





ABSTRACT

Pääjoki, Tarja

The arts as a place of cultural encounters in arts education.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2004, 125 p.

Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 28)

ISBN 951-39-1997-8

English Summary

Diss.

Multicultural issues are, in art education, one of the main themes of discussion. At the same time the concept of multiculturalism has been given many distinct and contradictory meanings and it has been criticized as solely a western viewpoint into cultural questions. In the doctoral thesis in hand, I ask what kind of variety of meanings multiculturalism has been given, especially in the context of arts education and how it has been put into practice.

Four different kinds of materials have been used in this thesis as a means of asking what possibilities there are in constructing multicultural arts education. First, I have selected particular articles and other texts that discuss the question of multicultural arts education. Second, I have studied two Finnish pilot projects of art education. Third, I have studied the role arts have in education through art works. Fourth, I ask which theories of art and culture are central in constructing the idea of multicultural arts education.

In the thesis in hand the arts are understood as a place of cultural encounters. The main concept describing this encounter is third space. It gives possibilities for transgressing cultural borders. The arts can be seen as an open space for challenging preoccupations and prejudices. Artistic practices can construct a playful means for questioning the way subjects and social practices are constructed. Through this play subjects and cultures are not seen as natural or stable, but hybrid and changing.

Keywords: multicultural arts education, third space, play, identity, life story

Author's address Tarja Pääjoki
Department of Arts and Culture Studies
University of Jyväskylä, Finland
P.O.BOX 35, 40014 University of Jyväskylä

Supervisors Pauline von Bonsdorff
Department of Arts and Culture Studies
University of Jyväskylä, Finland

Marjatta Saarnivaara
Institute for Educational Research
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Katarina Eskola
Department of Arts and Culture Studies
University of Jyväskylä, Finland

Inkeri Sava
Department of Art Education
University of Industrial Arts, Helsinki, Finland

Opponent Juha Varto
Department of Art Education
University of Industrial Arts, Helsinki, Finland

HYPPY TUNTEMATTOMAAN

Tutkimustyö on jonkin sellaisen selvittämistä, josta en vielä tiedä. Hyppyä tuntemattomaan helpottaa, jos alla odottaa turvaverkko, joka kantaa. Minulla on ollut onni liittyä tutkimushyppyni kuluessa erilaisiin yhteisöihin, jotka ovat antaneet tutkimukselleni sisältöä ja tukea.

Tulin valituksi vuoden 2000 alussa valtakunnalliseen *Monikulttuurisen taidekasvatuksen tutkijakouluun*. Jokainen siinä mukana ollut on vaikuttanut tutkimukseni kirjoittamiseen. Taidekasvatuksen professorin Inkeri Savan myötävaikutuksella osallistuin tutkimustyön aikana myös *Syreenin taimi* -projektiin. Hänen lisäksi projektissa mukana olleet tutkimusprofessori Marjatta Bardy ja tutkijat Johanna Barkman, Mari Krappala, Päivi Känkänen, Mari Martin ja Virpi Vesanen-Laukkanen auttoivat minua ymmärtämään taidekasvatuksen kysymyksiä sekä tutkimuksen että käytännön näkökulmasta.

Olen tehnyt tutkimukseni Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen oppiaineeseen. Sen tutkijaseminaareissa mukana olleet opiskelijat veivät työtäni eteenpäin, samoin tiheään tahtiin vaihtuneet professorit. Jarmo Valkola oli mukana prosessin alussa ja Pauline von Bonsdorff loppuvaiheessa. Marjatta Saarnivaara kulki väsymättä mukana koko matkan.

Myös taidekasvatuksen opiskelijat antoivat minulle sekä sisällöllisesti tärkeitä ajatuksia että saivat miettimään taidekasvatuksen luonnetta oppimisen näkökulmasta. Opettajuutta ja kasvattajuutta minut sai pohtimaan myös Kaija Hannula, jonka johdolla suoritin opettajan pedagogiset opintoni.

Taiteellisen toiminnan ymmärtämisen kannalta tärkeässä asemassa ovat olleet ystävät, jotka ovat tehneet taidetta kanssani ja johdattaneet minua erilaisiin taiteellisen tietämisen maailmoihin. Ilkka Marjanen otti minut mukaansa performanssien tekoon. Reetta Jokinen tutustutti minut luovaan liikkeeseen. Annukka Järveläinen vei minut rituaalien maailmaan ja rakensin hänen johdoksellaan oman samaanirumpuni. He olivat myös väsymättömiä kannustajia ja keskustelukumppaneita.

Ystäväni Ulla Sallialmi ja Minna Laukkanen uskoivat tutkimukseni valmistumiseen silloinkin, kun itse sitä epäilin. Ilman isääni ja äitiäni en olisi uskaltanut hypätä ollenkaan. Mieheni Matti ja poikani Anssi ja Aapo Hakamäki auttoivat minua lepäämään ja elämään hetkessä silloin, kun tutkimus vei voimia, jarruttamaan vapaata pudotusta.

Kiitos myös kaikille muille, jotka kannoitte verkkoa, johon saatoin turvalisin mielin hypätä!

Jyväskylässä 25.10.2004 Tarja Pääjoki

SISÄLLYS

ABSTRACT

HYPPY TUNTEMATTOMAAN

1	JOHDANTO	9
1.1	Luokitteluja	9
1.2	Tutkimuksen materiaaleista	11
1.2.1	Taidekasvatustekstit	12
1.2.2	Taidekasvatuskokeilut	13
1.2.3	Taideteokset	15
1.2.4	Taide- ja kulttuuriteoriat	16
1.3	Kohtaamispaikkoja etsimässä	19
1.4	Taidekasvatuksen kirjoittaminen ja tutkiminen	20
2	MONIKULTTUURINEN TAIDEKASVATUS KERTOMUKSENA	22
2.1	Narratiivisen tulkinnan välineitä	22
2.2	Kerronnan palasia: Moni/kulttuuri(nen)/taide/kasvatus	26
2.2.1	Moni	26
2.2.2	Kulttuuri(nen)	29
2.2.3	Taide	30
2.2.4	Kasvatus	32
2.3	Mallitarinat	34
2.4	Utopia tarinallisena rakenteena	35
3	TARINOITA KULTTUURIEROJEN KOHTAAMISISTA	39
3.1	Tarinoita kulttuurisista rajoista	41
3.2	Turistin katse	43
3.3	Sinun tarinassasi... ..	45
3.4	... näen itseni	46
4	EROJEN ESITTÄMISEN STRATEGIAT	49
4.1	Stereotypisointi	49
4.1.1	Demonisointi	50
4.1.2	Naurettavaksi tekeminen	51
4.1.3	Idealisointi	53
4.2	Kuvitteellinen maantiede	55
4.3	Avointen kysymysten leikki	56
5	LEIKKIPAIKKANA KULTAINEN HÄKKI	59
	Monikulttuurinen taidekasvatus koulussa	59
5.1	Taideopetus koulun kontekstissa	61
5.2	Oma kuva - elämäkerta itseilmaisuna ja strategiana	64

5.3	Taide kohtaamispaikkana	69
5.4	Taiteen muutospotentialista	73
6	LEIKKIVÄT TARINAT	78
6.1	Leikki paikkana tarina	79
6.2	Elämän tarinat	82
6.3	Yhdessä leikkiminen	84
7	TARINOITA TIETÄMISESTÄ.....	86
7.1	Kulttuuriset tarinat	88
7.2	Läheistemme tarinat.....	88
7.3	Appelsiinini voi kuoria kahdella tavalla	89
7.4	”Minä katson itse”	90
7.5	Taiteen tutkimisesta	91
8	KOLMAS TILA 94	
8.1	Kohtaamisia kolmannessa tilassa	94
8.2	Nauru.....	97
8.3	Taide ja muu maailma.....	102
9	PÄÄTÄNTÖ.....	106
9.1	Tutkimukseni monet äänet.....	106
9.2	Taidekasvattajan paikka	108
9.3	Kirjoittamisen paikka	109
9.4	Kohti moniäänistä taidekasvatusta.....	110
	SUMMARY	114
	KIRJALLISUUS.....	117

1 JOHDANTO

1.1 Luokitteluja

Taidekasvatuksen tehtäviä ja lähtökohtia hahmotellaan tällä hetkellä monin tavoin. Eri näkökulmia on eritelty esimerkiksi pohtimalla sitä, onko taide väli-
neenä muiden tavoitteiden saavuttamisessa vai itsessään oppimisen kohde. Eri-
tyisesti yhdysvaltalaisessa taidekasvatuskeskustelussa tämä jaottelu instrumen-
taaliseen ja essentiaaliseen taidekasvatukseen on ollut vedenjakaja, jolla on teh-
ty ero sellaisten suuntausten kuin luovan itseilmaisun ja tiedonalapohjaisen
taidekasvatuksen välille.¹ Juha Varto on puolestaan jakanut suomalaista taide-
kasvatusajattelua kolmeen alueeseen, esteettiseen kasvatukseen, kulttuuriseen
kasvatukseen ja aistiseen kasvatukseen. Esteettinen kasvatusta nojaa estetiikan
tieteenalaan ja teorian ensisijaisuuteen. Kulttuurinen taidekasvatus puolestaan
korostaa vastaanottotaitoja, kuten median visuaalista lukutaitoa. Aistinen tai-
dekasvatus lähtee liikkeelle aistikokemuksen ensisijaisuudesta suhteessa käsit-
teellistämiseen ja tulkintaan ja korostaa taiteen tekemisen taitoa. (Varto 2004.)
Taustalla luokittelussa vaikuttavat erilaiset käsitykset sekä taiteen ja taiteellisen
toiminnan että oppimisen luonteesta.

Tämän väitöskirjatutkimuksen kohteena on monikulttuurinen taidekasva-
tus, joka on noussut esiin erityisesti 1900-luvun viimeisellä vuosikymmenellä
muodostuttuaan ensin keskeiseksi teemaksi monilla muilla tieteenaloilla ja yh-
teiskunnallisessa keskustelussa.² Suhteessa edellä mainittuihin jaotteluihin se ei
selkeästi sijoitu mihinkään tiettyyn kategoriaan, vaan muodostaa monipolvisen
keskustelun, jossa erilaiset taide- ja oppimiskäsitykset risteilevät ja tuottavat

¹ Ks. Pääjoki 1999, 129-143.

² Monikulttuurisuuden pinnalla oleminen mitä moninaisimmilla alueilla näkyy esi-
merkiksi siinä, että myös kaupallisessa markkinoinnissa sitä on alettu hyödyntää, jot-
ta tuotteille saataisiin mahdollisimman suuri kuluttajajoukko. Volvo on ollut tässä
yhtenä edelläkävijänä, perinteisten ruotsalaisten kohderyhmien lisäksi Volvo-autoja
on alettu markkinoida aktiivisesti myös muille kulttuurisille ryhmille, erityisesti
maahanmuuttajille. (Kuisma 2004.)

erilaisia näkökulmia. Yksinkertaistaen voisi kuitenkin sanoa, että siinä on sekä instrumentaalisia että essentiaalisia piirteitä: jotkut asettavat taiteen välineeksi paremman maailman rakentamiseen, toiset taas tavoittelevat enemmän taideopetuksen sisältöjen kulttuurista moninaisuutta. Varton luokittelusta katsoen monikulttuurinen taidekasvatus lähestyy kulttuurista taidekasvatusta, mutta myös esteettistä kasvatusta. Lähden kuitenkin tutkimuksessani siitä ennakkoletuksesta, että monikulttuurista taidekasvatusta pidetään tällä hetkellä tärkeänä taidekasvatuksen alueena, ja tutkin tästä näkökulmasta, millaista taidekasvatusta se voisi olla, luokittelematta sitä etukäteen.

Monikulttuurisuuden käsite on ehtinyt jo merkityksiltään hajaantua. Arkikielessä se liitetään yleensä etnisiin kysymyksiin ja maahanmuuttajiin. Toisaalta monikulttuurisia teemoja voidaan pohtia myös esimerkiksi suhteessa sukupuoleen, vammaisuuteen tai ikään. Merkitysten vaihtelu tekee keskustelusta välillä sekavaa. Timo Soukola on eritellyt käsitteen merkityksiä seuraavasti. Sillä voidaan ensinnäkin luonnehtia yhteiskuntaa, jota leimaa etninen tai kulttuurinen heterogeenisuus. Toiseksi, sillä voidaan tarkoittaa politiikkaa, jota julkinen valta harjoittaa väestön etniseen ja kulttuuriseen heterogeenisyyteen liittyvissä kysymyksissä. Tässä suhteessa voidaan tehdä monia erilaisia poliittisia valintoja. Kolmanneksi, sillä voidaan kuvata tavoiteltavaa yhteiskunnallista tilannetta, jossa väestön etniset tai kulttuuriset ryhmät nauttivat yhdenvertaisuutta ja toistensa vastavuoroista kunnioitusta. (Soukola 1999, 2.)

Käsitteen viimeinen merkitys on käytetyin kasvatuksen kontekstissa, se määrittelee kasvatuksen tavoitteet. Tämänkaltaisen käytön yhteydessä monikulttuurisuuden käsite on vahvasti ideologinen. Maaria Ylänkö onkin sitä mieltä, että käsite olisi alunperin pitänyt kääntää monikulturismiksi, koska sen kulmakivinä ovat länsimaisen ajattelun arvoista ainakin liberalismi ja individualismi, joiden kautta vähemmistöjen ryhmäoikeudet mielletään yksilön vallinnanvapauteen liittyviksi. Sitä leimaa myös differentialismi eli ihmiskunnan sisäisiä eroja ensisijaistava ajattelu, jonka myöntämisen ajatellaan olevan tasa-arvon lähtökohtana. Differentialismi asettuu vastakkain universalististen käsitysten kanssa. (Ylänkö 2001, 54.)

Ylänkö ei pidä käsitettä ollenkaan käyttökelpoisena, vaan paremminkin valtakulttuurisena suuntauksena, joka vain syrjäyttää muita paikallisia ja alueellisia tapoja hahmottaa ihmiskunnan kulttuurista kirjoa. Hän ehdottaa tilalle sellaisten kysymysten kysymistä kuin siedetäänkö erilaisuutta tai onko ihmisillä vapautta valita ja toteuttaa itseään. (Ylänkö 2001, 55.) Pidän itsekin kritiikkiä oikeutettuna. Käytän kuitenkin väitöskirjassani monikulttuurisuuden käsitettä. Tarkoitukseni on pitää se avoimena suhteessa taidekasvatukseen ja etsiä sille erilaisia merkityksiä taiteen näkökulmasta. Perustelen valintaani sillä, että käsite on niin käytetty, että sitä ei voi keskustelusta poistaa. Sen sijaan sille voi haakea erilaisia tulkintoja.

En ole kuitenkaan sisällyttänyt monikulttuurisuus-käsitettä tutkimukseni otsikkoon. Valintani johtuu siitä, että päädyn tutkimuksessani siihen, että kulttuurin käsite itsessään sisältää ajatuksen monista erilaisista äänistä ja esittämisen tavoista, joiden kohtaamispaikkana taidetta voi pitää. Yksikulttuurisuus on tässä mielessä illuusio, vaikka kieltämättä toimintakäytäntöjä ja diskurssia ra-

kennetaankin yksikulttuurisuuden idean varaan. Myös monikulttuurisuuden liittäminen arkikeskustelussa nimenomaan etnisyyteen sai minut välttämään käsitteen käyttämistä itse otsikossa. Vaikka tutkimukseni näkökulmat nousevat paljolti tästä näkökulmasta, ajattelen että käsittelemiäni teemoja voi soveltaa myös muihin monikulttuurisuuden kysymyksiin, kuten ikään tai sukupuoleen.

Olen kirjoittanut tutkielmani varsin yleisellä tasolla siinä mielessä, että en rajaa monikulttuurisen taidekasvatuksen kysymyksiä esimerkiksi lasten tai aikuisten taidekasvatusta koskeviksi. Tutkimustani lukeva taidekasvattaja voi kuitenkin pohtia sitä, millainen kulttuurinen paikka hänellä on suhteessa kasvatettaviin ja millaisia kulttuurisia eroja hänen ohjaamansa ryhmän sisällä on. Olen työskennellyt viime vuosien aikana paljon lastenkulttuurin parissa. Näissä yhteyksissä olen törmännyt toistuvasti taidekasvattajien pohdintoihin siitä, ”miten kulttuuria voisi opettaa lapsille”. Tämä kysymys sisältää mielestäni ajatuksen siitä, että joillakin kulttuuria on ja toisille sitä pitäisi jakaa. Ehkä mukana on myös käsitys kulttuurista korkeataiteena. Itse ajattelen, että olemme kaikki myös kulttuurin tuottajia ja toteuttajia. Taidekasvatuksen tehtävä on juuri erilaisten kulttuurisen tekemisen tapojen tuominen jaettaviksi, taiteen pitäisi olla kulttuurinen kohtaamispaikka, jossa kukaan ei yksipuolisesti ota tai anna jotakin.

1.2 Tutkimuksen materiaaleista

Väitöskirjatutkimukseni käynnistyi vuoden 2000 alussa, kun tulin valituksi valtakunnalliseen *Monikulttuurisen taidekasvatuksen tutkijakouluun*. Työstäni muotoutui kiemurainen polku, jossa mutkittelen monikulttuurisuuden, kasvatuksen ja taiteellisen toiminnan maastoissa. Kirjoittamisjaksolle on mahtunut myllerryksiä käsityksissäni ja tavoitteissani tieteellisen tutkimuksen ja kirjoittamisen suhteen ja myös näkemyksissäni monikulttuurisesta taidekasvatuksesta. Tutkimukseni rakentuu neljän vuoden aikana kirjoitetuista teksteistä, ja ne ovat mukana kronologisessa järjestyksessä. Väitöskirjaa voi siis lukea myös kuvauksena ajatteluprosessistani, joskin olen jonkin verran täydentänyt tekstejä myöhemmin.³

Varsinainen tutkimuskohteeni on, mitä monikulttuurisuuden tavoite antaa taidekasvatukselle. Olen sitä hahmottaakseni käyttänyt tutkimukseni materiaalina taidekasvatustekstejä, taidekasvatuskokeiluja, taideteoksia ja taide- ja kulttuuriteoriaa. Varsinaisiksi aineistoiksi näitä materiaaleja ei voi kutsua siinä

³ Osa teksteistä on julkaistu aiemmin seuraavasti:
Monikulttuurinen taidekasvatus kertomuksena. Julkaisussa *Näkökulmia taidekasvatukseen*. Työpaperit, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F13, Helsinki.
Leikkipaikkana kultainen häkki. Julkaisussa Sava, Bardy (toim.) 2002. Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. Työpaperit, taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F21, Helsinki.
Leikkivoit tarinat. Teoksessa Krappala, Pääjoki (toim.) 2003. Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Stakes, Helsinki.
Tarinoita tietämisestä. Teoksessa Varto, Saarnivaara, Tervahattu (toim.) 2003. Kohtaamisia taiteen ja tutkimisen maastoissa. Akatiimi, Hamina.

mielessä, että ne olisi esitelty tai analysoitu kattavasti. Esittelen seuraavassa lyhyesti näiden eri materiaalien roolia tutkimuksessani.

1.2.1 Taidekasvatustekstit

Luvussa *Monikulttuurinen taidekasvatus kertomuksena* olen tarkastellut otosta angoamerikkalaissa taidekasvatusalan julkaisuissa vuosina 1989–1999 julkaistuista monikulttuurisen taidekasvatuksen teksteistä⁴. Otos ei ole kattava, mutta olen sen avulla pyrkinyt hahmottamaan niitä teemoja, käsitteitä ja kertomusrakenteita, joita monikulttuurisen taidekasvatuksen yhteydessä on nostettu esiin. Myöhemmissä luvuissa tuon tutkimukseeni muita taidekasvatustekstejä, jotka laajentavat jonkin verran tämän otoksen antamia näkökulmia. Otoksen keskeisin anti on ollut monikulttuurisen taidekasvatuksen diskurssin luonteen hahmottaminen.

Tämä tekstilähtöinen tarkastelutapani lähti liikkeelle halusta selvittää, millaisia uusia ajatuksia ja teemoja monikulttuurisen taidekasvatuksen teksteissä tuodaan taidekasvatukseen sekä millaisiin historiallisiin ja teoreettisiin juuriin nämä tekstit nojaavat. Tutkimistani teksteistä monikulttuurisen taidekasvatuksen tavoitteiksi hahmoittui seuraavaa: Se pyrkii ottamaan huomioon oppilaiden kulttuurisesti erilaiset taustat ja muotoilemaan sisältöjä kriittisesti suhteessa länsimaiseen taidekäsitykseen. Tavoitteeksi asetetaan sellaisen yhteiskunnan luominen, jossa kulttuurinen moninaisuus otetaan huomioon ja kulttuurienvälisistä valta-asetelmista siirrytään moniarvoiseen maailmaan, jossa kaikkien ääni pääsee kuuluville.

Tutkimukseni kannalta käyttämäni tekstiotos osoittautui melko suppeaksi sisällöllisesti siinä mielessä, että tekstit eivät vastanneet esimerkiksi kysymyksiini siitä, mikä on taiteen rooli suhteessa monikulttuurisuuteen ja miten tämä näkyy kasvatuksellisessa lähestymistavassa. Päädyin myös siihen, että tarvitsen perinteistä tekstianalyysia väljemmän tulkintakehikon, jotta tekstit eivät näyttäytyisi vain ”puutteidensa” valossa. Hedelmällisen lähtökohdan löytääkseni valitsin tulkintakehykseksi tarinallisen näkökulman. Sitä kautta tietyt käsittelemieni tekstien piirteet, kuten käsitteellinen epäloogisuus tai vähäinen reflektio suhteessa ideoiden ja aatteiden historiallisiin juuriin, näyttäytyivät toistuvina kertomusrakenteina. Tekstien idealismi puolestaan liittyy ne utopioihin ja satu-

⁴ Carnoy, Martin 1989. Education, state and culture in American society.
Collins, Sandell, 1992. The politics of multicultural art education.
Delacruz, Elizabeth Manley, 1995. Multiculturalism and art education: Myths, misconceptions, misdirections.
Delacruz, Elizabeth Manley, 1996. Approaches to multiculturalism in art education curriculum products: business as usual.
Efland, Freedman, Stuhr, 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opettussuunnitelmaan. Giroux Henry A., McLaren Peter L Critical Pedagogy (eds.), 1989.
The State and Cultural Struggle. Jorgensen, Estelle R., 1998. Musical multiculturalism revisited.
Sillers, Anita, 1999. Multiculturalism and the aesthetics of recognition: reflections on celebrating pluralism.
Smith, Peter, 1992. Paradoxes of multiculturalism
Smith, Peter, 1993. Multiculturalism's therapeutic imperative.
Smith, Ralph A., 1993. The question of multiculturalism.

jen onnellisiin loppuihin, mitä teemaa käsittelenkin erikseen tarkemmin. Tarinallisuus myös avasi näkökulman näiden tekstien käyttöön, taidekasvattajaan lukijana. Väitän, että tekstit toimivat käytössä ennemminkin mallitarinoina kuin lähiluvun kohteina. Suhtaudun kuitenkin itse kriittisesti tällaiseen tapaan kirjoittaa taidekasvatuksesta juuri siksi, ettei se palvele sen enempää tutkimusta kuin käytäntöäkään. Tämä johtuu siitä, että tekstit eivät tieteellisesti tarkasteltuna muodosta selkeitä teoreettisia kokonaisuuksia, mutta eivät myöskään käsittele konkreettisia kasvatustilanteita. Ne muistuttavat poliittisia ohjelmatekstejä, ja niiden tavoitteena on monikulttuurisen lähestymistavan tekeminen tärkeimmäksi taidekasvatuksen kysymykseksi.

Otokseni yleisluontoisten monikulttuuristen taidekasvatustekstien rinnalla tutkimuksessani on mukana myös toisenlaista taidekasvatustekstimateriaalia eli sellaisia tekstejä, jotka pyrkivät myös suuntaamaan ja kuvaamaan käytännön työskentelyä. Niissä edellä mainitut tarinalliset rakenteet yritetään sovittaa toiminnan maailmaan. Nämä tekstit liittyvät käsittelemisiin taidekasvatuskokeiluihin.

1.2.2 Taidekasvatuskokeilut

Tutkimukseni kannalta keskeisiä taidekasvatuskokeiluja on kaksi. Ensinnäkin käsittelen projektia nimeltä TAIKOMO eli Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa, joka on vuosille 1997-2000 sijoittunut Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston, Helsingin opetusviraston ja Kulttuuripääkaupunkisäätiön yhteistyöhanke, jota johti taidekasvatuksen professori Inkeri Sava. Projektissa kohtasivat helsinkiläisen Meri-Rastilan ala-asteen oppilaat ja opettajat sekä taidepedagogit ja tutkijat. (Sava 2001, 6-7.) Pohdin TAIKOMO:n herättämiä teemoja siitä julkaistujen raporttien ja siihen liittyvien väitöskirjojen avulla.⁵ Samalla laajennan tutkimusnäkökulmaani paitsi käytännön suuntaan, myös siihen millaista taidekasvatustajattelu monikulttuurisuuteen liittyen on tuotettu Suomessa.

Aiemmin käsittelemissäni taidekasvatusteksteissä taide näyttäytyi ratkaisuna johon pyritään, avaimena kulttuuristen kohtaamisten mahdollistamiseen. Toisaalta se on myös ongelma, rajojen rakentaja, jota yritetään esimerkiksi teorian keinoin ratkaista. Siirryn luvussa *Leikkipaikkana kultainen häkki* tarkastelemaan näiden teemojen soveltamista kasvatuksen kontekstiin tutkimalla taidekasvatuskokeiluja suhteessa teksteihin ja taideteoksiin. Lukemalla kuvauksia taidekasvatuskokeiluista, kuten TAIKOMO:sta, ongelmat ja kysymykset konkretisoituvat osaksi kasvatustilanteita ja niissä mukana olleiden tarpeita. Tutki-

⁵ Anttila, Eeva 2003. *A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education.*
 Oikarinen-Jabai, Helena 2001. *Monikulttuurista taidekasvatusta etsimässä.*
 Sava, Inkeri (toim.) 1998. *Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa. Ajattelua TAIKOMO:n takana.*
 Sava, Inkeri (toim.) 2001. *TAIKOMO-projektin päättyessä. Monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen.*
 Talib, Mirja Tytti 1999. *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista.*

mukseni kannalta kysyn erityisesti sitä, millaisella puheella voisi luoda yhteyttä niiden erilaisten diskurssien ja toimintamaailmojen välille, joita käytän tutkimukseni materiaaleina.

Toinen ajatteluuni vaikuttanut taidekasvatuskokeilu on *Syreenin Taimi*, joka toimi vuosina 2001–2003. Projekti oli osa Suomen akatemian toteuttamaa *Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa* -tutkimusohjelmaa eli *Syreeniä*. Taimi-osahankkeen nimi muodostuu sanoista taide ja minuus. Taideilmaisuus ja elämäntarinat kytkettiin siinä etnisesti tai sosiaalisesti syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten itseymmärrykseen. Kyseessä oli Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston ja Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen yhteistyöprojekti, jota johtivat Inkeri Sava ja Marjatta Bardy. Hankkeen tehtävänä oli pohtia teoreettisesti ja filosofisesti erilaisuutta, syrjäytymistä ja taideilmaisuja sekä tarkastella koulussa ja lasten- ja koulukodeissa taiteellisen toiminnan mahdollisuuksia tukea syrjäytymisvaarassa olevien lasten kulttuurisen ja henkilökohtaisen identiteetin rakentumista. Olin projektissa mukana tutkijana. Tehtävänäni oli osallistua suunnittelu- ja tutkijaryhmän keskusteluihin ja analysoida kriittisesti sitä puhetta, jolla ryhmä projektin kuluessa kuvasi ja hahmotteli toimintaansa. (Sava, Bardy 2002, 3-5.)

Syreenin Taimen myötä yhdeksi keskeiseksi kysymykseksi tutkimukseni on muodostunut se, miten monikulttuurisessa taidekasvatuksessa tavoitellaan identiteetin ja minuuden rakentamista taiteellisessa toiminnassa. Millainen käsitys monikulttuurisen taidekasvatuksen keskeisestä käsitteestä, identiteetistä, niihin sisältyy? Myös itseilmaisun käsitettä on käytetty sekä TAIKOMO:n että Syreenin Taimen yhteydessä paljon, mikä nosti käsitteet myös itselleni tärkeiksi tarkastelun kohteiksi. Kysyn, miten monikulttuurisen taidekasvatuksen ja toisaalta taidekasvatuksen perinteisen tavoitteen, itseilmaisun, maailmat ovat sovitettavissa yhteen? Keskeistä Syreenin Taimessa oli myös se, että pääsin käytännössä tutkimaan ryhmän keskusteluissa sitä, miten monikulttuurisen taidekasvatuksen diskurssi toimii, millaista sitä on sovittaa toiminnan suunnitteluun ja kuvaamiseen. Tutkimusryhmän toiminnassa sain vahvistusta aiemmille ajatuksilleni siitä, että kasvatuksesta puhuminen on työlästä hankautumista kielen ja kokemuksen välissä, jotta sanat ja toiminta koskettaisivat toisiaan.⁶

TAIKOMO:n ja Syreenin Taimi -projektin myötä tutkimukseni yhdeksi teemaksi muotoutui entistä selkeämmin myös taiteen roolin tarkastelu, se miten taidetta voi pitää kohtaamispaikkana. Aloin hahmottaa monikulttuurista taidekasvatusta, tai oikeastaan taiteellista toimintaa, entistä selkeämmin tilan käsitteen kautta. Kysyn, millaista tilaa taide rakentaa elämäntarinoiden ja kulttuuri-identiteetin kertomiselle. Tutkielmani eteneekin yleisten ja yhteiskunnallisten taidekasvatuskysymysten kysymisestä henkilökohtaiseen ja erityiseen. Tutkimukseni näkökulma suhteessa monikulttuurisuuteen liikkuu yhteiskunnallisista kysymyksistä tai ryhmien välisestä ongelmasta kysymykseen yksilön liitty-

⁶ Syreenin Taimen liittyvät keskeiset julkaisut:
 Krappala, Mari & Pääjoki, Tarja (toim.) 2003. Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön.
 Sava, Inkeri & Bardy, Marjatta (toim.) 2002. Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. Syreenin Taimi -projekti 2001-2003.
 Sava, Inkeri & Vesänen-Laukkanen, Virpi (toim.) 2004. Taiteeksi tarinoitu oma elämä.

misestä yhteisöön oman tarinansa kautta. Kysymisen suunta vaihtelee samalla erilaisten ryhmiin kuulumisten pohtimisesta toisaalta erojen kohtaamiseen ja toisaalta liittymisen tematiikkaan.

Ajattelen, että taidekasvatuksen näkökulmasta monikulttuurisuuden kysymykset lähtevät yksilön ja maailman tai yhteisön suhteen kertomisesta ja esittämisestä. Monikulttuurinen taidekasvatus tasapainoilee yhteisöllisten ja yksilöllisten kysymysten välissä. Sen ongelmaksi voi muodostua liiallinen keskittyminen kulttuuriin ryhmiin, joita pidetään pahimmillaan homogeenisina ja staattisina. Tällöin kulttuurin jatkuvasti tuotettu ja uudelleenkerrottu luonne ei näy kasvatuskäytännöissä, vaan ne estetisoivat ja kivettävät kulttuurit näyttelynkaltaiseksi tietorakenteeksi. Monikulttuurisen taidekasvatuksen ainut mahdollisuus on siksi olla luomatta kovin valmiita keittokirjoja siitä, millä reseptillä sitä voisi toteuttaa. Toisaalta keskittyminen yksilöön merkitsee sellaisen subjektiivisuuden muotoilemista, jossa yhteisön ja yksilön suhde subjektin rakentamisessa suhteessa taiteeseen kohtaavat. Tutkin tätä kysymystä muun muassa elämäntarinoiden rakentamisen avulla. Kytken esimerkiksi luvussa *Leikkivät tarinat* tämän moniäänisen tarinaverkon kutomisen taiteelliseen leikkiin, jota tulkiten Hans Georg Gadamerin ajattelua vasten.

1.2.3 Taideteokset

Tutkimukseni alun tekstiotoksessa ei pohdita taiteen erityisroolia suhteessa kasvatukseen, kuten jo totesinkin. Tämä nosti minulle tutkimuskysymyksiksi ensinnäkin sen, miten taiteessa on kuvattu kulttuurisia kohtaamisia ja toisaalta sen, miten taiteeseen liittyvä tietämisen ja tutkimisen tapa voisi olla itsessään monikulttuurisen taidekasvatuksen lähtökohtana. Siksi olen ottanut tutkimukseeni mukaan taideteoksia, jotka käsittelevät monikulttuurisuuden kohtaamisen kysymyksiä. Koska monikulttuurisen taidekasvatuksen yksi keskeinen teema ovat kulttuurienväliset kohtaamiset, tutkin sitä millaisia tarinoita näistä kohtaamisista ja kohtaamattomuuksista taiteessa kerrotaan. Tämä on tärkeää jo siksi, että kulttuuri-identiteetti ja käsitys toisesta tai itselle vieraasta rakentuvat osaltaan taiteellisten esittämistapojen kautta. Taiteen rooli muodostuu suhteessa tähän kahtalaiseksi, sekä rajoja sulkevaksi että kohtaamisen tilaan avaavaksi.

Siirryn siis luvussa *Tarinoita kulttuurierojen kohtaamisista* tutkimaan monikulttuurisen taidekasvatuksen kysymyksiä taiteen kautta. Tarkastelemissani taideteoksissa kulttuuriin kohtaamisiin avautuu maailma, joka on moniääninen ja monimielinen. Siksi taideteokset antavat mahdollisuuden tarkastella monikulttuurisuuskysymyksiä sekä konkreettisella että vähemmän valmiiksi määritellyllä tasolla. Tutkin taidetta kohtaamispaikkana, jossa on mahdollista avata tilaa avoimemmalle ja kysyvämmälle ajattelulle ja toiminnalle suhteessa taidekasvatukseen kuin mitä esimerkiksi otokseni taidekasvatusteksteissä esitetään. Taideteokset esittävät myös tilanteita, joihin kasvattajakin monikulttuurisuuden yhteydessä joutuu. Alan hahmotella sellaista taidekasvatuksesta kirjoittamisen tapaa, jossa taide on sisällä, ei kohteena. Samalla haluan kuitenkin etsiä taiteen roolin moninaisuutta, en halua tehdä siitä pelastuskertomusta. Pohdin myös

esimerkiksi luvussa *Taide ja erojen rakentamisen strategiat*, millä tavoin taide toimii kulttuurien välisiä kohtaamisia estäen.

Kiinnostavinta taiteen kannalta on kuitenkin se, miten taiteessa aukeaa tilaa tutkia sekä omaa itseämme että suhdettamme erilaisiin kulttuuriisiin tarinoihin. Tarkastelen luvussa *Tarinoita tietämisestä*, miten tämä tila näyttäytyy. Millaiseksi esimerkiksi kirjailija Ranya ElRamly kuvaa kulttuurisesti moninaisen maailman yksilön näkökulmasta? Hänen romaanissaan *Auringon asema* maailma näyttää erojen keskellä kokonaisena. Näin tapahtuu siksi, että erilaiset tarinalliset juonteet kietoutuvat osaksi kertovan yksilön kokemusta. Ihminen ei ole kulttuurisesti tuotettujen merkitysten armoilla mutta ei myöskään vapaa kertomaan mitä tarinoita tahansa. Kerronta kytkeytyy paitsi jo kerrottuun myös yksilön omiin muistoihin ja aistikokemuksiin. Kulttuurin, yhteisön tai minän rajat eivät ole selkeitä, vaan jatkuvasti tulkittuja ja uudelleen kerrottuja. Suhde tietoon ja tietämiseen nousee romaanissa keskeiseksi, ja sama suhde on myös monikulttuurisen taidekasvatuksen kannalta merkityksellinen.

Taidekasvatuksen näkökulmasta ElRamlyn tapa kertoa on kiinnostava siksi, että siinä ymmärrys kulttuurisista eroista ja niiden suhteesta omaan identiteettiin on jatkuvaa aistimusten, kokemusten ja tarinanpalasten vuoropuhelua. Taidekasvattajalle monikulttuurisuuden huomioiminen on haaste juuri siksi, että kulttuurisen moninaisuuden ilmenemiselle on löydettävä taidekasvatuksellisesti mielekkäitä lähestymistapoja. Monikulttuurista kasvatusta on kritisoitu siitä, että se rakentaa maailmasta kulttuurien näyttelyn, erilaisten estetisoivien ja luokittelevien tietorakennelmien kokoelman. Tämä lähestymistapa on pahimmillaan vieras sille todellisuudelle, jossa maailman ymmärtäminen syntyy. Ajattelen, että juuri taiteen tapa tuottaa tietämistä pitää ottaa monikulttuurisen taidekasvatuksen käytäntöjä luotaessa vakavasti. Jatkan tämän näkökulman kehittelyä luvussa *Kolmas tila*.

Taideteosten tapa välittää merkityksiä on mielestäni erityinen tavalla, joka on tärkeää taidekasvatuksesta kirjoittamisen ja taidekasvatuksellisen toiminnan kannalta yleisestikin. Tässä tutkimuksessa käyn teosten kanssa siis dialogia siitä, mitä monikulttuurinen taidekasvatus taiteen valossa voisi olla.

1.2.4 Taide- ja kulttuuriteoriat

Teoreettisesti etsin tutkimukseeni materiaalia monista eri suunnista. Edellä mainittujen taidekasvatustekstien ja kokeilujen lisäksi keskeisessä asemassa on monikulttuurisuuden näkökulmasta erityisesti niin sanottu postkolonialistinen teorianmuodostus. Olen pohtinut tutkimuksessani erityisesti sellaisten kulttuurintutkijoiden kuin Stuart Hallin, Trinh T. Minh-han, Edward Saidin ja Homi K. Bhabhan ajatuksia. He kaikki ovat osallistuneet näkyvästi keskusteluun monikulttuurisuudesta ja pyrkineet aktiivisesti luomaan siihen länsimaista näkökulmaa laajempia teemoja. Postkolonialistinen teoria käsittelee sekä kulttuuridentiteetin ja subjektin rakentumista että taiteen ja yleensä symbolisten representaatioiden roolia kulttuuristen käsitysten kantajina ja tuottajina.

Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa pidetään tärkeänä yksilön oman identiteetin rakentamisen mahdollisuuksien avaamista niin, että erilaiset kult-

tuuri-identiteetin rakennusaineet olisivat kasvatuksessa läsnä. Mainitsemistani kulttuuriteoreetikoista muunmuassa Bhabha pitää yhtenä keskeisenä meidän aikamme piirteenä identiteettien jatkuvaa rakentamista ja niiden hybridisyyttä. Tämä tarkoittaa sitä, että identiteetit eivät ole sidottuja pysyviin kulttuurisiin ryhmäidentiteetteihin, vaan subjekti rakentuu ja muovautuu jatkuvasti erilaisen kulttuuristen tekstien kohdatessa (Bhabha 1990). Kysyn, mitä monikulttuurisessa taidekasvatuksessa merkitsee tietoisuus subjektien (ja elämäntarinoiden) jatkuvasta liikkumisesta ja muutoksesta. Hyödynnän myös Bhabhan teoriaa kolmannesta tilasta erojen kohtaamisen ja identiteetin rakentamisen mahdollisuutena. Muun muassa Hallin kautta lähestyn puolestaan niitä taiteen (ja laajemmin kulttuurisen esittämisen) stereotyyppistäviä strategioita, joissa kohtaamisen tilaa ei synny, vaan sen mahdollisuus päinvastoin sulkeutuu.

Postkolonialistinen teorianmuodostus on tutkimukseni kannalta merkittävää siis siksi, että sen avulla on mahdollista haastaa niin länsimaiseen taidekäsitteeseen kuin kiinteään identiteettiin perustuvat taidekasvatuskäsitteet. Kulttuuriteoreettista lähestymistapaa ei kuitenkaan voi suoraan siirtää taidekasvatukseen kontekstiin, vaan sen antamia ajatuksia on sovellettava eteenpäin, kohti kasvatustilanteiden käytäntöjä. Suhteessa kasvatukseen kontekstiin kulttuuriteoreettisia lähestymistapoja voi pitää siinä mielessä haasteellisina, että niissä ei aina tule ilmi tulkintojen tilannesidonnaisuus, se että merkitysten sulkeutuminen tai avautuminen on kiinteästi kytkeytynyt lukijaan ja tulkitsijaan eli kasvatustilanteessa mukana olijoihin. Myös taiteellisen toiminnan erityisluonne ei, Minh-hata lukuun ottamatta, pääse kulttuuriteorioissa esiin.

Taiteen erityisluonnetta suhteessa kasvatukseen olen pohtinut myös Hans Georg Gadamerin ajattelun avulla. Tämä hermeneuttisen filosofian tuoma näkökulma on tärkeä erityisesti siksi, että sen avulla voin avartaa kulttuurintutkimuksen dekonstruktionistista painotusta. Dekonstruktioita on toisinaan syytetty puhtaan tekstuaalisesta leikistä, jossa kaikki tarinamahdollisuudet näytettyvät samanarvoisina. Tällöin esimerkiksi identiteetit tai elämäntarinat mielletään tekstuaalisiksi konstruktioiksi, jotka eivät ole sidoksissa kertojien aiempiin elämänvaiheisiin. Gadamerin näkemyksessä taiteellisesta leikistä puolestaan kokemukset, yhteisö ja yksilö saavat mahdollisuuden uusiin tarinoihin, joissa edellä mainitut ristiriidat ylittyvät.⁷ Taide näyttäytyy uusien merkityksiä tuottavana avoimena mahdollisuutena. Toinen tärkeä teoreetikko taidekokemuksen luonteen pohdinnan kannalta on tässä tutkimuksessa Mihail Bahtin. Olen käyttänyt hänen näkemyksiään kuvaamaan sitä transgressiivista mahdollisuutta, joka hänen teksteissään liittyy erityisesti nauruun. Laajennan kuitenkin Bahtinin ajattelua koskemaan laajemminkin taidekasvatuksen mahdollisuuksia rajoja ylittävänä tai siirtävänä toimintana suhteessa monikulttuurisuuteen. Bah-

⁷ Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä huomauttaa, ettei Gadamer varsinaisesti käsittele elämäntarinoita tai ihmissubjektin rakentumista taiteellisen leikin yhteydessä. Gadamer on myös kirjoittanut hermeneutiikan ja dekonstruktion suhteesta ja toteaa, että niillä on paljon yhtymäkohtia. Hänelle itselleen hermeneutiikan näkökulma on kuitenkin ennen kaikkea sen pohtimista, miten ymmärrys syntyy dialogisena prosessina. Hän lähtee esim. siitä, että on mahdollista oppia uusia kieliä, kieli on mahdollisuus vierauden voittamiseen. Ks. Gadamer 2004, 254.

tinin ajattelu on tärkeää myös siinä mielessä, että se ei liiku vain representaatioiden alueella vaan tuo mukaan ruumiillisen subjektin.

Kaiken kirjoittamiseni taustalla vaikuttaa vielä Michel Foucault'n ajattelu. Hänen tutkimuksensa länsimaisen kulttuurin tavoista tuottaa subjektiutta ovat mielestäni monikulttuurisen kasvatuksen perustaa: Foucault on osoittanut, että käsityksemme luonnollisesta ja normaalista tai minuuden rakentamisesta ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan. Toinen hänen esiin nostamansa teema on valta. Se on myös monikulttuurisen taidekasvatuksen keskeinen kiinnostuksen kohde: kenellä on valta kertoa ja esittää. Kulttuuriset ryhmät näyttäytyvät esittämisen vallasta keskenään kamppailevina yksikköinä. Pohdin tutkimusprosessin kuluessa vallan ilmenemismuotoja niin kasvatuksen, taiteen (tai esittämisen) kuin tutkimuksenkin osalta. Valta demonisoituu monikulttuurisuuden diskursissa helposti, se ymmärretään sortona. Foucault'n ajattelun valossa valtaa voi kuitenkin tarkastella myös väistämättämänä osana inhimillistä toimimintakäytäntöjä. Se on luonteeltaan tuottavaa, jokainen subjekti todentaa sitä omalta osaltaan. Taidekasvatuksen näkökulmasta pitäisikin kysyä, miten valta sen diskursseissa ja käytänteissä toteutuu.

Sekä taide että kasvatusta sisältävät omat vallan mekanisminsa. Yhtenä juonteena läpi väitöskirjani kulkee sen kysyminen, miten valta monikulttuurisen taidekasvatuksen eri käytänteissä ilmenee. Idealistisessa taidekasvatustilanteesta tämä ei eksplisiittisesti tule esiin, mutta monikulttuurisen taidekasvatuksen oikeutena näyttäytyy kuitenkin teksteissä luoda kuva parhaasta mahdollisesta maailmasta. Myös utopiat ja idealisointi kietoutuvat valtaan jo sitä kautta, että niiden rakentaja ajattelee tietävänsä, miten asioiden pitää olla.⁸ Myös taiteen suhdetta valtaan on pohdittava. Toisaalta taide voi olla keino vallitsevan vallan vahvistamiseen ja ylläpitämiseen, toisaalta taas mahdollisuus kritisoida valtarakenteita ja luoda tilaa sen mekanismien murtamiselle. Entä millaista subjektiutta monikulttuurisella kasvatuksella tuotetaan?

Eri erityistieteiden tavat käsitellä asioita ovat itsessäänkin kulttuurisia maailmoja, joiden yhteen sovittaminen on haasteellista. Kariikoiden näkökulmia voisi kuvata seuraavasti. Kasvatustieteellisesti orientoituneet taidekasvatustekstit kuvaavat toivetta tulevasta ja pitävät taidetta tämän utopian toteutumisen välineenä tai esteenä. Sosiologit, kuten Zygmunt Bauman, erittelevät sitä todellisuutta jossa elämme nyt. Kulttuurintutkimus esittää tulkinnan taiteen ja yleensä symbolisen esittämisen tavoista kantaa ja tuottaa merkityksiä tämän päivän maailmassa. Filosofian näkökulmasta Gadamer puolestaan kysyy maailmassa olemisen ja taiteen luonnetta yleensä. Käsitteiden käytöstä lähtien minulle on hahmottunut varsin moniääninen maailma. Tämän vuoksi sekä eri erityistieteiden että eri teoreetikoiden näkökulmien yhdistelemistä ja soveltamista voi pitää tutkimuksen näkökulmasta haasteellisenä tehtävänä. Ajattelen kuitenkin, että taidekasvatusta tarvitsee näitä kaikkia näkökulmia, ja erityisesti monikulttuurisuuden yhteydessä niiden välille on mahdollista punoa verkko, jossa eri ääniä voi käyttää taidekasvatustieteen rakentamiseen. Perustelen siis ratkaisuni sekä tutkimusaiheellani että taidekasvatuksen tieteenalan erityis-

⁸ Vrt. Ylänkö 2001, 54.

luonteella. Metodini on ollut myös koetella erilaisia lähestymistapoja suhteessa tutkimusaiheeseeni.

1.3 Kohtaamispaikkoja etsimässä

Monikulttuurisen taidekasvatuksen etsintä muodostuu tutkimuksessani edellä kuvattujen erilaisten näkökulmien kohtaamisesta taidekasvatuksen alueella. Selostan vielä ennen matkalle lähtöä lyhyesti sitä, millainen käsitys taiteen alueella tapahtuvista kohtaamisista ja siellä toimivista subjekteista tutkimuksessani nousee matkan varrella keskeiseksi. Ensinnäkin, taiteen erityisyys kasvatuksen näkökulmasta liittyy muun muassa sen kykyyn kantaa merkityksiä, jotka näyttävät maailman kokonaisuudessaan kaikessa ristiriitaisuudessaan. Esimerkiksi Bahtinin teoriassa renessanssin naurusta tällainen dualiteetit ylittävä ymmärrys avautuu. Myös kolmannen tilan teoriassa tämä ajatus nousee esiin. Toiseksi hahmottelen kolmannen tilan teoriaa hyödyntäen monikulttuurisen taidekasvatuksen lähtökohdaksi hybridisen subjektin, joka kerrotaan tai esitetään yhä uudelleen sekä yhteisöllisesti että yksilöllisesti. Taide näyttäytyy tilana kertoa, esittää ja kohdata subjekti, joka on sekä minä että toinen.

Kysymys subjektin luonteesta on keskeinen teoreettinen kysymys suhteessa taiteelliseen toimintaan. Se on myös yksi kulttuurintutkimuksen teema. Muun muassa Hallin ja Bhabhan teorioissa subjekti syntyy representaatioissa tai symbolisessa, tai ainakin he keskittyvät siihen osa-alueeseen suhteessa subjektin syntyyn. Käsittelemissäni taideteoksissa subjekti näyttäytyy kuitenkin samanaikaisesti sekä ruumiillisena ja kokevana että kulttuuristen tarinoiden rakentamana, jatkuvasti muuttavana ja kuitenkin kokonaisuutena. Samoin Bahtinin kuvaamassa naurussa maailma ja siinä oleva subjekti on kokonainen. Myös hermeneuttinen traditio piirtää kuvaa kokonaisvaltaisesta maailmasta olemisesta. Samalla kuitenkin kysymys subjektista voidaan asettaa toisin kuin ihmissubjektista lähteväksi. Esimerkiksi Gadamerille taiteen leikki itsessään on subjekti, johon leikkijät astuvat (Gadamer 1985, 92). Tämä näkökulma on suhteessa taidekasvatukseen avartava siinä mielessä, että sen voi ajatella kuvaavan myös hybridisen ihmissubjektin syntyä taiteellisessa toiminnassa siinä mielessä, että leikki määrittää olemisen ehdot.

Näitä erilaisia teorioita ja taidetta yhdistämällä hahmottelen omaa näkemystäni *kolmannesta tilasta*. Taidekasvatuksen tehtävänä on hakea sellaista taiteellista toimintaa, jossa voidaan astua ikään kuin tyhjään tilaan, hylätä jo kerrottu (subjekti) ja tulkita ja kertoa se uudelleen. Taiteellinen toiminta siis osoittaa subjektin rajoja ja mahdollisuuksia niiden ylityksiin. Kulttuuristen erojenkin kohtaaminen edellyttää tällaista rajattamista, liminaaliksi suostumista. Omien kulttuuristen juurten, omasta kulttuurista kerrottujen tarinoiden ja muista, vieraasta luotujen esitysten tiedostaminen ja tulkitseminen sekä kritisointi on tärkeää, mutta viime kädessä kohtaaminen voi syntyä vain, jos erojen vertailun tai luokittelun sijaan on mahdollista avata tilaa näiden polariteettien ulkopuolelle, eli tavoitella kolmatta tilaa. Tämä mahdollisuus syntyy sellaisessa taiteelli-

sessä toiminnassa, jossa minä kohtaa maailman ja subjekti syntyy (yhä uudelleen). Samalla kuitenkin suhtaudun tähän rajan kutsuun kriittisesti. Toive kolmannesta tilastakin voi kääntyä toiminnan kontekstissa rajoja vahvistavaksi. Kolmannesta tilasta ei pitäisi kirjoitettuna unelmana luoda uutta utopiaa aiempien sijaan.

Hahmottelen sellaista tapaa kirjoittaa taidekasvatuksesta, jossa sisällä on kriittinen suhde taidekasvatukseen mahdollisuuksiin. On tärkeää kysyä, myös suhteessa tutkimukseen, miten kirjoittaa sekä taidekasvatukseen että taidekasvattajan toiminnasta kriittisesti ja samalla uusia mahdollisuuksia avaavasti sortumatta kuitenkaan taiteen glorifiointiin. Käytän eri teoriatraditioita ja taideteoksia sellaisen taidekasvatuspuheen hahmottelemiseen, jossa aukeaa moniäänisiä tietämisen ja ajattelun tapoja suhteessa taidekasvatukseen. Tarkoituksena on yhdistää teoriaa, taidetta ja käytäntöä sekä yhteisöllistä ja subjektiivista näkökulmaa tavalla, joka ei palaudu mihinkään näistä yksinään. Yhdistävänä välineenä olen käyttänyt tarinallisuuden ideaa, joka kietoo yhteen keskenään erilaiset diskurssit suhteessa tutkimukseenkin ja tarkastelee niitä samanarvoisina tietämisen muotoina.

Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa on keskeistä se, miten hahmottaa ja uudelleenkerrotaan omaa kulttuurista paikkaa (traditioita, representaatioita siitä) ja etsiä taiteesta leikin ja kohtaamisen mahdollisuuksia taidekasvattajana, taidekasvatettavana ja tutkijana. Monikulttuurinen taidekasvatus on yhdessä sen kysymistä taiteen keinoin, keitä olemme ja millaisessa maailmassa elämme ja toisiamme koostamme. En pidä mielekkäänä määrittellä, mitä tästä kaikesta kokonaisuudessaan on tuloksena, esimerkiksi sitä millaiseen maailmaan taidekasvatuksella päädyimme. Suhteessa yhteiskuntaan kyse on valinnoista, joita tehdään paitsi yksilötasolla, myös poliittisesti.

Kulttuuriset rajat opitaan, toisinaan vähitellen, toisinaan niihin törmätään rajusti ja äkkiä. On tavallaan paradoksi, että hahmottelen monikulttuurisen taidekasvatuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi näiden opittujen rajojen purkamisen ja uusien käsitysten etsimisen jo opitun tilalle. Siksi ajattelen, että monikulttuurinen taidekasvatus koskee ensisijaisesti aikuisia ja nuoria, jotka jo ovat oppineet oman kulttuurinsa rajoja. Lasten kohdalla monikulttuurinen taidekasvatus olisi kovin erilaista, ainakin jos heillä ei vielä ole selkeitä rajoja opittuina. Olen siis kirjoittanut tätä tutkimusta mielessäni me taidekasvattajat ja -kasvavat, joiden elämässä ja arjessa tarvetta jo piirrettyjen rajojen ylittämiseen on. Tässä mielessä taidekasvatuksella voi aueta uudenlaisia merkityksiä ja toiminnan tapoja suhteessa kulttuuriin kohtauksiin.

1.4 Taidekasvatuksen kirjoittaminen ja tutkiminen

Olen etsinyt väitöskirjassani sellaista tapaa kirjoittaa taidekasvatuksesta, jossa yksittäisen tieteenalan diskurssi ei määrittäisi keskustelun käsitteitä tai rakenteita. Tämä etsintä näkyy siten, ettei kirjoittamiseni tapa ole yhtenäin. Päädyin

kokoamaan tekstit kronologiseksi kuvaukseksi omasta ajatteluprosessistani, siitä miten yksi asia johti toiseen ja miten nämä suunnanvaihdokset muuttivat omaa ajatteluani ja kirjoittamistani. Kysyn läpi tutkimukseni, miten taidekasvatuksesta ja taiteesta voisi puhua niin, ettei puhe eksyisi oman jargoninsa sisään? Juha Varto kutsuu tätä eksymistä ”jokelteluksi”: puhujalla itsellään on hauskaa, mutta samalla hän menettää kosketuksen maailmaan (Varto 2001). Tunnistan tämän piirteen kirjoittamisessa ja tutkimisessa, erityisesti sen helppouden tunteen, jonka tietynlainen diskurssiin hukkuminen antaa. Olisi yksinkertaista kirjoittaa siten, että antautuu diskurssin vietäväksi. Myös tutkimuskysymykset määrittyvät silloin diskurssin ehdoilla. Jälkikäteen omaa tekstiä lukiessa ei enää löydä itseään sieltä, löytää vain yhtenäisen tarinan. Tämän kokemukseni voisi tulkita poststrukturalismin hengessä siten, että ylipäätään emme ole tekstiemme autenttisia kirjoittajia, vaan yksi lenkki siinä ketjussa, jonka sisällä yksittäiset tekstit syntyvät.⁹

En kuitenkaan varauksettomasti kiinnity tähän ajatteluun kirjoittajana. Minua kiinnostaa enemmän hermeneuttinen ajatus kokemuksen ja tekstin yhteen kietoutumisesta kuin ajatus pelkästä tekstuaalisesta todellisuudesta. Tätä kietoutumista etsiessäni olen myös hakenut sellaista tapaa kirjoittaa, joka toisi kokemuksen ja tekstin lähemmäs toisiaan. Etsiminen näkyy siten, että etenen tekstilähtöisestä tutkimuksesta enemmän käytäntöön liittyvän ja kokemuksellisemmän kirjoittamisen suuntaan. Ajattelen, että tämä etsintä on perusteltua tutkimusaiheeni vuoksi. Erilaiset kirjoittamisen tavat tuovat tekstiin erilaisia ääniä. Etsin kirjoittamistani vastaan myös erilaisia näkökulmia, jotka haastavat kirjoittamaan toisin. Tämä näkyy liukumina teoreettisista traditioista toisiin ja toisaalta taiteellisiin ja käytännöllisiin maailmoihin, joiden kohtaamista tutkin kirjoittamisen kautta.

Tutkimiseni on ollut avoimen etsivää, ja kysymykset tietämisestä ovat askarruttaneet minua monesta syystä tämän väitöskirjaprosessin aikana. Erityisesti suhteessa monikulttuurisuuden ymmärtämiseen taiteen näkökulmasta on koko prosessin ajan noussut kysymys siitä, mitä ja miten minä tiedän tai voisin tietää tästä. Esimerkiksi etnisyyden näkökulman kanssa olen välillä kokenut olevani huteralla pohjalla, koska minulla ei ole sellaisista kulttuurisista eroista omasta mielestäni tarpeeksi kokemusta. Olen hämmästellyt joidenkin kirjoittajien varmuutta liikkua tällä alueella niin, että he voivat ehdottomasti väittää jotakin. Monikulttuurisuudesta voisi puhua myös vähemmän julistaen. Oma tutkimusasenteeni on ollut kriittisen mietiskelevä.

⁹ Ks. Foucault 2002.

2 MONIKULTTUURINEN TAIDEKASVATUS KERTOMUKSENA

2.1. Narratiivisen tulkinnan välineitä

"Milloinkaan ei enää kerrota yhtä tarinaa ikäänkuin se olisi ainoa."¹⁰

Taidekasvatuksesta kirjoittamiseen on muodostunut vähitellen, jo 1800-luvun lopulta lähtien, oma diskurssinsa. Taidekasvatustekstien kieli on usein maalaillevan runollista ja metaforista eivätkä ne välttämättä pyri käsitteellis-loogiseen konstruktion. Tällaisten tekstien lähestyminen tutkimuksen näkökulmasta edellyttää siksi jotain muuta kuin loogisen koherenssin metsästystä tai analyytistä lähilukua. Olen valinnut tässä monikulttuurisen taidekasvatuksen tekstien tulkinnan välineeksi narratiivisen analyysin käsitteitä, luen taidekasvatustekstejä tarinoina. Narratiivinen tulkinta antaa luvan tarkastella tekstejä kokonaisuuksina siinä mielessä, että yksittäisten katkelmien sisällön ohittaa se, miten tarina on kerrottu: asioita ilmaistaan metaforisin, tyyllillisin ja rytmisin keinoin. Tekstien monitasoisuutta lisää kertomuksen juonellinen rakenne, joka kasvatuskertomuksessa kytkeytyy ajatukseen "onnellisesta lopusta". Tarinnallisen ajattelun ominaisuutena on myös arvojen ja moraalien läsnäolo. Kokonaisuus, joka muodostuu kertomusten esitysmuodoista, sisällöistä ja myös kulttuurisista paikoista on tutkimuskohteena sellainen, että se houkuttelee narratiiviseen tulkintaan¹¹.

Ulottuvillamme on joukko taidekasvatuskertomuksia, jotka tulevat eri *ta-
rinatraditioista* mutta ovat esillä rinnakkain ja toisiinsa sekoittuneina. Tämä eri kertomusten kohtaaminen on kiinnostavaa, koska taidekasvatuskertomukset

¹⁰ John Bergerin sitaatti Arundhati Roy'n romaanissa *Joutavuuksien jumala* (Roy 1998, 9).

¹¹ Olen verrannut taidekasvatustekstien luonnetta poliittisiin ohjelmiin: ne pyrkivät erottautumaan muista ja korostamaan omaa paremmuuttaan sekä vaativat lukijalta sitoutumista omaan tulkintaansa (Pääjoki 1999, 11-13). Voidaan puhua myös puheen performatiivisista rakenteista.

ovat perinteisesti olleet suljettuja ja melko totalisoivia kertomuksia taidekasvatuksen keinoista ja tavoitteista. Ne ovat kilpailleet keskenään legitimaatiosta, oikeudesta näyttäytyä totuutena, ja tulkinnan mallit ovat syntyneet kertomusten sisällä. Pidän tilannetta nimenomaan tulkintakamppailuna ja tradition reflektointi estää tavoittelemasta ainoaa oikeaa ratkaisua. Tämä herättää ajatuksen siitä, ettei yhtä yhtenäistä kertomusta taidekasvatuksesta ole enää muodostettavissa: sellaista suurta kertomusta, joka antaisi kaikille yksittäisille taidekasvatustilanteille jatkuvuuden ja merkityksen. Johtaako narratiivisuuden tiedostaminen välinpitämättömyyteen, jossa kaikki kertomukset näyttäytyvät samanarvoisina? Perinteisten kertomusten purku synnyttää epävarmuutta siitä, mihin taidekasvatusta oikeastaan tarvitaan.

Narratiivisuuden tiedostamisen ei tarvitse merkitä sitä, että menetämme mahdollisuuden arvioida erilaisia taidekasvatustavoitteita. Ennemmin on kyse siitä, että taidekasvatuskertomukset astuvat alas jalustaltaan ja asettuvat keskenään vertailtaviksi. Kun näemme erilaiset taidekasvatuskertomukset kertomuksina, ne näyttäytyvät suhteellisempina, ja samalla voimme nähdä eroja tai yhteyksiä kokonaan uusissa paikoissa. Narratiivisuuteen liittyen Arthur Efland puhuu *opetussuunnitelmallisista fiktioista*: kerronnasta ja tilanteista, joissa metaforisen mallin laadullinen vastaavuus reaaliseen toimintaan ja sen merkitykseen on hämärä eli metafora viittaa konkreettiselta merkitykseltään muualle¹². Esimerkkinä hän ottaa DBAE- taidekasvatustavoitteiden käytetyn idean asiantuntijaroolista, joihin lasten ajatellaan eläytyvän: Eflandin mukaan lasten toiminta eroaa paitsi laadullisesti, myös määrällisesti aikuisen ekspertin toiminnasta, joten on kyse metaforisesta ilmaisusta. Efland ei siis tarkoita kokonaisia kertomuksia, mutta usein kuitenkin jo tällaiset yksittäiset metaforat muodostavat toiminnalle narratiivisia kehyksiä. Samoin voi käydä yksittäiselle lauseelle tai jopa yksittäiselle termille¹³. Monikulttuurisuus on jo saamassa tällaisen funktion, yksi käsite vaatii sitoutumista kokonaiseen ajattelutapaan.

Vaikka Efland viittasi nimenomaan metaforisiin ilmauksiin, loppujen lopuksi fiktion tasoksi onkin mielletävä koko se diskurssi, jolla pyrimme kuvaamaan taidekasvatustoimintaa käytäntöineen ja tavoitteineen. Metaforisten ilmausten käyttö vain tekee sen näkyvämmäksi kuin objektiivisuuden verhoon puettu puhunta, joka kuitenkin sekin mielletään tässä tarinalliseksi. Näitä ilmaisun muotoja voi punnita samoin kriteerein esimerkiksi siinä mielessä, että niiden suhdetta toimintaan voi arvioida. Eflandin käsite viittaa myös kasvatuksen idealistiseen aspektiin: fiktiolla kuvataan jotain sellaista, jonka sanotaan olevan toiminnassa määrittävä tekijä, mutta joka on oikeastaan kasvatustavoitteen tavoite, tai sen toteutuessa tulos: esimerkiksi DBAE:ssa ei tarvitse ajatella, että lasten toiminta vastaisi aikuisen asiantuntijan työskentelyä, mutta se asetetaan ideaaliksi, johon roolimallin avulla pyritään. Tällainen ilmauksen

¹² Efland, 1987. DBAE-kirjainyhdistelmä tulee sanoista Discipline-based Art Education, ja se tarkoittaa Yhdysvalloissa 1984 lanseerattua taidekasvatustavoitteenä, jossa taidehistorian, estetiikan, taidekritiikin ja taiteen tekemisen tiedonalat otettiin taidekasvatuksen muotoilun lähtökohdiksi. Ks. Pääjoki 1999.

¹³ Ks. DiBlasio 1987 ja Scheffler 1964 ja 1988.

ja toiminnan välinen aukko kertoo kasvatukseen liittyvästä idealistisesta tai utooppisesta piirteestä.

Kertomuksen kannalta ongelmaksi voi muodostua kuitenkin myös, ettei se kykene tavoittamaan prosessin erityispiirteitä. Kertoessaan jostain jo saavutetusta ajalliset kysymykset muuttuvatkin tilallisiksi tai kasvatuksen diskurssi irtoaa kasvavasta subjektista. Voimme esimerkiksi puhua monikulttuurisesta taidekasvatuksesta, jonka tavoitteena on monikulttuurisuus ja toisaalta samalla kuvata yksittäisiä taidekasvatustilanteita luonteeltaan monikulttuurisiksi, vaikka ristiriitaisesti vasta tavoittelemme sitä. Tällä on merkitystä esimerkiksi toiminnan arvioinnin kannalta. Kasvatusdiskurssissa on kiintoisaa suhde reaaliin toimintaan: se voidaan nähdä joko puhtaan metaforisena tai reaalisen vuorovaikutuksena. Ne jäljittelevät toisiaan, kertomus toimintaa ja toiminta kertomusta (Bruner 1992). Taidekasvatuskertomuksilla on myös kyky elää omaa elämäänsä, mitä voisi kuvata perinteisellä sanonnalla "puhutaan yhtä ja tehdään toista". Syvemmin se tarkoittaisi sitä, ettei verbaalisella kielellä tavoiteta toiminnalle mielekästä ilmaisua, vaan kielellinen kuvaus elää omaa elämäänsä irrallaan toiminnasta.

Millaisia tarinoita kerromme nyt monikulttuurisesta taidekasvatuksesta? Olen poiminut tähän lukuun muutamia amerikkalaisissa taidekasvatustajulkaisuissa ilmestyneitä artikkeleita, joiden avulla tunnustelen erilaisia tulkintoja. Otos toimii lähinnä materiaalina narratiivisen ja diskurssianalyttisen tutkimusotteen kokeilulle. Nämä tekstit toimivat *kulttuurisina kertomuksina*, materiaalina erilaisille tulkinnoille: tekstien kokonaisuus tai jo yksittäinen teksti on kertomus, joka sisältää useita tarinoita eli se voidaan tulkita monella tavalla. Laajemmin ajatellen voidaan puhua kokonaisesta taidekasvatuskertomusten *sosiaalisesta tarinavarannosta*, joka sisältää kaikki kulttuurimme taidekasvatukselliset tarinat. Sille on ominaista jatkuva liike ja muutos, siihen suodattuu eri prosessien kautta jatkuvasti uusia aineksia (vrt. Hänninen 1999, 20-21). Taidekasvattajat muodostavat *tarinallisen yhteisön*¹⁴, joka tarjoaa kehykset omalle taidekasvattajuudelle ja mahdollisuuksia sille, mihin tarinoihin sitoudumme.

Koska yksittäiset taidekasvatuskertomukset ovat osa sosiaalista tarinavarantoa, myös niiden keskinäinen suhde on tärkeä. Ne keskustelevat keskenään sekä reaalisesti että lukijan tuoman tulkinnallisen yhteyden muodossa ja kilpailevat keskenään tulkinnallisesta auktoriteetista¹⁵. Monikulttuurisuutta on jo taidekasvatuksessa ehditty luokitella monin eri tavoin ja kuvaavaa on, että tulkintoja pyritään arvottamaan sen mukaan, kuinka monikulttuurisia ne "todella" ovat tai onko niissä ymmärretty monikulttuurisuus "oikein" vai "väärin"¹⁶. Nämä totuudesta kilpailevat, tulkintakamppailun hengessä tehdyt jaottelut pyrkivät samanaikaisesti myös monikulttuurisuuden kertomuksen lukitsemiseen. Kiire legitimoida tietty tulkinta on kuitenkin ongelmallista eri kertomusvaihi-

¹⁴ Käsite 'tarinallinen yhteisö' on Hänniseltä (Hänninen 1999, 43).

¹⁵ Vrt. Hänninen 1999, 32.

¹⁶ Monikulttuurisen kasvatuksen käsitteeseen liittyviä luokitteluja ks. esim. Efland, Freedman, Stuhr 1998, 104-9; Smith 1993, 57-8; Delacruz 1996, 89-91; Collins, Sandell 1992, 9-13.

toehtojen punnitsemisen kannalta. Tärkeä reflektoinnin taso olisi se, missä suhteessa kertomukset monikulttuurisesta taidekasvatuksesta ovat muihin taidekasvatuskertomuksiin ja myös taidekasvatuksen ulkopuoliseen kontekstiin.

Joissakin yhteyksissä monikulttuurisuus on tuotu esiin täysin uutena näkökulmana, joka mullistaa koko taidekasvatusajattelun. Toiveita uudesta alusta tai totaalaisesta muutoksesta on esitetty taidekasvatuksen piirissä tietysti aiemminkin: eri kasvatusmalleille on ollut yhteistä unelma pöydän puhdistamisesta, täysin uudesta alusta, missä vanhojen mallien ongelmat ja puutteet jätettäisiin kerralla taakse.¹⁷ Tällainen modernistinen kertomuksen rakenne, jossa edistystä luodaan vanha hylkäämällä, voi johtaa varsin näennäisiin muutoksiin. Saatamme myös luoda tarinaa, jossa yritämme tietoisesti sovittaa uudet tarinamme vanhoihin, etsimme kertomusta joka sulauttaisi eri osat toisiinsa ilman, että mitään tarvitsee purkaa. Vanhojen ajatusmuotojen hylkääminen on, jos ei mahdollonta, niin ainakin varsin vaativaa. Siksi taidekasvatuskertomusten kannalta on sitouduttava erilaisten ajatusmuotojen tunnistamiseen, kyseenalaistamiseen ja kehittämiseen. Muuten olemme vanhojen tarinallisten rakenteiden vankeja sitä itse tiedostamatta: kertomukset luovat merkityksiä, eivät vain välitä niitä.

Eräs kerronnallinen tekijä on taidekasvatusmallien tukeutuminen erilaisiin vastakkainasetteluihin: merkitykset ja ymmärrys syntyvät tiettyjen asioiden välille tehdyistä ylittämättömistä rajoista. Dualismi on toisinaan kerronnallinen ansa, jonka yli kirjoittajan tai lukijan on hankalaa päästä¹⁸. Monikulttuurinen taidekasvatus on eri teksteissä ehditty jo kertoa vastakkaiseksi useille "toisiin" taidekasvatusmalleihin sisältyville tekijöille: se on asetettu vastustamaan esimerkiksi kertomusta luonnollisesta tai universaalista taiteesta ja oppimisesta sekä kertomusta harmonian saavuttamisesta. Monikulttuurisen taidekasvatuksen kertomuksissa eri äänten seasta voimakkaana nousee kriittinen teoria. Siinä keskeinen kerronnallinen rakenne on valtakulttuurin ja hallittujen kulttuurin polariteetti, jolle etsitään ratkaisua. Oletuksena on, etteivät hallitsevat halua luopua vallastaan ja toisaalta, että kasvatus on keskeinen muutosvoima yhteiskunnassa.

Millaisista aineksista monikulttuurisen taidekasvatuksen kertomusta koostaan? Missä ovat monikulttuurisen kasvatuksen juuret, sen syyt ja määrittävät tekijät ja toisaalta millaisia ovat ne reitit joita se on kulkenut ja joille se meitä suuntaa?¹⁹ Tarina monikulttuurisesta kasvatuksesta on juuriltaan niissä toisen

¹⁷ Fornäs kuvaa samankaltaista tilannetta kulttuurintutkimuksessa ironisoiden: "Tällaiset puristis-fundamentalistis-reduktionistiset tempaukset voivat olla hyvinkin inspiroivia, mutta yhtä usein ne ovat myös regressiivisiä sikäli, että ne tuovat kuvaan regressiivisen kyvyttömyyden oppia jo tehdystä työstä". (Fornäs 1998, 24.)

¹⁸ Esimerkiksi Carnoy toteaa, että kasvatuksen tai koulun näkeminen joko olosuhteita uusintavana tai demokratiaa edistävänä on tarpeeton polariteetti, koska molemmat voimat ovat väistämättä läsnä samanaikaisesti ja saman prosessin osia. Toinen käytetty dualiteetti on opetuksen jaottelemisen joko tietoa jakavaksi tai tuottavaksi (Carnoy 1989, 4-5). Jorgensen puolestaan etsii vaihtoehtoisia kerronnan tapoja universalismin ja relativismin vastakkainasettelulle (Jorgensen 1998, 83-84).

¹⁹ Fornäs käyttää kulttuuriteoriaa käsitellessään juurien ja reittien metaforia kuvaamaan sitä, miten hän mieltää kulttuuristen käsitteiden olemassaolon (Fornäs 1998, 14-16).

maailmansodan jälkeisissä kasvatuskertomuksissa, jotka kytkeytyvät utopiaan rauhan, suvaitsevaisuuden ja tasa-arvon edistämisestä. Monikulttuurisuuden vaatimus on korostuneesti myös tätä päivää. On väitetty, että eriytymis- ja erilaistumisprosessit ovat kiihtymässä monilla eri tasoilla, mikä koskee niin sosiaalisia ryhmiä, alakulttuureja ja identiteettejä kuin käsitteellisiä mallejakin. Tämän seurauksena tai tähän liittyen korostuu sekä tarve monikulttuuriseen kommunikaatioon että toiseuteen kohdistuvaan avoimuuteen. (Fornäs 1998, 14.)

2.2 Kerronnan palasia: Moni/kulttuuri(nen)/taide/kasvatus

Taidekasvatuksessa on ollut tapana, ettei käytettyjä käsitteitä erityisemmin määritellä eksplisiittisesti. On hyväksytty, että merkitykset liukuvat teksteissä rivien lomassa muuntuen pitkin matkaa. Samankin tekstin sisällä yksittäisten käsitteiden tai termien merkitykset voivat joskus muuttua jopa vastakkaisiksi. Niiden sisäistä logiikkaa ja pysyvyyttä keskeisemmäksi on muodostunut kertomuksen kokonaisuus, juonellisesti sulkeutuva ja ehjä narraatio.²⁰ Purkamalla käsitteiden välisiä merkityksiä ja yhteyksiä tarinan sidos löystyy ja antaa tilaa uusille yhdistelmille mutta samalla ehkä hajoaa siten, että merkitys muodostuu entistä tietoisemmin vasta (lukevan) subjektin valintojen kautta²¹. Vaikka tarina ei olisikaan yhtenäinen tai kiinteä, se suuntaa toimintaamme ilman että sitä välttämättä tiedostaisimme. Tutkimuksen kannalta tärkeää onkin kysyä, miten narratiivinen teksti toimii mieleemme instrumenttina reaalityodellisuudessa, ei vain miten teksti itsessään on rakentunut (Bruner 1991, 5-6).

Seuraavassa olen etsinyt monikulttuurisen taidekasvatuksen termin eri palasille joitain tarinaa suuntaavia merkityksiä. Palaset eivät ole missään tietysti järjestyksessä suhteessa toisiinsa, vaikka joudunkin käsittelemään ne tässä peräkkäin.

2.2.1 moni

Moni- esittää meille epäilyksen aiemmasta taidekasvatuksesta: se oli jollain tavoin mono-. Halu muutokseen liittyy pyrkimykseen laajentaa, avata ja muuttaa käsityksiämme taiteesta ja kasvatuksesta. *Moni-* etsii vaihtoehtoja myös tulkintoihin subjektista ja identiteetistä. Moninaisuuden vaatimus sisältää toiveen eriytymisprosessista ja erilaistumisesta: siinä on selvä idealistinen latauksensa, haave pienten kertomusten tasa-arvoisuudesta ja toiseuden kohtaamisesta. Mo-

²⁰ Jerome Bruner toteaaakin, että rationaalis-kausaalisen logiikan sijaan ihmistenvälistä toimintaa kuvaa usein paremmin narratiivinen logiikka. Tässä mielessä voisi ajatella, että tutkimusnäkökulma, joka arvioi taidekasvatustekstejä (vain) formaalisloogisesti ja kausaalisesti ei tavoita niistä olennaista, niiden ehdot perustuvat ennemminkin narratiiviseen välttämättömyyteen (Bruner 1991, 1-4).

²¹ Tämä lähenee Westerlundin esittämää ajatusta taidekasvatustilanteiden situationaalista reflektiosta (Westerlund 1999, 29).

ninaisuus voidaan mieltää eri tavoin, toisaalta kulttuurienväliseksi tai toisaalta myös niiden sisäiseksi. Monikulttuurisen taidekasvatuksen malleissa tämä kytkeytyy siihen, miten kulttuuri käsitteenä ymmärretään ja toisaalta mikä on subjekti. Esimerkiksi Efland, Freedman ja Stuhr kallistuvat kertomaan eroista ja konflikteista kulttuurienvälisenä (ongelmana), mihin monikulttuurinen taidekasvatus sitten pyrkii reagoimaan (Efland, Freedman, Stuhr 1998, 111). Toisaalta jotkut haluaisivat taideopetuksen yhteydessä korvata englannin termin *multicultural* termillä *intercultural*, koska ensinmainittu korostaa heistä liiaksi kulttuurienvälisiä rajoja, partikularismia, eikä siis rohkaisisikaan niiden ylittämiseen (Jorgensen 1998, 77). Mitään sidottua, yhteistä käsitystä *monen* merkityksestä ei taidekasvatuskertomuksissa ole.

Yhteistä useimmille monikulttuurisen taidekasvatuksen malleille näyttäisi olevan, että niissä moninaisuus on arvo sinänsä ja kytkeytyy arvopluralismin tavoitteeseen, jotka molemmat ovat tyypillisesti länsimaisia arvoja. Peter Smith (1992) kysyy, onko pluralismin tavoittelu kuitenkin eräänlaista kulttuuri-imperialismia. Hänen mukaansa kaikissa kulttuureissa taidetta ei ole erillisenä olemassa vaan se kytkeytyy kiinteästi esimerkiksi uskontoon, joka puolestaan voi kulttuurissa antaa varsin essentiaalisen vastauksen siihen, mikä on totta ja hyvää. Tällaisen ajattelujärjestelmän väittäminen samanarvoiseksi ja suhteelliseksi muiden kulttuurien kanssa voi samalla kyseenalaistaa paitsi kyseessä olevan systeemin myös siihen uskovien yksilöiden koko identiteetin.²² Smith toisin sanoen kysyy, onko itse asiassa moninaisuus ja asioiden suhteellistaminen arvona muiden arvojen yläpuolella. Tällainen paradoksi monikulttuuriseen taidekasvatukseen todennäköisesti sisältyy: moninaisuudella pyritään kunnioittamaan eroja, mutta samalla erojen legitimaatio väistämättä muuttuu suhteelliseksi. Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa tehdään valintoja siitä, miten erojen kanssa toimitaan ja eletään. Esimerkiksi eräs opiskelija kertoi arkisesta tilanteesta hänen ollessaan kouluavustajana lestadiolaispaikkakunnalla. Hänen tehtäväkseen annettiin peittää koulukirjoista joulutonttujen kuvia, koska niitä pidettiin pakanallisina, joulun sanomaa väärinä symboleina. Paheksummeko tällaista sensuuria vai hyväksymmekö joidenkin yksilöiden arvomaailmaa loukkaavat symbolit, on kulttuurisiin eroihin liittyvä valinta.

Useimmiten monikulttuurisen taidekasvatuksen tavoitteeksi asetetaan omien kulttuuristen rajojen ylittäminen. Elizabeth Manley Delacruz kirjoittaa kuvaavasti, että monikulttuurisessa kasvatuksessa on kyse "totuudesta, eri ihmisten tarinoiden ja kirjoitusten autenttisemmasta totuudesta" (Delacruz 1995, 58). Useiden eri totuuksien nostaminen samanarvoiseksi, rinnakkain, merkitsee kuitenkin myös perinteen tuoman turvan järkkymistä. Monikulttuuriseen kasvatukseen sisältyy siis relativistinen käsitys totuudesta. Tällöin monikulttuurinen taidekasvatus kohtaa myös *partikularismin*, josta sitä itseäänkin on syytet-

²² "If we claim we can be univerrally accepting, are we perhaps asserting an intellectual imperialism, proclaiming our broadminded values are better, that is, on a higher level, than those of ignorant folk who hold strongly to particularistic beliefs?" (Smith 1992, 97-98). Ks. myös Collins & Sandell 1992.

ty²³. Partikularismi ilmenee tämän päivän maailmassa esimerkiksi nousevana nationalismina, jota käytetään poliittisen valtataistelun välineinä, kuten entisen Jugoslavian alueen sodissa²⁴. Monikulttuurinen taidekasvatus kertoo tarinaansa myös suhteessa *globalisaatioon*, jonka partikularismin tavoin voi nähdä vastakkaisena moneudelle, kulttuurisesti homogenisoivana uhkana²⁵. Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa partikularistiset kiinnittymisen ja kuulumisen muodot muodostavat jännitteen suhteessa universalistisempiin identifikaatioihin ja nämä pyritään sovittamaan toisiinsa taidekasvatuskertomuksessa pluralismin avulla, globaalien ja lokaalisten välille pyritään luomaan kerronnallinen kytkös. Yksi asia monikulttuurisen taidekasvatuksen narratiivissa siis joudutaan ottamaan annettuna: etuliite *moni-* asettuu dualistiseen asemaan etuliitteen *mono-*tuomien merkitysten kanssa.

Moni- voisi viitata myös siihen *paikaltaan siirtymiseen*, jonka on sanottu kuvaavan niin myöhäismodernia yhteiskuntaa kuin yksilöäkin: Hallin mukaan yhteiskunnan valtakeskukset ovat hajautuneet moniksi ja siirtyvät jatkuvasti paikaltaan, ja toisaalta yksilölle identiteettiä luovat asemat pirstoutuvat kulttuurisen maiseman moneuteen. Kuten Hall toteaa, "kyse on meille sosiaalisina yksilöinä aiemmin vankkoja asemia antaneiden luokan, sukupuolen, seksuaalisuuden, etnisyyden, rodun ja kansallisuuden kulttuuristen maisemien pirstoutumisesta. Nämä muodonmuutokset panevat myös henkilökohtaiset identiteettimme liikkeeseen, horjuttavat käsityksiämme itsestämme yhtenäisinä subjekteina."²⁶ *Moni-* voisi siten viitata kiinteiden kulttuuristen kokonaisuuksien ja identiteettien sijaan juuri niiden paikaltaan siirtymisen tuottamaan moneuteen ja eroihin. Tällaiseen tapaan kertoa monikulttuurisesta taidekasvatuksesta en tutkimissani taidekasvatusteksteissä ole kuitenkaan törmännyt. Yksi syy voi olla se, että ainakin kaikkein äärimmäiset tulkinnat kulttuuristen identiteettien häilyvyydestä ja pirstaleisuudesta ovat kasvatuskertomuksille vieraita. Joka

²³ Näin tekee mm. tunnettu taidekasvatusteoreetikko Ralph A. Smith monikulttuurista taidekasvatusta pohtivassa kirjoituksessaan. Hän pitää monikulttuurisuuden ongelmana ensinnäkin sitä, että siitä on muodostunut äärimmäisyyksiin menevä ideologia, joka aliarvioi länsimaisen kulttuuritradition merkitystä. Toiseksi hän esittää, että kulttuurinen pluralismi edistää pahimmillaan partikularismia, jossa ero ja korostetaan radikaalisti tavalla, joka johtaa separatismiin. Smith painottaisi taidekasvatuksessa enemmän taiteen univeraalisti yhteisiä ominaisuuksia ja korkeakulttuurissa esiin nousevaa laadukasta taidetta. Monikulttuurisuuden korostaminen johtaa Smithin mukaan siis myös siihen, ettei esteettistä laatua voida arvioida tai kulttuurisia piirteitä kritisoida (1993, 2-3, 8-9).

²⁴ Hall 1999, 51. Hall lainaa Immanuel Wallersteinia: "Modernin maailman nationalismit ovat monimielisiä ilmauksia (halusta) yhdentyä universaaliin (...) ja samaan aikaan (...) takertua erityiseen, keksiä erot uudelleen. Kyseessä on itse asiassa partikularismin kautta toteutuva universalismi ja universalismin kautta toteutuva partikularismi".

²⁵ Tällöin globalisaatio mielletään universalisoivaksi. Sen vaikutuksen voi nähdä kuitenkin myös eroja vahvistavana ja etniseen absolutismiinkin johtavana. Globalisaation vaikutus kulttuuriin identiteetteihin on ristiriitainen: toisaalta se voi vahvistaa *traditioita*, toisaalta kyseenalaistaa ja yhdistellä, *kääntää* niitä. (Hall 1999, 61, 68-9.)

²⁶ Hall 1999, 20, 25. Hall lainaa *paikaltaan siirtymisen (dislocation)* käsitteen Ernesto Laclaulta: "Paikaltaan siirtynyt rakenne on sellainen, jonka keskus on siirretty pois eikä sitä ole korvannut toinen keskus, vaan valtakeskusten moneus".

tapauksessa monikulttuurinen taidekasvatus pohjasi käsittelemissäni teksteissä kertomukseen vahvoista ja suhteellisen yhtenäisistä kulttuurisista identiteeteistä.

2.2.2 kulttuuri(nen)

Kulttuurin käsite on kaikessa monimielisyydessään yksi keskeinen tulkinnan suuntaaja monikulttuurisen taidekasvatuksen kertomuksessa. Kuten taiteen käsitekin, kulttuuri ohjailee nyt ymmärrystämme siitä, millaiselle alueelle kasvatuksen oletetaan astuvan. Tulkinnan apuvälineenä voisi mielestäni käyttää Fornäsin tapaa jaotella kulttuurin merkitykset kolmella tavalla. En ajattele näitä toisensa poissulkevinä luokkina vaan painotuksista syntyvinä merkityseroina. Tässä jaottelussa tulee myös ilmi se, että kulttuurissa on useita ulottuvuuksia: yksilölliset mielet, ryhmiin ja yhteisöihin kuuluvien subjektien välinen vuorovaikutus ja vielä materiaalisten objektien ja ulkoistettujen insituutioiden objektiivinen ulottuvuus. Kaikissa näissä korostuu se, että kulttuuri on kommunikatiota.

Ensinnäkin voimme puhua kulttuurista *esteettisenä, erityisesti kaunotaiteina*, mikä pitää sisällään esteettiset teokset ja niiden institutionaalisen aseman. Institution eli taidemaailman ulkopuoliset tuotteet, kuten populaarikulttuuri ja arkielämän kulttuuriset käytännöt, jäävät määritelmän ulkopuolelle.²⁷ Tällöin kulttuurin käsite lähestyy taiteen käsitteen niitä merkityksiä, joita useimmat perinteiset taidekasvatusmallit ovat pitäneet sisällään.²⁸ Samalla kiinnitytään tiettyihin käsityksiin esteettisestä ja esteettisen elämyksen luonteesta. Taideinstituutiot otetaan tällaisessa kulttuurikäsitteessä helposti annettuina, reflektomatta. Tämä saa kritiikkiä juuri monikulttuurisen taidekasvatuksen puolesta puhujilta ja erityisesti kriittisen pedagogiikan edustajilta. Esimerkiksi Henry Giroux korostaa kiihkeästi, että kulttuurin käsite on "pelastettava uusoikeiston ja liberaalien elitistisen tiedon platonilaisesta aikakapselista tai yhteisön tilastojen faktarekistereistä, ja ymmärrettävä se tiedon ja vallan yhdistelmäksi ja luokan, sukupuolen ja rodun kontekstuaalisiksi suhteiksi" (Giroux 1989, xviii). Samoin Martin Carnoy ajattelee, että juuri edellä kuvattu käsitys kulttuurista on historiattomuudessaan monien kasvatusta koskevien muutosten esteenä ja että kulttuurin käsite sekoittuu tässä ideologiaan²⁹.

Toiseksi kulttuuri voidaan ymmärtää huomattavasti laajemmin tiettyinä *elämänmuotona tai kokonaisena elämäntapana*. Tämä merkitys syntyy, kun paikalli-

²⁷ Fornäs 1998, 167. Mitä on esteettinen, on jo itsessään useisiin tulkintoihin vievä kysymys. Fornäs ottaa käsitteen annettuna, mutta rajaa sen tässä yhteydessä ilmeisen kapeasti.

²⁸ Esimerkiksi amerikkalaisissa Discipline-based art education -malleissa kulttuurin ja taiteen käsite saavat tämänkaltaisen merkityksen. Eisner kirjaa oman mallinsa tavoitteeksi sisällyttää opetussuunnitelmaansa eri kulttuurien ja ryhmien taidetta, jota tutkitaan tietyn esteettisen rajauksen sisällä (Eisner 1988, 20).

²⁹ "The culture which the dominant group imposes is not the culture of the business itself, but some ahistorical version of it which we can call "ideology" (Carnoy 1989, 10).

sista tai alueellisista yhteisöistä puhutaan kulttuureina. Kulttuurin käsite laajenee tarkoittamaan lähes samaa kuin yhteiskunta tai yhteisö. Samalla se saattaa kuitenkin sisältää varsin homologisen tulkinnan kulttuuristen ryhmien luonteesta ja väistää sisäistä ristiriitaisuutta tai erilaisuutta. (Fornäs 1998, 168.) Esimerkiksi Efland, Freedman ja Stuhr näkevät monikulttuurisen taidekasvatuksen yhteydessä suvaitsevaisuuteen ja hyväksymiseen liittyvät ongelmat nimenomaan kulttuuristen ryhmien välisiksi. Heidän ajattelussaan kulttuurit ymmärretään arvoiltaan ja asenteiltaan sisäisesti yhtenäisinä.³⁰ Tässä käsityksessä etnisuus ja kansalliset kulttuurit otetaan annettuna, "luonnollisena". Kansallisuuttaja etnisyyttä voi kuitenkin tarkastella myös kertomuksena ja diskursseina, jolloin se ilmeneekin ennen muuta symbolisessa (Hall 1999, 47-51). Edellä mainitun homologisoivan ajattelutavan ongelma on myös se, että yksittäiset toimivat subjektit jäävät tässä alistetuiksi kulttuurisille yleistyksille. Fornäs esittää subjektin asemasta kulttuurissa, että "yksilöt osallistuvat peräkkäisesti tai jopa samanaikaisesti useisiin erilaisiin alakulttuureihin identifioitumatta välttämättä täysin yhteenkään niistä, mutta kiinnittyen niihin kuitenkin osittain ja käyttäen niiden tyyllisiä malleja persoonallisen elämäntyylin rakentamisen raakamateriaalina" (Fornäs 1989, 140). Kun taidekasvatus on perinteisesti ollut jopa ääriindividualistista lähtökohdiltaan, on monikulttuurisen taidekasvatuksen kertomuksessa yksittäinen subjekti hukkumassa helposti kulttuuriin yleistyksiin.

Kolmanneksi kulttuuri voidaankin käsittää *symbolisena viestintänä tai järjestäytyneenä merkitysten ja symbolien systeeminä*. Fornäs korostaa, että vaikka kulttuuri on yhteistä, yleistä ja jaettua tietoa, arvoja, kokemuksia ja aatteita, sen ei tarvitse olla kaikkien jakamaa. Kulttuurin edellytyksenä ovat tietyt yhteiset koodit ja kokemukset, mutta siinä on tilaa myös eron tekemiselle. Hän ehdottaakin, että yhteisiä tapoja, arvoja ja aatteita voidaan paremmin nimittää elämänmuodoiksi, mentaliteeteiksi tai elämismaailmoiksi kuin kulttuureiksi - paitisi silloin, kun niiden symbolista aspektia on syytä erityisesti korostaa. (Fornäs 1998, 169-170.) Näin kulttuuri tarkoittaisi muutakin kuin institutionalisoitunutta taidetta, muttei kuitenkaan kaikkea sosiaalista elämää. Sen "ytimen muodostaa symbolinen kommunikaatio - merkitsevien muotojen dialogiset virrat ja kudelmat. Symbolit edellyttävät subjekteja ja sosiaalisia sfäärejä, mutta ovat myös itse välttämättömiä näiden muodostumiselle." (Fornäs 1998, 166.) Kulttuuri siis tuottaa ja luo merkityksiä. Stuart Hall korostaakin, että subjektiviteetin ja kulttuurin välinen identiteettiä koskeva dialogi tapahtuu nimenomaan symbolisella tasolla (Hall 1999, 13). Monikulttuuriseen taidekasvatukseen tämä tulkinta toisi narratiivisen näkökulman ja tavoitteeksi muodostuisi erilaisten symbolisten sistemien kohtaaminen ja kulttuuristen representaatioiden tutkiminen.

2.2.3 taide

Kertomus monikulttuurisesta rajaa taidekäsitystämme. Joissakin monikulttuurisen taidekasvatuksen merkityskombinaatioissa käsitteet taide ja kulttuuri

³⁰ Tämä ilmenee esimerkiksi kun he luokittelevat monikulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoja Sleeterin ja Grantin mukaan: oppilasryhmien sisäiset erot nähdään nimenomaan kulttuuriin tekijöihin perustuviksi (Efland, Freedman, Stuhr, 1998, 95).

muodostavat tautologian, päätyvät tarkoittamaan samaa (kuten Fornäsin kulttuuri-käsitteen ensimmäisessä merkityksessä). Yleistäen voisi kuitenkin todeta, että tavoitteena on taidekäsityksen laajentaminen. Tämä on herättänyt jotkut formalistisen taidekäsityksen edustajat kysymään, onko kyse taiteesta ollenkaan³¹. Toisaalta on esitetty kysymys siitä, mikä on taiteen tehtävä monikulttuurisen taidekasvatuksen yhteydessä. Peter Smith arvelee, että monikulttuurisen taidekasvatuksen malleissa painottuu taiteen käyttö tiettyihin sosiaalsiin tai yksilöpsykologisiin tavoitteisiin pääsemiseksi ennemminkin kuin ymmärryksen kehittäminen sen suhteen, miten eri kulttuureissa ymmärretään taiteen luonne³². Tämän tulkinnan taustalla vaikuttaa ilmeisesti jaottelu instrumentalistisiin ja sisältökeskeisiin taidekasvatusmalleihin. Smith purkaa kuitenkin itsekin tätä dikotomiaa todeten, että monikulttuurisen taidekasvatuksen terapeutin funktio tuo sen lähelle nykytaidetta ja taidemaailmaa, koska taiteessa on tällä hetkellä nähtävissä selvä suunta nimenomaan terapeuttiseen ja monikulttuuriseen. Tässä mielessä taidekasvatus olisi siis (kerrankin) vastaamassa ajallaan taiteen muutoksiin. Toisaalta monet nykytaiteen tutkijat eivät ehkä kuvaisi muutosta terapeutin käsitteellä vaikka näkisivätkin yhtymäkohdan monikulttuurisuuteen. Terapeutin tilalla voisi käyttää ehkä kokemuksellisuuden käsitettä.³³

Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa toistuu tarina taiteesta muutoksen välineenä. Tähän liittyy kriittisen koulun ajatus taiteen kaksinaisesta luonteesta toisaalta affirmatiivisena ja toisaalta vallankumouksellisena³⁴. Jos perinteinen taidekasvatus oli taidekäsitykseltään rajatun länsimaista ja taidemaailman institutionalisoimaa ja siten tiettyihin kulttuurisiin arvoihin sulauttavaa, pyrkii monikulttuurinen taidekasvatus tekemään kulttuuriset erot näkyviksi ja samalla muuttamaan käsityksiämme paitsi taiteesta myös maailmasta laajemmin. Tämän muutoksen kerronnassa korostetaan kulttuurisen merkitystä taiteeseen liittyvän ymmärryksen avaajana. Samalla, ongelmallisesti, taiteen subjektiivinen puoli ja toisaalta kyky ylittää kulttuurisia rajoja jää kerronnassa jalkoihin.³⁵ On totta, että liian yhtenäiset metodologiset näkökulmat voivat tuottaa näennäisiä yhtäläisyyksiä tutkiessamme eri kulttuurien taidetta, mutta tämä ei silti tarkoita

³¹ Ks. esim. Delacruz 1995, 59.

³² Peter Smith hakee yhtymäkohtia taidekasvatuksen traditiosta, esim. June McFeen antropologisesta näkökulmasta ja toisaalta Lowenfeldin yksilöpsykologisista näkemyksistä (Smith, P. 1992, 96). Nämä traditiot leijuvatkin molemmat monikulttuurisen taidekasvatuksen diskurssissa tiettyinä narratiivisina muotoina. Smith viittaa kuitenkin tämänhetkisen keskustelun luonteeseen, ei niinkään siihen mitä monikulttuurisen taidekasvatuksen pitäisi olla.

³³ Smith, P. 1993, 58. Nykytaiteen taidekasvatukselle asettamista haasteista ks. Sederholm 1998.

³⁴ Esimerkiksi Herbert Marcuse kritisoi kulttuurin affirmatiivista luonnetta, sitä että kulttuuri antaa esteettisen alueella lupauksen onnesta, mikä auttaa tyytymään vallitseviin epäkohtiin ja estää vaikuttamasta reaalityodellisuuden ongelmiin (Mehtonen, Sironen 1991,46).

³⁵ Silvers esittää, että taide voi olla *transcultural* eli rajoja ylittävää, *crosscultural* eli arvostettua samanaikaisesti eri kulttuureissa ja *bicultural* eli useiden eri kulttuurien elementtejä sisältävää (1999, 98).

sitä, ettei taiteella ole kykyä ylittää tai kyseenalaistaa kulttuurisia rajoja (Silvers 1999, 97-98).

Yhdeksi tärkeäksi kerronnan suuntaajaksi monikulttuurisessa taidekasvatuksessa muodostuu siis se, millaiseksi taidekokemuksen luonne mielletään: millaisia kerronnallisia ja tulkinnallisia vaihtoehtoja se voi sisältää. Tähän liittyvät tulkinnat ovat keskeisiä sekä taide- että oppimiskäsityksen ja niiden välisen suhteen kannalta. Sisältääkö esimerkiksi konstruktivistinen oppimisen ajatus sellaisen kertomuksen kokemuksesta, että taidekokemuksen (rajoja rikkova, äkillisiä muutoksia ja oivallusta sisältävä) luonne ei saa siinä tilaa (Saarnivaara 1999, 37)? Samoin esimerkiksi perinteinen länsimaisen estetiikan ajatus esteettisen elämyksen yksilöllisyydestä on rajannut taidekasvatuksellisia oppimiskäsityksiä. Monikulttuurisen taidekasvatuksen kertomus kysyy, onko taidekokemus yksilöllinen ja/tai kollektiivinen? Eräät kriittisen koulun edustajista visioivatkin jo varhain taidekokemuksen luonteessa tapahtuvan muutoksen kollektiivisuuden suuntaan. Sekä Walter Benjamin että Erich Fromm allekirjoittivat käsityksen, ettei modernina aikana enää voinut ajatella sen enempää synnyltään kuin käytöltäänkin puhtaan yksilöllistä taidetta. Benjamin arveli, että yksilölliseen kontemplaatioon perustuva taidekokemus tulee häviämään ja sen tilalle astuu kollektiivinen ja tiedostava kokemus. Muutoksen syynä oli taide-teoksen muuttunut asema, sen auran katoaminen.³⁶

Monikulttuurisen taidekasvatuksen kannalta sen kysyminen, mitä siinä ymmärretään taiteella ja taidekokemuksella, on joka tapauksessa keskeinen. Missä on taiteen erityisyys ja paikka monikulttuurisessa kasvatuksessa? Miten ja millaiseksi se kerrotaan?

2.2.4 kasvatus

On kuvaavaa, että puhumme taide*kasvatuksesta* emmekä taide*opetuksesta* monikulttuurisuuden yhteydessä. Tämä kertoo siitä, että edelleen taidekasvatuksen tehtäväksi ajatellaan laajempien kasvatuksellisten ja yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttaminen, taidetta ei nähdä itseisarvoisena oppimisen kohteena tai yleissivistyksenä. Tässä suhteessa monikulttuurisen taidekasvatuksen kasvatustarina lähestyy kriittisen koulun ajattelua. Theodor W. Adornon mukaan kasvatus(kertomus) sisältää aina tietyn idealistisen ja myös yhteiskuntakriittisen mahdollisuuden: "Kasvatus edellyttää välttämättä erotuksena muusta sosiaalisesta toiminnasta sitä, että se suuntautuu humanien ja järjellisten sosiaalisten suhteiden rakentamiseen. Sosiaalinen todellisuus sen sijaan sisältää normatiivisesti tarkasteltuna sekä moraalisesti hyviä että pahoja tendenssejä. Täten kasvatuksella, joka suuntautuu humanien ja järjellisten sosiaalisten suhteiden rakentamiseen ja joka täten ylittää vallitsevaa sosiaalisten suhteiden järjestymisen tapaa, on yhteiskuntaa kritisoiva, kriittinen funktio" (Anttonen 1999, 103). Samoin Herbert Marcuse on todennut, että kasvatukseen sisältyy aina aavistus "paremman" järjestyksen mahdollisuuksista, mikä ilmenee sen kyvyssä loukata vallitsevan yhteiskunnan kannalta sosiaalisesti hyödyllisiä tabuja ja harhakäsi-

³⁶ Benjamin 1989 (1936), 143-144, 150. Ks myös Moisio 1999, 80-81.

tyksiä (Anttonen 1999, 105-6).³⁷ Adornon tai Marcusen näkökulma ei tietenkään tarkoita sitä, että nämä mahdollisuudet silti kasvatuksessa välttämättä toteutuisivat.

Tämä idealismi tai paremman elämän tavoittelu on tuttua lähes kaikille kasvatuskertomuksille. Voimme silti kysyä, onko monikulttuurisuus välttämättä päämäärä vai voiko se olla tila ilman mitään tiettyä päämäärää (Westerlund 1999, 28-9). Joka tapauksessa lukemilleni teksteille on yhteistä kertomus onnellisesta lopusta, joka saavutetaan juuri monikulttuurisuuden päämäärän myötä. Jerome Bruner arveli neljätoista vuotta sitten, että kasvatustilanteissa tapahtuu siirtymä suurista, kokonaisvaltaisista teorioista rajatumpiin ja sisältökeskeisiin, mikä kuvastaa laajempaa kulttuurista muutosta. Hän arveli, että tulevaisuudessa "meillä on pienimuotoisia teorioita, paikallisempia, vapaita suurista tulevaisuusvisioista: miten tulla noviisista ekspertiksi tällä alueella, miten hallita tämä aihe tai tuo kysymys. Tämän päivän tavoitteena ovat rajatun alueen teorit". (Bruner 1986, 148-9.) Erityisesti amerikkalaisessa taidekasvatuskeskustelussa näyttikin hetken tältä, mutta tällaiselle rajaukselle ei kuitenkaan ollut taidekasvatuksessa tilausta. Kertomus taiteesta kasvatuksen ohjaajana, yksilön kehityksen voimallisena edistäjänä ja yhteiskunnallisena muutosvoimana elää vahvana edelleen. Erilaiset pelastukselliset tulkinnat taiteen vaikutuksesta, jotka ovat määrittäneet niin taidetta kuin taidekasvatustakin koskevia kertomuksia jo romantiikasta lähtien, ovat läsnä myös kertomuksissa monikulttuurisesta taidekasvatuksesta.

Yksi taidekasvatukselle annettu tehtävä on ollut yksilöterapeuttinen, josta on kaksi rinnakkaista kertomusta. Ensinnäkin Lowenfeldin viitoittamana taiteelliselle itseilmaisulle on annettu kasvatuksessa nimenomaan terapeuttinen funktio, ja se on nähty taiteessa keskeiseksi arvoksi. Toisaalta taiteen yksilöterapeuttinen rooli on nähty myös ongelmaksi. Kriittisen koulun perinteen mukaisesti taiteen affirmatiivisen potentiaalın ongelmaksi ajatellaan, että se sopeuttaa yksilön vallitseviin epäkohtiin, estää häntä toimimasta muutoksen hyväksi. Myös monikulttuurisen taidekasvatuksen yhteydessä tämänkaltaisen yksilöterapeuttinen painotus on nähty usein negatiivisena, mikä juontaa varmasti siitä, että ylipäättään taidekasvatuksen yksilöterapeuttista roolia on kritisoitu jo pitkään³⁸. Peter Smith ei kuitenkaan halua hylätä ko. kertomusta, vaan jakaa eri monikulttuurisuustavoitteiden terapeuttisen roolin joko yksilöä koskeviin (*repair multiculturalism*) tai koko yhteisöä koskeviin (*transformative multiculturalism*) (1993, 57).

Kun puhutaan monikulttuurisesta taidekasvatuksesta, on marxilainen kertomus paremman ja oikeudenmukaisemman yhteiskunnan saavuttamisesta toisinaan taustalla erittäin vahva, vaikka sitä ei eksplisiittisesti argumentoitaisikaan. Kriittisessä pedagogiikassa se on myös kirjoitettu näkyviin erityisesti

³⁷ Tämä ei ymmärtääkseni kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki kasvatuspuhe sen enempiä kuin käytäntökään toteuttaisi näitä mahdollisuuksia.

³⁸ Yksi tunnetuimpia taiteen affirmatiivista roolia kritisoivia tekstejä lienee Eflandin klassikkoartikkeli *The school art style* (1976), jossa hän esittää, että taideopetuksen tarkoituksena on toimia autoritaarisen koulujärjestelmän aiheuttamien turhautumien korjaajana ja pehmentäjänä ilman, että muuta systeemiä tarvitsee muuttaa.

Henry A. Girouxin ja Peter McLarenin teksteissä (Giroux, McLaren 1989). Tällöin tarinan eri langat vetävät eri suuntiin. Taustalla vaikuttaa yksi suuri kertomus samalla kun eksplisiittisesti korostetaan pieniä kertomuksia ja heterogeenisyyttä. Erilaiset kertomukset törmäilevät monikulttuurisuuteen tähtävässä kasvatustarinassa kiinnostavalla tavalla toisiinsa. Tästä syntyy sovitamaton ristiriita, jos idealistiseen utopiaan liittyy pyrkimys totaaliseen harmoniaan. Kun tavoitteena on monikulttuurisuus, voi idealismi rajoittaa kykyä kohdata vieras ja erilainen.³⁹

Onnellista loppua voi pitää yhtenä useimpien taidekasvatuskertomusten myyttisenä perusoletuksena⁴⁰, joka on toiminnan orientaatioperustana. Tämä herättää kysymään, tarvitseeko taidekasvatus aina suuren utopian vai onko tämä ehkä toiveajattelua, joka vääristää kasvatussyrkimyksiä ja -käytäntöjä? Tässä on kyse paitsi artikuloituista sisällöistä ja tavoitteista myös narratiivisesta sävystä, jonka perusulottuvuutena on rajaton optimismi⁴¹. Kertomusten tehtävänä on lisätä tapahtumien ymmärrettävyyttä ja sijoittaa ne osaksi tarinallista järjestystä. Monikulttuurisen taidekasvatuksen kertomukset motivoivat taidekasvattajaa, tekevät oman toiminnan merkitykselliseksi: satujen tavoin ne vakuuttavat että vaikka tiellä onkin vaikeuksia ja vastoinkäymisiä, on toiminnan tuloksena kuitenkin onnellinen loppu⁴². Tätä on kutsuttu myös taidekasvatuksen missioksi. Olennaista onkin kysyä, onko kerrottu tulevaisuus ennakoitavissa tai tuotettavissa kerrotulla tavalla.

2.3 Mallitarinat

Taidekasvatuskertomukset toimivat kasvattajalle *mallitarinoina*⁴³, ja sellaisina niiden kirjoittajilla on suuri vastuu. Niiden yksi funktio on se, että ne paitsi muodostavat ja lujittavat taidekasvattajien kollektiivisia arvoja ja merkityksiä myös tuottavat ryhmän identiteettiä ja vahvistavat yhteenkuuluvuutta. Toisaalta vastuunsa on myös yksittäisellä taidekasvattajalla: oma osuus tulkintojen muodostamisessa ja oman taidekasvatustarinan rakentamisessa. On helppoa kertoa itselleen sosiaalisia odotuksia myötäileviä tarinoita omasta toiminnastaan ja identiteetistään taidekasvattajana, mikä voi tuottaa sekä rajoittunutta

³⁹ Tällainen vieraan ja erilaisen kohtaaminen oli ominaista myös Adornon negatiiviselle dialektiikalle, joka pyrki välttämään idealismille ominaisen erojen hälventämisen. Adorno kritisoi Hegeliä siitä, että "ajatus positiivisuudesta, joka uskoo voivansa tottaalisella hengen ylivoimaisuudella hallita kaikkea sitä vastustavaa, heijastaa sellaista ylivoimaisuuden kokemusta, joka piilee kaikessa herruudelle alistetussa olemassaolossa" (Jay 1999, 184-5).

⁴⁰ Ks. käsitteestä Hänninen 1999, 65.

⁴¹ Yleisesti ottaen narratiivisen sävyn perusulottuvuus on joko optimismi tai pessimismi (Hänninen 1999, 52).

⁴² Tarinoista maailman kesyttäjänä ja lievittäjänä ks. Hänninen 1999, 46 ja Bettelheim 1984.

⁴³ Hänninen 1999, 51.

ymmärrystä että rajoittunutta toimintaa. Kuitenkin taidekasvatustilanteissa tapahtuvat yllättävätkin muutokset edellyttävät kykyä kyseenalaistaa vakiintuneet tavat määritellä, kuvata ja tulkita toimintaa. Hänninen toteaa tarinoista yleensä, että "[t]arinat voivat siis sekä köyhdyttää ja kahlita että vapauttaa ja rikastaa ymmärrystä. Emansipaatio ei tämän mukaan ole vapautumista tarinallisista ajattelumuodoista sinänsä, vaan vapautumista huonoista tarinoista, epäkelvoista välineistä" (Hänninen 1999, 79).

Kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, että taidekasvatuskertomuksissa, kuten länsimaisessa tarinankerronnassa ylipäätään, on painopiste ennemminkin "tietoisuuden maisemassa" kuin "toiminnan maisemassa"⁴⁴. Tällainen painotus tekee taidekasvatuskertomuksista niin yleisellä tasolla liikkuvia ja epämääräisiä, että niiden yhteyttä reaaliseseen taidekasvatuskäytäntöön on vaikeata hahmottaa. Taidekasvatustekstit ovat toisaalta usein hämmästyttävän vanhakantaisia, sillä niiden kerronta pyrkii usein yksinäisyyteen, yhden totuuden edustamiseen sen sijaan että niissä nousisi moniäänisyys, useita rinnakkaisia perspektiivejä esiin tuova kerronta. Yksi niille tyypillinen piirre on vielä valitettavasti niin sanottu *tarinallinen banalisaatio*: ne rakentuvat siinä määrin tradition mukaisesti niin tyyliään, rakenteeltaan kuin sisällöltäänkin, että ne eivät herätä lukijaa uusiin tulkintoihin (Bruner 1991, 9).

Erityisesti monikulttuurisen taidekasvatuksen kertomuksilta toivoisi entistä tietoisempaa dialogisuutta, kerrontaa joka esittäisi kasvatustodellisuuden monitulkintaisempana ja avoimempana, kuten on artikuloitu selkeästi monikulttuurisen taidekasvatuksen tavoitteeksikin. Kasvattajan oman luovuuden mahdollisuus on sidoksissa siihen, kuinka rikkaasta tarinallisesta varannosta hän voi oman taidekasvatustarinansa rakentaa. Muutos edellyttää repeämiä kertomuskonventioiden muurissa (Bruner 1991, 11-13). Onko pelastuskertomuksessa mahdollisuus tällaiseen repeämään? Jään pohtimaan, mitä Italo Calvino kirjoittaa moninaisuuden tavoittamisesta taiteessa: "Liian kunnianhimoisia tavoitteita voidaan moittia monilla aloilla, mutta ei kirjallisuudessa. Kirjallisuus elää vain asettamalla itselleen suhteettomia päämääriä, jotka saattavat tähdätä korkealle toteuttamismahdollisuuksien yläpuolelle. Vain jos runoilijat ja kirjallijat päättävät ryhtyä yrityksiin, joita kukaan muu ei edes uskaltaisi kuvitella, kirjallisuudella on edelleen tehtävä" (Calvino 1998, 112).

2.4 Utopia tarinallisena rakenteena

Suhtaudun jo tutkimukseni alkuvaiheessa monikulttuurisuuden ideaan kriittisesti. Se ei ollut minulle alunperinkään tutkimusaiheena sellainen, että olisin vahvasti ollut sen sisällä tai ideologisesti siihen sitoutunut. Pidän kyllä monia sen esiin nostamia teemoja keskeisinä ja tärkeinä suhteessa tämän päivän taidekasvatukseen. Silti katson aiheetta jossain mielessä rajalla seisoen ja ihmetellen. Väitöskirjaa kirjoittaessani olen tullut yhä epävarmemmaksi sen suhteen, mitä

⁴⁴ Käsitteet ks. Hänninen (1999, 40), joka on lainannut ne Brunerilta.

monikulttuurisen kasvatuksen esittämisellä tällaisena diskurssina kuin se tutkimissani teksteissä esiintyi, voidaan saavuttaa.

Oli hämmentävää, että lukemissani teksteissä ei juurikaan viitattu niihin ajattelutraditioihin, tarinallisiin lankoihin, joita tekstin välissä kulki. Esimerkiksi luennassani peilinä käyttämäni Frankfurtin koulun teorianmuodostukseen ei viitattu juuri ollenkaan. Historiallista ja kulttuurista tietoisuutta peräänkuuluttava kasvatuskertomus kerrottiin itsessään kovin refleктоimattomasti. Tämä tekee tekstistä tavallaan yleispätevämmän oloisen, sen kiinnittyminen länsimaiseen ajatteluun jää tuomatta esiin. Monikulttuurisen kasvatuksen ongelmana on Homi Bhabhan mukaan se, että se sisältää itsessään länsimaisen oikeutuksen määrittellä ja hallita muita kulttuureja. Konsensuksen ja pluralismin retoriikan alta löytyy yritys luokitella ja asemoida kulttuurista erilaisuutta. Se sisältää ajatuksen siitä, että jollain tasolla kaikkia kulttuurisen erilaisuuden muotoja voidaan ymmärtää tiettyjen ”universaalien” käsitteiden avulla, kuten ”ihminen”, ”luokka” tai ”rotu”. Samalla nämä käsitteet ovat kuitenkin itsessään rajoittavia, eikä retoriikassa nähdä sitä, että käsitteet ovat kulttuurisesti tuotettuja. Kulttuurinen yhteismitatottumus ei mahdu universalisoivan retoriikan sisään. Kuitenkin juuri monikulttuurisuusajattelu tuottaa rajaa suhteessa toisenlaisille käsityjärjestelmille, vaikka sen tavoitteena onkin kohtaaminen. (Bhabha 1990, 209.)

Tämä universalistinen pyrkimys liittyy Bhabhan mukaan paitsi haluun hallita ja kontrolloida myös lännen myyttiin edistyksestä (Bhabha 1990, 209). Monikulttuurisuus on jotain parempaa. Edistysuskossa näkyy utopioiden traditio tarinallisena rakenteena. Taidekasvatustekstejä lukiessani mietin sitä, miten niiden tapaan rakentaa onnellisia loppuja ja pystyttää utopioita pitäisi suhtautua. Rakensihan jo Platon *Valtiossaan* ihanneyhteiskunnan, jossa taiteella on selkeä paikka ja tehtävä paremman maailman luomisessa. Samoin Friedrich Schiller ja hänen jäljessään Herbert Read kirjoittivat omat utopiansa harmonisesta rauhan maailmasta, joka saavutettiin taiteen ja taidekasvatuksen avulla.⁴⁵ Kuten jo edellä totesin, myös monikulttuurisuus on löytänyt taidekasvatukseen tiensä utopian muodossa: taidekasvatus muotoillaan usein toiminnaksi, jonka lopputulena maailma on muuttunut paremmaksi. Utopioihin on kirjoitettu onnellinen loppu.

Niiden neljän vuoden aikana, joina ole kirjoittanut tätä väitöskirjaa, maailmassa on tapahtunut monia asioita, jotka on liitetty kulttuurienvälisiin ongelmiin. Syyskuun 11. päivä vuonna 2001 olimme työskennelleet tutkijakoulussa oman tutkijan polkumme kanssa koko päivän. Kun sitten kuulumme illan suussa, että televisiot ovat täynnä luhistuvia WTC:n torneja, istuimme pitkään sanattomina ja jotenkin hölmistyneinä ja järkyttyneinä. Sittemmin ”kunniamurhat” nousivat keskusteluun Fadime Sahindalin tapauksen myötä. USA hyökkäsi ensin Afganistaniin ja sitten Irakiin. Joulukuussa 2003 katselin televisiosta, miten Irakin entinen diktaattori tuotiin kaikkien nähtäville nöyryyttävään ”tervestarkastukseen”. Etnisyyden ja kansallisten kulttuurien näkökulma monikulttuurisuuteen vaikutti lohduttomalta. Samaan aikaan utopiat taiteen avulla saavutettavasta monikulttuurisesta maailmasta tuntuivat minusta jopa rienaavilta,

⁴⁵ Ks. Platon 1999, Schiller 1967, Read 1970.

ainakin kovin naiiveilta. Monet muut varmasti tulkitsivat tapahtumat niinkin, että enemmän kuin koskaan tarvitsemme utopioita monikulttuurisuudesta. Minulle ne näyttäytyivät tarinoina, joita en itse sillä hetkellä pystynyt kertomaan. Miten suhtautua utopiaan?

Kirjailija Mirkka Rekola on pohtinut utopioiden luonnetta. Hänen mukaansa pettymisemme siihen, millainen maailma on, kertoo juuri utopioista. Emme siis totu tosiasioihin, jotka ovat täällä, aikaan ja paikkaan sidottuina. Utopia on aina jossain muualla, huomenna. Ja jos se on täällä, nyt, se onkin jotakin aivan muuta kuin se "luvattu maa joka oli odotuksissa":

"Eivät ne jotka uneksivat tällaisesta maailmasta, välttämättä viihtyisi täällä. Eivät ne jotka uneksivat. Sillä jos utopia - kreikaksi utopos, ei mikään paikka - toteutuu, utopia kuolee. Utopialla ei ole paikkaa. Se on nirgendheim, ei mistään kotoisin. Se on Södergranin "Maa jota ei ole". Kun utopia toteutuu, se kuolee. Ja ihminen on utopiastaan köyhempi, toteutuminen ei tunnu vastaavan sitä mistä hän uneksi. Aina on jotakin vastusta, jotakin utopialle vierasta siinä elämässä missä se otti toteutuakseen. Uneksiko hän huonosti, unohtiko hän jotain tärkeätä?" (Rekola 2000, 145.)

Voi olla, että kasvattaja tarvitsee toimintansa motivoimiseksi utopioita, näin minulle ainakin on useissa keskusteluissa väitetty. Kati Rantala väittää, että taidekasvatus ei voi kyseenalaistaa ajatusta taiteella saavutettavista hyvistä vaikutuksista kyseenalaistamatta samalla instituutionsa oikeutusta.⁴⁶ Silloin kuitenkin ainoaksi vaihtoehdoksi jää se, että nämä tarinat eivät ole täällä jo tänään, eivätkä toteutuessaan myöskään välttämättä tyydytä. Utopia on enemmänkin keino hahmottaa rajoja, keino olla hetken liminaali ja nähdä moneen suuntaan. Kuten Rekola hienosti oivaltaa, utopia kuolee toteutuessaan, kohdatessaan konkreettisesti sen maailman vastuksen, josta se ei ole syntynyt.

Constantinos Doxiadis pohtii utopian ja todellisuuden kohtaamattomutta arkkitehtuuria ja kaupunkisuunnittelua käsittelevässä kirjassaan *Between the Dystopia and Utopia*. Hän ehdottaa, että tarvitsemme paikan, jossa todellisuus ja unelmat kohtaavat eli entopian.⁴⁷ Entopia, tai ektopia, merkitsee kreikaksi hyvää paikkaa. Se sisältää toiminnallisen merkityksen ja ajatuksen rekonstruktiosta. Yksi modernin maailman unelma oli esimerkiksi kosmopolis, toive yhdistyneestä maailmasta. Toisin kuin utopia, tällä unelmalla oli konkreettinen paikka, koko maapallo, josta piti tulla entopia eli hyvä paikka. Doxiadis toteaa, että se kääntyi kuitenkin utopiaksi toiveessaan yhdistää kaikki kansat. Vaikka esimerkki osoittaa, että on hankalaa tietää, milloin jokin tarina on utopia tai entopia, Doxiadis esittää utopian tilalle entopian tavoittelua: todellisuuden ja ideoiden yhdistämistä tavalla, joka huomioi aiemmat virheet unohtamatta sitä mistä on unelmoitu, onnistuneesti tai epäonnistuneesti. (Doxiadis 1966, 27-28, 35-36, 51.) Utopian kääntyminen entopiaksi vaatisi siis tietoisuutta sekä lähimennei-

⁴⁶ Rantala 2001, 50. Rantala ei itse allekirjoita ajatusta taiteen kiistatta hyvistä vaikutuksista, mutta näkee tämän taidekasvatusdiskurssin ratkaisemattomaksi ongelmaksi.

⁴⁷ Doxiadis 1966, xix-xx. "... I came to the conclusion that this is the problem of humanity today: it builds cities which are bad, *the dystopias*; it dreams of cities for which there is no-place, *the utopias*; while it needs good cities for there will be a place, *the entopias*."

syystä että kaukaisemmista utopioista ja topioista. Entopia toisin sanoen pyrkii ottamaan huomioon sen, millaisia ihmiset ja maailma tällä hetkellä ovat.

Utopioiden kritisointi ei sinänsä johda mihinkään. Se voidaan lukea sellaisena rationaalisuuden korostamisena, jossa hylätään pyrkimys nähdä asioita uudesta näkökulmasta, rajan etsintä ja yllittäminen. Kriittisen pedagogiikan edustajat Giroux ja McLaren puolustavat utopiaa viitaten Ernst Blochiin, joka kritisoi jo 1930-luvulla tätä 1800-luvun tapaa sanoutua irti utopioista, koska niitä ei voitu oikeuttaa järjen avulla tai perustaa empiiriseen todellisuuteen. Hän halusi muistuttaa, että utopiat nostavat esiin kätkössä olevia asioita, luovat vaihtoehtoja ja asettuvat opposition vallitsevien käsitysten kanssa. (Giroux, McLaren 2001, 61-62.) Tässä piilee kuitenkin myös ongelma: voiko utopia toimia enää kritiikkinä, jos se saa osakseen yleistä hyväksyntää, kuten monikulttuurisen taidekasvatuksen kohdalla on tapahtunut.

Hahmottelen tässä väitöskirjassa sitä moniäänistä puhetta, jossa monikulttuurisuuden utopiat ovat läsnä. Tutkimuskysymyksekseni nousee tässä mielessä entopian etsiminen, jolloin monikulttuurisuuskysymykset kiinnittyvät aikaan, paikkaan ja reaaliseen maailmaan, joka on myös ruumiillinen ja ristiriitainen. Etsin siis Rekolan kuvaamaa vastusta, jonka utopiat kohtaavat. Tätä vastusta ei löytynyt niistä yleisluontoisista taidekasvatusteksteistä, joita luin; niistä teksteistä, joissa hahmoteltiin sitä toivetta, miten asiat voisivat olla. Juha Varto esittää, että ihmisen ei pitäisi jättäytyä kuvittelukykynsä armoille, koska tämä kyky on niin vahva ja levittäytyy kaikkialle. Pystymme luomaan kuvitelmissamme maailmoja, jotka ovat mielestämme parhaita mahdollisia, olemmehan luoneet ne itse. Tällaisten kuviteltujen todellisuuksien, utopioiden, ongelmana on, että niitä on vaikeaa tuoda kosketuksiin yhteisen ja jaetun, aistittavan maailman kanssa. Varto esittää, että taiteeseenkin liittyvä taitaminen, techné, olisi keino koetella kuvittelun kantavuutta ja samalla murtaa perinteiden kahleita. (Varto 2002, 104.)

Tekstien tarjoaman vastuksen puutteen ohella yksi syy turhautumiseeni onnellisten loppujen äärellä oli siinä, että utopiat ovat luonteeltaan ennemminkin yksi- kuin moniäänisiä. Entopian lisäksi niiden tilalle voisi etsiä heterotopiaa. Michel Foucault ehdottaa heterotopiaa tilaksi, jossa monet eri äänet kohtaavat sulautumatta ristiriidattomaksi harmoniaksi. Heterotopia ei määritä sitä, miten jonkin asian pitäisi olla, vaan sisältää todellisuuden moninaisuuden. (Janmohamed 1994, 244.) Siirryn seuraavaksi etsimään moniäänisyyttä toisaalta, tutkimaan kuvauksia konkreettisista taidekasvatustilanteista, hetkiä joissa toiminnalle etsitään sanoja sekä itse taideteoksia, joissa kuvataan kulttuurienvälisiä kohtaamisia. Löytäisinkö taiteesta sellaista vastusta, jota en löytänyt taidekasvatusteksteistä, jostain joka kiinnittäisi ajatuksen monikulttuurisuudesta siihen maailmaan, jossa elän?

3 TARINOITA KULTTUURIEROJEN KOHTAAMISISTA

Tarkastelen tässä luvussa sitä, miten monikulttuurista taidekasvatusta voisi hahmotella taideteosten näkökulmasta.⁴⁸ Tutkin taiteesta nousevien tarinoiden kautta, miten monikulttuurisia kohtaamisia esitetään. Millaisia tarinoita kerromme toisesta ja samalla itsestämme? Taideteokset avasivat minulle sen laadullisen moninaisuuden, jolla ihmiset kokevat ja kertovat kulttuurisiin eroihin ja toiseuteen törmäämisestä. Kun lukemissani taidekasvatusteksteissä kohtaamisen (ideaali)luonne yritettiin määritellä etukäteen, löytyy taiteesta juuri moninaisuus ja tulkinnanvaraisuus. Rakennan tekstissä kaaren, jossa etenen kulttuuristen erojen kieltämisestä erojen estetisointiin ja toisen tarinan näkemisen kautta oman itsen näkemiseen. Olen valinnut taideteokset sillä perusteella, että ne ovat liikauttaneet minua, saaneet minut ymmärtämään jotain uutta monikulttuurisuuteen liittyen. Ne eivät siis ole teorian kuvitusta tai esimerkkien asemassa, vaan ovat itsessään minulle keskeisiä tutkimuksia siitä, miten käsitellä kulttuurisia kohtaamisia.

Teoreettista kehystä monikulttuuriselle taidekasvatukselle on Nicholas C. Burbulesin mukaan etsitty postmodernismista, joka jo itsessään on varsin monimuotoinen kokoelma erilaisia teorioita. Vaikka postmodernismi ei ole yhtenäinen teoriakokonaisuus, seuraavat teemat nousevat monikulttuurisen taidekasvatuksen näkökulmasta keskeisiksi. Ensinnäkin vallan ja hierarkioiden analyysi osana sosiaalisten ja poliittisten organisaatioiden dynamiikkaa on keskeisenä kiinnostuksen kohteena. Tämä on vienyt myös taidekasvatusta sellaiseen kulttuuripoliittiseen suuntaan, jossa taiteen ja kulttuurin insitutionaalista ja ideologista luonnetta painotetaan tutkimalla niiden suhdetta tiettyjen kulttuu-

⁴⁸ Olen kirjoittanut tämän tekstin alunperin *Arts and Narrative Inquiries* -seminaariin, joka järjestettiin Helsingissä 25.-27.1.2001. Esitin paperin Shelley Day Sclaterin vetämässä työryhmässä. Alkuperäinen otsikko oli *Stories of multicultural encounters in the arts*. Olen kuitenkin muuttanut otsikkoa tähän, sillä teksti ei oikeastaan kerro monikulttuurisista kohtaamisista siinä mielessä, että kulttuurien välinen kohtaaminen olisi niissä aina läsnä. Joskus kyse on myös kohtaamattomuudesta ja monokulttuurisuudesta. Olen lyhentänyt tekstiä jonkin verran, koska käsittelen siinä alunperin olleita teoksia ja teemoja väitöskirjan seuravassa luvussa.

risten ryhmien marginalisoimiseen tai alistamiseen. Tämä on kiinnostavaa, koska Burbules väittää yksinkertaistaen, että sekä kasvatusta että taidetta on perinteisesti pidetty suhteessa valtaan objektiivisina, puolueettomina ja universaaleina alueina. Tämä näkyykin edellä käsittelemässäni onnellisten loppujen rakenteen omaavissa kasvatuskertomuksissa. Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa kuitenkin sekä kasvatuksen että taiteen alue ”politisoituvat”, ne pitäisi Burbulesin mukaan nähdä osana vallan rakenteita. Posmodernismin teorioiden suhde kasvatukseen on kuitenkin haasteellinen, koska niiden myötä noussut ajatus kulttuuristen näkökulmien pluralistisuudesta johtaa Burbulesin mukaan äärimmillään kommunikoimisen mahdottomuuteen yli erojen. (Burbules 1993, 2-4) Tämän tulkinnan mukaisessa todellisuudessa monikulttuurinen taidekasvatustutkimus olisikin mahdottomuus.

Monikulttuurisuuteen liittyvää teorianmuodostusta on eri tieteenaloilla varsin paljon. Astuminen representaatioiden ja tarinoiden alueelle on oma erityiskysymyksensä. Miten esitämme ja kerromme ihmisiä ja paikkoja, jotka ovat merkittävästi erilaisia kuin oma tuttu ympäristömme? Esimerkiksi Stuart Hall kirjoittaa niin sanotusta *toisen spektaakkelista*, jossa vieras stereotypoidaan erilaisiin kapeisiin merkityksiin (Hall 1999, 139). Tämän kaltaisista teorioista löytyy kiinnostavia näkökulmia taiteen tulkittamiseen, esimerkiksi siihen miten taide toimii kulttuuristen erojen ja rajojen rakentajana. Taidekasvatuksen kontekstissa taidetta on käsiteltävä mielestäni kuitenkin paitsi tulkinnan kohteena myös itsessään tutkimisen ja kasvatuksen muotona.

Roland Barthes käyttää myytin käsitettä kuvaamaan sellaisia esittäviä tai ilmaisullisia käytäntöjä, jotka saavat meidät mieltämään kulttuuriset merkitykset luonnollisina tai universaaleina. Hänen de-mystifioivaan luentaansa liittyvän painottaminen, että lukija on keskeinen merkitysten tuottamisessa. (Barthes 1973, 12.) Sama kertomus voi toisin sanoen olla yhdelle lukijalle vastakertomus, joka haastaa omia käsityksiä, ja toiselle kollektiivinen, jo hyväksytty tarina. Lukeva subjekti ei vain hyväksy jotain jo ilmaistua, kulttuurisia merkityksiä, vaan rakentaa ja muuntaa merkityksiä itse aktiivisesti. Kysyn, voiko ajatella, että taide voi toimia myös yleisiä tai stereotyyppistäviä kulttuurisia representaatioita vastaan. Voiko taiteen keinoin toisin sanoen kertoa vastakertomuksia kulttuurisille myyteille vieraasta? Erityisesti taiteen yhteydessä lukitut merkitykset eivät ole mielestäni puolusteltavissa esimerkiksi siten, että vain kasvattajalla olisi oikeus tulkintojen tekemiseen. Siksi taiteella on mahdollista herättää dialogia lukijoiden kesken. Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa tämä liittyy myös jokaisen oikeuteen kertoa oma tarinansa.

Taiteen tarinat voivat olla keino ohittaa kasvatuksen ja tieteen diskurssit. Kuten aiemmin totesin, esimerkiksi lukemieni taidekasvatustekstien tapa hahmotella monikulttuurisuutta ei tavoita toiminnan todellisuutta. Kuitenkin kasvattajat yrittävät hahmotella toimintaansa näiden kollektiivisten kertomusten avulla. Taiteen kertomuksissa puolestaan yksityisen ja yleisen, konkreettisen ja abstraktin yhteys on helpompaa tavoittaa. Olen poiminut mukaan taideteoksia, joissa yhdistyvät subjektiiviset kokemukset ja kulttuuriset tarinat siten, että niiden suhdetta tutkitaan ja pohditaan. Taideteokset kantavat samanaikaisesti

kulttuurisesti muotoutuneita merkityksiä ja kuvaavat niiden syntyä ja luonnetta subjektin näkökulmasta.

3.1 Tarinoita kulttuurisista rajoista

Intialainen kirjailija Arundhati Roy kuvaa romaanissaan *Joutavuuksien jumala* (1998) erilaisia kulttuurisia rajoja lapsen silmin: sellaisen vieraan ja toisen kautta, joka ei vielä koe omaa kulttuuriaan itsestäänselvänä. Royn tarinan päähenkilöt vasta opettelevat sitä monimutkaista hierarkista järjestelmää, jolle intialainen kulttuuri on perustunut. Oman särönsä tähän tuovat länsimaiset aatteet ja tavat, jotka eri tavoin horjuttavat perinteistä yhteiskuntajärjestelmää. Ne astuvat tarinaan ihmisten hahmoissa, kuten englantilaisen serkun, Sophie Molin vierailun myötä. Romaani on samalla kertaa sekä kuvaus Intian kastijärjestelmän hitaasta rakoilusta että muutamien yksilöiden traagisista kohtaloista. Onnettomien tapahtumien syynä ovat yksilöiden ja yhteisön normien väliset ristiriidat. Perinteen hidas rakoilu saa muutaman yksilön astumaan sen repeämiin, kiellettyihin kohtauksiin.

Tarinassa kietoutuvat siis yhteen yleiset ja yksityiset tasot: kerronta on rakennettu hyvin aistiseksi siten, ettei lukija voi unohtaa, että tapahtumat menneisyydessäkin ovat olleet myös elävien yksilöiden elämää. Samalla yksittäisiin kulttuurisiin kohtauksiin ja tarinaan aukeaa useita tasoja, joiden kietoutuneisuudesta Roy rakentaa seuraavan kuvan:

Puhtaan käytännöllisessä mielessä olisi kai oikein sanoa, että kaikki alkoi silloin kun Sophie Mol tuli Ayemeniin. Ehkä on totta, että kaikki voi muuttua yhdessä päivässä. Että muutamat kymmenet tunnit voivat määrätä ihmisen koko loppuelämän. Ja että kun niin tapahtuu, nuo muutamat kymmenet tunnit, kuin palaneesta talosta pelastetut tavarat - hiiltynyt kello, kärventynyt valokuva, korventuneet huonekalut - pitää kaivaa raunioista ja tutkia tarkoin. Säilyttää. Selvittää.

Pienet tapahtumat, arkiset asiat lyödään rikki ja kootaan uudelleen. Ladataan uudella merkityksellä. Ja äkkiä niistä tulee kertomuksen valkoinen luuranko.

Ja kuitenkin on vain yksi näkökulma sanoa, että kaikki alkoi silloin kun Sophie Mol tuli Ayemeniin.

Yhtä hyvin voisi väittää, että se alkoi tuhansia vuosia sitten. Paljon ennen marxilaisten tuloa. Ennen kuin britit valloittivat Malabarin, ennen eurooppalaista invaasiota, ennen Vasco da Gamaa, ennen kuin Zamorin valloitti Calicutin. Ennen kuin portugalilaisten murhaamien kolmen purppurakaapuisen syyrialaispiispan ruumiit löydettiin merestä, kellumassa selällään, rinnan päällä ratsastamassa kerälle kiertyneitä merikäärmeitä ja parrassa takkuihin takertuneita ostereita. Voisi väittää, että se alkoi paljon ennen kuin kristinusko tuli laivalla ja tihkui Keralaan kuin tee pussista.

Että se itse asiassa alkoi silloin kun rakkauden säännöt laadittiin. Säännöt jotka määräisivät ketä sai rakastaa ja miten. Ja miten paljon. (Roy 1998, 48-49.)

Roy näyttää tässä lyhyessä katkelmassa, miten kulttuuristen rajojen olemassaolosta voi kertoa pitkän historiallisen tarinan tai katsoa sitä yhdestä hetkestä käsin, jossa subjekti törmää näihin rajoihin ja tiedostaa niiden olemassaolon. Rajakokemus voi syntyä muualla kasvaneen serkun tapaamisesta, ja samalla yksilöiden kohtaamisen takana on pitkä historiallisten muutosten ketju. Rajojen näkemisen jälkeen tarina on joka tapauksessa kerrottava uudelleen, paluuta van-

haan tulkintaan ei enää ole, vaikka sen rakennusaineet ovatkin samat. Ne järjestetään uudelleen ja samalla niiden merkitykset muuttuvat.

Monikulttuurisen taidekasvatuksen voisi hahmotella edellä lainatulla kuvauksella. Sen tehtävä on tehdä näkyväksi kulttuurin luuranko purkamalla aistittu ja kerrottu osiin ja kertoa se uudelleen. Kulttuurista tulee esitettyä ja tiedostettua, ei luonnollista. Palaan vielä myöhemmin Royn romaaniin, jossa hän kuvaa monikulttuuristuvan maailman tai paremminkin globalisaation vaikutusta taiteellisen toiminnan kantamiin merkityksiin suhteessa perinteeseen.

Kirjailija Barbara Kingsolver kuvaa länsimaisen katsojan näkökulmasta samankaltaista kulttuurien törmäystä romaanissaan *The Poisonwood Bible* (1999). Hän kertoo omaelämäkerrallisen tarinan amerikkalaisesta perheestä, joka muuttaa vuonna 1959 Belgian Kongoon. Muuton syynä on lähetystyö, jota perheen isä, baptistisaarnaja Nathan Price, kokee kutsumukseksi tehdä. Tarina on kerrottu perheen neljän tyttären ja äidin äänillä. Viiden eri kertoja käyttäminen avaa moniäänisen maailman, jossa rajojen piirtyminen suhteessa kulttuuriin näyttäytyy viidellä erilaisella tavalla. Yksi raja on kuitenkin kaikille rikkomaton ja se on perheen sisäinen ja sukupuoleen liittyvä. Isä johtaa perhettä patriarkkana, jonka sanaa on toteltava, vaikka kaikki muut näkevätkin hänen toimintansa mielettömyyden. Tämä ilmenee myös Nathan Pricen tavassa kohdata vieras kulttuuri. Hän kieltäytyy itsepintaisesti tunnustamasta kulttuurista eroa itsensä ja kongolaisten välillä, koska ajattelee oman uskontonsa ylittävän kaikki rajat ja koska se antaa hänelle itselleen valmiiksi ylemmän aseman. Hän on "oikeassa" ja muut tietämättömiä, oli sitten kyse jumalasta, kielestä tai maanviljelyksestä. Seuraava kuvaus on kerrottu yhden tyttären, Adahin, äänellä:

TATA JESUS IS BÄNGALA! declares the Reverend every Sunday at the end of the seremony. More and more, mistrusting his interpreters, he tries to speak in Kikongo. He throws back his head and shouts these words to the sky, while his lambs sit scratching themselves in wonder. Bangala means something precious and dear. But the way he pronounces it, it means the poisonwood tree. Praise the Lord, hallelujah, my friends! for Jesus will make you itch like nobody's busines. (Kingsolver 1999, 312.)

Myrkkypuu, poisonwood, on romaanissa symboli afrikkalaisen ja amerikkalaisen kulttuurin kohtaamisille. Pastori Price taistelee sitä vastaan omilla epätoivoisilla keinoillaan, vaikka kyläläiset tietäisivät, miten sitä pitää käsitellä. Kaikkina kylässä viettäminään vuosina Nathan Price kieltäytyy näkemästä kulttuurisia eroja. Hän representoi siis asennetta, joka tekee kommunikaation mahdottomaksi. Hän näkee oman kulttuurinsa luonnollisena, ja uskonto toimii tämän vakuutena. Hänelle ei ole olemassa muita kuin hänen oma tulkintansa maailmasta. Muu perhe sen sijaan reagoi uuteen kulttuuriin vaihtelevilla tavoilla. Kingsolver näyttää, miten sama tilanne voi synnyttää monta erilaista tarinaa suhteessa erojen kohtaamiseen. Jokaisen perheenjäsenen kokemus on hyvin erilainen ja kuitenkin todellinen.

Adah-tytär alkaa vähitellen löytää kongolaisen kulttuurin elämällä sen arkea, hänen identiteettinsä muodostuu ristiriitaisimmaksi mutta samalla kaikkein kokonaisvaltaisimmaksi. Tätä kautta hän tavallaan irtoaa perheestä ja näkee sen ulkopuolisen silmin. Hänen kykyään ymmärtää erilaisia tarinoita kuvaa

se, että hän alkaa aikuisena kerätä vanhoja Raamattuja, joissa on kuuluisia painovirheitä.

I can't resist these precious gospels. They lead me to wonder what Bible my father wrote in Africa. We came in stamped with such errors we can never know which ones made the lasting impression. I wonder if they still think of him standing tall before his congregation shouting, "Tata Jesus is bängala!"

I do. I think of him exactly the way. We are the balance of our damage and our transgressions. He was my father. I own half of his genes, and all of his history. Believe this: the mistakes are part of the story. I am born of a man who believed he could tell nothing but the truth, while he set down for all time the Poisonwood Bible. (Kingsolver 1999, 603.)

Adahin kuvaama paremmin tietämisen tai oikein kertomisen luulo on haaste monikulttuuriselle taidekasvatukselle. Inkeri Sava ajattelee, että ensimmäinen askel dialogiin on se, että me emme ymmärrä toisiamme (Sava 1998, 114). Kingsolverin tarinassa dialogia pastorin ja kyläläisten välille ei synny juuri siksi, että hän kieltää erot ja sen, ettei todellakaan ymmärrä kyläläisiä. Tyttäristä vanhin, Rachel, ottaa yhden askeleen isäänsä pidemmälle. Hän näkee eron ja halveksii sen vuoksi kongolaisia pitäen omaa kulttuuriaan kaikin tavoin ylempiarvoisena. Samalla hän oppi nauttimaan elämästään Kongossa ja ottaa kaiken hyödyn irti siitä, että on valkoinen. Rajan näkeminen siis johtaa valta-asetelman tunnistamiseen ja siitä hyötymiseen, ei dialogiin. Taidekasvatuksen näkökulmasta tämä on tärkeää huomata. Burbules toteaa, että kohtaamisyrietykset eri kulttuurien välillä voivat myös kasvatustilanteissa epäonnistua suhteessa tavoitteisiin: "They may in fact heighten tension; dialogue across differences does not necessarily entail agreement, and greater communication will, in some cases, make the conflicts between groups all the more apparent" (Burbules 1993, 14). Taidekasvatusdiskurssissa tämä mahdollisuus pitäisi kirjoittaa auki idealististen tavoitteiden rinnalle. Vaikka tavoittelemme hyvää, kasvatustilanteissa vaikuttavat monet erilaiset tekijät, eivätkä ne aina etene kasvattajan käsikirjoituksen mukaan.

3.2 Turistin katse

Estetiikan traditiossa esteettisen kokemuksen luonne on liitetty usein eettisesti hyvään. Tämä traditio on ollut vaikuttamassa siihen, että taidekokemuksen hyviä vaikutuksia on korostettu myös taidekasvatuksen yhteydessä. Toisaalta halki modernismin autonomisen esteettisen alue on kohdannut myös kritiikkiä suhteessa eettisiin kysymyksiin. On pohdittu, miten taiteen irrottaminen arkielämästä voi myös vieraannuttaa eettisistä valinnoista. Tätä on kutsuttu estetismiksi. Sosiologi Zygmunt Bauman puolestaan on liittänyt tämän asenteen ylisemminkin postmodernin subjektiin ominaisuudeksi: hän käyttää tämän kuvaamiseen turistin metaforaa (Bauman 1994). Turisti ei sitoudu eettisesti, hänellä on kuluttajan asenne kaikkeen kohtaamaansa. Taiteellisten kohtaamisten yhteydessä tällainen asenne merkitsee kevyen esteettisen nautinnon etsintää.

Roy kuvaa intialaisia kathakali-tanssijoita, joiden perinteisesti temppeleissä tanssimat pyhät tanssit on siirretty viihteen matkailijoille. Tanssijamiehet joutuvat elättämään itsensä turismilla ja tekemään samalla rikoksen itseään ja palvomiaan jumalia kohtaan.

Kathakali-mies on miehistä kaunein. Siksi että hänessä ruumis on sielu. Hänen ainoa instrumenttinsa. Kolmen vuoden iästä hänen ruumistaan on höylätty ja viimeistely; se on valjastettu tarinankertomisen tehtävään. Hänessä on taikaa, tässä mieheessä naamion takana ja hulmuavien helmojen peitossa.

Nykyään hän ei kuitenkaan enää pysty kehittymään. Ei toteuttamaan itseään. Kelpaamattomaksi tuomittua tavaraa. Hänen lapsensakin nauravat hänelle, sillä he olisivat mieluummin kaikkea mitä hän ei ole. Hän seurasi miten heistä tuli konttoristeja ja rahastajia. Neljänneen luokan virkailijoita. Omine ammattiyhdistyksineen.

Hän itse kuitenkin heiluu jossain taivaan ja maan välillä eikä pysty samaan kuin he. Hän ei osaa liikkua bussin käytävällä, laskea kolikoita tai myydä lippuja. Hän ei osaa totella kelloja eikä kannistella selkää köyryssä teetä ja Marie-keksejä tarjottimella.

Epätoivossaan hän turvautuu turismiin. Hän markkinoi itseään. Hän kaupittelee ainoaa omaisuuttaan. Tarinoita joita hänen ruumiinsa osaa kertoa.

Hänestä tulee Paikallisväri.

Pimeyden sydämen matkailijat loukkaavat häntä lojumalla altaan reunalla puolialastomina ja osoittamalla vain hetken kiinnostustaan. Hän hillitsee raivonsa ja tanssii heille. Hän kerää maksun. Hän juo itsensä humalaan. Tai polttaa marisätkän. Hyvää keralan ruohoa. Se saa hänet nauramaan. Sitten hän poikkeaa Ayemenin temppeliin, hän ja muut kaltaisensa, ja he tanssivat pyytääkseen jumalilta anteeksi.

[...]

Ayemenin temppelissä miehet tanssivat kuin eivät olisi voineet lopettaa. Kuin talon lämpimään myrskyltä suojautuneet lapset. Jotka kieltäytyvät tulesta ulos ja tunnustamasta rajuilmaa. Tuulta ja ukkosta. Rotat vilistämässä pilatun maiseman poikki dollarin kuvat silmissään. Maailman ryskyessä ympärillä. (Roy 1998, 266-267, 270-271.)

Royn kuvaus kathakali-tanssijoiden kokemasta nöyryytyksestä on pysähdyttävä. Se tekee näkyväksi haasteen, joka sisältyy taiteen kulttuurisidonnaisuuteen. Monikulttuurisen taidekasvatuksen näkökulmasta estetisoinnin mahdollisuus on jatkuvasti olemassa. Samalla joudutaan pohtimaan autenttisuuden kysymyksiä. Pitäisikö hyväksyä se, että aiemmin pyhät tanssit elävät nykypäivässä kulutettavana "paikallisvärinä"? Onko perinteisten taidemuotojen siirtäminen turismin palvelukseen tai näyttelyesineiksi elävä osa monikulttuurista nykypäivää vai alkuperäisten taidemuotojen raiskaamista. Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa pyritään kunnoittamaan taiteen ja kulttuurien moninaisuutta ja halutaan tutustuttaa oppilaat niihin. Kuitenkin länsimaiseen taidekäsitykseen liittyvä taiteen irrottaminen omaksi esteettiseksi elämänalueekseen ei auta ymmärtämään muunlaisia taidekäsityksiä, vaan helposti estetisoi taideilmiöt näyttelyesineiksi ja esityksiksi.

3.3 Sinun tarinassasi...

Monikulttuurisen taidekasvatuksen näkökulmasta on hankalaa ylittää väite, että taidekokemuksessa on jotain sellaista, joka auttaa kulttuurisissa kohtaamisissa. Näin siitäkin huolimatta, että estetisoinnin näkökulma on sekin kiistämä-

tön. Mahdollisuus kulttuuristen rajojen ylittämiseen tai rajalla seisomiseen taiteen avulla on monikulttuurisen taidekasvatuksen tavoite. Burbules liittyy tämän tavoitteen tietynlaiseen asenteeseen kasvattamiseen: "Dialogue is guided by the spirit of discovery, so that the typical tone of a dialogue is exploratory and interrogative. It involves a commitment to the process of communicative interchange itself [...]" (Burbules 1993, 8). On tärkeää kysyä, miten taiteessa voi auea todellista tilaa kohtaamisille. Lukijan vastuu tulkinnoistaan korostuu.

David Wojnarowiczin valokuvasarjassa *Arthur Rimbaud in New York* minua katsoo mies joka vaikenee ja kuitenkin kertoo tarinaansa. Arkisen näköisissä tilanteissa, kuten ihmisiä täynnä olevassa metrossa, muut kuvan hahmot näyttävät keskittyneiltä vaikkapa juttelemaan keskenään eivätkä huomioi valokuvaamista. Yksi hahmo katsoo kuitenkin suoraan kameraan ja hänen kasvojaan peittää toisesta valokuvasta leikattu ilmeetön naamio. Naamiona toimivana kuvana ovat runoilija Arthur Rimbaud'n kasvot. Tämä naamio vaatii kysymään, miksi hahmo käyttää sitä, miksei hän paljasta kasvojaan. Valokuva esittää jotakin eroa, rajaa, jonka vuoksi hahmo ei voi esiintyä muiden kuvan ihmisten tavoin omana itsenään. Kuva ei vastaa vaan kysyy. Suhteessa Wojnarowiczin muuhun tuotantoon luen näitä kuvia homoseksuaalisuuden kautta syntyvän eron ja toiseuden kokemuksen representaatioina. Silti kuvat voivat antaa yleisemminkin viitteitä erilaisuuden kokemukseen ja oman tarinan kertomisen vaikeuteen. Samalla ne tuovat esiin liminaalin henkilön merkityksen kulttuurille: Rimbaud'sta on muodostunut symboli monien erilaisten alakulttuuristen ryhmien vastarinnalle.⁴⁹

Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa yhtenä tavoitteena, erityisesti kriittisen pedagogiikan myötä, on tilan luominen erilaisille äänille ja jokaisen oikeus omaan tarinaansa. Samalla olisi kuitenkin kysyttävä, miksi joidenkin tarinoiden kertominen on vaikeaa. Syynä ei välttämättä ole se, että kertominen olisi kielletty, vaan se millainen asema tietyillä representaatioilla on kulttuurisesti. Stuart Hall ajattelee, että sosiaalisesti marginaalisina pidetyt ilmiöt voivat symbolisesti olla kulttuurin keskiössä. Ne voidaan nostaa näkyviin, esittämään rajaa, jonka ylittäminen on kuitenkin kiellettyä (Hall 1999, 157). Haluttomuus joutua rajan osoittajaksi voi sekin olla perusteltua. Tilan luominen edellyttää katsojaa ja kuulijaa, joka on myös valmis katsomaan omia kulttuurisia rajojaan rakennettuina, ei luonnollisina. Tämä koskee myös esittämisen tapojen kulttuurisidonnaisuutta.

Michel Tournier kertoo romaanissaan *Kultapisara* (1988) tarinan kuvallisen esittämisen kulttuurisista muodoista ja identiteetin etsinnästä niiden keskellä. Nuori Idris-poika joutuu kotonaan Saharassa turistinaisen valokuvaamaksi. Nainen lupaa lähettää kuvan pojalle, mutta sitä ei tietenkään koskaan kuulu tulevaksi. Idris kokee tullessa vangituksi kuvaan ja lähtee Ranskaan kuvaa

⁴⁹ Arthur Rimbaud itse kielsi oman runoutensa eikä pitänyt sitä julkaisemisen arvoisena. Tästä näkökulmasta voi kysyä, miten hän olisi suhtautunut siihen, että hänestä itsestään tulee symboli. Hän olisi luultavasti kieltäytynyt kunnian. Tässä mielessä Wojnarowiczin kuvat ovat itsessäänkin problemaattisia. Niitä voisi tulkita kuitenkin toisinkin kuin olen tässä yhteydessä tehnyt. Jos ei keskity siihen, kuka piiloutuu naamion taakse, voi kuvia lukea myös kysymyksenä siitä, millaista Rimbaud'n olisi elää kuvien ajankohdan New Yorkissa.

hakemaan, mistä muodostuu initiaatiomatka identiteetin ja koko minuuden hajoamisen kautta sen uudelleen löytämiseen. Matkan aikana poika kohtaa yhä uusia kuvia kulttuuristaan ja lopulta myös itsestään tunnistamatta niitä kuitenkin omikseen. Näiden kuvien keskellä Idris alkaa hajota, kunnes tarinan käänteeksi muodostuu kalligrafian opiskelu mestari Abdelghafarin johdolla.

Läntisessä suurkaupungissa elävät muslimipojat joutuivat kestäämään kaikki kasvokuvan, jumalkuvan ja muotokuvan hyökkäykset. Kolme sanaa merkitsemässä samaa orjuutta. Kasvokuva on salpa, jumalkuva vankila, muotokuva lukko. Yksi ainoa avain voi poistaa kahleet: kirjoitettu kirjainmerkki. Kuva viittaa aina taaksepäin. Se on menneisyyttä kohti käännetty peili. Hautakiven kasvokuvaa, kuolinnaamiota, sarkofagin kantta puhtaampaa kuvaa ei ole olemassakaan. Mutta valitettavasti kuva lumooa kaikkivaltiaasti juuri valmistautumattomat, yksinkertaiset sielut. Vankilassa ei ole vain ristikköä, siellä on myös katto. Salpa estää sinua lähtemästä ulos, mutta se myös suojelee sinua yön hirviöiltä. Kiveen hakattu muotokuva herättää kiusauksen uppoutua pyörryttävästi ikimuistaisen menneisyyden pimeyteen. (Tournier 1988, 213.)

Romaani näyttää länsimaiselle lukijalle vieraan kulttuurin kautta oman kuvakulttuurimme hallitsevan luonteen. Idrisille kalligrafia merkitsee vapautumista kuvien tuhoavasta vallasta itseensä. Anne Fried toteaaakin, että kalligrafia tekee Idrisistä taas kokonaisen ja auttaa häntä kiinnittymään omiin kokemuksiinsa (Fried 1988, 249). Idrisille kalligrafia merkitsee vapautumista esittävästä kuvista ja erityisesti hänestä itsestään tuotetuista kuvista. Tournierin romaani nostaa kysymyksiä suhteessa monikulttuuriseen taidekasvatukseen. Onko oman äänen, kuvan tai tarinan kertominen aina hyvä tapa löytää kulttuurisia kohtaamisia ja mitä näiden kertomusten tuottaminen palvelee? Oma identiteetti löytyy *Kultapisarassa* taitoon harjaantumisen kautta, välittömästi suhteesta tekemiseen, ilman ajatusta esimerkiksi oman tarinan ilmaisemisesta.

3.4 ...näen itseni

Olen tähän mennessä käsitellyt sitä, miten kulttuurisia rajojen esittäminen voi näyttäytyä sekä uhkana, estetisoivan nautinnon tuottajana että rajaa osoittavina symboleina. Kaikissa näissä ero merkitsee jotain absoluuttisesti toista suhteessa itseen. Vieras kulttuuri voi silti olla myös keskeinen oman identiteetin rakentamisen kannalta, torjuvana tai kutsuvana. Romaanissaan *Ranskalainen testamentti* (1998) Andreï Makine kertoo siitä, miten tarinoissa toisesta kulttuurista voi nähdä oman itsensä. Neuvostoliitossa elävän kertojan isoäiti on tarinoinut lapsenlapsilleen ihanasta ja hämmästyttävästä Ranskasta, jossa suvun juuret osittain ovat. Tarinoista maasta, jossa kertoja ei ole koskaan käynyt, muodostuu keskeinen elementti tämän elämäntarinaa. Tarinoista muodostuu lähde niiden piirteiden nimeämiseksi ja kuvaamiseksi, jotka päähenkilö löytää itsestään mutta ei ympäröivästä kulttuurista, kuten hänen kaipaamalleen kauneudelle, aistillisuudelle ja keveydelle.

Bartavelles et ortolans... hymyilin ja iskin vaivihkaa silmää sisarelleni. Ei, emme suinkaan tunteneet olevamme jonoon ahtautuneiden ihmisten yläpuolella. Olimme samanlaisia kuin he, saatoimme ehkä elää vielä vaatimattomammin kuin monet heistä. Me kuuluimme samaan luokkaan: ihmisiin jotka rämpivät kaupan ovella loskassa suuressa teollisuuskaupungissa ja toivoivat saavansa kassiin kaksi kiloa appelsiineja.

Ja silti minä kuullessani nuo taikasanat Cherbourgin juhla-aterialta tunsin itseni erilaiseksi. En suinkaan oppineisuuteni takia (en silloin vielä tiennyt, että maineikkaat ruokalajit olivat multasienillä täytettyä paistettua punapyytä ja peltosirkua). Se hetki sumuineen, valoineen ja merentuoksuineen oli vain suhteuttanut kaiken ympärillämme: kaupungin ja sen stalinintyyllisen asiallisuuden, väkijoukon hermostuneen odotuksen ja jäärapäisen vallankäytön. En minä vihannut noita ihmisiä jotka olivat torjuneet minut, minä tunsin heitä kohtaan hämmästyttävää sääliä: heidän eivät pystyneet silmiä siristämällä pääsemään päivään, joka oli täynnä raikasta leväntuoksua, lokkien kirkunaa, himmeää aurinkoa... Minun teki kauheasti mieli kertoa se kaikille. Mutta miten sen olisin kertonut? Siihen piti keksiä upouusi kieli, josta tunsin vasta kaksi ensimmäistä sanaa: bartavelles et ortolans... (Makine 1998, 53-54.)

Kertoja on niin varma geneissään kulkevasta ranskalaisesta identiteetistään, että hän tulkitsee hauraita aistimusten muistojaan varhaisesta lapsuudestaankin perittyinä muistumina. Päästyään viimein todelliseen Ranskaan muistot saavat uuden tulkinnan.

Yöllä kaivoin muististani kuvan, jota olin aina luullut syntymää edeltäväksi alitajuisiksi muistumaksi ranskalaisten esivanhempieni ajoilta; olin lapsena ollut siitä hyvin ylpeä. Olin pitänyt sitä todisteena ranskalaisesta syntyperästani. Se oli aurinkoinen syyspäivä metsänreunassa, mukana näkymätön nainen ja valoisan kirkkaan ilman läpi leijuvat lukinseitit... Ymmärsin nyt, että se metsä olikin ääretön taiga ja hurmaa-va Martinpäivän jälkikesä haipuisi siperialaiseen talveen, jota kestäisi yhdeksän kuukautta. Ranskalaisen harhakuvani keveät hopeanhoitoiset lukinseitit olivat vain uusia piikkilanka-aitoja, jotka eivät olleet vielä ennättäneet ruostua. Kävelin äitini kanssa naistenleirin alueella... Se oli ensimmäinen lapsuusmuistoni. (Makine 1998, 264.)

Makinen romaanin päähenkilö tulkitsee muistojaan uudelleen ja voisi sitä kautta kertoa kokonaan uuden tarinan omista erilaisuuden kokemuksistaan. Silti tarinat vieraasta kulttuurista olivat merkittäviä oman kulttuurin rajojen hahmottamisen kannalta ja sen ymmärtämiseksi, että maailma ympärillä voisi olla toisenkinlainen. Monikulttuurisen taidekasvatuksen näkökulmasta vieras voi näyttäytyä siis mahdollisuutena kertoa vastakertomuksia, luoda tilaa uusille merkityksille. Silti nämä kertomukset eivät itsessään auta varsinaisesti vieraan kohtaamisessa. Palaan tähän vielä tarkemmin seuraavassa luvussa.

Stuart Hall kiinnittää kulttuurisia eroja käsitteleviä teoreettisia vaihtoehtoja pohtiessaan huomiota Mihail Bahtiniin, joka ajattelee, että merkitykset konstruoidaan ensisijaisesti dialogissa. Tämän vuoksi kukaan ei voi yksin omistaa merkityksiä, vaan niiden luomiseen uudelleen on aina mahdollista osallistua. Esimerkiksi suhteessa 'ranskalaisuuteen' ei siksi ole olemassa mitään yhtä oikeaa tulkintaa, vaan se syntyy dialogissa kerta toisensa jälkeen. Dialoginen suhde on kaksisuuntainen suhteessa kieleen ja myös käyttäjien kesken. Me käytämme kieltä ja kieli käyttää meitä. Samalla kaikki sanomamme on vuorovaikutuksessa toisten henkilöiden kanssa. (Hall 1999, 154.) Taiteellisessa toiminnassa tämä toteutuu sekä suhteessa esittämisen tapaan että tekijöihin ja kokijoihin. Makine näyttää, miten elämäntarinakin on dialoginen, miten tulkitsemme kokemuksi-

amme erilaisten tarinoiden kautta. Luomme omia merkityksiämme neuvottelemalla niistä jatkuvasti muiden tarinoiden kanssa. Kulttuuristen erojen kohtaamisissa tämä merkitsee siksi myös väistämättä sitä, että käsitykset omasta kulttuurista eivät pysy koskemattomina.

Olen tässä luvussa käynyt keskustelua muutamien taideteosten kanssa suhteessa monikulttuurisen taidekasvatuksen ideoihin. Näiden teosten esittämä kulttuuristen erojen maailma ja niiden representointi on ristiriitaisempi ja monimielisempi maailma kuin mitä tutkimuksen alussa käsittelemistäni taidekasvatusteksteistä nousi esiin. Hall toteaa, että representaatio on monimutkaista toimintaa, erityisesti silloin kun se liittyy tuntemuksiin, asenteisiin ja emootioihin sekä liikuttaa katsojan pelkoja ja levottomuutta huomattavasti syvemmillä tasoilla kuin mitä yksinkertaisella arkijärjellä on mahdollista selittää. Hän ehdottaa, että tämän monimutkaisen vyyhdin aukaisu edellyttää teoreettista lähestymistapaa. (Hall 1999, 140.) Teorioista varsinkin bahtinilaisittain ymmärretty dialogin teoria avaakin kiinnostavan mahdollisuuden myös kasvatuksen näkökulmasta, koska se kiinnittää huomiota merkitysten synnyn toiminnallisuuteen.

Kuitenkin teoreettinen ymmärtäminen objektiivisuutta tavoittelevana ja yleistävänä on mielestäni myös kapea ratkaisuyritys. Taidekasvatuksen näkökulmasta kiinnostavampaa on purkaa auki merkityksiä samoilla keinoilla, joilla ne on rakennettu. Käännyin kysymään taideteoksilta kulttuuristen kohtaamisten luonnetta juuri siksi, että ajattelen taiteellisesta toiminnasta löytyvän kokonaisvaltaisemman tavan lähestyä kulttuurisia esittämisen tapoja. Kokonaisvaltaisella tarkoitan tässä sitä, että ristiriitaisuus ja monitasoisuus on taiteessa läsnä. Merkitysten luomisen ja tulkintojen kohtaamisen tila taiteessa ei silti ole vastaus, vaan synnyttää uusia kysymyksiä. Kohtaamisen mahdollisuus alkaa hahmottua minulle näiden pohdintojen myötä ennen muuta tilan käsitteen kautta. Elämme maailmassa, jossa kohtaamisen tilalliset ehdot ovat varsin moninaiset. Yhteistilallisuus esimerkiksi maantieteellisesti ei ole enää välttämätöntä kontaktien, liikkeiden tai verkostojen luomiseksi, vaikka subjektien välinen kanssakäyminen (merkitysten yhteisyys) on edelleen niiden väistämätön edellytys. (Fornäs 1998, 160.) Miksi juuri taide avaisi kohtaamisen tilan?

4 EROJEN ESITTÄMISEN STRATEGIAT

Kuvasin edellä sitä, miten erojen olemassaolo voidaan kokonaan kieltää, ne voidaan estetisoida kulutettavaksi viihteeksi, niitä voidaan käyttää kulttuurin tabujen tai oman itsen määrittelyyn ja niiden näkeminen voi olla mahdollisuus kohtaamiseen tai dialogiin. Aloin myös hahmotella ajatusta tilasta, jossa on mahdollista astua rajalle ja hylätä hetkeksi oma positio tai tulkita se uudelleen. Esitän, että monikulttuurisen taidekasvatuksen yksi tavoite on kantaa taiteen tekijä tai kokija tällaiselle kohtaamispaikalle, ja että taidekokemuksessa voi olla tiettyjä elementtejä, jotka erityisesti tukevat tällaista tavoitetta. Seuraavassa kuitenkin tarkennan edelleen joitakin katsomisen ja esittämisen, tai tulkinnan ja kuvaamisen, elementtejä, jotka liittyvät edellä mainittuihin teemoihin merkitysten syntymisestä suhteessa lukijaan. Mietin stereotyyppisten representaatioiden luonnetta taiteessa, mihin minua ohjasi ajatus siitä, että taide ei suinkaan aina ole luonteeltaan merkityksiä avaavaa, vaan toimii päin vastoin merkitysten sulkemisen ja rajojen vahvistamisen välineenä. Kysyn, miksi taide ei aina avaa tilaa uusiin tulkintoihin. Luen tekstissäni taideteoksia suhteessa postkolonialistisen teorian, erityisesti Stuart Hallin, Edward Saidin ja Gayatri Chakravorty Spivakin ajatuksiin. Samalla kysyn, mitä nämä teoriat antavat taidekasvatukselle.

4.1 Stereotypisointi

Eroja määrittävää käsitteellistämistä representoivat erilaiset stereotyyppiset kuvat siinä mielessä, että ne esittävät rajat luonnollisina tai muuttumattomina. Stuart Hallin mukaan stereotypisointi voi noudattaa monenlaisia strategioita. Stereotypia on yksipuolinen kuvaus, joka syntyy monimutkaisten erojen vastusta yksinkertaistamisesta ja pelkistämisestä. Siinä kohteen erilaiset piirteet sulautetaan ja tiivistetään yhdeksi kuvaksi, joka sitten nähdään olemuksellisenä ja todellisenä, ei historiallisena tai tuotettuna. Stereotypisointiin liittyy siis luonnollistaminen, se on representaatiostrategia jonka tarkoituksena on kiinnittää erot ja varmistaa niiden pysyvyys. Stereotypiat pysäyttävät merkitysten liu-

kumisen ja toimivat diskursiivisina sulkeutumina. Näille lukituille merkityksille on ominaista myös kahtiajakamisen strategia, jossa normaali ja hyväksyttävä erotetaan epänormaalista ja epämiellyttävästä. (Hall 1999, 122-123, 169.) Olen poiminut Hallin ajattelusta teemoja, joiden perusteella jaottelen toiseutta esittävien stereotyyppien strategiat demonisointiin, naurettavaksi tekemiseen ja idealisointiin. Tarkastelen näitä strategioita suhteessa muutamiin taideteoksiin, ja samalla kysyn, mitä tämä teoreettinen tarkastelutapa antaa taiteen tulkitsemiselle suhteessa monikulttuuriseen taidekasvatukseen.

4.1.1 Demonisointi

Hall esittää, että yksi strategia toiseutta esittävien stereotyyppien luomisessa liittyy vieraan esittämiseen yksiselitteisen vaarallisena ja epäihmisenä. Esimerkiksi kolonialismin aikana tämä ilmeni epäilyksinä siitä, että vieraiden kulttuurien ihmiset ovat itse asiassa "ihmisen muotoisia eläimiä", jotka harrastivat kaikkia sivistyneen maailman kieltämiä paheita. Näiden pelkojen tiivistymänä olivat arvailut kannibalismista. Vieraiden kulttuurien vihamielisyydestä ja julmuudesta esitettiin lukuisia kuvauksia. Samankaltainen lähestymistapa näkyy myös amerikkalaisten 1900-luvun alkupuolen elokuvien tavoissa tyyppitellä mustaihoisia, joista yksi tyyppi Hallin mukaan on Bad Buck, Paha Neekeri, joka on yliseksuaalinen ja väkivaltainen raakalainen. (Hall 1999, 120-211, 177.) Näitä stereotyyppioita kantavia representaatioita on löydettävissä edelleen. Samalla nykytaiteessa samoja esittämisen strategioita on alettu tutkia ja hyödyntää tavalla, joka kääntää stereotypian merkityksen tai avaa sitä uusille tulkinnoille.

Iranilainen taiteilija Shirin Neshat esiintyy valokuvissaan hunnutettuna musliminaisena ja usein kuvissa on myös aseita. Osa hänen vartalostaan on peitetty arabialaisella kirjoituksella, joka jää monille länsimaisille katsojille ornamentaaliseksi arvoitukseksi. Länsimaiset katsojat ehkä arvailevat, olisiko teksti Koraanista, mutta todellisuudessa se voi sisältää esimerkiksi läntisen median käyttämiä orientaalisien kulttuurin klisheitä. Igor Zabel kirjoittaa ensimmäisestä kohtaamisestaan näiden teosten äärellä, että hän "tiesi" välittömästi katsovansa islamilaista terroristia. Samalla tässä "tiedossa" tuntui kuitenkin olevan häiritsevä aukko tai ristiriita. Juuri tämä aukko sai hänet tarkistamaan ensivaikutelmaansa. Hän totesi sen sekoitukseksi erilaisia orientalismiin liittyviä stereotyyppisiä mielikuvia - hengellisyyttä, runoutta, fanaattisuutta ja väkivaltaa. Stereotyyppiat eivät häviä tiedostamisen myötä, mutta niiden rooli muuttuu: nyt Neshatin valokuvat saivat Zabelin miettimään uudelleen omaa paikkaa jakautuneessa maailmassa ja suhdetta muihin. (Zabel 2001, 25.)

Neshat itse on todennut, että hänen teoksensa näyttävät varsin erilaisina läntiselle katsojalle kuin muslimille. Tämä tekee teoksista haasteellisia: ne voi tulkita Zabelin tavoin stereotyyppien kuviksi. Ne käsittelevät islamilaista fundamentalismia, mutta eivät esitä selvää kannanottoa puolesta tai vastaan. Zabelin mukaan tämä synnyttää katsojassa ristiriitaisen kokemuksen, teokset ovat 'paranoidisia konstruktioita': "While we may be rationally aware that the works deal only with the problem of media stereotypes, we may have the feeling that the artist is deadly serious in turning her guns on us. We are caught in

the tension between knowledge and belief [...]” Teosten avoin luonne saattaa katsojan tunteet, tiedot, pelot ja asenteet dialogiin keskenään. Näin Neshat dekonstruoi roolileikkinsä avulla, kuinka ‘musliminaiseutta’ on rakennettuna identiteettinä, joka samalla määrittää monien naisten sosiaalista asemaa ja itsesymmärrystä. (Zabel 2001, 22.) Voi kuitenkin kysyä, onko tieto erotettavissa tunteista, peloista ja asenteista kovinkaan kategorisesti. Erityisesti itä-länsi-jaottelun yhteydessä on syytä kysyä, millaiseen tietoon mielikuvamme perustuvat, ja kuinka tämä tieto oikeastaan on rakentunut. Stereotyyppit itsessään näyttävät usein juuri tietona, ainoana totuutena.

Neshatin teokset tuovat stereotyyppisen kuvan kahtiajakautuneen rakenteen hyvin esiin: toisin kuin yleensä stereotyyppien äärellä, katsoja joutuu punnitsemaan kumman tulkinnan valitsee, mutta samalla hänelle jää tunne siitä että kumpikaan merkitys ei ole riittävä. Symboliset rajat ovat ahtaat ja sulkevat muut tulkinnan mahdollisuudet ulkopuolelleen. Toisaalta juuri tämä herättää halun tulkintojen pohtimiseen. Vaikka stereotyyppit pyrkivät merkitysten lukitsemiseen, ei merkitystä voi koskaan kiinnittää lopullisesti. Tämän vuoksi representaatioiden toimintaan kohdistuvat vastastrategiat paikantuvat yrityksiin taistella representaatioita vastaan niiden sisältä käsin (Hall 1999, 210, 218). Gayatri Chakravorty Spivak puhuu neuvottelevasta lukemisesta: se on sellaista lukemista ja tulkintaa, jossa merkkijärjestelmän toiminta muuttuu ja menneisyys ja tulevaisuus neuvottelevat keskenään. Muutokselle on Spivakin mukaan olennaista juuri tämänkaltainen työstäminen. Hän puhuu myös siitä, että on välttämätöntä oppia neuvottelemaan vallan ja väkivallan rakenteiden kanssa. (Spivak 1996, 65-66.)

Valmiita tulkintaketjuja purkavat ja tulkinnoista neuvottelevat taideteokset ovat tässä mielessä tärkeitä: esimerkiksi Neshatin työt johtavat meidät neuvottelemaan eri merkityksistä ja niiden suhteista. Kuten Zabel kuvaa, ne voivat estää nopean yhteen tulkintaan päätyminen ja saavat silloin kyseenalaistamaan stereotyyppien kautta luotuja merkityksiä. Tämä tulkinnoista neuvottelu ja kamppailu on itse asiassa totuudesta keskustelua. Neshat tuo esiin sen, että tietyt representaatiot eivät edusta vain yhtä tulkintaa totuudesta, vaan niitä voidaan käyttää monin tavoin. Kuva arabialaiseen kirjoitukseen peitetystä, huntu-
tetusta musliminaisesta ja aseesta on kaikkea muuta kuin neutraali, mutta sitä ei voi pelkistää yhteen lukittuun merkitykseen.

4.1.2 Naurettavaksi tekeminen

”Kuninkaan varpaassa oli känsä
sekä rengas nenässänsä.
Hän oli paksu kuin kaskelotti
Vaikk’ oli musta hottentotti.”
Jukka Virtanen, 1974

Toinen muita representoivaan stereotyyppiaan liittyvä strategia on pilkkaaminen. Outo ja vieras esitetään koomisessa valossa. Esimerkiksi vitseissä käsitellään ja luodaan stereotyyppisiä uskomuksia. Mirja Tytti Talib on pohtinut lyhyesti peruskoulun opettajanhuoneen vitsailua tutkimuksessaan, joka käsittelee opettaji-

en asenteita maahanmuuttajaoppilaisiin. Hänen mukaansa ”hurtti huumori” ja rasistiset vitsit kukkivat opettajanhuoneissa. Ne voivat olla keino purkaa kiipeiksi ja hämmentäviksi koettuja asioita, mutta toisaalta niiden avulla luodaan välimatkaa omiin pelkoihin ja epäonnistumisen tunteisiin. Hän lainaa Woodsia, jonka mukaan vitsin tärkeä funktio on luoda hyväksyntä sellaiselle asialle, jota ei voi hyväksyä sellaisenaan, koska se ei olisi moraalisesti sallittua. (Talib 1999, 244-245.) Hall pitää tällaista huumoria pelkojen kääntöpuolena. Se mitä emme muuten uskalla kohdata tehdään vaaratomaksi naurun avulla. Esimerkiksi mustat voidaan kuvata iloisina ja hassuina isoina lapsina, joiden touhuille valkoiset voivat naureskella. (Hall 1999, 180, 206.)

Lapsille suunnatussa kulttuurissa tämä on käytetty stereotypisoinnin muoto. Taustalla on ehkä ajatus siitä, että se saa vieraan tuntumaan helposti lähestyttävältä. Yhtenä esimerkkinä tästä on Jukka Virtasen sanoittama Hottentotti-laulu (1974), jota edelleen lauletaan esimerkiksi suomalaisissa päiväkodeissa.⁵⁰ Tunnettu brittiläinen lastenkirjailija Roald Dahl on hyödyntänyt tuotannossaan monenlaisia stereotyyppioita ja lastenkirjallisuuden kliseitä viemällä ne äärimmäisyyksiin. Kirjassaan *Sulo ja Suklaatehdas* (1998)⁵¹ hän kertoo, miten herran Vonkan makeistehtaassa työskentelee maan alla pienikokoisia ihmisiä, Umppa-Lumppia, joiden olemassaolosta kaupunkilaiset eivät tiedä mitään. Vonkka kertoo miten nämä ihmiset elivät aiemmin viidakossa ja söivät vain toukkia, mutta olivat onnettomia ja nälkiintyneitä.

Ja niin minä toin heidät kaikki tänne, jokaisen miehen, naisen ja lapsen – koko Umppa-Lumppa-heimon. Se oli helppoa. Minä salakuljetin heidät tänne suurissa laatikoissa, joihin oli porattu reikiä ja he saapuivat turvallisesti perille. Nyt he kaikki puhuvat suomea. He rakastavat tanssia ja musiikkia. He tekevät jatkuvasti lauluja. Todennäköisesti he laulavat tänäänkin laulujaan. Minun on kuitenkin varoitettava teitä. Umppa-Lumppat ovat varsin leikkisiä ja kujeilevia. He pitävät yhä samanlaisia vaatteita kuin viidakossa asuessaan.⁵²

Katkelmaa on vaikea tulkita muuten kuin Afrikasta kuljetetun orjatyöväimän kuvaukseksi. Kolonialististen stereotyyppioiden mukaisesti Umppa-Lumppat ovat persoonaton ja homogeeninen ryhmä. He eivät puhu kertomuksen aikana kertaakaan, mutta esittävät useita lauluja. Tämänkin ne tekevät aina ryhmänä. Ainut yksilönä mainittu Umppa-Lumppa on heidän kyläpäällikkönsä. Sen sijaan on vaikeaa tietää, ketä Dahl pilkkaa. Luultavasti hän ironisoi juuri perinteistä kolonialisatioon liittyvää tapaa kuvata orjia. Aikuislukijalle tarjoutuu toisin sanoen tilaisuus miettiä näitä stereotyyppioita.

Dahlin kertomuksen yhtenä teemana ovat lasten elämään länsimaissa liittyvät ilmiöt, joita Dahl kritisoi. Kirjassa seikkailee sellaisia lapsia kuin Aukusti Lihavisto, ahmatti, Marina Hillo, pilalle hemmoteltu tyttö, Orvokki Jauhainen, purukumihullu ja Ari Telkkari, television orja. Nämä lapset vanhempineen saa-

⁵⁰ Oikarinen Jabai kuvaa keskusteluaan erään luokanopettajan kanssa ja he sivuavat stereotyyppioiden käyttöä opetuksessa, mm. hottentotti-laulua (2001, 55).

⁵¹ Alkuteos *Charlie and the Chocolate Factory*, 1964.

⁵² Dahl 1998, 55-56. Kuvittaja Quentin Blake on pehmentänyt tulkintaa afrikkalaisesta orjatyövoimasta tekemällä Umppa-Lumpista vaaleaihoisia ja pellavapäisiä, mutta hassun ja yksinkertaisen näköisiä hahmot silti ovat.

vat tehtaassa rangaistuksen huonosta käytöksestään, ja Umppa-Lumppat ovat näissä kohdin aktiivisessa osassa sekä rangaistuksen toteuttamisessa että kommentoidessaan tilannetta lauluillaan. Umppa-Lumppat ovat siis paitsi hauskoja, myös arvaamattomia ja vaarallisiakin, ja samalla he omaavat tietoa elämän ”perusarvoista”, vaiikkeivät muuten kovin älykkäitä olekaan. Heidän elämäntapansa on aidompi kuin turmeltuneiden päähenkilöiden. Umppa-Lumppissa tiivistyvät muukalaisstereotypian puolista sekä pelottavuus että koomisuus, mutta myös kohteen ihannoiminen.

Streotypisoivana strategiana naurettavaksi tekeminen liittyy vallankäyttöön ja siihen, että kuvaamisen kohde tehdään samalla vaarattomaksi ja alempiarvoiseksi. Dahl käyttää kaikkia toiseuden esittämisen streotypisoivia strategioita hyväkseen, mutta tavalla joka ei kuitenkaan esitä ”meitä” suhteessa ”heihin” arvokkaampina. Tarinan avoimuus jättää lukijalle tilaa moniin eri tulkitoihin. Aikuinen lukija asetetaan avoimeen tilaan, jossa on mahdollista miettiä kuvausta suhteessa länsimaiseen esittämistraditioon. Nauru on myös reaktiona nopea ja arvaamaton, ja se voi paitsi stereotyyppistäen sulkea ulos ja halventaa, myös avata tilaa uusille merkityksille. Käsittelen tätä puolta naurusta lisää luvussa Kolmas tila.

4.1.3 Idealisointi

Ero voidaan tunnistaa ”väärin” monella tapaa. Neshatin kuvat tuovat esiin meidän ja muiden välisen eron rakentamisen pelkojen kautta ja Dahlin Umppa-Lumppat ovat ensisijaisesti huvittavia. Eron representointi voi tapahtua myös idealisaation kautta. Lännen erottaminen ’ei-lännestä’ tapahtui kolonialisaation myötä usein juuri idealisointiprosessin kautta, jossa keskeinen kohde oli luonto. Löytöretkien ajan kuvaukset Uudesta maailmasta sisälsivät ajatuksen maanpäällisestä paratiisista, jonka asukkaat viettivät yksinkertaista ja viatonta elämää. Erilainen yhteiskuntajärjestys tulkittiin järjestyksen puutteeksi. Ihmisten ajateltiin Uudessa maailmassa elävän puhtaassa luonnontilassa, jossa seksuaalisuus oli avointa ja naisten kauneutta ja hedelmällisyyttä ihailtiin. (Hall 1999, 113.) Nämä samat idealisoivat ajatukset vieraasta kulttuurista ovat säilyneet pitkään.

Modernin taiteen historia on täynnä esimerkkejä vieraan kuvaamisesta idealisoinnin kautta. Sen yksi keskeinen juonne on kiinnostus vieraisiin kulttuureihin ja uusien esteettisten ilmaisutapojen etsiminen niiden avulla. Modernistit kokivat eurooppalaisen taiteen kulkeneen 1800-luvun loppupuolella tiensä päähän, ja katseet käännettiin toiveikkaasti oman kulttuurin ulkopuolelle. Yksi ilmentymä tästä on niin sanottu *primitivismi*, jolla tarkoitan tässä yhteydessä eurooppalaisten taiteilijoiden tapaa käyttää vieraiden kulttuurien kuvastoa ja ilmaisutapoja oman taiteensa tekemiseen. Jo symbolistit kuvasivat töissään orienttia ja esimerkiksi Tahitia. Kiinnostava moderni primitivistinä on saksalainen ekspressionisti Emil Nolde. Hän oli niiden taiteilijoiden joukossa, joiden työt joutuivat kansallissosialistien esimerkeiksi torjuttavasta rappiotaiteesta vuoden 1937 *Entartete Kunst* -näyttelyyn. Mittavan näyttelyn tarkoituksena oli esitellä taidetta, jota pidettiin torjuttavana ja väärän radikalismien ilmentymänä. Monien

muiden modernistien tavoin Nolden työt tuhottiin ja hän joutui maalauskieltoon koko kansallissosialistien valtakauden ajaksi. (Barron 1991, 45-49.)

Tämä ei kuitenkaan estänyt hänen liittymistään puolueeseen ja samaistumista sen ideologiaan. Syykin on ilmeinen: niin natseilla kuin Noldellakin oli idea saksalaisen kulttuurin uudelleensyntymästä ja sen ilmaisemisesta esteettisessä muodossa. Nolden taiteellisissa intentioissa yhtyivät ensi näkemältä ristiriitaiset elementit: ekspressionistien romanttiset tavoitteet alkuperäisen ja autenttisen ilmaisun löytämisestä ja yksilön vapaudesta ja toisaalta kiinnittyminen natsi-ideologiaan, joka myös ilmeni juuri todellisen saksalaisen taiteen etsintänä. Nolde käytti taiteessaan runsaasti niin sanottua primitivististä kuvastoa, jota hän keräsi vieraita kulttuureja esittelevistä museoista ja matkoiltaan. On kiinnostavaa, että hän vastusti aktiivisesti kolonialismia sekä kirjoituksissaan että taiteessaan. Nolde idealisoi niin sanotut primitiiviset kulttuurit pitämällä niitä alkuperäisinä ja luonnollisina vastakuvina modernille teollistuneelle maailmalle. (Lloyd 1993, 91, 107.)

Ernst Bloch ja Georg Lukács väittelivät vuonna 1938 ilmestyneessä julkaisussa *Diskussion über Expressionismus, das Wort* primitivismiin luonteesta. Blochin mielestä ekspressionistien tapa käyttää vieraiden kulttuurien taidetta ja kansantaidetta oli keino haastaa eurooppalaisen kulttuurin normit ja arvot. Lukács puolestaan arveli, että primitivismi päinvastoin vahvisti näitä arvoja ja normeja ja etsi niille vain uutta, elinvoimaisempaa ilmaisumuotoa. (Lloyd 1993, 91-92.) Molemmille tulkinnoille on kuitenkin yhteistä se, että ekspressionistien primitivismi formuloi ajattoman ja historiattoman vastakuvan oman aikansa historiallisille muutoksille. Bloch ja Lukács näkivät siis eri puolet samasta ilmiöstä, jotka eivät loppujen lopuksi olekaan toisensa pois sulkevia. Saksalaisten ekspressionistien taide sisälsi samanaikaisesti sekä kriittisiä että konservatiivisia elementtejä. He pohtivat taiteessaan tradition ja modernin suhdetta, jossa Euroopan ulkopuolisilla kulttuureilla oli peilin rooli.

Primitivismiin voi taiteessa tulkita keinoksi määritellä kuvaa itsestämme ja muista, ja se voi johtaa stereotypioihin, jotka joko idealisoivat tai demonisoivat toisen. Nolde näki ajalleen tyypilliseen tapaan ihmiskunnan kehityksen varhaiset vaiheet primitiivisinä pitämässään kulttuureissa ja ajatteli katsovansa eurooppalaisten alkuperää. Daniel Miller esittää, että tällainen ymmärryksen apuvälineiden, peilien, etsintä on taiteessa myös positiivinen voima. Hän ehdottaa, että taide käyttäisi oikeiden ihmisten sijasta science fictionin ja fantasian keinoja näiden vastakuvien luomiseen. (Miller 1991, 70.) On kuitenkin naiivia ajatella, että todellisuuden kiinnittymätöntä fiktiota voisi luoda. Vaikka peili olisi fiktiivinen, se kertoo asennoitumisestamme ja arvoistamme suhteessa vieraseen. Alistava ja stereotypisoiva representointistrategia ei muuksi muutu, vaikka kohde olisikin fiktiivinen. Peilin etsiminen muista ei sinänsä ole kuitenkaan aina yksiselitteisesti negatiivista. Olennaista on tiedostaa, ettei se suinkaan kerro jotakin muista, vaan meistä.

4.2 Kuvitteellinen maantiede

Monikulttuurisen taidekasvatuksen kannalta on kiinnostavaa, että tapa etsiä itseymmärrystä kulttuuristen peilien kautta on ainakin länsimaisessa kulttuurissa käytetty strategia. Tämä strategia ei ole aina tiedostettua toimintaa, vaan voi näyttäytyä myös tietona siitä, millaisia muut ovat. Edward Said puhuu kuvitteellisesta maantieteestä. Hänen mukaansa erojen tekeminen ja niiden avulla luokittelevan tiedon muodostaminen on kyllä tyypillistä, mutta samalla eron tekeminen juuri tietyllä tavalla on varsin satunnaista. "In other words, this universal practice of designating in one's mind a familiar space which is "ours" and an unfamiliar space beyond "ours" which is theirs is a way of making geographical distinctions that can be entirely arbitrary. I use the word "arbitrary" here because imaginative geography of the "our land - barbarian land" variety does not require that the barbarians acknowledge the distinction." (Said 1985, 54.) Yksi konkreettinen esimerkki siitä, miten kuvitteellisen maantieteen avulla luodaan käsitteitä ja tietoa, on erottelu "itä-länsi". Näillä käsitteillä luodaan eroa ja vertailustandardia, jonka avulla länsi määrittelee itseään. Tämän käsitteellistämisen pohjalla oleva kuva orientista toisena ja erilaisena ei kuitenkaan kerro varsinaisesti mitään "idästä", vaan ennen muuta käsitettä tuottavasta "länneestä". Se luo idean yhtenäisyydestä ja yhdenmukaisuudesta, vaikka "länsi" todellisuudessa onkin täynnä sisäisiä eroja ja puhetta "meistä ja muista". Näin moninainen todellisuus representoidaan yhdenmukaisena. Erot syntyvät mielen tasolla ja niistä nousevat monenlaiset oletukset, assosiaatiot ja tarinat sekä erilaiset representaatiot siitä, mitä rajan toisella puolella oikeastaan on.

Saidin mukaan tärkeämpää kuin todellinen paikka on se poeettinen tapa, jolla tämä paikka nimetään ja tunnetaan. Kuvitteellinen maantiede dramatisoi etäisyyden ja eron, oli sitten kyse historiallisesta tai maantieteellisestä etäisyydestä. Se on kuin näyttämö, jossa käytetään tietynlaista kieltä ja joka luo kokonaan oman maailmansa diskurssinsa kautta. Vaikka kyse on tällaisesta fiktiota luovasta poeettisesta toiminnasta, se synnyttää totuutena ja tietona pidettyjä merkityksiä. Saidin mukaan ei ole silti mielekästä etsiä vastaavuuksia kuvatun ja todellisen maailman välillä; ei siksi että kieli ei olisi tarpeeksi tarkkaa tai oikeaa, vaan koska se ei edes pyri vastaavuuteen. (Said 1985, 55, 71.) Kuvitteellisen maantieteen merkitys ei ole siinä, miten oikeaan osuvaan tietoa se tuottaa muista, vaan se auttaa yksilöjä elävöittämään käsityksiään omasta itsestään. Esimerkkinä tästä ovat sellaiset tunteet, että olisimme enemmän kotonamme 1500-luvulla tai Tahitilla kuin siellä missä nyt olemme. Kyse on imaginaarisen alueesta, joka kuitenkin voidaan nimetä ja tuntea. Identiteetin kannalta tämä voi merkitä esimerkiksi "paikaltaan siirtynyttä" kotimatkaa, jatkuvaa diasporisuutta. Kyse ei ole jostain tietystä fyysisestä paikasta jonne voisi palata, vaan kertomuksistamme jostain "menetetystä".

Kuten jo aiemmin kuvasin, Andrei Makine kietoo romaanissaan *Ranskalainen testamentti* erilaiset kulttuuriset tarinat tällaisiksi identiteetin rakennusaineiksi. Tarinan kertoja on kuunnellut varhaisesta lapsuudestaan saakka isoäi-

tinsä kertomuksia ihanasta ja ihmeellisestä Ranskasta. Tämä maa, jossa hän ei ole koskaan käynyt, saa tärkeän paikan hänen elämäntarinassaan. Ranskasta tulee hänelle paikka ja nimi sellaiselle keveydelle ja kauneudelle, jota hän ei löydä omasta elinympäristöstään. Päähenkilö on täysin varma siitä, että hän on perinyt geeneihinsä ranskalaisuuden, että hän on tulkinnut myös varhaiset lapsuusmuistonsa perityiksi ranskalaisyyteisiltä isovanhemmiltaan. Myöhemmin näille kuville kuitenkin avautuu tulkinta, joka kytkee ne kertojan omaan lapsuuteen.

Myös kokonaisen kulttuurisen ryhmän identiteetin määrittäjänä kuvitteellinen maantiede on tärkeässä asemassa. Esimerkiksi suomalaisuuden luomisessa Kalevala on ollut merkityksellinen. Peter von Bagh miettii sen ehdotonta tekijää, auteuria, Elias Lönnrotia. Vaikka teos yhdistää monia ääniä, lähteitä ja jokadonneita tekijöitä, olennasita on juuri Lönnrotin oma ”romanttinen ja hui- maavan rohkea mielikuva”, jota hän ajoi takaa. von Bagh siteeraa Eino Leinoa.

[Lönnrot] seurasi Kalevalaa sommitellessaan tarkoin niitä kauneuden lakeja, joita tuntemattomat runonlaulajat mies mieheltä ja polvi polvelta olivat Suomen erämais- sa laatineet, kuitenkin joka hetki muovaillen, muodostaen ja edelleen kehittäen niitä. Hänestä oli turhaa, vieläpä luvatontakin, tuoda enempi esille yksilöllisiä ominai- suuksiaan. Suurin runoilija oli hänen mielestään kansa itse. Hän, Elias Lönnrot, käsiti itsensä vain sen nöyräksi oppilaaksi, joka enkelin kärsiväisyydellä kokosi mestari- ensa sanoja ja koetti esittää ne niin puhtaassa ja täydellisessä muodossa kuin mah- dollista jälkimaailmalle. Näin hän uneksi meille esiin Kalevalan. Näin hän uneksi Suomen kansalle menneisyyden. Mutta sehän oli suuren runoilijan unelma.” (von Bagh 2002, 358-359.)

On kiinnostavaa, että Leino mieltää Suomen kansan menneisyyden uneksituksi. Kuten Said kuvitteellisen maantieteen käsitteen avulla ajattelee, synnyttävät tällaiset fiktiot merkityksiä, jotka voivat toimia totuutena ja tietona, oli sitten kyse maantieteellisen etäisyyden tai menneisyyden esittämisestä. Monikulttuu- risen taidekasvatuksen näkökulmasta kuvitteellisen maantieteen voisi kääntää myös positiiviseksi. Tietoisuus siitä, että kerromme itsestämme kuvitteellisen maantieteen keinoin, muuttaa merkityksiä tuottavan subjektin suhdetta vieraa- seen ja eroihin. Samalla myös erot voi nähdä kerrottuina ja esitettyinä, ei luon- nollisina. Makinen päähenkilön ”kotimatka” ei pääty, vaikka tulkinnat muuttu- vat ja muistoista kerrotaan uusi tarina, joka sekin voi myöhemmin väistyä uu- den tarinan tieltä. Myös suhteessa ajalliseen etäisyyteen, menneisyyteen, sa- manlainen purkaminen ja uudelleen kokoaminen olisi kiinnostavaa.

4.3 Avointen kysymysten leikki

Monikulttuurisen taidekasvatuksen yksi tehtävä on käsitellä sitä, miten esi- tämme muita ja samalla omaa kulttuuriamme. Tämä liittyy myös kysymykseen vallasta esittää ja kertoa sekä tietää. Esimerkiksi stereotyyppien lukittujen mer- kitysten purkaminen ja uusien tulkintojen tekeminen on taidekasvatuksen kan- nalta tärkeää. Kuvitteellisen maantieteen käsite puolestaan auttaa ymmärtä-

mään sen, että vierasta kulttuuria esittämällä tuotamme tietoa itsestämme ja eroista. On myös kiinnostavaa, että taidemaailma instituutiona on nyt ottanut monikulttuurisuuden omakseen. Erilaiset kulttuuriset merkit kuten ikä, sukupuoli, vammaisuus tai etnisyys ovat näkyvästi esillä silloin, kun taiteen tekijä ei ole keski-ikäinen, valkoinen, länsimainen, heteroseksuaalinen mies, joskin tämä jälkimmäinenkin kategorisointi varmasti on pääsemässä mukaan tapoihin luokitella taiteilijoita. Monikulttuurisuus taidemaailman trendinä tekee etnisyydestä helposti näyttelyn, stereotypian, estetisoi.

Erilaisten representaatiostrategioiden, kuten merkityksiä lukitsevien stereotyyppien luominen ja käyttäminen on kulttuurissamme ilmeistä. Silti niiden olemassaoloa on hankalaa osoittaa, voi väittää että esimerkkeinä käytetyt kuvat ja tekstit voisi aina tulkita toisinkin. Olen taiteentutkimuksen opiskelijoiden kanssa tehnyt tulkintoja populaarikulttuurin ja taiteen kuvista, musiikista ja teksteistä monikulttuurisuuteen liittyen. Harvoin olemme ryhmänä päässeet minkäänlaiseen yksimielisyyteen niiden välittämistä merkityksistä, usein opiskelijat ovat löytäneet keskenään päinvastaisiakin tulkintoja. Kun olemme tutkineet sitä, miten kulttuurisia piirteitä esitetään, olen huomannut, että toisaalta stereotypia on kyllä helppo tunnistaa, mutta samalla kuitenkin tulkinnat niiden kantamista merkityksistä hajoavat yllättävän moninaisiksi. Siksi representaatiostrategian rinnalla on puhuttava myös tulkintastrategioista.

Stereotyyppioita tutkivat teoreetikot, kuten Hall, kytkevät kysymyksenasettelunsa kiinteästi valtaan. Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa taiteen ja vallan suhdetta on myös tietoisesti pohdittava. Esimerkiksi stereotyyppisovivat representaatio- ja tulkintastrategiat tekevät taiteesta propagandaa. Representaatioille annetaan yksi kiinteä merkitys, jolla ajatellaan vielä olevan tietty ennalta määrätty vaikutus vastaanottajaan. Elokuvaohjaaja Trinh T. Minh-ha on kommentoinut stereotyyppioita sekä kirjoituksissaan että elokuvissaan. Hän pohtii Gilles Deleuzen avulla sitä, miten erityisesti länsimainen sivilisaatio on kiinnittynyt merkityksiä lukitseviin ja yksipuolisiin tulkintoihin. Hänen mukaansa Deleuze kutsuu kulttuuriamme kliseiden sivilisaatioksi. Luemme kuvista valmiita merkityksiä, oletamme niiden olevan todellisina läsnä itse kuvissa. Deleuze kuitenkin etsii luentaa, jossa kuvat otetaan kuvina, ei merkityksinä, ja jossa häiritään sitä lohtua ja turvallisuutta, jonka pysyvät merkitykset voisivat antaa. Tämä johtaisi jatkuvaan uudelleenkatsumiseen, jossa yksittäinen luenta ei rajoittaisi kuvan ulottuvuuksia. (Minh-ha 1991, 110-111.)

Minh-ha toteaa, että sellaiset ihmiset ovat hyvin etuoikeutettuja, joilla on onnellisesti varaa pysyä omassa turvallisessa maailmassaan, joka ei näytä kantavan mukanaan minkäänlaista monimielisyyttä tai tarvetta kyseenalaistamiseen. Vaikka tällainen kokemus on mahdollinen ennen muuta taloudellisesti ja poliittisesti etuoikeutettujen maailmassa, löytyy samanlainen merkitysmaailman sulkeminen myös yleisemmin toiveena ehdottomasta kuulumisesta esimerkiksi tiettyyn etniseen ryhmään. Minh-ha kuitenkin ajattelee, että tällaisen kaipuun sijaan juuri moniulotteisessa halussa kuulua sekä sinne että tänne ilmenee radikaalimpi potentiaali kuin aukottomassa kuulumisessa johonkin. (Minh-ha 1991, 159.)

Minh-ha rakentaa ajatteluaan näin siksi, että hän on itse pakotettu jatkuvasti määrittelemään omaa kulttuuri-identiteettiään. Akateemisena, vietnamilais-synnytyisenä amerikkalaisena hän kokee olevansa ilman vakaata paikkaa. Tällaisen kokemuksen omaaville taiteilijoille ja ajattelijoille tuntuu olevan yhteistä kaipuu kolmannesta tilasta, haluttomuus lukita merkityksiä kahteen vaihtoehtoon, koska he kokevat sen ympäröiväksi todellisuudekseen. Minh-ha kuvaa elokuvien tekemistään: "It seeks the truth of reality, or the ch'i of life's fictions, but is neither dream nor reality. Its meaning is never simply true or false. For it is thanks to its falsity (recreation through the mediation of the cinematic apparatus) that a truth is made perceptible to the spectator. In confusing meaning with truth or imposing it as truth, a form of literalism, of narrowmindedness and of ensuing terrorism is accorded the name of 'realism'." (Minh-ha 1991, 162-163.) Esittämisenkin näkökulmasta ei ole keskeistä niinkään mitä, vaan miten esitetään. Silti tulkinnat ovat ratkaisevassa asemassa. Monikulttuurisuuden näkökulmasta yhteen merkitykseen päätyminen on tästä näkökulmasta perusteetonta.

Yksi taidekasvatuksellinen keino lukkiutuneiden merkitysrakenteiden käsittelyyn on merkitysten lukitsemisen "lykkääminen" tavalla, jolla Zabel toimi Neshatin kuvien äärellä. Tähän häntä johdattivat juuri teoksen häiritsevät aukot. Monet teoreetikot liittävät merkitysten auki pitämiseen leikin idean. Esimerkiksi Gayatri Spivak puhuu leikistä turvallisena tilana, jossa vallitsevien merkitysten väliin voidaan astua ja kysymykset säilytetään mahdollisimman pitkään avoimina: vaihtoehtoilla voidaan leikkiä. Spivak (1996) nojaa dekonstruktion perinteeseen. Hall puolestaan lainaa Derridaa, jonka *differance*-ajatusta hän kuvaa leikiksi (Hall 1999, 232-233).

Spivakin ja Minh-han dekonstruktionistinen lähestymistapa voi näyttää tietä sellaiselle taidekasvatukselle, jonka ydintä on merkitysten rakentumisen ja tulkitsemisen prosessi leikkinä, taiteellisena toimintana. Dekonstruktionistisessa kehyksessä ymmärrettynä leikistä voi kuitenkin tulla myös pelkkä formalistinen peli, joka tyhjentää representaation merkityksistä kokonaan. Draamakasvattaja ja tutkija Janinka Greenwood kritisoi Spivakin lähestymistapaa myös siitä, että hänen ajatuksensa avoimina pidetyistä kysymyksistä ei aseta toiminnalle selkeää ja konkreettista tavoitetta (Greenwood 2001, 195-196). Tässä konkretisoituu yksi tulkinnan teorioiden ja kasvatuspuheen välinen ongelma. Greenwood haluaa, että tulkintoja tehdään konkreettisesti siten, että ne edistävät monikulttuurista maailmaa. Hän pitää Spivakin lähestymistapaa liian avoimena. Kuitenkin Spivakin tavoite on sama, hän etsii keinoja neuvotella uusiksi vallassa olevia merkityksiä. Silti edes taidekasvatuksen näkökulmasta ei ole helppoa visioida, mitä merkityksiä purkavasta toiminnasta seuraisi. Vaikka monikulttuurisen taidekasvatuksen ideaan sisältyy vahva kriittinen muutostavoite, ainakin dekonstruktionistisen lähestymistavan näkökulmasta olisi yksinkertaistavaa päättää etukäteen mihin tämä muutos johtaisi.

5 LEIKKIPAikkANA KULTAINEN HÄKKI⁵³

monikulttuurinen taidekasvatus koulussa

Jos uskonto on oopiumia kansalle, perinteet ovat vielä tuhoisampi puudutusaine, koska ne harvoin näyttävät tuhoisilta. Jos uskonto on kiristysside, tykyttävä suoni ja neula, niin perinteet ovat paljon arkisempi sekoitus: teehen jauhettuja unikonsiemeniä, kokaiinilla terästettyä makeaa kaakaota, jotain mitä mummi olisi saattanut tarjota. (Smith Z., 2000, 171.)

Tämä luku käsittelee monikulttuurisen taidekasvatuksen tavoitteita suhteessa kouluinstituutioon ja taiteeseen. Näiden kolmen position yhdistäminen on hankalaa. Niin niitä kuvaavat diskurssit kuin toimintakäytännötkin ovat suhteellisen etäällä toisistaan.⁵⁴ Millaisin käsittein, ajatuksin ja rakentein niitä voisi käsitellä suhteessa toisiinsa? Kuvaan aluksi lyhyesti joitakin monikulttuurisen ajattelun erityispiirteitä, jotka liittyvät käsillä olevaan aiheeseen. Sen jälkeen tarkastelen tätä ajattelua osana koulun kontekstia. Taidekasvatuksen osalta pohdin erityisesti omakuvaa ja elämäkertaa suhteessa itseilmaisuperinteeseen. Lopuksi liitän teemoja osaksi taidetta, jonka hahmottelen kohtaamispaikaksi. Käsittelem myös erilaisia monikulttuurisen taidekasvatuksen ongelmia. En ajattele, että virheetöntä tai täydellistä taidekasvatusta olisi olemassa. Ongelmien pohtiminen on kuitenkin tie jonnekin uuteen, niissä aukeaa tilaa mahdollisuudelle toimia ja ajatella toisin.

⁵³ Olen kirjoittanut seuraavan tekstin Syreenin Taimi -ryhmän kokoamaan julkaisuun *Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen* (Sava & Bardy 2002), jossa teksti on lyhyempänä versiona luettavissa. Ryhmä oli tätä kirjoittaessani ehtinyt toimia noin vuoden. Teksti on kirjoitettu alun perin ryhmälle, ja sen tarkoituksena on ollut herättää ajatuksia ryhmän käyttämistä käsitteistä, kuten itseilmaisusta ja kasvatustarinoista "pelastuskertomuksina".

⁵⁴ Oikarinen-Jabai mieltii tätä arvioidessaan omaa työtään tutkijana TAIKOMO-projektissa. Koulu, monikulttuurisuus ja taidekasvatus ovat hänen mukaansa kaikki niin isoja asioita, että niiden tutkiminen yhdessä vaatii paljon aikaa, jotta eri näkökulmia voisi yhdistää. Niin opettajat kuin taiteilijatkin kokevat omat alueensa pyhinä, koskemattomina. (Oikarinen-Jabai 2001, 69.)

Olen käyttänyt pohdintojeni materiaalina erityisesti suomalaisen TAIKOMO-taidekasvatusprojektista kirjoitettuja tekstejä (joita esittelin tarkemmin johdannossa) sekä iso-britannialaisen taidekasvattajan ja tutkijan Rachel Masonin tutkimuksia. Nämä tekstit eivät ole yleistettävissä kaikkea koulu- ja taidekasvatustyötä koskeviksi, mutta on kiinnostavaa, että suomalaiset ja englantilaiset kokemukset koulun ja taidekasvatuksen sekä monikulttuurisuuden yhdistämisestä sisältävät yllättävän paljon yhtymäkohtia. Erityisesti koulun ja ulkopuolelta tulevien taidekasvattajien maailmat aiheuttavat kohdatessaan ristiriitoja. Pohdin tässä luvussa myös taidekasvatuksessa paljon käytettyä itseilmaisun käsitettä sekä siihen liittyen omakuvien tai elämäntarinoiden tekemisen roolia suhteessa monikulttuuriseen taidekasvatukseen. Teema nousee esiin mm. siksi, että olin tutkimuksen aikana mukana Syreenin Taimi -projektissa, jossa monikulttuurisuus, elämäntarinoiden kertominen ja minuuden rakentaminen kytkettiin toisiinsa.

Lähtökohtana sille, että koulun, taidekasvatuksen ja monikulttuurisuuden suhdetta on pohdittava on se, että taiteesta on etsitty ratkaisuja koulun uusiin haasteisiin: syrjäytymisuhka ja kulttuurinen moninaistuminen asettavat uudenlaisia vaatimuksia koululle ja kasvatustyölle. Taidekasvatuksenkin paikkaa on tässä yhtälössä pohdittava, vaikka toisinaan sen kytkemistä päivänpolttavien ongelmien ratkaisuun onkin kritisoitu. Syynä on ollut se, että taide on haluttu nähdä enemmän yleissivistäväksi tai taidolliseksi oppiaineeksi kuin "taiteen ulkopuolisten" tavoitteiden edistäjäksi. Kuten tässä tutkimuksessa olen kuitenkin jo monesti todennut, monikulttuurinen taidekasvatus hahmotellaan taidekasvatuspuheessa siinä mielessä ongelmakeskeisesti, että se asettaa tavoitteeseen ratkaista kulttuurien välisiin kohtaamisiin liittyviä ongelmia taiteen avulla. On kysyttävä, miksi tässä yhteydessä juuri taide ja taidekasvatus voisivat ratkaista ongelmia ja myös miten.

Mitä tapahtuu, kun monikulttuurisen taidekasvatuksen diskurssi tuodaan koulumaailmaan? Kyseessä olevaa diskurssiahan voi kritisoida yleisluontoisuudesta ja abstraktiudesta sekä yltyöidealismista. Toisaalta diskurssi on jo ehtinyt kulua siinä määrin, että sen merkitys alkaa liudentua. Yksi keskeinen ongelma on ollut myös se, että diskurssi on harvoin sovellettavissa suoraan käytäntöön, ja toiminnan onnistumista on vaikeaa arvioida. Esimerkiksi Mason työskenteli jo 1980-luvulla projektissa, jossa kehitettiin ehdotuksia taideopetussuunnitelmien monikulttuuristamiseksi. Myös hän arvioi jälkikäteen, että argumentoi ajatuksiaan liian yleisellä ja idealistisella tasolla. Mukana olleet opettajat valittivat, etteivät he saaneet kunnollisia pedagogisia välineitä monikulttuurisuustavoitteiden toteuttamiseen. Esimerkiksi harjoitus, jossa monikulttuurinen luokka katseli elokuvan yhden etnisen ryhmän elämästä ja keskusteli siitä opettajan antamin kysymyksiin, johti opettajien mukaan erojen korostamiseen ja jakoi luokan tarpeettomasti. Mason oli ajatellut, että jo pelkkä kulttuurienväläinen informaation vaihto lisäisi kulttuuristen erojen suvaitsemista. Näin ei kuitenkaan tapahtunut. (Mason 1988, 57-58.)

Myös TAIKOMO-projektissa opettajat kokivat vaikeaksi osallistumisen monikulttuurista taidekasvatusta koskeviin keskusteluihin. Tämä johtui osittain siitä, että keskustelut liikkuivat yleisellä ja abstraktilla tasolla, kun taas opettajat

ovat tottuneet yksittäisempiin tai käytännöllisempiin kysymyksiin. Samasta syystä myös käytännön toiminnan suunnittelu melko abstraktin tavoitteen, monikulttuurisuuden, mukaisesti koettiin hankalaksi.⁵⁵ Brittiläinen tutkija Carol Jeffers totesi saman piirteen englantilaisia opettajia koskevassa haastattelututkimuksessaan: ne ongelmat, joita nuoret opettajat pohtivat, eivät koskeneet käsitteellisiä tai filosofisia kysymyksiä vaan käytännön ratkaisuja kuten materiaalien saatavuutta ja autenttisuutta. He esimerkiksi miettivät, voiko intiaanien totemipaaluja rakentaa luokassa paperirullista, maitopurkeista ja kahvipakkausista, vai olivatko materiaalit ehkä epäkunnioittavia. Kulttuurisen pluralismin idea toisin sanoen kohtasi pedagogisen käytännön, eikä heidän saamansa monikulttuurisen taideopetuksen opetussuunnitelmateksti tarjonnut ongelmiin ratkaisuja. Jeffers arveleekin, että monikulttuurisuus ei juurikaan tuonut mitään uutta käytännön taideopetukseen (Jeffers 1996, 118-119).

Toisaalta kuvauksen perusteella voisi ajatella, että juuri teoria sai opettajaoppilaat miettimään kuvatun kaltaisia käytännön kysymyksiä. Joka tapauksessa monikulttuurinen taidekasvatuspuhe jättää kasvattajat tyhjin käsin, jos siitä etsii suoria vastauksia yksittäisten tilanteiden ratkaisemiseen. Toisaalta idealistiset ja korkeat päämäärät saavat heidät asettamaan työlleen isot vaatimukset, toisaalta se antaa vähän välineitä näiden tavoitteiden toteuttamiseen. Yleisestikin monikulttuurisuuskeskustelun idealismia on kritisoitu paljon, kuten totesin jo aiemmin. Taiteilija Coco Fusco puhuu niin sanotusta *onnellisesta monikulttuurisuudesta* (*happy multiculturalism*), jossa eroja ja ristiriitoja tai valtarakenteita ei tunnusteta (Fusco 1998, 370). Hän on kommentoinut tällaisia länsimaisesta näkökulmasta rakennettuja, siloiteltuja versioita toisen esittämisestä omissa töissään.

Myös Minh-ha puhuu toiseudesta ”pyhiinvaelluskohteena”. Hänestä peli, joka sallii toiselle liian ilmeisen auran, on harhaanjohtava. Auralla hän ilmeisesti tarkoittaa toiseuden ylikorostamista ja samalla etäännyttämistä, nostamista ikäänkuin jalustalle tarkastelun kohteeksi. Länsimaiselle keskustelulle toiseudesta on ollut tyypillistä, että se käyttää toiseutta omana rajatekstinään, eräänlaisena anti-länsimaisuutena, jossa toinen jää vangiksi näihin polaarisesti tuotettuihin merkityksiin. Näin dialektinen suhde hyväksynnän ja hylkäämisen välillä säilyy. Toinen on siis edelleen kohde, joka hyväksyttynäkin jää alistaiseksi sitä määräävälle subjektille. (Minh-ha 1995, 247.) Haave monikulttuurisuudesta ei siis ole kaikille yksiselitteinen tai yhteinen.

5.1 Taideopetus koulun kontekstissa

”Koulu [...] on järkyttävän jännä paikka. Siellä niin paljon ollaan tekemisissä..., ja kuitenkin koulu jotenkin jyllää. Jotain piiperrystä tehdään siellä, mutta kuitenkin monet asiat menee omalla painollaan. On se aika hurja paikka olla töissä.” (Oikarinen-Jabai 2001, 61.)

⁵⁵ Pekkarinen 2001, 16. Pekkarinen osallistui luokanopettajana TAIKOMO:on.

Yllä oleva sitaatti kuvaa erään luokanopettajan ajatuksia siitä, miten vaikeana hän on kokenut monikulttuurisen taidekasvatuksen tavoitteiden liittäminen osaksi koulutyötä. Kun taideopetus on osa koulun kokonaisuutta, sen suhde muihin kouluaineisiin ja koulun yleisiin rakenteisiin määrittää osaltaan sen mahdollisuuksia. Luokanopettajien kohdalla tavoitteita on eri aineiden myötä valtavasti. Taideopettajat puolestaan joutuvat joskus miettimään, käytetäänkö heidän opetustaan esimerkiksi koulun julkisuuskuvan kiillottamiseen tai toimiiko se jonkinlaisena koristeena vakavasti otettavien aineiden seassa (Eisner 1988, 2-3). Miten tavoitteet ja toiminta voitaisiin suunnitella siten, että reaalin toimintaympäristö otettaisiin huomioon? Esimerkiksi monikulttuurisen taidekasvatuksen projektissa TAIKOMO:ssa nämä kysymykset nousivat esiin. Opettajat kokivat oman koulutuksensa, oppimateriaalit ja opetussuunnitelmat sellaisiksi, etteivät ne antaneet välineitä monikulttuuriseen opetukseen (Pekkarinen 2001, 33-34). Suurimmat ongelmat lienevät koko koulusysteemiä koskevia: projektin johtaja Inkeri Sava pohti jälkikäteen arvioiden, voiko suomalainen peruskoulu edes olla syvässä mielessä monikulttuurinen (Sava & Hankamäki 2001, 2). Ymmärrän hänen kysymyksensä rakenteelliseksi: onko koulu jo järjestelmänä sellainen, että yksittäisen kouluaineen, tai taidekasvatuksen, mahdollisuudet hukkuvat kokonaisuuden ja perinteen vastustavaan voimaan.

Suomessa koululaitoksen yksi keskeinen tehtävä on ollut sellaisen yhtenäisen kansallisen identiteetin luominen, joka perustuu homogeenisen kansan ideaan. Myös taidekasvatus on palvellut tätä tehtävää.⁵⁶ Monikulttuurisuusdiskurssin tuominen kouluun kohtaa siis päinvastaiseen ajatteluun perustuvat toimintakäytännöt. Opettajat eivät ole tottuneet mieltämään koulua kulttuurisena monimuotoisena paikkana, vaan päinvastoin näkevät sen kulttuurisesti neutraalina alueena⁵⁷. Sen sijaan oppilaat tunnistavat koulun nimenomaan kulttuuriseksi alueeksi, mikä tulee ilmi esimerkiksi heidän tekemissään kuvissa. Mason on todennut brittiläis-intialaisten lasten varioivan ilmaisuaan kulttuurisesti tilanteen mukaan. Tyypillisiä intialaisen taiteen ilmaisupiirteitä oli erityisesti sellaisissa töissä, joissa lapset kuvaavat vaikkapa hindujumalia tai temppeleitä. Luokkatovereita ja kouluja ja kauppoja kuvatessaan piirustukset noudattelevat eurooppalaista ilmaisutapaa. (Mason 1988, 15-17.) Lapset siis tunnistavat koulun ja opettajansa nimenomaan eurooppalaista kulttuuria edustavaksi instituutioksi, mihin liittävät myös länsimaisen tavan ja tyylin tehdä kuvia.

Myös toiseuden problematiikka tulee kiinnostavaksi koulun kontekstissa. Koulun diskurssi on perinteisesti perustunut ajatukseen homogeenisesta oppilasaineksesta, jossa lapset ovat 'toisia'. Heidän yhteiseksi tavoitteekseen on ase-

⁵⁶ Komulaisen mukaan suomalaiset koulut ovat olleet keskeisessä asemassa konstruoitaessa suomalaisuutta kuviteltuna yhteisönä, koulu on ollut kansan yhdenmukaistamisen väline. Hän puhuu kansallisesta pedagogiikasta, jolla viittaa paitsi ohjelmalliseen kasvatukseen myös informaalin ja fyysisen koulun ihmissuhteissa ja toiminnassa rakentuvaan ja muotoutuvaan merkityksenantoon. (Komulainen 2001, 40.) Ks. myös Suutarinen 2000.

⁵⁷ Vrt. eräs TAIKOMOssa toiminut opettaja ei pitänyt tarpeellisena, että ekaluokkalaisille opetetaan kulttuuriin liittyviä asioita kovin syvällisesti (Oikarinen-Jabai 2001, 35).

tettu tuleminen joksikin muuksi, eli sellaisiksi kuin aikuiset jo ovat. (Saikkonen & Väänänen, 2000, 274.) Kun lapset jo yleisesti on mielletty toisiksi, ei heidän joukkoaan ole eritelty esimerkiksi sukupuolen tai etnisen identiteetin mukaan. Tosin monikulttuurisuuden yhteydessä samanlainen käsitys kulttuurisista ryhmistä sisäisesti homogeenisina on toisinaan nähtävissä, kuten aiemmin totesin. Kulttuurisena ryhmänä lapset tai nuoret voidaan mieltää yhtenäisenä joukkona, vaikka sen sisällä onkin huomattavia kulttuurisia ja muita eroja. Mason pohtii sitä, miksi kouluissa ei aina olla innostuneita ottamaan vastaan ulkopuolelta tarjottuja monikulttuurisia taidekasvatusprojekteja. Yhdeksi syyksi hän esittää sen, että ne herättävät opettajat näkemään oppilaansa etnisesti 'toisina', ja tiedostamattaan he pyrkivät välttämään tällaista kokemusta. He eivät ole valmiita kohtaamaan omia muukalaisuuteen liittyviä pelkojaan. (Mason 1988, 7-8.) Tätä voisi kuitenkin tulkita myös niin, että opettajat eivät ole halukkaita nostamaan esiin eroja, koska koulun arvoksi on mielletty kulttuurinen neutraalius ja siihen liittyen esimerkiksi tasa-arvoisuus.

Monikulttuurisuusajattelussa lähdetään kuitenkin siitä oletuksesta, että on tärkeää, että kulttuurinen identiteetti saa näkyä, että sitä voi ilmaista. Itsekin koulussa pitkään työskennellyt Mirja-Tytti Talib tulkitsee väitöskirjatutkimuksessaan koulun vaikutusta niin, että se tekee oppilaan ikäänkuin näkymättömäksi kulttuuriselta identiteetiltään. Toisaalta kouluakin pidetään neutraalina, ei-kulttuurisena vyöhykkeenä. Kun etnisen taustan omaava oppilas ei voi hyödyntää koulussa kotiympäristön identiteettiään eikä toisinpäin, hänelle muodostuu erilaisia piiloidentiteettejä. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas vaihtaa identiteettiään varsin totaalaisesti siirtyessään ympäristöstä toiseen.⁵⁸ Tilannetta voi kuvata *kulttuurisen skitsofrenian* käsitteellä: oppilas ei voi hyödyntää muita kulttuurisia kokemuksiaan koulussa, vaan noudattaa instituution vaatimaa kulttuuria. Toisaalta kotona hän ei voi tuoda näkyviin koulun kulttuuria lainkaan. Pahimmillaan tällaiset oppilaat jäävät "ei-eikä"-ihmisiksi, jotka sulkeutuvat ulos tai ainakin kokevat itsensä ulkopuolisiksi kaikista yhteisöistä. Toisaalta voi puhua myös kulttuurikameleonteista, jotka oppivat luovimaan erilaisten odotusten välillä ja sopeutumaan notkeasti erilaisiin kulttuuriin vaatimuksiin.⁵⁹

Toimintakäytäntöjä ei ole yksinkertaista muuttaa, vaikka monikulttuurisuusdiskurssi sisältää paljon muutospuhetta. Jos koulun perinteet ja käytännöt ovat ristiriidassa niin monikulttuurisuus- kuin taidekasvatusdiskurssinkin

⁵⁸ Talib 1999, 79, 108. Myös Oikarinen-Jabai pohtii esimerkiksi suhtautumista lasten kielenkäyttöön. Usein maahanmuuttajaoppilaat omaksuvat nopeasti kulttuurimme kiro sanat. Erään opettajan mielestä on vain hyvä, jos lapset voivat niiden avulla "olla vähän ilkeitä välillä, koska eivät kotona saa niitä käyttää". Myös Oikarinen-Jabai huomaa ajattelevansa, että kiroilussa on kyse myös oikeudesta työstää tunteita. Silti tämä länsimainen ajattelutapa saa hänet tietoiseksi oppilaiden kohtaamista ristiriidoista koulun ja kodin välillä. Oikarinen-Jabain kokemuksen mukaan rajat koulun, kodin ja kadun välillä muuttuvat yhä sulkeutuneemmiksi, kun lapset kasvavat. (Oikarinen-Jabai 2001 s.23-24, 71.)

⁵⁹ Harinen 2001, 62. Kulttuurinen skitsofrenia on käsitteenä negatiivisesti väritynyt. Toisaalta voisi puhua hybridisistä identiteeteistä, johon väistämättä sisältyy ajatus identiteettitarinoiden ristiriitaisista aineksista. Palaan tähän erityisesti luvussa Kolmas tila

kanssa, ei opettajien ole helppoa muuttaa toimintaansa, vaikka he pitäisivät sitä tarpeellisena. Opettajille koulutyö on vaativaa niin määrällisesti kuin laadullisesti. Tilanteessa, jossa perinteiset toimintakäytännöt eivät toimi, opettajalta vaaditaan välillä lähes mahdottomia. (Ahonen 2001, 13.) Mason esittää provosoiden, että kun sitten joku koulun ulkopuolelta tarjoaa monikulttuurisuusaiheista projektia, voidaan sitä vastustaa jo siitä pelosta, että tämänkaltaisen projektin myötä vallitsevien käytäntöjen puutteellisuus suhteessa monikulttuurisuutta painottavaan retoriikkaan käy ilmi (Mason 1988, 8).

TAIKOMO-projektilla oli kokemuksia siitä, että kouluun ei ole helppoa mennä: varsinkin tutkijat koettiin ulkopuolisina, jotka tulevat herkästi sanelamaan kritiikkiä ymmärtämättä koulun kokonaisuutta. Tutkijana mukana ollut Oikarinen-Jabai kysyykin, millä oikeudella tutkija ulkopuolisena arvioi koulun arkea. TAIKOMO:ssa opettajat arvostelivat tutkijoita kärkkäästä ja negatiivisesta asenteesta ja toivoivat rakentavampaa pohdintaa ja tukea opetukselle. Esimerkiksi tutkijoiden julkiset havaintopäiväkirjat aiheuttivat opettajien taholta närää. (Oikarinen-Jabai 2001, 20, 26.) Myös tanssipedagogina TAIKOMO:ssa työskennellyt Eeva Anttila kuvaa ristiriitoja, joita mukana olleiden erilaisten ammattilaisten välillä syntyi. Opettajat kokivat, että se mitä TAIKOMO-palaverissa tapahtui oli irrallaan koulun käytännöistä. Hän lainaa erään opettaja sanoja: "Se on niin korkeelentosella tasolla... opettajat on kuitenkin enemmän... lasten kanssa, niin siin on tietty semmonen ristiriita... se meidän talon käytäntö ja sit se et mitä siel kokouksis tapahtuu ne on kaks eri juttuu jotenki." (Anttila 2003, 166-167.)

Tällaiset hämmentävätkin kohtaamiset ja ristiriidat ovat kuitenkin mielestäni sitä ydintä, josta löydetään mahdollisuuksia monikulttuuriselle kasvatukselle yleensä ja myös taidekasvatukselle. Näissä kohtaamisissa konkretisoituvat nimittäin juuri kulttuurierot. Eri ammattilaisten käyttämät diskurssit ovat varsin erilaisia, samoin toimintakäytännöt ja tavoitteetkin. TAIKOMO:n kaltaisissa projekteissa etsitään tapoja yhdistää näitä eri maailmoja, eikä se varmastikaan tapahdu aina helposti tai kivuttomasti. Uudenlaiset työskentelytavat ovat tärkeä keino lähentää eri alojen ammattilaisia toisiinsa ja muuttaa kaikkien omia perinteisiä toimintakulttuureja. Esimerkiksi taiteilija-opettaja-yhteistyö, jota TAIKOMO:ssa toteutettiin, varmasti herättää näkemään niitä rajoja, joita itse kukin omalle työlleen on asettanut tai rajoja joita työlle asetetaan esimerkiksi koulu-instituution taholta.

5.2 Oma kuva - elämäkerta itseilmaisuna ja strategiana

Sekä TAIKOMO-että Syreenin Taimi- projekteissa yhtenä lähtökohtana oli oman identiteetin ja minuuden kertominen ja ilmaiseminen taiteen keinoin. Myös monikulttuurisuutta etsittiin taiteellisella toiminnalla, johon liittyi omaelämäkerrallisia ja omakuvan tekemiseen perustuvia aktiviteetteja. Syreenin Taimi -projektin yhtenä keskeisenä oletuksena oli, että elämän kertominen tarinaksi on tärkeää syrjäytymisen ehkäisyn kannalta. (Bardy 2002, 12.) Yleisem-

minkin monikulttuurisessa taidekasvatuksessa lasten piirustukset, maalaukset ja tarinat toimivat usein välineenä kulttuurienväliselle dialogille ja sille että lasten "oma ääni" pääsisi näin kuuluviin. Ajatus taiteesta omien kokemusten ilmaisuna on taidekasvatuksessa tuttu ja käytetty. Samalla se on juurtunut niin itsestäänselvästi osaksi taidekasvatuksen retoriikkaa, että sen toteutumista on hankalaa arvioida. Kati Rantala on kuitenkin väittänyt, että usein itseilmaisuksi kuvatut toiminnat ovat oikeastaan tekniikoiden ja esittämistapojen harjoittelua. Hän on myös pitänyt luovuusdiskurssin kuluneisuutta yhtenä taidekasvatuksen uudistumisen esteenä. (Rantala 2001, 43-45.)

Itseilmaisun perinne on monessa suhteessa haasteellinen monikulttuurisen taidekasvatuksen yhteydessä. Oikarinen-Jabai esimerkiksi pohtii, oliko TAIKOMO oikeastaan monikulttuurinen, koska "[n]e ilmaisun tavat, joita projektissa tuettiin, rakentuivat etupäässä taidekasvatuksen 'modernistisille' ihanteille, 'luovuutta' ja 'ilmaisun voimakkuutta' korostaen sekä perinteisiin sitoutunutta taidekäsitystä tukien.⁶⁰ Itseilmaisuus liittyy länsimaiseen tekijäkeskeiseen taidekäsitykseen, joka syntyi länsimaissa romanttisen taidekäsityksen myötä. Erityisesti modernismin kaudella se alkoi taidekasvatuksessakin merkitä sellaisen taiteellisen toiminnan etsintää, joka toteuttaisi puhtaan sisäsyntyistä, eikulttuurista luovuutta. Alettiin mm. käyttää käsitettä lasten taide, jolla lasten taiteen tekeminen haluttiin erottaa aikuisten taiteesta ja sen kulttuurisista vaikutteista. (Pääjoki 1999, 36-37) Vaikka käsitteen käyttö äärimmäisimmässä merkityksessään onkin hävinnyt, se ohjaa vielä monia taidekasvatuksellisia käytäntöjä modernistisella tavalla. Niin ajallisesta kuin maantieteellisestäkin perspektiivistä ajatus taiteesta yksilön subjektiivisena ilmaisukanavana on kuitenkin kapea. Myös länsimaisessa nykytaiteessa tätä käsitystä on kritisoitu paljonkin.

Taiteen tekemiseen perustuva taidekasvatus ei ole kiinnittänyt huomiota taiteeseen dialogisena prosessina juuri itseilmaisuperinteen vuoksi. Taideopettajillakaan ei välttämättä ole valmiuksia edetä tuottamisesta vuorovaikutukseen kohtaamisten etsimiseen taiteen keinoin. Esimerkiksi Mason on todennut, että brittiläisten luokanopettajien taidot tuoda taideopetukseen monikulttuurisia elementtejä ovat varsin puutteelliset juuri tästä syystä: opettajat eivät olleet valmiita herääviin keskusteluihin. Mason myös arvioi, että opettajien ajatus taiteesta kommunikaation välineenä jäi puutteelliseksi, koska he mielsivät kommunikaation vain yksisuuntaisena, millä hän ilmeisesti tarkoittaa sitä, että teos puhuu ja yleisö kuuntelee.⁶¹ Tämä liittyy koko länsimaiseen korkeakulttuurin perinteeseen. Ennakkokäsityksemme ja vakiintuneet toimintakäytäntömme taiteessa mahdollistavat tavallaan vaivattoman kuluttamisen, jossa kokija erotetaan tekijästä. Jos korkeakulttuurissa mystifioidaan tekijöiden, taiteilijoiden, maailma, pidetään samalla kuluttajia eli yleisöä passiivisina ja irrallisina eikä

⁶⁰ Oikarinen-Jabai 2001, 66. Myös Sava'n mukaan TAIKOMO herätti pohdinnan itseilmaisun käsitteestä, siitä mitä sillä oikeastaan tarkoitetaan (Sava & Hankamäki, 2001, 2).

⁶¹ Mason viittaa muutamaa 1980-luvulla Iso-Britanniassa aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Taustalla on nähtävissä kaikuja amerikkalaisen DBAE:n vaikutuksesta, jonka osa-alueista taidehistoriaa ja varsinkin taidekriittisyyttä peräänkuulutetaan brittiläiseenkin taideopetukseen. (Mason 1988, 60-61.)

todellista kohtaamista synny.⁶² Myös monikulttuurisen retoriikan suitsutus peittää helposti kohtaamisten ongelmallisuuden, jos kohtaamiset kerrotaan ongelmattomiksi. Taidekasvatukselle tällainen retorinen lähestymistapa on ansa, joka on syytä tiedostaa.

Anttila etsi TAIKOMO:ssa dialogia tanssikasvatuksen keinoin. Teoreettisesti hän haki sekä toimintansa suunnitteluun että reflektointiin tukea muunmuassa Freiren ajattelusta ja kriittisestä pedagogiikasta. Anttila toteaa, että näitä teorioita oli kuitenkin vaikeaa viedä osaksi koulumaailmaa. Vaikka näiden teorioiden esittämät voimauttamisen ja maailman muuttamisen tavoitteet sinänsä olisivat tärkeitä, niitä on vaikeaa siirtää lasten kanssa työskentelyyn ja kasvatustilanteisiin koulussa. Hän keskittikin tukimuskysymyksensä konkreettisiin kohtaamistilanteisiin, siihen mitä hänen ja oppilaiden välillä tapahtui. Anttilan tutkimuksesta välittyy kuitenkin samalla se, miten pieniä ja hauraita askeleita taiteellisella toiminnalla voidaan dialogin suuntaan ottaa. Koulun käytännöt osoittautuvat välillä voimakkaammiksi kuin taiteellisen toiminnan sisällä luodut pienet onnistumisen hetket. Anttila pohtii paljon esimerkiksi sitä, että voimakkaisiin auktoriteetteihin tottuneet lapset eivät helposti antaudu taiteelliseen dialogiin, vaan odottavat selkeitä määräyksiä. Lapset myös selvästi ihmettelivät sitä, että Anttila halusi keskustella heidän kanssaan projektin tavoitteista, kuten ystävyuden edistämisestä. (Anttila 2003, 21-23, 204.)

Palaan vielä ajatukseen omaelämäkerrallisuudesta tai omakuvan tuottamisesta, joka on länsimaiselle ihmiselle jo itseilmaisun perinteen vuoksi luonteva. Meillä on myös satojen vuosien katkeamaton perinne muotokuvien ja omakuvien esittämiseen. Toisaalta kuitenkin esimerkiksi islamilaiselle kulttuurille ajatus omakuvasta tai muotokuvasta on uusi ja samalla vieras. Käsittelin jo aiemmin Michel Tournierin romaania *Kultapisara*, jossa hän kuvaa nuorta pohjoisafrikkalaista Idris-poikaa. Tämä joutuu kohtaamaan länsimaisen kuvatulvan seassa yhä uusia kuvia itsestään ja kulttuuristaan, joita hän ei kuitenkaan tunnista omikseen. Kuvatulva rikkoo hänen käsityksensä omasta itsestään, mutta kalligrafiassa hän löytää vastapainon esittävien kuvien identiteettiä murentaville kohtaamisille.

Kun kuvan luonne näin muuttuu kulttuurista toiseen, on tärkeää, että taidekasvatustilanteissa kunnioitetaan kuvasuhteen erilaisuutta. Tähän liittyen on välttämätöntä jättää jollain tavoin avoimeksi se, millaisia kokemuksia taidekasvatus synnyttää: jos tavoitteeksi esimerkiksi etukäteen kirjataan identiteetin rakentaminen minäkuvien avulla, rikomme jo kenties meille vieraan kulttuurin tapaa suhtautua kuvaan. Miten toisin sanoen monikulttuurinen taidekasvatus suhteutuu meille liiankin tutuiksi tulleisiin perusteluihin ja kertomuksiin taidekasvatuksesta? Kun pyritään itseilmaisullisuuteen, on mietittävä, millaista itseilmaisua tavoitellaan ja millaisia taidekasvatuksellisia käytäntöjä siihen liittyy. Nämä näkemykset on myös selkeästi artikuloitava, muuten toimijoiden mielikuvat tavoitteista ja käytännöistä muotoutuvat varsin kirjaviksi ja ristiriitaisiksi keskenään.

⁶² Minh-ha 1995, 258. Saman voi todeta myös länsimaisesta modernin tieteen ihanteesta: tutkija on maailman ulkopuolinen havainnoija, ei siihen osallistuja.

Esimerkiksi Mason kohtasi itselleen uuden ongelman projektissa, jossa oli tarkoitus tuottaa muslimilasten kanssa kuvakirja heidän elämästään. Hän yllättyi muslimien rajoituksista ihmiskuvan tekemisen suhteen. Oppilaiden vanhemmat vastustivat projektia ja kirja jäi toteuttamatta. Projektin kuluessa kuitenkin tehtiin joitakin harjoituksia, joissa ihmistä kuvattiin, mutta luovuttiin esimerkiksi kotitehtävästä, jossa oppilaiden olisi pitänyt piirtää kuva omasta perheestään. Jälkikäteen Mason kyseenalaistaa oman näkemyksensä ihmiskuvauksen säilyttämisestä mukana ja miettii, miksi hänen oli niin vaikeaa luopua siitä.⁶³ Oppilaat joutuivat tässä kaksijakoisessa tilanteessa käymään läpi varmasti monenlaisia vaikeita valintoja, kun koulun ja kodin vaatimukset poikkesivat näin ratkaisevasti toisistaan. Miten oppilas toimii tässä kulttuurisesti ristiriitaisessa tilanteessa?

Itseilmaisun ja tekniikoiden suhde nousee siis monessakin mielessä uuteen valoon monikulttuurisien tavoitteiden myötä. Taidekasvattajan oma ilmaisu-kulttuuri kohtaa oppilaan omaksumat ilmaisun tavat. June King McFeeen tutkimusten mukaan lapset omaksuvat jo varhain kulttuurilleen tyypilliset kuvat, symbolit ja tyyli. Lapset oppivat toisin sanoen tietyt havaitsemisen ja kuvallisen ajattelun rakenteet. Jos opettaja käyttää esimerkiksi kulttuurisesti ja taiteellisesti kapeaa ja vierasta orientointia, se tuottaa ongelmia. McFee viittaa luovan itseilmaisun opettajien tapaan pyytää lapsia "piirtämään suuria muotoja ja täyttämään koko paperi". Yksityiskohtaiseen ilmaisuun orientoituneet oppilaat, kuten vietnamilaissyntyiset lapset, voivat kokea tämän täysin vieraaksi tavaksi nähdä ja organisoida maailmaa. Silloin heidän on keskityttävä tekniikkaan, eikä itseilmaisusta voi juuri puhua. (McFee 1996, 11-13.)

Ilmaisutapojen kulttuurisuus ja toisaalta oppilaiden taidot ovat myös suhteessa siihen, millaiset mahdollisuudet taiteellisella toiminnalla on muodostua dialogiksi eri ihmisten välillä. Oikarinen-Jabai esittää kysymyksen siitä, miten paljon oikeastaan voimme ymmärtää tai koskettaa lasten elämää sellaisen ilmaisutavan kautta, jonka itse heille esittelemme. Esimerkkinä hän ottaa oman projektinsa, jossa piirrätti tansanialaisilla lapsilla kuvia heidän omasta arjestaan. Vaikka hän pitää kuvia monessa mielessä kiinnostavina, hän kuitenkin toteaa, että ilmaisukeino oli lapsille vieras, toisin kuin esimerkiksi musiikki tai tanssi. (Oikarinen-Jabai 2001, 5-6.) Toisaalta ilmaisutapojen yhteydessä etniset erot eivät ole ainoita rajan piirtäjiä. Anttila mietti TAIKOMO-työskentelyssä toistuvasti sitä, miten hän saisi lapset liikkumaan vähemmän meluisasti ja "hallitsemaan" kehojaan paremmin. (Anttila 2003, 157-158) Ulkopuolisena lukijana ihmettelen, miksi hiljaisuus olisi niin tärkeää ja toisaalta, mitä kehon hallitseminen oikeastaan tarkoittaa. Onko kenties kyse siitä, että lapset liikkuvat eri tavoin kuin mitä Anttila tanssin ammattilaisena mieltää tanssiksi? Taidekasvattajan turhautuminen oppilaiden tapaan piirtää tai tanssia on sekä ymmärrettävää

⁶³ Mason 1988, 28-31. Oikarinen-Jabain mukaan suomalaisessa koulussakin somalilasten vanhemmat kieltävät heitä toisinaan osallistumasta taideopetukseen. Kuitenkin lasten kertoman mukaan Somaliassakin koulussa piirrettiin. Hän miettii, onko syynä ryhmäidentiteetin tiukka rajaaminen. (Oikarinen-Jabai 2001, 26.) Olisi myös kiinnostavaa tietää, miten somalialaisissa kouluissa opetettiin piirustusta, miten se eroaa suomalaisesta kuvataiteen opetuksesta.

että kiinnostava reflektion aihe. Milloin oppilaan toiminta ei turhauta? Silloinko, kun hän toimii opettajan odottamalla tavalla? Voiko tällaisen odotuksen pohjalta syntyä dialogisia kohtaamisia?

Mason lähtee siitä oletuksesta, että itseilmaisuus vaatii ensin tiettyä määrää taitojen ja tekniikoiden hallintaa toimiakseen. Usein taitojen hallintakaan ei takaa itseilmaisua, vaan lapset keskittyvät teknisiin tavoitteisiin. (Mason 1988, 59-60.) Mason ei määrittele kovin tarkkaan, millaiset kriteerit hän asettaa itseilmaisulle, mutta puhuu kyllä luonnollisuudesta ja spontaaniudesta. Hän toteaa varsin kiinnostavasti, että ei itse ollut tyytyväinen muslimilasten tekemiin kuviin. Hän ei pitänyt lasten tuotoksia "tarpeeksi taiteellisina" eli ilmaisullisina, ja mielikuvitusta vaativat kuvatehtävät olivat hankalia. Projektin kuluessa siirryttiinkin dekoratiivisempiin tehtäviin, mikä oli lasten kulttuuritaustalle ominaisempaa. Mason oli myös selvästi turhautunut lasten pedanttisuuteen, mitä hän kuvaa todeten, että lasten taiteellinen tuottaminen oli tuskallisen hidasta ja huolellista. Opettaja joutui toteamaan oman taidekäsityksensä hedelmättömäksi. Lapset innostuivat eniten töihin, jotka olivat opettajasta lähempänä käsityötä kuin taidetta. (Mason 1988, 28-31, 71-72.)

Elämäkerrallisuus ja omakuva voivat tavoitteena olla joskus uusia ja hämmentäviäkin. Sekä opettajat että oppilaat voivat ihmetellä, miksei ennemminkin tehtäisi jotain fiktiivistä. Mason esimerkiksi kuvaa Leicesterin Belgrave-lähiössä 1980-luvulla organisoimaansa projektia, jossa tavoitteena oli rohkaista koululaisia ilmaisemaan kulttuurisia kokemuksiaan taiteen avulla. Alueelle on leimallista, että suuri osa sen asukkaista on aasialaista syntyperää, toisin kuin koulujen opettajat. Tarkoituksena oli toteuttaa animaatiofilmi, jossa oppilaat kuvaavat yhteisönsä arkea ja juhlia. Opettajat kuitenkin vastustivat projektia sillä perusteella, että heistä oli harhaanjohtavaa korostaa oppilaiden etnistä identiteettiä. Heidän mielestään omaelämäkerrallisuuden sijaan olisi pitänyt tuottaa fiktiofilmi. Myös oppilaat oli työlästä vakuuttaa siitä, että tavoitteena oli kuvata nimenomaan heidän elämäänsä eikä King Kongia tai Teräsmiestä. (Mason 1988, 4-7, 12.)

Toisaalta elämäkertaan toiseuden esittämisen strategiana liittyy päinvas-taisiakin piirteitä: Minh-ha toteaa, että muotokeinona henkilökohtaisuudet, kuten muistelmat ja elämäkerrat, palautetaan helposti "näkyttömiin". Ne tulkitaan individualistisesta perinteestämme käsin pelkkänä reittinä yksilön maailmaan, ja meillä on valmiit lokerot luokittelujärjestelmissämme, joihin elämäkerran sijoitamme. Minh-ha kuitenkin ajattelee elämäkertaa tapana kirjoittaa kulttuuria uudelleen ja edistää uudenlaisten subjektimuotojen syntymistä. Suvereenin minän tilalle astuu hänen ajattelussaan minän moneus, joka uhmaa sellaisia binaarioppositioita kuin samuus ja toiseus tai yksilöllinen ja yhteisöllinen. (Minh-ha 1995, 253.) Minh-ha siis esittää, että länsimainen ilmaisukäsitys on liian yksilökeskeinen. Jos taidekasvatus kykenisi murtamaan perinnettään kohti kollektiivista ilmaisukäsitystä, se soveltuisi monikulttuurisuutta ja yhteisöllisyyttä edistäviin projekteihin paremmin.

Taideopetuksen sisäinenkin kysymys on, millainen taidekäsitys ja ihmiskäsitys sitä ohjaavat. Valinnat vaativat perusteluja, sillä esimerkiksi monikulttuurisuuspyrkimysten kannalta tietyt länsimaisen taidekäsityksen piirteet, ku-

ten ajatus taiteesta itseilmaisuna, ohjaavat toimintaa sellaiseen suuntaan, että pyrkimykset eivät hyvistä aikeista huolimatta toteudu. Irrotettuna perinteisestä merkitysyhteydestään itseilmaisua, omakuvaa ja elämäkertaa voi lähestyä uudella tavalla. Sava ehdottaa, että itseilmaisussa on kyse oman elämän käsikirjoituksen jatkuvasta rakentamisesta itselle sopivin taiteellisin välinein, tarinankerronnasta. Oman tarinan liittäminen yhteiseen kulttuuriseen tarinavarantoon kuvin, äänin tai liikkein sisäältä ajatuksen kohtaamisesta, tarina on aina tehty jaettavaksi. (Sava 2001, 60.) Uusi käsitys itseilmaisusta edellyttää siis toisenlaisia käsityksiä minuudesta tai identiteetistä kuin luovan itseilmaisun perinteeseen liitetään. Sava ehdottaa yhdessä Arja Kataisen kanssa *tarinoidun identiteetin* käsitettä: siinä ei ole kyse jonkin alkuperäisen sisäisen identiteetin löytämisestä, vaan itseys rakentuu ja muuntuu tarinoinnissa. Vaikka olemassaolomme ja identiteettimme ovat jatkuvassa muutoksessa, tarinan avulla niihin voidaan luoda merkityksellisyyttä. (Sava, Katainen 2004, 34.)⁶⁴ Omakuva ja elämäntarina on myös strategia, jolla liitymme yhteisöömme tulkintaketjujen osiksi.

5.3 Taide kohtaamispaikkana

Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa lähdetään oletuksesta, että taide voi toimia hedelmällisenä kohtaamispaikkana ja dialogin muotona. Esimerkiksi Syreenin Taimessa taidekasvattajat ajattelivat, että oman elämäntarinan kirjoittaminen taiteen välinein on eheyttävä prosessi (Martin & Vesänen-Laukkanen 2002, 16-17). Kasvatuksellisen käytännön kannalta on keskeistä myös se, miten miellämme subjektin rakentuvan tai millaisin käsittein kuvaamme taiteellista prosessia. Bauman kirjoittaa, että ihmiset ovat yksin kärsimässä postmodernista tyhjyydestä ja etsivät epätoivoisesti turvapaikkaa. Ei ole enää paikkaa, jota voi kutsua kodiksi, on vain liikettä väliaikaisten ja vaihtuvien tilojen ja tilanteiden välillä. (Bauman 1996, 36-37.) Monikulttuurisen taidekasvatuksen teoria lähtee kuitenkin liian usein ajatuksesta, että tällainen pysyvä paikka, oma vakiintunut kulttuuri-identiteetti, olisi olemassa. Tavoitteeksi asetetaan tällöin jonkin jo olemassa olevan ilmaiseminen. Teoreettisesti kiinnostavampi lähtökohta olisi ajatella taidetta paikkana, jossa omaa identiteettiä, turvapaikkaa, voi rakentaa. Esimerkiksi Syreenin Taimessa syrjäytyminen miellettiin juuri Baumanin kuvauksen kaltaisena tilana: yksilöllä ei ole yhteyttä maailmaan eikä itseensä. Liikkeen keskellä taidetta voi ajatella paikkana, jossa omaa kotia ja kohtaamisen tilaa voi rakentaa. (Bardy 2002, 9-12.)

Eri instituutioissa, kuten koulussa tai toimintamaailmassa, kysytään, miten muuttaa diskursseja ja käytänteitä suuntaan, jossa on tilaa sekä erilaisuudelle että yhteisyydelle. Ajatus taiteesta oman elämäntarinan rakentamisen väli-

⁶⁴ TAIKOMO:on liittyen Sava määritteli, että projektissa lähdetään siitä, että minä, minuus ja identiteetti rakentuvat ja muovautuvat, muuttuvatkin suhteessa sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa. Minuus ei siis ole pysyvä tai yksi, vaan rakentuu sosiaalisissa ja kulttuurisissa suhteissa ja tilanteissa erilaisista minuuksista ja identiteeteistä. (Sava 1998b, 38.)

neenä ja kohtauspaikkana suhteessa toiseen herättää siis toiveita paikasta tai tilasta, joka ei olisi kokonaan lastattu valmiilla ja vaikeasti murrettavilla toimintatavoilla. Sallitaanko taiteelle eri tavoin rajojen rikkominen kuin muille toimintamaailmoille? Julia Kristevan ajatus taiteesta tällaisena mahdollisuutena liittyy hänen teoriaansa muukalaisuudesta: samalla kun rakennamme omaa elämäntarinaamme, rakennamme myös suhdetta toiseen. Psykoanalyysistä ammentava Kristeva esittää, että toiseuden pelkomme liittyy juuri epävarman minän hataariin rajoihin ja pelkoon niiden murenemisesta. Se on pohjimmiltaan pelkoa oman itsemme salatuista, unohtuneista ja torjutuista puolista. Minän suhde toiseen on ristiriitainen, siihen sisältyy toisaalta sen pelko ja toisaalta identifikaation tarve. Freudia tulkiten hän esittää, että fiktiivinen diskurssi, kuten sadut ja taide, ovat tie tämän salatun ja kammottavan tutkimiseen ja lähestymiseen. (Kristeva 1992,192.)

Fiktio neutraloisi kammottavan, koska kuvitteellisuus säästää meidät vertailulta kuvitteellisen ja aineellisen todellisuuden kesken ainakin näennäisesti. Jos absoluuttinen rationaalisuus edustaa täydellistä torjuntaa, satumaailmassa puolestaan tapahtuu täydellinen sublimaatio, mikä lopettaa kammottavuuden vieden meiltä outoudesta sekä vaaran että hurman. Kristevan mukaan juuri esteettisen alue on otollisin toisen aiheuttaman kammon tunteen työstämiseen. Vain myöntämällä oma hajanaisuutemme voimme toimia niin, ettemme sulauta muukalaisia tai vainoa heitä vaan otamme heidät vastaan kammottavassa, joka on sekä meissä että heissä. (Kristeva 1992, 192-196.) Käsittelemäni koulumaailman ja taidekasvatuksen yhteydessä vieraan ja erojen esittämistä ja tuomista osaksi arkea tavoitellaan. "Kammottava" on kenties liian vahva ilmaus kuvaamaan niitä tunteita, joita esimerkkeinä käyttämissäni projekteissa koettiin vieraaseen törmätessä. Kuitenkin Kristevan ajatus siitä, että taide sopii luonteensa vuoksi erityisen hyvin erojen kohtaamisen tilaksi, on taidekasvatuksen kannalta kiinnostava.

Tällaiset taiteeseen liittyvät mahdollisuudet tulevat esiin Coco Fuscon ja Guillermo Gómez-Penan performanssissa *Two undiscovered amerindians visit Madrid*. Teos käsittelee tapaa esitellä vieraiden kulttuurien ihmisiä kuin näyttelyesineitä häkeissä, mikä oli erityisen suosittua 1800-luvulla. Tunnetuimpia lie nee Hottentotti Venus, eteläafrikkalainen nainen, jota esiteltiin ympäri Eurooppaa vuosina 1810-15. Näitä järkyttäviä käytäntöjä kommentoiden taiteilijat elivät kolme päivää kultaisessa häkissä. He esittelivät itsensä intiaaneiksi, jotka tulivat vasta löydetyltä Guatinaun saarelta Meksikonlahdelta. Häkin ulkopuolella oli lipas, johon sai pudottaa rahaa. Silloin Coco tanssi tai Guillermo kertoi "perinteisiä tarinoita" saaren omalla kielellä, jota häkin ulkopuolella olevat kaksi vartijaa tulkkasivat. Vartijat myös kuljettivat heitä hihnassa WC:hen ja ruokivat heitä. Performanssi esitettiin ensimmäisen kerran Columbuksen juhluvuonna 1992 Madridissa Columbus Plazalla. (Fusco 1998, 364-5.)

Fuscon performanssin tarkoituksena oli saattaa katsojat miettimään omaa rooliaan ja suhdettaan muukalaisuuteen. Taiteilijat toivoivat myös, että syntyisi assosiaatioita nykyisiinkin monikulttuurisiin festivaaleihin ja etnografisiin näyttelyihin. Monet tällaiset tapahtumat säilyttävät heistä valkoisen katsojan keskiössä, eksoottisten kulttuurien kuluttajina, ja autenttisuudesta muodostuu es-

teettinen arvo. Taiteilijat toivoivat, että katsojassa heräisi epämukava tietoisuus omasta (kolonialistisesta) asemastaan. Vaikka rotuun ja toisen esittämiseen liittyviä stereotypioita on tutkittu viime aikoina paljon, Fusco ajattelee, että rationalisoinnin sijaan juuri fyysinen kokemus häkin toisella puolella seisomisesta auttaa ymmärtämään stereotyyppisten esittämistapojen luonteen ja tavan toimia. (Fusco 1998, 367-9.)

Fusco ja Gómez-Pena yllättyivät kuitenkin siitä, miten mielellään yleisö lähti leikkiin mukaan ja jopa nautti tirkistelijän roolistaan: miten he innolla tiputtivat kolikon lippaaseen nähdäkseen häkin ihmiset "nöyryyttämässä itseään", kuten Fusco toteaa. Samoin taiteilijat eivät olleet etukäteen osanneet arvata, että yli puolet yleisöstä ei pitänyt performanssia taiteellisenä fiktiona, vaan uskoi sen todelliseksi ihmisnäyttelyksi. Fusco arvelee näin käyneen erityisesti luonnonhistoriallisissa museoissa. Museoiden henkilökunta olikin ollut tästä väärinkäsityksen mahdollisuudesta hyvin huolissaan. Fuscon mukaan huoli kuvastaa olettamusta, että "oikeita, primitiivisiä ihmisiä ja todellisia identiteettejä" olisi olemassa. Tähän liittyen Fusco toteaa, että vaikka ihmisiä ei enää esitellä samalla tavoin häkeissä, vaan esittely on saanut hienostuneempia muotoja, ihmisissä on säilynyt sama halu tarkastella toiseutta turvallisen välimatkan päästä ja määritellä aukottomasti toisen identiteetti. (Fusco 1998, 370-371.) Tiedon lisääminen vieraista kulttuureista ei lähennä ihmisiä aina toisiinsa.

Monikulttuurisuusihanteet voivat siis kääntyä niin sanotuksi toisen speaktaakkeliksi. Timothy Mitchell kuvaa samaa ongelmaa käsitteellä *maailma näyttelynä*, mikä on hänen mukaansa muodostunut länsimaisen representaation perustaksi. "This world-as-exhibition was a place where the artificial, the model, and the plan were employed to generate an unprecedented effect of order and certainty." (Mitchell 1998, 294.) Hän on tutkinut 1800-luvun orientalismia ja länsimaista tapaa tehdä kaikesta katseen kohde, objekti ja speaktaakkeli. Maailma organisoidaan ja käsitetään näyttelyksi. Tämä maailman järjestäminen uteliaan katsojan tarkasteltavaksi on representaatiota, jolla luodaan suurempia merkityskokonaisuuksia. Egyptiläiset aikalaiset kutsuivat eurooppalaisten tapaa esitellä omaa ja muuta kulttuuria käsitteellä "*organization of the view*". (Mitchell 1998, 297-8.) Fuscon tavoin Mitchell pohtii sitä, miten esittämisen tavassa realismi, totuudellisuuden illuusio, oli ja on keskeinen. Representaatioiden ja maailmaa esittävien mallien toiminta on mahdollista vain, jos ne ovat uskottavuudessaan aukottomia systeemejä. Kun vaikkapa taide asettaa nämä ehdot kyseenalaisiksi ja leikittelee niillä, se koetaan vakavaksi huijausyritykseksi.

Katsellessaan maailmaa kuluttajan tai turistin silmin subjekti säilyttää etäisyytensä toiseen. Dialektisen minä-toinen -suhteen murtaminen edellyttäisi Minh-han mukaan luovaa tilaa, jossa "toinen iloisesti hylkää koko negaation". (Minh-ha 1995, 247-9.) Minh-halle tämä luova tila on keskeinen, ja hän käyttää sen yhteydessä myös leikin, ilon ja avoimuuden käsitteitä. Tulkitsen tätä tilaa taiteellisen toimimisen tilana: siinä taide ei ole tarkastelun objekti tai oman kokemuksen objektivoinnin väline, vaan kohtaamisen paikka, kolmas tila. Minh-ha ei kuitenkaan käytä taide-käsitettä, ehkä osittain siksi, että se on liian lastattu länsimaisilla merkityksillä. Minh-ha haluaa murtaa tekijän ja katsojan binääriopposition ja pitää esimerkiksi elokuvaa monenvälisen suhteiden tilana. Hän

kirjoittaa: “[...] strategia ilman leikkiä ja soittaminen ilman musiikkia on lopultakin kuin kuurojen keskustelua. Ei ole ketään niin kuuroa kuin se, joka ei halua kuulla, eikä vakiintuneita arvoja voi muuttaa pelkästään siirtelyllä. Ne täytyy *pelata pois pelistä*: täytyy tuottaa erilaisia näkemisen ja kuulemisen tapoja.” (Minh-ha 1995, 260.)

Taide ei toisin sanoen ole helppo kohtaamisen paikkana eikä toimi välttämättä itsessään. Se voi päinvastoin korostaa rajoja ja estetisoida vieraan katseen kohteeksi. Oikarinen-Jabai mietti TAIKOMO-projektin tutkijana erästä luokkatilannetta seuratessaan, miksi Lapista ja saamelaisuudesta luotiin oppilaille vahvan romantisoitu kuva. Opettaja perusteli tätä sillä, että hän halusi tuoda Lapin esiin joulupukin satumaana, koska se oli ollut sellaisena hänelle itselleenkin lapsena tärkeä. (Oikarinen-Jabai 2001, 35.) Vaikka opettajan tarkoitus oli hänen omasta mielestään hyvä, herättää se kysymyksen, miten taiteesta muodostuisi kohtaamisen paikka, jossa tällainen vieraan estetisointi voitaisiin välttää? Miten toisin sanoen taiteellisessa toiminnassa voisi kohdata toisen määrittelemättä häntä etukäteen?

Ratkaisuna voisivat kenties olla sellaiset pedagogiset käytännöt, joilla taidekokemusta voi reflektoida ja työstää eteenpäin. Taiteella voi kaikesta huolimatta olla mahdollista kuljettaa meitä rajalle, ja sen synnyttämät kokemukset voivat olla arvaamattomiakin. Samalla itse taiteellinen prosessi antaa avaimia myös pedagogisille ratkaisuille. Taidekasvatuksen leikkipaikkana on kultainen häkki. Leikkiminen, taiteellinen toiminta, avaa niin halutessamme uusia maailmoja aisteillemme ja ajattelullemme. Vaikka taidekasvatuksella on omat ansansa, kuten vieraan estetisointi, voi kultaiseen häkkiin myös pyydystää jotain kallisarvoista⁶⁵. Taiteesta voi muodostua oma paikka, minun paikkani, kaiken muutoksen ja liikkeen keskellä. Egyptiläissyntyinen kirjailija Edmond Jabés⁶⁶ puhuu tästä:

Tunnen oloni vähän vieraaksi kun asun Pariisissa, vaikka minulla onkin ympärilläni ystäviä ja viihdyn siellä. Se ei ole minun maisemani, paikkani, minun todellinen paikkani. Tietyssä mielessä elän nyt juutalaisten historiallisissa olosuhteissa. Kirjasta on tullut todellinen paikkani... käytännössä ainut paikkani. Tämä ajatus on tullut minulle hyvin tärkeäksi, itse asiassa jopa siinä määrin, että kirjailijan olosuhteista on tullut minulle pikkuhiljaa lähes sama kuin juutalaisten olosuhteista. Mielestäni kaikki kirjailijat kokevat jotenkin juutalaisten olosuhteet, koska jokainen kirjailija, jokainen luovan työn tekijä elää eräänlaisessa maanpaossa. (Auster 1998,100.)

⁶⁵ Tämän luvun metaforiseen otsikkoon ja lähestymistapaan on vaikuttanut Marjatta Saarnivaaran ja Juha Varton artikkeli Taidekasvatus ansana (Saarnivaara, & Varto 2000).

⁶⁶ Edmond Jabés on ranskalainen kirjailija, joka on syntynyt egyptinjuutalaiseksi ja varttui Kairon ranskankielisessä yhteisössä (s.1912). Paul Auster kuvaa hänen elämänsä historiaansa: “Vuoden 1956 Suezin kriisi muutti kaiken, sekä Jabésin elämässä että hänen työssään. Nasserin hallinnon pakotettua hänet lähtemään Egyptistä ja siirtymään Ranskaan – minkä seurauksena hän menetti kotinsa ja kaiken omaisuutensa – Jabés koki ensimmäistä kertaa juutalaisena olemisen taakan. Siihen asti hänen juutalaisuutensa oli ollut pelkkä kulttuurinen fakta, muuan hänen elämänsä satunnainen tekijä. Mutta nyt kun hänet oli pakotettu kärsimään vain siksi että hän oli juuta-

5.4 Taiteen muutospotentialista

Tässä luvussa olen nostanut esiin kysymyksen taidekasvatuksen liittämistä koulun kontekstiin. Pohdin samoja teemoja myös Syreenin Taimi -ryhmän kirjoittamassa *Taide ja toiseus* -kirjassa. Totean Mari Krappalan kanssa kyseisen kirjan johdannossa, että taiteellinen toiminta synnyttää kritiikkiä, kun se tuodaan muilla ehdoilla toimivaan ympäristöön, kuten kouluun. Tämä kritiikki syntyy siitä, että koulun toimintarakenteet, toimintakulttuuri, ovat jo valmiina olemassa, eikä taidekasvattaja välttämättä tunne niitä. Hänen osaamisensa ja toimintakulttuurinsa liittyy taiteellisen prosessin tuntemiseen. Taidekasvattajat Mari Martin ja Virpi Vesänen-Laukkanen toteuttivat molemmat taiteilijoina ja taidekasvattajina koululaisten kanssa Syreenin Taimeen liittyvää työskentelyä. He pohtivat sitä ristiriitaisuutta, mitä kokivat koulun arkikäytäntöjen ja taiteellisen prosessin jännitteessä. Taiteellinen toiminta ei automaattisesti sulautunut osaksi koulun arkea, vaan monet taiteellisen prosessin luonteeseen liittyvät tekijät herättivät kysymyksiä ja kritiikkiä. (Krappala & Pääjoki 2003, 11-12.)

Samankaltaisia törmäyksiä nousi esiin lasten- ja koulukotityöntekijöiden kanssa toimittaessa. Päivi Känkänen kuvaa Stakesin *Elämäkertaketju* -hankkeesta saatuihin kokemuksiin perustuvassa artikkelissaan, miten jo pelkästään laitosten arki alkoi hahmottua uudella tavalla ja vallitsevat toimintakäytännöt osoittivat puutteellisuutensa, kun taiteellisella toiminnalla luotiin uudenlaisia olemisen ja tekemisen tapoja. Esimerkiksi se, että lastenkotityöntekijät tiesivät itsensä, toisistaan ja lapsista varsin vähän, konkretisoitui ja muuttui projektin kuluessa. Samoin näkyväksi tuli se tosiasia, että kohtaamisille on lastenkotien arjessa ollut vain vähän aikaa ja tilaa, mutta että sitä voidaan halutessa kuitenkin raivata esiin. (Krappala & Pääjoki 2003, 11-12.)⁶⁷

Syreenin Taimi -projektissa taiteellinen toiminta siis näyttäytyi suhteessa sellaisiin instituutioihin kuin koulu, koulukodit ja lastenkodit muutosmahdollisuutena, joka oli luonteeltaan uutta toimintaa ja tilaa avaavaa. Tämä avaava luonne merkitsee kuitenkin myös sitä, että taide on käytäntönä epävarma. Taiteen voima, mutta samalla myös uhka, piilee siinä, että se voi asettaa liikkuvaan tilaan luotuneita käsityksiä, merkityksiä ja käytäntöjä. Suhteessa niihin instituutioihin, joissa taidekasvatustoimintaa tehdään, tällainen avaava ja hajottava toiminta, jolla ei olisikaan selkeää keskusta tai päämäärää, voi olla hankalasti perusteltavissa. Kun opettaja on käyttänyt ekaluokkalaistensa kanssa syksyn siihen, että saisi heidät työskentelemään tarkasti ohjeiden mukaan ja paikalle tulee taideopettaja, joka haluaa lasten työskentelevän ”vapaasti”, voi näkemyksille olla vaikeaa löytää kohtaamispintaa. Ristiriita tulee esiin jo sanayhdistelmässä taide+kasvatus. Kuten Marjatta Saarnivaara ja Juha Varto toteavat, purkavat ja rajoja rikkovat merkitykset liittyvät taiteeseen, kun taas kasvatukselle

lainen, hänestä oli tullut Toinen, ja tämä äkillinen maanpakolaisuuden tunne muuttui perustavanlaatuisiksi, metafyyksiseksi minuuden kuvaukseksi.” (Auster 1998, 89).

⁶⁷ Ks. myös Känkänen 2003.

on ollut ominaista lineaarinen päämäärätietoisuus, kontrolli ja ainakin toive ennustettavuudesta. (Saarnivaara & Varto 2000, 44.)

Taiteellisen toiminnan epämääräisyydessä on tietysti myös täydet mahdollisuudet olemassa olevien käytäntöjen pönkittämiseen. Taiteen paikka esimerkiksi koulussa määräytyy kulttuuristen rakenteiden ja perinteiden kautta. Vaikka taidekasvattaja hahmottelee toiminnalleen omat retoriset perustelunsa, voi taiteellinen toiminta osana koulun kokonaisuutta muotoutua aivan muuksi. Tästä kuvaava esimerkki on Arthur Eflandin (1976) klassikkoartikkeli *The school art style. A functional analysis*. Siinä hän tulkitsee lasten tekemät kuvat, joita on kuvattu vapaan itseilmaisun ilmentymiksi, uudelleen. Kuvat, joiden kirkaat värit ja selkeät paperin täyttävät muodot on opittu tulkitsemaan puhtaan luovuuden ilmentymiksi, ovat Eflandin mukaan itse asiassa kuvitusta koulun viralliselle retoriikalle. Ne näyttävät koulun seinillä visuaalisesti koulun vapaana ja luovana ympäristönä, vaikka koulu todellisuudessa toimisi aivan muiden periaatteiden mukaan. Kuvitus ei tietenkään hämää kuvien tekijöitä itseään, jotka ovat toteuttaneet vain ”mesenaattinsa” toiveet. Sen sijaan aikuiset katsovat niitä tyytyväisinä ja onnistuvat sumuttamaan itseään, aikuiselle niissä kuuluu ”lapsen ääni”.⁶⁸ Samaan aikaan toisaalla lapset tekevät kuitenkin omia kuviaan, piirtävät lappusiin joita ei ole tarkoitettu aikuisen katseille.

Tutkijana joudun yhä uudelleen kysymään, mitä tuottamamme sanat kertovat taidekasvattajien ja -kasvatettavien kokemuksista. Syreenin Taimessa huomasimme ryhmänä jatkuvasti kahlaavamme sitä idealismia puhkuvaa tekstimerta vastaan, jossa taiteen merkitykset ja vaikutukset oli jo valmiiksi kerrottu. Vaikka *Taide ja toiseus* -kirjan artikkelien kirjoittajat pyrkivät etsimään tieteellistä auktoriteettia sanoilleen useista suunnista, törmättiin liian usein valmiisiin vastauksiin. Päällimmäiseksi jäi sittenkin oma ihmettely ja kysyminen. Samalla kuitenkin juuri tästä pyrkimyksestä nousi jotain tutkimuksen kannalta olennaista.⁶⁹ Itselleni ryhmässä toimisessa kiinnostavaa oli juuri se takkuinen eteneminen, jolla yritimme löytää omia sanoja kokemuksillemme ja tehdä itseämme toisillemme ymmärretyksi. Esimerkiksi itseilmaisun käsitettä on helppoa käyttää keveästi, mutta se kantaa kuitenkin mukanaan historiallista painolastia, joka vaikuttaa myös toimintaan.

Esiin nousee myös kysymys vallasta kasvatuksen keskeisenä elementtinä. On mielestäni kuvaavaa, että halki 1900-luvun erilaiset kasvatuksen ideaalit lähtivät siitä, että valta yritettiin puhua pois kasvatuksesta. ”Lapsikeskeisyydet” ja ”itseohjautuvat oppijat” kertovat samasta toiveesta kuin luova itseilmaisukin: kasvattajan valta yritetään sivuuttaa. Taidekasvatuksen klassikko

⁶⁸ Bauman kirjoittaa retoriikan suhteesta toimintastrategioihin, että ajattelun logiikka vain harvoin sitoo tekojen logiikkaa, että retoriikan ja käytäntöjen välillä ei siksi olekaan yksi yhteen suhdetta, minkä vuoksi toiminta voidaan kääriä kiinni moniin erilaisiin selityksiin (Bauman 2002, 210). Taidekasvattajan jatkuva haaste on siis miettiä, kohtaavatko sana ja teko toisensa.

⁶⁹ Juha Varto kirjoittaa, että “[t]eoriat, muiden löydöt ja abstraktit asetelmat ovat aiheutonta sumutusta, jolla ei ole merkitystä, jolleivät ne ole yhteensopivia oman kokemuksen kanssa. Tutkija ei voi paeta omia kokemuksiaan kasvatettuna, kasvattajana ja kasvatuksen maailmassa toimijana vaan on hänen voimansa juuri näiden piirteiden tunnistamisessa” (Varto 2002, 56).

Victor Lowenfeld sanallisti myös ne syyt, miksi hän omalta osaltaan pyrki poistamaan aikuisen vallan vaikutukset kasvatuksesta. Hän oli pettynyt toisen maailmansodan tapahtumien myötä aikuisen ihmisen kykyyn selvittää ongelmista. Lapsuus näyttäytyi hänelle aikuisten maailmasta irrallisena mahdollisuutena. Lowenfeld kirjoittaa: "Having experienced the devastating effect of rigid dogmatism and disrespect for individual differences, I know that force does not solve problems and that the basis for human relationships is usually created in the homes and kindergartens. I feel strongly that without the imposed discipline common in German family lives and schools the acceptance of totalitarianism would have been impossible"⁷⁰.

Lowenfeldin kulttuurikritiikki asettaa kasvatukselle suuren vastuun. Samalla kuitenkin toive "erottaa" lapset aikuisten maailmasta on utopia, johon ei ole pääsyä. Valta kuitenkin on ja pysyy kasvatuksen keskeisenä elementtinä, ja kiinnostavinta on lähteä siitä kysymyksestä, miten se ilmenee ja toteutuu. Tässä yhteydessä Michel Foucault'n muotoilema ajatus vallasta toimintakäytäntöinä, joita subjektit toteuttavat, on hedelmällinen. Ei ole kyse siitä, mihin valta keskittyy, henkilöityy tai paikantuu, vaan siitä suhteiden verkosta, jossa inhimillinen subjekti oikeastaan syntyy ja jota ilman häntä ei edes ole olemassa. Foucault ei luo mitään tiettyä mallia vallan olemuksesta, vaan lähestyy sitä muuttuvana kulttuurisena ilmiönä. Hän on etsinyt vallan olemusta muun muassa vastarinnan kautta, tutkimalla niitä kohtia, joissa sen rajoihin törmätään, esimerkiksi käsityksissä mielisairaudesta ja rikollisuudesta. Valta on siten kietoutunut myös käsitykseen tiedosta, se tuottaa tietoa, tai oikeammin totuutta. Samalla valta/tieto edustaa aina jonkinlaista pelastusta, se määrittelee 'oikean' rajat ja pelastaa subjektin 'väärältä'. (Foucault 2000.) Kysymys kasvatuksen ja vallan suhteesta nousee tutkimukseni yhdeksi teemaksi kahdesta syystä. Ensinnäkin taidekasvatuksen ja koulun kohdatessa erilaiset näkemykset tietämisestä törmäävät yhteen. Tämä synnyttää hankausta siitä, kuka on oikeassa. Toiseksi monikulttuurisuusidea on pelastuskertomuksena tyyppiesimerkki vallan mekanismista, jossa subjektit pelastetaan oikeaan ja parhaaseen maailmaan. Kasvatuksen avulla heidät on tarkoitettu saada ymmärtämään itse, että tämä on "heidän parhaakseen" ja sen avulla itse asiassa rakennetaan tietynlaisia subjekteja.

Yksi jo klassikoksi muodostunut esimerkki vallan ilmenemisestä modernina aikana on Foucault'n analyysi vankila-arkkitehtuurin panoptikonista. Olenaisista siinä oli näkyvyys, ajan ja paikan hallitseminen. Vallan tunnuksena oli, että myös hallitsevat ovat itse koko ajan näkyvissä. (Foucault 2000, 273-275.) Zygmunt Baumanin mukaan elämme nyt kuitenkin *panoptikonin jälkeistä aikaa*, jolle onkin tyyppillistä vallan näkymättömyys, paikattomuus. Vallan tärkeimmäksi menetelmäksi muodostuu pakeneminen, eivätkä valvojat ja valvottavat, johtajat ja heidän kannattajansa tai keskenään sotivat armeijatkaan enää kohtaa toisiaan. Sotastrategioissa tämä näkyy haluttomuutena aluevaltauksiin, nyt tavoitteena on iskeä ja paeta. Tarkoituksena on vain kaataa sellaiset muurit, jotka estävät uuden, notkean globaalien vallan virtaamisen. Elämän eri aloilla paikasta

⁷⁰ Efland 1990, 235. Sitaatti alun perin Lowenfeldin teoksesta *Creative and mental growth*, toisesta painoksesta vuodelta 1950.

riippumaton eliitti hallitsee paikkaan sidottua enemmistöä. Bauman kutsuu tätä jatkuvaa liikettä tavoittelevaa aikaamme notkean moderniksi. (Bauman 2002, 19-21.)

Bauman rakentaa notkean modernille ajalle kuvan, jossa jättimäiset tehdasrakennukset ja raskaat organisaatiot vallan merkkeinä ovat aikansa eläneitä. Nyt vallan omistamista kuvaavat yksilön “[n]orja vartalo ja hyvä kunto, kevyt vaatetus ja kumitossut, matkapuhelimet (jotka on tarkoitettu nomadille, jonka täytyy olla ‘jatkuvasti tavoitettavissa’), mukana kulkevat tai säädettävät tavarat – siinä välittömyyden ajan tärkeimmät kulttuuriset symbolit”. Painosta (rasvas- ta sekä symbolisesti että konkreettisesti), koosta ja pysyvyydestä tulee riskejä, joita on vältettävä. Valta ei muodostu menneen muistamisesta tai tulevaisuuden määrittelystä, vaan jatkuvista mahdollisuuksista ‘uusiin päivittyksiin’. Samalla irrotaan myös vastuun kantamisesta. (Bauman 2002, 156.)

Onko kuvaamassani kasvatustieteellisen keskustelussa kyse mutkikkaasta vallan mekaniikasta, jossa valtaa käyttävä kasvattaja saa vallan haltuunsa juuri kieltämällä sen? Taidekasvatus taipuu notkeasti vallan välineeksi, kun taidetta pidetään sokeasti vallasta vapaana vyöhykkeenä. Monikulttuurisessa taidekasvatuksessakin tätä “vallattomuuden” illuusiota on pönkitetty retorisesti juuri niillä utopistisilla pelastuskertomuksilla ja onnellisilla loppuilla, joita väitöskirjan alussa käsitelin. Yksi tällaista suuntaa vahvistava tekijä on diskurssin uutuushakuisuus, haluttomuus tai kyvyttömyys nähdä käsitteiden ja teemojen historiallisia juonteita. Esimerkkinä tästä voi pitää itse monikulttuurisuuden käsitettä, johon muun muassa taiteilijat Coco Fusco ja Trinh T. Minh-ha suhtautuvat kriittisesti, kuten aiemmin totesin. Vaikka monikulttuurisuusdiskurssin sisällä sen mielletään asemoituvan valtaan siten, että valta siirtyisi kasvatettaville, mieltävät nämä taiteilijat sen nimenomaan vallankäytöksi, jolla pyritään määrittelemään maailmaa sitä jo hallitsevista perspektiiveistä käsin.

Monikulttuurisuuden tavoittelu voi kuitenkin lähteä siitä, että maailmaa ei yritetä hallita, tietää ja määrittellä etukäteen. Onko tämäkin ajatuksena liian utopistinen? Moninaisuuteen ei ole tietä, jos kuvittelemme etukäteen, minne päädymme. Taidettakaan ei tässä mielessä voi asettaa yksinkertaiseksi ratkaisuksi “ongelmaan”, vaan se voi olla vain mahdollisuus tutkia millainen maailma jossa elämme ja toisiamme kohtaamme on. Samalla voi sitten aueta madonreikiä uuteen toimintaan ja ajatteluun. Tuula Sakaranaho käyttää käsitettä *kokemuksen merkit* kuvaamaan taideteoksia, joiden avulla voimme ymmärtää toisen kokemuksia. Hänen mukaansa kulttuuristen kokemusten tutkimus on erilaisten tulkintaketjujen auki kerimistä ja nimeämistä. Tulkintaketju on dialogia eri koki- joiden välillä. (Sakaranaho 1999, 89-90.) Tällaisen tulkintaketjujen auki kerimisen ja niihin liittymisen voisi asettaa yhdeksi monikulttuurisen taidekasvatuk- sen tehtäväksi. Se tavoittelisi tietoisuutta siitä, millaisia tulkintoja teemme ja miten, kuinka minä kytkeydyn niiden joukkoon omilla tulkinnoillani.

Tulkintaketjujen purkamisen ja itsen liittämisen niihin saa osakseen myös vastarintaa. Monet yksilöt ja kulttuuriset ryhmät haluavat nähdä itsensä erillisinä ja luonnollisina eivätkä tahdo sen enempää muiden tulkintoja itsestään kuin tulkita omaa paikkaansa. Tämä näkyi käyttämissäni esimerkeissä TAIKOMO-projektin kokemuksista. Jo koulu on opettajille niin tuttu järjestel-

mänä, että sitä on hankalaa mieltää kulttuurisena paikkana. Monikulttuurisuuden hapuileva etsiminen on jokapäiväistä arkea. Se konkretisoituu kenties tilanteissa, joissa ihonväri tai muu näkyvä merkki piirtää rajaa minun ja toisen välille. Silti meidän etnisesti samanlaisen taustan omaavien ihmistenkin keskuudessa törmäämme erilaisiin erojen rajoihin jatkuvasti. Esimerkiksi koulun kulttuuriin astuminen vaatii sekä taiteilijoilta, tutkijoilta, opettajilta ja oppilailta monenlaista sopeutumista, mutta synnyttää myös kritiikkiä ja kysymyksen, voisiko olla jotenkin toisin. Minh-halle monikulttuurisuus on juuri tätä kysymisen tilaa: "It lies [...] in the intercultural acceptance of risks, unexpected detours, and complexities of relation between break and closure. Every artistic excursion and theoretical venture requires that boundaries be ceaselessly called to question, undermined, modified, and reinscribed" (Minh-ha 1991, 232). Hänelle elokuvien tekeminen on sellaisen tilan etsimistä, jossa löydetään jotain yhdistämisen ja erottamisen välistä.

Jatkan seuraavassa luvussa pohdintaani taiteesta elämäntarinan ja yhteisöllisen paikan etsimisen välineenä. Suhteessa väitöskirjani kokonaisuuteen jatkan kasvatuksen kontekstista elämäntarinoiden rakentamiseen taiteellisessa toiminnassa. Kysyn taiteellisen toiminnan mahdollisuuksia minän ja maailman jatkuvaan uudelleenkertomiseen ja kohtaamiseen. Paikannun tekstissäni kysymykseen yksilön ja yhteisön välisistä suhteista tarinoiden kerronnassa. Tekstin takana liikkuu edelleen kysymys siitä, missä suhteessa taiteellisen toiminnan vapaus on yhteisöllisiin rajoihin, mutta katson kysymystä nyt yksilön paikalta. Tähän minua johdatti muun muassa Syreenin Taimessa moneen kertaan tehty huomio siitä, että yhteisö tuottaa valmiita, ja usein varsin stereotyyppisiä tarinoita, joihin yksilön odotetaan astuvan. Näin siitäkin huolimatta, että teoriat nyky-yhteiskunnasta viittaavat loputtomaan vapauten identiteettien rakentamisessa. Esimerkiksi lastenkotilasten omat tarinat avasivat heidän hoitajilleen yllättäen maailman, josta he eivät aiemmin olleet tienneet.

6 LEIKKIVÄT TARINAT

“Maailman todellisuuden takaa jokaiselle muiden läsnäolo” (Arendt 2002, 247).

Leimaako nykyihmistä loputon identiteettien etsintä ja samanaikaisesti kaipuu yhteyteen muiden ihmisten kanssa? Syrjäytyminen muista ja omasta itsestä on ratkaisematon ongelmamme. Se syntyy kuulumattomuudesta, paikattomuudesta, yhteisön puutteesta. Kaipaamme turvapaikkaa ja unelmoimme ehdottomasta kuulumisesta ja kodista. Zygmunt Bauman ajattelee meidän nykyihmisten etsivän yhteisöllisyyden kokemuksia ääripäistä; yhteistä maailmaa haetaan “luonnollisesta” kuulumisesta tai toisaalta identiteetit täysin kieltävästä, avoimesta ei-paikasta. (Bauman 2002, 204-5.)

Esimerkiksi nationalismin kertomuksessa kuuluminen yhteisöön on luonnollinen kohtalo, jota ei voi itse valita. Nationalismille rakentuva yhteisökokeemus oksentaa oudon ja vieraan ulos. Syntyperästä muodostuu ehdoton ehto kuulumiselle tai kuulumattomuudelle ja identiteetille. On kuitenkin olemassa myös yhteisöllisiä kokemuksia, jotka nielaisevat lähes kaikki sisäänsä. Niitä synnyttävät Baumanin sanoin niinsanotut ei-paikat, joista puuttuvat kaikki identiteetin, suhteiden ja historian symboliset ilmaisimet. Näitä vieraan vaikutusta vastustavia paikkoja ovat esimerkiksi ostoskeskukset ja lentokentät. Toimintatavaksi muodostuu kohtelias välinpitämättömyys, vieraiden kanssa ei puhuta, mutta samalla ei-paikat voivat hetkeksi synnyttää lohdullisen tunteen yhteisöön kuulumisesta. Sekä luonnollisten että identiteetittömien yhteisöjen etsintä kertoo siitä turvattomuuden tunteesta, joka syntyy perinteisten yhteisöjen hajoamisesta. (Bauman 2002, 120-4, 128-9.)

Millaisia vaihtoehtoja näille luonnollisille tai identiteetittömille kuulumisen tiloille voisi olla? Kumpikaan vaihtoehto ei anna tilaa minuuden rakentamiselle eikä vastaa yksilön vieraantumisen kokemukseen. Hannah Arendtille vieraantuminen yhteisöstä on näyttäytymistilan katoamista: yksilö ei ole enää muiden nähtävissä eikä kuultavissa, eivätkä muut vahvista hänelle hänen olemassaoloaan (Arendt 2002, 211). Kaivattu jakamisen tila, julkisen alue olisi luonteeltaan moniääninen: yhteinen maailma syntyy näkökulmien eroista ja siitä, että niistä huolimatta jaamme saman maailman. Yhteisöllisyyden kannalta

olennaista ei siksi ole automaattinen kuuluminen vaan liittymisen lupaus. Arendtin mukaan lupauksen tekeminen auttaa vähentämään ihmisten toimien ennalta-arvaamattomuutta. Tämä lupauksen tekeminen on luonteeltaan kaksijakoista. Sen lähtökohdaksi on ”ihmissydämen pimeys”, se että ihmiseen kuuluu perustava epävarmuus siitä, keitä olemme huomenna, ja samalla myös se, että meidän on mahdotonta täysin ennustaa tekojemme seurauksia. Lupauksella yritetään hallita tätä kaksijakoista pimeyttä ihmisten toimissa. Lupaukset ovat ennakoitavuuden saarekkeitä epävarmassa maailmassa, mutta vain niin kauan kuin koko tulevaisuutta ja olemassaoloa ei yritetä hallita niillä. (Arendt 2002, 247-8.)

Syrjäytyminen merkitsee toisaalta jäämistä näiden lupauksikäytäntöjen ulkopuolelle, toisaalta vaihtoehdottomuutta, joka näyttäytyy ympäristön totaalisena hallitsevuutena. Sen enempää nielaisevissä kuin oksentavissakaan ”yhteisöissä” tilaa etsinnälle ei ole. Juha Varto ajattelee, että elämme maailmassa, joka on rakennettu valmiiksi. Tässä valmiissa maailmassa identiteetit ostetaan kaupasta, eikä vapaata, valloittamatonta ihmisyyttä ole löydettävissä. Ihmisyyttä ajatellaan tunnettavan siinä määrin, että siitä poikkeavat yksilöt pakotetaan normaaliuteen lääkkeiden, kasvatuksen ja terapian voimin. (Varto 2002, 11, 34.) Kuitenkin todellinen yhteisön mahdollisuus, kuten Arendt totesi, syntyy vain neuvottelutilan kautta, ei pakottamalla sisään tai sulkemalla ulkopuolelle.

Kirjailija Karen Blixenin tarinoissa maailmaan aukeaa ihmisen mentäviä aukkoja. Hänen kuvaamansa henkilöt luovat tunnetun minuutensa ja yhteisöroolinsa rinnalle muita minuuksia. Tarinat toimivat avartavana satuna ja leikkinä, jolla yksilöt löytävät itsestään uusia mahdollisuuksia. (Heiskanen-Mäkelä 1978, 224-225.) Ne luovat tilaa etsinnälle ja liittymiselle. Blixen kertoo tarinassaan *Uneksijat* (1935) ihmisistä, joiden elämän täyttää unien ja taiteen maailma. Päähenkilö on äänensä menettänyt oopperalaulajatar Pellegrina Leoni, jota kaikki ovat palvoneet ja joka päättää kirjoittaa elämänsä uudelleen. Koska hän ei voi enää esiintyä, hän lavastaa kuolemansa ja kokeilee monia erilaisia elämänmuotoja vaihtaen henkilöllisyyttään ja identiteettiään useita kertoja. Ongelmia syntyy, kun joku tunnistaa Pellegrinan jonkin hänen aiemman henkilöllisyytensä ajoilta. Tällöin hän pakenee aloittaakseen taas jossain muualla alusta. Tarinan kertojana on Lincoln Forsner, joka tutustuu yhteen naisen uusista henkilöllisyyksistä, kadottaa hänet ja alkaa etsiä häntä.

6.1 Leikkipaikkana tarina

Pohdin Blixenin *Uneksijat*-tarinan kautta taiteellisen leikin mahdollisuuksia minuuden rakentamisen tilana ja yhteisöllisyyden avaajana. Luen Blixeniä muun muassa hermeneuttisen tradition läpi, koska se yhdistää elämän, tarinat ja leikin toisiinsa. Tätä suuntausta edustava filosofi Hans Georg Gadamer pitää taidetta leikin luonteisena. Leikillä on monia eri ulottuvuuksia. Gadamer ei erottele selkeästi esimerkiksi leikkiä ja peliä toisistaan, mikä johtuu osin saksan kielen mo-

nimerkityksisestä sanasta 'Spiel', joka voi merkitä leikkimistä, pelaamista, soittamista ja näyttölemistäkin. Hän liittää taiteen esittävien leikkien enemmän kuin pelien maailmaan. Tämän eron tekeminen on kuitenkin taidekasvatuksen näkökulmasta tärkeää. Peliin liittyy olennaisena osana kilpailu, ja se on suhteellisen tarkasti strukturoitua, sillä on säännöt. Gadamer toteaa, ettei pelissä keskeistä ole voitto vaan pelaaminen. (Gadamer 1985, 95.) Mielestäni on kuitenkin samanaikaisesti totta, että pelin luonne on valloittamiseen tai voittamiseen sirottuna hengeltään erilainen kuin taiteellisessa leikissä.

Pelaaja on leikkijänä valloittaja, hän tavoittelee voittoa.⁷¹ Taidekokemukseen liitettyä tällainen leikkijä, kuluttamaan tottunut nykyihminen ottaa mitä haluaa tai kokee tarvitsevansa ja hylkää muun. Bauman käyttää turistin metaforaa kuvaamaan tätä kokemisen tapaa: turisti ei sitoudu eettisesti vaan on kuluttaja ja ostaja. Taiteen kokemisessa tämä voi ilmetä esimerkiksi puhtaan viihteen ja esteettisen nautinnon etsimisestä. Heiskanen-Mäkelä pitää *Uneksijat*-tarinaa tällaisen taidekäsitteiden kritiikkinä. Tarinassa ei kokeilla laskelmoidusti taiteen sovittamista elämään tai pidetä ihmisiä esteettisen tarkkailun kohteina, vaan taide asettuu minuuden etsinnän ja toteuttamisen välineeksi. (Heiskanen-Mäkelä 1978, 257.)

Samalla Blixen kuitenkin tuo tarinassaan esiin myös pelaajan näkökulman. *Uneksijoiden* kertoja Lincoln Forsner on itsekäs pelaaja, joka taistelee kahden muun miehen kanssa rakastamansa naisen identiteetin tulkinnasta. Hän kokee naisen petolliseksi, koska tämän identiteetti ei osoittaudu hänen oman käsityksensä mukaiseksi. Kun Lincoln lopulta joutuu myöntymään sille tosiasialle, että muiden tarinat ovat yhtä totta ja väärää kuin hänen omansakin, jää jälkeen hämmennys. Miesten keskinäinen kilpailu kääntyy vihaksi naista kohtaan, tämä onkin miehen näkökulmasta huijari. Mies on sulkeutunut omaan haluunsa, jota hän nimittää rakkaudeksi, eikä ole valmis kohtaamaan naisen pakenemisen ja pelon todellisia syitä. Siksi hän yrittää käydä kauppaa, saada naisen sanomaan ne sanat joita itse haluaa kuulla: "[a]jan pois nuo toiset [...], mutta sano minulle vain tämän ainoan kerran, kuka sinä olet?" (Blixen 1956, 305).

Vaikka miehet kilpaa vaativat naista kertomaan, kuka tämä on, he hyväksyisivät vastaukseksi vain oman tulkintansa. Näiden ristiriitaisten vaatimusten edessä ainoaksi ratkaisuksi naiselle näyttäytyy itsemurha. Lukijana tunnen tätä naista, Pellegrinaa, kohtaan myötätuntoa. Ympäristön lukkoon lyömää suuren laulajan identiteettiä on yrityksistä huolimatta vaikea paeta, kuolemassakin hänet palautetaan takaisin tarinaan, jota hän ei ole enää voinut elää todeksi. Laulukyvyn menettäminen toimii voimakkaana symbolina: ääni, jolla hän rakensi

⁷¹ Maria Lugones esittää, että valloittamiseen ja voittamiseen tähtäävä leikki on kirjoitettu sisään länsimaiseen kulttuuriin, ja että esimerkiksi Huizinga ja Gadamer ottaisivat tämän kilpailun annettuna. Tällaiseen tapaan leikkiä ei sovi esimerkiksi se mahdollisuus, että leikkijä voisi muuttua. Lugonesin kritiikki suhteessa Gadameriin ei mielestäni osu oikeaan, koska Gadamer nimenomaan painottaa sitä, että leikkijä leikissä tavallaan kadottaa hetkeksi itsensä. Lugonesin kritiikki on kuitenkin kiinnostava suhteessa taidekasvatukseen siinä mielessä, että hänkin tavoittelee leikissä epävarmuutta ja avoimuutta, joka antaa tilaa yllätykselle. Tällöin esimerkiksi länsimaisesta taidekäsitteestä ei voi rakentaa pysyvää perustaa taidekasvatukselle. (Lugones 1990, 339.)

aiemman identiteettinsä ja jota hän rakasti, on iäksi kadonnut. Ympäristö ei halua antaa naiselle kuitenkaan tilaa toisiin tarinoihin. Ympäristö pelaa, vaikka Pellegrina yrittää leikkiä.

Pellegrina ei ole uusia minuuksia etsiessäänkään itsekäs peluri. Hän haluaa jatkaa samanlaista leikkimistä kuin oopperalaulajanakin ollessaan, avata ihmisille tilaa taiteeseen ja siten uusiin tarinoihin. Toisin kuin ensilukemalta voisi luulla, Pellegrina ei kirjoita elämäänsä kokonaan uudelleen, vaan yrittää löytää uusia väyliä aiemmin tärkeäksi muodostuneen elämäntehtävänsä toteuttamiseen. Sen sijaan Baumanin nykyihminen shoppailee kevyesti identiteettien maailmassa, vaihtaa ja kokeilee erilaisia minuuksia pelurin tavoin. Vapaus merkitsee vapautta valita oma identiteetti yhä uudelleen ja pitää siitä kiinni vain niin kauan kuin huvittaa. Kaikkien yksilöiden vapaus ei kuitenkaan ole tässä suhteessa yhtäläinen. Identiteettien rakentamisen tila on suhteessa kuluttamiseen ja varallisuuteen. (Bauman 2002, 109.)

Bauman väittää, että loputtomalla minän rakentamisella on repivät sivuvaikutuksensa juuri siksi, että ihmiset kilpailevat toistensa kanssa, asettavat minän toteuttamisen muiden edelle eivätkä siksi kykene yhteiseen toimintaan (Bauman 2002, 111). Samalla elämäntarinan rakentaminen muodostuu väistämättä sarjaksi pirstaleita ja katkoksia. Yhteiskuntahistoriallisesta näkökulmasta epäjatkuvuutta synnyttävät myös kaksi ristiriitaista kehityslinjaa: toisaalta ihmistä vaaditaan luomaan itselleen mielekäs elämäntarina, toisaalta samanaikaisesti tarinalliset yhteisöt ovat hajonneet, mikä romuttaa tarinoiden uskottavuutta (Hänninen 1999, 45). Elämäntarinoiden pirstaleisiin paloihin voisi tästä näkökulmasta suhtautua dekonstruktionistisena leikkinä: tarinat olisivat käyttökelpoisia siinä määrin, kuin jaamme yhteisen ymmärryksen niiden tekstuaalisista konstruktioista (Saastamoinen 2002, 5, 8). Tällöin tarinat irtautuisivat omaksi maailmaksi, joka ei liity elettyyn elämään ja aiempiin kokemuksiin.

Uneksijoiden Pellegrina yrittää kirjoittaa elämäntarinansa uudelleen, mutta leikki ei toteudu, koska "yleisö" pilaa esityksen. Yhteisö ei jaa leikkiä hänen kanssaan. Pellegrinan uudet tarinat kuitenkin sitoutuvat hänen aiempiin kokemuksiinsa ja muistoihinsa, vaikka hän aloittaa yhä uudelleen alusta. Hän etsii uusia rooleja toteuttaakseen taiteilijan tehtävää leikkiin kutsujana. Blixenin kertomus tuo esiin sen tosiasian, että elämäntarinat ovat samanaikaisesti sekä varsin suhteellisia että kuitenkin yksilölle tosia. Emme voi kuvitella elämäntarinoita sillä tavoin tekstuaalisina tai absoluuttisen vapaina, että irrottautuisimme aiemmista kokemuksistamme. Syrjäydymme itsestämme, jos tarinat eivät kytkeydy elettyyn elämään. Toisaalta elämäntarinat voivat liian pysyvinä muodostua kahleiksi. *Uneksijoiden* kehyskertomuksen kertoja Lincoln Forsner ja kuuntelija Mira Jama ovat ajalehtiä, joille tarinoiden suhteellisuus on avautunut. On kuvaavaa, että kertomusta kerrotaan liikkuvassa laivassa, veden päällä ja yön pimeydessä. "Maailma tuntui menettäneen minuutensa, se oli kuin taikakeinoin käännetty eksyttävästi ylösalaisin." Näille miehille tarinoissa elämisestä on muodostunut elämäntapa siinä määrin, etteivät he itse "toivo, sure tai kaipaa enää mitään". (Blixen 1956, 257.)

Tarinoiden leikin arrogantit muodot voi tulkita peleiksi ja kilpailuiksi tai täydelliseksi sitoutumattomuudeksi, ajalehtimiseksi. Gadamerin, ja Blixenin,

taiteellinen leikki ei kuitenkaan ole luonteeltaan tällaista yhdentekevää tarinointia, vaan taiteelliselle leikille on ominaista sitoutuminen ja liittyminen. Leikkijä ei ole leikissä vapaa tekemään mitä tahansa valintoja, vaan on sidottu sekä omiin kokemuksiinsa että itse leikin rakenteeseen, ja samalla hän paradoksaalisesti joutuu avoimeen tilaan, jota ei voi etukäteen määrittellä. (Gadamer 1985, 97-99.) *Uneksijoiden* kertoja Lincoln Forsner tajuaa tämän kertomuksen lopussa ja katuu muistellessaan omaa "peliään" Pellegrinan kanssa, sillä hän on menettänyt leikkitoverinsa juuri siksi, että ei suostunut leikin avoimuuteen vaan halusi voittaa.

6.2 Elämän tarinat

"Ymmärrä mitä voit. On ansioksi kertomukselle, jollei sitä ymmärretä kuin puoliksi."
(Blixen 1956, 264.)

Blixenin tuotannossa nousee esiin näkemys tarinoiden ja elämän yhteen kietoutuneisuudesta. Monille tarinoiden henkilöille elämän käännekohtaksi muodostuu hetki, jolloin he pysyivät näkemään oman elämänsä tarinana. Tämä auttaa löytämään mieltä ja järjestystä vaikeiden olosuhteiden ja tapahtumien keskellä. Jotta kokemukset muuttuisivat muistettaviksi ja mielekkäiksi, ne on muokattava tarinaksi, jonka pohjana on arkkityyppinen juoni. Juonen "paljastuminen" merkitsee henkilöille myös ratkaisua heidän ongelmiinsa. Tätä valaistumisen hetkeä voi verrata Aristoteleen anagnoorisikseen, hetkeen jolloin totuus paljastuu ja kohtalo kääntyy. Blixen asettaa tarinoiden totuuden ensisijaiseksi. "Todellista - ja 'totuudellista' - historiaa [...] on se joka kerrotaan (ja muistetaan) tarinana, sillä vain tarinaksi kiteytyneellä historialla on myös merkitys, joka paljailta faktoilta puuttuu." (Heiskanen-Mäkelä 1978, 24-26.)

Elämäntarinat muuttuvat todeksi vasta kun ne voidaan sekä kokea omiksi että kertoa, jakaa. Hermeneutiikan näkökulmasta elämä ja tarinat ovat kietoutuneita toisiinsa siten, että persoonallinen identiteetti on oikeastaan tulosta kokemuksen ja tarinan suhteesta. Näiden erottamattomuudesta huolimatta Hänninen ajattelee, että elämä kuitenkin prefiguroi tarinaa eli inhimillinen toiminta ja kokemukset luovat tarinan perustan. Tarina puolestaan konfiguroi elämää eli jäsentää sen merkitykselliseksi kokonaisuudeksi. Kun tarinan kuulija käyttää tarinaa oman ymmärryksensä välineenä, tarina refiguroi elämää. Elämän ja kertomusten välille muodostuu spiraalimainen kehä, jonka eri elementit eivät ole toisistaan erotettavissa. (Hänninen 1999, 25.) Blixenin Pellegrina luo uusia tarinoita, joissa voisi uudelleen kohdata jo tärkeiksi tunnistamiaan kokemuksia. Samalla hän myös houkuttelee ja opettaa muita ihmisiä leikkimään näitä minuita rakentavia leikkejä. (Heiskanen-Mäkelä 1978, 234.) Yksi Pellegrinaa (tai tässä tapauksessa madame Lolaa) etsivistä miehistä, Fridrich von Hohenemser, ei ole koskaan onnistunut hahmottelemaan edes itselleen, kuka on. Kertoja Lincoln arvelee syyksi tähän näkymättömyyteen mielikuvituksen puutetta, kyvyttömyyttä kertoa (Blixen 1956, 276). Täydellisen sivullinen, syrjäytynyt Friedrich löytää tarinan lopussa itselleen Pellegrinan tavoin uuden elämän, tarinan jossa

hän on itse päähenkilö ja yhteisön jäsen. Hän kykenee vihdoin todistamaan, että on olemassa, koska pystyy sepittämään itselleen tarinan.

Blixenille taiteellinen toiminta elämäntarinoiden rakentamisena aukeaa leikiksi hermeneuttisessa mielessä. Gadamerin tavoin hän tuo taiteellisessa leikissä yhteen ensi näkemältä vastakkaiset elementit, itsensä kadottamisen ja totuuden löytämisen. Leikin subjekti ei olekaan leikkijä, vaan itse leikki eli taide. Leikkijä antautuu leikkiin, on tosissaan vaikka tietää että kyse on leikistä, ja samalla hänen identiteettinsä menettää merkityksensä. Kun lapset esimerkiksi leikkivät roolileikkejä, he eivät kätke omaa itseään, vaan leikki on konkreettisesti jonakin muuna olemista. (Gadamer 1985, 102.) Vapaus kertoa elämäntarina (uudelleen) on Blixenin ratkaisu ahtaaseen elämäntilanteeseen. Taiteellisessa leikissä minästä irtoaminen merkitsee avointa tilaa, jossa kokemusten uudelleentulkinta on mahdollista yhteisen, jaetun toiminnan kautta. Kysyminen kääntyy leikkijän identiteetistä siihen, mitä leikitään. Gadamer puhuu transformaatiosta: taide luo oman maailmansa, jossa todellisuus näyttäytyy selvempänä ja merkityksellisempänä, kokonaisena. Siksi taiteeseen liittyy tunnistamisen elementti: tiedämme enemmän siitä, mitä aiemmin tiesimme, koemme olemamme totuuden äärellä. (Gadamer 1985, 99-100.)

Taiteen leikkiin kuuluu Gadamerilla se, että leikkijä on valmis leikkimään leikin ehdoilla ja heittäytymään se vietäväksi. Leikkiminen merkitseekin siis tietynlaista riskinottamista, mutta se koetaan myös helppona ja vapauttavana. Leikissä ollaan vahvasti läsnä ja se ottaa valtaansa. Leikkiä myös leikitään aina jonkun kanssa, mikä voi tarkoittaa sekä taideteosta ja muita leikkijöitä. Tästä näkökulmasta taiteellisessa toiminnassa emme voi olla syrjässä sen enempää itsestämme kuin muista, vaan olemme hetken yhtä maailman kanssa. Leikille on ominaista absoluuttinen läsnäolo. (Gadamer 1985, 111-113.) Koska sekä elämäntarina että taide näyttäytyvät hermeneuttisesta näkökulmasta ensisijaisesti toiminnallisina suhteina, niiden yhdistäminen leikissä on luontevaa. Taiteellinen toiminta irrottaa elämäntarinat sellaisesta minäkeskeisyydestä, johon Bauman viittasi nykyihmisen identiteettipelien yhteydessä.

Elämäntarinoihin liitettyinä taiteellisessa leikissä herää kysymys fiktion ja faktan suhteesta. Gadamerille taiteen leikki ei ole todellisuudesta irrallaan olevaa estetismää, vaan leikki sitoo yhteen kokemuksen, muiston, jakamisen ja totuuden (Gadamer 1985, 102-104). Kysymys elämäntarinan totuudesta ei taiteen näkökulmasta silti suuntaudu orjallisesti menneeseen. Blixen kirjoitti omaelämäkerrallisessa teoksessaan *Out of Africa* taakse jääneistä vaiheistaan tarinan, joka teki hänestä kirjailijan. Jotkut romaania tutkineet ovat kuitenkin odottaneet siltä realistisempaa omaelämäkerrallisuutta, ja arvostelleet kirjailijaa tarinan taakse kätkeytymisestä. Heiskanen-Mäkelä tulkitsee päinvastoin juuri tämän tarinallisuuden Blixenin totuudellisimmaksi omakuvaksi ja hänen elämänfilosofiakseen: tarinassa Blixen löytää ja paljastaa itsensä ja samalla kertoo itsensä uudelleen (Heiskanen-Mäkelä 1978, 36-37, 60).

Myös *Uneksijoiden* tarina rakentaa Blixenin omakuvaa. Blixenin tavoin Pellegrina on ollut pakotettu luopumaan aiemmasta roolistaan varsin totaalilla tavalla, mutta löytää uusia rooleja tarinoiden ja elämän yhdistämisestä. Siksi monien henkilöisyyksien Pellegrina, Olalla, madame Lola, madame Rosalba,

hovineuvoksetar Heerbrand - kenä hän kulloinkin näyttäytyy - on myös taiteellisen leikin ruumiillistuma. Kuten Heiskanen-Mäkelä toteaa, Pellegrina on avoimuudessaan niin määrittelemätön, että hän toimii kaikille kertomuksen miehille yhtä houkuttelevana peilinä. Pellegrina on naispuolinen Don Juan, joka irrottaa ja viettelee mukaansa. (Heiskanen-Mäkelä 1978, 241-242, 252-253.) Häntä ei subjektina siis tarvitsisi välttämättä tulkita ihmissubjektiksi, vaan hän on itse leikki, joka auttaa havaitsemaan minän ja identiteetin kertomisen moninaiset mahdollisuudet.

6.3 Yhdessä leikkiminen

Taiteen leikki näyttäytyy Gadamerille valona ja totuutena siinä määrin, että sen vaikutukset yksilöön voi tulkita vain myönteisiksi. Myös Syreenin Taimen kokemukset taiteellisesta elämäntarinatyöskentelystä olivat positiivisuudessaan ja antoisuudessaan mukana olleille tutkijoille ja taiteilijoille elähdyttäviä. Blixenin kertomuksen äärellä on samoin helppoa tunnistaa tarinoiden voima. Pellegrinan tarinasta muihin elämäntarinoihin vaeltava nainen on kuitenkin hahmona traaginen. Hänen tarinansa ei ole selviytymistarina, vaan kerta toisensa jälkeen hän kertoo itsestään tarinan, joka ei kestä. Tämä johtuu siitä, että ihmiset eivät suostu taiteen leikkiin hänen kanssaan. Suuri oopperadiiva kaipaa voimakkaita tunteita ja dramaattisia käännteitä, mutta todellisuus osoittautuu aina niitä ahtaammaksi. Vaikka taiteellisen toiminnan mahdollisuudet ovat siinä, että se luo tilaa vaihtoehdoille ja kokeiluille, joudumme kuitenkin kysymään syntyneiden vaihtoehtojen toimivuutta. Kukaan ei voi luoda tarinoille tilaa yksin. Yhteisön velvollisuutena on elämäntarinoiden jakaminen ja myös niiden koetteleminen.

Uneksijoissa pohditaan elämäntarinoiden yhteisöllistä luonnetta ja yksilön suhdetta yhteisiin tarinavarantoihin. Tarinan kertoja Lincoln miettii muistojensa totuudellisuutta, sitä tapahtuiko jotain todella, vai tuottiko hänen tarinankerontansa hänelle siihen sopivan muiston. Tarinaa kuunnellut, entinen sadunkertoja Mira Jama puolestaan sanoo: ”Tunnen itse asiassa hyvin tuon sinun kertomasi jutun, [...] olen kuullut sen jo aikaisemminkin. Enkä ole lainkaan varma siitä, vaikka olisinkin sepittänyt sen itse” (Blixen 1956, 328). Erilaiset kulttuuriset tarinat ja myyttiset rakenteet viettelevät omien elämäntarinoidemme kerrontaa suuntaansa. Tällaisiin kerrontatapoihin tarrautumisen voisi hermeneutiikan näkökulmasta tulkita negatiivisesti epäautenttisenä olemisena, jossa ihminen välttää kohtaamasta oman olemassaolonsa määrittelemättömyyttä (Hänninen 1999, 44, 55). Yhteisö voi toisin sanoen tuottaa valmiita tarinoita, jotka otamme omiksemme, vaikka ne eivät liitykään omiin kokemuksiimme.

Blixen kysyy, tuovatko tarinat pelastuksen vai johtavatko ne elämästä etääntymiseen. *Uneksijoiden* vastaus on ristiriitaisuudessaan, että taiteessa on mahdollisuudet kumpaankin suuntaan. Tarinat voivat avata elämään uuden suunnan, mutta niihin voi myös hukkua. Pahin kohtalo on kuitenkin joutua elämään ilman tarinoita. *Uneksijoiden* kehyskertomuksen Mira Jama on aiemmin ollut sadunkertoja, jonka tarinoita ihmiset tarvitsivat. Hänen vertahyötävän

kauhistuttavat tarinansa toimivat ennen merkityksen luojina mitä erilaisimmille elämänkohtaloille. Mira Jama on kuitenkin sittemmin joutunut kokemaan niin vaikeita vaiheita, että hän ei pysty enää kertomaan. Mykkyys syntyy siitä, että elämä ei enää avaudu mihinkään uuteen suuntaan, uusille tarinoille ei ole tilaa.

Kyvyttömyys tai haluttomuus osallistua elämäntarinoiden kertomiseen on syrjäytymistä. Tyytyessämme jo tuntemiimme tarinoihin ohitamme tunnistamisen kokemuksen, joka liittäisi tulkinnat itseemme. Tällöin gadamerilainen taiteen leikki ei toteudu: paradoksaalisesti emme ole valmiita sen paremmin luopumaan itsestämme kuin näkemään todemmin sitä, mikä jo on, vierautta itsessämme: tarinat itsestämmekin kutoutuvat monista langoista, joiden alkuperää emme aina itsekään tunne. *Uneksijoiden* miehet menettävät tavoittelemansa naisen siksi, etteivät ole valmiita kysymään itseltään, keitä ovat tai luopumaan ahasta rooleistaan. Pellegrinan monikasvoisuuden myöntäminen olisi väistämättä myös kutsu oman minän kyseenalaistamiseen. Ennen naisen traagista kuolemaa kertoja suostuu hetken leikkimään hänen kanssaan, ja kohtaamisen tila aukenee. Lincoln muistelee, miten " [Pellegrina] arveli kaiketi, että koska olin ystävällisesti myöntänyt hänen olevan täysin vieras, täytyisi hänenkin tunnustaa, että olimme tunteneet toisemme jo kauan" (Blixen 1956, 302). Mies kuitenkin unohtaa avoimen leikin mahdollisuuden heti, kun tilanne muuttuu kilpailuksi muiden miesten saapuessa paikalle. Hän palaa nopeasti aiempiin vaatimuksiinsa, jo kertomaansa tarinaan. Meidän on helppo toistaa valmiita tarinoita itsellemme ja jättää huomioimatta mahdollisuutemme avoimeen leikkiin.

Elämäntarinat eivät ole vain yksilön vastuulla, vaan rakentuvat siitä suhteiden verkosta, jossa yksilökokemukset ja yhteiset tarinoiden ainekset kohtaavat. Siksi tarinoiden moninaisten aineiden ja muotojen tunnistaminen ja tulkitseminen on tärkeää. Elämä tuottaa meille tarinoiden aineksia ja taiteellisen toiminnan voi nähdä tilana, jossa näitä kokemuksia voi tulkita yhä uudelleen. Leikissä on mahdollista myös kyseenalaistaa aiemmin omaksuttuja tarinoita ja niiden kantavuutta. Taiteen ja tarinoiden leikille on ominaista jatkuva liike, aiemmat tulkintamme muuttuvat emmekä ole leikin jälkeen enää samoja kuin ennen sitä. Taiteen leikissä koemme tunnistamisen iloa ja samalla tunnustamme muutoksen itsessämme. (Gadamer 1985, 99, 102.) Vaikka olen käsitellyt tässä taiteen leikkiä yksilön elämäntarinoiden rakentamisen tilana, tämä leikki on luonteeltaan yhteisöllistä (Gadamer 1991, 24). Tämä leikki edellyttää jakamista ja siksi siinä on tilaa arendtlaiselle lupaamiselle. Se on kodin kaltainen, turvallinen liittymisen saareke yhteisöjä kaipaavassa maailmassa. Vaikka emme tiedä, mitä leikissä tulee tapahtumaan, lupaudumme leikkiin, suostumme sen vietäviksi. Kohtaamme monikasvoisen Pellegrinan – toisen ihmisen, itsemme, uuden tarinan.

7 TARINOITA TIETÄMISESTÄ⁷²

Taiteentutkijana ja taidekasvattajana pohdin taiteen suhdetta tietoon. Kysymyksen äärelle johti myös työskentelyni Inkeri Savan johtamassa tutkijakoulussa. Tämä luku on dialogia Savan näkemysten kanssa.⁷³ Kulttuuri perinteiseen ja tarinavarantoihin tuottaa meille valmiita kertomuksia, joihin voimme astua joutumatta itse pohtimaan sitä, millainen maailma oikeastaan on. Kuten jo aiemmin olen todennut, nämä valmiit tarinat näyttäytyvät tietona, mikä monikulttuurisen taidekasvatuksen näkökulmasta on sekä vallan strategia että piirtää rajoja, joiden ylittäminen voi näyttäytyä mahdottomana. Edellisessä luvussa mietin elämäntarinoiden näkökulmasta sitä, miten taiteellisessa toiminnassa syntyvässä leikissä näiden rajojen koettelu on kuitenkin mahdollista. Tässä luvussa jatkan samasta teemasta kysymällä, miten taiteen tuottama tieto voi avata erilaisen näkökulman tietämiseen, myös suhteessa perinteiseen käsitykseen siitä, mitä tieteellisesti mielletään relevantiksi tiedoksi.

Tutkimuksen on perinteisesti ajateltu olevan tiedon tuottamista ja sellaisena jopa totuuden näyttämistä. Taiteen totuus on aina mielletty suhteellisemmaksi. Silti tietynlaiselta taiteelta odotetaan usein samankaltaista tiedon tuottamista kuin tutkimukselta. Kevättalvella 2003 käytiin kiivasta keskustelua TV1:n draamasarjan *Vennyn* suhteesta totuuteen. Taiteilija Venny Soldan-Brofeldtin elämää kuvaavaa näytelmää syytettiin siitä, että se ei vastannut todellisuutta, koska se sisälsi liikaa omaan aikaamme paikantuvia puhe- ja käyttäytymistapoja. Niin taiteentutkijat, taiteilijat kuin katsojatkin ihmettelivät, miten mukana oli kohtauksia, jotka vaikuttivat niin epäautenttisilta.

Joillakin taideteoksilla on todellisuuden kuvaamisessa sellainen asema, että niiden totuutta on harvoin kysytty. Esimerkiksi Väinö Linnan *Tuntematon sotilas* ja *Pohjantähti*-trilogia loivat hahmon historiamme merkittävälle tapahtumille tavalla, joka näyttäytyi dokumentaarisenä totuutena. Kuvasin tätä tulkinnan tapaa aiemmin Saidin *kuoitteellisen maantieteen* käsitteen avulla. Kysymys taiteen totuudesta onkin esillä erityisesti silloin, kun kuvaamisen kohteena on

⁷² Olen kirjoittanut tämän tekstin alun perin artikkeliksi julkaisuun *Kohtaamisia taiteen ja tutkimuksen maastoissa* (Saarnivaara, Tervahattu & Varto 2003).

⁷³ Vrt. Sava, 1998.

todellinen, elänyt tai elävä henkilö, reaaliset paikat ja historialliset tapahtumat. Myös taiteenlajit ovat keskenään erilaisessa asemassa suhteessa mielikuviin totuudesta. Televisiossa esitetty draama mielletään yllättäen edelleen totuudellisemmaksi kuin teatterinäyttämöllä esitetty.

Venny-sarjaa seuratessani huomasin mieltiväni reaalisen maailman ja esittämisen suhdetta, ajattelevani että noin ihmiset eivät voineet todellisuudessa käyttäytyä tuolloin. Samalla kuitenkin koin nämä "häiriöt" positiivisina: näyttelmä ei edes tavoitellut aukottoman realistista, dokumentaarista esittämistä, vaan tunnusti avoimesti, että kyse oli oman aikamme perspektiivistä, siis tulokinnasta. Mielestäni oli ansio, että draamasarja sai katsojan kysymään totuutta, taiteen ja reaali maailman suhdetta. Esteettisen kokemuksen kokonaisvaltaisuus on toisinaan niin kaikennielevä, että kysymyksille totuudesta ei jää tilaa. Onko taideteos silloin onnistuneempi, jättäessään katsojan sen illuusion valtaan, että juuri näin kaiken on täytynyt tapahtua?

Teatterintekijä ja teoreetikko Bertolt Brecht oli tietoinen esteettisen kokemuksen luonteen ongelmista. Hän ajatteli asiaa niin päin, että taidekokemus voi itse asiassa kadottaa ristiriidattomuudellaan kokijan mahdollisuuden reflektoida teoksen ja reaali maailman suhdetta. Tällöin taidekokemus jää puhtaan esteettisen alueelle. Hän kehitti siksi vieraannuttamistekniikan, jolla katsoja palautettiin draaman todellisuudesta välillä katsomon penkkiin, tietoisesti kokemuksestaan, jotta hän suhteuttaisi kokemaansa omaan arkitodellisuuteensa. (Brecht 1991, 21-23.) *Venny*-sarjan säröt, liika nykyaikaisuus josta sitä on kritisoitu, voivat mielestäni toimia tällaisina katkoksina, jotka estävät sekoittamasta tulkintaa menneisyyden autenttiseen paljastamiseen.

Käytän tässä luvussa Ranya ElRamlyn romaania *Auringon asema* (2002) aineistona pohtiakseni eteenpäin näitä taiteen ja tietämisen kysymyksiä. Epäroin tosin tarttua kyseiseen romaaniin tutkijan otteella: tekeekö lähestymistapani tälle minua liikauttaneelle taideteokselle oikeutta. Tarkoitukseni ei tosin ole tulkita romaania puhki, selittää sitä auki. Mietin ElRamlyn monitasoista kertomusta suhteessa kysymykseen totuudesta, erityisesti taiteellisen tietämisen totuudesta, suhteessa kulttuurisen identiteetin kerrontaan.

ElRamly kertoo omaelämäkerrallisessa romaanissaan monta päällekkäistä tarinaa: se on kehityskertomus lapsuudesta aikuisuuteen, kertomus perheestä ja avioerosta, rakkaustarina ja kahden kulttuurin kohtaamisen kuvaus. ElRamlyn muistojen tarina on kuin sipuli, jota hän ei kuitenkaan lähde kuorimaan vaan ennemminkin kokoamaan. Kerronta lähtee liikkeelle yhdestä hetkestä, jolloin kertojan vanhemmat tapasivat junassa matkalla Luxorista Assuaniin. Tähän hetkeen palataan yhä uudelleen ja sen ympärille kerrostuu erilaisten tarinankatkelmien verkko, josta muodostuu kertojan elämäntarina.

Auringon aseman säikeissä on koko ajan läsnä kertojan oma ääni. Kertomuksen minä ei ole kaikkivoipa kertoja, vaan alati tietoinen siitä, että hän rakentaa tarinan itse tietämättä kuitenkaan lopullista totuutta. Haluan puhua kertojasta, en ElRamlysta, sillä edes se ei ole keskeistä, onko kyseessä ElRamlyn todellinen minä. Kysymys totuuden ja tarinan suhteesta on tärkeä tema läpi koko kertomuksen. Kertoja tietää, että kyse on hänen omasta tarinastaan ja että muilla on samoista tapahtumista erilaiset tulkintansa. Romaanin kerronta saa

kysymään, mistä elämäntarinoiden ja niihin kietoutuvien kokemustemme rakennusaineet oikeastaan muodostuvat? Mikä on totta?

7.1 Kulttuuriset tarinat

Elämme erilaisten kulttuuristen tarinoiden keskellä, jotka jo omalta osaltaan antavat meille aineksia tulkinnoillemme ja kerronnallemme, viettelevät kerrontaa suuntaansa (Hänninen 1999, 44). ElRamlyn kertoja on esimerkiksi tietoinen siitä, ettei toistuva avainkohtausta hänen vanhemmistaan junassa ole ainutlaatuisen. Päinvastoin: ”Kaikki alkoi junassa matkalla Luxorista Assuaniin, ja niin ovat monet tarinat alkaneet ja päättyneet juniin, ja siksi ei junaan tule astua kevein mielin, ei koskaan [...]” (ElRamly 2002, 22). Taide ja koko ympäröivä kulttuurimme tuottaa meille jatkuvasti tällaisia vihjeitä: yksittäinen kokemus voi olla merkityksellinen jo siksi, että tunnistamme samankaltaiset ainekset muista tarinoista.

Toisaalta on myös niin, että kuulemamme tarinat saavat meidät etsimään ja kaipaamaan niissä kuvattuja kokemuksia. *Auringon aseman* kertoja tarinoi elokuun hunajaisista illoista, jolloin hän kokoontuu ystäviensä kanssa syömään ja juomaan. Pieni tarinankatkelma alkaa subjektiivisella nykyhetken kokemuksella, ja kääntyykin äkisti: ”Hunajaisia iltoja, joista olen lukenut ja haaveillutkin, me teemme ne itse, ei kukaan muu enää kertomassa, emmekä me sellaista haluaisikaan” (ElRamly 2002, 66). Hämmästyttävällä tavalla kertomus katkeaa hetkeksi reflektioon, tietoisuuteen siitä, että elämme kokemuksissamme tosiksi kuulemiamme tarinoita, tahdomme toteuttaa niitä ja tehdä niistä omiamme ja samalla kertoa ne itse uudelleen.

Bauman on monien muiden joukossa kritisoinut oman aikamme mallitariinoita, joita media tuottaa ja sitä millaisia kokemuksia se saa meidät etsimään (Bauman 2002, 90-91). Kokemusten ja kulttuuristen tarinoiden kietoutuminen toisiinsa saa epäilemään molempien aitoutta, totuudellisuutta. ElRamlylla totuus kuitenkin päinvastoin vahvistuu muiden tarinoiden voimasta. Esimerkiksi junaan ei voi astua kevein mielin, koska olemme muiden tarinoiden vaikutuksesta valmiit kohtaamaan poikkeuksellisia asioita. Aiemmat tarinat eivät poista sitä tosiasiaa, että junamatkan kokemuksellinen olemus saa meidät ElRamlyn sanoin laittamaan tavoistamme poiketen tehen sokeria, käyttäytymään totunnaisesta poikkeavalla tavalla. (ElRamly 2002, 22.) ElRamlyn kertomana kutoutuminen kulttuuriin kertomuksiin ei vähennä kokemusten totuudellisuutta.

7.2 Läheistemme tarinat

Auringon aseman aineksina ovat myös tarinat, joita vanhemmat ovat tarinoineet, ja joita kertoja muokkaa ja täydentää omikseen. Isä on esimerkiksi kertonut yhä

uudelleen, miten hän ensimmäisen kerran tapasi Anun, kertojan äidin. Toisto on luonut tarinalle erityisen vahvan merkityksen. Tytär on ilta toisensa jälkeen hiljentynyt kuuntelemaan tätä muistoa ja vertaa tapahtumaa uskonnolliseen kokemukseen: niin hartaana ja merkityksellisenä tarina ja kerronnan toisto näyttäytyvät. Tytär-kertoja jatkaa nyt isän rakentaman kuvan toistamista ja kulkeutuu siitä versovien muistojen, kokemusten ja tarinoiden kasvavaan kudelman.

Muistot ja suullisesti välittyneet tarinat ovat kertojalle erittäin tärkeitä, mutta samaan aikaan hän on rajannut pois mahdollisuuden tutustua dokumentteihin, joita vanhemmilta on jäänyt. Hän ei halua lukea vanhempiansa kirjeitä eikä kuunnella ääninauhoja, koska ei ajattele niiden kuuluvan itselleen (ElRamly 2002, 34). Olennaista on, että tällainen tieto ei ole hänelle tärkeää, merkityksellisiä ovat sen sijaan kerrotut tarinat, aistimukset ja muistot. Paradoksaalisesti ne ovat samaan aikaan todempia ja epävarmempia kuin mitkään dokumentit. Kertojan on mahdollista sanoa: "Olen tästä varma, mutta voi olla niinkin, että olen erehtynyt" (ElRamly 2002, 44).

Dokumentit voisivat paljastaa asioita, joista kertoja ei tiennyt. Samalla hänellä ei kuitenkaan ole niihin henkilökohtaista suhdetta. Kysymys on myös eettinen: äiti on kirjoittanut niiden päälle "very private". Tulkitsen tätä niin, ettei taiteilijalla ole edes oikeutta pyrkiä aukottomaan totuuteen, vaan hänen on oltava tietoinen oman työnsä rajoista. Palaan *Venny*-sarjan ympärille syntyneeseen keskusteluun. Käsikirjoittaja Liisa Urpelainen oli tutustunut kirjoitusprosessin aikana aiheesta tehtyihin tutkimuksiin, mutta toteaa, että näkökulma on tämän ajan, koska hänellä ei itse asiassa ole muuta vaihtoehtoa (Ahola 2003). Monet taidehistorian tutkijat kuitenkin olivat vastakkaista mieltä dokumenttien velvoittavuudesta. Tässä yksittäistapauksessa taiteen ja tieteen ero suhteessa totuuteen näyttäytyy niin, että taiteilija on valmiimpi myöntämään tietämisen sitoutumisen omaan kokemusmaailmaansa kuin tutkija. Molemmille tahoille valinta on silti eettinen.

7.3 Appelsiinin voi kuoria kahdella tavalla

Auringon asemassa toistuvat kuvat aistimuksista ja teoista, jotka muodostuvat avainkohtauksiksi kertojan elämäntarinassa. Kertoja kuitenkin pohtii luottamustaan omiin aisteihinsa ja kokemuksiinsa. Niiden totuutta on vaikea uskoa muunmuassa siksi, että ympäristö ei anna tulkintaa aistihavaintojen tueksi. Hän ei toisin sanoen löydä kulttuurista mallitarinaa, johon voisi helposti sitoutua. Tämä johtuu siitä, että kertoja on kasvanut kahden kulttuurin välissä: "[m]inä en aina oikein uskalla uskoa siihen mitä näen, enkä oikein siihenkään mitä en pysty näkemään. Ehkä siksi että silmäni eivät ole ruskeat eivätkä siniset, vaan jotakin siltä väliltä, ehkä siksi, etten ole sitä enkä tätä ja kuitenkin kumpaakin, ehkä siksi etten ole kotoisin mistään ja kuitenkin kahdesta maasta" (ElRamly 2002, 40). Vaikka kokemukset ja aistimukset ovat subjektiivisia ja omia, niiden ilmaisu vaatii taakseen jaetun kertomuksen, yhteisön, toteaa myös Hannah

Arendt. Sydämen halujen tai aistien ilojen olemassolon varmuus muodostuu vasta mahdollisuudesta jakaa ne, mahdollisuudesta tuoda ne ilmaistuun muotoon omassa yhteisössä. (Arendt 2002, 56.)

Appelsiinin kuoriminen on romaanissa merkittävä metafora, jossa myös-kin liittyvät yhteen omat aistimukset ja kulttuuriset ilmaisut. Siitä muodostuu kerronnassa toistuva minuuden rakentamisen kuvaus. Appelsiinin voi kuoria isän tai äidin tavalla, ja valitsipa kertoja kuinka päin tahansa, jää valinnan oikeutus vaivaamaan. Selvitettyään suhteensa muistoihinsa, kirjoitettuaan oman tarinansa, tähän vihdoon löytyy ratkaisu: ”Minä en halua enää valita teidän väliltänne. Jos minulla on kiire, kuorin appelsiinin niin, että teen siihen neljä viiltoa, jolloin kuori irtoaa helposti. Jos minulla on aikaa, kuorin sen niin, että leikkaan kuoren pois spiraalina, jonka pujotan hetkeksi ranteeseeni kuin korun” (ElRamly 2002, 179).

Aistimukseen ja kokemuksiin tiivistyy koko kertojan elämänhistoria. Ne kantavat mukanaan tietoa, johon kertoja aktiivisesti luo suhdetta nykyisyydestään käsin. Romaanin keskeisin aistielementti on valo, johon romaanin nimikin *Auringon asema* viittaa. Valon kokeminen merkitsee kerronnan eri säikeissä monia asioita, mutta aina suhde aurinkoon määrittää kertojan omaa minuutta. Hän esimerkiksi kuvaa omaa kodittomuuttaan: “[m]itä enemmän aurinko paistaa, sitä vaaleammiksi hiukseni muuttuvat ja sitä vähemmän kuulun Egyptiin, ja mitä vähemmän aurinko paistaa, sitä tummemmiksi hiukseni muuttuvat ja sitä vähemmän kuulun Suomeen [...]” Oman minuuden hyväksyminen merkitsee sitä, että ”minä en suojaan itseäni tältä valolta enää.” (ElRamly 2002, 111, 19.)

7.4 ”Minä katson itse”⁷⁴

Auringon asemassa on kyse oman äänen ja tarinan löytämisestä. Tähän viittaa jo romaanin alussa lainattu Lassi Nummen runo, jossa runon minä kirjoittaa taloa tyhjäksi, tekee tiliä muistojensa kanssa. Menneisyys vaatii tulla kerrotuksi, jotta siitä voisi vapautua. ElRamlyn romaanissa toistuu tämä muistoista irrottautumisen teema, halu tarttua nykyisyyteen ilman muistojen tuomaa piilopaikkaa. Kertoja katsoo ajassa taaksepäin ja toteaa, että aiemmin vanhemmat ovat olleet niin suuria ja vahvoja, että omalle tarinalle ei ole ollut tilaa, mutta toisaalta heidän selkensä taakse on ollut turvallista piiloutua. Samalla kuitenkin kertoja kirjoittaa itsensä ulos heidän tarinastaan: lapsi kasvaa aikuiseksi. Kertoja on valmis tulkitsemaan omasta näkökulmastaan ne tarinat, jotka aiemmin oli kerrottu toisten suulla tai joille ei ollut sanoja:

”Ismael ja Anu. Kerran he muodostivat minun koko todellisuuteni, ja silloin saatoin huutaa yöllä ilman että suustani tuli sittenkään ääntä. He olivat niin suuria, että he täyttivät kaikki nurkat, kaikki kolot, valo oli heidän sytyttämänsä, ja kun se sammui, en ylettynyt sytyttämään sitä uudelleen, ja silloin tiesin, että olin heidän valonsa va-

⁷⁴ ElRamly 2002, 89.

rassa. He olivat niin suuria, etten mahtunut maailmaan heidän kanssaan.” (ElRamly 2002, 12-13.)

Katkelmassa yhdistyvät vahvalla kokemuksellisella tavalla lapsen kokonaisvaltainen riippuvuus vanhemmistaan siihen ruumiilliseen kokemukseen, että voi myös konkreettisesti olla liian lyhyt yltääkseen valokatkaisijaan. Aikuiseksi kasvaminen merkitsee mittakaavan muutosta: kertoja toteaa vanhempien nyt pienentyneen samankokoisiksi kuin hän itse, eikä hänen kotiinsa ole enää avainta kenelläkään muulla kuin hänellä itsellään, ei edes sisarella. Hän siis näkee itsensä erillisenä lapsuuden perheestään ja kokee olevansa valmis kertomaan tarinan. Samalla aikuisuus tuo mukaan tietoisuuden omasta itsestä: ”Minä hurmaannuin kuin lapsi, minä huumaannuin kuin lapsi, ja silloin tiesin olevani aikuinen” (ElRamly 2002, 19). Nyt on koittanut aika, jolloin omia kokemuksiaan voi analysoida ja tulkita.

Kertojan tuleminen tietoiseksi siitä, ettei kumpikaan hänen vanhemmistaan osaa kertoa tarinaa tavalla, joka olisi hänen omansa, on myös ahdistava. Ahdistavuudesta huolimatta tarinan kertominen omin sanoin on tärkeää. Romaanin käännekohtassa kertoja muotoilee lauseeksi sen, mikä epäsuorasti on ollut tarinassa koko ajan läsnä: “[m]inun isäni ja äitini lakkasivat rakastamasta toisiaan” (ElRamly 2002, 145). Tästä sanoiksi puettusta totuudesta seuraa ensimmäinen selkeä muistoista irrottautuminen: nyt kertoja kykenee suunnittelemaan tulevaisuuttaan. Silti kertoja miettii, olisiko helpompaa, jos voisi jättäytyä muiden rajattavaksi ja määriteltäväksi. Tällaisen tavan kertoja mieltää ominaiseksi äidilleen ja liittää sen yleisemminkin naisten tapaan miellyttää miehiä. Hän kuitenkin hylkää tietoisesti irrallaan olon omista kokemuksista ja ruumiista, vaikka se merkitseekin toisenlaista rajojen hämärtymistä: “[j]oskus on vaikea olla niin suuri, versoja jotka kasvavat miten vain, on vaikea olla niin pehmeä ja vailla rajoja, niin täynnä kosketuspintaa, kohtia, joita ei voi suojata, miksi pitäisikään, ja hajuvesi jatkaa minua vielä pidemmälle, kunnes olen täysin loputon” (ElRamly 2002, 92).

Näin ElRamly kertoo kauniin poeettisella ja vaikuttavalla tavalla sen, miten totuus on moninaisten tarinoiden summa. Rakennusaineina toimivat niin kulttuuriset, läheisten kuin omien aistimusten synnyttämätkin tarinat. Niitä toistamalla, maistelemalla, vertailemalla ja yhteen kytkemällä syntyy käsitys maailmasta ja omasta itsestä. Minän ja maailman rajat eivät tähän tietoon havaituessa enää ole selkeät, eivät myöskään tietämisen rajat. Silti on ensiarvoisen tärkeää, että tarinan on kertonut itse.⁷⁵

⁷⁵ Marjatta Saarnivaara kokoaa samankaltaisesti tietämisen palasia yhteen artikkelissaan *Raja on minussa*, 2000. Hänen tekstinsä minussa synnyttämät ajatukset kulkevatkin läpi tämän luvun.

7.5 Taiteen tutkimisesta

Ranya ElRamlyn kerronta tekee näkyväksi sen, mistä ymmärrys ja tieto, käsityksemme totuudesta, syntyvät. Vaikka kyse on elämäntarinasta, voi samaa tiedon rakentumisen ideaa soveltaa muillekin alueille. Taiteessa kyse ei ole yhdestä tiedon lajista, vaan eri tietämisen tapojen yhdistämisestä. Totuus muodostuu kulttuurisista tiedonlähteistä, läheistemme kertomuksista, omista aistimuksumme, kokemuksumme ja tarinoistamme niistä. Tiedon subjektivisuus tai objektiivisuus eivät tällaisessa tietämisen tavassa näyttäydy toisensa pois sulkevinä tai edes tarpeellisina kategorioina. Taidekokemuksessa tiedon eri elementit kietoutuvat yhteen kokonaisvaltaiseksi ymmärtämisen prosessiksi, joka ei pysähdy, vaan jättää mieleemme liikkeeseen.

Taide toimii tiedon lähteenä tavalla, johon tutkimuksen keinoin voi tarttua monesta eri näkökulmasta. Erno Paasilinna on syyttänyt kirjallisuudentutkijoita siitä, että “[h]e kirjoittavat kirjallisuuden päälle. He osoittavat meille aurinkoa menemällä joukolla sen eteen. Heidät on saatettava edesvastuuseen.” (Viikari 2002, 18.) Pahimmillaan tutkimuksen ylimielisenä asenteena onkin tällainen vähättelevä suhtautuminen taiteen tapaan tuottaa ymmärrystä. Toisinaan luokittelut, analyysit ja selittelyt yrittävät turhaan tuottaa toisin sanoen sen, minkä taiteilija on jo tehnyt paljon paremmin. Runoilija Mirkka Rekola on todennut, että mikään selitys ei ole runo. Hänen mukaansa runosta on turha puhua, mutta sen ympäriltä sen sijaan kyllä voi. Näin joku runon kokenut voi saada runon aukemaan kuulijalle. (Järvilehto 1999.) Tutkimuksen ytimessä on, että taideteos herättää ymmärryksen. Taidetta voi siten tutkia tapana tuottaa tietoa ja käsitellä totuuteen liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksenkin tuottama tieto muodostuu rikkaammaksi, jos se itsessään sisältää näitä taiteellisia elementtejä. Tutkijana jään miettimään vapautta, jolla Ranya ElRamly taiteilijana tietämisensä muodostaa: “Minä raaputan pois kaiken minkä haluan. Minä hion ja kiillotan ja asettelen tummansiniselle sametille sen minkä haluan. Se on minun oikeuteni.” (ElRamly 2002, 184.)

Tässä luvussa olen vienyt pisimmälle pohdinnan tutkimisen luonteesta ja tavoitteista suhteessa tutkimusaiheeseen. Tutustuin Inkeri Savan ajatuksiin taiteesta tutkimisen tapana väitöskirjan tutkimusprosessin aikana, mikä sai minut osaltaan kääntymään taideteosten pariin etsiessäni monikulttuurisen taidekasvatuksen merkityksiä. Tässä tekstissä kokeilin kirjoittaa mahdollisimman suoraa dialogia taideteoksen kanssa. Vaikka rivien välissä on kenties luettavissa myös se tieteellinen ja ei-taiteellinen tarinavaranto, jota olen kahlannut tukimustyön aikana lävitse, halusin tietoisesti välttää sen jatkuvaa kirjoittamista tekstin sisään. Ajattelen, että annan konkreettisesti äänen yhdelle taideteokselle, tarinalle, tärkeänä tietämisen lähteenä ja yritän keskustella sen kanssa ilman teorian tai kasvatustekstien tuomaa välittävää etäisyyttä.

Jälkikäteen haluan kuitenkin lisätä tekstiä taustoittamaan Savan ajatuksia, jotka ovat olleet viemässä minua kohti tällaista kirjoittamisen tapaa. Hän kertoo omasta tutkijapolustaan yrityksenä ratkaista kysymystä taiteen tai taidepeda-

gogisen kentän tutkittavuudesta ja yhteydestä tieteeseen. Näillä molemmilla kentillä pitkään toimineena hän kokee olevansa kahden maailman rajamaastossa, tieteellisen ja taiteellisen välitilassa. Tiedon ja tietämisen pohdinta on hänelle merkinnyt siksi myös henkilökohtaisen tuomista osaksi tutkimusprosessia ja ylipäätään erilaisten todellisuussuhteiden näkyväksi tekemistä tutkimisessa. Hän kirjoittaa, että "[t]arvitaan luottamusta Winnicottin määrittämään kolmannen alueeseen, kokemuksen alueeseen, joka ei ole puhtaasti yksityistä eikä puhtaasti julkista. Kyse on 'sisäisen' fantasiamaailman ja 'ulkoisen' maailman välillä olevasta leikin, mielikuvituksen, kulttuurin, taiteen, uskontojen ja mytologian lähteestä. Taiteellisessa 'seikkailussa' ja tieteellisessä ihmettelystä ihminen on löytöretkellä esiin sukeltavien objektien ja ilmiöiden universumissa – uusien ja ikivanhojen." (Varto, Saarnivaara & Tervahattu 2003, 10.)

Myös suhteessa monikulttuuriseen taidekasvatukseen Sava tuo esiin näkökulman, jota turhaan etsin angloamerikkalaisten taidekasvatustekstien otoksestani. Hän pyrkii tuomaan taiteen erityisluonteen paitsi tutkimukseen myös pedagogiseen toimintaan. Tässä mielessä TAIKOMO:ssa kehitelty suomalainen monikulttuurinen taidekasvatus on jopa uraa uurtavaa. Sava esittää TAIKOMO:on liittyen, että taiteellinen prosessi on opetuksen keskiössä: "Taiteen 'toisenlainen' tietäminen on aistisuuden, havainnon, kognition, tunteen ja toiminnan persoonallisessa merkityskokonaisuudessa. Kyse on 1) aisti- ja tunnetiedosta, 2) taito- ja toimintatiedosta ja 3) taiteellis-esteettisestä käsitteestä ja mielikuvatiedosta. Merkittävää on kehittää myös 4) metakognitiivisia, reflektiivisiä valmiuksia eli tietoisuutta/tuntoisuutta omista taiteellisista toimintaprosesseista [...]. Erityisesti monikulttuurisen opiskelun kannalta myös ajatus 5) oppimisesta yhteisenä kohtaamisena ja kokemusten jakamisena tulee tärkeäksi." (Sava 1998b, 59-61.)

Viidennen kohdan, ajatuksen oppimisesta kohtaamisena ja kokemusten jakamisena, voisi mielestäni täydentää sellaiseksi oppimiseksi, joka tapahtuu ensisijaisesti taiteen ja taiteellisen toiminnan alueella. Joka tapauksessa se, että taidetta ei tarkastella oppimisen kohteena tai pelkkänä välineenä muille kasvatuspäämäärille, ylitetään juuri tuomalla itse taiteelliset tavat toimia ja ymmärtää myös taidekasvatuksen menetelmiksi. Tarkastelen seuraavassa luvussa tätä taiteen erityisluonnetta kohtaamisen tilana.

8 KOLMAS TILA

Käsittelin kahdessa edellisessä luvussa elämäntarinaa ja identiteettiä jatkuvasti rakentuvana prosessina, jossa erilaiset tarinalliset juonteet kohtaavat toisensa. Samalla etsin taiteesta tilaa, jossa aukeaa mahdollisuuksia subjektin rakentamiselle. Teoreettisesti suhteeni monikulttuuriseen taidekasvatukseen alkaa hahmottua ensinnäkin näkemyksenä, jossa tärkeää on toisaalta käsitys identiteettien hybridisyydestä ja toisaalta niiden esittämisen sitominen yksilön elämäkokemuksiin ja yhteisölliseen jakamiseen. Näiden käsitysten yhdistyminen voi teoreettisesti näyttäytyä ristiriitaisena yksittäisestä teoriatraditiosta katsottaessa, mutta esimerkiksi taiteen ja elämäntarinoiden näkökulmasta kuitenkin täysin mahdolliselta. Toiseksi, suhteessa taiteelliseen toimintaan tämä merkitsee sitä, että identiteettien rakentaminen on myös yhteisöllistä ja tarvitsee tilaa, jossa erilaisista esittämisen ja kertomisen tavoista voidaan neuvotella, niitä voidaan kokeilla ja niillä voidaan leikkiä. Tämä merkitsee sitä, että elämäntarinat vaativat yhteisön, jossa tarinat voivat elää ja jossa kerronta ei toisaalta sulkeudu eikä toisaalta suhteellistu täysin, kuten kävisi edellä kuvaamissani Baumanin "oksentavissa" ja "nielaisevissa" yhteisöissä.

8.1 Kohtaamisia kolmannessa tilassa

"Kun maailmassa oli enää kaksi maata, kun minun isäni ei enää kaivannut haamujensa luota pois, kun minun äitini kaipasi haamujensa luokse kotiin, he alkoivat katsoa eri suuntiin, he eivät etsineet kolmatta kotia jostain muualta" (ElRamly 2002, 120).

Oman (kulttuurisen) paikan ja tarinan mieltäminen kerrottuna, ei luonnollisena, on kohtaamisten edellytys. Homi Bhabha nimittää tätä valmiiden ja luonnollisina pidettyjen merkitysten väliin aukeavaa uudelleen määrittelyä ja neuvottelemista *kolmanneksi tilaksi*.

"For me the importance of hybridity is not to be able to have two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the third space which enables other positions to emerge. This third space displaces the

histories that constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives, which are inadequately understood though received wisdom.” (Bhabha 1990, 211.) Mitä tämä voisi merkitä monikulttuurisen taidekasvatuksen kontekstissa?

Taiteen kohdalla kolmannen tilan voi mieltää ensinnäkin taiteen esittämistapojen luonteesta käsin. Bhabha selostaa kiinnostavasti, miten esimerkiksi Salman Rushdie loi romaanissaan *Saatanalliset säkeet* kokonaan uudenlaisen, hybridisen diskurssin, jossa *Koraani* ja siihen liittyvä teologinen tieto kohtaavat länsimaisen kulttuurin kielelliset maailmat. Bhabha nimittää romaanin kieltä vaellukseksi (migration), se on siirtänyt tutulta paikaltaan erilaisia kieli- ja tietojärjestelmiä. Ne kohtaavat kolmannessa tilassa. Tällainen ajatus taiteesta uusien merkitysmaailmojen tuottajana edellyttää käsitystä ei-suvereenista minästä. Ilman sitä ei voida myöskään tuottaa kulttuuria joka sekä artikuloi eroja että elää niiden kanssa. (Bhabha 1990, 211-212.) Kolmas tila aukeaa Bhabhalle Rushdien romaanissa paitsi sen kielellisen luonteen vuoksi myös siksi, että Bhabha mieltää minuuden ja maailman jatkuvasti uudelleen esitetyksi ja kerrotuksi. Tämä saa kysymään tulkitsijan ja tekstin suhdetta. Onko tekstissä itsessään kolmas tila vai syntyykö se lukijan asenteen myötä, vai edellyttääkö se molempia tekijöitä? Bhabha mieltää kolmannen tilan subjektin ja teoksen väliseksi. Pohdin seuraavaksi, mitä tämä käsitys taidekokemuksesta voisi antaa muutamien taideteosten herättämien reaktioiden tulkintaan.

Katja Tukianen toteutti yhdessä Riiko Sakkisen ja Niko Luoman kanssa useissa maissa, reittinä Sarajevo, Budapest, Tirana, Ateena, Helsinki, taideteoksen *Keep on the asphalt*, jolla he halusivat purkaa etnisiä ennakkoluuloja. He liimasivat katujen varsille julisteita, joissa oli tekstejä viime vuosisadan alun tietosanakirjoista ja joissa kuvattiin eri kansallisuuksien erityispiirteitä. Esimerkiksi suomalaisista kerrottiin näin: ”Suomalaiset ovat keskipituisia, tanakoita, vahvaraajaisia ja kankeita. Heillä on vakaa käynti ja he puhuvat hitaasti. He ovat lättänaamaisia ja leveäsuisia. Kasvojen ilme on nyrpeä, ei sympaattinen. Luonteeltaan suomalaiset ovat suoraa, rehellisiä, rohkeita ja umpimielisiä.” Julisteiden herättämiä reaktioita tallennettiin videolle. (Kuosa 2003, 47-48.) Teoksen ideaa voi tulkita kolmannen tilan käsitteen kautta. Sen tarkoitus oli herättää huomaamaan käsitysten kulttuurisesti tuotettu luonne tuomalla väitteet taiteen kontekstiin ja siten vapaammin tulkittaviksi. Sanomattakin on kuitenkin selvää, että reaktiot olivat varsin vaihtelevia. Osa nauroi. Jotkut repivät julisteen välittömästi irti.

Kolmas tila ei aukea, jos näkemäänsä ja kokemaansa yrittää tulkita siirtymättä omalta, tutulta ja luonnolliseksi luullulta tulkintapaikaltaan. Taiteen hämmentävästä vaikutuksesta kertoo kuitenkin sekin, että teokset yritetään tuhota. Toinen kiinnostava tapaus sattui tammikuussa 2004, kun Ruotsissa puhkesi kiista taiteilijapari Gunilla Sköld Feilerin ja Dror Feilerin teoksesta *Lumikki ja totuuden hulluus*. Tukholman historiallisen museon sisäpihalla olevassa installaatioissa oli allas, jossa oli punaista vettä ja jossa kellui pieni vene, jonka purjeena oli itsemurhaiskun tehneen palestiinalaisnaisen kuva. Israelin suurlähettiläs Zvi Mazel raivostui teoksen nähdessään niin, että vaati sen poistamista. Kun tähän ei suostuttu, hän repi teoksen valonheitinten johtoja irti ja viskasi yhden

lampuista altaaseen, jolloin sisäpiha pimeni oikosulun vuoksi. Suurlähettiläs saateltiin ulos ja hänet vaadittiin Ruotsin ulkoministeriöön selvittämään tekoaan. Tämän seurauksena Israelin ulkoministeriö ilmoitti harkitsevansa jättää osallistumatta Tukoholman kansainväliseen konferenssiin kansanmurhien ehkäisemiseksi, ellei teosta poisteta näyttelystä. Näyttelyn tavoitteena kuitenkin oli ollut edistää ymmärrystä eikä luoda ristiriitoja. Taiteilijat itse selittivät teostaan niin, että se kuvaa sekä israelilaisten että palestiinalaisten kärsimyksiä ja vaikeita olosuhteita, eikä ota kantaa puoleen tai toiseen.⁷⁶

Taideostosten tuhoaminen kertoo molemmissa tapauksissa siitä, että taiteessa aukesi kolmas tila, mahdollisuus omien käsitysten kyseenalaistamiseen. Teosten aiheuttama hämmennys purkautuu nopeina ja hallitsemattomina reaktioina, kun kokija yrittää torjua omien käsitystensä horjumista. Hämmennyksen sijaan reaktiota voi kuitenkin selittää myös sillä, että teos on omien käsitysten vastainen, koska edustaa vastapuolen näkemystä. Kyse ei olisikaan tyhjyyteen astumisesta vaan binaari-oppositio-asetelmasta ja sen toiselle puolelle asettumisesta. Jos kuitenkin ristiriita-asetelma on jo tulkitsijan tiedossa, hän ei ehkä reagoisi näin voimakkaasti. Paljon järkyttävämpää on rajan häivyttäminen vastakaisina pidettyjen käsitysten välillä. Kolmannen tilan idea konkretisoituu kuvaamissani taidekasvatuksissa, ja samalla myös sen vaativuus tulee esiin. Monikulttuurisen taidekasvatuksen näkökulmasta juuri merkitysten paikaltaan siirtymiset ovat haaste, koska merkitysten horjuttaminen voi myös pönkittää vanhoja raja-aitoja. Taidekasvatuksessa kolmannen tilan teoria ei siksi ole ratkaisu "ongelmaan", vaan haaste, joka nostaa esiin eettisiä kysymyksiä. Taide voi kyllä kantaa kohti rajaa, mutta se on samalla seurauksiltaan epävarma, koska rajan lähestyminen voi synnyttää myös torjunnan vahvistumisen.

Taide ja toiseus -kirjassa elämäntarinat ja taiteellinen toiminta kietoutuivat käsitykseen siitä, että elämäntarinat kerrotaan yhä uudelleen. Sellaisille ihmisille, jotka elävät jo liminaalin todellisuutta, johon vaikkapa Bhabha itsensä paikantaa, tämä kerronnan jatkuvuus tai vaeltavuus näyttäytyy mahdollisuutena. Saimme kuitenkin eräältä henkilöltä kirjasta palautetta, jossa hämmästeltiin sitä, miksi ihmeessä elämäntarinaa pitäisi koko ajan kertoa, kun kaikilla tietenkin on jo sellainen. Valmiiden tarinoiden näkökulmasta monikulttuurista taidekasvatustakin olisi helppoa hahmotella siten, että kulttuuriset paikkamme on jo kerrottu, niitä ei tarvitse enää rakentaa. Sen sijaan olennaista olisi vain eri kulttuureihin tutustuminen. Tämä johtaa Bhabhan mukaan kuitenkin siihen, että kulttuureille luodaan kuvitteellinen museo, jossa kulttuuriset paikat lokeroidaan ja määritellään suhteessa toisiinsa pysyviksi paikoiksi⁷⁷. Taide voi toimia

⁷⁶ HS 18.1. 2004.

⁷⁷ Bhabha 1990, 208. Kuvitteellinen museo, *musée imaginaire*, on alunperin Andre Malraux'n käsite. Hän käyttää sitä kuvaamaan taidehistoriallisten valokuvakirjojen taidekokemusta muuttavaa luonnetta. Kun taidehistoriallinen kaanon esitetään lineaarisena jatkumona ja esineiden kontekstit sekä aistimelliset laadut, kuten koko, katoavat, esineet astuvat osaksi kokonaan uudelleen luotua merkityskokonaisuutta. (Malraux 1990, 21-24.) Malraux'ista ks. myös Gadamer 1991, 48 ja Pääjoki 1999, 102-107. Tähän voi liittää myös aiemmin käyttämäni näkemykset maailmasta näyttelyinä (Mitchell) ja toisen speaktaakkelista (Hall).

myös tällaisen luokittelun kohteena, asettua osaksi stereotyyppisiä merkitysten lukitsemisia.

Taiteen luonne on siis varsin ambivalentti. Toisaalta, kuten monet käyttämäni teoreetikot ja taiteilijat ajattelevat, puhtaan rationaalinen lähestymistapaan ei vie kulttuurisen moninaisuuden tavoitteita kovin pitkälle. Bhabha toteaa: "However rational you are, or 'rationalist' you are (because rationalism is an ideology, not just a way of being sensible), it is actually very difficult, even impossible and counterproductive, to try to and fit together different forms of culture and to pretend that they can easily coexist" (Bhabha 1990, 209). Myös oma kokemukseni väitöskirjaa tehdessäni on ollut, että ymmärrykseni monikulttuurisen kasvatuksen kysymyksistä on auennut taideteosten kautta juuri siksi, että ne ovat murtaneet säröjä rationaalisuuden muuriin. Astuin siis itsekin jonkinlaiseen kolmanteen tilaan niiden myötä.

Hetkellinen paikaltaan siirtymisen kokemus taiteen äärellä herättää epäroinnin omien käsitysten totuudellisuudesta. Tämä johtuu siitä, että taiteessa erilaiset tietämisen tavat punoutuvat toisiinsa. Puhtaan tekstuaalisuuden sijaan se kytkee esittämisen tavat vaihtelevalla kiinteydellä aistikokemuksiin. Taiteen avaama (kolmas) tila voi olla samankaltainen kuin Mihail Bahtinin renessanssin naurussa, jossa ruumiillinen ja käsitteellinen, elämä ja kuolema, kohtaavat.

8.2 Nauru

Pohdin jo stereotypisoivien representaatiostrategioiden yhteydessä naurun ole-musta. Esimerkiksi Dahlin kuvaamien suklaatehtaan työläisten, Umppa-Lumppien, herättämää naurua voi tulkita monella eri tavalla, sen voi lukea esimerkiksi ironiana kolonialisaation retoriikkaa kohtaan. Lukijan merkitys korostuu ja on todennäköistä, että lapsi ymmärtää tekstin eri tavoin kuin aikuinen. Naurulla on monia sävyjä, ja erityisesti ideologisessa kontekstissa naurun oikeutusta tai hyvyyttä pohditaan silloin tällöin. Kuten edellä totesin, Hall osoittaa omassa kulttuurisen toiseuden esittämistä käsittelevissä pohdinnoissaan, että nauru on muun muassa vallan väline. Hän esittää, että pilkkaamalla toista, vierasta voi hallita ja tehdä vaarattomaksi. Nauramalla siis rakennetaan toiseutta. (Hall 1999, 179.) Nauru ei ole suhteessa toiseen sopivaa, se on jotain negatiivista. Siksikö taidekasvatuskeskustelun sävyä leimaa vakavuus, jopa tosikko-omaisuus, samoin kuin monikulttuurisuuskeskustelua?

Naurussa voisi olla tilaa kuitenkin myös ymmärrykselle, joka ei ole sulkevaa tai alistavaa, toisin sanoen mahdollisuus kohdata todellisuus tavalla, jossa dualiteetit hetkeksi purkautuvat ja maailma näyttäytyy kokonaisena. Marjatta Saarnivaara etsii tätä tilaa suhteessa tutkimiseen Mihail Bahtinilta, joka on käsitellyt Rabelais'ta koskevassa tutkimuksessaan länsimaisen naurun historiaa ja erityisesti keskiajan ja renessanssin naurua (Saarnivaara 2003, 15-17). Samaa teoreettista kehystä voi mielestäni käyttää myös monikulttuurisen taidekasvatuksen etsimiseen. Bahtin kuvaa siinä kiinnostavalla tavalla, miten jo varhais-

kristillisyys tuomitsi naurun, sen ajateltiin olevan kotoisin perkeleestä. Kristityn ihanteeksi muodostui pysyvä vakavuus, katumus ja kärsiminen. Näin antiikista periytynyt käsitys naurusta jumalallisena ja parantavana etuoikeutena suljettiin virallisen kulttuurin ulkopuolelle. Nauru eli kuitenkin kansan keskuudessa keskiajan karnevalistisissa traditioissa, *hölmöjen juhlissa*, puhjetakseen 1500-luvulla hetkeksi kukkaan. (Bahtin 2002, 60-67.)

Bahtinille keskiajan ja renessanssin naurussa on kyse uudelleen muotoilusta, muodonmuutoksesta, jossa abstrakti ja aistinen kohtaavat. Jo keskiaikainen karnevaali etsi kaikesta ylevästä merkkiä pilkkaamista varten, yhteyttä materiaalis-ruumiilliseen alapuoleen. Tämä pilkka ei kohdistunut mihinkään erityiseen, vaan yleiseen, kaikkeen. Naurussa maailma hahmotettiin kokonaisuena. Samalla naurussa oli yhteys vapauteen ja voitto pelosta, jota tunnettiin erilaisia vallanpitäjiä kohtaan, oli sitten kyse hallitsijoista tai kuolemasta. Valta, väkivalta ja auktoriteetit olivat luonteeltaan vakavia, ne eivät ilmaisseet itseään naurun kielellä. Nauru ei ollut virallista. Sen sijaan naurava hölmöjen juhla kaatoi hetkeksi raja-aidat ja loi tilan kohtaamiseen. Karnevalistisessa naurussa kiinnostavaa onkin juuri se, että se ei ole Bahtinin näkemyksen mukaan yksilöllistä tai subjektiivista, vaan sosiaalinen, yhteisöllinen kokemus elämän jatkuvuudesta, jossa voi olla kosketuksissa vieraisiin, kaikenikäisiin ja kaikkiin yhteiskuntaluokkiin kuuluviin ruumiisiin. (Bahtin 2002, 83-84.)

Keskiajalla nauru rajoittui kuitenkin vielä juhlien ja huvien muodostamiin saarekkeisiin. Renessanssissa tämä sama naurukulttuuri pyrki tunkeutumaan kaikkiin sfääreihin ja loi tavan kokea maailma kokonaisuena. Bahtin toteaa, että Rabelais'ssa yhdistyy "narrin puhe ja naamio, kansanjuhlan karnevalistisen ilon muodot, ilveilevän ja kaikkea pilkkaavan demokraattisen pappismiehen into, torin silmänkääntäjien kieli ja eleet humanistin oppineisuuteen, lääketieteen ja lääkärintyöhön sekä sellaisen ihmisen poliittiseen kokemukseen ja tietoon, joka oli perehtynyt kaikkiin aikansa suurpolitiikan kysymyksiin ja salaisuuksiin". (Bahtin 2002, 66-67.) Rabelais'n naurussa oli kyse maailmankatso- muksesta, jolla tavoitettiin yhteys ruumiillisaistisen ja abstraktin välillä. Nauru toisin sanoen yhdisti vajaan vuosisadan ajan asioita, jotka länsimaisessa kulttuurissa muuten erotettiin jyrkästi toisistaan.

Viimeisen kuoliniskun naurulle antoi 1600-luvulta kehitetty genre-teoria, jossa kerronnan ja esittämisen eri muodot luokitellaan tiukasti omiin loke- roihinsa ja naurun monimielisyys heikkenee. Rabelais'ta alettiin lukea satiirina ja ambivalentti säädyttömyys muuttui pinnalliseksi eroottiseksi rivoudeksi. (Bahtin 2002, 57.) Alkukristillisyydestä lähteneen kehityksen mukaisesti länsi- mainen kulttuuri sulki taas naurun virallisen ja tärkeän ulkopuolelle. Yksi episodi tässä naurun kieltävässä historiallisessa tendenssissä liittyy kansallisee- poksemme *Kalevalan* kokoamisprosessiin. Kuten tunnettua, Elias Lönnrot vali- koi kerätyistä kansanrunoista mukaan sellaista ainesta, joka sopi suomalaisen kansakunnan menneisyyden kuvaukseksi ja samalla itse kansakunnan identi- teetin rakentajaksi.⁷⁸ Kansankulttuuri yritettiin siivota salonkikelpoiseksi. Tämä Kalevalan synnyttäminen osana 1800-luvun nationalismi-innostusta on mones-

⁷⁸ Ks. Apo 2002 ja Anttonen 2002. "Pois jätettyjä" runoja ks. Kuusi & Timonen 1997.

sakin mielessä kiinnostava peili tämän päivän monikulttuurisuuskeskustelulle. Nationalismi käyttää taidetta kulttuuri-identiteetin rakentamisen välineenä, mutta tavalla joka vahvistaa raja-aitoja. Siksi Kalevalaan ei voinut mahtua nauru.

Moderni tiede ei sisältänyt naurua lainkaan, samoin taiteessa ja taidekasvatuksessa vakavuutta alettiin pitää arvon mittarina. Esimerkiksi tunnettu yhdysvaltalainen taidekasvatusajattelijana Ralph A. Smith kirjoitti vielä 1980-luvulla, että taidekasvatuksen lähtökohtana on nimenomaan korkeataide, *serious art*, joka on syvällisyydessään vastakohta esimerkiksi dadan edustamalle antitaiteelle. Smith suhtautuu kielteisesti niihin taiteen ilmiöihin, jotka pyrkivät horjuttamaan taiteen vakavuutta. (Smith R. 1987, 33). Kuitenkin halki modernismin nauru pyrki pulpahtelemaan taiteessa ja populaarikulttuurissa pintaan tavalla, joka herätti joidenkin tutkijoiden kiinnostuksen. Esimerkiksi Walter Benjamin ja Theodor Adorno kiistelivät aikanaan siitä, missä sävyssä yleisö nauroi katsoessaan Charles Chaplinin elokuvaa. Adorno syytti Benjaminia hyväuskoiseksi idealistiksi, joka uskoi naurun olevan ”hyvää ja vallankumouksellista”, vaikka se Adornosta oli ”täynnä huonoa porvarillista sadismia”. Heidän kiistassaan oli kysymys taidekokemuksen luonteesta ja taiteen autonomiasta suhteessa marxilaiseen maailmankuvaan. (Mehtonen & Sironen 1991, 50-51.) On kiinnostavaa, että naurun merkitystä on jouduttu taas modernilla ajalla pohtimaan ja sen ymmärtäminen dualistisesta joko-tai lähtökohdasta on vaikeutunut. Sekä Adorno että Benjamin ajautuivat väittelemään asiasta kenties siksi, että yrittivät valita naurun merkitysten välillä.

Onko nauru palannut nykytaiteeseen rabelais’laisessa merkityksessään? Se on läsnä monissa taidekokemuksissa tavalla, joka saa kokijat hämmennyksiin: saanko nauraa? Hämmennys yhdistyy toisaalta huoleen siitä, että nauraessani en arvosta työn tekijää ja toisaalta pelkoon omasta naurunalaiseksi joutumisesta. Kuvaavaa on myös, että kokija joskus pukee pelkonsa epäilykseksi siitä, että lapsikin tällaista voisi tehdä. Tässä kommentissa rajaa luodaan arvokkaan ja arvottoman välille tavalla, jossa lapsi on taitamaton, epähieno ja vähäarvoinen. Pohjalla voi myös olla jotain karnevalistisen naurun pelosta. Lapsilla karnevalisoinnin ja groteskin taju ovat tallella tavalla, joka saa aikuiset tuon tuosta vaivautumaan. Tämä näkyy esimerkiksi leikkiperinteessä, jossa lapset vääntelevät heille suunnattuja lauluja tyyliin ”Muumipeikko, Pikku Myy, auton alle litistyy. Mamma huutaa oi, oi, oi, Pappa liikaa viinaa joi.”⁷⁹. Pastellisävyyseen Muumi-animaatioon ja sen tunnusmelodiaan tunkeutuu ruumiillisuus ja kuolema. Näissä väännelmissä ei kukaan yksinään naura kenellekään tietylle, vaan niissä nauretaan yhdessä koko maailmalle. Kysymys siitä, kuka nauraa kenelle, on täysin absurdi. Naurulla lapset hajottavat sen lapsuusutopian, jonka aikuiset kulttuurintuottajat lastenohjelmiin rakentavat, ja tuovat tilalle oman todellisen maailmansa.

⁷⁹ Tämä on lasten väännelmä tv-animaation säkeistä ”Muumipeikko, Pikku Myy, tässä sulle esiintyy. Muumitalon asukkaat, seuraksesi kohta saat.”. Olen kuullut laulua alle kouluikäisten lasten keskuudessa ympäri Suomea.

Bahtinin ajattelussa on taidekasvatuksen ja erityisesti sen monikulttuurisuuskysymysten kannalta kiinnostavaa transgression mahdollisuus. Vaikka naurulle kulttuurisesti on muotoutunut päinvastaisia merkityksiä ja tulkitsemme kokemuksiamme tämän kaventuneen näkökulman kautta, nauru voi myös murtaa muuten ylittämättömiä kulttuurisia rajoja yksilön ja yhteisön, vallan ja vallattomuuden, ruumiillisen ja abstraktin välillä. Bahtinilainen nauru myös aukaisee tilaa yleisemminkin käsitykselle taidekokemuksesta rajoja rikkovana ja aukaisevana tilana. Nauru edellyttää omista linnoituksista ulos astumista ja maailman moninaisuuden tunnustamista. Erityisesti groteskissa Bahtin löytää naurun, jossa elämän ristiriitaisuus näyttäytyy: kieltäminen, alentaminen ja vanhan kuolema eivät erkane myöntämisestä, elämästä ja uuden syntyemisestä. Kyse ei ole abstraktista, moraalista merkityksen tulkinnasta, vaan materiaalisruumiillisesta ja juhlivasta yhteisöllisestä kokemuksesta. (Bahtin 2002, 57-60.) Vaikka kulttuuriset tapamme mieltää nauru opitaan ilmeisen hyvin ja groteskia naurua pelätään erityisesti virallisissa yhteyksissä, olisi siinä mahdollisuuksia uusiin monikulttuurisuuden tulkintoihin. Naurusta voi löytää tilaa merkitysten uudelleen muotoiluun, se voi olla keino lähestyä outoa ja vierasta.

Tämä ei poista sitä, etteikö nauru voisi olla myös torjunnan väline. Anttila pohtii TAIKOMO-työskentelyyn liittyen, miten ilkeä nauru ja pilkka voi myös viedä mielekkyyden taiteelliselta työskentelyltä. Kun lapset hänen johdolla tekivät muille koululaisille tanssiesityksen ja saivat sitten kuulla siitä paljon negatiivisia ivailua ja pilkkaa. Tämä sai monet mukana olleista lapsista katsomaan omaa työskentelyään uudelleen epävarmoina oman toiminnan arvosta. (Anttila 2003, 226-227.) Taiteellisen leikin synnyttämä tila on siis hauras ja vaatii yhteisön tuen, jotta sen synnyttämällä kokemuksilla voisi olla mukana olleille merkitystä. Nauru ei tässä yhteydessä ole rajoja rikkovaa vaan olemassa olevia rajoja pönkittävää, sillä torjutaan vieraan toiminnan tuomista koulun kontekstiin. Sekä naurua että taidetta on siis monenlaista, kaikessa ei kokijasta huolimatta aukea tilaa kohtaamisiin.

Zadie Smith lähestyy romaanissaan *Valkoiset hampaat* (2000) monikulttuurisuutta naurun avulla. Pohjois-lontoolaiseen lähiöön sijoittuvassa, rönsyilevässä tarinassa erilaisia etnisiä taustoja edustavat ihmiset elävät yhteistä arkeaan ja luovivat kulttuuristen odotusten ja vaikutteiden viidakossa. Kohtaus, jossa musiikinopettaja Poppy Burt-Jones, monikulttuurisuudesta intoutuneena, päättää hylätä Joutsenlammen ja ryhtyä harjoittelemaan koulun orkesterin kanssa intialaista musiikkia, on varsin kuvaava. Saman innostuksen synnyttämänä hän on myös ihastunut erään intialaistaustaisen oppilaansa isään, Samadiin. Luokka alkaa ohjelmistomuutoksen kuullessaan ilahtuneena ja parodioiden esittää, millaista intialainen musiikki heistä on, mikä järkyttää opettajaa.

“ Minun mielestäni – ” Poppy Burt-Jones yritti huutaa mekkalan keskellä ja korotti sitten äänenvoimakkuuttaan monta desibeliä: “MINUN MIELESTÄNI EI OLE KILTTIÄ – ” nyt hänen äänensä muuttui taas normaaliksi, kun luokka hiljeni pantuaan merkille vihaisen äänensävyn. “Minusta ei ole kilttiä pilailta *toisten kulttuurilla.*” Orkesteri, joka ei tiennyt syyllistyneensä mihinkään sellaiseen mutta joka tiesi sen olevan rikos, tuijotti kollektiivisesti jalkojaan. “Onko teistä? Onko? Sophie, miltä sinusta tuntuisi, jos joku laskisi leikkiä Queenista?”

Sophie, jotenkin jälkeenjäänyt kaksitoistavuotias, joka oli pukeutunut kiireestä kantapäähän sen rockyhtyeen oheiskamaan, tuijotti pullonpohjarilliensä yli.

”Se ei olisi hauskaa.”

”Niin, eipä taitaisi olla.”

”Ei olisi.”

”Freddie Mercury näet edustaa *sinun kulttuuriasi*.”

Samad oli kuullut Palatsin tarjoilijakunnan keskuudessa liikkuvat huhut siitä, että Mercury oli itse asiassa harvinaisen vaaleaihoinen, Faruk-niminen persialainen, jonka keittiömestari muisti kouluajoiltaan Bombayn lähellä sijaitsevasta Panchganista. Mutta mitä nyt hiuksia halkomaan. Koska Samad ei halunnut keskeyttää ihanaa Burt-Jonesia tämän päästyä vauhtiin, hän piti asian omana tietonaan.

”Joskus muiden musiikki tuntuu meistä oudolta, koska heidän kulttuurinsa on erilainen kuin omamme”, neiti Burt-Jones sanoi totisesti. ”Mutta ei kai se tarkoita, ettei se olisi yhtä hyvä?”

”EI, OPETTAJA.”

”Ja me opimme tuntemaan toisemme toistemme kulttuurin kautta, eikö niin?”

”KYLLÄ, OPETTAJA.”

”Millat, millaisesta musiikista sinä esimerkiksi pidät?”

Hetken mietittyään Millat heilautti saksofonin kylkeään vasten ja alkoi sormeilla sitä kuin kitaraa. ”Luotuja kulkemaan! Dada dada daa! Bruce Springsteenistä! Dada dada daa! Luotuja kulkemaan-”

”Ymm, etkö – etkö mistään muusta? Vaikka jostain mitä kuuntelet *kotona*?”

Millatin naama venähti pojan pelätessä ettei hänen vastauksensa olisikaan oikea. Hän katsoi isäänsä, joka elehti vimmatusti opettajan selän takana yrittäen esittää bharata natyamin nykiviä pään- ja kädenliikkeitä.⁸⁰

Kohtaus jatkuu siten, että poika arvelee isänsä tarkoittavan Michael Jacksonia, mikä saa sekä opettajan että isän lopullisesti hämmennyksiin. Molempien aikuisten motiivit ovat varsin ruumiillisia, erityisesti Samad on huolissaan siitä että hänen poikansa pilaa hänen lähestymisyrittänsä opettajaan. ”On inhoitavaa saada muistutus lapsistaan juuri kun arvioi rintaliivien ja paidan läpi pontevasti esiin pyrkivien nännien täsmällistä värivivahdetta ja jäykkyysastetta” (Smith, Z. 2000, 143). Toisaalta opettajan pyrkimykset saada oppilaansa ymmärtämään toistensa kulttuureja kariutuvat siihen, ettei hän tiedä lasten maailmasta mitään eikä todellisuudessa edes halua siitä kuulla. Hän myös tuomitsee lasten yrityksen käsitellä asioita pilailun kautta. Opettaja selvästi pelkää naurua ja samalla ennakkokäsitystensä muuttamista. Näin Smith rakentaa kuvan, jossa äärimmäisestä totisuudesta, idealismista ja ruumiillisista haluista rakentuu kokonainen ja todellinen maailma juuri nauraen. Monikulttuurisuuskeskustelun teemat ovat läsnä eikä niiden merkitystä kyseenalaisteta, mutta ne tuodaan elävään maailmaan. Lukijalle aukeaa naurukokemuksen kautta nopeasti käsitys monikulttuurisen taidekasvatuksen kietoutumisesta stereotyyppittävään vallankäyttöön, jossa kulttuuri-identiteettiä ei määritellä kokijasta vaan ennalta määritellystä, selvärajaisesta ideaalista käsin. Zadie Smithin katkelmassa monikulttuurisen taidekasvatuksen ristiriitaiset teemat kietoutuvat kokonaiseksi kuvaksi tavalla, johon tieteellisellä kirjoittamisella on vaikeaa yltää.

⁸⁰ Smith, Z., 2000, 140-141. Oikarinen-Jabai kuvaa samankaltaista tilannetta koulumaailmasta TAIKOMO-raportissaan ja pohtii, miksi lasten naurua ei käytetty oppimislanteena (Oikarinen-Jabai 2001, 30).

8.3 Taide ja muu maailma

Esitän, että taiteessa voi aueta kokonaisvaltainen ja aistinen kokemus, joka luo tilaa kohtaamisille. Esimerkiksi *Lumikki ja totuuden hulluus* -teoksen vereen asosioituva punainen lammikko pysäyttää toisella tavoin kuin poliittisen asemasodan käyttämä jargon, koska se tuo kokemukseen aistisen maailman vastuksen. Zadie Smith puolestaan tuo *Valkoisissa hampaissa* monikulttuurisuusdiskurssin osaksi ihmisten elämää ja arkea saaden abstraktin ja aistisen kohtaamaan. Minulle näissä teoksissa aukeaa kolmas tila, ne tuovat täysin erillisinä pidetyt maailmat ja väitteet yhteen, näyttävät kokonaisena maailman, joka on rakennettu rajojen vastakkainasetelmille. Tätä taiteelle mahdollista tapaa yhdistää merkityksiä yli kulttuuristen rajojen olen etsinyt myös sellaisten teorioiden kautta kuin gadamerilaisesta taiteellisesta leikistä ja bahtinilaisesta renessanssin naurusta. Kuten keskiaikaisissa hölmöjen juhliissa, voi tänä päivänä taiteessa aueta karnevalistinen leikki, jossa todellisuutta voi hetken lähestyä kokonaisena siinä mielessä, että aistinen ja käsitteellinen sekä toisaalta yksilöllinen ja yhteisöllinen kohtaavat.

Yhdistän siis ajattelussani kolmannen tilan, karnevalistisen naurun ja taiteellisen leikin ajatusta toisiinsa pohtiessani taiteessa avautuvien kohtaamisten mahdollisuutta. Taidekasvatuksen kannalta, kuten jo aiemmin totesin, on kiinnostavaa se arvaamattomuus, joka näihin kaikkiin sisältyy. Leikki kolmannessa tilassa voi sinänsä antaa hetken turvallisuuden kokemuksen, mutta samalla se on riskin ottamista, jossa mikään ei ole varmaa. Oikarinen-Jabai pohtii Schechnerin näkemysten avulla leikin vaarallisuutta: leikin "hauskuus" on kyseenalaistamismahdollisuutena tulella leikkimistä. Leikki on amoraalista, mikä liittyy juuri leikin muutospotentiaaliin. Se on yhtä käyttökelpoinen sekä vallan välineeksi että sen vastustamiseen. (Oikarinen-Jabai 2004, 10.) Leikki on paradoksaalisesti paitsi turvallisuuden tunteen antavaa, juuri siksi myös vaarallista kokea. Etsin tämän ilmaisemista jo Blixenin traagisen Pellegrina-hahmon kautta ja kytkin sen muiden leikkijöiden vastuuseen. Vaara on kuitenkin sisällä myös itse leikin luonteessa, ja taiteen avaaman kolmannen tilan ja taiteellisen leikin arvo on juuri niiden vaarallisuudessa.⁸¹ Tässä mielessä leikin käsite on ongelmallinen, se luo mielikuvia riskittömyydestä. Siksi on pohdittava myös leikin rajoja, sitä tilaa joka leikille sallitaan.

Kuten jo aiemmin totesin, hermeneuttinen traditio tuo tärkeän lisänäkökulman ajatukseen taiteellisesta leikistä ja kolmannesta tilasta. Hans-Georg Gadamer pitää taidetta leikkinä, jossa todellisuuden eri puolet kohtaavat ja tilaa kokonaisvaltaiselle tietämiselle aukeaa. Gadamerin ajattelu saa kuitenkin ky-

⁸¹ Leikin käsitettä on käytetty viime vuosina taidekasvatuksen yhteydessä paljon. Esim. Sederholm (1998), Heikkinen, Anttila (2003). Käsite on sikäli hankala, että se hajaantuu merkitykseltään moniin erilaisiin näkemyksiin. Olen itse nojannut tässä tutkimuksessa erityisesti Gadamerin ajatteluun taiteellisesta leikistä. Saattaa kuitenkin olla, että taidekasvatustutkimuksessa leikin käsite on jo liudentumassa monikulttuurisuuden tavoin siinä määrin, että sen käyttöä kannataisi välttää. Taidekasvatuksen diskurssin kannalta tiettyjen käsitteiden toistaminen johtaa helposti tyhjään jargoniin, kuten on käynyt mm. luovuuksikäsitteen myötä.

symään, millaisen tilan taiteellinen leikki tarvitsee. Gadamer pitää taiteen aluetta autonomisena, leikki toteutuu vain taiteen alueella. Taiteen oman todellisuuden ajatellaankin luovan leikille turvallisuutta, jossa on tilaa heittäytymiselle. Kuitenkin tämä sama ominaisuus on koettu myös rajana, joka estää taiteen käytäntöjä muuttamasta arkitodellisuutta. Viittasin jo aiemmin taiteen ja tietämisen suhdetta pohtiessani Brehtiin, joka epäili esteettisen kokemuksen jäävän esteettisen alueelle. Myös argentiinalaisen Augusto Boal kritisoi perinteistä teatteria siitä, että se vahvistaa vallitsevia olosuhteita. Hän on kehittänyt sen vastakohtana *näkymättömän teatterin*, joka perustuu siihen, että vain näyttelijät tietävät olevansa mukana leikissä. Esitykset toteutetaan arkimaailmassa, eivätkä muut tilanteessa mukana olijat tiedä seuraavansa esitystä. Tällöin riskien ottaminen on konkreettisesti näyttelijöiden vastuulla. (Boal 1993.)

Jyväskyläläiset draamakasvatuksen opiskelijat toteuttivat syksyllä 2003 näkymättömän teatterin mukaisesti esityksen, joka tapahtui julkisissa kulkuvälineissä. Kaksi näyttelijöistä, mies ja nainen, astuivat bussiin riittävän kovaäänisesti keskustellen. He olivat työmatkalla, ja mies houkutteli naista jatkoille yökerhoon ja hotelliin. Jossain vaiheessa miehen puhelin soi, ja kuulijat pystyivät päättelemään, että soittaja oli miehen pieni poika. Mies ryhtyi lahjomaan poikaansa jäämään yksin yöksi kotiin videoiden ja karkkien avulla. Muut matkustaja alkoivat vähitellen reagoida tilanteeseen, vaivaantuen, paheksuen, jotkut kannustaenkin. Näyttelijöiden kokemukset olivat jälkikäteen ristiriitaisia ja he pohtivat erityisesti esityksen etiikkaa, saiko näin tehdä. Isää esittänyt mies koki myös vaikeana ne negatiiviset reaktiot, joita häneen kohdistettiin. Näkymättömässä teatterissa ei synny taiteen tuomaa suojaa sen enempää näyttelijälle kuin katsojalle. (Laukka 2004, 3.)

Voiko hahmottelemani kaltainen kolmas tila syntyä ilman taiteen omaa todellisuutta, joka on ainakin suhteellisen autonominen?⁸² Keskiajan karnevaalit olivat tällainen saareke, jossa merkityksiä sai vapaasti yhdistellä ja kääntää päällelleen, mutta samaa toimintaa ei olisi voinut harjoittaa arkena. Karen Blixenin *Uneksijat*-novellissa päähenkilö Pellegrina Leoni törmää toistuvasti siihen tosiasiaan, että muut eivät leiki hänen kanssaan. Hänen henkilöisyydenvaihdoksensa ovat tavallaan näkymätöntä teatteria, joka osoittautuu kerta toisensa jälkeen mahdottomaksi. Hänellä ei kuitenkaan näytä olevan muuta leikin mahdollisuutta. Jos Pellegrinan tulkitsee itse taiteelliseksi leikiksi, näyttäytyy kertomus kuvauksena yhteiskunnallisesta tilanteesta, jossa taiteelle ei ole tilaa. Ehkä näkymätön teatteri on perustelluinta juuri sellaisissa olosuhteissa, joissa ei ole mahdollisuutta näkyvälle taiteelliselle leikille.

Vaikka taiteellisella toiminnalla pyrittäisiin vaikuttamaan arkielämän käytäntöjen muuttumiseen, ajattelen kuitenkin, että leikkivä kolmas tila voi pohjimmiltaan syntyä vain, kun kaikki tietävät leikkivänsä. Kun taiteesta tulee esimerkiksi suora politiikanteon väline, sen tavoitteet sulkeutuvat. *Lumikki ja tuuuden hulluus* -teokseen reagoinut Israelin suurlähettiläs yllätti minut, kun te-

⁸² Göran Hermeren (1983) on eritellyt taiteen autonomian muotoja ja toteaa, että taiteen kannalta autonomia on tärkeää esimerkiksi suhteessa poliittisiin instituutioihin ja moraalisiin arvoihin, jotta taiteen tekeminen ylipäätään olisi mahdollista.

oksesta käyty kiista jatkui. Hänen reaktionsa ei ollutkaan spontaanin hämmennyksen aiheuttama, vaan hän kertoi myöhemmin lehdistölle, että oli tiennyt teoksesta etukäteen ja suunnitellut tekoaan.⁸³ Oliko hänen teoksen rikkomisensa kuin näkymätöntä teatteria, jossa vain hän itse tiesi käsikirjoituksen ja roolinsa? Oliko hän siis suunnitellut, että näin toimimalla hän saisi teolleen parhaan näkyyden ja vaikuttavuuden suhteessa omiin poliittisiin tavoitteisiinsa?

Australialainen draamakasvattaja ja tutkija Janinka Greenwood on tutkinut opettajaopiskelijoiden kokemuksia draamatyöskentelystä, joka liittyi kulttuurienvälisiin kohtaamisiin. Myös hän nimittää kolmanneksi tilaksi näitä kokemuksia ja kohtaamisia. Greenwood löysi opiskelijoiden kuvauksista viisi tekijää, joita he pitivät merkittävänä. Ensinnäkin ryhmässä toimiminen oli tärkeää, koska se sai heidät työskentelemään totuudellisesti (*sense of truthfulness*) reflektoidessaan tekemistään yhdessä. Toiseksi, he kokivat ruumiillisen ja toiminnallisen lähestymistavan merkittäväksi, kun taas samojen teemojen lukeminen kirjoista tuntui vieraannuttavalta. Kolmanneksi, esittäminen auttoi astumaan taaksepäin ja tutkimaan aiemmin omaksuttuja ajatuksia ja asenteita ja kyseenalaistamaan niitä. Neljänneksi, he kokivat tekemisen omakseen, se lähti heistä itseltään (*ownership*). Viidenneksi heille tarjoutui mahdollisuus pitää hauskaa, he nauttivat tekemisestä ja tunsivat itsensä vapaiksi. (Greenwood 2001, 203.)

Greenwood hakee tutkimukselleen teoreettista tukea osin samoista lähteistä kuin minäkin, Saidista, Spivakista ja Bhabhasta sekä dekonstruktioista. Hänen kuvaamansa toiminta ei kuitenkaan tahdo taipua näihin teorioihin, vaan hän paremminkin yrittää asettaa niiden avulla toiminnan tavoitteita. Mielestäni ongelmana on se, että dekonstruktioon on vaikeaa liittää subjektin kokemusta. Sen sijaan kaikki Greenwoodin esittämät merkitykset olisivat löydettävissä paremminkin Gadamerin näkemyksessä taiteellisesta leikistä: se on yhteisöllistä, siinä ollaan tekemisissä totuuden kanssa, se on aistis-ruumiillista, se kyseenalaistaa aiemmat kokemukset ja se on itsessään arvokasta, vapaata ja nautinnollista. Joka tapauksessa näitä erilaisia teoriatraditioita yhdistämällä olen itsekin rakentanut taidekasvatukselle ideaa kolmannesta tilasta leikkivänä mahdollisuutena.

Greenwoodin tulkintaan haluan vielä liittää sen, että kolmas tila perustuu ajatukselle, ettei siinä syntyneitä kohtaamisia voi määritellä etukäteen. Greenwoodin kaikki huomiot viittavat siihen, että kohtaamiselle avointa tilaa syntyi. Tämä on kuitenkin idealismia, jossa epäröinti tai epäily ei näy. Itse ajattelen, että kolmas tila on sinänsä epävarmuutta synnyttävä. Kuten jo aiemmin totesin, lähemmäs rajaa siirtävä taidekokemus voi synnyttää myös nopean perääntymisen ja sitä kautta rajan paniikinomaisen vahvistamisen. Toinen tärkeä seikka on se, että ajatus kolmannesta tilasta siirtää myös kasvattajan pois paikaltaan, tai kuten Greenwood asian ilmaisee kasvatustieteen kielellä, se tekee kasvattajasta oppijan. Tämä palauttaa minut taas kysymykseen siitä, millä tavoin taidekasvatuksesta voi puhua ja kirjoittaa. Vierastan Greenwoodin varmuutta. Jos kolmannen tilan ajatusta haluaa liittää kasvatuksen kontekstiin, se merkitsee mielestäni pieniä askelia, kysyvää ihmettelyä ja varovaisuutta suhteessa aiemmin määriteltyihin tavoitteisiin.

⁸³ HS 20.1.2004.

Mari Martin kuvaa sitä ihmettelyä, johon taiteellinen toiminta hänet vei kasvattajana artikkelissaan *Katseemme kohtaavat... ja me hymyilemme*.⁸⁴ Hänen läsnäolon teemaa jäljittävä kirjoittamisprosessinsa oli työläs, sanojen löytäminen kokemuksesta kuvaamaan hidasta. Tämä johtui siitä, että hän pyrki kuvaamaan omaa hämmennystään ja etsi sille tulkintoja. Siksi Martin nimittääkin kirjoitustaan tarinoiksi kokemuksistaan, ja arvelee niiden voivan korvautua myöhemmin uusilla tarinoilla. Hämmennys syntyi niistä toistuvista kokemuksista, joissa Martinin oma, kauniiksi etukäteen suunniteltu tarina häiriintyi. Martin kirjoittaa kysyen, ilman utopioiden tai idealismin turvaa tai pysymistä etukäteen tehdyissä käsitteiden määrittelyissä. Näin hän kurkottaa kirjoittamalla kohti sellaista kolmatta tilaa, jossa uusien merkitysten on mahdollista syntyä suhteessa taidekasvatukseen.

Tärkeintä omassa hahmotelmassani kolmannesta tilasta on kuitenkin se, että taide itsessään voidaan mieltää tilana, jossa aukeaa mahdollisuuksia minän ja maailman kohtaamiseen tilanteessa, jossa olemme jatkuvasti matkalla suhteessa itseemme ja muihin. Tästä puhuu mielestäni myös tämä Mirkka Rekolan (1997, 498)runo:

Kuljetat tätä koteloa ja aina matkalla
niin kuin et tietäisi,
toista paikkaa ei ole,
on vain yksi,
ja sen voi ottaa leukansa alle, pohja on punaista vaahteraa,
kansi kuusta, ei ole avarampaa tilaa soida.

⁸⁴ Martin 2003, 77. Artikkelin on Krappalan ja minun toimittamassani kirjassa Taide ja toiseus, ja olen siksi perillä sen syntyhistoriasta.

9 PÄÄTÄNTÖ

”[M]itä me olemme, mitä itsekukin meistä on ellei kokemusten, tietojen, luetun, kuvitelmien yhdistelmä? Jokainen elämä on ensyklopedia, kirjasto, esineluettelo, tyylin näytevarasto, jossa kaikki voidaan jatkuvasti sekoittaa ja järjestää uudelleen kaikilla mahdollisilla tavoilla.” (Calvino 1998, 123.)

9.1 Tutkimukseni monet äänet

Monikulttuurinen taidekasvatus on käsitteenä moninaisten ja ristiriitaisten ajatusmaailmojen rypäs. Olen tässä tutkimuksessa hakenut sen mahdollisia merkityksiä ja muotoja sekä erilaisia tapoja puhua aiheen ympäriltä. Monikulttuurisuuteen liittyvää teoriaa tuotetaan eri tieteenaloilla tällä hetkellä paljon, ja olen perehtynyt sen joihinkin juonteisiin teksteissäni. Materiaalina ja pohdinnan välineenä käyttämäni taidekasvatustekstit, taidekasvatuskokeilut, taideteokset ja taide- ja kulttuuriteoriat esittivät minulle erilaisia tutkimisen kohteita, kirjoittamisen tapoja, näkemyksiä ja käsitteitä. Kulttuuristen erojen ja kohtaamisten sekä taiteen ja kasvatuksen kysymysten välille on haasteellista rakentaa yhtenäistä tarinaa. Lähdin liikkeelle utopiasta, toiveesta joka taidekatustarinoista nousi esiin. Nostin esiin kritiikkiä suhteessa näihin pelastuskertomuksiin ja esitin myös epäilyksen sellaisen kokonaisen kasvatustarinan mahdollisuudesta, jonka loppu on kerrottu valmiiksi. Yhtenäisen tarinan sijaan taiteesta voi etsiä aukkoja, joissa erilaiset tarinalliset juonteet voivat kohdata.

Olen esitelly tutkimukseni kuluessa monikulttuurisuuden käsitteen esiin nostamaa kritiikkiä. Monikulttuurisuuden tilalle on ehdotettu interkulttuurisuuden käsitettä. Tätä on perusteltu sillä, että monikulttuurisuus veisi käsitteenä ajattelua monien erilaisten kulttuurien samanaikaiseen ja -paikkaiseen rinnakkaineloon, kun taas interkulttuurisuus merkitsisi enemmän kulttuurienvälisyyttä, niiden vuorovaikutteisuutta ja sekoittumista (Jorgensen 1998, 77). Olen käyttänyt itse, kritiikistä huolimatta, monikulttuurisuuden käsitettä. Se on mielekkäämpi, koska se ei sisällä määriteltynä yhtä vahvasti toivetta siitä, miten asioiden pitäisi olla, vaikka tämä toive diskurssissa siihen yleensä kirjoitetaan-

kin mukaan. Kuitenkin monikulttuurisuuden voi ymmärtää myös sen tilanteen luonnehdinnaksi, jossa elämme, monien kulttuurien keskellä olemisena. Vaihtoehtoisia tapoja sen kautta näyttäytyviin rajojen rakentamiseen ja kohtaamisten etsimisiin voidaan sitten lähteä hahmottelemaan suhteessa taidekasvatukseen.

Kuten olen jo useasti todennut, monikulttuuriseen taidekasvatukseen avautuu erilaisia näkökulmia, joiden yhdistäminen on haasteellista. Jo pelkästään eri diskursseista tulevien käsitteiden suhteuttaminen toisiinsa on hankalaa. Monet näkemykset asettuvat keskenään polariteeteiksi, vaikka mielekkäintä olisi tällaisten vastakkainasettelujen välttäminen. Esimerkiksi käsitys ihmissubjektista, jonka hahmottelua kasvatusta väistämättä vaatii, näyttäytyy eri teorioiden ja taiteen valossa moninaisena ja ristiriitaisena. Kun postkolonialistisessa teorianmuodostuksessa hybridinen subjekti muodostuu pitkälti symbolisessa, lähestytään ihmistä kuitenkin kasvatuksen diskurssissa psykologian perinteisin käsittein, puhuen ”sisäisestä” ja ”ulkoisesta” suhteessa yksilöön.⁸⁵ Symbolisen ja subjektin suhteet liittyvät myös kysymyksiin taiteellisen toiminnan luonteesta. Kuka tai mikä subjekti oikeastaan on? Esimerkiksi Gadamerille taide on leikkiä, jonka subjekti on itse leikki, ja johon heittäytyessään yksilön identiteetti menettää merkityksensä. Taideteoksissa subjektin rakentumista kuvataan mitä moninaisimmin tavoin. Esimerkiksi Ranya ElRamly tavoittaa romaanissaan *Auringon asema* kaunokirjallisin keinoin sen kietoutuneisuuden, joka erilaisten yksilöllisten ja kulttuuristen, kokemuksellisten ja tarinallisten juonteiden välillä väistämättä on suhteessa subjektiin. Teoreettisella kirjoituksella tästä moninaisuudesta voi tavoittaa vain kapean siivun, rajallisemman näkökulman. ElRamlyn kertomuksessa maailma on kaikessa moniäänisyydessään kokonainen. Hänen kertomuksestaan aukeaa ymmärrys siihen, että jokaisessa omassa tarinasani ja kokemuksessani on läsnä moniääninen joukko läheisistä tarinoineen kokonaisuuteen yhteisöllisiin ja kulttuurisiin tarinoiteihin. Raja minun ja muun välillä ei ole lainkaan selkeä.

Itselleni tämä keskustelu hahmottuu niin, että maailma ja siinä elävä ihmissubjekti on moniääninen, se ei voi olla mitään muuta. Kysymys on siitä, miten tätä moninaisuutta voi kirjoittaa ja elää todeksi. Millaiset äänet kulkevat lävitse tai asettuvat minuun? Miten kuvaan itselleni vierasta? Vaikka näkisimme itsellemme oudon kapeiden stereotyyppien läpi, jokainen yksilö ja kulttuuri on enemmän kuin yksittäiset representaatiot siitä, vaikka emme sitä näkisi tai kuulisikaan. Oikarinen-Jabai pohtii moniäänisen maailman yhteydessä, miten se on usein puettu sellaisiin sanoihin kuin ”äänen antaminen” tai ”puhumisen osaaminen”. Hän kääntäisi sen kysymykseksi siitä, kuka osaa kuunnella ja kuinka voi kuulla. Olisi kysyttävä sitä, miten äänettömyys on tuotettu ja kuinka kuuroutta tuottavat rakenteet voitaisiin purkaa. (Oikarinen-Jabai 2004, 20.) Tuottaako monikulttuurinen taidekasvatusajattelu pahimmillaan rajoja, jotka lokeroivat itsellemme vieraan valmiisiin ja samalla mykistäviin kult-

⁸⁵ Juha Varto epäilee sivulauseessa, rajattamista pohtiessaan, ”sisäistä” ja ”ulkoista” käsitteinä suhteessa yksilöön ja kulttuuriin. Hän kysyy mitä ne saattavatkaan tarkoittaa. (Varto 2000, 7.) Olen itse kysynyt tutkimukseni aikana tämän lisäksi myös sitä, miten minän ja maailman, yksilön ja kulttuurin käsitteiden suhde on näyttäytynyt haasteellisena yrittäessäni hahmottaa monikulttuurisen taidekasvatuksen maailmaa.

tuurikategorioihin, joissa kuuroutta tuottaa juuri ”äänien antaminen” etukäteen? Jos maailmaa lähestytään kulttuurin kautta, nähdään yksilöt helposti vain ryhmän osina ja palautetaan lukittuihin merkityksenantoihin, valmiisiin tarinoihin.

9.2 Taidekasvattajan paikka

Tätä väitöskirjaa kirjoittaessani olen törmäillyt erilaisiin suuntiin yrittäessäni etsiä myös omaa kuurouttani ja sen murtamista, hakenut vastuksia jotka pakottaisivat kuulemaan. Vaikka tämä ei aina ole ollut kovin tietoista, näyttäytyy tutkimuksen tekeminen taaksepäin katsoessa oman tietämisen rajojen koetteluna. Myös monikulttuurisen taidekasvatuksen kannalta raja on tärkeä käsite. Kasvatuksen yhtenä tavoitteena on, tai pitäisi olla, transgressio, mikä merkitsee rajan siirtymistä ja uusien muotojen syntymistä. Transgressioon liitetään lisäksi sääntöjen tai periaatteiden rikkominen. Rajalla voi myös pysyä, horjuen, rajattaa kahden eri maailman todellisuutta. (Saarnivaara 2003, 12.) Olisiko taidekasvattajan tehtävänä olla liminaali, joka johdattaa muitakin rajalle ja transgressioon, taiteeseen jossa rajojen välinen kolmas tila aukeaa?⁸⁶

Suhteessa erilaisiin valtarakenteisiin ja instituutioihin monet taidekasvatustyötä tekevät tuntuvat kokevan asemansa rajan osoittajaksi. Tästä kertoo vaikkapa se jatkuva puolustuspuhe, jota taidekasvattajat joutuvat toiminnalleen rakentamaan esimerkiksi kouluissa. He osoittavat sitä tietämisen rajaa, joka konkretisoituu niin sanottujen tieto- ja taitoaineiden väliin. Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa rajaa piirtyy myös kulttuuristen käsitysten väliin, jota ei välttämättä olla halukkaita ylittämään kummaltakaan puolelta. Saarnivaara toteaa kuitenkin Bataillea lainaten, että transgressiota voi pitää myös äärimmäisempänä kuin binaarisuhteiden rikkomisena. Sen voi mieltää absoluuttisen negatiivisena tilana, josta meillä ei ole mitään tietoa. Sen äärimmäinen muoto on kuolema. (Saarnivaara 2003, 14.) Tästä näkökulmasta taidekasvatuksen pelastustarinat ja onnellisten loppujen kertomukset, utopiat, näyttäytyvät toisaalta yrityksenä kolmannen tilan etsimiseen, toisaalta yrityksenä kieltää se määrittelemättömyys, joka pimeään tyhjyyteen hyppäämiseen liittyy. Ei-tiedetyn alueelle astuminen on pelottavaa, vaarallista, ja tätä voidaan yrittää hälventää luomalla kertomus, jossa hypyn määränpää kerrotaan ennalta. Haluaako kasvattaja hypätä itsekään? Entä millä oikeudella kasvattaja voi vetää muita ammottavaan kuiluun?

Myös tutkijana mietin kutsua rajan ylitykseen ja paikkaani suhteessa valtarakenteisiin, kuten kouluinstituutioon ja taidemaailmaan. Oikarinen-Jabai kysyi koulussa tutkijana vieraillessaan, pelkääkö hän instituutioita, ”[j]ärjestäytyneen ja akateemisen maailman asettamia määritelmiä, jotka asettavat maailman paikoilleen ja kertovat mitä ja miten itsekunkin tulisi olla ja tuntea oi-

⁸⁶ Anttila puolestaan kutsuu opettajia näkemään tutut asiat taiteellisen dialogin kautta outoina, uudessa valossa. Hän puhuu myös opettamisen dekonstruktiosta. (Anttila 2003, 31.)

kein.”⁸⁷ Tunnistan itsessäni saman kammon, ulkopuoliseksi asettumisen ja kapinoinnin. Transgressio edellyttää totutun murtamista, myös tällaisten pelkojen ylittämistä. Muuten on liian helppoa huutaa omalta tutulta paikaltaan, (kuilun toiselta puolelta vai sen pohjalta), että hypätkää!

TAIKOMO-projektissa mukana olleen koulun rehtori Jukka Ahonen poh-tiikin kiinnostavasti sitä, miten koulu on yhteiskunnallisena instituutiona ja työpaikkana siinä mielessä erikoinen paikka, että jokaisella kouluun tulevalle ”ulkopuolisella” on siihen voimakas tunnepitoinen suhtautumistapansa. Kaikki ovat viettäneet siellä ison osan elämän merkittävistä vuosista. Koulun oma sisäinen kulttuuri ei silti välttämättä avaudu helposti, vaan monet käytännön tilanteissa tehdyt ratkaisut voivat vaikuttaa perusteettomilta, jopa järjenvastaisilta. Samasta syystä eri ihmisten käsitykset ja kokemukset tyhjästä hyppäämisestä ovat kaukana toisistaan. (Ahonen 2000, 12-13.) Tässä tulee ilmi monikulttuurisuuden kannalta tärkeä haaste: missä yhteiset tuntemattomat paikkamme sijaitsevat, välitilat joihin eri osapuolet yhdessä voivat hypätä. Tutkijakaan ei voi etukäteen osoittaa muille paikkaa, mihin astua, rajattamatta myös itse.

9.3 Kirjoittamisen paikka

Voin kirjoittaa vain omalta paikaltani. Tämä on väitöskirjaa tehdessäni ollut välillä turhauttavaa, olisin halunnut nopeasti siirtyä uusiin paikkoihin, nähdä kokonaan toisesta perspektiivistä. Raja kutsuu ja houkuttelee minua tutkijana. Samalla oman paikan näkeminen on vaikeaa. Miksi juuri tietyt rajat kutsuvat, missä rajani ovat? Kirjoitimme omat tutkijantarinaamme tutkijakoulussa syksyllä 2001. Kirjoitin silloin tutkimisenhaluni ulkopuolisuuden kokemukseksi ja samalla maailman kohtaamisen etsimiseksi. Mukana oli myös tutkimusaiheen mukanaan tuomaa romantisoitua, joka syntyi ehkä siitä huomiosta, että kiinnostavinta teoriaa rajojen väliin aukeavasta ei-kenenkään-maasta kirjoittavat liminaaleiksi itsensä paikantavat teoreetikot, kuten Hall, Bhabha ja Minh-ha. Varto kirjoittaa, että liminaali ihminen ei voi nojata varmuuteen, jonka oma kansa ja kulttuuri antaa yhteisissä periaatteissa, jaettavissa olevassa tavassa puhua, selittää ja pehmentää maailman tunkeutumista yksilöön. Siksi liminaali aukaisee yhteisölle ymmärrystä jopa maailmaan kulttuuristen rajojen ulkopuolella. (Varto 2000, 3.) Tutkiminen on joka tapauksessa kokemukseni mukaan transgressiivista, rajoja hakevaa, rajoihin törmäävää ja myös yhteyden hakemista muuhun maailmaan.

Oman kirjoittamiseni on tehnyt välillä haasteelliseksi se, että tarinoinnistani huolimatta olen tunnistettavasti kulttuurini sisällä, vaikka minulla toisaalta olisikin vahvoja erilaisuuden kokemuksia. Siksi minun on täytynyt puskea kohti rajaa, jotta voisin tietää tai kirjoittaa jotain monikulttuurisen taidekasvatuksen

⁸⁷ Oikarinen-Jabai 2001, 37. Tämä instituutioiden pelko voi estää näkemästä muita näkökulmia, kahlita ajattelua. Sen sijaan tutkijan ulkopuolisuus voi joskus olla hedelmällistä. Edward Said mieltää intellektuellin maanpakolaisena, joka epäilee kaikkia valmiita rakenteita. (Said 2001, 95.)

kannalta mielekästä. Samalla kuitenkin tapani hahmottaa tutkiminen on oman vierauden ja muukalaisuuden kohtaamista paitsi suhteessa muihin myös suhteessa omaan itseän. Kirjoittamalla etsin omaa tarinaani, joka on itsellenikin vieras ja josta on vaikeaa saada otetta. Tutkimusprosessin aikana dialogi muiden (ihmisten, tekstien ja taideteosten) kanssa avasi reflektiota myös omiin rajoihin.

Monikulttuurinen taidekasvatus on ennen muuta kasvattajan oman paikan ja samalla vierauden tunnustamista ja halua kulkea rajoja kohti, kertoa ja kuulla toisia tarinoita.⁸⁸ Jos taiteessa on transgression tai kolmannen tilan mahdollisuus, se on olemassa pohjimmiltaan vain siksi että itse suostun rajan kutsuun. Olen tutkielmani loppupäässä hahmotellut taidetta kodin kaltaisena tilana kohtaamisiin. Kotina se olisi ennemminkin vaeltava vankkuri kuin vankkaperustainen talo. Kodin metafora ei kuitenkaan välttämättä ole taiteen yhteydessä toimivin, koska kodin voi mieltää pysyväksi ja muuttumattomaksi. Onko ennemminkin kyse siitä, että suostuu kodittomuuteen, vaeltamiseen, paikaltaan siirtymiseen, rajattamiseen? Edward Said mieltää ainakin tutkimisen eettiseksi paikaksi kodittomuuden: “[...] sitotumattomuus ja paikalleen asettumattomuus näyttää olevan paras olemisen tapa... Ihmisen moraaliin kuuluu se että hän ei ole kotona kotonaan.”⁸⁹

Taiteessa on mahdollisuuksia tällaiseen maanpakolaisuuteen, oman muukalaisuuden löytämiseen ja sitä kautta toisin ajattelemiseen. Julia Kristeva lähtee siitä ajatuksesta, että toiseuden kohtaaminen on mahdollista vain, jos tunnustamme, että olemme muukalaisia itsellemme (Kristeva 1992, 13). Mari Krappala lukee tätä Kristevan ajattelua taiteen läpi ja toteaa häneen viitaten, että taiteessa on mahdollisuus eron kokemisen yhteiseenkin kohtaamiseen. Taide näyttäytyy paikkana, jossa lopullisen ymmärryksen tuomaa täyttymystä ei ole, vaan eroja voi tunnustella yhä uudelleen. (Krappala 2003, 117.) Tämä ajatus on houkuttelevan kaunis ja myös kokemuksellisesti tunnistettava. Taiteessa on tilaa myös yhteiselle rajojen väliin astumiselle. Kuitenkin, kuten olen moneen kertaan todennut, taiteen itsensä sisältämiä ja luomia rajoja ei välttämättä ole helppoa tunnistaa.

9.4 Kohti moniäänistä taidekasvatusta

Pitäisikö taiteen tai yleensä taiteellisen toiminnan muotoja luokitella sen mukaan, miten ne edistävät monikulttuurisuutta tai moniäänisyyttä? Tästä väitöskirjasta puuttuu sellainen luokitteleva näkökulma, jolla taidemuotoja on määriteltä ja arvotettu yhteisöllisyyden, voimauttavuuden, performatiivisuuden tai muun taidekasvatuksellisen vaikuttavuuden näkökulmasta. Monia väitöskirjassa käsiteltyjä taidekasvatustilanteita ja taideteoksia olisi varmaan voinut luokitella tällaisten käsitteiden avulla, ja monikulttuurisen taidekasvatuksen tarinoi-

⁸⁸ Vrt. Savan näkemys tarinallisesta itsereflektiosta kasvattajan työvälineenä (Sava 2003b, 52-53).

⁸⁹ Said 2001, 96. Said viittaa tässä yhteydessä Adornoon.

den aineksia voi löytää hyvin esimerkiksi yhteisötaiteenkin määrittelyistä. Mirja Hiltunen kirjoittaa, että toimintaa voidaan sanoa yhteisölliseksi taidekasvatukseksi, kun painopiste siirtyy taidemaailmakeskeisestä dialogista yhteisökeskeiseksi polyfoniaksi ja toiminnan intentiot ovat tiedostetun kasvatuksellisia. Tällöin taiteilija tai taidekasvattaja ei tuo, siirrä ja istuta taidetta taidemaailman käsitysten mukaisina yhteisöön, vaan taide rakentuu paikallisesti ja yhteisöllisesti. Toiminnan keskiössä on yhteisö, jonka osana taidekasvattaja toimii. (Hiltunen 2002, 45.)

Tällaisissa määritelmässä on kuitenkin ongelmansa, joita olen luokitteluja välttäessäni yrittänyt kiertää. Esimerkiksi taidemaailma on jo sinänsä kulttuurinen yhteisö, jonka jäseniksi ainakin taidekasvattajat voi mieltää siinä mielessä, että he toimivat taideyleisönä, usein myös taiteilijoina, ja taidemaailman edustamien taidekäsitysten tuntijoina. Me sosiaalistumme tiettyihin taidekäsityksiin ja taiteellisen toiminnan muotoihin vähitellen, ja ne alkavat elää ”luonnollisina” toimintakäytäntöinä. Myös niin sanottu yhteisötaide etsii toimintaansa tämän kulttuurisen yhteisön tai tarinan sisällä, vaikka pyrkiikin samalla venyttämään sen rajoja. Kasvatuksen näkökulmasta eron korostaminen suhteessa taidemaailmaan voi olla joskus perusteltua, samoin monien taidemaailman käytäntöjen kritisointi. Toisaalta se voi kuitenkin sokeuttaa sille tosiasialle, että myös yhteisötaide elää tietyn representaatiokulttuurin sisällä.

Omien taidekäsitysten ”luonnollisuus” voi paljastua taidekasvattajalle sellaisissa tekemisen hetkissä, joissa hän on tekemisissä itselleen vieraan kulttuurin kanssa. Taiteilija ja taidekasvattaja Lea Kantonen on kuvannut oman taiteilijakoulutuksensa ja siihen liittyvien traditioiden avautumista itselleen sen kautta, että hän on pitänyt useissa erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä lapsille maalaustyöpajoja. Hän kirjoittaa havainnollisesti myös siitä, miten länsimaisen taidemaailman monet esittämisen- ja toimintatavat sekoittuvat alkuperäiskulttuurienkin traditioihin. Suolapussin kylkeen painettu pojan kuva tuo sekin yhden lisän lasten tekemien kuvien kautta välittyviin traditioiden juonteisiin, televisiosta puhumattakaan. Samoin länsimainen käsitys taiteesta kauppa- ja kulutustavarana muuttaa kulttuurisia kuvantekemisen tapoja, kun yhdeksi tärkeäksi toimeentuloksi muodostuu turisteille tuotettu ”matkamuiستotaide”. Silti kuvien tekemisestä yhdessä voi syntyä myös jaettu, yhteisöllinen kokemus. (Kantonen 2002, 53-56.)

Kasvatuksen ja taiteen suhde toiveeseen aidosti monikulttuurisesta maailmasta on siten paradoksaalinen, toiveen voi ilmaista vain kysymyksenä tai jatkuvana yrityksenä kertoa asioita toisin. Theodor Adorno on luonnehtinut modernin taiteen suhdetta utopian ilmaisemiseen. Hänen mukaansa taide voi viitata utopiaan vain käänteisesti, konkretisoimatta sitä mitenkään. Taiteen onnen lupaus ja utooppisuus eivät synny lunastuksen hahmottelemisesta vaan vain jonkin poissaolevan ilmaisemisesta. Adorno etsii taiteesta niin sanottua rajaestetiikkaa, joka voi ilmentää yhteiskunnan torjumaa toiseutta negation, ruman ja ylevän kautta, kurkottaa kohti aistisuutta, kärsimystä, rujoutta ja ruumiillista kokemusta. (Reiners 2001, 137, 173) Tämä ilmaisemattomuus on myös taidekasvatuksen kysymys ja haaste.

Pohdin aiemmin Michel Tournierin tarinaa Idris-pojasta, jonka kokemus omasta identiteetistään ja maailmasta hajoaa pirstaleiksi sen kuvatulvan myötä, jonka hän itsestään ja kulttuuristaan kohtaa. Eheys löytyy ei-esittävästä taiteellisesta taidosta, kalligrafiasta. Tässä suhteessa elämäntarinoiden ja tarinallisuuden näkökulma kokonaisuudessaan suhteessa monikulttuurisuuteen on rajallinen, vaikka painottuukin väitöskirjatutkimuksessani. Tästä jatkava tutkimus voisi kysyä, tarvitaanko elämäntarinaakaan, vai riittääkö jo taiteellisessa toiminnassa ja taitamisessa syntyvä kohtaaminen. Kokonaan uuden tutkimuksen tehtävä olisi siis kysyä sitä, millä tavoin taito itsessään on merkittävää maailman ja sen rajojen kohtaamisessa, ilman artikuloitua tavoitetta jonkin tietyn asian, kuten oman itsen, ilmaisun etsimisestä. Itse asiassa Gadamerinkin ajatus taiteesta leikkinä lähtee pohjimmiltaan tämän taiteen ontologisen luonteen ja taiteellisen taidon ensisijaisuudesta. Taitaminen vie leikkijät mukaansa. Varto ajattelee, että ihmisen aistinen suhde maailmaan on ensisijainen. Tähän liittyen taiteeseen liittyvä taitaminen, kauneuden taito ohjaa inhimillistä elämää yleensä. Taidon paikan ymmärtäminen avaa myös ymmärrystä suhteessa siihen, että olemme aistisen siteen kautta konkreettisesti yhteydessä maailmaan ja toisiimme. Tämä taitaminen ei liity vain esteettisiin ilmiöihin, vaan on yleisemminkin elämän eettinen periaate. Se tarkoittaa sellaisten yleispätevien ratkaisujen etsimistä, jotka eivät ole kiinni tyylistä, taipumuksesta tai ajasta, vaan yleisesti oikeasta. (Varto 2001, 8, 32.) Varto ei siis sido kauneuden taitoa kulttuurisiin ilmaisutapoihin, vaan ajattelee että pyrkimyksenä on niiden ylittäminen. Monikulttuurisuustavoitteiden kannalta tämä saa kysymään kulttuurisen ja aistisen suhdetta. Olen itsekkin hahmotellut tässä tutkimuksessa taidetta kohtaamisen tilaksi, jossa kulttuuriset rajat voidaan ylittää.

Taidon asettaminen monikulttuurisen taidekasvatuksen perustaksi nostaisi esiin kysymyksiä myös suhteessa yhteisöön liittymiseen. Taidon harjoittaminen voi viedä rajalle tavalla, joka voi erottaa taidon harjoittajan aiemmasta sosiaalisesta yhteisöstään, vaikkakin se samalla voi avata ovia kokonaan uusiin, taidon ympärille rakentuviin yhteisöihin. Richard Sennett esittää, että taidon harjoittaminen edellyttää keskittymistä asioihin ihmisten sijaan ja voi vieraantuttaa sen harjoittajan yhteisöstään ja jopa omasta itsestään, koska siinä keskitytään täysin taiteen omaan maailmaan. Suhteessa yhteisöön taidon harjoittajan on muututtava itselleenkin vieraaksi, jos yhteisö ei jaa samaa kiinnostusta kyseiseen taidon lajiin. Toisaalta taitaminen antaa suojaa, toisaalta vaarana on tekijän eristäytyminen. (Sennett 2004, 94, 105-6.) Tämä problematiikka koskee monikulttuurisen taidekasvatuksen kysymyksiä yleisemminkin. Olen tässä väitöskirjassa esittänyt näitä Sennettin taitoon liittämiä piirteitä, kuten oman paikan kyseenalaistamista ja itsestä irtautumista taiteelle ominaisiksi mahdollisuuksiksi monikulttuurisuuden etsintään. Monikulttuurisen taidekasvatuksen oikeutusta on kuitenkin tästä näkökulmasta kysyttävä: miten toimia niin, että irtautuminen ei johda vieraantumiseen ilman uusia liittymisen mahdollisuuksia?

Monikulttuurisen taidekasvatuksen tavoitteeksi ei voi asettaa jo kerrottua utopiaa siitä, mihin olemme menossa. Taiteen keinot utopian tavoitteluun ovat tässä mielessä käänteisiä ja negatiivisia. Taidekasvatuksen tehtävänä on sen

kysyminen, millaisessa maailmassa, sen kaikessa moniäänisyydessään, elämme nyt, miten sinne tultiin ja miten siellä voimme toimia. Taidekasvattajalle aukeaa tähän kysymiseen erilaisia mahdollisuuksia taidekasvatusta ja taidetta käsittelevissä teksteissä ja erityisesti taideteoksissa ja taiteellisessa toiminnassa. Taiteessa aukeaa madonreikiä paitsi menneeseen ja nykyiseen myös tulevaan siinä mielessä, että siinä on tilaa vaihtoehtoiselle toiminnalle ja ajattelulle, kohti rajoja. Olen tässä tutkimuksessa etsinyt tällaista taiteen avaamaa kolmatta tilaa. Miellän sen Arendtin kuvaamana lupaamisen alueena, jossa merkityksiä rakennetaan ja neuvotellaan yhä uudelleen julkisessa tilassa, joka ei ole luonteeltaan yksilöllinen vaan yhteinen. Yhteisen taiteellisen toiminnan myötä löytyvät rajat eivät tuota ehdotonta kuulumista tai pois sulkemista, vaan vaativat kertomaan kohtaamiset elävässä ja aistisessa maailmassa yhä uudelleen.

SUMMARY

Questions of multiculturalism have risen in many scientific and social discourses during the past few decades, in art education it is now one of the main themes of discussion. At the same time the concept of multiculturalism has been given many distinct and contradictory meanings and has been criticized as solely a western viewpoint into questions of cultural differences. Multiculturalism is connected in every day talk with ethnicity, but it may mean as well questions of age, gender, health or social class. In the doctoral thesis in hand I ask, what kind of variety of meanings multiculturalism has been given, especially in the context of arts education and how it has been put into practice. I also discuss what way it should be developed.

Four different kinds of materials have been used in this thesis as a means of asking what possibilities there are in constructing multicultural arts education. First, I have selected particular Anglo-American articles and other texts that discuss the question of multicultural arts education. Second, I have studied two Finnish pilot projects considering the same theme, *TAIKOMO* (Art education in multicultural school) and *Syreenin Taimi* (Art and self), which was a sub-project of the research project *Marginalization, inequity and ethnic relations in Finland*. Third, I have studied the role art has in education through some particular art works. Fourth, I ask which theories of art and culture are central in constructing the idea of multicultural arts education.

I started my research by studying the discourse and the aims of multicultural art education through a selection of texts published during years 1989 to 1999 in art education research journals. I have used a narrative method as my main frame of interpretation. With this point of view there appeared to be some repeating concepts, themes and narrative structures. In the texts studied, multicultural art education tries to solve both educational and social problems that deal with cultural differences and inequality. Also western conceptions of art are criticized. The main aim is to create a pluralistic model for education and society. This search for a better world is described in the discourse as a narrative structure of utopias and happy endings. I ask, how does this way of writing serve arts educators and their efforts to make practical choices in educational situations. Do, for example, happy endings give educators overly optimistic expectations about the influences of arts education?

In these texts of art education previously mentioned, the special role of the arts was not discussed. I continued by researching other materials for the role of the arts, especially art works. What kind of stories do these works tell about cultural differences? What special questions and pedagogical practices do arts bring in multicultural education? Art works and artistic skills are not only instruments for solving problems that arise when cultural differences are considered as the main issue. First, the arts themselves represent cultural qualities and can also construct cultural boundaries, especially in the way that, for instance, foreign cultures are represented with stereotypical images. I interpret some art works through Stuart Hall's ideas about what kind of strategies are used in rep-

resenting cultural stereotypes. Also Edward Said's concept *imaginary geography* is used here as an example of how images of foreign cultures are used in constructing individual and cultural identity and boundaries. Second, the arts can also be seen a means of understanding cultural differences and finding ways of transgressing these boundaries. I have chosen some art works to ask how cultural issues and also educational situations are told in them.

It is challenging to write about multicultural art education. It brings together many different discourses, concepts and practical worlds. How the discourses and concepts of the art world, art theories, education and school could be brought into discussion with each other in the context of multiculturalism. I search for this discussion especially through some descriptions of practical projects. I ask, what kind of problems occurred during the projects and do they have any connection with the difficulty of combining different worlds. For example, art educators and schools are sometimes in conflict with their different practices and aims. The art educator may try to promote self expression and individuality while the other teacher waits for the pupils to follow literally given orders. Thus one important goal is to develop the kind of practices that support dialogue between different worlds.

Narration of life stories is one of the central questions in constructing cultural and personal identity. I read this theme through fiction literature and through Hans Georg Gadamer's thoughts about art as play. The self is constructed in dialogue with community and its stories. The role of the arts in this act of telling is two-sided. Arts have destructive versions in which artistic activity itself becomes a marginalizing practice. Art can also provide a vital opportunity for building the self and one's own life story. It is especially meaningful for individuals who feel the private space allotted to them by others is too confining. However, stories need a community that will accept and share them.

I suggest that the arts can be understood as a place of cultural encounters. The main concept which puts forward this idea has been presented by culture theorist Homi K. Bhabha. Also Mihail Bahtin's research into the nature of laughter is used here as a central resource. Accessing a third space means entering a place where open possibilities for transgressing cultural borders are present. I suggest, through different research traditions, that the arts can be seen as an open space for challenging individual and cultural preoccupations and prejudices. The arts can construct a playful means for questioning the way subjects and social practices are constructed. Through this play, subjects or cultures are no longer seen as natural or stable, but hybrid and chancing.

In conclusion, multicultural art education is often presented as problem-centred. It strives to solve educational and social problems, which arise when people of different cultural backgrounds meet. However, the possibilities of education are very limited, if there is no political or other support for the aims. The role of the arts in a multicultural context is to open a space for dialogue over boundaries and also for asking, who I am and in what kind of cultural environments and communities do I live. For arts educators this also means questioning their own conceptions of art and practices of teaching it. I also quote, that the arts allow for forms of encountering and understanding that would be

hampered by mere rational approaches or by the narrow understanding of knowledge. The arts themselves can be seen as research methods that can connect cultural and individual representations and experiences into a holistic understanding.

KIRJALLISUUS

- Ahola, Suvi 2003. Moderni Venny vanhoissa vaatteissa? HS 20.1.2003.
- Ahonen, Jukka 2001. Ulkoa katsomista, sisältä johtamista. Teoksessa Sava, Inkeri (toim.). TAIKOMO projektin päättyessä. Monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A6:2001, Helsinki. S. 10-14.
- Anttila, Eeva 2003. A Dream Journey to the Unknown. Searhing for Dialogue in Dance Education. Acta Scenica 14, Teatterikorkeakoulu, Helsinki.
- Anttonen, Pertti 2002. Kalevala-eepos ja kansanrunouden kansallistaminen. Teoksessa Laaksonen Pekka & Piela, Ulla (toim.). Lönnrotin hengessä 2002. SKS, Helsinki.
- Anttonen, Saila 1999. Kasvatus, sivistys ja yhteiskunta. Kriittisen teorian sivistysdiskursseja. Teoksessa Moisio, Olli-Pekka (toim.). Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan. SoPhi, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. S. 95-125.
- Anzaldúa, Gloria (ed.)1990. Making Face, Making Soul. Creative and Critical Perspectives by Feminists of Color. Aunt Lute Books, San Francisco.
- Apo, Satu 2002. Kertojan ääni Kalevalassa. Teoksessa Laaksonen Pekka & Piela, Ulla (toim.). Lönnrotin hengessä 2002. SKS, Helsinki.
- Apple, Michael W. 1982. Education and Power. Routledge & Kegan Paul, New York.
- Arendt, Hannah 2002. Vita activa. Vastapaino, Tampere.
- Auster, Paul 1998. Kuolleiden kirja. Teoksessa Auster, Paul. Baabelin perilliset. Esseitä 1970 - 1979. Loki-kirjat, Helsinki. S. 88-119.
- Bagh, Peter von 2002. Peili jolla on muisti. Elokuvallinen kollaasi kadonneen ajan merkityksien hahmottajana (1895-1970). SKS, Helsinki.
- Bahtin, Mihail 2002. Francois Rabelais - keskiajan ja renessanssin nauru. Like, Helsinki.
- Bardy, Marjatta (toim.)1998. Taide tiedon lähteenä. Atena, Jyväskylä.
- Bardy, Marjatta 2002. Syrjäytymisestä, taiteesta ja kehityksestä. Teoksessa Sava, Inkeri & Bardy, Marjatta (toim.). Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. SYREENIn Taimi -projekti 2001-2003. Työpaperit, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F21, Helsinki. S. 7-15.
- Barron, Stephanie (ed.) 1991. Degenerate art: the fate of avant garde in Nazi Germany. Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles.
- Barthes, Roland 1973. Mythologies. Paladin, London.
- Baumann, Zygmunt 1994. Postmodern ethics. Blackwell, Oxford and Cambridge.
- Bauman, Zygmunt 1996. Postmodernin lumo. Vastapaino, Tampere.
- Bauman, Zygmunt 2002. Notkea moderni. Vastapaino, Tampere.
- Benjamin, Walter 1989. Messiaanisen sirpaleita. Kirjoituksia kielestä, historiasta ja pelastuksesta. Koski, Markku; Rahkonen, Keijo & Sironen, Esa (toim.). Kansan sivistystyön liitto, Tutkijaliitto, Jyväskylä.

- Bettelheim, Bruno 1984. *Satujuen lumous*. WSOY, Helsinki.
- Bhabha, Homi 1990. *The Third Space*. Interview with Homi Bhabha. Teoksessa Rutherford, Jonathan (ed.). *Identity. Community, Culture, Difference*. Lawrence & Wishart, London. S.207-221.
- Blixen, Karen 1956. *Seitsemän salaperäistä tarinaa*. WSOY, Helsinki.
- Bonsdorff, Pauline von 1999. *Ruumis, identiteetti, yksilöllisyys*. Synteesi 3/1999, Helsinki. S.13-25.
- Brecht, Bertolt 1991. *Kirjoituksia teatterista*. VAPK-kustannus, Helsinki.
- Bruner, Jerome 1986. *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press, Harvard.
- Bruner, Jerome 1991. *The Narrative construction of reality*. *Critical Inquiry* 18, Chicago.
- Boal, Augusto 1993. *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press, London.
- Burbules, Nicholas C. 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. Teachers College Press, Columbia University, New York and London.
- Calvino, Italo 1998. *Kuusi muistiota seuraavalle vuosituhannelle*. Loki-kirjat, Helsinki.
- Carnoy, Martin 1989. *Education, state and culture in American society*. Teoksessa Giroux, Henry A. & McLaren, Peter L. (ed.). *Critical Pedagogy, The State and Cultural Struggle*. State University of New York Press.
- Collins, Sandell 1992. *The Politics of multicultural art education*. *Art education* vol.45 no.6, NAEA, Reston. S.
- Dahl, Roald 1998. *Sulo ja suklaatehdas*. Otava, Helsinki.
- Delacruz, Elizabeth Manley 1995. *Multiculturalism and art education: Myths, misconceptions, misdirections*. *Art Education* vol.48 no.3, NAEA, Reston.
- Delacruz, Elizabeth Manley 1996. *Approaches to multiculturalism in art education curriculum products: business as usual*. *Journal of aesthetic education* vol.30 no.1, University of Illinois Press, Champaign.
- DiBlasio, Margaret, 1987. *Reflections on the theory of discipline-based art education*. *Studies in art education* vol.28 no.4, NAEA, Washington.
- Doxiasis, Constantinos A. 1966. *Between the dystopia and utopia*. Faber and Faber, London.
- Efland, Arthur 1976. *The School art style. A functional analysis*. *Studies in art education* vol.17 no.2, NAEA, Washington.
- Efland, Arthur, 1987. *Curricular fictions and the discipline orientation in art education*. *The Journal of aesthetic education* vol.21 no.2, University of Illinois Press, Champaign.
- Efland, Arthur; Freedman, Kerry & Stuhr, Patricia 1998. *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. *Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto*, Helsinki.
- Eisner, Elliot W. 1988. *The Role of Discipline-based art education in America's schools*. The Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles.
- ElRamly, Ranya 2002. *Auringon asema*. WSOY, Helsinki.
- Fisher, John (ed.) 1983. *Essays on Aesthetics. Perspectives on the Work of Monroe C. Beardsley*. Temple University Press, Philadelphia.

- Fornäs, Johan 1998. Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia. Vastapaino, Tampere.
- Fried, Anne, 1988. Idrisin initiaatio. Loppusanat romaaniin Tournier, Michel. Kultapisara. Otava, Keuruu. S.237-250.
- Foucault, Michel 2000. Tarkkailla ja rangaista. Otava, Helsinki.
- Foucault, Michel 2002. What is an Author? Teoksessa Korsmeyer, Carolyn (ed.). Aesthetics: the Big Question. Blackwell Publishers, Oxford.
- Fusco, Coco 1998. The Other history of intercultural performance. Teoksessa Mirzoeff, Nicholas (toim.) 1998. The Visual culture reader. Routledge, London and New York. S. 363-371.
- Gadamer, Hans Georg 1985. Truth and Method. Crossroads Publishing Company, New York. Originally published 1960.
- Gadamer, Hans Georg 1991. The Relevance of the Beautiful. Teoksessa The Relevance of the Beautiful and Other Essays. Ed. Bernasconi, Robert. Cambridge University Press, New York.
- Giroux, Henry A. & McLaren, Peter L. (ed.) 1989. Critical Pedagogy, The State and Cultural Struggle. State University of New York Press, New York.
- Giroux, Henry A. & McLaren, Peter (eds.) 1994. Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies. Routledge, New York.
- Giroux, Henry A. & McLaren, Peter L. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kriitiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa Giroux, Henry A., McLaren, Peter L. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Toim. Aittola, Tapio & Suoranta Juha. Vastapaino, Tampere. S.29-72.
- Giroux, Henry A., McLaren, Peter L. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Toim. Aittola, Tapio & Suoranta, Juha. Vastapaino, Tampere.
- Greenwood, Janinka 2001. Journeys into a Third Space. Julkaisussa Research in Drama Education vol.6 no.2, Carfax, Abingdon.
- Hall, Stuart 1999. Identiteetti. Vastapaino, Tampere.
- Harinen, Päivi 2001. Kulttuurikameleontteja vai matkalaukkulapsia? - nuoret kaksoiskansalaiset kansallisuuden määritelmien kalastajina. Nuorisotutkimus 1/2001. Allianssi ry, Helsinki. S. 55-63.
- Harris, Melissa (senior ed.) 1994. David Wojnarowicz: Brush fires in the social landscape. Aperture no. 137, Fall 1994, New York.
- Heikkinen, Hannu 2002. Draaman maailmat oppimisalueina: draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Heiskanen-Mäkelä, Sirkka-Liisa 1978. Minuuden myytit ja roolit. Seitsemän tutkielmaa Karen Blixenin taide- ja kulttuurikäsitteistä ja sen muotoutumisesta. Jyväskylä Studies in the Arts 10, Jyväskylän Yliopisto, Jyväskylä.
- Hermeren, Göran 1983. The Autonomy of art. Teoksessa Fisher, John (ed.). Essays on aesthetics. Perspectives on the Work of Monroe C. Beardsley. Temple University press, Philadelphia.
- Hiller, Susan (ed.) 1993. The Myth of Primitivism. Perspectives on art. Routledge, London.
- Hiltunen, Mirja 2002. Ytyä taideopettajuuteen. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia. Julkaisussa Räsänen, Marjo (toim.). Monikko. Moniroolinen

- kuvataideopettaja korkeakoulussa. Työpaperit, taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F23, Helsinki. S. 44-49.
- Houni, Pia & Paavolainen, Pentti (toim.) 1999. Taide, kertomus ja identiteetti. Acta Scenica 3, Näyttämötaide ja tutkimus, Teatterikorkeakoulu, Helsinki.
- Hänninen, Vilma, 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Israelin lähettiläs tuhosi suutuksissaan taideteoksen Tukholmassa. HS 18.1.2004.
- Janmohamed, Abdul R. 1994. Some implications of Paolo Freire's border pedagogy. Teoksessa Giroux, Henry A. & McLaren, Peter (eds.). Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies. Routledge, New York. S. 242-252.
- Jay, Martin 1999. Onko kokemus yhä kriisissä. Ajatuksia Frankfurtin koulun kaihosta. Teoksessa Moisio, Olli-Pekka (toim.). Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan. SoPhi, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. S.177-196.
- Jeffers, Carol 1996. Pluralistic and pragmatist views of multiculturalism: creating an interface. Artikkelijulkaisussa Journal of multicultural and cross-cultural research in art education. The Ohio State University, Department of art education. S. 114-122.
- Jorgensen, Estelle R., 1998. Musical multiculturalism revisited. Julkaisussa The Journal of aesthetic education vol.32 no.2, University of Illinois Press, Champaign.
- Kantonen, Lea 2002. Me piirsimme heitä ja he piirsivät meitä. Julkaisussa Räsänen, Marjo (toim.). Monikko. Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa. Työpaperit, taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F23, Helsinki. S.52-57.
- Kingsolver, Barbara 1999. The Poisonwood Bible. Faber and Faber, London.
- Komulainen, Katri 2001. 1930-luvun suomalainen oppikoulu kansallisuuden näyttämönä. Artikkelijulkaisussa Nuorisotutkimus 1/2001, Allianssi ry., Helsinki. S. 39-54.
- Korsmeyer, Carolyn (ed.) 2002. Aesthetics: the Big Question. Blackwell Publishers, Oxford.
- Krappala, Mari 2003. Miten voimme elää eron kanssa? Teoksessa Krappala, Mari & Pääjoki, Tarja (toim.). Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Stakes, Helsinki. S. 103-118.
- Krappala, Mari & Pääjoki, Tarja (toim.) 2003. Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Stakes, Helsinki.
- Kristeva, Julia 1992. Muukalaisia itsellemme. Gaudeamus, Helsinki.
- Kristeva, Julia 1993. Puhuva subjekti. Tekstejä 1967-93. Gaudeamus, Helsinki.
- Kuisma, Karoliina 2004. Monimuotoisuudesta hyötyä Volvon liiketoiminnalle. Monitori 1/2004, Edita, Helsinki. S. 22-23.
- Kuosa, Mari-Leena 2003. Kuvataiteilija Katja Tukiaisen matka ennakkoluuloihin. Monitori 4/2004, Edita, Helsinki. S. 47-48.

- Kuusi, Matti & Timonen, Senni (toim.) 1997. Suomen kansan vanhat runot XV. Runoja Henrik Floreniuksen, Kristfrid Gananderin, Elias Lönnrotin ja Volmari Porkkalan kokoelmista. SKS, Helsinki.
- Känkänen, Päivi 2003. Yksinäisyydestä liittymiseen. Aikatila elämäkerronnallisessa työssä. Teoksessa Krappala, Mari & Pääjoki, Tarja (toim.). Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Stakes, Helsinki. S.81-92.
- Laaksonen Pekka & Piela, Ulla (toim.). Lönnrotin hengessä 2002. SKS, Helsinki.
- Lloyd, Jill 1993. Emil Nolde's 'ethnographic' still lifes: primitivism, tradition and modernity. Julkaisussa Hiller, Susan (ed.). The Myth of Primitivism. Perspectives on art. Routledge, London. S. 90-112.
- Lowenfeld, Viktor. Creative and mental growth.
- Lugones, Maria 1990. Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception. Teoksessa Anzaldúa, Gloria (ed.). Making Face, Making Soul. Creative and Critical Perspectives by Feminists of Color. Aunt Lute Books, San Francisco.
- Makine, Andreï 1998. Ranskalainen testamentti. WSOY, Juva.
- Malraux, André 1990. The Voices of silence. Princeton University Press, Princeton.
- Mason, Rachel 1988. Art Education and multiculturalism. Croom Helm, London.
- McFee, June King 1996. Interdisciplinary and international trends in multicultural education. Julkaisussa Journal of multicultural and cross-cultural research in art education. The Ohio State University, Department of art education. S.6-18.
- Mehtonen, Lauri & Sironen, Esa 1991. Frankfurtin koulu. Teoksessa Sevänen, Erkki; Saariluoma, Liisa; Turunen, Risto (toim.). Taide modernissa maailmassa. Taiteensosiologiset teorit Georg Lucácsista Fredric Jamesoniin. Gaudeamus, Helsinki. S.41-65.
- Miller, Daniel 1991. Primitive art and the necessity of primitivism to art. Julkaisussa Hiller Susan (ed.) 1993. The Myth of Primitivism. Perspectives on art. Routledge, London. S. 50-71.
- Minh-ha, Trinh T. 1991. When the moon waxes red. Representation, gender and cultural politics. Routledge, London.
- Minh-ha, Trinh T. 1995. Maailma vieraana maana. Teoksessa Rossi, Leena-Maija (toim) 1995. Kuvat ja vastakuvat. Sukupuolen esittämisen ja katseen politiikkaa. Gaudeamus, Tampere. S. 247-261.
- Moisio, Olli-Pekka (toim.) 1999. Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan. SoPhi, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Moisio, Päivi 1999. Kasvattamisen vaikea taito. Erich Fromm kasvattamisen luonteesta. Teoksessa Moisio, Olli-Pekka (toim.). Kritiikin lupaus. SoPhi, Jyväskylän Yliopisto, Jyväskylä. S. 71-94.
- Oikarinen-Jabai, Helena 2001. Monikulttuurista taidekasvatusta etsimässä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A8:2001, Helsinki.
- Pekkarinen, Päivi 2001. Merimatalla TAIKOMO:ssa. Toimintaa ja ajatuksia monikulttuurisuudesta, taidekasvatuksesta ja yhteistyöstä. Artikkelijulkaisussa Sava, Inkeri (toim.). TAIKOMO projektin päättyessä. Monikult-

- tuurisuudesta matkalla minuuteen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A6:2001, Helsinki. S. 16-34.
- Platon 1999. Valtio. Teokset IV. Otava, Helsinki.
- Pääjoki, Tarja 1999. Reittejä taidekasvatuksen kartalla. Taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä. Kampus Kustannus, Jyväskylä.
- Pääjoki, Tarja 2000. Monikulttuurinen taidekasvatus kertomuksena. Julkaisussa Näkökulmia taidekasvatukseen. Työpaperit, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F13, Helsinki.
- Rantala, Kati 2001. "Ite pitää keksii se juttu". Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia no.239, Helsinki.
- Read, Herbert 1970 (1943). Education through Art. Faber and Faber, London.
- Reiners, Ilona 1996. Ylevän est/eettisyys. Adornon Ästhetische Theorie. Synteesi 3/1996, Helsinki.
- Reiners, Ilona 2001. Taiteen muisti. Tutkielma Adornosta ja Shoahista. Tutkijaliitto, Helsinki.
- Rossi, Leena-Maija (toim.) 1995. Kuvat ja vastakuvat. Sukupuolen esittämisen ja katseen politiikkaa. Gaudeamus, Tampere.
- Rekola, Mirkka 1997. Virran molemmin puolin: runot 1954-1996. WSOY, Helsinki.
- Rekola, Mirkka 2000. Muistin avaruus. Kirjoituksia, puheenvuoroja 1959-1999. WSOY, Helsinki.
- Roy, Arudhati 1998. Joutavuuksien jumala. Otava, Keuruu.
- Rutherford, Jonathan (ed.) 1990. Identity. Community, Culture, Difference. Lawrence & Wishart, London.
- Räsänen, Marjo (toim.) 2002. Monikko. Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa. Työpaperit, taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F23, Helsinki.
- Saarnivaara, Marjatta 1999. Näkymättömät polut. Julkaisussa Sava, Inkeri (toim.). Ajatuksia monikulttuurisesta. Työpaperit, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F6, Helsinki. S. 35-38.
- Saarnivaara, Marjatta 2000. Raja on minussa. Pohdiskelua rajattamisen (transgression) vaikeudesta. Julkaisussa Sava, Inkeri (toim.). Rajoilla 2. Rajansa myös taiteella. Työpaperit, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F10, Helsinki. S. 38-41.
- Saarnivaara, Marjatta & Varto, Juha 2000. Taidekasvatus ansana. Julkaisussa Sava, Inkeri & Räsänen, Marjo (toim.). Näkökulmia taidekasvatukseen. Työpaperit, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F13, Helsinki.
- Saarnivaara, Marjatta 2003. Kohtaamisia maastossa – lähtökohtien teoreettinen paikantaminen. Teoksessa Varto, Juha; Saarnivaara, Marjatta; Tervahattu, Heikki (toim.). Kohtaamisia taiteen ja tutkimisen maastossa. Akatiimi, Hamina. S. 12-25.
- Said, Edward W. 1985. Orientalism. Penguin Books, London.
- Saikkonen, Tuija-Leena & Väänänen, Soile 2000. Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. Julkaisussa Kasvatus 3/2000, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä. S. 266-279.

- Sakaranaho, Tuula 1999. Kulttuuristen kokemusten dialoginen tutkimus: vuoropuheluja Fridan kanssa. Teoksessa Houni, Pia, Paavolainen, Pentti (toim.). Taide, kertomus ja identiteetti. Acta Scenica 3, Näyttämötaide ja tutkimus, Teatterikorkeakoulu, Helsinki. S. 85-101.
- Sava, Inkeri 1998. Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.). Taide tiedon lähteenä. Atena, Jyväskylä. S. 103-121.
- Sava, Inkeri (toim.) 1998b. TAIKOMO. Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa. Ajattelua TAIKOMON takana. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A13:1988, Helsinki.
- Sava, Inkeri (toim.) 1999. Ajatuksia monikulttuurisesta, 1999. Työpaperit, Taide-teollisen korkeakoulun julkaisusarja F6, Helsinki.
- Sava, Inkeri (toim.) 2000. Rajoilla 1. Rajattajat ja rajojen ylittäjät. Työpaperit, taide-teollisen korkeakoulun julkaisusarja F9, Helsinki.
- Sava, Inkeri & Räsänen, Marjo (toim.). Näkökulmia taidekasvatukseen. Työpaperit, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F13, Helsinki.
- Sava, Inkeri & Nuutinen, Kari 2000. Sanan ja kuvan kohtaamispaikalla. Julkaisussa Sava, Inkeri (toim.). Rajoilla 2. Rajansa myös taiteella. Työpaperit, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F10, Helsinki.
- Sava, Inkeri (toim.) 2001. TAIKOMO projektin päättyessä. Monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A6:2001, Helsinki.
- Sava, Inkeri & Bardy, Marjatta (toim.) 2002. Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. SYREENIN Taimi -projekti 2001-2003. Työpaperit, Taide-teollisen korkeakoulun julkaisusarja F21, Helsinki.
- Sava, Inkeri & Katainen, Arja 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, Inkeri & Vesänen-Laukkanen Virpi (toim.). Taiteeksi tarinoitu oma elämä. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Sava, Inkeri 2004b. Kasvattajan oikeus - ja vastuu - omaan elämään. Teoksessa Sava, Inkeri & Vesänen-Laukkanen Virpi (toim.). Taiteeksi tarinoitu oma elämä. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Sava, Inkeri & Vesänen-Laukkanen Virpi (toim.) 2004. Taiteeksi tarinoitu oma elämä. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Scheffler, Israel 1964. The Language of education. Third Printing. American lecture series no.409. Charles C. Thomas Publishers, Springfield.
- Scheffler, Israel 1988. The Myths of metaphor. Journal of aesthetic education vol.22 no.1. University of Illinois Press, Champaigne.
- Sederholm, Helena 1998. Starting to play with arts education. Study of ways to approach experiential and social modes of contemporary art. Jyväskylä studies in arts no.63. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Sennett, Richard 2004. Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa. Vastapaino, Tampere.
- Sevänen, Erkki; Saariluoma, Liisa & Turunen, Risto (toim.) 1991. Taide modernissa maailmassa. Taiteensosiologiset teoriat Georg Lucácsista Fredric Jamesoniin. Gaudeamus. Helsinki.

- Schiller, Friedrich 1967. *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. München.
- Silvers, Anita 1999. Multiculturalism and the aesthetics of recognition: reflections on celebrating pluralism. Julkaisussa *Journal of aesthetic education* vol.33 no.1. University of Illinois Press, Champaigne.
- Smith, Peter 1992. Paradoxes of multiculturalism. Julkaisussa *Journal of aesthetic education* vol.26 no.2. University of Illinois Press, Champaigne.
- Smith, Peter 1993. Multiculturalism's therapeutic imperative. Julkaisussa *Visual arts research* vol.19 no.2. University of Illinois Press, Champaigne.
- Smith, Ralph A. 1987. *Excellence in Art Education. Ideas and Initiatives*. NAEA, Reston Virginia.
- Smith, Ralph A. 1993. The Question of multiculturalism. Julkaisussa *Art education policy review* vol.94 no.4. Heldref Publications, Washington.
- Smith, Zadie 2000. *Valkoiset hampaat*. WSOY. Helsinki.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 1990. *The Post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues*. Routledge, New York.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 1996. *Maailmasta kolmanteen*. Vastapaino, Tampere.
- Suutarinen, Sakari 2000. *Nuoresta pätevä kansalainen: yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa*. Koulutuksentutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Talib, Mirja-Tytti 1999. *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia no.207, Helsinki.
- Tournier, Michel 1988. *Kultapisara*. Otava, Keuruu.
- Zabel, Igor 2001. *Women in black*. Julkaisussa *Art Journal*, vol.60 no.4, Winter 2001, College art association, New York. S.16-25.
- Varto, Juha 2000. *Rajattaminen ja rajalliset. Fragmentteja teemasta*. Julkaisussa Sava, Inkeri (toim.). *Rajoilla 1. Rajattajat ja rajojen ylittäjät. Työpaperit, taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F9*, Helsinki. S. 3-8.
- Varto, Juha 2001. *Kauneuden taito; estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere University Press, Tampere.
- Varto, Juha 2002. *Isien synnit. Kasvatuksen ja kulttuurin biologinen ongelma*. Tampere University Press, Tampere.
- Varto, Juha; Saarnivaara, Marjatta; Tervahattu, Heikki (toim.) 2003. *Kohtaamia taiteen ja tutkimisen maastoissa*. Akatiimi, Hamina.
- Vesänen-Laukkanen, Virpi & Martin, Mari 2002. *Omaelämäkerrallinen taide. Työskentelyn perusteita etsimässä*. Julkaisussa Sava, Inkeri & Bardy, Marjatta (toim.) 2002. *Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. SYREENin Taimi -projekti 2001-2003. Työpaperit, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F21*, Helsinki. S. 16-24.
- Viikari, Auli 2002. *Kirjallisuuden puolustus*. Julkaisussa *Tieteessä tapahtuu* 8/2002, Yliopistopaino, Helsinki. S. 17-22.
- Westerlund, Heidi 1999. *Musiikillinen pluralismi ja reflektiivinen kasvatuskäytäntö*. Julkaisussa Sava, Inkeri (toim.). *Ajatuksia monikulttuurisesta*, 1999. Työpaperit, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F6. Helsinki. S. 26-29.

Ylänkö, Maaria 2001. Monikulttuurisuusharhoja. Julkaisussa Monitori 2/2001. Edita, Helsinki. S. 54-55.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Järvilehto, Rauni (toim.) 1999. Kirjojen lisälehdille kirjoitti runoilija Mirkka Rekola: Vuosi ei seuraa vuotta. Radiohaastattelu YLE1 31.10.1999.

Laukka, Saija 2004. Näkymättömän estetiikka. Essee kurssista Estetiikkaa draamakasvattajille Jyväskylän yliopistossa syksyllä 2003.

Oikarinen-Jabai, Helena 2004. Tutkija matkalla: gambialaista yhteisöteatteria ymmärtämässä. Taidekasvatuksen lisensiaattityö, Jyväskylän Ylipisto.

Saastamoinen, Mikko 2002. Elämänkaari, elämäkerta ja muistaminen. www.ukiu.fi/~msaastam/elaman.htm.

Soukola, Timo 1999. Monikulttuurisen yhteiskunnan ehdot ja haasteet. www.sitra.fi/sitran/julkaisut.

Varto, Juha 2001. Kokemus ja taito -luento Techne-seminaarissa Taideteollisessa korkeakoulussa 12.6.2001.

Varto, Juha 2004. Aistisuus ja taidekasvatus -luento Jyväskylän yliopistossa 8.3.2004.