

Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä

Ritva Jakku-Sihvonen (toim.)



Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä

Ritva Jakku-Sihvonen (toim.)

Ritva Jakku-Sihvonen (toim.)

Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä

Kustantaja: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke)
Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Julkaisija: Teatterikorkeakoulu

Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39

Verkkojulkaisu: <http://www.teak.fi/julkaisut>

Kannen kuva: KuvO Teresa Galenius, Vammalan lukio
(Eveliina Rantalan ja Emmi Salon työ Vammalan lukion muotoilukurssilta)

Taitto: Mari Soini

ISSN 0783-3385

ISBN 952-9765-40-1 (nid.)

ISBN 952-9765-41-X (PDF)

Painopaikka: Yliopistopaino, Helsinki 2006

Sisällysluettelo

Esipuhe	4
Eeva Anttila ja Ritva Jakku-Sihvonen	
Johdanto: Omaperäinen ja taitavasti toteutettu	6
Ritva Jakku-Sihvonen	
Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve	10
Pirkko Pohjakallio	
Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata?	33
Sirkka Laitinen	
Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus?	46
Leena Hyvönen	
Tanssin mieli	60
Eeva Anttila	
Käsityöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajankoulutuksen järjestäminen	76
Leena K. Kaukinen	

Esipuhe

Tässä kirjassa asiantuntijat perustelevat taide- ja taitoaineiden aseman parantamisen tärkeyttä yleissivistävässä perusopetuksessa ja opettajankoulutuksessa. Nykyinen tuntijako toteuttaa kapea-alaista ja talouskeskistä koulutuspolitiikkaa. Taito- ja taideaineiden heikko asema nakertaa pohjoismaisen kasvatuserinteen juuria ja latistaa koulun sivistyksellisen tehtävän. Taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijat tietävät, että ihminen on kokonaisuus, jonka mieli ja keho toimivat ja kehittyvät yhdessä. Ihmisen luova kapasiteetti sekä taiteellinen ja tieteellinen innovaatio perustuvat oivaltamiseen, jossa aistit, mielikuvitus, fyysinen toiminta ja jopa tunteet ovat mukana. Sellainen tulevaisuudenkuva, jossa luokanopettajankoulutus tarjoaa muutaman opintopisteen pintasivalluksen musiikista, kuvataiteesta ja käsityöstä – tanssista, teatterista ja muista taidemuodoista puhumattakaan – ja jossa koulun tuntijako hävittää taide- ja taitoaineiden aineenopettajien virat, on uhka sivistysperinteellemme. Millaiseksi koulu muuttuu ilman pätevää taide- ja taitoaineiden opettajakuntaa? Miten ne lapset ja nuoret, joilla on taiteellista lahjakkuutta mutta ei taloudellista mahdollisuutta harrastaa taiteen perusopetuksen piirissä, voivat toteuttaa itseään? Mistä nousevat tulevaisuuden taiteilijat ja muotoilijat? Miten käy medialukutaidon ja mediakriittisyyden? Miten kehitty estetiikan taju, kulttuurin ja ympäristön arvostus ja tuntemus?

Tämä kirja on syntynyt Valtakunnallisen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojektin (VOKKE) kustantamana. Projektin taidekasvatusjaos järjesti erillisen taidekasvatusseminaarin keväällä 2005, minkä seurauksena päätettiin tuottaa kirja herättämään keskustelua taide- ja taitoaineiden opettamisen merkityksestä. Kirjan julkaiseminen Teatterikorkeakoulun julkaisusarjassa on osoitus siitä, että taidekorkeakoulut ovat mukana opettajankoulutuksen kehittämisessä. Taidekorkeakoulujen opettajankoulutus ylittää tieteen ja taiteen raja-aidat ja pitää lähtökohtanaan ihmisen kokonaisvaltaisuutta. Lähtökohtana on kriittisyys kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen valta-asemaa kohtaan. Opettajankoulutuksessa on tärkeää avata näkökulmia erilaisiin ihmis- ja oppimiskäsityksiin, käydä kriittistä yhteiskunnallis-filosofista keskustelua ja ottaa huomioon ei-kielellisen tiedon merkitys oppimisessa. Keskustelu opettajankoulutuksen arvoperustasta ja tieteellisestä viitekehyksestä on ajankohtaista ja tärkeää.

Kirja on tarkoitettu opettajaksi opiskelevien keskustelevan opetuksen oppimateriaaliksi ja virikkeeksi koulutuspoliittisen keskusteluun. Vaikka kirja ei kata kaikkia taito- ja taideaineita, tarjonnevat musiikin, kuvataiteen, tanssin ja käsityön näkökulmat lukijoille käsityksen taito- ja taideaineiden merkityksestä kaikille yhteisessä yleissivistävässä koulutuksessa ja opettajankoulutuksessa.

Kiitämme kirjoittajia hyvästä yhteistyöstä. Haluamme osoittaa kiitoksemme myös Teatterikorkeakoululle, joka on ottanut kirjan julkaisusarjaansa. KM Satu Uusiautti saa suuren kiitoksen kirjan painokuntoon viimeistelystä ja tiedostuspäällikkö Jaana Simulaa ja KM Varpu Tissaria kiitämme osallistumisesta kirjan julkaisemiseen liittyviin teknisiin järjestelyihin.

Syksyllä 2006

Eva Anttila

Tanssipedagogiikan professori
Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos
Teatterikorkeakoulu

Ritva Jakku-Sihvonen

Projektinjohtaja
Valtakunnallinen opettajankoulutuksen
ja kasvatustieteiden tutkintojen
kehittämisprojekti (Vokke)

Johdanto:

Omaperäinen ja taitavasti toteutettu

”niin kuin maa kasvaakseen
tarvitsee sadetta ja aurinkoa
niin myös ihmisen kasvu vaatii
vapautta, tietoa ja kauneutta”

(Katri Vala)

Sanomisen kauneus on aina ollut olennainen osa suomalaista yleissivistävää kasvatusta. Äidinkielen ja kirjallisuuden merkityksen arvostus kehittyvän ihmisen elämässä ei liity ainoastaan oppimisen välineen eli kielen taitamisen tarpeellisuuteen, vaan siihen liittyy erottamattomasti myös suomalaisen identiteetin rakentuminen sanataiteen kirjoitettujen ja puhuttujen muotojen avulla. Muiden taiteen alojen ja taitoaineiden asema ei ole ollut yleissivistävässä koulutuksessa läheskään yhtä vaaka, vaikka niiden merkitys tiedostetaan niin kansalaisen ja kansakunnan identiteetin kuin kansainvälisen menestyksenkin perustana.

Taiteiden opetus tukee opiskelijan persoonallisuuden monipuolista kehitystä. Musiikki, kuvaamataiteet, sanataiteet ja tanssi avaavat iästä riippumatta mahdollisuuksia opiskelijan kokemuspiirin avartamiseen ja luovan toiminnan ymmärtämiseen. Opettajankoulutuksessa pitäisi panostaa nykyistä enemmän myös teatteritaiteeseen ja elokuvakasvatukseen. Mediakasvatuksen korostuminen on osaltaan lisännyt elokuvaan liittyvää tietämystä ja opettajien halua hyödyntää elokuvaa opetuksessa. Silti teatterin ja elokuvan kasvatuksellista merkitystä taiteen moni-instrumentteina on vaikea korostaa liikaa. Ne kiinnittävät katsojan tarkkaavaisuuden ja onnistuvat usein herättämään älyllis-emotionaalisia prosesseja, joiden tietoisuutta avartava merkitys on suuri ja vaikutuksiltaan moniulotteinen.

Taide- ja taitoaineiden oppituntien määristä ja oppiaineiden sisällöistä on taitettu peistä viime vuosina etenkin yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmien uu-

distamisen ja tuntijakopäätösten valmistelun yhteydessä. Näillä koulutuspoliittisilla päätöksillä ei ohjata ainoastaan peruskoulun ja lukion toimintaa, vaan laajasti myös koko kansan perussivistysvarannon laatua. Peruskoulun ja lukion antamat sivistysvalmiudet taide- ja taitoaineissa vaikuttavat suoraan monien alojen ammatilliseen koulutukseen ja opettajaksi opiskelevien opintojen sisältöön ja valintapäätöksiin.

Opettajankoulutuksen uudistamisen, ns. Bolognan prosessin yhteydessä on noussut esille taide- ja taitoaineiden merkitys opettajankoulutuksessa ja koko yhteiskunnassa. Keskustelua on käyty sekä lastentarhanopettajakoulutuksen, luokanopettajakoulutuksen että aineenopettajakoulutuksen uudistamisen yhteydessä. Teemaa koskenut valtakunnallinen seminaari *Taiteen paikka – koulusta ulos vai sisään?* keväällä 2005 herätti laajaa kiinnostusta opettajien, opettajankouluttajien, koulutuspolitiikan vastuunkantajien sekä taito- ja taideaineiden asiantuntijoiden keskuudessa. Päällimmäinen huoli asiantuntija- alustuksia seuranneessa keskustelussa oli opetustuntimäärien vähäisyys nykyisessä yleissivistävässä koulutuksessa ja tästä johtuva uhka saattaa lapset eriarvoiseen asemaan: läheskään kaikki lapset eivät saa ammattitaitoisen opettajan opetusta taide- ja taitoaineissa. Tästä saattaa olla kauaskantoisia seuraamuksia lapsen ja nuoren persoonallisuuden kehitykselle ja uravalintamahdollisuuksille.

Riittävä mahdollisuus saada asiantuntevaa taide- ja taitoaineiden opetusta tarjoaa lapselle ja nuorelle mahdollisuuden monipuoliseen itsensä kehittämiseen ja valintojen tekemiseen. Taideaineiden opiskelu johdattaa myös monenlaisiin elähdyttäviin kokemuksiin myöhemmin tulevaisuudessa. Taideaineiden valinnaisuuden taitavalla opetussuunnitelmallisella toteutuksella voitaisiin myös tarjota nykyistä enemmän opetusta niille oppilaille, joiden motivaatio taide- ja taitoaineisiin on suuri ja joilla olisi edellytyksiä kehittää taitojaan monipuolisesti.

Käsityötaitojen merkitys on kasvavan ihmisen kehitykselle tärkeää. Käsityö on monen pikkukoululaisen lempioppiaine ja aikuisiässäkin monen kiittemä perustaitojen opettaja. Kädentaitojen ja teknologian mahdollisuuksien tuominen lähelle arkea tekstiilityön ja teknisen työn opetuksessa tutustuttaa lapset ja nuoret työn tekemiseen ja ihmisen lähes rajattomilta tuntuviin mahdollisuuksiin luoda käsillään käytännöllisyyttä ja näkyvää kauneutta. Näiden oppiaineiden tarjoamat mahdollisuudet tuotteen valmistamisprosessin ymmärtämiseen ja riemuun oman taidonnäytteen aikaansaannoksesta ovat korvaamattomia oppimiskokemuksia myöhemmässä elämässä. Käsityökasvatuksessa opitaan myös monia arkielämässä hyödyllisiä tietoja ja taitoja, joita jokainen tekstiilien tuoteselosteen lukija osaa ar-

vostaa. Tärkeää on myös muistaa, että käsityö toimii monilla aloilla taiteen tekemisen perustekniikkana.

Taideaineiden opettamisen integroinnista muiden oppiaineiden opetukseen on keskusteltu, ja siitä on hyviä kokemuksia. Kuvaamataidon opettaja Maikki Haapala on tutkinut omaa työtään luokanopettajana Steinerkoulutuksessa. Hän kysyi entisiltä oppilailtaan, mitä taiteen integroiminen opetukseen on merkinnyt heille. Haastattelujen perusteella hän on laatinut listan, joka tiivistää oppilaiden kokemukset näin:

1. Taide auttoi tiedon omaksi tulemistä.
2. Taide antoi tietoa maailmasta.
3. Taide antoi tietoa siitä, kuinka maailmassa ollaan.
4. Taidekasvatus tuki ja opetti teknisiä mahdollisuuksia luoda taidetta.
5. Taide antoi tietoa taiteesta ja taiteilijoista. (Haapala 2004, 57.)

Yksi haastateltu, jo aikuistunut oppilas, kuvasi oppimiskokemuksiaan integroidusta taiteen opetuksesta näin:

”Taiteen kautta olen tullut ihmisiä ja asioita liki. Eikä se tässä tarkoita museoon menemistä. Se on arjessa – se on pannulappu.” (Haapala 2004, 57.)

Kokemukset taidetta integroivasta opetuksesta ovat ylipäänsä myönteisiä. Integrointi edellyttää opettajalta hyviä yhteistyövalmiuksia ja monipuolista pätevyyttä. Nykyjärjestyksellä riittävän laaja-alainen taide- ja taitoaineisiin erikoistuminen luokanopettajakoulutuksessa onnistuu vain harvojen kohdalla. Integrointi ei voi myöskään korvata pätevän opettajan antamaa korkeatasoista taito- ja taideaineiden perusopetusta. Siihen jokaisella lapsella ja nuorella on yhtäläinen oikeus.

Sähköiset viestintävälineet, etenkin video ja internet, ovat kirvoittaneet monenlaista innovatiivisuutta myös taide- ja taitoaineiden opettajankoulutuksessa. Multimediaprojekteja on toteutettu opettajankoulutuksessa ja kokemuksia on hyödynnetty myös muualla opetuksessa. Muutoinkin sähköisten viestimien mahdollisuudet ovat tuoneet runsaasti mahdollisuuksia myös taide- ja taitoaineiden opetukseen. Käsityössä webblogit ovat sekä kansallisesti (Majava 2006) että kansainvälisesti vallanneet paljon alaa.

Taide- ja taitoaineet ovat olennaisen tärkeitä yleissivistyksen osa-alueita. Niiden merkitys ihmisen jokapäiväisessä toiminnassa vaihtelee yksilöittäin ja elämäntilanteittain, mutta persoonallisuuden ja kansallisen kulttuurin kehittymisen kannalta niiden arvo on suuri. Tässä kirjassa joukko taide- ja taitoaineiden huippuasiantuntijoita käsittelee taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä ja ongelmia omil-

ta erityisaloiltaan. Toivon, että näiden artikkeleiden avulla lukijan mieli avautuu pohdiskelemaan yleissivistävän kasvatuksen olemusta, tarkoitusta ja kehittämismahdollisuuksia koulutusjärjestelmässämme. Rakentava ja kriittinen keskustelu taide- ja taitoaineiden asemasta valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteissa on välttämätöntä; Se perustelee myös opettajankoulutusta ja luo edellytyksiä korkeatasoiseen opetukseen eri oppilaitosmuodoissa.

Lähteet:

- Haapala, M. 2004. ”Opettaja – opetustaiteilija”. Kokemuksia ja perusteluja taiteen integroimisesta opetukseen steinerpedagogisessa taidekasvatuksessa. Opinnäytetutkimus/ Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto.
- Majava, J. 2006. Weblogit ja julkinen sfääri. Suomalainen blogosfääri keskustelevana julkisuutena. Pro gradu. Valtiotieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.

Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve

Tarkastelen suomalaisten kuvataideopettajien käymää keskustelua oppiaineen ja ammattikunnan identiteetistä. Tuon esiin näkökohtia perusopetuksen tuntijakoehdotuksen vuonna 2001 herättämästä keskustelusta. Ehdotuksessa esitettiin vähennettäväksi koulun valinnaisaineita ja niiden myötä taideopetusta. Tästä seurasi tiedotusvälineissä kuvataideopettajien ja taidekasvatuksen puolustajien näkyvä julkinen kampanja taidekasvatuksen puolesta.

Olen tutkimuksessani (2005) valottanut kuvataideopetukselle annettujen merkitysten tuottamisen historiaa, joka välittyy Suomessa ammattikunnan käymässä ja julkisessa taidekasvatustilanteissa 1900-luvulla. Rinnastan seuraavassa näitä puheita.¹

Koulua on usein syytetty siitä, että elämän merkityksien rakentamisen tehtävä on unohtettu ja alettu opettaa vain kouluaineita ja koulutietoa, joilla ei ole käyttöä nuorten elämänhallinnassa.² On toisaalta väitetty, että taideopetuksessa, muista

¹ Tutkimusaineistonani on Suomen Kuvataideopettajaliiton vuodesta 1906 ilmestyneen Stylus-julkaisun 1900-luvun kolmen viimeisen vuosikymmenen numerot, opettajien haastattelut ja liiton sähköpostilistalla (kuvisope@uiah.fi) käyty keskustelu identiteetistä keväällä 2003.

² Esim. Efland 1976; Miettinen 1990.

aineista poiketen, käsitellään oppilaiden elämään liittyviä ja heille tärkeitä ja läheisiä kysymyksiä koulun perinteisistä työskentelytavoista poikkeavilla menetelmillä. Toisaalta taidekasvatusta on myös kritisoitu rajattomuudesta, pyrkimyksestä jonkinlaiseen kaikenkattavaan elämänkasvatukseen, jolloin oppiaineen oma tiedonala hämärtyy. Kriitikot ovat kuitenkin tähdentäneet, että kasvatusta ei tule typistää tiedonaloiksi suhteuttamatta niitä valtaan, historiaan ja identiteettiin.³

Kansakoulun taideopetus (piirustus) syntyi teollisen vallankumouksen myötä, tarvittiin piirtämis- ja suunnittelutaitoista sekä esteettiseltä maultaan koulittua työväkeä kehittyvälle teollisuudelle. Taideopetuksella on myös toisenlaiset juuret, jotka ilmenevät ylempien luokkien koulutuksen historiassa. Siinä taide- ja maku-kasvatus ovat tuottaneet ymmärrystä esteettisen kielen merkityksistä. Tämä kieli ilmenee esimerkiksi vallan ja hallinnan symboleissa, joissa esteettisesti eli ulkoisin merkein erottaudutaan hallittavista.⁴ Ylempien luokkien taide on ollut rahvaasta erottautumisen tapoja.

Edellä kuvatuissa historian tulkinnoissa taide on ollut valjastettuna taloudellisen hyödyn tuottajaksi tai se on toiminut vallan välineenä. Toisaalta taide on palvellut myös vallan kumoamista ja yhteiskunnassa ilmenevien tabujen paljastamista. Taide liittyy myös yhteisöllisyyteen, vapauteen, oivaltamiseen, intuitiiviseen ymmärtämiseen, iloon, huviin, aistillisuuteen ja nautintoon, joita 1600-luvun lopulla syntynyt kapitalistinen yhteiskunta on pyrkinyt rajoittamaan, koska nautinto on yhteen sovitamaton yleisen ja intensiivisen työimperatiivin kanssa.⁵

Kriittiseen tabujen ja vallan näkyväksi tekemiseen pyrittiin koulun taideopetuksessa 1960–1970 -lukujen vaihteessa muun muassa kuva-analyysin ja polarisoivan⁶ metodin keinoin. Tuolloin oli vahvasti esillä asenne, jota Michel Foucault kuvaa Seksuaalisuuden historiassa: ”Tietoisina siitä, että uhmaamme vallitsevaa järjestystä, valitsemme äänensävyyn, joka heijastaa kumouksellisuutta, intoa torjua nykyisyys ja puhua tulevaisuudesta, jonka tulemistä kuvittelemme näin nopeutta-

³ Näistä kysymyksistä esim. Efland, Freedman & Stuhr 1996/1998; Freedman 1991; Nordström 1989; Miettinen 1990; Räsänen 1997; Sederholm 1998; Simola 1995; Foucault 1981; Efland 1976; Ojakangas 1997; Ballengee-Morris & Stuhr 2001; Sava 1999, 2000; Rantala 2001.

⁴ Stankiewicz 1984; Korzenik 1993, 146–149; Severi Parko korosti näitä näkökulmia Taideteollisen korkeakoulun muoto-opin opettajana ja professorina 1960-luvulta 1990-luvun puoleenväliin.

⁵ Foucault 1998/1976, 12–13.

Nykykapitalismin suurimmat tuotannon alat ovat juuri nautintojen ja elämysten sekä mielikuvien tuotannossa, mediateollisuudessa, jonka tärkeä tehtävä on kuluttajien tuottaminen.

⁶ Nordström 1996, 13–56.

vamme.”⁷ Mutta Foucault pohti samalla, pyrkiikö tällainen kriittinen puhe tukki-
maan tien valtamekanismilta, joka ei ennen sitä kohdannut vastustusta – vai eikö
se pikemmin kuulu samaan historialliseen verkostoon kuin se, minkä se tuomitsee.
Hän näki kysymyksen historiallis-poliittisena.

Foucault tarkasteli puheen⁸ tuotannon tapoja kysymällä ketkä puhuvat, mistä pai-
koista ja näkökulmista, mitkä instituutiot kannustavat ilmiöstä puhumaan ja samalla
varastoivat ja levittävät ilmiöstä sanottua. Olennaista on ilmiön ”puheeseenpanon”
tapa. Kyse on puhetuotannon, vallantuotannon ja tiedontuotannon ilmenemismuo-
doista ja niissä tapahtuneista muutoksista. Puhumisen (diskursiivinen) käytäntö
valvoo tiedon jakautumista ja hierarkisoi tietyt puhetavat.⁹ Olen analysoinut tutki-
muksessani (2005) erilaisia 1900-luvun jälkipuolen kuvataideopetusta tuottaneita
puhetapoja (diskursseja). Tässä artikkelissa tarkastelen kuvataideopettajien 2000-
luvun alussa käymää keskustelua kuvataidekasvatuksen merkityksistä, ja tuon sen
rinnalle tutkimuksessani löytämiäni aiempia ammattikunnan ja julkisen puheen
näkömukia taidekasvatuksen perusteluiksi.

Taide ja visuaalinen kulttuuri

Taidekasvatuksen kansainvälisessä keskustelussa on vuosituhannen vaihteessa pu-
huttu taidekasvatus-käsitteen hankaluudesta ja ehdotettu taiteen tilalle visuaalista
kulttuuria.¹⁰ On kysytty, tuottaako sana taide sekä julkisuudessa, päättäjien mielissä
että koulun sisällä ja ammattikunnan itseyttäryksessäkin oppiaineelle kapean ja

⁷ Foucault 1998, 13-14. Olen väitöskirjassani (2005) kuvannut tätä 1960–70-lukujen kritiikkiä ja tule-
vaisuususkoa suomalaisessa kuvataideopetuksessa.

⁸ ”Puhe” viittaa tässä diskurssianalyysiin. Diskursiivisessa lähestymistavassa kieltä, kuvia, asiakirjoja
jne. ei nähdä välineenä todellisuuden tavoittamiseen, vaan osana todellisuutta. Diskurssianalyysi meto-
dina liitetään Michael Foucault’iin, joka näkee diskurssin käytäntöinä, jotka muokkaavat systemaattisesti
niitä kohteita, joista ne puhuvat. Diskurssit muodostuvat merkeistä, mutta ne tekevät enemmän kuin
vain käyttävät näitä merkkejä nimetäkseen asioita. Juuri tämä enemmän tekee niistä sellaisia, ettei niitä
voi palauttaa pelkästään kieleen (language). Juuri tätä, mikä on enemmän, tulee tuoda esiin ja kuvata.
(Foucault 1969/1972, 49; Lehtonen 1994, 272.)

⁹ Foucault 1998/1976, 17. Ks. myös Hyrkkänen 2002; Jokinen, Juhila, Suoninen 1999; Simola 1995.

¹⁰ Esim. Parsons 2001, Duncum 2001, Freedman 2003.

elitistisen elintilan.¹¹ Monet taidekasvatuksen tutkijat näkevät tapahtuneen perustavan muutoksen institutionaalisesta taidemaailmasta visuaaliseen kulttuuriin.¹² Tässä muutoksessa ovat myös taideopetuksen kohteet muuttuneet. Kulttuurisen käänteen lisäksi on yhteiskunnassa tapahtunut myös visuaalinen käänne. Kehittyneiden maiden talous perustuu tavarantuotantoa enemmän mielikuville ja esineiden muotoilulle.

Jos nykyisessä visuaalisessa kulttuurissa koulun oppiaineita kuitenkin ajatellaan edelleen erilaisina *tiedon maailmoina*¹³, minkälaisia maailmoja koulun kuvataideoppiaine avaa tai sen tulisi avata? Englanninkielisessä taidekasvatuspuheessa on käytetty taidekasvatuksen yhteydessä erilaisia selventämään pyrkiviä lisäämääreitä kuten *discipline based art education*¹⁴ tai *visual culture art education*¹⁵. Taidekasvatuksen historian tutkija Arthur Efland puolestaan on eritellyt erilaisia taidekasvatuksen paradigmoja, traditioita tai malleja, joiden eklektistä yhdistelyä hän suosittelee.¹⁶ Hänen kriittikkonsa ovat kysyneet, ovatko näiden erilaisten mallien taustalla kuitenkin niin toisistaan poikkeavat ihmis-, taide- ja kasvatuskäsitykset, erilaiset paradigmat, että ne ovat keskenään sovittamattoman ristiriitaisia? Vai voisiko ajatella Eflandin (1983/1998) tapaan eri traditioita yhdistävän eklektisen tavan toimivan?

Oppiaineen identiteetti ja nimi ovat puhuttaneet myös Suomessa. Koulun oppiaine, joka alun perin oli nimeltään piirustus, toisen maailmansodan jälkeen kuvaamataito, sai vuonna 1999 uuden nimen *kuvataide*. Tärkeää ei tässä muutoksessa niinkään ole ”oikean” merkityksen määrittely-yritys, vaan merkitysten historia ja mutkikkuus – tietoiset muutokset tai tarkoituksellisesti aiemmista poikkeavat käytötavat ja usein myös sellaiset muutokset ja erot, jotka jäävät nimen jatkuvuuden peittoon, mutta ilmaisevat oleellisesti aiemmasta poikkeavia ja ensi alkuun usein huomaamatta jääviä kokemuksellisia ja historiallisia muutoksia.

¹¹ Esim. Rantala 2001, 43–50

¹² Esim. Duncum 2003, 101; Freedman 2003.

¹³ vrt. Gardner 1999.

¹⁴ Tiedonalapohjainen taidekasvatusta tukeutu taiteen tieteenaloihin (taidehistoria, estetiikka, kritiikin teoria) ja taidemaailman käytäntöihin.

¹⁵ VCAE:n taustalla on mm. kriittinen teoria ja jälkistrukturalistinen ajattelu.

¹⁶ Efland (1998/1983) on erotellut neljä taidekasvatuksen mallia tai traditioita: behavioristisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen, yksilökeskeisen ja tiedonkäsittelymallin, joiden eklektistä yhdistämistä hän suosittelee.

Kuvaamataidosta kuvataiteeksi

Suomessa oppiaine sai nimen muutoksen yhteydessä 1999 nimeensä korostuneen taideleiman. Nimi muuttui taidosta taiteeksi, samaan aikaan kun esimerkiksi Yhdysvalloissa keskusteltiin ”taiteen” korvaamisesta ”visuaalisella kulttuurilla”.

Kuva

Kuva on kuvataideopetuksen keskeinen käsite. Alkuosa sekä vanhassa (kuvaamataito) että uudessa (kuvataide) nimessä tulee sanasta kuva tai kuvaaminen. Kuva on alussa mainitun kaltainen mutkikas käsite, jota tässä vain raapaisen. Kuvaus- tai merkkijärjestelmänä varsinkin realistisen kuvan suhde kohteeseensa tuntuu luonnolliselta, koska se perustuu samankaltaisuuteen, kuva muistuttaa kohdettaan. Kieli järjestelmänä on nähty erilaisena, se on keinotekoinen ja perustuu sopimuksiin. Semiootikot ovat erityisesti 1960-luvulta lähtien esittäneet, että kielitieteen lakeja voisi ulottaa muihinkin merkkijärjestelmiin, myös kuviin. Kuvataideteoskin on kulttuurinen merkki, ei esine tai olio. Semiootikot näkivät, että myös realistiset esittävät kuvat, valokuvatkin, ovat yhtä konventionaalisia kuin kieli. Niiden todennukaisuus perustuu sopimukseen ja tottumukseen. Nykyisin vallitseva näkemys taiteentutkimuksessa on, että kuva ei ole kieltä suuremmassa suhteessa ulkopuoliseen, ”kuvattuun” todellisuuteen.¹⁷

Semioottinen näkökulma kuvaan sai Suomessa jalansijaa koulun taideopetuksessa 1960–1970-lukujen vaihteessa. Opetuksessa korostettiin, kuinka kuvien kielellä on mahdollista manipuloida ja indoktrinoida. Joukkotiedotuksen lisääntyneen kuvatulvan nähtiin muokkaavan ihmisten maailmankuvaa hallitsemattomalla voimalla. Oppilaita tuli opettaa ”lukemaan” ja tulkitsemaan näitä kuvia ja niiden taakse kätkeytyviä intressejä sekä vallan kuvioita, koska näiltä kuvilta ei voinut välttyä. Kuvien ja visuaalisen ympäristön kriittisen lukutaidon opettamisesta tuli kuvaamataidon opetuksen keskeinen tehtävä, ja kuvan viestinnällinen ja välineellinen merkitys korostui taidekasvatuspuheessa.¹⁸

¹⁷ Lukkarinen 1998, 101.

¹⁸ Käsittelen tätä merkityksenantoprosessia tutkimuksessani (Pohjakallio 2005).

Taito

Oppiaineen vanhan nimen jälkiosana oli taito. Klassisen kreikan sana *tekhne*, josta sanat *ars*, *taito* ja *taide* sekä myös *tiede* ovat lähtöisin, tarkoitti vapaiden miesten työtä ja taitoja. Aristoteleen mukaan taito syntyy, kun useista kokemuksiin kuuluvista huomioista muodostuu yksi samanlaisia asioita koskeva yleiskäsitys. Taitoon kuului myös teoreettisia puolia, ja taitoon pohjautuva toteuttaminen tai valmistaminen voitiin jakaa ajattelemiseen ja tekemiseen. Taidon ja tiedon välillä ei tehty periaatteellista eroa.¹⁹

Taidolla on kuitenkin valistuksen perintönä koulun oppiainehierarkiassa alempi asema verrattuna (kielelliseen ja numeeriseen) *tietoon*, joka on koulun diskurssissa monin tavoin käsitetty taitoa arvokkaammaksi. “Harjoitusaineissa” – joihin kuvataide on kuulunut – ei tämän diskurssin mukaan tarvinnut pääätä (tietoa) vaan käyttää (taitoa). Toisaalta ruumiillisen eli käsien työn, toisaalta henkisen työn välinen historiallinen juopa ja arvostusero vaikuttavat edelleen koulun hierarkioissa, vaikka kognitiotutkimus on osoittanut aiemman tiedonkäsitetyksen rajoittuneisuuden.²⁰

Taide

Uuden kuvataide-nimen myötä *taide*-sana²¹ liitettiin Suomessa 1999 ensimmäistä kertaa koulun oppiaineen nimeen. Jotkut opettajat kokivat uuden nimen oppiaineen sisältöjä supistavaksi, suomalaisen kuvaamataidonopetuksen sisältöihin kun on perinteisesti kuulunut taidemaailmaa laajempi visuaalisen kulttuurin alue, rakennettu ja esineympäristö sekä kuvallinen viestintä. Taideteollisuuskoulutuksen yhteydessä oppinsa saanut kuvataideopettaja on ollut suomalaisessa koulussa visuaalisten alojen generalisti, jolle taide on yksi osa ammatti-identiteettiä.²² Jotkut opettajat ovat kyllä pitäneet nimen taidepainotusta hyvänä, koska koulun tulisi avata erilaisia tiedon maailmoja, luonnontieteiden ja ihmistieteiden maailmojen ohessa myös taiteen maailmat.²³

¹⁹ Lehtonen 1994, 84–85.

²⁰ Korzenik 1993, 126. Gardner 1999.

²¹ Suomen kielessä sana *taide* yhdistetään korkeataiteeseen, *fine art*.

²² Piirustusopettajien koulutus aloitettiin Taideteollisuus keskuskoulussa 1915. Lapin yliopistoon perustettiin toinen taidekasvatuksen yksikkö 1990.

²³ Keskustelu kuvisope@uiah.fi -listalla 2003.

Kuvataideopettajien ammatillinen identiteetti ja kulttuurinen muutos

Suomen Kuvataideopettajaliitto sai tammikuussa 2003 Taideteollisen korkeakoulun myöntämän Pallas Athene -palkinnon kunnianosoituksena pitkästä ja tärkeästä työstä esteettisten arvojen hyväksi. Palkinnon saajan valinnut Taideteollisen korkeakoulun emeritusprofessori Severi Parko perusteli valintaansa seuraavasti:

Jokainen kuvismaikka ei varmaankaan ole syyttänyt jokaiseen oppilaaseensa innostusta – tai edes kiinnostusta – kuviin, esineympäristöön ja rakennettuun ympäristöön. Mutta mitä olisi tullut suomalaisesta arkkitehtuurista ja muotoilusta ilman kuvataideopettajia? He ovat tehneet pohjatyötä esteettisten arvojen hyväksi pitkään; nykyisen liiton edeltäjä Piirustusopettajayhdistys perustettiin vuonna 1906. Meidän päivinäme kuvallisuus on yhteiskunnassa lisääntynyt. Siitä huolimatta yhteisessä yleissivistävässä koulussa kuvaopetusta lyhytnäköisesti vähennetään. Vaikka tämäkertainen Pallas Athene -palkinto on ensisijaisesti kunnianosoitus taidekasvattajille, toissijaisesti se olkoon koulutuspoliittinen kannanotto asianomaisille päättäjille, esimerkiksi eduskunnan tulevaisuusvaliokunnalle. (Korostus P.P.)

Parko²⁴ korostaa puheessaan kuvataideopetuksen vaikutusta suomalaiseen muotoiluun ja arkkitehtuuriin sekä esteettisten arvojen muodostumiseen. Lopuksi hän korostaa asioiden poliittisuutta, sillä arvokysymykset ovat poliittisia kysymyksiä.

Lähetin palkinnonjakotilaisuuden jälkeen kuvataideopettajaliiton sähköpostilistalle²⁵ onnittelet palkinnosta. Samalla kysyin, miten nimenmuutos on vaikuttanut kouluissa, onko muukin kuin nimi muuttunut. Lopuksi kysyin, mikä on kuvisopen identiteetti vuonna 2003. Seurasi vilkas ja kiivaskin sähköpostilistakeskustelu, jota tässä yhteydessä voin vain lyhyesti selostaa.

²⁴ Tutkimustani varten haastattelemani opettajat totesivat kaikki Parkon visuaalista ympäristöä monipuolisesti tarkastelevan muoto-opin antaneen heidän omalle opetustyölleen paljon rakennusaineita.

²⁵ kuvisope@uiah.fi, jota seurasi noin 260 opettajaa.

Nimen politiikka

Eräs opettaja toteaa, ettei mitään virallista perustelua ole nimenmuutokselle koskaan esitelty. Myöskään mitään yhteistä ammattikunnan tahtoa ei nimenmuutoksen takana ollut – jokainen *sai ja saa kai edelleen hieman sooloilla. Taiteesta puhuminen kumooa – piirustuksenopetuksen haamuja, jotka leijuvat edelleen oppiaineemme yllä.*²⁶ Hän kertoo sanovansa oppilaille, että kuvataide on muutakin kuin taidon kartuttamista. Se on ymmärryksen lisäämistä, itsensä ja maailman hahmottamista.

Mutta, sama opettaja lisää: *Yksi asia, jota sana kuvataide ei mielestäni kata, on muu visuaalinen kulttuuri, kuvanlukutaito, viestintä. Kyllä taidetaan opettaa paljon muuta kuin taidetta. Kuvaviestintä pitäisi saada sisällytettyä oppiaineen nimeen, jos tarkkoja ollaan.*

Toinen opettaja huomauttaa, että tämä viestinnällinen oppiaineen sisältö on mukana oppiaineen nimen lyhenteessä *kuvis*²⁷: sanaa kuvataide tulee itse asiassa harvemmin edes lausuttua oppiaineesta puhuttaessa. *Yleensä käytämme jutusteluis-samme kuvis-sanaa.*²⁸ Nimi toimii tässä normaalin tapaan sopimuksena. Nimen ja oppiaineen merkitys muodostuu kokemuksen myötä ja käytössä.

Taiteen laajentunutta kenttää ja kuvataiteen kietoutumista arkiseen visuaaliseen maailmaan²⁹ kommentoi opettaja, joka toisaalta toteaa, että tätä muutosta harvat päättäjistä tiedostavat. *Kuvismaikalle (jollaiseksi minäkin itseäni kysyittäessä kutsun) kuvataide-nimitys kertoo laajentuneesta taiteen kentästä ja kuvakäsityksestä mutta maallikoille (oppilaat, toiset opettajat ja näemmä päättävät tahot) nimitys tuntuu pitävän sisällään vain perinteisiä piirustusta, maalausta ja savitöitä.*³⁰ Tämä visuaalisesta kulttuurista laajasti kiinnostunut, verkkosivujaan työstävä ja niitä opetuksessaan käyttävä opettaja kertoo myös monien oppilaitten aiemmin omaksumasta ”*umpikon-servatiivisesta*” suhtautumisesta, jossa kuvataideopetus mielletään vain piirtämiseksi ja maalaamiseksi. Oppilaiden innostaminen kuvien taustalla olevien ajatustensa ja käsitystensä tiedostamiseen ja jakamiseen on edellytys merkitysten näkemiseen ja oppimiseen – siis muutokseen. Tästähän kuvataideopetuksessa on kyse.

²⁶ Naisopettaja 1.

²⁷ Kuvis-lyhenteen voi ajatella muodostuvan sanoista kuva ja visuaalinen.

²⁸ Naisopettaja 2.

²⁹ Ilmiötä on kuvattu taiteistumisena (ks. Levanto ym. 2005).

³⁰ Miesopettaja 1.

Listalle kirjoittanut taidekasvatuksen opiskelija kommentoi Ruotsissa käytössä olevaa oppiaineen nimeä *bild*³¹ toteamalla, että kuva on se yhteinen käsite, joka yhdistää kuvataideopetuksen monia puolia: *Ruotsissa kuviksesta käytetty oppiainenimike 'bild', 'kuva', on kai aika lähellä sitä ajatusta mitä nyt käytävällä keskustelulla kuvaillaan.*

Kirjoittaja vertaa kuvan kielen käyttöä äidinkielen käyttöön kommunikaatiossa:

--- kuviksen yksi tärkeimmistä anneista koulun ainetarjonnassa on tuoda oppilaiden ja muidenkin käytettäväksi toisenlainen 'kieli' tekstin rinnalle. Tästä näkökulmasta kuvaa opetetaan kielenä, välineenä.

Kuvataideopetuksen ydinaines ja yleissivistys modernissa ja postmodernissa ajattelussa

Eräs kirjoittaja³² toteaa, että oppiaineen aiempi teoreettinen ydinaines liittyi formalistiseen taideteoriaan, jossa kuvaa tarkastellaan itsenäisenä, irrallaan yhteyksistään. Teoreettisen perustan muutos tapahtui 1900-luvun lopun yhteiskunnallisen muutoksen myötä. Yksi tässä muutoksessa ja silloisessa koulutuspoliittisessa ilmapiirissä syntynyt ilmiö oli Suomessa taiteen perusopetuksiksi kutsutun instituution synnyttäminen yleissivistävän koulun ulkopuolelle ja siihen liittyvien (studio-opetuspainotteisten) Lasten ja nuorten kuvataidekoulujen perustaminen. Kirjoittajan mukaan kun kuvataidekoulut³³ vakiinnuttivat toimintansa Suomessa kahtena 1900-luvun lopun vuosikymmenenä, yleissivistävän koulun kuvaamataidossa luovuttiin samalla postmodernin ajattelun myötä aktiivisesti modernistisesta taidekäsitelmästä ja sen teorioista. 1960-luvulta saakka nämä teoriat olivat muodostaneet oppiaineen ydinaineksen sommittelu-, väri- yms. -oppeineen.

Samat opettajat jatkaa, että kyseisenä aikana peruskoulun ja lukion kaikille pakollisen kuvataiteen osuus on vähentynyt oleellisesti.

³¹ Ruotsissa oppiaineen nimi teckning muuttui 1970–1980-lukujen vaihteessa nimeksi bild.

³² Miesopettaja 2.

³³ Ks. <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1.17627.927.14248>

Viime vuosikymmenen lopulla paljon julkisuutta saaneiden Lasten ja nuorten kuvataidekoulujen opetuksen tavoitteet ja työskentelymuodot eroavat yleissivistävän koulun kuvataideopetuksesta. Työpaja- ja studiomuotoinen itseilmaisuuun painottuva opetus on ollut leimallista kuvataidekouluille.

Kuitenkin tämä yhteinen kuvis kantaa ajatusta kuvataiteesta yleissivistävänä, kaikille kuuluvana osuutena kulttuuripääomasta. Sen opiskelutavoitteet ovat synteesi tuotantoelämän vaatimuksista (esimerkiksi kuvallinen mediaosaaminen, kulttuurihistorian tuntemus, kuvien erittely jne.) ja toisaalta itseilmaisun kehittämisen vaatimuksista. Tämä yleissivistävä osuus on mielestäni nyt suuressa vaarassa, koska juuri tämä osuus puuttuu lähes kokonaan aineen julkisuuskuvasta.

Kirjoittaja viittaa Lasten ja nuorten kuvataidekoulujen saamaan julkisuuteen ”taiteen perusopetuksen” antajina. Jo nimitys on hämmentävä, koska peruskoulu jo nimensä mukaan antaa perusopetusta. Kuvataidekoulujen itseilmaisua ja individualismia korostanut linja on ollut näkyvästi julkisuudessa. Sama opettaja toteaa, että taiteellisen työskentelyn nimittäminen tarpeettomaksi puuhasteluksi³⁴ on tavattoman helppoa, ellei itse ole koskaan taidetta tehnyt. *Koko touhun voi nähdä lohduuttomana luuseriterapiana. Mikä tahansa tuotantoelämän vaatimusten mantroista kelpaa riistämään savet hyödyttömän ”taiteellisen” tyhjäntoimittajan käsistä ja paiskaamaan ne perunamaan höysteeksi.*

Sivistyneestä kansalaisesta kuluttajaksi

Entisestä kansalaisesta ja yhteiskunnan jäsenestä on sosiologien mukaan tullut vain itsestään vastuussa oleva yksilö, kuluttaja ja shoppailija, joka tekee valintoja tavaratalon loputtomiin jatkuvilla hulluilla päivillä.³⁵ Myös koulusta on tullut tiedon kulutustuotteiden tarjoaja, oppilaasta asiakas ja opettajasta kysyntään herkkävai- naisesti reagoiva tuottaja.

Kunnille ja kouluille suuren vapauden antaneen vuoden 1994 uusliberalisti- sen³⁶ opetussuunnitelman myötä kuvataideopetus joutui markkinoimaan itseään valinnaisaineena uusille kuluttajille. Tuotteet, oppiaineiden kurssit, suunniteltiin opettajien mukaan siten, että ”ostopäätös” oli helppo tehdä ja myös työmotivaatio valmiina.

³⁴ Silloinen opetusministeri Maija Rask käytti tuntijako- ja opetussuunnitelmaudistuksen synnyttä- mässä keskustelussa halventavaksi koettua puuhastelu-sanaa puhuessaan koulun valinnaisaineista ja taideaineista.

³⁵ Esim. Bauman 2002, Kantola 2002.

³⁶ Koulutuspolitiikka Suomessa 2001, Lindblad 2001.

Ydinainesta ei enää tavallaan ollut, oli vain bricollage-peli, jonka siunauksellisuus oppilaiden työmotivaatiossa merkitsikin paradoksaalisesti aineen julkisuuskuvan hämmärtymistä, toteaa eräs keskustelija. Monissa kouluissa se toi kuvikselle paljon hyötyäkin. Kouluissa järjestettiin suuren valinnastuntivälyksen puitteissa erilaisia painotuksia ja opintolinjoja: viestintää, luonnontiedettä, käden taitoja jne. Kuvis kytkeytyi uusiin yhteyksiin ja sai uusia ulottuvuuksia. Tuntimäärätkin kasvoivat monessa koulussa merkittävästi.

Mutta ongelmana oli tämän opettajan mukaan se, että koko oppiaine ja tiedonala alkoi olla valinnaista, jolloin opetus muodostui irrallisista kursseista. Niitä ei sitonut toisiinsa mikään taiteeksi tai visuaaliseksi kulttuuriksi mielletty teoreettinen punainen lanka. Opettaja viittaa postmoderniin ajatukseen tiedosta bricollage-pelinä, jossa tiedonalan ei nähdä tukeutuvan mihinkään teoreettiseen perustaan tai käsitteelliseen tietoon.³⁷

Kouluissa alkoi olla oppilaita, jotka olivat käyneet valokuvauskurssin, kuvankäsittelykurssin, keramiikkakurssin, videokurssin ja ties mitä omien valintojensa kautta. Joku saattoi käydä vain yhden lyhytkurssin. Näiden kurssien mieltäminen osaksi jotakin kokonaisuutta (esteettinen kasvatus, taidekasvatus, kuvis...) saattoi jäädä sattumien varaan. Oppilaiden motivaatio kyllä lisääntyi tämän valinnaisuuden tuloksena. Töitä tehtiin innolla.³⁸

Opettaja toteaa, että vika oli ja on siinä, että sellaista kaikille yhteistä kuvataidetta, jossa tämä punainen lanka kehrätään, on olemattoman vähän. Kuvataideilmaisu ja tiedonalan perusteet kuuluvat hänen mielestään yleissivistykseen, ja kaikilla on oikeus tähän osaan sivistyspääomasta. Myös syventävien valinnaisopintojen täysi hyödyntäminen vaatii kuvataiteellisen viitekehyksen tuntemista. Jos tällaista viitekehyksen tuntemusta ei ole työpajatyyppisessä opetuksessa mukana, oppiaines pirstaloituu ja näyttäytyy alueena, jonka koko opetus voidaan järjestää tilauspalveluna. *Kuvataideopettajan visuaalisten alojen professionaalisuuden arvostukselle ei voi olla pohjaa, jos tämän ammattilaisuuden vaatimaa kompetenssia ei tunneta. Valokuvausta voi opettaa paikallinen valokuvaaja, keramiikkaa posliinimalauksen harrastaja ja luovaa toimintaa sopiva kylähullu. Kirjoittajan mukaan suomalainen yleissivistävä kuvataideopetus on pian häviämässä, jos tämä pirstaleisuus jatkuu.³⁹*

³⁷ Miesopettaja 2.

³⁸ Miesopettaja 2.

³⁹ Miesopettaja 2.

Kuvataideopetuksen teoria ja yleissivistys

Sama opettaja on sitä mieltä, että postmoderni kulttuuri-ilmapiiri on luonut tilanteen, jossa kuvataideopetus ei ole voinut enää tukeutua taiteen ja estetiikan modernistisiin teorioihin. Julkisen vallan ylläpitämän koulun oppiaineilla tulee kuitenkin olla ymmärrettävä taustateoria. Sitä ei opettajan mukaan ole perustelujen tueksi ollut. Hän jatkaa edelleen: *Mielestäni jatkossa tulisi keskittyä visuaalisen kulttuurin ja kirjallisen kulttuurin vertailuun, vastakkainasetteluun ja toisaalta integrointiin, yhteyden löytämiseen. Todellisuuden kokeminen ja haltuunotto, mielikuvan muodostuminen, kuvien työstäminen ja analyysi, kuvallisesti ja sanallisesti, tulisi tehdä ymmärrettäviksi myös käsitteellisesti.* Opettaja kaipaa selkeää käsitystä yleissivistävästä kuvataiteesta.

Moni opettaja tähdentää, että arvot ovat tärkeä osa yleissivistystä, ne täytyy ottaa huomioon kaikessa kouluopetuksessa. Ne ovat koulun yleistavoitteiden tasolla oleva kaikkia oppiaineita ja koulukulttuuria koskeva asia. Ei voida myöskään määrittellä esteettisten arvojen lisäksi mitään muuta arvoaluetta, josta kuvis kantaisi erityisvastuuta. — *Sen sijaan kuviksen keskeinen tavoite on osoittaa ja havainnollistaa oppilaille, että taide ja visuaalinen kulttuuri ovat kykeneviä kantamaan ja ilmaisemaan arvoja. Kuvien analysoinnissa arvojen erittely on yksi osa-alue. Samoin on syytä pohdita palautearvioinnissa sitä, millaisia arvoja oppilastyöt kantavat ja viestittävät. Kuvis on parhaimmillaan käytännöllistä arvofilosofiaa.*⁴⁰

Perustelujen erilaiset lähtökohdat

Peruskoulun uusi opetussuunnitelma (2004) perustelee taideopetusta sen eheyttävällä ja syrjäytymistä ehkäisevällä vaikutuksella. Listalla käytiin kiivasta väitteilyä taideopetuksen perustelusta eheyttäjänä esimerkiksi suhteessa taideopetuksen perusteluun visuaalisena yleissivistyksenä. Tästä keskustelusta virisi erään listan keskustelijan⁴¹ ehdotus kuvataideopetuksen kolmenlaisista perusteluista:

Kontekstuaalisiksi perusteluiksi kyseinen opettaja kutsuu sellaisia, joissa taide nähdään osana elämän kokonaisuutta, essentiaalisiksi sellaisia, joissa korostetaan niitä piirteitä kuvataiteissa, joita minkään muun oppiaineen avulla ei voida opettaa. Kolmas perustelulaji lähtisi kulttuurisista muutoksista, erityisesti visuaalisen kulttuurin kasvaneesta merkityksestä ihmisten arjessa.

⁴⁰ Miesopettaja 2.

⁴¹ Naisopettaja 3.

Kontekstuaalisia⁴² perusteluja hän kuvaa seuraavasti: *Taiteen avulla ihminen on aina käsitelty ihmisenä olemisen peruskysymyksiä, syntymää, kuolemaa, rakkautta, seksuaalisuutta, yksinäisyyttä, yhteisöllisyyttä jne. Ja kun murrosikäinen väentää kuvaa vaikkapa koulun discosta, hän taatusti käsittelee ja muokkaa omaa identiteettiään ja siis suhdettaan maailmaan. [-] Taide nähdään siinä tieteen rinnalla (ja yhtä relevanttina) keinona luoda todellisuussuhdetta, identiteettiä, maailmassa olemisen tapaa. Tällä tavoin taide voisi [-] auttaa elämäntaitojen kehittämisessä.*⁴³ Taideopinnoissa tehdään omaa maailmasuhdetta näkyväksi kokeillen, erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia esittämällä.

Essentiaaliset⁴⁴ perustelut lähtevät siitä, mikä kuvassa ja visuaalisessa esittämisessä on sellaista, jota ei ole missään muissa ilmaisun tai kommunikaation muodoissa. Sommittelu, värioppi, tilan kuvaaminen ja tila-ajattelu ovat siis tässä mukana. *Ja siis se, mitä [listalla keskustellut kollega] kutsui visuaaliseksi pinnaksi. Minusta se ei kylläkään ole "vain" visuaalista pintaa, sillä muoto kantaa aina jotain sisältöä; tässä kohden raja kontekstuaalisiin perusteluihin on veteen piirretty viiva. Myös esim. taidehistoria olisi [-] tätä osastoa.*⁴⁵

Kolmas perustelu, visuaalisen kulttuurin ymmärtämisen opiskelu, on tämän opettajan mielestä ajassamme erityisen tärkeää.

-- *esim. teollinen muotoilu viittaa enemmänkin tekniikkaan ja talouteen kuin taiteeseen. Silti muotoilu on myös visuaalista kommunikaatiota. Samoin on erilainen graafinen suunnittelu, kuvajournalismi, vaatetus ja muut tekstiilit jne. Siis koko arjen estetiikan alue.* Kuka näitä yleissivistävässä koulussa opettaa ja minkälaisella substanssilla, jos ei kuvataideopettaja, lopettaa opettaja pohdintansa.

⁴² Näitä myös instrumentaaliseksi nimettyjä perusteluja vierastetaan monasti. Esim. Siegesmund (1998, 203) kritisoi nykyisiä rekonstruktivisteja siitä, että taide ei ole heille sisältöä vaan pelkkä väline, jota muut aineet voivat käyttää.

⁴³ Naisopettaja 3.

⁴⁴ Mainitut taideopetuksen sisällöt on nykyisessä kriittisessä keskustelussa usein liitetty modernismiin, jossa taide on nähty muusta erillisenä alueena. Toisaalta kommentissa korostetaan taidetta kommunikaationa, kielenä, eli ero edelliseen on todella vain veteen piirretty viiva.

⁴⁵ Naisopettaja 3.

Julkista taidekasvatuksen perustelujen epäilyä

Tiedotusvälineissä vuonna 2001 perusopetuksen tuntijakoehdotuksen julkistamisen jälkeen käytyyn monipolviseen taidekasvatuksen ”puolustuspuheeseen” toi oman näkemyksensä Suomen suurimmassa päivälehdessä 30.10.2001 puolueettomana auktoriteettina esiintynyt etiikan ja yhteiskuntafilosofian professori Timo Airaksinen. Hän rakensi puheenvuorossaan *Taideaineet haaveen ja hyödyn puristuksessa* koululle kolme eri tehtävää: välineellisen, sopeuttavan ja sivistävän. *Välineellinen eli instrumentaalinen tehtävä* on hänen mukaansa kyseessä kun todetaan, että *kansainvälistyvä Suomi vaatii tekniikan ja vieraiden kielten osaajia, karkeasti yksinkertaistaen matematiikan sekä fyysikan osaajia elektroniikkateollisuutta varten ja Brysseliin tulkeja*.

Toiseksi koululla on oma *sopeuttamistehtävänsä*, jota ennen kutsuttiin kurinpidoksi. 1970-luvun radikaalit kasvatussociologit sanoivat, että koulun tehtävänä on sopeuttaa nuoret yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuuden normeihin. Pojista tehdään rohkeita johtajia ja matematiikan taitajia, tytöistä alistuvia hoitajia ja kielten osaajia. Sopeuttavan koulun yksi tehtävä on olla säiliökoulu, jonne toivottomat tapaukset pannaan odottamaan.

Koulun ihanteellinen tehtävä on *sivistävä*, siinä kasvattaminen on kasvamaan saattamista. Käsitys on optimistinen, ajatellaan että yhteiskunta pakottaa kasvamaan väärään suuntaan ja on syyllinen, jos ihminen kasvaa kiero. Esimerkiksi freudilaisittain ajatellen yhteiskunta on joskus niin vaikea paikka elää, että sairaus on siihen terve reaktio. Sopeutuminen ja kasvu eivät Airaksisen mukaan ole mahdollisia samaan aikaan.

Ongelmana on Airaksisen mukaan nykyinen maailma, jossa tietoa on niin paljon, ettei kukaan hallitse mistään kuin murto-osan. Opetettavaa ainesta on kirjaimellisesti käsittämättömän paljon. Mitä siis pitäisi opettaa? Opetetaan sitä, mistä on eniten hyötyä oppilaan tulevaisuudelle, kansantaloudelle ja oman maan kulttuurille. Mutta kuka osaa enää määrittää nuo alat, hän kysyy. Nykyiset koulutusratkaisut ovat jo tänään vanhanaikaisia, jos ne tehdään vain instrumentaalisiin perusteisiin. Airaksinen päätyy siihen, että vain yleissivistys tarjoaa mahdollisuudet oppia oppimaan, olemaan luova ja kriittinen ja valmistautumaan tulevaan, oli se miten yllättävä tahansa.

Mutta hänen mukaansa on vaikea ymmärtää, *miksi taideaineet olisivat sittenkään muuta kuin kivaa puuhastelua jännittävien kokeilujen parissa. Taide ja sen omaksuminen on henkilökohtainen asia, tai sitten taide on ammatti, jonka harjoittamiseen vaaditaan maisterin paperit. Yleissivistystä ja luovuutta pystyy opettamaan aivan missä vain*

läpäisyperiaatteella. Matematiikan tunnilla puhutaan kaavojen kauneudesta, fysiikan tunnilla Galilein retoriikasta ja filosofian tunnilla Wittgensteinin Tractatuksen lumosta. Kaikkiäällä on luovuutta ja henkistä kasvua, joihin taideopettajat vetoavat ainettaan puolustaessaan. Kaikki virtaa, muuttuu ja uudistuu, missä tahansa ihminen toimii ja tekee. Pitäisi kai olla hölmö uskoakseen tällaiseen taiteiden läpäisevyyteen?

Hänen mukaansa on haaveellista perustella taideaineita opetuksena, joka mahdollistaa ihmisen aidon, monipuolisen kasvun. Instrumentaalinen taas on perustelu, jossa sanotaan, että tulevaisuuden talouden ja tekniikan menestyjät tarvitsevat sellaiset välineet, jotka vain taidekasvattaja osaa antaa. Siinä puristuksessa taideaineet nyt ovat, hän lopuksi toteaa.⁴⁶

Airaksinen esittää ilmeisesti edelleen yleisen näkemyksen taideopetuksesta: ensinnäkin se on kivaa puuhastelua jännittävien kokeilujen parissa, toiseksi se on henkilökohtainen asia ja kolmanneksi se on ammatti. Näistä kolmesta asiasta mikään ei tee taideopetuksesta yleissivistävää. Airaksinen mainitsee esimerkkeinä matematiikan, fysiikan ja filosofian, joiden puitteissa hänen mukaansa voidaan hoitaa yleissivistyksen ja luovuuden opettaminen yhtä hyvin kuin taideaineissakin. Samaa ehdotti Helsingin Sanomien pääkirjoitus keväällä 2006, kun taas oli virinnyt vilkas keskustelu taideaineiden vähentämisestä opettajan koulutuksesta ja yleissivistävästä koulusta.

Taide ja tieto

Vaikka Airaksinen päätyy siihen, että vain yleissivistys tarjoaa mahdollisuudet oppia oppimaan, olemaan luova ja kriittinen ja valmistautumaan tulevaan, oli se miten yllättävä tahansa, hänen antamistaan esimerkeistä voi lukea valistuksesta periytyvän käsityksen yleissivistyksestä ja tiedosta jaettavana datana. Taidekasvatuksen professori, filosofi Juha Varto kritisoi tällaista tiedonkäsitystä pohtiessaan nykyisin esitettyjä vaatimuksia rakentaa tietostrategioita kaikille aloille. Valistuksesta periytyvä tiedonkäsitys on sulkenut esimerkiksi esteettisen tiedon ulkopuolelle, kunnes 1900-luvulla alkoi syntyä esteettisiä teorioita, joissa esteettisen aistisuus-luonne on hävitetty ja tilalle on astunut konstruktio, joka käsitteellistää aistisuuden alueen yksittäistä kokemusta myöten.⁴⁷

⁴⁶ Airaksinen, HS 30.10.2001.

⁴⁷ Varto 2002, 102. Ks. myös Kupiainen 1997; Hankamäki 2003.

Varto huomauttaa, että – estetiikan tieteenalasta poiketen – monet *käytännöt*, esimerkiksi taideaineiden opettajankoulutus, ovat pitäneet yllä muistumaa esteettisen ominaislaadusta, aistisuudesta, erityisestä tiedosta, jota tarvitaan, joka syntyy ja jonka kanssa ollaan tekemisissä silloin, kun harjoitetaan taiteilijan taitoja. – *mukana oli alusta alkaen monia havainnointiin, materiaaleihin ja tekniikoihin liittyviä opintoja, joiden tarkoituksena oli opettaa tunnistamaan välittömässä kosketuksessa luontoon laatuja, joiden nimeäminen tosin oli varsin työlästä tai epäsattuvaa, jos niistä olisi joutunut puhumaan* – *opettamisen opettaminen taideaineissa joutui ottamaan käyttöön puhetapoja, joilla ensisijaisesti herkistettiin opiskelijoita omille kokemuksilleen, joilla ei ollut edes psykologiassa kunnollista käsitteellistämistä.*⁴⁸

Varto näkee taiteeseen liittyvän erityisyyden, taiteellisen laadun tai tason oivaltamisen edellyttävän osallistumista yhteisöön, joka yhteisen kokemuksen kautta ja sitä reflektoiden synnyttää laadun ja tason intuition. Tämä on ollut taideaineiden kouluopetuksen yksi perusta: lapsella ja nuorella on oltava mahdollisuus päästä edes hetkeksi osaksi yhteisöä, jossa hän saattaa osallistua intuitiivisesti laadun kokemiseen (musisoinnissa, kuvallisessa ilmaisemisessa, läsnäolossa lavalla) ja sen tajumiseen, kuinka musisoiminen tai kuvallinen ilmaisu tai näyttämöllä olo voi olla eritasoista eri hetkinä niin tekijänä kuin kokijanakin.⁴⁹

Varto korostaa ihmisen kehollisuutta, joka paljastuu aistisuutena. Aistit eivät ole antureita (mikrofoneja, linssjä) vaan konkreettisesti maailman meissä synnyttämää rajaa, jossa ihminen on yhtä aikaa itse läsnä kehona ja maailma on läsnä aistien luojana. Taideaineissa kehollisuus ja aistisuus ovat Varton mukaan olennaisia tietostrategian tekijöitä. Molemmat estävät ajattelemasta, että kyse olisi datasta, tietueista, esineellisestä tiedosta, jota on varastoituna valmiina jonnekin ja josta se noudetaan teknisin apuvälinein jotakin käyttöä varten. Päinvastoin, väittää Varto: *tieto syntyy tiedoksi koettelemalla, [– –] taideaineet opettavat meitä koettelemaan sekä kuvitelmiamme että oletettua valmista tietoa. [– –] Tietostrategisesti kyseessä on harjaannuttaminen koettelemiseen.*⁵⁰

Koulun kehittämisessä on kyse arvoista: mihin suuntaan yhteiskuntaa halutaan kehittää, kyse on politiikasta. Ideologiakriittiset tulkinnot koulun todellisesta tehtävästä näkevät, että tavoitteena ei ole tehdä ihmisestä luovaa ja kriittistä tai kehittää koko persoonallisuutta, vaan ohjata sisälle yhteiskunnalliseen vallan- ja työnjakoon.

⁴⁸ Varto 2002, 103.

⁴⁹ Varto 2002, 104.

⁵⁰ Varto 2002, 106.

Voi siis epäillä Foucault'n tavoin, onko kriittinen puhe mahdollista sellaisen instituution sisällä, jonka osana puhuja itse on. Toisaalta ei ole mahdollista päästä tämän kulttuurisen verkoston ulkopuolellekaan, ja koulumme ovat joka tapauksessa osaltaan tuottaneet yhteiskuntamme kriitikot ja toisinajattelijat, jotka käyttävät myös koulussa oppimiaan keinoja omiin tarkoituksiinsa. Harva vastustaa äidinkielen opetusta siksi, että se on instrumentaalista – ja että se ei sen vuoksi kuuluisi yleissivistykseen. Jos vastaavasti kuvaa opiskellaan kulttuurin räjähdyksmäisen kuvallistumisen aikana ajattelun kielenä ja välineenä kulttuurin ja oman maailmasuhteen hallinnassa, syytökset instrumentalismista kuulostavat oudoilta. Airaksisen edellä mitätöimä haaveellisuuskin, siis usko ja toivo asioiden muuttamisen mahdollisuuteen, ovat elämän kantavia voimia. Ilman niitä elämää olisi vaikea jatkaa.

Taidekasvatuksen professori Antero Salminen pohti taidekasvatuksen muista koulun tiedonaloista poikkeavaa tehtävää artikkelissaan *Mitä uniikkia kuvaamataidossa* vuonna 1986. Hän totesi, että se mitä pidetään koulussa tärkeimpänä, perustuu hyvin rajoittuneeseen käsitykseen oppilaan ajattelun ja tietämisen kyvyistä. Hän perusteli taideopetusta maailman spatiaalisena hahmottamisena: kaikki ajattelu ei ole sanojen ja numeroiden avulla tapahtuvaa eikä kaikki ajattelu noudata sanallista ja loogista kausaalisuutta. Hänen mukaansa muutamat kaikkein luovimmat ajattelumuodot ovat nonverbaalisia ja aloogisia. Nämä ajattelumuodot tai intelligenssit toimivat spatiaalisesti, visuaalisesti, haptisesti, auditiivisesti, motorisesti, metaforisesti ja synesteettisesti. Ne käyttävät hyväkseen sellaisia tiedostamistapoja, joita ei voida kuvata ja arvioida pelkästään kielellisin ja numeerisin kriteerein. Silti ne ovat älyllisiä ja rationaalisia, siis ajattelua ja tietämistä näiden käsitteiden syvimmässä merkityksessä, myös uuden kognitiotieteen näkemysten mukaan.⁵¹

Referoimassani taidekasvatuksen identiteettikeskustelussa voi nähdä taustalla länsimaisen kasvatuksen kaksi perusihannetta: yleissivistävän kasvatuksen ihanteen ja älyllisen vapauden ihanteen.⁵² Yleissivistävä ihanne liittyy kasvatuksen realistiseen malliin, jossa opetuksen pyrkimyksenä on saattaa ihminen kosketuksiin todellisuuden kanssa kokemuksellisesti, käytännöllisesti ja käsitteellisesti. Ajattelutavan mukaan todellisuus ei riipu ihmisen käsityksistä, vaan käsitykset olisi

⁵¹ Salminen 1986, 16–17.

⁵² Puolimatka 2002, 13.

saatava vastaamaan todellisuutta. Älyllisen vapauden ihanne on taustalla konstruktivisessa oppimisenäkemyksessä, jossa painopiste on siinä, mitä oppija itse aktiivisesti tuottaa ja rakentaa. Se, mitä pidämme todellisuutena, tuotetaan kielen, kuvien ja kommunikaation avulla erilaisissa merkitysneuvotteluissa (diskursseissa). Nämä ihanteet vuorottelevat myös tutkimuksessani (2005) analysoimissani toisen taidekasvatusliikkeen rinnakkain elävissä diskursseissa, joita voi tunnistaa myös nykyisessä puheessa.

Erilaiset rinnakkaiset taidekasvatuksen perustelut

Tutkimukseni ajoittuu 1960–70 -lukujen vaihteeseen, jota on kutsuttu toisen taidekasvatusliikkeen ajaksi.⁵³ Olen analysoinut silloista taidekasvatuskeskustelua, jossa uutena alueena ja liikkeenä nousi esiin kriittinen näkökulma vallitsevaan visuaaliseen kulttuuriin. Tämä polarisoiva kuvapedagogiikka⁵⁴ nojautui marxilaiseen ja kriittiseen teoriaan, semiotiikkaan ja tiedotustutkimukseen. Kulttuuri muuttuu kuitenkin hitaasti. Etujoukon käsitykset törmäävät vastarintaan. Toisen taidekasvatusliikkeen tuoman uuden rinnalle ja siihen sekoittuen jäi elämään monia muitakin aatteita ja malleja.

Seuraavassa tuon esiin näitä löytämiäni rinnakkain eläviä diskursseja ja erilaisia perusteluja – eklektisiäkin – koulun kuvataideopetukselle:

1. Kasvatus on pikemminkin taidetta kuin tiedettä. Herbert Readin jungilaiseen hahmopsykologiaan pohjautuvat ajatukset ja modernin taiteen kiinnostus primitivismiin ja luovuuteen olivat lapsikeskeisen taidekasvatusajattelun virittäjinä toisen maailmansodan jälkeen. Siinä ajateltiin, että taide ei ole todellisuuden jäljentämistä vaan sen luomista. Lapsen on saatava luoda vapaasti. Luovuus kumpuaa sisäisestä maailmasta, jota ei saa rajoittaa. Taiteen kokeilevia ja omakohtaisesta kokemuksesta ammentavia menetelmiä tulee soveltaa kaikkeen muuhunkin opettamiseen. Taide tarjoaa välineen ja metodin kaikelle oppimiselle, koska siinä ymmärretään ihminen kokemuksellisena kokonaisuutena, päätä ei eroteta ruumiista. Taide mahdollistaa täten persoonallisuuden kehittymisen.

⁵³ Pohjakallio 2005, 53.

⁵⁴ Nordström 1989.

2. Taideopetus on luonnon havainnointiin perustuvaa suunnittelun opetusta. On päästävä eroon ”epä-älyllisestä” lapsen mystifioinnista. Design-opetus pohjaa luonnon havainnointiin ja tarkkailuun, jolloin ympäristön suunnittelu perustuu luonnon ”lakien” ja luonnontieteellisen tiedon universaaliin kieleen. Suunnittelun ”yleispätevät” periaatteet saadaan luonnosta. Klassinen tieto harmoniasta, kauneudesta, suhteista ja matemaattisista lainalaisuuksista on taideopetuksen teoreettista perustaa. Suunnittelun ja muotoilun pohja on luonnontieteellisesti perustellussa teoreettisessa ajattelussa. Kuvaamataidon opetus on esteettisen arvostelukyvyn ja suhteiden tajun kouluttamista. Sen tavoitteena on antaa oppilaille kykyä arvioida koko ympäröivää miljööä ja vaikuttaa siihen. Näitä ajatuksia esiin tuovissa 1960-luvun ammattikunnan kellokkaiden kirjoituksissa oli tarve erottautua yksilöpsykologiasta ja terapeuttisesta lähestymistavasta, edellisen sukupolven luovaa itseilmaisua painottavasta näkemyksestä. Sosiaalipsykologia ja sosiologia tarjosivat näkökulmia, jotka tuntuivat sopivan paremmin ajan maailmankuvaan. Kuvaamataidon opetuksessa vaadittiin siirtymistä pinnasta tilaan ja aikaan. Uusi kuvan teknologia, liikkuva kuva, oli neliulotteista. Tiede, myös luonnontiede ja matematiikka, tarjosivat taiteelle sopivia työkaluja rakenteiden kielen opiskeluun ja koulussa oppiaineelle vakavasti otettavaa asemaa tiedon muodostajana.

3. Taidetta tarvitaan ihmiseksi kasvamiseen. Taide ja esteettinen on löydettävä uudelleen. Esteettiset ongelmat ovat tärkeitä niiden itsensä vuoksi. Kontemplaatio, hiljainen tieto ja sisäinen valaistuminen, on taideopetuksen tavoitteena. Tuloksia ei voi mitata hyöty- tai sovelluseriaatteiden avulla. Taiteessa on tärkeintä esteettisen eettinen ja henkinen ulottuvuus, hyvyys, totuus ja kauneus.

4. Taideopetuksen on palveltava ajan tarpeita. Taideteollisen oppilaitoksen rehtori Markus Visannin mukaan (1968) muotoilukoulu, kuvaamataidonopettajien koulutuspaikka, ei ole taidekoulu vaan lähempänä teknistä koulutusta. Myös koulujen kuvaamataidonopetuksen tulee palvella ajan teollista kulttuuria ja sen luoman ihmisen elinympäristön suunnittelua, yhteiskunnan tuotanto- ja työelämää.

Peruskoulukomitea ehdottikin vuonna 1970, että koulusta poistetaan kuvaamataito. Pyrkimyksenä oli muodostaa uusi kuvaamataidon ja käsityön integroiva oppiaine *muotoaminen*. Komitean jäsenet ymmärsivät kuvaamataidon kuvaamisen, suunnittelun ja muotoilun taitoja valmentavaksi käsityön rinnakkaisaineeksi. Tällä näkemyksellä on juurensa kansakoulujen piirustuksen opetuksessa. Piirustus liitettiin

osaksi kansakoulun opetusta 1800-luvulla perustelemalla sitä teollisuuden kilpailutekijänä. Piirustuksen opetus antoi suunnittelutaitoja ja kasvatti makua.

5. Kriittinen taidekasvatus, jossa arvostellaan taiteen vieraantumista ihmisen joka-päiväisestä elämästä, haluaa ymmärtää ”taiteen” laajasti: se sisältää koko ihmisen elinympäristön ja visuaalisen kulttuurin. Ihmisen ja taiteen suhdetta ei nähdä vain esteettisenä, vaan ennen muuta yhteiskunnallisena ja eettisenä. Kuvan voima joukotiedotuksen ja kulttuurin räjähdysmäisen kuvallistumisen aikana on niin perustava, että ihmisen täytyy, ollakseen autonominen toimija eikä indoktrinaation uhri, oppia tulkitsemaan taidekuvan lisäksi koko ympäröivää visuaalista ja kuvamaailmaa monista eri näkökulmista. Kuvan kieli on aikamme vaikuttavaa kieltä, ja sen lukutaito kuuluu kaikille. Tämä näkemys oli hallitseva peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa (POPS I, 1970), jossa sisällöltään laajentunut mutta tuntimäärältään supistunut kuvaamataito säilyi oppiaineena.

Vuosituhatosen vaihteessa vallitsevaa tilannetta on kuvattu moniparadigmaiseksi, monien ”pelien” kentäksi, jossa pelien välisissä tiloissa kehitellään luovasti uusia sääntöjä ja tapoja.⁵⁵ Taidekasvatuksen tulevaisuutta pohdittaessa on esitetty taidekasvatusta *visuaalisen kulttuurin opintoina*, *integroidun opetusohjelman* osana tai *mielikuvatietona*, *mielikuvituksen rikastajana* ja minuuden rakentajana. Nämä kaikki näkökulmat kuuluvat Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Puheessa taidekasvatuksen ydinalueesta on korostunut mielikuvituksen ja metaforien voima taiteen alueella, vaikka niitä käytetään kaikilla tiedon aloilla. Vain taiteessa metaforan laadulliset, esteettiset, aistiseen maailmasuhteeseen perustuvat ominaisuudet ovat pääosassa. Metaforat mahdollistavat sekä tradition ymmärtämisen että tulevaisuuden hahmottamisen – sen mitä ei ole, mutta joka on mahdollista. Jos oppijan tiedollisen kapasiteetin lisääminen on kasvatuksen tarkoitus, mielikuvien ruokkimista ja tiedollisen toiminnan mielikuvituspotentiaalia tulee lisätä. Tähän tarvitaan taidetta.

⁵⁵ Ks. Pearse 1997; Heikkinen ym. 2005.

Lähteet:

- Airaksinen, Timo. 2001. Taideaineet haaveen ja hyödyn puristuksessa. Helsingin Sanomat 30.10.2001.
- Ballengue-Morris, Christine & Stuhr, Patricia L. 2001. Multicultural Art and Visual Cultural Education in a Changing World. *Art Education* /July 2001, 6-13.
- Bauman, Zygmund. 2002. Notkea moderni. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Davis, Christine (toim.) 2002. *Art Education and Visual Culture*. Advisory NAEA. National Art Education Association. Spring 2002.
- Duncum, Paul. 2001. Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education. In *Studies in Art Education* 42 (2), 101-112.
- Efland, Arthur D., Freedman, Kerry & Stuhr, Patricia. 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. (Alkuteos: *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. 1996)
- Efland, Arthur D. 1998/1983. Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa. *Curriculum Inquiry in Art Education: A models approach*. The Ohio State University 1983. Suomentanut Virpi Wuori ja Marjo Räsänen. Opintomoniste.
- Efland, Arthur D. 1976. The School Art Style: a Functional Analysis. *Studies in Art Education* 17(2), 37-44.
- Foucault, Michel. 1969/1972. *The Archaeology of Knowledge*. Translated by A.M. Sheridan Smith. London: Routledge.
- Foucault, Michel. 1998/1976. Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto. Nautintojen käyttö. Huoli itsestä. (La volonté de savoir 1976. Histoire de la sexualité I; L'usage des plaisirs 1984. Histoire de la sexualité II; Le souci de soi 1984. Histoire de la sexualité III). Suomentanut Kaisa Sivenius. Tampere: Gaudeamus.
- Freedman, Kerry. 2003. Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics, and the social life of art. New York & Reston: Teachers College Press and NAEA.
- Gardner, Howard. 1999. *The Disciplined Mind*. What All Students Should Understand. New York: Simon & Schuster.
- Hankamäki, Jukka. 2003. Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heikkinen, Hannu L. T., Huttunen, Rauno, Niglas, Katrin & Tynjälä, Päivi. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 5/2005, 340-354.
- Hilpelä, Jyrki. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Arto Jauhainen, Risto Rinne & Juhani Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139-155.
- Hollo, Juho. 1919. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Porvoo: WSOY.
- Hyrkkänen, Markku. 2002. Aatehistorian mieli. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Kantola, Anu. 2002. Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1900-luvun talouskriisissä. Tampere: Pallas, Loki-kirjat.
- Korzenik, Diana. 1993. *Art Making and Education*. Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

- Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. 2001. Arto Jauhiainen, Risto Rinne & Juhani Tähtinen (toim.) Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Kuhn, Thomas S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Juva: Art House. Alkuteos *The Structure of Scientific Revolutions* 1962.
- Kupiainen, Reijo. 1997. Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitteiden jäljillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, Mikko. 1994. Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600–1900 -lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteorioissa. Tampere: Vastapaino.
- Levanto, Yrjänä, Naukkarinen, Ossi & Vihma, Susan (toim.) 2005. Taiteistuminen. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Lindblad, Sverker. 2001. Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Löydöksiä ja fragmentteja koulutusta koskevasta tutkimuksesta. Teoksessa Arto Jauhiainen, Risto Rinne & Juhani Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 45–73.
- Lukkarinen, Ville. 1998. Kuva ja katse: taiteen kielet. Teoksessa Arja Elovirta & Ville Lukkarinen (toim.) *Katseen rajat*. Jyväskylä: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Manninen, Juha. 1989. Tiede, maailmankuva, kulttuuri. Teoksessa Juha Manninen, Markku Envall & Seppo Knuutila (toim.) 1989. *Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa. Aate- ja oppihistorian, kirjallisuustieteen ja kulttuuriantropologian näkökulmia*. Oulu: Pohjoinen, 7–112.
- Miettinen, Reijo. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Nordström, Gert Z. 1996. Den zemiotistka bildteorin. Teoksessa Rum Relation Retorik. Ett projekt om bildteori och bildanalys i det postmoderna samhället. Malmö: Carlssons.
- Nordström, Gert Z. 1989. Bilden i det postmoderna samhället. *Konstbild, massbild, barnbild*. Stockholm: Carlssons.
- Ojakangas, Mika. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Hamina: Tutkijaliitto.
- Parko, Severi. 2003. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.uiah.fi/>> (Luettu 15.4.2003)
- Parsons, Michael. 2001. Editorial Change, Again. *Studies in Art Education* 42(2) Winter 2001, 99–100.
- Pearse, Harold. 1997. Doing otherwise. *Art Education Praxis in a Postparadigmatic World*. Teoksessa James Hutchens & Marianne Suggs (toim.) *Art Education: Content and Practice in a Postmodern Era*. Reston. National Art Education Association, 31–39.
- Peruskoulun opetussuunnitelma- ja komitean mietintö I. 1970. (POPS I.) Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pohjakallio, Pirkko. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perusteet. Jyväskylä: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.
- Puolimatka, Tapio. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rantala, Kati. 2001. ”Itä pitää keksii se juttu”. Tutkimus kuvataidekasvatuksesta ja kasvatettavan kohtaamisesta. University of Helsinki. Department of Sociology.
- Räsänen, Marjo. 1997. Building Bridges. *Experiential Art Understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. University of Art and Design Helsinki. UIAH.
- Salminen, Antero. 1986. Mitä uniikkia kuvaamataidossa? *Stylus* 1986. Julkaistu uudelleen: Salminen, A. 2005. Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Inkeri Koskinen (toim.) *Hollola: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77*.

- Sava, Inkeri (toim.) 1999. Ajatuksia monikulttuurisesta. Työpaperit. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja. F 6.
- Sava, Inkeri (toim.) 2000. Tutkija monikulttuurisen koulun arjessa. Havaintoja, kokemuksia, pohdintaa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto ja Helsingin kaupungin kouluvirasto.
- Sederholm, Helena. 1998. Starting to play with Arts Education. Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art. Jyväskylä. University of Jyväskylä.
- Siegesmund, Richard. 1998. Why Do We Teach Arte Today? *Studies in Art Education* 39 (3), 197-214.
- Simola, Hannu. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludis-kurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulu-tuslaitos.
- Stankiewicz, Mary Ann. 1984. "The Eye Is a Nobler Organ": Ruskin and American Art Education. *Journal of Aesthetic Education* 18 (2), 51-64.
- Stankiewicz, Mary Ann 2000. Embodied Conceptions and Refined Taste: Drawing Enters the Lowell Schools. *Visual Arts Research* 26 (2), 1-14.
- Suoranta, Juha. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.
- Varto, Juha. 2002. Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma. Tampere: University Press.
- Visanti, Markus. 1968. Ajatuksia designista ja koulutuksesta. *Arttu* 1968 (4-5). Taideteollisen oppilaitoksen oppilaskunta.

Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata?

Haen artikkelissani perusteluja koulun kuvataideopetukselle. Pysin osittamaan, kuinka nämä perustelut nousevat sekä kasvavan lapsen ja nuoren tarpeista että ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin opetukselle asettamista vaatimuksista. Käsittelen myös sitä, mitä valmiuksia nykyaikaisen kuvataideopetuksen toteuttaminen edellyttää opettajalta.

Kuvataiteen opetuksen sisältönä on koko visuaalinen kulttuuri: kuvataide, visuaalinen media ja ympäristö. Kuvataiteessa kaikkein olennaisimpana tavoitteena on, että oppilaalle syntyy henkilökohtainen suhde taiteeseen. Tarkoituksena on tukea oppilaan taiteellista oppimista ja kuvallisen ajattelun kehittymistä. Kuvataiteessa ilmaisun kieli on voimallisesti visuaalinen ja taiteellinen, kyseenalaistava ja uusia näkökulmia avaava.

Opettajankoulutuksessa tarvitaan runsaasti kokemuksia toisenlaisesta tavasta nähdä, ymmärtää ja ilmaista ajatuksiaan. Pedagoginen opiskelu toteutuu kuvataiteessa mielekkäimmin kuvataiteen sisältöjen oppimisen yhteydessä.

Miksi kuvataidetta pitäisi opettaa koulussa kaikille? Koulusta ja kuvataidekasvatuksesta keskusteltaessa on kyse arvovalinnoista: mitä minä tai sinä pidämme arvokaina ja kehittämisen arvoisina asioina elämässä, ja miten näitä asioita voidaan käsitellä oppilaiden kanssa koulussa? Havaintojeni mukaan käytännön kouluelämässä ja myös yleisemminkin koulupoliittisesti taiteen opettamista on jouduttu alinomaan perustelemaan. Monesti nähdään, että on tärkeää oppia sellaisia valmiuksia, jotka auttavat menestymään yhteiskunnassa. Näiksi mielletään usein ensisijaisesti tiedolliset asiat. Kuvataiteen kohdalla on kyse tietämisen lisäksi ennen kaikkea esteet-

tisten ja ilmaisullisten asioiden käsittelemisestä. Niitä on hankalampaa määritellä tai mitata kuin tiedollisia asioita. Kuvataiteessa asetetaan kysymyksiä, joihin jokaisella on omat vastauksensa. Kuvataide on sellainen oppimisen alue, johon liittyy luontevasti tutkimista, kyseenalaistamista ja kriittisyyttä sekä luovia irtiottoja.

Keskiössä lapsen ja nuoren suhde koko visuaaliseen kulttuuriin

Kuvataiteen opetuksen sisältönä on koko visuaalinen kulttuuri: kuvataide, visuaalinen media ja ympäristö. Ne heijastavat omaa aikaansa, sen kulttuuria, ajattelutapoja, näkemyksiä ja teknisiä tuotantotapoja. Kuvaan ja visuaalisuuteen on kuvataiteen opetuksessa selkeästi esteettinen näkökulmansa, jota ei kuitenkaan voida erottaa kuvan kontekstiin ja intentioihin liittyvistä seikoista: kuva on tehty aina jossakin ja jollekin katsojalle. Kuvataiteen ja visuaalisen ympäristön tuntemus on osa kulttuurista ymmärrystä. Nähdäkseni ihmiselle on arvokasta ymmärtää omat kulttuuriset juurensa ja käsittää itselleen vieraiden kulttuurien arvo. Juuri näitä asioita kuvataideopetuksessa käsitellään.

Lapsen ja nuoren kasvussa itsensä ilmaisemisen tarve on keskeistä. Ilmaisun eri kielet antavat mahdollisuuksia käsitellä mieltä kiehtovia asioita ja kertoa toisille ajatuksistaan, kokemuksistaan sekä tunteistaan. Mielestäni koulun tulisikin manipuloida vahvistaa erilaisten ilmaisukielten käyttämistä sen sijaan, että se keskittyisi vain yhden, verbaalisen kielen alueelle (ks. myös Wallin 2000, 102). Kuvalla on kielensä, joka avaa oppilaille mahdollisuuksia ymmärtää yhä visuaalisempaa ympäristöään ja toimia siinä mielekkäästi ja luovasti.

Kuvan rakentamisen perustekijät, värit, valot, pinnat, viivat, tila, liike ja aika ovat elementtejä, joita käsitellään tavalla tai toisella kaikessa visuaalisessa ilmaisussa. Nämä perustekijät ovat kiinteässä yhteydessä kuvan tuottamisen tekniikoihin: kameralla otettu kuva viestii toisin kuin hiilellä piirretty, pehmeällä siveltimellä ilmaistaan toisin kuin silloin, kun hakataan kuvioita kalliioihin. Kuvan perustekijät ilmenevät eri tavoilla ja tyyliillä eri aikoina ja eri kulttuuripiireissä. Kuvan ja taiteen historian oppiminen on tärkeää myös siksi, että silloin oppii tarkastelemaan nykykulttuurin kuvia visuaalisen kulttuurin jatkumossa. Kun oppilas oppii käyttämään värejä maalauksessaan, hän sisäistää värien ilmaisullisia mahdollisuuksia ja voi soveltaa tuota osaamistaan esimerkiksi tietokoneella kuvamanipulaatioita tehdessään. Kuvakerrontaa oppilaat oppivat videoelokuvan kuvakäsikirjoitusta tehdessään, ja

kuvallisen kertomisen perinnettä he voivat opiskella vaikkapa perinteisistä intialaisista kuvakääröistä.

Meillä Suomessa lasten ja nuorten keskeistä elämysmaailmaa on myös virtuaalinen maailma, esimerkiksi televisio, mainokset, brändit, sarjakuvat, tietokonepelit, internet ja kamerakännykät. Niiden viestit ovat multimodaalisia, ne sisältävät sekä kuvaa, ääntä, puhetta että kirjoitettua tekstiä ja niiden tuottamiseen voi myös tavalla tai toisella itse osallistua. Kuvat ja visuaalisuus hallitsevat viestien maailmaa. Tietotekniset laitteet ja ohjelmat, kamerat ja kännykät mahdollistavat entistä vuorovaikutuksellisemman, luovan suhteen visuaaliseen mediaan. Kuvia voidaan itse tuottaa, muokata, levittää ja yhdistää. Kokemukseni mukaan meilläkin lapset ja nuoret kuitenkin käyttävät suurelta osin tietoteknisiä välineitä kirjallisten tehtävien tekemiseen ja pelaamiseen - luova tuottaminen ei kehity itsestään (ks. myös Buckingham 2003, 5-22). Nähdäkseni oppilaat tarvitsevatkin asiantuntevan opettajan ohjausta kehittyäkseen itsenäisiksi ja aloittekykyisiksi luovan visuaalisen teknologian käyttäjiksi.

Koulun ulkopuolella nuorten omien kuvakulttuurien syntyminen ryhmittyy samaa asiaa harrastavien yhteisöjen ympärille: mangafriikit harjoittelevat hahmojen piirtämistä ja vertailevat tuotoksiaan omilla nettisivuillaan ja deco-harrastajat lähettävät kuviaan ja vihkojaan toisilleen. Kuvataiteen tunneilla opetellaan visuaalisen median luovaa käyttöä, samalla kun pyritään median visuaalisten viestien syvälliseen ymmärtämiseen ja analysointiin. Kuvataideopetuksessa visuaalisen median opetus painottuu entistä enemmän, vaikka valokuvaa, elokuvaa ja sarjakuvaa onkin käsitelty kuvataiteen opetuksessa jo peruskoulun alkuajoista lähtien.

Visuaalinen ympäristömme käsittää luonnonympäristön, rakennetun ja virtuaalisen ympäristön. Visuaalisen ympäristön tarkastelussa psyykkiset ja sosiaaliset tekijät liittyvät materiaalisiin tekijöihin, muotoihin, pintoihin, tiloihin, valoihin ja väreihin. Kuvataiteessa opiskellaan ympäristön, arkkitehtuurin ja muotoilun kieltä. Ympäristön esteettisiin arvoihin opetellaan ottamaan kantaa. Visuaalista ympäristötä tarkastellaan suhteessa itseän, omiin kokemuksiin ja arvostuksiin sekä osana kulttuurin kerrostumia.

Nähdäkseni kuvataiteen opetus ei ole makukasvatusta, vaan siinä opetellaan tekemään, pohtimaan ja perustelevaan omia arvostuksia. Kauniin ja ruman arvioinnin perustana ovat kunkin omat käsitykset. Opetuksen lähtökohtana on oppilaan oma elämysmaailma, johon opettaja tuo taiteen ja visuaalisen ympäristön tuntemuksensa ja tietonsa. Taiteellinen kehittyminen on sekä kuvallisen ilmaisutaidon että

esteettisen ja taiteellisen arviointikyvyn kehittymistä. Kyky arvioida kehitty, kun nähdään paljon erilaista taidetta ja kuvia, ja kun opitaan pukemaan sanoiksi omia arviointeja ja käsitteitä sekä jakamaan omia mielipiteitä muiden kanssa. Kuvallisen ilmaisun kehittyminen ja esteettisen arviointikyvyn kehittyminen pysähtyvät, jos niitä ei opeteta (ks. Parsons 1987, 22-26; Eisner 1972, 96-97). Kyky esteettisiin arviointeihin on omiaan rikastamaan ihmisen elämää. Se antaa mahdollisuuksia kokea kauneutta ja esteettisiä elämyksiä. Kouluelämässä taideaineet tuovat mielestäni opetukseen juuri tätä: kauneuden taitoa ja kykyä nähdä.

Antero Salmisen (2005) mukaan ongelmat muotoillaan koulussa liian usein niin, että niihin löytyy vain yksi ratkaisu. Tällöin ihminen on kuitenkin huonosti varustautunut kohtaamaan todellisia elämänongelmia luovasti. Hänen mukaansa tulisi pyrkiä siihen, että lapset eivät vain hankkisi valmiita kulttuurin työvälineitä, vaan niiden käyttöä opeteltaisiin muuntelemaan ja laajentamaan. (Salminen 2005, 195-197.)

Mitä opitaan kun opiskellaan kuvataidetta?

Kuvataiteessa kaikkein olennaisimpana tavoitteena on, että oppilaalle syntyy henkilökohtainen suhde taiteeseen. Tarkoituksena on tukea oppilaan taiteellista oppimista ja kuvallisen ajattelun kehittymistä. Keskeistä on esteettisten valintojen pohtiminen ja tekeminen. Joka kerta, kun oppilas rakentaa kuvaa, hän tekee esteettisiä valintoja. Oppilaat harjoittelevat kuvataiteessa kuvallisia ilmaisutaitoja, havaintojen tekoa, mielikuvien prosessointia ja kuvittelua, keksimistä sekä luovaa ongelmanratkaisua. He työskentelevät erilaisilla materiaaleilla, rakentavat kuvaa ja tilaa, maalaavat, piirtävät ja tekevät grafiikkaa.

Tyttö kertoi työstään, jonka lähtökohtana oli sama muotokuva, jota muutkin työstivät: ”Mä leikkasin niinku tältä otsan pois. Sit mä halusin lisätä sinne ajatuksia, mä näin silkkipaperia ja ajattelin, et ne ajatukset vois olla silkkipaperimyyröitä. Se kuvaa sitä, ett tää mies, joka on vakavan näköinen, niin sillä onkin tollasia salattuja ajatuksia päässä. Niitä se ei näytä muille. Se on hirveän hillitty ulospäin, mut sit sillä onkin hirveen erikoisia juttuja päässä, jota muilla ei ole, ja joita muut ei edes ymmärrä.” (Granö & Laitinen 1998, 86.)

Kuvallisten tehtävien avulla oppilaat tutkivat tasapainoa, jännitettä, rytmiä, valoa, väriä, muotoa, tilaa, liikettä, aikaa ja viivaa. Samalla he harjoittelevat kuvataiteen peruskäsitteiden käyttöä ja oppivat arvostamaan erilaisia näkemyksiä taiteesta, ympäristöstä ja kuvallisesta viestinnästä. Kun oppilaat havainnoivat ja keskustel-

levat ympäristöstään tai valmistavat ympäristösuunnitelmia ja pienoismalleja, he pääsevät samalla pohtimaan ympäristön, arkkitehtuurin ja muotoilun esteettisiä, toiminnallisia ja eettisiä arvoja.

Kuvataiteessa on kokemukseni mukaan mielekästä tarkastella taiteen ja median kuvia tekemällä niitä itse ja keskustelemalla niistä. Kun oppilaat opettelevat tutkimaan ja tarkastelemaan kriittisesti television, tietokonepelien, elokuvien, sarjakuvien ja mainonnan visuaalisia viestejä ja käyttämään kameroita ja tietokoneohjelmia, he oppivat samalla tarkastelemaan eri medioiden merkitystä omassa elämässään ja ymmärtämään todellisen ja kuvitteellisen maailman eroja. Oppilaat harjoittelevat kuvataiteessa kuvakerronnan perusteita, kuvan ja tekstin yhdistämistä ja kuvitusta sekä sarjakuvan, mainoskuvan, valokuvan, videon ja digitaalisen kuvan ilmaisukeinoja.

Peruskoulun alaluokilla kuvailmaisun perustaidot sekä kuvataiteelle ominaisten työtapojen ja materiaalien käyttö ovat opetuksen perussisältöä. Opetuksessa harjoitetaan monipuolisesti aistihavaintojen tekoa ja mielikuvituksen käyttöä. Lähestymistapa on leikinomainen. Yläluokilla painotetaan kuvan merkitystä ilmaisun ja viestinnän välineenä sekä kuvallisen ilmaisun perusteiden ja tekotapojen sekä mediateknologian hallintaa. Opetuksessa kehitetään oppilaan taiteen ja taidehistorian tuntemusta sekä kuvantulkintataitoja.

Kuvallisen oppimisen tavoista

Kuvataiteen tavoitteet kietoutuvat tuntitilanteissa toinen toisiinsa. Opetukselle on tyypillistä sisäinen integraatio: samassa tehtävässä tai tuntikokonaisuudessa tulee esille monta sisältöä ja tavoitetta.

Maalaustehtävää varten oppilaat tutustuivat ensin suomalaisten nykytaiteilijoiden teoksiin ja piirsivät lyijykynällä luonnoksia niissä esiintyvistä hahmoista. Opettaja näytti, kuinka luonnostelussa käytetään kynää kevyesti ja viivaa haetaan monta kertaa. Keskusteltiin myös taideteosten herättämiä ajatuksista ja opettaja luki otteita taiteilijoiden elämänerkoista samalla kun oppilaat piirsivät... Sitten tarkasteltiin yhdessä verkkonäyttelyä helsinkiläisistä kaupunkinäkymistä ennen ja nyt. Piirrettiin pieniä luonnoksia kuvien pohjalta... Keskusteltiin kuvissa esitettyjen rakennusten tyylipiirteistä ja aikakaudesta.

...oppilaiden valmiita maalauksia arvioitiin yhdessä keskustellen. Mietittiin vaikutelmia, joita syntyi, kun eri yhteyksistä otetut hahmot esiintyivät tutussa kaupunkiympäristössä. Katseltiin, kuinka tilavaikutelma oli syntynyt perspektiiviviivojen, kokosuhteiden ja värisävyjen ja valöörien avulla. Opittiin käsite postmoderni. Jokainen sai kertoa tarinaa jonkun toisen oppilaan kuvasta hänen vihkoonsa. (Laitinen 2004.)

Esimerkiksi erilaisia tekniikoita ei opeteta erillisinä asioina vaan yhteydessä näiden ilmaisumuotojen käyttämiseen taiteessa ja kuvallisessa viestinnässä. Näin kulttuurikompetenssi kasvaa samalla, kun oppilaat ilmaisevat itseään. Esimerkiksi motorisia valmiuksia oppilaat oppivat alaluokilla parhaiten mielikuvituksellisissa tehtävissä, jolloin heillä on voimakas oma motivaatio käyttää ja harjaannuttaa taitojaan. Tilan kuvaamista oppilaat oppivat nähdäkseni parhaiten silloin, kun se tapahtuu heidän omien havaintojensa pohjalta. Samalla oppilaat voivat oppia ympäristön esteettistä arviointia ja saavat tietoja arkkitehtuurista ja ympäristön suunnittelusta. Nykytaidetta oppilaat lähestyvät kokemukseni mukaan juuri omien kuvallisten ja muiden harjoitustensa kautta. Taidenäyttelykänneistä tulee mieleenpainuvia kokemuksia, kun niihin liitetään omien kuvien tekemistä.

Kuvataiteellinen kehittyminen vaatii aikaa ja pitkäjännitteisyyttä. On tärkeää, että kuvataiteen tunneilla on sellainen ilmapiiri, joka stimuloi luovaa visuaalista työskentelyä. Oppilaat kaipaavat rauhaa ja hiljaisuutta, jotta kuvat voivat tulla mieleen. Näiden mielen kuvien, mielikuvien pohjalta voi syntyä omia kuvia paperille, kancaalle, tietokoneen näytölle tai saveen.

Toisaalta kuvan tekeminen on oppilaille usein myös sosiaalista, mielihyvää tuottavaa toimintaa: kuvin voi kommunikoida, luoda yhteisymmärrystä, erottautua joukosta tai kokea olevansa osa omaa ryhmää. Kun oppilaat editoivat videoelokuvaa, he oppivat elokuvan visuaalista ilmaisua ja kokevat usein myös yhteisen idean hahmottamisen ja yhdessä tekemisen iloa. Yhteiset taiteelliset ja visuaaliset kokemukset ovat mieleenpainuvia elämyksiä, jotka yhdistävät oppilaita ja vaikuttavat hyvän ryhmähengen syntyyn. Näitä kokemuksia saadaan taidemuseoretkillä tai yhteistä esitystä, näytelmän lavasteita, varjokuvateatteria tai näyttelyä valmisteltaessa.

Kiireetön ilmapiiri ja pitkäjänteinen työskentely kuvataiteen tunneilla ovat mahdollisia, kun opettaja rakentaa niistä pitkiä temaattisia kokonaisuuksia. Kiire onkin taiteen pahin vihollinen. Kuvataiteellisten tekniikoiden opettelussa harjoittelu tekee mestarin. Jos tekotavat ja aiheet vaihtelevat alinomaan, tarjotaan opetuksen tavarataivasta, joka opettaa oppilaille vain tapoja toistaa pinnallisesti kuviaan eikä kehittää niitä hiljalleen muuntuviksi ja syventyviksi. Toisaalta kuvataideopetuksen monipuolisuus on paikallaan siksi, että jokainen oppilas voisi tavoittaa taiteen omalla tavallaan, joku akvarellimaalauksen, toinen sarjakuvien piirtämisen ja kolmas digitaalisen kuvan käsittelyn kautta. Henkilökohtainen suhde kuvataiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin syntyy silloin, kun saa tehdä, ilmaista ja kokea itselle sopivalla tavalla keskittyen.

Kuvataiteessa on tavoitteena myös ymmärtää kuvallisia ja taiteellisia oppimisen prosesseja. Se edellyttää, että kuvantekemisen eri vaiheet tuodaan esille ja huomaataan. Kun oppilaat tallentavat luonnoksensa, harjoituksensa ja kokeilupaperinsa, he oppivat vähitellen näkemään, miten he ovat edenneet – ja sen, että he todella ovat oppineet. Kuva ei synny hetken inspiraation vallassa tyhjästä, vaan vaatii monenlaista ajattelua, kokemuksia ja toimintaa, erehdyksiä, hahmottelua, harjoittelemista, kokeilua ja onnistumisia.

Oppilaat voivat koota luonnoksiaan, arviointejaan ja kuvauksiaan tekemisen eri vaiheista kansioon, lehtiöön, vihkoon tai cd-romille. Parhaimmillaan tällainen portfolio kulkee oppilaan mukana koko peruskoulun ajan. Silloin kuvataiteellisen oppimisen polku tulee näkyväksi. Samalla oppilaille myös hahmottuu paremmin koko kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin kenttä. Portfolion kokoaminen ei toki ole kuvataideopetuksessa itsetarkoituksellinen työmuoto, mutta se on mainio tapa myös voimauttaa tekijäänsä. Koska oppilas voi portfoliotaan rakentaessaan tehdä siitä persoonallisen visuaalisen tuotoksen, se viestii hänestä itsestään, hänen arvoistaan ja kertoo hänen kehityksestään. Oppilaat hahmottavat kuvataidetuonna helposti sen, miten toimitaan ja mitä tehdään (Töyssy 1996, 49), mutta portfolion kokoamisen avulla heidän on mahdollista nähdä myös se, mitä he kuvataiteen tunneilla oppivat.

Keskustelemalla yhdessä opitaan myös taiteen käsitteitä sekä kuuntelemaan ja katselemaan, miten eri tavoin ihmiset voivat ilmaista ajatuksiaan ja havaintojaan maailmasta.

Ensiluokkalainen keskusteleee kuvasta opettajan kanssa:

- Kerros tästä kuvasta, Jaakko!
- Tässä on silleen rallimaiset tunnelmat.
- Mitä siinä kuvassa on?
- Siellä on maastoauto, eiku toi maastoauto on jeeppi, mutt se ei oo avoauto. Sitten tuoll on musta ralliauto mutt siin on valkoisia pilkkuja. Sitte Mikki tulee perässä.
- Mikäs tämä on?
- Se on jättiläinen, kun se on tippunnu johonkin pataan ja sitten se oli kasvannu liikaa ja sitten se oli suurentunnu.
- Minkälainen tämä nyt sitten on?
- Se on vähän maalaismainen ja vanha. Jos mäkin leikkaisin tukan kaljuks ja laittasin noi vaatteet päälle, mua ei erottais tosta... (Laitinen & Nyman 2002, 228–229.)

Oppilaiden on usein aluksi vaikeaa saada riittävää etäisyyttä omiin kuviinsa, jotta he osaisivat arvioida niitä muutenkin kuin siltä osin, ovatko kuvat oppilaan mielestä onnistuneita vai epäonnistuneita. Oppilaat osaavat usein helpommin arvioida ja analysoida toistensa tekemiä kuvia kuin omiaan. Arviointi on kuvataiteessa keskeisesti yhteistä ymmärryksen rakentamista. Arvosanan antamisessa arvioinnin kohteena ovat sekä oppilaan tekemät kuvat, että se kuvallinen prosessi, jonka hän on läpikäynyt.

Kuvataiteellisen tietämisen tapa

Pöydän keskellä on suuri lasinen kulho täynnä vettä. Kuudessa purkissa on jauhemaista temperaväriä ja lusikat. Kaksi punaisen, kaksi keltaisen ja kaksi sinisen sävyä, jokaisen värin puhtaat perussävyt. Yksi lapsista saa tehtäväkseen ottaa varovasti sinoberin lämmintä punaväriä lusikan kärkeen ja ripotella värijauheen veteen. Kaikki pidättävät henkeään. Värihiukkaset laskeutuvat kauniisti liidellen veden sekaan. Kun väriä sekoitetaan kauhalla, syntyy kauniin lämpimän punaiseksi värjäytynyt vesi. Sen läpi heijastuu valo valkealle pöydän pinnalle punaisena. Nyt kokeilemme, mitä tapahtuu, kun lisäämme mukaan lämmintä krominkeltaista...

(Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 95-96.)

Tiede ja taide eivät ole toistensa vastakohtia, vaan erilaisia perspektiivejä maailmaan. Koulun onkin mielestäni huolehdittava siitä, että se tarjoaa oppilaille monia näkökulmia tarkastella asioita, tietoja, taitoja ja mahdollisuuksia kommunikoida ja ilmaista ajatuksiaan, havaintojaan, mielipiteitään ja tunteitaan. Kuvataiteessa ilmaisun kieli on voimallisesti visuaalinen ja taiteellinen, kyseenalaistava ja uusia näkökulmia avaava. Se on myös mainio alue silloin, kun halutaan opetuksen ytimeksi oppilaiden oma elämysmaailma ja tärkeäksi kokemus koulun ulkopuolinen kulttuuri. Näin käsitettynä kuvataideopetuksella on mahdollisuus vahvistaa koulun merkitystä eri-ikäisten oppilaiden mielissä. Houkuttelevassa kuvien maailmassa viihdytään ja opitaan. Kun oppimisen kohde on oppilaille merkityksellinen, myös opitaan.

Omien ajatusten näkyvään muotoon saaminen tekee kuvataiteen opiskelusta syvästi henkistä toimintaa, jossa yhdistyvät ajatukset, tunteet ja mielikuviutus. Kosketus erilaisiin kuvallisen ilmaisun materiaaleihin ja välineisiin tekee oppimisesta fyysistä. Keho ja mieli ovat mukana opetuksen kokonaisuudessa.

Kakkosluokkalaiset ovat kuvataidetunnilla ulkona maalaamassa akvarelliväreillä: Paikka oli sama ja menetelmä määrälle pinnalle maalaaminen. Sää oli tällä kertaa raikas, aurinkoinen ja tuulinen. Onneksi tuuli ei vienyt kenenkään sivellintä tai palettia, istuinalusta lähti helposti lentoon. Vesikin tuntui jo käteen kylmältä.

- Opettaja tuu kattoon mun työtä, kuului vähän väliä sieltä täältä.

Kylmäkin välillä tuli, mutta työn kuivumista odotellessa lapset juoksentelivat lämpimikseen. Olimme maisemamaalausten välillä harjoitelleet myös laseerausta, jota jotkut toteuttivat työssään. Into työn jatkamiseen lisääntyi.

Palasimme koululle ja jokainen tutki omaa työtään, kannattaisiko vielä lisätä värejä. Kesustelimme, miksi olimme ulkona maalaamassa. Sain oikein hyviä vastauksia:

- Opin ymmärtämään, mitä lähellä ja kaukana tarkoittaa.

- Näin ruskan värit omin silmin.

- Ymmärsin myös horisontin.

- Toistia tulee mielenkiintoisempia.

Kaikkien työt olivat hyvin erilaisia. Näemme erilaisia asioita ja pidämme eri asioita tärkeinä. Työskentelytapamme on erilainen. Opimme sietämään epämuikavuutta jonkin verran enemmän. (Nyman 2002.)

Kuvataidetunneilla tehdään usein omin käsin. Itse tekeminen antaa ajatuksille muodon, tekee aineettomasta konkreettisen ja käsiteltävän. Kuvataiteen tunneilla on mahdollisuus luoda ja vapautua, antaa muoto pelolle, ilolle, katkeruudelle, kauteudelle ja ihastumiselle. Kuvat ovat turvallinen tapa käsitellä läheisiä ja intiimejä asioita, koska jokainen kuvan tekijä itse lopulta päättää, mitä kuvassaan paljastaa ja mitä jättää piiloon. Kuvan tekeminen antaa myös mahdollisuuksia järjestää ajatuksiaan ja hahmottaa omaa minää suhteessa muihin ja ympäristöön. Siksi kuvataideopetuksella on mahdollisuus tukea lapsen ja nuoren tasapainoista kehitystä.

Kuvataideopetus ei ole terapiaa eikä viihdettä, mutta nähdäkseni hyvässä kuvataideopetuksessa on terapeuttisia elementtejä. Silloin on mahdollisuuksia taiteelliselle työskentelylle ominaisiin mielihyvän kokemuksiin, flow-kokemuksiin, jotka antavat merkittävyyden kokemuksia elämässä (ks. Csikszentmihalyi 1997, 37). Tutkimusten mukaan oppilaat kokevat kuvataiteen tunnit miellyttäväksi (ks. esim. Granö & Laitinen 1998, 83–84; Issakainen 1996, 270–273; Töyssy 1996, 48), ja kuvataiteen opettamisella on merkitystä myös oppilaiden koulussa viihtymisen kannalta. Mielihyvän tunne, joka on ominaista hyvälle kuvalliselle prosessille, ei tarkoita, että kuvataiteen tunnit olisivat viihdykettä tai puuhastelua, vaan sitä, että oppimisprosessi koskettaa ihmisen ilmaisun tarvetta syvästi. Suomalaisten koulu- ja huone viihtyvyys koulussa (ks. Currie ym. 2004, 44) vaatii muutoksia koulun toimintatapoihin ja työskentelyn sisältöihin, jotta ne koskettaisivat oppilaita läheisemmin. Sitä, että oppilaat kokevat yleensä viihtyvänsä kuvataiteessa, pitäisi käyttää hyödyksi koulua kehitettäessä.

Nähdä, tehdä ja ymmärtää

Kuvia oppii ymmärtämään parhaiten tekemällä niitä itse. Kuvien vastaanottamisprosessi syvenee, kun ymmärtää, kuinka kuvat on tehty, mitä vaiheita niiden tekemisessä on, miten materiaalit ja välineet toimivat ja kuinka niitä käytetään luovasti omassa ilmaisussa. Kun oppii näkemään, miten kuvien konteksti, se ympäristö, jossa kuvat on tehty, vaikuttaa kuvien luonteeseen, oppii paljon myös tuosta kulttuurista.

Kuvallisen prosessin ymmärtämiseen tarvitaan myös sanoja. Kun oppilaat havainnoivat kuvattavaa kohdetta yhdessä, havaintojen sanoiksi pukeminen auttaa näkemään enemmän. Valmiista töistä keskusteleminen kehittää kykyä arvioida, eritellä ja analysoida kuvia. Silloin oppilaat oppivat, että taiteessa sekä tekijällä että teoksen näkijällä on oikeus omaan tulkintaansa, ja että on mielenkiintoista nähdä taidetta ja kuvia eri tavoilla ja eri näkökulmista.

Taiteen kautta voi saada kosketuksen sellaiseen kulttuuriin, joka on itselle vieras ja hämmäntävä. Suvaitsevaisuutta opitaan, kun nähdään eri kulttuuripiireissä ja eri aikakausina tehtyä, erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien tekemää taidetta ja visuaalista kulttuuria. Nykymaailmassa lapsille ja nuorille vieraat maat ja kansat saattavat tulla esille tiedotusvälineissä ensisijaisesti vain sota- ja konfliktiuutisten kautta. Viihteessä vieraita kulttuureita saatetaan joskus esittää hyvinkin stereotyyppisesti. Taiteen avulla voi nähdä itselle vierasta kulttuuria monilla tavoin. Silloin kulttuurien kirjo näyttääkin elämää rikastuttavana asiana eikä uhkaavana, käsittämättömänä tai yksioikoisena.

On luontevaa lähteä tutustumaan oppilaiden kanssa vieraisiin kulttuureihin niistä kulttuuripiireistä, jotka ovat oppilaita lähimpinä. Esimerkiksi kun tunneillani oli monia venäläissyntyisiä oppilaita, oli luontevaa ja voimauttavaa kaikkien kannalta tutustua juuri venäläiseen kuvataiteeseen. Somalialaissyntyisten lasten kanssa oli mielenkiintoista esitellä muille oppilaille islamilaista rakennusperinnettä ja ornamenttitaidetta.

Omien juurien tunteminen ja kunnioittaminen antaa oppilaille mahdollisuuksia suhtautua kunnioittavasti myös itselle vieraisiin kulttuureihin. Oman paikkakunnan taiteilijat, muotoilijat, taidekäsityöläiset ja suunnittelijat sekä lähiympäristön elokuvateatterit, galleriat, museot, arkkitehtuuri ja maisema ovat luonnollinen lähtökohta oman kulttuurin tuntemukselle. Lapset ja nuoret tarvitsevat myös esimerkkejä siitä, millaisia tulevaisuuden ammatteja kuvataide, visuaalinen viestintä ja suunnittelu tarjoavat.

Kuvataide ja muut oppiaineet

Kuvataiteen oppimistilanteissa on mahdollista tukea oppilaiden mahdollisuuksia yhdessätyöskentelyyn ja vuorovaikutukseen sekä yhteisiin taide-elämyksiin. Kuvataiteessa on mahdollista käsitellä peruskoulun aihekokonaisuuksia monin tavoin. Luonnollisimmin kuvataiteessa toteutuvat aihekokonaisuuksista ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys sekä viestintä- ja mediataito. Myös vastuu ympäristöstä sekä ihmisen ja teknologian kysymykset ovat keskeisiä kuvataiteen opetuksessa. Aihekokonaisuuksien toteuttaminen tarkoittaa kuvataiteen ydinsisältöjen opettamista laajemmassa yhteydessä ja yhdessä muiden oppiaineiden opetuksen kanssa. Eri oppiaineiden sisällöllisten teemojen kuvittaminen ei tee opetuksesta kuvataideopetusta – vaikka kuvittaminen voikin olla oiva tapa oppia monia asioita. Kuvia käytetäänkin nykyään apuna lähes kaikessa opetuksessa, mutta kuvan kieltä opitaan kuvataiteen tunneilla. Oppiaineiden integrointi ei ole oppiaineiden oman ydinsisällön häivyttämistä, vaan parhaimmillaan kukin oppiaineen omimman näkökulman käyttöön ottamista sekä tasa-arvoista dialogia erilaisia näkökulmia hyödyntäen.

Mitä opettajan tulee osata ja tietää?

Taiteellisesti kehittyäkseen oppilas tarvitsee rinnalleen kulkijan, joka kykenee autamaan ja antamaan asiantuntevia ohjeita. Samalla opettajan tehtävänä on kuunnella oppilaiden pyrkimyksiä heidän ilmaisussaan. Suotuisan ilmapiirin rakentamisessa opettaja on avainhenkilö: hän voi omalla olemisellaan viestittää oppilaille taiteen tapaa asettaa kyseenalaiseksi, nähdä toisin tai heittäytyä erehtyväiseksi ja hullutella. Taiteellisuus ei tarkoita älyllisyyden vastakohtaa, vaan toisenlaista kokemistapaa. Opettajankoulutuksessa tarvitaan siksi runsaasti kokemuksia tällaisesta toisenlaisesta tavasta nähdä, ymmärtää ja ilmaista ajatuksiaan. Kyky heittäytyä ei kehity itsestään, varsinkaan, jos oma luova ja leikkivä puoli on unohtunut – voimakkaasti tiedollisuutta painottavassa koulussa ja opiskelussa.

Opettajan tärkeänä tehtävänä on olla kiinnostunut oppilaiden tarkoituksista heidän tehdessään kuvia ja siksi hänen on syytä myös tuntee oppilaiden kuvallista kehitystä. Arviointi on aina palautetta myös opettajalle: kuvallisista tuotoksista opettaja näkee hyvin konkreettisesti, miten oppilaat ovat ymmärtäneet opetettavan asian.

Luovan kuvallisen työskentelyn edellytyksenä on, että kuvan tekijä voi tehdä omia visuaalisia valintojaan. Siksi opettajalla on itsellään oltava syvällistä ja omakohtaista kuvataiteellisen prosessin tuntemusta. Opettajan on tiedettävä, kuinka ohjata kuvan tekemistä niin, että osaa kuunnella oppilaan intentioita. Hyvä opettaja jättää oppilaan vapaasti valittavaksi kuvalliset ja sisällölliset ratkaisut. Samalla hän kuitenkin antaa asiantuntevia neuvoja ja opastaa oppilasta näkemään toisin, keksimään uusia ratkaisuja ja ohjaa taiteellisten ilmaisujen moninaisuuden äärelle. Kuvataiteelliset prosessit ovat sekä henkisiä että ruumiillisia, niissä materiaaliset ja tekniset valmiudet kietoutuvat ihmisen sisäisiin intentioihin. Opettajan on tunnettava syvällisesti näitä kaikkia, kuvataiteen tekniikoita, ilmaisua ja kuvallista kulttuuria ja kyettävä asiantuntevasti antamaan apuaan oppilaan kuvallisessa ilmaisussa.

Opettajankoulutuksessa on oltava aikaa sille, että opiskelija saa mahdollisuuksia oppia syvällisesti erilaisia kuvan tekemisen ilmaisumuotoja, perehtyy monipuolisesti taiteeseen, visuaaliseen viestintään ja ympäristöön sekä näiden perinteisiin. Koska nykykoulu ei takaa opiskelijoille automaattisesti vankkaa pohjaa taideaineissa, olisi mielestäni jo luokanopettajakoulutuksen valinnoissa kiinnitettävä huomiota siihen, että tulevilla luokanopettajilla on valmiuksia kuvataiteen alueella. Tämä toteutuu mielekkäimmin ottamalla huomioon taito- ja taideaineiden lukiodiplomisuoritukset opiskelijavalinnoissa. Niille opiskelijoille, joilla ei ole riittävää pohjaa kuvataiteen opinnoissaan, tulisi opettajankoulutuksessa järjestää tarvittavia lisäopintoja, jotta todellinen pätevyys kuvataiteen opettamiseen saavutettaisiin.

Nähdäkseni pedagoginen opiskelu toteutuu kuvataiteessa mielekkäimmin kuvataiteen sisältöjen oppimisen yhteydessä. Silloin tuleva opettaja kykenee sovelta-
maan opetusta oppilaan taiteellista kehitystä tukien. Samalla hänelle kehittyy taito rakentaa opetustilanteita, joissa on mahdollisuuksia kriittiseen ja tutkivaan kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin oppimiseen. Tätä taustaa vasten on tärkeää, että opiskelija saa opetusharjoittelussa ohjausta kuvataideopetuksen asiantuntijalta. Näin opiskelija oppii hyödyntämään laajasti taiteen mahdollisuuksia oppilaan kaikinpuolisen kehityksen tukemiseksi.

Lähteet:

- Aronsson, Karin. 1997. *Barns världar - barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Buckingham, David. 2003. *Children and Media*. Unesco. Saatavilla www.muodossa.de/fileadmin/bibliothek/buckingham_childrenmedia/buckingham_childrenmedia.pdf
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1997. *The Evolving Self. A Psychology for the Third Millennium*. New York: Harper Collins Publishers.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Rasmussen, V. B. 2004. *Young People's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. World Health Organization. Denmark: Health policy for Children and Adolescents, No. 4.
- Granö, Päivi & Laitinen, Sirkka. 1998. Kuvaamataidon opetuksen tuloksellisuuskuva peruskoulussa. Tapaustutkimus viidessä ala-asteen ja kolmessa yläasteen koulussa. Teoksessa Esko Korkeakoski (toim.) *Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997-1998*. Opetushallitus. Arviointi 3/1998, 12-99.
- Hakkola, Kirsti, Laitinen, Sirkka & Ovaska-Airasmaa, Mirja. 1991. *Lasten taidekasvatus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eisner, Elliot W. 1999. *Getting Down to Basics in Art Education*. *Journal of Aesthetic Education* 33 (4). Winter 1999, 145-159.
- Eisner, Elliot W. 1972. *Educating Artistic Vision*. Stanford University. New York: Macmillan Publishing Co.
- Laitinen, Sirkka 2004. Kuinka yhdessä tehtäväkokonaisuudessa voidaan oppia monia asioita? Tehtäväkokonaisuus 7. luokalla. Avauksia opsiin. *Kuvataide. Opetushallitus*. Saatavilla www.muodossa.fi/pageLast.asp?path=498,1329,1525,21002,21737,27401
- Laitinen, Sirkka & Nyman, Keiju 2002. *Kuvataide – näkemisen ja tekemisen iloa*. Teoksessa Outi Saloranta (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nyman, Keiju. 2003. *Fantastisia laveerauksia! Vaihe 2. Maisemaalausta Lammaslammella*. Saatavilla www.muodossa.fi/vantaa.fi/pahkis/
- Parsons, Michael. 1987. *How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salminen, Antero. 2005. *Taidekasvatus – tunnetta vai tietoa?* Teoksessa Inkeri Koskinen (toim.) *Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77*, 192-203.
- Töyssy, Seppo. 1996. *Kuvaamataito nykykoulussa*. Teoksessa Liisa Piironen & Antero Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaakirja. Taidekasvatuksen osasto Taideteollinen korkeakoulu*, 45-53.
- Wallin, Karin. 2000. *Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä*. LK-Kirjat. Hämeenlinna: Lasten Keskus.

Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus?

Artikkelissani tarkastelen musiikin asemaa yleissivistävässä koulussa ja opettajankoulutuksessa sekä musiikin kulttuurista ja kasvatuksellista merkitystä. Musiikin ja yleisimminkin taiteiden asemaa koulutuksessa on heikennetty koulutuspoliittisilla ja yksittäisten laitosten tekemillä päätöksillä, joista artikkelissa muutamia esimerkkejä. Virallisten suunnitelmien ja päätösten aiheuttamat pettymykset ja turhautumiset kuuluvat kentän äänessä, joka voimistuu päätösten synnyttämässä julkisissa keskusteluissa. Ongelmien ytimessä on kysymys niistä ehdoista, joilla voitaisiin taata pätevä musiikinopetus yleissivistävässä koulussa. Asiaan vaikutetaan toisaalta opettajankoulutusta ja opettajien pätevyysmäärittelyjä, toisaalta opetussuunnitelmia koskevilla ratkaisuilla, jotka tähän asti ovat olleet usein tuhoisia yleiselle musiikinopetukselle. Ehkä tämä suuntaus osoittaa, että käsitys musiikista merkityksellisenä inhimillisen toiminnan alueena ja kasvattavana voimana on kadonnut koulutuksen suunnittelijoilta. Onneksi voimistunut, musiikkikasvatuksen filosofisiin ja käytännöllisiin kysymyksiin liittyvä keskustelu pureutuu näihin kysymyksiin ja tuottaa uusia aseita musiikkikasvatuksen puolustamiseen.

Aluksi

Tätä kirjoittaessani on käynnissä voimakas koulun ja opettajankoulutuksen taidekasvatusta puolustamaan noussut liike. Uutiskynnys on ylittynyt: vaatimukset ovat sekä kuuluneet että näkyneet medioissa valtalehden pääkirjoitusta ja aamutelevisiota myöten. Vaikka kuohunta nousi Helsingin yliopiston luokanopettajiksi opiskelevien akuutista protestista laitoksensa hallinnon taito- ja taideaineiden sivuainemahdollisuuksien leikkauksia vastaan (Lehtola & Virtanen 2006), se on laajentunut koskemaan erityisesti peruskoulun ja lukion taideaineiden asemaa. Oikeastaan nyt jatkuu keskustelu, jonka Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio (2001) nostatti melko tarkkaan viisi vuotta sitten. Se sisälsi uuteen perusopetuslakiin (Laki 1998/628) liittyvän esityksen koulun perusopetuksen tavoitteiksi ja tuntijaoksi. Molemmissa vaiheissa keskustelun ytimenä on ollut kaksi asiaa: taide- ja taitoaineiden asema koulun tuntijaossa sekä opettajankoulutuksen laatu ja vaikuttavuus. Keskustelussa ollaan lähellä tämän julkaisun kysymyksenasettelua, johon tässä artikkelissa tuon musiikkikasvatuksen näkökulman.

Tehtäväni on kahdenlainen. Ensinnäkin taustoitan esitystäni tarkastelemalla musiikin asemaa ja sille asetettuja tavoitteita yleissivistävässä koulussa eri aikoina. Tällä viime vaiheiltaan aika surullisella yleissivistävän koulun musiikin asemasta kertovalla tarinalla on ajankohtaisia jatkokysymyksiä: Missä tehdään asiaan vaikuttavat päätökset? Minkälainen ajattelu on päätösten takana? Miten yleisesti musiikkikasvatuksen ja taidekasvatuksen tila laajemminkin tiedostetaan ja hyväksytään? Vastauksia noihin kysymyksiin pyrin löytämään päättelemällä aineistosta, johon kuuluu kouluhallinnon asiakirjoja ja julkisesti lehdistössä käyty keskustelu. Näin paljastuvaa mielipidetaustaa vasten yritän artikkelini keskeisenä tavoitteena osoittaa musiikin sellaiseksi ilmiöksi, jolla kasvatuksen osana saavutetaan tavoitteita, joita muulla tavoin on mahdotonta saavuttaa. Samalla paljastuvat musiikkikasvatuksen vaatimukset opettajan osaamiselle ja musiikin ominaislaadun ymmärtämiselle. Pohdin myös musiikkia opettavien koulutusta suhteessa näihin tavoitteisiin. Paljolti riippuu opettajan ammattitaidosta, miten mainitut tavoitteet saavutetaan, mutta aivan erityisesti, miten musiikin kasvattava voima pääsee opetuksessa vaikuttamaan. Myös tämä kysymys tuli edellä mainitussa lehdistökeskustelussa esiin. Onko siis suomalainen musiikkia opettavien opettajien koulutus validia suhteessa siihen muodolliseen pätevyyteen, jonka se tuottaa? Miten tuohon kysymykseen vastaa toisaalta luokanopettajien, toisaalta aineenopettajien koulutus?

Musiikin asema yleissivistävässä koulussa ja opettajankoulutuksessa

Tiedon- ja taidonalueet saavat aseman koulutusjärjestelmässä sen mukaan kuinka merkityksellisinä ne nähdään. Arviointi voi lähteä monelta perustalta siitä riippuen, kuka tai mikä taho arvioi ja mistä näkökulmasta. Yritän luonnehtia nykytilannetta yleiseltä kannalta. Uskoisin, että tällä hetkellä äidinkielen ja matematiikan asemaa koulun tärkeimpinä aineina erityisesti alaluokilla ei horjuta mikään – tuottaahan niiden opiskelu välineitä kaikkien aineiden opiskeluun. Vieraiden kielten merkitystä perustellaan globalisaatiolla, ja luonnontieteellisiä aineita toisaalta teknistyvän yhteiskunnan, toisaalta saastuvan maailman asettamilla vaatimuksilla. Historian ja yhteiskuntaopin kokonaisuudessa ymmärretään kansalaisvalmiuksia tuottava puoli ehkä merkitykseltään jopa tärkeämmäksi kuin opiskelun antama historiallisten kehitysprosessien ymmärrys. Katsomusaineiden ja taide- ja taitoaineiden alueilla käydyt kädenväännöt muistuttavat jossakin määrin toisiaan. Molemmissa on kyse alueista, jotka eivät mahdu rationaalisen ajattelun karsinaan, alueista, joihin liittyy kokemuksia, elämyksiä ja uskomuksia, alueista, joilla jokainen katsoo olevansa asiantuntija – omien kokemustensa perusteella. Luultavasti kukaan keskusteluun osallistuja ei ole noista rasitteista vapaa, joten keskustelu ei ole helppoa. Jos taas taide- ja taitoaineita yrittäisi asettaa järjestykseen yleisen näkemyksen mukaan, arvelen, että liikunnan hyödyt ovat laajasti ymmärrettyjä⁵⁶, käsityö on kulutusyhteiskunnassa menettänyt merkitystään ja varsinaisten koulun taideaineiden, musiikin ja kuvataiteen, merkitys peittyy helposti median äänen ja kuvan vyöryyn. Seuraavassa kysyn, miten tähän on tultu ja vastaan tarkastelemalla musiikin kohtaloa koulutushistorian taustaa vasten.

Kansanopetuksen järjestäminen oppikoulujen rinnalle oli tärkeä juonne Suomessa 1860-luvulla voimistuvassa yhteiskunnallisessa kehityksessä, jonka tavoitteena oli yhtenäisen kansakunnan synnyttäminen ja sen osana säätyrajoista riippumattomien tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien luominen (ks. esim. Ahonen 2002; Vahtola 2003, 291). Uuno Cygnaeuksen keisarin käskystä laatimissa suomalaisen kansakoulun ja kansakoulunopettajaseminaarien opetussuunnitelmissa musiikilla

⁵⁶ Hyvä esimerkki siitä, että tällainen arvottaminen on yleistä saatiin Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistiossa (2001), jossa liikunta irrotettiin taito- ja taideaineiden ryhmästä ja samalla ryhmän sisäisistä tuntimääräluokumista. Näin sille ainoana taito- ja taideaineena haluttiin taata vakaa asema. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 304.)

oli erittäin vahva asema (ks. Cygnaeus 1910). Sellaisena se säilyikin seminaarien ja kansakoulujen ohjelmissa rinnakkaiskoulujärjestelmän ajan aina 1970-luvun peruskoulu-uudistukseen (Hyvönen 2000; ks. myös Sunnari 1997, 68-69), jossa tasa-arvon vaatimukset lopulta vasta toteutuivat.

Cygnaeuksen opetussuunnitelma-ajattelun painotukset eivät tuossa vaiheessa suinkaan olleet mikään itsestäänselvyys. Valistuksen vaatimukset luonnontieteellisten aineiden lisäämisestä opetusohjelmiin näkyivät Ruotsi-Suomen 1843 annetussa koulujärjestyksessä, jossa laulun jo keskiajalta periytynyt vahva asema romahti tietoaiteiden paineessa muutamaan tuntiin alaluokilla (Roiha 1958, 51-52). Musiikin aineenopettajan pätevyys hankittiin musiikkikoulutuksella, jota vuodesta 1921 annettiin Helsingin musiikkiopistossa (nyk. Sibelius-Akatemia) ja 1957 alkaen Sibelius-Akatemiaan perustetussa koulumusiikkiosastossa (Marvia 1979). Lisäksi pätevytyminen edellytti normaalilyseossa tapahtuvaa auskultointia.

Peruskouluun johtavan suuren koulu-uudistuksen suunnittelussa musiikin asema näytti aluksi säilyvän suurin piirtein entisellään, mutta pian 5-päiväiseen kouluviikkoon siirtyminen ja kieliohjelman vahvistaminen nipistivät tunteja. Peruskoulun tullessa oli musiikki selvästi menettänyt isänmaallis-ideologisen funktionsa, joka sillä kansakunnan heräämisen ja itsenäistymisen vaiheissa oli ollut. Ulkomaisten mallien mukaan musiikinopetuksen tavoitealueet lisääntyivät, mikä näkyi selvästi peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa (Peruskoulun... 1970) ja levisi koulujen käytäntöihin sitä mukaa, kuin tekninen kehitys ja yleinen vaurastuminen antoivat siihen mahdollisuuksia.

Taito- ja taideaineet ovat saaneet kannettavakseen opetussuunnitelman joustavuuden ja valinnaisuuden vaatimuksia, joita jo peruskoulun ensimmäistä opetussuunnitelmaa laadittaessa asetettiin: on liukumia pakollisissa tuntimäärissä, aineryhmälle jaettavaksi osoitettuja tunteja ja yläasteen viimeisillä luokilla vapaaehtoista tai vaihtoehtoista opetusta (Peruskoulun... 1970, 1985, 1994, 2004). Uusinta opetussuunnitelmaa ja tuntijakoa valmistelemaan asetettu työryhmä (Perusopetuksen... 2001) esitti lisätunteja tieto- ja välineaineille, muutoksia valinnaisaineiden kiintiöön ja terveystietoa opetettavaksi aineeksi. Nämä ehdotukset heikensivät taito- ja taideaineiden asemaa valinnaisissa aineissa. Lisäksi esitykseen sisältyi ”uutuuksia” kuten kuvataiteen, käsityön ja musiikin opetuksen eheytyt 1-4 luokilla ja valinnaisuuden ulottaminen mainittujen aineiden osalta jo 5. luokalta alkavaksi. Ehdotuksille ei mietinnössä esitetty mitään perusteita. Ne nostattivatkin todellisen myrskyn: musiikin ja kuvataiteen opettajajärjestöt, yksittäiset opettajat

ja opettajankouluttajat ottivat kiivaasti kantaa lukuisissa kirjoituksissa toukokuusta lokakuuhun 2001 erityisesti Helsingin Sanomien Mieli-pide-sivulla. Perusopetuksen uudistamistyöryhmän puheenjohtajat vastasivat virkamiesmäisesti mietinnön faktoja toistaen ja vakuuttaen opetusresurssien säilyvän pääosin ennallaan (Lindroos & Lindström 2001). Kysymystä käsiteltiin näyttävästi myös kulttuurisivuilla (Kivirinta 2001), ja se herätti muutamia kulttuurielämän ja -politiikan vaikuttajia kommentoimaan (Lindén 2001, Airaksinen 2001). Ilmeisesti myös virallinen lausuntokierros oli tyrmäävä, koska perusopetuksen uudistustyöryhmän esityksen muutosehdotukset toteutuivat lopulta vain peruskoulun 7-9 luokkien valinnaisaineiden osalta uudessa opetussuunnitelmassa (Peruskoulun ...2004). Lisäksi siinä (emt. 256) korostetaan erityisesti taide- ja taitoaineiden asemaa valinnaiskursstarjonnassa. Tämän periaatteen toteutumista on opetushallituksesta luvattu seurata erityisen tarkasti (Halinen 2006).

Nykyiset perusopetuksen ja lukion tuntijaot takaavat musiikinopetusta seitsemän vuosiviikkotuntia peruskoulun 1-7 luokilla ja yhden kurssin lukiossa. Tämän lisäksi järjestetään valinnaista opetusta peruskoulun kahdella viimeisellä luokalla ja syventäviä valinnaiskursseja lukiossa koulutuksen järjestäjän päätösten mukaan. Musiikki on pakollisen osuutensa perusteella kotitalouden, oppilanohjauksen ja B-kielen jälkeen peruskoulun vähätuntisin aine. Olisiko mietittävä, onko musiikin asema opetussuunnitelmassa oikeassa suhteessa sen kulttuuriseen, yhteiskunnalliseen, taloudelliseen ja jopa terapeuttiin merkitykseen? Tämän artikkelin kehyksessä olisi myös tarkkaan mietittävä, riittääkö peruskoulun seitsemän vuosiviikkotuntin musiikinopiskelu antamaan riittävän pohjan luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnoille, joiden tavoitteena on kompetenssi opettaa juuri tuota peruskoulun pakollista musiikkia. Olisiko realistisempaa kehittää luokanopettajakoulutusta suuntaan, jossa luovutaan täysin kattavasta, kaikki opettavat aineet käsittävästä kompetenssista? Tähän suuntaan viittaavat Jussila ja Saari (1999) opettajankoulutuksen arviointiraportissaan.

Opettajankoulutuksessa muutosten aika alkoi samoihin aikoihin peruskoulu-uudistuksen kanssa. Seminaarit lakkautettiin, ja opettajankoulutus siirtyi yliopistojen tai korkeakoulujen opettajankoulutusyksiköihin, joiden tehtäviksi osoitettiin myös kasvatustieteen opetus ja tutkimus (Laki 1971/844). Tästä alkoi ketju muutoksia, kaikkein merkittävimpänä luokanopettajakoulutuksen nousu ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi kasvatustiede pääaineena (Asetus 1978/530). Aineenhallinnalliset-didaktiset opinnot muotoutuivat vähitellen tutkinnon sivuaineiksi, joita

olivat laaja, kaikki opetettavat aineet käsittävä monialaisten opintojen kokonaisuus ja opiskelijan tutkintoonsa valitsemat ainekohtaiset sivuaineet. Samoihin aikoihin aineenopettajien paarialuokassa olleet taide- ja taitoaineiden opettajat saivat saman statuksen kuin tiedeaineita opettavat kollegansa, niin myös Sibelius-Akatemian kouluttamat musiikinopettajat (Asetus 1980/563).

Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö (Komiteamietintö 1989:26) käynnisti opetussuunnitelmauudistuksen, jonka laitokset toteuttivat kukin omalla tavallaan. Monissa laitoksissa taide- ja taitoaineet menettivät aikaresursseja monialaisissa opinnoissa muiden aineiden vaatiessa tasajakoa, huolimatta pohjalla olevien opintojen määrän eroista. Taide- ja taitoaineiden aseman jatkuva heikentäminen synnyttää kysymyksen: mikä taho tukee ja haluaa tätä kehitystä. Tarkastelen tästä näkökulmasta opetusministeriön vuonna 1993 asettaman kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraporttia (Kasvatusala...1994). Taito- ja taideaineista löysin maininnan kolmesta kohdasta. Ensimmäisessä esitetään huoli monialaisten opintojen painottumisesta taito- ja taideaineisiin sekä erikoistumisainevalintojen keskittymisestä erityisesti musiikkiin, liikuntaan ja kuvaamataitoon (s. 27). Korjauksena näihin ongelmiin esitetään loppuyhteenvedossa esittää koulutukseen lisättäväksi ”nykyistä monipuolisemmat mahdollisuudet erikoistumisaineiden valintaan” ja mainitaan erikseen reaaliaineet ja matemaattisluonnontieteelliset aineet (s. 59). Valintojen osalta raportissa todetaan valintojen ”painottuvan liiaksi koulumenestykseen sekä taito- ja taideaineisiin” (s. 53). Projektin osallistujat oli koottu kasvatustieteilijöistä ja hallintohenkilöistä. Yhtään musiikin tai kuvataiteen edustajaa ei kuultu. Tämän pienen pistokokeen perusteella tuntuu, että kasvatustieteilijöiden ja hallintoihmisten tahto vaikutti 1990-luvulla tapahtuneeseen taide- ja taitoaineiden aseman heikentämiseen. Joissakin laitoksissa tätä tapahtuu vieläkin, kuten opiskelijoiden keväinen mielenilmaus osoitti.

Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin valintoja koskevat esitykset toteutuivat. Laitokset poistivat yksi toisensa jälkeen vapaaehtoiset taidenäytteet valintakokeistaan, ja lopulta myös mahdollisuudet saada taito- ja taideaineissa pisteitä valtakunnallisessa yhteisvalinnassa loppuivat 2001 (Pöytäkirja... 2000). Muutamat laitokset palauttivat tässä vaiheessa omiin valintoihinsa vapaaehtoiset taito- tai taidenäytteet, mutta yleisesti luokanopettajiksi koulutettavien lähtötaso jäi tältä osalta täysin sattumanvaraiseksi. Niinpä musiikkia suomalaisen peruskoulun alaluokilla (1-6) on pätevä opettamaan opettaja, jonka musiikin osaa-

misen pohjana on peruskoulun musiikin oppimäärä ja opettajankoulutuksen antina vähimmillään kolmen opintopisteen pakolliset musiikkiopinnot. Samaan aikaan 1980-luvun alusta maisteritasolla tapahtuneeseen musiikin aineenopettajakoulutukseen (Asetus 1980/563) vaaditaan lähtötasona monipuoliset musiikkitaidot, jota laaja koulutus opettajaprofession suunnassa tehokkaasti lisää. Yksi suuri suomalaisen yleissivistävän koulun musiikinopetuksen kummallisuus ja ongelma onkin, että taitavien ja korkeasti koulutettujen musiikin aineenopettajien resurssin tehokkaan hyödyntämisen tiellä on monia esteitä. Niitä en tässä artikkelissa käsittele.

Paradigmakäänteitä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa

Edellä kuvaamieni, musiikin asemaan koulun tuntijaossa ja opettajankoulutuksessa 1970-luvulta alkaen vaikuttaneiden muutosten takaa löytyy monia tekijöitä. Tilannetta luokanopettajakoulutuksen sisältä seuranneena näen ongelman liittyvän opettajankoulutuksen akateemisen tason nostoon ja sitä kautta syntyneisiin tieteellistämisen vaatimuksiin. Tämä sinänsä erinomainen kehitys tapahtui aikana, jolloin tieteen teon kovat paradigmat tietotekniikan ja tilastotieteen nopean kehittymisen tukemina olivat vallalla ja ne omaksuttiin myös kasvatustieteeseen. Tässä tiedeilmastossa taide- ja taitoaineet nähtiin helposti seminaariajan jäänteinä, varsinkaan kun niillä ei ollut taustatutuksena tieteenalansa laitoksia kuten opetettavilla tietoa-aineilla. Tutkimus oli kuitenkin yliopistoissa kiinnostava velvoite ja mahdollisuus. Taiteiden ja taidekasvatuksen alueella tutkimusta alettiin tehdä yhä runsaammin 1980-luvun vaihteesta alkaen. Impulssina olivat epäilemättä taidekorkeakoulujen ja luokanopettajakoulutuksen uudet yliopistolliset tutkintorakenteet ja -järjestelmät.

Kognitiivinen paradigma on ollut viime vuosisadan loppupuolen suuria moniin tieteenaloihin vaikuttaneita käänteitä. Turhaan ei puhuttu kognitiivisesta vallankumouksesta. Se on ollut hyvin keskeinen tausta myös musiikkikasvatuksen ja siihen läheisesti liittyvässä musiikkipsykologisessa tutkimuksessa. Erityisesti 1980-luvulla ilmestyi Yhdysvalloissa ja Britanniassa runsaasti musiikillisia prosesseja, kehittymistä ja musikaalisuuden ilmiöitä kognitiivisessa kehityksessä tarkastelevia teoksia. Ensimmäiset (Deutsch 1982, Sloboda 1985 ja Hargreaves 1986) teokset kuluivat suomalaisten käsissä, ja Howard Gardnerin taiteiden opetuksen kannalta mielenkiintoista alkutuotantoa (Gardner 1973) sekä 1980-luvun kognitiivisen vallankumouksen analyyseja (esim. Gardner 1985) siteerattiin tiuhaan. Itsekin omaksuin ja

sovelsin Jerome Brunerin kognitiivisen vaiheen representaatioteoriaa luokanopettajakoulutuksen opetuksessa ja tutkimisessa (Hyvönen 1988) ja jatkoin vielä musiikin reseptiotutkimusta kognitiivis-semioottisista lähtökohdista (Hyvönen 1995). Jo tuossa vaiheessa olin alkanut epäillä kognitiivisen mallin mahdollisuuksia tavoittaa musiikkikasvatuksen oleellisinta ydintä. Uudistunut Bruner (1986 ja 1996) astui taas kuvaan ja johdatti ajatteluani seuraavaan käänteeseen narratiivikäsitteensä kautta. Narratiivisessa paradigmassa löysin tutkimustavan, jossa kokemusta voitiin tutkia, ja vaikka etsintäni jatkui edelleen vähemmän kielelliselle alueelle, narratiivisuus jäi tutkimukseni työkaluksi. Tähän mennessä viimeinen löytöni, suoranainen ajatteluni mullistaja, on ollut fenomenologis-eksistentiaalinen filosofia, joka löytyi ensin Maurice Merleau-Pontyn (1945/1962) ruumiinfenomenologisen pääteoksen kautta ja on sitten vähitellen laajentunut fenomenologian, eksistentialismin ja hermeneutiikan alueilla tavoitteena rakentaa musiikkikasvatuksen teoreettis-filosofista perustaa keskeiskäsitteinä kehollis-mielellinen musiikkikokemus ja yleisemminkin taidekokemus. Uskon, että kaikki ymmärrykseni rakentumisen kerrokset ovat jättäneet jälkensä käsitykseeni musiikista ja musiikkikasvatuksesta ja ovat näkyvissä seuraavassa tekstissä.

Musisointi musiikinopetuksen keskiössä

Jos yrittää vastata kysymykseen, mitä on musiikki, huomaa varsin pian tehtävän ylivoimaiseksi. Musiikki on liian paljon, jotta sitä voisi lyhyesti määritellä. Ehkä helpompi olisi ottaa käyttöön yksi fenomenologian keskeisiä käsitteitä ja puhua määrittelyn sijasta musiikin olemuksen etsimisestä. Olemuksella tarkoitetaan ilmiön vähittäistä selittymistä kokemusten kautta, ilmiön idean paljastamista (Merleau-Ponty 1945/1962, xiv-xvi; 1964, 58, 67-68). Ihmisen tietoisuudelle musiikin olemus aukeaa, kun hän on eri tavoin kosketuksessa musiikkiin: kuuntelee, musisoi, säveltää, tanssii, mutta myös lukee tietoa musiikista, analysoi sitä, katsoo musiikkiesityksiä ja niin edelleen loputtomiin. Musiikin olemuksen selvittäminen on siis elinikäinen prosessi. Koulun musiikinopetuksen ja jokaisen opettajan on valittava, mitkä musiikin olemuspuolet hän haluaa avata oppilailleen.

”Opetuksen sisällöstä ja tavoitteista keskusteltaessa olisi pidettävä visusti mielessä, että hyvien oppimistulosten takana on aina pätevä, aineensa hallitseva opettaja,” kirjoittaa äidinkielen opettajain liiton puheenjohtaja puolustaessaan taidekasvatus-

ta alkuvuoden yleisökeskustelussa (Murto 2006). Filosofi (Ollila 1997) vaatii opettajalta enemmän kuin pätevyyttä ja aineenhallintaa: ”Opettaja on olemassa luodakseen roihuavan rakkauden opiskelevan ja opiskeltavan välille. Kun palo on syttynyt, tulenkantaja saa väistyä.” Ja vielä kasvatustieteen ääni opettajan työn vaatimuksista: ”Opettajan työssä keskeisintä on eettisesti vahvalle perustalle rakentuva itsenäisen päätöksenteon taito” (Kroffors ym. 2006). Opettajan on joustettava moneen suuntaan, kun eri tahot asettavat hänelle vaatimuksia. Keskeistä kuitenkin on, että hän on olemassa oppilasta varten ja ensisijassa oppilaille vastuussa toiminnastaan. Vastuun suuntia on toki muitakin, mutta eettisesti velvoittavimpana näen vaatimuksen oppilaan saattamisesta uteliaaseen vuorovaikutukseen maailman ilmiöiden, toisten ihmisten ja oman minuutensa kanssa. Musiikki tarjoaa erityislaatuisia mahdollisuuksia noiden vaatimusten täyttämiseen.

Ollilan esittämä kuva opettajasta tulenkantajana houkuttelee minut vetämään esiin yhden fenomenologian keskeiskäsitteistä, intention. Sen lähin vastine psykologian ja kasvatustieteen käsitteistöissä on motivaatio. Fenomenologisena käsitteenä intentio ei kuitenkaan sisällä objektiivista ja rajaavaa juonetta, joka motivaatiolla usein on, kun puhutaan esimerkiksi motivaation herättämisestä tai motivaatiosta rajattuun aiheeseen tai tehtävään. Intentio on merkitykseltään laajempi, se on voima, jolla maailma vetää puoleensa. Se ohjaa katsetta, herättää uteliaisuuden ja saa pyrkimään kohti sitä, mikä sen on herättänyt (Merleau-Ponty 1945/1962, 137). Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän maailmassa olo on kehollis-kokemuksellista ja kokonaisvaltaista ja siitä syntyvä tieto sanaton. Kaikki käsitteellistämisen ja tieteellisen tiedon rakentaminen voidaan rakentaa vain tämän esireflektiivisen, sanattoman tiedon pohjalle. (Emt. viii, ks. myös Varto 2001, 61.) Oppiminen ja koulutus voidaan nähdä vähittäisenä ja eri asioiden kohdalla eriaikaisena siirtymisenä kokemuksellisesta tietämisestä käsitteelliseen tietämiseen. Ei kuitenkaan niin, että vuorovaikutus näiden tietämisen muotojen välillä koskaan saisi katketa. Taiteellisessa ilmaisussa ja taiteen merkityksissä esireflektiiviset kokemukset voivat olla läsnä ilman, että edes tiedostamme sitä. Varto (2004, 53) kirjoittaa: ”Ollennainen on jotakin, joka ei näy, ei kuulu. Juuri se tekee kuuluvasta ja näkyvästä vaikuttavan.” Taiteen kosketus voi olla selittämätön: emme tiedä miksi liikutumme, mutta silti se parantaa ja puhdistaa.

Olemme aisteilla kiinni maailmassa. Musiikkiin saamme kosketuksen kuulon avulla. Niinpä musiikinopetuksen perustehtävä on kuulon herkistäminen, mutta ei vain kuulon vaan myös mielen. Ja vielä laajemmin: ei vain kuulon ja mielen, vaan

myös kehon. Mielellis-kehollinen läsnäolo musisoinnissa – laulamissa, soit-
tamisessa, tanssimisessa – ja musiikin kuuntelemisessa on musiikinopetuksen
keskeinen tavoite (vrt. Peruskoulun... 2004, 232–234; Lukion... 2003, 196–198).
Yhteiseen musisointiin osallistuminen on hyvin kokonaisvaltainen prosessi, joka
vaatii herkeämätöntä keskittymistä, jatkuvaa valppautta ja toisten huomioon otta-
mista oli sitten kyse omasta keksinnästä, mallin mukaan tai nuottien avulla tapah-
tuvasta musisoinnista. Lisäksi vaaditaan sitkeyttä: tie haparoivista ensiyrityksistä
hallittuun suoritukseen käy harjoittelun kautta kaikella taidon tasoilla. Opettajan
on osattava, ei siitä muuten mitään tule.

Musisoimisen nousuun musiikkikasvatuksen keskeiseksi ainekseksi vaikutti eri-
tyisesti David Elliottin *Music Matters* -teoksen (1995) käynnistämä vilkas kansain-
välinen musiikkikasvatusta ja musiikkikasvatuksen filosofiaa koskeva keskustelu.
Elliott hyökkäsi ärhäkästi esteettiseksi nimeämäänsä, teoksiin ja niiden kontemp-
latiiviseen kuuntelemiseen painottuvaa musiikkikasvatustilfilosofiaa vastaan ja halusi
korvata sen uudella ”praksiaalisella” filosofialla, jonka periaatteet hän teoksessaan
esitti. Keskeistä oli näkemys, että musiikillinen tieto ilmenee musisoimisessa, joka
myös on musiikkikasvatuksen tavoite ja sen keskeistä toimintaa. Elliottin teoksen
vaikutus näkyi uusimmassa opetus suunnitelmassa (Perusopetuksen... 2004) toi-
minnan korostumisena sekä teoreettisen ja nuotinlukuun liittyvien sisältöjen ke-
ventymisenä ja myöhentymisenä. Tämä sinänsä erinomainen käytännön seuraus
Elliottin argumentoinnista ei peitä sen yksipuolisuutta. Ehkä painavimmin Elliottin
näkömäänsä kyseenalaisti Wayne Bowman (2000) artikkelissaan, jonka keskeinen
kysymys on esitetty muodossa: ”Where’s the BODY?!”. Bowman korostaa musiikkia
erityisenä kehon tapana olla maailmassa ja etsii musiikillisen kognition kehollista
ja kulttuurista perustaa. Elliottin näkömäänsä musiikista tekemisenä Bowman ha-
luu korvata tietämisen, tekemisen ja olemisen kolmiyhteydellä.

Bowmanin taustalta löytyy kognitiotieteilijöiden ja neurofysiologien käymä ke-
hollisuutta koskeva keskustelu, joka oli vilkasta 1990-luvulla ja jatkuu edelleen.
Siinä löydettiin yhteyksiä fenomenologiaan ja aivan erityisesti Merleau-Pontyn
ruumiin fenomenologiaan. Fenomenologisten tutkijoiden piirissä nämä lähesty-
miset usein torjutaan, koska katsotaan niiden perustuvan fenomenologian yksin-
kertaistamiseen. Esimerkiksi Sara Heinämaa (1999) osoittaa H. Dreyfusin (1984,
1996) kognitiotieteen ja fenomenologian väliltä löytämien analogioiden perusteet
virheelliseksi. Fenomenologisen ruumiillisuuden tutkimuksen yksi kohde on taito,
sen kehittyminen ja sen eri muodot. Soitto, laulu tai musiikin mukaan liikkuminen

vaatii jo teknisenä suorituksena motorisia ja hienomotorisia valmiuksia. Musisoinnissa mielen ja kehon yhteen punoutuminen on erityislaatuista. Sitä ohjaavat paitsi ulkoiset myös sisäiset (proprioseptiset) aistit, jotka liittyvät tasapainon, liikkeen ja asentojen kokemiseen. Ohjaamassa on myös musiikillinen, ilmaisullisesti latautunut mielikuva. Pelkästään suorittavasta objektikehosta tulee näiden ehtojen alla kokeva ja läsnä oleva (ks. Klemola 2005, 77-79). Musiikillinen liike vaatii monimutkaisia ajattelun ja hermoston prosesseja oli se sitten kapellimestarin käden liike, joka kertoo orkesterille sekä musiikin formaaleista elementeistä (rytmi, tahtilaji..) että ilmaisusta (jykevästi, hiljaa...), tai pienen koululaisen mallettia pitelevän käden liike, jonka tuloksena kellopelin metallilaatta helähtää soimaan tai hallitun hengityksen liike, joka mahdollistaa laulun fraasittamisen. Soitettaessa opitaan kehon hallintaa ja aistien yhteistoimintaa. Mutta oppiminen edellyttää oppaan, opettajan, jolla on kokemusta, tietoa, taitoa ja ymmärrystä.

Olen ottanut esimerkkinä musisoinnista, koska se on kaikkein keskeisintä musiikkitunnilla. Aluksi se tapahtuu ilman nuotteja aistien, muistin ja mallien varassa tai ”omasta päästä” keksien. Ohessa opitaan vähitellen nuotinlukua, mutta vasta sitten, kun motoriikka on riittävästi hallinnassa. Ja musisoinnin ohella opitaan tietoja ja opitaan ymmärtämään asioita muista taiteista, vieraista kulttuureista ja eri aikojen musiikista. Opitaan, että musiikki on ajallisesti ja paikallisesti muuntuvaa. Opitaan eettisesti vastuullinen suhtautuminen ääniympäristöön. Ja paljon muuta.

Musiikkituntiin on sisällytettävä myös musiikin kuuntelemista. Amerikkalaisen säveltäjän Steve Reichin teoksen *City life* säveltämisprosessista ja ensiesityksen harjoittamisesta on tehty videofilmi, jossa säveltäjä kertoo myös siitä, miten jokainen uusi musiikkikulttuuri tai uusi tapa tuottaa musiikkia - afrikkalainen rummutus, jazz ja niin edelleen - on avannut hänelle uuden maailman. Oppilaan on oikeus tänä radiokanavien musiikin kuuntelua yksipuolistavana aikana saada tietoa siitä, että on muitakin musiikkimaailmoita kuin Kiss FM tai MTV. Kuuntelemistuokion vetäminen on yhtä vaativaa kuin ryhmäsoiton harjoittaminen. Opettajan täytyy tuntea musiikkia laajasti ja käsittelyssä oleva teos perusteellisesti löytääkseen keinot, joilla oppilaiden korvat, mieli ja keho avautuvat vastaanottamaan musiikkia.

Lopuksi

Ei tunneta yhtään kulttuuria, johon musiikki ei jossakin muodossa kuuluisi. Musiikki on siis ilmeisesti inhimillinen tarve. Jo sen vuoksi sillä täytyisi olla vahva asema koulussa. Mutta sen asemasta ei tule vahvaa muuten kuin pätevän opetuksen kautta. Aineenhallinta ja sitä kautta syntyvä innostus ovat opettajan tärkein ase. Ilman sitä ei opita eikä innostuta. Musiikin aineenhallinta on tietämisen, taitamisen ja omakohtaisten elämysten kimara. Väitöskirjassaan Vesioja (2006) on haastatellut erilaiset taidolliset valmiudet omaavia opettajia siitä, kuinka he kokevat selviytvänsä musiikkituntin eri osa-alueista. Esiin tuli hyvin selkeästi aineenhallinnan ja osaamisen keskeisyys pystyvyykokemuksessa. Jos musiikkituntien määrää on mahdotonta nostaa peruskoulussa ja lukiossa, olisi kohtuullista taata tuon vähän ajan mahdollisimman tehokas käyttö. Vuosien varrella ovat monet opettajankoulutuksen kanssa tekemisissä olevat tätä ongelmaa miettineet. Kouluhallinnon tehtävänä voisi olla asian eteenpäinvieminen siten, että myös asiantuntijat saisivat äänensä kuuluville.

Lähteet:

- Ahonen, S. 2002. Koulutusolot sääty-yhteiskunnan loppukaudella. Teoksessa Rainer Knapas ja Nils Erk Forsgård (toim.) Suomen kulttuurihistoria 2. Tunne ja tieto. Helsinki: Tammi, 267-275.
- Airaksinen, T. Taideaineet haaveen ja hyödyn puristuksessa. Vieraskynä. Helsingin sanomat 30.10.
- Asetus 1978/530. Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista.
- Asetus 1980/563. Asetus musiikkialan korkeakoulututkinnoista.
- Asetus 1987/1092. Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista annetun asetuksen muuttamisesta.
- Bowman, W. 2000. A somatic, "here and now" semantic: Music, body and self. Bulletin of the Council for Research in Music education 144, 45-60.
- Bruner, J. 1966. Toward theory of instruction. Cambridge Massachusetts: Harvard University press.
- Bruner, J. 1986. Actual minds, possible worlds. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1996. The culture of education. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cygnæus, U. 1910. Uno Cygnæuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotispäiväksi 12 p. loka-kuuta 1910. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Deutsch, D. 1982. The psychology of music. New York: Academic Press.

- Elliott, D. J. 1995. *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. 1973. *The arts and human development. A psychological study of artistic process*. New York: John Wiley et Sons.
- Gardner, H. 1985. *The mind's new science. The history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Halinen, I. 2006. Taideaineiden opetuksen tilaa seurataan opetushallituksessa. *Helsingin Sanomat* 9.5. C5.
- Hargreaves, D. J. 1986. *The developmental psychology of music*. Cambridge University Press.
- Heinämaa, S. 1999. Merleau-Ponty's modification of phenomenology: Cognition, Passion and Philosophy. *Synthese* 118, 49-69.
- Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Väitöskirja. *Studia Musica* 5, Sibelius-Akatemia.
- Hyvönen, L. 1988. Luokanopettajakoulutuksen perusopintojen pianonsoiton ja teorian opetuksen integroinnin suunnittelu ja kokeilu. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 24/1988.
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä: yliopistossa annettavan opettajakoulutuksen arviointi. Helsinki: Edita.
- Kasvatusala kohti tulevaisuutta: kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportti. 1994. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kiviranta, M. -T. 2001 Myös taide on ruusleipää. *Helsingin Sanomat* 2.9. B3.
- Klemola, T. 2005. Taidon filosofia – filosofin taito. Tampere: Tampere University Press.
- Komiteanmietintö 1989:26. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Kehittyvä opettajakoulutus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Krokfors, L., Lavonen, J. & Meri, M. 2006. Opettajan työssä keskeisintä on päätöksenteon taito. *Helsingin Sanomat* 20.2. C7.
- Laki 1971/844. Opettajankoulutuslaki. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1971/19710844 >](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1971/19710844)
- Laki 1998/628 Perusopetuslaki. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.finlex.fi>](http://www.finlex.fi)
- Lehtola, H. & Virtanen, V. 2006. Säästöt taitoaineissa heikentävät oppilaan kykyä ilmaista itseään. *Helsingin Sanoma / Mielipide* 7.2.
- Lindén, S. 2001. Taidekasvatus tärkeä osa perusopetusta. *Alakerta. Kaleva* 29.9.
- Lindroos, K. & Lindström, A. 2001. Taideaineet säilyttävät asemansa. *Helsingin sanomat / Mielipide* 31.5.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Marvia, E. 1979. Sibelius-akatemia. Otavan iso musiikkitietosanakirja, osa 5, 234-235.
- Merleau-Ponty, M. 1945/1962. *Phenomenology of perception*. Translated by Colin Smith. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. 1964. *Phenomenology and the sciences of man*. Translated by John Wild. In *The primacy of perception and other essays on the phenomenological psychology, the philosophy of art, history and politics*. Evanston: Northwestern University Press, 43-95.
- Murto, M. 2006. Taideaineiden merkitys korostuu nyky-yhteiskunnassa. *Helsingin Sanomat / Mielipide* 13.4.

- Ollila, M.-R. 1997. Osallisuuden opettamisesta. Kolumni. *Opettaja* 12-13/1997.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II, 1970:A5. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio, 2001. Helsinki: Opetusministeriö, 2001:11. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/perusopetusuudistus/kuvailu.html>> (Luettu 27.4.2006.)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Piha, T. H. 1958. Musiikkikasvatuksen vaiheita. Helsinki: Valistus.
- Pöytäkirja luokanopettajien ja lastentarhanopettajien koulutusten yhteisvalintatyöryhmien kokouksesta 20.9.2000. Jyväskylän yliopisto.
- Rauhala, L. 1999. Järki toiminnassa muuallakin kuin fysiikassa. *Helsingin sanomat / Mie-*lipide 4.2.
- Sloboda, J. A. 1985. *The musical mind. The cognitive psychology of music.* Oxford: Clarendon Press.
- Sunnari, V. 1997. Gendered structures and processes in primary teacher education challenge for gender-sensitive pedagogy. Oulu : University of Oulu & University of Lapland.
- Vahtola, J. 2003. Suomen historia. Jääkaudesta Euroopan unioniin. Helsinki: Suuri Suomalainen Kirjakerho.

Tanssin mieli

Tämän artikkelin lähtökohtana on tanssin määrittelevä tietoisuus ja merkitykselliseksi liikkeeksi, jossa kokemuksellisuus ja reflektiivisyys kietoutuvat yhteen. Tästä näkökulmasta kirjoittaja tarkastelee tanssin arvoa kasvavalle lapselle ja nuorelle. Argumentoinnin tueksi hän esittelee filosofista, oppimisyksiköistä ja neurotieteellistä kirjallisuutta, jonka mukaan käsitys kehosta ja mielestä toisistaan erillisenä on virheellinen. Nykyisen käsityksen mukaan ihmisen tietoisuus ja käsitteellinen ajattelu perustuu esikielellisille kokemuksille. Esikielellisten kokemusten merkitys nousee merkittäväksi ajattelun kehitykselle ja identiteetin rakentumiselle. Taide on väylä esikielellisten kokemusten tavoittamiseen ja tuottamiseen, sekä niiden ymmärtämiseen. Tanssi on taidemuoto, jonka kautta ihminen voi harjoittaa kehotietoisuuttaan. Kehotietoisuus on väylä itsen ymmärtämiseen sekä eettiseen herkkyyteen ja toisten ymmärtämiseen. Tanssi on yhteisöllinen taidemuoto, ja tanssi on siten mahdollisuus eheyttää ja vahventaa myös yhteisöjä.

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelen tanssin merkitystä kasvavalle lapselle ja nuorelle. En käsittele tanssia sen laajimmassa merkityksessä, vaan rajaan tanssin tarkoittamaan tietoisuutta, merkityksellistä liikettä, ts. liikettä, jossa on mieli. Liikkeen merkityksellisyys tarkoittaa sitä, että tanssiva ihminen kokee liikkeen itselleen merkityksellisenä sekä sitä, että mahdolliset katsojat voivat tulkita näkemänsä joltain merkitsevänä. Tietoinen liike puolestaan on reflektiivistä, keskittynyttä ja läsnäolevaa.

Rajaukseni tarkoituksena on selkiyttää tanssin luonnetta kokonaisvaltaisena inhimillisenä toimintana, ja tähän luonteeseen perustuvaa tanssin kasvatuksellista merkitystä. Kaikessa tanssimisessä ei tämä tietoisien ja merkityksellisen liikkeen ulottuvuus ole olennaista, vaan huomion kohteena saattaa olla esimerkiksi fyysinen suoritus, kilpailu, viihde tai virkistys. Vaikka tanssilla on toki kasvatuksellista arvoa muun muassa liikunnan osa-alueena, keskityn tarkastelussani tanssiin taideaineena. Perustelen näin sitä, miksi tanssilla on oma, erityislaatuinen tehtävänsä ihmisen kehityksen tukemisessa ja miksi tanssilla on oltava oma sijansa opetus-suunnitelmassa.

Tanssin määrittelemisen tietoiseksi, merkitykselliseksi liikkeeksi nostaa esiin sen inhimillisen ja kulttuurisen arvon. Tanssi on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa ihmisen henkisyys ja fyysisyys, mieli ja keho, kietoutuvat toisiinsa ja jossa ihmisenä olemisen erilaiset ulottuvuudet, kuten kokemuksellisuus ja reflektiivisyys, ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kokemuksellisuus ja reflektiivisyys ovat oppimisen, ymmärtämisen ja tietämisen väyliä. Niiden yhteys on ihmisen tietoisuuden rakentamisen näkökulmasta väistämätön ja välttämätön. Ihmissyhteisöt ovat kautta aikojen intuitiivisesti oivaltaneet tämän yhteyden. Taide on siten kuulunut osana kaikkien kulttuurien yhteisölliseen toimintaan, myös kasvatukseen. Taiteen arvoa on alettu kyseenalaistaa koulumaailmassa vasta muutamana viime vuosikymmenenä. Tämän seurauksena taidekasvattajat joutuvat uudella tavalla perustelemaan taiteen merkitystä ihmiseksi kasvamisessa.

Mielestäni on arveluttavaa perustella taiteen ja tanssin merkitystä muusta kuin taiteen inhimillisen ja kulttuurisen itseisarvon pohjalta, mutta olen ottanut tämän tehtävän vastaan haasteena. Tieteellisen ja filosofisen näkökulman avaaminen tähän kysymykseen on sinänsä hyvin kiinnostava ja haastava tutkimustehtävä. Tässä artikkelissa osoitan, että kokemuksellisuuden ja reflektiivisyyden – tai kehon ja mielen – erottaminen toisistaan kasvatuksessa on ristiriidassa nykyaikaisen ihmisen tietoisuuden kehitystä koskevan tieteellis-filosofisen näkemyksen kanssa, ja että ihmisen kokonaisvaltainen kehitys edellyttää keho-mieli -integraation tukemista kasvatuksessa. Kiinnitän huomion myös yhteisön ja kulttuurin merkitykseen ihmisen kehityksessä, ja pyrin liittämään ihmisen kokonaisvaltaisuuteen myös tämän ulottuvuuden.

Aloitan teoreettisella katsauksella, jossa osoitan, kuinka ihmisen tietoisuuden kehittyminen perustuu kehollisille kokemuksille ja tuntemuksille, ja kuinka ajattelu ja kieli rakentuvat kehossa tapahtuvien prosessien kautta. Valotan käsitteiden

ei-kielellistä perustaa ja avaan samalla kysymyksen tiedon ja tietämisen luonteesta. Pohdin myös tiedon narratiivisuutta sekä oppimista kulttuurin ja yhteisön näkökulmasta. Tähän keskusteluun liittyy myös identiteetin rakentumisen ja eettisen kasvun problematiikka, jota lähestyn kehotietoisuuden käsitteen kautta. Kehotietoisuuden ja keho-mieli –integraation kautta palaan tanssiin ja sen merkitykseen kasvavalle ihmiselle. Artikkelin loppupuolella ehdotan, miten nämä seikat voitaisiin ottaa huomioon opettajankoulutuksessa. Keho-mieli –integraation, kokonaisvaltaisuuden ja eheyden tukeminen on mielestäni taiteen – erityisesti tanssin – ydintehtävä kasvatuksessa.

Tietoisuuden, ajattelun ja kielen kehollinen perusta

Tietoisuuden luonteen ja rakenteen ymmärtäminen on kiehtonut filosofeja ja tutkijoita kautta aikojen. Viime vuosikymmeninä filosofit ja luonnontieteilijät ovat avanneet hedelmällisen vuorovaikutuksen tämän moninaisen ja kiehtovan ilmiön tutkimisessa. Tieteenalojen ja paradigmojen väliset raja-aidat hälvenevät, kun pyritään tavoittamaan uutta tietoa siitä, miten meistä tulee ajattelevia, tuntevia ja itseydestämme tietoisia olentoja.

Tässä katsauksessa esitän joitakin näkemyksiä siitä, miten aiempi käsitys tietoisuuden kielellisestä luonteesta on viime aikoina täydentynyt tai kumoutunut käsityksellä tietoisuuden ei-kielellisestä, esireflektiivisestä perustasta. Uusi näkemys saa tukea sekä filosofisesta, (luonnon)tieteellisestä että eri tieteenaloja yhdistävästä kirjallisuudesta.

Teoksessaan *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought* (1999) kielitieteilijä George Lakoff ja filosofi Mark Johnson väittävät, että tietoisuuden tai mielen perusta on kehollinen. Ajattelumme rakentuu sille, miten kehomme vastaanottaa, kuljettaa ja tuottaa informaatiota, miten aivot ja hermosto osallistuvat tiedon kuljettamiseen ja tulkintaan sekä siihen, miten konkreettisesti toimimme fyysisessä, sosiaalisessa ja ideaalisessa maailmassa. Käsitteellinen ajattelumme on siten sidoksissa kehomme tarjoamaan perspektiiviin maailmasta. Samat neuraaliset ja kognitiiviset mekanismit, joiden avulla teemme havaintoja ja liikutamme kehoamme, auttavat meitä luomaan käsitejärjestelmämme ja ajattelumallimme. Käsitteet, ajattelumme työkalut, ovat suurelta osin senso-motoristen prosessien kautta syntyneitä. Nämä prosessit säätelevät sitä, miten voimme hah-

mottaa ja tulkita maailmaa. Ajattelumme rakentuu siis kehomme ehdoilla, sen tarjoamien peruskoordinaattien varaan. (Lakoff & Johnson 1999, 3-4, 20, 43-44; ks. myös Lakoff & Johnson 1980.)

Lakoffin ja Johnsonin teoriaa kielen ja tietoisuuden luonteesta tukee neurotieteilijä Antonio Damasion (1994, 1999, 2003) työ. Teoksessaan *Tapahtumisen tunne: Miten tietoisuus syntyy* (suom. v. 2000) Damasio esittelee tietoisuuden ja identiteetin rakennetta ja kehitystä koskevan teorian, jonka mukaan tietoisuuden eri tasot (esi-itse, ydintietoisuus ja laajennettu tietoisuus) kehittyvät vaiheittain kehollisten kokemusten ja tuntemusten varaan. Tietoisuus perustuu kokemukseen siitä, että kehossa koetut tuntemukset ja tunteet ovat yksilön omia. Tietoisuus herää, kun yksilö havaitsee muutoksen omassa kehollisessa tilassaan, ja liittyy tämän muutoksen tiettyyn tapahtumaan tai uuteen, sanattomaan informaatioon. (Damasio 2000, 34, 182.)

Kun tunnemme tapahtuman tapahtuvan itsessämme, kehossamme, syntyy mielessämme tuota kokemusta tai tapahtumaa vastaava mielikuva (image), joka vahvistaa tunnetta siitä, että tuntemuksemme ja ajatuksemme ovat omiamme. Tämä konkreettisten tapahtumien muuntuminen mielikuviksi luo perustan yksilön ja tapahtumien välisten suhteiden käsittämiseksi. Tietoisuus kehittyi, kun yksilö kehittää yhä tarkempia mielikuvarepresentaatioita itsessään ja ympärillään tapahtuvista muutoksista. (Damasio 2000, 156-158, 168-169.)

Miten Damasion teoria tietoisuuden ja minuuden synnystä sitten liittyy Lakoffin ja Johnsonin teoriaan kielen, ajattelun ja metaforien kehollisesta perustasta? Damasio väittää Lakoffin ja Johnsonin tavoin, että käsitteet koostuvat ei-kielellisistä mielikuvista, siitä mitä esineet, tapahtumat ja suhteet ovat. Käsitteet siis edeltävät sanoja ja lauseita, sillä ne perustuvat yksilön kehollisiin kokemuksiin. Yksilön kokema muutos kehollisessa tilassaan ja siihen muutokseen liittyvä mielikuvarepresentaatio on ensin ei-kielellinen. Tämä ei-kielellinen kehollisten kokemusten representaatio on käsitteiden synnyn perusta. Damasio vertaa mielikuvarepresentaatiota filmiin, sillä mielikuvarepresentaatioon liittyy myös ajassa etenevä, juonnellinen jatkuvuus, tarina. Yksilön luomat ei-kielelliset tarinat muuntuvat kieleksi ilman ponnisteluita, luovasti ja välittömästi. Sanattomat tarinat luovat ydintietoisuuden, joka on perustana laajennetulle, niin sanotulle omaelämäkerralliselle tietoisuudelle. (Damasio 2000, 170-174.)

Damasio väittää, että kieli syntyy ei-kielellisen tietoisuuden luomalle perustalle monimuotoisen prosessin viime vaiheessa. Hän myös tuo esille sen, että ihmiskunnan eloonjääminen on kautta aikojen perustunut ei-kielellisen tiedon jatkuvuu-

teen, johdonmukaisuuteen ja luotettavuuteen, toisin sanoen ydintietoisuuteen, joka käsittelee tapahtumien ja muutoksien jatkuvaa virtaa. Nämä ei-kielelliset tarinat ovat jääneet vähälle huomiolle tieteellisessä tutkimuksessa. Ne selittävät kuitenkin myös sen, miksi ihmiset luovat tarinoita, kirjoittavat kirjoja ja näytelmiä. Sanattomat kertomukset pyrkivät kieleksi, joissa heijastuu inhimillisen kokemusmaailman rikkaus ja jotka liittyvät ihmisen olemassaoloa koskeviin peruskysymyksiin. (Damasio 2000, 171, 279.)

Tulkitsen tämän niin, että kieli on tietoisuudessa ”jäävuooren huippu”. Tietoisuuden kokonaisuus koostuu suurelta osin ei-kielellisten tapahtumien tajuamisesta, kehollisten kokemusten ja aistimusten jatkuvasta virrasta. Kielelliseen muotoon puettu ajattelu on vain pieni osa siitä, mitä koemme, käsitämme, tiedämme ja ymmärrämme.

Kertomusten voima

Kehityopsykologi Jerome Brunerin myöhempi tuotanto tukee narratiivisen ajattelun merkitystä ihmisen kehityksessä. Teoksessaan *The Culture of Education* (1996) hän painottaa niin sanotun paradigmaattisen ja narratiivisen kielen eroa ja merkitystä ihmisen kehityksessä ja oppimisessa. Hänen aiempi, yksilöpsykologinen näkemyksensä ihmisen kehityksestä on tässä teoksessa täydentynyt kulttuurisella ja monitieteisellä näkökulmalla. Narratiivisuus, tarinallisuus on Brunerin mukaan sekä yksilön ajattelutapa että ilmaisu kulttuurissa, ihmisyhteisössä vallitsevasta maailmankuvasta. (Bruner 1996, xiv.)

Kognitiivisen vallankumouksen tuottama käsitys mielestä informaatiota prosessoivana, jonkinlaiseen laskimeen rinnastettavana ilmiönä on Brunerin mukaan saanut rinnalleen täysin vastakkaisen näkemyksen, jonka mukaan mieli rakentuu ja toteutuu kulttuurisena ilmiönä ihmisten keskuudessa. Vaikka merkitykset syntyvätkin yksilön mielessä, niiden sisältö on yhteydessä ympäröivässä kulttuurissa vallitseviin merkityksiin. Brunerin näkemyksen mukaan kulttuuri tarjoaa yksilölle välineet maailman jäsentämiseen ja ymmärtämiseen. Ajattelen tämän näkemyksen täydentävän Lakoffin ja Johnsonin sekä Damasion esittämää käsitystä kehosta käsitteellisen ajattelun viitekehyksenä: ihminen osallistuu kulttuuriin kehollisuutensa kautta, vastaanottaa ja tulkitsee siinä vallitsevia merkityksiä oman kehollisuutensa rajaamasta perspektiivistä.

Tarinoiden luominen on erityisen keskeisessä asemassa ihmisen identiteetin kehityksessä ja kulttuurin jäseneksi kasvamisessa. Narratiivinen ajattelu on ajattelun muoto, jonka kautta ihminen luo henkilökohtaisen käsityksen siitä maailmasta, jossa hän on mukana aktiivisena osallistujana, agenttina, subjektina. Subjektiuteen kuuluu olennaisesti kehollisuus eli kokonaisvaltainen osallistuminen maailmaan. Samoin kuin kulttuuri-identiteetti edellyttää historiallisen kertomuksen menneestä, kokemuksen nykyisyydestä ja kuvitelman tulevaisuudesta, ihmisyksilön identiteetti koostuu elämän tapahtumien kerronnallisesta jäsentämisestä, yhteisölliseen elämään osallistumisesta ja tulevaisuuden suunnittelemisesta. Bruner väittää, että kertomusten rakentaminen ja ymmärtäminen on ratkaiseva taito ihmiselle, jotta hän voisi löytää oman identiteettinsä ja paikkansa maailmassa. Brunerin mielestä länsimainen kasvatus ei ole ottanut narratiivisen ajattelun tukemista riittävän vakavasti. (Bruner 1996, 39-42.)

Mielestäni Brunerin esittämä näkökulma täydentää mielenkiintoisella tavalla Damasion ajatusta ihmisestä kertomuksia luovana olentona. Damasio painottaa selkeästi kertomuksen senso-motorista, ei-kielellistä ja kehollista alkuperää (kehollisten tunteiden muuntuminen mielikuvarepresentaatioiksi ja sitä kautta kieleksi). Bruner puolestaan tähdentää seuraavaa vaihetta, näiden kertomusten merkitystä identiteetin kehityksessä sekä ihmisen osallisuutta kulttuuriin. Kuten Damasiokin, Bruner puhuu omaelämäkerrallisesta minästä, jonka kehittyminen edellyttää kieleksi puettuja oma-kohtaiseen kokemukseen perustuvia tarinoita. (Bruner 1996, 35-36.)

Myös suomalainen filosofi Lauri Rauhala on viimeisimmässä kirjassaan *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä* (2005a) syventynyt ihmisen ja kulttuurin välisiin kompleksisiin suhteisiin. Eksistentiaalisen fenomenologian ajatteluperinteeseen tukeutuen Rauhala esittää ihmisen maailmaan, siten myös kulttuuriin, kietoutuneena, jolloin ihmisen olemukseen sisältyy myös hänen suhteensa maailmaan. Ihmisen kokonaisuus on siten laajempi kuin hänen fyysis-materiaalinen olemuksensa. Inhimillinen kyky merkitysten antoon tajunnallisten prosessien kautta on kulttuurin olemassaolon ja muuntumisen edellytys. (Rauhala 2005a, 83, 112.) Kulttuuri kuuluu siis ihmisen kokonaisuuteen olennaisena osana. Näin syntyy katkeamaton ketju ihmisen fyysis-materiaalisesta todellisuudesta henkisyteen, tietoisuuteen ja ajatteluun sekä edelleen ympäröivään yhteisöön, maailmaan ja kulttuuriin. Tämän ketjun kaikkien osien ja niiden välisten yhteyksien vahvistaminen tukee ihmisen kasvua eheäksi persoonaksi. Tässä taiteen merkitys on keskeinen.

Kokonaiseksi ihmiseksi

Rauhala on myös pohtinut perusteellisesti kysymystä siitä, mitä ihminen on. Hänen filosofinen ihmiskäsitysanalyysinsä täydentää aiemmin esittämiäni eri tieteenaloista kumpuavia näkemyksiä. Ihmistutkimuksen kysymyksiä pitäisi esittää ihmisen olemassaolon kokonaisuuden analyysin pohjalta. Holistinen ihmiskäsitys pyrkii sisällyttämään itseensä muiden ihmiskäsitystyyppien olennaisimmat ainekset ja siten lähestymään yhä täydellisempää käsitystä ihmisen kokonaisuudesta. Holistiseen ihmiskäsitykseen perustuva tutkimus käsittää siis ihmisen kokonaisuutena. (Rauhala 2005b, 28-30.)

Ihmiskäsitysanalyysin ja holistisen ihmiskäsityksen perusteos on *Ihmiskäsitys ihmistyössä* (Rauhala 2005b, 1. painos vuodelta 1983). Holistisen ihmiskäsityksen perusajatuksena on ihmisen olemassaolon eri muotojen, tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden yhteenkietoutuneisuus. *Situtaation* eli elämäntilanteen (johon myös kulttuuri kuuluu) näkeminen osana ihmiskäsitystä liittyy ihmisen kokonaisuuteen kuuluvaksi myös hänen suhteensa maailmaan. (Rauhala 2005b, 33.)

Tajunta tarkoittaa koko inhimillisen kokemuksen kokonaisuutta. Tajunnan tai mielen avulla ”ymmärrämme, so. tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme jne. ilmiöt ja asiat joksikin” (Rauhala 2005b, 35). Elämykset ovat tajunnallisen tapahtumisen perusyksiköitä, sisältöjä, joilla on merkitys. Merkityssuhde puolestaan tarkoittaa tajunnan sisältöjen keskinäisiä suhteita sekä niiden suhdetta tilanteeseen. Tajunnassamme tapahtuu koko ajan merkityssuhteiden muutoksia, joko jäsentymistä tai hämärtymistä – toisin sanoen ymmärryksen kehittymistä tai taantumista. Tajunnalliset tapahtumat etenevät historiallisesti, ihmisen elämänvaiheiden ja kokemusten kautta jäsentyen tai purkautuen.

Damasion käsitys omaelämäkerrallisesta minästä tai laajentuneesta tietoisuudesta on mielestäni rinnastettavissa tähän Rauhalan esittämään merkityssuhteiden ja maailmankuvan rakentumiseen. Rauhala tuo selvästi esille sen, että tajunnan merkitysisällöt ja -suhteet ovat luonteeltaan erilaisia (tunne, uni, harha, usko, tieto), mutta ne ovat yhtä lailla osa tajunnallista kokemusmaailmaamme. Ihmisen maailmankuva muodostuu erilaisista tajunnan sisällöistä, se voi olla sopusointuinen tai ristiriitainen riippuen merkityssuhteiden jäsentyneisyydestä. (Rauhala 2005b, 37-38.)

Holistinen ihmiskäsitys tähdentää sitä, kuinka kaikki ihmisen kokemukset voivat kuulua tajunnan piiriin, tai olla ”tajuisia”. ”Tajuton” puolestaan on sellaista, mitä

emme koskaan voi kokea ja mikä ei voi tulla tajuntamme tai elämystemme piiriin, kuten monet orgaaniset prosessit (esimerkiksi solun jakautuminen). Tajuntaan sisältyy kuitenkin tiedostamattomia ja tiedostettuja kokemuksia. Tiedostamattomat kokemukset ovat sellaisia, joiden merkityssisältö ja –suhteet ovat hämäriä. Ihminen voi kuitenkin suunnata huomionsa tällaisiin kokemuksiin ja näin jäsentää kokemustensa merkitystä, jolloin tiedostamaton tulee tietoiseksi. Tiedostamaton on siis Rauhalan jäsennyksessä eri asia kuin tajuton. (Rauhala 2005a, 32.) Tämä tajunnan ja tietoisuuden jäsennyys kumoaa käsityksen, jonka mukaan keholliset, ei-kielelliset kokemukset eivät kuuluisi tietoisuuden tai tiedon piiriin.

Rauhala rajaa *kehollisuuden* aineellis-orgaaniseksi, ei-symboliseksi tapahtumiseksi. Orgaanisen elämän eri ilmentymien ymmärtäminen ihmisen olemassaolon muotona edellyttää kokonaisuudessa vallitsevan dynamiikan huomioinnin ottamista. (Rauhala 2005b, 40.) Niinpä kehollisuuden suhde tajunnallisuuteen on keskeistä yritettäessä ymmärtää ihmistä kokonaisuutena. Orgaaninen tapahtuminen voi tulla tajunnan piiriin; se voidaan käsitteellistää ja siitä voidaan muodostaa tietoa (Rauhala 2005b, 49). Ymmärrän tämän siten, että kehollisuutemme ja tajuntamme ovat monella tavoin suhteessa toisiinsa. Toisaalta tajuntaan kuuluvat keholliset kokemukset tai elämykset voivat muuttua selkeiksi merkityssisällöiksi, maailmankuvamme jäsenytyneiksi aineksiksi. Toisaalta orgaaniset, ei-symboliset tapahtumat ja tajuntaamme ulottuvat keholliset kokemukset voivat olla vahvassa yhteydessä toisiinsa. Ihmisen ymmärtäminen kokonaisuutena edellyttää orgaanisten kehollisten tapahtumien ja kehollisten kokemusten sekä näiden välisten yhteyksien huomiointia.

Erityisen kiinnostavaa on pohtia, mitä arvoa ihmiselle voi olla sillä, että hänen keholliset, ei-kielelliset kokemuksensa tulevat tajunnan jäsenytyneiksi merkityssisällöksi, ja että hän näin voi saavuttaa sellaisen tietoisuuden tason, jossa myös ei-kielellisistä kokemuksista tulee merkityksellisiä. Palaan tähän aiheeseen tuonempana käsitellessäni kehotietoisuutta ja tanssia keinona kehittää keho-mieli-integraatiota.

Holistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen kolme olemispuolta nähdään toisiinsa kietoutuneina. Ne eivät ole toinen toistensa syitä, sillä yhtä ei voi olla ilman toista. Ne edellyttävät toisensa. (Rauhala 2005b, 54-55.) Rauhalan mukaan

kokemuksen synnyssä keholla on tärkeä funktio siten, että kehon kokonaisuus tarjoaa ensiksi sen periaatteellisen koordinaatiston, jossa maailmanjäsennyys primäärisesti oivaltaaan. Koemme avaruudellisia suhteita, koska kehomme sijoittuu avaruuteen. Ymmärrämme aikaa, koska orgaanisilla prosesseilla on rytmi ja kesto. (Rauhala 2005b, 56.)

Rauhalan ajatuksilla kokemuksen synnystä kehon kokonaisuudesta on huomattavissa selvä yhteys Lakoffin ja Johnsonin ajatteluun siitä, kuinka käsitteet perustuvat kehollisuuteemme. Rauhala kuvaa myös, kuinka tajunnallisen kokemuksen muutokset liittyvät kehossa tapahtuviin muutoksiin (vrt. aiemmin esittämäni Damasion näkemys tietoisuuden synnystä ja tarkentumisesta), ja kuinka keho voi myös omilla mykillä reaktioillaan muuttaa situaatiota (Rauhala 2005b, 60). Holistisessa ihmiskäsityksessä tajunnallisuus nousee ihmiselle merkittävimmäksi olemassaolon muodoksi siinä mielessä, että sen kautta ihminen voi tietoisesti vaikuttaa omaan elämäänsä, ottaa vastuun elämästään ja tehdä tietoisia valintoja (Rauhala 2005b, 62). Kun kuitenkin otetaan huomioon se, miten laajasti Rauhala tajunnan määrittelee ja miten kehollisuus (ja situaatio) vaikuttavat tajunnan merkityssisältöihin, ei kehollisten kokemusten merkitystä ihmisen tietoisuuden, ajattelun ja maailman jäsentämisen kehittämisessä voi ohittaa. Rauhala huomauttaakin, että kouluopetuksen pitäisi huolehtia siitä, että maailmankuvaa rakentavat merkityssuhteet eivät jäisi vain älyllis-tiedollisiksi. Hyvä elämäntaito edellyttää monipuolisen rikkaasti jäsentynyttä maailmankuvaa:

Koululla on kuitenkin helposti taipumus suuntautua toiminnassaan kapeuttavasti, koska sillä on perinteisesti uskottu nimenomaan lapsen tiedollinen kehittäminen. Jos maailmankuvan rakentumista kouluopetuksessa kohtalokkaalla tavalla typistetään... seurauksena saattaa olla köyhtynyt ja inhimillisyyden kannalta näivettyneet kokemistapa. (Rauhala 2005b, 189.)

Päätän teoreettis-filosofisen katsaukseni yleisemmän fenomenologiseen ajatteluperinteeseen perustuvaan tietoisuuden jäsennykseen. Filosofi, kehoterapeutti Jeffrey Maitland esittelee teoksessaan *Spacious body: Explorations of somatic ontology* (1995) perusjäsennyksen esireflektiiviseen ja reflektiiviseen tietoisuuteen. Esireflektiivinen tai esi-kielellinen tietoisuus on sellaista, missä subjekti ja objekti, eli tekijä ja tekemisen kohde, ovat yhteenkietoutuneita. Tällaisessa tietoisuuden tilassa subjekti ei siis suhtaudu tekemiseensä erittelevästi, reflektiivisesti. Reflektiivisessä tietoisuudessa subjekti puolestaan kiinnittää huomionsa tekemisensä kohteeseen itsestään erillisenä. Reflektiivisessä tietoisuudessa ilmenee usein sana ”minä”, joka tarkastelee objektiivista todellisuutta itsestään erillisenä. (Maitland 1995, 70-72.) Tässä jäsennyksessä on mielestäni yhteys Damasion teoriaan ydintietoisuudesta ja laajennetusta, omaelämäkerrallisesta tietoisuudesta.

Maitlandin mukaan tämä jäsennyys ei vastaa psykologista jaottelua tiedostamattoman ja tietoisien välillä (vrt. Rauhalan esitys aiemmin). Se, mitä psykologia pitää

tiedostamattomana, on kuitenkin osa esireflektiivistä tietoisuutta, sillä sen piiriin kuuluu myös kokemuksia, joita on vaikea tai mahdoton tuoda reflektiivisen tietoisuuden pariin. Esireflektiivinen tietoisuus on siis paljon laajempi ilmiö kuin tiedostamaton kokemus. (Maitland 1995, 73.) Ymmärrän tämän niin, että esireflektiivisen ja reflektiivisen tietoisuuden välillä on suora yhteys: ihminen voi, tietoisuuttaan harjoittamalla, tavoittaa esireflektiivisen kokemuksensa ja tuoda sen reflektiivisen tietoisuutensa kohteeksi. Kuinka syvälle esireflektiivisiin kokemuksiinsa ihminen voi pureutua on mielenkiintoinen kysymys, johon palaan tuonnempana.

Fenomenologiaa voidaan oikeutetusti pitää sellaisena länsimaisen filosofian suuntauksena, joka on voimallisesti pyrkinyt eroon niistä monista seurauksista ja väärinymmärryksistä, joita kartesiolainen dualistinen ajattelu on ihmistieteille ja filosofialle aiheuttanut. Itse asiassa koko keho-mieli -dikotomia on epäeksakti kuvaus ihmisen olemuksesta. Tämä syvään juurtunut dikotomia on haitannut ihmisen olemuksen tutkimista, erityisesti tietoisuuden rakenteen ja kehityksen ymmärtämistä sekä länsimaisen pedagogiikan kehitystä.

Filosofis-tieteellistä keskustelua kehollisuuden merkityksestä tietoisuuden kehittymisessä olisi mahdollista kehittää tästä vielä paljon syvemmälle ja laajemmalle, esimerkiksi ruumiin fenomenologian, liikunnan filosofian, niin sanottujen somaattisten teorioiden sekä tanssintutkimuksen suuntaan. Suomalainen liikunnan filosofia ja tanssin tutkimus (ks. esim. Klemola 2004; Koski 2000; Monni 2004; Parviainen 2002, 2003; Rouhiainen 2003) on viime vuosina tuottanut runsaasti tietoa kehollisuuden, kehollisen tiedon, ja kehotietoisuuden alalta. Kehotietoisuuden merkitykseen identiteetin ja yhteisöllisyyden rakentumisessa palaankin tuonnempana. Tarkoitukseni on tässä kirjallisuuskatsauksessa ollut valottaa tietoisuuden kehittymistä, rakennetta ja sisältöä siten, että kehollisten, esi-kielellisten kokemusten merkitys ihmiselle nousisi selvästi esille, toisaalta tuoda esille myös tietoisuuden, ajattelun ja identiteetin kehityksen toinen suunta kulttuurista ja yhteisöstä yksilöön. Mieli, ajattelu ja monimuotoiset henkiset toiminnat kiinnittyvät kuitenkin aina kehoomme. Keho on siis tietoisuuden ja siten myös tiedon ja ajattelun työssija. Perspektiivimme maailmaan on kehollisuutemme rajoittama, mutta toisaalta, keholliset kokemuksemme avaavat kokemusmaailmaamme ulottuvuuksia. Kokemusmaailmamme sävyt ja vivahteet luovat pohjan tunne-elämällemme, ihmisten väliselle kommunikaatiolle, toisten ihmisten kokemusten ymmärtämiselle ja yhteisölliselle elämälle. Arvomaailma ja eettinen kasvu rakentuvat kaiken tämän varaan.

Kehotietoisuuden merkitys identiteetin, yhteisöllisyyden ja eettisyyden rakentumiselle

Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten yksilön herkkä tietoisuus omassa kehossaan tapahtuvista muutoksista ja elämyksistä voi tukea hänen minuutensa rakentumista sekä avata tietoisempaa tapaa suhtautua toisiin ihmisiin. Perusväittämani on, että myötätunto ja eettinen herkkyyks perustuvat omien kehollisten tuntemusten ja omien tunteiden tunnistamiseen, tunne-elämän vivahteikkouteen. Tätä näkemystä tukevat Timo Klemolan (2004, 236-240) ajatukset filosofian alkuperäisestä tarkoituksesta, viisauden rakastamisesta, mikä käsitteellisen ymmärtämisen lisäksi sisältää myös kokemuksellisen ulottuvuuden ja hyvän elämän tavoittelemisen käytännössä. Länsimainen etiikka on Klemolan mukaan irtaantunut tästä tarkoituksesta, joten tukea etiikan kokemukselliselle harjoittamiselle on haettava vanhoista idän viisusperinteistä. Näissä perinteissä pyrkimyksenä on hyvä, tasapainoinen elämä, joka pitää sisällään myös sen, että ihminen ”omalla toiminnallaan sallii tuntevien olentojen pääsevän eroon kärsimyksestä ja myös edistää tämän päämäärän toteutumista maailmassa (Klemola 2004, 244-245).” Tällaisen elämän toteuttaminen edellyttää kokonaisvaltaisen tietoisuuden harjoittamista, joka toteutuu jokapäiväisen elämän tilanteissa ja kohtaamisissa toisten kanssa. Kokonaisvaltainen tietoisuus liittyy aiemmin esittämiini kysymyksiin esi-kielellisen kokemusmaailman tavoittamisen mahdollisuudesta ja merkityksestä. En usko, että kasvatuksen käytännöissä on edes alettu hahmottaa, mitä arvoa ei-kielellisten kokemusten jäsentämisestä tajunnan merkityssisällöiksi – tiedoksi – voisi olla. En myöskään usko, että ihmisen kykyä pureutua omiin esireflektiivisiin kokemuksiinsa on lainkaan otettu kasvatuksessa käytännössä huomioon; tämän kyvyn harjoittamista ei ole pidetty tärkeänä. Tuon seuraavaksi esille mm. sen, että kokonaisvaltainen tietoisuus, kehotietoisuus, ei ole pelkästään henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja itseyemmärryksen perusta. Se on myös yhteisöllisyyden ja eettisyyden perusta.

Ihminen on ihminen osittain juuri siksi, että hänellä on mahdollisuus tarkastella omia kehollisia tuntemuksiaan ja tunteitaan tajunnassaan sekä luoda siten omaan kokemusmaailmaansa selkeitä merkityssuhteita. Totesin aiemmin, että myös tunne-elämykset ovat tajunnan merkityssisältöjä – yhtä lailla kuin tiedollisetkin sisällöt (Rauhala 2005b) – ja että tunteet perustuvat yksilön tietoisuuteen kokemistaan muutoksista omassa kehollisessa tilassaan (Damasio 1999). Kehollisia tuntemuksia ja tunteita ei siis ole perustelua pitää tietoisuudesta ja käsitteellisestä ajattelusta

erillisinä. Kehotietoisuuden kokemus tekee itse asiassa koko keho-mieli –dikotomian turhaksi, sillä tällaisessa kokemuksessa tietoisuus on kokonaisuus, jossa erilaatuiset merkityssisällöt kietoutuvat toisiinsa tuottaen merkityksellistä tietämistä, ymmärtämistä, viisautta.

Kehotietoisuuden kautta ihminen voi paremmin ymmärtää, mitä hänessä tapahtuu, kun hän kohtaa toisia ihmisiä ja ympäröivän maailman. Kun ihminen ymmärtää itseään ja omia tunteitaan paremmin, hän voi lukea ja ymmärtää myös toisten ihmisten tunnereaktioita ja kehon kieltä. Ihmisten välinen dialoginen yhteys on paljon muutakin kuin sanallista kommunikaatiota. Oman väitöstyöni (Anttila 2003) kautta ymmärsin, että dialogisuus on pohjimmiltaan kehollinen tapahtuma.

Kun ihminen saa haltuunsa omaan kehoonsa sisältyvän hiljaisen tiedon ja viisauden, muodostuu vahva pohja yhteisöllisyydelle ja eettisyydelle. Yhteisöllisyyden määrittelen tässä sellaiseksi asenteeksi, jossa yksilön välitön oman edun tai mielihyvän tavoittelu on toissijaista ja yhteisön etu tulee ensisijaiseksi. Yhteisöllisessä asenteessa huomio siirtyy itsestä toisiin. Tietoisuuden suuntaaminen toisten kokemusmaailmaan ja hetkellinenkin luopuminen omista tarpeista edellyttää sitä, että ihmisellä on vahva, jäsentynyt kokemus itsestään pysyvänä ja jatkuvana olentona, identiteetti. Tämä kokemus minästä on kokonaisvaltainen, ja siihen kuuluu olennaisena osana kokemus omasta kehosta osana itseä.

Epävarmuus omasta minuudesta aiheuttaa riippuvuutta ulkoisesta, sosiaalisesta vahvistuksesta, joka kulttuurissamme ja kasvatuksessamme ilmaistaan yleensä sanallisesti. Tutkimuksessani, joka liittyi vapauden kokemuksen merkitykseen tanssin oppimisessa (Anttila 2004), tulin johtopäätökseen, jonka mukaan identiteetin ja itseyden rakentumisessa kehollisilla kokemuksilla on suuri merkitys. Lisäksi ymmärsin, että postmoderni käsitys identiteetistä, joka konstruoidaan pääosin sosiaalisesti, on yksinään riittämätön. Tähän väitteeseen perustuen olen yhä enemmän sitä mieltä, että kasvattajien ja opettajien täytyy ymmärtää ja ottaa huomioon identiteetin rakentumisen kehollinen perusta ja kiinnittää huomiota oppilaidensa kehollisten kokemusten luonteeseen. Väitän lisäksi, että kehollisten kokemusten kautta rakentunut identiteetti mahdollistaa ns. avoimen eli joustavan identiteetin (ks. Szkudlarek 1993). Avoin identiteetti ei ole sidoksissa kielen rakenteisiin, jotka usein ovat kategorisia ja dikotomisia (esim. ahkera-laiska, kaunis-ruma, taitava-kömpelö), vaan se perustuu yksilön keholliseen, kokonaisvaltaiseen minuuden kokemukseen, tunteeseen siitä, että oma keho ja siinä sijaitsevat tuntemukset ja kokemukset ovat omia (vrt. Damasio 2000). Kehollisen olemassaolon kautta kasvava

ihminen voi määritellä minuuttiaan omista kokemuksistaan lähtien, ja identiteettiään rakentaessaan käydä keskustelua ympäröivän yhteisön kanssa. Keskustelun sävyyn vaikuttaa ratkaisevasti se, millainen ihmisen suhde omaan kehollisuuteensa on ja millaisista sävyistä hänen kehollinen kokemusmaailmansa koostuu. Hajanaiset, epäselvät ja kielteisensävyiset keholliset kokemukset ovat kasvavalle lapselle ja nuorelle vaikeita haasteita, ja mielestäni kasvattajan tehtävä on tukea mahdollisuutta eheään ja myönteiseen kokemusmaailmaan:

Tunne siitä, että keho toimii hyvin, tai että se on riittävän hyvä, voi olla monelle nuorelle identiteetin rakentumisessa hyvin merkittävä kokemus... Tunne siitä, että on riittävän hyvä, että hyväksyy itsensä, on perusta ihmisyyhteisössä vallitsevalle suvaitsevaisuudelle ja moniarvoisuudelle. Siksi tanssi, ja taide yleensäkin, on ennen kaikkea elämisen taitoa. (Anttila 2005, 84.)

Tanssi tietoisuuden, identiteetin ja yhteisöllisyyden kudelmana

Edellä olen kuvaillut laajoja teoreettisia ja filosofisia näkökulmia, jotka liittyvät tietoisuuden ja identiteetin rakentumiseen sekä yhteisöllisyyden ja eettisyyden syntymiseen. Palaan nyt siihen, mistä tämä artikkeli lähti liikkeelle, eli tanssiin, jonka määrittelin tietoiseksi ja merkitykselliseksi liikkeeksi. Yhteenvetona perustelen vielä, esittämiini teoreettis-filosofiisiin näkökulmiin viitaten, tanssin merkitystä ihmiseksi kasvamisessa.

Tanssi on taidemuoto, jota harjoittamalla ihminen voi tavoittaa eheyden ja kokonaisvaltaisuuden kokemuksen, jossa keho ja mieli ovat yhtä. Tällaisessa kokemuksessa ihmisen kaikki olemuspuolet ovat tietoisuudessa läsnä tasapainoisesti ja samanaikaisesti. Tanssiessaan ihminen voi kokea oman liikkeensä ja kehonsa merkityksellisen tiedon ja ymmärtämisen lähteenä. Hän voi tuntea itsensä eläväksi, kokonaiseksi ja vahvaksi, ja ennen kaikkea hän voi samanaikaisesti kokea kuuluvansa yhteisöön, olla enemmän kuin oma itsensä. Tanssi on yhteisöllinen taidemuoto. Sitä harjoitetaan lähes aina yhteisössä, ja esittävänä taiteena sen merkitykset syntyvät aina ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Tanssin näkeminen inhimillisesti arvokkaana ja kasvatuksellisesti merkittävänä johtaa väistämättä vallitsevan oppimiskäsityksen uudelleen arviointiin. Jos uskalamme tunnustaa tietoisuuden, identiteetin ja yhteisöllisyyden rakentuvan kehollisten kokemustemme luomalle perustalle, on meidän samalla pakko määritellä oppiminen ja tieto uudelleen. Jos tieto nähdään laajempaan ilmiönä kuin kielen

muotoon puettuina propositioina ja niiden välisinä suhteina ja jos oppiminen nähdään laajempänä kuin loogis-rationaalisen, paradigmaattisen ajattelun kehittämisenä sekä kieleen perustuvan tiedon rakentamisena, on välttämätöntä tunnustaa myös, että oppimisen tukeminen, toisin sanoen opettaminen ja kasvattaminen, on nähtävä uudesta näkökulmasta.

Haasteet opettajankoulutukselle

Jotta opettaja voisi tukea oppilaidensa kokemusmaailman rikkautta, vahvistaa heidän kehotietoisuuttaan ja auttaa heitä rakentamaan yhteyttä kehollisten kokemusten ja käsitteellisen ajattelun välillä, täytyy hänellä itsellään olla yhteys kehollisuuteensa ja esikielelliseen kokemusmaailmaansa. Kasvatus kohti kokonaisvaltaisuutta edellyttää omaa kokemusta siitä, mitä kokonaisvaltainen olemassaolo merkitsee ja miten kehotietoisuus on keskeinen osa maailmasuhdettamme.

Esittämäni vaade opettajankoulutukselle on eittämättä radikaali. Se ei kuitenkaan ole utopiaa, vaan edellyttää ensisijassa konkreettisia toimia. Kehotietoisuutta voi kehittää omatoimisesti ja ohjatusti monella tavalla, kuten erilaisten somaattisten menetelmien ja tanssin avulla. Kehotietoisuuden kehittämistä voi merkittävästi tukea erilaisilla reflektiivisillä työtavoilla, jotka ovat jo osittain tuttuja opettajakoulutuksessa: oppimispäiväkirja, ryhmäkeskustelut, kokemuskirjoittaminen. Kehotietoisuutta tukevaa kirjallisuutta on myös runsaasti.

Tanssi kehotietoisuuden harjoittamiseksi mielletynä mahdollistaa tanssin kokemisen henkilökohtaisena, oman kehon kokemuksena. Tanssitekniikka ja -taito on perinteisessä merkityksessä tässä toissijaista. Opettajankoulutukseen liitettävien tanssiopintojen tulisi perustua omaan keholliseen kokemukseen ja sen merkityksen reflektointiin. Tällaisesta opintojaksosta on suora yhteys tanssiin taidemuotona. Työpajamuotoinen tanssinopiskelu, jonka sisältönä olisivat tanssin peruselementteihin perustuva kompositiotyöskentely, koreografiset projektit sekä taiteiden väliset projektit, laajentaisivat omalle kokemukselle perustuvaa tanssinopiskelua kohti tanssin kulttuurisen merkityksen ymmärtämistä. Opintoja olisi syytä tukea mahdollisuuksien mukaan tanssiesityksien seuraamisella, tanssitaiteilijoiden vierailuluennoilla ja kirjallisuudella (mm. tanssin historia, teosanalyysi, liikeanalyysi). Opettajankoulutukseen olisi sisällytettävä myös käytännöllisiä taidekasvatusprojekteja, esimerkiksi opetusharjoittelun yhteyteen. Tällaisista taide-

kasvatusprojekteista on jo olemassa käytännön kokemuksiin perustuvia malleja (ks. esim. Anttila 2006, 2003).

Pedagogisten teoriaopintojen sisältöä olisi kehitettävä niin, että ne antaisivat mahdollisuuden kattavaan ihmiskäsitysanalyysiin. Myös oppimiskäsityksiä pitäisi tarkastella uuden tieteellisen tiedon varassa ja uskaltaa asettaa kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys kriittiseen valoon. Opinnoissa tulisi käsitellä myös taiteen merkitystä ihmisen kehitykselle.

Lopuksi

Taide kuuluu opettajankoulutukseen yhtä keskeisesti kuin koulumaailmaan ja kaikkien kasvatukseen. Ihmisen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta on perusteltua todeta, että tietoisuuden sisällöt, siis ihmisen tieto, voi rakentua monin tavoin ja monenlaiseksi. Kun ymmärrämme tietoisuuden rakennetta ja kehitystä syvemmin, huomaamme, että tiedonkin käsite laajenee. Tietoisuudessamme on eri tasoja, joiden kautta tavoitamme erilaatuista tietoa. Kaikki, mistä voimme tulla tietoiseksi, on tietoa. Se, mikä jää tietoisuutemme ulkopuolelle, on myös yhteydessä tietoisuutemme ja vaikuttaa ihmisen kokonaisuuteen.

Kasvatuksen suunnan valistunut pohtiminen vaatii tietoisia valintoja ja niiden seurausten punnitsemista. Tietoiset valinnat perustuvat tarkkoihin käsityksiin siitä, miten kasvatuksen ja opetuksen eri menetelmät kehittävät ihmistä. Näiden menetelmien kautta kasvavat lapset ja nuoret ohjataan hahmottamaan maailma. Kysymys on siitä, tukeeko kasvatus jakoa kehon ja mielen, tunteiden ja järjen, ajattelun ja toiminnan välillä, vai perustuuko se näiden välisen yhteyden vahvistamiseen. Tämä ei tarkoita sitä, että akateemisia oppimistuloksia täytyisi punnita ja verrata taiteellisten valmiuksien ja luovuuden kehittämisen kanssa. Käsitteellinen ajattelu kehittyy samalla kun kokemusmaailma rikastuu. Mutta sittenkin, vaikka voisin esittää uusia tieteellisiä perusteita sille, että taidekasvatus tukee *kaikkea* oppimista, myös älyllistä tiedollista, jätän väittämisen sikseen. Toivon, että lukijat pysähtyisivät miettimään sitä, mihin haluamme lapsia ja nuoria kasvattaa ja minkälaista maailmaa haluamme olla mukana rakentamassa. Tämä pohdinta ei vaadi tuekseen tutkimustuloksia eikä teorioita, vaan luottamusta omaan kokemukseen, tunteisiin ja ajatuksiin.

Lähteet:

- Anttila, E. 2006. Taiteen voimalla: Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus* (1) 7, 44-52.
- Anttila, E. 2005. "Tanssin, siis ajattelen": Pohdintoja tanssista, oppimisesta ja kehotietoisuudesta. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) *Taidon ja taiteen luova voima*. Tampere: Finn Lectura, 71-84.
- Anttila, E. 2004. Dance learning as practice of freedom. Teoksessa E. Anttila, S. Hämäläinen, L. Rouhiainen & T. Löytönen (toim.) *The same difference? Ethical and political perspectives on dance*. Teatterikorkeakoulu: *Acta Scenica* 17, 19-62.
- Anttila, E. 2003. A dream journey to the unknown: Searching for dialogue in dance education. Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 14.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Damasio, A. 2003. *Spinozzaa etsimässä: Ilo, suru ja tuntevat aivot*. Helsinki: Terra Cognita.
- Damasio, A. 2000. *Tapahtumisen tunne: Kuinka tietoisuus syntyy*. (Suom. Kimmo Pietiläinen). Helsinki: Terra Cognita.
- Damasio, A. 1999. *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Damasio, A. 1994. *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- Klemola, T. 2004. *Taidon filosofia – filosofin taito*. Tampere: Tampere University Press.
- Koski, T. 2000. *Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä: Filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkeinä jooga ja zen-budo*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Koski, T. 1992. *Kehoni - osallistuvan filosofian premissi*. Teoksessa J. Varto (toim.) *Tanssi, liikunta & filosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XXVIII*. Talfit: Tampereen Yliopisto.
- Lakoff, G. & Johson, M. 1999. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. & Johson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chigago: University of Chigago Press.
- Maitland, J. 1995. *Spacious body: Explorations in somatic ontology*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Monni, K. 2004. *Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996-1999*. Teatterikorkeakoulu: *Acta Scenica* 15.
- Parviainen, J. 2003. *Dance techne: Kinetic bodily logos and thinking in movement*. *The Nordic Journal of Aesthetics* 2, 159-175.
- Parviainen, J. 2002. *Bodily knowledge: Epistemological reflections on dance*. *Dance Research Journal* 34(1), 11-26.
- Rauhala L. 2005a. *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005b. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rouhianen, L. 2003. *Living transformative lives: Finnish freelance dance artists brought into dialogue with Merleau-Ponty's phenomenology*. Teatterikorkeakoulu: *Acta Scenica* 13.
- Szkudlarek, T. 1993. *The Problem of Freedom in Postmodern Education*. Westport: Bergin & Garvey.

Käsityöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajankoulutuksen järjestäminen

Artikkeli pureutuu käsityöhön peruskoulun oppiaineena ja tarkastelee siihen liittyvää monisäikeistä ajankohtaista ongelma-alueita, joka on syntynyt eurooppalaisesta ja etenkin kotimaisesta tasa-arvokeskustelusta ja vaatimuksesta luoda käsityöstä sukupuolineutraali oppiaine. Asian käsittely on toteutettu lakitekstissä, jossa tekstiilityö ja tekninen työ on yhdistetty yhdeksi oppiaineeksi. Ratkaisua on kuitenkin pidettävä epäonnistuneena. Artikkelissa pyritään luomaan kokonaiskuva käsityön olemuksesta ja sen merkityksestä kehittyvän ihmisen maailmassa. Ongelma-alueiden selvittelyä jatketaan edelleen kohdistamalla huomio opettajankoulutuksessa esiintyviin kysymyksiin, jotka lakiteksti yhdistetystä käsityöoppiaineesta on muodostanut. Problematiikan esittely pyrkii kuitenkin rakentavuuteen ja ongelmien ratkaisemiseen sekä peruskoulun oppiaineen että opettajankoulutuksen kehittämiseksi.

Johdanto

Käsityöoppiaineen keskeinen ongelma on tällä hetkellä sen väärin perustein tehty oppiainemäärittely lakitekstissä. Siitä on syntynyt Gordionin solmu, johon on kietoutunut koulutuspolitiikassa valtataistelu tunneista koulun tuntikehyksessä, tasa-arvokeskustelu sekä pienen kansan pätemisen tarpeet Euroopan unionissa. Tämä tausta on johdattamassa maailman parhaat oppimistulokset saavuttaneen

peruskoulumme yksipuoliseen teoreettisuuteen, jolloin lapsen koko lahjakkuus-rakenteen tasapainoinen kehittäminen uhkaa vaarantua. Pisa-tulokset syntyivät sellaisessa peruskoulussa, jossa taide- ja taitoaineilla oli jalansijansa. Pisa-tehtävissä oli ja on mukana myös soveltavia ongelmanratkaisutehtäviä (www.pisa.oecd.org). Käsityöprosesseille ongelmanratkaisu on luonteenomaista ja olisinkin valmis kysymään, mikä osuus nimenomaan taitoaineilla on ollut hyvän lopputuloksen muodostumisessa? Montako tutkimusta on tehty, joiden perusteella olisi osoitettu, että taito- ja taideaineet kannattaa hävittää peruskoulun opetussuunnitelmista, esimerkiksi tekemällä niiden valinta lähes mahdottomaksi?

Käsityön olemuksesta

Ennen teollistumista kaikki ihmisen tuottama materiaallinen kulttuuri, kylät, kaupungit, rakennukset, kulkuneuvot, sisutustuotteet, työkalut ja vaatteet olivat käsityötä. Muunlaisia valmistustapoja ei tunnettu. Vaikka Platon oli jo havainnut, että kaikki ihmisen tekemän työ valmistuu paremmin, kauniimmin ja rikkaammin, jos jokainen voi keskittyä kapeamman alueen hallitsemiseen, käynnistyi työnjakoon perustuva työtapa vasta 1500-luvulla. Työnjako rationalisoi tehokkaasti ihmisen hitaasti opittavia pitkiä oppimis- ja harjaantumisprosesseja esineiden valmistamisessa. Esineiden valmistaminen vaatii ihmiseltä pitkälle kehittynyttä käsityötaitoa.

Käsityötä ja taidetta ei myöskään eroteltu toisistaan ennen ranskalaisen taideakatemian syntymistä. Siitä lähti liikkeelle käsityötä ja taidetta erotteleva valtataistelu, jonka käsityö näyttää läntisessä maailmassa hävinneen. Niissä Aasian maissa, joissa ranskalainen kolonialismi ei ole päässyt vaikuttamaan, ei taidetta eroteta käsityöstä (Huhtamäki 2004, 17-18). Käsityön ja taiteen välinen erottelu on valtataistelun seuraus eikä tulosta todellisesta erilaisuudesta, varsinkin, kun näitä kahta ilmiötä tarkastellaan tieteellisinä sisältöalueina. Taide ja käsityö ovat saman ilmaisullisen ilmiön vaihtelua, aivan samalla tavalla, kun kaiken tiedon ja taidon alueilla esiintyy ilmiöiden sisäistä ja välistä varianssia.

Kuvataiteeseen verrattuna käsityössä on vain totuttu käyttämään ilmaisuun kolmiulotteisempia raaka-aineita ja materiaaleja. Käsityötuotteilla on erilaisten ilmaisullisuuden, esteettisyyden ja kommunikatiivisuuden pyrkivien tavoitteiden lisäksi toimivuuteen, kestävyYTEEN ja käyttökelpoisuuteen liittyviä tavoitteita. Kuvataiteessa ilmauksen esittäminen ja viestittäminen voidaan tehdä riippumatta siitä, onko

teoksella vastaanottajaa tai vaatimatta kuvataiteelliselta tuotteelta käytettävyyttä tai funktionaalisuutta. Käsityötuote on sosiokulttuurisesti ehkä altruistisempi ja usein teknisiltä ominaisuuksiltaan jopa haastavampi tuottaa, sillä valmistamiseen liittyy suuri joukko myös tiedostettavissa olevia vaatimuksia sekä tiedollisia ja taidollisia tekijälähtöisiä ja yhteiskunnallisia rajoitteita. (Lawson 1997, 107; Seitamaa-Hakkarainen 2000, 75).

Käsityötuotteiden suunnittelu- ja valmistusprosessit voivat olla toisistaan erottamattomia ja kokonaisten prosessien hallinta on niin vaativaa, että toivottuun tulokseen ei välttämättä aina päästäkään. Kansanomaisesti kuvattuna hiiren kissalle ompelemasta takista tuleekin tuluskukkaro. Metafora kuvaa hyvin käsityölle luonteenomaista haastavuutta ja epävarmuutta, joka syntyy, taidon, tiedon ja riittävän kokemuksen välisestä jännitteestä. Usein näyttää haluttavan arvottaa vain näkyvää psymotorista toimintaa ikään kuin se olisi irrallinen tekijän kognitiivisista toiminnoista ja sosiokulttuurisesta merkitysten maailmasta. Kokonaiset käsityöprosessit ovat niin vaativia, että niiden opettaminen vaatii pitkälle koulutetun opettajan, joka luotsaa oppilaan havaitsemaan, ajattelemaan ja ratkaisemaan suunnitteluongelmia ja toteuttamaan hierarkkisesti rakentuvan systeemin, jotta lopputulos on onnistunut ja alussa luodun mielikuvan mukainen. Tämä vaatii opettajaksi aikovalta jo lapsuudessa syntyneen harrastuksen ja riittävän pitkän taiteellistaidollisen sekä tieteellispedagogisen koulutuksen. 60 opintopisteen käsityötieteen tai käsityökasvatuksen yliopisto-opinnot eivät riitä siihen yksinään.

Käsityötä on pyritty määrittelemään useista näkökulmista. Useimmiten sillä tarkoitetaan käsillä tehtävää työtä, tuotteiden valmistamista kodin tai ammatin piirissä. Käsitteellä voidaan tarkoittaa myös käsityötuotetta, työn konkreettista tavoitetta tai päämäärää. (Lindfors 1992, 2.) Kun käsityö määritellään Anttilan (1993, 32-33) mukaan muodostuu käsityöstä hyvin aito todellisuutta vastaava kuva:

Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessi on sellaisen yksittäisvalmisteen eli produktin aikaansaamista, jossa virittyvät työn tekijän erilaiset persoonallisuuden osa-alueet, sen kognitiiviset, sensomotoriset, emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät.

Työntekijä käyttää aiemmin hankkimaansa tietotaitoa syntyvien ideoiden toteuttamiseen. Ideat voidaan toteuttaa joko konvergentilla eli tunnettuja ratkaisuja soveltamalla tai divergentilla eli uusia ratkaisuja etsivällä tavalla, jolloin se edellyttää luovaa ongelmanratkaisua.

Käsityön valmistus etenee yleensä vain tuote kerrallaan tai pienissä sarjoissa. Tekijä itse voi arvioida prosessia sen kaikissa vaiheissa ja suunnata sen kulkua haluamallaan tavalla. Käsityön prosessi on kaikilta osiltaan sidoksissa vallitsevan kulttuurin arvoihin, sen traditioon ja muotokieleen. Käsityötä arvioidaan ympäristön taloudellisten ja sosiokulttuu-

risten tekijöiden mukaan. Näiden arvokriteerien nojalla tekijä itse ja hänen ympäristönsä arvioivat, tyydyttäväkö käsityö taloudellisesti, eettisesti, sosiaalisesti, teknisesti, tarkoituksettaan, muodoltaan ja ulkonäöltään tai vastaako se perinteen tai vallitsevan muodin vaatimuksia. Tekijä itse arvioi, missä määrin työ tuottaa hänelle henkistä tai sensomotorista tyydytystä. (Anttila 1993, 32-33.)

Anttilan hyvä määrittely on kuitenkin nostettu niin korkealla käsitteelliselle tasolle, että se kätkee alleen käsityön substanssispesifisyyden eli käytettävän materiaalin rajoiteavaruuden ja siihen soveltuvat tekniikat ja teknologiat. Käsityötaidosta osa on näiden tekniikoiden taitavaa käyttöä. Jokaisella materiaalilla on omat teknologiansa, niinpä tekstiiliraaka-aineen kanssa puhummekin kudonta-, painanta-, värjäys-, kirjonta-, neule-, virkkaus- ompelu-, kaavoitus-, sisustus- tai vaatetustekniikoista välineenä tavoitellun muotokielen ja kulttuurisen merkityksen tuottamiseen.

Kun nämä ongelmakentät nostetaan tieteelliseen tarkasteluun, havaitaan, että tekniset yliopistot ovat hoitaneet teknologiat ja taideyliopistot muotokielen opettamisen. Opettajankoulutukseen sijoitetuilla käsityön tieteellisillä sisältöalueilla pitäisi olla niitä vastaava koulutus asianomaisessa yliopistossa, jos käsityönopetus tahdotaan kytkeä elinkeinoelämän piiriin. Opettajankoulutuksen tehtävänä on käsityön didaktiikan kehittäminen yhteistyössä, ei niin että opetettavat sisällöt saadaan annettuina ja staattisina, vaan dynaamisina ajankohtaisen tieteellisen tiedon pohjalta.

Käsityön merkitys kehittyvän ihmisen elämässä

Käsityötaito on voitu lukea ihmiselle tärkeäksi perustaidoksi jokapäiväisestä elämästä selviämässä ja siihen tarvittavien tuotteiden tuottamisessa. Käsityötaidon luonne on muuttunut ilmaisullisemmaksi, lähemmäksi taidekäsityötä, nyt kun tuotteet voidaan ostaa teollisesti valmistettuina. Käsityötaidon kannalta tilanne on muuttunut kuitenkin ainoastaan siinä suhteessa, että tekijöitä on ehkä vähemmän kuin aikaisemmin ja osa heistä on ammattitaitoisempia, kuten tekstiili- ja vaatetus-suunnittelijat. Mutta kipinä ammattialoille sijoittumisesta saadaan syttymään vain omasta tekemisestä jo lapsuudessa. Perinteisesti tämä käsityönopettaja on voinut olla oma äiti tai useimmiten isoäiti, mutta suomalaisessa koululaitoksessa käsityötaidon siirtäjänä on voinut olla myös luokan- tai käsityönopettaja (Kokko 2004, 97-98). Käsityö on edelleen mukana elämänhallintaan kasvattamisessa. Se sisältää sekä hyvinvoinnin että kriiseistä selviämisen strategioita (Pöllänen 2005, 66-78). Taidot

on opittava varhain, jotta ne on käytettävissä, silloin kun niitä tarvitaan elämän varrella, aivan kuten kielitaitoa tai matematiikkaa tarvitaan.

Koulun oppiaineena käsityössä on myös kysymys oppilaan lahjakkuusrakenteen kokonaisvaltaisesta kehittämisestä ihmisen tasa-arvoisena perusoikeutena. Perusopetuksessa lapsen kaikkia kykyrakenteita on kehitettävä tasapuolisesti, ei yksinomaan teoreettista lahjakkuutta. Lapsi on kokonaisvaltainen oppija. Viimeinen tuntikehys ei anna mahdollisuuksia valita esimerkiksi käsityötä, jos oppilaan ambitiot ovat korkealla ja tahdotaan varautua kaikista vaativimpiin akateemisiin uravalintoihin.

Tämä antaa samalla oppilaan ymmärtää, että karteesiolainen jako mielen ja ruumiin välillä on yhä relevantti. Kaikki ruumiillinen ja materiaallinen luokitellaan vähäarvoiseksi eikä sitä ole syytä valita. Tällainen ajattelu ruokkii inhimillistä epätaasa-arvoa, sillä kaikkea ihmisen tekemää työtä ei kunnioiteta samalla tavalla. Niinpä suomalaisesta yhteiskunnasta puuttuvat pienyritykset, ammattimiehet ja taitavat tekijät. Toisaalta kouluun yritetään istuttaa niin sisäistä kuin ulkoista yrittäjyyskasvatusta ymmärtämättä, että yrittäjyyteen motivoitutaan itsestään. Kun oppilas on oivaltanut ja omilla silmillään nähnyt ja kokenut, että hän on luova ja taitava tuottaja, jolta ideat syntyvät itsestään tekemisen kautta, on samalla yrittäjän motivaatiokenttä valmis.

Koulun oppiaineena käsityö tarjoaa keinoja havainnollistaa abstrakteja sisältöjä, varsinkin alemmilla luokilla, jolloin oppilaan abstrakti ajattelu ei ole vielä kehittynyt. Teoreettinen oppiaine voidaan käsityön välityksellä saada näkyväksi ja konkreettiseen muotoon, jolloin oppiminen tapahtuu helpommin. Käsityö on osoittautunut myös erinomaiseksi integrointiaineeksi, lisäksi se on myös hyvin kohdallinen aine koulun yhteisissä projekteissa, juhlissa ja näytelmissä (Kaukinen 1998, 73-81).

Koulukäsityön ongelma on kuitenkin siinä, että lapsen ohjattu tuotos voi olla varsin mitättömän tuntuinen ja se voi harhauttaa luulemaan, että käsityö olisi merkityksetön koulun oppiaine. Kokonaisten käsityöprosessien tuottaminen vaatii kuitenkin abstraktin ajattelun kehittymisen, sillä esimerkiksi kaksiuolotteisten kappaleiden tai velton materiaalin muotoilu kolmiuolotteiseksi tuotteiksi monimutkaisin teknologioin ole aivan yksinkertaista. Sama koskee sosiokulttuurisesta ympäristössä syntyvien suunnitteluideoiden havaitsemista ja muuntamista näkyvään materiaaliseen muotoon.

Käsityötaidon oppimisprosessi on siis pitkä. Tästä syystä käsityötä on yritetty saada myös lukiokursseiksi. Siinä on osittain onnistuttukin ja käsityöstä, tekstiilityöstä ja teknisestä työstä, on mahdollista suorittaa lukiodiplomi (www.oph.fi).

Käsityötaito on kuin kasvi, se kasvattaa rungon ja nupun ennen lukiota, lukiossa se puhkeaisi kukkaan, mutta metaforisesti, jos käsityönopetus loppuu tähän, varsi leikataan nupun alta irti ja sanotaan, ettei varresta ole mihinkään eli että käsityötä ei tarvittaisi. Lukiodiplomityöt ovat olleet erittäin taidokkaita portfolioin kuvattuja töitä, jotka on tehtävänannoissa integroitu johonkin teoreettiseen lähtökohtaan. Tällä tavalla hankitulla käsityötaidolla on merkitystä, ei ainoastaan materiaalisen kulttuurin, taiteen ja taidon arvo ja arvostuksen ymmärtäjänä ja säilyttäjänä, vaan myös koulun jälkeisessä elämässä, ammatinvalinnassa, sekä kestävän kehityksen toteuttamisessa. Käsityöllä on merkitystä myös luontoa arvostavan kulttuurin ja ihmisen tekemien tuotteiden arvostamisessa.

Käsityössä oppilaalle avautuvat visuaalinen kulttuuri, oma identiteetti sekä kulttuuriset ja sosiokulttuuriset kirjaukset, merkit, symbolit ja merkitykset sekä niiden kulttuurinen havaitseminen eli kulttuurinen lukutaito. Käsityö voi avata ymmärryksen kansallisen identiteetin tiedostamiseen ja sen symbolien omaksumiseen. Brittiläinen käsityön tutkija Mason näkee, että käsityön eräänä merkitysulottuvuutena on mahdollisuus empatian kehittämiseen monikulttuurisessa yhteiskunnassa, kuten Britanniassa ja Walesissa. Hänen tutkimustuloksissaan käsityön voitiin todeta kehittävän empatiaa toisia kulttuureja ja uskontoja kohtaan ja että käsityö voi hyödyntää monikulttuurisuuden rikkautta modernissa maailmassa. Käsityöilmaisu lisää identiteetin rakentumista ja ymmärrystä yhteen kuulumisesta (Mason 1998). Käsityössä tekemisen tuloksena syvenyy käsitys omasta itsestä ja oman identiteetin työstäminen vahvistuu itsensä toteuttamisen kautta (Linko 1998, 60). Ajankohtaiseksi on noussut myös tunneilmaisun ja eläytymisen kasvattaminen. Käsityö pystyy osallistumaan tähän kasvatukseen esimerkiksi lahjaksi tai toiselle suunniteltavan käsityötehtävän muodossa.

Opettajakoulutuksen tavoitteet ja sisällöt käsityöoppiaineessa

Keskustelu käsityön tavoitteista ja sisältöalueista on nostettava esiin käsityön oleuksesta, valtakunnallisesta historiasta ja käsityötä koskevasta lainsäädännöstä. Käsityö on ollut peruskoulun alemmilla asteilla kaikille yhteinen kouluaine, jonka opetuksessa on käytetty laaja-alaisesti erilaisia materiaaleja. Tämä on hyvä, sillä lapsen on saatava eheä käsitys ympärillä olevasta maailmasta. Opettajina ovat usein toimineet luokanopettajat ja opetus on toiminut hyvin ja käsityöhönsä on voinut

integroida helposti muita oppiaineita. Tästä on ilmeisesti kuitenkin jäänyt elämään vahva käsitys tai myytti, että yksi opettaja voi opettaa käsityön kaikki sisällöt ja että käsityön pitää olla kaikille samansisältöinen oppiaine.

Euroopan unionin koulutuspolitiikka edellyttää tasa-arvoisia lähtökohtia. Tämä on heijastunut koskemaan myös keskustelua sukupuolten tasa-arvosta ja tulkintana on ollut, että opetuksen on oltava sukupuolineutraalia. Käytännössä se on tarkoittanut, että myös opetussuunnitelmista on karsittu kaikki sukupuoleen viittaava pois, jotta yleisilme on jäänyt Euroopan unionin vaatimuksia vastaavaksi. Sukupuolineutraaliin kasvattamiseen pyrkiminen on peruskoulun käsityöoppiaineessa, ikään kuin ala-asteen jatkumona, johtanut tilanteeseen, että aikaisemmat oppiaineet, tekstiilityö ja tekninen työ, on lakiteitse, pakottamalla, muutettu yhdeksi koulun oppiaineeksi. Sillä vain on *käsityö*, ei tekstiilityötä eikä teknistä työtä, peruskoulun oppiaine, jonka laki tunnustaa ja jolle se määrittelee tunteja tunteikehyksessä alimmilta luokka-asteilta ylimmille (asetus 1435/2001 § 6). Käsityön todellisuus paljastuu vasta vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelmassa. Siellä käsityö on määritelty oppiaineeksi, jolla on kaksi sisältöä, tekstiilityö ja tekninen työ. Valtakunnassa vallitsee tämän muutoksen johdosta yleinen sekasorto, jossa kukaan ei tiedä kunnolla, miten käsityötä pitäisi opettaa tai organisoida tai miten järjestää käsityöopettajankoulutus.

Opettajankoulutuksen ongelmaa on myös ratkaistu muodollisesti lakiteitse. Aikaisemmin opetusministeriö oli määrännyt käsityöoppiaineiden eri sisällöille koulutusvastuun eri yliopistoihin. Käsityötiedettä, tekstiilityön tieteellistä oppiainetta, on opetettu Helsingin ja Joensuun yliopistoissa ja käsityökasvatusta, teknisen työn tieteellistä oppiainetta, Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksella. Ruotsalaisella sektorilla Åbo Akademin Pedagogiska fakultenissä käsityön tieteellisen oppiaineen nimi on *slöjd pedagogik*. Heinäkuun 14. päivää 2005, astui voimaan uusi asetus 568 (liite II) ja sen liitteessä on rastitettu koulutusvastuu aikaisemmasta poiketen kaikille niille neljälle yliopistolle, joilla aikaisemmin ollut koulutusvastuu jommastakummasta käsityöoppiaineesta. Asetuksesta 567 (liite I) siirryttäessä asetukseen 568 (liite II) koulutusvastuuta eri yliopistojen opettajankoulutuksissa on siis pyytämättä laajennettu toisella käsityöaineen oppisisällöllä.

Opetusministeriö on yrittänyt pehmentää siirtymää määräämällä perustettavaksi käsityön opettajankoulutuksen verkko yliopiston KVV vuonna 1999 Helsingin, Joensuun, Turun ja Åbo Akademin välille. Siitä muodostui noin viisivuotinen rahoitettu projekti, jonka puitteissa muodostettiin yhteistyöverkkoja ja kehitettiin opetusta

koulutuksen ja tutkimuksen tieto- ja viestintästrategian mukaista verkko-opetusta (Kaukinen & Kaukola 2003; Collanus & Kaukinen 2004). Opetusministeriön toiveista huolimatta tällainen järjestely ei kuitenkaan pystynyt sulauttamaan yhteen opettajakoulutusten eri tieteenalojen oppisisältöjä. Se kehitti hyvää yhteistyötä ja yliopisto-opetuksen verkko-opetusta. Käsitön eri sisältöjä tarjottiin kertaluonteisesti eri yliopistojen välillä, mutta mitään pysyvää koulutusta ei projektirahoituksella pystytty luomaan. Mikään verkkoyliopistoratkaisu ei voi sulattaa yhteen kahta eri tieteenala. Vaikka KVV:n projekti sinänsä oli onnistunut ja hyödyllinen kaikille osapuolille, siitä jäänee kuitenkin Opetusministeriön suunnasta epäonnistuneen maku, kun ns. laaja-alaista käsityöopettajan koulutusratkaisua ei saatukaan synnytettyksi. Mistä on siis kysymys?

Koulutusvastuun laajentaminen on myös voimavarakysymys. Tekstiilityön ja teknisen työn luonne taide- ja taitoaineena vaatii pieniä opetusryhmiä (max. 14) myös opettajankoulutuksessa ja työtä on opetettavaa kulloistakin tekniikkaa vastaavissa turvallisissa työtiloissa ja tarkoituksenmukaisella, nykyaikaisella laitekannalla. Käsitönopetus on kallista. Eri paikkakuntien opettajatarvetta, lisäopetustiloja ja uusien sisältöjen opetusta on mahdotonta kehittää ja toteuttaa aikaisemmillä resursseilla. Tässä kohdassa on myös hyvä muistaa, että opetusministeriö ja yliopistot odottavat edelleen tieteellisen tutkimuksen tekemistä opettajankoulustehtävän, maisteri- ja tohtorituotannon rinnalle. Tätä kaikkea on resursoitava eivätkä yliopistojen niukkenevat voimavarat ole mahdollistaneet lisätoimintoja.

Käsityöoppiaineen yhdistämisen ongelmat

Käsityöoppiaineen sisältöjen yhdistämisessä on kysymys paljosta muusta kuin kahden samaan ryhmään kuuluvan oppiaineen yhdistämisestä yhdeksi opetuskokonaisuudeksi. Onko yhdistämisen taustalla kuitenkin vain kysymys oppiaineiden keskinäisestä valtataistelusta tuntikehyksessä? Tasa-arvoargumentti on ollut nokkela oivallus tilan raivaamiseksi tärkeämmiksi koetuille oppiaineille.

Toisaalta on kysyttävä, ovatko nämä oppiaineet yleensä yhdistettävissä ja jos ei, miksi? Kysymykseen voisi vastata vastakysymyksellä. Emmekö voisi yhdistää kieliaineet yhdeksi aineeksi, jolloin opitaan monta kieltä yhtä aikaa? Miksi matemaattisia aineita ei voida yhdistää? Eikö samalla tuntimäärällä voitaisi tehokkaasti oppia fysiikkaa ja kemiaa, kun sisällöt puolitetaan ja tuntimäärät vähennetään, kuten käsityölle

on nyt tehty. Kukaan muu ei voisi esittää tällaisia kysymyksiä kuin ne, jotka eivät asiaa kyllin hyvin tunne. Ja juuri he ovat olleet vaikuttamassa käsityön kohdalla.

Käsityön taustalla on substanssispesifin tiedon kautta vahva kulttuurihistoriallinen kirjaus. Tekstiilikäsityössä kysymys ei ole vain yhdestä raaka-aineesta, vaan kokonaisesta kulttuurista, tekstiilikulttuurista, jolla on vahva jalansija paitsi meillä suomalaisilla kansallisesti myös muissa kulttuureissa nimenomaan naiskulttuurina. Ei suomalaisen peruskoulun yksi oppiaine tällaista kulttuurista kirjausta pysty kumoamaan, vaikka lakia oppiaineista muutetaan. Sama koskee teknistä työtä tai teknologiaa, ne ovat miehenä maailmassa olemisen valtaväyliä. Todellinen tasa-arvo saavutetaan näissä oppiaineissa, ei mahdollonta yhteen sulattamalla, vaan *kahden* erillisen käsityöaineen kautta, joita tarjotaan samoina tai eriytyneinä sisältöinä kaikille oppilaille sukupuoleen katsomatta. Jos tämä ratkaisu tuo lisää tyttöjä teknisille aloille, on tämä se tie, joka on käytävä eikä mitätöimällä käsityötä käytökelvottomaksi oppiaineeksi, jossa kukaan ei enää opi mitään. Itävallassa on saatu hyviä kokemuksia sukupuolenmukaisista opetusryhmistä, joissa käsityötä on opetettu, siis tekstiilityötä poikaryhmissä ja teknistä työtä tyttöryhmissä. Britanniassa tekstiilityötä, teknistä työtä ja kotitaloutta ei saatukaan sulatetuksi yhteen ja nyt he joutuvat palaamaan takaisinpäin. Miksi me toistaisimme samat virheet, kun hintana on käsityötaidon katoaminen ja uusavuttomuuden auttamaton syveneminen?

Ehdotuksia käsityöoppiaineen kehittämiseksi ja opettajankoulutuksen järjestämiseksi

Käsityöoppiaineen kehittämisen edellytys on väärin perustein muodostetun *lakitekstin purkaminen*. Käsityö ei voi olla oppiaine, jolla on kaksi sisältöä, tekstiilityö ja tekninen työ ja jonka ainoana päämääränä on vain kasvatuksen välineenä toimiminen. Jos yleissivistävän koulutuksen tavoite on antaa edellytyksiä elämänhallintaan, on käsityötä opetettava niin että sillä on liittymä koulun jälkeiseen elämään ja kulttuuriin. Käsityöaineen tasa-arvoaspekti on hoidettava siten, että käsityö *jae-taan* uudelleen *kahdeksi* oppiaineeksi, joita molempia uudistetaan. Tässä esitettävät vaihtoehdot eivät ole uusia maailmassa, mutta meidän on hyvä liittyä laajempaan yhteyteen, jolloin saamme tutkimustietoa, syvyyttä ja kokemuksia myös muulla vallinneista käytännöistä. Ehdotukseksi nousevat käsityön jakaminen oppiaineina nimikkeillä *käsityömuotoilu* ja *teknologia* (Design & Technology).

Tekstiilimateriaalia on pidetty liian kapea-alaisena käsityössä ja rinnalle on vaadittu muita materiaaleja. Nyt siihen olisi mahdollisuus. Käsityömuotoilussa on mahdollista käyttää kaikkia niitä materiaaleja, jotka ovat mahdollisia jonkin tuotteen muodonantoon. Muotoiluksi voidaan käsittää kaikki se toiminta, jossa ihminen jonkin materiaalin avulla saa aikaan ympäristön muutoksia ja toteuttaa suunnitelman. Käsityömuotoilu sopii hyvin käsityötieteen alueelle, mutta nykyinen opetus yliopistoissa ei pysty yksin vastaamaan muusta kuin tekstiilikäsityömuotoilusta, joten on vain loogista, että kuvaan astuu mukaan taideteollisen korkeakoulun sisällöt jollakin tavalla, jolloin muotoilun aluetta laajennetaan. Valtakunnassa on meneillään yliopistolaitoksen rakenteellinen kehittäminen, jolla pieniä koulutusalueita on tarkoitus yhdistää (Opetusministeriö 2006). Tämä voisi antaa suotuisan mahdollisuuden käsityön muotoilemiseksi uudelleen.

Maassamme on myös tehty havainto, että yhteiskuntien muuttuessa yleissivistäviin kouluihin esimerkiksi Yhdysvalloissa, Brittiensaarilla, Saksassa, Hollannissa ja Australiassa on otettu oppiaineeksi teknologiakasvatus (technology education) niminen oppiaine. Tätä koskeva muistio on julkaistu vuonna 1991. Jyväskylän yliopisto otti haasteen vastaan ja käynnisti teknologia kasvatuskokeilun, jonka tavoitteena oli opetuksen ja opetussuunnitelman lähtökohtien kehittäminen (Parikka & Rasinen 1994; Parikka, Rasinen & Kantola 2000). Projektissa kehitettiin teknologiakasvatuksen määritelmä, jonka mukaan oppiaineessa yhdistyvät erityisesti käden työ, soveltavat luonnontieteet ja tietotekniikka (Rasinen 2000, 133). Koska kirjoittajan kompetenssialue rajoittuu käsityötieteeseen, en vie suunnitelmaa tässä pitemmälle, vaan jätän sen niille, joita asia koskee.

Aineenopettaja vai luokanopettaja käsityöopettajana?

Valtakunnassa on ollut selkeästi havaittavissa pyrkimystä siihen, että luokanopettajat opettaisivat käsityöoppaineen peruskoulussa (Lepistö 2006, 158-166). Ilmiö on tuttu myös menneiltä vuosilta, luokanopettajat ovat halunneet opettaa myös käsityötunnit. Parin vuoden kokeilun jälkeen käsityötunneista on kuitenkin tahdottu päästä eroon, sillä käsityön opettaminen vaatii suuren valmistelun ja käsityötä on vaikeaa opettaa.

Kun käsityöhön on vielä tällä hetkellä sisällytetty kaksi sisältöä, tekstiilityö ja tekninen työ, jäädyään kyllä kysymään kuinka vähillä opinnoilla voidaan kuvitella, että käsitöitä voitaisiin opettaa. Luokanopettajan maisteritutkintoon mahtuu kyllä

yksi 60 opintopisteen sivuaine, mutta kun sisältöjä onkin kaksi, jää teoreettisesti opintoja vain 30 opintopistettä kummallekin sisällölle eli perusopintojen, vanhan approbaturin, verran. Se ei riitä. Teknisessä työssä ovat lisäksi työturvallisuuskysymykset niin vaativia, että näin vähäisillä opinnoilla ei voida odottaa luokanopettajan selviävän tapaturmista opetuksen haasteista. Tälläkin kohdalla korostuu lakitekstin epäonnistuneisuus. Käsityö ei voi olla oppiaine, jolle määritellään kaksi sisältöä.

Toisena vaihtoehtona voisi olla, että käsityöopettajan tutkinnossa olisi sivuaineena luokanopettajan monialaiset opinnot. Ratkaisu toimisi hyvin, jos opetettavia sisältöjä olisi yksi, tieteenaloina joko käsityötiede tai käsityökasvatus. Mutta tämäkin ratkaisu nykytilanteessa johtaa samaan umpikujaan. Maisterin tutkintoon ei mahdu riittävää määrää opintoja. Pääaineen, toinen käsityön tieteistä sekä ns. laaja-alaisen käsityöopettajan toisesta käsityöaineesta ja pedagogisista opinnoista täytyy jo yksin maisterin tutkinnon opintopisteet. Luokanopettajan monialaiset opinnot olisi opiskeltava tutkinnon päälle. Tämäkään ratkaisu kaksoiskompetenssin luomiseksi ei siis toimi.

On kaksi eri asiaa, se miten opettajia yliopistoissa koulutetaan ja se kuinka käsityötä peruskoulussa opetetaan. Peruskoulussa opetus voidaan järjestää kahden eri henkilön välityksellä, tekstiilityön opettajan ja teknisen työn opettajan, kuten on totuttu tekemäänkin. Ongelma sen sijaan on se, että opetusministeriö on antanut sen kuvan, että yhden henkilön on pystyttävä opettamaan molempia sisältöjä. Tällä kohdalla tulee väistämättä esiin käsityöopettajan henkilökohtaiset identiteettikysymykset. Käsityö on vahvasti omaan taustakulttuuriinsa sitoutunut ja tekijänsä maailmassa olemisen tavan representaatio, kuten edellä viitattiin. Kuvaan astuu kysymys, kuinka tahdotaan ilmaista omaa identiteettiä käsityöopettajan ammatillisena profiilina. Kulttuurisessa kuvassa sukupuolella on vahva liittymä asiaan.

Bergen tutkimus käsitteli käsityöopettajankoulutuksessa olleiden ruotsalaisten opiskelijoiden sukupuolen sosiaalista ja kulttuurista rakentumista ja vahvistumista. Tutkimustulosten mukaan sukupuoli ja luokkamallit kehittyivät lapsuuden ja nuoruuden aikana ja ne vain vahvistuivat opettajankoulutuksessa. Tutkimus toi esille monimutkaisen mekanismin, jolla luodaan ja vahvistetaan asymmetrisiä suhteita teoreettisen ja käytännöllisen toiminnan välillä käsityössä. Koulutuksella ei voitu taata sukupuolineutraalia tasa-arvoa käsitöissä. Tutkimuksessa tuli paremminkin esiin, että tasa-arvopyrkimykset, joilla suljettiin pois perinteiset symboliset rakenteet, herättivät voimakkaita tunteita, jotka nostivat esiin vallitsevat valtarakenteet. Sukupuoliroolista oli vaikeata poiketa. Kirjontaa harrastava mies leimattiin nau-

rettavaksi tai homoseksuaaliksi. Sukupuoliroolista poikkeavaa naista ei tuomittu yhtä raskaasti ja hän saattoi saada molempien sukupuolten ihailua, mutta miesten oli vaikea peittää tunteitaan kilpailuasetelmassa miehisellä alueella. Nainen joutui kaksoissanktion kohteeksi. Häntä ei pidetty pätevänä opettamaan puu- ja metallitöitä miesten näkökulmasta ja toisten naisten mielestä hän ei ollut naisellinen. (Berge 1993.) Miksi käsityöopettajat pitäisi altistaa identiteettikriiseihin vain epäonnistuneen lainsäädännön vuoksi?

Jos miehet saataisiin valitsemaan käsityötiedettä käsityöopettajan tutkintonsa, nousee ongelmaksi esimerkiksi, kuinka peruskoulussa ratkaistaan vaateen soveltamisen ongelma? Käsityöopettajakoulutuksesta on valmistunut kaksi miestä tekstiilinopeettajiksi. Toinen meni aikuisasteelle ja hän menestyy hyvin. Toinen mies erinomaisella osaamisella, vaatealan artonomipohjalta valmistunut tekstiilinopeettaja, ei saanut opettaa peruskoulun yläasteella, koska kukaan ei sitä hyväksynyt, eivät oppilaat, oppilaiden vanhemmat tai opettajatoverit. Asiantuntijan on helppo ymmärtää, että vaateen valmistuksen edellyttämä soveltamistoiminta edellyttää sellaista koskettelua, joka täyttää myös sukupuolisen häirinnän tunnusmerkkejä. Mies voi hyvin olla räätäli, mutta ei murrosikäisten tyttöjen vaatteiden soveltaja. Ratkaisuksi ei voida tarjota vaatetusosuuden poistamista käsityön opetus suunnitelmasta, sillä vaateenvalmistuksen opetus on halutuin ja muutoinkin merkittävä osa-alue käsityössä.

Opettajaopiskelija, kun hän valitsee tutkintonsa sisällön, pyrkii tekemään optimaalisen valinnan, joka myös takaa hänen työllistymisensä. Niin sanottu laaja-alainen käsityöopettajan tutkinto, jota opiskelijoille ollaan nyt väkiväkällä tarjoamassa, ei ole elämänhallintastrategisesti paras mahdollinen vaihtoehto. Laajat käsityön opinnot ovat erittäin työläät suorittaa ja tuloksena on vain yhden aineen opettajatutkinto, jolle on tarjolla vain vähän opetettavia tunteja peruskoulussa. Samalla vaivalla opiskelija olisi voinut valita toisen opetettavan aineen, kuten Savonlinnasta valmistuneet opettajat, joiden oli täytynyt valita sivuaineekseen matematiikka tai englannin kieli. Teknisen työn tai teknologian luontaisia sivuaineita ovat muun muassa matemaattiset aineet.

Laaja-alainen käsityöopettajan tutkinto näyttäisi kiinnostavan vain harvoja opiskelijoita, sillä kulttuurisina representaatioina tekijästään irrotettuja sukupuolineutraaleja artefakteja ei juuri esiinny. Sukupuolineutraalin käsityön kokeilusta on kokemusta Ruotsista ja siellä vallitsee nyt pula käsityöopettajista. Tutkinnoissa riskin muodostaa myös toinen pienemmäksi jäävä käsityön sisältöalue. Vaikka

kelpoisuuden saisi, olisi lukio- ja aikuisasteella peruskoulun ulkopuolella vaikeata selviytyä niin suppeilla opinnoilla. Kokemuksen perusteella näitä tutkintorakenteita ovat vähäisessä määrin kuitenkin valinneet muutamaiset naisopiskelijat. Samoin teknisen työn opettajissa on aina ollut mukana muutamia naisia. Silloin kuin poliittiset tasa-arvopyrkimykset tuottavat tulosta tässä suunnassa, menetetään toisessa suunnassa jotakin ehkä vielä tärkeämpää. Peruskoulussa kipeästi kaivatuista miehistä menetettäisiin osa, sillä käsityön moniosajat olisivat pääsääntöisesti naisia. Tämä on todellinen vahinko sekä oppilaille että kouluille. Täydellinen naisistuminen opettajakunnassa tuskin voi olla opetushallinnon tavoite.

Risteily tekstiili- ja teknisen työn välillä on tehty mahdolliseksi jo vuodesta 1994 opetus suunnitelman puitteissa ja valinnan vapautta on siitä lähtien vain lisätty. Käsityönopettajien ja kouluttajien tulkinta on jo kauan ollut, että tasa-arvo on tässä aineryhmässä toteutunut, vaikka vapaasti valittava käsityöllinen suuntautuminen ei selvästi olekaan tyydyttänyt kaikkia tasa-arvokasvattajia. Tästä järjestelystä on kuitenkin ollut tuntuva haittaa käsityötaidon kehittämisessä. Se on johtanut muun muassa siihen, että tekstiilikäsityön opettajaksi hakeutuva opiskelija ei osaa esimerkiksi ommella ompelukoneella, koska hän on ollut osan ajasta teknisessä työssä. Asiaa tuntematon voisi ajatella, että koneompelun oppii hetkessä, mutta asiantuntija tietää, että tämä opiskelija ei myöskään osaa mitään kaavoitus-, vaatetus- tai ompeluteknologian alkeista tai ompeluun soveltuviin materiaalien valinnasta eikä tällaisia puutteita voida korjata lyhyessä ajassa. Käsityötaitojen on myös havaittu heikentyneen merkittävästi vähitellen. Käsityönopettajaopiskelijat tarvitsisivat valmistavat opinnot ennen kuin aloittavat yliopisto-opintonsa, jotta he pystyisivät opettamaan peruskoulussa, lukiossa tai vapaassa sivistystyössä, johon heidän tutkintonsa antaa kelpoisuuden. Käsityöoppiaineen kahdet sisällöt vain heikentävät tilannetta entisestään.

Nämä ongelmat saataisiin erittäin tyylikkäästi ratkaistuksi, kun luovuttaisiin ideologisesta lähestymisestä ongelmaan lakitekstissä. Pidettäisiin tekstiilityö tai käsityömuotoilu ja tekninen työ tai teknologia omina kouluaineinaan ja sijoitettaisiin maisterin tutkintorakenteisiin sellaisia teoreettisia opintoja, jotka tukevat näitä aineita ja antaisivat niille ja koko opettajatutkinnoille lisäarvoa. Niinpä teknisen työn luonnollinen sivuaine on esimerkiksi fysiikka, tietotekniikka tai matemaatiikka. Tällainen opettaja osaisi suunnitella käsityöhön konkreettisia sovelluksia, jotka ovat innostavia ja edistävät teoreettisten aineiden oppimista, kasvattaisi uusia innovaatioita ja yrittäjiä maahamme. Samoin tekstiilityön tai käsityömuotoilun

hyviä kumppaneita tutkintorakenteessa ovat kuvataide, kemia, matematiikka, tietotekniikka tai kieliaineet. Suosittuja integrointiaineita tutkimuksen mukaan ovat myös biologia ja historia. Samoin kuvataiteen ja muotoilun alueen eri oppiaineet olisivat hyviä vaihtoehtoja aikuiskoulutukseen tähtäävän tekstiilityönopettajan tutkintorakenteessa.

Peruskoulun käsityöaineisiin kannattaa panostaa ja kehittää niitä sekä koulun oppiaineina että opettajatutkintoina mielekkäällä tavalla. Oppilailla tulee olla oikeus myös vastaisuudessa saada käsityöaineiden opetusta ammattitaitoisten opettajien johdolla.

Lähteet:

- Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY.
- Berge, B.-M. 1993. Craft Teachers as Spearheads for an Equal Society? A study of female and male future craft teachers and the school subject craft in the Swedish compulsory school. *Kasvatus 1/1993 Supplement 24*, 35-45.
- Collanus, M. & Kaukinen, L. 2004. Kohti käyttäjätavallisia verkkoluentoja. *Pedagogica 21*. Käyttätymistieteellisen tiedekunnan julkaisuja 21. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Huhtamäki, U. 2004. Vietnamin taiteen elävät perinteet. Teoksessa U. Huhtamäki & M. Keltanen (toim.) *Lootuksen kukka - taidetta Vietnamista*. Sinebrykoffin taidemuseon julkaisuja. Helsinki, 17-18.
- Kaukinen, L. 1998. Tekstiilityön integroiminen taide- ja taitoprojekteihin. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi*. *Studia Pedagogica 17*. Opettajankoulutuslaitos, Helsinki: Helsingin yliopisto, 73-81.
- Kaukinen, L. & Kaukola, A. 2003. Monimuotoisen verkkoluentokurssin kehittäminen käsityönopetuksen verkkoyliopistossa. *Pedagogica 18*. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 18. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa – toim 109.
- Kokko, S. 2004. Tytöt peruskoulun käsityössä. Teoksessa T. Kupiainen (toim.) *Käsillä tehty*. Helsinki: Edita, 91-100.
- Lawson, B. 1997. *How Designers Think: The design process Demystified*. 3ed. Architectural Press.
- Lepistö, J. 2006. Käsityöoppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia*. *Artefakta 17*. Tampere: Akatiimi Oy, 158-166.
- Lindfors, L. 1992. *Formgivning i slöjd: ämnesteoretisk och slöjdpedagogisk orienteringsgrund med exempel från textilslöjdsundervisning*. Vasa: Åbo Akademi.

- Linko, M. 1998. Aitojen elämysten kaipuu. Yleisön kuvataiteelle, kirjallisuudelle ja museoille antamat merkitykset. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 57. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mason, R. 1998. Pupils As Makers. Craft Education in Secondary Schools at Key Stages 3 & 4. London: Crafts Council.
- Parikka, M. 1994. Teknologiakasvatuskokeilu. Kokeilun tavoitteet ja opetussuunnitelman lähtökohdat. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 15. Jyväskylän yliopisto.
- Parikka, M. & Rasinen, A. & Kantila, J. 2000. Kohti teknologiakasvatuksen teoriaa. Teknologia kasvatuskokeilun 1992 - 2000: Raportti 3. Jyväskylän yliopisto.
- Pöllänen, S. 2006. Elämä ilman käsitöitä - mitä se on? Käsitö harrastajien psyykkisen hyvinvoinnin tukena. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Artefakta 17. Tampere Akatiimi Oy, 66-85.
- Rasinen, A. 2000. Developing Technology Education. In Search of Curricular Elements for Finnish General Education Schools. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2000. The weaving-design process as a dual-space search. Doctoral Dissertation. Department of Home Economics and Craft Science Research Report no 6. Helsinki: University of Helsinki.

Elektroniset lähteet:

- Asetus 1435/2001 Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.finlex.fi>](http://www.finlex.fi)
- OECD Programme for International Student Assessment. Problem Solving for Tomorrow's World - First Measures of Cross Curricular Competencies from PISA 2003. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.pisa.oecd.org>](http://www.pisa.oecd.org)
- Opetusministeriö 2006. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. Keskustelumuistio 8.3.2006. Opetusministeriön monisteita 2006:2. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.minedu.fi/julkaisut/muut/index.html>](http://www.minedu.fi/julkaisut/muut/index.html)

Kirjoittajat:

Eeva Anttila, Tanssipedagogiikan professori
Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos, Teatterikorkeakoulu
eeva.anttila@teak.fi

Leena Hyvönen, Musiikkikasvatuksen professori (ma)
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto
leena.hyvonen@oulu.fi

Ritva Jakku-Sihvonen, Projektinjohtaja
Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen
kehittämisprojekti (Vokke), Helsingin yliopisto
ritva.jakku-sihvonen@oph.fi

Leena K. Kaukinen, Professori
Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos, Helsingin yliopisto
leena.kaukinen@helsinki.fi

Sirkka Laitinen, TaT, KuvO
Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu, Helsingin yliopisto
sirkka.laitinen@helsinki.fi

Pirkko Pohjakallio, Lehtori, TaT
Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu
pirkko.pohjakallio@uiah.fi

Tässä kirjassa taidekasvatuksen asiantuntijat kuvaavat sitä, miksi taide- ja taitoaineet kuuluvat perusopetukseen ja opettajankoulutukseen. Kirja kertoo huolesta, jota kirjoittajat ovat kokeneet seuratessaan taide- ja taitoaineiden asemaa sekä koulussa että opettajankoulutuksessa. Kukin kirjoittaja kuvaa omasta näkökulmastaan sitä, miksi ihminen, *ihmiseksi* kasvaessaan, tarvitsee käsiensä, aistiensa ja kehonsa tuottamaa kokemuksellista tietoa. Taide- ja taitoaineiden kautta ihminen tavoittaa sellaista ymmärrystä itsestään, toisista ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta, jota on vaikea saavuttaa mitenkään muutoin. Taide- ja taitoaineet palvelevat koulun sivistystehtävää ja tukevat oppimista. Ne ovat välttämättömiä lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen kehityksen näkökulmasta. Kirja soveltuu oppimateriaaliksi luokanopettajakoulutukseen ja taide- ja taitoaineiden opettajankoulutukseen. Lisäksi sen toivotaan toimivan virikkeenä koulutuspoliittisessa keskustelussa.

ISSN 0783-3385

ISBN 952-9765-40-1 (nid.)

ISBN 952-9765-41-X (PDF)



OPETUSNEUVOSTO
TEHTÄVÄSUUNNITTELUN
TOIMIKUNTA