



Suunnistusta taidekasvatuksen viidakossa

Elisse Heinimaa



Tarja Pääjoki: *Reittejä taidekasvatuksen kartalla, taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä.* Kampus Kustannus 1999, 181 s.



Taidekasvatus on koulumaailmassa se alue, johon muihin oppiaineisiin verrattuna on eniten liittynyt asenteita, ennakkoluuloja ja tunneperäisiä käsityksiä. Jokaisen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä taiteen opettamisesta on jouduttu kiistelemään; luonnontieteiden tai kielten opetusta ei olla yhtä herkästi asetettu kyseenalaiseksi. Taidekasvattajat ovat kautta aikojen eri puolilla maailmaa laatineet ohjelmia ja puolustuspuheita taiteen merkityksestä kasvavalle lapselle. Viimeisin julkinen keskustelu aiheesta käytiin Helsingin Sanomissa viime vuoden lopulla. Jälleen kerran kuvataideopettajat asettuivat kärsivällisesti puolustamaan taidekasvatusta. Heidän käyttämänsä argumentit liittyivät useimmiten tietynlaiseen hyötyajatteluun; edelleen on kerrottava, minkälaisia ajatteluvaihtoehtoja ja ongelmanratkaisutaitoja, eettisyyttä, empaattisuutta ja syvälistä kulttuurien ymmärtämistä taidekasvatukseen sisältyy.



Tarja Pääjoen kirja *Reittejä taidekasvatuksen kartalla* jäsentelee ja analysoi kuvallisesta taidekasvatuksesta kirjoitettuja tekstejä, taidekasvatustekstejä, sen luonnetta, tavoitteita ja merkityksiä. Kirjoittaja toteaa, että henkilökohtaisen taidekasvatustutkimuksen muodostaminen on taidekasvattajan jatkuva työsaarna. Epäilemättä itse kullekin alalla työskentelevälle on hyödyksi tarkistaa käsityksiään myös jo historiallisiksi luonnehdittavia taidekasvatustekstejä vasten. Kun taidekasvatusta puolesta joudutaan varmasti tulevaisuudessakin taistelemaan, on hyvä tiedostaa, mistä erilaiset näkemykset juontavat juurensa. Vieläkin vanha sanonta "taidetta ei voi opettaa" kummittelee joskus keskustelussa. Tarja Pääjoki väittää kuulleensa sen, paradoksaalista kyllä, jopa taidekasvattajan suusta. Taidekasvatuksesta on kirjoitettu kielellä, jota Pääjoki luonnehtii metaforiseksi, epämääräiseksi ja sisäisiä ristiriitoja sisältäväksi. Kysymyksessä on todellinen tiheä, toisiinsa kietoutuneiden merkitysten ja käsitteiden viidakko, jota kirjoittaja kartoittaa, ja hän toteaa heti tehtävänsä alussa, että taidekasvatustekstien eivät todellakaan ole tieteelliseen loogisuuteen pyrkiviä vaan paremminkin niitä voi luonnehtia avoimiksi systeemeiksi epämääräisyyksineen ja monimielisyyksineen.



Tarja Pääjoki toteaa, että taidekasvatus on jaettavissa kahteen osaan, taiteen tekemiseen ja taiteen vastaanottamiseen liittyvään kasvatukseen. Niinpä kirjan pääluvutkin on nimetty tämän jaottelun mukaan. Koska kirja ei käsittele uudempiä taidekasvatustekstejä esim. kokemuksellista oppimista muutoin kuin maininnalla, jäsenteleminen ymmärtää. Tekijän olisi kuitenkin ollut hyvä selvittää kirjan alkuluvussa tarkemmin ajankohta, johon esitellyt taidekasvatustutkimukset liittyvät. 1900-luvun alkupuolen eurooppalaiset näkemykset luovasta itseilmaisesta ja niitä vastustavat vuosisadan loppupuolen amerikkalaiset ajatukset sisältökeskeisestä taidekasvatuksesta kun kumpuavat hyvin erilaisista historiallisista tilanteista. Kun nykyään taidekasvatusta usein perustellaan hyötynäkökohdista käsin, olisi ollut kiintoisaa saada valaistusta siihen, miksi taidekasvatusta ennen perusteltiin niin kuin perusteltiin. Aikakauden aatteiden ja taidekäsityksen lisäksi siihen kenties vaikuttivat jotkin muutkin tekijät. Minkälaiseen tarpeeseen taidekasvatustekstejä luotiin? Kenelle taidekasvatusta annettiin?



Käsitteiden avaaminen



Tarja Pääjoki tarkastelee taidekasvatustekstejä ja niihin liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä ajatellen, että taidekäsitys on tärkeä avain niiden luonteen ymmärtämisessä, vaikka taidekasvattajat eivät olisikaan selkeästi tuoneet julki suhdettaan taiteeseen. Näkökulma on siis rajattu ja polku taidekasvatuksen viidakkoon avattu.

1900-luvun alkupuolen innostus luovaan itseilmaisuuksiin ja taiteen tekemiseen taidekasvatuksen mallina perustui voimakkaasti modernin taiteen kehitykseen. Taustalla vaikutti myös



romanttinen käsitys jokaisessa yksilössä piilevistä luovista voimista. Taiteellista prosessia pidettiin tärkeämpänä kuin sen lopputulosta, kuvallista tuotosta. Aitoutta ja omaperäisyyttä korostettiin teknisen taitavuuden tai lahjakkuuden kustannuksella. Taiteen vastaanottamista pidettiin vähemmän tärkeänä toimintana, siihen ei kiinnitetty kasvatuksellisessa mielessä huomiota.

Ajatukset vapaasta luovuudesta ja luovasta itseilmaisusta sävyttivätkin sitten taidekasvatuksen käytäntöä vuosikymmenten ajan. Syntyi itsepintaisia harhakäsityksiä ja myyttejä opetuksen luovuutta tukahduttavasta vaikutuksesta, ja lasten taiteen ainutlaatuisesta puhtaudesta. Käytännön pedagogina ihmettelen, miksi taiteilijoiden ammattikoulutus sitten hyväksyttiin - eikö heidän luovuutensa ollut vaarassa akateemisten kipsijäljennösten parissa suoritetuissa mallipiirustuksen opinnoissa? Todellisuudessa vapaan luovuuden ja itseilmaisunkin puolestapuhujat opettivat oppilaitaan - he vain käyttivät erilaisia metodeja kuin ennen ja heidän oma taidemakunsa vaikutti siihen tapaan, jolla he oppilaitaan ohjasivat. Argumentointi tapahtui metaforin ja hämärin käsittein, ja siksi väärinkäsitykset olivat odotettavissa.

Tarja Pääjoki oikoo tekstianalysissään väärinkäsityksiä, avaa käsitteitä ja osoittaa, että taidekasvatuksen suuntauksissa ei välttämättä ole kysymys mustavalkoisista joko-tai asetelmista. Hurjimpienkin kieltojen rinnalle on löydettävissä lieventäviä asianhaaroja. "Lasta voi opastaa hellävaraisesti, jos hän ei ole tyytyväinen työhönsä." Vapaan luovuuden ja luovan itseilmaisunkin kannattajat joutuivat myöntämään, että opettajalla on merkittävä rooli taidekasvatuksessa.


Sisältökeskeinen taidekasvatus

Kun amerikkalainen *discipline-based art education* (DBAE), tiedonalapohjainen tai sisältökeskeinen taidekasvatus, 1980-luvulla manifestoitiin, se vaikutti aluksi täysin päinvastaiselta taidekasvatusmallilta luovaan itseilmaisuu verrattuna. Kielellisestikin ajatukset ilmaistiin täsmällisemmin ja rationaalisemmin. DBAE:n mukainen taidekasvatus perustuu neljään eri tiedonalaan: taiteen tekeminen, taidehistoria, estetiikka ja taidekriittikki.

Tarja Pääjoki tarkastelee suuntausten välisiä eroja suhtautumisessa taiteen tekemiseen opetusmenetelmänä. Luovan itseilmaisun pedagogiikka korostaa spontaania kuvantekemistä ja henkilökohtaisen ilmaisukielen löytämistä. Taiteen tekniikoiden ja materiaalien opettamisessakin rohkaistiin oppilasta oman tyylin kehittämiseen. DBAE -taidekasvatusmallissa taiteen tekeminen ja taiteen vastaanottaminen mielletään saman asian eri puolina, ja tavoitteet määräytyvät isomman kokonaisuuden eli taiteen ehdoilla. DBAE-mallissa puhutaan taiteen tekemisestä, ei luovasta ilmaisusta. Tässä tehdään selvä pesäero menneisyyteen. Nyt tavoitteena on kuvantekoprosessin luonteen ymmärtäminen, taiteilijan työskentelyn lähtökohtiin ja eri vaiheisiin tutustuminen. Tämän tekemisen avulla syntyneen ymmärryksen ajatellaan myötävaikuttavan myös taideteosten vastaanottamiseen. DBAE:n ensimmäiset teoreetikot eivät pidä ilmaisua tärkeänä eivätkä oleta, että lapset varsinaisesti ilmaisivat itseään taiteellisesti ennen kuin ovat saaneet tarpeellisen määrän oppia kuvataiteen tekniikoista, materiaaleista ja visuaalisesta ilmaisukielestä.

Professori Elliot Eisner on sittemmin kehittänyt DBAE:n ajatuksia pitemmälle. Hän käsittää kuvantekoprosessin luovan ongelmanratkaisun näkökulmasta, ja hänen mukaansa sisältö, se mitä ilmaistaan, on suhteessa käytettävään tekniikkaan ja materiaaleihin. Ne ovat kietoutuneet yhteen aivan samoin kuin taiteen tekeminen ja vastaanottaminenkin. Kun teoreetikot Clark, Day ja Greer korostivat olemassa olevien käsitteiden, taitojen ja tietojen oppimista, Eisnerin mielestä taidekasvatuksessa on kysymys oppilaan omakohtaisen tutkivan asenteen kehittämisestä. Käytännön kuvataideopettajan korviin tämä kuulostaa itsestäänselvyydeltä. Kouluopetuksessa olisi kovin outoa ajatella, että tekniikoita tai taiteen käsitteitä voisi opettaa irrallaan oppilaan omista mielikuvista, havainnoista ja ajatuksista siitä, mitä hän kuvassaan haluaa kertoa. Ja jokainen kuvia rakentanut tietää, miten lukemattomia ongelmia prosessin kuluessa on pohdittava.

DBAE-taidekasvatusmallissa tärkein tavoite on kasvatus



taiteen vastaanottamiseen. Mutta tietysti tähänkin on löydettävissä useita erilaisia näkökulmia ja painotuksia. Discipline-based art education -ajattelu ei ole yhtenäinen teoria saati sitten metodi. Tässä Tarja Pääjoki perkaa kunnioitettavalla sitkeydellä käsiteviidakkoa ja selvittää esteettistä havainnointia, asennetta ja elämystä koskevia käsityksiä. Miten taideteoksia erittelemällä opitaan ymmärtämään niitä ja kenties kokemaan esteettinen elämys? Toiset lähtevät liikkeelle teoksen muodollisesta erittelystä ja etsivät yleispätevää, systemaattista metodia kaiken taiteen vastaanottamiseen lykäten elämyksen kokemisen tulevaisuuteen, kun taas toiset (kuten Elliot Eisner) ovat sitä mieltä, että havaintajan omat kokemukset ja henkilökohtainen suhde teokseen yhdistettynä teoksia koskevaan tietoon on avain taiteen ymmärtämiseen ja esteettiseen elämykseen. Tässä yhteydessä kirjassa esitellään Lauri Routilan kehittämä käsite "esteettinen tieto", joka pitää sisällään kokemuksellisen elementin; tiedollinen aines kytketään yksilökokemukseen. Kyseessä on siis tiedonlaji, jota luonnehditaan tuntijan tiedoksi. Se ei ole yleispätevää vaan sidoksissa yksittäisiin tosiasioihin kuten teoksiin.

Amerikkalaisen Vincent Lanierin mukaan taidekasvatuksen tärkein tiedonala on estetiikka. Hänen mukaansa keskeistä on pohtia taiteen olemusta, taidekäsitystä: sitä, miksi taidetta on. Lanier hylkää arvottavan jaottelun taiteen eri tyylien ja muotojen välillä. Taiteeseen tutustuminen aloitetaan läheltä ja tutusta aineistosta vaikkapa populaarikulttuurista. Oppimisen kohteena onkin estetiikan tieteenalan tapa pohtia asioita, ei valmiiden sisältöjen omaksuminen. Lanierin mukaan mitään eksakteja sisältöjä taidekasvatukselle ei edes voida määritellä, koska taidetta koskeva tieto on spekulatiivista. Olisi hauska tietää, onko Lanierin ajattelutapaa sovellettu jossakin koulussa ja minkä ikäisten oppilaiden kanssa.


Reproduktiot

Tarja Pääjoki tarkastelee vielä kirjan loppuosassa taidekasvatusteoreetikkoja siitä näkökulmasta, minkälaista taidetta nämä hyväksyvät esimerkeiksi taidekasvatustilanteisiin. Näkökulma on oivallinen, sillä vaikuttavathan valitut teokset kasvatettavien taidekäsityksen muodostumiseen. Pääjoki varoittaa käytännön taidekasvattajia valitsemasta vain taiteen mestariteoksia tai itseään miellyttäviä teoksia. On uskallettava ottaa pohdinnan kohteeksi myös ns. epämurkavaa taidetta. Koska nykyajan taide on usein kiistanalaista myös moraalinen näkökulmasta, on taidekasvattajan hellittämättä pidettävä itseään ajan tasalla taiteen ilmiöiden suhteen.


Käytännössä taidekasvatusta tehdään usein reproduktioiden avulla; oppilaille näytetään dia-kuvia, postikortteja ja julisteita aidoista taideteoksista. Kirjoittaja kysyy, voidaanko reproduktioiden avulla kehittää sellaisia valmiuksia, joita esteettiseen kokemukseen liitetään, tai voiko niiden äärellä syntyä esteettinen kokemus? Totta on, ettei kopio koskaan vastaa alkuperäistä teosta, ja totta on sekin, että taidekasvattajalle itselleen kuva teoksesta edustaa dokumenttia, tiedonlähdetä. Hän ei ehkä tule ajatelleeksi, että opintiansä alkutaipaleella oleva muodostaa taidekäsityksensä kopion avulla, joka näyttäytyy aidon teoksen roolissa. Väitän silti, että kysymys on varsin teoreettinen. Nykyajan lapset osaavat mainiosti erottaa eri kuvatyyppejä toisistaan ja jo varsin nuorina käsittävät, mikä on reproduktion luonne. Yleensäkin kopioiden käytöstä ei koskaan voida kokonaan luopua, jos tarkoituksena on tuoda nähtäväksi erilaista, eri maissa ja eri aikoina tehtyä taidetta. Tarja Pääjoki tuntuu ajattelevan, että reproduktiot esittävät vain jo asemansa taidehistoriassa vakiinnuttaneita mestariteoksia. Näinhän ei välttämättä tarvitse olla. Aitojen teosten tutkiminen taidekasvatustilanteissa on varmasti jokaisen taidekasvattajan unelma ja pyrkimys - se vain on lopulta aika harvoin mahdollista käytännön esteiden takia. Tässäkään ei ole mielestäni kysymys joko-tai asetelmasta: reproduktiot vastaan aidot teokset. Tärkeää on tuoda esille monenlaista taidetta, myös sellaista, joka hämmentää, herättää kysymyksiä ja vastalauseita.

Selkeä esitys

Lukiessani *Reittejä taidekasvatuksen kartalla* olen iloinnut Tarja Pääjoen selkeästä esitystavasta. Lukukokemusta olisi vielä helpottanut, jos tekstiä olisi maltettu jäsentellä tarkemmin väliotsikoiden avulla. Harmi, ettei kuvitukseen ole ollut



mahdollisuutta. Olisi ollut hauskaa nähdä esimerkkejä luovaa itseilmaisua painottavasta taidekasvatuksesta rinnallaan kuvia tiedonalapohjaisen taidekasvatuksen saavutuksista. Puhumattakaan leikkitaiteen ja koulutaiteen esimerkeistä.



Kirjan loppuluvussa Tarja Pääjoki sortuu hieman turhaan neuvomiseen varoitellessaan taidekasvattajia takertumasta vain yhteen yksittäiseen taidekasvatusmalliin. Hän suosittelee oman näkemyksen rakentamista eri teorioihin ja käytännön kokemukseen perustuen ja muistaa muistuttaa taidekasvattajan oman taidesuhteen vaalimisesta niin kokijana kuin tekijänäkin. Käytännön taidekasvattajat, kuvataideopettajat eri koulumuodoissa, toimivat ammatissa, joka useimmille on elämäntapa. Siinä väistämättä taiteen tekeminen, kokeminen ja opettaminen ovat kietoutuneet yhteen vaikuttaen kaiken aikaa toisiinsa. Taidekasvattaja ei toimi reseptin tai teorian toteuttajana. Oppiaineen luonteesta johtuen jokainen opettaja luo oman tyyliinsä, hakee oman näkökulmansa ja toteuttaa taidekasvatusta oman persoonansa kautta. Tässä työssä apuvälineenä toimivat Tarja Pääjoen kirjoittaman kirjan kaltaiset opukset. Ne auttavat jäsentämään omaa ajattelua ja antavat työkaluja konkreettisen taidekasvatustyön teoreettiseenkin tarkasteluun.

Kirjoittaja on kuvataideopettaja ja Valkeakosken kuvataidekoulun rehtori.

