

Helsingin yliopisto  
Sosiologian laitos

**Kati Rantala**

**”ITE PITÄÄ KEKSII SE JUTTU”**  
**Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta**

Väitöskirja esitetään Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan luvalla julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston päärakennuksessa, auditorio XII, Unioninkatu 34, perjantaina 15. päivänä kesäkuuta 2001, klo 12.

Helsinki 2001

**Kati Rantala**

**”ITE PITÄÄ KEKSII SE JUTTU”**

**Tutkimus kuvataidekasvatuksesta ja kasvatettavan kohtaamisesta**

Helsingin yliopiston

sosiologian laitos

2001

Helsingin yliopiston sosiologian  
laitoksen tutkimuksia No. 239, 2001  
Research Reports No. 239, 2001  
Department of Sociology  
University of Helsinki

Kannen kuvat: Elina Kaukonen (kuu),  
Emma Penttinen (lehmän teurastus),  
Laura Heiskanen (kani),  
Herkko Nieminen (fantasiahahmo)  
ja Kati Rantala (pursi)

Kannen suunnittelu: Reija Jokinen,  
Kati Rantala, Aino Majava ja Jere Rytönen

ISBN 952-10-0002-3  
ISSN 0438-9948

# SISÄLLYS:

## YHTEENVETOARTIKKELI

1. MODERNISTINEN KUVATAIDEKASVATUS: LÄHTÖKOHTIA, TAVOITTEITA JA HAASTEITA .....	9
1.1. Kysymyksiä kuvataidekasvatukselle .....	9
1.2. Kuvataidekasvatus ja taidekäsitusten kirjo .....	13
1.3. Pluralistinen kuvataidekasvatus .....	17
1.4. Taidekasvatuksesta nuorten visuaaliseen maailmaan .....	20
2. METODOLOGIA .....	25
2.1. Yksilöstä instituutioon ja takaisin .....	25
2.2. Aineisto ja sen keruu .....	27
2.3. Merkityksenannon ja diskurssien analyysiä .....	29
3. YKSILÖLLISYYDEN TUOTTAMISEN PARADOKSI .....	32
3.1. Yksilöllisyys uskona yksilöllisyyteen .....	32
3.2. Yksilöllisyys ainutlaatuisuutena .....	34
3.3. Yksilöllisyys pakkona valita vaihtoehdoista .....	37
4. ELÄMÄNKASVATUSTA TAITEEN AVULLA .....	39
4.1. Kehämäinen retoriikka ja universaali asiantuntijuus .....	39
4.2. Nykyaide: yksilöllinen kokeminen taiteen tekemisenä .....	41
5. TAITEEN OPPIMISESTA TAITEN TEKEMISEEN .....	43
5.1. Taidekasvatuksen umpikujia .....	43
5.2. Taiten tekemisen monet mahdollisuudet .....	47
LÄHTEET .....	51

# VÄITÖSKIRJAAN KUULUVAT ARTIKKELIT

## Sisältöön painottuvat artikkelit:

1. Rantala, Kati (1998) Art as a communicative practice for teenagers. *Young* 6 (4), 39-58.
2. Rantala, Kati (1999) ”Ite pitää keksii se juttu” – taideopetuksen tavoitteiden toteutuminen. *Nuorisotutkimus* 17 (2), 4-15.
3. Rantala, Kati (ilmestyy). Modernistinen taidekasvatus myöhäismodernissa yhteiskunnassa: paradokseista mahdottomuuteen? Käsikirjoitus hyväksytyy *Kasvatus*-lehteen.
4. Rantala, Kati (1999) Taidetta ja arkea Maitokiven äärellä – kohtaamisia Nykyaiteen museossa. *Museologia 1. Nykyaiteen keräämisestä. Valtion taidemuseon julkaisusarja*, 53-63.
5. Rantala, Kati & Lehtonen, Turo-Kimmo (2001) Dancing on the tightrope: everyday aesthetics in the practices of shopping, gym-exercise and art making. *European Journal of Cultural Studies* 4 (1), 63-83.

## Metodologis-sisällöllinen artikkeli:

6. Rantala, Kati (1997) Artistic narration and narrative identity. The story of adolescents’ art. *Journal of Material Culture* 2 (2), 219-239.

## Metodologinen artikkeli:

7. Rantala, Kati & Hellström, Eeva (2001) Qualitative Comparative Analysis and a hermeneutic approach to interview data. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice* 4 (2), 87-100.

## ALKUSANAT

Olen toisinaan miettinyt, kuinka olen päätenyt tutkimaan taidekasvatusta, johon minulla ei ole ollut suurta henkilökohtaista kosketusta. Nuorena oli kuitenkin, hiukan. Aikuisikäinen ystäväni Eila Ylikangas työnsi käteeni maalausvälineet ollessani 16-vuotias. Vaikka maalausharrastukseni jäi lyhyeksi, se aloitti prosessin, joka tuotti väitöskirjan. Löysin 26-vuotiaana rojujen seasta maalauksen, joka kuvasi purjevenettä lahdenpoukamassa. Kirjoitin kuvasta tuolloin tarinan. Ohessa on katkelmia tuosta tarinasta:

Tärkeintä oli ehdottomasti ilmaista itseäni. Olin 16-vuotias nuori tyttö (...) Järvi on tyyni, pursi seisoo paikallaan. Pursi ei edes pääse liikkeelle. Se on ankkuroitunut paikalleen eikä siinä ole purjeita. Se näyttää kuitenkin tyytyväiseltä. Ryhti on suora; pursi on tyytyväinen pysähtyneisyyteensä eikä pyri muutokseen. Se vain on. Varmuudeksi ankkuri on kuitenkin heitetty veteen, eikä naru ole edes tiukalla. Naru on heikon tuntuisen, mutta se riittää... (Kirjoitettu 8.12.1992.)

Pitkässä tarinassa purteen yhdistyi inhimillisiä ominaisuuksia. En muista, mitä ajattelin tehdessäni kuvaa, mutta muistaakseni sekä 16-vuotiaan tytön että 26-vuotiaan opiskelijan mielestä pursi kuvasi minua itseäni. Tarinan kirjoittamisen jälkeen aloin kuitenkin miettiä, kenen tarinasta onkaan kyse, mitä kuva oikein kertoo ja mitä siinä näkyy. Onko tarina 16-vuotiaan tytön vai 26-vuotiaan opiskelijan? Mitä tytön mielessä liikkui, kun hän teki kuvaa? Ovatko opiskelijan kuvasta myöhemmin tekemät mielleyhtymät liioiteltuja? Mikä olikaan elämäntilanteeni 16-vuotiaana, näkyykö se kuvasta? Kuvittelinko vaan, että se näkyy?

Näine kysymyksineni lähdin tekemään gradua nuorista kuvataideharrastajista. Olin tuolloin kehityspsykologian opiskelija. Halusin tietää, mistä tai kenestä pursi kertoo. Olin myös kateellinen sellaisille nuorille, jotka osaavat maalata kunnolla ja ovat saaneet siihen koulutusta pienestä pitäen. Halusin tietää, mitä taideopetus on heille antanut. Itselleni on ollut tärkeää se, että Eila piti erästä vihreäsävyyistä metsänrajaa kuvaavaa työtäni hyvin tehtynä ja että se

on ollut esillä hänen kotinsa seinällä. Omasta mielestäni tekemäni kuvat olivat huonoja ja teemoiltaan ahdistavia, lukuunottamatta ehkä tuota juuri mainittua. Tunteiden ilmaisu kuvan avulla ei ollut terapeutista.

Ennen purresta kirjoittamista olin lukenut taiteenpsykologista kirjallisuutta. Nyt jälkeen päin muistan havainneeni taideterapeuttisessa kirjallisuudessa samankaltaisia harjoituksia kuin ”omani” eli omasta kuvasta kertomista. Jatkoin kuvantekemisen merkitysten pohtimista ja purkamista vielä sosiologina, koska aiheen käsittely jäi gradussa kesken. Siinä ei ollut silloin vielä mukana taideinstituution ja siihen kuuluvan taideretoriikan tarkastelua.

\*

On tullut aika kiittää kaikkia minua tukeneita. Ensin kuitenkin suuri kiitos niille kuvataideharrastajille ja -opettajille, jotka suostuivat haastateltaviksi tutkimukseeni sekä niille kuvataidekouluille, joissa kyseiset henkilöt ovat työskennelleet.

Kaksi väitöskirjan artikkelia on kirjoitettu yhteistyönä, toinen sisareni Eeva Hellströmin ja toinen Turo-Kimmo Lehtosen kanssa. Yhteistyö oli kaikein puolin antoisaa. Antoisaa oli myös osallistuminen Helsingin yliopiston sosiologian ja sosiaalipolitiikan laitoksen tutkijakouluun B. Sitä vetäneet Elina Haavio-Mannila, J.P. Roos, Risto Alapuro, Risto Eräsaari ja Arto Noro luotsasivat ryhmästä rennon ja keskustelevaisen. Osallistujien vahva kollegiaalisuus näkyi antaumuksellisena palautteen antamisena. Intensiivinen interventoryhmä on ollut vähintään yhtä merkittävä tutkimustani tukeva taho. Ryhmän vetäjä Pekka Sulkunen on paneutunut teksteihini tutkimuksen alkuvaiheista loppuun asti. Pekan tekstieni ytimiin pureutuvat kommentit ja lausunnot ovat lisänneet toistuvasti ymmärrystäni siitä, mistä työssäni onkaan kyse.

Katarina Eskola on ollut väitöstyöni kannustava ohjaaja. Hänen tukensa ja neuvonsa ovat olleet minulle tärkeitä. Myös Marjatta Saarnivaara on ohjannut työtäni alusta loppuun asti seuraten aktiivisesti sen edistymistä. Marjatan vetämässä ”Taide arjessa” -ryhmässä hahmottelin yhdessä muiden ”arkisten” kanssa taiteen tekemisen kulttuurisia merkityksiä. Ryhmä kokoontui Taidetieteellisessä korkeakoulussa taidekasvatuksen osastolla, jossa Pirkko Pohjakallio on ollut erityisen tärkeä keskustelukumppani auttaessaan minua hahmottamaan taidekasvatusdiskursseja. Taidekasvatuksen osastolla kokoontui myös Monikulttuurinen taidekasvatus -tutkijakoulu, jossa olin vuoden. Lämmin kiitos sen vetäjille Inkeri Savalle ja Juha Vartolle sekä osaston muulle henkilö-

kunnalle tuesta ja kannustuksesta.

Pertti Alasuutari ja Helena Sederholm paneutuivat työhöni sen esitarkastajina. He tuntuivat ymmärtävän sen, mitä haluan sanoa, ja sitä silmällä pitäen he antoivat minulle välineitä sanoman terävöittämiseen. Tommi Hoikkala on ensimmäisiä sosiologeja, joihin tutustuin jatko-opintojeni alussa muualta tulleena. Tommi auttoi minua tutkimukseni alkuun, joten oli hienoa saada hänet saattamaan työni loppuun vastaväittäjän roolissa. Tommin myötä kohdistan katseeni Nuorisotutkimusseuraan. En ole ollut kovin aktiivinen jäsen, mutta mukana kuvioissa silloin tällöin ja saanut joka tapauksessa runsaasti tukea. Tutkimustani oli saattamassa alkuun myös Matti Hyvärinen ja diskurssipaja, joka tarjosi virikkeitä ja tarttumapintoja aineiston hahmottamiseen.

Kalle Toiskallio on ollut kolmen keskeisen tukiryhmäni (tutkijakoulu B, interventio ja Snellmaninkadun tutkijayhteisö) aktiivijäsenen koko tutkimukseni tekemisen ajan. Kalle on kommentoinut lukuisia papereitani, kuten monet muutkin kollegani. Sen lisäksi olen ollut ilahtunut mahdollisuudesta ”roikkua” hänen työhuoneensa ovella aina hädän tullen. Se tarkoittaa osin triviaaleiltakin tuntuvia tutkimuskäytäntöihin ja sosiaalisiin kuvioihin liittyviä kysymyksiä, joita ei viitsi kysyä keneltä tahansa – paitsi toki myös muilta snellulaisilta! Lämmin kiitos ystävyydestä, monipuolisesta tutkimustani edistävästä avusta sekä kärsivällisistä vastauksista hölmöihin kysymyksiin kaikille saman käytävän jakaneille.

Suuri osa seuraavista työyhteisöjeni ihmisistä kuuluu jo mainittuihin ryhmiin, mutta haluan silti kiittää heitä erityisen vahvasta tuesta, virikkeitä antaneista keskusteluista tai tekstieni kommentoinnista: Annu Castren, Kalle Haatanen, Jeff Hearn, Ilpo Helen, Riitta Högbäck, Piia Jallinoja, Mikko Jauho, Anni Jääskeläinen, Mari Krappala, Michaela Lauren, Turo-Kimmo Lehtonen, Maaria Linko, Aino Majava, Pasi Mäenpää, Myy Mäkelä, Arto Noro, Tarja Pääjoki, Chris Rojek, Marjo Räsänen, Tuija-Leena Saikkonen, Leena Suurpää, Jukka Törrönen, Toffy Tigerstedt ja aakkosjärjestyksessä viimeisenä muttei vähäisimpänä Katariina Warpenius. Monet muutkin ystävälliset ihmiset ovat tukeneet minua Helsingin yliopiston sosiologian ja sosiaalipolitiikan laitoksella sekä Taideteollisessa korkeakoulussa, joten lämmin kiitos myös heille.

Mainittujen tutkijakoulujen lisäksi tutkimustani ovat rahoittaneet Helsingin yliopiston 350-vuotissäätiö, Helsingin Sanomain 100-vuotissäätiö, Alfred Kordelinin yleinen edistys- ja sivistysrahasto ja Hebe-säätiö. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tarjoamissa tiloissa on ollut miellyttävä työskennellä, kiitos siitä laitoksen nykyiselle esimiehelle Kari Pitkäselle sekä hänen

edeltäjilleen Tapani Valkoselle ja Elina Haavio-Mannilalle. Kiitos laitokselle myös väitöskirjan painetun version julkaisemisesta. Rakas ystäväni Leena Salomaa hoiti viime hetken pilkunviilauksen. Toffy Tigerstedt käänsi tiivistelmän ruotsiksi.

Väitöskirjan teko olisi ollut hankalaa ilman läheisiä ystäviäni, jotka ovat olleet mukana elämän myllerryksissä ja vapaa-ajan rentouttavissa riennöissä. Heitä on sekä mainittujen että mainitsemattomien joukossa. Vanhempiani vahvasta tuesta ja läsnäolosta olen aivan erityisen kiitollinen.

# 1. MODERNISTINEN KUVATAIDEKASVATUS: LÄHTÖKOHTIA, TAVOITTEITA JA HAASTEITA

Kuvataidekoulujen keskeinen oppiaines on yhä kuvan tekeminen erilaisin tekniikoin ja kuvan peruselementteihin tutustuminen. Mutta samalla aina on läsnä ihminen, hänen ajatuksensa ja tunteensa. Kuinka ne saadaan esiin? Kuvataidetunti on kokonaisuus ja parhaimmillaan tilanne, jossa avoimuus, suoruus ja vuorovaikutus ovat läsnä. Opettaja ja oppilas kohtaavat, välineiden taakse ei jäädä. On uskallettava katsoa silmiin ja tutustuttava toinen toisiin. Taide on keskustelua, usein äänetöntä, mutta aiheuttaa se kovaa huutoakin. Taide hakee olennaista, syvällistä. Se pelkistää ja rikastaa ja on henkilökohtaista. Kuvaa, taidetta tehdessään ihminen voi olla vapaa! (Urpo 2000, 6.)

## 1.1. Kysymyksiä kuvataidekasvatukselle

Ajatus vapaudesta liittyy keskeisesti modernin subjektiuden syntyyn toisaalta vallan alaisena ja toisaalta autonomisena toimijana. Yksilöllinen subjekti on modernin elämänmuodon paradoksaalinen tuotos, jossa ihmisen ideaalinen käsitys itsestään itsevastuullisena ja ainutlaatuisena subjektina on rakentunut moninaisissa valtasuhteissa pitkän historiallisen ajanjakson aikana. Yhteiskunnallisten hallintajärjestelmien pyrkiessä antamaan ihmisille välineitä itsemääräämiseen ja valintojen tekemiseen moderni yksilö ei ole niinkään ”vapaa valitsemaan” kuin ”pakotettu valitsemaan” tapoja toteuttaa itseään (esim. Rose 1999, 87). Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole kuitenkaan osallistua keskusteluun modernin subjektiuden synnystä sinällään, vaan tarkastella yksilöllisyyden problematiikkaa kuvataidekasvatuksen kontekstissa. Se on yksi monista kasvatusinstituutioista, joiden julkilausuttuja ideaaleja on antaa kasvatettavalle välineitä itsenäiseen toimintaan ja elämäntapaansa.

Kuvataidekasvatusta on monenlaista. Se voi suuntautua taiteen tekemiseen. Taiteen tekemisen tapojen ja siihen liittyvän käsitteistön oppiminen voidaan nähdä arvokkaaksi sinällään, mutta kuvataidekasvatus voi pyrkiä myös taiteen avulla kasvattamiseen. Tällöin taiteen tekemiseen suhtaudutaan välineellisesti: ajatellaan, että taiteen harjoittaminen syventää ja avartaa ihmisen suh-

detta itseensä ja ympäröivään maailmaan. Kuvataidekasvatus voi olla lisäksi yleisökasvatusta, jolloin pyrkimys on lisätä taiteen vastaanottajien mahdollisuuksia oivaltavaan, analyttiseen tai ylipäänsä elämykselliseen taidekokemukseen. Tavoitteena voi myös olla tiedon välittäminen taiteen suhteesta historiaansa ja yhteiskuntaan. Kuvataidekasvatuksen kohteina voivat olla ensisijaisesti aikuisväestö, lapset ja nuoret tai kaikki ikäluokat. Se voi kohdistua taustaltaan erilaisiin ihmisryhmiin.

Tämän tutkimuksen kohteena on nuoriin suuntautuva kuvataidekasvatus, jonka painopiste on taiteen tekemisessä. Myös lapset ovat osa kuvaamani taidekasvatuksen kohdetta, mutta tutkimuksessa rajaudun oppilaiden osalta teini-ikäisiin nuoriin. Kun kirjoitan aineistosta, käytän yksinkertaisuuden vuoksi ilmaisuja kuvantekeminen tai taiteentekeminen. Kyse on varsinaisesti taideopetuksessa tapahtuvasta artefaktien tuottamisesta, jota ohjaavat tiettyihin taidekäsitteisiin liittyvät teoriat ja säännöt. En ota kantaa siihen, ovatko oppilaiden tuotokset taidetta. Taidekasvatuksella viitataan aina kuvataidekasvatukseen, siihen liittyviin opetuskäytäntöihin ja niiden institutionaalisiin ja arvottaviin perusteisiin.

Lapsiin ja nuoriin suuntautuvan ja tekemistä painottavan kuvataidekasvatuksen perinteeseen sisältyy tyypillisesti käsitys, että taiteen tekeminen ja tekemiseen liittyvä kokeminen lisäävät subjektien kykyä yksilölliseen itseilmaisuun, mikä johtaa persoonallisuuden kehittymiseen, entistä eettisempään elämään ja henkiseen kasvuun. Kutsun tätä perinnettä kuvataidekasvatuksen modernistiseksi perinteeksi, joka viittaa tarkemmin 1) taidekasvattajien universalisoivaan ja valistavaan *puhetapaan*, 2) harjoitettuun *taidemuotoon*, jossa ekspressiivisyys ja formalismi yhdistyvät vaihtelevin painotuksin, 3) ajatuksen *yksilöllisyyden* edistämisestä taiteen avulla sekä 4) taidekasvatuksen tradition *omalakisuuteen* (Efland et al. 1998). Omalakisuus tarkoittaa eristäytyneisyyttä muun taidemaailman taideteoreettisista keskusteluista (ks. myös Pääjoki 1999, 18).

Modernistisen taiteen historia on monivivahteinen eri suuntauksineen, niiden vaihtelevine painotuksineen ja avantgardistisine vaiheineen (esim. Sederholm 1994). Tutkimuksen kohteena oleva kuvataidekasvatus perustaa toimintansa modernistiselle taidekäsitteelle siltä osin, että taide nähdään kielenä (formalismi), joka mahdollistaa itsen ilmaisun (ekspressiivisyys). Formalismi ja ekspressiivisyys yhdistyvät sensitiiviseen kokemiseen. Tärkeää ei ole se, mitä kuvassa tai kuvan kohteessa todellisuudessa näkyy, vaan *miten* kuva näkyy – työn kokijalle ja tekijälle, ilmaisun kielenä (Witkin 1995, 169,

189). Universalisoitujen, esteettisten ilmaisukategorioiden kuten värin, valon, varjon, muodon jne. tarkoitus ei ole niinkään kuvata konkreettisia kohteita kuin antaa tekijälle tai kokijalle välineitä tapaan kokea maailma. Vaikka taide-teoksilta edellytetään erityisiä muodollisia ominaisuuksia, koodistoa on syytä soveltaa luovasti ja ekspressiivisesti. Toimiessaan paitsi ilmaisun myös näkemisen ja kokemisen välineinä koodiston käyttöönotto subjektiivoi taidekokemuksen (Witkin 1995). Samaan tapaan kuin taiteilijan tehtävä on töillään ikään kuin “muistuttaa” katsojaa siitä, kuinka monin ja rikkain tavoin maailmaa voi hahmottaa, modernistisen taidekasvatuksen tehtävä on auttaa oppilasta hahmotamaan maailmaa taiteen kielen sisältämien kategorioiden mukaisesti.

Yksilöllisyyttä painottavassa modernismissa taiteen tekemisen nähdään olevan sinänsä yksilöllisyyttä edistävää. Modernistisessa kuvataidekasvatuksessa yksilölliseen ilmaisuun nimenomaisesti pyritään ja siihen ohjataan, koska sen nähdään olevan ihmiselle hyväksi. Taideopetuksen näkökulmasta ajatus taiteenharjoittamisen persoonallisuutta ja henkistä kasvua edistävästä seurauksista perustuu kykyyn ilmaista itseä taiteen universaaliksi käsitetyllä kielellä, joka on kuitenkin tietyn aikakauden tuote, erityinen sosiaalinen konstruktio. Herää kysymys, *voiko yksilöllistä ilmaisua tuottaa, voiko siihen ohjata*. Sosiaalinen ympäristö, elämänhistoria ja kielelliset kompetenssit vaikuttavat siihen, millaisiksi elämykset tulkitaan. Toisaalta taiteesta puhutaan jonain, joka antaa välineitä ”sisäisten elämysten” ilmaisuun olettaen, että olemassa oleva elämys toimii ilmaisun ja ilmaisutarpeen lähtökohtana. *Mistä ”itseilmaisussa” silloin on kyse? Minkälaisia opittuja puhetapoja ja kulttuurisia jäsenyksiä oppilaiden puhumisen tavat ilmentävät?*

Taideopetustuntien jatkuvan vähenemisen lisäksi nyky-yhteiskunta asettaa kuvataidekasvatukselle monia haasteita. Taideinstituution rajat muuhun yhteiskuntaan uhkaavat hämärtyä sen myötä, kun toimintaa säätelevät enenevissä määrin liiketaloudelliset pyrkimykset, viihde- ja informaatioteknologian lisääntynyt käyttö sekä populaarikulttuuri. Käsitteenä taide onkin pluralisoitunut hämärtäen rajoja taiteen ja ei-taiteen välillä (esim. Sederholm 1998; Sevänen 1998, 389). Myös tietoisuus kaikesta tästä pluralisoitumisesta on lisääntynyt: taiteelle ei ole perusteltua esittää universaalialueita tai määritelmää tai ole-musta. Taidekasvatuskeskusteluun onkin astunut mukaan modernistista taidekasvatusdiskurssia kritisoiva postmoderni taidekasvatus, jossa korostuu tarve kyseenalaistaa modernistiselle taidekasvatustoiminnalle tyypillinen essentialistinen ja ohjelmallinen kielenkäyttö. Postmoderni taidekasvatus tiedostaa taidekasvatustien moninaisuuden. Se korostaa totuttujen käsitysten ja toimintatapojen

jen kyseenalaistamista, monien näkemysten oikeutusta ja monikulttuurisuutta (esim. Efland et al. 1998; Hamblen 1995; MacDonald 1998; Neperud 1995; Pääjoki 2000; Wasson et al. 1990).

Tarkastelen väitöskirjassa merkitysten ja arvojen rakentumista kuvataideopetuksen ja -oppimisen käytännöissä arvojen tuottajien ja ylläpitäjien sekä toiminnan kohteena olevien näkökulmasta: sitä, kuinka instituutio kohtaa yksilöllisen subjektin, jota se pyrkii tuottamaan. Yksi tehtävä on selvittää, millaisia arvoja, taidekäsitteitä ja subjektipositiesiöitä modernistisen perinteen kuvataidekasvatuksen puhetaivat sisältävät. Toinen tehtävä on tutkia, kuinka positiot tarjotaan ja otetaan vastaan – sekä mitä muita kuin taidekasvatusinstituution tarjoamia arvoja ja posititiesiöitä nuorten oma taideharrastamisesta koskeva puhe ilmentää. Kolmas tehtävä on pohtia taidekasvatusinstituution kykyä ja tarvetta reflektoida toimintaansa nyky-yhteiskunnassa, jossa sille asettavat haasteita monenlaiset taidekäsitteitiesiöt, yksilön valinnanoikeuksia korostava mentaliteetti sekä nuorten taidekasvatuksesta riippumattomat kulttuurit. Tehtävänasettelu johtaa paradokseihin, jotka kiteytyvät taiteen määrittelyn ongelmallisuuteen osana kasvatusinstituutiota. Voiko taiteen avulla kasvattaa elämään? Voiko yksilöllinen ilmaisuus olla tavoite? Mitä on se itse, jota tavoitteellisesti ilmaistetaan? Entä miten erottaa se, mitä on mahdollista opettaa siitä, mihin halutaan kasvattaa?

Vaikka taidekasvatus ilmentää käytännöissään pitkää, omalakista traditiota, tutkimusalana se on nuori. Se kuitenkin kasvaa nopeasti aihepiireiltään ja jatko-opintoja tekevien määrän osalta. Taiteen tekemiseen keskittynyt taidekasvatustutkimus on Suomessa tyypillisesti traditiota sisältä päin tarkastelevaa toiminnan tutkimusta, jolla pyritään kehittämään taidekasvatuksen käytäntöjä. Tutkijat ovat useimmiten taidekasvattajia, pedagogeja, jotka ovat ammattitaitonsa lähellä tutkimuskohdettaan. Väitöskirjassa tarkastelen taidekasvatusta ulkopuolisen näkökulmasta erotuksena tästä kehittyvästä tutkimustraditiosta. En myöskään tutki taidekasvatuksen käytäntöjä sellaisena kuin ne tapahtuvat opetustunneilla, vaan aineistona on haastatteluja ja taidekasvatusta luonnehtivia kirjoituksia. Näkökulma on opetuskielen tavoissa muokata käytäntöjä ja merkityksiä. Tutkimus on samalla konkreettista interventiotä tutkimuskohteeseen sikäli, että olen keskustellut tuloksista tutkimieni oppilaitosten ja instituution edustajien kanssa tilaisuuksissa, jotka ovat tähänneet taidekasvatuksen käytäntöjen ja opetussuunnitelmien kehittämiseen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Olen vierailut yksittäisissä oppilaitoksessa ja koulutustilaisuuksissa sekä avustanut sivutoimisena yhtä kuvataidekouluä kehittämään ja ajankohtaistamaan koulun yleistä opetussuunnitelmaa.

## 1.2. Kuvataidekasvatus ja taidekäsitysten kirjo

Tutkimuksessa esiintyy hankalasti määriteltävissä olevia sanoja kuten taide, ilmaisu, luova ilmaisu, itseilmaisu, esteettinen, kuva, henkinen ja eettinen kasvu, persoonallisuus sekä kokonaispersoonallisuus. Tutkimani taidekasvatusinstituutio käyttää näitä sanoja toimintansa kuvaamiseen arvottavassa merkityksessä. Arvottavan taidekäsityksen mukaan taiteella on jokin ”sisäsyntyinen”, juuri taiteelle ominainen tehtävä, luonne tai merkitys, joka voi palautua yhtä lailla teokseen, sen vastaanottoon kuin tekijään tai kaikkiin näihin yhdessä (Dickie 1984). Taide määritellään yleensä hyväksi asiaksi. Luokitteleva tai institutionaalinen taideteoria näkee taiteen puolestaan artefaktiksi, jonka taideinstituutio määrittelee taiteeksi riippumatta siitä, onko se mahdollisesti hyvää, huonoa tai arvokasta (mt.). Taidekasvatus traditioineen on esimerkki instituutiosta, jolla on valta antaa taiteelle merkityksiä ja määritelmiä, statusta. Asetelman mukaisesti tarkastelen taidekasvatusta arvoja tuottavana ja hallintavaltaa käyttävänä instituutiona.

Dickien (1984) tarkastelussa taideinstituution toimintakäytännöt erottavat taiteen ja ei-taiteen toisistaan, mikä tekee taiteesta sosiaalisen ilmiön. Taideinstituution sisällä käsitykset taiteen ominaisuuksista ja rajoista kuitenkin muuttuvat jatkuvasti; niitä ei ole syytä pitää yleispätevinä. Taidekäsityksiä esitetään ja kehitetään siitä huolimatta, että niiden esittäjät ovat usein tietoisia taiteen määrittelyn vaikeudesta. Sanotaan, että taide on muuttumisen mahdollistava avoin käsite. Toisaalta taide saatetaan käsittää pysyväksi ideaksi tai havaittaviksi ominaisuuksiksi. Eri taidekäsitysten merkitys ja mielenkiinto onkin siinä, että niiden taustalla on teorioita, jotka kertovat myös ihmis- ja maailmäkäsityksistä.

Taideinstituution toiminta voidaan ajatella kentäksi tai peliksi, jossa on tietyt säännöt. Vaikka säännöt muuttuvat, niitä on oltava, jotta saman pelin pelaaminen on ylipäänsä mahdollista. Sääntöjen opettelu on pelikentälle pääsyn ehto. Yksi hallittavaksi muodostuva asia on asiantunteva puhetapa. Säännöt ulottuvat koskemaan myös pelissä tuotettujen artefaktien luonnetta ja ominaisuuksia. Nämä niin kutsutut konstitutiiviset säännöt koskevat sitä, mikä kyseisessä instituutiossa on asianmukaista ja toivottavaa käyttäytymistä. Nämä institutionalisoituneet mutta osin epäviralliset, usein julkilausumattomat ja muuttuvat normit ohjaavat peliin osallistuvien toimintaa sisäistettyinä jäsentämiskategorioina. Ne erottavat pelikentän eli tässä tapauksessa taideinstituution muista sosiaalisista järjestelmistä (Sepänmaa 1991, 151; Sevänen 1991, 169).

Arvottavassa modernistisessä taidekäsitksessä taiteeseen on yhdistetty usein todellisuuden representaatio ja ilmaisu. Ne ovat myös päällekkäisiä käsitteitä sikäli, että ilmaisu ymmärretään usein tekijän ”sisäisen todellisuuden” esittämiseksi. Representaatio ja ilmaisu ovat kuitenkin intentionaalisia ominaisuuksia. Ne voi liittää taideteokseen vain retorisesti. Käsitys siitä, mitä taideteoksen ajatellaan esittävän, edellyttää lisäksi tulkintaa. Modernistinen taide on usein myös ihmisyyden ja elämän metafora. Käsitys taiteesta välineenä itsen toteuttamiseen tai tienä elämän syvempään ymmärtämiseen ei kuitenkaan edellytä taiteen instituution koodien tai puhetapojen ymmärtämistä (Linko 1998), joskin taideinstituution edustajat saattavat pitää maallikkojen taidekäsitteitä epäasiantuntevina.

Regulatiivisilla säännöillä viitataan siihen, kuinka heterogeenisenä joukkona näyttäytyvä taiteen vastaanottajakunta merkityksellistää kokemaansa omista lähtökohdistaan käsin. Regulatiiviset säännöt eivät sellaisenaan pysty erottamaan taidetta omaksi instituutiokseen (Sepänmaa 1991, 151; Sevänen 1991, 169). Konstitutiiviset säännöt saattavat sävyttää taiteen kokijoiden suhtautumistapoja, mutta ne eivät säätele niitä. Koska tutkimuksen taideoppilaat ovat itsekin artefaktien tekijöitä ja pikemminkin konstitutiivisten sääntöjen opiskelijoita kuin niiden suvereenia hallitsijoita, he liikkuvat konstitutiivisten ja regulatiivisten sääntöjen välimaastossa. He oppivat ja omaksuvat konstitutiivisia sääntöjä, mutta toiminnassaan he myös vastaanottavat näitä sääntöjä sekä soveltavat ja tulkitsevat niitä omista lähtökohdistaan käsin ja suhteessa tekemiinsä töihin.

Taiteen ja arjen suhde on pitkään nähty ongelmallisena kuvataidekasvatustituution ulkopuolisessa taidemaailmassa. Modernismissa taiteen autonomisoituminen viittaa taiteen tuotannon ja kritiikin institutionalisoitumiseen asiantuntijoiden erityisalueeksi. Toisaalta taiteen erityisen esteettisen muoto kielen on ajateltu tarjoavan näkemisen ja kokemisen muotoja, jotka ovat vapautaneet subjektin itseilmaisuun ja helpotukseen rationalistisen hyötyajattelun sävyttämässä yhteiskunnassa (esim. Habermas 1989). Autonomisoituneen taiteen funktio oli paradoksaalisesti sen yhteiskunnallinen funktiottomuus. Reaktiona tälle avantgardistiset suuntaukset ovat pyrkineet vastustamaan taiteen eristäytymistä omalakisiksi ja -kieliseksi estetismin saarekkeeksi. Taideinstituutio on siis tullut tietoiseksi omasta institutionaalisesta luonteestaan samalla, kun se on yrittänyt lähestyä arkea ja muuta yhteiskuntaa.

Avantgardistiset pyrkimykset eivät ole kadonneet taideinstituutiosta, jos ne määritellään taiteen kentällä tapahtuvaksi oman ajan taiteen käsitettä koette-

leväksi toiminnaksi (Järvinen 1999, 119). Nykyaiteen uudet muodot kyseenalaistavat paitsi taiteen rituaalisia esittämistapoja myös perinteisten esteettisten kategorioiden asemaa ja itseilmaisun merkitystä taiteessa (ks. Sederholm 1998). Puhutaan jopa taiteen kuolemasta, jolla tarkoitetaan taiteen muuttumista filosofiaksi ylenpalttisen itseensä kohdistuvan metakommentoinnin myötä (Danto 1986). Julkisessa kulttuuri- ja taidepolitiikassa taiteeksi kelpuuttaminen on laajentunut uusien medioiden, joukkoviestinnän ja kulttuuriteollisuuden suuntaan (Sevänen 1998, 387). Taiteen ja ei-taiteen rajojen hämärtyessä taidetta on pakko määritellä jatkuvasti uusin tavoin. Samalla artefaktin tai tapahtuman määrittäminen nimenomaan taiteeksi perustuu edelleen instituution sille antamaan statukseen, jotta se jokin erottuisi taideteokseksi muusta ympäristöstään.

Modernistisessa kuvataidekasvatuksessa toiminnan institutionaalista luonnetta, taiteen pluralisoitumista tai taiteen itsestään selvän merkityksen ja arvostuksen vähenemistä yhteiskunnassa ei problematisoida. Keskeisiä tuki-tieteitä ovat olleet kasvatustiede, kehitys- ja oppimispsykologia ja fenomenologia. Taide määritellään tyypillisesti oletetun olemuksensa tai oletettujen peruselementtiensä kautta. Näin luodut käsitykset taiteesta heijastuvat myös käsityksiin kasvattamisen päämäärästä ja opetustavoista (vrt. Pääjoki 1999, 19). Kärjistäen: jos taiteessa nähdään keskeisenä luova itseilmaisuus, oppilasta ohjataan luottamaan omaan, sisäiseen ääneensä ja tekemisen prosessiin. Opettajan tehtävä on vaalia lapsen luontaisia taipumuksia ja kehitysmahdollisuuksia. Jos taiteella viitataan universaaliin visuaaliseen kieleen, oppilasta ohjataan hahmottamaan maailmaa tämän kielen avulla tapana nähdä, ajatella ja ymmärtää. Taide on tällöin ajattelun väline eikä sen kohde. Jos taiteella viitataan kokemukselliseen maailmasuhteeseen, oppilasta luotsataan kohti kokonaisvaltaista kehittymistä ihmisenä. Jos taiteella viitataan taitoihin, opetuksessa korostuu paitsi taiteen kieli, myös tekniset taidot, apuvälineistön hallinta ja materiaalien tuntemus.

Usein nämä näkökulmat yhdistyvät toisiinsa. Tarvitaan kriteerit sille, että tuotos on jotakin lajia. Se tarkoittaa sääntöjä, mikä tarkoittaa rajojen vetämistä suhteessa siihen, mikä ei kuulu sääntöjen piiriin. Säännösten soveltaminen mahdollistaa luovuuden yksilöllisinä tuotoksina ja kykynä yhdistellä erilaisia elementtejä. Taidekasvatuksen historiassa on korostunut välillä ekspressiivisyys ”vapaana” tunteiden ilmaisuna ja välillä formalismi eli taide erityisenä muotokielenä ja tietämisen tapana (Efland 1995; ks. myös Pääjoki 1999). Suuntausten kannattajat saattavat pitää niitä täysin erilaisina lähtökohtina tai-

dekasvatukseen, mutta käytännössä erot ovat painotuseroja. Ajatus täydellisestä vapaudesta tai täydellisen spontaanista ilmaisusta on vain vaikutelma (esim. Pääjoki 1999, 26, 38-39). Vapaata itseilmaisua korostava opetus tuottaa tietynnäköisiä töitä, joita määrittää esimerkiksi tietynlainen värien käyttö tai tietynlaiset siveltimenvedot. Ilmaisuu edellyttää jonkin kielen riippumatta siitä, kuinka vahvasti kielen ominaisuudet tai rooli on kulloinkin formuloitu.

Joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti esitetyt esteettiset säännöt (opit muodon, värin, valon, sommittelun, perspektiivin jne. merkityksestä) erottavat modernistisen taiteen tekemisen mistä tahansa artefaktien tuottamisesta. ”Tietyllä tavalla ymmärrettyä estetiikka on lähestymistapa ja kriteeristö, jota taidekasvattajat ovat usein enemmän tai vähemmän tarkoituksella ajautuneet käyttämään arvioidessaan oppilaiden lahjakkuutta ja edistymistä heidän kuvatuotantonsa perusteella tai rakentaen tehtäviä pitäen silmällä lopputuloksen onnistuneisuutta” (Kankkunen 1999, 125). Jotta tekeminen ei loppuisi kesken, kuvataidekasvatuksessa on ikään kuin ”välttämätöntä” harjoittaa sellaista taidetta, johon liittyy erityinen kieli ja taitoja, joiden opettelu vaatii sitoutumista ja aikaa. Tällä tavoin modernistinen estetiikka toimii taiteen tekemistä painottavaa kuvataidekasvatusta uusintavana kulttuurituotannon välineenä.

Taiteen tekemistä painottavan kuvataidekasvatuksen oikeutuksesta ja asemasta käydään vilkasta keskustelua alan amerikkalaisessa ja brittiläisessä tutkimuskirjallisuudessa ja voimistuen myös Suomessa. Yhteisesti jaettua näkemystä siitä, miksi taidekasvatus on tärkeä oppiaine, ei löydy. Taidekasvatus pyrkii säilyttämään auraansa tilanteessa, jossa auran olemassaolo ei ole enää ilmeinen. Kuvataidekasvatusta pyritään oikeuttamaan muun muassa käsityksillä sen vaikutuksista: Taidekasvatus edistää luovuutta ja kognitiivisia taitoja, joiden harjoittaminen hyödyntää kansantaloutta ja työelämää. Taidekasvatus edistää nuoren oppilaan kokonaisvaltaista tai kokonaispersoonallisuuden kehitystä. Taidekasvatuksella on myönteisiä heijastusvaikutuksia koulumotivaatioon ja oppimiseen muissa aineissa. Taidekasvatus on terapeuttista ja tärkeää, koska taide kertoo elämästä ja puhuttelee ihmisyyttä. Taide herkistää oppilaita havaitsemaan elämän esteettistä laatua. Taidekasvatus tukee vähemmistökuultuurien elämäntapoja ja ehkäisee syrjäytymistä; sillä voi edistää kriittistä yhteiskunnallista ajattelua. (Puurula 2000; Siegesmund 1998.) Tämänkaltaisissa taidekasvatusalan kirjoituksissa taidekasvatuksen merkitystä tai oikeutusta siinänsä ei kyseenalaisteta.

”Taiteen” ohella esteettisen käsite on laajentunut. Vaikka esteettinen ei enää itsestään selvästi määritä taidetta, nyky-yhteiskunta ei ole esteettistä toi-

mintaa poissulkeva vaan pikemminkin päinvastoin. Todellisuuden sanotaan olevan läpikotaisin estetisoitunut (Welsch 1997). Niin kutsuttua arjen estetiikkaa on muun muassa mielikuva- ja symboliarvojen lisääntynyt merkitys ihmisten elämässä ja sitä säätelevässä kulutuskulttuurissa (Featherstone 1995; Lash & Urry 1994; Welsch 1997). Arjen estetiikasta puhutaankin usein elämyshakuisuutena tai itsen tyylittelynä sekä mielen että ruumiin tasolla. Esteettinen on irtautunut taiteesta, mutta sama pätee myös toisin päin: varsinkin nykytaide ilmoittaa irtaantuneensa esteettisestä. Taiteesta on tullut pikemminkin esteettisen yksi *mahdollinen* osa-alue kuin esteettisyyttä millään tavoin määrittävä tekijä.

### 1.3. Pluralistinen kuvataidekasvatus

Taideinstituutiossa määritellyn taiteen suhde elämään on ongelmallinen. Kuinka säilyttää taiteen ainutlaatuisuus jonain, jonka varaan voi muodostaa erillisen asiantuntijuuteen perustuvan oppiaineen samanaikaisesti, kun taide itsessään nähdään tienä hyvään elämään? Postmoderni taidekasvatus tiedostaa taidekäsitteen problemaattisuuden: kielen merkityksen todellisuuden rakentumisessa, tiedon kytkeytymisen valtaan ja tarpeen vaalia pieniä kertomuksia taiteesta ja taidekasvatuksesta suurten rinnalla, koska kenenkään vallassa ei ole määrittää totuutta taiteesta (Efland et al. 1998; MacDonald 1998). Taidekäsitteiden kirjon tiedostava pluralismi ei tuo kuitenkaan välitöntä ratkaisua taidekasvatuksen oikeuttamisen ongelmaan.

Monikulttuurisen taidekasvatuksen yhtenä pyrkimyksenä on modernistisen perinteen murtaminen siten, että oppilaat voisivat tehdä taidetta edustamansa kulttuurin lähtökohtien mukaisesti. Riskinä on kuitenkin, että eri kulttuurien esteettiset tuotannot trivialisoituvat esimerkiksi vessapaperirullista askarreltuihin toteemipaaluihin. Jotta taidekasvatus voisi edistää vähemmistöryhmiä huomioivaa ja yksilöitä emansipoivaa sosiaalista muutosta, yhdeksi taidekasvatuksen haasteeksi on esitetty kontekstualisoitu ja sosiaaliantropologinen perehtyminen paitsi eri kulttuurien historiaan ja esteettisen tuotannon keskeisiin periaatteisiin myös eri kulttuurien esteettistä toimintaa sääteleviin poliittisiin, uskonnollisiin, taloudellisiin ja demografisiin taustatekijöihin sekä vielä ympäristöoloihin ja paikallisiin arvo- ja uskomusjärjestelmiin. (Stuhr 1995; Wasson et al. 1990; ks. myös Siegesmund 1998.)

Yllä taide rinnastui esteettiseen. Esteettisen käsitehistoria on mittava, mutta monikulttuurisessa taidekasvatuksessa esteettinen kokemus määrittyy esimerkiksi jonkin sellaisen tuottamisena tai sellaiseen reagoimisena, jossa on jokin järjestys tai säännönmukaisuus, koski se visuaalisia elementtejä, tekniikkoja tai tarkoituksia (McFee 1995, 179). Taiteen synonyyminä voidaan vastaavasti käyttää myös ”jonkin tuottamista” tai käsitettä visuaalinen (esim. Neperud & Krug 1995). Kun taidekasvatuksen toiminta-aluetta pyritään hahmottamaan mitä erilaisimpien kulttuurien edustajien näkökulmasta, se laajenee kattamaan sellaisia kulttuurin muotoja, joita kulttuurien edustajat tuskin itse kutsuisivat taiteeksi vaan joksikin muuksi.

”Taide” on kuitenkin länsimainen ja nuori ”keksintö”, joka eriytyi kantasanastaan ”ars” vasta 1700-1800 -luvulla (Lehtonen 1994, 79-103; Sevänen 1991, 160-161). ”Ars” tarkoitti artefaktien tuottamista, jossa tietoja ja taitoja, käytäntöä ja teoriaa ei erotettu toisistaan. Renessanssista alkaen sanaa taide (”art”) alettiin vähitellen käyttää länsimaissa viittaamaan luovaan, yksilölliseen ja spontaaniin, tekijän henkilökohtaisia ominaisuuksia korostavaan ilmaisuun. Näin ollen taiteeseen yhdistetty ”itseilmaisu” on myös kulttuurisesti spesifi ilmiö (Meecham 1996, 74). Aiemmin ja muualla maailmassa ”taiteenkaltaiset” artefaktit on tuotettu lähinnä uskonnollista, yhteiskunnallista tai poliittista tarkoitusta varten osana uskomusten, rituaalien, moraalisten ja sosiaalisten sääntöjen, taikuuden ja tieteen, myyttien ja historian monisärmäistä rakennelmaa unohtamatta arjen käyttötarvikkeiden tuotantoa (Honour & Fleming 1992, 10).

Monikulttuurisuutta korostavassa taidekasvatuksessa taide määritelläänkin helposti yleissymboliseksi toiminnaksi, jota jokaisessa kulttuurissa on ollut syntyjuuriltaan lähtien. Taiteelle annettu universaali olemuksellinen määrittely liudentuu kulttuuriin, elämään ja inhimilliseen: ”Taiteitten asema ihmisten elämässä on kiistaton, arvostettu ja historiallisesti ollut ’aina olemassa’. Jotakin ne edustavat siitä, mikä on peräti inhimillistä, mikä tekee ihmisen ihmiseksi” (Sava 1998, 18). Esimerkki on suomalaisen monikulttuurisen taidekasvatusprojektin julkaisusta. Toinen esimerkki on postmodernin taidekasvatuksen oppikirjana käytetystä teoksesta: ”Taide on kulttuurisen tuotannon muoto, jonka tärkein tarkoitus on rakentaa yhteisen todellisuutemme symboleja (...) Taideopetuksen tehtävä on osaltaan antaa eväitä sen sosiaalisen kulttuurisen maiseman ymmärtämiseksi, jossa kaikki yksilöt asuvat (...) Huomisen lapset tarvitsevat taiteiden apua ymmärtääkseen sosiaalista maailmaansa niin, että heillä voisi olla siinä tulevaisuus!” (Efland et al. 1998, 87, 88). Näin määriteltynä

taiteen suhde elämään tai kulttuuriin on varsin läheinen, mutta miten se eroaa niistä? Ohjelmallisuuskaan ei välttämättä vähene. Samalla, kun taide liudentuu symboliseen toimintaan ja inhimilliseen artefaktien tuotantoon ylipäänsä, taide astuu instituutionsa ulkopuolelle ja muuttuu joksikin muuksi.

Taideopetuksen käytäntöjen kannalta pluralismi merkitsee käsitteellisen hajoamisen myötä valinnan ongelmaa: mitä valita monista taidekäsitteistä ja lähtökohdista ja millä perustein, kun kaikkea sitä, mitä eri teorioissa ja kulttuureissa lasketaan taiteen, esteettisen tai visuaalisen alaan on mahdotonta opettaa (vrt. McFee 1995, 189). Perustellun valinnan tekeminen koskien sitä, kenen tai minkä kulttuurin mukaista taidetta tulisi opettaa, edellyttää tietoa taiteen merkityksestä valtakulttuurin eri virtausten ja kaikkien muiden mahdollisten kulttuurien edustajien näkökulmasta. Monissa kulttuureissa koko sana ei ole kuitenkaan edes käytössä. Lisäksi monikulttuurinen näkökulma hukuttaa yksittäisen subjektin kulttuurisiin yleistyksiin, jos ”kulttuuria” käytetään kuvaamaan ihmisryhmien välisiä eroja (Pääjoki 2000, 8; Varto 1999, 6). Yhden luokan oppilaiden kulttuuriset taustat tuskin muodostavat homogeenisia saarekkeitä, vaan oppilaat identifioituvat erilaisiin kulttuurisiin maailmoihin (Neperud 1995, 17; vrt. Hall 1996). On vaikea sanoa, mikä on heidän kulttuurisen taustansa mukaista taidetta. Loppuun asti vietyä ajatus monikulttuurisuudesta johtaa yksilön kulttuuriin: yksilön tulee voida määrittää itse kulttuurinsa ja sen mukainen taide, mutta tällöin viimeistään taide astuu taiteen avulla kasvattavan taideinstituution ulkopuolelle.

Yksi tapa vastata keskeisten käsitteiden määrittelyn vaikeuteen taidekasvatuksessa on todeta, että epätarkka käsitteiden käyttö ja epäjohdonmukainen argumentointi ovat taidekasvatusteksteille luontaisia ja lajinomaisia piirteitä. Voidaan todeta, että ristiriitaisuudet, monimielisyydet ja teoreettiset aukot on hyvä tiedostaa ja osata purkaa, mutta ristiriitaisuuksien loputon etsiminen ei ole mielekästä taidekasvatustekstien luonteen takia (Pääjoki 1999, 11-12). Sama todetaan usein kasvatusta yleisesti koskevissa keskusteluissa (Ikonen 2000). Ristiriitaisen argumentoinnin luonnollistaminen ei tee taidekasvatusteksteille kuitenkaan oikeutta, jos ne ohjelmallisuudestaan huolimatta pyrkivät vakuuttamaan argumentointiin ja sitä kautta toimintansa legitimointiin.

Yksi ratkaisuyritys on ekletismi eli taidekasvatuksen alalla vallitsevien monien ristiriitaisen lähtökohdien, määrittelyjen ja tavoitteiden tietoinen hyväksyminen, koska taidekin on pluralistista (Efland 1995, 38; MacDonald 1998). Malli, jossa kaikki on sallittu, ei kuitenkaan helpota yksittäistä taidekasvattajaa hänen valitessaan, mitä opettaa ja miten. Se ei välttämättä vakuuta

myöskään muita taidekasvatuksesta kiinnostuneita tahoja, koska kuvataidekasvatukseen liittyy tyypillisesti käsitys hyvästä, mikä johtaa helposti eriäviin näkemyksiin siitä, mikä kellekin on hyvää. Kolmas mahdollinen tapa kohdata taidekasvatuksen monet merkitykset on taidediskurssien, taiteen teorioiden ja taidehistorian opiskelu. Taiteen tekemistä painottavan kuvataidekasvatuksen kannalta se on kuitenkin huono vaihtoehto, jos se tapahtuu tekemisen kustannuksella.

#### **1.4. Taidekasvatuksesta nuorten visuaaliseen maailmaan**

Jos taidetta on vaikea määritellä, sama pätee myös kasvatukseen. Kasvatus on tyypillisesti tulevaisuuteen suuntautunutta toimintaa, jolla on jokin arvokkaan pidetty päämäärä. Kasvatus voidaan määritellä kasvamaan saattamisena tai toisiin ihmisiin vaikuttamisena. Sen tarkoituksena saatetaan pitää yksilön sopeuttamista yhteisöön. Kasvatus voidaan ymmärtää pyrkimyksenä kehittää toisissa ihmisissä arvokkaina pidettyjä taipumuksia. Toisaalta kasvatus saatetaan nähdä myös tahattomana vaikuttamisena, jolloin kasvattajia voivat olla yhtä lailla satunnaiset ohikulkijat kuin sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet. Päämääräsuuntautuneena toimintana kasvatus on kuitenkin vahvasti arvolatautunut ja epämääräinen termi. Jos se määritellään käyttötapaansa mukaan, käsitteen määritelmä voisi olla seuraavanlainen: ”Termillä ’kasvatus’ tarkoitetaan toimintaa ja järjestelyjä, jotka muokkaavat kasvatettavan käsityksiä, toimintaa ja/tai asenteita hyvänä ja/tai hyödyllisenä pidettyyn suuntaan ja josta käytetään nimitystä ’kasvatus’”. Tällöin käsitys hyvästä erottaa kasvatuksen muunlaisesta ihmiseen vaikuttavasta toiminnasta tai tapahtumasta. (Ikonen 2000.)

Myöhäismodernia yhteiskuntaa luonnehtii argumentoinnin kykyä ja yksilön valinnan oikeuksia korostava mentaliteetti, jossa mahdollisuus määrittää jokin kaikille yhteinen hyvä on pitkälti kyseenalaistunut. Moraalin hajoaminen tässä keskustelussa koskee sitä, mitä pidämme hyvänä: millaista nautintoa, millaista työtä, millaista vapaa-ajanviettoa. Nyky-yhteiskunnassa hyvä on saanut monenlaisia muotoja; hyvä on irtautunut oikeasta (Sulkunen 1997). Hyvän sisältöä koskevassa arvovaihtoehtojen maailmassa moraalisisistä ongelmista on tullut vuorovaikutuksen, kohtaamisen ja argumentoinnin ongelmia. Keskustelussa myöhäismodernista ajasta onkin tyypillistä todeta, että perinteisten yhteisöjen ja instituutioiden, myös kasvatusinstituutioiden, auktoriteettiasema on vähentynyt. Samoin auktoriteettien edustamien arvojen ja elintapojen mer-

kityksen sanotaan vähentyneen. Nuorten kannalta aikuisten korkeampi ikä ei anna etumatkaa todellisuuden ymmärtämiseen tai oikeutukseen asettaa hyvän elämän normeja.

Niin kutsuttu kriittisen pedagogian koulukunta pitää kasvatuksen ja opetuksen kehittämässä tärkeänä sitä, että opettajat kykenisivät purkamaan käyttämänsä kielen arvoperusteita ja tuottamaan sen myötä kykyä vaihtoehtoihin ajattelu- ja toimintatapoihin (McLaren & Giroux 1997). Näin oppilaiden ajattellaan saavan parhaat avaimet kriittiseen ajatteluun ja omiin valintoihin. Lisääntynyt tietoisuus vaihtoehtoista ja arvojen rakentumisista sekä tiedon käyttötaito kompetensseina toimia tietoyhteiskunnassa voidaan tulkita samalla yhdenlaiseksi kasvatuksen mahdollistamaksi hyväksi asiaksi.

”Hyvää” nuorten kannalta voidaan lähestyä myös kysymällä, mitä nuoret itse pitävät hyvinä tai kiinnostavina asioina. Lapsilähtöisessä kasvatuksessa korostetaan, kuinka opetuksen tulisi mahdollisuuksien mukaan huomioida lasten maailma ja heidän omat kulttuurinsa siten, että lapset nähtäisiin lisääntyvässä määrin toiminnan subjekteina eli kykenevinä myös itse määrittelemään sitä, mitä he pitävät tärkeinä aikuislähtöisen määrittelyn ja objektivoinnin sijaan (Saikkonen 2000). Vastaavasti nuorisolähtöinen näkökulma esittää taidekasvatukselle kysymyksen siitä, mihin nuoria halutaan kasvattaa. Tulisiko toiminnan lähtökohtana olla taiteen konventiot ja jos, niin mitkä niistä vai nuorten omat kulttuurit? Miten nuorten kulttuurit, niiden visuaalisuus ja esteettisyys sekä taidekasvatus voivat liittyä yhteen vai voivatko?

Erityisesti nuoriin suuntautuvan taidekasvatuksen tutkimusta on Suomessa vähän. Marjo Räsänen (1996 & 1997) on kehittänyt nuorille suunnattua niin kutsuttua kokemuksellisen oppimisen mallia. Kyse on reflektioprosessista, jossa taideteosta käytetään itsen ymmärtämisen ja rakentamisen välineenä tavoitteena emansipaatio ja vapautuminen kasvun esteistä, mikä johtaa ideaalisesti persoonallisuuden kasvuun. Räsänen toimintatutkimuksessa oppilaat perehtyivät Akseli Gallen-Kallelan maalaukseen Aino-taru: työn synnyttämistä mielikuvista keskusteltiin yhdessä, niistä tehtiin muistiinpanoja ja kuvia, joita käsiteltiin edelleen yhdessä. Kyse on niin kutsutusta kokemuksellisesta taiteen tulkintaprosessista, jossa ”siirtovaikutusta tulisi ilmetä metatasolla taiteen ymmärtämisen ja itsen ymmärtämisen välillä siten, että taideteoksen käsittelemät ilmiöt kiinnittyvät oppilaan kokemuspohjaan” (Räsänen 1996, 137 & 1997, 95-106). Vaikka opettajan haasteeksi esitetään opetuksen rakentaminen ”murosikäisten” elämismaailmojen tuntemisen varaan, tulkintaprosessin ideaaliset päämäärät ja tulkintaprosessin alkuunpanijaksi valittu taideteos ovat aikuisen

määrittämät. Räsänen mukaan läpikäyty merkityksenantoprosessi johtaa parhaimmillaan muutokseen oppijan suhteessa taidemaailmaan siten, että hän ymmärtää taidetta syvemmin ja kykenee itse tuottamaan laadullisesti korkeatasoisia kuvia. Parhaimmillaan prosessi johtaa myös muutoksiin kuvan tulkitsijan elämismaailmassa siten, että lisääntynyt tietoisuus itsestä ja ympäristöstä johtaa itseymmärrykseen: teoksen kautta käsitellyt ilmiöt muuttavat oppilaan ajatuksia ja asenteita ja sen myötä hänen elämäänsä (Räsänen 1996, 134 & 1997, 44).

Modernistisessa taidekasvatuksessa nuorisolähtöisyys tarkoittaa tyypillisesti kehitys-, kasvat- ja oppimopsykologiasta peräisin olevia käsityksiä oppilaiden kehitystasosta. Kehitystaso pyritään huomioimaan opetuksessa oppilaiden kehittyvinä kognitiivisina, sosiaalisina sekä itsen ja maailman hahmottamisen taitoina, joita taideopetuksen ajatellaan kehittävän entisestään. Kehityksellä voidaan viitata myös esteettisen kehityksen tasoon (vrt. Parsons 1987). Koulun kuvaamataidon opetusta sukupuolen rakentumisen näkökulmasta tutkiva Tarja Kankkunen (1999, 137-138) kritisoi Räsänen mallia siitä, että tämä käyttää Parsonsin esteettisen teoriaan pohjautuvaa kriteeristöä arvioidessaan oppilaiden asennoitumista taidekuviin. Kankkunen muistuttaa, kuinka käsitys ”kasvun” vaiheista on kyseenalainen konstruoidessaan kuvaa normalisoidusta lapsesta (tai nuoresta). Räsänen käyttämä ”murrosikä” onkin psykologisesti latautunut käsite, jonka käyttöön liittyy usein nuoren arviointi kehityksen ja tulevaisuuden näkökulmasta (Aapola 1999; Hoikkala 1993, 240). Käsite viittaa usein, ehkä tahattomastikin, myös nuorten ymmärtämiseen suhteellisen homogeenisena ryhmänä, jolla on tietynlaisia tunnetiloja ja käyttäytymistäipumuksia (ks. Aapola 1999, 15).

Kun monikulttuurisessa taidekasvatuksessa pyritään huomioimaan eri kulttuurien käsitysten, arvojen ja traditioiden mukainen ”taiteenkaltainen”, esteettinen tai visuaalisuuteen perustuva toiminta, huomio kiinnittyy tyypillisesti sukupuoleen, rotuun, sosiaaliseen taustaan ja etnisyyteen tai näiden yhdistelmiin. Nuoret ovat kuitenkin taidekasvatuksen keskeinen kohderyhmä. Persoonallisuuden kasvun ja itseilmaisukyvyyn korostuessa nuorten toimintaympäristöjen visuaaliset ja esteettiset elementit ja niiden merkitys *nuorten näkökulmasta tarkasteltuina* ovat jääneet vähemmälle huomiolle.

Merkittävää nuorisokulttuurista liikehdintää liittyy erityisesti uusiin medioihin. Usein puhutaan, että valtaosa kasvatuksesta tapahtuu instituutioiden ulkopuolella ja nykyisin erityisesti sähköisten viestimisjärjestelmien oppimisympäristöissä. Uusi viihde- ja informaatioteknologia, ja siinä kännykät ja

verkkomaailmat, muokkaavat nuorten käsitystä todellisuudesta ja yhteisöllisyydestä. Myös kansainvälisillä trendeillä on suuri merkitys nuorisokulttuurien synnyttäjinä ja muokkaajina. Yhtä tiettyä nuorisokulttuurin muotoa on silti vaikea paikallistaa, koska se saa eri ympäristöissä, yhteisössä ja yksilöiden kesken erilaisia ja muuttuvia merkityksiä. Eri genreissä musiikki, pukeutumiskoodi, hiustyyli ja itsensä koristelu liittyvät usein kuitenkin yhteen. Tosin yhdenkin genren sisällä, kuten vaikka elämyshakuisten rave-bileitä harrastavien nuorten tavoissa yhdistellä arjen visuaalista symboliikkaa merkityksineen on runsaasti variaatiota. Erot voivat olla hyvin hienovaraisia ja muille kuin asiaan vihkiytyneille vaikeita erottaa (vrt. Lähteenmaa 2000, 38-39 alakulttuureihin kuulumisen motiivien eroista).

Taidekasvatuksen kannalta näissä kulttuureissa on oleellista visuaalisuus ja tapa, jolla nuoret rakentavat niiden avulla elämäntyylejä. Nuoret käyttävät visuaalisen ympäristön elementtejä erottautumis- ja identifioitumiskeinoina, joilla voi olla syviä elämänfilosofisia ja maailmankuvallisia ulottuvuuksia. Vaikka näillä nuorisokulttuurin muodoilla ei ole mitään tekemistä perinteisen ”taiteen” kanssa, monet tutkijat tarkastelevat niitä nimenomaan esteettisinä, elämyksellisinä ja itseä rakentavina toimintoina. Niissä nuoret kokeilevat ja yhdistelevät merkityksiä omaan kulloiseenkin tyyliin ja minäkuvaan sopiviksi, toiminnanaloina esimerkiksi nuorisomuoti, musiikki, graffitikulttuuri jne. (esim. Fornäs 1995; Karpati & Kovaks 1997; Willis et al 1990; Willis 1998; Shusterman 1992). Näissä toiminnoissa nuoret rakentavat omia esteettisiä ideaalejaan muodostamatta kuitenkaan yhtenäisiä kollektiiveja.

Unkarilaisessa tutkimuksessa (Karpati & Kovaks 1997) painotetaan, kuinka taidekasvattajien olisi syytä pyrkiä ymmärtämään nuorten omaa visuaalista kulttuuria ja sen merkitystä nuorille itselleen. Tutkijat puhuvat nuorten visuaalisen kielen integroimisesta taideopetukseen. Tätä visuaalista kieltä ei avata tai tarkenneta, mutta se vaikuttaa olevan sellaista, joka olisi taidekasvattajille uutta ja opetteluun kohde. Visuaaliseen kieleen tutustumalla taidekasvattajat voisivat Karpatin ja Kovaksin (1997) mukaan auttaa nuoria heidän omassa visuaalisessa orientoitumisessaan. Yhtenä esimerkkinä on huoneen sisustus, joka oli tutkimukseen osallistuneille nuorille tärkeä ja itse suunniteltu, mutta usein muuttuva visuaalinen ja symbolinen ympäristö väreineen, julisteineen, tekstiileineen ja tavaroineen. Tutkimuksen mukaan nuoret olisivat ottaneet mielellään vastaan sisustuselementtien visuaalista symboliikkaa koskevia neuvoja.

Suomessa Tarja Kankkusen lisäksi Tommi Hoikkalalla (1999) on sosiologinen ote nuoriin suunnattuun kuvataidekasvatukseen. Hoikkala korostaa yhteiskunnan ”mediaräjähdyksen” merkitystä nuorten maailmassa, joka myös kuvataidekasvatuksen tulisi huomioida niin tutkimuksessa kuin opetuksessa. Koska nuoret ovat uusien medioiden käyttäjinä usein aikuisia osaavampia, mediakasvatus haastaa kasvattajat ja kasvatettavat etsimään yhteisiä toiminnan käytäntöjä, erityisiä reflektiivisiä tiloja, joissa eri-ikäiset keskustelevat tulkinnoistaan ja niiden ehdoista. Haasteena on tällöin mediatuotteiden kriittisen analyysitaidon liittäminen käyttäjien omiin maailmoihin. Samalla suunnalla on Minna Tarkka (1996, 60, 64) asettamalla taidekasvatuksen haasteeksi sen, että tietoteknisten tuotteiden kuluttajasta kasvaisi paitsi kriittinen käyttäjä myös taitava uuden tuottaja. Tarkan mukaan tietokone on taitokone, jonka käyttökulttuurin tuntemus haastaa taidekasvattajat myös virtuaalisen maailman sosiaalisen rakentumisen pohtimiseen.<sup>2</sup>

Nuorisokulttuurit viittaavat nuorten tapoihin etsiä sellaista fyysistä, sosiaalista tai kulttuurista tilaa, joka ei ole aikuisten vaan nuorten itsensä määrittelemä (vrt. Houni & Suurpää 1998). Taidekasvatuksen kohtaaminen nuorisokulttuurien kanssa tarkoittaisikin toiminnan suuntautumista institutionaalisesti määritellystä taiteesta kohti nuorten omia käsityksiä visuaalisesta kulttuurista ja arjen estetisoinnista. Taidekasvatukselle tämä merkitsee kuitenkin edelleen ongelmia keskeisten käsitteiden – taide ja kasvatus – hahmottamisen kannalta.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1. Yksilöstä instituutioon ja takaisin

Väitöstutkimus koostuu seitsemästä artikkelista ja yhteenvedosta. Esittelen niistä ensin viisi sisällöllisesti painottunutta artikkelia. Luvussa 2.3 esittelen metodologisesti painottuneet julkaisut. Artikkelit muodostavat jatkumon siten, että tutkimus on ollut vähittäistä siirtymistä kuvataidekoulua käyvien nuorten taideharrastukselleen antamista merkityksistä kohti toiminnan sosiaalista ja

---

<sup>2</sup> Mediakasvatus ja -kritiikki on laaja ja ajankohtainen keskustelunalue, joten rajauksiin keskustelussa esimerkinomaisesti vain muutamiin sellaisiin suomalaisiin näkökulmiin, joissa nuorten mediamiljöön mielletään taidekasvatuksen haasteiksi.

kulttuurista ympäristöä: erityisesti taidekasvatusinstituutiota ja siinä ilmeneviä puhetapoja. Institutionaalinen konteksti on kahdessa ensimmäisessä artikkelissa mukana periaatteellisena huomiona ja viittauksenomaisesti, kunnes sen rooli vähitellen kasvaa. Tutkimuksen edetessä perehtyminen taiteen tekemiseen, yksilöllisyyteen ja näihin liittyvään ”itseilmaisuu” onkin tarkoittanut tarkentuvaa tutustumista nuorten kuvantekemisen kulttuuriseen ja institutionaaliseen kontekstiin.

Artikkelissa ”Art as communicative practice for teenagers” kuvaan nuorten motiiveja tehdä kuvia. Analyysin näkökulmana on itse tehtyjen kuvien avulla tapahtuva symbolinen kommunikointi, joka voi olla suunnattu yhtä lailla itselle kuin muille. Kyse on nuorten puheissa välittyvästä orientoitumisesta ja pyrkimyksistä riippumatta siitä, kuinka ne mahdollisesti toteutuvat. Tarkastelu liikkuu nuorten puheista tulkittujen merkitysten ja taidekasvatusinstituution välittämien orientoitumismahdollisuuksien huomioon otamisen välimaastossa. Artikkelissa ”’Ite pitää keksii se juttu’ – taideopetuksen tavoitteiden toteutuminen” ote on vahvemmin diskurssien analyysia. Tarkastelen, miltä osin oppilaiden ja kuvataidekoulun opettajien puheet kuvantekemisen yleisistä tavoitteista ovat samankaltaisia tai erilaisia erityisesti suhteessa itseilmaisun kehittämiseen, lopputulokseen ja työskentelyyn prosessina.

Puhetapojen analyysi jatkuu artikkelissa ”Modernistinen taidekasvatus myöhäismodernissa yhteiskunnassa: paradokseista mahdottomuuteen?”, jossa avaan taiteen perusopetuksen sisältöä, retoriikkaa, käsityksiä taiteesta sekä käsitysten historiaa ja arvoperustaa. Lisäksi esitän taidekasvatukselle haasteiksi vakuuttavamman argumentoinnin ja nuorisokulttuurien huomioon ottamisen. Tässä ajallisesti viimeisessä osajulkaisussa kysymyksenasettelun institutionaalinen taustoittaminen syvenyy, ja artikkelin tematiikka muodostaakin tässä yhteenvedossa viitekehyksen muiden osajulkaisujen tarkastelulle. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että olen yhteenvedon johdannossa ja osin viidennessä luvussa käsitellyt, tarkentanut ja syventänyt artikkelissa käsiteltyjä taidekasvatuksen lähtökohtia, ongelmia ja haasteita.

Kaksi artikkelia esittävät vertailupintoja modernistiselle kuvataidekasvatukselle: toinen nykytaiteen ja toinen arjen estetiikan näkökulmasta. Artikkelissa ”Taidetta ja arkea Maitokiven äärellä” tarkastelen taidekasvatusinstituution ja oppijan kohtaamista museopedagogiikan ja nykytaiteen näkökulmasta. Vaikka painotus on museoyleisön taidekokemuksissa ja taide on nykytaidetta eikä modernia, asetelma on samankaltainen kuin kuvataidekoulussa: instituutio pyrkii luomaan oppijaa yksilölliseen kokemukseen. Artikkelit

”Dancing on the tightrope: everyday aesthetics in the practices of shopping, gym-exercise and art making” käsittelee itsevastuullisen toimijuuden mielikuvan rakentumista kolmessa harrastustoiminnassa: vapaa-ajan shoppailussa, kuntosalilla käynnissä ja nuorten kuvantekemisessä. Olen kirjoittanut artikkelin yhteistyössä Turo-Kimmo Lehtosen kanssa.<sup>3</sup>

Kysymyksenasettelu nuoriin suuntautuvan taidekasvatuksen lähtökohdista ja tarkoituksenmukaisuudesta edellyttää monitieteistä, eklektistä otetta. Arvojen rakentumiseen ja merkityksenantoon sekä instituution ja yksilön suhteeseen kohdistuva kysymyksenasettelu on sosiologinen. Tutkimuskohteen puolesta tutkimus on myös nuorisotutkimusta, kasvatuksen ja taidekasvatuksen sekä taiteen ja estetiikan tutkimusta. Tutkittava ilmiö eli kysymys yksilöllisyyden ohjautumisesta kuvataidekasvatuksessa ei asetu yksiselitteisesti minikään edellä mainitun tutkimustradition piiriin. Siksi tavoitteena on lähtökohtaisesti ollut eri tutkimustraditioista omaksuttujen näkökulmien kyky yhdessä ja vaihtelevin painotuksin selittää tutkittavaa ilmiötä. Kaikissa mainituissa tutkimusaloissa keskeiset käsitteet – taide, esteettinen, kasvatus ja nuori – ovat vaikeasti määriteltävissä. Kaikilla aloilla on myös vahva tutkimustraditio. Niinpä olen pyrkinyt tuomaan aloja sivuavissa keskusteluissani esille erityisesti sellaisia näkökohtia, jotka liittyvät vahvasti kysymyksenasetteluuni. Esitän osajulkaisujen keskeiset tulokset ja niihin liittyvät tarkastelut kolmannessa ja neljännessä luvussa. Viidennessä luvussa pohdin kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia vastata esittämiini haasteisiin osajulkaisujen tarkastelujen pohjalta.

---

<sup>3</sup>Ennen artikkelin kirjoittamista olimme keskustelleet usein arjen estetiikasta ja siitä, mitä se voisi tarkoittaa. Vertaillessamme aineistojamme (shoppailu ja kuvantekeminen) totesimme niissä mielenkiintoisia yhteyksiä. Aloimme työstää artikkelia aloitteestani. Jotta aineiston käsittely olisi jännitteisempää ja analyysi teoreettisesti hedelmällisempi, liitimme tarkasteluun aineistoa Sankarin (1995) julkaisusta, joka liittyi kuntosalilla käyntiin.

Vastasin pääosin artikkelin kirjoittamisesta ja rakenteen hahmottelusta. Sisällöllisesti vastasin erityisesti aineiston jäsentämisestä ja analyysin kuvaamisesta. Lehtonen tuotti paitsi esitulkintemiaan aineisto-otteita, myös tekstiä erityisesti teoreettiseen keskusteluun. Osallistuimme kuitenkin aina yhdessä tekstiosuuksien muokkaamiseen, lisäämiseen ja poistamiseen. Tuotin myös itse teoreettisia osuuksia. Lehtonen luki ja kommentoi huolellisesti tuottamaani tekstiä. Prosessi alkoi olla loppua kohden niin vahvaa tematiikan yhdessä työstämistä, että päätelmistä on vaikea erotella selkeitä kontribuutioita.

## 2.2. Aineisto ja sen keruu

Empiirisen aineiston pääasiallisena kehyksenä on *kuvataiteen perusopetus*, joka viittaa lailla säädettyyn taiteen perusopetukseen ja sitä toteuttavaan kuvataidekoulutoimintaan. Kuvataiteen perusopetus toimii esimerkkinä taiteen tekemiseen painottuvan kuvataidekasvatuksen modernistisesta perinteestä sekä siihen liittyvistä yleisistä piirteistä ja ongelmista. Ensimmäisten lasten ja nuorten kuvataidekoulujen perustaminen Suomeen 1970-80 -luvun vaihteessa oli julkisen hallinnon ja taidekasvattajien yhteinen intressi. Kuvataidekoulujen perustamista motivoi myös peruskoulussa tapahtunut tuntimäärien supistaminen (Puurula & Väyrynen 1992). Haluttiin varmistaa taideopetuksen tulevaisuus ja lasten mahdollisuus saada sitä.

Nykyisin kuvataidekouluja on satakunta ympäri Suomea, ja niissä opiskelee runsaat 15 000 lasta ja nuorta. Nuorimmat ovat 3-vuotiaita ja vanhimmat 20-vuotiaita. Valtio ei tue suoraan kuvataidekouluja, vaan rahoitus tulee kuntien kautta. Tosin kuusi kuvataidekoulua on saanut syksystä 2000 alkaen valtionavustusta nk. laajan oppimäärän kehittämiseen. Kunnat rahoittivat vuonna 1998 kaikesta kuvataidekoulutoiminnasta 59 prosenttia. Kunnallisiksi kutsutuissa kouluissa keskimäärin 67 prosenttia rahoituksesta tuli kunnilta ja yksityisissä 45 prosenttia. Koulujen lukukausimaksut vaihtelivat 100 ja 980 markan välillä (Seger 1999, 10, 13).

Tutkimuksen keskeisin aineisto koostuu yksilöhaastatteluista. Kuvataidekoulutoiminnasta on peräisin neljäntoista 13-19 -vuotiaan oppilaan haastatteluaineisto. Nuoret ovat kahdesta eri pääkaupunkiseudun kuvataidekoulusta. He ovat käyneet läpi kuvataidekoulujen perusopetusvaiheen, ja he ovat osallistuneet työpajoihin, joissa tuotettavana artefaktina on kuva perinteisesti ajateltuna: piirustus, maalaus tai grafiikkaa. Työpajoissa syvennetään valmiuksia kuvalliseen ilmaisuun. Nuoret toivat haastatteluun yhden tai muutaman tekemänsä kuvan. Kuva antoi keskustelulle tarttumapintoja ja virikkeitä (vrt. Suurpää 1999). Ainoa kriteeri kuvien valintaan oli, että ne ovat nuorille tärkeitä, mistä tahansa syistä. Jokaisen nuoren tekemistä töistä vähintään yksi on julkaistu jossain kirjoittamassani artikkelissa.

Nuorten osalta yksittäiset haastattelukerrat kestivät noin puolesta kahden tuntiin, keskimääräisesti reilun tunnin. Keskustelu kulki vapaamuotoisesti. Haastattelurunko toimi tukena ja tarkistuslistana. Keskustelu käsitti seuraavia teemoja: 1) taustaa eli hakeutuminen kuvataidekouluun, kuvataidekoulu paikkana ja kuvantekeminen verrattuna muihin harrastuksiin, 2) kuvasta ker-

tominen eli perustelut haastatteluun tuodun kuvan valinnalle, kuvan ja sen tekemisen esittely ja kuvan merkitys sekä 3) suhde kuvantekemiseen ylipäänsä. Kysyin myös, miltä kuvasta ja sen tekemisestä kertominen haastattelussa tuntui.

Haastattelin myös kahdeksaa kuvataidekoulun opettajaa taideopetuksen tavoitteista. Yksi heistä oli osallistunut kuvataiteen valtakunnallisen opetussuunnitelman laatimiseen. Haastattelut kestivät tunnista kolmeen tuntiin, enimmäkseen reilun tunnin. Lisäksi käytin analyysien tukena ja taustamateriaalina yhden opettajaryhmän opetustavoitteita koskevaa keskustelua, johon osallistuin. Jokainen haastattelemani nuori on ollut opetuksen jossain vaiheessa jonkun haastattelemani opettajan opetuksessa. Kuvataidekoulua koskevana aineistona on lisäksi toiminnan periaatteellinen ohjeisto eli taiteen perusopetussuunnitelma, joka on perusta yksittäisten kuvataidekoulujen koulukohtaisille opetussuunnitelmille. Taiteen perusopetussuunnitelma toimii edustavana esimerkkinä kuvataidekasvatuksen modernistisesta perinteestä, ja sen valinta perustuu monivuotiseen tutustumiseen vastaavankaltaisiin materiaaleihin, kirjoituksiin ja keskusteluihin.

Muuta empiiristä materiaalia kutsun vertailuaineistoksi. Sen analyysin tarkoituksena on paikantaa taiteen tekemistä painottava kuvataidekasvatusta kulttuurisesti ja siten selkiyttää sen erityispiirteiden hahmottamista. Yhtenä aineistokoosteena ovat shoppailijoiden ja kuntosalilla kävijöiden valikoidut haastattelut, jotka osin samaan ja osin eri tapaan kuin kuvantekemisessä ilmentävät itsesuhteen rakentumista osana koettua vapaa-aikaa ja suhteessa toiminnan konventioihin. Toiminnat aktualisoituvat erilaisissa konteksteissa ja kohdistuvat eri asioihin: itse tehtyihin kuviin, valmiisiin tuotteisiin ja omaan kehoon. Pyrkimyksenä oli vertailla harrastajien käsityksiä toimintojen tuottamasta mielihyvästä ja itsevastuullisuuden ideaalista. Shoppailuaineisto on Turo-Kimmo Lehtosen (1999a) ja kuntosaliaineisto Anne Sankarin (1995) keräämä. Molemmat aineistot perustuvat heidän omille tutkimuksilleen. Lehtonen on esitulkinnut aineistostaan tematiikkaamme sopivia osia, joita olemme yhdessä käsitelleet artikkeliamme varten. Kuntosaliaineisto on peräisin runsaasti haastatteluotteita sisältävästä Sankarin tutkimusraportista.

Toisena vertailuaineistokoosteena ovat Suomen nykytaiteen museo Kiasman neljän keskusteluoppaan toimintaraportit ja Kiasmassa ensi kertaa vierailijoiden kaksi ryhmähaastattelua, jotka Mia Pakalén ja Kari Salomaa (1998) ovat keränneet osana Valtion taidemuseolle tekemäänsä yleisön vastaanoton tutkimusta. Kyseisten aineistojen käsittelyn myötä tarkastelen taide-

pedagogisten tavoitteiden toteutumista Nykytaiteen museossa, nykytaiteen näkökulmasta. Nykytaidekasvatus on tyypillisesti yleisökasvatusta, mutta tätä tarkastelua motivoi se, että nykytaiteen ilmiöiden ymmärtäminen esitetään yhtenä tavoitteena taiteen tekemiseen painottuvassa pääaineistossa. Ottamalla etäisyyttä taiteen modernistisesta traditiosta nykytaide asettaa myös haasteita tarkastelemalleni taiteen tekemistä painottavalle taidekasvatukselle.

### **2.3. Merkityksenannon ja diskurssien analyysiä**

Kun kohteena ovat taidekasvatusinstituution julkiset tekstit, analyysin ote on selkeimmin diskurssianalyyttinen. Taidekasvatuksen puhettavat tarjoavat määrittelyksiä, arvoituksia ja todellisuuden jäsennyksiä, jotka ohjaavat sekä opettajien että oppilaiden käsityksiä maailmasta ja todellisuudesta. Perelmanin (1996) retoriikan analyysi ja Sulkusen ja Törrösen (1997a & b; Törrönen 1997) semi-oottinen sosiologia ovat antaneet näkökulmia taideopetuspuheen ja taiteen perusopetussuunnitelman analyysiin.

Kun analyysin kohteena on haastattelun suhde toimintaan eli kuvantekemiseen, shoppailuun tai kuntosalilla käyntiin, pyrkimyksenä on ollut merkitysten tavoittamisen lisäksi mielekkyyden tavoittaminen toimijan näkökulmasta, puheen perusteella (vrt. Campbell 1996, 161). Lähtökohtaoletuksena on ollut, että haastateltavat pyrkivät antamaan itsestään koherentin kuvan, joka on uskottava sekä heille itselleen että tutkijalle. Oletus käsittää ajatuksen, että haastatellut ovat kuka mistäkin syystä alkaneet – esimerkiksi kokeilunhalusta tai hiljattaisesta sosiaalistumisesta – kiinnostua toiminnoista, joihin sittemmin ”huomaavat sitoutuneensa” ja joiden mielekkyyttä heidän täytyy kyetä perustelevaan paitsi itselleen, myös heitä haastattelevalle henkilölle (Campbell 1996, 159; ks. myös Giddens 1991, 52, 54, 75). Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että merkitykset olisivat pysyviä tai että ne kuvastaisivat todellisuuden faktuaalista kulkua. Tutkittu puhe ilmaisee sitä, kuinka haastatellut manipuloivat ja jäsentävät erilaisista kulttuurisista kertomuksista ja elämänhistoriastaan nousevia merkityksiä omiin tarpeisiinsa, haastatteluhetkellä. He pyrkivät tekemään todellisuutta ymmärrettäväksi itselleen ja yleisölle.

Tekemäni analyysit ovat saaneet virikkeitä myös hermeneuttisesta tulkintaotteesta, jolloin tavoite on tarkastella aineistokoostetta sen osien ja kokonaisuuden hahmottumisen jatkuvana dialektiikkana (Ricoeur 1991a; ks. myös

Rantala 1996). Kokonaisuuden ja osien määrittäminen riippuu kulloisestakin tutkimuskysymyksestä; kokonaisuus voi olla yhden nuoren haastattelu yhtä lailla kuin kaikkien neljäntoista. Hermeneuttinen ote muistuttaa myös tarpeesta valita analyysille näkökulma, jonka soveltuvuus testaantuu siinä, auttaako se nostamaan aineistosta tutkimusasetelmaa palvelevia jäsennyksiä ja kysymyksiä. Samoin hermeneuttinen ote korostaa valmiutta muuttaa tulkintoja ja näkökulmia analyysin edetessä. Enemmän kuin eksaktista analyysivälineistöstä kyse on ideaalisesta prosessista elementteineen. Se on toiminut pikemminkin muistutuksina ja suuntaa-antavina periaatteina kuin selkeänä ohjeistona.

Väitöskirjan artikkeleista kaksi on painottunut metodologisesti. Artikkeleissa ”Narrative identity and artistic narration. The story of adolescents’ art” kuvaan, kuinka kuvataidekoululaiset rakentavat suhdetta tekemäänsä kuvaan, yleensäkin kuvantekemiseen sekä itseensä kuvantekijöinä tietyllä hetkellä haastattelutilanteessa.<sup>4</sup> Tarkastelun painopiste on *merkityksellistymisen prosessissa*. Nuoret rakentavat haastatteluhetkellä mielikuvaa eli tarinoita itsestään kuviensa, haastattelun tarjoaman vuorovaikutuksen sekä tarjolla olevien kulttuuristen jäsenysten avulla, mutta nykyisyydestä käsin. He tulkitsevat itse tekemiään töitä osin sisäpuolisesta ja osin ulkopuolisesta näkökulmasta sikäli, että he ovat itse tehneet työt, mutta mennyt ”minä” työn tekijänä ei ole sama ”minä” kuin kuvien tulkitsija. Kertomus itsestä kuvantekijänä ei ole ollut valmiina ”varastossa”, vaan haastattelu ja itse tehdyn kuvan tarkastelu tarjosivat nuorille tarttumapintoja kuvantekemiseen liittyvien kokemusten tulkitsemiseen ja uudelleentulkittamiseen. Kyse on identiteetin narratiivisesta rakentumisesta, eli nuoret ”päivittävät” mielikuvaa itsestä tietynlaisena muuttuvista jäsenyksistä huolimatta (Ricoeur 1991b & c).

Artikkeli ”Qualitative Comparative Analysis and a hermeneutic approach to interview data” on syntynyt yhteistyössä Eeva Hellströmin kanssa.<sup>5</sup> Kuvaamme artikkelissa analyysiprosessia, jonka tulokset ovat artikkelissa ”Art as a communicative practice for teenagers”. Analyysi perustuu Charles Raginin (1987) kehittämään tietokonepohjaiseen Qualitative

---

<sup>4</sup> Käytän artikkelissa nuorista ilmaisua ”adolescents”. Termi on psykologian sanastoa, jolla viitataan nuoruuteen murrosikäinä. Artikkelissa nuoria ei käsitellä kuitenkaan erityisessä murroksessa tai jossain tietyssä kehitysvaiheessa olevina. Termin käyttö onkin jääne psykologian opintojeni ajalta. Tätä seuraavissa englanninkielisissä artikkeleissa käytän nuorista yksinkertaisesti ilmaisua ”young people” tai ”teenagers”, jolla viitataan nuorten 13-19 -vuoden ikään (*thirteen – nineteen*).

Comparative Analysis -menetelmään (nk. laadullinen vertaileva analyysi). Se on hyödyllinen aineiston jäsentämisen väline erityisesti silloin, kun vertailtavia tapauksia on ”kourallinen” ja kun tapauksissa on useita eri tutkittavia ulottuvuuksia. Menetelmän käyttöä on kuitenkin rajoittanut käsitys sen soveltavuudesta ainoastaan kausaalianalyysiin (ks. Alasuutari 1993, 123). Olemme analyysimme tuloksena kehittäneet menetelmään uusia soveltamisen mahdollisuuksia. Menetelmä perustuu tekniikkaan, jota voi hyödyntää monenlaisiin aineistoihin ja monenlaisissa kysymyksenasetteluissa (ks. myös Hellström 2001).

Kyseisen analyysin aineistona oli neljäntoista nuoren haastattelut. Tehtävänä oli kategorisoida heidän tapaansa kommunikoida taiteen avulla. Laadin ensin aineiston lähilukuun ja teoriaan (Fornäs 1995, 175-197) perustuvan alustavan kategorisoinnin. Menetelmän avulla oli mahdollista tutkia yksityiskohtaisesti, miten nuoret ryhmittivät eri kategorioihin sekä miten kategoriat näyttäytyivät suhteessa toisiinsa. Aineisto jäsenyi prosessina, joka oli jatkuvaa liikettä aineiston sisällön, puhetapojen vertailun, kategorisoinnin ja teorian välillä eli kategorisointi muuttui ja tarkentui vähitellen. Metodin käyttö auttoi hahmottamaan teorian ja aineiston suhdetta: prosessissa selvisi, että alkuperäinen kategorisointi oli johdettu liian mekaanisesti teoriasta. Kokonaisuudessaan analyysi tarkoitti pyrkimystä rakentaa mielekäs kategoriakokonaisuus, jossa kategoriat eivät saa olla käsitteellisesti päällekkäisiä mutta jossa niiden on silti oltava riittävän samankaltaisia ollakseen esimerkkejä samasta yleisestä

---

<sup>5</sup> Hellström kävi menetelmän kehittäjän Charles Raginin kurssilla Osllossa vuonna 1994 ja näki menetelmän sovelluksessa kehittämisen mahdollisuuksia. Hellström hallitsi menetelmän tekniikan ja käytännön soveltamisen, ja hän pyysi minua mukaan kehittämään sovelluksemme filosofisteoreettista perustaa. Osallistuin myös itse Raginin metodikurssille vuonna 1996. Ragin on tukenut työskentelyämme alusta alkaen.

Menetelmän kehittämisessä keskityin mikrotasoisien aineistoni käsittelyyn. Hellström kehitti samalla omaa väitöskirjaansa varten makrotason sovelluksia (Hellström 2001). Teimme aineistoillamme lukuisia kokeilevia tietokoneajoja, joissa kaikissa oli keskeistä pyrkimys empirian ja teorian mielekkääseen yhdistämiseen. Kaikessa toiminnassa yhdistimme kokemuksiamme ja opimme toisiltamme. Menetelmän sovellusten kehitystyöstä muodostuikin niin saumaton yhteistyö, että kontribuoimme molemmat kehittelyn eri puoliin.

Sovelluksen esitys artikkelissa tapahtui omalla aineistollani, joten olin päävastuussa aineiston analysoinnista. Hellström avusti kuitenkin aktiivisesti tietokoneajoissa ja teknisissä ongelmissa. Aiemmissä käsikirjoitusversioissa tekstiä oli tuotettu jo siinä määrin yhteistyönä, että tekstistä on enää vaikea erottaa erillisiä, merkittäviä kontribuutio-osuuksia analyysiosuutta lukuunottamatta.

teemasta eli tässä tapauksessa taiteella kommunikoinnista. Analyysin tulos on kuvio sivulla 36. Siltä osin kuin tutkimuskohteina ovat nuoret kuvataidekoulu-  
laiset, prosessin aikana syntynyt ymmärrys aineistosta on toiminut pohjana ja  
virikkeenä myös sen jälkeisten artikkelien teemojen työstämiselle.

### 3. YKSILÖLLISYYDEN TUOTTAMISEN PARADOKSI

#### 3.1. Yksilöllisyys uskona yksilöllisyyteen

Tekemiseen painottuva modernistinen kuvataidekasvatus esittää yhden taide-  
käsityksen mukaisen, mutta universaaliksi käsitetyn kielen välineeksi, joka  
mahdollistaa ikään kuin abstraktin, mihinkään paikantumattoman vapauden ja  
sen myötä oppilaan ”yksilöllisen ilmaisun” ja ”luontaisten taipumusten” aktu-  
alisoitumisen (vrt. Ojakangas 1997, 84, 122-125). Kyseisessä taide- ja kasva-  
tuskäsityksessä keskeinen julkilausuttu tavoite on paradoksaalisesti yksilölli-  
syyss: omaperäisyys, ainutkertaisuus sekä yleisistä toimintatavoista ja standar-  
deista poikkeaminen. On kuitenkin vaikea antaa yksiselitteistä määritelmää  
siitä, missä pisteessä toiminta on yksilöllistä – poikkeavuutta tai ainutlaatu-  
suutta suhteessa mihin?

Oppilaat omaksuvat helposti yksilöllisyyttä korostavan puhettavan, jossa  
on yhtäläisyyttä opettajien puhettavan kanssa (artikkelit ”Ite pitää keksii se jut-  
tu” ja ”Dancing on the tightrope”). Opettajien puhetapa on puolestaan saanut  
aineksia taiteen perusopetussuunnitelmasta, joka heijastaa modernistisen tai-  
dekasvatuksen noin satavuotista historiaa eri painotuksineen. Opettajat kehittä-  
vät strategioita, joilla oppilaat saadaan ”löytämään” tai ”sisäistämään” ajatus  
itseilmaisun kehittämisen tärkeydestä. Vastaavasti oppilaat *tietävät*, että heidän  
*pitää* kehittää omaa ilmaisuaan. Kasvatustoimijat ohjaavat kasvavaa yksilöä  
näin yksilöllisen kasvun kulttuuriseen ihanteeseen (vrt. Hoikkala 1993, 165).  
Oppilaat sisäistävät veloitteen tuottaa yksilöllistä ilmaisua. He mieltävät päät-  
tävänsä itse toiminnan ideaaleista, vaikka ne ovatkin selkeästi ulkopuolelta  
asetettu. Vapaus päättää itse, kuinka kuva viime kädessä rakentuu – värisävyn  
valitseminen tai viivan vetäminen tietyllä lailla tai tiettyyn paikkaan on heille  
samalla merkityksellinen ja aktiivisen, itsevastuullisen subjektiivisuuden kokemus.  
Kyse ei ole toimimisesta täydellisessä vapauden tilassa vaan asennoitumisesta,  
joka mahdollistaa itsen keskittymisen. Toiminta perustuu ajatukseen vapaa-

ehtoisuudesta, joka mahdollistaa irtautumisen välttämättömänä pidetystä sosiaalisesta toiminnasta.

Abstrakti tavoitepuhe väistyy taustalle, kun puhe kiinnittyy töihin ja toiminnan konkreettiseen kuvaukseen. Tavoitteet suhteessa opettajien puheisiin eriytyvät siinä, että opettajat puhuvat oppimisesta mielellään jatkuvana prosessina, mutta oppilaille oppiminen tarkoittaa ensisijaisesti onnistuneita suorituksia, taitojen kehittämistä ja taidonnäytettä. Oppilaat arvostavat sääntöjä ja konventioita, joita vasten he voivat arvioida onnistumistaan. He eivät puhu opettajien tapaan oppimisen prosessista, joka kasvattaa kykyä sietää epävarmuutta. Kyse on tuskin siitä, etteivätkö nuoret hahmottaisi prosesseja. Prosessit ovat heille oppimisen prosesseja, joiden toivotaan päätyvän onnistuneeseen tulokseen. Taidon hankkiminen ja sen kehittäminen ovat tärkeitä motivaatiotekijöitä nuorten harrastamisessa yleensäkin (Metsämuuronen 1995, 259). Oppiminen on erityisen motivoitua silloin, kun siihen sisältyy mahdollisuus ennakoida palkintoja arvostuksen odotuksille ja tyydytyksen toiveille (Ziehe 1991, 234). Ehkä voisi ajatella, että epävarmojen tulevaisuusnäkökymien sävyttämässä yhteiskunnassa mahdollisuus tukeutua sääntöihin ja niiden mukaiseen suorittamiseen tarjoaa nuorille turvaa (vrt. Suurpää 1996, 53).

Toisaalta opettajat tietävät, että oppilaat tarvitsevat onnistumisen kokemuksia jatkaakseen harrastamistaan, minkä takia he kehittävät strategioita tuottaa niitäkin. Opettajien painottama prosessikeskeisyys kyseenalaistuu myös tulosvastuun paineen alla parhaita töitä esittelevänä näyttelytoimintana. Opettajien ja oppilaiden tavoitteet suoritusasteella ovat siis myös samansuuntaiset, ja opettajien puhe on siinä mielessä ristiriitaista. Suorituskeskeisyydestä huolimatta kuvataidekoulu edustaa oppilaille pakopaikkaa arjen huolista. Merkittävänä erona ”tavallisen” koulun ja kuvataidekoulun suorituskeskeisyydessä on se, että kuvataidekoulussa nuoret kokevat tavoitteiden ja niiden toteutumisen olevan heidän omassa hallinnassaan. Kun opetus käsittää ristiriitaisia piirteitä suhteessa onnistuneisiin lopputuloksiin ja ”vapaaseen itseilmaisuun”, löytyykö yksilöllisyyden toteutumiselle muuta sijaa kuin nuorten oman uskon tasolla?

Jo kuvataidekoulussa käynti on nuorille uskon tasolla yksilöllinen valinta. Haastatellut nuoret ovat käyneet kuvataidekoulussa pitkään ja sosiaalistuneet sen toimintaan. Useimmilla heistä on kuvataideharrastamista tukeva keskiluokkainen kotitila. He ovat aloittaneet harrastuksen jo lapsena vanhempiensa aloitteesta, heitä on tuettu harrastuksessaan, ja kuvataidekoulun sosiaa-

linen miljöö tukee siinä edelleen. Vaikka harvoista voi sanoa, että he ovat valinneet harrastuksen oma-aloitteisesti, he mieltävät siellä käymisen perustuvan vapaaehtoisuuteen ja valintaan. Moni pitää tärkeänä myös kiinnittymistä samanmielisten ryhmään ja erottautumista sellaisista nuorista, jotka eivät harrasta kuvataiteita (vrt. Rantala 1998, 131-132).

Kuvataidekoulun konventionaalinen, modernistinen taidekäsitys luo mahdollisuuksia tehdä kuvaa, mutta opittu välineistö ja käsitteistö myös rajoittavat ilmaisun mahdollisuuksia. Kyseisen kielipelin sisällä nuoret joka tapauksessa uskovat yksilöllisyyteensä ja valinnanvapauteen, joskin diskurssin ohjaamalla tavalla. Yksilöllisyys on määrätty etukäteen tapahtuvaksi (vrt. Hoikkala 1993, 163). Voiko yksilöllisyys olla sitä, että opitaan olemaan yksilöitä omaksumalla samanlainen, yksilöllisyyttä painottava ajattelutapa? Eikö yksilöllisyyttä tässä kontekstissa ole toiminta muiden kuin kuvataidekasvatusinstituution arvojen ja odotusten mukaisesti, kuten kuvantekemisen käsittäminen suorituksena? Yksilön oletetuista tarpeista lähtevä opetus johtaa helposti intensiivisempään ja kokonaisvaltaisempaan sosialisatioon kuin ulkokohtaisempi tietoja ja taitoja antava opetus (Broady 1986, 157).

### 3.2. Yksilöllisyys ainutlaatuisuutena

Taideopetuksen kieli käsittää kuvailmaisun samanaikaisesti sisäisen maailman representaationa sekä jonkin uuden ja ainutlaatuisen tuottamisena: taiteen tekijä määrittäyty sekä olemassa olevan löytäjäksi että uuden keksijäksi. Toisin sanoen löytäessään taiteen avulla itsensä vapaana ja ainutlaatuisena subjektina taiteen tekijä tuottaa ikään kuin automaattisesti uutta. Retoriikan mukaan hän syventää samalla ymmärrystä itsestään ja maailmasta.

Artikkeleissa ”Narrative identity and artistic narration” ja ”Art as a communicative practice for teenagers” kuvaan, kuinka haastatellut nuoret käyttävät tekemiensä kuvien *merkityksellistämiseen* osin kuvataidekoulussa opittua käsitteistöä, mutta kulttuurisia aineksia tulee myös harrastustoiminnoista ja muusta elämästä tapahtumiseen ja tärkeine ihmissuhteineen. Ulkoisesti samankaltaiset ja jopa samaan tehtävänantoon perustuvat kuvat merkityksellistyvät tekijöilleen eri tavoin, yksilöllisesti. Merkityksiä ei voi kuitenkaan lukea kuvasta, vaan ainoastaan nuorten kertomuksista. Opetus ja kuvataidekoulun ulkopuolinen merkitysympäristö tarjoavat kuvan tekemiselle motivoitumisen

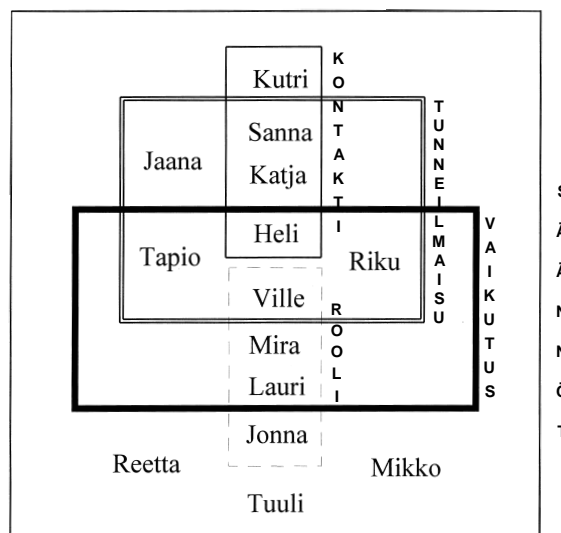
mahdollisuuksia, joista nuoret ”valitsevat” omansa erilaisin yhdistelmin. Nuoret yhdistelevät näitä merkityksiä eri tavoin ja antavat niille erilaisia muotoja ja sisältöjä riippuen siitä, kuinka puhe paikantuu konkreettisiin, itse tehtyihin artefakteihin. Nuoret ovat siis ainutlaatuisia suhteessa toisiinsa sikäli, että taidekasvatuksen tarjoamat subjektipositiot sekoittuvat koulun, muiden harrastustoimintojen ja siihenastisen henkilöhistorian välittämiin kulttuurisiin merkitysmaailmoihin. Nuorten eri-ikäisyys suhteessa toisiinsa ei osoittautunut merkityksiä jäsentäväksi tekijäksi.

Jos kasvatusinstituutio on kovin sulkeutunut, oppilaisiin saatetaan suhtautua kohteena, joka edustaa ihmisenä kehittymisen tiettyä vaihetta ja jonka kehitystä säädellään tarjoamalla paitsi arvokkaina pidettyjä taitoja ja uskomuksia, myös elämänsisällöllisiä kokemuksia (ks. Saarnivaara & Varto 2000, 46-47). Lukuunottamatta niin kutsuttuja vapaita aiheita kuvataidekoulujen töiden aiheet ovat opetuksen tematisoimia. Niissä toistuvat usein ihmisen kuvaus, eläimet ja luonto, ympäristö sekä erilaiset tunnetilat, eli näitä valikoituja ”elämänaiheisia” aiheita voinee luonnehtia konventionaalisiksi suhteessa mediavälitteisten nuorisokulttuurien maailmaan. Silti töiden aiheet antavat nuorille mahdollisuuksia sellaisten teemojen käsittelyyn, joita he itse pitävät henkilökohtaisesti tärkeinä, kuten käsitystä omasta tyylistä ja luonteesta, eläinten oikeuksia, ekologisia asioita sekä ystävyys- ja ihmissuhteita. Toisin sanoen, vaikka toiminta on aikuisten määrittelemää ja sillä on vahvasti institutionalisointuneet puitteet, haastattelemani nuoret saavat kuvataidekoulussa välineitä käsitellä tärkeiksi kokemiaan asioita.

Pyytäessäni nuoria tuomaan haastatteluun jonkin tekemänsä kuvan en kuitenkaan sanonut, että sen tulisi olla kuvataidekoulussa tehty. Kaksi nuorta poikaa esitti haastattelussa kotona tehdyn kuvan. Toinen käsitteli kuvan avulla seksuaalisuutta. Kuvan tekijä oli saanut siihen inspiraation elokuvasta *The Wall*, joka puolestaan visualisoi Pink Floyd -nimisen yhtyeen musiikkia. Toisella pojalla yksi kuva ilmensi roolipelien fantasiamaailmaa, ja hänen toinen kuvansa kertoi tulevaisuuden pelosta: elävästä ydinräjähdyksestä. Nämä kotona tehdyt työt siis poikkesivat aiheeltaan muiden nuorten haastatteluun tuomista töistä. Kahdesta tapauksesta ei voi tehdä pitkälle meneviä päätelmiä, mutta työt olivat silti aiheiltaan lähempänä nuorten omien kulttuurien visuaalista maailmaa yhdistettynä hyvin henkilökohtaisiin teemoihin.

Artikkelin ”Art as a communicative practice for teenagers” tarkastelussa käy ilmi, kuinka *sääntöjä* ja konventioita (värioppi, muotooppi, tekniikkojen

hallinta jne.) lukuunottamatta nuoret painottavat erilaisia kommunikoinnin ulottuvuuksia. Yksi pitää tärkeänä *tunteiden* käsittelyä. Toinen kieltää niiden merkityksen. Kolmas haluaa tehdä kuvalla *vaikutuksen* muihin pätevyiden tai rohkeuden osoittamisena. Neljännelle on tärkeää viestittää kantaaottavia sanoja ja päästä siten vastavuoroisuutta edistävään *kontaktiin* kuvan katselijan kanssa. Viides keskustelee tietyn *roolin* kanssa, mikä viittaa käsitykseen itsestä nuorena kehittyvänä taiteilijana. Kuudes haluaa ainoastaan oppia tekemään parempia kuvia. Seitsemäs yhdistelee edellä mainittuja merkityksiä. Kahdeksas yhdistelee niitä eri tavoin jne. (ks. kuvio alla).



Jos kuvalla kommunikoinnin muotoja tarkastelee opetuksen näkökulmasta, ”tunneilmaisuus” on lähimpänä sitä, mihin opetuksen painopiste on pitkälti suuntautunut viitattaessaan niin kutsutun ”sisäisen” maailman ilmaisuun tai ”itseilmaisuun”. Haastatelluista kuitenkin vain puolet sijoittuvat tähän kategoriaan, eli he sanoivat käsittelevänsä tai ilmaisevansa töissään tunteita tai muuten hyvin henkilökohtaisia ja tärkeitä asioita. Toisaalta kategoriat kontakti ja vaikutus edustavat nuorille asioita, joita opetus ei ilmiselvästikään välitä.

Kuvan tekemiseen liittyviin tavoitteisiin nähden tytöillä korostuu poikiin nähden muiden huomiointi. Pojilla korostuu tyttöihin nähden halu päteä. Nuoret siis ilmentävät osin sellaista sukupuolikategorisointia, jossa tyttöihin yhdistetään sosiaalinen vastuu, poikiin taas pyrkimys pärjätä (esim. Gilligan 1982).

Toisaalta kaikkien tyttöjen ja poikien motiivit eivät ole tuon asetelman mukaisia ja sitä ilmentävienkin suhteen vain osin. Pojilla tunteiden käsittely on varsin korostunut, ja tytöissä löytyy puolestaan vahvasti itseen ja omaan autonomisuuteen keskittyviä. Haastatellut tytöt myös yhdistelevät eri motiiveja poikia monipuolisemmin (vrt. Näre ja Lähteenmaa 1992 tytöistä ja altruistisesta individualismista, ks. myös Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994; Holstein-Beck 1995).

Nuoret ovat siis joka tapauksessa yksilöitä. Toisaalta voidaan kysyä, missä vaiheessa nuorten käsitys itseilmaisustaan ja yksilöllisyydestään on syntynyt tai syventynyt. Kuten artikkelissa ”Narrative identity and artistic narration” ilmenee, suurelta osin haastattelemani nuoret oivalsivat ymmärtävänsä suhdettaan kuvantekemiseen vasta silloin, kun he joutuivat perustelemaan toimintansa merkityksellisyyttä verbaalisesti itselleen ja tutkijalle. Nuoret sanoivat ymmärryksensä suhteestaan kuvantekemiseen lisääntyneen erityisesti, kun he pääsivät *kertomaan* kuvistaan haastattelutilanteessa. Ainakin jossain määrin nuorten ymmärrys yksilöllisestä ilmaisustaan on siis paitsi puhettavan omaksumisen myös kertomisen tulosta haastattelutilanteessa. Tarinat kuvantekemisen merkityksestä eivät kuitenkaan ole aina johdonmukaisia, vaan ne muuttuvat ja muotoutuvat kertomisen kuluessa. Tarinat saavat aineksia nuorten sillä hetkellä tärkeistä asioista; tilannekohtaisissa tulkinnoissa tarinat vievät mukanaan usein ulottuvuuksiin, jotka ovat kaukana siitä, mitä kuvassa näkyy. Nuorten ”sisäinen maailma” on kielen välityksellä jatkuvasti uudelleen tulkittuvaa – oli paikka visuaalista tai verbaalista. ”Elämys ei organisoi ilmaisuja, vaan päinvastoin ilmaisu organisoi elämyksen” (Volosinov 1990, 106).

### 3.3. Yksilöllisyys pakkona valita vaihtoehtoja

Yksilöllisyys näyttäytyy kuvataidekoulussa erilaisena riippuen siitä, tarkastellaanko kuvantekemistä kielipelinsä sisä- vai ulkopuolelta, mitä valitaan ja mitkä ovat vaihtoehdot. Artikkelissa ”Dancing on the tightrope” kuvataan shoppailijoiden, kuntosalilla kävijöiden ja nuorten kuvantekijöiden tapoja merkityksellistää toimintaansa. Jos yksilöllisyys on mahdollisuutta valita ideaalien ja arvojen väliltä, niin shoppailussa ja kuntosalilla käynnissä toimijat *joutuvat* olemaan vapaita valitsijoita ja vastuussa itsestään, koska ulkopuolinen ohjaaminen toimintoihin on vähäisempää; valinnoille ei ole tiukkoja rajoja (ks. Lehtonen 1999b, 244, 283). Valitsemisen pakosta huolimatta ja myöskin siitä joh-

tuen arvovalinnoille on enemmän tilaa kuin taideharrastamisessa, jossa keskeinen arvo eli yksilöllisyys on kasvatuksen tavoitteena säädetty etukäteen. Tällöin sitä ei siis myöskään voi valita ideaaliksi. Vapaus edellyttää jotain, jonka suhteen on vapaa.

Koska ideaalisen shoppailun rajat eivät ole toimijan ulkopuolelta määriteltyjä, shoppailussa korostuu itsekuri suhteessa itse määriteltyihin hyvän toiminnan kriteereihin. Kuntosaleja on erilaisia, ja ne käsittävät erilaisia käyttäytymissääntöjä ja toiminnan ideaaleja. Viihtyäkseen salilla kävijän täytyy tunnistaa ”tyyppinsä” ja valita paikka ja käyttäytyminen sen mukaan. Kuvataidekoulussa nuori kuvantekijä kohtaa sen sijaan yhden keskeisen ja kyseenalaisitamattoman normin: vaatimuksen kehittyä luovaksi ja autonomiseksi yksilöksi. Arvojen valintojen kannalta shoppailijalla on siis eniten vapauden asteita ja kuvantekijällä vähiten. Siitä huolimatta kaikki toimijat mieltävät ideaalit samantapaisesti omiksi valinnoiksi. He haluavat tehdä ”oikein”, mutta he haluavat myös kokea, että viime kädessä he ovat itse vastuussa oikein toimimisen kriteereistä.

Estetiikka tarkoittaa mainitussa artikkelissa hetkellisen mielihyvän ja etäisyyttä ottavan reflektion dialektiikkaa (Welsch 1997, 6). Toimintaan sovellettuna reflektion kohteena on toimija itse suhteessa toiminnan kontekstiin ja tapoihin sekä onnistuneen toiminnan ideaaliin. Tyytyväisyys itseen perustuu paitsi konkreettisten taitojen harjoittamiseen, myös taitoon tasapainotella vapauden ja rajoitusten, hetkellisen hurmion ja itsekontrollin sekä halun ja pakon välillä (vrt. Certeau 1988, 73). Tyytyväisyys ei ole koskaan lopullista, vaan sen eteen täytyy jatkuvasti työskennellä. Vaikka toiminnat ovat ideaaleiltaan erilaisia ja eri lailla sääteleviä, itsekontrollin muoto on haastateltujen käsityksissä samankaltainen. Mielihyvän mekaniikka rakentuu samoin periaattein riippumatta siitä, että kuvantekijät ovat nuorempia kuin shoppailijat ja kuntosalilla kävijät. Kuvataideharrastajien kannalta tilanne on verrattavissa mihin tahansa vapaa-ajan harrastukseen, joka tapahtuu ohjauksessa, joka määrittää toiminnalle selkeät ideaalit. Paradoksaalista tässä kontekstissa on se, että ideaalina on yksilöllisyys.

Taidekasvatus tarjoaa nuorille hyvään pyrkien sääntönsä ja uskomuksensa sekä turvallisen oloisen ympäristön. Vaikka nuoret eivät voi valita toiminnan ideaalia eli yksilöllisyyttä, heidän on kuitenkin pakko valita tapansa rakentaa kuva tekemällä konkreettisia valintoja taideopetuksen kielipelin ja annettujen konventioiden sisällä. Niinpä nuoret kuvataidekoululaiset harjoittavat yksilöllistä ilmaisua töiden merkityksellistämisen lisäksi tuottamalla ainut-

laatuisia kuvia ja visuaalisia *toteutuksia*. Tekijällä on vapaus valita ilmaisulleen tekniikka ja materiaalit annetun välineistön puitteissa, ja hän voi soveltaa sääntöjä monin tavoin. Mitä paremmin toimija hallitsee ilmaisun erilaiset mahdollistajat, sitä kyvykkäämpi hän on soveltamaan niitä uusin ja erilaisin tavoin.

## 4. ELÄMÄNKASVATUSTA TAITEEN AVULLA

### 4.1. Kehämäinen retoriikka ja universaali asiantuntijuus

Itsenäistyäkseen nuori tarvitsee rajoja ja sääntöjä toimintansa tueksi ja turvaksi, mutta yksilön tulee itsenäistyäkseen kyetä myös kyseenalaistamaan sääntöjä ja konventioita. Taiteen perusopetus suunnitelman retoriikka on kehämäinen: taiteellisen toiminnan lähtökohdat ja seuraukset eivät ole erotettavissa toisistaan (artikkeli ”Modernistinen taidekasvatus myöhäismodernissa yhteiskunnassa”). Taidekasvattajasubjektit pyrkivät tuottamaan oppilaista subjekteja, jotka määrittyvät implisiittisesti ja paradoksaalisesti puutteen kautta. Puute on elämänhallintaa edistävän taiteen puute. Ajatus taiteen ylevöittävästä vaikutuksista velvoittaa taidekasvattajia toimimaan siten, että taideoppilaisissa kehittyisi kykyjä ja ominaisuuksia, jotka sisältyvät tapaan käsittää taide. Taiteen avulla edistettävät ominaisuudet ovat osin niin yleisiä, abstrakteja ja yleviä, kuten henkinen kasvu, että niihin on helppo uskoa mutta niiden toteutumista on vaikea, jollei mahdotonta, todentaa. Astetta konkreettisempien tavoitteiden, kuten havaintokyvyn kehittämisen, esitetään puolestaan toteutuvaksi, kun ”kehitetään oppilaiden havaintokykyä”. Kuvatun kaltainen retoriikka ei varsinaisesti argumentoi, koska se perustuu selviöiksi käsitettyjen asioiden esittämiseen (Perelman 1996, 13, 28, 33).

Kuvataiteen erilaiset osa-alueet tarkoittavat suunnitelmassa ”taiteen” erilaisia ilmenemismuotoja piirustuksesta videoon tai luonnonympäristöön. Artefaktuaalisella tasolla taide on siis ajankohtaisesti pluralisoitunut, ja taide käsitetään samalla *viestinnäksi*. Modernistinen esteettinen koodisto ei kuitenkaan kyseenalaistu. Artefaktin tuottamista ja hahmottamista ohjaava koodisto palauttaa toiminnan modernistisen taiteen periaatteisiin, tietynlaiseksi näkemisen, tekemisen ja kokemisen tavaksi. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös nykytaiteen ilmiöiden ja taiteidenvälisyyden tutkiminen, mutta vastaavasti niihin ei ole edellytyksiä perehtyä, jos käsitevälineistö edustaa kuvataiteen modernistisia esteettisiä konventioita. Niinpä peräänkuulutettu laaja kokonaisnä-

kemys kuvataiteen alueelta jää väistämättä toteutumatta. Opetussuunnitelmas-  
sa mainitaan myös pyrkimys tutkia vieraita kulttuureita niiden kuvamaailmasta  
käsien. Tämänkään toteuttamiselle ei anneta välineitä, koska taidekäsitys on  
länsimaisen modernistisille esteettisille konventioille rakentuva. Monikulttuu-  
rinen taidekasvatus johtaa muutenkin moniin käsitteellisiin ja käytännön on-  
gelmiin (ks. luku 1.3).

Sisällöllisesti taiteen perusopetus heijastaa jäänteitä taidekasvatustraditi-  
oiden keskeisistä painotuksista viime vuosisadalta. Yksi on sommittelun peri-  
aatteille ja kuvallisille perusmuuttujille rakentuva *formalismi* – Suomessa tämä  
”peruselementtiajattelu” voimistui 1960-luvulla Bauhaus-suuntauksen vaiku-  
tuksesta. Toinen on luovaa itseilmaisua ja oppilaiden luontaisia taipumuksia  
painottava *ekspressiivinen* suuntaus, joka on ollut Suomessa voimakasta alka-  
en 1900-luvun alusta, hiipuen sotien aikaan, mutta voimistuen taas sotien jäl-  
keen ja erityisesti 1980-luvulla. Kolmas suuntaus korostaa *arjen taidetta*, jol-  
loin taiteen kategorioita sovelletaan arkiseen ympäristöön esimerkiksi muotoi-  
luna tai käyttämällä hyväksi luonnonmateriaaleja. Neljäs keskeinen näkökul-  
ma on *taide tapana tietää ja ajatella*. Siihen liitetään usein amerikkalainen  
Discipline Based Art Education, jonka mukaan taiteen tekeminen on vain yksi  
tiedonala estetiikan, kritiikin ja taidehistorian joukossa. Mallille on kuitenkin  
monenlaisia painotuksia, joista osa kohdistuu taiteelliseen tekemisprosessiin ja  
ongelmanratkaisuun, osa taas taiteen ymmärtämiseen ja vastaanottoon. (Suun-  
tauksista ks. Efland 1995; Efland et al. 1998, 82; Pääjoki 1999; suomalaisesta  
taidekasvatuksesta ja sen historiasta esim. Pohjakallio 1998 & 1999; Tuomi-  
koski-Leskelä 1979.) Taiteen perusopetuksen painotuksissa ei ole sen kaltaista  
yhteiskuntakriittisyyttä, joka vallitsi Suomessa erityisesti 1970-luvulla. Tällöin  
osa taidekasvatuksen tavoitekeskusteluun osallistuvista halusi nähdä taideope-  
tuksen kriittistä ajattelun taitoa kasvattavana ja valtarakenteita paljastavana  
ekspressiivisyyden ylenpalttisen korostamisen sijaan (Pohjakallio 1999). Sa-  
moin tarkastelusta puuttuu taideteoreettinen näkökulma ja kasvatettavien omi-  
en kulttuurien huomiointi.

Vaikka vuosisadan eri painotukset korostavat erilaisia asioita, ne yhdis-  
tyvät opetussuunnitelmassa yhden ja saman ”kuvallisen kielen ja ajatteluta-  
van” ilmentymiksi. Toisin sanoen formalistinen koodisto toimii ilmaisun väli-  
neenä, jota voi soveltaa myös arjen kulttuuri- ja luonnonympäristön hahmotta-  
miseen, sekä muutoinkin ajattelun ja tietämisen välineenä. Tässä mielessä for-  
malismi, ekspressiivisyys, esteettinen herkistyminen ja henkisyys liittyvät yh-

teen. Perusopetussuunnitelmaa tukevassa virikemateriaalissa (osa tutkimusaineistoa) taiteen sisältämä monien ominaisuuksien ja vaikutusten samanaikaisuus määritellään *simultaanisuuudeksi*, joka puolestaan määritellään *taiteen perusolemukseksi*. Asetelma ilmentää jo todettua paradoksia: oppilaan oletetaan löytävän oma, yksilöllinen ja ”sisäistä maailmaa” ilmentävä ilmaisutapansa, mutta tarkkaan määriteltyjen sääntöjen ja konventioiden rajoissa, jotka yhtä kaikki esitetään universaaleina hahmottamisen ja kokemisen kategorioina (ks. Efland et al. 1998, 58-59). Taiteen perusopetussuunnitelmassa opetuksen perimmäisenä tavoitteena on saada aikaan *ihmisen jatkuva henkinen kasvu kuvataiteen avulla*.

Opettajat ovat vastuussa perinteensä ylläpitämisestä. Sen mukaisesti he haluavat tarjota oppilaiden elämälle moraalisen muodon, jossa on henkisyttä ja yleveyttä, jonka vain taide voi antaa. Kyse on osin taideopetuksen ammattiaseman säilyttämisestä, mutta taidekasvatustoimintaa määrittää myös kasvattajien mission kaltainen usko tämänkaltaisen taiteellisen toiminnan merkitykseen maailman ja itsen ymmärtämisen kannalta (vrt. Bourdieu & Darbel 1991). Taidekasvattajat ovat löytäneet pyrkimyksilleen tukea toisistaan ja yhteisestä koulutustaustastaan sekä instituutiostaan, mikä on osaltaan edistänyt hyvin omalakisien tradition säilymistä. Esimerkiksi henkinen kasvu on ollut taideaineiden pedagogiikan keskeisiä tavoitteita jo 1800-luvulla (Tuomikoski-Leskelä 1979). Taidetta ei ole suotta rinnastettu usein uskontoon (esim. Alasuutari 1996, 239; Sederholm 1994, 35).

## **4.2. Nykyaide: yksilöllinen kokeminen taiteen tekemisenä**

Nykytaidetta käsittelevän ”Taidetta ja arkea maitokiven äärellä” -artikkelin lähtökohtana oli tutkia, kuinka Suomen Nykyaiteen museo Kiasman keskusteluoppaat kohtaavat yleisön Wolfgang Laibin Maitokivi-teoksen äärellä. Maitokivi on museon kokoelmateos, joka hämmensi yleisöä ja herätti paljon keskustelua ollessaan esillä.

Kulkiessaan tai oleskellessaan näyttelytiloissa keskusteluoppaiden toimintaperiaatteena oli antaa tietoa sitä haluaville siten, että kohtaaminen museovieraan kanssa muodostuu vapaasti kulloisenkin tilanteen mukaan. Lieventääkseen katsojan hämmennystä usein kummallisena pidetyn nykyaiteen äärellä keskusteluoppaat kehittivät hienovaraisia *strategioita* päästäkseen

*luontevaan dialogiin* yleisön kanssa. Keskusteluoppaiden mukaan onnistuneimpia kohtaamisia yleisön kanssa olivat sellaiset, joissa he *pääsivät* keskustelemaan kävijöiden kanssa taidekäsitysten muutoksista, saivat nykytaiteen vastustajat *käännyttyä* taidemyönteisiksi tai onnistuivat *johdattamaan* kävijät omakohtaisiin kokemuksiin (kursivoidut sanat ovat oppaiden käyttämiä). Tavoitteiden taustalla on postmoderni taideteoria, jonka mukaan nykytaidetta ei pidäkään ymmärtää, vaan siihen tulee *suhtautua* (esim. Hannula 1998, 97) – diskurssi, jota keskusteluoppaat yrittävät opettaa yleisölle.

Nykytaiteessa kyseenalaistetaan usein paitsi taiteen tekemisen yksilöllisyyteen myös tietynlaiseen ilmaisukieleen ja kokemukseen sekä yleensäkin kuvantekemisen peruskonventioihin rakentuva perusta. Nykytaidekasvatuksen näkökulmasta tekemistä ja ilmaisua tärkeämpää on käsitys siitä, mitä kaikkea taide voi olla ja minkälaisin perustein (Sederholm 1998). Yksilöllisyyden ideaali näkyy aineiston tarkastelussa silti vahvana. Se on tosin siirtynyt tekijästä teoksen kokijaan, jonka tulee löytää oma, yksilöllinen tapansa suhtautua kuvaan. Kuva ikään kuin ”valmistuu” yleisön kokemuksissa aina uudelleen. Niinpä kokija on tekijä, ja taiteen ”tekeminen” on edelleen sielua ravitsevaa. Kun nykytaidetta *tehdään*, se siis tapahtuu joko yleisön yksilöllisenä taidekokemuksena tai sellaisena taiteen tuottamisena, joka ei välttämättä edellytä esteettisten konventioiden hallintaa. Tosin taidemaailman hyväksyntä tuotetuille artefakteille edellyttää käytännössä nykytaidekeskustelun hallintaa ja pätevöitymisen osoittamista siinä. Nykytaidekasvatus kuitenkin pyrkii siihen, että opettaja ei ole oppilaaseen nähden asiantuntija: maallikolla on ”lupa” suhtautua nykytaiteeseen haluamallaan tavalla. Paradoksi on nyt siinä, että osataksaan suhtautua nykytaiteeseen ”oikein” maallikolle tulee kertoa, että hänellä on lupa vapaisiin assosiaatioihin. Yksi asiantuntijakeskustelun piirre on myös sen toteaminen, että nykytaide pyrkii auttamaan ihmisiä kohtaamaan elämän moninaisuus.

Nykytaiteessa on myös konventionsa ja universalisoiva puhetapansa, jossa kansalaisia valistetaan taidekokemuksen avartavasta ja yksilöllisestä luonteesta. Nykytaidetta on kuitenkin kahdenlaista. ”Arkeen avautuva” taide sisältää arkisia aineksia, kuten maitoa, mikä antaa tarttumapintoja vapaille assosiaatioille, joissa ammattilainen ja maallikko voivat kilvoitella tasavertaisesti. Tämän sijaan tai lisäksi moni nykytaiteen teos keskustelee taiteen tyyliuunien ja traditioiden kanssa tavalla, joka ei avaudu kuin taiteen asiantuntijoille: keskeistä on taideteoksen suhde muuhun taiteeseen, ei niinkään taiteen ulko-

puoliseen maailmaan. Vaikka taide määriteltäisiin kuinka pluralistisesti tahansa, taide taideinstituution määrittelemänä – kuten kuvataidekasvatuksessa on väistämättä – tarkoittaa eräänlaisen taiteen eliitin hyväksymistä vähintään puhetapojen hallintana.

## 5. TAITEEN OPPIMISESTA TAITEN TEKEMISEEN

### 5.1. Taidekasvatuksen umpikujia

Tutkimuksestani ei voi vetää senlaatuista johtopäätöksiä, että kaikki kuvataidekoulujen opetus vastaisi kuvauksiani. Olen esittänyt opetukseen liittyviä ongelmia siltä osin, kuin se heijastaa modernistiseksi kutsumaani kuvataidekasvatusta. Yksi keskeinen ongelma kuvaamassani taidekasvatuksessa on sana taide ja sen käyttö. Käsite taide on tässä toiminnassa hallinnan välineenä toimiva ideologinen artefakti. Siihen liittyy tietty tapa ajatella maailmasta ja subjektiudesta, joka halutaan välittää kasvatuksen kohteille. Kasvatus asettaa väistämättä normeja ja ideaaleja. Puhe ja ajatusmallit tarttuvat, mikä on kulttuurissa olemista ja elämistä. Taidekasvattajien käyttämä kieli ohjaa oppilaiden ajattelua ja tiettyjen kulttuuristen näkökulmien omaksumista (vrt. Mälkiä 1997), mutta taidekasvatusdiskurssissa ”taide” on hallinnan välineenä vaikeasti perusteltavissa.

Taideteoreettinen lähestyminen taiteen tekemistä painottavaan taidekasvatukseen johtaa helposti umpikujiiin. Miten tehdä sellaista, jonka tekemiselle ei ole yleisesti hyväksytyjä sääntöjä? Miten tehdä sellaista, jonka ominaisuuksista ei ole varmuutta? Taideteoreettisen pohdinnan sijaan on helpompaa puhua taiteen hyvistä, esimerkiksi yksilöllisyyttä ja itseymmärrystä edistävästä, vaikutuksista ilman taidekäsitteen eksplikointia. Niinpä taidekasvatus luovii taiteen määrittelyssään ääripäiden välillä: taide on yhtäältä kuvan kielioppia, toisaalta näkemisen ja kokemisen tapa tai jopa inhimillisyyden huipentuma. Postmodernin ja monikulttuurisen taidekasvatuksen tiedostama taidekäsitteiden pluralismi ei helpota tai ratkaise taiteen määrittelyn ongelmaa; jos kaikki ”taiteenkaltainen” käy taiteeksi ja kenen tahansa näkökulmasta, taide ei erotu muusta inhimillisestä, symbolisesta tai artefakteja tuottavasta toiminnasta. Kuvaamassani nykytaidekasvatuksessa modernismin painottama yksilöllisyyden ideaali on edelleen vahva tarkoittaen yksilöllistä taidekokemusta. Taiteen mo-

ninaisuuden hahmottaminen ei myöskään riitä tavoitteeksi, vaan ote on edelleen valistava: nykytaiteella halutaan kertoa elämästä ja sen myötä parantaa ihmisten elämänlaatua.

Jos kasvatuksen merkitys palautuu käsitykseen tavoitellusta hyvästä (Ikonen 2000), taidekasvatusproblematiikan keskiössä on – taiteen määrittelyn ongelmallisuuden lisäksi – se hyvä, mitä juuri taiteella pyritään saamaan aikaan. Tämä tuskin helpottaa taidekasvatuksen legitimointia, sillä myös hyvä on vaikeasti määriteltävissä oleva termi – varsinkin, kun sitä halutaan välittää muille. Siksi taidekasvatukseen liitetyt hyvät seuraukset tuskin koskaan vakuuttavat yhtä lailla kaikkia sellaisia toimijoita, joilla voidaan ajatella olevan valta vaikuttaa toiminnan menestymiseen instituutiona tulevaisuudessa: asiakkaat eli nuoret oppilaat, oppilaiden tukijat eli vanhemmat, toiminnan rahoittajat, taidemaailma, opetussuunnitelmien laatijat ja koulutuspolitiikasta päättävät tahot sekä toiminnan tutkijat.

Taidekäsitteet ovat hakeneet paikkaansa taidekasvatuksessa vuosikymmenien aikana. Niiden moninaisuuden ja ristiriitaisuuden huomioiminen ei ole uusi asia. Juho Hollo (1919, 144-146) kirjoitti jo vuosisadan alussa taidekasvatusaatteen käsitteellisestä epämääräisyydestä ja hajanaisuudesta. Hänen seuraava huomionsa sopii sisällöltään hyvin tähänkin päivään, vaikka teksti on kirjoitettu yli 80 vuotta sitten:

Jää tietenkin suuressa määrin yksilöllisestä mausta riippuvaiseksi ja innokasta erimielisyyttä aiheuttavaksi se seikka, mitä ja millaista taidetta kukin tahtoo kasvatuksellisenä välineenä tai päämääränä suosia: toinen turvautuu kenties yksinomaan ns. klassilliseen taiteeseen, toinen taas saattaa osoittaa ilmeistä taipumusta kaikkein viimeisimpien suuntien huomioon ottamiseen. Tähän liittyy läheisesti jo edellä havaitsemamme taidekasvatuksen tarkoituksellisen epämääräisyys: taiteen tarkoitusta koskevien mielipiteiden vaihdellessa ja kiistellessä – toisille on taide pelkkä uskonnon tai moraalin palvelija, toisille sosiaalinen tekijä, toisille vain taidetta taiteen itsensä vuoksi jne. – joutuu taidekasvatukseen noista käsityskannoista riippuen saamaan mitä erilaisimpia tehtäviä. (Hollo 1919, 145-146).

Koska taidekasvatukseksi eri tavoin määritetty toiminta ei ole Hollon (1919, 145-146) mukaan vain taiteen ominaisaluetta, hän halusi luopua sanas-

ta taidekasvatus ja siirtyä käyttämään sen sijaan nimitystä esteettinen kasvatus. Esteettisen kasvatuksen hän puolestaan määritteli ”kuvitteellisen eri momenttien tasasuhteiseksi viljelemiseksi”. Se on tunne-elämän jalostamista vivahdusrikkauteen ja voimaan, mielikuvituksen kehittämistä nopealiikkeiseksi sekä tasapainottelua näiden välillä (s. 152). Tätä voi edistää Hollon mukaan monissa oppiaineissa, myös taideaineissa.

Taiteen käsitteen hämärtyminen ja esteettisen alueen kasvaminen merkitsee modernistisen, tekemispainotteisen kuvataidekasvatuksen kannalta kahta asiaa: 1) tarvetta toiminnan perusteiden ja niihin liittyvien taidekasvatusten vakuuttavampaan argumentointiin ja 2) tarvetta ympäröivän maailman ja yhteiskunnan parempaan huomiointiin. Onko modernistista kuvataidekasvatusta ylipäänsä mahdollista avata tukemaan ja rikastamaan nuorten elämää näkökulmasta, joka huomioi nuorten omat kulttuurit ja taideopetustuntien ulkopuolisen kokemusmaailman? Taiteen modernistinen perinne ei kuulu osaksi nuorisokulttuureja, jotka myös muuttuvat nopeasti. Nuorten visuaalinen kulttuuri tai arjen esteettiset käytännöt eivät toisaalta ole yhteneväisiä taiteen kanssa. Voidaankin kysyä, voiko taidekasvattajilla olla pätevyyttä osallistua nuorten visuaalisen kulttuurin tulkitsemiseen, jos tämän kulttuurin symboliikka ei perustu perinteiseen esteettiseen koodistoon vaan johonkin, joka on nimenomaan nuorten määrittämää ja muokkaamaa.

Institutionaalisesti määriteltyn taiteeseen liittyy joka tapauksessa oma kielensä ja käsitteistönsä sekä eri kielten mahdollistamat toimintatavat. Sama pätee esimerkiksi urheiluun, joka voi olla yhtä lailla kaikille suunnattua kuin lahjakkuuksia koulivaa. Huippusuorittaminen edellyttää niin taiteessa kuin urheilussa toiminnalle suotuisia henkilökohtaisia ominaisuuksia, toiminnan konventioihin tutustumista, sitoutumista, taitojen harjoittamista sekä oman tyylin kehittämistä. Molempiin toimintoihin liitetään valmennus- ja opetusretoriikassa yleviä, persoonallisuutta kehittäviä tavoitteita ja seurauksia. Konkretian tasolla yksilöllinen ilmaisu tai suoritus tarkoittaisi molemmissa tapauksissa valintojen tekemistä toimintaympäristön esittämistä vaihtoehtoista. Kyse olisi tällöin toimintaan liittyvien konventioiden ja käsitteistön opettelusta, mutta konkreettisten sääntöjen, tietojen ja tekniikkojen eikä abstraktin retoriikan osalta.

Kielellisten diskurssien ja niiden kytkeytyvien arvojen avaaminen ja esittely on alue, jota on kuitenkin mahdollista opettaa (McLaren & Giroux 1997). Tällöin toimijat voisivat tiedostaa sen, mihin taiteen monista vaihtoehtoisista kielipeleistä he ovat sitoutuneet. Siten myös kasvatuksessa on mahdollista ohjata oppilasta tekemään valintoja niin konkreettisten taitojen kuin niihin

liittyvien arvo- ja merkitysmaailmojen osalta. Toisaalta taiteen teorioita ja diskursseja ei ole mielekäästi opetettu esimerkiksi pienille lapsille, joita kiinnostaa tekeminen ja siihen liittyvät säännöt. Niiden myötä he sosiaalistuvat vähitellen opetetun tradition mukaiseen toimintaan. Toisin sanoen kasvatus ilman auktoriteettia tai traditioista vapaa valitsija ovat nekin paradokseja (ks. Hoikkala 1998 ja Ojakangas 1997). Oppilaat eivät ole ”valmiita yksilöitä”, jotka voisivat tehdä rationaalisia valintoja tiedostaen niiden kaikki reunaehdot, taustat ja mahdolliset vaikutukset. Yhteisöissä eläminen merkitsee yhteisiä sääntöjä; yksilöllisyys ei toteudu tyhjiössä.

Tasapäistävän yksilöllisyysretoriikan omaksuminen voi kuitenkin synnyttää nuorena epärealistisia käsityksiä itsestä. Itsen ulkopuolelta asetettuna tavoitteena yksilöllinen ilmaisu on toisaalta paradoksi. Suhteessa tehtyihin artefakteihin ja konkreettisen toiminnan merkityksellistämiseen yksilöllisyys on puolestaan itsestäänselvyys. Nuoret tuovat joka tapauksessa arkensa aineksia töidensä ja tekemisensä merkityksellistämiseen. Yksilöllisyyttä edistämään pyrkivä asetelma on näin ollen hedelmätön: toiminnan lähtökohdat, seuraukset ja tavoitteet eivät erotu toisistaan. Muukin ylevä retoriikka on turhaa. Sen lisäksi, että henkistä kasvua tai kokonaispersoonallisuuden kehitystä on vaikea todentaa, oppilaat kehittyvät tai eivät kehity ihmisinä – mitä se tarkoittaa – riippumatta siitä, sanotaanko niin tapahtuvan.

Kaiken kaikkiaan kuvattunkaltainen taidekasvatus pyrkii sopeuttamaan oppilaita elämään ja yhteiskuntaan, jossa valitsemisen pakko perustuu hyvin erilaisille toimintamekanismeille kuin sen omassa, arvoiltaan tiivishenkisessä pieniyhteisössä. Varsinkin uusmedian sanotaan voimistaneen rooliaan nuorten kasvattajana tuottamalla ja muokkaamalla nuorten arvoja ja arjen käytäntöjä sekä heitä ympäröivää visuaalista kulttuuria, jota erityisesti nuorisokulttuurit hyödyntävät. Uusmediaan liittyvässä viestintäkasvatuksessa esille nousee useita kasvatuksen kannalta tärkeitä painopistealueita: kyky käsitellä mediatoimintaa monipuolisesti ja kriittisesti, mutta myös kyky käyttää sitä elämysten antajana ja välineenä omien esteettisten pyrkimysten toteuttamiseksi (Hoikkala 1999; Suoranta 1998; Tarkka 1996). Osana artefaktien tekemiseen painottuvaa taidekasvatusta uusmediaan panostaminen hämärtää kuitenkin edelleen sanan taide merkitystä ja roolia.

Samalla, kun todellisuuden sanotaan läpikotaisin estetisoituneen, esteettinen on käsitteenä vieläkin laveampi kuin taide. Toisaalta esteettisen toiminnan kriteerit ja tekemisen taidot ovat paremmin toimijoiden valittavissa. Kas-

vatuspyrkimyksistä riippumatta nuoret harjoittavat keskenänsä arjen estetiikkaa ja tavoittelevat siihen liittyen positiivisia elämyksiä ja onnistumisen kokemuksia. Samalla nuoret rakentavat elämäntyylejä, joiden avulla he rakentavat suhdetta itseensä ja ympäröivään todellisuuteen. Visuaalinen välineistö ja sen käyttö ovat vahvasti nykyhetken määäämiä, mutta kyse ei ole taiteesta kuin korkeintaan väljän metaforisessa mielessä.

Uusmedia on silti alue, jolla taideinstituutio voi kohdata nuoret ja nuorisokulttuurit. Uusmediapainotteinen nykytaide on monia nuoria oma-aloitteisesti kiinnostavaa, mikä näkyi esimerkiksi Kiasman yleisön ikärakenteessa silloin, kun esillä oli ambient-musiikin – teknomusiikin alalaji – kehittäjän Brian Enon näyttely.<sup>6</sup> Eräs Kiasman kävijäkyselyyn tuolloin vastannut nuori sanoi syyksi tulla museoon ”teinhysterian”. Moni nuori käy Kiasmassa oma-aloitteisesti myös siksi, että museo on ilmainen alle 18-vuotiaille ja koska siellä voi käyttää internetiä ilmaiseksi. Kosketuksessaan nykytaiteeseen he eivät kuitenkaan tuota uusia, erillisiä, konkreettisia taide-artefakteja.

## 5.2. Taiten tekemisen monet mahdollisuudet

Tutkimuksen kannalta kiinnostavaksi nousee kaksi tapaa hahmottaa esteettinen, jotka voivat myös liittyä yhteen. Yksi tapa käsittää sen objektien laaduksi, visuaalisten elementtien koosteeksi ja sen avaamaksi symboliikaksi, joka voi olla muuttuva ja kulttuurisesti hyvin spesifi. Modernistiset esteettiset konventiot on yksi esimerkki esteettisestä koodistosta, ja uusmedian virtuaalimaailman visuaalisuus tai nuorisomuoti tarjoavat toisenlaisia tarttumapintoja visuaalisten elementtien tulkinnalle. Esteettisen voi kuitenkin yhtä lailla käsittää suhtautumis- ja kokemistavaksi, taitojen hankinnaksi, joka on tasapainoilua hetkellisen hurmioitumisen ja etäisyydenoton välillä (vrt. Hollo 1919, 152; ks. erityisesti Welsch 1997, 6 ja artikkeli ”Dancing on the tightrope”). Suhteutettuna esteettiseen visuaalisina koodeina tämä *toiminnan estetiikka* tarkoittaa koodien käyttöön ja tulkintoihin liittyvien säännösten opettelua ja luovaa hallintaa. Luova hallinta viittaa siihen, että kyse on jatkuvasta pyrkimyksestä, jossa sääntöjä on myös mahdollista muuttaa. Esteettinen toiminta ei ole vain ”heit-

---

<sup>6</sup> Tieto perustuu Suomen nykytaiteen museo Kiasman kävijätutkimukseen, jonka tein Valtion taidemuseolle vuosituhannen vaihteessa.

täytymistä”, vaan myös sääntöjen ja taitojen järjestelmällistä, mutta joustavaa oppimista.

Antero Salminen (1981, 14) nimittää yllä kuvatun kaltaista toimintaa *taiten tekemiseksi* viitaten elokuvaohjaaja Renoiriin, joka toteaa kirjassaan *Elämäni ja elokuvani*: ”Leipuri, joka tekee onnistuneen kermakakun, on taiteilija (...) Ei taide ole ammatti sinänsä vaan tapa, jolla jotain ammattia harjoitetaan, tapa millä mikä tahansa inhimillinen toiminta suoritetaan. Ehdotan teille omaa taiteen määritelmääni: taiten tekeminen.” Salminen tulkitsee määritelmää siten, että ihmisestä tulee luova vain oppiessaan tekemään jotain kunnolla ja kun hän haluaa tehdä sen vielä paremmin. Salmisen mukaan taide on yksi toiminnan alue, joka mahdollistaa taiten tekemisen.

Jos tekemistä painottavasta taidekasvatuksesta purkaa ylevän retoriikan lisäksi perinteiset esteettiset konventiot, jotka eivät enää itsestäänselvästi määritä taidetta, jäljelle jää nimenomaan taiten tekeminen. Viitataan sillä paitsi Salmisen ja Renoirin määritelmiin, myös taiteen kantasanan ”ars” merkitykseen artefaktin tuottamisena kyseistä toimintaa luonnehtivien sääntöjen, tietojen ja taitojen soveltamisena. Mikä kulloinkin on taiten tekemistä riippuu toiminnan konventioista, kulttuurisesta ja materiaalisesta kontekstista ja sääntöjärjestelmistä. Niinpä taiteen ja taiten tekemisen raja on häilyvä, jos lähtökohtana niiden vertailuun on toimintaa ohjaavien sääntöjen tuntemus, kyky soveltaa niitä uutta luoden sekä toiminnasta saatu tyydytys (vrt. Lehtonen 1994, 103). Nykytaiteessa taiten tekemistä voisi olla uskallus heittäytyä vapaaseen assosiointiin teosten äärellä, mikä tosin edellyttää jonkinasteista nykyaidekeskustelun hallintaa. Nuorten arjessa taiten tekemistä voisi olla esimerkiksi kyky käyttää monipuolisesti tietokonetta, kyky lähettää tekstiviesti katsomatta kännykkään tai skeittilaudan hallinta. Samalla, kun nuoret kehittävät näissä toiminnoissa taitoja ja itsehallintaa, he kehittävät sitä symboliikkaa ja niitä sääntöjä, jotka määrittävät heidän harjoittamiaan taitoja. He luovat ja muuntelevat sääntöjä ja toimintansa puitteita. He tekevät merkityksellisiä valintoja ja pyrkivät luomaan mielekkyyttä ja mielihyvää arkeen (Willis 1998).

Taidekasvatus ei tule instituutiona kuitenkaan toimeen ilman käsitettä taide. Siksi oppiaineen on lähtökohtiensa mukaisesti mielekästä erottaa sellaisista aineista, joissa painotus on artefaktien taiten tekemisessä. Peruskoulussa löytyy monta taiten tekemiseen tähtäävää valinnaiskurssia: tekstiilityö, muoti ja pukuompelu, puutyö, metalli-, kone- ja sähkötyö, arkiruokaa luovasti, harastevälineiden valmistaminen jne. Joukossa on myös aineita, joiden alalle

kuvataide pyrkii laajentumaan, kuten tietotekniikka ja viestintä.<sup>7</sup> Erottuakseen muista oppiaineista kuvataiteella on painetta identifioitua taiteen erityiseen ilmaisukieleen. Taidekäsitusten moninaisuudessa tämä suuntaus on väistämättä myös heikkous. Koska taiteen perusopetus on vapaa-ajalla tapahtuvaa ja harrastamiseen perustuvaa, kuvataidekouluilla on painetta erottautua paitsi muista harrastusmuodoista myös peruskoulun taideopetuksesta, mikä tarkoittaa erityisten vahvaa panostamista taiteen esteettiseen erityiskieleen.

Jos kuvataidekasvatuksen *modernistisessä traditiossa* olisi mahdollista hylätä ylevä retoriikka, toiminta palautuisi konkreettisten taitojen kehittämiseen modernistisellä esteettisellä koodistolla. Yksilöllinen ilmaisu on kuvataidekoulussa konkreettisimmillaan juuri tuota: opetellaan ilmaisun käsitteistöä ja mitä paremmin kieli on hallussa, sitä monipuolisemmin ja vivahteikkaammin sitä voi käyttää. Taitojen kehittymistä on myös mahdollista itse arvioida. Jäljelle jäisi tällöin vuosisatojen ajan kehittyneen ja hyvin spesifin *taitamisen* perinteen välittyminen yli sukupolvien, eli kyse olisi juuri artefaktin tuottamisesta kyseistä toimintaa luonnehtivien sääntöjen, tietojen ja taitojen soveltamisen kautta. Samalla se olisi sellaista taiten tekemistä, arjen estetiikkaa, jossa tyytyväisyys itseän perustuu paitsi konkreettisten taitojen harjoittamiseen myös taitoon tasapainotella vapauden ja rajoitusten, hetkellisen hurmion ja itsekontrollin sekä halun ja pakon välillä. Toimintayhteisö ja sen konventiot voisivat tukea oppilaita ja luoda heille mieluisia rajoja nuorten kanssa neuvotellen, mutta se ei edellytä ylevää, ympäröivään todellisuuteen paikantumatonta retoriikkaa. Toiminta keskittyisi siihen, mitä haastatteleman kuvataiteen tekemistä harrastavat nuoret ensisijaisesti haluavatkin tehdä. Konkreettisten taitojen kehittäminen ja siihen liittyvien sääntöjen soveltaminen antaa heille suurta tyydytystä.

Taidekasvatusteksteillä on sellainen tyypillinen piirre, että kritisoi tuuaan eri taidekasvatusmallien lähtökohtia ne tarjoavat tilalle uuden mallin. Taiten tekeminen on oman argumentointini retorinen lopputulos. Tekemiseen perustuvaa kuvataidekasvatusta tuntuu olevan vaikea oikeuttaa muutoin kuin siitä nautinnosta lähtien, jota itse tekeminen ja siihen liittyvien sääntöjen oppiminen ja soveltaminen antavat nuorille oppilaille. Tekemisen mielekkyys saattaisi tosin lisääntyä, jos töiden aiheet voisivat olla lähempänä nuorten sosiaalista ja

---

<sup>7</sup> Esimerkit ovat Valkealan yläasteen opetussuunnitelmasta (<http://edu.valkeala.fi/ylaaste/kotisivu/ylaaste.htm>).

kulttuurista maailmaa. Taiten tekemisen soveltaminen kuvataidekasvatukseen, joka perustuu konkreettiseen artefaktien tekemiseen noudattamalla modernistisia esteettisiä konventioita, on käytännössä kuitenkin hankalaa. Vaikka nuo konventiot määriteltäisiinkin sosiaalisiksi konstruktioksi, modernistinen esteetikka tuskin vakuuttaa kaikkia taidemaailman edustajia sen ilmentämän taidekäsityksen suppeuden takia. Jos oikeuttamisretoriikasta poistetaan ylevät tavoitteet, herää myös kysymys, miksi juuri taidetta, koska niin monesta artefakteja tuottavasta harrastustoiminnasta voi saada samankaltaista tyydytystä. Jos opetus keskittyisi taitojen kehittämiseen ja siihen liittyvien tietojen, sääntöjen ja tekniikkojen opettamiseen, voidaan myös kysyä, mikä tekee toiminnasta erityisesti kasvatusta. Matematiikan, kielten tai vaikka käsityön tietoja ja taitoja välittävään opetukseen ei yleensä liitetä sanaa kasvatusta, mutta taidekasvatuksen rinnalla käytetään kyllä termiä taideopetus.

Olen tutkimuksessani pyrkinyt osoittamaan kuvataidekasvatuksen retorisia umpikujia. Lähtökohdiltaan kuvataidekasvatusta on väistämättä hyvään pyrkivä, mutta myös toimintaansa legitimoiva instituutio. Käsitetään taide miksi tahansa, taidekasvatusta ei voi kyseenalaistaa taiteella aikaansaatuja hyviä vaikutuksia kyseenalaistamatta samalla instituutiossa oikeutusta. Samalla, kun käsitykset taiteesta vaihtelevat, kuvataidekasvatuksen merkitys on instituution edustajille vahvasti uskon asia. Taidekasvatuksen ”taide” ja sillä tavoitellut hyvät seuraukset ovat siksi loputtomien neuvottelujen kohde. Erityisen ongelmallista on kuitenkin se, jos kuvataiteeseen liitetyt hyvät vaikutukset tarjotaan lapsille ja nuorille välittömän yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon periaatteen mukaisesti. Kieli, joka määrittää toiminnan ja sen tuotokset taidekasvatusinstituutiossa tuotetuksi taiteeksi tai ”taiteenkaltaisiksi” artefakteiksi, edellyttää opettamista, olipa kieli perinteisiin esteettisiin konventioihin tai nykytaiteeseen perustuvaa.

## LÄHTEET:

Aapola, S. (1999) *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Helsinki: SKS.

Alasuutari, P. (1993) *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. (1996) *Toinen tasavalta. Suomi 1946-1994*. Jyväskylä: Vastapaino.

Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. (1994) Modernity: gender polarization and gender battle. Teoksessa H. Bjerrum Nielsen & M. Rudberg (toim.) *Psychological gender and modernity*. Oslo: Scandinavian University Press, 37-50.

Bourdieu, P. & Darbel, A. (1991) *The love of art. European museums and their public*. Cambridge: Polity Press.

Broadly, D. (1986) *Piilo-opetusuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.

Campbell, C. (1996) *The myth of social action*. Cambridge University Press.

Certeau, M. de (1988) *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California.

Danto, A. (1986) *The philosophical disenfranchisement of art*. New York: Columbia University Press.

Dickie, G. (1984) *The art circle: a theory of art*. New York: Heaven Publications.

Efland, A. (1995) Change in the conceptions of art teaching. Teoksessa W.R. Neperud (toim.) *Context, content and community in art education*. New York: Teachers College Press, 25-40.

Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (1998) *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

Featherstone, M. (1995) *Undoing culture. Globalization, postmodernism and identity*. London: Sage.

Fornäs, J. (1995) *Cultural theory and late modernity*. London: Sage.

Giddens, A. (1991) *Modernity and self identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press.

Gilligan, C. (1982) *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Habermas, J. (1989) Moderni – keskeneräinen projekti. Teoksessa J. Kotkavirta & E. Sironen (toim.) *Moderni/postmoderni. Lähtökohtia keskusteluun*. Jyväskylä: Tutkijaliitto, 95-113.

Hall, S. (1996) Who needs identity? Teoksessa S. Hall & P. du Gay (toim.) *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1-17.

Hamblen, K. (1995) Art education changes and continuities: value orientations of modernity and postmodernity. Teoksessa W.R. Neperud (toim.) *Context, content and community in art education*. New York: Teachers College Press, 41-52.

Hannula, M. (1998) "Please, No More Guitar Heroes". Teoksessa H. Ketonen (toim.) *Interpreting contemporary art*. Helsinki: The Finnish National Gallery, 77-146.

Hellström, E. (2001) Conflict cultures – qualitative comparative analysis of environmental conflicts in forestry. *Silva Fennica Monographs 2*. Helsinki: The Finnish Society of Forest Science ja The Finnish Forest Research Institute (myös <http://www.metla.fi/silvafennica/sfmono.htm>.)

Hoikkala, T. (1993) *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Jyväskylä: Gaudeamus.

Hoikkala, T. (1998) Traditioista vapaan valinnan illuusio. Teoksessa J.P. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Tampere: Gaudeamus, 152-168.

Hoikkala, T. (1999) Mediakasvatuksen tutkimus ja opetus. *Nuorisotutkimus* 17 (2), 30-35.

Hollo, J.A. (1919) *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Sielutieteellinen ja kasvatusopillinen tutkimus, osa II*. Porvoo: Werner Söderström Oy.

Holstein-Beck, S. (1995) Consistency and change in the lifeworld of young women. Teoksessa J. Fornäs & G. Bolin (toim.) *Youth culture in late modernity*. London: Sage, 100-19.

Honour, H. & Fleming, J. (1992) *Maailman taiteen historia*. Helsinki: Otava.

Houni, P. & Suurpää, L. (1998) Kamppailua nuoruudesta. Teoksessa P. Houni & L. Suurpää (toim.) *Kuvassa nuoret*. Tampere University Press, 9-24.

Ikonen, R. (2000) Mitä on se ”kasvatus”? *Kasvatus* 31 (2), 118-129.

Järvinen, A. (1999) *Hyperteoria – lähtökohtia digitaalisen kulttuurin tutkimukselle*. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 60.

Kankkunen, T. (1999) Kuvistaidemaailman estetiikkoja etsimässä. Teoksessa P. Houni & P. Paavolainen (toim.) *Taide, kertomus ja identiteetti*. Acta Scenica 3. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 125-146.

Karpati, A. & Kovaks, Z. (1997) Teenage art: creating the self. *Journal of Art and Design Education* 16 (3), 295-302.

Lash, S. & Urry, J. (1994) *Economies of Signs and Space*. London: Sage.

Lehtonen, M. (1994) *Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600-1900 -lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteorioissa*. Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, T.-K. (1999a) Desire, self-discipline and pleasure. The tension between freedom and restriction in shopping. *Research in Consumer Behavior* Vol 9, 197-225.

Lehtonen, T.-K. (1999b) *Rahan vallassa. Ostoksilla käyminen ja markkinatalouden arki*. Helsinki: Tutkijaliitto.

Linko, M. (1998) *Aitojen elämysten kaipuu. Yleisön kuvataiteelle, kirjallisuudelle ja museoille antamat merkitykset*. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 57.

Lähteenmaa, J. (2000) *Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmään kuulumisten ulottuvuuksista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 14.

MacDonald, S.W. (1998) Post-it culture: postmodernism and art design education. *Journal of Art and Design Education* 17 (3), 227-235.

McFee, J.K. (1995) Change and the cultural dimensions of art education. Teoksessa W.R. Neperud (toim.) *Context, content and community in art education*. New York: Teachers College Press, 171-192.

McLaren, P. & Giroux, H.A. (1997) Writing from the margins: geographies of identity, pedagogy and power. Teoksessa P. McLaren (toim.) *Revolutionary multiculturalism. Pedagogies of dissent for the new millennium*. Colorado: Westview Press, 16-41.

Metsämuuronen, J. (1995) *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 146.

Mälkiä, M. (1997) Kieli, yhteisöllisyys ja valta. Näkökulmia alan tutkimusperinteen kehittämiseksi. Teoksessa M. Mälkiä & J. Stenvall (toim.) *Kielen val-*

*lassa. Näkökulmia politiikan, uskonnon ja julkishallinnon kieleen.* Tampere University Press, 17-48.

Meecham, P. (1996) What's in a national curriculum? Teoksessa L. Dawtrey, T. Jackson, M. Masterson & P. Meecham (toim.) *Critical studies and modern art.* New Haven: Yale University Press, 71-75.

Neperud, R. (1995) Transitions in art education: a search for meaning. Teoksessa W.R. Neperud (toim.) *Context, content and community in art education.* New York: Teachers College Press, 1-22.

Neperud, R. & Krug, D.H. (1995) People who make things: aesthetics from the ground up. Teoksessa W.R. Neperud (toim.) *Context, content and community in art education.* New York: Teachers College Press, 141-168.

Näre, S. & Lähteenmaa, J. (1992) Moderni suomalainen tyttöys: altruistista individualismia. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa.* Tampere: Tammer-Paino, 329-337.

Ojakangas, M. (1997) *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen.* Helsinki: Tutkijaliitto.

Pakalén, M. & Salomaa, K. (1998) *Laadullisia näkökulmia Kiasman vastaanoton tutkimiseen.* Julkaisematon tutkimusraportti. Helsinki: Valtion taidemuseo.

Parsons, M. (1987) *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience.* New York: Cambridge University Press.

Perelman, C. (1996) *Retoriikan valtakunta.* Tampere: Vastapaino.

Pohjakallio, P. (1998) Vanhoista koulutöistä kuvaelämäkertoihin. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä.* Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 133-143.

Pohjakallio, P. (1999) *Näkemisen uudet tavat. Kuvaamataidonopettajien suhde 1960-1970 -lukujen taidekasvatuskäsitteiden muutoksiin.* Lisensiaatintyö. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

Puurula, A. & Väyrynen, P. (1992) *Tie taidekasvatukseen. Kunnan koulutoimenjohtajien käsityksiä taiteen perusopetuksen järjestämismahdollisuuksista*. Helsinki: Opetushallitus.

Puurula, A. (2000) Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa. *Kasvatus* 31 (3), 280-288.

Pääjoki, T. (1999) *Reittejä taidekasvatuksen kartalla. Taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Jyväskylä: Kampus Kustannus.

Pääjoki, T. (2000) Monikulttuurinen taidekasvatus kertomuksena. Narratiivisen tulkinnan välineitä. Teoksessa I. Sava & M. Räsänen (toim.) *Näkökulmia taidekasvatukseen*. Työpaperit. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja E 13, 5-13.

Ragin, Charles C. (1987) *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley, CA: University of California Press.

Rantala, K. (1996) Ricoeurin tulkintateoria ja sen soveltaminen. Selittämisen ja ymmärtämisen dialektiikka. *Kasvatus*, 27 (3), 273-282.

Rantala, K. (1998) Oman käden jälki – nuoren tie yksilölliseen ilmaisuun. Teoksessa P. Houni & L. Suurpää (toim.) *Kuvassa nuoret*. Tampere University Press, 117-138.

Ricoeur, P. (1991a) *From Text to Action. Essays in Hermeneutics, II*. London: The Athlone Press.

Ricoeur, P. (1991b) Life in quest of narrative. Teoksessa D. Wood (toim.) *On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation*. London: Routledge, 20-33.

Ricoeur, P. (1991c) Narrative identity. Teoksessa D. Wood (toim.) *On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation*. London: Routledge, 188-199.

Rose, N. (1999) *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press.

Räsänen, M. (1996) Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteos itsen ymmärtämisen ja rakentamisen välineenä. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata: taidekasvatuksen juhla-kirja*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto, 130-141.

Räsänen, M. (1997) *Building bridges. Experiential art understanding: a work of art as a means of understanding and constructing self*. Helsinki: The University of Art and Design.

Saarnivaara, M. & Varto, J. (2000) Taidekasvatus ansana. Teoksessa I. Sava & M. Räsänen (toim.) *Näkökulmia taidekasvatukseen*. Työpaperit. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja E 13, 43-50.

Saikkonen, T.-L. (2000) Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. *Kasvatus* 31 (3), 266-279.

Salminen, A. (1981) Mitä taide opettaa. *Stylus* 67, 12-17.

Sankari, A. (1995) *Kuntosaliruumis. Kappaleita nuorten aikuisten ruumiillisuuksista*. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 44.

Sava, I. (1998) Taikomon neljä alkulähdettä. Teoksessa I. Sava (toim.) *Taikomo. Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa. Ajattelua Taikomon takana*. Helsingin kaupungin opetusvirasto, 11-20.

Sederholm, H. (1994) *Vallankumouksia norsunluutornissa. Modernismin synnystä avantgarden kuolemaan*. Jyväskylä: JYY julkaisusarja n:o 37.

Sederholm, H. (1998) *Starting to play with arts education. Study of ways to approach experiential and social modes of contemporary art*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 63.

Seeger, M. (1999) *Lasten ja nuorten kuvataidekoulut vuonna 1998*. Helsinki: Lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto.

Sepänmaa, Y. (1991) Institutionaalinen taideteoria. Teoksessa E. Sevänen, L. Saariluoma & R. Turunen (toim.) *Taide modernissa maailmassa. Taiteensosiologiset teoriat Georg Lucácsista Fredrik Jamesoniin*. Helsinki: Gaudeamus, 142-156.

Sevänen, E. (1991) Nikol-koulukunnan teoria taiteesta sosiaalisena järjestelmänä. Teoksessa E. Sevänen, L. Saariluoma & R. Turunen (toim.) *Taide modernissa maailmassa. Taiteensosiologiset teoriat Georg Lucácsista Fredrik Jamesoniin*. Helsinki: Gaudeamus, 157-177.

Sevänen, E. (1998) *Taide instituutiona ja järjestelmänä. Modernin taide-elämän historiallis-sosiologiset mallit*. Helsinki: SKS.

Shusterman, R. (1992) *Pragmatist aesthetics. Living beauty, rethinking art*. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.

Siegesmund, R. (1998) Why do we teach art today? Conceptions of art education and their justification. *Studies in Art Education* 39 (3), 197-214.

Stuhr, P. (1995) Social reconstructionist multicultural art curriculum design: using the Powwow as an example. Teoksessa W.R. Neperud (toim.) *Context, content and community in art education*. New York: Teachers College Press, 193-221.

Sulkunen, P. (1997) Sosiologia ja modernin ongelmat jälkimodernissa. Kommentteja Bergmannin puheenvuoroon. *Sosiologia* 35 (3), 242-245.

Sulkunen, P. & Törrönen, J. (1997a) Arvot ja modaalisuus sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Tampere: Gaudeamus, 72-95.

Sulkunen, P. & Törrönen, J. (1997b) Puhujakuva: enonsiaation rakenteet. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Tampere: Gaudeamus, s. 96-126.

Suoranta, J. (1998) Kriittinen pedagogiikka ja mediakasvatus. *Tiedotustutkimus* 21 (1), 32-45.

Suurpää, L. (1996) Yksilöllistä sosiaalisuutta vai sosiaalista yksilöllisyyttä? Nuorten yhteiskunnallisten identiteettien poluilla. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) *Näin Nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Tietoliipas 143. Pieksämäki: SKS, 51-73.

Suurpää, L. (1999) Nuorten kulttuurinen katse ulkomaalaisiin: kuvia, käsityksiä, kertomuksia. Teoksessa P. Houni & P. Paavolainen (toim.) *Taide, kertomus ja identiteetti*. Acta Scenica 3. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 102-124.

Tarkka, M. (1996) Tietokoneesta taitokoneeksi. Viisi kysymystä tietokoneista, oppimisesta ja taidekasvatuksesta. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata: taidekasvatuksen juhla kirja*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto, 60-65.

Tuomikoski-Leskelä, P. (1979) *Taidekasvatus Suomessa 1. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle*. Jyväskylän yliopisto: taidekasvatuksen laitos.

Törrönen, J. (1997) Intohimoinen teksti – pysäytetty kertomus suostuttelun makrorakenteena. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Helsinki: Gaudeamus, 221-247.

Urpo, Marketta (2000) Tässä ja nyt. Teoksessa L. Stolzmann & H. Tiainen (toim.) *Kuvia*. Helsinki: Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto ry., 6-9.

Varto, J. (1999) Monikulttuurinen – mutta kenen? Teoksessa I. Sava (toim.) *Ajatuksia monikulttuurisesta*. Työpaperit. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 6, 6-8.

Volosinov, V. (1990) *Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia*. Tampere: Vastapaino.

Wasson, R., Stuhr, P. & Petrovich-Mwaniki, L. (1990) Teaching art in the multicultural classroom: six position statements. *Studies in Art Education* 31 (4), 234-246.

Welsch, W. (1997) *Undoing Aesthetics*. London: Sage.

Willis, P., Jones S., Canaan J. & Hurd, G. (1990) *Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Milton Keynes: Open University Press.

Willis, P. (1998) Notes on common culture. Towards a grounded aesthetics. *European Journal of Cultural Studies* 1 (2), 165-176.

Witkin, R. (1995) *Art and social structure*. Cambridge, UK: Polity.

Ziehe, T. (1991) *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.