivat opettajakeskeisyyden heikentävän oppijoiden sitoutumista oppimiseen.

Oppimista tapahtuu ja siihen tähdätään eri tavoin. Oppimista voi tapahtua vastauksen vahvistamisen kautta, jolloin opettaja tai esimerkiksi opiskelussa käytettävä teknologia pyytää vastausta ja antaa palautetta palkkion tai rangaistuksen muodossa. Tällöin oppijan rooli on passiivinen vastaanottaja. Taiteen kohdalla tämän voi nähdä niin, että oppija pinnallisesti odottaa taiteelta joko miellyttävää (palkitsevaa) tai epämiellyttävää kokemusta analysoimatta koke-

⁵⁷⁴ Venäläinen 2008b, 58–59.

⁵⁷⁵ Hintikka 1982.

⁵⁷⁶ Yrjönsuuri 2000, 161.

mustaan sen enempää. Myös silloin, kun oppimisprosessi on informaation hankkimista, oppija on vastaanottajan roolissa. Vaikka hän pelkän passiivisen vastaanottamisen sijaan aktiivisesti hankkisi tietoa, hän ottaa tiedon annettuna. Näin tapahtuu myös taiteen kohdalla, jos havainnoi taidetta pintapuolisesti pohtimatta sen symbolista ja esittävää luonnetta sekä sen viittauksen kohteena olevia asioita. Sen sijaan silloin, kun opettajan tai esimerkiksi opiskeluun käytettävän teknologian rooli on ohjata ja opastaa kognitiivisia ja muita oppimiseen johtavia prosessoiteja, oppija on aktiivinen selityksen ja tiedon rakentaja. Tällaisesta prosessista on kyse, kun taide ymmärretään tai siihen asennoidutaan didaktisena dialogina. Annetaan taiteen omalla olemuksellaan ja maailmaan antamallaan aineksilla ohjata ja opastaa oppijaa, joka vastavuoroisesti tuo tilanteeseen asioita omien kykyjensä, tarinoidensa ja maailmojensa kautta.⁵⁷⁷

Jos ja kun taiteen äärellä pyritään oppimiseen, on oleellista, että ihminen antaa itsestään jotain. Ei kuitenkaan yksipuolisesti vaan ikään kuin vastauksena sille, mitä taide antaa tilanteeseen. Toisaalta, koska taide ei ole samalla tavalla elävä organismi kuin ihminen vaan tulee vuorovaikutustilanteeseen ja dialogiin aina jollakin tavalla ennakkoon järjestettynä kokonaisuutena, se ei pysty reagoimaan dialogiin samalla tavalla omatoimisesti kuin ihminen. Niinpä vaikka taide ohjaa didaktista dialogia määritellesään sille sisällön ja toimintatapoja, oppijan on löydettävä nämä, osattava kaivaa asiat esiin.

Taiteen äärellä konkretisoituu kysymysten merkitys älykkäässä toiminnassa. Dialogi taiteen kanssa tuo esille, kuinka kysymysten avulla ihmisen ongelmanratkaisun taustalla oleva hiljainen tieto voidaan muuntaa avoimeksi ja usein täsmällisesti esitetyksi tiedoksi. Kuten käytännön toimintaan yleisesti taiteeseen sisältyy usein epämääräisiä vihjeitä, tuntemuksia ja vaikutelmia, joiden tiedostamisella ja käsitteellistämällä on tärkeä rooli oppimisessa. Oppimisprojekti etenee muuntamalla epämääräisiä tuntemuksia kysymyksiksi. Asettamalla ongelmia oppija aktivoi aikaisempia tietojaan ja käsityksiään ja ohjaa päätelmien tekemistä sen varassa, mitä hän jo valmiiksi tietää. Ilman ongelmalähtöistä lähestymistapaa tiedonhankinta ei perustu oppijan omiin tiedollisiin tavoitteisiin, vaan lähtee tiedonlähteiden rakenteesta. Usein tällainen oppiminen johtaa tiedon mekaaniseen kopioimiseen tai yhdistelemiseen.⁵⁷⁸ Taiteeseen liittyvä ilmaisullisuus rajoittaa kopioimisen mahdollisuutta.

Edellä kuvattu tapa asennoitua taiteeseen tuo esille tiedon luomisen ja ymmärtämisen kasvun dialogisen ja vuorovaikutuksellisen luonteen. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen kirjoittavat, että kyselevää tutkimusta voidaan toteuttaa esittämällä kysymyksiä erilaisille tiedonlähteille, kuten asiantuntijoille, tieteelliselle kirjallisuudelle, opettajille tai opiskelijatovereille. Sitä voidaan tukea etsimällä tietoa yhteisön jäsenten muistista, toteuttamalla ajatuskokeita tai tekemällä havaintoja. Kysymyksiä esitetään luonnolle ja usein ihmiset toinen toisilleen. Tähän joukkoon kuuluu ehdottomasti myös taide sekä tutkimuksen

⁵⁷⁷ Vrt. Mayer 2010, 185.

⁵⁷⁸ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 280–285. Kirjoittajat kertovat tutkivan oppimisen mallissa olevan vaikutteita Jaakko Hintikan kyselevän eli interrogatiivisen tutkimuksen mallista. Hintikka 1999.

kohteen että tietolähteen roolissa. Taiteen kohdalla pätee myös se, että tutkimusprosessi tapahtuu aina vuorovaikutuksessa sosiaalisen yhteisön kantamaan kulttuuritietoon, joka ikään kuin antaa silmälasit, joiden lävitse tarkastellaan ja tulkitaan tutkimustuloksia. Tutkimuksessa on tämän pohjalta keskeistä vuoropuhelu sekä tutkimusperinteen että muiden tutkijoiden kanssa.⁵⁷⁹

Huomaamme, että jos taidetta tarkastelee yhtään pintaa syvemmältä, se on luonnostaan tutkivaa toimintaa. Viimeisenä seikkana taiteen edellytyksistä toimia oppimisen ympäristönä, otankin esille sen, että niin taiteen tekeminen kuin sen tarkastelu ja tulkinta ovat tutkimuksellista toimintaa.

6.5 Tutkimuksellista toimintaa

Tutkivan oppimisen yhteydessä painotetaan, että vaikka sen lähtökohdat ovat tiedemaailmassa, ei tavoitteena ole teorioiden mukaan ajattelu, vaan pyrkimys kehittää teoreettista ajattelua ja soveltaa tieteellistä tapaa rakentaa tietoa niinkin varhain kuin alaluokilla. Tutkiva oppiminen perustuu siihen, että oppimistilanteet organisoidaan mieluummin kysymysten kuin valmiiden vastausten ympärille. Tavoitteeksi asetetaan uuden asian ymmärtäminen tai ongelman ratkaiseminen, joka perustuu aidoille kysymyksille. Ne ovat kysymyksiä, joihin ei tiedetä etukäteen vastausta toisin kuin diagnostisiin kysymyksiin, joiden avulla opettaja selvittää oppijan tietämystä ja jotka tukevat uusien oivallusten syntymistä auttamalla oppijaa jäsentämään aikaisempia tietojaan ja kokemuksiaan ja tekemään niistä uusia johtopäätöksiä. Tutkivan oppimisprosessin aikana haetaan vastausta sellaiseen ongelmaan, jota ei voida ratkaista aikaisemmin hankitun tiedon varassa. Ongelmanratkaisu tehdään etsimällä järjestelmällisesti merkityksellistä uutta tietoa erilaisista tiedonlähteistä tai kokeilemalla käsitteellisiä kokeita tekemällä tai hankkimalla havaintoaineistoa. Toiminnan kohteena on tiedon käsittely. Olennaista on yhteyksien luominen alkuperäisiin tietolähteisiin ja asiantuntijakulttuureihin. Pyritään ymmärtämään ja selittämään tarkastelun kohteena olevia ilmiöitä luomalla ja kokeilemalla niitä edustavia käsitteellisiä luomuksia.⁵⁸⁰

Äkipäättä voisi ajatella ja usein ajatellaankin, että taiteellinen toiminta siinä korostuvan vapauden ja yksilöllisyyden vuoksi on täysin vastakkaista tieteellis-teoreettiselle ajattelulle, jossa keskeistä ovat jo olemassa olevat käsitteelliset artefaktit ja teorit, jossa työskentely kohdistuu järjestelmällisesti jaettujen yhteisten ideoiden, käsitysten ja tutkimusprosessien kehittämiseen ja jossa tutkimusprosessia arvioidaan yhteisöissä muodostuneiden perusteiden varassa.⁵⁸¹ Helposti tieteellisen ja taiteellisen otteen nähdään eroavan myös sen suhteen, että edellinen pyrkii selittämään ilmiötä lohkomalla sitä pienempiin osiin ja jälkimmäinen tekemällä kokonaisvaltaisen tuotoksen.

⁵⁷⁹ Ibid., 280.

⁵⁸⁰ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 279–280, 287, 298.

⁵⁸¹ Vrt. Ibid., 352.

Samalla tavalla kuin tutkivassa toiminnassa on taiteenkin äärellä kyse projektimuotoisesta työskentelystä sekä ongelma- ja ilmiölähtöisyydestä. Keskiössä on ilmiöiden tai asioiden ihmettely ja tarve selvittää ja selittää niitä sekä selityksen tuominen jossain muodossa esille. Tieteessä yleensä painopiste on tutkimisen prosessissa, taiteessa selityksen ilmiössä, joka voi myös itsessään olla tutkittava ja ratkaistava ongelma. Niin tieteelliselle kuin taiteellisellekin prosessille on tyypillistä, että se täytyy aloittaa ennen kuin hallussa on täydellistä tietoa tutkimuksen kohteena olevista asioista. Prosessin lähtökohtana on jokin hyvin yleinen tai epätarkka kysymys ja enemmän tai vähemmän puutteellinen työskentelyteoria. Yleiset kysymykset voivat ohjata prosessia ja tukea sen edistymistä rajaamalla joitakin vaihtoehtoja tarkastelun ulkopuolelle. Niin tieteellisessä kuin taiteellisessa toiminnassa epämääräiset tai virheelliset intuitiiviset teoriat kuuluvat asiaan ja ne saattavat jopa tukea tutkimuksellisen prosessin etenemistä. Tavoitteena on hakea järjestelmällisesti uutta syventävää tietoa, jotta voi vastata omiin kysymyksiinsä ja arvioida ja kehittää työskentelyteorioita. Kysymysten ja ongelmien tarkentamiseen ja uuden tiedon tai taidon hankkimiseen pyritään muodostamalla uusia kysymyksiä, hankkimalla uutta tietoa ja taitoja sekä kehittämällä yhä täsmällisempiä teorioita ja ratkaisuja.⁵⁸²

Sen lisäksi, että nykytaide soveltuu tutkivan oppimisen prosessin kohteeksi tai keinoksi, näen sillä olevan potentiaalia mahdollistaa ja konkretisoida Deweyn näkemystä tutkimuksellisesta toiminnasta (*inquiry*). Biestan ja Burbulesin, joiden tulkintaan tässäkin kohtaa tukeudun, mukaan Dewey näkee tutkimuksellisen toiminnan peräkkäisinä tai sarjallisina prosesseina, joissa ongelmaa ei ratkaista palaamalla aikaisempaan, stabiiliin tilanteeseen, vaan se on keino muuttaa nykyinen tilanne uudeksi. Biesta ja Burbules painottavat, ettei Dewey ajattele tutkimuksellisen toiminnan olevan mentaalinen prosessi, ihmisen mielessä tapahtuva prosessi, vaan kyseessä on todellinen tilanteen muutos. Menestyksekkäs tutkiva toiminta luo vastaavuutta symbolien ja olemassaolon tai kielen ja todellisuuden välille.⁵⁸³ Taiteessa tämä muutos on konkreettinen. Tutkimuksellisen toiminnan tuloksena syntyy taideteos. Toisaalta taideteoksen tilanne muuttuu sen saadessa tutkimuksellisten kokemusten ja tulkintojen kautta uusia merkityksiä.

Deweyn näkemyksessä luonnollinen lähtökohta tutkivalle toiminnalle on tilanne, jossa asettuvat vastakkain erilaiset tavat ajatella ja nähdä asiat ja jossa emme tiedä kuinka vastata. Kun epävarman tilanteen tunnistaa ongelmalliseksi ja ristiriitaiseksi, syntyy halu tutkia. Tällöin kokemus muuttuu kognitiiviseksi, tavat ajatella ja toimia älyllisiksi. Kyse on epämääräisen tilanteen muuttumisesta yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, jossa osien erityisyydet ja suhteet muokkaavat alkuperäisen tilanteen elementtejä. Objektien havainnointi on vastausten järjestämistä ja organisointia niin, että alkuperäistä sumeutta selvennetään ja tehdään merkitykselliseksi. Vastausten muoto syntyy organismin ja ympäristön vastavuoroisesta toiminnasta. Prosessin aikana kehittyvät ajatukset muuttavat tilanteen epämääräisestä selväksi.⁵⁸⁴ Tämän ristiriitaisesta tilanteesta selitykseen -

⁵⁸² Vrt. Ibid., 337–338.

⁵⁸³ Biesta & Burbules 2003, 59, 64–65.

⁵⁸⁴ Ibid., 38, 58–59, 64, 93.

prosessin keskeisyys taiteessa on tullut jo useampaan otteeseen esille ja ollut yksi lähtökohta tämän tutkimuksen tekemiselle.

Deweyn ajattelussa ensimmäinen askel ongelman tunnistamisessa ovat tapauksen faktat. Löytääksemme faktat täytyy havainnoida. Kaikki havaittu ei kuitenkaan ole tapauksen faktoja. Faktat riippuvat ajatuksista, joita meillä on ongelman mahdollisesta luonteesta. Ajatukset antavat suunnan havainnoille, kuten ne antavat merkityksen sille, mitä havainnoimme. Faktat ja ajatukset eivät kehity itsenäisesti, vaan niiden välillä tapahtuu jatkuvaa tarkistusta. Kun tapauksen faktat tulevat selveemmiksi, tulee mahdolliseksi muotoilla tarkemmat ajatukset ongelmatilanteen muuttamiseksi.⁵⁸⁵ Ajatukset syntyvät usein ehdotuksina. Siihen asti, kun ehdotukset ovat ainoastaan epämääräisiä, ne tarvitsevat kehittämistä. Aikaisemmin hankittu tieto tarjoaa mahdollisten käsitteellisten operaatioiden verkoston. Verkoston, jonka on aiemmin todettu olevan menestyneen. Vaikka ei olisi mitään varmuutta siitä, että vanha tieto olisi menestyksenkäs käsillä olevaan ongelmaan, tieto voi tarjota vaihtoehtoisia ja erilaisia lähestymistapoja ymmärtää tilanne, tulkita havaintoja ja mahdollistaa toimintaa. Mitä enemmän ja erilaisia kokemuksia, tietoja ja oppimista on ollut sitä sofistikoituneempia ja käsitteellisempiä operaatiot ovat ja sitä parempi mahdollisuus on löytää asianmukaisia tapoja kohdata ongelma. Itselle kertyneen ja hankitun tiedon lisäksi Deweykin jo korosti jaetun tiedon ja kokemusten merkitystä.⁵⁸⁶

Olkoon kyseessä taiteen tekeminen tai valmiiden teosten havainnointi, voi hyvinkin ajatella näiden tutkimuksellisen toiminnan elementtien olevan läsnä, joskaan ei välttämättä lineaarisessa järjestyksessä. Lähtöpiste on tosiasioiden havainnoinnissa. Teoksien tekeminen ja tulkitseminen on ehdotuksia sekä ajatusten ja ratkaisujen kehittämistä. Mitä enemmän on tekemisissä taiteen tai nykytaiteen ja siihen liittyvien tulkintojen kanssa sitä paremmin havainnoi olennaisia asioita ja ajatukset muotoutuvat ratkaisemaan ongelmia, joita taiteen äärellä kokee. Tässä palataankin Deweyn ajatuksiin taiteesta kokemuksena ja ihmisen ja objektin vastavuoroiseen toimintaan (transaktio). Taiteessa korostuu ajatus, ettei tieto sijoitu toiminnan ulkopuolelle, vaan on osa organismin toimintaa. Tieto on aina toiminnan tapa. Se on tulosta käsitteellisen ja olemassa olevan toiminnan yhteistyöstä. Tieto liittyy koettujen objektien suhteeseen, ei objekteihin sinänsä. Havainnoimme objekteja täynnä merkityksiä.⁵⁸⁷

Tutkimuksellinen toiminta taiteen äärellä ei kuitenkaan ole itsestään selvyyttä. Se vaatii aktiivista ja tietoista sitoutumista tilanteeseen. On asennoiduttava taiteeseen älykkään toiminnan välineenä, jonka kanssa käytävä dialogi rakentaa tietoa taiteesta, maailmasta sekä itsestä dialogin toisena ja sitä rakentavana osapuolena. Lisäksi on olennaista luoda jonkinlainen ymmärrys ja kuva siitä, mitkä tekijät taiteen ja tässä tapauksessa nykytaiteen ja ihmisen välillä synnyttävät tilanteen, joka avaa dialogin mahdollisuuden ja johtaa tutkimukselliseen toimintaan ja sitä kautta oppimiseen. Näitä tekijöitä kuvaan seuraavaksi viiden ajattelun mallin avulla.

585 Ibid., 60.

586 Ibid., 61, 69–70.

587 Ibid., 85, 92–93.

7 AJATTELUN MALLEJA NYKYTAITEESTA OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ

Olen tutkimuksessani tähän mennessä kuvannut taidetta ja nykytaidetta sekä oppimista ensin rinnakkain ja sitten kietomalla niitä teoreettisella tasolla yhteen. Seuraavaksi siirryn kohti konkretiaa esittelemällä ajattelun malleja, jotka voivat toimia työvälineenä rakennettaessa oppimisen tilanteita nykytaiteen äärellä ja kanssa.

Ajattelun mallien avulla yhtäältä konkretisoin ja toisaalta käsitteellistän ajatusta nykytaiteesta oppimisen ympäristönä. Ajattelun mallit alkoivat rakentua, kun purin valitsemiltani tietolähderyhmiltä keräämääni aineistoa osiin. Tavoitteeni oli ensinnäkin löytää nykytaiteesta konkreettisia asioita, joiden ajatellaan liittyvän oppimiseen. Toiseksi oppimiseen liittyvien ominaisuuksien nimeämisen lisäksi halusin hahmottaa ominaisuuksien suhdetta toisiinsa. Kolmanneksi etsin nykytaiteen ja oppimisen väliselle suhteelle jonkinlaista loogista rakennetta. Näin ajattelin pystyväni selittämään ja perustelemaan taiteen olemusta oppimisen ympäristönä.

Mielestäni ei riitä, että taiteen sanotaan vaikuttavan ihmiseen esimerkiksi kehittävästi. On pyrittävä selvittämään, mistä se mahdollisesti johtuu. Konkretisoimalla kokonaisvaltaista ilmiötä ja jakamalla sitä osatekijöihin haluan korostaa myös sitä, että samalla tavalla kuin muille opetuksen, opiskelun ja oppimisen välineille ja kohteille taiteellekin voi määritellä yksittäisiä määriteltäviä tavoitteita. Haluan purkaa ajatusta taiteesta epämääräisenä, vaikeasti määriteltävänä ja arvioitavana alueena, jonka rooli on keventävä aines tärkeämpien asioiden joukossa.

Työkaluna ajattelun mallien rakentamisessa olen käyttänyt käsitekarttoja, joita olen rakentanut CmapTools-käsitekarttaohjelman avulla. Koska aloitin tutkimukseni opettajien tuottamasta materiaalista ja he olivat hahmotelleet ajatuksiaan käsitekartan avulla, oli luonnollista alkaa hahmottaa myös omaa analyysiani käsitekarttojen muodossa. Käytin menetelmää myös taiteilijoiden ja nuorten aineiston käsittelyssä, vaikka heistä suurin osa ei niitä itse käyttänytkään.

Käsitekarttojen luonteeseen kuuluva tiedon pilkkominen osiin – ilmaisun mukaisesti – hajottaa tietoa, mutta se myös pelkistää sitä. Sen lisäksi, että pelkistäminen helpottaa havaitsemaan monimuotoisen ilmiön osatekijöitä ja niiden suhteita, se mahdollistaa erilaisten tulkintojen ja kokemusten yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien hahmottamisen. Liittämällä yhteen eri tietolähteistä saamaani tietoa alkoi hahmottua kuvauksia nykytaiteen olemuksesta oppimisen ympäristönä.

Tutkimuksen alkuvaiheessa ajattelin, että asetan tutkimukselleni tavoitteeksi jonkinlaisen yhteenvedon, mallin luomisen siitä, miten nykytaide toimii oppimisen ympäristönä. Selvisi kuitenkin nopeasti, että on mahdotonta tiivistää yhteen kuvaukseen sitä, mitä ajatellaan ja koetaan tapahtuvan nykytaiteen kanssa toimiessa ja mitä erityistä tilanteessa on oppimisen näkökulmasta. Tarkoituksenmukaisemmalta tuntuikin tutkia, miten eri tavoin nykytaidetta oppimisympäristönä voi ajatella. Näin ollen tavoitteeksi tuli muodostaa erilaisia tulkulmia, joiden kautta nykytaidetta voidaan tarkastella oppimisen ympäristönä. Yhden ajattelun mallin perspektiivi oppimiseen on hyvin laaja, toisen avulla voi sen sijaan tarkastella yksittäistä oppimiskokemusta.

Tietolähderyhmiltä sain sisällöllisesti runsaan aineiston ja koska yksi tutkimukseni keskeisimpiä tavoitteita on konkretisoida nykytaiteen oppimiseen liittyviä ominaisuuksia, koen tärkeäksi tuoda aineistosta esille yksittäisiä asioita ja sanoja. Tekstiin niitä kaikkia ei voi runsaudessaan sisällyttää, mutta niitä on luettavissa tutkimuksen liitteenä olevissa käsitekartoissa. Käsitekarttoja ei tule tulkita loppuun asti hahmoteltuina kokonaisuuksina. Ne ovat samalla tavalla kuten tiedon analysoinnin vaiheessakin ennemminkin työvälineitä, joiden avulla voi nimetä nykytaiteen oppimiseen liittyviä ominaisuuksia, hahmottaa ominaisuuksien suhteita toisiinsa ja muodostaa nykytaiteen ja oppimisen väliselle suhteelle jonkinlaisia rakenteita. Käsitekartat ovat myös visuaalinen tapa esittää ajatteluani tekstin rinnalla. Ne ovat eräänlaisia ajatusta ohjaavia välineitä, jotka opastavat näkemään nykytaiteen oppimisen kontekstissa ja virittävät hyödyntämään sitä opetus-opiskelu-oppiminen -prosessissa.

Esittelemäni ajattelun mallit kaiken kaikkiaan eivät ole lähtökohtaisesti loppuun asti kehiteltyjä, vaan toivon niiden kehittämisen ja rakentamisen jatkuvan – aivan kuten ne tähänkin mennessä ne on luotu – jaetun ja hajautetun asiantuntijuuden periaatteen mukaisesti. Avoimuudesta huolimatta pyrkimys on ollut hahmottaa ajattelun malleja, joita voisi soveltaa käytännön tilanteissa kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Toivottavasti ne innostavat luomaan myös uusia malleja.

Keräämästäni tiedosta olisi mahdollista hahmotella monia muunlaisiakin ajattelun malleja kuin mitä olen päätenyt esittelemään. Yksi mielenkiintoinen tapa tutkia eri lähteistä hankittua tietoa olisi sen kvantifioiminen. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi käsitteiden ilmenemistiheyksien vertaamista. Näin saisi tietoa siitä, mikä nykytaiteen ominaisuus koetaan oppimisen kannalta tärkeimmäksi. Määrällisesti voisi myös verrata, mikä ihmisen tapa reagoida taiteeseen koetaan oppimisen yhteydessä merkittävimmäksi. Laadullista analyysia

tehdessä tuntumani on, että tunteisiin liittyvät asiat, keskustelun syntyminen ja yhteisöllisyys ovat useimmiten esiintyviä asioita.

Olen päätenyt esittelemään viisi ajattelun mallia. Kirjallisten tietolähteiden, taiteilijoilta sekä nuorilta kerättyjen tietojen pohjalta olen muodostanut yhden ajattelun mallin kustakin. Opettajilta kerätyn tiedon pohjalta ajattelun malleja on kaksi. Vaikka kukin ajattelun malli rakentuu pääosin tietyltä tietolähderyhmältä saatuun materiaaliin, ovat mallit vaikuttaneet toinen toisiinsa. Erityisesti opettajilta saadun tiedon analysointi ja pelkistäminen on vaikuttanut muihin, koska se oli ensimmäinen kokonaisuus, josta aloitin hahmottaa ajattelun malleja. Esittelen kuitenkin ensimmäisenä ajattelun mallin, jossa keskeisinä tietolähteinä ovat toimineet tutkijoiden kirjalliset lähteet. Näin en tee siksi, että se olisi muita olennaisempi, vaan koska malli hahmottaa nykytaidetta oppimisen ympäristönä muita ajattelun malleja yleisemmällä tasolla. Sen jälkeen etenen malleihin, jotka ohjaavat ajattelemaan ja näkemään nykytaiteen konkreettisia oppimiseen liittyviä ominaisuuksia.

7.1 Nykytaiteen ja oppimisen rajapintoja

Ensimmäiseksi esittelen ajattelun mallin, jonka tarkoitus on kiinnittää huomio nykytaidetta ja nykyisiä oppimiskäsityksiä yhdistäviin asioihin. Puhun näistä seikoista oppimisen ja nykytaiteen rajapintoina. Rajapintojen etsinnässä menetelmänä on ollut eräänlainen nykytaiteeseen ja oppimiseen liittyvän kirjallisuuden ristiinluenta. Tarkastelun kohteena ovat olleet nykytaidetta käsittelevässä kirjallisuudessa sellaiset asiat, joilla on yhtymäkohtia oppimisesta kirjoitettuihin asioihin. Koska kyse ei ole aineistolähtöisen datan analysoinnista, en ole käsitellyt keräämääni tietoa systemaattisesti analysoiden. Kyse on ennemminkin tulokinnasta, tutkijan konstruoimasta oppimisen ympärillä ja nykytaiteen ympärillä käytävien keskustelujen vuoropuhelusta.

Tutkimuksen aikana rakensin vuoropuhelua konkreettisesti. Ajattelun malli muodostui sitä mukaa, kun luin, jäsensin lukemaani ja kirjoitin nykytaiteesta ja oppimisesta. Tässä vaiheessa asian voi hahmottaa siten, että olen poiminut ajattelun malliin luvusta 3.3 Nykyajan taide ja luvusta 4. Oppimisesta yhteisiä nimittäjiä, päällekkäin meneviä alueita, rajapintoja. Myös lukujen 5. Tutkimuksia nykytaiteen suhteesta oppimiseen ja 6. Nykytaiteen edellytyksiä toimia oppimisen ympäristönä löytyy sisältöä tämän ajattelun mallin konkretisoimiseen. Muissa esittelemissäni ajattelun malleissa tuon sitaatteina sekä erityisesti käsitellessäni esille tietolähteitteni käyttämiä ilmaisuja ja sanoja. Ne tuovat konkreettista sisältöä teoreettisiin malleihin. Koska tässä ajattelun mallissa käytettyjen tietolähteiden eli nykytaiteen tutkijoiden tuottamien tekstien sisällön käsittelen jo aikaisemmin, on puhe yleisemmällä tasolla kuin muissa ajattelun malleissa.

Koska tutkimuksen kohteena on nykytaide, rajapintojen määrittely rajautuu kuvaamaan sen ominaisuuksia, mutta rajapintojen nimeäminen tapahtuu oppimisen diskurssista käsin. Koska nykytaide ei ole erillinen saareke muusta

taiteesta, eivät esille tuodut asiat koske vain nykytaidetta. Mukaan olisi voinut ottaa muitakin piirteitä, mutta olen valinnut tähän sellaisia asioita, jotka korostuvat nykytaiteen yhteydessä. Eri rajapinnoissa toistuu samoja nykytaiteen piirteitä, mutta eri rajapintojen kautta piirre saa eri ulottuvuuden oppimisen kannalta katsottuna.

1. Sosiokulttuurisuus

Sekä oppimisesta että taiteen tekemisestä ja kokemisesta puhuttaessa painotetaan sitä, ettei kyse ole yhtäältä vain yksilöllisestä eikä toisaalta yleistettävästä, universaalista prosessista. Huomio halutaan kiinnittää siihen, että taide ja oppiminen ovat sosiaalisia sekä kulttuurisia ilmiöitä. Kuten oppimisen myös taiteen sosiokulttuurisen luonteen voi nähdä ilmenevän karkeasti ottaen kolmella tasolla. Ensiksi sosiaalisessa kanssakäymisessä tietyssä kulttuurisessa kontekstissa on yksilöllinen ja toiseksi yhteisöllinen taso. Kolmas taso on älykkään toiminnan välineiden kehittäminen ja kehittyminen eri aikoina, eri kulttuureissa ja sosiaalisissa yhteyksissä, usein perustuen aiemmin syntyneisiin välineisiin.

Taide on lähtökohtaisesti sosiaalista. Nicolas Bourriaudin sanoin ”taiteellinen toiminta, niin teosten tekeminen kuin vastaanotto, on yksilöiden ja ympäröivän maailman välisten suhteiden joukko ja päättymätön sarja”.⁵⁸⁸ Osassa nykytaidetta sosiaalinen kanssakäyminen ja teosten sosiaalinen konteksti nousee erityisasemaan sen ollessa teoksen aiheena tai tekotapana. Laajemmassa perspektiivissä nykytaiteen sosiaalinen ulottuvuus näkyy nykytaiteen yhteiskunnallisuudessa ja poliittisuudessa.

Usein nykytaiteen kantaaottavuus on sidoksissa tiettyyn paikkaan, aikaan ja kulttuuriin. Paikkasidonnaiset teokset kommentoivat ja nostavat esiin tietyn rajatun alueen tai ryhmän asioita, toisaalta kaadetaan eri ryhmien ja alueiden välille rakentuneita rajoja. Teokset saattavat olla hyvinkin ajankohtaiseen aiheeseen porautuvia. Nykytaiteelle ominainen makro- ja mikrohistorian vuoropuhelu sekä marginaalissa olevien ihmisten elämän ja historian esiin tuominen alleviivaavat taiteen sosiokulttuurisuutta. Oppimisen näkökulmasta kiinnostavia ovat myös nykytaiteen osallistavat toimintamuodot, jotka antavat äänen ihmisten kokemuksille taideprojektin kautta. Osallistavien teosten ohella erilaisten sosiokulttuuristen ilmiöiden esiin nostaminen tapahtuu nykytaiteelle tyypillisten dokumentaaristen teosten kautta, joiden tekemisen nykYTEKNOLOGIA tekee helpoksi.

Mennäänpä teoksissa yksittäisen henkilön kautta yleisempiin ilmiöihin tai yleisistä tapahtumista yksittäisiin ihmiskohtaloihin, ne heijastavat ja dokumentoivat ne aina niin henkistä kuin materiaalistakin kulttuuriperintöä ajasta ja paikasta, jossa niitä syntyy, esitetään ja koetaan. Siitäkin huolimatta, että teokset ovat aina tulkittua todellisuutta, myös muutokset taiteessa ja taiteen tutkimuksessa heijastavat sosiokulttuurista yhteisöä ja siinä olevia asioita. Eri taiteen tekemisen tavat sisältävät erilaisia kulttuurisia latauksia.

⁵⁸⁸ Bourriaud, 2002. Kts. esim. 21–22 ja 85.

Näin ollen kuten oppimisessa, taiteessakin tapahtuu tiedon luomista. Se on toimintaa, joka ei lähtökohtaisesti tapahdu ainoastaan mukautumalla käytäntöihin tai ratkaisten niihin liittyviä ongelmia, vaan sen tietoisena ja tarkoituksellisena kohteena on käsitteellis-materiaalisten luomusten eli taideteosten kehittäminen. Kuten aiemmin esitin, yksi nykytaiteen edellytys oppimisen ympäristönä toimimiselle on se, että se ymmärretään älykkään toiminnan välineeksi. Sosiokulttuurisena ilmiönä nykytaide soveltaa olemassa olevia asioita. Teoksiin on valautunut älykkyyttä ja tietoa. Sitä vasten, että nykyään taiteen halutaan olevan osa muuta maailmaa ja arkistakin elämää aiheiltaan, tekotavoiltaan ja esiintymispaikoiltaan, voi nykytaiteen esitellä hyvänä esimerkkinä oppimiseen liitettävästä älykkyyden ja muistin kollektiivisuudesta. Nykytaiteen moninaiset muodot ovat osoitus jaetusta asiantuntijuudesta, hajautetusta kognitiosta ja heterogeenisissa verkostoissa tapahtuvasta ilmiöstä.

Nykytaiteen sosiokulttuurisuus ilmenee myös siten, että tiedon ja taidonalana se toimii ihmisen esteettisen toiminnan, taiteen käytäntöyhteisön traditioiden ja ihmisen luoman ja käyttämän symbolijärjestelmän jatkajana ja uudistajana. Varhaisempaan taiteeseen verrattuna nykytaiteen arvoa oppimisen yhteydessä nostaa se, että se toimii nykyisen tiedon luonteen ja nykymaailmassa tarvittavien taitojen kuvaajana ja edustajana.

2. Tilannesidonnaisuus

Kasvatus sekä opetus, opiskelu ja oppiminen ovat lähtökohtaisesti sosiaalistumista ja kasvamisen prosesseja johonkin yhteisöön. Myös taide on aina ollut kytkeytyneenä johonkin tiettyyn yhteisöön, yhteiskuntaan sekä kulttuuriseen ja sosiaaliseen tilanteeseen. Nykytaiteessa tekemisestä sekä sen kokemisesta ja tulkinnasta tiettyyn paikkaan ja tilanteeseen sidottuna on tullut yksi taiteen keskeinen ja tarkoituksellinen ominaisuus. Institutionaalinen taidemaailma, kuten museo- ja taidegalleriatoiminta on leimannut taiteen toimintamuotoja. Vastareaktionä tälle taidetta halutaan nykyisin viedä ihmisten luo ja tehdä heidän ympäristössään ja kanssaan. Myös koko taiteen määritelmä ja taiteilijan rooli on saanut uusia merkityksiä riippuen siitä, missä yhteydessä taidetta tehdään ja koetaan, mihin sitä käytetään.

Oppimisen kannalta on kiinnostavaa, miten taiteen tilannesidonnaiset pienoismaailmat tuovat esille maailmassa ja elämässä olevia ilmiöitä sekä asioiden suhteita toisiinsa. Taide omalta osaltaan konkretisoi oppimisen ja elämisen tilannesidonnaisuutta ja näin auttaa ymmärtämään sitä toisillakin elämänalueilla.

3. Toimijuus

Oppijan aktiivisuutta ja merkitystä korostetaan enenevässä määrin oppimista tutkittaessa. Yksilöiden ja ryhmien vahvuuksiin ja rajoituksiin oppijoina kuten myös motivaatioihin ja pyrkimyksiin, jotka muokkaavat oppimisprosessia kiin-

nitetään yhä enemmän huomioita. Syvällisen oppimisen kannalta olennaisena pidetään sitä, että toimijuuteen liittyy usein uutta luova aspekti.⁵⁸⁹

Taiteessa tällainen toimijuus on ollut aina läsnä. Niin taiteen luominen kuin sen kokeminen ja tulkinta vaativat aktiivista omista lähtökohdista muodostuvaa, mutta uutta luovaa toimintaa. Nykytaiteen monissa muodoissa ja taiteen esille tuomisen tilanteissa sekä tekijöiden että kokijoiden toimijuus konkretisoituu ja tulee näkyväksi. Nykytaiteelle ominaisissa teoksissa kuten performansseissa ja happeningeissä sekä taiteilijoiden moderoimissa taideprojekteissa taiteilijan taiteellinen prosessi ei tapahdu ihmisiltä piilossa, vaan taiteen tekijä on toimijana yleisön edessä ja heidän kanssaan. Nykyään tuodaan usein myös perinteisempiä taiteen tekemisen muotoja yleisölle nähtäväksi. Taiteen kokijoiden toimijuus konkretisoituu toiminnallisissa, moniaistisissa ja kehollisuutta edellyttävissä yleisöä osallistavissa taideteoksissa sekä teoksissa, joissa taiteilijat ikään kuin joukkoistavat teostensa tekemisen.

Taiteeseen liittyyvää toimijuutta on myös se, kuinka taiteella halutaan herätellä ihmisiä – mielten pahoittamisen uhallakin – näkemään maailmassa olevia asioita ja ilmiöitä sekä totuttuja toimintatapoja ja käytänteitä uudella tavalla. Taide tarjoaa niin tekijöille kuin kokijoillekin mahdollisuuden käsitellä, rakentaa ja rekonstruoida maailmaa ja historiaa. Taiteilija toimii yhteiskunnallisena toimijana ja yleisö aktivoituu ottamalla kantaa. Nykytaiteessa tällainen aktivointi voi olla hyvinkin tarkoituksellista, jopa provosoivalla tavalla ja teoksen keskeinen sisältö. Taiteilijat haluavat jalkautua ihmisten pariin ja muille elämänalueille. Teosten ei haluta vain kuvaavan jotain ilmiötä, vaan taiteilijat tekevät interventioita ja ujuttautuvat osaksi ilmiötä, jota haluavat tarkastella ja johon haluavat kiinnittää huomion. Taide ja taiteelliset toimintamuodot ovat yhteiskunnallisen aktivismin muotoja.

Yleisön aktivoimisella muuhunkin rooliin kuin taiteen kokijaksi tarjotaan mahdollisuutta toimijuuteen ja osallisuuteen myös taidemaailmassa. Asetelmaa taiteen asiantuntijat versus tavallinen yleisö puretaan ja yleisölle annetaan enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Nykytaiteen toimintamuodot tarkastelevat myös taiteilijoiden roolia ja toimijuutta taidemaailmassa sekä heidän suhdettaan muihin taidemaailman toimijoihin ja ammattilaisiin.

Tiivistetysti voisi sanoa, että nykytaide on monissa muodoissaan toimintaa, toimijuutta ja toimijuuden aktivointia. Näin sen tarjoamat toimintamuodot ja maailmaan tuottamat asiat avaavat mahdollisuuksia kokea ja ottaa itselleen toimijan roolin, ja sitä kautta kenties oppia asioita itsestä ja maailmasta.

4. Yhteistoiminnallisuus

Oppimisteoriat painottavat, ettemme opi vain olemaan osa yhteisöä ja toimimaan yhteisön muiden jäsenten kanssa, vaan itse oppiminenkin tapahtuu yhdessä muiden kanssa. On alettu puhua yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja kehittämään ja käyttämään oppimista tukevia yhdessä toimimisen malleja. Hy-

⁵⁸⁹ Greeno 2006, 537–547. Kumpulainen 2008b, 25.

vin suunniteltujen ryhmämenetelmien nähdään olevan olennainen tapa kehittää jokaista oppijaa.

Taiteen tekemisen sekä kokemisen ja tulkinnan prosessien on pitkälti ajateltu olevan yksilöllisiä. Näinhän se ei kuitenkaan ole, sillä taiteen olemuksen keskeinen asia on jakaminen ja kommunikointi. Taidetta tehdään, jotta yksityisistä havainnoista ja kokemuksista tulee yhteisöllisiä. Taiteen sisältö muodostuu yhdessä luoduista merkityksistä ja tulkinnoista. Taide on mitä suurimmassa määrin yhteistoiminnallista.

Nykytaiteessa yhteistoiminnallisuus on tehty näkyväksi. Monessa yhteydessä teokset ovat muuttuneet yksilön luomuksista yhteisöllisiksi tapahtumiksi. Nykyään taidetta tehdään hyvin paljon ryhmissä, jolloin kyseessä on taiteen tekijöiden välisestä yhteistoiminnallisuudesta. Tekijän ja kokijan yhteistoiminnallisuus voi tapahtua joko epäsuoraan teoksen välityksellä tai suorassa kontaktissa. Suora kontakti on todennäköisempää, kun kyseessä on useampi kuin yksi yleisön edustaja. Tällä viitataan toiminnallisiin, yhteisöllisiin ja osallistaviin taideeteoksiin, joissa taiteen kokijoista ja yleisöstä tulee teokseen osallistujia ja teoksen tekijöitä.

Usein yhteistoiminnalliset osallistavat teokset sekä yhteisötaideeteokset toteutetaan paikallisesti ja rajattuna aikana. Nykytaiteen yhteistoiminnallisuutta voi kuitenkin tarkastella laajemminkin, nykytaiteen ja muun yhteiskunnan yhteistoiminnallisuutena. Se konkretisoituu esimerkiksi nykytaiteen yhteiskunnallisena kritiikkinä, taiteen kasvatuksellisessa tehtävässä tai nykytaiteen toimintamuotojen hyödyntämisenä terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi sekä tietysti kulttuuri-instituutiona.

Yhteistoiminnallisten taideeteosten avulla voi havainnollistaa ja havaita, kuinka oppiminen on verkostoitunutta ja luonteeltaan vastavuoroista, yhdessä ja toinen toisiltaan oppimista. Teokset tarjoavat toimintaympäristön, jossa oppija voi soveltaa omaa osaamistaan ympäristön asettamiin vaatimuksiin ja verkoston jaettuun eikä vain yksilölliseen osaamiseen nähden. Nykytaiteen yhteistoiminnalliset muodot hyödyttävät oppimista ja ovat konkreettinen esimerkki hajautetusta kognitiosta ja jaetusta asiantuntijuudesta (jokainen mukanaolija on asiantuntija omine kokemuksineen). Näin ollen taide tarjoaa esimerkin yhteisön ja yksilön suhteesta oppimisessa. Taide tarjoaa myös ympäristön, jossa voi opiskella ymmärtämään yhteisön vaikutusta itseen oppijana ja yleisesti.

Taide ei vain tarjoa mahdollisuuksia yhteistoiminnalliselle toiminnalle vaan myös edellyttää sitä. Taide aukeaa paremmin yhteistoiminnallisesti. Taiteen äärellä yhteistoiminnallisten oppimistilanteiden haasteet, erilaiset oppijat, heidän erilaiset taustansa ja kokemuksensa sekä tulokulmansa tilanteeseen ovat voimavara ja rikastava elementti. Yhteistoiminnallisten oppimistilanteiden rakentamisessa pelkona on sen rakentaminen ja tekeminen vain tekemisen vuoksi. Nykytaiteen yhteistoiminnalliset muodot sekä yhteiset tulkintaprosessit ovat luonnollisia ja avoimia tilanteita yhdessä toimimiselle. Koska taiteessa ei ole yhtä oikeaa vastausta, se on aidosti ympäristö, johon jokainen voi tulla omine ehdotuksineen ja aloitteineen.

5. Yksilön ja ympäristön vastavuoroisuus

Jo Dewey kuvaili yksilön ja ympäristön vastavuoroisuuden merkityksestä oppimiselle kirjoittaessaan transaktionaalista suhteesta. Kuten edellä on tullut esille, nykyisin oppimisteorioissa puhutaan siitä, että ihmisen toiminta on tulosta älykkään toiminnan välineiden ja ihmisen mielen rakenteiden yhteisvaikutuksesta suhteessa ympäristöön. Opittava tieto muodostuu yksilöllisesti ja yhteisöllisesti luoduista merkityksistä. Merkitykset syntyvät ja rakentuvat vuorovaikutuksellisten prosessien aikana ja tuloksena. Ihmisen toiminnassaan käyttämä tieto kuvataan hajautuneen yksilön ja hänen ympäristönsä välille. Tiedon käsittelyä ja rakentamista sekä ideoiden luomista tukevia vuorovaikutuksellisia prosesseja tapahtuu fyysisissä, virtuaalisissa, mentaalisissa ja sosiaalisissa ympäristöissä. Ihmisen toiminnan käsitteellistä ja käytännöllistä ulottuvuutta ei voida erottaa toisistaan, vaan ne ovat vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat vastavuoroisesti ja dynaamisesti toisiinsa. Välineet muovaavat ja jäsentävät ihmisen havaintoja, tarkkaavaisuutta, tietoisuutta ja muistia monella tavalla. Samalla kun älykkäät välineet tukevat ihmisen toimintaa, ne vaativat uudenlaisia taitoja niiden käyttämiseen ja lukemiseen. Ihmiset luovat kulttuuritoiminnoissaan omaa minäänsä yhtä lailla kuin toimintansa kohteita.⁵⁹⁰

Taiteessa tällainen vastavuoroinen suhde tulee esille erilaisin tavoin. Ensinnäkin, koska taide on osa yksilön ympäristöä, on ihminen sen kanssa vastavuoroisessa suhteessa kuten muidenkin ympärillä olevien asioiden kanssa. Toiseksi taide syntyy ihmisen ja ympäristön vastavuoroisesta suhteesta. Kolmanneksi taide toimii välineenä yksilön ja muun ympäristön välisessä vastavuoroisessa suhteessa. Oppimisen näkökulmasta kiinnostavaa on, kuinka taide-teoksissa, niiden luomisessa sekä tarkastelussa konkretisoituu ihmisen ja älykkäiden ja kulttuuristen välineiden sekä käytänteiden vastavuoroinen suhde.

Nykytaiteessa vastavuoroisuus tulee erityisen näkyväksi sen käsitellessä sekä käyttäessä välineinä ja materiaalina arkipäivän ja muiden elämän alueiden asioita. Aika-, paikka- ja tilannesidonnaiset teokset tuovat elävästi esille nykytaiteen vastavuoroisen suhteen ympäristöönsä. Suhde laajempaan ympäröivään maailmaan ilmenee nykytaiteen olemisesta osa visuaalista kulttuuria ja sen käymässä dialogissa muiden kulttuurin ilmenemismuotojen, kuten populaarikulttuurin kanssa. Nykytaide ammentaa konkretian ja käsitteellisen vastavuoroisuudesta. Teokset voivat olla käsitteellisten ongelmien käytännöllisiä ratkaisuja tai käytännön ongelmiin löytyneitä käsitteellisiä ratkaisuja. Taiteessa voi myös konkreettisista esineistä ja asioista kehkeytyä käsitteellisiä ongelmia.

Oppimisen kannalta tärkeää vastavuoroisuutta on myös yhteyksien luominen ja tietojen yhdistäminen ja siirtäminen aiemmista kokemuksista ja jo opitusta sen hetkiseen kokemukseen ja tilanteeseen sekä eri toiminta- ja oppimisympäristöjen välillä. Taiteen kanssa työskenteleminen perustuu tähän siirtovaiikutukseen. Niin taiteen tekeminen kuin tarkasteleminen ovat olemassa olevan tiedon soveltamista. Etenkin nykytaide vaatii asioiden ja tietojen yhdistämistä. Siinä ei esimerkiksi riitä aiheen ja asioiden tunnistaminen kuvasta tai tietyn ku-

⁵⁹⁰ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 152, 220, 271–272, 276 ja Kumpulainen 2008b, 24.

van tekemisen tekniikan hallinta. Tiedot ja taidot muilta elämän alueilta ovat olennainen osa nykytaidetta. Taide paljastaa sen, mitä ihminen jo tietää ja osaa, ja millaisia käsityksiä ihmisellä maailmasta on. Näin taiteessa konkretisoituu se perustavanlaatuisen piirre inhimillisessä ajattelussa, että ihmiset yrittävät ymmärtää, tehdä selkoa uudesta informaatiosta yhdistämällä sen aiempaan tietoon ja osaamiseensa.

Nykytaiteessa konkretisoituu myös sosiaalinen vastavuoroisuus. Taiteen ominaisuus tehdä yksityisestä ja yksilöllisestä yleistä ja yhteisöllistä on hyvin vahvasti läsnä nykytaiteessa. Niin taiteen tekemisessä, kokemisessa kuin itse teoksissakin muutos yksilön luomuksesta yhteisölliseksi tapahtumaksi on tyyppillistä. Nykytaiteessa, jossa yleisö otetaan mukaan teoksen tekemiseen, sekä avoin suhtautuminen suuren yleisön taiteelle antamille merkityksille alleviivaavat yksilön ja ympäristön vastavuoroisuutta. Sosiaalisen vastavuoroisuuden piirre korostaa sitä, että taide on toisille jakamista, kommunikointia ja dialogia, jotka kaikki ovat olennaisia oppimisessa. Sosiaaliseen vastavuoroisuuteen liittyy myös se, että nykytaide kuvataan usein itsen ja toisen sekä toisenlaisuuden kohtaamiseksi.

Käyttämässäni oppimisteoreettisissa lähteissä kiinnitetään huomio siihen, että oppimisessa ei ole kyse vain sopeutumisesta ympäristöön ja sen vaatimuksiin, vaan olennaista on myös vastavuoroisuus itselle vieraiden asioiden kanssa. Ihminen elää yhteisöissä ja ympäristöissä, joiden logiikka, kieli sekä uskomukset, joiden varaan rakennamme tietoaamme, muodostuvat tutuiksi oman ajattelun ja ympäristön ja siinä olevien välineiden vastavuoroisessa suhteessa. Biesta puhuu rationaalisesta yhteisöstä. Sen sisällä on kuitenkin myös toinen yhteisö, joka tulee näkyväksi, kun vastaan tulee uusi, ennakoimaton ja omaperäinen ääni. Avoin reagoiminen tähän erilaiseen ääneen, uudenlaiseen maailmaan tulemiseen käynnistää niin oman kasvamisen prosessin kuin senkin, jolle uusi ääni kuuluu. Kun rationaalisessa yhteisössä muodostunut kieli ja logiikka eivät sovi tilanteeseen, on löydettävä oma, yksilöllinen ääni.⁵⁹¹

Koska taiteessa ei ole valmiita vastauksia eikä tiukkoja normeja ja sääntöjä – tai jos on, niitä halutaan usein rikkoa – se mahdollistaa erilaiset ja omaperäiset äänet ja niiden kohtaamiset. Helena Sederholm kirjoittaa, että ”taide johdattaa kohtaamaan toisenlaista todellisuutta. Todellisuutta, joka on ympärillämme, mutta jota emme kohtaa ja katso tai sellaista todellisuutta, jonka vain jotkut meistä kohtaavat elämänsä aikana”.⁵⁹²

Koska nykytaide on entistäkin avoimempi sen suhteen, millaista taide on, millaisia asioita se käsittelee sekä tuo erilaisia ihmisiä yhteen, mahdollisuus erilaisten todellisuuksien kohtaamiseen on vieläkin suurempi. Taiteen kohdalla nousee usein myös kysymys siitä, onko taide totta vai tarua, mikä on todellista ja mikä epätodellista. Voisi ajatella, että nykytaiteen tekemisessä, kokemisessa ja tulkinnassa on kyse jonkinasteisesta maailmankatsomuksen ja olemassaolon kokemuksen ilmaisemisesta, jonka taideteokset ruumiillistavat. Taide tarjoaa

⁵⁹¹ Phillips & Soltis 2009, 49 ja Biesta 2006, 62–66, 106, 143.

⁵⁹² Sederholm 1998, 161.

tilanteen pohtia omaa itseä ja yksilöllisyyttään suhteessa ympärillä olevaan todellisuuteen.

6. Yksilöllisyys ja itsen oppiminen

Sen lisäksi, että oppiminen on tilanne- ja sosiokulttuurisidonnaista, on se myös yksilösidonnaista. Vallalla olevien oppimiskäsitysten mukaisesti oppimisympäristöjen kehittämisessä painotetaan oppijoiden erilaisuuden huomioimista. Ei riitä, että huomioidaan, mitä he ryhmänä jo tietävät ja osaavat, vaan täytyy herkistyä yksilöllisille ominaisuuksille. Uudet tiedot, taidot ja kokemukset ovat riippuvaisia aikaisemmin opituista tiedoista ja tavoista sekä kokemuksista. Oppimistavat, -motivaatiot ja -tarpeet vaihtelevat yksilöittäin. Oppimisen yksilöllisyyttä korostaa ymmärrys tunteiden merkityksestä oppimiselle.

Taiteessa, varsinkin sen tekemisen prosessissa, yksilöllisyys, omaperäisyys ja ainutlaatuisuus on nostettu keskeisiksi asioiksi ja elämäkokemuksia ja -vaiheita pidetty merkittävänä tekijöinä. Vaikka nykytaiteessa ajatusta taiteilijanerosta halutaan rikkoa ja tekijyyttä hajauttaa, ei se poista yksilöllisyyden ja erilaisuuden kunnioitusta. Päinvastoin yksilöllisyyden ja erilaisuuden merkitystä korostetaan myös taiteen kokijoissa. Halutaan korostaa moniäänisyyttä. Näin ollen taide luo tilanteita, jossa erilaisuudet pääsevät hyvin esille. Yksilöllisyys ja keskinäinen erilaisuus koetaan voimavarana.

Taiteessa korostetaan kognition ja emotion (tai affektiivisuuden) yhtäaikaista. Painopisteen ollessa kognitiivisuudessa korostuu puhe taiteen luku- ja kirjoitustaidosta. Myös puhe taidepuheesta painottaa älykkyyttä ja ymmärtämistä. Nykytaiteessa niin taiteilijat kuin taiteen esille panijat puhuvat mieluummin kohtaamisesta. He haluavat luoda tilanteita kohtaamisille, jossa erilaiset äänet tulevat esille.

Kohtaamisissa voi tulla esille sellaisia ääniä, joita yksilö ei tiedä itsessään olevankaan. Taiteen toiset todellisuudet avaavat tiedostetun rinnalle tiedostamatonta. Tiedostamattomat äänet voivat olla omaan henkilöhistoriaan liittyviä psykologisia asioita, mutta usein asenteisiin, arvoihin ja kulttuuriin liittyvää ainesta. Sama koskee niin taiteen tekijää kuin kokijaakin. Tiedostamatonta latautuu myös teoksiin itseensä sekä taiteen esittämiseen, tekemiseen ja koulutukseen liittyviin käytänteisiin. Tiedostamaton nostaa päätään herkästi nykytaiteessa, kun se koetaan hämmäntävänä tai jopa ärsyttävänä arkipäiväisyydessään ja poiketessaan perinteisistä taiteen muodoista. Tiedostamaton tulee myös näkyväksi, kun ilmapiirissä sallii jokaiselle oikeuden sanoa näkemyksiään ja kokemuksiaan ääneen.

Tiedostamaton liittyy ihmisten ennakkokäsityksiin ja intuitiivisiin teorioihin, joiden muodostumisesta, rakenteesta ja vaikutuksesta oppimiseen ollaan kiinnostuneita. Nykytaide ei tarjoa vain tilanteita, joissa voi tarkastella ennakkokäsityksiä ja intuitiivisia teorioita taiteesta. Sen käsittelemien aiheiden laajuus ja muotojen kirjo tarjoavat rikkaan ympäristön, jossa voi havainnoida erilaisia maailmassa oleviin ilmiöihin liittyviä ennakkokäsityksiä ja intuitiivisia teorioita sekä keskustella niistä. Nykytaiteen äärellä konkretisoituu, kuinka taiteen koki- ja, tekijä, teos sekä taiteeseen liittyvät käytänteet jakavat saman maailmantodel-

lisuuden. Samaan aikaan ne myös tuovat tilanteeseen omat kokemuksena, tietonsa, ennakkokäsityksensä ja intuitiiviset teoriansa. Tämä saattaa herkästikin synnyttää ristiriitaisen tilanteen, joka voi toimia oppimisen lähtökohtana. Biektan mukaan ymmärrys siitä, mitä tarkoittaa tulla subjektiksi sisältää oppimisen tilanteista, joissa on vaikeuksia tuoda omat ajatukset esille ja toimia. Tällaista turhautumisen kokemusta hän pitää merkityksellisempänä ja vaikutukseltaan syvempänä kuin onnistumisen kokemusta.⁵⁹³

Yleisemminkin ollaan sitä mieltä, että epämukavuusalueelle meneminen edistää merkittävästi oppimista. Jotta tilanteesta oppii, on kuitenkin pystyttävä käsittelemään turhautumista. Tässä esiin nousee aikaisemmin kuvailemani yksilön ja nykytaiteen sekä yksilön ja teoksen välillä käytävä dialogi. Nykytaide ei anna vastauksia, vaan ennemminkin herättää kysymyksiä, joihin ihminen etsii vastauksia tarkastelun kohteesta, itsensä ulkopuolisista lähteistä, mutta myös ja ennen kaikkea omasta tieto- ja kokemusvarastostaan. Kun muut saatetaan tietoiseksi dialogista, avautuu toisille mahdollisuus tutustua omiin ja itselle toisten ajatuksiin. Toisten reaktioiden kautta voi myös tarkastella omia ajatuksia ja toimintamalleja uudessa valossa.

7. Tutkivaa, kokeilevaa ja keksivää toimintaa

Kuten luvussa 6.5 toin esille, yksi lähtökohta tarkastella taidetta oppimisen näkökulmasta on lähestyä sitä tutkimuksellisenä toimintana. Sen äärellä työskentelyssä on samalla tavalla kyse projektimuotoisesta opiskelusta sekä ongelmaja ilmiölähtöisyydestä kuin tutkivassa oppimisessä. Vaikka taiteellinen prosessi on omanlaisensa tapa rakentaa tietoa ja ymmärrystä maailmasta, voi taiteen kietoa tutkivaan oppimiseen ainakin kahdella tavalla. Taide voi olla tutkittava ilmiö, josta voi samalla tavalla kuin esimerkiksi luonnontieteellisestä ilmiöstä rakentaa tietoa tieteelliselle ajattelulle perustuvan oppimisprosessin mukaisesti. Toiseksi taide voi toimia jonkin ilmiön tutkimusprosessissa niin olemassa olevana tiedonlähteenä kuin ideoiden testaamisen tapana. Taide ja erityisesti nykytaide monimuotoisena, arkikäsitteiksi sisältävänä ja niitä haastavana antaa hedelmällisen maaperän käynnistää tutkivan oppimisen.

Vapaudesta, yksilöllisyydestä ja kokonaisvaltaisuudesta huolimatta niin taiteen tekemisen kuin kokemisen prosessiin kuuluu yksityiskohtien tutkiminen sekä toiminnan ja teoksen (käsitteellisen artefaktin) tarkastelu suhteessa olemassa oleviin teoksiin ja käytänteisiin. Tiede ja taide ovat myös lähentyneet toisiaan (tai voisiko sanoa palautuneet lähemmäksi toisiaan, jos ajatellaan, millainen suhde niillä oli esimerkiksi renessanssin aikana). Esimerkkinä ovat tieteen kentällä tehdyt taiteelliset tutkimukset, taiteellisten metodien käyttäminen tieteellisessä tutkimuksessa sekä nykytaiteen teokset, jotka lähenevät tutkimusta. Nykytaiteen tutkiminen jonkin teorian kautta on taiteen tutkimista, mutta samalla tutkimuksia teorioista taiteen avulla, kautta ja läpi.⁵⁹⁴

⁵⁹³ Biesta 2006, 142.

⁵⁹⁴ Nykytaiteen tapa toimia tutkimuksena ei ole kuitenkaan yksiselitteinen. Kriittisiä puheenvuoroja ovat esittäneet mm. Hal Foster 1996 ja Mika Hannula 2004.

Bereiter toteaa, ettei tiedon suurin arvo johdu siitä, että tieto olisi totta. Tieteellisen tiedon tiedonmuodostuksen vahvuutena on sitoutuminen tiedon asteittaiseen syventämiseen ja jokaisen tieteellisen teorian kyseenalaistamiseen silloin, kun tämä edistää tieteellistä keskustelua.⁵⁹⁵ Tämä ajatus samoin kuin intuitiivisten ja virheellisten teorioiden salliminen sisältää kokeilua ja keksimistä, olennaisia asioita taiteessa. Ne ovat osa taiteen tekemistä ja tulkintaa yksilöllisellä tasolla sekä taiteen mahdollisuutta koetella rajojaan yhteiskunnassa.

Nykytaiteen moninaisuuden sekä prosessi- ja tapahtumaluonteisuuden myötä korostuu se, miten monella tavalla taide voi olla tutkivaa toimintaa. Niin taideteos, taiteen tekeminen kuin tarkastelukin voi olla tutkivan toiminnan menetelmä, väline, kohde tai tulos. Teokset voivat myös toimia tutkimusraportteina. Nykytaiteen tietynlaisella outoudella on potentiaalia virittää tutkivaan otteeseen. Ilman varsinaista tutkivaa prosessiakin nykytaide kiinnittää huomiota havainnoimiseen, antaa mahdollisuuden ihmiselle kehittyä sietämään monimutkaisuutta ja hankkimaan ja luomaan tietoa heterogeenisestä verkostosta⁵⁹⁶. Nämä kaikki ovat tutkivalle toiminnalle keskeisiä taitoja.

Tutkiva, kokeileva ja keksivä toiminta taiteen äärellä on hyvin helppo konkretisoida. Teoksesta riippuen taiteen tarkastelija katsoo, kuuntelee, haistelee, tunnustelee, kokeilee taideteosta, sen materiaaleja, tekotapoja, asetelua ja olemista tilassa ja ajassa. Kiinnostava tutkimuksen kohde on teoksen muodon ja sisällön yhteyden löytäminen, johon nykytaiteen moninaisuus tarjoaa erityisen hyvät lähtökohdat. Teoksen ollessa itsensä ulkopuolella sen tarkastelu on toisen ja toiseuden tutkimista. Ihminen pyrkii täyttämään taideteoksen toisen näkökulmasta. Tämä toinen voi olla teoksen tekijä tai asia, jota teos käsittelee. Toisaalta, kuten niin useasti olen todennut, taiteen tarkastelu on myös itsensä tutkimista. Tekijän näkökulmasta tutkivan toiminnan kohteet ovat pitkälti samat, materiaalit ja toteutustavat suhteessa sisältöön sekä itsen ja toisen tutkiminen. Erilaisten materiaalien käsittely ja saaminen muille esitettävään muotoon on mitä ilmeisimmin tutkivaa, kokeilevaa ja keksivää toimintaa ja oppimista. Taiteen tekijä ei tutki olemassa olevaa luomusta, vaan hän tuottaa luomuksen tutkivan toiminnan tuloksena.

Oppimisessa nähdään tärkeänä yrittää syventää nykyistä ymmärrystä ja luottaa siihen, että maailma on älyllisesti haltuun otettavissa, vaikka monet asiat ovatkin vaikeita ymmärtää.⁵⁹⁷ Taiteessa on kyse juuri tästä. Viimeisen rajapinnan olen nimennytkin asioiden haltuunottamiseksi ja merkitysten rakentamiseksi. Näen, että nykytaide tarjoaa monella tapaa keinoja ottaa asioita haltuun ja sen äärellä voi harjoitella haltuunottamista.

8. Haltuunottaminen ja merkitysten muodostaminen

Kun tieteen pariaatteet ovat järjestelmällisyys, ristiriidattomuus, yksinkertaisuus ja yleistettävyyys, eivät ihmisten omat pirstaleiset ajatusmallit joidenkin tutkimusten mukaan muistuta tieteellistä ajattelua ja teorioita. Toiset tutkimuk-

⁵⁹⁵ Bereiter 1994, Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 338.

⁵⁹⁶ Vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 272.

⁵⁹⁷ Ibid., 338.

set viittaavat siihen, että esimerkiksi lasten käsityksiin sisältyy niiden näennäisestä pirstoutuneisuudesta huolimatta syvempiä teoriaa muistuttavia oletuksia ilmiöiden välisistä yhteyksistä.⁵⁹⁸ Tässä tutkimuksessa käyttämäni oppimisteorioiden mukaan syvällisessä oppimisessa on kyse näiden kahden maailman yhdistämisestä. Oppiminen rakentuu aikaisempien kokemusten, tietojen, arkikäsitteiden, intuitiivisten teorioiden ja itse luotujen ajatusmallien pohjalle, mutta mukana on myös pyrkimystä selittää kohteena olevaa asiaa tai hallita jokin taito uuden, tutkitun tiedon perusteella.

Tällaisesta jo olemassa olevien kokemusten, ajatusten ja tiedon yhdistämisestä uuteen kokemukseen, aistimukseen ja informaatioon on kyse myös nykytaiteessa. Koska niin nykytaiteen sisällöissä kuin ilmiöissä yhdistyy asioita monilta elämänalueilta, tilanne on monesti ristiriitainen. Tarkastelun kohteessa on selvästi tuttua, mutta toisaalta outoa ja vierasta. Omien käsitysten ja uusien näkemysten yhteensaattamista kuvaa mielestäni hyvin haltuunottaminen. Jotta haltuunottamisen prosessi ylipäänsä käynnistyy, täytyy kohteella olla jokin merkitys ihmiselle. Toisaalta haltuun otettaessa merkitykset syvenevät tai muodostuu uusia. Teoksia tarkasteltaessa haltuunottaminen ja merkitysten luominen liittyvät tarpeeseen hahmottaa teos ja luoda jonkinlainen selitys teoksesta. Teoksia tehtäessä haltuunotto on pyrkimys saada muotoiltua, tuotua jonkinlaisessa muodossa esille jokin asia tai ajatus.

Aivan kuten tiedon käsittelyssä ja ymmärtämisessä yleensäkin, nykytaiteen haltuunottamisessakin voi joko rakentaa oman näkökulman tai pyrkiä ymmärtämään toisen näkökulmaa. Käsitteiden ja näkökulmien esittäminen esimerkiksi kaavion tai työskentelyteorian muodossa auttaa ihmistä ylittämään omien tieto- ja merkitysmaailmojensa rajoja. Nykytaiteen teokset ovat selityksen malleja. Teoksen tekijä ikään kuin mallintaa haltuunottamaansa asiaa. Teoksen kokija pyrkii ottamaan haltuun olemassa olevan teoksen, luomaan sille selityksen.

Siitä huolimatta, että nykytaiteen yhteydessä jopa vältellään sanaa ymmärtäminen, itse – kuten olen aikaisemmin tuonut esille – koen ymmärtämisen sopivan hyvin taiteen yhteyteen, kun ymmärtäminen käsitetään samalla tavalla kuin oppiminen, uuden tiedon yhdistämisenä omiin intuitiivisiin teorioihin ja ennakkokäsityksiin ja tästä muodostettavana selityksenä. Tulkinnassa näen ongelmana, että sellaisen voi rakentaa ilman toisen näkökulman ymmärtämistä. Haltuunotossa ja merkitysten muodostamisessa on kyse sekä tulkinnasta, ymmärtämisestä että selittämisestä.

Vaikka taiteen arvo ei olisikaan teoksen tulkinnassa tai teoksen tarkoituksen löytämisessä, on oppimisen näkökulmasta tärkeää huomioida se, että olenainen osa taiteen äärellä muodostuvaa vaikutusta on yritys ottaa teos jollakin tavalla haltuun, tehdä se mielekkääksi, rakentaa sille ja sen kautta merkityksiä. Kuten Phillis ja Soltis toteavat: ”Ihmiset muistavat helposti jotain sellaista, jolla on jokin merkitys, ja unohtavat asiat, jotka eivät ole merkityksellisiä; ihmiset alkavat nopeasti luomaan yhteyksiä ja luokittelemaan merkityksellistä materi-

⁵⁹⁸ Ibid., 89-90.

aalia.”⁵⁹⁹ Myös Dissanayake huomauttaa, kuinka asioille muodon ja kerronnallisen rakenteen antaminen on ihmisen tapa ymmärtää, tulkita ja ymmärtää asioita.⁶⁰⁰

Ilmaisut taidekokemus ja taide-elämys – jo siksi, että ne ovat yksikössä olevia sanoja – saavat aikaan mielikuvan jostain kokonaisvaltaisesta tapahtumasta. Kasvatuksen yhteydessä taiteen vahvuutena pidetäänkin tapahtuman kokonaisvaltaisuutta ja sen aikaansaamaa vaikutusta ihmisessä. Itse olen kuitenkin pyrkinyt purkamaan tätä kokonaisvaltaisuutta. Jotta voi väittää nykytaiteen olevan ympäristö oppimiselle, ja kuvailla, millainen ympäristö se on, on mielestäni tärkeää yrittää hahmottaa, mitä asioita tähän kokonaisvaltaiseen kokemukseen sisältyy.

Kokemusta voisi tarkastella siitä käsin, mitä ihmisessä tapahtuu, mutta tässä tutkimuksessa pyrin etsimään nykytaideteoksille ja nykytaiteen käytännöille ominaisuuksia, joilla on yhteyksiä oppimiseen. Toki koska taide on ihmisen luomaa ja kokemaa, nämä ominaisuudet ovat kytköksissä ihmisten kokemuksiin. Omien nykytaiteen parissa työskentelystä kertyneiden kokemuksieni ja tiedon sekä nykytaiteesta käydyn keskustelun perusteella nykytaiteella on useitakin ominaisuuksia, jotka houkuttavat haltuun ottamisen prosessiin ja käynnistävät sen. Useat ominaisuudet ovat ristiriitaisia keskenään, mikä lisää oppimisen mahdollisuutta.

Kokonaisvaltaisuus on hyvä lähtökohta haltuunottamiselle. Teos on kokonaisuus, johon tekijä pyrkii tai jota kokija havainnoi. On lähdettävä analysoimaan sitä, mistä kokonaisuus muodostuu ja miten eri osat toimivat yhdessä. Toisaalta useat nykytaiteen teokset ovat niin sisällöllisesti kuin fyysisenä artefaktinakin fragmentaarisia. Ne vaativat rakentamaan jonkinlaisen kokonaisuuden. Taide ei olekaan vain aisteilla havaittava asia, vaan sen taakse kätkeytyy käsitteellisiä elementtejä, mikä herättää usein ihmetystä ja sitä kautta vaatii haltuunottamista. Käsitteellisyyden vastakohtana nykytaide on hyvin konkreettista. Se on konkreettisempaa kuin vanha taide siinä mielessä, ettei se ole vain kuvia maailmassa olevista asioista, vaan asiat ovat konkreettisesti läsnä teoksessa. Olipa sitten kyse esineistä tai ihmisten kohtaamisista. Tämä herättää hämmennystä, mutta toisaalta se voi helpottaa teoksen käsittelyä ja tulkintaa.

Kuten sanottu, nykytaiteen ristiriitaisuus, tuttuuden ja outouden yhdistyminen, voi käynnistää haltuunottamisen prosessin. Ristiriitaisuutta nykytaiteessa synnyttää myös arkielämässä toisilleen sopimattomien asioiden yhdistäminen. Aina tämä yhdistäminen ei onnistu tai siihen ei edes pyritä. Yksittäiset teokset ja nykytaide kokonaisuina ilmiönä ovat epämääräisiä. Usein nykytaiteen teokset ovat ikään kuin keskeneräisiä. Ne eivät selitä asiaa loppuun, vaan pikemminkin pohdiskelevat sitä. Näin ne jättävät mahdollisuuden monenlaisille tulkinnoille ja jättävät tilaa keskustelulle. Eikä keskustelua käydä vain valmiiden teosten äärellä, vaan koko teoksen syntyprosessi tai itse teos voi olla ihmisjoukon aikaansaama. Nykytaiteessa joukkoistetaan niin taiteen tekeminen, kokeminen kuin haltuunottaminenkin. Antoisia lähtökohtia haltuunottamiselle ja

⁵⁹⁹ Phillips & Soltis 2009, 97.

⁶⁰⁰ Dissanayake 1988, 115.

merkitysten muodostamiselle ovat myös nykytaiteen sisältöjen ja muodon monimuotoisuus. Toisaalta se aiheuttaa ahdistusta, toisaalta mahdollistaa erilaiset polut lähteä haltuun ottamisen prosessiin.

Yrittäessäni selvittää, millä tavoin nykytaide toimii oppimisen ympäristönä, hajotan asioita pienempiin ja pienempiin osatekijöihin myös tässä kohtaa. Sen lisäksi, että nimeää asiat, jotka nykytaiteessa ovat lähtökohtia haltuunottamiselle, on hyvä miettiä, mitä oppimista edistävässä prosessissa tapahtuu. Monesti nykytaiteen äärellä on tunne, ettei heti saa otettua teosta haltuun. Tunteen voimakkuus ja kesto riippuu siitä, kuinka paljon haltuunottajalla ja taiteella on yhteisiä nimittäjiä. Jos ei heti luovuta, voi syntyä dialogi taiteen kanssa. Kuten muussakin oppimisessa, tiedon hankinta niin itse muodostetusta tietovarastosta kuin itsensä ulkopuolella olevista lähteistä – kuten toiminnan kohteena olevasta taiteesta – on keskeinen elementti nykytaiteen äärellä. Taide omalla olemuksellaan ohjaa myös mielikuvien käyttämiseen ja rakentamiseen sekä mielikuvituksen käyttöön. Taiteen tekeminen ja tarkastelu on mitä suurimmassa määrin ongelman ratkaisua ja päätelmien tekemistä eri tavoin. Se sisältää niin induktiota, deduktiota kuin monien teorioiden mukaan ennen kaikkea abduktiota. Olennaista teoksen haltuun ottamisessa on erilaisten, ei-järkeenkäyppienkin asioiden yhdistäminen. Taiteen haltuun ottaminen on myös näiden edellä esitettyjen toimintojen yhdistämistä.

Kuten oppimiseen, myös taiteen haltuunottoon vaikuttavat monet asiat, esimerkiksi käytössä oleva kieli sekä se, missä paikassa ja käytäntöyhteisössä se tapahtuu. Taiteen käsittäminen on helpompaa, jos taidepuhe on tuttua kuin jos taiteella ja ihmisellä on hyvin erilainen sanavarasto (tämän voi ajatella sekä konkreettisesti että kuvainnollisesti). Haltuunotto ja sitä kautta oppimisen prosessi on työläämpää silloin, jos taidemaailma on vieras tai toisaalta jos joutuu taiteen kanssa tekemisiin paikassa, joka ei vastaa ennakko-odotuksia. Näin tapahtuu aika usein nykytaiteen kohdalla. Kyseessä ei myöskään ole tapahtuma, joka liittyy vain kognitiivisiin tekijöihin ja mielessä tapahtuviin tuntemuksiin. Varsinkin nykytaiteen kohdalla kaikilla aisteilla tapahtuvat havainnot sekä kokijan tai tekijän fyysinen suhde ja asemointi suhteessa teokseen ja fyysiseen ympäristöön vaikuttavat haltuunottamiseen. Nykytaide saattaa hyvin tarkoituksellisesti tuoda esiin nämä seikat ja herättää pohtimaan vastaavia asioita muissakin tilanteissa.

Esittämäni nykytaiteen ja oppimisen rajapinnat kuvaavat sitä, millä tavoin nykyajan taiteen toimintatavoissa niin tekijän kuin kokijankin näkökulmasta on oppimiseen liitettäviä piirteitä. Nämä ylatason samankaltaisuudet ja risteymät eivät kuitenkaan mielestäni yksin riitä perustelemaan sitä, miksi nykytaidetta tulisi hyödyntää oppimisen ympäristönä. On tarkasteltava lähemmin oppijan ja taiteen välistä prosessia. Mitä sellaisia asioita ja tekijöitä nykytaiteessa on, että se voi vaikuttaa ihmisen oppimisprosesseihin? Tähän sain vastauksia eri kokemusasiiantuntijaryhmiltä keräämästäni tiedosta.

7.2 Oppimisen osatekijöitä nykytaiteessa

Kuten moneen kertaan olen jo maininnut, tavoitteeni on purkaa nykytaiteen äärellä työskentelyä ja syntyvää kokemusta osatekijöihin ymmärtääkseni ja selittääkseni, miksi nykytaiteen äärellä voi tapahtua oppimista. Opettajien kanssa asiaa pohdittuani sekä heidän tuottamaansa materiaalia hyödyntämällä syntyi monenlaisia ajatuksen kulkuja ja tapoja jäsentää asiaa. Tarkastelin muun muassa sitä, millaisia ominaisuuksia annettiin tilanteelle, jossa nykytaide toimii oppimisen ympäristönä. Löysin kolme lähestymiskulmaa.

Yksi lähestymistapa on miettiä, mitä osatekijöitä tarvitaan, että nykytaiteen kanssa työskentely on oppimistapahtuma, mitä ominaisuuksia osatekijöillä on ja mitä niiltä vaaditaan. Tässä lähestymistavassa löytyy yhteneväisyyksiä esteettisen kokemuksen teorioihin sekä näkemyksiin aktiivisesta ja tutkivasta oppijasta. Toinen tapa on lähestyä asiaa tapahtumana. Mitä tapahtuu, kun nykytaiteen äärellä voi oppia? Tässä lähestymistavassa yhtäläisyydet pedagogiseen prosessiin ovat ilmeiset. Pedagogisella prosessilla tarkoitan kokonaisuutta, jossa määritellään sitä, miten opetetaan, mitä opetetaan, miksi opetetaan, milloin opetetaan, kuka opettaa ja kenelle opetetaan. Kolmanneksi voisi tarkastella nykytaiteen yhteisöllistä vaikuttavuutta. Miten nykytaiteen ottaminen mukaan opetus-opiskelu-oppiminen -prosessiin vaikuttaa yhteisöön? Yhteisöllä voi tarkoittaa niin luokassa toimivaa pienryhmää kuin yhteiskuntaa. Tähän liittyen löytyy teoreettisia vertailukohtia Platonista nykyajan perusteluihin taidekasvatuksen roolista yleissivistävässä koulutuksessa.

Kaikki nämä näkökulmat ovat yhteyksissä toisiinsa. Ne ovat tilanteen eri vaiheita. Se, että nykytaiteen suhdetta oppimiseen käsiteltiin opettajien kanssa käsittekarttojen muodossa, vaikutti paljon siihen, että ilmiö hahmottui helposti tapahtumien ketjuksi, jolle löytyy yhteydet oppimispolku- käsitteeseen. Tällaisia oppimispolkuja oli joissakin käsittekartoissa hahmoteltu. En kuitenkaan päätenyt kehittämään pidemmälle yksittäisten esimerkkipolkujen kuvaamista, sillä ne olisivat jättäneet paljon muita mahdollisuuksia analyysin ulkopuolelle.

Mielenkiintoisempaa ja mielestäni hedelmällisempää oli lähteä hahmottelemaan ilmiön yleisempää mekanismia. Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan tutkittavan ilmiön toiminnan logiikasta⁶⁰¹. Opettajilta keräämäni materiaalin pohjalta nykytaiteen toimimisessa oppimisen ympäristönä voi hahmottaa kaksi olemisen tapaa.

Ensinnäkin nykytaiteella nähdään olevan oppimisen ympäristönä aktiivinen rooli. Sen voi ajatella olevan toimija. Toimijana nykytaide oppimisen ympäristönä *on ja tekee* jotain. Nykytaiteella oppimisen ympäristönä on erilaisia ominaisuuksia ja se tekee erilaisia asioita. Lisäksi nykytaide oppimisympäristönä *toimii jossakin*, esimerkiksi eri ympäristöissä ja tiloissa tai abstraktimmin oppia-ineissa tai yksittäisissä opiskelun kohteena olevissa asioissa.

⁶⁰¹ Toiminnan logiikasta puhutaan laadullisen tutkimuksen yhteydessä, kun aineistosta voidaan hakea tyypillistä kertomusta. Kts. Tuomi & Sarajärvi 2009.

Toiseksi nykytaide oppimisympäristönä voidaan nähdä joko *koostuvan* joistakin asioista tai *tarvitsevan* erilaisia asioita toteutuakseen. Se, mitä se tarvitsee tai mistä se koostuu, ovat ihminen, (esimerkiksi taiteilija, minä, opettaja, oppilas, lapsi), taideteokset, nykytaide ilmiönä sekä näiden ympärillä olevat laajemmat asiat kuten yhteisö, yhteiskunta ja taidemaailma. Nämä kaikki ovat suhteessa toisiinsa. Mainitut asiat ovat jotain ominaisuuksiltaan sekä positioiltaan. Toisaalta ne ovat tekijöitä. Ne tekevät erilaisia asioita ja antavat jotain. Toisaalta ne ovat teon kohteita ja saavat jotain. Olen kuvannut tätä toiminnanlogiikkaa käsittekartan muodossa liitteessä 1.

Jatkoin analyysia siten, että saisin vastauksia siihen, mitä nämä kaikki *jotain* ovat. Vastauksia etsin purkamalla niin opettajien käsittekartoissa kuin kirjoitetuissa lauseissa olevia yksittäisiä asioita, jopa yksittäisiä sanoja. Se auttoi huomaamaan keskeisimmät käsitteet yksittäisissä kartoissa sekä käsitteet, jotka toistuivat eri käsittekartoissa. Koska näkemykset olivat käsittekarttojen muodossa ja verkkoympäristössä käydyn keskustelun tiivistä kielenkäyttöä, pelkistäminen ja kielen käsitteellistäminen oli tietyllä tavalla jo puolitiessä. Pelkistäminen auttoi löytämään kokonaisuudesta klustereita, joiden kautta pystyin havaitsemaan ne asiat, joiden kautta nykytaidetta oppimisen ympäristönä tarkasteltiin.

Opettajien ajattelusta nousi selvästi kaksi pääkategoriaa: 1) nykytaiteen ominaisuudet ja 2) nykytaiteen rooli opetuskontekstissa. Näiden kategorioiden alta pystyi erittelemään tarkemmin, miten opettajat näkivät nykytaiteen olevan kytköksissä oppimiseen. Nykytaidetta (ja taidetta laajemminkin) tarkasteltiin siten, että sen ajateltiin 1) olevan jotain, 2) toimivan jotenkin, 3) tekevän jotain ja 4) saavan aikaan jotain. Tässä yhteydessä on paikallaan korostaa, ettei nykytaiteella tarkoiteta vain jo olemassa olevia teoksia. Samalla tavalla, kuten tässä tutkimuksessa ylipäänsä, nykytaide sisältää niin olemassa olevat teokset, niiden tekemisen prosessin kuin nykytaiteeseen liittyvät toimintatavat ja käytännötkin.

Toinen vaihe analyysissä oli aukikirjoitettujen käsittekarttojen sekä verkko keskustelujen sisältöjen läpikäyminen siten, että sain vastauksia siihen, mitä kaikkea 'jotain' on edellä mainituissa neljässä eri yhteydessä. Tämä luokittelu johti ajattelun malliin, joka konkretisoi asioita, jotka tekevät nykytaiteesta oppimisen mahdollistavan toimintaympäristön.⁶⁰² Ajattelun malli ohjaa kiinnittämään nykytaiteessa huomiota siihen, miten ja miksi se voi saada aikaan oppimista ja mitkä sen ominaisuudet vaikuttavat oppimiseen. Tämä ajattelun malli auttaa mielestäni myös konkretisoimaan taidekokemusta. Siinä ikään kuin kerros kerrokselta nimetään yksittäisiä, hyvin konkreettisiakin asioita, joita nykytaiteen teosten olemukseen ja niiden kokemukseen liitetään.

1. Vaikutus kasvuun ja kehittymiseen

Opettajien näkemyksissä kertautui usein esitettyjä ajatuksia siitä, että taide vaikuttaa ihmisen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen ja kasvuun. Taide nähdään

⁶⁰² Olen kirjoittanut opettajilta keräämiäni aineiston analyysistä Venäläinen 2012b ja Venäläinen 2012c. Artikkelit tuo esille, kuinka opettajien aineisto on ollut rakennusai-
neena luvussa 6 esittämiini ajatuksiin.

osana ihmisenä selviytymistä. Sillä on elvyttävä ja parantava voima. Taide kasvattaa ymmärrystä ja antaa elämän eväitä. Se on sivistystä, uudenlaista suhdetta oppimiseen, uusia toimintatapoja ja se tukee elinikäistä oppimista.⁶⁰³

2. Suhde ympäristöön, itseen ja toisiin ihmisiin

Miten taide saa aikaan kasvua ja kehittymistä? Tämä on kysymys, johon vastaamalla voi myös konkretisoida sitä, mistä taidekokemuksessa on kysymys. Opettajien ajatusten perusteella vastaukseksi voi muotoilla sen, että ihminen voi taiteen avulla tarkastella suhdettaan ympäristöön, itseensä ja toisiin ihmisiin.

Opettajat muun muassa kirjoittivat seuraavaa:

Taiteen kanssa tapahtuva oppiminen voisi olla sellaista, jossa taide tarjoaa toimintamallin ja kehyksen todellisuuden, ympäristön ja oman itsen osana ympäristöä, tutkimiselle.

Nykytaiteen avulla voi oppia kuulemaan ja ymmärtämään eri ihmisten erilaisia näkemyksiä ja sitä kautta jokaisella on mahdollisuus laajentaa omaa ajatusmaailmaansa ja ymmärrystään toisia ihmisiä kohtaan. Tämä on mielestäni äärettömän arvokasta!

Taiteen kanssa tai sen kautta työskenteleminen vapauttaa ja antaa tilaa yksilöllisille ratkaisuille sekä muiden yksilöllisten ratkaisujen kunnioittamiselle. Keskiössä on nimenomaan ajattelun taitojen harjaannuttaminen. Ja rajojen rikkominen on erittäin sallittua. Nykytaide on usein myös hyvin symbolista ja antaa mahdollisuuden ajan-kuvan ja yhteiskunnan tilan tutkimiselle. Sen kautta voi tutkia laajempia kokonaisuuksia.

Taide ohjaa luomaan ympäristöön muun muassa havainnoivan, tutkivan, tarkastelevan ja kokemuksellisen suhteen. Taide herkistää eri aistien käyttöön ja löytämään asioita. Suhde itseen muodostuu sitä kautta, että taide on ajattelun ja taitojen harjaannuttamista. Taiteeseen liittyy älyllinen pohtiminen ja uusilla tavoilla ajattelemisen. Taiteen parissa opiskelu on tiedon hankkimista ja luomista. Suhde itseen rakentuu myös sitä kautta, että taide rohkaisee yksilöllisiin ratkaisuihin, analysoivaan otteeseen, tulkintojen muodostamiseen ja luovaan toimintaan. Suhde toisiin ihmisiin syntyy taiteen synnyttämästä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Sen saa aikaan taiteen herättämät erilaiset näkemykset, mielipiteiden vaihto ja kokemusten jakaminen. Tätä kautta taiteeseen liittyy kuulluksi ja huomioiduksi tuleminen ja toisilta oppiminen, joka saa aikaan yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä. Erilaiset sosiaaliset verkostot ovat osa taidetta. Näiden ajatusten myötä liikumme edelleen aika abstraktilla tasolla. Onkin kysyttävä, millä tavalla suhteiden luominen itseen, toisiin ihmisiin ja ympäristöön konkretisoituu taiteen parissa?⁶⁰⁴

3. Erilaisten asioiden kohtaaminen

Opettajien näkemysten perustella voi sanoa, että ihmisellä on mahdollisuus olla – ja tässä tapauksessa opiskella – erilaisissa paikoissa, ajatella eri tavoin ja olla vastavuoroisessa suhteessa erilaisten asioiden kanssa. Taiteen käyttö opetuk-

⁶⁰³ Venäläinen 2012b, 10–11. Muotoilut ovat opettajilta.

⁶⁰⁴ Venäläinen 2012b, 11.

nessa laajentaa oppimisympäristön luokasta ja koulusta taidemuseoihin ja -gallerioihin ja erityisesti nykytaide lähiympäristöön, luontoon ja kaupunkiin, julkisiin ja yksityisiin tiloihin sekä mediaan. Erilaiset tavat ajatella konkretisoituvat siinä, että taidetta voi tarkastella monesta eri näkökulmasta, pyrkiä käsitämään kokonaisuuksia, mutta tarkastella myös yksityiskohtia. Niin taiteen tekeminen kuin valmiiden teosten tarkastelukin ovat ongelmanratkaisua, jossa ajattelun voi kanavoida eri tavoin. Tällöin oppimisesta tulee monimuotoista. Vastavuoroisuuden perustana on ensinnäkin se, että taiteen parissa opettaja toimii ohjaajana, jopa oppijana ja oppilaat koetaan voimavarana. Toiseksi taide virittää keskustelun ei vain ihmisten vaan myös ihmisen ja taideteoksen välille. Mikä sitten luo mahdollisuuden erilaisille oppimistilanteille, monitasoiselle ajattelulle ja vastavuoroisuudelle?⁶⁰⁵

4. Taidon, tiedon, tunteen ja toiminnan läsnäolo

Opettajien pohdinnoista vastaukseksi voisi tiivistää: taidon läsnäolo, tiedon läsnäolo ja tunteen läsnäolo. Mistä sitten näiden yhtäaikainen läsnäolo syntyy? Siitä, että taiteen koetaan aktivoivan ihmistä. Eräs opettaja muotoilee asian oivaltavasti: "Nykytaide pysäyttää meidät ja välillä suorastaan huutaa läsnäoloamme. Se aktivoi laiskat ajatuksemme." Taide saa ihmisen reagoimaan monin tavoin. Ihminen reagoi taiteeseen erilaisin tuntein ja herää olemaan jotain mieltä, ilmaisemaan itseään ja halumaan lisää tietoa.⁶⁰⁶

Yhtäältä taide, etenkin nykytaide, saa aikaan tunteen, ettei ymmärrä, toisaalta kokemaan ahaa-elämyksiä. "Jospa idea piileekin suuressa arvoitukseisuudessa", pohtii yksi opettajista ja jatkaa "taiteen äärellä harjoittelee sietämään epätietoisuutta, ärtymystä, rumuutta ... omien mielipiteidensä ailahtelevaisuutta." Hän puhuu samasta asiasta, mistä Biestakin, eli taiteen potentiaalisuudesta kasvattaa vastustuksen sietoa. Toinen opettaja innostuu: "Täh, en ymmärrä! Mitä tää on? Mäkin piirrän paremmin! Ihan hulluu! Mikä mahtava lähtökohta tutkivalle oppimiselle, niin opettajalle kuin oppilaille!" Taide saa ihmisen toimimaan. Tiivistetysti ilmaistuna taide saa ihmisen käyttämään taitojaan ja tietojaan, toimimaan niin psyykkisesti kuin fyysisestikin sekä jakamaan kokemuksiaan. Edelleen kuitenkin kysyn: mikä sitten taiteessa saa reagoimaan ja toimimaan?⁶⁰⁷

5. Taiteen aktivoiva luonne sen ...

... tehdessä asioita

Tässä otan opettajilta keräämäni tiedon luokittelussa avukseni sanaluokat. Lähden liikkeelle verbeistä. Niin opettajien ajattelussa kuin laajemminkin taiteesta puhuttaessa taidetta usein käsitellään toimivana subjektina, kuten jo luvussa 6.4 totesin pohtiessani taiteen kanssa käytävää dialogia. Taiteen ajatellaan aktivoivan, koska sillä on toiminnallisia luonteenpiirteitä. Näillä tarkoitan sitä,

⁶⁰⁵ Ibid.

⁶⁰⁶ Ibid.

⁶⁰⁷ Ibid., 12.

että taiteen sanotaan esimerkiksi kertovan jotain, peilaavan aikaa, ottavan kantaa, sulautuvan ympäristöönsä, muuntuvan, käsittävän, tuovan esiin, esiintyvän ja elävän. Toiseksi taiteen toiminta kohdistuu ihmiseen. Tällöin taide antaa virikkeitä, vaatii, innostaa, herättää ajattelemaan. Se haastaa, pysäyttää, vetoaa, ja vahvistaa tai ärsyttää ja suututtaa –muutamia opettajien ilmaisuja mainitakseni.⁶⁰⁸

... ollessa moninainen

Nykytaiteeseen liitettävien adjektiivien kerääminen opettajien käsitelkartoista ja keskusteluista kertoo, mitä nykytaiteen ominaisuuksia pidetään olennaisina oppimisen yhteydessä. Nykytaiteen moniulotteisuus, moniaistisuus ja monimuotoisuus tarjoavat hyvän lähtökohdan erilaisille toiminnoille. Eri tavat reagoida syntyvät siitä, että nykytaidetta koetaan olevan laidasta laitaan: rumaa ja kaunista, hauskaa ja ahdistavaa, arkipäiväistä ja ainutkertaista, käsin kosketeltavaa ja abstraktia. Nykytaide voi olla päällekkäystä tai hiljaisuutta. Ovia erilaisen asioiden oppimiseen avaa toisaalta nykytaiteen henkilökohtaisuus, toisaalta sen kulttuurisidonnaisuus ja tapa olla osa esityskontekstia. Nykytaiteen tavan olla kokeilevaa työskentelyä sekä sen omaperäisyyden ja avoimuuden koetaan edistävän esimerkiksi itsetuntemuksen ja oppimisen oppimista. Nykytaiteen käsitteellisyys ja symbolisuus sekä sitä ympäröivä epätietoisuus aikaansaavat oppimisessa tärkeää ihmettelyä. Sitä herättää myös teosten yllätyksellisyys. Nykytaiteesta löydetään lapsille tyypillistä ajattelua.⁶⁰⁹

... olleessa monia eri asioita

Opettajien käyttämien substantiivien kautta voi hahmottaa taiteelle ja nykytaiteelle annettavia määritelmiä siitä, mitä taide on. Yksi tapa määritellä taiteen merkitystä opetuksen yhteydessä on nähdä se luomistapahtumana. Nykytaide on toimintakenttä, jopa laaja temmellyskenttä. Se on prosessi ja matka. Toisaalta se on leikkiä ja inspiraatioita, toisaalta oivaltamista ja tutkimusta. Teos voi olla niin tutkimusväline kuin -tulokin. Luomisen tapahtumaan liittyy niin taiteen tekijä kuin kokijakin. Toinen tapa on ajatella taide ilmaisuna. Ilmaisulla on sisältö ja muoto. Se on toteutettu jollakin tekniikalla. Sille on valittu värit ja materiaalit. Ilmaisuu on mielikuvituksen käyttöä. Siinä on mukana mieli, keho ja tunne. Ilmaisuu voi olla hyvin henkilökohtaista, terapeutista, mutta se on myös kommunikointia muiden kanssa. Se on viesti sekä sanoma. Kolmanneksi taide määrittyy opettajien näkemysten perusteella ajattelun avartajaksi. Taide aktivoi ajattelua, kun se on ihmiselle tutustumisen ja tulkitsemisen kohde ja tila peilata tunteita ja ajatuksia. Taide on myös älyllistä pohtimista silloin, kun taideteoksia lähestyy arvoituksina ja haasteena. Taide voi olla innoittaja ja jopa muutostekijä.⁶¹⁰

Tärkeään rooliin oppimisen yhteydessä nousee se, että taide ymmärretään käsityksenä todellisuudesta. Yleisen tavan mukaan taide käsitetään peilinä. Se

⁶⁰⁸ Ibid.

⁶⁰⁹ Ibid.

⁶¹⁰ Ibid.,12-13.

heijastaa arvoja, asenteita ja normeja sekä käsityksiä esimerkiksi vallasta ja normaaliudesta. Taide peilaa kulttuurista, omaa tai vierasta. Se on myös kehystutkia todellisuutta ja ympäristöä. Taide on dokumentteja ajasta ja paikasta sekä kertoo ihmiskäsityksistä. Käsityksiä todellisuudesta syntyy myös sitä kautta, että taide on osa minua, tekijän tai kokijan roolissa. Taide on jonkun tapa ajatella, jonkun tapa tulkita. Taide on muistikuvia, kokemusta, kannanottoja, mutta myös unelmia. Taide ja varsinkin nykytaide on myös vaihtoehto katsoa tätä aikaa. Taide sisältää erilaisia näkemyksiä, kurkistuksia toisen ihmisen tapaan ajatella. Taiteessa on monia vastauksia kysymyksiin. Sitä voi myös lähestyä todellisuuden ja fiktion rajatilana tai sadun todellisuutena, kuten yksi opettaja asian ilmaisi.⁶¹¹

Tämä ajattelun malli on visuaalisessa muodossa liitteen 2 kuviossa. Kuviossa tulee selkeämmin esille se, miten ajattelun mallin tavoitteena on tuoda esiin yksittäisiä osatekijöitä ja elementtejä, joista nykytaiteen mahdollisuus oppimisen ympäristönä rakentuu. Toisessa päässä on ajatus taiteen kehittävydestä ja toisessa nykytaiteen piirteitä. Vaikka kuvaus on käsitkartassa kerroksellinen ja tässä tekstissä on edetty asiasta toiseen, ajattelun mallia ei tule lukea hierarkiana. Voi lähteä yhtä hyvin liikkeelle nykytaidetta kuvaavista yksittäisistä asioista ja edetä sitä kohti, että taide voi auttaa kehittymään. Voi myös ottaa jonkin asiakokonaisuuden siitä välistä.

Tuodessaan esiin asioita, joita nykytaiteen kanssa työskentelyyn tekemisen tai kokemisen kautta liittyy, mielestäni tämä ajattelun malli antaa vastauksia pedagogisen prosessin kysymykseen miksi. Miksi käyttää nykytaidetta oppimisympäristönä? Kaikki ne asiat, joita nykytaiteen ajatellaan olevan, saavan aikaan tai tekevän, siirtyvät nykytaiteelle rakentuvaan oppimisympäristöön. Nykytaiteen luonteen luokittelu tähän tapaan antaa myös mahdollisuuden analysoida sitä, mitkä niistä asioista, joita nimetään nykytaiteen oppimista edistäviksi piirteiksi, ovat yhteisiä muiden elämänalueiden edustamien asioiden kanssa. Koulukontekstissa nämä voidaan ajatella muiksi kouluaineiksi ja niiden edustamiksi tiedonaloiksi ja menetelmiksi. Näin nykytaiteen outous ja vieraus oppimisen ympäristönä hälvenee. Toisaalta tällainen osatekijöihin jakaminen tuo esille nykytaiteen erityispiirteitä, jotka rikastuttavat oppimisen, opiskelun ja opettamisen tilanteita.

Toki nykytaide asettaa myös haasteita, kuten yksi opettajista huomauttaa.

Nykytaide toimii välineenä ja vapauttaa ehkä rohkeammin kertomaan ajatuksistaan. Ehkä näin saamme myös hiljaisimmat oppilaat kertomaan ajatuksiaan ja tulkintojaan ja opimme heistäkin jotain ja he kokevat tulevaisuutensa kuulluiksi ja huomioituiksi. Se, että miten tällainen nykytaideprojekti tai nykytaiteen käyttö opetuksessa ja oppimisessa saadaan pyörimään viisaasti niin, että jokaisen tunteet otetaan huomioon ja kunnioitetaan toisten mielipiteitä, onkin tärkeä ja ihan miettimisen arvoinen juttu.

Ehkä yksi vastaus tähän on nykytaiteen monimuotoisuuden hyödyntäminen. Tutkimukseen ajatuksiansa antaneiden opettajien mukaan nykytaiteen tarjoama mahdollisuus tehdä asioita 'miten tahansa' tuo vapauden. Opettajat totesivat

⁶¹¹ Ibid.

muun maussa mieltävänsä oppimisen nykytaiteen avulla vapaammaksi ja jollakin tavalla uskaliaammaksi. "Tai ehkä pikemminkin vapaus ja rohkeus esittää ajatuksia uudella tavalla on sallitumpaa kun mukana on taide, jossakin muodossa." Vapauden koettiin tulevan painokkaasti esille oman tekemisen kohdalla. "Ajatus siitä, että voi tehdä asioita miten tahansa, innoittaa ajatukseen, että ehkä nykytaidetta voisi niin yksittäisinä teoksina kuin yhteisöllisenä käytänteenäkin lähestyä, tarkastella ja käsitellä miten tahansa." Opettajien pohdinnat johtavat ajattelun malliin, joka rohkaisee lähestymään nykytaidetta eri tarkoituksista käsin ja antamaan sille eri rooleja oppimisen kontekstissa.

7.3 Nykytaiteen rooleja oppimisen kontekstissa

Taidetta on helpompi käsitellä opetuksen ja opiskelun kohteena tai välineenä, kun sille antaa jonkun muun roolin kuin vain taiteen käytänne tai taideteos. Tämän ajattelun mallin tavoitteena on saada huomaamaan nykytaiteen potentiaali tuottaa erilaista tietämystä ja toimia kenttänä, jossa on erilaista tietämystä. Tarkoitus on korostaa sitä, että taide syntyy ja kasvaa muun maailman ruokkimana. Niinpä sen olemisen muodonkin voi sovittaa joksikin toiseksi tai ottaa siitä hetkeksi erilleen jokin säie, jota seuraamalla yksittäinen teos tai nykytaide toimintamuotona on kenties hallitumpaa ottaa haltuun. Tai yksittäisen lähestymiskulman kautta nykytaiteen teos voi auttaa maailmassa olevan asian haltuun ottamisessa.

Nykytaiteen tai yksittäisten teosten tarkastelu eri näkökulmista käsin konkretisoi, millaisiin erilaisiin asioihin teokset tai nykytaide toimintatapana voivat avata ovia. Ajatuksena on se, että itselle tutumman asian kautta vieraampi asia saattaa olla helpompi tavoittaa. Ajattelun mallin avulla taide voi olla helpompi linkittää muihin opiskelun kohteena oleviin asioihin. Ajattelun mallin logiikka on se, että taideteos tai nykytaide kohdataan, sitä lähestytään ja tarkastellaan valitun näkökulman kautta. Lähestyminen voi tapahtua tekijän tai kokijan todellisuudesta käsin tai keskiöön asettuu taideteos tai nykytaide yhteisössä olevana toimintamuotona. Taiteen voi nähdä esimerkiksi pelinä tai leikkinä, tarinana, tekona, aistimuksena, todellisuuden osana, tutkimuksena, vuorovaikutuksena, kuvana, ilmaisuna, fyysisenä esineenä, vertauskuvana, aktivoijana, filosofiana, tuntemuksena, merkityksen antajana tai vaikka arvona. Sitä, mitä erilaisia rooleja nykytaiteella voi ajatella olevan ja kuinka näiden roolien kautta voi avata taiteen olemusta ja suhdetta maailmaan, havainnollistaa liitteen 3 kuvio.

Olen tätä ajattelun mallia rakentaessani käyttänyt suoraan opettajilta otettuja ilmaisuja ja jotkut termit ovat otsikoita useammille samantapaisille ajatuksille. Lisäksi ajattelun malli sisältää oman kokemukseni ja tietämykseni pohjalta mieleeni tulleita lähestymiskulmia. Opettajilta suoraan otettuja ajatuksia ovat esimerkiksi ajatus nykytaiteesta pelinä, leikkinä, aistimuksena tai filosofiana. Yhdistelmä useammasta opettajien ajatuksesta on muun muassa ajatus taideteoksesta aktivoijana. Se viittaa edellä esitetyssä ajattelun mallissa esille tullee-

seen näkemykseen, että nykytaide saa ihmisen tekemään jotain. Itse haluan nostaa esille ajatuksen taideteoksesta tutkimuksena, joka konkretisoi sitä, miten monella tavalla taide toimii älyllisen toiminnan välineenä. Se voi olla tutkimuksen (tässä en tarkoita vain tieteellistä tutkimusta) väline, kohde, menetelmä tai tulos.

Tämänkin ajattelun mallin kohdalla korostan, että kyse on ideasta, jota voi lähteä jatkamaan ja muokkaamaan. Muun muassa kuviossa oleva kysymysmerkkisarake edustaa tätä keskeneräisyyttä. Kysymysmerkki kuvaa myös sitä, että tällaisten mallien luomisessa on tärkeää olla olemassa sarake 'muu, mikä?' Opettajat pitävät hyvin olennaisena sitä, että tällaisia ajattelun malleja käytävällä on sen luoman idean pohjalta mahdollisuus täydentää mallia oman käytökontekstinsa lähtökohdista. Tämä on oleellinen huomio myös nykytaiteen näkökulmasta. Onhan nykytaiteen yksi keskeinen ominaisuus muuttuminen niin ilmaisu- ja toimintamuodoiltaan kuin siitä tehtävien tulkintojenkin suhteen.

Syvyyttä tälle lähestymistavalle luo se, että puran valitun roolin olemusta. Otan tässä esimerkiksi nykytaiteen tarkastelun kuvana, todellisuuden osana, tutkimuksena sekä leikkinä. Käsitekartassa olen purkanut myös muita lähestymiskulmia pienempiin osiin.

1. esimerkki: nykytaide kuvana

Ajattelen nykytaiteen tarkastelua kuvana hyvin laajasti. Esimerkiksi tilateoksen tai yleisön kanssa toteutettavan tapahtuman voi ajatella kuvaksi, kuvaelmaksi, kuvaukseksi, kuvitukseksi. Näkökulma voi auttaa ymmärtämään nykytaidetta visuaalisena tai taiteellisena ilmaisuna, mutta myös tiedonlähteenä muusta maailmasta. Edellisen ajattelen toimivan niin, että tutkitaan taideteoksia kuvan anatomian kautta, eli tutkii kuvan rakennetta ja estetiikkaa. Tarkastelua voi syventää esimerkiksi formaalisen ja sisällöllisen analyysin keinoin. Kun taiteen ajattelee kuvana maailmasta tai ihmisestä, voi taiteen tarkastelu avata monenlaisia oppimisen tilanteita. Taiteen voi myös ajatella kuvana maailmassa. Silloin voi miettiä sen suhdetta muihin maailmassa oleviin kuviin ja kuvaamiseen sekä kuvien merkitystä.

2. esimerkki: nykytaide todellisuuden osana

Taiteen tarkastelu todellisuuden osana voi ohjata pohtimaan, millaista todellisuutta vasten teos on syntynyt ja koetaan. On olemassa tekijän ja kokijan sekä yhteiskunnallinen todellisuus, jossa teos on syntynyt ja on koettavana. Myös teoksella on oma todellisuus esineenä tai tapahtumana. Teos on osana todellisuutta myös dokumenttina. Olkoon teosten ilmiäiset millaisia tahansa, taide on jollakin tavalla aina dokumentti maailmasta heijastamalla aikaansa sekä käsittelemiensä aiheiden kautta. Joskus ja varsinkin nykytaiteen kohdalla dokumenttaarisuus voi olla tarkoituksenmukaista tai tyylikeino. Taideteokset sinänsä ovat aina myös osa todellisuutta. Voidaan esimerkiksi pohtia, kuinka niiden olemassaolo vaikuttaa todellisuuteen. Taide todellisuuden osana johdattaa muun muassa tutkimaan taiteen historiaa, yhtä ihmisen toiminnan ilmentymää.

3. *esimerkki: nykytaide tutkimuksena*

Kun taideteosta tai taidetta toimintamuotona lähestyy tutkimuksena, voi taiteen ajatella olevan tutkimusväline. Taidetta tehdessä tai sitä tarkastellessa tutkii maailmassa olevia ilmiötä. Taide tekemisen ja ajattelun tapana voi paljastaa monenlaisia asioita niin muista ihmisistä kuin omasta itsestä. Taide voi olla tutkimusmenetelmä. Tekemällä ja tarkastelemalla taidetta voi tutkia esimerkiksi materiaalin käyttöä, jotain sisällöllistä teemaa tai vaikkapa ihmisen käyttäytymistä. Taideteos voi olla tutkimisen tulos; hyvinkin tietoisesti tutkivan toiminnan tulos tai taiteellisen prosessin sattumalta synnyttämä. Tietenkin taideteokset, niiden tekeminen ja havainnointi sekä taide käytänteenä asettuvat myös tutkimuksen kohteeksi.

4. *esimerkki: nykytaide leikkinä*

Taidetta verrataan hyvin usein leikkiin. Suurimmat yhtäläisyydet löytyvät mielikuvituksen keskeisestä roolista, olemassa olevien asioiden ja välineiden luovasta käytöstä sekä tietynlaisesta vapaudesta, sääntöjen ja normien kyseenalaistamisesta sekä ikään kuin -ajattelusta, jonka Dissanayake nostaa yhdeksi taidetta ja leikkiä yhdistäväksi asiaksi. Eroavuuksina pidän ensinnäkin sitä, että taide sattuman läsnäolosta huolimatta on leikkiin verrattuna päämäärätietoisempää. Toiseksi siinä huomioidaan ympäröivää tai omaa sisäistä maailmaa leikkiä tietoisemmin. Kolmanneksi ajattelen taiteeseen kuuluvan leikkiä enemmän esillä oleminen, toisille tekeminen. Leikki on ennemminkin toisten kanssa tekemistä, mikä tosin nykytaiteessa on yksi tekemisen muoto. Tosin yhteisöllisenä toimintanaikin taide tehdään yleensä yleisöä ajatellen. Yhdessä taiteen yhtäläisyydet ja eroavaisuudet luovat suhteessa leikkiin mielestäni ympäristön, joka mahdollistaa potentiaalisen alustan oppimiselle, jos ja kun oppimisesta ajatellaan nykyisten oppimiskäsitysten valossa.

Tämän ajattelun mallin kohdalla on tärkeää ymmärtää, etteivät kaikki näkökulmat istu kaikille taideteoksille yhtä luontevasti. Joitakin teoksia on luontevampi lähestyä kuvina tai fyysisinä esineinä, toiset herkistävät filosofiseen tai vertauskuvalliseen dialogiin. Toisaalta on huomattavaa, että näkökulmat ovat päällekkäisiä. Onhan kyse kokonaisvaltaisesta asiasta, jossa eri säikeet ovat punoutuneena yhteen. Yksi näkökulma vie toiseen. Teoksen näkeminen kuvana kertoo teoksen olevan todellisuuden osa, fyysinen esine tai tapahtuma, jonka aistii. Aistiminen saa pohtimaan tekoa, joka liittyy teokseen, ja sen seurauksena ehkä miettimään sitä, miten teos aktivoi ja niin edelleen.

Myös sama näkökulma taiteeseen voi tulla vastaan eri tasoilla. Tästä on esimerkkinä estetiikka. Luonnollisesti se voi olla ensisijainen lähtökohta tarkastella taidetta. Tällöin pohditaan taiteen filosofisia kysymyksiä, kauneuden käsitettä ja esteettistä kokemusta. Toisaalta estetiikan kysymyksiin voidaan mennä sitä kautta, että tarkastellaan teosta kuvana sekä sen anatomiaa. Estetiikka voi tulla vastaan myös silloin, kun taidetta hahmotetaan filosofiana. Kokonaisvaltaisuudesta huolimatta en näe jonkin säikeen irrottamisen vähentävän taiteen vaikuttavuutta. Päin vastoin se, että näin voi tehdä, kertoo mahdollisuudesta tarkastella taidetta eri näkökulmista. Taiteen kokonaisvaltaisuus ja samanaikai-

nen mahdollisuus tarkastella sitä osissa nousi seuraavan, taiteilijoiden näkemyksille perustuvan ajattelun mallin keskeiseksi ajatukseksi.

7.4 Oppimisen paikkoja nykytaiteen prosessissa

Koska taiteilijat tekevät ammatikseen taidetta, heidän kanssaan käydyissä keskusteluissa, heiltä saamissani teksteissä ja käsitekartoissa keskiöön nousi luonnollisesti taiteen tekemisen prosessi. Toisaalta taiteilijat ovat yhtä lailla kuin muutkin myös taiteen kokijoita. Niinpä taiteilijoilta saamastani tiedosta hahmottui ajattelun malli, jonka perustana on prosessi taideteoksen luomisesta taiteen kokemiseen ja niiden vaikutuksesta uusien prosessien syntyyn.

Vaikka tietolähteinäni olevat taiteilijat tekevät keskenään hyvinkin erilais- ta taidetta, vaikuttivat heidän näkemyksensä niin samansuuntaisilta, että uskal- tauduin niiden pohjalta muodostamaan yleisluontoisen konstruktion taiteelli- sestä prosessista. Liitteen 4 kuviossa on työkalukseni muodostamani käsitekart- ta. Kokonaiskuvaa enemmän minua kuitenkin kiinnostivat kokonaisuuden osat. Osa-alueiden jäsentäminen synnytti ajattelun mallin, jonka avulla voi osoittaa potentiaalisia tilanteita, kohtia ja paikkoja, joita nykytaide tarjoaa oppimiselle sitä tehden, siihen osallistumalla, sitä tarkastelemalla sekä kenttänä, jossa sitä tehdään. Tämä ajattelun malli kertoo mielestäni hyvin, kuinka valmiit taidete- okset ovat vain yksi osa prosessia, joka avautuu tarkasteltaessa nykytaidetta oppimisen näkökulmasta. Asia, jota uusmaterialistiset näkemykset korostavat taiteessa, kuten luvussa 3.2. tuli esille.

Löysin nykytaiteen prosessista 11 oppimiselle potentiaalista paikkaa. En väitä, että nämä olisivat ainoat paikat tai että kaikissa aina oppimista tapahtuisi. Osa paikoista on hyvinkin konkreettisia kohtia taiteellisessa työskentelyssä, osa liittyy työskentelyn mahdollistavaan ympäristöön. Ehkä joitakin oppimisen paikkoja voisi liittää yhteen, mutta esittelemällä ne erikseen haluan korostaa sitä, kuinka monessa kohtaa nykytaiteen kanssa työskentely luo mahdollisuuksia oppimiselle ja sisältää nykyisten käsitysten mukaisia oppimista tukevia toi- mintoja, osa enemmän kuin moni muu elämän alue.

1. Taidetta ei tarvitse ajatella taiteeksi

Vaikka taiteessa teokset eri muodoissaan ovat keskiössä, useampi tutkimukses- sa asiantuntijana toiminut taiteilija ajattelee, ettei taide ole taiteilijoiden aikaan- saannoksien synnyttämä. Taide on olemassa oleva alue, jossa he työskentelevät. Taide aktivoi ihmisen taiteen tekijänä, osallistujana tai kokijana. Taide on kenttä, joka mahdollistaa maailmassa ja ihmisessä olevien ilmiöiden ja toimintameka- nismien tarkastelun. Itse olen tässä tutkimuksessa puhunut tästä kentästä tai- teen käytäntöyhteisönä ja taidetoimintana, jolla Duttonin ja Dissanayaken nä- kemysten mukaan on evolutiivinen alkuperä.

Tätä näkemystä tukee taiteilijoiden⁶¹² ajattelussa sekin, että vaikka taidekenttä antaa mahdollisuuden tehdä sitä, mitä he tekevät, ei se ole perimmäinen syy tekemiselle. He näkisivät itsensä tekemässä sitä mitä tekevät ilman taide-maailmaakin. Muun maussa Tellervo Kalleinen sanoo, ettei ajatus taiteen tekemisestä ole päälimmäisin suunnannäyttävä teosprosessin alussa, vaan kysymys siitä, mitä kiinnostavaa ja tärkeää voisi tehdä. Ritva Harlelle taiteen tekeminen on ollut niin keskeistä elämässä, ettei edes tahdo kutsua itseään taiteilijaksi. Hän kirjoittaisi veroilmoitukseen mieluiten ammatikseen 'ihminen'. Nämä ajatukset kuvaavat sitä, ettei taidetta nähdä muusta elämästä ja maailmasta erillisenä asiana. Terike Haapoja sanoo oivallisesti, että taide on lähtökohtaisesti parasiitti. Itse olen ilmaisen asian niin, ettei taide ole alkuaine, vaan aina yhdistelmä muita asioita.

Sen lisäksi, etteivät taiteilijat koe omalta kannalta välttämättömänä sitä, onko heidän työskentelynsä taidetta vai ei, ei heille ole myöskään olennaista, näkevätkö yleisö ja taiteen kokijat heidän tekemisensä ja teoksensa ensisijaisesti taiteena. Oliver Kochta-Kalleinen kertoo, että vaikka onkin tärkeää, että ihmiset tietävät missä kontekstissa asioita tehdään, ei yleisölle ja osallistujille painoteta kyseessä olevan taideprojekti. Tärkeämpää on se, mitä projektissa tapahtuu. Hän on huomannut, että taidekenttä on monille mysteeri, mutta luova tekeminen koetaan tärkeäksi. Jani Leinonen sanoo haluavansa, että hänen teoksensa olisivat oikeasti aktivistijuttuja osallistujille. Taiteen konteksti antaa siihen mahdollisuuden, koska taide ei ole niin osoittavaa ja rehellistä kuin aktivismi. Taiteessa voidaan esittää. Hänelle teokset voivat olla molempia; kantaaottavaa taidetta sekä aktivismia taiteen keinoin. Tekemisen taustalla on henkilökohtainen intressi tuoda asioita esille.

2. Omaehtoinen lähtökohta ja tekeminen

Niin taiteen tekemisen kuin tarkastelunkin kohdalla onnistuneen prosessin edellytys on omaehtoinen lähtökohta. Tellervo Kalleinen toteaa taiteilijan olevan kaikkein individuaalisin ammatti. Taiteilija räätälöi ammatista itselleen hyvin syvällisellä tasolla juuri itsensä näköisen. Oppimisteorioissa puhutaan sisäisestä motivaatiosta. Taiteilijat puhuivat siitä, että taideteoksen lähtökohtana on oma tai jonkun kanssa yhteinen kiinnostus esimerkiksi johonkin ilmiöön, asiaan, toimintamekanismiin tai materiaaliin. Tästä muodostuu motivaatio. On jotain, joka on pakko tehdä, jotain, jota ei ole ollut aiemmin, jotain, jonka haluaa syntyvän lähtökohtana jokin idea, materiaali tai tekemisen muoto. Syntyy tunne tekemistä kohtaan. "Tekeillä olevan teoksen ja minun välissä ei ole ketään", kuvailee Virpi Vesänen-Laukkanen taiteellista prosessia.

Omaehtoisuus synnyttää yksilöllisyyttä. Kalle Hammin sanoin: "Koska kaikki taiteilijan ilmaisemat asiat kulkevat hänen lävitseen, lopputulokset ovat enemmän näkemyksiä hänestä itsestään ja maailmasta kuin objektiivisesti todis-

⁶¹² Kirjoittaessani taiteilijat viittaavat omassa tutkimuksessani mukana oleviin taiteilijoihin eli en yleistä ajatusta koskemaan kaikkia taiteilijoita. Tutkimuksessa mukana olevien taiteilijoiden ryhmän sisällä teen kuitenkin yleistyksiä eli kaikista taiteilijoiden nimissä kirjaamistani asioista ei välttämättä jokainen mukana ollut taiteilija puhunut.

tettavia tosiasioita.” Kuin tästä jatkaen Haapoja sanoo: ”Taiteen avulla voi ymmärtää, mitä jokin asia tarkoittaa oman henkilökohtaisen kautta.” Hän jatkaa, että taide mahdollistaa itselle sopivan oppimisympäristön rakentamisen. Esimerkiksi hänelle se sisältää moniaistisuutta, aktiivisuutta, kauneutta ja prosessimuotoisuutta. Voi siis sanoa, että taiteessa on kyse tekemisen aitoudesta. Lähtökohdana ovat aidot kysymykset, joita pidetään edellytyksenä syvälliselle oppimiselle.

3. Kiinnostus mihin vaan

Siihen, että taiteellinen prosessi lähtee omista lähtökohdista, linkittyy läheisesti toinen oppimiselle hyvät edellytykset antava seikka. Taide ja varsinkin nykyaikainen taide on kenttä, jossa tekeminen voi perustua ihan mihin tahansa kiinnostuksen kohteeseen. Toimintaympäristönä nykytaide ei rajoita tai määrittele käsiteltäviä asioita. Kohteena voi olla mikä tahansa maailmassa oleva ilmiö yksittäisestä materiaalista luonnon tai ihmisen luomiin toimintamekanismeihin. Ilmiö voi olla ennestään tutkittu tai tuntematon. Hamm kirjoittaa tutkimukseeni antamassaan tekstissään, että ”taiteilijan toiminta on eräänlaista heilurin liikettä kartan yllä. Se ei kohdistu kunnolla oikein mihinkään, mutta silti vähän kaikkialle”.

Motivaatio tekemiseen voi syntyä asioista, joiden asiantuntija ei itse ole, kuten Kalleinen kuvailee. Kochta-Kalleinen jatkaa, että etsiessään aiheita projekteilleen pyrkivät he aloittamaan hyvin perusinhimillisistä asioista. Aiheista, jotka ovat ihmisiä lähellä. Ajatuksena on normaalin ja epänormaalin yhdistäminen, tasapainon löytäminen oudon ja tutun välillä. Tämä synnyttää uusia kokemuksia ja siten oppimista.

Samaistumista haluaa tarjota myös Jani Leinonen, joka käyttää teoksissaan kaupallisista tuotteista tuttuja hahmoja. Hän luo hahmoille tarinoita, joissa on hahmojen alkuperäisestä ajatuksesta eroavia näkökulmia. Häntä kiinnostaa, mitä tapahtuu, jos hahmo sanookin jotain itseään vastaan. Itsenäisen tai joukossa toteutetun tekemisen ja prosessoinnin kautta ilmiöitä otetaan haltuun ja siitä syntyy jotain omaperäistä. Prosessi sisältää maailman ja ympäristön aistimista, havainnointia, tiedon hakemista ja oman selityksen luomista. Näin se luo maaperää oppimiselle.

4. Ideoiden syntyminen

Oppimisen yhteydessä puhutaan tänä päivänä paljon oivaltamisesta. Itse koen, että oivaltaminen liittyy johonkin olemassa olevaan asiaan. Taiteellisessa prosessissa oivaltamista tapahtuu monessa kohtaa siitä lähtien, kun oivaltaa olevansa kiinnostunut jostakin ilmiöstä. Se, että prosessissa syntyy havaittava ja aistittava taideteos, vaatii luomaan jotain uutta tai vähintäänkin yhdistämään asioita uudella tavalla. Tämä edellyttää, että syntyy idea. Se voi olla hetkellinen ja nopea tai pitkänkin tutkimuksen ja kokeilun tulos. Koskaan idea ei synny tyhjästä. Olkoon idean alku ympäristössä tai omassa itsessä, on se aina ympäristön ja yksilön vastavuoroisen suhteen tulosta.

Oppimisen ja ihmisenä kehittymisen kannalta merkittävää idean syntyprosessissa on työskentely itsensä kanssa – havainnoida ja työstää omia ajatuk-

siaan, intuitiivisia teorioitaan sekä ennakkotietojaan, -odotuksiaan ja -käsityksiään. Haapojan mukaan, kun luo uutta, joutuu keksimään oman kielipin ja kielipelit tai näkemään vallitsevat uudessa valossa. Taiteessa pohdinat ja tekijän suhde ympäristöön eivät jää vain idean syntyyn. Olennainen osa taidetta on tarve jakaa ideat ja ajatukset muille. Luoda jotain, joka toimii itsensä lisäksi toisille ympäristönä saada uusia ideoita.

5. Ajatuksen jakaminen

Syyt idean ja ajatuksen ilmaisemiseen ja jakamiseen jonkinlaisessa muodossa toisille vaihtelivat tähän tutkimukseen näkemyksiään kertoneiden taiteilijoiden välillä. Toisilla ajatuksen jakamisen taustalla on jokin materiaali ja tekemisen tarve. Toisilla lähtökohtana on maailmassa oleva ilmiö tai asia, ajatus tai näkemys, jota he haluavat tarkastella, tutkia ja käsitellä. Kun kiinnostuksen kohdetta on tutkittu ja käsitelty, on syntynyt idea, ajatus, käsitys, näkemys tai selitys, joka halutaan jakaa muiden kanssa.

Jakaminen lähtee joskus halusta vaikuttaa ihmisiin ja heidän ajatteluunsa. Joskus idea, löydetty ajatus, on se, että haluaa selvittää asiaa muiden ihmisten kanssa. Jakamisen taustalla voi myös olla halu aktivoida ihmisiä, innostaa heitä olemaan ja toimimaan yhdessä, keksimään, kiinnittämään huomiota tiettyihin asioihin, ajattelemaan. Joskus käsiteltävän asian lähtökohtakin on yhteisössä, ei taiteilijan idea. Tällöin taiteilija toimii kättilönä, alullepanijana, yhteen saattajana ja tilanteiden luojana.

Olkoon taideteoksen taustalla olevan ajatuksen jakamisen lähtökohta mikä tahansa, kyseessä on aina oman tekemisen kytkeminen muihin. Ajatuksen tuominen julki missä muodossa tahansa vaikuttaa muihin. Toisten huomioon ottaminen on aina oppimisen paikka. Vesanen-Laukkanen kertoo, että tilaus- ja ympäristöteoksissa hän ajattelee kokijaa paljonkin. Hän viettää mahdollisuuksien mukaan aikaa siinä ympäristössä, jonne tekee teoksen, sekä silloin, kun teos on osa ihmisten arkea, ja silloin, kun he 'käyttävät' sitä. Taiteilija seuraa arkea, kuulostelee, kuuntelee, keskustelee, ehkä pitää työpajoja. Havainnot vaikuttavat omalta osaltaan teoksen toteutukseen. Taideteoksen tekeminen on siis ajatuksen jakamista, mutta sitä on myös siitä käytävä keskustelu. Taide tarjoaa tilaisuuksia oppia palautteen antamista ja saamista sekä niistä oppimista.

6. Muodon antaminen

Kun tekijälle on syntynyt idea ja halu jakaa ajatus, on ajatukselle annettava havaittava ja aistittava muoto, joka konkretisoi ajatuksen. Hamm kuvaa asiaa näin:

Itsensä ulkopuolelta tulevat aistimukset ja havainnot ovat taiteellisen työskentelyn keskeistä raaka-ainetta. Niiden avulla taiteilija muodostaa oman sisäisen käsityksensä ulkoisesta maailmasta. Antamalla käsityksilleen kuvallisen hahmon taiteellisessa työskentelyssään hän siirtää ne takaisin ulkoiseen maailmaan.

Muodon antaminen voi olla tulosta aiemmin läpikäydystä prosessista; ilmiöiden ja asioiden käsittelemisestä ja siitä syntyneestä ideasta. Toisaalta prosessiin

voi lähteä avoimin mielin, jolloin teoksen muoto on tekemisen ja tutkimisen prosessi. Joka tapauksessa muodon antamisen tavoitteena on idean siirtäminen havaittavaan muotoon taideteokseksi, -teoksi tai -tilanteeksi. Useat nykytaiteilijat eivät pitäydy vain yhdessä tekniikassa ja välineessä, vaan menetelmä ja muoto valitaan sen mukaan, mikä palvelee parhaiten tekemisen lähtökohtaa ja asiaa, jolle muodon haluaa antaa. Tämän mahdollistaa se, että nykytaiteessa oikeastaan kaikenlainen tekemisen tapa on mahdollista.

Muodon antaminen ei ole vain teknisten taitojen tai kekseliäisyyden esille tuomista. Idealle tai materiaalille muodon antaminen on itsensä ja ajatustensa tekemistä näkyväksi. Kyse on toisista ihmisistä ja heidän kanssaan olemisesta, heihin vaikuttamisesta ja heiltä saamisesta. ”Ei niin, että miten saisin ihmiset ymmärtämään tämän asian”, sanoo Haapoja. ”Teoksissa on itsellekin aukkoja täydennettäväksi. Koska nykytaiteen teokset eivät ole lineaarisia, vaan niissä voi sanoa useita asioita yhtä aikaa ja asiat ovat suhteessa toisiinsa, ne sisältävät ristiriitaisuuksia. Tarvitaan kriittisyyttä ja eri näkökulmista katsomista.” Eri kulmia teokseen voi tuoda toinen taiteilija, teokseen osallistuvat ihmiset tai yleisö, mutta myös itse teos. Vesanen-Laukkasen mukaan ”taiteessa on hieno hetki, kun teos alkaa avautua ja syntyy vuoropuhelu. Tekijänä vuoropuhelu toteutuu niinä hetkinä, kun ratkaisut löytyvät ja teos alkaa neuvoa tekijäänsä”.

Muodon antaminen tarjoaa monia oppimisen tilanteita sen vaatiessa monenlaisia taitoja ja tietoja niin omaan motoriikkaan, tekniikoiden, välineiden ja materiaalien käyttöön kuin ihmisten käyttäytymiseen liittyen. Tellervo Kalleinen ja Oliver Kochta-Kalleinen kertoivat oppineensa *Valituskuoro*-teoksen⁶¹³ yhteydessä muun muassa musiikkiin ja liikkuvaan kuvaan liittyviä asioita, eri kulttuureista sekä ennen kaikkea valittamisesta ilmiönä. Hamm korostaa, että taiteilija on kiinni taidoissaan ja taitamisessaan, joilla hän ilmaisee käsityksensä. Taito ja taitaminen asettavat hänen ilmaisulleen rajat.

7. Tutkimisen tavan, käsittelyn ja ilmaisun vapaus

Vaikka omat kyvyt, tiedot ja taidot saattavat rajoittaa tai ainakin hidastaa taiteellista prosessia, ei nykytaide toimintaympäristönä aseta rajoituksia keinoihin ja menetelmiin tutkia, käsitellä ja ilmaista asioita ja ilmiöitä. Moniin muihin elämän- ja toiminnan alueisiin verrattuna taide ja varsinkin nykytaide tarjoaa vapauden valita. Ennalta määriteltujen toimintatapojen sijaan se antaa vapauden kehittää ja kokeilla erilaisia tekemisen ja toimimisen tapoja. Tämä sallii, mutta myös vaatii luovuuden ja kekseliäisyyden käyttöä. On tutkittava ja pohdittava, mitkä keinot ja menetelmät palvelevat parhaiten kiinnostuksen kohteen tarkastelussa sekä havaintojen ilmaisemisessa ja välittämisessä muille.

Vapaus ja toisaalta edellytys toimia omien ja ympäristön suomien mahdollisuuksien mukaan, mutta myös ne ylittäen, tulee esille nykyisen taidemaailman suomassa rajattomuudessa ilmaisun tapojen suhteen. Taiteen kenttä suo vapauden kehittää ja kokeilla uusia tekemisen ja toiminnan tapoja. Kochta-Kalleinen käyttää termiä avoin tila (*open space*). Se on sitä, että taiteen yhteydes-

⁶¹³ Kts. luku 3.3 Nykyajan taide, viite 194.

sä toiminta on avoimempaa. On vapaus tehdä jotain sellaista, mitä muilla elämän alueilla ei ole, eikä sen yhteydessä tarvitse määritellä mikä on toiminnan tarkoitus tai tavoite. Taide luo tilanteen ja tilan toimia vapaasti. Leinonen painottaa, ettei taiteilijoilta vaadita samanlaista totuutta kuin muilla aloilla.

Nykytaiteelle on tyypillistä, että taiteen tekijät eivät ole kiinni tietyssä mediumissa. Ilmaisun hakeminen ei rajoitu tietyn taiteen lajin muotoihin tai edes ylipäänsä taiteen piiriin. Tyypillistä on materiaalien ja toimintojen yhdistely ja käyttö epätavanomaisessa yhteydessä, totutusta poikkeavalla tavalla. Asioiden soveltamista eri yhteyksissä tutkimukseen näkemyksiään antaneet taiteilijat pitivät antoisana. Toisaalta he kokivat haastavana oppia uskomaan, että itselle muodostuneista rajoitteista huolimatta heillä on ilmaisun vapaus. Ilmaisun vapaudessa oppii itsestä, siitä, mitkä ovat oman ilmaisun ja taitojen rajat, omat ennakkokäsitykset ja odotukset asioista. Tämä pätee myös yhteisön tasolla.

8. Ideoiden, menetelmien ja ilmaisun kiertokulku

Näen, että ilmaisunvapaus saa aikaan nykytaiteen kentällä kahdensuuntaisen liikkeen ja jatkuvan spiraalimaisen kehän. Se, että on vapaus kokeilla ja kehittää erilaisia tekemisen ja toiminnan tapoja, antaa muotoja muokata ilmaisutapoja. Siitä seuraa uusia tapoja käsitellä ja tutkia ilmiöitä, ja sen seurauksena uusia ideoita. Haapoja tähdentää, että taide on jotain muuta kuin taideobjektin tekeminen. Taideteokset ovat vain osa jatkuvaa prosessia. Yhdessä teoksessa olevaa asiaa jatketaan toisissa teoksissa ja prosesseissa, ”navigoidaan asioiden ja teosten välillä”. Ideat, ajatukset ja tulkinnat teoksista kantavat seuraaviin teoksiin. Myös Hamm painottaa, että taiteen ja kulttuurin tulee olla jatkuvassa rakentamisen tilassa. ”Kun taide muuttuu objektiksi, se kuolee.”

Spiraalimaisen kehän myötä taidemaailma muuttuu ja uudistuu kuten myös maailma. Nykytaide on ympäristö, joka tarjoaa mahdollisuuden oppia olemassa olevia asioita ja tapoja toimia, mutta oppimista tapahtuu myös asioita muokkaamalla ja kehittämällä sekä luomalla jotain uutta. Koska taide on tarkkaan määritellyistä tavoitteista ja ennakkoon asetetuista tuloksista vapaa, sallii se rohkeampia kokeiluja ja on avoin maaperää sattumille. Muiden elämänalueiden menetelmiä ja materiaaleja käyttäessään nykytaide saattaa saada aikaan myös näitä alueita palvelevia kehityskaaria. Kiertokulussa syntyy uudenlaisia tulkintoja yhteiskunnasta sekä yleisestä ja taiteen historiasta.

Taiteen kentällä tapahtuvassa kiertokulussa taiteilija paikantaa teoillaan ja teoksillaan itsensä. Voi esimerkiksi havaita olevansa ennemminkin taidemaailma-lähtöinen taiteilija, jonka teokset syntyvät tiukasti taidemaailman lähtökohdista ja kommentoivat sitä. Tai voi olla taiteilija, jonka teoksien, tekojen ja toiminnan lähtökohtana on maailma laajemmin. Taiteilija osallistuu taiteella yhteiskunnalliseen keskusteluun tai etsii ratkaisuja globaaleihin ongelmiin.

9. Taideteos kutsuna

Se, että ajattelen taiteellisen prosessin sisältävän myös taideteosten kokemisen, perustuu yhtäältä edellä esittämäni ajatukseen spiraalimaisesta liikkeestä taidemaailmassa. Toisaalta ja ehkä painavammin se liittyy siihen, mitä taiteilijat-

kin korostavat; taideteokset eivät ole vastauksia tai ratkaisuja. Taideteokset ovat ennemminkin kutsuja tai ärsykeitä. Prosessi ei lopu teoksen valmistumiseen. Teos ja sen kohtaaminen saa yksilön, yksilöt yhdessä, yhteisön, yhteiskunnan ja sen eri toimijat, välittäjät, kuten opettajat kysymään, ihmettelemään, kohtamaan, tutkimaan, havainnoimaan, käsittelemään ja osallistumaan. Haapojan sanoin: "Jos teoksessa on jokin ihmetys itselle, ehkä ihmisissäkin syntyy ihmetys."

Joillekin kokija tulee tärkeäksi vasta siinä vaiheessa, kun teos on esillä yleisölle. Teos kutsuu tulkitsemaan. Teos kutsuu antamaan palautetta. Tulkinta ja palaute ovat osa teosta. Tulkinnat antavat uutta näkökulmaa teoksiin. Teos täydentyy niillä ja alkaa elää omaa elämäänsä lähdettyään maailmalta. Yhteistoiminnallisissa teoksissa teos toimii kutsuna jo tekovaiheessa. Se kutsuu tekemään teosta ja vaikuttamaan sen ilmenemismuotoon. Tekijälleen teos on kutsu sen joka vaiheessa. Se on kutsu havainnoida, tarkastella, tutkia ja toimia maailmassa. Se on kutsu idean ja ajatuksen syntyessä, tekemisen prosessissa kuin valmiina teoksena. Taiteilijoiden puheissa taide ja taideteokset nähtiin vaihtoehtoina ja ehdotuksina kysymykseen, miten tulisi elää.

Taiteilijoiden puheessa tulee korostuneesti esille, että taiteilija toimii muiden ihmisten kanssa. Toimimalla muiden kanssa asiat tulevat esiin. Toiminta taiteessa on yhteistä. Kaikki mitä syntyy, syntyy siitä, että ihmiset ovat yhdessä jonkin asian äärellä. Taiteilijan rooli on tarkastella ja tuoda esiin asioita. Hamm kirjoittaa pohdinnoissaan, että "länsimainen taide kantaa mukanaan monia piirteitä, jotka muistuttavat taiteen yhteisöllisestä alkuperästä, jossa näkymättömiä maailmoja tehdään näkyväksi. Taiteesta etsitään edelleen näitä maailmoja sekä suoraa kokemusta tästä todellisuudesta." Samalla taide tekee näkyväksi yhteisölle merkittäviä asioita.

Yhteisöllistä taidetta tekevä Ritva Harle kuvaa omaksi roolikseen "muutoksen käynnistäjä". Taiteilijat kokevat tekemisensä taustalla olevan halun vaikuttaa ihmisiin. Ei kuitenkaan niin, että he etukäteen ajattelisivat vaikuttavansa tietyllä tavalla. Taiteen idea on se, ettei ole selvää etukäteen tiedettyä tavoitetta ja sisältöä. Asioita tuodaan keskusteluun taiteen kautta. Taiteilijat aktivoivat ihmisiä luomalla tilanteita, jossa ollaan ja toimitaan yhdessä, ajattellaan, keksitään ja kiinnitetään huomio erilaisiin asioihin. Tämä tapahtuu välittävän ja epäsuoran asian, tekemisen ja toiminnan tai reagointia vaativan esineen eli taideteoksen kautta. Leinonen kuvailee luovansa fiktiivisiä tilanteita, joissa ihmiset ovat tosissaan. Kalleinen tähdentää taiteen olevan kosketuksissa sen valtavan potentiaalin kanssa, jota elämä kantaa. Taiteilijana hänen tavoitteensa on tavoittaa ihmisten potentiaali. Ihmiset tuovat epätavalliseen tilanteeseen jotain uutta ja erilaista arkielämästä. Projekteihin osallistuvat ja taiteilijat ovat erityisessä tilanteessa, kun ihminen yllättää itsensä antamalla parhaansa. Projektit kutsuvat ihmisiä oppimaan taiteilijoiden kanssa. Seurauksena voi olla asian muuttuminen joksikin muuksi, kuvailee Kalleinen yhteisöllisiä taideprojektejaan.

Aktivointi ei kohdistu vain yksittäisiin ihmisiin, vaan taiteilijoiden mukaan mahdollisina oppijoina taiteen äärellä ovat myös yhteisö, yhteiskunta, media, yritysmaailma, organisaatiot, virkamiehet ja välittäjinä toimivat ammat-

tikunnat, kuten opettajat, oppaat ja taidehistorioitsijat. Haapojan mukaan ”taide on tullut takaisin elämään. Taide on rakenteissa, ei vain galleriassa esillä. Autonomisuutensa vuoksi taide toimii rakenteissa vallitsevien tapojen murtajana”.

10. Rajalla toimiminen

Koska nykyinen taidemaailma suo vapauden kehittää ja kokeilla erilaisia tekemisen ja toimimisen tapoja eikä vaadi määrittelemään tavoitteita etukäteen, mahdollistuu asioiden katsominen eri näkökulmista. Vapaus rohkaisee irrottautumaan totutuista tavoista ajatella ja määritellä asioita. Se antaa mahdollisuuden jopa vastavirtaan toimimiselle. Ollaan osa jotakin joukkoa, yhteisöä ja kokonaisuutta, mutta pyritään tarkastelemaan asioita vähän ulkopuolelta. Tätä nimitettiin taitelijoiden joukossa rajalla toimimiseksi. Rajalla toimiminen koettiin tärkeäksi, sillä se herkistää näkemään asioita eri tavoin. Sitä seuraa kiinnostuksen herääminen ja halu selvittää maailmassa olevia asioita, ilmiöitä ja toimintamekanismeja. Oppimisen yhteydessä puhutaan epämukavuusalueelle menemisestä. Poistutaan itselle helpolta ja tutulta alueelta. Otetaan haasteita vastaan.

Taiteessa rajalla toimiminen tarkoittaa myös yhteisön asettamien rajojen kokeilemistä. Epävarmuuden sieto on sitä, että altistaa itsensä kritiikille. Ihminen joutuu tai pääsee kohtaamaan itsensä uudessa ympäristössä ja siellä toimiminen vaatii uusien taitojen oppimista. Taideteoksen luomassa tilanteessa kohtaavat eri sosiokulttuuris-historiallisista taustoista ja arvomaailmasta olevat asiat. Siinä kohtaavat tuttuus ja toiseus ja toisenlaisuus. Niin tekijä kuin kokijakin joutuvat pohtimaan taiteen äärellä omaa suhdettaan maailmaan ja maailmassa oleviin asioihin. Jos pyrkii ottamaan tilanteen haltuun, voi oppia itsestä, toisesta, toiseudesta ja kenties näkemään toisin. Hammin mukaan toiseuden näkyväksi tekeminen on yksi taiteen keskeisiä merkityksiä, koska se kertoo kuinka eri tavoin jokainen meistä voi olla ihminen.

Taide on monella tapaa rajalla. Koska taiteessa on kysymys mielikuvituksesta niin tekijän kuin kokijankin kohdalla, taiteen äärellä tarkastelun kohteena on myös totuus ja todellisuus. Missä niiden raja menee? Leinonen pohtii taiteen ja aktivismin suhdetta: ”Aktivismi on rehellistä. Koska taiteella on käytössä fiktion keinot, se voi esittää. Taustalla voi olla tietoa ja faktaa, mutta asian esittämisessä käytetään fiktiota. Toisaalta taide voi esittää fiktion totena.”

Taide syntyy olemassa olevasta maailmasta ja on osa maailmaa, mutta sillä on myös pyrkimys tarkastella asioita ulkopuolelta. Kuten useammassa kohdassa on tullut esille, nykytaiteessa on lähennytty tieteellistä tutkimista ja on paljon dokumentaarisia teoksia; tarkastellaan maailmaa ikään kuin objektiivisesti. Taideteokset ovat kuitenkin aina subjektiivisia (olkoon sen teossa mukana yksi tai useampi subjekti). Tätä myös taiteilijat korostavat. Toisaalta tieteen tekemisessäkin subjektiivisuus on entistä avoimemmin esillä myös niillä tieteen aloilla, joissa aikaisemmin tavoite on ollut objektiivisuus.

11. *Oppiminen on sivuseikka*

Taiteellisen prosessin ja sen osatekijöiden hahmottamisen myötä olen nostanut esiin ja kuvannut kymmenen paikkaa tai tilannetta, jotka tarjoavat mahdollisuuden oppimiselle nykytaiteen parissa. Lisään joukkoon vielä yhden yleisluontoisemman huomion. Taiteilijoiden näkemysten perustella nykytaiteellinen prosessi mahdollistaa oppimisen, koska oppiminen on siinä sivuseikka. Oppiminen ei ole tavoite. Kuten todettu, tekemisen tavoite ja tarkoitus ovat omaehtoisissa lähtökohdissa havainnoida, kiinnostua ja selvittää asioita, omassa halussa ja tarpeessa synnyttää ideoita ja antaa ajatuksille sellainen muoto, joka on jaettavissa muille. Jonkin asian opiskelu, opettelu ja oppiminen palvelee taiteen (taiteeksi nimettyä) tekemistä tai toimintaa. Asia voi olla hyvinkin konkreettinen kuten tekninen taito tai kokonaisuuksien ja ajankäytön hallintaa. Oppimista tapahtuu ja se syvenee teoksista keskusteltaessa, taiteesta kirjoitettuja tekstejä lukiessa ja teoskuvia katsellessa. Tekijän oma oppimisenprosessi voi saada jatkoa seuratessa teoksista käytävää keskustelua, kuten Leinonen kertoo omalla kohdallaan tapahtuvan.

Taiteilijoiden mukaan taiteen pakottomuus saa aikaan oppimista. Voi ajatella, että kun yleensä opettamisen, opiskelun ja oppimisen prosessia kuvataan tavoitteen asettamisen, toiminnan määrittämisen ja tuloksen mittaamisen kautta, taiteen äärellä oppimista kuvaa paremminkin spiraalimainen prosessi, jonka elementteinä ovat teema, toiminta ja kutsu. Taiteeseen siis kuuluu tavoitteeton ja tahaton oppiminen. Jos tavoitteellisessa opiskelussa puhutaan oppimispolusta, taiteen kohdalla voisi kai puhua kiertoteitse oppimisesta, kiertotien pedagogiikasta. Tämän tulokset eivät aina ole mitattavissa selkeillä ja ajallisesti rajallisilla mittareilla. Siksi kai taide oppimisen ympäristönä on aina ollut päättäjille haastava paikka.

7.5 Nykytaide minun ja maailman välissä

Nuorten ajatuksissa nykytaiteen ja oppimisen suhteesta kertautuvat paljolti samat asiat kuin taiteilijoiden ja varsinkin opettajien näkemyksissä. Erona on kuitenkin se, että nuorten pohdinnat perustuvat enemmän henkilökohtaisille kokemuksille. He kertovat, millaisia hetkiä heillä on ollut nykytaiteen parissa ja mitä vaikutuksia heidän mielestään nykytaiteella on ollut tai voisi olla. Nuorten pohdinnat konkretisoivat yksilön, ympäristön ja nykytaiteen vastavuoroista suhdetta.

Samalla tavalla kuin opettajilta kerätyn materiaalin, luokittelun nuorten aineistosta yksittäisiä sanoja ja ilmaisuja sanaluokkien mukaan. Lisäksi hahmottelin eri yhteyksiä ja tasoja, joilla nuoret puhuivat nykytaiteesta. Nuorten ajatukset ja niiden analysointi johdattivat minut muotoilemaan ajattelun mallia, joka kiinnittää huomion siihen, millä tavalla nykytaide voi vaikuttaa yksilöön niin henkilökohtaisella tasolla kuin suhteessa ympärillä olevaan maailmaan.

Tutkimukseen näkemyksiään antaneet nuoret kokivat, että koulun kuvataiteen opetus on ollut kovin perinteistä. Nykytaiteen muodot ovat olleet heikosti edustettuna. Nykytaiteesta on oppinut jossain muualla, kuten gallerioissa ja museoissa. Nykytaiteen ottaminen mukaan kouluopetukseen vaatisi heidän mielestään ennakkoluulottomia yhdistelmiä. Heidän mukaansa olisi järkevää, ettei otettaisi esille nykytaiteen käsitettä. Ei eroteltaisi sitä, onko kyseessä nykytaide vai ei. Kerrotaisiin vain, että tehdään erilaista taidetta. Lokeroinnin ajateltiin olevan vahingollista. Nuoret painottavat, ettei nykytaiteen mainitseminen jossakin vaiheessa koulupolkua riitä. Suhteen luominen ja sitä kautta syntyvät paremmat mahdollisuudet oppia nykytaiteesta eivät tapahdu itsestään. Nykytaiteelle pitäisi pystyä altistumaan vuosien varrella ja aloittaa se ajoissa. On oltava ympäristö, joka sallii sen. Oppiminen nykytaiteesta vaatii aitoja kohtaamisia ja toistoa.

Nuorten näkemyksissä korostuu ajatus, että taideteos rakentuu vasta sitten, kun joku sen kokee. Nykytaiteen kohdalla kyse on kohtaamisesta, ei vain taiteen katsomisesta. Teokset vaativat kanssakäymistä. Kuten ajattelun mallissa, jossa kävin läpi oppimisen osatekijöitä nykytaiteessa, myös tässä kohtaa korostuu se, ettei taide vain ole, vaan se myös tekee jotain. Kyseisessä ajattelun mallissa tulikin jo esille, mitä sellaista nykytaiteen kohtaamisissa sitten tapahtuu, että siitä voi oppia jotain. Nuorten ajatuksien pohjalta hahmottuu kuitenkin vielä oma ajattelun malli siitä, että mahdollisuuden oppimiselle synnyttää tilanne, jossa nykytaide tulee ikään kuin minun ja maailman väliin. Ei kuitenkaan estämään kohtaamista, vaan päinvastoin välittämään asioita.

Sen, että jokin asia on yksilön ja ympäristön välissä ja että tämä asia vaikuttaa molempiin ja suhteen laatuun, voisi sanoa olevan oppimisen perusasetelman. Näin on varsinkin silloin, kun oppimisen keskeisenä osatekijänä nähdään älykkään toiminnan välineet, joita siis taiteen ja taideteoksien väitän olevan. Tässä kohtaa en kuitenkaan ajattele taideteoksia vain välineinä, välissä olevina työkaluina. Tässä yhteydessä nykytaide ja taideteokset ovat yksilön ja maailman välissä olevia tai väliin tulevia asioita. Oppiminen ei tapahdu niiden avulla tai kautta, vaan kuten aikaisemmin kuvasin niiden läpi. Tilanteessa on samaa kuin taiteilijoiden sanoessa, että oppimista tapahtuu, koska sitä ei tavoitella. Toki jos ja kun nykytaiteelle altistuu paljon, voi sitä oppia käyttämään myös välineenä.

Myös Biesta puhuessaan kasvatuksesta väliintulona (*interruption*) korostaa taiteen olevan väliintulo, joka tarjoaa asioita, jotka eivät ole helposti muulla tavalla saatavilla. Hän kirjoittaa: "Taide voi kiinnittää huomion. Taide voi häiritä. Taide voi tarjota vastauksen. Taide voi hiljentää tahtia. Taide voi pysäyttää. Taide voi laittaa ajattelemaan. Taide voi kääntää päät, ohittaa sydämenlyönnin. Taide tarjoaa jotain, joka saa kädet toimimaan."⁶¹⁴

Mitä oppimista mahdollistavaa sitten tapahtuu, kun nykytaide tulee minun ja maailman väliin? Nuorten ajatusten perusteella nostan kaksi asiaa otsikoiksi: aktivoituminen ja laajentuminen.

⁶¹⁴ Biesta 2017, 88-89.

1. Aktivoituminen

Tilanne, jossa nykytaide tulee minun ja maailman väliin, voi karkeasti ottaen aiheuttaa kolme erilaista reaktiota. Nykytaiteen voi kiertää, ehkä jo ennakoiden kauempaa. Toiseksi nykytaiteen voi yrittää poistaa tieltä. Vastustaa sitä yrittämättä löytää keskusteluyhteyttä. Oppimisen kannalta kolmas reaktio on hedelmällisin eli nykytaiteen kohtaaminen, tilaisuuteen tarttuminen ja dialogin aloittaminen taiteen kanssa. Voi olla, ettei se johda pitkälle, mutta kuten nuorten näkemyksissä todetaan, on tärkeää myös, että voi torjua. Se on jo kanssakäymistä. Ohittaminen on tärkeä asia. Silloin, kun se johtuu henkilön omista lähtökohdista. Ajatus, etteivät tuon näköiset asiat vain kiinnosta minua, voi johtaa johonkin. Nuorten toteamukset kuten ”Taiteessa aina joku jotain fiilistelee. Pas-kaakin taidetta.” tai ”Kaikki siitä jotain oppii, esimerkiksi rahan tekemistä.” osoittavat, että kohtaamisen katsotaan aktivoineen heitä aina jollain tasolla ja tavalla.

Nykytaiteen kohdalla kanssakäyminen tulee esille sen kolmiulotteisissa ja tilallisissa muodoissa, joissa ei voi vain katsella, vaan täytyy vähintäänkin liikkua ja olla fyysisessä suhteessa teoksiin ja siten kokea ne. Ennen kaikkea taiteen tapa aktivoida konkretisoituu nykytaiteen interaktiivisissa muodoissa. Niiden kohdalla aktiivisuus myös palkitaan. Ihminen jättää jäljen ja saa vaikuttaa suoraan teokseen ja tilanteeseen. Nykytaiteen suoma mahdollisuus havainnoimiseen, aistien käyttöön, toimintaan ja elämyksellisyyteen vaikuttavat katsomisen tapaan yleisemminkin. Ne tuottavat uusia ja uudenlaisia kokemuksia.

Nuorten mukaan oppimisen kannalta nykytaiteen hyviä ominaisuuksia ovat kokeellisuus, sensuroimattomuus sekä sen synnyttämät innovaatiot. Nykytaide on vapauttavaa. ”Aa, maailma ei olekaan tällainen putki”, kuvasi asiaa yksi nuorista. Myös nykytaiteen linkittyminen arkeen ja muihin elämänalueisiin mahdollistaa oppimisen. Voi etsiä ja löytää assosiaatioita ja intertekstuaalisten viittausten tunnistaminen on palkitsevaa. Konkreettisia oppimisen paikkoja ovat myös nykytaiteen ”sosiaaliset jutut”, joilla viitataan tässä tutkimuksessa niin monessa yhteydessä mainittuihin yhteisöllisiin ja toiminnallisiin nykytaiteen muotoihin. Toimimisesta toisten ihmisten kanssa voi aina oppia jotain.

Nuorten mukaan nykytaide monimuotoisuudessaan sekä aktivoidessaan ihmisiä on tasa-arvoistava. Se on sitä niin ideoiden kuin yksilöidenkin välillä. Mille tahansa idealle annetaan mahdollisuus nykytaiteen kentällä ja kuka tahansa saa tehdä ja kokeilla sekä tulkita omista lähtökohdistaan käsin. Näin nuorten ajatuksissa toistuu Arendtin ja Biestan ajatus uniikista maailmaan tulemisesta ja sen vaikutuksesta ihmisenä kasvuun.

2. Laajentuminen

Jos käyttää hyväksi nykytaiteen aiheuttaman aktivoitumisen ja työstää esiin tulevia asioita, voi siitä seurata yleisesti ottaen maailmankuvan laajentuminen. Nuorten pohdinnat saavat näkemään, että nykytaide tehden ja kokien voi laajentaa käsityksiä ja kokemuksia monista eri asioista. Tätä tapahtuu niin henkilökohtaisella tasolla kuin ympäristöön ja yhteisöön liittyvissä asioissa.

Nuorten näkemyksiin perustuen nykytaiteen kyky vaikuttaa eri puoliin it-
sessä johtuu siitä, että kanssakäyminen taiteen kanssa tuottaa sekä esteettistä
että älyllistä nautintoa. Taideteoksen ja siinä olevien asioiden tajuaminen ja oi-
valtaminen johtavat tilanteeseen, jossa voi soveltaa vanhoja tietoja ja taitoja sekä
käsitellä uusia. Nykytaide kutsuu muodostamaan omia näkemyksiä. Se opettaa
ja laajentaa käsitystä itsestä, myös sen kautta, mistä ei pidä. Nykytaide saa poh-
timaan omia, mutta myös toisten arvoja. Oppiminen itsestä on suhteessa mui-
hin. Nykytaide on ympäristö, joka tarjoaa tilaisuuksia pohtia, mikä meissä on
erilaista, kun pidämme eri asioista. Tämä saa aikaan näkemysten avartumista.

Omia käsityksiä haastaa myös nykytaiteen teosten rankat aiheet, vahvat
näkökulmat, jopa ylitseampuvat esittämisen tavat ja tilanteet, joissa taiteilija
tekee, jotain, jota ei saisi tehdä. Ne provosoivat omia ajatusmalleja, varsinkin jos
ei ole samaa mieltä niiden kanssa. Helposti ajattelee, että tämä on minun mie-
lestäni esitetty väärin. Toisaalta nykytaiteen ympärillä oleva ilmapiiri sallii
epäilyn heräämisen. Taiteen saa myös kokea huonoksi. Huomion arvoista on,
että huonostakin taiteesta voi oppia. Voi myös kokea, että tajuaa jotain muuta
kuin mitä teoksessa on ajettu takaa.

Kuten oppimisessa yleisesti myös nykytaiteessa olennaista on se, että ti-
lanteeseen liittyy tunnereaktioita kuten iloa, surua tai huvittuneisuutta. Tunteet
voivat olla ohimeneviä tai pysyviä ja niillä voi olla terapeuttisiakin vaikutuksia.
Joka tapauksessa ne ovat minuuden ilmentymiä. Taide on yksi tie tunteiden
tutkimiseen. Omassa ajassa syntyneen taiteen äärellä on vanhaa taidetta hel-
pompia löytää samaistumisen kohteita ja tavoittaa asioiden, kuten esimerkiksi
rakkauden olemus, yksi nuorista kuvasi Markus Kähren Pidot-teoksen (2010)
kohdalla. Nykytaiteeseen on myös helpompi yhdistää omia kokemuksia ja
muistoja. Kohtaaminen taiteen kanssa voi olla eheyttävä kokemus.

Tilanteet, joissa edellä esitetyillä tavoilla reagoi kohtaamiinsa asioihin,
vaikuttaa myös siihen, miten antaa asioiden vaikuttaa itseensä yleisemminkin,
oppiiko niistä jotain ja miten oppii. Näin kohtaamiset nykytaiteen kanssa voivat
laajentaa tapoja oppia asioita. Nuoret muistuttavat, että se miten opetetaan vai-
kuttaa siihen, miten opitaan. Nykytaiteen vaikutuksesta opettamisen tavat voi-
sivat laajentua ja muotoutua interaktiivisemmiksi ja kyseenalaistavammaksi.
He viittasivat lähinnä kuvataiteen opetukseen, mutta itse näen, että myös mui-
den asioiden opetuksessa voisi ottaa ideoita nykytaiteesta.

Se, että suotaisiin mahdollisuuksia olla tekemisissä nykytaiteen kanssa,
laajentaa luonnollisesti taidekäsitystä. Taideteoksien ei ajatella olevan vain ob-
jekteja vaan monimuotoisia vuorovaikutteisia tilanteita. Se korostaa sitä, että
taideteos rakentuu vasta sitten, kun joku sen kokee. Muotoa ja sisältöä ei voi
käsitellä irrallaan toisistaan. Materiaalit, värit ja muut muotoon liittyvät seikat
tuovat merkityksiä. Taide on kokeilemista, kokeellisuutta ja tutkimista. Loppu-
tulosta ei tarvitse tietää. Nuorten mukaan nykytaide on vapauttavaa. ”Ei tarvit-
sekaan maalata.”

Vapautuminen rajoittuneista käsityksistä ja tekemisen tavoista taiteen yhy-
teydessä voi poikia rohkeutta laajentaa käsityksiä myös muista asioista sekä ta-
poja tarkastella niitä. Esimerkiksi pseudodokumentaariset teokset voivat vai-

kuttaa tapaan katsoa television dokumentteja. Nuorten kokemusten mukaan nykytaide jo itsessään laajentaa näkökulmia. Ollessaan ajankuva käsitellessään ajankohtaisia asioita ja ilmentäessään ajankohtaisia välineitä ja toimintatapoja nykytaide kiinnittää huomion ympärillä oleviin asioihin, kuten yhteiskunnallisiin ongelmiin. ”Oppii poliittisesta taiteesta, joka herättää huomaamaan jonkin ongelman. Taide vaikuttaa enemmän kuin esim. 16-sivuinen teksti.” Näin nykytaide laajentaa kokemusmaailmaa ja käsitystä todellisuudesta. Toisaalta taiteessa oleva toden ja epätoden liitto saa kyseenalaistamaan niin totuutena esitettyä todellisuutta kuin muitakin asioita, mikä voi innostaa tutkimaan asioita ja näin ehkä oppimaan siitä.

Koska nykytaiteen ja oppimisen suhdetta pohdin sellaisten nuorten kanssa, jotka olivat nykytaiteesta kiinnostuneita, asiaa tarkasteltiin hyvin positiivisessa hengessä. Mutta osasivat nuoret olla myös kriittisiä. He miettivät, että ”kai kaikki jotain oppii vai oppiiko. Mitä ne kaikki oppii?” ”Mikä on oppimisen vastakohta?” Kiinnostava kysymys on: ”Voiko joku mennä lukkoon oppimisen suhteen nykytaiteen vuoksi?” Tämä voi olla mahdollista. Kuten niin monesti on tullut esille, monet kokevat nykytaiteen niin oudoksi, etteivät löydä siihen tarttumapintaa. Jollekin taiteen käsittelemät aiheet ovat liian vieraita tai moraalisesti kyseenalaisia eikä hän siksi halua olla sen kanssa tekemisissä.

Kiinnostavana näkökulmana nuoret pitivät sitä, mitä taiteilija oppii. Siihen esitinkin jo vastauksia edellisen ajattelun mallin yhteydessä. Nuorten mielestä olisi surullista, jos taiteilija oppii vain taiteesta. Toisaalta he miettivät, onko taiteilijan oppiminen irrelevanttia yhteiskunnan kannalta, mutta päätyivät siihen, että ehkä ammattilaisen oppiminen tukee yhteiskuntaa. Jos palaamme tämän tutkimuksen taustalla olevaan käsitykseen taiteesta ihmislajille ominaisena käyttäytymisenä, jolla on niin yksilölle kuin yhteisöllekin merkitystä jopa hengissä pysymisen kannalta, taiteeseen kytkeytyvällä oppimiselle lienee merkitystä. Niinpä voisin väittää, että sellaiselle ihmiselle, joka on taiteellisen käyttäytymisen muodossa niin lahjakas että on sen ammattilainen, ei oppiminen sen parissa voi olla irrelevanttia. Oppiiko hän sitten taiteesta vai jostain muusta? Voiko ylipäänsä oppia vain taiteesta taiteen syntyessä maailmassa olevista asioista?

Olen koonnut liitteen 5 kuvioon nuorten ajatuksista ja näkemyksistä seikkoja, jotka he kokevat liittyvän nykytaiteen olemukseen oppimisen näkökulmasta. Mukana on nykytaidetta kuvaavia piirteitä sekä asioita, joita voi tapahtua kohdatessa nykytaidetta ja joilla voi olla aktivoiva ja laajentava vaikutus.

Olen tässä luvussa esitellyt viisi erilaista ajattelun mallia ehdotuksina ja esimerkkeinä siitä, miten nykytaidetta voi käsitellä ja mitä asioita siitä voi nostaa esille, kun painottaa erilaisten asioiden ja taitojen oppimista. Ne myös osoittavat, että nykytaidetta voi kuvata oppimiseen liittyvällä terminologialla tai toisiin elämän alueisiin liittyvillä sanoilla sen menettämättä sille itselleen ominaista luonnetta.

Yhdistämällä omat näkemykseni ja nykytaiteen kanssa eri tavoin tekemisessä olevilta ihmisiltä ja asiantuntijoilta saamani tiedon olen tuonut esille seuraavanlaisia asioita: 1) nykytaiteessa on monia sellaisia asioita, jotka liitetään oppimiseen nykykäsitysten valossa, 2) nykytaiteesta voi nimetä ja näin konkretisoida osatekijöitä, jotka voi johtavat oppimiseen, 3) tarkastelemalla nykytaidetta erilaisina asioina ja erilaisissa rooleissa avautuu polkuja nähdä sen monimuotoisuus myös oppimisen näkökulmasta, 4) on olemassa monia sellaisia paikkoja nykytaiteen tekemisen ja havainnoimisen prosessissa sekä sen toimintaympäristössä, joissa oppimista voi tapahtua, sekä 5) nykytaiteen voi kokea sellaisena minun ja maailman välissä olevana asiana, joka avartaa ja laajentaa tapojani olla ja toimia maailmassa ja sitä kautta kokemuksiani maailmasta.

OSA 3

YHTEENVETO

8 MILLAINEN YMPÄRISTÖ NYKYTAIDE ON OPPIA?

Olen tutkimuksessani määritellyt nykyaiteen ominaisuuksia oppimisen näkökulmasta ilman arvioita siitä, mitä haasteita tai ongelmia nykyaiteen muodostamassa oppimisen ympäristössä voi olla. Tutkimuksen lopuksi teen sen vertaamalla nykyaiteen oppimiseen linkittyviä ominaisuuksia joihinkin nykyisen oppimiskäsityksen mukaisille oppimisympäristöille annettuihin kriteereihin. Samalla esitän ajatuksia ja kysymyksiä siitä, miten nykyaide voisi muuttaa valalla olevia käytänteitä ja käsityksiä.

Lähteissä, joiden pohjalta olen tutkimuksessani oppimista määritellyt, varsinkin teoksessa *The Nature of Learning, Using Research to Inspire Practice* listataan useammankin kirjoittajan toimesta kriteerejä toimiville, tai tietyyn ajatukseen, esimerkiksi tutkiva oppiminen, perustuville oppimisen ympäristöille. Jonkinlaisena yhteenvetona voi esittää, että hyvä oppimisympäristö:

1. Ei välttä raskasta työtä. Enemmänkin vältetään käyttämästä aikaa työskentelyyn, joka ei aja parempaan suoritukseen. Sisältää kunnianhimoista tutkimista, resursien hallitsemista ja tuotosten kehittämistä. Säilytetään oppimisen ilo ehkäisemällä ylikuormitusta.
2. Luo oppijalle positiivisia uskomuksia itsestään oppijana yleisesti sekä tietyissä tilanteissa ja eri sisältöjen kohdalla. Asian ja tilanteen täytyy olla merkityksellinen ja mielekäs oppijalle.
3. On tasapainoinen kokonaisuus sisällön, tekemisen taitojen, metakognitiivisten sekä tunnetaitojen suhteen. Vaatii reflektointia, tunteiden ja motivaatioiden tiedostamista ja kehittämistä sekä interpersoonallisia ja itseohjautuvuuden taitoja. Ohjaa itsesäätelyyn integroituna osana tiedon hankintaa. Vapauttaa kognitiivisia resurssejaan oppimiseen ohjaamalla oppijaa vaikuttamaan tunteidensa intensiteettiin, keston ja ilmaisemiseen.
4. Ohjaa oppijaa mentaaliseen aktiviteettiin antamalla mahdollisuuksia kehittää kriittistä ja systemaattista ajattelua.
5. Integroi fragmentaariset tiedon osat hierarkkiseen tiedon struktuuriin kiinnittämällä huomion sisältöjen sekä eri oppimistilanteiden välisiin yhteyksiin ja nostamalla esiin oppijoiden ennakkotietoja.

6. Vaatii oppijoilta tiedon organisointia ja rakentamista, vaihtoehtojen huomioon ottamista, tietyn tiedonalan prosessien ja sisällön käyttämistä.
7. Edellyttää sitoutumista sekä yhteistyötä ja kommunikointia muiden kanssa.⁶¹⁵

En kuitenkaan käytä näitä valmiita kriteeristöjä, vaan pohdin nykytaiteen suhdetta hyvän oppimisympäristön kuvauksiin hieman laveammin kuvaillen, millainen ympäristö nykytaide on tässä tutkimuksessa esiintuotujen ajatusten, havaintojen ja analyysien valossa. Mielessä on kysymys: koska niin moni muukin asia täyttää näiden kriteeristöjen vaatimukset, miksi myös nykytaide tulisi ajatella oppimisen ympäristönä?

Yksinkertaisimmillaan tilannetta voisi verrata jakolaskuun. Etsitään yhteisiä nimittäjiä ja katsotaan, mitä jää jakojäännökseksi. Se, mitä taiteella on yhteistä muiden oppimisympäristöjen kanssa, tekee nykytaiteesta uskottavan oppimisympäristön. Se, mikä jää jakojäännökseksi, on jotain taiteelle ominaista ja perustelee taiteen välttämättömyyttä oppimisympäristöjen joukossa. Tämä tutkimus osoittaa, ettei asia ole näin yksinkertainen. Jo käsitellessäni naturalistista taidekäsitystä ilmeni, että taide ei ole muusta elämästä erillinen alue, vaan siitä syntyvä ja siihen tehtyä. Tämä tuli esille kaikkien käyttämieni tietolähderyhmien näkemyksissä sekä kirjallisuudessa, jota itse tulkitsin oppimisen näkökulmasta, kuten myös aikaisemmissa nykytaidetta ja oppimista käsittelevissä tutkimuksissa. Taiteesta ja siihen liittyvistä toiminnoista on helppo löytää oppimiseen liittyviä rajapintoja, paikkoja, tilanteita, prosesseja, osatekijöitä, lähestymiskulmia ja vaikuttavia tekijöitä sekä sanoja näiden kuvailuun. Näin siksi, että taide syntyy oppimisesta. Taide on tietoa ja taitoa tehdä jotain. Niinpä nykytaiteen kuvaaminen oppimisen ympäristönä kietoutuu täysin siihen, mitä oppimisesta ylipäänsä sanotaan.

Toisaalta sellainen ihmisen käyttäytyminen, josta taidetta syntyy, on jollakin tavalla erityistä. Eihän sitä muuten arvostettaisi niin paljon, että sitä kuvataan omalla termillä. Kyseessä ei kuitenkaan ole lokeroitava käyttäytyminen, mistä nykytaiteen monet muodot ovat hyviä esimerkkejä. Niinpä kuten taidetta itseään ei myöskään nykytaiteen luomaa oppimisympäristöä ole mielekästä lähteä määrittelemään. Jo tutkimuksen varhaisessa vaiheessa selvisi, ettei eri lähteistä saadun tiedon pohjalta ole mahdollista luoda kokonaiskuvaa nykytaiteesta oppimisen ympäristönä, vaan huomattavasti antoisampaa ja realistisempaa on luoda erilaisia näkökulmia ilmiöön. Myös näkökulmien esittäminen tiivistetyssä muodossa lukkoon lyötyinä malleina ei olisi vastannut ilmiön luonetta ja tutkimuksen tulosta. Keskeneräisyys, avoimuus, ehdotelmallisuus ja prosessissa oleminen ovat nykytaiteen ominaisuuksia. Niinpä myös sen luoma tai sen ympärille rakennettava oppimisen ympäristö sisältää nämä piirteet.

⁶¹⁵ Dumont, Istance & Benavides (toim.) 2010, 14, de Corte 2010, 46, 48, Schneider & Stern 2010, 73, 81–85, Boekaerts 2010, 96–106, Wiliam 2010, 154, Barron & Darling-Hammond 2010, 200, 207, Resnick et al. 2010, 313–323, 329, Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 363 ja Phillips & Soltis 2009, 39.

Myös tässä yhteydessä kuvailuni nykytaiteesta oppimisen ympäristönä ovat vain joitakin näkökulmia aiheeseen.

Jonkinasteinen epämääräisyys ei ole kuitenkaan este konkretisoida nykytaiteen muodostaman tai siitä muodostettavan oppimisen ympäristön logiikkaa ja osatekijöitä. Kysymyksiin, voiko nykytaidetta määritellä oppimisen näkökulmasta ja voiko siitä erotella ja konkretisoida oppimiseen liittyviä ominaisuuksia, voi tutkimukseni perusteella vastata myöntävästi. Eri lähteistä keräämieni näkemysten ja ajatusten jakaminen pienempiin osatekijöihin on auttanut pääsemään lähemmäksi sekä taiteen käytäntöjä että taideteoksien, taiteellisen prosessin sekä taidekokemuksen ominaisuuksia. Mielestäni tämä toimenpide osoittaa, että taiteen tuottamia kokemuksia ja sen parissa työskentelyä (opiskelua) voi konkretisoida sekä nimetä tekijöitä, jotka taiteessa vaikuttavat oppimiseen. Konkretisointi antaa työkaluja käytännön toimintaan olkoon taide välineenä laajempien kasvatustavoitteiden saavuttamisessa taikka opiskelun kohteena, jolloin ihmisen kehittymiseen vaikuttavat asiat tulevat ikään kuin ohessa. Toivon esitettyjen ajattelun mallien selittävän, miten konkretisointia voi tehdä. Muodostamieni ajattelun mallien lisäksi löytyy varmasti useita muita mahdollisia malleja, joiden luomiseen toivon tässä esitettyjen ajattelun mallien innostavan.

Tiivistetysti voisi sanoa, että nykytaiteen voi nähdä tai siihen voi suhtautua oppimisen ympäristönä kolmella tavalla. 1) Rakennetaan tilanteita, joissa tavoitteena on oppia jotain nykytaiteesta tai jostain muusta ilmiöstä, jolloin nykytaide on opettamisen keino. 2) Asennoidutaan nykytaiteeseen siten, että siitä voisi oppia jotain. Tällöin on kyse opiskelusta nykytaiteen parissa. 3) Tarkastellaan tai tehdään nykytaidetta, mutta ei aktiivisesti tavoitella oppimista, mutta opitaan siitä huolimatta. Näin toteutuvat Scardamalian ja Bereiterin määrittelemät tiedonkäsittelyn tasot, älyllisen toiminnan sivutuotteena tapahtuva tahaton oppiminen sekä tietojen ja taitojen järjestelmällisen kehittämisen tietoinen oppiminen. Myös erilaisten käsitteellisten luomusten keksimiseen, kehittämiseen ja rakentamiseen kohdistuva tiedon rakentaminen on läsnä.

Sitä, millainen oppimisen ympäristö nykytaide tämän tutkimuksen perusteella on, kuvaan seuraavaksi neljän otsikon alla.

8.1 Leikillinen, mutta haastava ympäristö

Nykytaide ei välttämättä tule ensimmäisenä mieleen, kun miettii tavoitteellista ja formaalia oppimisen ympäristöä. Se on ymmärrettävää, koska nykytaiteella ei koeta olevan ilmeistä yhteyttä ja hyötyä arkipäivän asioihin ja ilmiöihin. Se voidaan myös nähdä liian provokatiivisena asenteiden ja arvojen suhteen, mikä toisaalta osoittaa sillä olevan merkitystä yksilöille ja yhteiskunnalle. Voidaan myös ajatella, ettei se ole tarpeeksi vakava asia kehittämään ihmistä. Tässä tut-

kimuksessa esille tulleet asiat nykytaiteesta oppimisen ympäristönä osoittavat, että nykytaide tosiaan on yhtäältä kevyt ja leikkilinen, toisaalta haasteellinen.⁶¹⁶

Sana leikkilinen kuvaa nykytaiteen ominaisuutta olla avointa, mutta samalla jollakin tavalla konstruoitua toimintaa, aivan kuten leikki ihmisten tai muiden olentojen välillä (vähintään mielikuvituksen tasolla). Toiminnalla ei ole tarkkaan määriteltyjä tavoitteita, mutta sen myötä käsitellään ja tulee käsiteltyksi asioita ja maailmassa olevia ilmiöitä. Kuten leikkiessä myös nykytaiteen parissa tulee toimittua monella oppimista edistävällä tavalla.

Taiteen leikkillisyyttä on se, että sen sisällä voi ehdottaa ja kokeilla asioita, joita oikeassa elämässä ei voi. Voi tehdä asioita 'ikään kuin', josta Dissanayake puhuu. Taideteokset ovat joskus vaihtoehtoisten toimintatapojen ja näkemyksien simulaatioita. Taide on turvallinen ympäristö koetella rajoja. Oppimisen kannalta antoisaa taiteen leikkisyydessä on se, ettei sen kanssa ole niin vakavaa, jos ei heti ymmärrä, mistä on kysymys. Ratkaisuja ei tarvitse tehdä heti ja ne voivat jäädä ilmaan ja kesken, aivan kuten leikitkin jäävät. Ja silti taideteokset ovat todellisia asioita ihmisen rakentamassa todellisuudessa ja rakentamasta todellisuudesta. Nykytaide toimintaympäristönä on keksimistä, kokeilua ja tutkimista, jossa yrityksille, erehdyksille ja sattumille annetaan tilaa, mikä on oppimisen kannalta hedelmällistä. On huomattu, että motivaatio uuden oppimiseen on suurempi silloin, kun on havainnoitu onnistumista yrityksen ja erehdyksen kautta kuin virheettömän esityksen jälkeen.⁶¹⁷

Tieteellisessä tutkimuksessa tutkimusongelmalle esitetään usein hypoteesi ja pyritään selittämään tutkimuksen tulos aukottomasti. Odottamattomat havainnot tai häiriöt, joihin törmätään kokeiltaessa jotain asiaa käytännössä, eivät kuitenkaan ole aukkoja teoriassa, vaan tietoa luovien, abduktiivisten prosessien lähtökohtia. Tämä on olennaista huomata myös oppimisen yhteydessä.⁶¹⁸ Taide on tällainen käytännön kokeilun kenttä, jossa otetaan kiinni odottamattomasta ja sattumasta, ja jossa usein prosessi luo tavoitteet. Nykytaiteen ollessa oppimisen ympäristönä voi kokeilla, millaista opiskelu ja oppiminen voisi olla, jos lähtökohtana ei olisi ennakkoon ja täsmällisesti määriteltyjä tavoitteita tai jos lähtökohtaisesti on avoin häiriöille ja säröille prosessin aikana. Kuten niin sanotussa kokemuksellisessa oppimisessä, taiteessa se, mitä opitaan, määrittyy muun muassa kontekstista, oppijan motivaatiosta sekä ihmisistä, joiden kanssa oppija on kontaktissa.⁶¹⁹

Nykyiset näkemykset korostavat sitä, että on tärkeää tietää paljon erilaisia asioita, mutta yhtä olennaista on tiedon laatu ja käyttökelpoisuus. Tiedon laadullisiin ominaisuuksiin viitataan käsitteillä ajatusmalli, tietoedustus, muis-tiedustus tai representaatio. Niillä pyritään kuvaamaan kokonaisuuksia, joita ihminen oppimistilanteissa pystyy hahmottamaan. Nykytaide on yksi tällainen käytänne ja nykytaiteen teokset ovat tietoedustuksia. Vaikka nykytaiteen edus-

⁶¹⁶ Hannu Heikkinen puhuu väitöstutkimuksessaan draaman vakavasta leikkisyydestä. Heikkinen 2001 ja 2004.

⁶¹⁷ Boekaerts 2010, 104.

⁶¹⁸ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 271 ja 322. Tässä kirjoittajat viittaavat Charles S. Peircen teoriaan.

⁶¹⁹ Kts. kokemuksellisesta oppimisestä de Corte 2010, 47.

tamaa tietoa onkin vaikea määritellä ja sen käyttökelpoisuutta käytännön elämässä todentaa, vaatii se monella tapaa oppimista edistäviä toimintoja ja on oppimista edellyttävällä tavalla haasteellista. Näin voi väittää etenkin, kun oppimisen tiedetään olevan tulosta dynaamisesta kognition, motivaation ja tunteiden yhteispelistä.⁶²⁰

Richard E. Mayer listaa kirjassa *The Nature of Learning, Using Research to Inspire Practice* viisi tiedon laatua, jotka ovat päteviä useimmilla kasvatuksellisella toimialoilla: 1) faktat, jotka kertovat asioiden ominaisuuksista tai tilasta (esim. maa on kolmas planeetta auringosta), 2) käsitteet: kategoriat, mallit, periaatteet, kaavat (esim. luvussa 23 numero 2 edustaa kymmeniä), 3) toimintatavat ja menetelmät: askel kerrallaan prosessit, jotka tuottavat tuloksen (esim. tieto siitä, miten lasketaan 22×115), 4) strategiat eli yleiset menetelmät (esim. hajota ongelma pienempiin osiin) ja 5) uskomukset eli ajatukset oppimisesta (esim. en ole hyvä tilastoissa).⁶²¹ Itselleni herää kysymys, missä tästä luettelosta on aistien tai kokemusten tuottama tieto? Ja jos uskomukset lasketaan tiedon laaduksi, entäpä asenne? Samaisessa kirjassa kuvaillaan kieleen ja kielioppiin liittyvää tiedon rakennetta sekä matemaattista ajattelua.⁶²² Tässä kohtaa ihmettelen, entäpä kuvallinen ajattelu ja kuvien 'kielioppi'. Luulisi, ettei se 2000-luvulla ja tänä visuaalisen maailman aikana olisi enää marginaalinen asia tai vain esimerkiksi kuvataiteen opetukseen liittyvää.

Nykytaide monimuotoisuudessaan ei rajoitu kuvalliseen ajatteluun, mutta teokset missä hyvänsä muodossa ovat eräänlaisia kuvaelmia maailmassa olevista asioista ja ilmiöistä ja näin edustavat noita Mayerin listasta pois jätettyjä tiedon laatuja. Teoksiin sisältyvä tieto on yhteydessä kuvien ja käytettyjen materiaalien tai toimintojen aistilliseen välittömyyteen ja ihmisen kokemukseen niistä. Usein tämä sanaton ja kokemuksellinen viestintä sekä tieto ovat teoksessa kaikkein tärkeintä. Se ei kuitenkaan ole käännettävissä valmiiden koodien mukaiseksi ja on siten kovin haasteellinen tavoiteorientoituneen oppimiskulttuurin yhteydessä. On oma tutkimuksensa selvittää ja kuvata, millaista tietoa nykytaide tuottaa ja millainen on sen tiedon rakenne. Kysyä voi, onkohan esimerkiksi koulumaailmassa vallalla olevan tiedon käsite ainoa oppimisen kannalta ollenainen tapa ymmärtää tieto.

Tieteelliselle ajattelulle perustuvaan oppimiseen kuuluu strategioiden etsiminen ongelmien analyysiin. Ne eivät takaa, mutta merkittävästi kasvattavat mahdollisuutta löytää oikea ratkaisu systemaattisen lähestymistavan kautta. Nykytaiteen kohdalla yhtä oikeaa ratkaisua ei ole olemassa eikä myöskään yhtä strategiaa ratkaisujen etsimiseen. Oppijan joutuessa itse kehittämään strategioita nykytaide luo hedelmällisen tilanteen kognitiivisia taitoja silmällä pitäen. Se on kenttä harjoitella ongelmanratkaisua; hahmottaa kokonaistilanne, määritellä ongelmat, esittää vaatimukset, miettiä ratkaisuun pääsemisen vaiheet sekä selittää asia.⁶²³ Tällainen tilanne on ennen kaikkea teoksen tekemisessä, mutta

⁶²⁰ Vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 85 Schneider & Stern 2010, 81.

⁶²¹ Mayer 2010, 184.

⁶²² Hinton & Fischer 2010, 121-124.

⁶²³ Vrt. Schneider & Stern 2010, 81, Barron & Darling-Hammond 2010, 213.

myös valmiin teoksen tarkastelussa, kun ryhtyy teoksen kanssa dialogiin ja pyrkii ottamaan taideteoksen haltuun, kuten esitin nykytaiteen ja oppimisen rajapintoja kuvaavassa luvussa 7.1. Toki se, ettei ole strategiaa tai mallia, mihin nojata, voi myös hidastaa oppimisprosessia tai joskus jopa estää sen syntymisen. Toisaalta tämä on epämukavuusalueelle menemistä, joka on yksi oppimisen keskeisistä elementeistä.

Nykytaiteella on ilmeiset mahdollisuudet olla myös ympäristö kehittää motivoitumista ja tunteiden säätelyä. Taiteen ja varsinkin nykytaiteen kohdalla yleensä ensin muodostuvat spontaanimmat tunnereaktiot. Vasta sitten ihminen pyrkii ottamaan teoksen haltuun, ymmärtämään sitä ja käsittelemään siinä olevaa tietoa. Näin nykytaide on paikka harjoitella tunteiden itsesäätelyä ja kehittää siihen strategioita. Jos nykytaiteen kokee kovin oudoksi ja vieraaksi toimintaympäristöksi voi helposti tulla oppimista rajoittavia tuntemuksia kuten ahdistusta, häpeää, tylsistymistä, vihaa, pettymystä tai toivottomuutta. Esiin voi myös tulla tuntemuksia ja tunteita, joista ei aktiivisesti ole tietoinen. Mutta koska nykytaiteessa on kyse eräänlaisesta simulaatiosta tai konstruktioista, harjoittelu voi toistua, 'pieleen meneminen' ei haittaa ja negatiivisiakin tunteita voi projisoida teokseen. Vahvat tunteet ovat ongelmallisia siinä mielessä, että ne vievät resursseja oppimiseen tarvittavilta kognitiivisilta prosesseilta. Oppimisprosessi hidastuu, mutta voi myös avata uusia väyliä.⁶²⁴

Yksi opettajista kirjoitti:

Nykytaiteen yhteisöllinen identiteettileikki saattaisi toimia, joskin sen sisältämät riskit kasvavien ihmistaimien herkälle sielunelämälle olisi hyvä pohtia etukäteen, ennen kuin suinpäin lähtee kokeilemaan tämän suuntaisia taidetekoja. Tarvitaan oppilaantuntemusta. On myös hyvä pohtia tehtävän tavoitteita: mitä tehtävän yhteydessä on tarkoitus oppia? Miten tehtävä muuttaa ajattelua ja auttaa identiteetin rakentumisessa? Traumojen aiheuttamisen lisäksi vaarana on viedä luokkaan taidepläjäys, joka loppupelissä pahimmillaan jää irralliseksi ja oppilaille avautumattomaksi muutokokeiluksi.

Haasteena voi olla myös motivaation löytyminen. Motivaatio riippuu siitä, kuinka paljon oppija arvostaa aihetta ja tehtävää sekä siitä, millainen ymmärrys hänellä on oppimisen tarkoituksesta. Jos kokee nykytaiteen täysin vieraaksi tai negatiivisesti tai ei löydä mitään ymmärrystä sen nimissä tehtävää toimintaa kohtaan, voi olla suuria vaikeuksia löytää motivaatiota antautua oppimaan jostain siitä tai sen kanssa. Mutta koska motivaatio muuttuu asteittaisesti ja dynaamisesti suhteessa kognitioihin ja tunteiden säätelyyn, voi tilanteen ottaa haasteena ja harjoituksena, tutkimusmatkana motivaation löytämiseen ja rakentamiseen. Kynnystä motivaation löytymiseen voi myös nostaa se, ettei nykytaiteen kohdalla ole käytössä asiaan tarttumista helpottavaa jäsenneltyä strategiaa. Motivaatio on kiinni siitä, tunteeko oppija kyvykkyyttä tehdä sitä, mitä häneltä odotetaan ja saavuttaako hän tehtävällä jotain, josta saa positiivisia tunteita. Tunne siitä, että nykytaide on irrallaan eletävästä elämästä, saattaa madaltaa

⁶²⁴ Vrt. Boekaerts 2010, 101.

motivaatioita, koska sitoutuminen oppimiseen on sitä parempi mitä enemmän on havaittavissa pysyviä yhteyksiä tiettyjen toimintojen ja tavoitteiden välillä.⁶²⁵

Nykytaiteen kanssa työskentelyssä tulisikin lähteä liikkeelle niistä asioista, jotka siinä ovat tuttuja ja jotka voi kokea aidosti kiinnostaviksi ja motivoiviksi. Ylitettyään mahdollisen 'nykytaidekynnyksen' ja päästessään dialogiin itse teoksen kanssa voi oppija löytää intoa käyttää tietojaan ja taitojaan sekä oppia uusia. Koska kynnyksen ylittäminen lähtee itsestä, omista tuntemuksista ja motivaatiosta, kyseessä on aito ongelma ja näin oppimisprosessin käynnistymiselle on kaikki mahdollisuudet. Oppija on niin sanotusti oman oppimisensa omistaja. Hänen on mahdollisuus osoittaa tilanteeseen liittyviä ongelmia henkilökohtaisen näkökulman kautta. Nykytaide voi olla paikka, joka rohkaisee olemaan tekijä ja tiedon tuottaja.⁶²⁶

Sen lisäksi, ettei nykytaiteen kanssa työskentelylle ole olemassa strategiaa eikä valmiita ja oikeita vastauksia, mahdollisuus tuottaa tietoa liittyy sen kontekstisidonnaisuuteen. Tilanteet sen kanssa työskentelyssä vaihtelevat. Kuten Sederholm on kuvaillut, nykytaiteen kanssa eivät ole käytössä strategiat vaan eri tilanteisiin sopivat taktiikat. Taktiikoiden luominen monenlaista tietoa sisältävien teosten ja tilanteiden käsittelemiseksi sisältää parhaassa tapauksessa luovuutta, riskien ottoa ja ahkeraa peräänantamattomuutta. Nämä ovat ominaisuuksia, joita pidetään tärkeinä kapasiteetteina jo sinänsä, mutta niiden ajatellaan vaikuttavan myös positiivisen oppimiskokemuksen syntyyn.⁶²⁷

Nykytaiteen arvo oppimisen ympäristönä yksittäisten tietojen ja taitojen sijaan lieneekin sellaisten ominaisuuksien oppimisessa, jotka auttavat pärjäämään elämässä. Koska yksilö saavuttaa tiedon vain hänen itsensä kautta ja oppijan on luotava itse uusia tiedon rakenteita, on tärkeää kehittää tähän tarvittavia välineitä eli metakognitiivisia taitoja. Vaikka metakognitiot ja tiedon sisäistäminen ovat erottamattomasti yhteydessä opittaviin asioihin⁶²⁸, olen esittänyt kysymyksen, voisivatko metakognitiiviset taidot olla oppimisen tavoite sinänsä ja nykytaide toimia siinä oppimisen ympäristönä?

Tiedonhankinnan ensisijaisuus tuntuu ongelmalliselta nykyisessä oppimis- ja opettamiskulttuurissa, koska toisaalta korostetaan sitä, että ihmisen kapasiteetin rajat käsitellä informaatiota rajoittavat oppimista ja tulisi tähdätä ennemminkin ymmärrykseen kuin muistamiseen.⁶²⁹ Väitän tämän tutkimuksen perustelevan omalta osaltaan sitä, että nykytaiteella oppimisen ympäristönä olisi annettavaa metakognitiivisten taitojen kehittämisessä sekä tietoa korostavasta taidosta korostavaan oppimisen kulttuuriin siirtymisessä.

Ongelmalliseksi oppimisympäristöksi nykytaiteen voi ajatella sen suhteen, ettei siinä voi hyödyntää rutiineja. Pyrittäessä syvälliseen käsitteelliseen ymmärrykseen monimutkaisten ongelmanratkaisujen kautta kognitiivisia resursseja säästetään harjoittelemalla jokin toiminta niin hyvin, että sitä voi hyödyntää

⁶²⁵ Vrt. Schneider & Stern 2010, 81–82 ja Boekaerts 2010, 96–100.

⁶²⁶ Vrt. Barron & Darling-Hammond 2010, 214 ja Phillips & Soltis 2009, 39.

⁶²⁷ Vrt. Istance & Dumont 2010, 330.

⁶²⁸ Vrt. Schneider & Stern 2010, 72 ja 76.

⁶²⁹ Vrt. Schneider & Stern 2010, 80 ja Istance & Dumont 2010, 323.

rutiininomaisesti.⁶³⁰ Vaikka nykytaiteessakin on tunnistettavia ja toistuvia toimintatapoja ja luonteenpiirteitä, ovat kohtaamiset sen kanssa aina ainutlaatuisia eikä rutiininomaisia ratkaisuja juurikaan ole. Toki mitä tutummaksi nykytaide tulee sitä nopeammin ihminen osaa käynnistää dialogin sen kanssa. Vaikka nykytaidekin on tutkivaa oppimista, siinä eivät päde samat periaatteet toimintaa ohjaavien tavoitteiden ja käytettävien strategioiden suhteen kuin tieteelliselle ajattelulle perustuvassa oppimisessa. Oppijalle ei voi etukäteen määrittellä selkeitä tavoitteita ja strategioita ja siten hänen on vaikeampi reflektoida oppimistaan, käyttämiään kognitiivisia ja metakognitiivisia taitojaan ja havainnoida oppimisensa tuloksia. Nykytaiteen kanssa on haastavaa muodostaa selvä ja konkreettinen oppimistavoite ja valita tarkoituksenmukainen toimintatapa tai arvioida tarvittavan ajan ja panostuksen määrää. Toisaalta elämässä on monia asioita, joiden kohdalla on samoin, ja näin nykytaiteen äärellä saa harjoitusta tällaisia tilanteita varten.⁶³¹

Nykytaiteen kohdalla riskinä on myös asiaankuulumaton kognitiivinen prosessi, jonka saa aikaan oppimisen tavoitetta tukematon materiaali tai tilanne. Tällaisia tilanteita ajatellaan olevan esimerkiksi, kun käytetään teknologiaa opetuksessa. Ohjeeksi annetaan se, että oppimistilanne pidetään mahdollisimman yksinkertaisena.⁶³² Taiteelle on ominaista asioiden samanaikainen esillä oleminen. Ihmisten projisoimat kokemukset, arvot ja asenteet tuovat omat lisänsä tähän. Nykytaidetta ei voi pitää yksinkertaisena oppimisen ympäristönä. Siinä on vaikea määrittellä, mitkä asiat ovat asiaankuulumattomia. Asiaankuulumattomuus riippuu siitä, mitä teoksen kanssa tekee. Jos haluaa keskittyä teoksessa johonkin yksityiskohtaan tai ominaisuuteen, voi yrittää sulkeistaa osan asioista pois. Tämä vaatii kognitiivisia ja metakognitiivisia taitoja ja ulkopuolista ohjausta. Haasteellista se on sen vuoksi, että nykytaiteen yksi olennaisimpia piirteitä oppimisen ympäristönä on monien asioiden yhtäaikainen läsnäolo. Se on asioita yhdistävä oppimisen ympäristö.

8.2 Asioita yhdistävä ja siten potentiaalisesti merkityksellinen ympäristö

Asiaankuulumattomuuden määrittely kaiken kaikkiaan on oppimisen yhteydessä hankala kysymys, sillä ihmisethän tekevät uudesta tiedosta ymmärrettävää liittämällä sen aikaisempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa. Opettamisen yhtenä päätavoitteena pidetäänkin sitä, että oppijoita autetaan linkittämään tiedonosasia yhteen. Omien kokemusten kautta tulleiden tietojen lisäksi autetaan omaksumaan asiantuntijoiden perspektiivejä sekä ymmärtämään käsitteiden, sisältöjen ja toimintojen yhteyksiä ja yhdistämään niitä. Erittäin olennaista on kehittää kyky soveltaa tietoa ja tiedon rakenteita joustavasti uusiin tilanteisiin.

⁶³⁰ Kts. Schneider & Stern 2010, 76.

⁶³¹ Vrt. Boekaerts 2010, 98 ja 103–104.

⁶³² Vrt. Mayer 2010, 189.

Vertikaalisten yhteyksien luomisen lisäksi hyvä oppimisympäristö edistää horisontaalisia yhteyksiä eri tiedonalojen välillä, kuten myös kommunikointia eri yhteiskunnan, elämän ja maailman osa-alueiden välillä.⁶³³

Tavoitteellisen oppimisen tilanteet pyritään organisoimaan niin, että eri tiedon- ja taidonalojen faktat, symbolit, käsitteet ja säännöt ilmenevät selkeästi. Nykytaiteen kohdalla tämä voi tarkoittaa taiteen historian ja kritiikin tuntemusta sekä tiettyjen teknisten taitojen opiskelua. Nykytaiteen erityisyys on kuitenkin siinä, että se toimii myös ilman tätä tietopohjaa. Asiat kohdataan ja käsitellään sinällään. Nykytaiteen monimuotoisuuden vuoksi voisi väittää, ettei sillä ole varsinaisesti omaa tiedonala. Sillä ei ole omaa kielioppia eikä kieltä ylipäänsä (ainakaan periaatteessa, taidemaailman diskurssi voi toki rakentaa sellaista), vaan se hyödyntää, soveltaa, imee, testaa, muokkaa ja käsittelee olemassa olevia kieliä ja tiedon- ja taidonaloja. Se myös venyttää, haastaa ja kyseenalaistaa niiden rajoja. Taide ja varsinkin nykytaide on asioiden yhdistelmiä eli se on lähtökohtaisesti luonteeltaan tiedonsiirtoa.

Nykytaiteen materiaalien ja toimintatapojen sekä ennen kaikkea sen sisällön kummutessa eri elämän alueilta, tuo se eksplisiittisesti ja konkreettisesti näkyviin tiedon ja elämän eri alojen risteyskohtia. Niinpä se on antoisa ympäristö harjoitella käyttämään aiemmin opittuja tietoja ja soveltamisen taitoa. Tietenkin myös niin päin, että taiteen leikkillisessä ja siten turvallisessa vaikkakin haastavassa ympäristössä saatuja kokemuksia voi hyödyntää muussa elämässä.

Tiedonsiirto ja sen soveltaminen nykytaiteeseen tai nykytaiteesta toiseen tilanteeseen vaatii kuitenkin sen, että on ottanut teoksen tai tilanteen haltuun. Opittua asiaa on helpompi soveltaa uudessa yhteydessä silloin, kun asian oppimiseen on liittynyt ymmärtämistä pelkän muistamisen sijaan. Oppimista auttavat konkreettiset, mutta ei liian tiukasti tiettyyn yhteyteen sidotut esimerkit. Ongelman ajatteluun syvemmällä abstraktion tasolla helpottaa tiedon siirtämistä uuteen tilanteeseen. Myös tietoisuuden kasvattaminen käytetyistä oppimisstrategioista eli metakognitioista edistää siirtovaikutusta.⁶³⁴

Olennaista asioiden välisien yhteyksien luomisessa on tuttuus ja kyky hallita opiskelukohteena olevia taitoja ja tietoja. Nykytaide on monesti sen verran vieras ja outo käytäntöyhteisö ja toimintamuoto, ettei oppijalla ole käytettävissään sellaisia yhteyksiä ja tietoja, joiden avulla hän kykenisi ylittämään nykytaiteen ja muun elämän tai tiedonalojen välisiä raja-aitoja ja saamaan tukea osaa misensa kehitykselle. Raja-aitojen rikkominen on yleensä sekä älyllisesti että emotionaalisesti vaativaa, onhan usein kirjaimellisesti kysymys itsensä ja oman kulttuurinsa käytäntöjen ylittämisestä. Näin ollen, jos ja kun raja-aidan saa ylitettyä, mahdollistuu syvälinen oppiminen.⁶³⁵ Kaikessa vieraudessaan ja outoudessaan nykytaide kuitenkin sisältää yleensä jotain tuttua, johon tarttua, ja sitä kautta voi rakentaa tilanteesta autenttisen ongelmanratkaisun ja etsiä itselle merkityksellisiä asioita.

⁶³³ Istance & Dumont 2010, 325, Corte 2010, 45, Schneider & Stern 2010, 73–76 ja 83 sekä Phillips & Soltis 2009, 91.

⁶³⁴ Schneider & Stern 2010, 82–83 ja Phillips & Soltis 2009, 85.

⁶³⁵ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 170–171.

Oppimisen kannalta merkitysten löytyminen on keskeinen asia. Ihmiset muistavat paremmin sellaisia asioita, joilla on heille merkitys. Korkeintaan älykkyys, laajinkaan muistikapasiteetti tai kaikkein tehokkaimmatkaan aivot eivät voi auttaa ongelman ratkaisussa, jos prosessoitava tieto ei merkitse mitään. Merkityksellisestä materiaalista on nopeampi ja helpompi alkaa luoda omia työskentelyteorioita tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja tehdä mentaalisia yhteyksiä ja luokitteluja.⁶³⁶ Nykytaide voi ensi alkuun tuntua merkityksetömältä, mutta sen herättäessä mielipiteitä, tunteita ja tunteita kohteeseen syntyy suhde, joka antaa sille merkityksen.

Merkityksen avautumisen lisäksi taiteen ja varsinkin monimuotoisen nykytaiteen kohdalla haastetta oppimisen tilanteeseen luo tiedon simultaanisuus. Tiedon sanotaan rakentuvan hierarkkisesti niin havainnossa, kielen prosessoinnissa, abstrakteissa käsitteissä kuin ongelmanratkaisussakin. Oppimisen ajatellaan olevan optimaalista, kun järjestämällä tiedon perusosia hierarkkisella tavalla pyritään selvittämään ilmiöiden taustalla olevia olioita, prosesseja sekä mekanismeja ja rakennetaan moniulotteisia tiedon rakenteita. Teoreettisten käsitteiden avulla selitetään monimutkaisia tapahtumia ja muutetaan tapahtumat helpommin ymmärrettäviksi.⁶³⁷

Haastetta taiteen kohdalla luo se, että teokset voi yhtäältä nähdä niin, että niissä tiedon osat järjestyvät hierarkkiseksi kokonaisuudeksi konkreettisesti. Toisaalta kokonaisuudessa kaikki tiedon osat ovat samanarvoisesti esillä. Toiseksi yhtäältä taiteessa pyritään selittämään ja kuvaamaan jotain ilmiötä ja tekemään siitä ymmärrettävämpi konkretisoimalla se. Toisaalta halutaan tuoda esille ilmiöiden moniulotteisuus ja yhdistetään asioita odottamattomalla tavalla. Lisäksi taiteellisessa toiminnassa syntyneet konkreettiset käsitteelliset artefaktit eivät pyri aukottomuuteen, vaan päinvastoin ovat avoimia erilaisille kokemuksille ja omalla tavalla ymmärtämiselle. Teosten selitykset muodostuvat uudelleen ja uudelleen. Theodor Adorno pohtiessaan taiteen ja tulkinnan suhdetta huomauttaa, ettei taideteoksia tule ymmärtää hermeneuttisina objekteina, joiden täydellinen ymmärtäminen on mahdollista. Sen sijaan tulisi ymmärtää niiden käsittämättömyys.⁶³⁸ Arthur Efland, kuten luvussa 5.1 tuli esille, kuvaa taidetta kokemuksen uudelleen järjestämiseksi johonkin mediumiin. Itse näen, että teos on osa tätä kokemusta ja kohta, josta lähtee uusia kokemuksia.

Koska nykytaide antaa erilaisia mahdollisuuksia tietojen ja taitojen siirtämisen ja soveltamisen ketjussa, näkisin hyvinkin perusteltuna sen hyödyntämisen oppimisen ympäristöjä ja välineitä mietittäessä. Varsinkin kun nykykäsitysten mukaan oppimisessa pidetään tärkeänä vaihtelevia informaation lähteitä, jotta oppija löytäisi laajan kirjon tietoa, erilaisia perspektiivejä ja ristiriitaisia näkemyksiä tarkasteltavaan asiaan. Nykytaiteen teokset ovat samalla tavalla konkreettisia oppimista edistäviä asioita kuin erilaiset mallit ja työvälineet, kirjat, elokuvat, julkiset foorumit tai kenttäretket. Taiteen kanssa työskentely on

⁶³⁶ Schneider & Stern 2010, 82, Phillips & Soltis, 97 ja Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 33.

⁶³⁷ Schneider & Stern 2010, 76, Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 319–321.

⁶³⁸ Hautamäki 2010. Adorno 2006, 239, 244–245.

projekti, jossa oppilas pui samaa ilmiötä eri perspektiiveistä eri oppiaineissa. Nykytaide on myös ympäristö erilaisille opetus-, opiskelu- ja oppimismenetelmille, kuten yhteistoiminnalliselle tai tutkivalle oppimiselle. Sen äärellä työkentelyyn voi sisältää niin ohjattua, toiminnallista kuin kokemuksellistakin oppimista ja integroida näitä. Nykytaiteen ja sen esittämisen paikkojen myötä oppimisessa integroituvat myös formaalit, non- ja informaalit oppimisympäristöt, minkä voi ajatella käsitteellisemminkin niin, että nostetaan marginaalissa olevat tai kokonaan huomiotta jääneet asiat, kuten nykytaide, perinteisempien oppimisen ympäristöjen rinnalle.⁶³⁹

Eri tiedonalojen tai toimintaympäristöjen rajat ylittävään oppimiseen on tietenkin luotava mahdollisuuksia ja näytettävä esimerkkiä siitä, kuinka se tapahtuu elävässä elämässä. Tämä edellyttää yhteistyötä eri käytäntöyhteisöjen sisällä ja välillä sekä hajautetun asiantuntijuuden mallin toteuttamista. Nykytaiteen osalta tämä tarkoittaa sitä, että taidemaailma tarjoaa oman asiantuntijuutensa taiteen alalta ja kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijat oppimisesta ja eri oppiaineiden sisällöistä. Erityisesti huomiota tulisi kiinnittää taiteilijoihin ammattikuntana ja nähdä heidän asiantuntijuutensa ja osaamisensa laajemmin kuin vain taidemaailmaan sijoitettuna. Heitä ei tulisi nähdä kasvatustoiminnan yhteydessä vain taiteen pedagogeina, vaan ilmiöiden jäsentäjinä, ihmisen yhden ihmislajille ominaisen käyttäytymismuodon, taiteellisen käyttäytymisen osajoina ja asiantuntijoina – aivan kuten luvussa 5.1 tuli esille joidenkin tutkittujen projektien yhteydessä. Myös taidemaailman tulee avautua entistä enemmän muuhun yhteiskuntaan. Yksi tapa tehdä tämä on tarkastella itsekriittisesti kieltä, jolla taiteesta puhutaan. Olen itse tässä tutkimuksessa kokeillut, miten nykytaide avautuu kasvatuksen ja oppimisen diskurssia käyttämällä.

Tapa, jolla nykytaiteesta on tässä tutkimuksessa puhuttu kasvatuksen ja oppimisen kielellä, tuo mielestäni esiin sen, että nykytaide voisi olla yksi niistä asioista, joka rikkoo Biestan terminologiaa käyttäen rationaalisten yhteisöjen maailmaa. Biesta muistuttaa, kuinka kasvattajien ei tulisi unohtaa eikä kieltää, että elämme tiettyihin tarkoituksiin luotujen rationaalisten yhteisöjen maailmassa ja että koulutusjärjestelmän tarkoituksena on toisintaa näitä yhteisöjä. Hänen mielestään on tärkeämpää pitää huoli siitä, että toisella, uudella ja erilaisella yhteisöllä on aina mahdollisuus syntyä ja olla olemassa.⁶⁴⁰ Myös Dissayanake kritisoi formaalia koulutusta rationaalisesta ajattelusta. Hän näkee, että se kätkee tai ainakin hidastaa ihmiselle luontaisia analogis-metaforisia kykyjä.⁶⁴¹

Vaikka olen moneen otteeseen tuonut esille taiteen erilaisuutta suhteessa tieteelliselle ajattelulle pohjautuvaan oppimiskäsitykseen, en sano kummankaan olevan toista parempi. Ehkä S.I. Hayakawan toteamusta ”tiede, lyhyesti sanottuna, tekee meistä yhteistyökykyisiä; taiteet kehittävät sympatiakykyäm-

⁶³⁹ Vrt. Schneider & Stern 2010, 75, Istance & Dumont 2010, 322, Barron & Darling-Hammond 2010, 214 ja Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 312.

⁶⁴⁰ Biesta 2006, 68.

⁶⁴¹ Dissanayake 1992, 168–169.

me niin, että olemme halukkaita tekemään yhteistyötä”,⁶⁴² voisi pitää ohjenuorana kasvatusta ja opetustoiminnan kehittämisessä suuntaan, jossa tiede ja taide nähdään yhdenvertaisina, jopa päällekkäisinä tapoina hankkia, käsitellä ja luoda tietoa, taitoja ja kokemuksia maailmasta. Perustuvathan molemmat ihmisen luonnolliseen tapaan toimia ja pysyä hengissä, haluun ja tarpeeseen tutkia asioita sekä kokea asioita esteettisesti. Kuten Hayakawan, Terike Haapojakin näkee, että taiteen kautta on mahdollista tehdä ilmiöistä ja asioista inhimillisesti ymmärrettäviä. Tosin hän voi olla oikeassa sen suhteen, että koska taiteen ja tieteen eriytyminen on vienyt vuosisatoja, yhdistyminen saattaa kestää oman aikansa.

Taiteen kokonaisvaltaisen läsnäolon merkityksestä osana kasvatustyötä on puhuttu ja kirjoitettu vuosisatojen ajan. Vaikka se, mitä taiteella tarkoitetaan sekä taiteellinen toiminta itse muuttaa muotoaan, ei se tosiasia muutu, että esteettisen tietoisuuden kasvu, josta taide kumpuaa, liittyy ajattelun, tuntemusten ja havainnointien intensiivisempään ja suurempaan integraatioon, kuten Victor Lowenfeld asian ilmaisee.⁶⁴³ Yksi esimerkki tästä on erään tähän tutkimukseen käsityksiään ja kokemuksiaan jakaneen opettajan havainto siitä, kuinka sekä nykytaiteen teoksien moniaistisuus, äänien, kuvien ja jopa hajujen yhdistäminen että teosten aikaansaamat aistimukset saivat muun muassa autistiset erityisoppilaat kommunikoidaan uudella tavalla ympäristönsä kanssa. Tässä tutkimuksessa, monessa eri tulokulmista taidetta ja nykytaidetta tarkastelevassa puheenvuorossa on tullut esille, että nykytaide on ympäristö, joka ottaa yksilöt huomioon, mutta toimii yhteisöllisellä tasolla.

8.3 Yksilöllisyyden huomioiva yhteisöllinen ympäristö

Tässä tutkimuksessa on useaan otteeseen tullut esille, kuinka oppimisessa on kyse yksilöllisten ominaisuuksien ja taustojen huomioon ottamisesta, mutta myös sosiokulttuurisesta toiminnasta. Näin on myös taiteellisen toiminnan kohdalla. Taide syntyy hyvinkin omaehtoisista, jopa itsekkäistä lähtökohdista. Taide ei kuitenkaan ole olemassa ilman, että se jaetaan (tai vähintäänkin on ajatus jakamisesta) toisten kanssa. Myös taiteen tarkastelu ja tulkinta ovat kytköksissä yksilön taustatekijöihin, mutta ne ovat lähtökohtaisesti myös sosiokulttuurisia taiteen ollessa toisten tekemää ja ihmisen luoman käytäntöyhteisön kontekstissa havainnoitavissa. Nykytaiteen kontekstissa tehdään teoksia ja luodaan tilanteita, jotka mahdollistavat erityisen hyvin ihmisen yksilöllisyyden toteutumisen yhdessä toimimalla. Eräs opettajista korosti, että oman tulkinnan teko teoksesta ryhmän tukemana sai oppilaat konkreettisesti käsittämään, että nykytaidetta on helppo ymmärtää. Tarvitaan vain avoin mieli heittäytyä teoksen tulkintaan. Opettaja kertoi lasten mielestä nykytaiteessa olevan hauskaa se, että minä ja kaveri ei aina ajateltu asiaa samalla tavalla.

⁶⁴² Hayakawa 1964, 135. Tähän päädyin artikkelissani Venäläinen 2012b, 28.

⁶⁴³ Lowenfeld & Brittain 1982, 95–129.

Nykyisissä oppimiskäsityksissä korostetaan niin tavoitteiden asettamisen, toiminnan kuin arvioinninkin yhteydessä oppijoiden yksilöllisyyden huomiointia. Oppimisympäristöjen tulisi tarjota kokemuksia, jotka sopivat moneen erilaiseen intressiin. Vaaditaan sensitiivisyyttä moninaisuutta ja oppijoiden ainutlaatuisuutta kohtaan. On ymmärrettävä yksilöiden väliset vaihtelut oppimistarpeissa, aikaisemmissa tiedoissa, kognitiivisissa ja metakognitiivisissa taidoissa sekä niiden kehittymisessä, kuten myös oppimiseen vaikuttavissa tunteissa ja motivaatiotekijöissä. Myös palautteen ja arvioinnin tulisi olla räätälöityä, jopa niin, että kriteerit määriteltäisiin vasta sitten, kun nähdään, millaisten yksilöiden kanssa ollaan tekemisissä. Oppimisen ympäristöjen tulisi olla sellaisia, että oppijoilla on mahdollisuus löytää heille sopivia oppimisaktiviteetteja. Niiden tulisi tuoda esille ennemminkin oppijoiden vahvuuksia kuin heikkouksia. Oppijoita tulisi rohkaista oppimaan toinen toisiltaan ja toisten kanssa. Näin tuettaisiin oppijaa löytämään mielenkiinto oppimiseen ja itselle sopivimmat oppimisstrategiat.⁶⁴⁴ Koska taiteessa on kyse itseilmaisuudesta (myös yhteistoiminnallisissa teoksissa), sen lähtökohdat ovat yksilölliset. Nykytaide monimuotoisuutensa ja edellä esitetyn leikillisyytensä vuoksi antaa mahdollisuuksia etsiä itselle sopivimpia tapoja opiskella ja tutkia omaa oppimistaan.

Yhtä tärkeää kuin huomioida yksilöllisyys on luoda tilanteita, joissa yksilöllisyyden voi tuoda esille. Biesta pitää mahdollisuutta tuoda yksilöiden ainutlaatuisuus esille kasvatuksen perustavanlaatuisena tehtävänä. Hänen mukaansa kasvatuksellinen vastuu on luoda ja ylläpitää tilaa, jossa uudet aloitteet voivat tulla esille ja olla olemassa. Biestan mukaan ensimmäinen huolenaihe kasvatuksessa on se, kuinka yksilöt oppivat puhumaan omilla äänillään ja rakentamaan itsestään uniikkia, omanlaatuista olentoa. Yleisemminkin nähdään, että oppimistilanteissa tulisi kaikilla olla tunne, että he ovat ajattelijoita omine mielekkäine käsityksineen ja ajatuksineen maailmasta. Oppijoille tulee voida antaa valtaa osoittaa tiedonaloihin liittyviä ongelmia henkilökohtaisen näkökulman kautta. Heidän on annettava luoda väitteitä ja selityksiä sekä suunnitella tapoja, jotka rohkaisevat olemaan tekijöitä ja tiedon tuottajia. Kriittistä ajattelua tukeva keskustelukulttuuri, aito dialogi oppijoiden ja oppimista ohjaavan tahon kanssa edistää oppimista. Biestan sanoin kasvatustilanteet muuttuvat antamisen prosesseista kysymisen prosesseiksi.⁶⁴⁵

Biesta painottaa, ettei kasvatuksellinen vastuu kuitenkaan ole vain vastuuta siitä, että luodaan mahdollisuuksia ainutlaatuisille ja yksittäisille tavoille tulla maailmaan. Se on myös vastuuta kasvattaa ymmärrystä siitä, että pitää osata ottaa vastaan toisten ainutlaatuisuus, joka on toisenlaista kuin oma. Mutta ihmistä ei voi pakottaa laajentamaan itseään johonkin, joka on toista, erilaista ja outoa. Ainoastaan voidaan varmistaa mahdollisuudet kohdata erilaista, outoa ja toista sekä vastata siihen omalla äänellä ja tavalla puhua. Kasvattajien on myös ymmärrettävä, että vaikka oppijan ääni voi olla häiriö rationaalisessa yhteisössä, se ei välttämättä ole häiriö kasvatuksellisessa prosessissa, vaan juuri-

⁶⁴⁴ Hinton & Fischer 2010, 126, Istance & Dumont 2010, 322, Biesta 2006, 9, Biesta 2010, 81, Boekaerts 2010, 105–106.

⁶⁴⁵ Biesta 2006, 70, 107, 93–95, 115, 150. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 350.

kin se piste, jossa alkaa löytyä oppijoiden oma vastuullinen ääni. Biesta puhuu väliintulon tai keskeytyksen pedagogiikasta ja tähdentää, ettei se kata kaikkia kasvatuksen ulottuvuuksia vaan keskittyy yksilöllisyyden esiin tuomiseen.⁶⁴⁶

Nykytaide voi olla tällaisen väliintulon pedagogiikan alue. Nykytaiteen prosessissa olevia oppimisen paikkoja kuvaavan ajattelun mallin yhteydessä puhuin nykytaiteen omaehtoisista lähtökohdista. Niiden vuoksi nykytaide tarjoaa esimerkkejä siitä, miten voi toimia ja rakentaa asioita ja tietoa omaa, ainutlaatuista ääntään käyttämällä. Käytäntöyhteisönä nykytaide on rationaalisen yhteisön rinnalla oleva toinen yhteisö. Koska taiteeseen liittyy jakaminen ja nykytaiteessa myös tekeminen saatetaan joukkoistaa, se on paikka käydä dialogia toisenlaisuuden kanssa. Nykytaiteen avoimuus ja strategiattomuus antaa mahdollisuuden lähteä liikkeelle omasta lähtötasosta ja käyttää omia ennakkotietoja. Avoimuuden ja strategiattomuuden vuoksi tilanteet nykytaiteen kanssa ovat ennakoimattomia. Niinpä nykytaide tarjoaa oppimisympäristöjen ja -tilanteiden rakentajille menetelmiä ja paikkoja, joiden avulla tutustua oppijoihin ja antaa heille mahdollisuuksia omanlaatuisiin maailmaan tulemisiin.

On tärkeää huomioida se, etteivät omanlaiset ja toisenlaiset aloitteet, maailmaan tulemiset ja puhumisen tavat ole vain yksilötason asia. Niissä on sosiokulttuurinen ulottuvuus kuten taiteessa ja oppimisessa. Yksilöiden ominaisuudet ovat kulttuurisesti rakentuneita. Kieli ja tavat heijastavat yhteisön arvoja ja vaikuttavat siihen, kuinka yksilö rakentaa merkityksiä. Oppimisen kannalta pidetään tärkeänä ymmärtää näitä prosesseja ja tulla tietoiseksi kulttuurisista vaikutteista ja mahdollisista vääristymistä. Kulttuurien välisten erojen oivaltaaminen auttaa kohtaaman toisenlaisuutta, ymmärtämään erilaisia perspektiivejä ja kehittämään arvostusta toisia kulttuureja ja elämäntapoja kohtaan. Varsinkin tavoitteellisen kasvatuksen ja opettamisen yhteydessä on olennaista kiinnittää huomio siihen, että myös kasvattajilla on tietty kulttuurinen viitekehys. Kasvatustilanteissa oppijan älyllisiä ominaisuuksia ja kapasiteetteja ei saata huomata kulttuurisen erilaisuuden vuoksi.⁶⁴⁷

Kulttuurisen sensitiivisyyden kasvattamiseen nykytaide moniäänisyydessään on yksi keino ja väline. Kulttuurituotteena, johon on valautunut ja valautuu älyllisiä asioita, arvoja, asenteita, tunteita ja tuntemuksia, se tarjoaa ympäristön oppia ymmärtämään yhteisön vaikutusta itseän oppijana ja yleisesti. Taiteen paljastaessa käytössä olevia kieliä ja tapoja puhua, kulttuurisia asetelmia ja valtarakenteita se tuo esiin yhteisön ja yksilön suhteen monimutkaisuuden. Se on myös itse sellainen järjestelmä. Taide on sekä kulttuurin pönkittämisen ja korostamisen muoto että väline kritisoida asioiden tilaa. Taiteelle on ominaista olla tietoinen tästä, mikä näkyy sen sisäisten toimintatapojen kommentointina sekä uusien ilmaisumuotojen syntymisenä. Niinpä nykytaide voi toimia esimerkkinä itsekriittisestä ja oppivasta käytäntöyhteisöstä.

Oppimisen yhteydessä nykytaide on esimerkki siitä, kuinka mieli, motivaatio, taidot ja käsitys itsestä ovat olennaisesti yhteydessä sosiokulttuurisiin käsityksiin oppimisesta ja kehityksestä sekä siitä, että ihminen toimii tehok-

⁶⁴⁶ Biesta 2006, 69, 117–118, Biesta 2010 75.

⁶⁴⁷ Hinton & Fischer 2010, 127 ja Phillips & Soltis 2009, 64.

kaasti tietyssä, sosiaalisesti määrittyvässä tilanteessa. Toiseksi nykytaiteen so- siokulttuurisuus on osoitus siitä, kuinka älykkyys venyy yksilöiden, tehtävien ja työvälineiden yli ja kuinka yksilön tiedon rakenteet ilmenevät kanssakäymi- sen, neuvottelun ja yhteistyön kautta.⁶⁴⁸ Aivan kuten oppimisen yhteydessä puhutaan hajautetusta älykkyudesta myös nykytaideteokset ja -teot ovat ha- jautettujen kognitioiden, tunteiden ja toimintojen tulosta. Tätä ovat erilaiset tul- kinnat ja kokemukset teoksista, mutta ennen kaikkea tekijyyden ja kokijuuden sekoittuminen esimerkiksi osallistavissa ja yhteisötaideteoksissa. Näin ollen nykytaide tarjoaa malleja ja menetelmiä toteuttaa yhteisöorientoitunutta oppi- misen ympäristöä.

Oppimisen havaitseminen sosiaalisesti ponnistukseksi edellyttää oppi- misympäristön organisoimista niin, että se rohkaisee ja aktivoi yhteistoiminnal- lisuuteen. Pelkän yhdessä tekemisen ei nähdä edesauttavan oppimista. Jotta yhteistoiminnallinen oppiminen auttaa oppijoita käyttämään taitojaan ja tieto- jaan sekä kehittämään luovia ja interaktiivisen toiminnan taitoja, on oppimisella oltava yhteys yhteisöön ja oppijoilla tunne yhteenkuuluvuudesta, halu tehdä yhteistyötä jonkin asian eteen. Yhdessä oppimisen hyötyjä on se, että toiset kor- jaavat virheellisiä käsityksiä ja tietoja, mutta vaarana on se, että ryhmässä vir- heelliset käsitykset voivat myös vahvistua. Toisaalta nähdään, että kyky yhteis- työhön on arvokas tulos jo itsessään ja sitä tarvitsee vaalia erillisenä sen vaiku- tuksesta mitattaviin tuloksiin. Yhteistoiminnallinen oppiminen auttaa oppijaa muodostamaan käsitystä itsestään ja sosiaalisista taidoistaan.⁶⁴⁹

Koska yhteistoiminnallisessa työskentelyssä nykytaiteen äärellä kaikki ovat samalla viivalla ihmettelemässä, on mahdollisuus ryhmän sisäiseen kohee- sioon hyvä. Oikeiden ja väärin vastausten puuttuessa taiteen tekemisessä, ko- kemisessä ja tulkinnassa kaikki saavat ja joutuvat tekemään osansa. Haasteena on taiteen luonteeseen liittyvät yksilölliset lähtökohdat ja itseilmaisuu. Myös se, että nykytaiteen teokset saattavat herättää voimakkaitakin mielipiteitä ja tuoda esille asioita, joita kaikki eivät ole valmiita käsittelemään, voi aiheuttaa kolhuja. Hyvin hoidettuina ne saattavat kuitenkin kehittää ihmistä. Yksilöllisten lähtö- kohtien yhteensovittaminen tai ymmärrys siitä, etteivät ne sovi yhteen, ovat paikkoja harjoitella yhteistoiminnallisuutta. Nykytaiteen yhteisöllisissä muo- doissa on myös konkreettisia menetelmiä interaktiivisten tilanteiden luomiselle ja siten kanssakäymisen taitojen harjoittelulle.

Taiteen äärellä yhteistoiminnallisuuden voi myös nähdä toteutuvan ilman ihmisten muodostamaa joukkoa. Taideteosten ollessa ihmisten luomia artefak- teja, on niissä aina toisen tai toisten ihmisten, ajatuksia ja maailmoja läsnä. Esit- telemäni ajatus taiteen kanssa käytävästä dialogista kuvaa sitä, että yksittäisel- läkin ihmisellä voi olla yhteistoiminnallisuutta taiteen kanssa. Taiteen äärellä yksin tai ryhmässä ollaan aina tilanteessa, jossa joutuu jollakin tavalla asettu- maan toisen asemaan. Olemassa olevan taideteoksen äärellä joutuu miettimään, mitä teos ja sen tekijä haluavat kertoa. Itse taidetta tehtäessä on mietittävä, mi-

⁶⁴⁸ Resnick et al. 2010, 289 ja Hakkarainen Lonka & Lipponen 2004, 366.

⁶⁴⁹ Phillips & Soltis 2009, 98, Slavin 2010, 170–173, Istance & Dumont 2010, 320–321, 329, Hinton & Fischer 2010, 129 ja 329.

ten esittää oma ajatus toisille. Yhdessä toisten kanssa tehtäessä tai tarkasteltaessa teosta, on otettava huomioon heidän avauksensa ja tapansa tulla tilanteeseen. Nykytaide on paikka harjoitella empatiaa, jota Dissanayake omassa näkemyksessään taiteesta korostaa.

Yksi nykytaiteen hedelmällisimpiä lähtökohtia oppimisen ympäristönä on se, että oppija jakaa saman maailman ja todellisuuden taideteoksen ja sen tekijän kanssa. Kuten muut kulttuuriset tuotokset, myös nykytaide on voimavara, jota yksilö käyttää hyväkseen käymättä itse läpi vastaavaa kehitysprosessia kuin sen tekijä.⁶⁵⁰ Taide on toimintaa, jossa ihmisillä on mahdollisuus käsitellä toisen läpikäymää prosessia. Taiteen tekijä voi käsitellä teoksessaan muiden kokemuksia, taiteen kokija taiteen tekijän prosessia sekä teoksen välittämiä prosesseja. Taiteen olemukseen kuuluu, että yksilön tai yksilöiden luomukset muuttuvat yhteisöllisiksi tapahtumiksi. Yksilöllisestä kokemuksesta tulee yhteisöllinen. Nykytaiteessa myös itse luomisen tilanne voi olla yhteisöllinen tapahtuma. Toisaalta koska teos niin tekemisen kuin kokemisen prosessissa menee tekijän ja kokijan läpi, mitä kuvasin luvussa 6.3, yleisestä tulee yksityinen.

Kokemuksesta tulee yksityinen ja ainutlaatuinen. Näin palaamme yksilöiden maailmaan tulemiseen ainutlaatuisena. Se ei ole tärkeää vain yksilön vaan myös yhteisön kehittymisen kannalta. On kysymys vallasta. Kenen ja millaisten äänien ja tulemisien annetaan vaikuttaa yhteisön kulttuuriin ja kenellä on valta päättää tästä? Biesta tähdentää, kuinka todellinen demokratia kasvatuksessa ei ole sitä, että yksilöt kasvatetaan demokraattiseen yhteiskuntaan, joka on määritelty jossain muualla, vaan sitä, että jokaisella on oikeus tulla mukaan omana ainutlaatuisena yksilönään. Demokratiassa ei ole kyse samanlaisuudesta, Biesta tähdentää, vaan moninaisuudesta ja erilaisuudesta.⁶⁵¹ Voisiko taide edustaa toisenlaista demokraattista kasvatusta? Mahdollisesti. Tosin sitä, onko nykytaiteella todella vaikutusta yksilön käyttäytymiseen, on vaikea arvioida. Nykytaide on monien muidenkin seikkojen osalta vaativa ja vaikeasti arvioitava oppimisen ympäristö.

8.4 Vaativa ja vaikeasti arvioitava ympäristö

Se, että monissa yhteyksissä – kuten tässäkin tutkimuksessa – opettamisen sijaan puhutaan mahdollistamisesta, oppimisen ympäristöistä ja oppijakeskeisyydestä, ei poista opettamisen merkitystä silloin, kun oppiminen on toiminnan tavoitteena. Kuten kehityspsykologi Michael Tomasello toteaa: ihmiset eivät ole ihmisiä siksi, että he oppivat, vaan siksi, että he opettavat eli siirtävät järjestelmällisesti edellisen sukupolven tietoa ja kokemusta seuraavalle sukupolvelle. Opettaminen on vaativampi taito kuin oppiminen. Se vaatii paljon syvällisempää ihmisten välistä ymmärrystä.⁶⁵²

⁶⁵⁰ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 137.

⁶⁵¹ Biesta 2006, 120 ja 126.

⁶⁵² Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 138.

Tämä tulee selvästi esille, kun kartoittaa asioita, joita opettamiselle nykyisten oppimiskäsitysten valossa asetetaan. Opettaminen ei vaadi vain pedagogista tietoa opetusmetodeista ja sisällön tuntemusta opetettavista asioista ja aiheista. Se vaatii myös tietoa siitä, kuinka oppijat rakentavat tietoa, ei vain yleisesti vaan eri tiedon- ja taidonalojen yhteydessä.⁶⁵³ Opiskelu- ja oppimistilanteiden rakentaminen edellyttää erilaisten työskentelyprosessien ja välineiden hallintaa. Huomiota on kiinnitettävä myös opiskelijoiden väliseen toimintaan. Ei riitä, että opettaja hallitsee asiat yleisellä tasolla, vaan hänen on ymmärrettävä yksilöiden väliset erot ja huomioitava ne. Jos ajattelee opetuksen olevan Biestan ajatusten mukaisesti ainutlaatuisten esille tulemisten tukemista, oppimisen ammattilaisten on otettava vastuuta ilman tietoa siitä, mistä ovat vastuussa.⁶⁵⁴ Tämä edellyttää osaamista ja uskaltautumista ryhtyä oppijoiden kanssa Burbulesin kuvaamaan pedagogiseen dialogiin, jota käsittelevin luvussa 6.4.

Oppimisen ammattilaisilta vaaditaan, että he virittäytyvät, sitoutuvat ja sopeutuvat tunnistamaan oppijoiden motivaatioita, oppimistilanteeseen liittyviä tunteita sekä metakognitiivisia taitoja. Tunnistamisen lisäksi heidän on pyrittävä auttamaan oppijoita pääsemään sen hetkisen tasonsa yläpuolelle ja muodostamaan tunteiden säätelyn strategioita. Jotta pystyy ottamaan vastaan erilaiset oppijat ja olemaan avoin erilaisille oppimiseen vaikuttaville tekijöille, on ammattilaisen oltava tietoinen omista kyvyistään ja ominaisuuksistaan. Sen lisäksi, kuten Phillips ja Soltis huomauttavat, myös kulttuurisesti muodostuneet oletukset, käytänteet, toimintatavat ja arvot on huomioitava. Kasvatuksen ammattilaisen on tiedostettava, kuinka hänen omat kulttuuriset käsityksensä ja asenteensa vaikuttavat opetus- ja oppimistilanteisiin.⁶⁵⁵

Edellä mainitut asiat huomioon ottaen tulisi rakentaa ympäristöjä, joissa opitaan eri tiedonalojen mukaan ja toisaalta opitaan yhdistämään tiedon ja taidon palasia yhteen eri tiedonalojen, ympäristöjen ja elämänalueiden välillä. Oppiminen ja sitä kautta opettaminen edellyttää erilaisia pedagogisia metodeja, mutta niin etteivät ne ole vain tekemistä niiden itsensä vuoksi. Opetuksessa tulisi olla autenttisia ongelmia ja jäsenneltyä toimintaa ja informaatiota.⁶⁵⁶ Älyllisesti tehokkaiden tehtävien lisäksi oppimista edistävän ympäristön tulisi sisältää myös keskustelua. Ryhmässä ja opettajan kanssa tutkiminen, suunnittelu sekä ajatusten ja ideoiden jakaminen auttaa ymmärtämään, että asioihin on erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä. Keskustelu on myös tapa havaita, havainnoida ja arvioida oppijan tietojen, taitojen ja motivaatiotarpeiden kehittymistä. Niin keskustelussa kuin opettamisessa on kiinnitettävä huomio, millaista kieltä ja miten sitä käyttää.⁶⁵⁷

⁶⁵³ Schneider & Stern 2010, 72 (Schulman 1987).

⁶⁵⁴ Biesta 2006, 116.

⁶⁵⁵ Boekaerts 2010, 102–103, 107, Istance & Dumont 2010, 321 Schneider & Stern 2010, 77–78 ja Phillips & Soltis 2009, 64.

⁶⁵⁶ Schneider & Stern 2010, 83, Mayer 2010, 187–189, Barron & Darling-Hammond 2010, 202, 211 ja 213, Istance & Dumont 2010, 325.

⁶⁵⁷ Schneider & Stern 2010, 77–78, Barron & Darling-Hammond 2010, 208 ja 214.

Nykytaiteella on sekä mahdollisuuksia että haasteita näiden vaatimusten toteutumisessa. Kuten tutkimuksessa on useamman lähteen kautta tullut esille, taide ja erityisesti nykytaide on väline ymmärtää omia ennako-oletuksia ja kulttuurisia käsityksiä. Toisaalta sen äärellä kohdatut näkemykset ja maailmat saattavat olla niin erilaisia ja itselle vieraita, että se asettaa esteitä opettamiselle ja oppimiselle. Nykytaiteen etu on kuitenkin siinä, että sen äärellä opettajakin on oppija. Näin se antaa opettajalle mahdollisuuden irtautua vastuorientoituneisuudesta ja asettaa etusijalle oppijan tavoitteiden saavuttamisen. Haastavien tilanteiden voi ajatella tuovan eteen autenttisia ongelmia, aitoa ihmettelyä. On kuitenkin aiheellista kysyä, tarjoaako nykytaide autenttisia ongelmia oppijan näkökulmasta, jos nykytaide on täysin vieras ympäristö, jossa eri asioiden yhteyksiä on vaikea löytää ja tunnistaa. Taiteen ja varsinkin nykytaiteen ympärille on rakentunut muuri tai ainakin korkea kynnyks, joka estää näkemästä taiteen yhteyttä muihin elämän alueisiin. Yksi keskeinen tekijä tässä on taidepuhe, kieli ja keskustelukulttuuri, joka yleisesti koetaan vieraaksi.

Opettamisen haaste on ongelmien asettelu ja oppijan motivointi. Nykytaiteen käyttö opetuksessa edellyttää kekseliäitä, mutta ei liian keveitä perusteluja. Leikkimielisyys, uuteen ja erilaiseen maailmaan meneminen tai itsensä haastaminen voisivat olla perusteltuja syitä sukeltaa nykytaiteen maailmaan. Taiteen luonteeseen liittyen nykytaiteen parissa voi myös toimia vain huvikseen tai vaihtelun vuoksi tekeminen. Tähän tutkimukseen ajatuksiaan jakaneet ovat sitä mieltä, että joka tapauksessa oppii jotain.

Tavoitteelliselle oppimiselle nykytaide asettaa haasteita ennen kaikkea strukturoimattomuutensa vuoksi. Taide on vaikeasti määriteltävä ja mitattava oppimisen ympäristö yhdistäessään eri elämän, tiedon ja taidon aloja, ollessaan luonteeltaan kokonaisvaltainen sekä perustuessaan luovuuteen ja mielikuvitukseen. Se on sitä myös siksi, että taiteen muodot kehittyvät ja muuttuvat jatkuvassa prosessissa, kuten nykytaiteen oppimisen paikkoja esittelevä ajattelun malli toi esille. Strukturoimattomuus liittyy myös taiteen omaehtoiseen lähtökohtiin ja jokaiselle ainutlaatuisiin ulostulemisiin. Toisaalta nykytaiteen tarjotessa ympäristön horisontaalista yhtenäisyyttä sisältävälle oppimiselle sen avulla on mahdollista arvioida oppijan kykyä yhdistää tietoja ja taitoja. Taiteen itsekäät lähtökohdat tuovat esille yksilölliset ominaisuudet ja ainekset.

Hyvässä (tehokkaassa) oppimisen ympäristössä oppimisen tavoitteiden ja arvioinnin strategioiden tulisi olla suhteessa toisiinsa. Oppijan on tiedettävä, mitä hän on tekemässä, jotta hän voi sovittaa toisiinsa liittymättömät oppimistoiminnot laajempaa kehykseen. Jos oppija ei tiedä, mitä hän on tekemässä ja miksi, oppiminen on hajanaista ja umpimähkäistä eikä tue kehitystä itseohjautuvaksi oppijaksi. Toisaalta on tiedostettava, että liiallisessa selkeyteen pyrkimisessä on vaarana mitata vain sitä, mitä on aiottu ja haluttu mitattavan.⁶⁵⁸ Tiedot, arvot ja asenteet ovat monimutkaisia ja monelta eri suunnalta lähestyttäviä, jo-

⁶⁵⁸ Barron & Darling-Hammond 2010, 208, Istance & Dumont 2010, 324–325 ja Biesta 2010, 13–14.

ten arvioinnin tulee olla yksittäisen arvoasteikon sijaan moniulotteista ja edustaa vaihtelevia näkökulmia.⁶⁵⁹

Koska nykytaiteen kanssa työskentelemiselle ei voi asettaa selkeää tavoitetta, päämäärää tai tulosta tai määritellä vastausta, jota haetaan, sen arviointi ja opetuksen kriteereistä oppijalle etukäteen kertominen on vaikeaa. Helposti voi käydä niin, että tekeminen onkin vain tekemistä sen itsensä vuoksi. Varsinkin kun halutaan käyttää nykytaidetta ennemminkin oppimisen välineenä kuin kohteena, on todellinen vaara, että oppiminen on hajanaista ja umpimähkäistä. Oppijan voi olla vaikea ymmärtää tekemisen merkitystä. Tämä voi kuitenkin olla paikka, jossa voidaan kiinnittää huomio prosessin merkitykseen ja siihen, että arvioidaan prosessia eikä lopputulosta. Tätä pidetään oppimisen kannalta tärkeänä myös tieteelliselle ajattelulle perustuvassa tutkivassa oppimisessa. Osoittamalla, ettei kaikkea voi jäsentää ja mitata, nykytaide voi myös toimia esimerkkinä siitä, että sellaisia asioita on maailmassa ja ihmiselämässä. Nykytaide pakottaa menemään sellaiselle ihmisen käyttäytymisen alueelle, joka ei istu ennakkoon muotoiltuihin ratkaisuihin ja rakenteisiin. Taiteen vaikeasti jäsentyvän tiedon kanssa voi harjoitella havaittavan ja saadun informaation jäsentämistä.

Oppimisen ajatellaan edellyttävän säännöllistä ja merkityksellistä palautetta, jonka avulla oppija voi testata ja arvioida tietojaan ja taitojaan sekä korjata ymmärrystään ja työskentelyään. Palautteen tulee tukea oppijan motivaatiota, aktiivisuutta ja luottamusta kykyyn oppia. Palaute palvelee myös opetuksen kehittämistä.⁶⁶⁰ Nykytaide voisi olla yksi tapa kartoittaa tietoa oppijoista, heidän tietojensa ja taitojensa käsittelemisen, rakentamisen ja esittämisen kyvystään, mutta myös heidän motivaatioistaan, tunteistaan ja kokemuksistaan.

Nykytaide voi tarjota myös toimintamalleja oppimisen ja opettamisen arviointiin. Se voisi olla keino ottaa arviointiin mukaan enemmän soveltamisen ja kokemuksen aspekteja. Näen nykytaiteen ympäristönä, joka tarjoaa mahdollisuuden säädellä oppimista interaktiivisuudella, kysymyksillä, kehotuksilla ja toiminnalla – tavoilla, joita pidetään toimivina. Se voi myös olla oppimista tukeva, autenttinen arviointimenetelmä, joita ovat muun muassa näyttelyt, projektit ja portfoliot. Yksittäinen tuotos voi olla keskustelun väline tai yhteisöllinen teos voi olla arviointiprosessi. Vaikka monet näistä pitkäkestoisista tuotoksista ja tuloksista ovat vaikeasti mitattavissa, tutkijat ovat sitä mieltä, ettei tule piilottaa mitattavuuden vaikeutta. Arviointia ei tule vältellä tai jättää oppijaa löytämään omat intressinsä ja kykynsä itse, ilman ohjausta.⁶⁶¹

Itsekin olen vahvasti sitä mieltä, että vaikka taide ei anna mahdollisuutta yksioikoiseen ja arvosteluasteikolliseen arvioimiseen, ei se poista sitä, etteikö taiteen havainnointia ja tekemistä voisi arvioida. Mielestäni on relevanttia pohdita, millainen työskentely on taiteen äärellä hyvää ja oppimisen kannalta he-

⁶⁵⁹ Barron & Darling-Hammond 2010, 214, Istance & Dumont 2010, 325, Wiliam 2010, 137.

⁶⁶⁰ Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 106, Boekaerts 2010, 107, Istance & Dumont 2010, 330.

⁶⁶¹ Vrt. Barron & Darling-Hammond 2010, 208, Wiliam 2010, 152–153, Istance & Dumont 2010, 327, 330.

delmällistä. Sen ei pitäisi olla mahdotonta, koska taide ja varsinkin nykytaide syntyvät olemassa olevista asioista ja toiminnoista, joihin on jo arviointiperusteita määritelty. Kuten Denis Dutton ajattelee, toimintaa taiteen kanssa rajoittaa vain ihmislajin ominaisuudet taiteen lähtökohtien ollessa ihmisessä. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt nimeämään nykytaiteen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Ajattelen, että niiden avulla voi jäsentää ja sitä kautta arvioida nykytaiteen äärellä, sen kanssa ja läpi tapahtuvaa oppimista, ja näin luoda perusteita nykytaiteen toimimiselle tarkoituksenmukaisena oppimisen ympäristönä.

Nykytaide on siis toisaalta vaativa oppimisen ympäristö, mutta toisaalta se tarjoaa mahdollisuuksia. Kuten muussakin oppimisessa, paljon on kiinni oppimisen mahdollistajista, esimerkiksi yksittäisistä opettajista. Vaikka nykytaiteen äärellä opettajakin on oppija, kuten tähän tutkimukseen ajatuksiaan antaneet opettajat korostavat, täytyy hänellä olla hallussaan jonkinlainen käsitys nykytaiteesta. Nykytaiteen toimiminen oppimisen ympäristönä on suuresti riippuvainen opettajan tiedoista, taidoista ja asenteista. Opettajan täytyy osata ymmärtää nykytaiteen mahdollisuudet ja haasteet oppimisen ympäristönä. Hänen on tunnettava sisältöä siten, että pystyy valitsemaan oppimisprosessiin tarkoituksenmukaisia teoksia ja toimintamuotoja, mihin on kiinnitetty huomiota joissakin aikaisemmissa tutkimuksissa, joita esittelin luvussa 5. Oikeastaan ainoa tapa päästä tähän on altistua nykytaiteelle ja olla dialogissa sen kanssa.

Olen tässä yhteenvedossa pyrkinyt tiivistämään ja myös arvioimaan kriittisesti sitä, millainen oppimisen ympäristö nykytaide on tämän tutkimuksen tuoman tiedon valossa. Vaikka tutkimus rakentuu pitkälle nykyisten oppimiskäsitysten ja nykytaiteen yhteisten nimittäjien esille tuomiselle, luo se, kuten johdannossa totesin, myös jännitettä vallalla olevien opetuskäytänteiden ja nykytaiteessa korostuvien asioiden välille. Kriittinen katseeni on tässä yhteenvedossa kohdistunut siten myös oppimiskäsityksiin. Samalla kun tarjoan malleja ajatella nykytaiteesta, herätän ajattelemaan myös oppimisen tilanteita toisella tavalla.

Yhteenvedo on saattanut antaa kuvan, että nykytaide on hyvin vaativa ja vaikeasti hallittava ympäristö tavoitella oppimista. Sen vaikuttavuutta ei voi oikein mitata, tavoitteita on vaikea määritellä ja tulokset näkyvät vasta pitkällä aikajänteellä. Näinhän on elämässä monen muunkin asian kanssa. Siksi ajattelen, että on rohkeasti uskottava ja luotettava nykytaiteen tarjoamaan kiertotien pedagogiikkaan, johon päädyin taiteilijoilta saamaani aineistoa analysoidessani ja jota tukevat niin nuorten, opettajien kuin nykytaiteen tutkijoidenkin ajatukset.

9 LOPUKSI

Tämän tutkimuksen lähtökohta on ollut oletus, että nykytaiteen parissa – sitä tehden ja sitä tarkastellen ja kokien – voi oppia jotain. Tavoitteenani on ollut tutkia ja esittää, miten nykytaidetta voi tarkastella ja miten siitä voi puhua oppimisen käsittein, jotta sen luonne oppimisen ympäristönä tulisi esille. Tutkimuksen alussa totesin, että päästäkseni luomaan ehdotuksia puhumisen ja käsittelyn tavoista, jotka tuovat tämän nykytaiteen puolen esille, on saatava vastauksia moniin kysymyksiin, kuten: Millaisia oppimiseen liittyviä ominaisuuksia nykytaiteella on? Millaiset tavat kuvata nykytaidetta nostavat esiin sen oppimiseen liittyviä ominaisuuksia? Miten nykytaiteen oppimiseen liittyviä piirteitä voi konkretisoida?

Omien kokemuksieni ja oppimani tiedon pohjalta sekä nykytaiteen kanssa eri tavoin tekemisissä olevien ja sitä eri näkökulmista tarkastelevien ihmisten ja asiantuntijoiden kanssa olen saanut vastauksia näihin kysymyksiin. Vastauksia rakennusaineena käyttäen olen muodostanut ehdotuksia ja ajattelun malleja siitä, miten nykytaidetta voi katsoa, käsitellä ja ymmärtää oppimisen näkökulmasta. Nykytaiteen ominaisuuksia ja sen äärellä syntyviä kokemuksia osatekijöihin jakamalla olen saanut konkretisoitua taidekokemusta ja tuonut esiin syitä, miksi nykytaiteen äärellä koetaan tapahtuvan oppimista.

Eräs niistä opettajista, joiden ajatuksia olen hyödyntänyt tutkimuksessani, pohdiskelee:

Voiko koulu valmentaa taiteen tuottaman kokemuksen käsittelyyn? Voisiko ajatella niin ihanteellisesti, että jos ja kun koulussa annettaisiin välineitä taiteen tuottaman kokemuksen käsittelyyn, ihmiset innostuisivat kokemaan taidetta ja näin taiteesta tulisi osa ”jokapäiväistä” elämäämme?

Toinen opettaja visioi:

Oppiminen tapahtuisi asteittain, jolloin aluksi tutustuttaisiin taiteeseen ja taiteen tapoihin tutkia maailmaa ja pikkuhiljaa menetelmien tullessa tutuksi edetä kohti omaa, taiteen keinoin tapahtuvaa maailman tutkimista ja identiteetin rakentumista ja edelleen kohti kokonaiseksi kasvamista. Tällä tavalla taiteesta tulisi luonnollinen tapa katsoa maailmaa eikä nykytaiteen kohtaaminen aiheuttaisi sen kummempaa hämmennystä kuin muutenkaan normaalissa elämässä vastaan tulevat asiat. Tiede ja tieteen

tapa luoda representaatioita on yleisesti hyväksyttyä, seuraavana voisi olla taiteen vuoro.

Toivon, että tutkimukseni antaa joitakin keinoja taiteen tuottaman kokemuksen käsittelyyn, ja että esittämiäni ajattelun malleja voisi viedä käytännön opetus- ja kasvatustyöhön. Tällä en kuitenkaan tarkoita, että ajattelun malleista tulisi toimintamalleja. Ajattelen, että ne voisivat ohjata toimintaa siihen suuntaan, että nykytaide ja sen tekijät huomioitaisiin yhtenä varteenotettavana ympäristönä silloin, kun toiminnan tavoitteena on kehittää ihmistä ja hänen oppimisen taitojaan. En kohdista toivetta vain formaalisen koulutuksen piiriin, vaan myös non-formaalien kasvatustyön kuten nuorisotyön piiriin.

Tutkimukseni voisikin saada jatkoa siitä, että ajattelun mallit ikään kuin testattaisiin käytännössä. Pystyisikö nykytaiteen kanssa työskennellessä (sitä tehden ja tarkastellen) tunnistamaan ajattelun malleihin kirjattuja asioita? Miten näiden ominaisuuksien koetaan vaikuttavan kokemukseen, joka syntyy taiteen kanssa työskentelemisestä? Toiseksi voisi tutkia sitä, muuttuvatko eri ammattiryhmien edustajien, yksittäisten taiteen tekijöiden tai kokijoiden kokemus nykytaiteen äärellä, asenteet nykytaidetta kohtaan ja tavat ajatella nykytaiteesta, kun he tutustuvat ajattelun mallien esittämiin tapoihin tarkastella nykytaidetta.

Toivon tutkimuksen antavan työkaluja ymmärtää taiteen luonnollisen yhteyden oppimiseen niin oppimisen kuin taidemaailmankin käytäntöyhteisössä. Vaikka en aseta nykytaidetta keinoksi kriittiselle pedagogiikalle, olisi hyvä, jos tutkimus auttaisi laajentamaan käsityksiä oppimisesta ja ymmärtämään ihmisen taidekäyttäytymisen merkitystä oppimisprosesseissa. Voisivatko ajattelun mallit sekä se, miten olen nykytaidetta tutkimuksessani kontekstualisoinut, laajentaa myös nykytaiteen tulkintaa, tarkastelutapoja ja teosluentaa? Tarkoitan tällä sitä, ettei taiteen oppimiseen liittyviä ominaisuuksia tuotaisi esiin vain kasvatuskontekstissa tai teoksissa, joissa käytetään kasvatuksen käytäntöyhteisön toimintamuotoja. Taidepuheessa sekä teosten ja taiteellisen työskentelyn kuvailuissa tuotaisiin ylipäänsä esille oppimiseen liittyvät piirteet. Tämä voisi vähentää sitä, mistä taiteilija Terike Haapoja puhuu tutkimukseeni liittyvässä keskustelussamme. Hän on huolissaan siitä, miten taiteesta ja taiteessa nostetaan helposti esille sellaisia asioita, joita vallitseva järjestelmä tukee, esimerkiksi tällä hetkellä, nykytaiteen tutkimuksellisuus. Itse lisäisin tähän yhteisölliset taiteen muodot. Tällaisessa tilanteessa on Haapojan mukaan vaarana taiteen ja taiteenmuotojen instrumentalisoituminen. Taiteen tekemistä, arvioimista ja arvottamista alkavat ohjata ulkopuoliset kriteerit.

Johdannossa totesin, että tutkimuksessani voisin olla kriittisempi ja kyseenalaistavampi ote tutkimusaiheeseen, mutta en siihen tämän tutkimuksen sisällä päässyt. Niinpä yksi jatkotutkimuksen aihe olisi tarkastella tässä tutkimuksessa esitettyjä väitteitä kriittisesti.

Tutkimuksen alussa oli olettamuksena, että taiteen oppimiseen liittyvät ominaisuudet ovat siinä luontaisesti olemassa. Luotaus naturalistisiin, erityisesti Ellen Dissanayaken ja John Deweyn taideteorioihin ja niiden käsitykseen taiteesta luonnollisena osana ihmisen käyttäytymistä ja jopa hengissä selviytymistä antoivat vahvan tuen tälle olettamukselle. Teoriat vahvistivat näkemystä, että

oman aikamme taidetta sen erilaisissa muodoissaan voi tarkastella toimintana, jossa oppiminen on mahdollista. Ne myös tukivat sitä ajatusta, että taiteen oppimiseen liittyvä olemus tulee huomattua paremmin, kun käsitystä taiteesta arkipäiväistä. Nykytaide tarjoaa siihen hyvät lähtökohdat. Dewey peräänkuuluttaa taiteen ja moraalien suhdetta tarkastellessa, että ”taide tulisi tunnustaa voimaksi ihmisten yhteenliittymisessä, eikä mieltää vain joutohetkien mielihyväksi tai mahtailukeinoksi”. Hänen mukaansa ”jos taiteen moraalitajuttaisuuden jokaista kokemuksessa esiintyvää arvovivahdetta myöten, taiteen ja moraalien ’ongelmaa’ ei olisi olemassa”.⁶⁶² Mielestäni tämä ajatus pätee myös nykytaiteen ja oppimisen suhteessa.

Laaja ja arkinen taidekäsitelmä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki on taidetta. Kuten sekä Dissanayake että Dewey tähdentävät, taide sisältää sen, että ihminen tekee ja kokee joitakin asioita erityisellä, esteettisen intention ja mielikuvituksen ohjaamalla tavalla ja että se on sosiaalisesti konteksteihin sidoksissa olevaa käyttäytymistä. Taidetta määrittää ymmärrys taidekäyttäytymisestä ja sen koodistosta, kuten Dissanayake asiaa selittää. Koska maailmaa muuttuu ja sen aineksista muodostuva taide muuttuu, myös taidekäyttäytymisen koodisto muuttuu. Taidekäyttäytymisen koodistosta ja sen muutoksista neuvotellaan taiteen yhteisössä, Danton nimeämässä taidemaailmassa. Itse esitän, että voitaisiin puhua muiden ihmisten käytäntöjen ympärille muodostuneiden yhteisöjen rinnalla taiteen käytäntöyhteisöstä. Vaikka taiteen käsittää ihmiselle luontaisena ja evoluution myötä kehittyneenä käyttäytymisenä, kokemusten laatu taiteen kanssa muuttuu ja kehittyy koodistoon tutustumalla, sitä opiskelemalla ja oppimalla sekä sitä muuttamalla. Se on osa taidetta.

Olen osoittanut nykytaiteella ja yleisemminkin taiteella olevan oppimiseen liittyviä ominaisuuksia rinnastamalla taiteesta puhumisen ja oppimisesta puhumisen kielellä. Rinnastus on tuonut esille, että kaksi hyvinkin erilaista ilmaisutapaa puhuvat samoista asioista. Väitän osoittaneeni, että vaikka taiteesta puhuttaessa käyttäisi kasvatustieteellisen ja opetusalan terminologiaa, taidetta voi käsitellä omana itsenään. Ei tarvitse ajatella, että taiteesta puhuminen kasvatustieteellisen terminologialla johtaisi määrittelemään, arvioimaan tai arvostamaan taidetta kasvatustieteellisten tavoitteiden mukaisesti.

Gert J.J. Biesta, jonka ajatuksia ja näkemyksiä olen pitkin matkaa tutkimuksessani tuonut esille, asennoituu kriittisesti oppimisretoriikkaan. Hän kritisoi sitä, että oppimisesta on tullut kauppatavaraa. Sen nimissä myydään tuotteita ja koulutusta. Kritiikki voi tulkita kohdistuvan myös siihen, että oppimista ajatellaan tapahtuvan kaikkialla, sekä ajatteluun, että oppiminen ikään kuin vain tapahtuu. Biesta korostaa kasvattajien vastuuta. Hän puhuu kasvattamisesta ja opettamisesta ennemminkin kuin oppimisesta ja oppijoista. Taidekasvatustieteellisen yhteydessä Biestan kritiikki kohdistuu siihen, että taidetta käytetään muihin tarkoituksiin ja kasvatustyön välineenä, toiseksi liiallisen ekspressiivisyyden, itseilmaisun painottamiseen sen sijaan, että ymmärrettäisiin taide eksistentiaalisiin kysymyksiin liittyvänä.⁶⁶³

⁶⁶² Dewey 2010, 419.

⁶⁶³ Biesta 2017, 37, 53, 59, 117 ja Biesta 2018, 11–20.

Näin ollen myös minun tapani puhua ja nähdä nykytaide oppimisen ympäristönä voisi hyvinkin olla Biestan kritiikin kohteena. Siitä huolimatta näen hänen ajattelunsa tukevan omaa näkemystäni. Biesta korostaa, ettei kasvu voi olla yksinvaeltamista, vaan sen eteen täytyy tehdä työtä. Kasvatustyö on tuen antamista ja väliintulo, jonka tehtävänä on herättää halu olla dialogissa maailman kanssa ja kasvaa olemassaolossa täysikasvuisiksi (*grown-up*). Biestan mukaan taide on halujemme ja toiveidemme tutkimisena ja niissä muutosta aikaansaavana tekijänä positiivinen voima pyrkiä olemaan maailmassa täysikasvuisella tavalla.⁶⁶⁴ Kasvatuksellinen väliintulo ei Biestankaan mielestä kuitenkaan tarjoa kuin ponnauslaudun, josta opiskelijan itse on tehtävä hyppy.⁶⁶⁵ Minä tulkiten niin, että hyppy on halu oppia. Taiteen on annettava opettaa, ”*Letting art teach*”⁶⁶⁶. Näin minäkin voisinkin kehottaa, mutta ajattelen myös, että opettamisen toivottu seuraus on oppiminen. Jotta taide voi opettaa, on sillä oltava jotain, jota opettaa sekä jota oppia ja josta oppia. Ajattelen, että ihmisen kasvu on sarja ja joukko asioiden oppimista.

Se, mitä taiteen voi antaa opettaa, on Biestan ajattelussa maailmassa olemista; maailmassa ja maailman kanssa dialogissa olemista. Taide tarjoaa ainutlaatuisen eksistentiaalisen mahdollisuuden kohdata maailma. Se tuo eteemme materiaalisia ja sosiaalisia vastuksia, joista selviytyminen kasvattaa sekä tarpeen pohtia omia toiveita ja haluja. Biestan mukaan taide itsessään on kasvatustyötä.⁶⁶⁷ Samoin ajattelee Dewey. Hän toteaa, ettei ”yhtään taiteellista työtä synny, jos ihmisen toiminnot ovat pelkkää omaehtoista leikkiä, ja ellei hän vapaasti toimien asetu vastustamaan vallitsevia, vastaan hangoittelevia olosuhteita”.⁶⁶⁸ Minun puheessani taide on oppimisen ympäristö. Taide on sellainen osa maailmaa, joka tuo esille muita asioita maailmasta, ja on monella tapaa samanlainen muiden maailmassa olevien asioiden kanssa. Oppiminen sen parissa ei kuitenkaan tarkoita vain maailmassa olevien asioiden oppimista, jota kasvatuksen ei Biestan mielestä tule olla.⁶⁶⁹ Tutkimukseni on osoittanut taidetta ja nykytaidetta eri näkökulmista tarkastelevien näkemysten ja kokemusten kautta, että nykytaiteen parissa opitaan olemaan maailmassa sekä käymään dialogia maailmassa ja maailman kanssa.

Kuten tutkimuksen johdannossa kirjoitin, ajattelen, että kasvatuksen taustalla on aina jokin tavoite tai tavoitteet ja ideologia. Kasvatus on aina välineellistä. Se on asenne- ja arvokysymys. Oppimisympäristöistä keskusteltaessa ja oppimisen kriteerejä määriteltäessä on tärkeää kysyä, millaiset oppimisvaikutukset ja -tulokset ovat kaikkein arvokkaimpia. Vaikka käsitys oppimisesta olisikin samanlainen, voivat tavoitteet olla erilaiset. Tämä tulee hyvin esille tässä tutkimuksessa oppimisen määrittelyssä käyttämässäni lähteissä. OECD:n taloudellisista lähtökohdista ja Biestan humaaneista lähtökohdista lähtevien ajatusten väliltä löytyy paljonkin yhteisiä nimittäjiä. Tutkimuksessani olen tullut tulok-

⁶⁶⁴ Kts. esim. Biesta 2017, 63, 89, 91, 117–118, Biesta 2018, 18.

⁶⁶⁵ Biesta 2017, 87.

⁶⁶⁶ Biesta 2017.

⁶⁶⁷ Ibid., 117–118.

⁶⁶⁸ Dewey 2010, 340.

⁶⁶⁹ Biesta 2017, 65.

seen ja pyrkinyt osoittamaan, että nykytaide oppimisen ympäristönä täyttää erilaisten katsantokantojen vaatimuksia.

Ei voi kuitenkaan liikaa painottaa, että ehdotus nykytaiteen omaksumisesta oppimisen ympäristöksi on lisävaatimus maailmassa, jossa on jo muutenkin ylikuormitusta informaation, erilaisten älykkäiden välineiden ja sosiaalisiin verkostoihin osallistumisen osalta. Tutkimus ennemminkin osoittaa, että nykytaide on ympäristö, jossa välineet (taidekäytännöt ja -teokset) eivät vaadi strukturoitua hallintaa, vaan oppiminen muodostuu omista lähtökohdista sekä oman asennoitumisen ja motivaation kautta. Se ei edellytä ennakkoon suurta tietomäärää, mutta hyvässä tapauksessa innostaa sen hankkimiseen. Se ei myöskään lähtökohtaisesti pakota verkostoitumaan sosiaalisesti, mutta tarjoaa siihen mahdollisuuksia.

Jani Leinonen totesi tutkimukseeni liittyvässä keskustelussa, että taide tekee asiat monin tavoin ja monimutkaisesti. Koska nykytaide tuo asioita esille strukturoimattomalla, tilannesidonnaisella, normaalista poikkeavalla sekä niitä kyseenalaistavalla tavalla, se saattaa olla vaikeasti hahmotettava ympäristö oppimiselle. Nykytaide ei ehkä tarjoa perustaa, johon nojata maailmassa tapahtuvissa nopeissa muutoksissa, mutta se voi olla hallittu ympäristö kehittää kykyjä toimia monimutkaisessa maailmassa refleктоimalla sen äärellä omia tietoja, taitoja, arvoja ja asenteita sekä kanssakäymistä toisten ja toisenlaisuuden kanssa.

Biesta huomauttaa, että se mikä tekee kasvatuksesta vaikeaa ja joskus jopa mahdotonta, on juuri sitä, mikä tekee kasvatuksen mahdolliseksi.⁶⁷⁰ Haasteellisia oppimisympäristöjä ei siis tule jättää pois tai muokata vallalla olevaan järjestelmään istuviksi niiden haastavuuden vuoksi. Jotta kasvatuksessa tulee huomioitua ihmisyyden eri puolet, järjestelmää on ennemminkin muotoiltava sellaiseksi, että se huomioi erilaiset tiedon ja olemisen tavata ja toimintamuodot. Tämä on myös yksilön näkökulmasta oikeudenmukaista. Taiteilija Kalle Hamm kirjoittaa tutkimukseeni antamassaan tekstissä, ettei taide tee pelkästään joitain tiettyjä asioita erityiseksi: se tekee meidät erityiseksi ja vastaanottajasta merkitsevän toisen. Erään opettajan näkökulmasta asia näyttäytyy siten, että ”nykytaiteen avulla voi oppia kuulemaan ja ymmärtämään eri ihmisten erilaisia näkemyksiä ja sitä kautta jokaisella on mahdollisuus laajentaa omaa ajatusmaailmaansa ja ymmärrystään toisia ihmisiä kohtaan. Tämä on mielestäni äärettömän arvokasta!”

Tosiasia kuitenkin on, että tärkeistä asioista ei koulutuksessa ole pulaa ja taide melko yleisesti koetaan asiaksi, jota ilman ihminen pystyy elämään. Näin siitä huolimatta, että taiteen hyvää tekevistä vaikutuksista on tutkimusta sekä käytännön elämän todisteita. Humanistina ja kasvatustieteilijänä ajattelen, että kaikkein olennaisinta olisi ymmärtää taiteen olevan osa ihmisyyttä. Ihmisen toimintatavat, kuten nykytaide, ovat osa tätä ihmisyyden puolta. Perusteluksi taiteen ja nykytaiteen huomioimiselle osana oppimista, joko sen kohteena tai välineenä (jos ne halutaan erottaa toisistaan), pitäisi riittää tämän ihmislajille ominaisen piirteen ylläpitäminen. Tulisi olla mahdollisuus kasvaa ymmärtämään, että taiteellinen käyttäytyminen on kaikkien ominaisuus ja oikeus, sekä

⁶⁷⁰ Biesta 2006, 75.

harjoitella siihen liittyviä taitoja. Tulisi saada oppia olemaan esteettinen olento ja oppia ymmärtämään toisten ihmisten olemista esteettisinä olentoina sekä näkemään, miten tämä ilmenee ja miten sitä voi käyttää. Sanotaan, että ei koulua vaan elämää varten. Lisäisin tähän elämistä varten. Esteettinen, taiteellinen ja taidekäyttäytyminen on osa elämää – tässä ja nyt. Sopii kysyä (jälleen kerran), miksi jo paikassa, jossa lapset ja nuoret viettävät ison osan valveilla olostaan – eli koulussa – taiteellinen käyttäytyminen on marginalisoitu?

Ehkä tilanne voi kuitenkin muuttua, sillä monet tässä tutkimuksessa esitetyt teoreettiset pohdinnat ja näkemykset oppimisesta, joilla on rajapintoja taiteelliselle käyttäytymiselle, ovat rantautuneet käytäntöön. Esimerkiksi Suomessa uusimmissa opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan ilmiölähtöistä oppimista ja oppilas on nostettu keskiöön opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessissa. Näiden taiteen ominaisuuksien tärkeyttä korostivat jo edellisten opetussuunnitelmien aikaan opettajat, joiden kanssa nykytaidetta oppimisen ympäristönä pohdin. Yksi heistä kirjoitti näin:

Taiteen kanssa tai sen kautta työskenteleminen vapauttaa ja antaa tilaa yksilöllisille ratkaisuille sekä muiden yksilöllisten ratkaisujen kunnioittamiselle. Keskiössä on nimenomaan ajattelun taitojen harjaannuttaminen. Ja rajojen rikkomisen on erittäin sallittua. Nykytaide on usein myös hyvin symbolista ja antaa mahdollisuuden ajan-kuvan ja yhteiskunnan tilan tutkimiselle. Sen kautta voi tutkia laajempia kokonaisuuksia.

Taiteen ja nykytaiteen tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen edellyttää, että sekä kasvatusta että taidemaailma ovat valmiita avautumaan ja yhdistämään asiantuntijuutensa. Kasvatuksen ja taiteen käytäntöyhteisöjen yhtäläisyydet ja rajapinnat palvelevat molempia. Toisaalta ne tuovat esille käytäntöyhteisöjen rajoitteita. Kuten Irit Rogoff huomauttaa. Katse ei ole yksioikoisesti suoran tiedon väline, vaan ainoastaan näkemisen ja näkyväksi tekemisen väline. Siksi ei tulisi ainoastaan pohtia sitä, mitä näyttely tai taideteos opettaa, vaan myös sitä, mitä se ei opeta.⁶⁷¹ Siihen en kuitenkaan tämän tutkimuksen yhteydessä pureudu.

Vaikka itse olen tässä tutkimuksessa tarkastellut nykytaidetta kasvatustilan kielellä, ihanteellinen tilanne on, että molemmat pystyisivät olemaan dialogissa mukana omalla äänellään. Uskon ymmärryksen löytyvän, sillä kumpikin puhuu samasta asiasta: ihmisen tavasta ottaa maailmaa haltuun.

⁶⁷¹ Rogoff 2007, 4–9.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen lähtökohta on havainnossa, että nykyisissä käsityksissä oppimisesta ja tavoissa kuvata sitä on paljon samaa kuin nykytaiteessa ja sitä selittävässä ja kuvailevassa puheessa. Havainto sijoittuu vuosituhannen alkuun, jolloin muutokset taiteessa sekä oppimiskäsityksissä alkoivat rantautua laajempaan keskusteluun. Tutkimus etsii vastausta kysymykseen, miten nykytaiteen piirteitä ja toimintatapoja voi kuvata ja konkretisoida, jotta sen yhtäläisyydet oppimiseen tulevat esille.

Tutkimus osoittaa, että nykytaiteella ja oppimisella ilmenee yhteisiä nimityksiä, vaikka niiden yhteydessä käytetyt kielet eroavat toisistaan. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehityksessä tapa puhua taiteesta ja oppimisen diskurssi pidetään erillään määriteltäessä tutkimuksen keskeiset käsitteet. Kieliä kiedotaan yhteen tutkimuksen toisessa osassa, jossa tutkimuksen kohdetta eli nykytaidetta kuvataan oppimisen ympäristönä pitkälti oppimisterminologiaa käyttäen. Myös käsittelytavassa, tutkimuskohteen purkamisessa osatekijöihin on vaikutteita kasvatustieteestä. Tutkimus osoittaa, että vaikka taiteesta puhuttaessa käytämme kasvatustieteen terminologiaa, se ei johda määrittelemään, arvioimaan tai arvostamaan taidetta kasvatuksen tavoitteiden mukaisesti.

Tukea ajatukselle, että oppimiseen liittyvät ominaisuudet ovat taiteessa luontaisesti olemassa, antaa naturalistinen ja pragmatistinen taidekäsitelmä, etenkin Ellen Dissanayaken teoria taiteesta ihmislajille ominaisena käyttäytymisenä sekä John Deweyn teoria taiteesta kokemuksena. Teoriat vahvistavat näkemystä, että oman aikamme taide tarjoaa oppimisen ympäristön niin taidetta tehdessä, koettaessa, teoksina, toimintatapoina kuin käytäntöyhteisönäkin. Oppimisen näkökulmasta keskeisiksi nykytaiteen piirteiksi nostetaan moninaisuus, tapahtumallisuus sekä tuttuuden ja outouden yhtäaikaisuus.

Oppiminen määritellään tutkimuksessa eri näkökulmien kautta. Mukana on sekä psykologinen, historiallinen, filosofinen että nyky-yhteiskunnan vaatimuksia tarkasteleva tulokulma oppimiseen. Niiden pohjalta oppiminen määrittyy sosiokulttuuriseksi toiminnaksi, jossa oppija on yksilöllinen ympäristön kanssa vastavuoroisessa suhteessa oleva toimija. Oppimista määrittävät erilaiset ympäristöt ja tavat oppia. Oppiminen on kaikkiallista ja elinikäistä.

Nykytaiteen ja oppimisen suhdetta tarkastelevissa tutkimuksissa nykytaide koetaan usein vaihtoehtoiseksi pedagogiikaksi. Tässä tutkimuksessa nykytaide tulee määritellyksi ennemminkin kiertotien pedagogiikaksi. Nykytaide ole ristiriidassa vallassa olevien oppimiskäsitysten kanssa, mutta se voi saada miettimään kasvatuskäytäntöjä uudella tavalla. Tutkimus tarjoaa teoreettisen näkökulman sekä ajattelun malleja sille, miten nykytaidetta voi käsitellä ja ymmärtää oppimisen ympäristönä.

Tutkija tuo omassa puheenvuorossaan esille, että nykytaiteella on edellytyksiä toimia oppimisen ympäristönä, koska se on 1) älykkään toiminnan väline ja tietoa tuottava käytäntö, 2) opetuksen, opiskelun ja oppimisen kohde, väline ja kehittäjä, 3) vastavuoroisessa suhteessa maailman kanssa, 4) oppimisen mahdollistavaa dialogia ja 5) tutkimuksellista toimintaa.

Ajattelun malleja rakennetaan jaettua asiantuntijuutta hyödyntäen. Asiantuntijoina toimivat tutkijan kanssa neljä nykytaidetta eri positioista katsovaa ja kokevaa ryhmää. Nykytaiteen tutkijoiden teksteistä, opettajien koulutuksesta, taiteilijoiden kanssa käydyistä keskusteluista sekä nuorten työpajoista kerätty tieto ja aineisto ovat tutkijan keskustelukumppaneita tutkimusaiheen äärellä. Rinnastamalla tulkintoja oppimiskäsityksiin rakentuu ajattelun malli nykytaiteen ja oppimisen rajapinnoista. Opettajilta kerätyn aineiston pohjalta muodostuu kaksi ajattelun mallia. Toinen tuo esiin oppimisen osatekijöitä nykytaiteessa yksilöimällä ja konkretisoimalla asioita, joita liitetään kokemuksiin nykytaiteesta, sekä asioita, jotka synnyttävät näitä kokemuksia. Toinen malli esittää idean tarkastella nykytaidetta oppimisen kontekstissa eri rooleissa. Keskustelut taiteilijoiden kanssa johdattavat nimeämään oppimisen paikkoja nykytaiteen tekemisen prosessissa, kokemisessa sekä käytäntöyhteisön luomissa puitteissa. Nuorten ajatukset saavat näkemään nykytaiteen minun ja maailman välissä olevana asiana, joka aktivoi ja sitä kautta laajentaa ajattelua ja näkemyksiä.

Jaettujen kokemusten, tietojen ja ymmärryksen pohjalta rakennetuista ajattelun malleista sekä teoreettisista käsityksistä taiteesta ja oppimisesta tiivistyy nykytaiteesta oppimisen ympäristö, joka on 1) leikillinen, mutta haastava, 2) asioita yhdistävä ja siten potentiaalisesti merkityksellinen, 3) samalla aikaa yhteisöllinen ja yksilöllisyyden huomioiva sekä 4) vaativa ja vaikeasti arvioitava. Haastavuudesta huolimatta tai juuri sen vuoksi nykytaide tarjoaa ympäristön käydä dialogia maailman kanssa ja keinoja ottaa sitä haltuun, oppia siitä.

Asiasanat: nykytaide, oppiminen, oppimisympäristö, naturalistinen taidekäsitys, taidekokemus

LÄHTEET

- Aarnivalkea on eletyn elämän muistomerkki* 2018. Haettu 25.4.2018 osoitteesta:
<http://pihlajamaki.info/tietoa-pihlajamest-mainmenu-887/nhtvyyksi-mainmenu-935/aarnivalkea-mainmenu-936>.
- Adorno, T. 2006. *Esteettinen teoria*. (suom. A. Kuorikoski) Tampere: Vastapaino. Alkuperäinen teos *Ästhetische Theorie* 1970.
- Alberti, L.B. 1970. *On Painting*. New Haven: Yale University Press. Alkuperäinen teos *Della Pittura* 1436.
- Anttila, E. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatustutkimus* 2/2009, 84–92.
- Apuli-Suuronen, R. 1999. *Kuvataiteen silmin: Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat: taidetta, tiedettä vai toiveiden retoriikkaa?* Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Arendt, H. 1977. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press. Alkuperäinen teos 1958.
- Aristoteles 1977. *Runousoppi*. (suom. P. Saarikoski) Helsinki: Otava.
- Arnheim, R. 1974. *Art and Visual Perception*. New version. Berkeley: California University Press.
- Atkinson, D. 2012. Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *The International Journal of Art & Design Education* 31(1), 5–18.
- Badiou, A. 2005. *Handbook of Inaesthetics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bakhtin, M.M. 1990. Author and Hero in Aesthetic Activity ja Art and Answerability. Teoksessa M. Holquist (toim.) & V. Liapunov (käänt.) *Art and Answerability: Early Philosophical essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Barbosa, A. M. 2008. Preface: The politics of International Art Education. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s.9–12). Bristol, Chicago: Intellect.
- Barron, B. & Darling-Hammond, L. 2010. Prospects and Challenges for Inquiry-based Approaches to Learning. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (s.179–198). Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- Beardsley, M. C. 1982. The Aesthetic Point of View. Teoksessa D.M. Callen & M.J. Wreen(toim.) *The Aesthetic Point of View: Selected Essays of Monroe C. Beardsley* (s.15–34). Ithaca & London: Cornell University Press.
- Beardsley, M. C. 1982. Aesthetic Experience. Teoksessa D.M. Callen & M.J. Wreen (toim.) *The Aesthetic Point of View: Selected Essays of Monroe C. Beardsley* (s.285–297). Ithaca & London: Cornell University Press.
- Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Biesta, G.J.J. 2018. What if? Art Education Beyond Expression and Creativity. Teoksessa C. Naughton, G.J.J Biesta. & D.R. Cole (toim.) *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education* (11–20). New York: Routledge.
- Biesta, G.J.J. 2017. *Letting Art Teach: Art Education After Joseph Beuys*. Arnhem: ArtEZ Press.

- Biesta, Gert J.J. 2010. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. 2006. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. & Burbules, N.C. 2003. *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bishop, C. 2006. The Social Turn: Collaboration and Its Discontents. *Artforum* February 2006, 178–183.
- Boekaerts, M. 2010. The Crucial Role of Motivation and Emotion in Classroom Learning. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (s.91–112). Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- Boland, R. J. & Tenkasi R.V. 1995. Perspective Making and Perspective Taking in Communities of Knowing. *Organizational Science* 6, 350–372.
- von Bonsdorff, P. 2002. Taidekasvatuksen tehtävät: Kysyä, puhua, muistaa. *Kulttuuritutkimus* 19 (2), 51–56.
- von Bonsdorff, P. 2006. Taide, tieto ja kauneuden haaste. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskellä Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta* (s.158–168). Helsinki: Like.
- von Bonssdorff, P. 2012. Pending on Art. *Contemporary Aesthetics*. Haettu 20.10.2014 osoitteesta: <http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=644&searchstr=4%2C+2012>
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Alkuperäisteos *La distinction* 1979.
- Bourriaud, N. 2002. *Relational Aesthetics*. Les presses du réel.
- Bransford, John, Brown A.L. & Cocking, R.R. 2004. *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Helsinki: WSOY.
- Bransford J. & Schwartz D. 1999. Rethinking Transfer. *Review of Research in Education* vol. 24, New York: AERA, 61–100.
- Bransford, J., Vye N., Stevens R., Kuhl P., Schwartz D., Bell, P., Meltzoff A., Barron B., Pea, R., Reeves B., Roschelle J. & Sabelli N. 2006. Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. Teoksessa Alexander, P.A. & Winne, P.H. (toim.) *Handbook of Education Psychology*. 2. painos (s.209–244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Broughton, L., Quon, J. & Hay, P. 2008. The Visual Arts and Development of Marine Ecological Values: The Worldfish Center Project. Teoksessa T. Eca, & R. Mason, (toim.). *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s.187–196). Bristol, Chicago: Intellect.
- Burbules, N.C. 1993. *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College.
- Burgess, L. & Addison, N. 2007. Conditions for Learning: Partnerships for Engaging Secondary Pupils with Contemporary Art. *The International Journal of Art & Design Education* 26(2), 185–198.
- Chang, Heewon 2008. *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Charman, H. & Ross, M. 2006. Contemporary Art and the Role of Interpretation: Tate Modern's Summer Institute for Teachers. *The International Journal of Art & Design Education* 25(1). Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 28–41.

- Cohen, D.B. & Souza, M. 2008. Cultural Literacy: An Art-based Interdisciplinary Pedagogy for the Creation of Democratic Multicultural Societies. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s.69–80). Bristol, Chicago: Intellect.
- Csikszentmihalyi, M. & Hermanson, K. 1999. Intrinsic Motivation in Museums: Why Does One Want to Learn? Teoksessa E. Hooper-Greenhill (toim.) *The Educational Role of the Museum*, 2. painos (s.146–160). London: Routledge.
- de Corte, E. 2010. Historical Developments in the Understanding of Learning. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (s.35–68). Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- Danto, A. 1964. The Artworld. *Journal of Philosophy* 61(19), 571-584.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. *A Thousand Plateaus*. R. Hurley, M. Seem & H. R. Lane (käänt.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Desai, D. 2002. The Ethnographic Move in Contemporary Art: What Does Mean for Art Education. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research in Art Education* 43(4), 307–323.
- Dewey, J. 2010. *Taide kokemuksena*. A. Immonen & J.S. Tuusvuori (suom.). Tampere: niin& näin. Alkuperäinen teos Art as Experience 1934.
- Dewey, J. 1944. *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press. Alkuperäinen teos 1916.
- Dewey, J. *The Later Works (1925–1953)*. J.A. Boydston (toim.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. *The Middle Works (1899–1924)*. J.A. Boydston (toim.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. *The Early Works (1882–1898)*. J. A. Boydston (toim.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dickie, G. 1981. *Estetiikka: Tutkimusalue, käsitteitä ja ongelmia*. H. Kannisto (suom.). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Alkuperäinen teos Aesthetics: An Introduction (1971).
- Dissanayake, E. 1992. *Homo Aestheticus. Where Art Comes from and Why*. New York: The Free Press A division of Macmillan Inc.
- Dissanayake, E. 1988. *What is Art for?* Seattle and London: University of Washington Press.
- Downing, D. & Watson, R. 2004. *School Art: What's in It? Exploring Visual Arts in Secondary Schools*. Berkshire: NFER.
- Dufrenne, M. 1973. *The Phenomenology of Aesthetic Experience*. S.E. Casey, A.A. Anderson, W. Domingo, & L. Jacobson (käänt.). Evanston: Northwestern University Press. Alkuperäisteos Phénoménologie de l'expérience esthétique 1953.
- Dumont, H. & Istance, D. 2010. Analysing and Designing Learning Environment for the 21st century. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (19–34). Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- Dutton, D. 2009. *The Art Instinct. Beauty, Pleasure & Human Evolution*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Efland, A. D. 2002. *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Efland, A.D., Freedman K. & Stuhr, P. 1998. *Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulun taidekasvatuksen osasto.

- Eisner E.W. 1988. *The Role of Discipline-based Art Education in American's Schools*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Eisner, E.W. 1972. *Education Artistic Vision*. New York: Macmillan.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Erkkilä, H. 2008. *Ruumiinkuvia! Suomalainen performanssi- ja kehotaide 1980- ja 1990-luvulla psykoanalyysin valossa*. Helsinki: Valtion taidemuseo, Kuvataiteen keskus arkisto 15.
- Foster, H. 1996. *The Return of the Real: The Avant-garde at the End of the Century*. Cambridge: MIT Press.
- Foster, H. 1995. Artist as Ethnographer. Teoksessa G.E. Marcus & F.R. Myers (toim.) *The Traffic in Culture Refiguring Art and Anthropology* (s. 302–209). Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Freedman, K. 2008. Leading to Creativity: Responding to Policy in Art Education. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s. 39–47). Bristol, Chicago: Intellect.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa*. I. Nikander (suom. ja valikoinut). Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 1988. *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Ganesh, C. 2011. Futures for the American Classroom. Where Do We Go from Here? Teoksessa E. Joo, and J. Keehn II & J. Ham-Roberts (toim.) *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education* (s.17–26). London: Routledge & New York: New Museum.
- Gardner, H. 1973. *The Arts and Human Development: A Psychological Study of the Artistic Process*. New York: John Wiley & Sons.
- Giroux, H.A. 2000. *Impure Acts. The Practical Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Giroux, H.A. & McLaren, P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. T. Aittola & J. Suoranta (toim.). J. Vainonen (suom.). Tampere: Vastapaino.
- Gombrich, E.H. 1989. *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. 8.painos. Oxford: Phaidon Press. Alkuperäinen teos 1960.
- Goodman, N. 1985. *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. 5. painos (1. painos 1976). Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Goodman, N. 1984. *Of Mind and Others Matters*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Goodson, I. F. 2005. *Learning, Curriculum and Life Politics. The Selected Works of Ivor F. Goodson*. World Library of Educationalists Series. London, New York: Routledge.
- Goulding A. 2013. Older People Learning through Contemporary Visual Art. Engagament and Barriers. *The International Journal of Art and Design Education* 32(1), 18–32.
- Graham, M.A. & Goetz Zwirn, S. 2010. How Being a Teaching Artist. Can Influence K-12 Art Education. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research in Art Education* 51(3), 219–232.
- Granville, G. 2011. 'The Falcon Cannot Hear the Falconer...'. The Pedagogical Turn and the Negative Space of Irish Education. *The International Journal of Art & Design Education* 30(3), 349–362.

- Greeno, J.G. 2006. Authoritative, Accountable Positioning and Connected, General Knowing: Progressive Themes in Understanding Transfer. *The Journal of the Learning Sciences* 15, 537–547.
- Grierson, E. 2008. Creativity and Culture: Redefining Knowledge through the Arts in Education for the Local in a Globalized World. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.). *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s. 21–32). Bristol, Chicago, USA: Intellect.
- Haapala, L. 2011. *Tiedostumaton nykytaiteessa. Katse, ääni ja aika vuosituhannen taitteen suomalaisessa nykytaiteessa*. Helsinki: Valtion taidemuseo, Kuvataiteen keskusarkisto.
- Haapalainen, R. 2018. *Utopioiden arkipäivää: osallistumisen ja muutoksen paikkoja nykytaiteessa 1980-2011*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hacklin, S. 2012. *Divergencies of Perception. The Possibilities of Merleau-Pontian Phenomenology in Analyses of Contemporary Art*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R., Lonka, K. (toim.) 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2004. *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hannula, M. 2004. *Nykytaiteen harharetket: kommunikaatioprosessi valkoisen kuution ulkopuolella*. Helsinki: Kuvataideakatemia
- Hautamäki, I. 2010. Nykytaide ja hermeneuttinen filosofia. *Filosofia.fi*. Haettu 22.10.2014 osoitteesta: <http://filosofia.fi/node/5072>.
- Hayakawa, S.I. 1964. *Language in Thought and Action*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Heikkinen, H. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. 2004. *Vakava leikillisuus: draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hein, G.E. 1998. *Learning in the Museum*. New York: Routledge.
- Helguera, P. 2011. *Education for Socially Engaged Art. A Materials and Techniques Handbook*. New York: Jorge Pinto Books.
- Hetland, L. 2010. Afterword. Teoksessa D.M. Donahue & J. Stuart (toim.) *Artful Teaching Integrating the Arts for Understanding Across the Curriculum, K–8* (s.159–166). New York, London: National Art Education Association, Teacher College Press.
- Hickman, R. & Kiss, L. 2010. Cross-Curricular Gallery Learning: A Phenomenological Case. *Study International Journal of Art & Design Education* 29(1), 27–36.
- Hiltunen, M. 2006. Elettyä taidetta – yhteistä toimimista. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskellä Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta* (s. 25–37). Helsinki: Like.
- Hiltunen, M. 2009. *Yhteisöllinen taidekasvatus: performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hintikka, J. 1999. Inquiry as inquiry: A logic of scientific discovery. *Selected papers of Jaakko Hintikka*, vol 5. Dordrecht: Kluwer.
- Hintikka, J. 1982. A Dialogical Model of Teaching. *Synthese* 51, 39–59.

- Hinton, C. & Fischer, K.W. 2010. Learning from the Developmental and Biological Perspective. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (s.113–134). Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- Hoedekie, N. 2008. Face (in) the Mirror. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s. 111–118). Bristol, Chicago: Intellect.
- Hollo, J. 1918. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen osa II*. Porvoo: WSOY.
- Hooper-Greenhill, E. 1994. Museum and Gallery Education. Leicester Museum Studies. London, Washington: Leicester University Press.
- Horn, S. 2006. Inspiration into Installation: An Exploration of Contemporary Experience through Art. *The International Journal of Art & Design Education* 25(2), 134–145.
- Horn, S. 2008. The Contemporary Art of Collaboration. *The Journal of Art & Design Education* 27(2), 144 – 157.
- Huuhtanen, P. 1984. *Mitä on taidekasvatus?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7.
- IHME 10 vuotta: Kaikkien IHMEeksi. Haettu 19.4.2018 osoitteesta: <https://www.ihmefestival.fi/2018/03/ihme-10-vuotta-kaikkien-ihmeeksi/>
- Illeris, H. 2009. Visual Events and the Friendly Eye: Modes of Educating Vision in New Educational Settings in Danish Art Galleries. *Museum and society* 7(1), s.16–31. Haettu 21.1.2015 osoitteesta: <http://www.le.ac.uk/ms/m&s/Issue%2019/illeris.pdf>.
- Illeris, H. 2006. Museums and Galleries as Performative Sites for Lifelong Learning: Constructions, Deconstructions and Reconstructions of Audience Positions in Museum and Gallery Education. *Museum and society* 4(1), 15–26. Haettu 21.1.2015 osoitteesta: <http://www.le.ac.uk/ms/m&s/Issue%2010/2%20Illeris.pdf>.
- Illeris, H. 2005. Young People and Contemporary Art. *The International Journal of Art and Design Education* 24 (3), 231–242.
- Irwin, R. L. & O'Donoghue, D. 2012. Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. *The International Journal of Art and Design Education* 31(3), 221–236.
- Istance, D. & Dumont, H. 2010. Future Directions for Learning Environments in the 21st Century. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (317–339). Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- Johansson, H. 2004. *Maataidetta jäljittämässä. Luonnon ja läsnäolon kirjoitusta suomalaisessa nykytaiteessa 1970–1995*. Helsinki: Like.
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. 2008. Environmental Art and Community Art Learning in Northern Places. Teoksessa Eca, T. & Mason, R. (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s.197–210). Bristol, Chicago: Intellect.
- Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. (toim.) 2009. *Sulautuva opetus: uusi tapa opiskella ja opettaa*. Helsinki: Palmenia-sarja 55.
- Kaihovirta-Rosvik, H. 2009. *Images of Imagination, an Aesthetic Approach to Education*. Turku: Åbo Akademis Förlag.
- kaikkialla.fi*. Haettu 4.12.2014 osoitteesta: www.kaikkialla.fi/tietoa-palvelusta/
- Kaitavuori, K. 2004. M.Raitmaa & M. Turtiainen (toim.) *KOPS Kiasman kiertokoulun opetussuunnitelma*. Helsinki: Nykytaiteen museon julkaisuja 91.

- Kaitavuori, K., Kokkonen, L. & Sternfeld, N. (toim.) 2013. *It's All Mediating. Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kennedy, E. 2008. Art, Ecology and the Giant Sequoia Project. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s. 181–186). Bristol, Chicago: Intellect.
- Kester, G. 2005. Conversation Pieces: The Role of Dialogue in Socially-Engaged Art. Teoksessa Kocur, Z. & Leung, S. (toim.) *Theory in Contemporary Art since 1985* (s.76–88). Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Kester, G. 2004. *Conversation Pieces. Community and Communication in Modern Art*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Kinnunen, A. 2000. *Estetiikka*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Knight, W. B. 2006. Using Contemporary Art to Challenge Cultural Values, Beliefs, and Assumptions Art Education. *The Journal of National Art Education Association* 59(4), 39–45.
- Kontturi, K-K. 2012a. *Following the Flows of Process: A New Materialist Account of Contemporary Art*. Turku: Turun yliopisto.
- Kontturi, K-K. 2012b. Uusmaterialistista nykytaiteen tutkimusta. *TAHITI* 02/2012. Haettu 18.4.2018 osoitteesta <http://tahiti.fi/02-2012/vaitokset/uusmaterialistista-nykytaiteen-tutkimusta/>
- Kotilainen, S. & Olkkonen, S. 2018. *Nuoret dokumenttiteatterin tekijät kanssatutkijoina*. Kulttuuripolitiikan tutkimuksen Vuosikirja 2017.
- Kotilainen, S. & Pienimäki, M. 2018. Participation through Public Media: Improving Media Literacy among Vulnerable Youth. Teoksessa Ranieri, M., Thevenin, B. & Cappello, G. (toim.) *The International Encyclopedia of Media Literacy*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Kumpulainen, K. 2008a. Unpacking the Complexity of Learning and Education with a Complexity Paradigm. A Commentary. *Educational Research Review* 3, 77–79.
- Kumpulainen, K. 2008b. Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Venäläinen, P. (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (s.21–28). Jyväskylä: Suomen Museoliiton julkaisuja 58.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L. Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (toim.). 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: CICE-RO Learning, Helsingin yliopisto.
- Kwon, M. 2002. *One Place after Another: Site-specific Art and Locational Identity*. Cambridge: MIT Press.
- Kwon, M. 2005. *One Place After Another: Notes on Site Specificity*. Teoksessa Z. Kocur & S. Leung (toim.) *Theory in Contemporary Art since 1985* (s.32–54). Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Lacy, S. (toim.) 1995. *Mapping the Terrain. New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Leake, M.D. 2014. Social Engagements with Contemporary Art: Connecting Theory with Practice. *Art Education* 67(5), 23–26.
- Lehmonen, J. 2013. Kultu - Kiasman kumouksellinen sidekick? Tutkimus osallistetun yleisön suhteesta museoinstituutioon. Pro gradu. Taiteen laitos. Aalto-yliopisto. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Levanto, Y., Naukkarinen, O. & Vihma, S. (toim.) 2005. *Taiteistuminen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulun julkaisusarja B.

- Levi, A. W. & Smith, R. A. 1991. *Art Education a Critical Necessity: Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding*. Chicago: University of Illinois.
- Limnell, M. 2007. "Käypä konsepti: Kiasman kiertokouluprojektin arviointi kiertäjien näkökulmasta. Pro gradu. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. 1982. *Creative and Mental Growth*. 7. painos. New York: Macmillan Publishing Co., London: Collier Macmillan Publishers. Alkuperäinen teos 1949.
- Lummaa, K. 2014. Antroposeeni ja objektien ekologia – Ihmisen luontosuhde humanismin jälkeen. Teoksessa Lummaa, K. & Rojola, L. (toim.) *Porsthumanismi* (s.265–288). Turku: Eetos.
- Lyotard, Francois 1986. Complexity and the Sublime Teoksessa L. Appignanesi (toim.) *Postmodernism*. ICA Documents 4 (s.19–26). London: Institute of Contemporary Arts.
- Lång, M. 2005. Sigmund Freud (1856–1936). Teoksessa M. Lång (suom. ja toim.). *Sigmund Freud: Murhe ja melankolia sekä muita kirjoituksia* (s.241–286). Tampere: Vastapaino.
- Manninen, J. 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin: Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa, verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä* (s.29–30). Lahti: Oppimateriaaleja, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajattelun.* Vammala: Opetushallitus.
- Mason, R. 2008. Contemporary Artworks as Sites for Identity Research. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s.96–110). Bristol, Chicago: Intellect.
- Mason, R. & Eca, T. 2008. Introduction. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s.13–18). Bristol & Chicago: Intellect.
- Mayer, R. E. 2010. Learning with Technology. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (s.179–178). Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- van Moer, E., De Mette, T. & Elias, W. 2008. From Obstacle to Growth: Dewey's Legacy of Experience-based Art Education. *International Journal of Art & Design Education* 27(1). Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 43–52.
- Mogi, K., Fukomoto, K., Motoki, N., Abe, T., Naoe, T. & Sato, Y. 2008. Implications of Media Technology-based Workshops for Art Education. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s. 141–148). Bristol, Chicago: Intellect.
- Mononen-Aaltonen, M. 1999. Learning Environment. A Euphemism for Instruction or a Potential Dialogue? Teoksessa S. Tella (toim.) *Aspects of Media Education*. Media Education Publication 8. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos.
- Moscovici, S. 2000. *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity.
- Myllyntaus, O., Karttunen, S., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2017. Julkinen taide osana opiskeluympäristöä: lukiolaisten kokemuksia. *Nuorisotutkimus* 1–2/2017, 55–78.

- Määttänen, P. 2008. Pragmatismmin näkökulmia taiteen tutkimiseen. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen, & S. Pihlström (toim.) *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä* (s. 231–256). Helsinki: Gaudeamus.
- Naughton, C., Biesta, G.J.J. & Cole, D.R. (toim.). 2018. *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education*. New York: Routledge.
- Noë, A. 2019. *Omituisia työkaluja – Taide ja ihmisluonto*. Tampere: niin & näin.
- Olson, D. R. 1994. *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, P. & Wilson, M. (toim.) 2010. *Curating and the Educational Turn* (s. 11–22). London, Amsterdam: Open Editions-de Appel.
- O'Neill, P. & Wilson, M. 2010. Introduction. Teoksessa P. O'Neill & M. Wilson (toim.) *Curating and the Educational Turn* (s. 11–22). London, Amsterdam: Open Editions-de Appel.
- Osborne, H. 1970. *The Art of Appreciation*. New York, Toronto: Oxford University Press.
- Packer, M. & Goicoechea, J. 2000. Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist* 35, s. 227–241.
- Page, T., Herne, S., Dash, P., Charman, H., Atkinson, D. & Adams, J. 2006. Teaching Now with the Living: A Dialogue with Teachers Investigating Contemporary Art Practices. *The International Journal of Art & Design Education* 25(2), 146–155.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Tampere: Opetushallitus.
- Pembleton, M. & LaJevic, L. 2014. Living Sculptures: Performance Art in the Classroom. *Art Education. The Journal of the National Art Education Association NaeA* 67(4). Reston, 40–46.
- Phillips, D.C. & Soltis, J. F. 2009. *Perspectives on Learning*. Thinking about Education Series. 5. Edition. New York, London: Teachers College Columbia University.
- Picciano, A.G., Dziuban, C.D. & Graham, C.R. (toim.) 2014. *Blended Learning: Research Perspectives. Volume 2* 2014 New York: Routledge.
- Pihlström, S. 2001. *Filosofin käytännöt: Pragmatismmin perinteen vaikutus suomalaisessa filosofiassa 1900-luvulla*. Helsinki: Unipress.
- Platon 1981. *Valtio*. M. Itkonen-Kaila (suom.) Helsinki: Otava.
- Popper, K. & Eccles, J.C. 1977. *The Self and Its Brain*. Berlin, New York, London: Springer International
- Purhonen, E. 2006. "Jos nuoret ei tule taiteen luokse, tuodaan taide nuorten luokse": pragmatistisen estetiikan näkökulma nuorten kokemuksiin Kiasman kiertokoulusta. Pro gradu. Taiteiden ja kulttuurintutkimuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Puurula, A. 2000. Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa. *Kasvatus* 3/2000, 280–288.
- Raitmaa, M. & Venäläinen, P. (toim.) 2006. *Kiasman kiertokoulun loppuraportti* Helsinki: Nykyaikaisen taiteen museon julkaisuja 101.
- Rancière, J. 1991. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Rastas, M. 2006. Eidologinen perintö. Antero Salmisen taidekasvatusajattelusta. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskelä Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta* (s.98–109). Helsinki: Like.
- Read, H. 1967. *Education through Art* 3. painos. London: Faber and Faber. Alkuperäinen teos 1943.

- Reimann, D. 2008. Developing a Learning Environment for Drama with Hypermedia. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.). *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s. 131–139). Bristol, Chicago: Intellect.
- Resnick, L.B., Spillane, J.P., Goldman, P. & Rangel, E.S. 2010. Implementing Innovation: From Visionary Models to Everyday Practice. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- Rogoff, I. 2008. Turning. *e-flux*. Haettu 17.11.2014 osoitteesta: www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/.
- Rogoff I. 2005. Mikä teoreetikko on? Teoksessa T. Elfving, C. Hoffman, K-K Kontturi, R. Suominen-Kokkonen (toim.) *Kanssakäymisiä Osallistuvan taiteentutkimuksen askelia* Taidehistoriallisia tutkimuksia 32 (s.10–18). Helsinki: Taidehistorian seura.
- Ropo, E. 2008. Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina. Teoksessa Venäläinen, P. (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (s.38–47). Jyväskylä: Suomen museoliiton julkaisuja 58.
- Routila, L.O. 1995. *Taidekasvatuksen perusteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitos.
- Rutten, K., van Dienderen, A & Soetaert R. 2013. Revisiting the Ethnographic Turn in Contemporary Art. *Critical Arts* 27(5), 459–473.
- Räsänen, M. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Saarikangas, K. (toim.) 1998. *Kuvasta tilaan: taidehistoria tänään*. Tampere: Vastapaino.
- Sakari, M. 2000. *Käsitetaiteen etiikkaa. Suomalaisen käsitetaiteen postmodernia ja fenomenologista tulkintaa*. Dimensio 4. Helsinki: Valtion taidemuseon tieteellinen sarja.
- von Schiller, F. 1985. *On the Aesthetic Education of Man. In Series of Letters*. Oxford: University Press. Alkuperäinen teos *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, 1795.
- Sederholm, H. (toim.) 2012. *ArtBeat*. Aalto University publication series Art + Design + Architecture 7/2012. Helsinki: Aalto Arts Books.
- Sederholm, H. 2006. Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskellä Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta* (s.50–58). Helsinki: Like.
- Sederholm, H. 2000. *Tämäkö taidetta?* Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Sederholm, H. 1998. *Starting to Play with Arts Education: Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Sekules, V., Tickle, L. & Xanthoudaki, M. (toim.) 2003. *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries: An International Reader*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Seppänen, J. 2005. *Visuaalinen kulttuuri: teoriaa ja metodeja kuvien tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, J. 2001. *Katseen voima: kohti visuaalista lukutaitoa*. Tampere: Vastapaino.
- Schneider, M. & Stern, E. 2010. The Cognitive Perspective on Learning: Ten Cornerstone Findings. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (s.69–250). Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- Sfard, A. 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27(2), 4–13.

- Shusterman, R. 1997. *Taide, elämä ja estetiikka: Pragmatistisen filosofian näkökulma estetiikkaan*. V. Mujunen (suom.). Helsinki: Gaudeamus.
- Sivenius, H. 2001. Onko tiedostamaton kieltä? *Psykoterapia* 4/2001, 252–260.
- Slavin, R.E. 2010. Co-operative Learning: What Makes Group-work work? Teoksessa D. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (s.161–178). Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- Smith, R. A. 1989. *Sense of Art. A Study in Aesthetic Education*. Routledge, New York, London.
- Smith, R. A. 1987. *Excellence in Art Education: Ideas and Initiatives*. Updated version. Reston: National Art Education Association.
- Song, I.K.Y. 2009. Community Participatory Ecological Art and Education. *The International Journal Art & Design Education* 28(1), 4–13.
- Stewart, R. & Campbell, C. 2008. Cultural Brokerage and Regional Arts: Developing an Enabler Model for Cultural and Economy Sustainability. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s.171–179). Bristol, Chicago: Intellect.
- Stewen, R. Haapalainen, R. & Kaitavuori, K. (toim.) 2007. Nykytaidetta etsimässä. Neljä keskustelua Kiasmassa. Kiasman Kysymysmerkkisarja nro 8. Helsinki: Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 105. Like.
- Stuhr, P.L., Ballengee-Morris, C. & Daniel, V.A.H. 2008. Social Justice Through Curriculum: Investigating Issues of Diversity. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s.81–95). Bristol, Chicago: Intellect.
- Rossi, M-L. & Seppä, A. (toim.) 2007. *Tarkemmin katsoen: visuaalisen kulttuurin Lukukirja*. Helsinki: Gaudeamus.
- Perry, G. & Wood, P. (toim.) 2004. *Themes in Contemporary Art*. New Haven, London: Yale University Press.
- Taylor, B. (toim.) 2006. *Inspiring Learning in Galleries. Enquire about Learning in Galleries*. Manchester: Engage. Cornerhouse Publications.
- Tomasello, M. 1999. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Toppila, P. & Koskela, K. (toim.) 2011. *IHME Nykytaiteen festivaali. IHME Contemporary Art Festival 2011*. Helsinki: Taidesäätiö Pro Arte.
- Tourinho, I. & Martins, R. 2008. Between Circumstances and Controversies: Proposals for A Visual Arts Critical Pedagogy. Teoksessa T. Eca & R. Mason (toim.). *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (s.63–67). Bristol, Chicago: Intellect.
- Tornberg, L. & Venäläinen, P. 2008. Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. Teoksessa Venäläinen, P. (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (s. 66–74). Suomen museoliiton julkaisuja 58. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino.
- Tuazon, L. 2011. What in It for Me? Radical Common Sense in Art and Education. Teoksessa E. Joo, J. Keehn II, & J. Ham-Roberts (toim.) *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education* (s.29-30). New York, London: Routledge, New York: New Museum.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 2007. Dialogi. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) *Taide keskellä elämää* (s.62-65). Helsinki: Kiasma, Like.

- Varto, J. 2006. Seuraava askel – nykytaiteen viesti kuvataidekasvatukselle. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskellä Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta* (s.149–157). Helsinki: Like.
- Venäläinen 2013. Museot kulttuurisesti kestävä kasvua tukemassa. Teoksessa Laine, M. & Toivanen, P. (toim.) *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä* (s.360–372). Suomen Kulttuuriperintökasvatuksenseuran julkaisuja 6. Helsinki: Erweko Oy.
- Venäläinen, P. 2012c. *Through Art. On the Relationship of Contemporary Art and Learning*. Teoksessa H. Sederholm (toim.) *ArtBeat*. Aalto University publication series Art + Design + Architecture 7/2012. Helsinki: Aalto Arts Books.
- Venäläinen, P. 2012b. Taiteen läpi. Nykytaiteen ja oppimisen suhteesta. *Synnyt* 1/2012. Haettu 9.2.2019 osoitteesta <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/1-2012?preview=/70792293/71012308/venalainen.pdf>, 10–31.
- Venäläinen, P. 2012a. Contemporary Art as a Learning Environment. Teoksessa Ruismäki, H. & Inkeri Ruokonen, I. (toim.) *The 5th International Conference of Intercultural Arts Education 2012: Design Learning, University of Helsinki, Finland. Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Ltd. Haettu 29.12.2018 osoitteesta <https://www.sciencedirect.com/journal/procedia-social-and-behavioral-sciences/vol/45/suppl/C>, 457-465.
- Venäläinen, P. 2008b. Taidekokemus oppimiskokemuksena. *Synnyt* 4/2008. Haettu 29.12.2018 osoitteesta <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/4-2008?preview=/70792370/71010536/venalainen.pdf>, 52–60.
- Venäläinen, P. 2008a. *Voiko nykytaiteesta oppia? Nykytaide oppimisympäristönä - käytäntöä, teoriaa ja opettajien suhtautumista*. Pro gradu. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Venäläinen, P. 1998. *Erinomaisuuden periaate taidekasvatuksessa. Taidekasvatuksen merkityksen tarkastelua Ralph. A. Smithin taidenäkemymyksen kautta*. Pro gradu. Taidekasvatuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vygotsky, L.S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös. Alkuperäinen teos 1962.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts & London: Harward University Press. Alkuperäinen teos 1938.
- Väisänen, P. 2005. *Oppimisen ja opetuksen tutkimuksen monet näkökulmat*. Haettu 24.3.2008 osoitteesta <http://www.joensuu.fi/ajankohtaista/tiedotteet/2005/virkaanastuvat2005/vaisannkok.html>.
- Weitz, M. 1987. Teorian tehtävä estetiikassa. Teoksessa M. Lammenranta & A. Haapala (toim.) *Taide ja filosofia* (s.70–84). Helsinki: Gaudeamus.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werquin, P. 2010. *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. OECD.
- Wiliam, D. 2010. The Role of Formative Assessment in Effective Learning Environments. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (s.135–134). Paris: OECD: Center for Educational Research and Innovation.
- Wilson, B. 2003. Of Diagrams and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research in Art Education* 44(3). Reston: The National Art Education Association.
- Winters, T. 2011. Facilitating Meta-learning in Art and Design Education. *The International Journal of Art and Design Education* 30(1), 90-101.

- Wittgenstein, L. 1981. *Filosofisia tutkimuksia*. Juva: WSOY. Alkuperäinen teos Philosophische Untersuchungen, 1953.
- Yrjönsuuri, Y. 2000. Opiskelun ja opetuksen vaikeuden ihmettelyä. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri & Y. Yrjönsuuri (toim.) *Viisi polkua opettajasta tutkijaksi* (s.149-187). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Zupancic, T. 2005. Contemporary Artworks and Art Education. *International Journal of Education through Art* 1(1), 29-41.

Painamattomat lähteet

Materiaalia opettajien täydennyskoulutuskurssilta ”Nykytaide oppimisympäristöksi tutkivan oppimisen menetelmin”.

- Kurssin Moodle-verkko-oppimisalustalle opettajien tekemät tehtävät sekä keskustelut. Aineisto kopioitu alustalta ja tallennettu tekstitiedostona.
- Muistiinpanoja lähiopetusjaksoilla käydyistä keskusteluista. Tallennettu tekstitiedostoina.
- 35 opettajien kurssin aikana CMapTools-ohjelmalla tekemää käsitekarttaa aiheesta nykytaide oppimisen ympäristönä (yhdestä viiteen karttaa kultakin opettajalta) sekä yksi käsin tehty käsitekartta. Käsitekartat tallennettu tulosteina sekä sähköisessä muodossa.

Kurssin kesto: lokakuu 2008–marraskuu 2009.

Kurssin sisältö: 4 kahdenpäivän lähiopetusjaksoa (lokakuussa 2008, tammikuussa, maaliskuussa ja huhtikuussa 2009), teemallisia tehtäviä ja keskusteluja Moodle-verkko-oppimisalustalla sekä projekti omassa työssä.

Osallistujat: luokanopettajia, erityisopettajia, kuvataiteen opettajia, uskonnonopettaja ja kaksi kasvatustieteiden opiskelijaa eri puolilta Suomea.

Kouluttajat: FM Päivi Venäläinen, taiteilija Kalle Hamm ja KM Mauri Laakso

Keskustelut taiteilijoiden kanssa sekä heiltä saatu kirjallinen materiaali

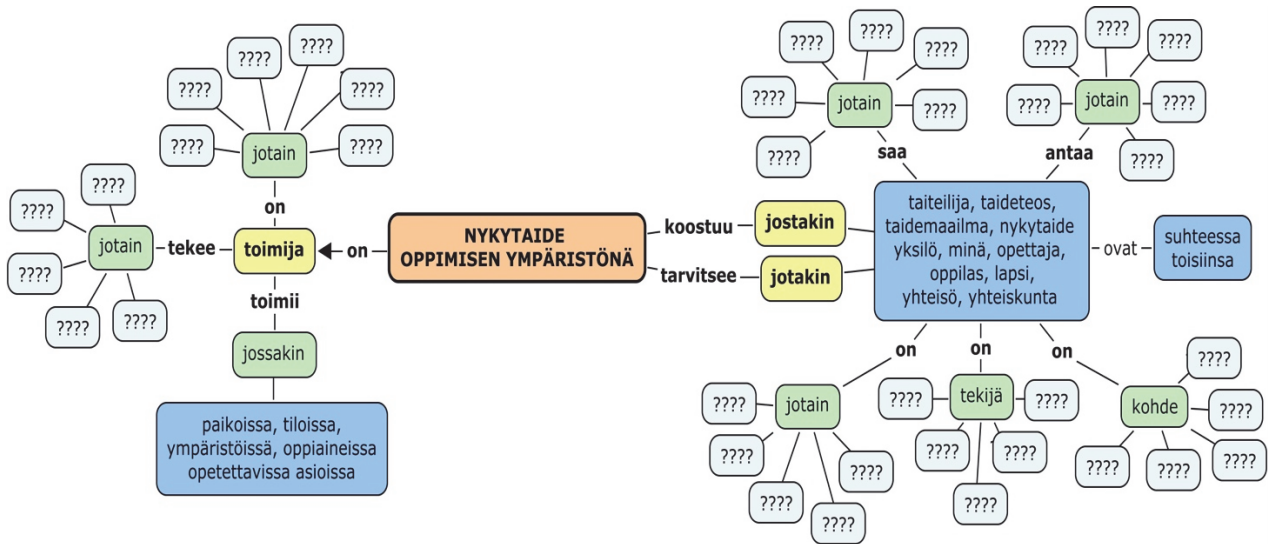
- Keskustelu Tellervo Kalleisen ja Oliver Kochta Kalleisen kanssa 5.7.2012. Tutkijan muistiinpanot tallennettu tekstitiedostona. Kalleinen tarkastanut ja tarkentanut tutkimuksessa olevat sitaatit, sähköposti 16.1.2019.
- Keskustelu Jani Leinosen kanssa 31.10.2012. Tutkijan muistiinpanot tallennettu tekstitiedostona. Leinonen tarkastanut tutkimuksessa olevat sitaatit, sähköposti 24.1.2019.
- Keskustelu Ritva Harlen kanssa 14.6.2012. Tutkijan muistiinpanot tallennettu tekstitiedostona. Harle tarkastanut tutkimuksessa olevat sitaatit, sähköposti 15.1.2019. Lisäksi Harlen kirjoittamia tekstejä ja käsitekartta hänen taiteellisesta työskentelystään ja taideprojekteista.
- Keskustelu Terike Haapojan kanssa 23.11.2012. Tutkijan muistiinpanot tallennettu tekstitiedostona. Haapojan tarkastanut tutkimuksessa olevat sitaatit, sähköposti 6.1.2019.
- Keskustelu Virpi Vesänen-Laukkasen kanssa 11.6.2012. Tutkijan muistiinpanot tallennettu tekstitiedostona. Vesänen-Laukkanen tarkastanut tutkimuksessa olevat sitaatit, sähköposti 12.1.2019. Lisäksi keskustelua täydentävä teksti.
- Keskustelu Kalle Hammin kanssa 11.6.2012. Tutkijan muistiinpanot tallennettu tekstitiedostona. Hamm tarkastanut ja täydentänyt tutkimuksessa olevat sitaatit, sähköposti 8.1.2019. Lisäksi Hammin kirjoittamia tekstejä sekä laatimia ku-

vioita hänen omasta sekä hänen ja taiteilijaparinsa Dzamil Kamangerin yhteisestä taiteellisesta työskentelystä.

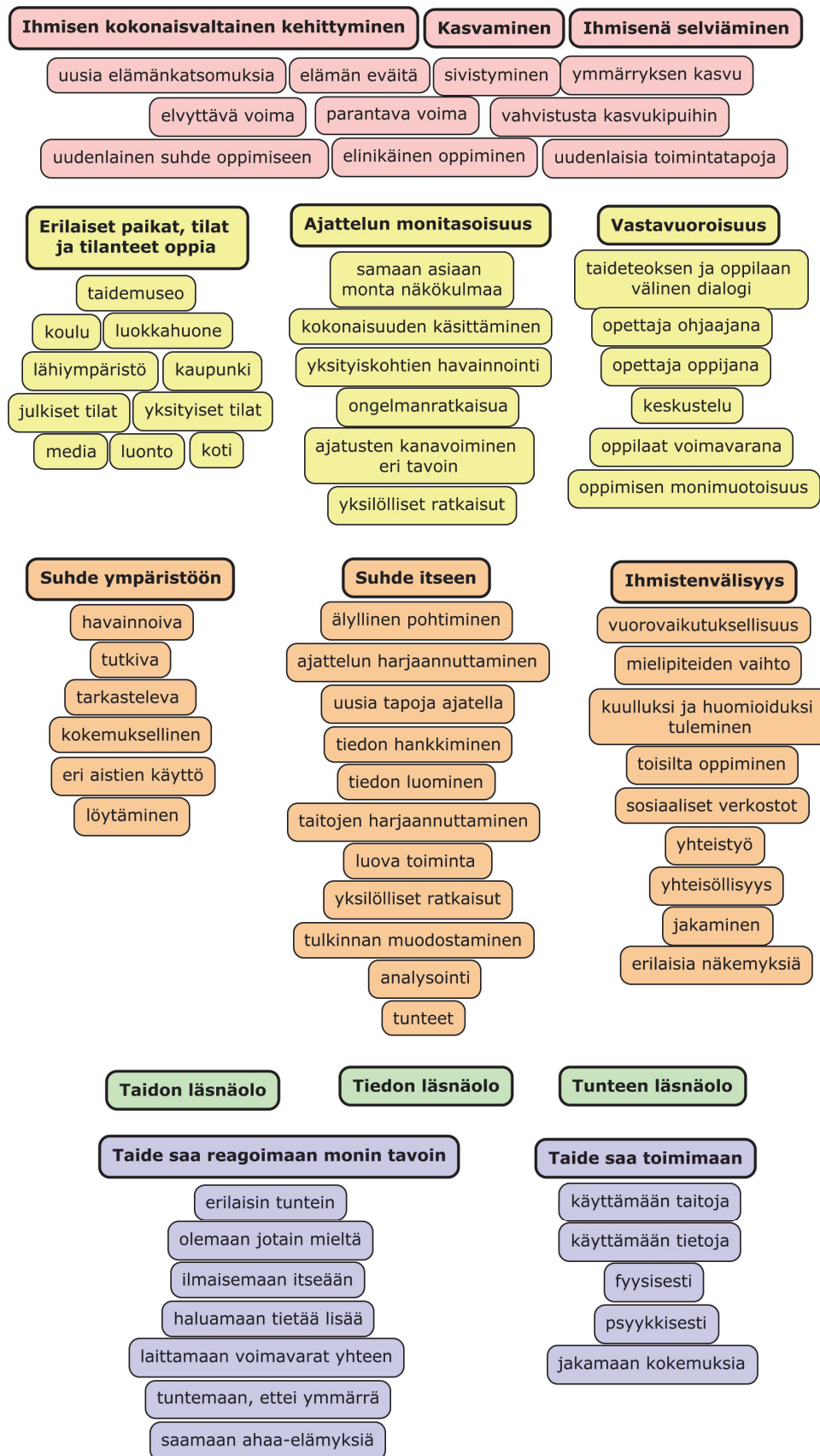
Kiasman Kulttuuritulkit nuorten ryhmälle toteutetuissa työpajoissa 20.4.2012 ja 4.5.2012 syntynyt materiaali. Työpajojen oli kesto n. 2 tuntia.

- Muistiinpanot nuorten pienryhmissä käymistä keskusteluista. Tallennettu alkuperäisinä käsikirjoitettuna muistiinpanoina.
- Muistiinpanot koko ryhmän kanssa yhdessä käytyistä keskusteluista. Tallennettu tekstitiedostona.
- 4 kappaletta nuorten käsin laatimia käsitekarttoja.

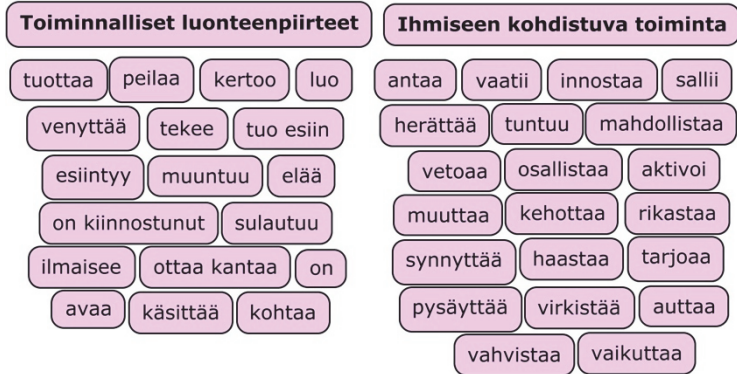
LIITTEET



LIITE 1 Nykyaiteen toiminnan logiikka oppimisen ympäristönä



Taide toimivana subjektina



Moniulotteista



Luomistapahtuma



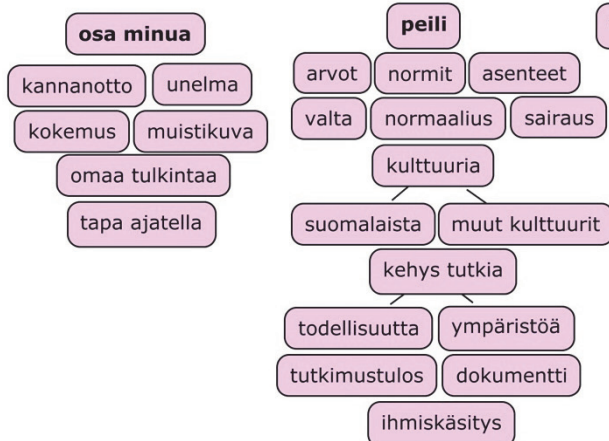
Ilmaisu



Ajattelun avartaja

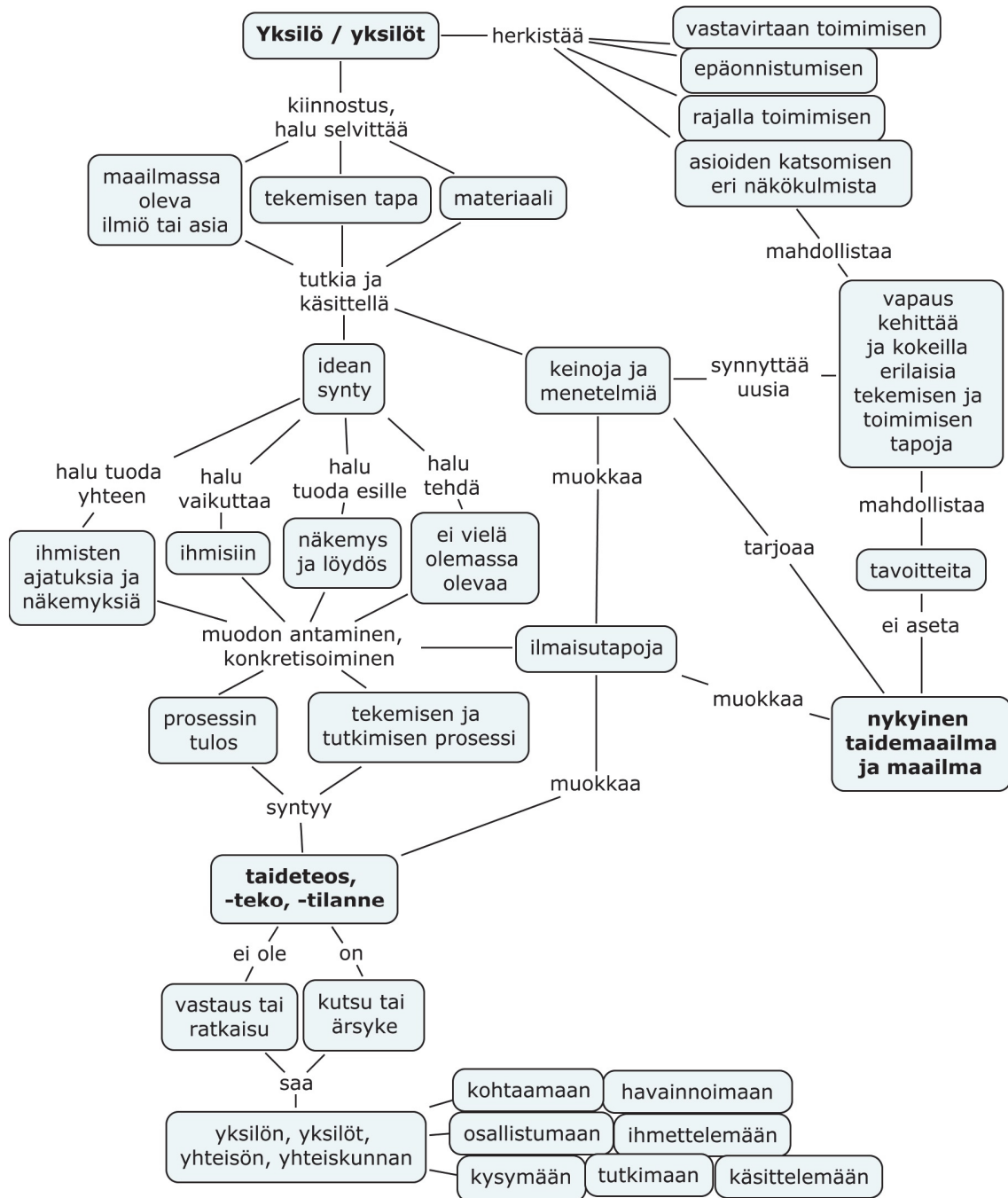


Käsitys todellisuudesta

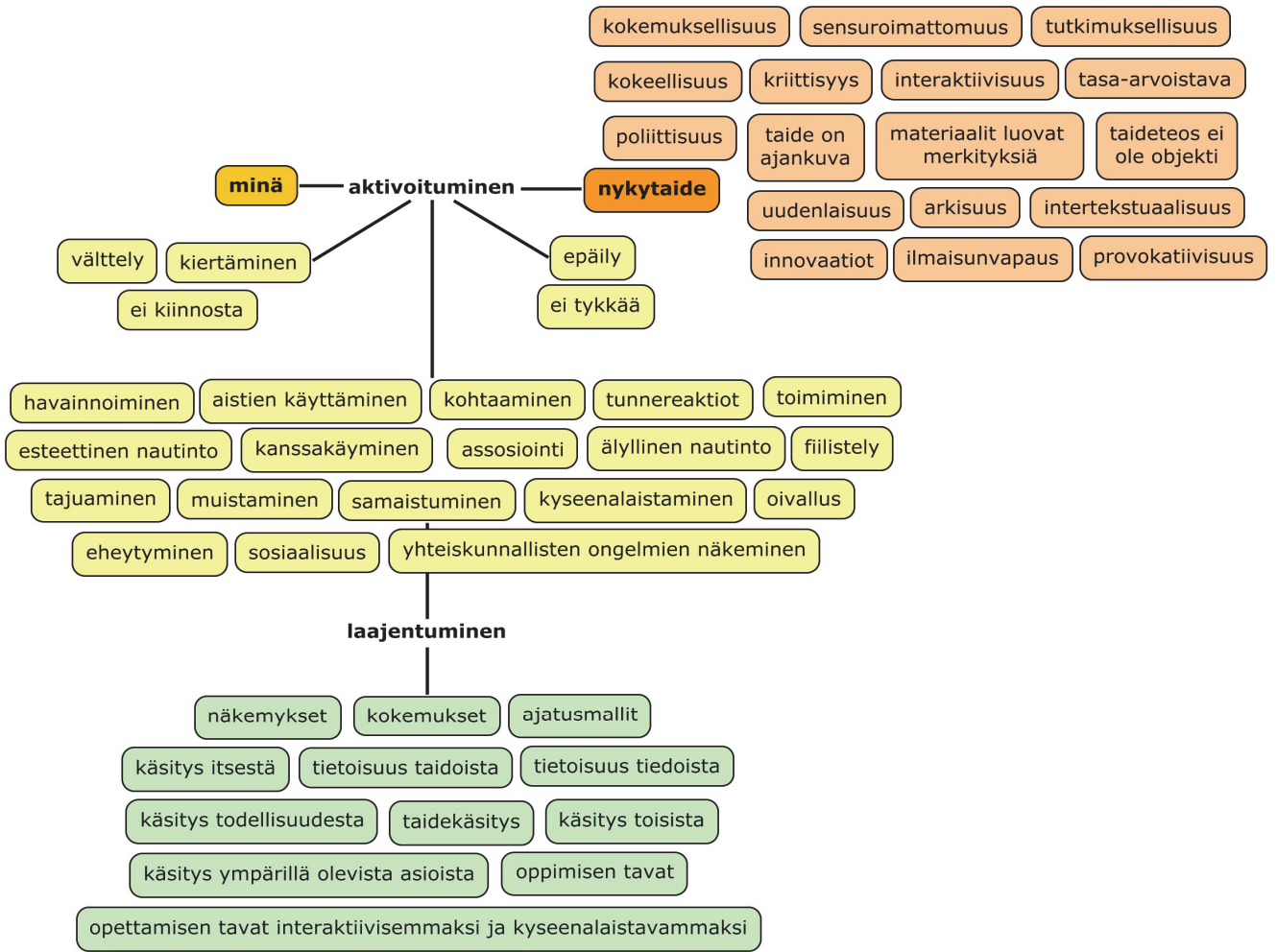


vaihtoehtoja katsoa tätä maailmaa

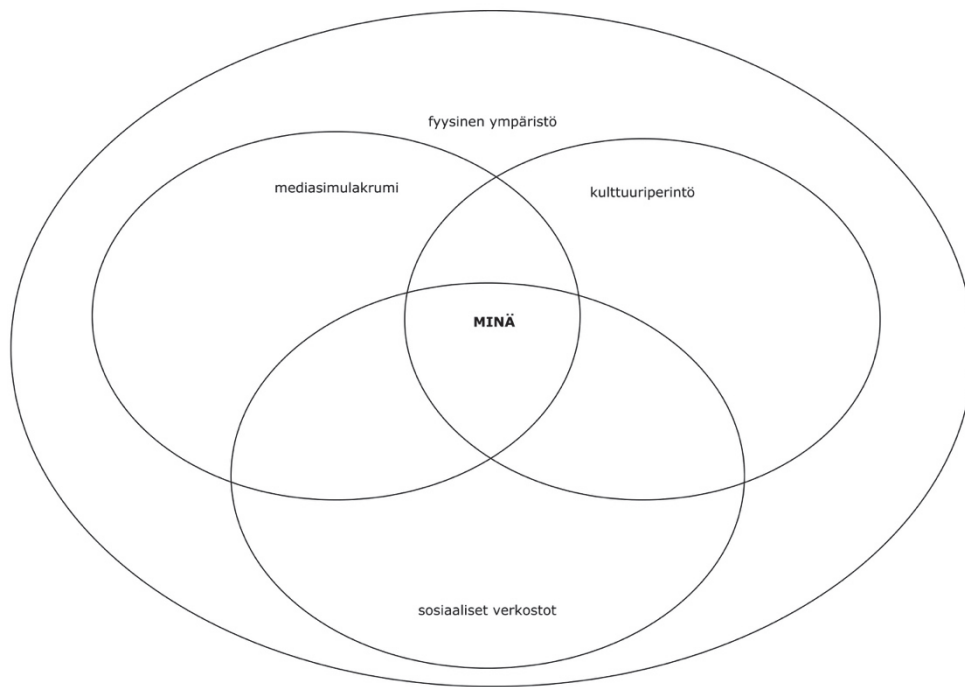




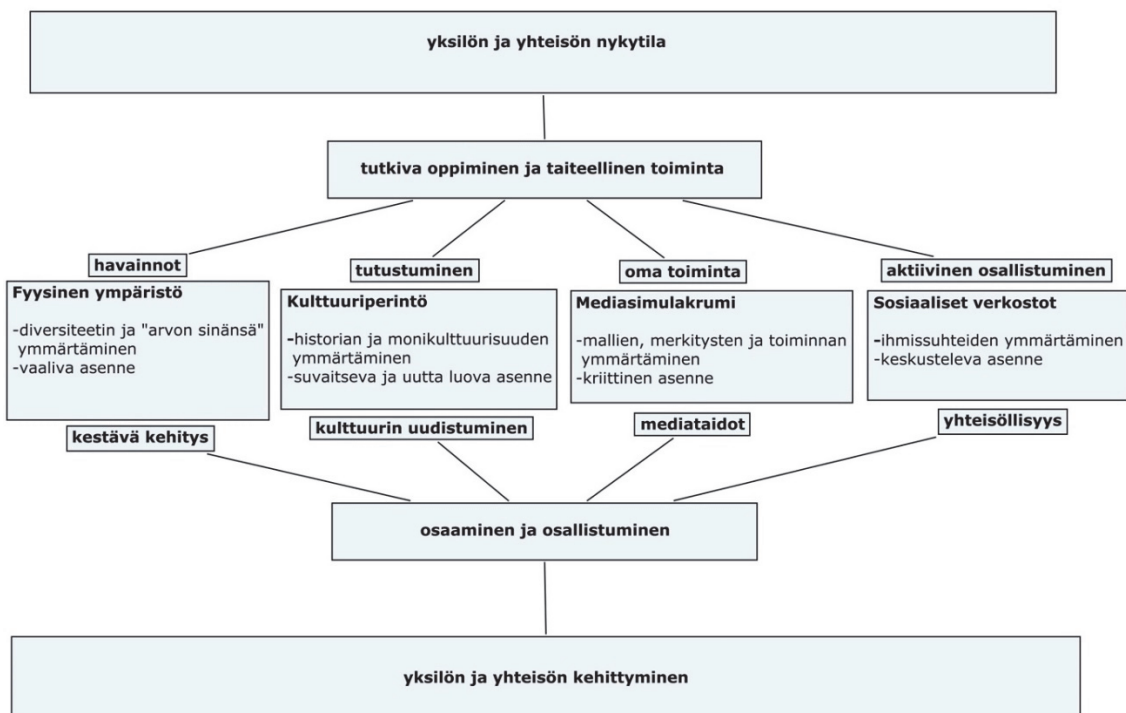
LIITE 4 Oppimisen paikkoja nykytaiteenprosessissa



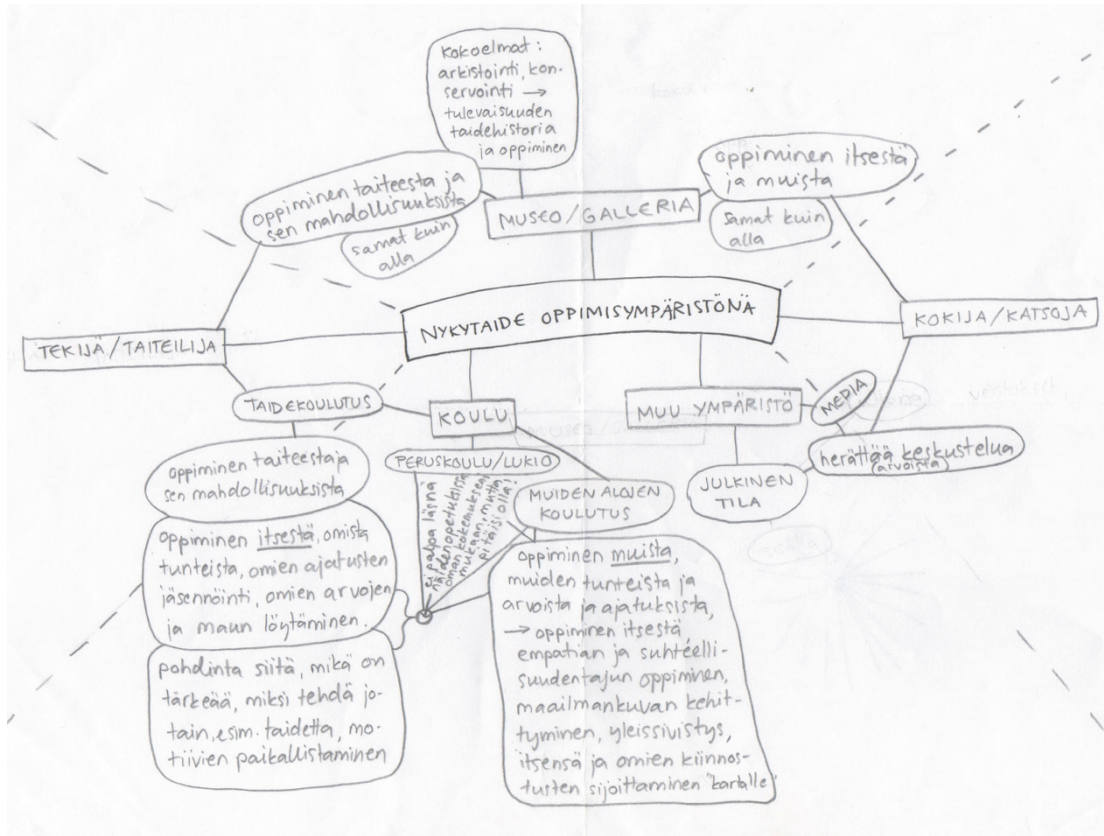
LIITE 5 Nykytaiteen aktivoiva ja laajentava vaikutus



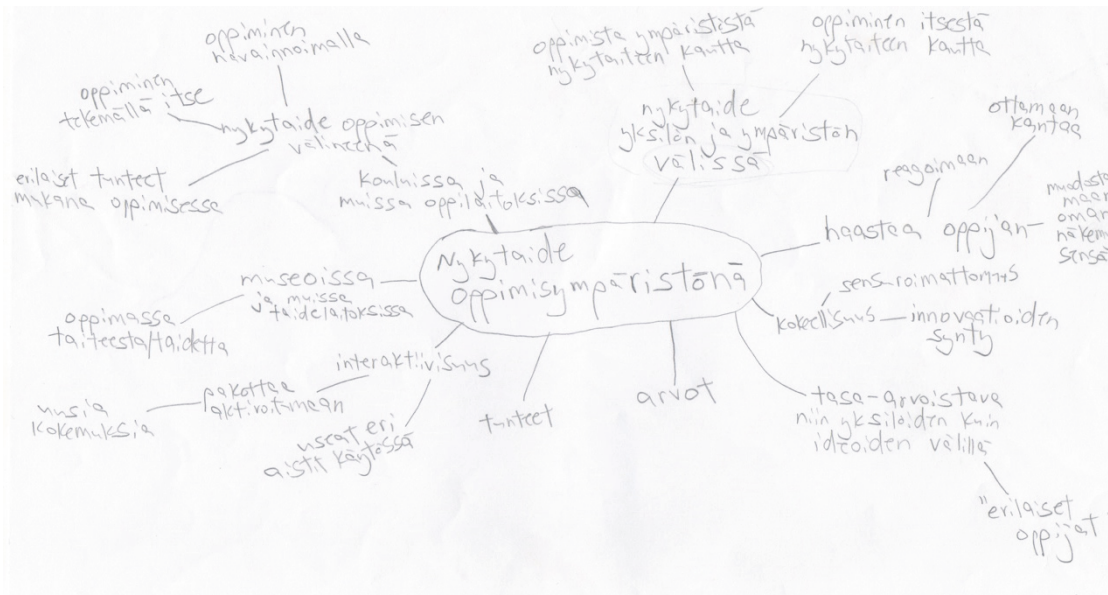
LIITE 8 Esimerkki opettajien käsittekartoista aiheesta nykytaide oppimisympäristönä



LIITE 9 Esimerkki opettajien käsittekartoista aiheesta nykytaide oppimisympäristönä



LIITE 12 Esimerkki nuorten käsitarkoista aiheesta nykytaide oppimisympäristönä



LIITE 13 Esimerkki nuorten käsitarkoista aiheesta nykytaide oppimisympäristö