

Mira Kallio

Kuvataidekasvatuksen lyhyt kuolema

Ehdotan artikkelissani, että peruskoulussa ei tulevaisuudessa enää opetettaisi kuvataidetta siten kuin sitä tällä hetkellä opetetaan. Kysyn myös, onko peruskoulu oikea paikka kuvataiteen opettamiseen ja oppimiseen. Yhtenä lähtökohtana pohdiskelulleni on maamme opetuspoliittinen ilmapiiri, joka on vaikuttanut opetussuunnitelmiimme karsimalla opetuksesta radikaalisti taideaineita ja siten myös kuvataidetta. Toisaalta lähestyn aihetta perustaen näkemykseni omakohtaisiin kokemuksiin peruskoulun kuvataideopettajana. Syvennyn useasta eri näkökulmasta kriittisesti niihin näkökohtiin, joilla kuvataideopetusta on perusteltu: kenelle ja miksi kuvataideopetus on tärkeitä juuri perusopetuksessa.

Kuvataideopettajat ovat reagoineet opetussuunnitelmien supistuksiin puolustamalla ponnekkaasti hienoksi kokemaansa oppiainetta. Pohdin, kuinka merkityksellistä tällainen perusteleminen on. Puolustuspuheet ovat muuttuneet todisteluksi, joka ei vakuuta edes kuvataideopettajaa. Yleisessä keskustelussa nousee usein esille, kuinka arvokkaana koetaan, että lapsi saa elämäänsä ”pehmeitä” arvoja, kulttuurista tietoa ja ymmärrystä muustakin kuin välittömistä taidoista kuten matemaattisista tai teknologisista tiedoista. Taidekasvatuksen nähdään rikastuttavan oppilaan elämää, vaikka hän itse ei osaisi kaivata visuaalis-kulttuurillista opetusta.

Kuvataidekasvatus on siis paikallaan kaikille, jollei muuten niin varmuuden vuoksi. On hyödyllistä harrastaa kaikkea sellaista, jonka hyödystä ei ole mitään todellista näyttöä, mutta josta kuulee puhuttavan suojeasti ja jota ”kunnan ihmiset” harrastavat. Viesti päättäjiltä ja opetuksen suunnittelijoilta on kuitenkin päinvastainen.

Onko niin, että ainoastaan kuvataideopettajat kokevat oppiaineensa sisällöt todella arvokkaaksi, muiden ihmisten nyökkäillessä taidekasvatuksen puolesta vaikuttaakseen keskusteluissa kulttuurisesti aktiivisilta?

Kuvataidekasvatuksen alueeseen ei enää aikoihin ole katsottu kuuluvan pelkkä piirtäminen tai maalaaminen. Taidekasvattajat osallistuvat keskusteluun informaatio- ja mediayhteiskunnasta, globalisaatiosta, monikulttuurisuudesta,

demokratiasta, tasa-arvosta, koulusta merkitysten rakentamisen ja syrjäytymisen ehkäisemisen paikkana sekä taiteen ja taidekasvatuksen paikasta muuttuvassa maailmassa¹. Perimmäisenä tavoitteena on ollut pyrkimys vastata nuorten tarpeeseen jäsentää omaa elämää ja käsitellä muista kouluaineista poikkeavilla menetelmillä oppilaille tärkeitä ja läheisiä kysymyksiä sekä pyrkiä tuottamaan tietoa oppilaan oman toiminnan tuloksena. Kuvataidekasvatuksen tavoitteena on elämän merkitysten rakentaminen, jonka yleisesti koetaan koulusta puuttuvan, kun opetetaan vain kouluaineita ja koulutietoa.

Taidekasvatusta on kuitenkin kritisoitu rajattomuudesta, pyrkimyksestä jonkinlaiseen kaikenkattavaan elämäkasvatukseen (Pohjakallio 2005, 35). Mielestäni on paikallaan pohtia, kohtaavatko opettajan intentiot nuoren elämysympäristöä siten, että voitaisiin todella tavoittaa niitä oppilaalle merkityksellisiä aiheita oman elämän jäsentämiseksi. Kuvataideopettajalla on työtään ja tuntejaan suunnitellussa jonkinlainen käsitys siitä, mitä asioita oppilas voisi aiheen puitteissa käsitellä. Opettajan mielikuvien varaan rakennetut teemat voivat olla ylhäältä annettuja ja oppilaalle vieraita.

Oppilas ei ehkä tule töissään käsitelleeksi niitä merkityksiä ja sisältöjä, joita opettaja tehtävänannossaan on yrittänyt ilmaista, eikä oppilas mahdollisesti ymmärrä opettajan näkökulmaa koko työskentelyyn. On epäselvää, kohtaako opettajan visio opetuksesta oppilaiden oppimisen tai kokeman kanssa. Siksi opetus on pyrkinyt myös peruskoulussa muuttumaan vuorovaikutuksellisemmaksi ja osallistujamyönteisemmäksi. Oppilaalla saattaa itsellään olla tuoreita ja henkilökohtaisesti merkityksellisiä ajatuksia, jotka eivät välttämättä ole opetussuunnitelmaan kirjoitettuja tai aikuisen ajattelulle keskeisiä. Sirkka Laitinen perustelee esimerkiksi kauniin ja ruman ympäristön kuvallisen käsittelemisen hyväksi teemaksi opetuksessa, koska silloin nuori tulee pohtineeksi eettisiä ja esteettisiä valintoja ja merkityksiä (Laitinen 2003, 83-95). On myös mahdollista, että töitä tehdessään nuori pohtii ihan muita asioita. Voi myös olla, ettei työn tekeminen tai tekemättä jättäminen tosiasiaa vaikuta nuoren esteettisiin ja eettisiin ratkaisuihinsa.

Monet oppilaat pitävät varsin perinteisistä opetusmetodeista. Oppilaan saattaa olla vaikeata ymmärtää, että kuvataiteen tunnilla pitäisi ajatella toisin kuin koulun konventionaalisessa maailmassa yleensä ajatellaan. Koulun toimintaperiaatteet

¹ Ks.esim. Suomen Akatemian tutkimusohjelma *Syreeni*, joka tarkasteli taiteellisen toiminnan merkitystä syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten itseymmärryksen ja kulttuurisen identiteetin tukemisessa. Ks. myös *Taikomo* (Sava 2000) monikulttuuriseen kasvatukseen liittyvä tutkimus- ja kehittämishanke.

saattavat olla suoranaisessa ristiriidassa kriittistä ajattelua kannustavan kuvataidekasvatuksen kanssa, mikä voi hämmentää oppilasta; parhaimmillaan ero kasvattaa kriittisesti ajattelevaa nuorta. Tämän käsityksen mukaan oppilas on ala-asteella asetettu tiettyyn muottiin, josta hänet pitäisi saada irrottautumaan. Nuiva suhtautuminen ala-asteen kuvataidekasvatukseen on ymmärrettävää, kun muistetaan luokanopettajan koulutukseen sisältyvät kahden opintoviikon laajuiset kuvataidekasvatusopinnot. Modernistinen taidekäsitys puolustaa kuvataideopettajan itseriittoista asemaa luovuuden asiantuntijana.

Auktoriteettiin tukeutuva käsitys ei ole lainkaan hedelmällinen lähtökohta tasarvoiselle vuorovaikutussuhteelle eikä ole omiaan innostamaan oppilasta koulun muusta tiedonkäsittelystä poikkeaviin menetelmiin. Se, mikä aikuisesta ja kuvataiteen ammattilaisesta tuntuu inspiroivalta ja maagiselta, voi oppilaasta tuntua ahdistavan epämääräiseltä.

Myös itseilmaisun ajatus voi olla melkoinen vaatimus peruskoululaiselle. Kyky ilmaista ja käsitellä omia tärkeitä kysymyksiä kuvallisesti ja järjestää omaa elämäänsä kuvataideilmaisun avulla ei ole kaikille luontaista. Mielestäni se ei edes ole nykyisen opetussuunnitelman menetelmillä kaikille mahdollista, ehkä ei edes tarpeellista, oppia. Kuvallisen itseilmaisun vaatimus ei ole helppoa edes kaikille aikuisille, eikä ainakaan iässä, jossa omien ajatusten käsittely on hankalaa missä muodossa tahansa. Niiden visuaalisesti ajattelevien nuorten kohdalla, jotka tekevät kuvia muutoinkin kuin peruskouluopetuksessa, opetus on mieluisaa, lähes minkälaisena tahansa. Toisaalta opettajan kunnianhimoiset tavoitteet saattavat olla ristiriidassa sen kanssa, että oppilas tahtoo vain piirtää kuvia. Jos hän samalla tulee ilmaisseeksi jotain itsestään, voivat kuvan moninaiset tulkinnat jäädä kerta toisensa jälkeen hänelle käsittämättömiksi.

Peruskoulun kuvataideopettajien kanssa käymieni keskusteluiden perusteella ja myös omien huomioideni perusteella voin todeta opettajan usein olevan turhautuneita ristiriidasta, joka seuraa opetussuunnitelman ja oman työn suunnittelun sekä todellisuuden välillä. Mikä pyrkii olemaan visuaalisen kulttuurin kriittistä opiskelua, päätyy olemaan terapiaa murrosikäiselle. Toisaalta oppilaalle voi muodostua mystifioitu mielikuva itseilmaisusta, johon hänellä ei alun perin ole ollut tarvetta ja jonka puuttumisesta hän voi kokea huonommuutta etsiessään (turhaan) ilmaisukeinoja ja toisaalta pohtiessaan, mitä voisi sen avulla ilmaista. Ongelmallinen tilanne syntyy, jos opettajan on vaikea sitoutua valtakunnallisen tai kunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin vaikka hän silti katsoo velvollisuudekseen niitä noudattaa. Opettajan on vaikeaa

kokea opetussuunnitelmia merkityksellisiksi, jos hän ei koe niissä esitettyjä teemoja omakohtaisesti perustelluiksi.

Opetussuunnitelmateksti kirjoitettiin pitkälti vakuuttamaan yhteiskunta taidekasvatuksen tarpeellisuudesta sen jälkeen, kun taidekasvatusta oli päätetty vähentää. On ymmärrettävää, että taistoon ryhdyttiin kovin panoksin. Opetussuunnitelman teksti pyrkii olemaan vakuuttava ja tyhjentävä jopa siinä määrin, ettei tavoitteilla välttämättä ole paineita tulla toteutetuksi sellaisenaan, eivätkä ne siten tavoita oppilaita tai heidän vanhempiaan. Sen sijaan opettajalle sysätty haaste on melkoinen: sisällyttää vähentyneeseen tuntimäärään opetussuunnitelman entistä moninaisemmat tavoitteet. Kunnianhimoisten tavoitteiden perään on muistettu mainita oppiaineelle ominainen teemallisuus, kiireetön ilmapiiri ja pitkäjänteinen työskentely.

Samaan aikaan, kun yhteiskunnassamme vähennetään taideaineita, on ristiriitaisesti vallalla ajatus, että kaikkien peruskoulujen pitäisi pyrkiä luomaan kaikille koululaisille yhtäläiset oppimisen mahdollisuudet. Erityispainotteisia kouluja ei perusteta, ja nykyisten painotuskoulujen on perusteltava toimintansa huolellisesti saadakseen jatkaa erityispainotuksensa kanssa. Viesti päättäjiltä on selkeä: kaikille yhtäläistä ja tasalaatuista opetusta. Mutta minkälaista?

Tavoitteena on välttää elitististä eriytymistä ja oppilaiden pitkiä koulumatkoja. Lähikouluperiaatteen tarkoituksena on siis tasa-arvon edistäminen. Kuitenkin yhteiskunnan kulttuurista eriytymistä kasvatetaan esimerkiksi juuri taideaineita vähentämällä. Varmasti on mielekästä, että taideopetuksesta kiinnostunut harrastaa kuvataidetta kuvataidekoulussa tai muussa instanssissa, jossa hän voi rauhassa keskittyä kiinnostuksen kohteisiinsa peruskouluopetuksen sosiaalisesti haastavan ympäristön sijasta.

Tällainen harrastaminen ei kuitenkaan ole kaikkien asiasta kiinnostuneiden ulottuvilla ja tilanne johtaa perheiden kasvavaan eriarvoisuuteen eikä siten ole linjassa yhteiskunnallisten tavoitteiden kanssa.

Harrastusryhmässä voi toimia samanhenkisten ja samoista asioista kiinnostuneiden nuorten kanssa. Työskentelyilmapiiri peruskoulussa ei välttämättä lainkaan vastaa luovan innostuksen maagista tunnelmaa, jota kunnianhimoinen nuori kuvantekijä kaipaisi ympärilleen. Peruskouluopetuksessa kuvataiteen valitsevat usein ne, jotka osoittavat erityiskiinnostusta, sekä oppilaat, jotka eivät pärjää muissa aineissa. Kuvataiteen tunneilla pääsee helpommalla kuin ranskantunneilla, ei ole edes läksyjä eikä kokeita, vaikka joskus kuulee jonkun

innokkaan kuvataideopettajan yrittävän nostaa oppiaineen profiilia pitämällä kokeita. Kuvataiteesta kiinnostuneet ovat usein monessa lahjakkaita ja valitsevat kuvataiteen sijasta aineita, joita heidän kannattaa valita, jotta lukioon pääsy varmistuisi, aineita, joista on ”hyötyä”, kuten kielet, matemaattiset aineet ja reaaliaineet.

Kuvailemani tilanteet ovat yleistäviä. Mielestäni tilanteen hahmottamisen kannalta on kuitenkin syytä - stereotyyppioiden luomisen uhallakin - pureutua koulun arkielämään ja miettiä, onko tämän päivän ja tulevaisuuden kuvataidekasvatuksella mitään mahdollisuutta kohdata peruskoulussa oppilaat tavalla, jolla päästään ytimiin, joita pidetään keskeisinä oppilaan visuaalisen ilmaisun ja ymmärtämisen kannalta. Vai onko aika todeta, ettei peruskoulu ole sopiva paikka kuvataidekasvatukselle? Asiasta kiinnostuneet kääntykööt harrastajaryhmien puoleen?

Perusteluja ja vakuutteluja kuvituksen puolesta

Aika-ajoin keskustelussa kuvataiteen puolesta nousee esille käden taitojen arvostaminen. Käden taitojen harjoittaminen on jonkin ”pehmeän” arvon opiskelemista varmuuden vuoksi elämää varten. Perusteena se on kuitenkin heikko; oletuksena se on vailla todellista merkitystä. Käden taitojen kehittämistä varten koulussa on oppiaineena käsityö, jota opetetaan sekä tekstiilityön että teknisen työn tunneilla. Viittaus kädentaitojen ylläpitämiseen ja kehittymiseen on ristiriidassa kuvataiteen todellisten sisällöllisten tavoitteiden kanssa. Askartelutaito on pikemminkin rajoite kuin ansio opiskeltaessa luovaa ajattelua. Taidekasvatus pyrkii olemaan oppiaine, jossa pyritään ajattelun kehittymiseen. Yhtenä esimerkkinä tästä on näkökulma, jonka mukaan kuvataideopettajien ei tulisi sivuaineenaan pätevoityä käsityöopettajiksi vaan esimerkiksi filosofian tai historian opettajiksi. Oman arvon tunteeseen vedoten on myös koettu, ettei kuvataideopettajien tulisi harkita mitään toista oppiainetta sivuaineopintoihin, koska silloin tehdään kompromisseja, jotka entisestään heikentävät oppiaineen arvostusta.

Taidekasvatuksen perusteiden keskiössä on ollut esteettisyys ja eettisyys, poliittisuus, aistisuus, nautinnollisuus, oman elämän hallinta - siis kaikki taiteeseen läheisesti liittyvä, mutta ei itse taide.² Jos taidekasvattajat eivät koe

² Taide nykytaiteen käsityksen mukaan on tässä yhteydessä nähtävä monia elämän ilmiöitä käsitteleväksi ja ihmisten elinpiiriin nivoutuvaksi, toisin kuin modernistinen taidekäsitys, joka pyhitti taiteen norsunluutorniin, jonain hienona ja elämälle vieraana.

taidetta niin tärkeäksi, että se riittäisi tai edes sopisi taidekasvatuksen opetuksen perusteluksi, niin miten voidaan toivoa tai odottaa, että oppiaine saisi arvostusta muulta taholta? Yhtenä syynä taiteen vähäiseen merkitykseen taidekasvatuksessa saattavat olla opetuksen arkeen liittyvät seikat; arki on toista kuin suunnitelmat, ihmissuhteet vievät tilan taiteelta. Arvelen, että kuvataideopettajat ovat kysyttäessä kuitenkin vakuuttuneita siitä, että taiteellista oppimista sekä kasvamista taiteen avulla tapahtuu, vaikkei se ole peruskoulussa mitattavin tuloksin todennettavissa. Opetusryhmät suurine kokoineen ja vaihtelevine arjen haasteineen vievät sekä opettajan että oppijat etäälle taiteellisesta oppimisesta.

Taidekasvatusta on vain harvoin, jos koskaan, perusteltu taiteen kautta. Sen sijaan taiteilijat eivät perustele taideopetusta minkään muun kuin taiteen kautta. Taide on elämälle ja maailmalle tärkeää, koska se on taidetta ja siksi että se on ”totta”. Tarkempaa selittelyä ei tunnuta tarvittavan. Taiteen mielikuvituksellisuus ja metaforallinen voima yhdistetään itsenäisenä potentiaalina ainoastaan taiteeseen, vaikka samantyyppistä luovan ajattelun rakennetta käytetään kaikilla tiedon alueilla. Jos taiteen tarpeellisuutta ryhdytään vakuuttelemaan, seuraa epäily sen välttämättömyydestä.

Ihmiset eivät kaipaa, edes taidekasvatukselta, seikkaperäisiä perusteita. Ainoat, jotka perusteita tuntuvat kaipaavan, ovat kuvataideopettajat itse. He laativat perusteita toisilleen, yhä monimutkaisimmin lauserakentein, kuin itseään vakuutellakseen. Pohdittaessa syytä, miksi itse taide ei kelpaa perusteeksi taidekasvatukselle, voi nostaa esille taidekasvatuksen *teorianmuodostuksen* nuoruuden.

Suomalaisen akateemisen taidekasvatuksen paradigman voi nähdä tuoreena, jopa hahmottomana tai ainakin jonakin, jota ei vielä todella ole edes olemassa. Taidekasvatuksen jatko-opinnot aloitettiin Taideteollisessa korkeakoulussa 1980-luvulla ja ensimmäinen taidekasvatuksen tohtorinväitös valmistui 1997. Teoreettisen paradigman nuoruuden voima on kuitenkin joustavuus: se mahdollistaa tutkimuksen ja koko alan viemistä suuntaan, jolla on todellista merkitystä.

Käytäntöä koskevat paradigmaattiset muutokset ovat kuitenkin olleet selviä. Leimallista on ollut vanhan paradigman selkeä hylkääminen uuden ajattelun synnyttyä. Esimerkiksi 1990-luvulla tullut postmoderni ja monikulttuurinen ajattelu hylkäsi lähes kokonaan tiedonalapohjaisen (D.B.A.E) taidekasvatuksen. Tiedonalapohjainen rationaalisuutta korostava opetusohjelma pohjasi neljään

alaan: taiteen tekemiseen, taidehistoriaan, estetiikkaan ja taidekritiikkiin. Sen tarkoituksena oli nostaa taidekasvatuksen statusta itsessään tärkeänä tiedonalana (Pohjakallio 2005, 43). Tavoitteena oli muuttaa koulun sisällä vallitsevaa käsitystä, jonka mukaan kuvataide olisi leppoisa virkistystunti lukuaineiden keskellä.

Merkitysten rakentamisista huolimatta koulun sisällä kuvataidetta tunnutaan edelleen arvostettavan lähinnä lukuaineiden tärkeänä vastapainona, rentouttavana taukona keskellä älyllisiä haasteita. Kuvataiteen arvostus koulun työyhteisössä ilmenee vain taideopettajan kouluympäristön viihtyisyydestä huolehtimisessa. Kuvataideopettaja saa koulussa usein kiitosta käytävien ja vitriinikaappien koristamisesta oppilastöillä ja "kaikella nätilä" ja ympäristöä kohentavalla.

Taidekasvattajille on ollut tärkeätä tehdä pesäero taidekasvatuksen ja taideopetuksen välillä. Siinä missä taidekasvatus on koettu taiteen avulla kasvamiseksi ja taiteen menetelmillä ymmärryksen saamiseksi elämästä, itsestä ja elinympäristöstä, taideopetus on koettu menetelmien tai modernististen muotoseikkojen opetuksiksi.

Jos taidekasvatus pyrkii ihmisenä kasvamiseen taiteen keinoin ja toisaalta taideopetuksen keskiössä on taiteen tekemisen opiskeleminen, on selvää, että taipumus ilmaista itseään kuvallisesti kuuluu taideopetukseen. Tarve ilmaista itseään perustuu vapaaehtoisuuteen ja kiinnostukseen. Taideopetukseen on perinteisesti liitetty myös käsitys lahjakkuudesta. *Taidekasvattajan* on turha vakuutella, ettei lahjakkuutta sinänsä vaadita, että taidekasvatus on kaikille oiva menetelmä kulttuuriseen ymmärtämiseen, mielikuvien prosessoimiseen, keksimiseen ja luovaan ongelmanratkaisuun, jos keskustelukumppanille ovat tärkeitä *taideopetuksen* perinteiset tavoitteet.

Opettaja on melkoisen suostuttelu- ja käännytystyön edessä rohkaistessaan seitsemäsluokkalaista innostumaan pakollisesta kuvataidekurssista, jos lapsi on luonut vankan mielikuvan omasta osaamattomuudestaan. Hän saattaa olla vakuuttunut oman kokemuksen perusteella (tai vanhempien evästyksen perusteella), ettei hän ole lahjakas piirtäjä tai maalari. Motivaatio opiskeluun ja töiden tekemiseen on tällöin vaikeasti löydettävissä.

Kuvataiteen opetuksen kyseenalaistaminen tulee usein nimenomaan murrosikäisen oppilaan suusta. Kysymyksen "mihin tulen tätä elämässäni tarvitsemaan?" voi opettaja vaientaa kertomalla, että opetettava asia löytyy peruskoulun opetussuunnitelmasta ja siksi se tunnilla käsitellään. Kuvataideopetus on kuitenkin luonteeltaan keskustelevaa ja pohtivaa, jopa kriittinen asenne

katsotaan eduksi. Opettaja todennäköisemmin antautuukin keskusteluun oppilaiden kanssa.

Uuden opetussuunnitelman mukaan ”pakkokuvataide” on vähennetty kahteen kurssiin. Kukaan ei ole kehdannut toistaiseksi esittää, että kuvataideopetusta pitäisi vielä siitä vähentää. Moni ajattelee, että onhan hienoa, jos kaikki joutuvat tai pääsevät hiukan sitä opiskelemaan, jotta tietävät mitä haluavat ja jotta saavat mahdollisuuden etsiä itsestään piileviä lahjakkuuksia. Tämä pienikin pakollisuus on lohduttavaa työllisyyspoliittisesti ja oppiaineen arvostuksen säilyttämiseksi.

Ei ole kovin realistista toivoa, että ihminen, joka ei ensisijaisesti ajattele visuaalisesti tai jolla on motorisia vaikeuksia ja joka suurimman osan aikaa tuskailee välineiden hallinnan kanssa, oppisi jotain itsestään tai ympäristöstään juuri perinteisen kuvataidekasvatuksen avulla, opiskellessaan piirtämistä ja värienkäyttöä. Nykyisessä opetuksessa ajatuksiaan voi onneksi ilmentää muutenkin. Valokuva, video tai tietokone mahdollistaa visuaalisen ajattelun kehittämisen ja oppimisen ilman traditionaalisia kädentaitoja. Mehän ajattelempa, että kaikkien olisi hallittava visuaalinen lukutaito, myös sen, joka ei ilmaise itseään visuaalisesti.

Taide vai visuaalinen kulttuuri?

Eräänä keinona oppiaineen kasvojenkohotusyritykseksi on nimenvaihtoleikki, joka jälleen koetaan tärkeäksi ja ajankohtaiseksi. Vasta voimaantulevan opetussuunnitelman päiväthän ovat jo luettavissa. Ideat uutta varten ovat jo itämässä. Erään nimenvaihtoehdotuksen mukaan *kuvataide* eli vakiintunut ilmaisu *kuvis*³ olisikin tulevaisuudessa *kuvataide ja visuaalinen kulttuuri*, tai jopa pelkästään *visuaalinen kulttuuri*, eli *VisKu*. Nimi korostaa opetussuunnitelmassa keskeiseksi nostettua visuaalisen kulttuurin ymmärtämistä. Tavoitteena on oppia tarkastelemaan median merkitystä oppilaan omassa elämässä ja ymmärtää todellisen ja kuvitteellisen maailman väliset erot (Opetushallitus 2004). Ajattelu pohjaa kovalukutaidon ja kuvallisen viestimisen taidon vuoropuheluun ja siihen

³ Esim. Tarja Kankkunen (2004) ja Pirkko Pohjakallio (2005, 29) käyttävät väitöskirjoissaan kuvataiteen opetuksesta sanaa *kuvis* tarkoittaessaan paitsi vakiintunutta kutsumanimeä, myös korostaakseen kuvan ja visuaalisen kasvatuksen yhteismerkitystä. Ammattikunnassa on esiintynyt myös eriäviä mielipiteitä, esim. kuvataideopettajien keskustelulistalla, joiden mukaan kutsumanimen käyttöönotto on paitsi oppilaita koskettavaa myös oppiainetta alentavaa.

valtavaan mediakuvastoon, jolla meihin pyritään vaikuttamaan kuluttajina ja myös poliittisesti. Kaikki kuvat, myös puhututtavat mediakuvat, kuuluvat täten opetuksen piiriin. Oppiaineen opettajat voivat henkäistä helpotuksesta. On löytynyt uusi mahdollisuus nostaa kuvataiteen arvoa ja tärkeyttä. Perusteluksi riittänee, että kaikki tarvitsevat oppia kriittiseen, visuaaliseen ajatteluun, koska kukaan ei voi piiloutua mediakuvastolta. ”Pakkokuvis” on siis ajankohtaisesti perusteltua. Ei ihme, että *visuaalinen kulttuuri* -nimi saa kuvataideopettajilta kannatusta.

Oppiaine, jonka nimi on *Visuaalinen kulttuuri*, tuntuu ajautuneen kauas taiteesta. Kuvataideopetuksen tärkeyttä on taas keksitty korostaa kaikilla muilla perusteilla kuin taiteella.

Oppiaineen useasti toistuva nimenvaihto voi viestittää epävarmuutta ja ilmentää huonoa itsetuntoa. Vanhemman sukupolven edustajat puhuvat edelleen *piirustuksen* opetuksesta. *Kuvataide*-nimi pyrki nostamaan oppiaineen statusta taidosta taiteeseen. Taidolla on valistuksen perintönä koulun oppiainehierarkiassa alempi asema kuin (kielellisellä tai numeerisella) tiedolla. Maailma muuttuu ja niin myös näkökulmamme tarkastella sitä. Siksi nimenvaihto aika-ajoin on perusteltua. Jatkuvan etsinnän ideologia ja avoin asenne muuttuvan maailman näkemyksissä on myös katsottu arvoiksi oppiaineelle.

Suuri yleisö ei kuitenkaan pysy mukana kovin nopeissa muutoksissa. Oppiaineen nimen vaihtumista vuonna 1999 *kuvaamataidosta kuvataiteeseen* eivät edes kaikki opettajat ole vielä huomanneet.⁴

Nimenvaihdosta huolimatta kuvataide on pysynyt koulun sisällä ”harjoitusaineena”, johon ei koulun diskurssin mukaan tarvita päätä (eli tietoa) vaan käsiä (eli taitoa). Käsillä tehtävän työn ja henkisen ajattelutyön välinen arvoero vaikuttaa edelleen koulun hierarkioissa (Pohjakallio 2005, 25). Esimerkiksi opetussuunnitelma ei hyödynnä aakkosjärjestystä luetellessaan oppiaineita; harjoitusaineet ovat laitoksen loppupäässä ”tärkeämpien lukuaineiden” sijoituessa alkuosaan.

Nimenä *kuvataide* on koettu sisällöllisesti kapeaksi ja jopa elitistiseksi. Tällöin sanaan ”taide” liitetään käsitys taiteesta parempiosaisten vallan välineenä ja ajatellaan, että koulun yhteydessä taide-sanaa tulisi käyttää säästeliäästi. Paremmiksi koetaan esimerkiksi *kuva, kuva ja taide, kuvakulttuuri, kuva- ja ympäristökulttuuri* tai *visuaalinen kulttuuri*. *Kuvataide*-nimen ei myöskään

⁴ Tyttäreni opettajaltaan saamassa tämän syksyn lukujärjestyksessä lukee kuvaamataito siinä kohdassa missä pitäisi lukea kuvataide.

katsota sisältävän koko oppiaineen kenttää, esimerkiksi taideteollisuutta, arkkitehtuuria, mediaa tai taiteenfilosofiaa. Epätarkka nimi on opettajan kannalta harmillinen, sillä ihmiset eivät käsitä prosesseja, joita kuvien syntymiseen liittyy (emt., 194).

Mutta onko mahdollista löytää nimeä, joka sisällyttäisi kaikenkattavan visuaalisen ja rajattoman elämänkasvatuksen? Kuinka tarpeellista tiuhasti toistuva nimenvaihto todella on? Edes englanninkielinen *art* tai ruotsinkielinen *konst*, *bild*istä puhumattakaan ei sisällä kaikkia näitä merkityksiä. *Kuva* on nimenä, joko yksin tai esimerkiksi yhdyssanoissa *kuvakulttuuri* tai nimessä *kuvataide*, varsin kapeamerkityksinen sana kuvaamaan sekä oppiaineen että taiteen nykyistä sisältöä. Monet nykytaiteen teoksista ovat visuaalisia vaikka eivät perustu kuvaan, kuten veistokset ja performanssit, puhumattakaan teoksista, jotka perustuvat esimerkiksi haistamiseen, kuulemiseen tai kosketukseen.

Bolin ja Blandy (2003) kutsuisivat kuvataidekasvatusta "materiaalisen kulttuurin kasvatukseksi". He perustelevat materiaalisen lähtökohtansa nuorten ajattelulle läheiseksi ja korostavat kuvaa vain yhtenä elementtinä siinä taiteessa, jota kutsumme kuvataiteeksi. Tällöin kaikki ihmisen tekemä ja käsittelemä kuuluisi taiteen piiriin, ei ainoastaan visuaalinen. Heidän ehdotuksensa mukaan myös henkinen ja kulttuurinen kuuluu materiaalisen kulttuurin piiriin, koska ne materialisoituvat ihmisen ajattelussa (Bolin ja Blandy 2003, 246-263).

Tulevan enteilyä on, että Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston kuvataideopetuksen koulutusohjelman pääaineen nimi vaihdettiin "visuaaliseksi kulttuurikasvatukseksi" keväällä 2005. Keskustelu tulee osoittamaan, sisältyykö taide visuaaliseen kulttuuriin vai tarkoittaako taide koko visuaalisen kulttuuriin kenttää. Kansainvälisessä kuvataidekeskustelussa taide koetaan institutionaaliseksi ja ainoastaan taidemaailmaan liitettäväksi, elitistiseksi; visuaalisen kulttuurin katsotaan ulottuvan kaikille elämän alueille (Freedman 2003). Yhdysvalloissa visuaalisesta kulttuurista puhutaan paradigmanvaihdoksen hengessä: se halutaan erottaa 1970-luvun joukkotiedotuskasvatuksen tavoitteista ja nähdä osana postmodernia kulttuurinmurrosta.

Kerry Freedmanin (emt.) mukaan me elämme uutta taiteellista renessanssia, jolloin kuvat alkavat olla tehokkaampia kuin sanat. Lapsi oppii tulkitsemaan kuvia ennen kirjallista lukutaitoa. Kuvien vahva vaikutus syvenee oppiessamme ymmärtämään niiden kerroksellisia merkityksiä. Visuaalinen kulttuuri liitetään osaksi postmodernin kulttuurin ja nykytaiteen vuorovaikutuksellisuuden paradigmaa. Taide nähdään vain pienenä osana visuaalista kulttuuria, joka

muodostuu ympäröivästä maailmasta ja johon voi ajatella kuuluvaksi kaiken visuaalisen, esimerkiksi tietokonepelit ja tietokonegrafiikan, sarjakuvat, elokuvat, leikkikalusuunnittelun, mainonnan, tv-ohjelmat, joukkoviestinän, esineympäristön ja muodin. Tästä on johdettavissa, että visuaalisen kulttuurin vaikutus on otettava huomioon kaikissa oppiaineissa: visuaalinen kulttuuri vaikuttaa kaikkiin kasvatuksen osa-alueisiin. Taideopetus tulee siis nähdä sosiaalisena tuotantona, joka on sidoksissa visuaalisen kulttuurin laajempiin symbolisiin käytäntöihin (Freedman 2003, xii-20). Visuaalisen kulttuurin vaarana nähdään taidekasvatuksen muuttuminen pelkästään kulttuurintutkimukseksi tai sosiologiaksi ja toisaalta pelätään rajattomuuden kasvamista entisestään (Pohjakallio 2005, 232).

Pirkko Pohjakallio esittää (emt., 232) kolme vaihtoehtoista tulevaisuuden näkymää perustelemassa taidekasvatusta:

- 1) taidekasvatus visuaalisen kulttuurin opintoina,
- 2) taidekasvatus integroidussa opetusohjelmassa,
- 3) taidekasvatus mielikuvatietona (imaginative cognition), mielikuvituksen rikastajana ja minuuden rakentajana.

Esitän seuraavassa mallin, jossa ensimmäinen ja kolmas perustelu yhdistyvät integroituun opetusohjelmaan. Tällöin kuvataide (tai visuaalinen kulttuuri) ei olisi itsenäinen oppiaine vaan kaikissa oppiaineissa hyödynnetty tiedonhankinnan ja tiedon muodostamisen menetelmä.

Taidetta kouluissa

Lea Kantonen (2005, 44) kiinnittää tutkimuksessaan huomiota koulutaiteen käsitteeseen. Koulutaide määritellään koulussa tuotetuksi ja taiteen erillisyyttä ja omalakisuuutta korostavaksi taiteeksi. Koulutaide kertoo koulun omasta arvomaailmasta ja antaa visuaalisen ilmeen koulun viralliselle retoriikalle. Koulutaiteella katsotaan olevan hyvin vähän tekemistä oman aikansa kuvataiteen kanssa. Koulutaiteen ja siten taidekasvatuksen katsotaan yhä edelleen perustuvan länsimaisen modernistisen perinteen varaan, jossa kuvan muodollisten seikkojen kuvaamisen opettelu katsotaan keskeisemmäksi kuin postmodernin ja nykytaiteen kysymyksiä käsittelevässä taiteessa, jossa keskiöön voisi nostaa esimerkiksi monikulttuurisuuden tai nuorisokulttuurin ilmiöitä. (Sederholm, 1998; Pääjoki, 2002).

Kantonen ihmettelee koulujen käytävillä näkemiään oppilastöitä. Hän pohtii, miten on mahdollista, että lapset ja nuoret tekevät samanlaisia kuvia samojen tehtävien mukaisesti kuin hän itse teki oppilaana koulussa. Mikä koulutaiteessa koetaan niin arvokkaaksi, että taidekasvattajat, oppilaat ja heidän vanhempansa suhtautuvat siihen ylpeydellä ja haluavat säilyttää sen muuttumattomana, vaikka yhteiskunta ja taide muuttuvat (Kantonen 2005, 44)? Onko niin, että vaikka oppiaineen nimeä vaihdetaan ja sisällöllisiä tavoitteita mukautetaan paremmin aikaamme sopiviksi, koulun taidekasvatustyöstä silti säilyy muuttumattomana ainakin se osa, mikä tulee näkyväksi?

On mielenkiintoista pohtia, kuinka paljon oppilaiden vapaa-ajan työt poikkeavat koulutöistä, vai poikkeavatko lainkaan. Ovatko oppilaat niitä konservatiiveja, jotka haluavat tehdä, kuten koulussa on aina tehty, ja töitä, joita siellä kuuluu tehdä? Mieluisin työväline on lyijykynä ja A4 paperi. Jos tehtävänä on maalaus, se tehdään A3 paperille, jos A4 ei ole sallittu. Oppilaat ovat asennoituneet tekemään samankokoisia töitä toistuvasti samoilla menetelmillä.

Ehkä koulun sisäinen kulttuuri on niin perinteitä vaalivaa, että käytävien seinillä nähty tulee kysymättä toisinnetuksi luokalta toiselle siirryttäessä. Vai onko niin, että opettajat toistavat itseään, menetelmiään, tehtäviään, vuodesta toiseen, vaikka opetussuunnitelma välillä vaihtuisi? Koska peruskoulussa tähdätään hyviin suorituksiin ja arvosanoihin, on monelle oppilaalle muodostunut selvä käsitys, kuinka tehdään oikein ja väärin, sekä siitä, että tämä pätee myös kuvataiteen tunneilla. Oikein ja kunnolla tekeminen voi esimerkiksi tarkoittaa huolellista ja siistiä väritystä, millä ei välttämättä ole mitään tekemistä taiteellisen oppimisen kanssa.

Nykytaiteen postmodernista näkökulmasta kuvataiteen opettaminen omana, irrallisena oppiaineena voidaan nähdä tarpeettomaksi. Kiasman kiertokoulu esittää mallin, jossa kuvataidetta ei opeteta lainkaan erillisenä oppiaineena, vaan kaikkia muita koulun oppiaineita opetetaan nykytaiteen näkökulmasta. Kiasman kiertokoulu (Kaitavuori 2004) on suunnattu kouluille, jotka sijaitsevat maantieteellisesti kaukana nykytaiteen museoista. Kiertokoulun lähtökohtana on moniaineisuus: nykytaide mielletään kaikkien oppiaineiden asiaksi, ei pelkästään kuvataidetuntien. Ideana on, että eri opettajat tekevät yhteistyötä ja yhdistävät tietonsa ja taitonsa taiteen äärellä. Kiasman kiertokoulun opetussuunnitelmassa on esitelty taiteilijoiden teoksia sen perusteella, mitä ilmiötä taiteilija on teoksessaan tutkinut. Esimerkiksi Elina Brotheruksen valokuvateokset sarjasta *Suites Francaises* havainnollistaa kielen oppimisprosessia ja Mario Merzin *Nimetön*

(*Iglu*) on kytkettävissä matematiikan oppimäärään, koska se havainnollistaa Fibonaccin lukusarjaa.

Taiteilijoiden teosten esittelyn lisäksi kiertokoulun opetussuunnitelmassa on ehdotettu tehtäviä yhdistettäväksi eri oppiaineisiin. Tehtävät eivät ole visuaalisia, vaan ne provosoivat pohdiskelevaan ja vertailevaan ajatteluun, kirjoittamiseen ja keskusteluun. Kuvataiteen integroituminen muihin oppiaineisiin on postmodernin taidekasvatusajattelun mukaista (Freedman 2003, 20-22). Muiden aineiden opiskelu kuvataiteen menetelmin mahdollistaa toisenlaisen tietouden ja ajattelun kehittymisen. Integroidussa opetusohjelmassa ilmiötä tarkastellaan eri tiedonalojen näkökulmista vertailemalla esimerkiksi kirjallisuuden, uskonnon, historian, kuvataiteen ja oikeustieteen väittämiä moraalista.

Integroitua opetusohjelmaa on kritisoitu siitä, että vaarana on kadottaa asioita yhteen sitovat tiedolliset metaforat. Pelätään myös, että integroidussa opetuksessa taiteen aistinen ja esteettinen ulottuvuus jäävät kokematta (Pohjakallio 2005, 232).

Kiasman kiertokoulussa opettajana toimii joku toinen kuin koulun oma kuvataideopettaja. Lea Kantonen on väitöstyössään toiminut eri kouluissa taidekasvattajana. Hän ei määrittele itseään taidekasvattajaksi vaan taiteilijaksi. Kantosen mukaan työpajatoiminta muistuttaa monessa suhteessa koulun kuvataideopetusta. Erot ovat kuitenkin merkityksellisiä: Kantosen mielestä ulkopuolisena kouluun tulevalla on parempi lähtökohta oppilaisiin, koska ulkopuolinen ei edusta koululaitosta, hän ei samastu kouluun eikä siten ole sidottu opetussuunnitelmaan (Kantonen 2005, 43).

On kiinnostavaa pohtia, miten erilaista oppiminen on tutun opettajan ja oppilaiden välillä verrattuna oppimistilanteeseen koulun ulkopuolisen taiteilijaopettajan kanssa. Opettaja tutustuu oppilaisiin ja sitoutuu vastuullisesti heidän kasvuunsa ja tämä sisältää rakkaudellisuutta ja huolenpitoa, jonka murrosikäinen nuori kokee paitsi välittämisenä ja luottamuksena, jossain tapauksessa myös holhoamisena ja rasitteena, mikä saattaa olla este uusien asioiden toteutumiselle. Vieraan opettajan kanssa oppilas saattaa olla kokeilevampi. Yleistäminen on tässä vaikeaa; kyse on ainutkertaisesta vuorovaikutuksesta oppijan, opettajan ja luokan, kahden ihmisen ja suuremman ryhmän välillä.

Lea ja Pekka Kantonen tekivät taidetta ja tutkimusta yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilaat eivät olleet tutkimuksen kohteina tai taiteen lähtökohtana. Kantosen väitöskirja *Teltha* ja samanniminen installaatio toimivat mielestäni oivallisena metaforana pohdittaessa koulun ja taidekasvatuksen välistä suhdetta. Kantoset

siirsivät oman kotinsa ja perheensä huopateltaan, jossa he asuivat toisten perheiden alueelle kolmen eri kansan yhteisössä (Kantonen 2005, 26). Vieraalle maaperälle asettautuminen vaatii uskallusta ja itsensä muutokselle altistamista, aineksia, joissa voi myös nähdä paikan taidekasvatuksen henkiin heräämiselle. Tietynlainen muunneltavuus ja paikalle asettumattomuus ovat oivallista kasvualustaa tuoreelle ajattelulle, josta on hyötyä myös peruskoulussamme.

Kuvataiteen sisällyttäminen muihin oppiaineisiin on perusteltua, jos kuvallinen tiedonmuodostus ajatellaan itsenäisenä tiedonkäsityksenä sanallisen ja kirjallisen rinnalla. Tällöin opiskeltaessa kutakin ainetta opiskellaan sitä myös visuaalisen tiedonmuodostuksen kautta. Kuvataideopettajat olisivat konsultteja koulun sisällä. Kuvataideopettajat kouluttaisivat muita opettajia ja pitäisivät pienen osan kaikkien oppiaineiden tunneista. He perehdyttäisivät luovaan ja visuaaliseen ymmärtämiseen ja tiedonhankintaan.

Pohjakallio viittaa Antero Salmiseen ja J.A.Holloon kuvaillessaan tiedostamisen tapaa, jota ei voida kuvata kielellisesti tai numeraalisesti. Se, mitä nyt pidetään koulussa tärkeimpänä, perustuu hyvin rajoittuneeseen käsitykseen oppilaan ajattelun ja tietämisen kyvyistä. Kaikki ajattelu ei ole sanojen ja numeroiden avulla tapahtuvaa, eikä kaikki ajattelu noudata sanallista ja kausaalista suhdetta. Eräät luovimmista ajattelumuodoista ovat nonverbaalisia. (emt., 231). Kuvat ja visuaalinen ymmärrys sisältävät tietoa, jonka kääntäminen verbaaliseen muotoon ei lisää tai rikastuta ymmärrystä vaan ainoastaan yksinkertaistaa sen monitahoisuutta. Kuva on itsenäistä tietoa ilman kieltä ja samalla myös enemmän kuin kieli. Kuvan ja kielen suhde on eräässä mielessä päättymätön – ei niinkään kielen rajallisuuden kuin kielen ja kuvan yhteismitattomuuden vuoksi (Saarikangas 1991, 250).

Kuvia usein lähestytään ja analysoidaan kielen kautta, ja toisaalta sanat hahmotetaan selkeämmin kuvituksen avulla. Silti kuva ja kieli eivät palaudu toisiinsa. Keskustelua ja sanallistamista aliarvioimatta koulun taidetyöpajassa olisi kiinnostavaa luoda työskentelytapa, jossa oppilaat työstäisivät kuvallisesti integroituneilla käsiteltyä tietoutta.

Nykytaiteen aiheet nousevat samoista elämän ja tietämisen kysymyksistä kuin koulussa pyritään eri oppiaineissa käsittelemään. Näiden kysymysten ratkomisen ja niihin pureutuminen visuaalisesti soveltuu mielekkäänä oppimismuotona osalle oppilaita. Tällainen työpajatoiminta perustuisi valinnaisuuteen ja työskentely olisi suunniteltu toisin kuin tämänhetkinen pakollisten kurssien ”massaopetus”, jonka

periaatteena on kaikkea kaikille. Taiteellisessa työskentelyssä on luotettava siihen, että itse työskentely motivoi tekijäänsä. Koulun taidetyöpajassa kuvataideopettaja voisi itse, yhdessä ja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, käsitellä niitä teemoja ja aiheita kuvallisesti, joita integroituneilla on käsitelty. Opettajan osallistuminen työskentelyyn mahdollistaa siirtymisen todelliseen kuvalliseen vuorovaikutukseen. Opettajan itsensä luottaessa kuvalliseen tiedonkäsitelyyn on mahdollista luoda oppimistilanteita, joissa nuori vakuuttuu kuvallisen median merkityksestä. Kuvataideopettajien ylläpitämä työpajatyöskentely voisi toimia kiinteästi koulussa tai eri kouluissa niin, että verkostoituneet taiteilija-kuvataideopettajat kiertäisivät eri teemoihin erikoistuen eri kouluissa.

Viitteet ja lähteet

Bolin, Blandy 2003, *Beyond visual culture: Seven Statesman of Support for Material Culture Studies in Art Education*. Studies in Art Education 2003, vol. 44 (3), 246-263.

Freedman K. 2003, *Teaching Visual Culture. Curriculum, aesthetics, and the Social Life of Art*. New York & Reston: Teachers College Press and NAEA

Kaitavuori, K., Turtiainen, M., Raitmaa, M. 2004, *KOPS-Kiasman kiertokoulun opetussuunnitelma*. Helsinki: Nykyaikaisen taiteen museon julkaisuja 91/2004.

Kankkunen, T. 2004, *Tytöt, pojat ja erojen leikki. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 52.

Kanttonen, L. 2005, *Teltoa. Kohtaamisia nuorten työpajoissa*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 54.

Laitinen, S. 2003, *Hyvää ja Kaunista: Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Opetushallitus 2004, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Hki.

Pohjakallio, P. 2005, *Miksi Kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.

Pääjoki, T. 2002, "Leikkipaikkana kultainen häkki." Teoksessa: *Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen*. Syreenin TAIMI-projekti 2001-2003. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F, Työpaperit 21, 46-50.

Saarikangas, K. 1991, "Feministinen näkökulma taiteen tutkimuksessa." Teoksessa: Erkki Sievänen (toim.), *Taide modernissa maailmassa*. 231-254. Helsinki:Gaudeamus.

Sederholm, H. 1998, *Starting to Play with Art Education: Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art*. Jyväskylä Studies in the Arts 63. Jyväskylä: University of Jyväskylä.