

Mira Kallio

Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa

Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen

Kuvataidekasvatus synnyttää Suomessa uutta tutkimusnäkemystä. Paradigman muodostuminen näyttäytyy tilaisuutena paljastaa ja pöyhiä akateemisia käsityksiä. Vaikka vanhasta ei kokonaan luovuta, on moniäänisempi näkökulma tervetullut. Keskustelu paradigman muutoksesta voi näyttää epäajankohtaiselta. Sen sijaan, että paradigma haluttaisiin kuhnlaisittain vaihtaa kokonaan toiseen, ajatellaan tutkimuskenttä jatkuvana erilaisten äänien ja keskustelevien tulkintojen risteilevänä kenttänä. Tällaisessa tutkimusilmanalassa syntyvä paradigmakestus on hedelmällistä ideoiden vaihtoa, paradigmasotaa ilman voittajia¹.

Osa Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen alan tutkimuksista puretuuta taiteen menetelmillä saavutettavaan tietoon ja ymmärrykseen. Tutkimuksen taiteellinen osuus ei tällöin ole pelkästään tutkimukseen liitetty erillinen taideproduktio vaan sen merkitys on omanlaisen tiedontuottamisen kautta erityisessä roolissa. Tämän roolin hahmottaminen on nähty tutkimuksellisesti niin hankalaksi, ettei niin sanottuja taiteellisia tutkimuksia ole Taideteollisessa korkeakoulussa ollut mahdollista valmistella. Kuvataiteellisia tutkimuksia (*Artistic Research*, ks. esim. Kiljunen & Hannula 2002; Hannula et al 2005) on katsottu mahdolliseksi synnyttää ainoastaan Kuvataideakatemiassa. Taiteellinen tutkimus on nyt saamassa rinnalleen taidekasvatuksen tutkimussuuntausta, jota ehdotan suomen kielellä kutsuttavaksi taideperustaiseksi tutkimukseksi (Kallio 2008, 106). Esimerkkejä taideperustaiselle tutkimukselle (*Arts-Based Research*) löytyy muun muassa yhdysvaltalaisesta, kanadalaisesta, englantilaisesta ja australialaisesta taidekasvatuksen tutkimuksesta (ks. esim. Baron & Eisner 1997; Finley & Knowles 1995; Irwin & Cosson 2004; Macleod & Holdridge 2006; McNiff 1998). Näiden maiden taidekasvatustutkimus ja tässä artikkelissa erityisesti tarkasteltu taideperustainen tutkimus on pitkälle kehitettyä ja monipuolista. Suomalaisen kuvataidekasvatuksen tutkimuksen paradigmaa kehitetään omiin tarpeisiimme sopivaksi.

Taideperustaisen tutkimuksen lähtökohtana on moninainen ihmiskäsitys ja tietynlainen ymmärrys taiteen menetelmillä tai taiteen strategioilla syntyvästä tutkimuksellisesta tiedonmuodostuksesta. Ihmisyys hahmottuu laajamerkityksellisenä näkemyksenä sen sosiaalisessa ja vuorovaikutteisessa merkityksessään. Taideperustainen tutkimus on tärkeätä ymmärtää menetelmäksi, joka tuottaa tietoutta ympäröivästä todellisuudesta. Se ei välttämättä tutki taiteen sisäisiä ilmiöitä. Taideperustaisessa tutkimuksessa visuaalisen prosessin sanallistaminen ja käsitteellistäminen on olennainen osa tutkimusta. Tutkivan taidekasvattaja-taiteilijan intentioiden ei voi olettaa siirtyvän vastaanottajalle ilman että niitä avattaisiin kielellisesti. Vaikka kuva sinänsä voi olla tehokas kannanotto moneen asiaan, ei se riitä yksinään argumentoimaan tutkimuksen kontekstissa. Traditionaalisesti vastakkainasetteluna hahmotettu kuvallinen ja kielellinen ajattelu muodostavat siten monipohjaisen ymmärryksen tiedonkäsitteelle.

Taiteellinen, moniaistinen ja kokemuksellinen toiminta tuottaa tietoa, joka on usein koettu vaikeaksi lähestyä ja on siksi jätetty perinteisesti tutkimuksen ulkopuolelle. Yleinen käsitys tutkimuksesta on tarkoittanut tieteellistä hanketta, johon taiteella tai kokemuksellisella tiedolla ei ole ollut sijaa, joskin tästä käsityksestä on myös poikkeuksia, jopa luonnontieteen puolella². Tieto, jota ei ole osattu kuunnella, ymmärtää tai käsitteellistää, on katsottu epärelevantiksi, mykäksi ja siten tutkimuksen piiriin sopimattomaksi. Taiteelliseen tietoon ja kokemukseen perustavan tutkimuksen alkuaikoina,

¹ Thomas Kuhnin (1962; 2000, 222) mukaan ihmistieteiden monitulkintaisuus on osoitus alan kypsyydestä ja muodostuu rajoittavaksi tekijäksi sen kehityksessä. Tutkimusyhteisön tulisi hänen mukaan sitoutua yhden paradigman ympärille. Taide, taidekasvatus ja niiden tutkimus ei kuitenkaan voi olla vain yhdenlaista.

² Esimerkiksi kemisti-filosofi Michael Polanyin kuuluisa tutkimus hiljaisesta tiedosta: *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy* (1958). Hiljainen tieto on sellaista tietoa, mitä emme osaa ilmaista tai mitä emme aina edes tiedä tietävämmme (*The Tacit Dimension*. 1967, 4).

1990-luvun alun Yhdysvalloissa, sai paradigma osakseen ennakkoluuloa ja tuntui jopa sen perustajista alkuun mahdottomalta (Eisner 2006, 10).

Kuvataidekasvatusta³ rasittavat kielteiset tai ainakin rajallisesti ymmärretyt konnotaatiot, jotka yleisesti liitetään kasvatukseen. Taidekasvatuksen ala muotoutuu muuttuvassa maailmassamme laajempaan kuin miten se traditionaalisesti on ymmärretty. Myös kasvatusta on nähtävissä perinteistä määrittelyä moninaisempaan. Kasvatusta on ajateltu sekä arkikielessä että opetuksen tutkimuksessa toiminnaksi, joka pyrkii vaikuttamaan ihmisen kehitykseen ja kasvuun ja siten aikaansaamaan oppimista (Uusikylä et al 2000, 14). Taidekasvatuksen tutkimus ei välttämättä tutki lainkaan opetusta tai oppimista, eikä termiä ”kasvatusta” aina ymmärretä pyrkimyksenä kehittää toista ihmistä. Taidekasvatuksen tutkimuksen merkitys voi olla esimerkiksi jonkin kulttuurisen käytännön kriittinen havainnoiminen ja sen rakenteen näkyväksi tekeminen. Peilin asettaminen on tutkimuksen mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnan ja kasvatuksen arvoihin ja päämääriin. Kasvatusta nähdään tasa-arvoisena, kokonaisvaltaisen tajunnan, kuvittelun ja visuaalisen sekä kielellisen konstruoinnin välineenä. Yhteistä kaikelle taidekasvatuksen tutkimukselle on pyrkimys hahmottaa ihmisen ajattelu moninaisena⁴, holistisena ja monenlaisen mutta samanaikaisen tapahtuman verkostona.

Taideperustainen tutkimus Suomessa kehittyi taidekasvatuksen tutkimuskontekstissa ja liittyy siksi läheisesti paradigmaan, joka alan tutkimuksessa on nähtävissä. Tämä paradigma on löyhä ja nuori, mutta kaikesta huolimatta olemassa oleva (ks. esim. Räsänen 2007, 12). Taidekasvatuksen tutkimus sitoutuu usein fenomenologiseen, hermeneuttiseen tai pragmatistiseen tutkimusperinteeseen, mahdollisesti yhdistäen osallistuvaa toimintatutkimusta, etnografista tai narratiivista tutkimusta, haastattelututkimusta, diskurssianalyysiä, case-tutkimusta tai muuta laadullista tutkimusmenetelmällisyyttä. Taidekasvatuksen tutkimus on jo pitkään saanut vaikutteita taiteellisesta tutkimuksesta, taiteentutkimuksesta sekä kulttuurintutkimuksesta ja samalla perustanut monitieteiseen pohjaan (mm. filosofia, sosiologia, psykologia, estetiikka, taidehistoria, kulttuuriantropologia, kasvatustieteet ja etenkin kriittinen pedagogiikka). Taiteellisen ja tieteellisen ajattelutavan yhteen liimaaminen ei sinänsä riitä synnyttämään uutta paradigmaa taidekasvatuksen tutkimukselle. Taiteen menetelmillä synnytetty tieto käynnistää prosesseja kokonaan toisenlaisesta tietämisen tavasta.

Pyrin artikkelissani selvittämään ”henkeä”, jossa nähdäkseni suomalaista taidekasvatuksen tutkimusta ja etenkin taideperustaista tutkimusta tulisi kehittää. Tätä paradigmaa ei kehitellä tyhjäästä. Taidekasvatuksen osastolla on tehty tutkimusta jo vuosia, väitöksiä kymmenen vuoden ajan. Taidekasvatuksen jatko-opinnot aloitettiin Taideteollisessa korkeakoulussa 1980-luvulla ja ensimmäinen taidekasvatuksen tohtorinväitös valmistui 1997 (Räsänen). Teoreettisen paradigman nuoruuden voima on sen joustavuudessa: uuden tutkimusnäkökulman muodostaminen mahdollistaa koko alan uudelleen konstruoinnin sekä kriittisen pohdinnan sen merkityksistä. Tarjoan artikkelissani käsityksiäni tämän kehitteillä olevan tutkimusparadigman muodostumiseen etenkin taideperustaisesta näkökulmasta sekä pohdin, mikä kansainvälisessä tutkimuksessa on mielestäni niin arvokasta, että se tulisi hyödyntää osaksi muotoutuvaa paradigmaamme. Käytän esimerkkinä omaa valmisteilla olevaa väitöstutkimustani.

Taide tutkimuksen perustana

Taidekasvatuksen osaston jatko-opiskelijoiden tämänhetkiset tutkimushankkeet voidaan karkeasti jakaa neljään aihealueeseen:

1. Taide sosiaalisena dialogina yhteiskunnassa sekä taideterapia
2. Muotoilu – ja ympäristökasvatusta
3. Taidepedagogiikka
4. Taiteellinen toiminta

³ Puhun jatkossa taidekasvatuksesta, vaikka omasta tutkimusaiheestani ja ammatillisesta näkökulmastani johtuen tarkoitan erityisesti kuvataidekasvatusta. Paradigman kannalta ei kuitenkaan ole keskeistä painottaa mitään erityistä taidemateriaalia tai -tekniikkaa – taideperustaisen tutkimuksen ja kokemuksellisen tiedon alueeseen sopii yhtä hyvin musiikki, teatteri tai esimerkiksi tanssi.

⁴ ”Moninainen” on mielestäni sanana täsmällisempi kuvaamaan ajattelun samanaikaista monipuolisuutta tarkemmin kuin esimerkiksi ”monitasoisuus”, joka kiinnittää huomion ajattelun hierarkkisuuuteen, joka puolestaan on tälle ajattelulle vierasta.

Aihealuejaottelu on suuntaa-antava. Kaikkien valmisteilla olevien väitöstutkimusten kohdalla ei ole helppoa osoittaa yksiselitteistä otsikkoa jonka alle työ sijoittaa. Neliosainen jaottelu näyttää kuitenkin selvimmin osoittavan ne painotusalueet ja kiinnostuksen kohteet, jotka taidekasvatuksen tutkimuksessa koetaan tällä hetkellä keskeisiksi. Omaleimaisimmalle alueelle pääsevät ne taidekasvatuksen tutkimukset, joita voidaan kutsua taideperustaisiksi ja joissa hankittu tieto perustuu osittain tutkijan oman taiteen tekemisen prosesseihin. Neljän ryhmästä viimeinen, taiteellinen toiminta ei ole ainoa aihealue, joka hyödyntää taiteeseen perustuvaa tietoutta. Taiteen strategian menetelmillä syntyvä tietous koskee ja käsittelee todellisuutta, ympäristöä, sosiaalisia kysymyksiä, toisin sanoen kaikkea sitä, mikä elämässä ja taiteessa on olennaista. Siten se on menetelmänä yhtä mahdollinen missä tahansa aihealueessa. Tutkimuksessa päästään ikään kuin sisältä hahmottamaan visuaalista ja kuvallista ymmärtämistä. Taiteellisen työskentelyn kautta tutkija pääsee käsiksi kysymyksiin, joihin toinen tutkija ei voi koskaan päästä. Oma taiteen tekemistään menetelmänään käyttävän tutkijan itsekriittisyys ja työn läpinäkyvyys nousevat keskeiseen rooliin. Tässä, kuten monessa muussakin piirteessä taideperustainen tutkimus muistuttaa taiteellista tutkimusta. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivoja määritelleiden Mika Hannulan, Juha Suorannan ja Tere Vedénin (2003) mukaan kokemuksellisen tutkimusaineiston tulisi olla avointa ja yhteisöllisesti saavutettavaa. Samanaikaisesti kun sen tulisi olla taiteelle ominaisella tavalla ainutlaatuista, tulisi sen puhua inhimillisestä kokemuksesta siten, että se olisi myös muille ymmärrettävää. Jotta tutkimuksellisten kriteereiden ylläpitäminen olisi mahdollista taiteelliseen kokemukseen perustavassa tutkimuksessa, on tutkijan avoimuuteen, itsekriittisyyteen ja itsereflektointiin suhtauduttava erityisen vakavasti.

Taiteelliseen prosessiin antautuminen ja intuitiiviseen työvaiheeseen luottaminen on perinteiselle yllätyksellisyyttä kaihtavalle tutkimukselle uutta. Taideperustainen tutkimus, kuten myös taiteellinen tutkimus, voidaan nähdä vieraaksi akateemiselle tutkimukselle joka viime vuosikymmeniin asti on liitetty lähinnä tieteelliseen tutkimukseen. Jo pelkkä ajatus oman työn, puhumattakaan oman taiteellisen työn, kautta tutkimisesta herättää tiedemaailmassa epäilyjä. Kuitenkin se, mikä taideperustaisessa tutkimuksessa koetaan hallitsemattomaksi, on sukua yllättävyydelle, jonka tiedämme johdatelleen esimerkiksi luonnontiedettä mitä merkittävimmän tiedon äärelle. Tämä yllättävyyden tai hallitsemattomuuden aspekti on leimallisesti luovaa työtä, joka puolestaan on olennainen osa tutkimuksen tekemistä. Yllätyksellisen, jopa sattuman, sietäminen, tunnistaminen ja paljastaminen näyttäytyy voimavarana ja on mukana luomassa sitä, mitä myös kutsutaan uudeksi tiedoksi. Taiteellisessa työssä tehtävät intuitiiviset valinnat ovat yhtä merkityksellisiä kuin harkittu valinta. Tällöin käytössä ovat tietoisuuden aspektit, joita kielen on vaikeata sellaisenaan tavoittaa. Taiteen intuitiivinen tieto (lihan aistitieto tai hiljainen tieto) saa usein tarpeettoman mystisiä määritelmiä vain siksi, ettei se ole numeroilla mittavissa tai edes kielelle käännettävissä. Taideperustainen tutkimus ei kuitenkaan ole yksin, eikä edes ensimmäisenä, laajentamassa luottamusta tutkijan kokemukseen. Esimerkiksi autoetnografia ja narratiiviset menetelmät ovat kirjallisuustieteen puolella avanneet menetelmiä, joita myös taidekasvatuksen tutkimuksissa on käytetty.

Taideperustaisen ja sosiaalisesti kontekstoidun tutkimuksen pohjoisamerikkalaisia piirteitä

Taidekasvatuksen tehtävä sosiaalisen elämän uudelleenmäärittäjänä on katsottu Yhdysvalloissa erääksi taidekasvatuksen keskeiseksi alueeksi. Sosiaalisen rekonstruktion käsitteen katsotaan syntyneen 1930-luvun laman myötä, tarpeesta hahmottaa taide erottamattomaksi osaksi sosiaalista elämää. Sosiaalisen kontekstin näkökulmat korostivat, ettei taide ole pelkkää itseilmaisua, eikä se ole omaan taidemaailmaansa eristäytynyttä (Efland 1990, 203-204.) Sosiaalinen rekonstruktio pyrki alunperin yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen tarkastelemalla sen olemassa olevia rakenteita. Myös sen nykyiset painotukset pyrkivät tarkastelemaan kriittisesti ja löyhentämään yhteiskunnan traditionaalisia sosiaalisia kaavoja. Opetus ja kasvatus ymmärretään poliittisena vaikuttavuutena joka pohjaa monikulttuurisuuden, naistutkimuksen, erityisryhmien oikeuksien, ympäristötietoisuuden ja nykykulttuurin sosiaalisen rekonstruktion teorioihin. (Gaudelius et al. 2001, 14-15.) Yhdysvaltalainen taideperustainen (*Arts-Based*⁵) tutkimus on syntynyt tarpeesta laajentaa

⁵ Terminologia ei Yhdysvalloissa ole sen yksiselitteisempää kuin meilläkään. Eisnerlaisen "Arts-based'n" vaihtoehdoiksi tai sen alakäsitteiksi on synnytetty muun muassa seuraavia: *aesthetically-based*,

tutkimuksellisen metodologian rajoja. 1990-luvulla keskusteltiin, voiko kaunokirjallinen teos olla väitöskirja. Myöhemmin taiteelliseen tutkimusaineistoon perustuva tutkimus on nähty arvokkaana sisäänpääsynä kokemuksen muotoihin, jotka muuten olisivat saavuttamattomissa (Eisner 2006, 11). Graeme Sullivan määrittelee "Arts-based" tutkimuksen hyödyntävän taiteen ainutlaatuisia tapoja, tarjoten sisäänpääsyn inhimilliseen tietoon ja ymmärrykseen⁶. Tutkimusnäkemys eroaa selvästi taiteellisesta tutkimuksesta. Sen sijaan, että kysyttäisiin voiko taide sellaisenaan olla tutkimusmuoto, "arts-based" -tutkija kysyy: voivatko taiteelliset muodot olla käytettävissä kasvatuksellisen tutkimuksen perustana? Yhdysvaltalaiset taideperustaiset tutkimukset ovat usein kasvatusta- ja yhteiskuntatieteisiin sitoutuneita (Sullivan 2006, 21, 23). Niissä kuitenkin painottuu kaksi toisistaan poikkeavaa näkemyseroa. Toinen näkökulma korostaa tinkimättömästi taiteellista produktiota tiedontuottajana, toisen painottaessa taidetta muuta aineistoa laajentavana ja pätevöittävänsä lisänä. Myös Tom Barone kuvailee yhdysvaltalaisen viimeaikaisen taideperustaisen tutkimuksen sitoutuneen kasvatuksellisiin ja sosiaalipoliittisiin kysymyksiin ja tarpeisiin. Kanadalaisen "arts-based" tutkimuksen uusi suuntaus sen sijaan etsii poliittisesti vapaampia toimintamuotoja. (Barone 2006, 7.)

Viimeisen vuosikymmenen ajan taideperustainen kanadalainen tutkimus on painottanut etenkin narratiivisen, autobiografisen, performatiivisen etnografian ja poeettisen tutkimuksen merkityksiä. Kanadalaiset taidekasvatuksen tutkijat Rita Irwin ja Alex de Cosson ovat kollegoineen laajentaneet autoetnografian ja autobiografian lähestymistapoja kehittäessään tutkimustavan, jota he kutsuvat *A/r/tography*ksi⁷. *A/r/tography* on taideperustainen tutkimusmenetelmä, joka kietoo yhteen kuvaa ja kirjoitusta. Taiteilija-taidekasvattaja-tutkija altistaa itsensä alati muuttuvaan, liikkuvaan ja ennalta määrittelemättömään tutkimustilanteeseen (*living inquiry*). Tutkijan persoona ymmärretään erottamattomaksi ja luonnolliseksi osaksi akateemista työtä. Hänen subjektiviteettinsa alistuu osaksi tutkimusta ja siten avoimen tarkastelun kohteeksi. Tutkijan elämää ja kokemushistoriaa ei siten nähdä tutkimuksesta erillisenä (Irwin & Cosson, 2004, Suominen 2003). Taiteellinen luominen, oppiminen, teoreettinen ymmärrys, käytäntö, eettisyys ja kokemuksellisuus muotoutuvat yhteen relationaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kaikki tutkijan elämän aspektit vaikuttavat tiedonmuodostuksen representaatioihin (Finley & Knowles, 1995).

Rita Irwin viittaa Aristotelen kolmenlaisen ajattelun tapaan: Tietäminen/knowing (theoria), tekeminen/doing (praxis) ja luova (taiteen)tekeminen/making (poiesis). Näiden kolmen ajattelun muodon ymmärtäminen on aina ollut taidekasvattajien mielenkiinnon kohteena tarkoituksena lisätä ymmärrystä taiteesta idean ja toiminnan ykseyden kautta (Irwin 2004, 27). Pyrkimys rakentaa suhdetta näiden kolmen ajattelutavan välille on osittain johtanut ajattelutapojen erilaisuuden korostamiseen ja jopa niiden väliseen vastakkainasetteluun. Ajattelutapojen välisen erilaisuuden hahmottamisen sijasta taidekasvatuksen on mahdollista suunnata kohti moninaisempaa ymmärrystä. Tällöin ajattelutapojen aikomuksellinen luonne ruumiillistuu näkemykseksi, joka rohkaisee kolmannen, kategorioiden välissä ja joukossa olevan rajatilan syntymiseen. Kolmas tila tarjoaa paikan yhtymiseen, erityisyyden huomioiden. Taiteilija-tutkija-opettajat elävät tämän kaltaisessa kolmannessa rajatilassa luodessaan, tutkiessaan ja oppiessaan ymmärtämään, arvostamaan ja representoimaan maailmaa (ks. Finley, Knowles 1995). Raja-alueella elävät ajattelevat uudelleen, elävät uudelleen ja uudelleenmuodostavat identiteettinsä ehdot kohdatessaan erilaisuuden ja tuttuuden ilmeisen vastakkaisessa maailmassa. Kolmannessa tilassa eläessä traditiot eivät ole tukemassa ja rakentamassa identiteettiä, vaan identiteetti syntyy moninaisuudesta (Rogoff 2000). Rajatilassa rakentuu halu elää alueella, jossa ovat läsnä sekä samanlaisuus että erilaisuus, ratkaisu ja jatkuva muutos (Irwin 2004, 29-30). Stephany Springgayn postkolonialistiset, postmodernit ja naistutkimukselliset lähtökohdat ilmaisevat kiinnostusta rajatilaan poliittisena voimana. Hän viittaa Homi Bhabhaan joka on luonut käsitteen kolmannesta tilasta teoriassaan rajatilasta (*liminal place*). Bhabha näkee kolmannen tilan paikkana, josta lähtien on mahdollista irrottautua muuttumattoman identiteetin raameista ja binaarisesta oppositioasetelmasta kohti hybrisen kulttuurintuotannon muotoa ja merkitystä (Springgay 2004).

Opettaminen, taiteen tekeminen sekä tutkiminen ovat jatkuvassa muutoksessa. Tutkittavaan

image-based, practice-based, arts-inspired, arts-informed, arts practice as research ja a/r/tography.

⁶ "[...] Arts-based research is used by those seeking to broaden forms of inquiry that can take advantage of the way the arts offer unique insight into the human knowing and understanding (Barone & Eisner 1997; Diamond & Mullen 1999; Jipson & Paley 1997)."

⁷ *A/r/tography*yn kolme alkukirjainta (a/r/t) viittaa taidekasvattajan moninaisiin rooleihin: artist, researcher ja teacher (taiteilija, tutkija, opettaja).

tarttumisen ja tiedon kerääminen tutkimusaineistoksi sekä sen käsitteleminen on haaste myös alati muuttuvassa työnkuvassa. Kyse ei kuitenkaan ole monen eri ammatin yhdistämisestä, joka luullakseni johtaisi ainoastaan useampaan huonosti hoidettuun työhön, vaan tutkivan taiteilijapedagogin työnkuvan uudelleenahmottamisesta. Taiteilija-taidekasvattajan positio tutkimuksessa muodostuu yhtä moninaisesti, kun tutkija on osa tutkittavaa aineistoaan ja sen analysoija. Tätä vasten on luontevaa, että tutkimus nähdään elävänä ja kiinteänä osana tutkijan persoonaa. Taiteilijapedagogin positio hahmottuu perinteisestä taiteilijaroolista poikkeavaksi. Hän ei ensinnäkään ole sitoutunut taidemaailman markkinoihin eikä siksi joudu käyttämään resurssejaan taiteilijaimagonsa rakentamiseen. Toiseksi tämä mahdollistaa ulkopuolelta tarkastelijan asenteen, joka puolestaan voi johtaa hedelmälliseen uudelleen ajatteluun. Moni nykytaiteilija on tunnettu siitä, että toimii varsinaisesti aivan toisenlaisessa ammatissa. Riippumattomuus mahdollistaa radikaalienkin ajatusten esilletulemisen. Taidekasvattajan on mahdollista tutkia taiteeseensa perustaen, kuten myös ilmaista ajatuksiaan taiteensa kautta, mutta samalla säilyttää riippumattomuutensa kaupallisen taidemaailman sekä sovitusta että kirjoittamattomista genreistä.

Taidekasvatuksen tutkimuksen ja sosiaalisen ulottuvuuden kotimaisia suuntaviivoja

Ihminen on olemukseltaan sosiaalinen. Ihmisen olemuksessa leimallista on jatkuvassa muutoksessa pysyminen, mikä on aina osittaista ja muutoksessa olevaa, liikkeessä asioiden välillä, varsinaisesti perille saapumatta. Ihmisten sosiaalinen yhdessä oleminen vaatii jatkuvaa määrittelyä ja keskinäistä neuvottelua, joka konkretisoituu sosiaalisissa toiminnoissa (Burr 2004). Taidetta tekevä taidekasvattaja asettaa itsensä liikkuvampaan tilaan kuin perinteinen yksin työskentelevä (modernistinen mestari)taiteilija. Taiteen merkitys ymmärretään toisin: taiteellisen toiminnan ontologia perustuu nyt sosiaaliseen työskentelyasemaan, ei yhden ihmisen itseilmaisuuksiin. Taidekasvatuksen tutkija on usein sekä taiteilija että taidekasvattaja ja kykenee tästä positiostaan hahmottamaan tutkimustietonsa moninaisempana kuin vain yhdestä roolista.

Taiteellisen prosessin avulla itselle vielä hahmottumattomilla kokemuksilla, muistoilla ja merkityksillä on mahdollisuus päästä käsittelyyn (Sava & Vesänen-Laukkanen 2004, 36). Tutkimuksen kannalta keskeistä on tämän tiedon työstäminen ja käsitteellistäminen muille ymmärrettävään muotoon. Taideperustaisessa tutkimuksessa tutkija altistaa persoonansa ja taiteensa tutkimuksensa välineeksi ja tutkimusmenetelmäksi, taiteellisen työnsä instrumentiksi. Oman kokemushistorian ja taiteen asettaminen tutkimuksen instrumentiksi tuottaa tietoa joka koskettaa elettyä elämää. Tietyllä tavalla tämä käsitys koskee kaikkea laadullista tutkimusta, jossa tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Suomalainen taidekasvatuksen tutkimus sai alkuvuosinaan vaikutteita Neuvostoliiton ja Länsi-Saksan tutkimuksista. Käännös angloamerikkalaisen teorian piiriin tapahtui 1980-luvun alussa. Paradigmaa on johdatellut tulkinnallisuus, konstruktivismi ja fenomenologis- hermeneuttinen ymmärtäminen ja emansipaatio (Räsänen 2007,15.) Metodologinen painopiste on korostanut yhteiskunnallista vaikuttamista. Osallistuva toimintatutkimus, genre- ja naistutkimus, tutkimukset syrjäytymisen ehkäisystä, toiseudesta, monikulttuurisuudesta, identiteetistä ja yhteisöllisyydestä ovat painottuneet samankaltaisesti kuin Pohjois-Amerikassa. Kuten Yhdysvalloissa, on suomalaisessa taidekasvatuksessa sosiaalinen ulottuvuus nähty merkitykselliseksi. Marjo Räsänen huomauttaakin suomalaisen taiteellisen tutkimuksen muodostuneen rinnakkaisesti yhdysvaltalaisen "arts-based" tutkimuksen kanssa. Tämä samankaltaisuus on kuitenkin usein jäänyt vaille huomiota (emt.,15).

1990-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa Taidekasvatuksen osasto toteutti hankkeita, joiden keskiöissä oli monikulttuurisuus, eriarvoisuus, etniset suhteet ja syrjäytymisen syntymekanismit. Taikomo -projekti (1997-2000), Taidekasvatus monikulttuurisessa kontekstissa, jatkui Taiteellinen ilmaisu ja etnisesti tai sosiaalisesti syrjäytymisvaarassa olevien lasten itseymmärrys -hankkeena (Syreenin Taimi 2001-2003). Suomen Akatemian tukeman tutkimuksen tarkoituksena oli taiteellisen toiminnan merkityksen punominen sellaisten lasten ja nuorten itseymmärryksen ja kulttuurisen identiteetin tukemiseen, jotka maahanmuuton tai vaikeiden sosiaalisten olosuhteiden vuoksi olivat syrjäytymisvaarassa. *Artbeat (Artistically based experiences in art education teaching, 2007-2009)* on Taidekasvatuksen osaston johtama ja Suomen Akatemian tukema käynnissä oleva tutkimushanke. Tutkimusprojektin tarkoituksena on tutkia taiteellisia ja etenkin nykytaiteen prosesseja ja elementtejä osana taidekasvatuksellisia toimintoja. Hankkeessa tutkitaan nykytaiteen ja taidekasvatuksen välistä suhdetta myös kansainvälisesti.

Yhteisötaiteen ja sen tutkimuksen (ks. esim. Kantonen 2005) näkökulma liikkuu monilta osin samantapaisten kysymyksenasettelujen äärellä kuin taidekasvatus ja sen tutkimus⁸. Yhteistä on nähdä taide ja taiteellinen ajattelu kommunikoinnin menetelmänä. Nykytaide, pyrkimyksessään avoimeen ja osallistuvaan keskusteluun yleisön kanssa, on jatkuvasti lähentynyt taidekasvatuksen näkökulmia. Tämä on havaittavissa muun muassa nykytaiteen suurimmassa katsauksessa, Documentassa, jonka vuoden 2007 lähtökohdat sitoutuivat taidekasvatukseen (Schollhammer 2007). Suomalaiselle sosiaalisesti painottuneelle taideperustaisessa toiminnassa ja tutkimuksessa painottuu yhteisöllisyys ja dialogisuus, joiden purkaminen ja analysointi mahdollistaa myös laajempaan yhteiskuntakriittisyyteen ja yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen.

Eräs esimerkki sosiaalisesti sitoutuneesta taideperustaisesta tutkimuksesta

Seuraavaksi esittelen omaa väitöstutkimustani esimerkinomaisesti, valottaakseni taidekasvatuksen, sosiaalisen kohtaamisen ja taideperustaisen tutkimuksen näkökulmaa. Väitöstyöni kytkeytyy niihin Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston väitöstöihin, jotka sitoutuvat sosiaaliin kysymykseen (Taide sosiaalisena dialogina yhteiskunnassa⁹). Väitöstutkimukseni käsittelee taiteilija-taidekasvattaja-tutkijan maalaustapahtuneisuutta autistisen henkilön kanssa. Kysyn, minkälainen kohtaaminen on mahdollista tavoittaa kuvantekemisen ja toiminnan kautta silloin, kun ei ole yhteistä kieltä puheen merkityksenannon tasolla. Lähestyn kuvan käsitettä tapahtuneisuutena minun ja toisen ihmisen välillä, en objektina. Tällöin kuvaksi ei asetaudu ainoastaan lopputulos, itse maalaus, vaan koko se tapahtuneisuus, joka on ymmärrettävissä prosessia tutkimalla. Tämä tapahtuneisuus on kuvan ja kuvittelun kaltaista. Vaikka työ tuottaa tietoa myös autismin tutkimuksen kentälle, ei autismi muodosta työn keskeistä fokusta. Tutkimukseni pyrkii käsittelemään kahden ihmisen, ei "normaalin" ja "autistisen henkilön" kohtaamista. En koe tarvetta määritellä autismia sen enempää kuin normaaliuttakaan. Autismi on tässä tutkimuksessa lähinnä konteksti, kehys ja rajaus, joka on toiminut tutkimuksen toimeenpanevana tekijänä.

Maalauksen keinot herätellä muita aisteja ovat moninaisia. Voisi kuvitella paksun materiaalisuuden olevan keino stimuloida kosketusta ja liikettä. Näkemisen aikaansaama kosketusaistimellisuutta voi ajatella negaation kautta: jos ihminen ei olisi koskaan kokenut tuntoaistimuksia, kuinka eri lailla hän katsoisikaan maalausta. Materiaalisuuden lisäksi maalauksen intiimiys avaa aisteja. Maalauksen intensiteetti voi olla hiljaista ja materiaalisuus hienovaraista. Kosketus kankaalla voi olla raaka ja välinpitämätön, tai se voi olla hellä ja tahdikas. Onko tällöin kyse katsojan aiempien kokemusten ja muistojen kytkeytymisestä käsillä olevaan? Se, millaiset pensselinvedot kutakin meistä puhuttelevat, ilmentää muun muassa kehollista ymmärtämistämme, visuaalisen mielihyvän rakentumistamme, oppimiskäsitystämme ja lopulta koko ajatteluamme.

Työskentelymme kannalta keskeistä ovat maalauksen tekemiseen liittyvät käytännöt: värivalinnat, maalausliikkeet, kuinka pitkiä vetoja teemme, minkä muotoisia, missä kohtaa paperia kumpikin toimii, saako toisen paperinpuoliskolle mennä ja miten siihen reagoidaan. Tapahtumisessa nousee tärkeäksi kahden ihmisen kohtaaminen monessa merkityksessä. Ajan, paikan ja olosuhteiden arvioinnin lisäksi on keskeistä kiinnittää huomio ennalta arvaamattomiin tilanteisiin ja tutkia kriittisesti omaa reagointia näissä tilanteissa. Tutkimusaineistonani on videomateriaali kahden vuoden aikana nauhoitetuista työskentelykerroistamme, tutkimuksen aikana maalatut maalaukset, jotka on tehty sekä yhdessä että erikseen, ja tutkimuspäiväkirjani. Pohdin työskentelyämme myös kulttuurisen ilmenemisen merkityksissä, kuten vallankäytön kannalta.

Työparini tekee nopeita ratkaisuja, joiden asenne mielestäni on kehollinen. Hänen maalaamisessaan kosketus vaikuttaa olevan keskeisessä asemassa. Hän vaikuttaa iloitsevan maalauksen visuaalisista

⁸ Taidekasvatuksen osaston valmisteilla olevista väitöstöistä sosiaalisesti sitoutuneiden ja yhteisötaiteeseen suuntautuneiden töiden lisäksi ympäristötaidekasvatushankkeet ja -tutkimukset painottuvat yhteisötaiteen ja nykytaiteen näkökulmiin. *Nature art education* on tutkimusryhmä, joka luonnehtii alakseen *arts-based environmental education*'n. Tutkimusryhmän tavoitteena on lisätä ymmärrystä taiteessa käytetyistä menetelmistä ympäristökasvatuksen kontekstissa ja niistä arvoista jotka liitetään ympäristökasvatukseen. Heidän tarkoituksena on kehittää uusia metodeja taideperustaiselle ympäristökasvatukselle.

⁹ Taidekasvatuksen osaston uusissa tutkintovaatimuksissa on valmisteilla samanniminen maistereiden suuntautumisvaihtoehto. Uudet tutkintovaatimukset vuodelle 2009 kirjoitetaan seuraavaksi kahdeksi vuodeksi.

aspekteista, värin voimakkuudesta ja värien toimimisesta toistensa kanssa. Työskentelyyn kuuluu toisto ja rytminvaihdokset. Hän saattaa innostua värin runsaudesta tai kirkkaudesta tai äänestä jonka paksut maalikerrokset tuottavat kun niitä pensselillä taputtelee. Työskennellessämme tuntuu, ettei muilla aisteilla kuin tuntoaistilla ja kosketuksella olisi hänelle merkitystä. Havaitseminen, puhuminen, havaituksi tuleminen tai kuulluksi tuleminen eivät päällisin puolin tarkastellen vaikuta merkitsevän hänelle mitään. Maalaaminen – kosketus pensseliin ja maaliin sekä myös muu kosketus, kuten kädestä kiinni ottaminen, kutittaminen ja raapiminen - sen sijaan ovat keinoja kommunikoinnillemme. Kohtaamisemme monet tasot ja syvyydet tuskin ovat löydettävissä maalauksista. Maalausten analysoiminen visuaalisten elementtien, kuten värivalintojen ja sommitelmallisten tekijöiden, nojalla koskettaisi banaaliutta. Valmiista maalauksista ei ole löydettävissä tarinoita tai merkityksiä. Tapahtuneisuus ei löydy ainakaan kokonaisuudessaan maalausten pinnoilta. Jälki maalaustapahtumista on osittain löydettävissä videodokumentoinneistani, mutta myös muistoistamme.

Työskentelymme on muokannut käsitystäni maalaamisesta. Olen oppinut työpariltani kokonaisvaltaista aistisuutta suhteessa työskentelyyn. Maalaamiseni on muuttunut nautinnolliseksi toiminnaksi, jossa maalaustapahtuma yhdistyy kehollisuuteen ja kosketukseen pelkän näkemisen ja konstruktivistisen suunnitelmallisuuden sijasta. Ilmaisuni on lähentynyt työparini visuaalista ilmaisua. Tietoisesti tai tiedostamatta olen tavoitellut hänen kokemuksellisuuttaan. Tätä kautta olen löytänyt uuden halun maalaamiseen, joka on johtanut minulle ennen kokemattomaan maalaamisen vapautumiseen. Olen halunnut maalata kuin ensimmäistä kertaa, uppoutuen itse maalaamisen aktiin, maalata kuin "silmät kiinni", irtautuen visuaalisesta ja luottaen kehon ja lihan tietoon. Irtautuminen visuaalisuuden vaatimuksista on mahdollistanut itse toiminnasta nauttimisen. Maalatessani ymmärrän, ettei minun ole mahdollista tavoittaa työparini kokemusmaailmaa, sillä vaikka työskentelymme päällisin puolin saattaa vaikuttaa samankaltaiselta, ovat perusteet tälle työskentelylle erilaiset. Uppoutuminen maalin levittämiseen ja materiaalisuuden nautinnollisuuteen, toistoon ja rytmiin, kuitenkin avaa tietä konstruoimaan ymmärrystäni työparini maailmaan. Uskon tämän ymmärryksen tulevaisuudessa hahmottavan tutkimukseni kysymyksiä. Juuri nyt ajattelen tämän maalausnäkemysnäkökulman tärkeäksi vapautuksen menetelmäksi, kehollisen ja performatiivisen työkalun haltuunotoksi ymmärtäessäni maalauksen prosessin toisin kuin olen aiemmin koulutuksen myötä ymmärtänyt. Myös suhde oppimiseen ja kognitiiviseen kasvuun näyttäytyy uudessa valossa. Luopuessani suunnitelmallisuudesta ja luottaessani intuitiiviseen tietoon, tulee kaikki tarvittava maalatessa esiin ja maalausprosessini vapautuu paineista ja kaaoksesta. Maalauksesta tulee tällöin "ei-tekstiä", performatiivista toimintaa, joka perustuu keholliseen ymmärtämiseen ja vuorovaikutukselliseen reagointiin.

Tutkimukseni on tapahtumisen näkyväksi tekemistä. Kehitys ei hahmotu kronologisena tapahtumana, kertomuksena, jossa olisi alku ja loppu. Tutkimuksen, samoin kuin tapahtumisen liike on monisuuntainen. Tavoitteeksi ei muodostu toisen ihmisen kasvattaminen ja kehittäminen vaan pikemmin pyrkimys ymmärtää hänet kokonaisuutena, ei vain siten kun hän tutkijalle ilmaantuu. Tutkimuksen keskiössä on tilanteen ja toiminnan ehtojen havainnoiminen ja tämän saadun tiedon analysointi taiteen ja kirjoittamisen kautta. Pedagogitutkijana opin itsestäni ja suhteestani toiseen. Tätä kautta myös muutos, kasvattajan muuttuva tiedostaminen, voidaan nähdä eettisenä ja itsekriittisenä tapahtumana ja siten myös eräänä työn tavoitteena. Kuvallista tapahtuneisuutta ja taiteellista materiaalia ei nähdä raakamateriaalina kognitiiviselle analyysille tai tulkinnalle. Olen pyrkinyt luomaan mahdollisimman tasa-arvoisen tilan työskentelyllemme. On kuitenkin tärkeätä tiedostaa oma positioni tutkijana, taidekasvattajana ja taiteilijana. Työskentelymme rakentuu hierarkkiseksi lähtökohdistaan käsin: autistinen henkilö työskentelee ammattimaisen kuvataiteilijan kanssa. Asetelmassa edustan tiettyjä koulutuksellisia ja institutionaalisia käsityksiä. Näistä lähtökohdista olen määrittellyt työskentelymme puitteet ja kehykset. Samoista syistä olen myös vastuussa niistä tilanteista, jotka työskentelymme aikana ovat syntyneet. Tasa-arvoiseen kohtaamiseen on siten, demokraattisista pyrkimyksistäni huolimatta, suhtauduttava kriittisesti.

Tavoittelen tutkimuksen sisällä olemista ja pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tapahtuneisuuden ja oman osallisuuteni. Inspektiivinen tutkimusnäkemys on kokemuksellista, lihallista ja aistista näkemistä keskellä kaiken tapahtuvan. Perspektiivinen tapa sen sijaan olisi itsensä ulkopuolelle asettavaa tarkastelua välimatkan päästä. Tällöin tutkija asettuu johonkin ennalta määrättyyn tarkastelukulmaan. Neutraaliin näkökulmaan pyrkiminen vieraannuttaa näkökulman tutkijasta itsestä siten, että saavutettu tarkastelukulma on joko jonkun toisen, tai lopulta ei varsinaisesti kenenkään (Varto, 2000). Tutkija, joka on osallinen omaan aineistoonsa ei voi

ohittaa peiliin katsomisen raadollisuutta. Kipeys, joka syntyy oman toiminnan analysoimisesta, on kasvattajalle menetelmä ymmärtää toimintansa ja positionsa merkityksiä ja vaikutuksia. Visuaalisen ja narratiivisen yhdistyminen performatiiviseen kirjoitusprosessiin luo moninaisuutta ja lisää tutkijana tarvetta kriittiseen itsereflektointiin ja oman position paikallistamiseen.

Tavoittelen työssäni tapahtumia, jotka olen elänyt ja kokenut aistisesti, läsnä olevana ja osallistuvana tutkijana. Analysoidessani videomateriaalia, palaan samanaikaisesti tapahtumahetkeen ja etäännyin itsestäni kokijana. Mennyt tapahtuma näyttäytyy siten kuvan tai kuvittelun kaltaisena representaationa eletystä todellisesta. Ymmärtäminen syntyy näiden kahden tietämisen tavan yhdistyessä ja vielä niitä huomattavasti moninaisemmin: päiväkirjat, videot, maalaukset, muistot, eletty elämä jota vasten ymmärrys muodostuu. Etääntyminen ei tarkoita perspektiivisen, eli objektiivisen näkökulman valitsemista. Merleau-Ponty kuvaa tilannetta monitulkintaisena *ambigüité*-kokemuksena. Tapahtuneisuudessa olemista, sen ymmärtämistä ja käsitteellistämistä, ohjaa samanaikaisesti havaintomme ympärillämme tapahtuvasta ja ymmärryksemme itsestämme. Ymmärryksemme muokkaantuu keskenään ristiriitaisilta vaikuttavissa merkityksissä, olematta keskenään ristiriidassa (Merleau-Ponty 2006, 41,136.)

Tutkimusnäkökulmani rakentuu fyysisen ja kokonaisvaltaisen osallistuvan toiminnan ja toisaalta ajallisen etäännyttämisen kautta. Hetken tavoittaminen jälkikäteen on mahdoton, mutta tutkimukseni kannalta ensisijainen pyrkimys. Käsitäminen ja käsitteellistäminen eivät voi syntyä tapahtuman hetkellä. Siksi jo ohimenneen hetken tavoitteleminen jälkikäteen on ymmärryksen ja tiedon muodostamisen kannalta välttämätöntä. Tutkimukseni on hiljaisuuden äärelle pysähtymistä. Tavoitteena on kohdata ääniä maailmassa, joka keskittyy suuriin draamoihin terroristiuhkineen. Hiljentyminen pienten muutosten huomaamiseen vaatii luopumista tarkoitushakuisuudesta ja tehokkuudesta. Kognitiivisesta oppimiskäsityksestä luopuminen mahdollistaa pääsyn merkityksellisten havaintojen äärelle. Se, mikä on ennen jäänyt mystiseksi, sanattomaksi ja saavuttamattomaksi – ja ymmärretty ainoastaan esimerkiksi lääketieteellisessä tai kognitiivisessa paradigmassa – pyrkii nyt, taideperustaisen tutkimuksen kautta uudella tavalla näkyväksi ja ymmärrettäväksi.

Muuttuva subde kasvatuksen

Eräs taidekasvatuksen tutkimuksen tehtävistä on suunnata näkemyksiä koulun kuvataidekasvatukseen ja pohtia kouluopetuksen arvoja, merkityksiä ja tulevaisuutta (ks. esim. Varto 2005, 197-216). Tämän kaltainen visiointi ei voi syntyä ainoastaan koulun sisältä, vaan sen tulee toimia kahdensuuntaisena ja jatkuvana neuvotteluna. Kyetäkseen tähän kriittiseen pohdintaan on tutkimuksen merkitys välttämättömästi nähtävä sosiokulttuurisena kriittisenä pohdintana. Koulun kuvataidekasvatuksen käytäntöä ohjaavissa paradigmaattisissa muutoksissa leimallista on ollut vanhan paradigman selkeä hylkääminen uuden ajattelun synnyttyä. 1990-luvulla postmoderni ja monikulttuurinen ajattelu hylkäsi lähes kokonaan tiedonalapohjaisen (DBAE) taidekasvatuksen. Tiedonalapohjainen rationaalisuutta korostava opetusohjelma pohjasi neljään alaan: taiteen tekemiseen, taidehistoriaan, estetiikkaan ja taidekriittikkiin. Sen tarkoituksena oli nostaa taidekasvatuksen statusta itsessään tärkeänä tiedonalana (Pohjakallio 2005, 43). Tavoitteena oli muuttaa koulun sisällä vallitsevaa käsitystä, jonka mukaan kuvataide olisi leppoisa virkistystunti lukuaineiden keskellä. Tämä tavoite oli aikanaan tarpeellinen. Itseymmärryksen rakentumisen hahmottaminen visuaalisessa maailmassa on sittemmin korvannut taitojen ja tietojen opettamisen keskeisyyden.

Suomalaisessa taidekasvatuksessa on suomalaisen taiteen painotusten mukaisesti ajateltu (ekspressiivinen) itseilmaisu keskeisenä toimintamuotona vielä modernismin jälkeisessäkin maailmassa. Nykytaide ja kriittinen pedagogiikka ovat viitoittanut tietä sisältökeskeisempään ajatteluun. Opetuksen lähtökohdat ovat entistä voimakkaammin tutkimuksellisia, prosessiluonteisia ja jonkin erityisen teeman ympärillä liikkuvia. Kuvataideopetuksen painopiste ei voi olla vain taiteellisiin tai muihin kuvan tuottamiseen ja analysointiin liittyviin menetelmiin perehtymisessä, vaan sen tulisi keskittyä merkityksen tuottamisen prosesseihin, taiteellisen tiedon muodostumiseen ja taiteellisen ilmaisun merkityksen välittämiseen (Sederholm 2006, 51-53.) Yhdysvaltalainen taidekasvatus korostaa niin ikään entistä voimakkaammin sisältökeskeistä opetusta (*issues-based education*), jonka katsotaan muodostuneen liberaalin kasvatuksen teorioiden ja kriittisen pedagogiikan pohjalta ja jonka keskeiset alueet ovat visuaalinen kulttuuri ja sosiaalisesti sitoutunut taidekasvatus. Nämä painotuksen tekevät selvää eroa taidekasvatuksen traditionaalisiin

lähestymistapoihin: formalistiseen, lapsikeskeiseen ja DBAE:n. (Gaudelius et al. 2001, 1-17.)
 Kouluopetuksessa taidekasvattajat osallistuvat keskusteluun informaatio- ja mediayhteiskunnasta, globalisaatiosta, monikulttuurisuudesta, demokratiasta, tasa-arvosta, koulusta merkitysten rakentamisen ja syrjäytymisen ehkäisemisen paikkana sekä taiteen ja taidekasvatuksen paikasta muuttuvassa maailmassa. Perimmäisenä tavoitteena on pyrkimys vastata nuorten tarpeeseen jäsentää omaa elämää ja käsitellä muista kouluaineista poikkeavilla menetelmillä oppilaille tärkeitä ja läheisiä kysymyksiä sekä pyrkiä tuottamaan tietoa oppilaan oman toiminnan tuloksena. Taidekasvatuksen tavoitteena on elämän merkitysten rakentaminen, minkä yleisesti koetaan koulusta puuttuvan. Taidekasvatuksen perusteiden keskiössä on taiteen lisäksi ollut esteettisyys ja eettisyys, poliittisuus, aistisuus, nautinnollisuus ja oman elämän hallinta. Kasvatus nähdään kaiken kaikkiaan entistä tasa-arvoisempaan tapahtumana, jossa opettaja voi myös oppia oppilaalta eikä opettaja asetaudu kaikkietävään asemaan. Oppimistilanne mahdollistaa kysymisen ja myös kyseenalaistamisen, kriittisen pohdiskelun ja tutkivan asenteen oppimiseen. Opetus ja kasvatus on mahdollista nähdä yhteiskuntamme kommunikointistrategiana. Perinteinen käsitys oppimisesta ylläpitää illuusiota koulun ja auktoriteettisen opettamisen vaikutuksista oppimistuloksissa. On kuitenkin paikallaan peräänkuuluttaa mitä tällaisella kehityksellä tarkoitetaan. Tämän määrittäminen on erityisen tärkeää silloin, kun opiskelija ei sovellu valmiiksi luotuihin kategorioihin. Esimerkiksi tilanteissa, joissa opiskelija leimataan ”kehityskelvottomaksi”, voimme pikemmin todeta määritelmien räikeän epäonnistumisen, kuin oppilaan kyvyttömyyden kommunikointiin. Ilman muuta on ymmärrettävää, että tämänsuuntaiset kategorisoinnit helpottavat instituution toimintamenetelmiä, mutta mitä merkitystä tämän kaltaisella väitteellä voisi olla kyseisen oppilaan kannalta?

Taidekasvatus on ymmärrettävissä kouluopetusta huomattavasti laajemmin. Taidekasvattajia valmistuu yhä enemmän koulun ulkopuolisiin työtehtäviin, kuten erilaisiin visuaalisen kulttuurin tai esimerkiksi yritysmaailman asiantuntijatehtäviin. Siinä missä taidekasvatusta on kritisoitu rajattomuudesta, pyrkimyksestä jonkinlaiseen kaikenkattavaan elämäncasvatukseen (Pohjakallio 2005, 35), voidaan myös todeta sen kunniaksi pyrkimys visioida muuttuvan maailman tarpeita. Tutkimuskohteina hahmottuvat erilaiset yhteisölliset ja yhteiskunnalliset kontekstit (mm. kasvatus- ja koulutusala, sosiaali- ja terveysala, liike-elämä sekä kolmas sektori). Tulevaisuuden työpaikoiksi tarjoutuvat erilaiset toimintaympäristöt, instituutiot ja instituutioiden ulkopuoliset, kuten sairaalat, yritykset, vankilat, yhteisöt, joissa ihmisen elämään on mahdollista vaikuttaa taiteen ja kulttuurin keinoilla. Taidekasvatuksen sosiaalisiin konteksteihin sitoutuneen suuntautumisvaihtoehdon tavoitteena on ymmärtää taideperustainen toiminta sosiaalisen ja yhteisöllisen dynamiikan ja dialogisen kohtaamisen kautta, sosiaalisten prosessien rakentajana ja yhteiskunnallisen muutoksen menetelmänä. Taideterapia muodostanee oman erityisen syventymisalueen tämän suuntautumisvaihtoehdon sisällä.

Toisaalta taide- ja kulttuuriala tarjoaa kulttuurintuottamisen, museopedagogiikan ja näyttelykuratoinnin aloilla monipuolisia työmahdollisuuksia. Taidekasvatuksen osaston opinnot suuntaavat tulevaisuudessa entistä laajemmalle toimintakentälle. Tämä näkemys on vahvistanut tutkimuksen tarpeellisuutta sosiaalisten käytänteiden, kulttuurikriittisyyden ja yhteisötaiteen kysymyksissä.

Taiteellinen tietäminen ilmaistaan kirjoittamalla

Yhdessä, joskaan ei yhteismitallisesti, kirjoitus ja taiteellinen toiminta muokkaavat moninaisesti konstruotua tietoa. Taiteilija-tutkija-opettaja käsittelee toimintaansa performatiivisen kirjoittamisen kautta, representoidessaan ymmärrystään, suhtautuessaan kriittisesti positiionsa tai integroidessaan ajatteluaan, teoriaa ja tekemistään taiteellisessa ilmaisussaan. Tällöin tavoitteena on pikemmin merkityksien tuottaminen kuin jonkin tietyn totuuden etsiminen. (Irwin 2004, 31). Taiteellisen tiedonmuodostuksen yhdistyminen performatiiviseen kirjoitukseen luo tutkimuksellista moninaisuutta. Samalla kirjoitus lisää tutkijan tarvetta kriittiseen itsereflektointiin ja oman position paikallistamiseen. Kirjoittamalla konstruoidaan tapahtuneisuutta ja muodostetaan siitä tietoa. Laurel Richardsonia mukaillen, koska tieto ei koskaan ole objektiivista vaan aina sitoutunut tutkijan käsityksiin, ei tutkimustieto eroa runouden, tai muun taiteen muodostamasta tiedosta (Richardson 1990,12). Kirjoittaminen vaatii moraalista vastuuta ja ymmärrystä siitä ettei ”oikeata” tietoa, tai yhtä totuutta ilman tulkintaa, ole olemassa (emt., 26-27).

Kirjoittaminen on tärkeä osa tietämistä, osallistumista ja tutkimista. Taiteen ja taideperustaisen tutkimuksen eräs tehtävä on paljastaa ja osoittaa kulttuurimme valtarakenteita. Taideperustaisessa

tutkimuksessa tarvitaan kirjallista osuutta avaamaan ymmärrystä. Kriittisen ja analyttisen valtarakenteiden taiteellisen paljastamisen rinnalle tarvitaan menetelmiä, jotka johtavat ymmärtämiseen - pitemmälle kuin pelkkä sormella osoittaminen ylettää (Phelan & Rogoff 2003). Progressiivisen ja postmodernin kirjoittamisen merkitys on antaa ääni niille, jotka ovat vaiennettuja. Ymmärtämällä tieto osittaiseksi tai tietystä näkökulmasta konstruoiduksi, ei tarkoiteta ettei tietoa olisi lainkaan, tai että konstruoidussa tiedossa olisi mitään "vääriä". Tutkimusote on samaan aikaan sekä totta että osittaista, kuten käsityksemme maailmasta ja ihmisistämme on: osittaista, historiallista, ajallista, limittäistä ja kontekstuaalista – ja siten aina subjektiivista (Richardson 1990, 26-27).

On ensisijaista kiinnittää huomiota siihen, kuinka kirjoittaa toisesta ihmisestä tuottamatta toiseutta. Kirjoittajalla on jakamaton valta, jonka ymmärtäminen mahdollistaa vallan oikeinkäytön. Kun kirjoittaa niistä ihmisistä joita tutkii tai joiden kanssa tutkii, tulee suhtautua kriittisesti omaan kirjoittajan auktoriteettiinsa ja oikeuteensa puhua toisten puolesta. Puhuttaessa toisista ihmisistä, puhumme samalla myös heille ja heitä varten (Richardson 1990, 12). Tämän vastuullisuuden ymmärtäminen on ensisijaisen tärkeää omani kaltaisessa tutkimuksessa, kirjoittaessani ihmisestä joka ei puhu ja jonka yhteiskunnallinen vaikuttaminen on vähäistä.

Tiedonkäsityksen uudelleenarviointia

Tietämisen tavat opitaan koulussa jo varhain. Matemaattista ja kielellistä tietoa arvostetaan; aistinen tieto sen sijaan nähdään tavoittamattomana ja mystisenä. Tietämisen tavat peilaavat kulttuurimme arvostusta. Aistitietoa ei havaita vaikka sen läsnäolo olisi ilmeistä, sillä emme ole harjaantuneet sitä huomaamaan. Toisaalta, vaikka aistimukset havaittaisiin, ei niitä mielletä tiedoksi. Tapamme havaita ympäristöämme ja todellisuuttamme on rajoittunut yleistyksiin ja kategorioihin. Käytämme havaitsemiskapasiteettiamme rajallisesti, sillä havainnon vakioisuus edellyttää, että jätämme suuren osan vaihtelua huomiotta.

Miten tutkimus, joka perustuu yhden omakohtaisen ja ainutkertaisen kokemuksen varaan, voi olla muille antoisaa? Taiteellinen tietäminen on omanlaistaan, jopa ainutlaatuista. On aika alkaa luottaa sen synnyttämään tietoon ja ymmärrykseen ihmisyydestä. On tapahtunut paljon sen jälkeen kun Elliot Eisner keskusteli 1970-luvulla vallankumouksellisesta mahdollisuudesta tehdä väitöstyö sinfoniasävellyksen, veistosnäyttelyn tai esimerkiksi teatteriproduktion muodossa (Barone 2006, 6). Vaikka mainitun muotoisia väitöstöitä ei taidekasvatuksen puitteissa tehtäisi, ovat taideperustaisen tutkimuksen monet mahdollisuudet vielä tutkimatta.

Väitöstutkimukseni käsittelee kahden ihmisen kohtaamista. Jos tutkimukseni käsittelee työskentelyä useamman ihmisen välillä, olisi pyrkimyksenäni automaattisesti luoda strategioita ihmisten väliselle kommunikoinnille. Tämä olisi mielestäni naiivi yritys pyrkiä hahmottamaan ihmisyyttä yksinkertaisemmin kuin se todellisuudessa on. Pyrkimyksenäni ei ole yleistää tai rakentaa käytänteitä autistisen henkilön kanssa toimimiseen. On mahdotonta tietää milloin ihminen käyttäytyy tietyllä tavalla persoonansa, milloin diagnosoidun oireyhtymän vuoksi. Tämän kysymyksen pohtiminen palauttaisi minut ainoastaan analysoimaan työpariani. Jos pyrkisin tutkimaan tapahtuneisuutta tai työpariani autismin kautta, etäänntyisin tarkastelemaan ulkopuolelta ja tyytyisin määrittelemään toiseutta normatiivisesti, asettamalla itseni keskiöön. Tutkimuksen kriteereihin kuuluu merkitysten tuottaminen muille. Taidekasvatuksen tutkimuksissa ei ole päämääränä kehitellä menetelmiä, joita voisi suoraan soveltaa samanlaisena jossain toisessa tilanteessa, toisten ihmisten kesken. Tutkittaessa ihmisyyttä, ei yksittäisen tutkimuksen metodi voi sellaisenaan soveltua muihin tutkimuksiin hyödynnettäväksi. Subjektiivinen kokemus, muuttuessaan käsitteelliseksi tiedoksi analysoinnin ja reflektoinnin kautta, tulee kuitenkin paljastaneeksi asioita ja ilmiöitä tehden ne näkyviksi ja siten välineiksi myös toisille. Vaikka tapahtuma on singulaarisen työskentelyn kautta ainutkertaista, tulee tieto tutkimuksen kautta myös muille ihmisille ymmärrettäväksi.

Taideperustaisen tutkimuksen on mahdollista tarttua tietoon, joka ainoastaan taiteellisen tai vaihtoehtoisesti kognitiivisen tiedonkäsityksen varassa jäisi saavuttamatta. Taiteellinen ja kokemuksellinen (aistinen, kehollinen ja lihallinen) tieto on vaikeasti argumentoitavaa ja sen kääntäminen kirjalliseen muotoon on jossain määrin saavuttamaton ja paradoksaalinen pyrkimys. Kuitenkin juuri tämä hankalasti tavoitettava, liukas ja hetkellinen tieto paljastaa ihmisyydestä ja todellisuudesta sen olennaisen.

Kirjallisuus

- Barone, Tom & Eisner, Elliot 1997. Arts-based Educational Research. In R.M. Jaeger (edit.), *Contemporary Methods for Research in Education*. (2nd .ed.). Washington, DC: American Educational Research association.
- Barone, Tom 2006. Arts-based Educational Research Then, Now, and Later. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research in Art Education*. Vol. 48 (Issue1), 4-8.
- Burr, Vivien 2004. *Sosiaalipsykologia ihmiskäytöksinä*. Suom. Jyrki Vainonen. Alkup. The Person in Social Psychology 2002. Tampere: Vastapaino.
- Efland, Arthur 1990. *A History of Art Education*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, Elliot 2006. Does Arts-Based Art Research Have a Future? *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research in Art Education*. Vol. 48 (Issue1), 9-18.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Jobdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Finley, S., Knowles, J.G. 1995. Researcher as artist/artist as researcher. *Qualitative Inquiry* I, Vol. 1, No. 1, 110-142.
- Gaudelius, Yvonne, Speirs Peg (Edit.) 2001. *Contemporary Issues in Art Education*. New Jersey: Prentice Hall, Pearson Education.
- Hannula, Mika; Suoranta, Juha; Vadén. Tere 2003. *Otsikko uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat*. Tampere: Niin & näin –lehden filosofinen julkaisusarja.
- Hannula, Mika; Suoranta, Juha & Vadén, Tere 2005. *Artistic Research: Theories, methods and practices*. Helsinki: Academy of Fine Arts.
- Irwin ,Rita & de Cosson, Alex (Edit.) 2004. *A/r/tography, Rendering Self Throuh Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: University of British Columbia.
- Kallio, Mira 2008. Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen. 2/2008, 106-115. <http://arted.uiah.fi/synnyt/>
- Kantonen, Lea 2005. *Teltha*. Helsinki: taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 54.
- Kiljunen, Satu, Hannula, Mika. (Edit.) 2002. *Artistic Research*. Helsinki: Academy of Fine Arts.
- Kuhn, Thomas 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Kuhn, Thomas 2000. *The Road Since Structure*. J.Conant & j. Haugeland (edit.). University of Chicago Press.
- Macleod K., Holdridge L. (Edit) 2006. *Thinking Through Art. Reflections on Art as Research*. Oxon: Routledge.
- McNiff, S. 1998. *Art-Based research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Merleau-Ponty, Maurice 2006. *Phenomenology of Perception*. (Trans.) Colin Smith. New York: Routledge. (Alkup. Phénoménologie de la perception. 1945. Paris: Gallimard.)
- Nancy, Jean-Luc 1996. *Corpus*. Suom. Susanna Lindberg. Helsinki: Gaudeamus.
- Phelan, Peggy, Rogoff, Irit 2001. Without: A Conversation – interview. *Art Journal*, Fall.
- Pitkänen-Walter, Tarja (2006). *Liian haurasta kuvaksi. Maalauksen aistiisuudesta*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Pohjakallio, Pirkko 2005. *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Richardson, Laurel 1990. *Writing Strategies. Researching Diverse Audiences*. California: Sage Publications.
- Rogoff, Irit 2000. *Terra Infirma: Geography's Visual Culture*. Routledge.
- Räsänen, Marjo 2007. Multiculturalism and arts-based research Themes in Finnish studies 1995-2006. *Taidekasvatuksen verkkolehti Synnyt*. 3/2007.
- Sava, Inkeri, Vesänen-Laukkanen, Virpi (toim.) 2004. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Juva: PS-kustannus.
- Sederholm, Helana 2006. Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa *Kuvien keskellä*. Kettunen K., Hiltunen M., Laitinen S. ja Rastas M. (toim.). Helsinki: KOL ja Like.
- Schollhammer, Georg 2007. (Edit.) *Documenta 12 Magazine: Education*: No 3. Cologne : Taschen.
- Sullivan Graeme 2006. Research Acts in Art Practice, *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research in Art Education*. Vol. 48(Issue1),19-35.
- Uusikylä Kari, Atjonen Päivi 2000. *Didaktiikan perusteet*. Porvoo: WSOY
- Varto, Juha 2005. Koulun syytä etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa *Kenen Kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M. (toim.) Tampere: Vastapaino.
- Varto, Juha 2000. *Uutta tietoa. Väriyyskirja tieteen filosofiaan*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Painamattomat lähteet**
- Springay, Stephany 2004. *Inside the Visible: Youth understanding of body knowledge through touch*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of British Columbia.
- Suominen, Anniina 2003. *Writing with photographs, re-constructing self: An arts-based autoethnographic inquiry*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus, Ohio.