

Jussi Juurinen

Pohdintoja taidekasvatuksen perusteluista

Kasvatuksen ja opetuksen perusteluiden määrittely ei ole vain tekninen tai pedagoginen ongelma. Ei ole matemaattista kaavaa, jonka avulla ne voitaisiin muodostaa. Kuvaustekniikkaan kätkeytyvät taidekasvatuksessa aina arvot. Taidekasvatuksen perusteluissa ilmaistaan jokin ihmiskuva, maailmankatsomus, jokin taide- ja kasvatusnäkemys.”¹

Miksi taidekasvatusta pitäisi perustella?

Opinnoissani taidekasvatuksen osastolla olen tottunut pohtimaan kuvallisen taidekasvatuksen merkitystä erilaisten taidekasvatusnäkemysten kautta. Opintojen välityksellä olen tutustunut eri aikoina vallinneisiin pedagogisiin suuntauksiin, niiden syntyhistoriaan ja kehittymiseen. Perehtymisen taustalla on ollut osastomme opettajien ymmärrettävä halu tutustuttaa tulevat taidekasvattajat alan traditioon ja samalla kehittää heidän aluillaan olevaa opettajuuttaan. Toisaalta perehtymisen tarkoituksena on ollut

¹ Salminen 2005, 205

myös varustaa taidekasvatuksen opiskelijoita tulevan ammatin haasteisiin, etenkin niihin, joita yhteiskunta oppiaineelle asettaa.

Taidekasvatuksen osastolla ydinkysymyksen asemaan nostettu aihe on pohdinta omasta taidekasvatustähtämyksestä. Kysymyksen tarkoituksena on pitää taidekasvatuksen opiskelijat aktiivisina oman opettajuutensa tutkijoina sekä opettaa heitä perustelemaan itselleen ja muille siinä tärkeäksi kokemiaan opetusmenetelmiä, oppisisältöjä sekä opetuksellisia tavoitteita. Pohdinta oman opettajuuden aineksista on ymmärrettävän tärkeä. Vielä tärkeämmäksi kysymyksen tekee sen sisältyminen oppiainetta koskevaan laajempaan keskusteluun, eli siihen miten taidekasvatusta tulisi perustella.

Miksi taidekasvatusta sitten pitäisi perustella? Eikö opetustyö itsessään voisi toimia riittävänä perusteluna? Käytännön kautta olen joutunut huomaamaan, ettei näin ole. ”Hyvin tehty työ” sekä oma käsitys taidekasvatuksen tarpeellisuudesta eivät todellisuudessa riitä, vaikka luovatkin kenties pysyvimmän perustan ammatissa toimimiselle.

Perusteluita vuosien varrelta

Lähtiessäni suunnittelemaan tätä tekstiä luin vuosien varrella kirjoittamiani pohdintoja taidekasvattajuudesta. Jo useamman vuoden ammatissa toimineena halusin katsoa ajassa taaksepäin nähdäkseni miten olen taidekasvatusta opintojeni edistyessä perustellut sekä verrata miten perusteluni ovat mahdollisesti muuttuneet työelämän myötä. Houkuttimena katsaukselle oli myös mahdollisuus palata hetkeksi siihen aikaan, jolloin oma taidekasvatustähtämykseni sai elää vapaasti vailla työelämän mukanaan tuomia raja-aitoja, aikaan, jossa taidekasvatus määrittyi ensisijaisesti suhteessa itseeni ja vasta sitten suhteessa yhteiseen ja jaettavaan.

Ensimmäiset opiskeluvuodet

Opiskeluiden alkuaikojen taidekasvatustähtämykseni määrittelee vielä tuolloin tuoreessa muistissa olleet kokemukseni lukion kuvistunneilta sekä lukiota seuranneet kuvataiteilijan ammatilliset opinnot. Vähäisten opetuskokemusteni takia tarkastelen taidekasvattajuutta pääasiassa oppilaan näkökulmasta. Ainoastaan ensimmäinen opetusharjoittelu tuo pohdintoihini muutamia omakohtaisia kokemuksia opettajuudesta.

Ensimmäisten opiskeluvuosien kirjoituksissa painottuu konkreettisen tekemisen merkitys, halu oppia eri tekniikoita ja harjaannuttaa kuvantekemisen taitoja. Kyseisten lähestymistapojen taustalta on näin jälkeenpäin helppo nähdä niin mimeettiselle kuin formalistisellekin taideteorialle ominaisia piirteitä². Toisaalta itselleni kiinnostus tekniikkaa painottaviin opintoihin kertoo pikemminkin halustani rakentaa taidollinen kivijalka omalle opettajuudelleni, jonka perustalle myös pedagogisia valmiuksia olisi luontevaa kehittää. Kirjoituksistani myös paljastuu taiteen eri tekniikoihin liittyvä syvempi merkitys. Sen sijaan, että kokisin tekniikat ainoastaan välineiksi, joiden hallintaan liittyviä niksejä voisin opettaessani siirtää eteenpäin, liittyvät ne pikemminkin ajatteluun ja ajattelun eri näkökulmien esiin tuomiseen. Näin tarkasteltuna kiinnostuksessani kuvantekemisen eri taitojen oppimiseen on yhteys myös nykyiseen taidekasvatustieteeseen, jossa taidetta lähestytään erityisenä ja muista tiedonaloista poikkeavana tietämisen tapana³.

Myös ensimmäisen vuosikurssin muistiinpanot valottavat ensisilmäyksellä muotoa painottavien opintojeni toista puolta. Kirjoituksissani kuvailen mm. ”...grafiikan kurssin rauhallista ja tilaa tarjoavaa ilmapiiriä ja sen tuomaa mahdollisuutta erilaisille ilmaisullisille kokeiluille vailla epäonnistumisen pelkoa.”⁴ Kirjoitukseni painottaa tekniikoiden tarjoamia mahdollisuuksia, kokeilujen tuomia oivalluksia sekä oppimisympäristöä jossa erilaiset oppijat toimivat yhdessä. Pohdinnoistani välittyy pikemminkin ekspressiivisille taideteorioille ominainen itseilmaisua korostava lähtökohta kuin muotoseikkoja painottava taideteoria⁵. Ajatukseni muistuttavat minua myös lukioaikaisista kuviskokemuksista, joissa kuvaamataidon luokka oli rentouttava kohtauspaikka vailla alituista suorituspakkoa.

Oppimisympäristöön liittyen pohdin ensimmäisen vuosikurssin portfolioissani myös opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Kirjoitan innostuneena esimerkiksi Harald Arnkilin väriopin peruskurssilla käydyistä huumorin sävyttämistä keskusteluista, joissa esiin tulleet uudet teoriat tai väriopilliset ratkaisut opettaja aina toivotti tervetulleiksi.⁶ Miksi-kysymys, jota ei muotoa korostavissa taideteorioissa useinkaan esitetä, oli kyseisellä kurssilla toivottu⁷. Kokemukseni konkretisoi taiteeseen mm. filosofiassa yhdistetyn kasvatuksellisen voiman. Sen sijaan, että taiteen eri lajit siirtäisivät uskomuksia edelleen haastavat ne tarkastelemisen tapaa ja toimivat näin ollen kokeellisen

² Efland 1998

³ Räsänen 2008

⁴ Muistiinpanot 1. vsk

⁵ Efland 1998

⁶ Portfolio 1. vsk

⁷ Efland 1998

ajattelun kehittäjinä.⁸ Yhtälailla kokemukseni kuvastaa myös mahdollisuuksia, joita taidekasvatus luontevasti tarjoaa opettajan ja oppilaan väliselle kanssakäymiselle. Taidekasvatuksen kautta jokainen tunti antaa mahdollisuuden haastavaan vuorovaikutustilanteeseen, kohtaamiseen, jossa oppilas ja opettaja yhdessä venyttävät ajattelunsa rajoja.

Käytännön kokemusten myötä

Opetusharjoittelut sekä kolmannella vuosikurssilla aloittamani opetustyöt tuovat opintojeni myöhäisempiin kirjoituksiin käytännön kokemusten esiin nostamia kysymyksiä. Näissä pohdinnoissa käsittelen muun muassa opetustehtävissä kohtamiani ongelmatilanteita, jotka liittyvät ryhädynamiikkaan, erilaisten oppijoiden huomioonottamista niin tehtävien suunnittelussa kuin myös oppimisympäristön valinnassa, sekä mietin omaa paikkaani taidekasvattajana eri oppiasteita vertaillen. Myös varhaisemmista teksteistäni tuttu taiteen eri menetelmien tarkastelu esiintyy edelleen teksteissäni, nyt kuitenkin nivoutuneena aiempaa selkeämmin eri taideteorioihin sekä pedagogisiin suuntauksiin.

Eräässä kirjoituksessani tarkastelen esimerkiksi Arthur Eflandin esittelemiä taidekasvatusmalleja sekä kasvatustraditioiden eklektististä yhdistämistä oman opetustyöni kautta⁹. Tekstissäni pohdin, kuinka Eflandin kuvataiteen opetussuunnitelmia käsittelevä kirjoitus tarjoaa mahdollisuuden näkemykselle taiteesta avoimena käsitteenä. Ajatus tukee kaiken aikaa laajenevaa taidekäsitystäni kuin myös siihen pohjautuvaa taidekasvattajuuttani. Näen erilaisten taidekasvatusmallien eklektisen soveltamisen hyvänä keinona tuoda esiin erilaisia näkemyksiä taiteesta. Lopetan kirjoitukseni kuitenkin päätelmään, etteivät Eflandin esittelemät mallit riitä yhä monipuolistuvamman taidekäsitteen hallitsemiseksi. Niiden avulla on kuitenkin helpompi hahmottaa joitakin taidekasvatuksen lähtökohdista ja näin ollen ne helpottavat oman opetuksen reflektioimista.

Eflandin kirjoitusta kommentoivasta tekstistäni näkyy pyrkimys hahmottaa selkeämmin omaa opetustyötäni. Hänen esittelemiensä taidekasvatusmallien avulla haen selkeyttä kuvataiteen laajaan oppisisältöön sekä kaiken aikaa laajenevaan kiinnostukseeni eri taidemuotoja kohtaan. Pohdintojeni taustalla voi nähdä myös pyrkimykseni luoda

⁸ Varto 2005, 24

⁹ Efland 1998

opetuksellisesti helpommin hallittavia opetuskokonaisuuksia unohtamatta opetettavan asian moninaisuutta sekä erilaisia oppijoita.

Myös neljännellä vuosikurssilla kirjoittamani essee pureutuu kuvataiteen laajaan oppisisältöön sekä sen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Tekstissä tukeudun muun muassa Antero Salmisen ajatuksiin pohtiessani taidekasvatuksen merkitystä mielikuvituksen kehittäjänä sekä oppiaineen mahdollistamia nonverbaalisia tunteisiin ja kokemuksiin pohjautuvia tiedon omaksumismenetelmiä¹⁰. Kirjoitukseni laajentaa jo aiemmin käsittelemääni näkökulmaa taiteesta tiedon lähteenä. Tekstissä kuitenkin liitän ajatukseni aiempaa selkeämmin muun muassa radikaalipedagogiikasta tuttuihin piirteisiin kokemuksen huomioon ottamisesta, aistisuudesta ja kehollisuudesta. Kirjoituksessani kommentoin nyky-yhteiskuntamme kapeaa tiedonmääritelmää sekä eri tiedonalojen keskinäistä hierarkiaa. Aiheeseen liittyen lainaan Salmista seuraavasti: ”Kuinka paljon on 'varaa uhrata' niille tiedon alueille, joiden katsotaan olevan kauempana yhteiskunnan ja yksilön välittömästä tarpeentyydytyksestä. Tämä kysymys koskee läheisesti mm. esteettistä, sosiaalista, eettistä kasvatuksen lohkoa, siis sellaisten persoonallisuuden piirteiden kehittämistä, joiden ajatellaan menevän ikään kuin 'yli välttämättömän tarpeen’.”¹¹ Siinä missä aiemmat tekstini käsitelivät taidekasvatusta enemmän tai vähemmän tiedonalan sisällä, harppaa kyseinen essee yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisten ongelmien piiriin. Samalla tekstistäni välittyy aiempaa selvemmin myös halu perustella taidekasvatusta ammattikunnan ulkopuolisille.

Edellä kuvailtu näkökulma saa jatkoa myös toisessa neljännen vuosikurssin kirjoituksessani. Tekstissä tarkastelen taidekasvattajan työn arvostusta sekä tarveamme perustella oman ammattimme merkitystä. Lähtökohdaksi olen valinnut kuusivuotiaan kuvataidekoululaisen aikanaan minulle esittämän kysymyksen: ”Opettaja, mitä sinä oikeasti teet työksesi?” Pohdin tekstissäni kysymyksen herättämää tarvetta perustella ammattini tärkeyttä sekä omaa ammattitaitoani. Tarkastelen kirjoituksessani myös Taideteollisen korkeakoulun eri osastojen välisen hierarkian merkitystä tulevien taidekasvattajien ammatti-identiteetille sekä tämän mahdollista vaikutusta ammatin yleiseen arvostukseen. Löydän työelämässä välillä jopa liian tutuksi tulleesta ongelmasta, taidekasvatuksen vuosi vuodelta kutistuvista elinolosuhteista, myös positiivisen näkökulman. ”Hereillä olo” ja oman ammatin kyseenalaistaminen nousevat tekstissäni positiiviksi voimiksi joiden myötä taidekasvatus on, ainakin ominen kokemusteni pohjalta, hyvissä käsissä. Lopetan tekstin ajatukseen siitä, kuinka tervehdyttävää tällainen

¹⁰ Salminen 1985, 82–101

¹¹ Salminen 2005, 206

”marginaaliin joutuminen” olisi myös koulun muille oppiaineille. Ehkäpä sitä kautta myös eri aineiden välinen vuoropuhelu saisi uutta nostetta.¹²

Lukiessani kyseistä kirjoitusta, nyt jo useamman vuoden opetuskokemuksen turvin, yllätyn pohdintojeni paikkansa pitävyydestä, siitä, miten käytännön työssä taidekasvattaja joutuu kohtamaan sangen usein ammattiinsa liittyvää aliarvotusta. Myös Taideteollisen korkeakoulun sisäisen hierarkiaan liittyvät pohdintani herättävät koulun tulevaisuuteen liittyviä lisäkysymyksiä. Miten mahdollisesti toteutuva huippuyliopistohanke tulee vaikuttamaan taidekasvatuksen osastolla opiskelevien ammatti-identiteettiin? Saavatko tulevat taidekasvattajat huippuyliopistossa viimeinkin ansaitsemansa arvostuksen vai ajaako hanke heidät entistä enemmän marginaaliin?

Työelämän tuomat muutokset

Syventyessäni tätä kirjoitelmaa varten vuosien varrella kirjoittamiini taidekasvatus-teksteihin, yllätyin pohdintojeni moninaisuudesta. Teksteistäni välittyy monipuolinen, välillä jopa rajattomalta vaikuttava, kuva taidekasvatuksesta, sen eri tehtävistä ja mahdollisuuksista. Samalla ne kertoivat myös minusta taidekasvatuksen opiskelijana uusien tietojen ja taitojen sulautuessa hiljalleen osaksi omaa taidekasvatusnäkemystäni.

Pohdinnoistani on nähtävissä myös selkeä polku, asteittainen muutos, taidekasvatuksen opiskelijasta ammatissa toimivaksi taidekasvattajaksi. Muutos näkyy näkökulman vaihdoksena, opettajiaan tarkkailevasta oppilaasta käytännön opetustyötä ja sen esiin nostamia kysymyksiä pohtivaksi nuoreksi opettajaksi. Yhtäläillä se näkyy myös taidekasvatuksen perusteluissa. Siinä missä varhaisimmissa kirjoituksissani hahmottelen omaa taidekasvatusnäkemystäni sangen vapaasti, on myöhemmissä työelämä muokannut pohdintojeni pikemminkin taidekasvatuksen olemassaoloa käsitteleviksi tai oppiaineesta saatavia laajempia hyötynäkökulmia painottaviksi. Perusteluiden muuttumisessa on nähtävissä ”vastaanottajan” vaihtuminen. Kun opiskelujeni alkuaikojen teksteissä suuntaan perusteluni ensisijaisesti itselleni, ottavat myöhemmät kirjoituksistani osaa taidekasvatuksesta käytyyn laajempaan keskusteluun. Tässä keskustelussa suuntaan perusteluni osittain myös ammattikunnan ulkopuolisille.

Verratessani opiskeluaikojen myöhempiä kirjoituksia nykyisin ammattini puitteissa käyttämiini taidekasvatusperusteluihin, huomaan ulkopuolisille suunnatun näkökulman

¹² Opettaja, mitä sinä oikeasti teet työksesi?

entisestään voimistuneen. Tänä päivänä omien pohdintojeni sijaan perustelen taidekasvatusta esimerkiksi muiden aineiden opettajille, oppilaiden vanhemmille tai kaupungin päättäjille. Samalla, kun perusteluiden vastaanottajat ovat muuttuneet, on myös pohdinta taidekasvatuksen tarpeellisuudesta verhoutunut uusien kysymysten muotoon. Kysymys omasta taidekasvatusnäkemyksestä on laajentunut muun muassa pohdintoihin eri oppiaineiden välisestä tuntijaosta, opetustilojen ja välineistön päivittämisestä, tai vaikkapa rahoituksen kohdentamisesta kaupungin eri kulttuuritahojen kesken. Näissä tapauksissa taidekasvatus joutuu tilanteeseen, jossa siitä saatavaa hyötyä verrataan esimerkiksi toisiin oppiaineisiin, kaupungin tarjoamaan muuhun harrastustoimintaan tai laajemmin yhteiskunnassa vallitseviin kasvatusta ja sivistyspäämääriin. Kyse ei tällöin enää ole pelkästään opettajan omasta taidekasvatusnäkemyksestä vaan kyvystä perustella aineen tärkeyttä laajempien tarkoitusperien ja hyötynäkökulmien kautta.

Mitä laajemmalle vastaanottajakunnalle taidekasvatuksen perustelut suunnataan sitä etäämmälle ne monissa tapauksissa loittonevat omista perusteluistani. Nämä perustelut edelleen sisältävät useita itselleni tärkeitä näkökulmia taidekasvatuksen mahdollisuuksista, mutta samalla niitä vaivaa liiallinen ulkokohtaisuus. Ne sisältävät näennäisesti kaiken, mutta niistä puuttuu itselleni oppiaineeseen liittyvä syvyys ja omakohtaisuus. Ne ovat liian yleispäteviä ollakseen totta.

Sen lisäksi, että näkökulman laajentuminen muokkaa taidekasvatuksen perusteluita yleispäteviksi, muuttaa se myös kokemusteni mukaan niiden painotusta usein opetuksen välineellisiä sisältöjä korostavaksi. Esimerkiksi kuvataidekoulun rahoitusta perusteltaessa puhutaan opetuksen tarjoamista ilmaisuteknisistä valmiuksista tai sen hyödyllisyydestä tulevia opintoja tai kulttuuriharrastuksia ajatellen painokkaammin kuin oppilaan henkilökohtaista elämysmaailmaa rikastuttavista tekijöistä. Sama näkyy mm. lukion kurssitarjonnassa. Kurssiselosteissa ei puhuta kuvaamataidosta vaan esimerkiksi taidegrafiikasta, valokuvauksesta tai media ja kuva-kurssista. Pohtiessaan kuvaamataidon asemaa kilpailuhenkisessä nyky-yhteiskunnassa Seppo Töyssy päätyy seuraavaan: ”Markkinoinnin onnistumiseksi myytävä tuote on analysoitava ja sille on rakennettava uskottava tuoteprofiili. Profiilin terävöittämisestä on poistettava pehmeitä ja epämääräisiä ainesosia. Tällaisia poistettavia osatekijöitä voivat olla esimerkiksi esteettinen yleissivistys ja subjektiivinen elämys.”¹³

¹³ Töyssy 1996, 47

Entä mitä tapahtuu omalle taidekasvatusnäkemykselleni kaiken tämän keskellä? Eikö vaarana ole, että eri tahoille vuosien varrella räätälöidyt perustelut hukuttavat alleen oman taidekasvatusnäkemykseni ja minulle tärkeät opetukselliset sisällöt ja tavoitteet hiljalleen häviävät? Ehkä niin saattaakin käydä. Toisaalta monesti vaikuttaa siltä, että taidekasvatuksen kielellinen diskurssi elää omaa elämäänsä ja opetus omaansa. Tapa, jolla taideaineet näyttäytyvät ulkopuolisille muuttuu yhteiskunnassa valitsevien kasvatusta- ja sivistyspäämäärien vaihdellessa. Tämä näkyy mm. sanavalintojen muutoksina ja erilaisina painotuksina taidekasvatusta perusteltaessa. Näkökulma luokassa toimijoiden kesken saattaa kuitenkin olla toinen. Luokkahuoneessa taidekasvattaja omalla toiminnallaan sekä luomallaan oppimisympäristöllä määrittelee kielellisiä diskursseja voimallisemmin, mitä taidekasvatus kulloinkin on.¹⁴

Kenen hyväksi opetan?

Kirjoituksessaan Muistomerkkejä Severi Parko esittää seuraavan kysymyksen: ”Kenen hyväksi kuvaamataidonopettaja opettaa, professori esitelmöi?”, ja päättyy myöhemmin tekstissään tarkoituksellisen ylevään julistukseen: ”...opiskelijat ovat monumenttini...”¹⁵ Parko leikkii ajatuksella oman opetustyönsä jälkimuistoista monumentti-vertauksellaan. Onko monumentti pystytetty hänen opetustyönsä kunniaksi, vai kenties jonkin muun? Kenen hyväksi Parko opetti, omia taide- ja kasvatusnäkemystään seuraten vai aikansa sivistyspäämääriä noudattaen?

Pohtiessani omalla kohdallani Parkon esittämää kysymystä huomaan päätyväni kaksijakoiseen tilanteeseen. Yhdestä näkökulmasta tarkasteltuna opettamiseni voidaan nähdä itsekkäänä omasta taidekasvatusnäkemyksestäni kumpuavana toimintana. Sen perustana ovat kokemukseni taidekasvatuksen merkityksestä ja mahdollisuuksista niin oppijana kuin opettajanakin. Näkemykseni on vuosien varrella kehittynyt koulutuksen, opetustehtävien ja elämäkokemuksen myötä, mutta se sisältää myös paljon aineksia matkani alkutaipaleelta aina lapsuuteni kokemuksista varhaisimpiin koulumuistoihin.

Toisaalta opettamiseni voidaan nähdä myös osana yhteiskunnan määrittelemiä taidekasvatuksen perusteluita. Osa näistä työelämän tuomista määritelmistä kohtaavat oman taidekasvatusnäkemykseni ja sulautuvat luontevasti osaksi opettajuuttani. Toiset

¹⁴ Töyssy 1996, 47

¹⁵ Parko 1996, 127

taas koen itselleni etäisiksi tai taidekasvatusta muutoin vain pintapuolisesti käsittäviksi ja näin ollen ongelmallisiksi taidekasvattajuuteni kannalta.

Kaiken tämän keskellä toivon kuitenkin pystyväni säilyttämään itselleni merkityksellisen lähestymistavan taidekasvatukseen. Jotta tämä säilyisi, ovat pohdinnat omasta taidekasvatusnäkemyksestä tulevaisuudessakin arvokkaita. Näiden pohdintojen avulla pystyn palaamaan tarvittaessa lähtökohtaan, jossa taidekasvatus määrittyy ensisijaisesti suhteessa itseeni ja vasta sen jälkeen johonkin yhteiseen ja jaettavaan.

Lähteet

Efland, A. 1998. Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa. Suom. Virpi Vuori. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto

Parko, S. 1996. Muistomerkki. Teoksessa Piironen, L., Salminen, A.(toim.). Kuvitella vuosisata. Jyväskylä: Gummerus

Räsänen, M. 2008. Kolmiosta monikulmioon – kuvataideopetuksen perusmuotoja. Stylus 1/2008

Salminen, A. 2005. Miksi taidekasvatusta. Teoksessa Koskinen, I. (toim.). Pääjalkainen. Hollola: Salpausselän kirjapaino

Salminen, A.(toim.) 1985. Näkökulmia taidekasvatukseen, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 2. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu

Töyssy, S. 1996. Kuvaamataito nykykoulussa. Teoksessa Piironen, L., Salminen, A.(toim.). Kuvitella vuosisata. Jyväskylä: Gummerus

Varto, J. 2005. Mitä Simone Weil on minulle opettanut, Jyväskylä: Gummerus