

Jouko Astor

**Ei kenenkään maalla
- taidekasvatuksen pitkä murros 1980-90 luvulla**

**Yhteiskuntapolitiikan Pro Gradu –tutkielma
Jyväskylän yliopisto
2001**

Ei kenenkään maalla

- taidekasvatuksen pitkä murros 1980-90 –luvulla

Tekijä: Jouko Astor
Ohjaaja: professori Anita Kangas
Yhteiskuntapolitiikka
Marraskuu 2001
Jyväskylän yliopisto
100 sivua

Suomalainen taidekasvatusmaailma kävi 1980-90 –luvuilla läpi suuren murroksen. Toisaalta taidekasvatus menetti jatkuvasti asemiaan yleissivistävässä koulutuksessa. Toisaalta taidekasvatuksen maailmaan ilmaantui uusia toimijoita, toimintamuotoja ja –ohjausta kuten esimerkiksi taiteen perusopetus. Tutkimuskysymykseni olivat

- (1) Millainen oli 1980-90 –lukujen taidekasvatuksen järjestämisen suuri murros. Mitkä olivat sen liikkeelle panevia voimia ja miten sitä ohjattiin.
- (2) Miten taidekasvatuksen maailma järjestäytyi suuren murroksen tuloksena. Mistä organisaatioista taidekasvatuksen maailma rakentuu ja ketkä olivat voittajia, ketkä häviäjiä ja ketkä siltä väliltä.

Tutkimusaineiston muodostivat 1980-90 –lukujen hallitusten hallituspoliittiset ohjelmat, valtioneuvoston koulutus- ja kulttuuripoliittiset selonteot sekä opetusministeriön taidekasvatusta koskevat työryhmämuistiot. Taidekasvatuksen kentän ääntä 'edustivat' Suomen kuvaamataidon-opettajien liiton Stylus-lehden pääkirjoitukset sekä puheenjohtajan ja ylitarkastajan kolumnit vuosilta 1965-97. Lisäksi käytin tutkielmassani hyväksi mm. omia työpäiväkirjojani vuosilta 1982-2000.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa on vahva hermeneuttinen tutkimusote. Oma taidekasvatuksen maailmassa runsaasti työskennellyt subjektini on läsnä tutkielmassa ja olen pyrkinyt tekemään oman roolini mahdollisimman läpinäkyväksi.

Taidekasvatuksen suurta murrosta kuvaan tutkimalla 1980-90 –luvun koulutus- ja kulttuuripoliittisia puheavaruuksia. Taidekasvatuksen uutta järjestäytymistä kuvaan yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta nojautuen Pierre Bourdieu'n teoriaan yhteiskunnallisista kentistä.

Taidekasvatuksen menetettyä asemiaan yleiskoulussa painopiste siirtyi peruskoulun ulkopuolelle. Kysymys ei ollut sattumasta, vaan tietoisista valinnoista osana laajaa koulutuspoliittista reformia 1980-90 –lukujen vaihteessa. Taidekasvatukselle rakentui oma toiminnallinen tilansa, kenttä, josta muodostui koulutusjärjestelmän kokonaisuuteen osa, jolla on enemmän erikoistumisväylän kuin yleissivistyksen status.

Taidekasvatuksen uutta kenttää konstituivia voimia ovat lain säädännöllisen aseman vahvuus/heikkous sekä taidekasvatusprofession vahvuus/heikkous. Taidekasvatuksen kenttä jakautuu näiden voimien suhteen neljään alakenttään, jolla kullakin on oma 'bourdieu'läinen' habituksensa. Vahvin asema kentällä on toimijoilla, joiden habitusta olen kutsunut 'tutkintoon tähtääväksi taideopetuksiksi'. Heikoin taas 'ohjatun harrastamisen' –habituksen omaavalla alakentällä, jonka tyypillisin edustaja on yhdistysmuotoinen harrastustoiminta. Taidekasvatusmaailman suuria tulevaisuuden kysymyksiä on, miten peruskoulu ratkaisee suhteensa taidekasvatukseen. Millaisia rooleja ja tehtäviä peruskoulu kykenee ottamaan itselleen ilmaisupainotteisen taideopetuksen painopisteen siirryttyä monin osin peruskoulun ulkopuolelle? Toinen taidekasvatuskentän suurista kysymyksistä tulevaisuudessa on kuinka laajaksi taiteen perusopetus voi ja pystyy kasvamaan? Pystyykö se (koskaan) vastaamaan niihin määrällisiin odotuksiin, joita siihen liitettiin ensimmäistä taiteen perusopetuslakia säädettäessä? Lopulta tutkielmani nosti esiin uuden kysymyksen taidekasvatuksen tilasta 2000-luvun alussa. Arvelen, että siitä ei kenelläkään ole kovin hyvää kuvaa ja että sen tilan selvittäminen olisi tavattoman kiinnostava ja tarpeellinen tehtävä.

Avainsanat: taidekasvatus, taideopetus, taiteen perusopetus, kulttuuripoliitiikka, koulutuspolitiikka, peruskoulu, koulutusjärjestelmä

Sisällys

1. Avauskertomus – tähän asti olen tullut	4
2. Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät	13
3. Taidekasvatuksen käsitteestä	23
4. Suomalaisen taidekasvatuksen pitkä murros	30
4.1. Taidekasvatus osana koulutus- ja kulttuuripolitiikkaa	30
4.2. Peruskoulun kuvaamataidonopettajien tie tappiosta tappioon	40
4.3. Isäntien ääni – koulutus- ja kulttuuripolitiikan valinnat	49
5. Taidekasvatuksen kenttä	63
6. Johtopäätökset	87
Kirjallisuus	92

1. luku - Avauskertomus: Tähän asti olen tullut

Leena Eräsaari (1995, 57) määrittelee avauskertomuksen kertomukseksi, *"joka kuvaa tutkijan saapumista kentälle, sisäänpääsy- tai tutkimusneuvotteluja, ihmisten torjunnan voittamista, solmittuja suhteita, tärkeimpiä tiedonantajia, kielen oppimista jne. Toisaalta se sisältää kuvauksia myös lähtöön liittyvästä ahdistuksesta ja menetyksen tunteista. Näissä avauskertomuksissa tutkijan läsnäolo on sallittu, kenties sitä suorastaan vaaditaan tai odotetaan."*

Minun ongelmani ei opinnäytteen kirjoittajana ollut tutkimuskohteeni kentälle pääsy, vaan se, että olin ollut siellä jo parinkymmenen vuoden ajan. Minun pitäisi siis pikemminkin päästä pois kentältä, etäännyä siitä. Minun pitäisi torjua ja voittaa itsestäänselvyyksiä minussa itsessäni, kyseenalaistaa suhteeni ja tavalliset tietolähteeni, tehdä oma puheeni itselleni oudoksi... Se, että halusin tutkia taidekasvatusta, ei siis johtunut siitä, että olisin aiheen ulkopuolelta katsellut sitä ja havainnut sen kiinnostavaksi tai että joku olisi tarjonnut aihetta minulle. Haluni tutkia taidekasvatusta kumpusi siitä, että lastenkulttuuri ja taidekasvatus olivat ja ovat minulle äärimmäisen tärkeitä asioita ja minulla on vahvoja henkilökohtaisia näkemyksiä näiltä alueilta. Olin ollut kulttuuripalvelujen tuottajana ja vallankäyttäjänä mukana 1980-90 -lukujen suuressa taidekasvatusuudistuksessa ja liputin silloinkin mahdollisimman laajan taidekasvatustoiminnan puolesta.

Niinpä jo opinnäyteprosessin alkumetreillä ymmärsin, että minun on pakko niin itseni kuin työni luotettavuuden kannalta tehtävä menneisyyteni avoimeksi ja näkyväksi tutkimuksen tekstissä. Tämä alituinen valppaana pysyttely johdatteli minut myös pohtimaan kysymystä, miksi ylipäätään halusin tutkia taidekasvatusta? Miksi ylipäätään innostuin keski-ikäni parhaimpina vuosina heittäytymään taas kerran opiskelijaksi?

Luullakseni kiinnostuksen ensimmäinen merkityksellinen siemen kylvettiin mieleeni elokuussa 1996 Helsingissä Taideteollisen korkeakoulun järjestämässä The Creative City -konferenssissa. Kuunneltuani pari päivää viisaiden miesten ja naisten esitelmiä ja keskusteluja kulttuurista, taiteesta, kulttuurityöstä, yhteiskunnasta ja yhteisöistä tajusin, että *"nuohan penteleet puhuvat minun työstäni"* ja että *"onpa jännää, että minun arkisesta aherruksestani voi ajatella noin ja noin tai että voiko*

työlläni olla tuollaisiakin vaikutuksia”. Erääksi merkittäväksi virikkeeksi muodostui pian opinnäyteprosessini alettua se, että minut ohjattiin Pierre Bourdieu’n sosiologian ja hänen keskustelukirjansa *Refleksiivinen sosiologia* (Bourdieu & Wacquant 1997) äärelle. Tutustuminen näihin ajatuksiin oli hyvin tarpeellinen muistutus hyvin tarkasti ymmärtää ja tehdä läpinäkyväksi omasta taustastani ja toiminnastani aiheutuvat ja tulkintoihini vaikuttavat tekijät. Minulle muodostuikin tärkeäksi tiedostaa, että en olekaan tutkimassa mitään uutta. Koko opiskeluprosessini ei olisikaan uuden hakemista, vaan oppimista tuntemaan entinen paremmin, oppimista ymmärtämään sitä, mitä olin jo tehnyt. Oma historiani vaikuttaisi vahvasti ja kokoajan opinnäytetyöhöni.

Olen epätaidekasvattaja. En koskaan tee välitöntä taidekasvatustyötä ja olen hyvin vähän tekemisissä kasvokkain niiden ihmisten - lasten, nuorten ja aikuisten - kanssa, jotka ovat osallisena taidekasvatustoiminnassa asiakkaina. Kuitenkin työhistoriani on liittynyt kovin usein taidekasvatukseen. Se on ollut taidekasvatuksen tuottamista ja edellytysten luomista toisten, varsinaisten taidekasvattajien työlle. Olen kuvannut työtäni varsinkin 1990-luvulla hieman kyynisesti näin: *”Pitää saada organisaatio tekemään haluamiani asioita ja sitten hommata siihen rahat!”*

Työkenttäni on myös taidekasvatuksen alueella ollut laaja. Siihen on sisältynyt hallintoa, rakentamista, taideopetusinstituutioiden perustamista, opetussuunnitelmatyötä, taidekasvatuksen rajojen ja muotojen kokeilua, innovaatiotyötä ja ennen kaikkea Hämeen Linnan Lastentapahtuma -festivaalin kokonaisvaltainen (siis myös taiteellinen) johtaminen vuosina 1982-97. Viimeisimmäksi olin Helsingin Euroopan kulttuurikaupunkivuoden se tuotantopäällikkö, jonka vastuualueeseen kuului taidekasvatus. Itse pidän kaikista tähänastisista työtehtävistäni kaikkein merkityksellisimpänä Hämeen Linnan Lastentapahtumaa.

Taidekasvatukseen liittyvien näkemysteni kehittymiseen on vaikuttanut suuresti se, että olen samanaikaisesti työskennellyt sekä taideopetuksen että taiteen vastaanoton alueilla. Tehtäväni ovat olleet monitasoisia sisältäen sekä toteuttavaa että johtavaa työtä ja varsinkin 1990-luvulla myös varsin pitkälle ulottuvaa vallankäyttöä ei yksin taidekasvatuksen vaan laajemminkin kulttuurityön alueella.

Kulttuurikaupunki-projektissa olennaisinta olikin juuri vallankäyttö ja käytin minulle uskottua valtaa ja luottamusta (sumeilematta) mahdollisimman laajan taidekasvatuksellisen kentän hyväksi.

Perusajatukseni taidekasvatuksen maailmasta voisi pelkistää tässä vaiheessa näin: ”*kaikki taideopetus on taidekasvatusta, mutta kaikki taidekasvatus ei rajoitu taideopetukseen.*” Olen ollut taipuvainen ajattelemaan, että taidekasvatuksen kentällä on käytettävissämme useita erilaisia menetelmiä erilaisine suuntauksineen. Ymmärtääksemme taidekasvatuksen kentän kokonaisuutta, voisimme yrittää oppia ajattelemaan, että taideopetus on vain yksi taidekasvatuksen toimintamenetelmä.

Hämeen Linnan Lastentapahtuman päätyttyä osaltani vuoden 1997 festivaaliin, jouduin luonnollisesti festivaalityötäni koskevaan itsearviointiin mylläkkään. Olinhan itsearviointia toki vuosien varrella harjoittanut, mutta lopettamispäätöksen varmistuminen keväällä 1996 käynnisti kuudentoista vuoden työn tulostenarvioinnin, omien jälkien katselun. Tämän pohdinnan tunneskaala on vaihdellut suuresta ylpeydestä häpeän punan kihoamiseen kasvoilleni. Näkökulmia toimintani käsittelemiseen voisi olla monia; rajoitun tässä kuvailemaan sitä, miten ajatteluni festivaalin tarkoituksesta ja sisällöstä kehittyi vuosina 1982-1997 ja miten se sivusi taidekasvatusta.

Minun tapauksessani kehitysprosessi oli valintojen tekemistä ja kehitys (vai pitäisikö mieluummin puhua vain uusiutumisesta ja muuttumisesta) on ollut luonteeltaan kumulatiivista. Valintoja tehdessäni suljen aina pois jokin etenemistien tai ainakin teen hyvin vaikeaksi palaamisen takaisin ja uudelleen yrittämisen. Jokainen valinta jättää myös jälkensä ajatteluuni ja toimintaani, tapaan tehdä työtä. Nämä jäljet seuraavat mukana ja ajan kuluessa niiden vaikutus rikastuu työssäni aivan kuin ympäristömyrkyt rikastuvat ravintoketjun huippujen elimistöissä - tätä tarkoitan kumulatiivisuudella. Valitulta tieltä ei yleensä voi kääntyä takaisin ja tienhaarojakin on aika harvassa, mistä kääntyä toisaalle.

Hämeen Linnan Lastentapahtuma syntyi 1978, YK:n kansainvälisen lapsen vuoden innoittamana nimellä Lastentapahtuma Aulangolla. Vasta vuonna 1982 festivaali sai

nykyisen nimensä ja fyysisen paikkansa, Hämeen keskiaikaisen linnan. Samana vuonna, kun Hämeenlinnaan perustettiin kunnallinen kulttuuritoimisto, festivaali sai myös ammatillista henkilöstöä (se olin siis minä) ja festivaalista alkoi muotoutua selkeästi taidejuhla.

Festivaalin synnyn perusta oli 1970-lukulaisessa lastenkulttuurin arvostuksessa, joka eli yhdenmukaisena osana hyvinvointiyhteiskunnan luomista ja ihannetta (esim. Lastenkulttuurikomitea 1979).¹ Ensimmäinen festivaali, se oli vuonna 1978, avattiin Hämeenlinnan torilla juhlallisesti lukemalla YK:n lastenoikeuksien julistus. Tästä julistuksesta säilyi osia tapahtuman toiminta-ajatuksessa vielä 1980-luvun loppupuoliskolle asti. Huomattavasti suurempi ideologinen vaikuttaja festivaalille oli kuitenkin peruskoulu. Peruskoulun esimerkki ei ollut taiteellinen, eikä edes taidekasvatuksellinen, vaan Hämeen Linnan Lastentapahtumakin oli etsinyt alkuvuosinaan itselleen tehtävää juuri yleiskasvattajana, kasvatustajajärjestelmän osana. Peruskoulun opettajilla olikin hyvin vahva asema festivaalin järjestäjinä ja päätöksentekijöinä vuosina 1978-86. Viisijäsenissä luottamustoimisessa järjestelytoimikunnassa oli enimmillään neljä opettajajäsentä.

Kasvatustehtävän hakeminen oli mielestäni tyypillistä jokseenkin koko lastenkulttuurin alueella tuohon aikaan, vaikka taiteellisestikin kunnianhimoisempi tuotanto nostikin päätään mm. teatteriryhmäliikkeen piirissä. Lapsi koettiin kuitenkin usein toiminnan objektiksi, kasvatettavaksi ja hämmästelin mielessäni jo tuolloin kuinka monet ihmiset hyväksyivät oikopäätä ajatuksen lapsuudesta ja nuoruudesta vain elämään valmistautumisen aikana. Tosin sanoen: noin kolmannes ihmisen elossaoloajasta ei olisikaan elämää! Tapani olikin keskustelua provosoidakseni aloittaa monet puheenvuoroni lastenkulttuurista tällä esimerkillä 1980-luvulla. Lastenkulttuuria luonnehti vahvasti halu edistää kaikkia hyviä asioita hampaiden harjaamisesta ja viinan vaaroista erilaisuuden hyväksymiseen ja joskus tapa, jolla tämä tehtiin, oli varsin suorasuukaista manipulointia ja sitä myötä lapsen objektivointia.

Nyt arvioituna tuntuukin siltä, että ei olisi oikein luotettu siihen, että taide voisi

¹) On tosin muistutettava, että vaikka lastenkulttuurin arvostus sanoissa oli ja on edelleen suurta, jää lastenkulttuuri resurssien jaossa selvästi vähäisemmälle kuin (useimmat) muut kulttuurisen toiminnan alueet. Ilmiö on hyvin mielenkiintoinen eikä sen syistä ole laadittu erityisiä selvityksiä.

puhutella lasta omista lähtökohdistaan ja vain taiteelle ominaisella tavalla. Lastenkulttuuri ja taiteilijat välineellistettiin jonkin toisen motiivin käyttöön. 1970-luvun ja 1980-luvun alkupuoliskon tapa oli ymmärtää kasvatuksen tavoitteeksi lapsen muovaaminen aktiiviksi, yhteiskuntaa rakentavaksi, luovaksi, solidaariseksi, ryhmässä toimivaksi jne. Vuorovaikutteisuuella ja subjektiivuudella ei paljon ollut sijaa tässä ominaisuuksien luettelossa, jossa ihanne muistuttaa enemmän arpajaisten voittoluetteloa kuin kuvaa ihmisestä ja ihmisarvosta.

Tällainen asetelma alkoi voimakkaasti häiritä minua, sillä yrityksistä huolimatta en festivaalijohtajana kyennyt kohtaamaan oletettua kasvatustehtävääni.

- Luoja tietäköön, että yritin sitä! - En kyennyt etsimään festivaalille esityksiä sillä kriteerillä, että ne edistävät lapsen solidaarisuutta tms. Näin ei voinut olla.

Toinen tuon ajan, erityisesti 1980-luvun alun, pohjavirta oli pyrkimys korostaa lasten omaa taiteellista tekemistä. Taiteellinen -käsitteen käyttäminen saattaa olla hieman liian kunnianhimoista, sillä toiminta oli hyvin kirjavaa. Muistan kuinka usein puhuttiin luovasta toiminnasta ymmärtämättä välttämättä luovuutta lainkaan. Enkä tiedä ymmärsimmekö sittenkään, vaikka tutkimme innokkaasti tohtori Matti Bergströmin kirjoituksia ja luentoja aivojen luovuuspuoliskosta.

1980-luvulla syntyivät kuvataidekoulut (Hämeenlinnaan vuonna 1986 melkoiselta osaltaan minun työni tuloksena) ja monella muullakin taiteenalueella ilmaantui kasvava määrä aktiviteetteja, jotka korostivat tai olivat omaehtoista tekemistoimintaa ja pyrkimyksiä yksilön kehittämiseen. Ilmeisen merkittävä taustavaikuttaja tälle kehitykselle oli pettymys peruskoulun kykyyn suoriutua taidekasvatuksellisesta tehtävästään. Merkittävä motiivi omaehtoisen tekemisen korostumisessa oli myöskin lasten vanhempien asettamat erilaiset tavoitteet ja näkemykset lastensa kasvatuksesta ja ylipäättään kulttuurisen toiminnan arvostuksen leviämiseen yhteiskunnassa. Hämeen Linnan Lastentapahtumassa, joka oli ollut nimenomaan taideteosten eikä niinkään tekemisen juhla, tämä johti niin ulkoisiin kuin sisäisiin kysymyksiin: "Saavatko lapset tehdä jotain itsekin.... mikseivät lapset esiinny.... miksi lastentapahtumassa ei ole luovaa toimintaa... jne".

Nämä kaksi impulssia pakottivat minut pohtimaan festivaalin tarkoitusta, tavoitteita ja oikeutusta - tai kuten tuolloin oli tapana sanoa pohtimaan kysymystä Mitä

Hämeen Linnan Lastentapahtuma on. Tämä pohdinta johti selvään ja moniulotteiseen laadulliseen muutokseen festivaalilla. Muutoksen ajankohta olivat vuodet 1984-86. Tämä muutos oli:

Ensiksi luovuttiin kuvitelma, että festivaalilla olisi ulkoisesti määritelty kasvatustehtävä tai -tilaus. - Seurauksena tästä oli, ettei lasta voitukaan enää ajatella objektina. Syntyivät ensimmäiset haparoivat yritykset ajatella lasta subjektina - tuntevana, tahtovana ja toimivana ihmisenä, joka elää täysipainoista elämää juuri nyt ja joka päivä. Silloin festivaalin rakennettaessa olisikin ajateltava ensisijaisesti vain lasta (ja perhettä).

Toiseksi tehtiin lopullinen päätös keskittyä taiteisiin ja historiaan, pitää taso mahdollisimman korkeana ja ohjelmisto runsaudensarvimaisen rikkaana

Kolmanneksi ajateltiin, että jos festivaali on juhla, niin sen on oltava erilainen kuin arki.

Neljänneksi nähtiin, että festivaalilla täytyy olla merkitystä lastenkulttuurin tekijöille laajemminkin kuin esiintymispalkkion maksajana.

Vuodet 1985-90 olivat näiden periaatteiden todeksi muuttamista tai sen käynnistämistä. On virheellistä ajatella, että tavoitteet toteutuisivat jonkinlaisena rationaalina projektina, jossa päätetään tavoitteesta ja sitten toteutetaan se. Haluaisin nähdä tällaiset projektit juuri refleksiivisinä prosesseina, jossa tavoitteet/periaatteet paitsi täyttyvät, niin ne myös edelleen muotoutuvat työprosessin aikana ja ovat lopulta aika erilaisia kehitysvaiheen päättyessä, kuin mitä tehtäväksi muutama vuosi aikaisemmin itselle asetettiin. Festivaalityön pitäisi muistuttaa asumista laboratoriossa ikuisessa etsijän ja kokeilijan työssä. Niinpä edellä esitetty luettelo kuvaa sekä lähtötilannetta että ennen kaikkea sitä, millaiseksi prosessi muokkasi ajattelua noin vuoteen 1990 mennessä. Lopulta tämä käytäntö muodostaa pohjan ja edellytyksen uudelle muuttumiselle. Huomasin, että minun on uudelleen kohdattava vanha kysymys: mitä Hämeen Linnan Lastentapahtuma on.

Samaan aikaan kuin edellä kuvailtu festivaalin toinen kehitysvaihe valmistui ryhdyin kehittämään 1980-90 -lukujen vaihteessa Hämeenlinnan jo ennestään vahvaa

taideoppilaitosten ja ohjatun taideharrastustoiminnan verkostoa. Syynä oli tietenkin tieto taiteen perusopetuksen tulemisesta.

Kannatin silloin voimakkaasti taiteen perusopetusta. Nykyisin en enää ole asiasta kovin varma, vaikka pidänkin lasten ja nuorten taideoppilaitoksia tärkeänä, jopa siunauksellisena asiana, josta ei enää taida kannattaa luopua. Joka tapauksessa kaupunkiin perustettiin sanataidekoulu ja johtamani Kulttuurikeskus perusti kuvataidekoulunsa rinnalle käsityökoulun. Kuvataidekoulua laajennettiin ja musiikkiopiston toimintaan ei puututtu edes pahimpana lamavuotena. Yritin myös rakentaa toimintamallia, jolla Hämeenlinnan hieman ongelmallinen tilanne tanssinopetuksen suhteen saataisiin paremmalle tolalle, mutta tässä tulin tanssikoulujen torjumaksi.

Vuodesta 1990 vuoteen 1995, siis läpi syvimmän laman, peruskoulun ulkopuolisen lasten ja nuorten taideopetuksen ja ohjatun harrastustoiminnan talouden volyyymi kasvoi Hämeenlinnassa 7 milj.mk:sta 9 milj.mk:aan. Saimme uusia tiloja ja kykenimme käynnistämään uusia toimintamuotoja. 5-15 -vuotiaiden lasten lukumäärä peruskoulun ulkopuolisessa taideopetuksessa ja ohjatussa harrastustoiminnassa kasvoi n. 25 prosentista 34 prosenttiin ikäryhmästä. Näihin lukuihin ei luonnollisestikaan sisälly ne lapset ja nuoret, jotka olivat osallisia erilaisissa teemaprojekteissa, kuten 9000 Auringonkierrossa, joka on kuvataidekoulun Hämeenlinna kokemuksellinen historia- ja ympäristökasvatusprojekti, ja johon oli osallistunut jo yli 1000 hämeenlinnalaisista lasta ja nuorta vuoteen 1997 mennessä.

Olin siis mielenkiintoisessa tilanteessa. Kehitin paikallisesti samanaikaisesti taiteen perusopetusta, taiteen harrastamismahdollisuuksia ja reseptiivisiä taidepalveluksia. Pidin työstäni, olin jopa innoissani varsinkin, kun näytti siltä, että selviytyisimme lamastakin kohtuullisesti, taidekasvatus jopa loistavasti. Mutta ei mitään niin hyvää, etteikö jokin kaihertaisi.

Eniten minua alkoi vaivata taiteen perusopetuksen riittämättömyys suhteessa kysyntään. Niin hyviä kuin oppilaitokset olivatkin laadultaan ja tuloksiltaan, ne selvästi tulisivat synnyttämään eriarvoisuutta. Ne jäisivät vähemmistön mahdollisuudeksi. Toinen seikka oli, että opetussuunnitelmien kautta toiminnasta

näytti kehittyvän taiteilija-koulutusta... että taiteen maailmaan mentäisiin määrätietoisesti rakennetun 'taiteilijuuden' kautta.

Olin jollakin tavalla pettynyt. Vain kuutisen vuotta aikaisemmin olin perustellut kuvataide-koulun perustamista yleissivistyksellisyydellä ja että toiminta on peruskoulun taidekasvatusta täydentävää (– sitähan se olisi tietenkin niiden osalta, jotka pääsisivät mukaan taiteen perusopetukseen. Vakuutuin, että taidekasvatusta edistävän toimintamme olisi oltava enemmän kuin vain taideoppilaitokset ja taiteen tekemisen opettaminen.

Takaisin – vielä hetkeksi - Hämeen Linnan Lastentapahtumaan, sillä se oli minulle luonnollinen foorumi kokeilla hataria ajatuksiani taidekasvatuksen laajentamisesta. 1990-luvun alussa minulla oli siis jälleen edessäni kysymys, mihin suuntaan veisin festivaalia seuraavien vuosien aikana. Se ei ollut kovin helppo kysymys kohdattavaksi. Pari vuotta olimmekin eri syistä paikallaan. Toistimme sitä, mitä oli aikaisemmin saatu kasaan, mutta alinomaan taustalla mielessäni vaani kysymys, miten pääsimme eteenpäin.

Edelliset vuodet toimitamme oli kuitenkin johdonmukaisesti rakentanut lapsen (perheen) ja taideteoksen kohtaamista festivaalin keskeisenä tekijänä. Ymmärsin tuon kohtaamisen kuin ravintoketjun huipuksi. Siinä tiivistyisi ja jalostuisi kaikki työ, mitä oli tehty ja siitä mikään siihen asti kestänyt prosessi ei jatkuisi, mutta sen sijaan tuo kohtaaminen voisi synnyttää uuden kokonaan prosessiin. Tästä lähdin hahmottelemaan ajatustani taidekasvatuksellisen toimintamme toisesta suuresta urasta taideopetuksen rinnalla. Se perustui reseption, vastaanoton, käsitteelle. Olennaista siinä on taideteoksen ja sen kokijan, kahden subjektin, vuorovaikutuksen, kommunikaation edistäminen. Festivaalin toiminta-ajatuksen kirjoitin uudelleen muotoon:

Vain lapsen ja taiteen välisellä vuorovaikutuksella on merkitystä. Mikä siihen ei kuulu ja sitä edistä, se olkoon juhlasta poissa. Mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu, se ei meille kuulu.

Festivaali ohjautui näin keskeisesti rakentamaan mahdollisuuksia tuon kohtaamisen synnyttämiseen ja tässä mielessä Hämeen Linnan Lastentapahtuman otti itselleen roolia taidekasvatuksellisenä toimijana.

Esimerkkejä siitä, miten kehityksemme vaikutti festivaalin ohjelmaan ja muotoihin on monia. Työpajoissa luovuttiin tekniikkakeskeisestä työskentelystä ja niistä kehitettiin taidekasvatuksellisia kokeilulaboratorioita, jotka ovat tarjonneet resursseja ja intensiivisen työskentelymahdollisuuden vuodesta toiseen, jonkin aiheen tai työmuodon kehittämiseksi. Taiteellinen historia- ja ympäristökasvatusprojekti 9000 Auringonkiertoa syntyi festivaalin työpajojen kautta ja elää nyt itsenäistä elämäänsä osana Hämeenlinnan kuvataidekouluun. Festivaalin tilaustöiden ja näyttelyjen punaisena lankana oli niin ikään läheisemmän, vuorovaikutukseen perustuvan yleisösuhteen luominen. Se ei tavoitellut ilmaisua tai tekemistä, vaan teoksen ja sen kokemisen jakamista lapsen (perheen) ja taiteilijan välillä, kumppanuudessa. Hämeen Linnan Lastentapahtuma oli ns. yleisötyömenetelmän ensimmäisten soveltajien joukossa Suomessa (Astor 1997)

Siirryttyäni vuonna 1998 Helsingin kulttuurikaupunkisäätiön palvelukseen valmistelemaan vuoden 2000 kulttuurikaupunkihanketta jatkoin määrätietoisesti taidekasvatuksen uuden valtaviiran – eriytyneen taideopetuksen – ulkopuolella tapahtuvan taidekasvatuksellisen toiminnan ja toimijoiden rohkaisua ja resursointia.

Minua viekoittelisi mahdollisuus kuvailla Hämeen Linnan Lastentapahtuman teoksia ja tapahtumia niiden äärellä tai kertoa kulttuurikaupunkivuoden taidekasvatus-hankkeista kouluissa, päiväkodeissa, nuorisotiloissa, lähiökerhoissa jne., mutta se veisi johdatteluni tämän tutkielman kannalta väärään suuntaan. Sitä paitsi: en ole taidekasvattaja ja antautuminen taidekasvatuksellisten sisältöjen ja metodien pohdiskeluun veisi minut nopeasti ensin heikoille jälle ja sitten upoksiin. Roolini epätaidekasvattajana edellyttää toisenlaisia kysymyksiä; minussa aina asunut kulttuuripoliitikko pyrkii esiin.

Avauksertomukseni alussa kirjoitin, että ongelmani ei ole päästä kentälle, vaan pikemminkin pois sieltä. Kentältä pois pääseminen antaisi tilaa uudelle ja verrattain vähän, jos lainkaan, pohditulle havainnolle taidekasvatuksen maailman rakenteesta. Nimittäin havainnolle, että 1980- ja 1990-luvulla taidekasvatuksen suomalaisessa

maailmassa tapahtui jotakin, mikä ei ole selitettävissä tai kuvattavissa taidekasvatuksen sisältöjen, tekniikoiden tai taidekasvatusopillisten näkemysten kautta. Uusia toimijoita ja organisaatioita ilmaantui taidekasvatuksen kentälle, syntyi uutta erikoislainsäädäntöä ja –hallintoa, uusia opetussuunnitelman perusteita luotiin ja kunnat saivat, jos niin halusivat, uusia tehtäviä. Jopa vahvassa taidelaitosmaailmassamme oli havaittavissa orastavaa kiinnostusta taidekasvatuksellisiin asioihin.

Intuitiivisesti arvioiden moni asia näyttäisi olevan kovin hyvin tai ainakin paremmin ”kuin joskus ennen”. Ainakin eriytyneen taideoppilaitosjärjestelmän osalta tapahtui parantumista, mistä iloitsevat aikanaan myös taiteen ammatilliset oppilaitokset ja korkeakoulut.

Mutta onko kaikki vain paremmin? Onko se, mikä on paremmin, jakautunut kaikkien kesken?

Olisiko mielenkiintoista ja tarpeellista piirtää yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta kuva siitä, mitä taidekasvatuksen kentällä tapahtui 1980-90 –luvulla? **Millaisen taidekasvatusjärjestelmän hyvinvointivaltio sai viimeisillä hetkillään aikaan?**

2. luku - Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät

1980-luku ja 1990-luvun ensimmäiset vuodet olivat suomalaiselle taidekasvatukselle merkityksellistä aikaa. Merkityksellistä siksi, että tuolloisessa keskustelussa muotoiltiin suomalainen taidekasvatustoiminta (ainakin) parin seuraavan vuosikymmenen ajaksi. Taustalla oli taidekasvatuksen aseman jatkuva heikentyminen peruskoulussa matemaattis-luonnontieteellisten aineiden ja kielten vallatessa opetuksessa yhä keskeisemmän aseman. Toinen voimakas vaikuttaja oli lasten ja nuorten kuvataidekoulujen syntyminen vuodesta 1978 alkaen. Kuvataidekoulujen määrä kasvoi erittäin nopeasti 1980-luvulla ja niiden toiminnan rahoittamisen paineet kohdistuivat suuresti julkiseen sektoriin. Osa kouluista suorastaan perustettiin kunnallisiksi kouluiksi. Kuvataidekoulujen vanavedessä nousi keskusteluun myös muiden taiteenalojen oppilaitosten tukeminen ja/tai perustaminen. Musiikkioppilaitoksia tämä keskustelu ei välittömästi 1980-luvulla koskenut muuten kuin, että musiikkioppilaitosten vahva lainsäädännöllinen ja taloudellinen asema ja laaja itsenäisyys nähtiin syntyvien kuvataidekoulujen piirissä tavoittelemisen arvoiseksi. Kolmas vaikuttaja oli taidekasvatuksen tavaton suosio. Taideopetukseen ja –harrastuksiin kohdistui kysyntä, joka jatkuvasti oli selvästi suurempaa kuin tarjonta, mikä ilmiö todettiin myös valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa (1990, 49).

Kun tarkastelee taidekasvatuksellisen toiminnan organisointia 1990-luvun alussa huomio kiinnittyy merkittävästi lakiin taiteen perusopetuksesta (Laki 424/92). Lakiesityksen valmistellut työryhmä (Taideopetustyöryhmä 1991) kutsui ehdotustaan korskeasti taidekasvatuksen järjestelmäksi, mitä se ei missään tapauksessa yksinään ollut eikä voinut olla. Taiteen perusopetuslaki oli kiistämättä merkittävä asia, mutta ei sellainen mullistava keksintö, joka sinänsä olisi ollut syy taidekasvatuksen maailman uudelleen järjestämiseksi. Luvussa kolme osoitan miten monet erilaiset tekijät vaikuttivat taidekasvatuksen uudelleen järjestäytymiseen ja miten laki taiteen perusopetuksesta oli – siinä kuin taidekasvatuksen aseman heikentyminen peruskoulussakin - itse asiassa vain käytännöllinen seuraus laajasta koko koulutusta järjestävästä yhteiskunnallisesta projektista. Taiteen perusopetuslaki säädettiin osana hyvin laajaa opetus- ja kulttuurilakien pakettia, jossa taidekasvatuksen

järjestämistä koskivat myös musiikkioppilaitoslain muutos ja kansalaisopistolaki (esim. Kempainen & Toivonen 1993). Sitten em. taidekasvatusta koskevat säädökset viimeisteltiin uusiksi vuoden 1999 uusien koululakien yhteydessä (HE 91/97). Lakimuutoksessa ei kysymys oikeastaan kysymys ollut uudesta uudistuksesta, vaan vuosikymmenen vaihteessa alkaneen reformin saattamisesta lainsäädännöllisesti loppuun.

Kolmannen keskeisen taidekasvatuksen järjestämisen muutosta kuvaavan dokumentin muodostavat uudet Peruskoulun - ja Lukion opetussuunnitelman perusteet (1994).

1980-90 –lukujen vaihdetta voidaan perustellusti kutsua taidekasvatuksen suureksi murrokseksi. Murros ei koskenut taidekasvatuksen sisältöjä tai pedagogiikkaa, vaan taidekasvatuksen järjestämistä. Taidekasvatuksen tilannetta 1980-90 –lukujen vaihteessa voi luonnehtia ei-kenenkään-maalla -olemiseksi. Tarkoitin tällä tilannetta, jossa taidekasvatukseen vaikutti samanaikaisesti sekä koulutuspolitiikan että kulttuuripolitiikan toimet ilman, että mikään hallinnonala tai viranomainen olisi oikeastaan tunnustautunut taidekasvatuksen kotipaikaksi. Taidekasvatuksen murros ja sen myötä uudelleen järjestäytynyt taidekasvatuksen maailma ansaitsevat myös oman tarkastelunsa, jossa taidekasvatusta lähestytään yhteiskuntapoliittisena kysymyksenä ja taidekasvatuksen tarkastelu ja uusien olosuhteiden hahmottaminen tapahtuu yhteiskuntatieteen välinein.

Taidekasvatuksen tutkimus on Suomessa ollut taidekasvatuksen sisältöjen ja pedagogiikan tutkimusta (esim. Rantala 2001, 12) sekä hallinnollisia selvityksinä esimerkiksi taidekasvatuksen piirissä olevien lasten ja nuorten määrästä tai toimialan taloudellisesta volyyymista. Kari E. Nurmi (1996) tuo esiin tarpeen laajentaa taidekasvatuksen tutkimusta monitieteelliseksi filosofian, semiotiikan, psykologian, sosiologian ja historian alueelle. Nurmi korostaa (em. 147-149), että taidekasvatuksen (Nurmi käyttää muotoa taidepedagogiikka) ydinalueen olevan siellä, missä taide on: luovana taiteellisena prosessina tapahtuvassa oppimisessä ja että siinä, kuin se varmasti kuuluu osaksi koulua ja koulutusta, se ei ole koulun yksinoikeus. Siinä, kuin taidekasvatuksen tutkimus on tulevaisuudessaakin suuresti juuri pedagogista tutkimusta, se tarvitsee kehittyäkseen muiden tieteenalojen tuomaa panostusta.

Taidekasvatusta on Suomessa tutkittu ihmeteltävän vähän yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Milloin on viitattu yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen, se on tapahtunut taidekasvatuksen tärkeyttä korostavasta näkökulmasta. Hieman (vain hieman) kärjistäen voisi sanoa, että puheen sävy on ollut se, että yhteiskunta tarvitsee taidekasvatusta, mutta taidekasvatus ei niinkään yhteiskuntaa. Usein nykyhetken taidekasvatuksen yhteiskunnallisesti painottuneet näkökulmat esittelevät - markkinataloudessa kun elämme - miten tärkeitä esteettinen sivistys ja taidekasvatuksessa kehittyvät taidot ovat työelämälle. Juuri opetusministeriön Taideopetustyöryhmä (1991) perusteli taiteen perusopetusta sen hyödyllisyydellä työelämälle. Yhdysvalloissa taidekasvatusta on hyvin laajasti perusteltu juuri sen bisnestä hyödyttävillä ominaisuuksilla. Esimerkiksi The Getty Education Institute for the Arts kampanjoi näyttävästi taidekasvatuksen puolesta mm. liike-elämän ja koulujen suuntaan seminaarein ja julkaisuin argumentoiden taidekasvatuksen oikeutusta ja siihen sijoittamisen kannattavuutta juuri taidekasvatuksen kyvyllä edistää, suorastaan rakentaa business-taitoja (Getty Trust 1996). Britanniassa meidän opetusministeriötämme vastaava viranomaisena on laatinut laajan poliittisen ohjelman All Our Futures (1999), joka mm. laajasti pohtii luovuuden ja taide- ja kulttuurikasvatuksen tärkeyttä työelämälle ja elinkeinoille.

Taidekasvatusta voidaan ja kaikella syyllä myös pitää tarkastella osana koulutus- ja kasvatusjärjestelmiä painottaen julkista sektoria niin toiminnan järjestäjänä kuin sen ohjaajana ja edellytysten luojaanakin. Näen kuvauksen murroksesta ja syntyneestä uuden taidekasvatuksellisen toiminnan rakenteesta tärkeäksi. Järjestelmäkuvaus on jo sinällään mielenkiintoinen sen tehdessä taidekasvatuksen kokonaisuutta näkyväksi. Yhteiskunnallinen tarkastelu auttaa irrottautumaan taidekasvatuksen sen omaksumasta itsekeskeisestä ja omalakisuuista (ks. Efland et al. 1998) korostavasta argumentaatiosta tuomalla tarkasteluun mukaan laajemmat koulutus- ja kulttuuripoliittiset intressit ja arvot. Toivon, että yhteiskuntatieteellinen tarkastelu toisi taidekasvatuskeskusteluun uusia näkökulmia ja antaa mahdollisuuksia syventää ja laajentaa taidekasvatusta puolustavaa argumentaatiota. Yhteiskunnallinen näkökulma antaa myös mahdollisuuden tarkastella taidekasvatusalan organisaatioiden (ja yksilöiden) toiminnan motiiveja ja keskinäisiä ristiriitoja tai liittolaisuutta.

Tämän tutkielman fokus on 1980- ja 90-lukujen suuressa taidekasvatuksen järjestämisen murroksessa. Tarkastelu painottaa lapsuus- ja nuoruusvaiheen taidekasvatusta

Tutkimustehtäväni on

1. Kuvata millainen oli 1980-90 –lukujen taidekasvatuksen järjestämisen suuri murros. Mitkä olivat sen liikkeelle panevia voimia ja miten sitä ohjattiin.
2. Miten taidekasvatuksen maailma järjestäytyi suuren murroksen tuloksena. Mistä organisaatioista taidekasvatuksen maailma rakentuu ja ketkä olivat voittajia, ketkä häviäjiä ja ketkä siltä väliltä.

Taidekasvatuksellisen toiminnan järjestely 1980-90 –luvuilla oli valtiollinen operaatio ja se toteutettiin pääosin lainsäädännöllisin toimin ja osin myös hallinnollisin määräyksin. Lait sinänsä eivät kuitenkaan kerro mitään siitä tahdosta ja ajattelusta, joka johti juuri määrätynlaisiin lakeihin ja ohjeisiin. Samalla tavalla ei peruskoulun tuntijakopäätöskään kerro, miksi taide- ja taitoaineiden tuntimäärät ovat niin pieniä kuin ovat.

Lakien ja muiden ohjaussäädösten tarkasteleminen tarjoaa pohjan uudistuneen taidekasvatusjärjestelmän institutionaaliseen *selittämiseen*, mutta ei juurikaan auta *ymmärtämään*, miksi kävi niin kuin kävi. Lainsäädäntö ei ole syntynyt vahingossa, vaan sen voi olettaa toteuttavan jotain tarkoitusta ja tavoitteita, jolloin on tutkittava niitä areenoita, joissa ilmaistaan kulloinkin vallitseva poliittinen tahto asiain tilasta eli tässä yhteydessä taidekasvatuksesta, ja miten se sitä haluaa kehittää. Tällaisina areoina olen tutkinut hallituspoliittisia ohjelmia sekä valtioneuvoston koulutus- ja kulttuuripoliittisia selontekoja. Katson, että niissä dokumentoituu kulloinenkin poliittinen tahto taidekasvatuksen(kin) suhteen. Poliittisen tahdon vaikutus on olennainen ja se ohjaa käytännön ratkaisujen valmistelutyötä ja työnjakoa. Tämän operationaalisen tason dokumentteja ovat mm. opetusministeriön työryhmien ja

toimikuntien mietinnöt. Tutkimusaineiston muodostivat:

Pääministeri Kalevi Sorsan 4. hallituksen ohjelma 1983

Pääministeri Harri Holkerin hallituksen ohjelma 1987

Pääministeri Harri Holkerin hallitusohjelman lisäpöytäkirja 1988

Pääministeri Esko Ahon hallituksen ohjelma 1991

Pääministeri Paavo Lipposen hallituksen ohjelma 1995

Pääministeri Paavo Lipposen 2. hallituksen ohjelma 1999

Valtioneuvoston taidepoliittinen selonteko 1978

Valtioneuvoston kulttuuripoliittinen selonteko 1982

Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 1990

Valtioneuvoston kulttuuripoliittinen selonteko 1993

Lastenkulttuuritoimikunnan mietintö 1979

Teatterikasvatuksen koulutusrakennetyöryhmän muistio 1987

Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989

Taidepedagogi- ja viestintäkulttuurikoulutuksen mitoitustyöryhmän muistio 1990

Taideopetustyöryhmän muistio 1991

Kupoli. Kulttuuripolitiikan linjat. Komiteamietintö 1992

Lisäksi otin aineistoon edustamaan taidekasvatuksen kentän puhetta ja myös kuvaamaan peruskoulun taidekasvatuksen tilannetta Suomen kuvaamataidonopettajien liiton (aikaisemmin Suomen piirustuksenopettajien liitto ja nykyisin Suomen Kuvataideopettajaliitto) lehden Styluksen vuosikertojen 1965-1998 pääkirjoitukset sekä Puheenjohtajan palsta- ja Ylitarkastajan palsta –kolumnit. Lisäksi luin joukon Styluksen muita artikkeleja, silloin kuin ne olivat kiinnostavia tämän tutkimuksen kannalta.

Analyysivaiheessa oli lisäksi tarpeellista syventää aineiston tuntemusta tekemällä ”ekskursioita” aineiston kuten selontekojen ja valmistelumuistioiden viitteisiin ja lähteisiin. Nämä retket testasivat myös valitun aineiston kattavuutta ja

laatua (vrt. Eskola ja Suoranta 1996, 18 , 60-68). Jos poikkeamisissa olisi paljastunut jotain sellaista, joka tarjoaisi uutta tietoa tai uuden näkökulman tutkimustehtävän suhteen, aineistoa olisi ollut syytä tarkistaa ja laajentaa. Poikkeamiset eivät tällaisia havaintoja tuottaneet, mutta ohjasivat kirjoittajaa paneutumaan joihinkin aineiston osiin erityisen huolellisesti. Tällainen aineistokappale oli mm.. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 1990.

Tutkielmatyöni aikana, erityisesti alkuvaiheessa sekä kirjoitustyön aikana olen lukenut omia työmuistiinpanojani ja päiväkirjojani vuosilta 1982-2001. Muistiinpanot ja päiväkirjat eivät ole aukottomat eivätkä ne luonnollisestikaan ole systemaattisesti laadittuja. Olen niihin kuitenkin tukeutunut ja katson, että ne on mainittava aineiston yhteydessä. Näihin omiin kokemuksiini viitataan silloin tällöin tutkielmatekstini alaviitteissä.

Lisäksi on mainittava ne osin hyvinkin perusteelliset keskustelut, joita kävin taidekasvatusasioihin vaikuttaneiden ja taidekasvatusta harjoittaneiden henkilöiden kanssa. Näitä keskusteluja en valitettavasti nauhoittanut ja muistiinpanoni niistä ovat muutamien kohdina puutteelliset, joten niihin en tutkielmassani viittaa käytännössä juuri lainkaan. Nämä keskustelut kuitenkin merkittävästi taustoittivat työtäni ja palasin kirjoitusvaiheen pohdintojen aikana näistä keskusteluista tekemiini muistiinpanoihin. Lausun keskustelukumppaneilleni kiitokset heidän suomastaan ajasta ja avusta. Taustakeskustelut olivat:

Kulttuuriasianneuvos Paula Tuomikoski (keskustelu 12.1.1998) ja johtaja Simo Juva (26.1.1998) olivat keskeisiä taiteen perusopetuslain syntymiselle. Teatteriohjaaja Nena Steniuksella (26.1.1998) on pitkä ja monipuolinen kokemus mm. toimimisesta taiteilijana koulussa. Hän oli myös Teatterikasvatuksen rakennetyöryhmän (1987) jäsen ja edusti näkemystä, että taidekasvatuksen järjestämisen pääareenan tulisi olla peruskoulu. Koulumaailmaa edustavia keskustelukumppaneitani olivat kuvaamataidon lehtori Liisa Vartiainen (19.1.1998) ja luokanopettajat Minna Kallio ja Juha Juutinen (28.1.1998). Kuvataidekoulun rehtori Elisse Heinimaan (20.6.2001) kanssa keskustelin erityisesti kuvataidekoulujen synnystä.

Tutkielmani on laadullinen tutkimus. Tutkimusote on hermeneuttinen, joka käsitykseni mukaan soveltuu hyvin sellaiseen tutkimustoimintaan, jossa tutkijalla itsellään on tai on ollut rooli tutkimuksen kohteen puitteissa eli tutkija on perin juurin tutkittavan asian sisällä ja tutkimuskohteeseensa (ammattillisesti) sitoutunut (vrt. Eskola & Suoranta 1996, tutkijan asemasta 20-22 ja arvioinnin luotettavuudesta 211-212). Tulkinassa on mukana rationaalisia elementtejä, mutta myös tutkijan kokemuksen ja ennakoasenteiden generoimaa intuitiota, jolloin tutkimustyön tulee paitsi tehdä läpinäkyväksi tutkijan suhde kenttään, myös sallia tai suorastaan edellyttää tämän kokemuksen hyödyntämistä tutkimuksen sisäisessä vuoropuhelussa (Rantala 1996).

Järjestin aineiston dokumentit eli ohjelmat, selonteot ja valmistelumuistiot kronologisesti eteneväksi ”kertomukseksi”. Työtäni voisi sen alkuvaiheessa luonnehtia ajoittain jopa journalistiseksi, jossa suuresta joukosta yksityiskohtia ja lähteitä koostetaan uusi ja itsenäinen teksti. Samalla tavalla käsittelin Stylus -lehden pääkirjoitusten ja kolumnien muodostaman aineiston. Näin käsitellyt aineistot muodostivat analyysia varten kokonaan uuden tekstin, jota kutsun metatekstiksi. Metatekstin muodostaminen auttoi myös irrottautumaan aineiston dokumenttien ”alkuperäisistä kirjoittajista” ja heidän intentioistaan. Metateksti toimii uutena autonomisena tekstinä, jonka turvin voisin hahmottaa taidekasvatuksen murroksen todelliset tapahtumat antamatta eri intressitahojen vaikuttaa prosessin ymmärtämiseen tarpeettomasti (vrt. Ricoeur Rantalan 1996, 277 mukaan). Tapahtunuthan on tapahtunutta riippumatta siitä keiden tavoitteiden mukaista tai vastaista se oli.

Analyysissä metateksti muodostaa loogisesti etenevän taidekasvatuksen murrosprosessin kuvauksen. Minkään yksittäisen lausuman merkitystä ei korosteta erityisesti vaan lausumat nähdään aina suhteessa toisalta ao. lausumaan edeltäviin kannanottoihin ja päätöksiin ja toisalta muihin samanaikaisiin (rinnakkaisiin) kannanottoihin. Aikaisempi näyttäytyy usein perusteena seuraavaan, mutta ei puhtaana syy-seuraus –suhteena, vaan pikemminkin vaihtoehtojen rajaamisena tai sysäyksenä kääntää jonkin osa-alueen huomio toiseen/uuteen vaihtoehtoon. Analyysini on pyrkimystä kokonaisuuden tulkintaan ja ymmärtämiseen. Liukuin edestakaisin kokonaisuuden ja sen osien välillä tutkien ja tarkkaillen konstruoimani

metatekstin osien keskinäisiä suhteita ja dynamiikkaa pyrkien tunnistamaan olennaiset taidekasvatuksen uutta järjestämistä ohjaavat lausumat ja niiden ketjumaisen rakentumisen prosessin edetessä (vrt. Ricoeur Rantalan 1996 mukaan). Havainnointi oli pelkistämisen muodossa tapahtuvaa teemoittelua eli ongelmaa selittävien lausumien etsimistä, valikoimista ja tiivistämistä. Lopulta kysymys oli aineiston kääntämisestä uudelle kielelle pyrkimyksenä tehdä sen esiin nostamat näkemykset ja kuvaus taidekasvatuksen suuresta murroksesta ymmärrettäväksi muille. (esim. Eskola & Suoranta 1998, 175-181, Alasuutari 1993 ja Rantala 1996, 275 ja 281).

Tämän pidemmälle tämä tutkielma ei voinut edetä. Taidekasvatuksen järjestämisen murroksen ja uuden järjestelmän, taidekasvatuksen kentän, kuvaus synnyttää jo uusia kysymyksiä ja kyseenalaistuksia. Kuvaus luo tilausta uusille hypoteeseille (vrt. Eskola ja Suoranta 1996, 19).

Aineiston lukemisen yhteydessä pidin havaintopäiväkirjaa², johon keräsin aineistosta taidekasvatuksen organisointia ja ehtoja/rajoja koskevia havaintoja. Havaintopäiväkirjaan kirjattiin myös työn aikana syntyneet omat ajatukset ja huomiot aiheesta yleensä ja erityisesti aineistona olleista dokumenteista.

Kirjoitustyössä varsinaisen analyysin aikana tarkastelin aineistoa (jossa siis omat työkokemukseni ja toimintani kentällä ovat mukana) ja havaintojani yksittäisten osien (lausumien), osakokonaisuuksien ja aineiston muodostaman kokonaisuuden vuoropuheluna. Lisänä vuoropuhelussa oli aineistoa ja havaintoja koossa pitävänä tulkinnallisena menetelmänä Pertti Alasuutarilta (1996) puheavaruuden käsite ja Pierre Bourdieu'n (1993) teoria yhteiskunnallisista kentistä. Nämä teoriat esitellään tarkemmin tekstissä ao. yhteydessä.

Kirjoitustyön aikainen sisäinen vuoropuheluni ohjasi etsimään näkökulmaa, joka uskottavasti selittäisi taidekasvatuksen suuren murroksen aiheuttamia tapahtumia ja johtaisi taidekasvatuksen järjestelmä ja yhteiskunnallisen tilan hahmotteluun eli ymmärtämään, mitä taidekasvatuksen piirissä tapahtui 1980-90 – luvuilla. Kirjoitustyötä voi kuvata hermeneuttisen kehän kiertämiseksi – tai

² Havaintopäiväkirja muodostui toisaalta perinteisesti A4-kokoisesta muistikirjasta (, joita kului lähes kaksi kappaletta) ja toisaalta tietokoneen muistiin tallentamistani pikku kirjoituksista ja pohdinnoista.

oikeastaan spiraalin nousemiseksi, jossa ajattelu palasi yhä uudelleen ja uudelleen tarkistamaan yksityiskohtia ja aiempia havaintoja ja sovittamaan niitä uudeksi kokonaisuudeksi (vrt. Rantala 1996).

3 luku – Taidekasvatuksen käsitteestä

Taidekasvatuksen käsitteeseen perehtyminen on yllättävän monimutkainen tehtävä. Alaa koskevassa 1970-90-luvun kirjallisuudessa ja erityisesti taidekasvatuksen kentällä, arkisessa työssä *taidekasvatus* -käsitteellä on hyvin suuri joukko selityksiä ja merkityksiä. Määrittelyt eivät tyhjentävästi selitä '*mitä taidekasvatus on*', vaan pikemminkin lukuisat määritelmät pyrkivät herättämään keskustelua niin taidekasvatuksen tärkeydestä yleensä kuin siitä, mitä sillä tulisi saada aikaan, mihin sillä voitaisiin vaikuttaa ja miksi taidekasvatus on hyödyllistä. Jotkut taidekasvatusemäärittelyt kuvaavat taidekasvatusta erilaisina toimintoina. Lisäksi keskustelussa esiintyy taidekasvatuskäsitteen rinnakkaisia käsitteitä kuten esteettinen kasvatus tai kulttuurikasvatus, joiden sisältö näyttää monin osin olevan yhteneväinen taidekasvatuskäsitteen kanssa.

Taidekasvatus näyttääkin olevan verrattain avoin käsite, mikä tuntuu luonnolliselta sikäläkin, että taide, johon taidekasvatukseen on lujasti ankkuroiduttava, on tänään hyvin avoin ja vapaa ja jopa yksilöllinen ilmiö. Myöskään taidekasvatus – sanan toinen puolisko 'kasvatus' ei ole yksiselitteinen eikä helposti määriteltävissä (esim. Ikonen 2000).

Taidekasvatusemääritelmät eivät juurikaan lähde taiteen tai kasvatuksen käsitteistä sinänsä. Määritelmät viittaavat sen sijaan taidekasvatukseen itseensä omaperäisenä ja omalakisena toimintana (esim. Efland et al. 1998). Erilaiset taidekasvatusemääritelmät tai taidekasvatuksen tehtävää koskevat puheenvuorot tuntuvat saavan omanlaisensa painotuksen myös sen mukaan millainen ammatillinen tausta ja suhde käsitettä käyttävällä henkilöllä ja instituutiolla taidekasvatus-toimintaan on. Lausutut taidekasvatusemääritelmät voidaankin nähdä myös taidekasvatuksen eri professioiden kuten tutkijan, taiteilijan, didaktikon, kuvataideopettajan, luokanopettajan tai lastentarhanopettajan määrittelyinä taidekasvatuksesta. Valtaosa määritelmistä ankkuroituu koulutuksen maailmaan ja taidekasvatustavoitteena painottuu usein (oppilaan) itseilmaisuus. Toisena ulottuvuutena on taiteen ymmärtämisen tavoittelu. (ks. esim. Puurula 2000, Pääjoki 2000 ja 1997, Routila 1995, 8-10, Kiljunen 1997, Tirrola-Santala ym. 1991, 9, Hakola ym. 1991 ja Nykänen 1987). Opetusministeriön Taiteen perusopetustyöryhmä (1989) ja Taideopetustyöryhmä (1991) lähestyivät taidekasvatuksen maailmaa ja kysymyksiä hallinnollisesta näkökulmasta. Niiden kysymykset liittyvät toiminnan valtiolliseen ohjaukseen ja auktorisointiin, tehokkuuskysymyksiin jne. Tässäkin on näkemykseni mukaan kysymys

taidekasvatuksen määrittelystä määrittelijän professiosta lähtien.

Eräs tapa hahmottaa taidekasvatustoimintaa on tarkastella sen ilmenemismuotoja ja toiminnallisia painotuksia. Päivi HUUHTANEN (1984, 8-10 ja 15-26) esittää kirjassaan *Mitä taidekasvatus on* traditionaalisen luokituksen taidekasvatustoiminnoista. Luokitus on hieman vanha, mutta yhä kelvollinen ja tärkeäkin, sillä se kuvaa taidekasvatustoiminnan ilmenemis- ja painotusvaihtoehtoja vähintään 1990-luvuin alkuvuosiin asti:

- 1 Yleisin tapa ymmärtää taidekasvatus on sen käsitteleminen *taiteiden opetuksiksi*. Ahtaimmillaan taidekasvatuksella tarkoitetaan yksioimaan kuvataiteen opettamista, jolloin muilla taiteen aloilla on ollut omat vastaavat käsitteensä kuten musiikkikasvatus, tanssinopetus jne.
- 2 Laajempi tapa ymmärtää taidekasvatus on sen ulottaminen myös taideopetuksen ulkopuolelle yleiseksi *kulttuurikasvatukseksi*, jolloin voitaisiin puhua taidekasvatuksesta yleissivistävässä tarkoituksessa tutustuttaa ihmiset, erityisesti lapset ja nuoret, taiteisiin ja jossa taiteen varassa tai yhteydessä myös kehitetään/välitetään arvoja ja asenteita. Tällaisesta laajemmasta toiminnasta käytetään toisinaan käsitettä esteettinen kasvatus.
- 3 Joskus taidekasvatus -käsite yhdistetään, liittyen läheisesti edelliseen, kasvatustoimintaan yleensä kasvatuksen välineenä - saatetaan puhua *taiteella kasvattamisesta*. Taidetta käytetään välineenä toimittamaan jokin (kasvatuksellinen) arvoihin, asenteisiin jne. liittyvä viesti perille, saamaan aikaan tietty vaikutus, kasvutapahtuma. Sen asian tai ilmiön, johon kasvutapahtuma liittyy, ei tarvitse olla millään tavalla sinänsä taidetta tai taiteellista toimintaa.

Huuhtanen tuo myös esiin taidekasvatuksen käsitteen käyttämisen yhteiskunnan instituutioiden toimialueena, jolloin kysymys on taidekasvatuksesta osana kulttuuripolitiikkaa, -hallintoa ja -lainsäädäntöä.

Kuvataidekasvatusta väitöskirjatyössään tutkinut Kati RANTALA (2001, 9-10) erittelee (kuva)taidekasvatusta toimintana seuraavasti: ”*Se voi suuntautua taiteen tekemiseen. (...) mutta kuvataidekasvatus voi pyrkiä myös taiteen avulla kasvattamiseen. Tällöin tekemiseen suhtaudutaan välineellisesti: ajatellaan, että taiteen harjoittaminen syventää ja avartaa ihmisen suhdetta itseensä ja ympäröivään maailmaan. Kuvataidekasvatus voi olla lisäksi yleisökasvatusta, jolloin pyrkimys*

lisätä taiteen vastaanottajien mahdollisuuksia oivaltavaan, analyttiseen tai ylipäänsä elämykselliseen taidekokemukseen. Tavoitteena voi myös olla tiedon välittäminen taiteen suhteesta historiaansa ja yhteiskuntaan.”

Taidekasvatustoiminnan kuvausten taustalla on jokin idea niin taiteesta kuin kasvatuksestaakin. Taidekasvatuksen ehto, että käsite olisi ylipääntään mahdollinen ja järkevä, on kelpoisuus sekä taiteen että myös kasvatuksen maailmassa. Suomalainen taidekasvatuksen valtavirta on nojautunut länsimaiseen ja erityisesti modernistiseen taidekäsitteeseen ja omakohtaisella (taiteellisella) ilmaisulla ja tuottamisella on vahva asema taidekasvatuksen käytännöissä (esim. Rantala 2001 9-10, Pääjoki 2000). Muutamat tutkijat (esim. Lehtonen 1994, 79-103) katsovat käsitteen 'taide' olevan nimenomaan länsimainen 'keksintö' ja tarkoittaneen artefaktien tuottamista. Taidekasvatusinstituutiot arvostavat taidetta arvokkaana, hyvänä ja erityisenä ilmiönä/toimintana. Arvottavan taidekäsitteksen (Dickie 1984) mukaan taiteella on erityinen ja juuri taiteelle ominainen tehtävä, luonne ja merkitys joka ilmenee yhtä lailla teoksen ja sen vastaanottamisen kuin tekijänkin suhteen. Taidekasvatusinstituutiot ovat myös osa taidemaailmaa ja osallistuvat tahollaan taiteen arkipäiväiseen määrittämiseen eli sen toteamiseen mikä tietyssä artefaktissa on arvokasta eli tekee siitä taideteoksen eli taidetta. Puhutaan luokittelevasta taideteoriasta (Dickie Sepänmaan 1991, 144-145 mukaan), jossa "*Taideteos(...) on artefakti, jolle joku tai jotkut erityisen sosiaalisen järjestelmän, taidemaailman, piirissä toimivat henkilöt ovat myöntäneet aseman mahdollisen arvostamisen kohteena sen tiettyjen ominaisuuksien muodostaman kokonaisuuden perusteella*"

Taiteen olemus ei määräydy vain tai yksinomaan teosten sisällössä, vaan toimintaa ylläpitävässä kehyksessä, jonka käytännöt nimeävät teoksen taiteeksi tai ei-taiteeksi. Sepänmaa kutsuu tällaisten toimintakäytäntöjä taidemaailmaksi..

Taidemaailman olemukseen kuuluu, että se ei ole kokonaisuutena virallinen ja kiinteä eivätkä sen säännöt ole julkilausuttuja (vrt. esim. oikeuslaitos). Sääntöjen rikkominen ei yleensä aiheuta sanktioita, vaan toisinaan se saa aikaan taiteen laajenemista ja uuden hyväksymistä taiteen maailman piiriin. Taidemaailma on hyvin joustava ja länsimaiseen traditioon on kuulunut myös taidemaailman korkea autonomia. Taidemaailman käytännöissä syntyy uusia lajeja ja aloja, jotka aikansa joutuvat kamppailemaan asemasta, pääsystä instituution sisään (esim. Sepänmaa 1991, 148-149, 152 ja Shusterman 1997, 93-103). Kysymys on politiikasta, päätöksentekovallasta määritellä rajoja ja hylätä ilmiö tai hyväksyä se taidemaailman

jäsenyyteen. Vallankäyttäjät ovat esim. orkesterien, teattereiden ja gallerioiden johtajat, apurahalautakunnat, näyttelykomissaarit, kustannusyhtiöt, tuottajat... ja *taideoppilaitokset*.

Dickie (Sepänmaa 1991, 148) ilmaisee kolme ehtoa objektin täytettäväksi taideteokseksi tulemiseksi. Objektin on täytettävä artefaktisuuden, statuksen ansaitsemisen ja originaalisuuden vaatimukset. Vappu Lepistö (1991, 29) kuvaa tutkimuksessaan Taiteilija taidemaailmassa, miten (kuva)taiteilija saavuttaa osallisuuden (kuva)taidemaailmassa *taidekoulutuksen, näyttelytoiminnan, taidekritiikin ja julkisuuden* kautta eli ansaitsee Dickien tarkoittamalla tavalla taidemaailman jäsenyyteen oikeuttavan statuksen (unohtamatta artefaktisuuden ja originaalisuuden vaatimuksia). Rajanveto taiteen ja ei-taiteen välillä ei ole aina helppoa. Taidetta on toisinaan hankala erottaa joukkoviestinnästä, myynnin tehostamiseksi suoritetusta tavaroiden ja palveluiden kaunistamisesta tai että joidenkin urheilulajien arvostelussa annetaan pisteitä taiteellisesta vaikutelmasta. Usein aika lienee ainoa tekijä, joka riittävästi kuluttuaan "toteaa" jonkin asian siirtyneen taiteen maailmaan tai jääneen sen ulkopuolelle. Taiteenkin käsitettä leimaa avoimuus, muuttuvuus sekä samaan aikaan historiallisuus ja uusiutuvuus (esim. Shusterman 1997, 21, 25).

Taidekasvatuksen kenttään Dickien institutionaalista taideteoriaa ei voi soveltaa suoraan olettaen, että taidekasvatuksen kentällä toiminnan tulisi täyttää määritelmän ehdot (artefaktisuus, status, originaalisuus) täydellisesti. Ilmeisestä läheisyydestään ja mahdollisesta päällekkäisyydestään huolimatta taiteen ja taidekasvatuksen maailmat ovat erillisiä, mutta eivät riippumattomia, sillä taidekasvatuksen maailmassa taideoppilaitosten ura muodostaa koulutuksellisen tien statuksen hankkimiseen taidemaailmassa. Toisaalta taidekasvatus muovaa henkilöitä, jotka muodostavat taidemaailman yleisön ja jotka ammentavat taiteen sisällöistä ja kommunikaatiosta aineksia minänsä rakentamiseen, mutta eivät ole (tai joista ei koskaan tule) taiteellisia toimijoita Dickien määritelmän mukaisesti.

Sepänmaa (mt. 152) viittaa taidekasvatukseen taiteen arvojen ja normien järjestelmän seuraajina. Sepänmaa näkee taidekasvatuksella myös roolin taidetta koskevan "laajemman konsensuksen" ylläpitäjänä ja välittäjinä eli jonkinlaisena

sopeuttajana ja johdattelijana taiteen maailmaan. Sepänmaa (1995) onkin määritellyt taidekasvatuksen yleisön integroimiseksi taiteen piiriin ja sen tavoitteeksi kyvyn ja valmiuden osallistua mielekkäällä tavalla taidekeskusteluun.

Läheinen yhteys taidemaailmaan, sen arvojen ja normien jäljittely, on merkinnyt taidekasvatukselle erityistä asemaa kasvatuksen maailmassa.

Taidekasvatus on katsonut omaavansa jotain sellaista hyvää ja arvokasta, joka on vain taiteelle ominaista, ja joka on siten muiden kasvatusmaailman toimijoiden tai osa-alueiden ulottumattomissa. Taidekasvatus on ollut keino tällaisen hyvän tuomiseksi kasvatuksen maailmaan. Taidekasvatuksen argumentaatio on noussut tästä arvokkuudesta. Taide on sellaista jota kannattaa tavoitella joko hankkiutumalla taidemaailman jäseneksi (taitelijakasvatus) tai taideyleisöksi (yleissivistys) tai sen välineellinen merkitys inhimillisen kasvun kannalta on tärkeä. Taidekasvatus on käsitykseni mukaan vaatimansa aseman myös tavalla tai toisella saavuttanut, vaikka kaikilta osin aseman laatuun tai toimintaedellytyksiin ei aina ilmeisestikään olla tyytyväisiä.

Itsestään selvää on, ettei taidetta voi rajata taidekasvatuksen ulkopuolelle. On kuitenkin tärkeätä muistaa, että taiteen ja taidekasvatuksen välille ei voida osoittaa täyttä yhtäläisyyttä tai alistaisuutta, vaan taidekasvatus edustaa myös omaa traditiotaan ja tiettyä eristäytymistä muusta (taide)maailmasta (esim. Efland et al. 1998).

Suomalainen taidekasvatus on rakentanut argumentaationsa siis merkittävästi länsimäisen tradition varaan. Tämä traditio, taiteen erityisyys, omalakisuus ja asiantuntijakeskeisyys, muodosti ideologisen perustan taidekasvatuksen suurelle kertomukselle. Taidekasvatuksen suuri (modernistinen) kertomus, missio, ei liene kadonnut mihinkään. Tuskin se on edes kovin merkittävästi murentunut, mutta kylläkin eristäytymässä/eristetty specialisoituneiden taideoppilaitosten saarekkeeksi niin koulutuksen laajan kentän kuin taidekasvatuksen omankin maailman sisällä.

Modernistisen tradition rinnalle on kehittymässä uusi monikulttuuriseksi (tai pluralistiseksi tai postmodernistiseksi) nimitetty taidekasvatussuuntaus.

Monikulttuurinen taidekasvatus lähtee siitä, että kenelläkään ei ole valtaa määrittää

totuutta taiteesta tai taiteen paikkaa yhteiskunnassa. Monikulttuurinen taidekasvatus tiedostaa taidekäsitteiden problemaattisuuden: kielen merkityksen todellisuuden hahmottamisessa, tiedon ja vallan sidokset, ja tarpeen vaalia pieni kertomuksia suurten rinnalla (Rantala, 2001,17). Merkittävä ero modernistiseen traditioon, on se, että monikulttuurinen taidekasvatussuuntaus ei eristä taidekasvatusta omaksi erityismaailmakseen, vaan sitoo sen olennaisesti muuhun sosiaalisen maailmaan. Arthur D. Efland et al. (1998, 87-88) määrittelevät monikulttuurisen (tai postmodernistisen) taidekasvatuksen seuraavasti: *”Taide on kulttuurisen tuotannon muoto, jonka tärkein tarkoitus on rakentaa yhteisen todellisuutemme symboleja (...). Taideopetuksen tehtävä on osaltaan antaa eväitä sen sosiaalisen kulttuurisen maiseman ymmärtämiseksi, jossa kaikki yksilöt asuvat (...). Huomisen lapset tarvitsevat taiteiden apua ymmärtääkseen sosiaalista maailmaansa niin, että heillä voisi olla siinä tulevaisuus!”* Monikulttuurisessa näkemyksessä taide ei määrity artefaktiksi, vaan yleisinhimilliseksi symbolijärjestelmäksi (vrt. Rantala 2001, Sava 1998).

Pluralistinen näkökulma taidekasvatukseen ’tiputtaa’ modernistisen itseilmaisua ja taideteosten tekemistä painottavan tradition suuren kertomuksen jalustalta yhdeksi osaseksi taidekasvatuksen maailmaan. Tarja Pääjoki (2000, 9) on tutkinut taidekasvatustekstejä tarinoina ja toteaa, miten taidekasvatustoiminnasta ei ole enää muodostettavissa yhtenäistä kertomusta: *”ei ole sellaista suurta kertomusta, joka antaisi kaikille yksittäisille taidekasvatustilanteille jatkuvuuden ja merkityksen.”* Pluralismi ei siis kiistä itseilmaisupainotteisen taidekasvatuksen oikeutusta tai tehtävää, vaan näkee, että entisestä valtavirrasta on tullut (tulossa?) pieni kertomus, kertomus toisten kertomusten joukossa. Se voisi olla kertomus taiteilijaksi valmentautumisesta.

Taidekasvatuksen käsitteen toinen ulottuvuus – kasvatus – on vähintään yhtä mutkikas lähestyttävä kuin taide. Yhteistä taiteen käsitteen kanssa on se, että tavallisesti myös kasvatus katsotaan myönteiseksi toiminnaksi. Kasvatuksella on arvokas päämäärä. Erilaisia kasvatusteorioita ja käytäntöjä on yksin länsimaissa tavattoman lukuinen määrä. Kasvatus voidaan määritellä kasvamaan saattamiseksi

tai tarkoitukselliseksi vaikuttamiseksi toisiin ihmisiin (esim. Törmä 1996, Wilenius 1978). Kasvatuksena voidaan pitää myös tahatonta vaikuttamista ihmisiin, jolloin kasvattajaksi voidaan kokea miltei mikä tahansa sosiaalisen ympäristön toimija tai ilmiö. Taidekasvatuksen suhteen voidaan tuskin puhua tahattomasta kasvattavasta toiminnasta, vaan juuri tarkoituksellisesta toiminnasta vaikuttaa ihmiseen tai saattaa hänet kasvuun. Päämääräsuuntautuneena toimintana kasvatusta on arvolatautunut ja myös epämääräinen termi. Risto Ikosen (2000) yleismääritelmä kasvatukselle on seuraavanlainen: ”*Termillä ’kasvatus’ tarkoitetaan toimintaa ja järjestelyjä, jotka muokkaavat kasvatettavan käsityksiä, toimintaa ja/tai asenteita hyvänä ja/tai hyödyllisenä pidettyyn suuntaan ja josta käytetään nimitystä ’kasvatus’*”.

4. luku - Suomalaisen taidekasvatuksen pitkä murros

4.1. Taidekasvatus osana koulutus- ja kulttuuripolitiikkaa

Taidekasvatuksellisen toiminnan historiaa voi lähestyä ainakin kahdesta eri perspektiivistä. Toisaalta voi tarkastella aihetta taidekasvatuksellisen toiminnan sisäisenä kysymyksenä, jolloin tarkastelu keskittyy väistämättä taidekasvatuksen pedagogis-taiteellisten kysymysten erittelyyn ja kehityksen kuvailuun. Toisaalta on mahdollista tarkastella taidekasvatusta yhteiskunnallisena toimintana osana sitä ympäristöä, jossa sitä harjoitetaan. Mitkä voimat ja yhteiskunnan eri toimijoiden välittömät ja välillisesti tavoitteet taidekasvatukseen vaikuttavat sitä edistäen - tai sitä rajoittaen. Tämän tutkielman näkökulmana on tarkastella taidekasvatusta yhteiskunnallisesta perspektiivistä.

Taidekasvatus on verrattain pieni toiminta-alue suomalaisessa yhteiskunnassa, mutta aivan marginaalisesta toiminnasta ei taidekasvatuksessa kuitenkaan ole kysymys. Taidekasvatuksen piirissä ovat jossakin määrin ja jossakin vaiheessa elämänsä kaikki kansalaiset, vaikka aika ja kerrat, jolloin taidekasvatuksellinen toiminta eri ihmisiä koskettaa voikin jäädä kovin pieneksi. Taidekasvatus ei ennen 1970-80-lukujen vaihdetta muodostanut omaa itsenäistä toimintasektoriaan, vaan on ollut selkeästi osa yleiskoulutusta. Erilaisten lasten ja nuorten taideoppilaitosten nopea yleistyminen 1980-luvulla ja lopulta laki taiteen perusopetuksesta 1992 ja sen muutos 1999 olivat sysäys sille, että taidekasvatuksesta muodostui 1990-luvulla itsenäinen toiminta-alue, joka on monin osin irtautunut aikaisemmasta ”kodistaan” yleissivistävästä koulusta. Taidekasvatuksen uuden kentän hahmottuminen on vasta käynnissä ja tulevaisuuden suuria arvoituksia on mm. se, millaisena taidekasvatuksellinen toiminta säilyy peruskoulussa vai säilyykö se siellä koko ikäluokkaa ja kaikkia kansalaisia koskettavana toimintana lainkaan. Yhtä suuren kysymysmerkin muodostaa se, pystyvätkö taiteen perusopetusta antavat lasten ja nuorten taidekoulut vastaamaan palvelujensa kysyntään. En pyri ennustamaan, millainen tulevaisuus taidekasvatuksellisella toiminnalla 2000-luvulla on. Sen sijaan pyrin tässä luvussa neljä kuvailemaan niitä tapahtumia, jotka johtivat

taidekasvatuksen kentän syntymiseen. Luvussa viisi hahmottelen millainen taidekasvatuksen kentästä muodostui.

Taidekasvatuksen kehitystä on tarkasteltava sekä koulutuspolitiikan että kulttuuripolitiikan osana. Koulutuspolitiikan osana siksi, että taidekasvatus on selkeästi osa yleissivistävää koulua kansakoulun syntymisestä alkaen (Tuomikoski-Leskelä 1979). Kulttuuripoliittinen tarkastelu on perusteltua mm. siksi, että taidekasvatuksen murrosvaiheessa 1980-luvulta alkaen juuri kulttuuripolitiikka oli erityisen aktiivinen taidekasvatuskysymyksissä. Taidekasvatuskysymykset olivat näyttävästi esillä 1980-luvun ja 1990-luvun alun valtioneuvoston koulutus- ja kulttuuripoliittisissa linjanvedoissa.

Ilkka Heiskanen (1994,6) käsittelee artikkelissaan Kulttuuripolitiikan pitkät linjat ajatusta siitä, miten poliittisen päätöksen teon takana on jokin linja, joka pitää kasassa yksittäisiä päätöksiä ja että tätä linjaa on, ajatuksen rutinoituttua, alettu kutsua politiikaksi. Heiskanen näkee pitkien linjojen ymmärtämisen tärkeäksi juuri 1990-luvun Suomessa maan eläessä – Heiskasen sanoin – vaikeaa murrosvaihetta. Kysymys on Heiskasen mukaan merkittävämmästä muutoksesta kuin vain ”linjausten tarkistamisesta”. Kysymyksessä ei ole ”järkkyneen tasapainon” palauttaminen, vaan toiminnan uudelleen järjestämisestä uuden talouspolitiikan ja kansainvälisten suhteiden, ennen kaikkea Euroopan yhdentymisen synnyttämässä tilanteessa. Heiskanen näkee murrosvaiheessa historiallisten linjojen uuden paikantamisen ja tulkinnan tärkeäksi: uuden tilanteen ymmärtämisen siemen piilee menneiden politiikka-linjojen uudelleen tulkinnassa.³

Taidekasvatuksen suhteen ei voida puhua varsinaisesti uudesta politiikka–tulkinnasta, sillä tällaisia tulkintoja ei ole aikaisemmin tehty eikä sellaiseksi kelpaa taidekasvatuksen tiimoilta aika ajoin käyty enemmän tai vähemmän julkinen keskustelukaan. On myös aiheellista kysyä onko ylipäätään järkevää etsiä ja pyrkiä määrittelemään taidekasvatuksen pitkiä linjoja. Voiko sellaisia olla? Onko tunnistettavissa erityistä taidekasvatuspolitiikkaa, jolla voisi olla jokin (suuri) linja? Kiusaus tällaisen keskustelun käynnistämiseen on kohtalainen, mutta perusteita

³ Käyttäessäni pitkät linjat –käsitettä nojaudun Heiskaseen (1996) ja hänen tapaansa käyttää ao. käsitettä, mikä poikkeaa siitä, miten käsitettä on muutoin käytetty (esim. Julkunen 1987). Tämän tutkielman yhteydessä pitkä linja –

erityisen taidekasvatustalitiikan olemassa ololle on mielestani kovin vaikeata ellei täysin mahdotonta löytää. Taidekasvatuksen toteuttamisen ehdoista ja muodoista – suuntaviivoista - on päätetty osana koulutuspolitiikkaa ja kulttuuripolitiikkaa, jolloin on tutkittava näiden politiikka –linjauksia ja etsittävä sieltä selityksiä ja perusteluja taidekasvatuksen järjestämisen suhteen tehdyille valinnoille.

Taidekasvatuksen järjestelmän kehityksessä on hahmotettavissa kolme selkeää vaihetta tai jaksoa. Kaksi niistä tapahtui keskeisesti yleissivistävän koulun piirissä. Ensimmäinen on 100 vuoden jakso kansakoulun perustamisesta 1860-luvulta suureen peruskoulu-uudistukseen 1960-luvulle. Toinen jakso on vain vajaan 30 vuoden taival 1970-luvun alusta 1990-luvulle eli vuodet peruskoulu-uudistuksesta taiteen perusopetusjärjestelmän käynnistämiseen. Kolmas vaihe alkoi 1990-luvun alussa ja sitä voitaisiin kutsua taidekasvatuksen eriytymisen vaiheeksi tai vaiheeksi, jossa taidekasvatukselle syntyy oma lokeronsa, yhteiskunnallisen toiminnan ja olemassaolon tila.

Yleissivistävän koulun osalta on helposti tunnistettavissa ainakin kaksi suurta linjaa. On toisaalta kansakoulujärjestelmän aika, joka aikanaan 1860-luvulla ja kauan vuosisadan vaiheen jälkeenkin merkitsi paitsi yhteiskunnallista tasa-arvoistumista niin myös merkittävää kansansivistysprojektia. Kansakoulujen rinnalla toimivat 1900-luvulla julkiset ja yksityiset oppikoulut, jotka olivat lukioon ja edelleen yliopistoihin johtava koulutusväylä. Taidekasvatustaineilla – musiikilla, kuvaamataidolla, käsityöllä – oli kohtuullisen vahva ja vakiintunut asema 1960-luvun alussa juuri oppikouluissa. Esimerkiksi kuvaamataidonopettajat (Rantanen 1976, 31-32) arvostivat oppiaineen ja ammattikuntansa oppikouluissa saavuttamaa asemaa varsin suuresti, vaikka eivät asemaansa täydellisen tyytyväisiä olleetkaan. Taidekasvatuksen kohtuullisen aseman saavuttaminen oppikoululaitoksessa ja vuosisadan alkupuoliskolla ei myöskään ollut itsestään selvyys tai helppo tehtävä (em., myös Tuomikoski-Leskelä 1977 ja Siivola 1988). Taidekasvatuksen asema 1960-luvun alun oppikouluissa muodostui joka tapauksessa esimerkiksi Stylus –lehden kirjoituksissa nollapisteksi, johon kaikkia muutoksia voitiin lopulta verrata sekä hyvässä että pahassa ja ennen kaikkea pahassa.

Peruskoulu oli uusi koulutuspoliittinen linjaus. Uudistus oli valtava koulutuspoliittinen murros ja se oli yksi suomalaisen hyvinvointivaltion suurimmista interventioista.

Taidekasvatusta harjoitettiin 1960-luvulle tultaessa korkeamman asteen ammatillisen taidekoulutuksen ohella laajemmin ja määrätietoisemmin oikeastaan vain yleisen koululaitoksen, erityisesti oppikoulujen piirissä (esim. Taidekasvatuskomitea 1951). Maassa oli jo muutamia yleiskoulun ulkopuolisia lapsille ja nuorille tarkoitettuja musiikkiopistoja ja –kouluja sekä yksityisyrittäjinä toimivia taidetanssikouluja. Ilmeisen suuren osuuden yleissivistävästä taidekasvatuksesta kantoivat myös vapaa kansansivistystyö ja erilaisten järjestöjen ja yhdistysten harrastustoiminta. Koulun taidekasvatustyötä edistämään oli perustettu myös erityisiä yhdistyksiä kuten Taidetta kouluihin –yhdistys, joka toimi vuosisadan alun taidekasvatusliikkeen edustajana Suomessa (esim. Siivola 1988).

Erkki Sevänen julkaisi vuonna 1998 laajan historiallis-sosiologisen selvityksen suomalaisen modernin taide-elämän malleista. Tutkimuksessaan Sevänen (1998, 273-360) erottaa suomalaisen taide-elämän kehityksessä kolme kautta, joita voidaan pitää Heiskasen (1994, myös esim. Kangas 1999, Alasuutari 1996) tarkoittamina pitkinä linjoina. Ensimmäinen jakso ulottuu suomalaisen taide-elämän synnystä 1880-luvulta 1960-luvulle, jolloin valtion puuttuminen taide-elämään muuttui ja lisääntyi merkittävästi. Jaksoa 1960-luvulta 1990-luvun alkuun Sevänen kutsuu valtiollisen taidejärjestelmän kaudeksi, jota luonnehti nopea ”läpivaltiollistuminen”. Kolmannen vaiheen alkamisen 1990-luvulla Sevänen tunnistaa, mutta ei tarkemmin sitä nimeä tai määritä. Anita Kangas (1999, 161) katsoo kulttuuripolitiikan kolmatta pitkää linjaa luonnehtivan mm. markkinoistuminen, teollistuminen ja läpikansainvälistyminen.

Muutosajankohdan määrittäminen ei ole helppoa. Epätietoisuutta aiheuttaa esimerkiksi se, että viimeiset merkittävät taidejärjestelmän valtiolliset säännökset – esim. orkesteri- ja teatterilait ja taiteen perusopetuslaki – tulivat voimaan vasta 1992, kun oikeastaan oltiin jo uuden kauden alussa. Po. kaltaisten politiikka-linjojen vaihtuminen lienee kovin harvoin kuvattavissa minkään yksittäisen rajankäynnin puitteissa. Vaihtuminen tapahtuu liukuen ja taitekohdissa toimintaan vaikuttavat

sekä vanhat että syntyvät uudet linjat.

Seväsen mukaan suomalaisen taidejärjestelmän kehitys on ollut läheisesti sidoksissa valtion ja kansakunnan rakentamisprojektiin ja esteettisten pyrkimysten ja arvojen ohella taide-elämässä oli sija poliittisilla, moraalisisilla ja uskonnollisilla arvokysymyksillä. Kansanvalistuksen motiivi oli merkittävä osa taide-elämää 50-luvulle asti.⁴ Sevänen painottaa ensimmäisen pitkän linjan osalta tarkastelussaan sitä, että toteuttaessaan kansallisen kulttuurin projektia taidejärjestelmä oli myös osa yhteiskunnallista hegemoniaprojektia. Autonomian aikana eliitti pyrki ja onnistui integroimaan ja yhtenäistämään väestön kansallisen projektin taakse (em. 282). Itsenäistymisen jälkeen taide-elämän valtavirta pysytteli uskollisena kansalliselle tehtävälleen. Ensimmäisen tasavallan patrioottis-nationalistinen arvomaailma asetti rajat, joiden sisällä kulttuurielämän oli syytä pysyä, mutta joiden puitteissa oli ilmeisen vapaata toimia. Seväsen mukaan taiteilijakunta ja taidelaitokset kiinnittyivät helposti patrioottis-nationalistiseen arvomaailmaan, mutta ne eivät sitoutuneet ainoastaan kansalliseen tehtävään. Olennaista oli sitoutuminen myös modernistiseen korkeakulttuurisen taiteen edistämiseen. Taide-elämä halusi ja sai vapauden kehittyä ensisijaisesti taiteilijoiden ja asiantuntijoiden keskuudessa ja Sevänen katsoo, että kulttuuri- ja taide-elämä nautti 1960-luvun lopulle saakka hyvin laajasta autonomiasta. Sen piirteisiin kuului myös taiteilijakunnan (taide-elämän) professionalisoituminen (em. 309-322 ja 336-348). Sevänen toteaa (em. 319-320) myös taidekasvatuksen omaksuneen (muun) taide-elämän tavoin patrioottis-nationalistisen arvomaailman rinnalla selkeän modernistisen korkeakulttuurisen tehtävän ja että tämä oli erityisen vahva piirre oppikouluissa.⁵

II maailmansodan jälkeen 1940-luvun puolivälistä 1960-luvun puoliväliin, ns. toisen tasavallan ensimmäisellä puoliskolla, ensimmäisen tasavallan patrioottis-nationalistinen arvojärjestelmä purkautui hitaasti. Isänmaallisuuden ja suomalaisuuden käsitteet määriteltiin uudella tavalla ja se johti Seväsen mukaan

⁴ Syystä tai toisesta Sevänen katsoo kansansivistyksen ulottuneen vain 50-luvulle asti. Esim. Alasuutari (1996) katsoo kansansivistysmotiivin vaikuttaneen läpi hyvinvointivaltiollisen kauden ja heikentyneen vastaa 1990-luvun alussa.

⁵ Oppikoulujen taidekasvatuksen sitoutuminen korkeakulttuuriin on sikäläkin luonnollista, että koulutetut kuvaamataidon- ja musiikinopettajat olivat töissä juuri oppikouluissa. Kansakouluissa ei ollut vastaavaa

suomalaisen yhteiskunnan laajaan kulttuuriseen modernisoitumiseen , joka kosketti elämäntapoja, arvoja, normeja ja ideologioita. Taide-elämälle se merkitsi arvopluralismin ja taiteen vapauden voimistumista ja institutionalisoitumista. (em. 331-348, myös Alasuutari 1996)

Oma tulkintani on, että tässä prosessissa syntyivät myös taidekasvatuksen järjestämisen ihanteet: taideopetuksen ammattimainen hoitaminen, omakohtaisen taiteellisen tekemisen ja oppimisen tärkeys, opetuksen suuri sisällöllinen ja toiminnallinen vapaus ja korkea sivistyksellinen status. Puhtaimmillaan näitä modernistisia arvoja edustivat syntyvät musiikkiopistot, joista sittemmin muodostuikin merkittävä malli suomalaisen taidekasvatuksen järjestämiseksi. Tällaisen ihanteen varassa taidekasvatus jouti kohtaamaan kulttuuri- ja koulutuspolitiikan hyvinvointivaltiollisen murroksen 1960-luvun lopulla.

Sevänen ja Heiskanen ajoittavat molemmat kulttuuri-/taidepolitiikassa tapahtuneen pitkän linjan muutoksen 1960-luvun lopulle. Heiskanen (1994) kutsuu uutta linjaa hyvinvointivaltiolliseksi kulttuuripolitiikaksi; Sevänen (em.) valtiollisen taidejärjestelmän kaudeksi. Muutos oli ennen kaikkea valtin interventio kulttuurielämän keskiöön. Se merkitsi laajamittaista valtiollista sääntelyä, päätöksenteossa modernia korporatismia, uskoa yhteiskuntasuunnittelun kykyyn ratkaista ongelmia, hyvinvointivaltiollista ideologiaa ja protektionistisuutta eli pyrkimystä suojata kansallisvaltiollista järjestelmää (Sevänen em. 350). Muutos merkitsi myös valtion ja kuntien astumista entistä laajemmin taidelaitosten omistajiksi. Taidekasvatuksen alueella korkeampaa taideopetusta antavat laitokset siirtyivät valtion omistukseen ja opistotaso usein kunnallistettiin. Taide-elämä ja taidekasvatuksen harjoittaminen läpivaltiollistui nopeasti. Kulttuurista tuli julkishallinnon ylläpitämä palvelusektori, ja jos valtio tai kunnat eivät aina suoraan hallinneet ao. laitoksia, niin laki- tai rahoitussääntely kyllä takasi riittävät vaikutuskeinot. Hyvinvointivaltiosta tuli kulttuurielämän herra, mutta myös kulttuurin suojelija ja liittolainen. Valtion näkökulmasta taide näyttäytyi välineenä, jolla voitiin edistää hyvinvointi-ideologisia tavoitteita (esim. Sevänen em. 356).

Toisen maailmansodan jälkeen patrioottis-nationalistinen suuntaus siis

heikentyi, vaikka kansallista kulttuuria ja kansakuntaa koskevat (protektionistiset) lausumat eivät kokonaan kadonneetkaan. Sevänen (em. 331) katsoo mm. Simo Häyryseen (1976) ja Pekka Kososeen (1996) nojautuen uuden hegemoniaprojektin perustuneen taloudellisen kasvun ja kansainvälisen kilpailukyvyn turvaamiseen.

Pertti Alasuutari on tutkimuksessaan *Toinen Tasavalta* (1996) piirtänyt yhteiskuntatieteen menetelmin kuvaa suomalaisen yhteiskunnan II maailmasodan jälkeisestä kehityksestä 1940-luvun lopulta 1990-luvun alkuun, aikaan ja hetkeen, josta Alasuutari laskee uuden, kolmannen tasavallan, kauden alkavan. Alasuutari rakentaa toisen tasavallan kuvausta nojautuen Foucaultin (1972) diskurssin käsitteeseen tutkimalla millaisia ovat kulloisellekin ajalle ominaiset asioiden tarkasteluhyökset ja argumentaatiot, miten ne ovat toteutuneet yhteiskunnallisina käytäntöinä ja organisaatioina ja millaisia asemia ne tarjoavat yhteiskunnan erilaisille toimijoille. Alasuutari suomentaa käsitteen *puheavaruudeksi*. (em. 18).

Puheavaruus ei viittaa vain yksittäisiin sanoihin tai asioihin, vaan ne yhdistyvät laajempaan kokonaisuuteen. Yksittäiset lausumat muodostavat eräänlaista tilallista rakennetta, laajempaa kokonaisuutta. Alasuurin mukaan kulloinkin vallitsevaa kiistelyä siihen kuuluvine asemineen, näkökohtineen ja osapuolineen tarkastellaan tiettyinä puheavaruutena, joka pitkään jatkuttuaan tavallaan institutionalisoituu ja saa konkreettiset areenansa –esimerkiksi järjestörakenteina, neuvottelumekanismeina ja tulo- ja vallanjakoperiaatteina (em. 18-19).

Puheavaruuksia ei tulkita merkkeinä jostakin muusta, esimerkiksi ihmisten ajatuksista, tietoisuudesta tai alitajunnasta. Puheavaruuden lausumia ei Alasuutarin mukaan tarkastella seuraamuksena tai jälkenä jostakin muusta, vaan käytännöllisenä alueena, joka on autonominen (vaikkakin riippuvainen), ja jota voidaan kuvata omana tasonaan. Lausumat eivät ole suljettuja merkityksiä, vaan jokainen lausuma osaltaan muuttaa tai vahvistaa (suuntaa) uudelleen sitä lausumien kenttää, johon se liittyy. Puheavaruus ei ole ikuinen koodi, vaan ajallisesti ja paikallisesti kulloinkin vallitsevien (ainutkertaisten) merkitysten, käytäntöjen ja toimijoiden asemien muodostuma (em. 22).

Kulloiseenkin puheavaruuteen on sisään kirjoitettu yhteiskunnan kulloinenkin

taloudellinen ja organisatorinen rakenne. Puheavaruus ilmentää juuri niitä kulloinkin vallitsevia totuuksia, realiteetteja ja arvolähtökohtia, joiden tarjoamassa kehyksessä olosuhteista ja niiden muuttumisesta keskustellaan. Olosuhteiden muutokset ovat samalla puheavaruuden muutoksia. Toisaalta kun puheavaruuden tuottamat innovaatiot, kuten uudet ajatustavat, näkökohdat tai periaatteet, saavuttavat hyväksynnän, ne institutionalisoidaan uusiksi organisatorisiksi järjestelyiksi ja toiminnan realiteeteiksi. (em. 245)

Alasuutarin puheavaruuden käsite vastaa ymmärryksen mukaan monin osin Seväsen käyttämää hegemonia -käsitettä. Ainakin kumpaankin liittyy se, että ne pyrkivät kuvaamaan ja määrittämään sitä tilaa tai liikkumavaraa, joka eri toimijoilla yhteiskunnassa kulloinkin on. Puheavaruuden käsite muodostaa kuitenkin käyttökelpoisemman menetelmän tarkastella ja eritellä syitä (arvostuksia), jotka ovat ohjanneet erilaisten politiikka-linjausten syntyä, käytäntöä ja sittemmin myös muuttumista.

Alasuutari (em. 116) määrittelee hyvinvointivaltion puheavaruuden seuraavasti:

1. Lähtökohtana on, että ”yhteiskunnalla” on tiettyjä moraalisia velvollisuuksia kansalaisiaan kohtaan. Yhteisistä varoista taataan tietty perustoimeentulo kaikissa oloissa ja kaikille luodaan yhtäläiset menestymisen mahdollisuudet mm. tasaamalla varallisuuseroja ja maksamalla perusopetus julkisista varoista
2. Toinen peruselementti on ”kansantalouden kantokyky” ja sen ulkoisena ehtona kotimaisten yritysten ”kansainvälinen kilpailukyky”.
3. Kolmas peruselementti on näkemys, että yhteiskunnan tuen ei tulisi johtaa passiivisuuteen, laiskuuteen ja väärinkäyttöksiin, vaan kansalaisia palkitaan työteliäisyydestä ja muusta menestyksestä.

Hyvinvointivaltion puheavaruuden perusvireenä on tietty yhteiskunnallinen tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ja asemasta riippumaton oikeus peruspalveluihin

kuten terveydenhuoltoon ja koulutukseen. Alasuutari toteaa (em. 116), että kiistely yhteiskuntapolitiikan kysymyksistä rakentuu koko toisen tasavallan ajan näiden puheavaruuden elementtien varaan.

Hyvinvointivaltion jakso merkitsi taidekasvatukselle suurta murrosaikaa. Se alkoi peruskoulu-uudistuksena ja päättyi oman, muusta koulutuksesta eriytyneen järjestelmän, taiteen perusopetuksen syntymiseen vuonna 1992, mikä vielä vahvistettiin taiteenperusopetuslain uudistuksena vuonna 1999. Kysymys ei ole kahdesta erillisestä mullistuksesta, vaan taidekasvatuksen toimintamuotoihin syvälle käyvästä ja pitkäkestoisesta muutosprosessista, jota ohjasivat valtion koulutus- ja kulttuuripoliittiset linjavedot. Prosessia voidaan tarkastella ja ymmärtää tutkimalla (valtion) koulutus- ja kulttuuripoliittisia puheavaruuksia.

Taidekasvatuksen erikoinen ominaisuus on, että siihen vaikuttavat voimakkaasti sekä kulttuuri- että koulutuspolitiikan kannanotot. Toiminta on järjestetty suurelta osin yleissivistävän koulun sisään tai koulumuotoisesti toimiviin erikoisyksiköihin, joiden nimistölläkin – koulu, opisto, instituutti jne. – on selvä yhteys opetustoimintaan. Kulttuuripolitiikan kiinnostukseen taidekasvatuksesta on selkeät perusteet. Kulttuuripolitiikalla on takana vahva kansansivistystehtävän traditio ja myös näkemys siitä, miten taide oli jotain erityistä, jota täytyi opetella erikseen tuntemaan. Taidekasvatustoiminnalla oli usein myös selkeä yhteytensä taiteen tekemiseen toimintana eikä merkityksettömänä motiivina voida pitää sitäkään, että taiteen tekemiseen ja itseilmaisuuksiin valmentava ja orientoiva opetus tuottaa materiaalia varsinaiselle taiteilijakoulutukselle.⁶ Varsinkin erillisiksi musiikki-, tanssi- ja erityisesti kuvataidekouluiksi organisoitunut taideopetus perustui modernistisen taidemaailman ihanteille (esim. Rantala 2001). Itse asiassa varsinkin hyvinvointivaltiollisen kauden loppuvuosina kulttuuripolitiikka tuntui olleen taidekasvatuskysymyksissä selvästi aktiivisempi kuin koulutuspolitiikka ja taidekasvatukselliset kysymykset olivat hyvin esillä jokseenkin kaikissa valtion tärkeimmissä valtion kulttuuripoliittisissa kannanotoissa.

⁶ Muistan monet keskustelut ja seminaarit mm. 1990-luvun alussa, kun musiikkikasvattajat ja musiikin ammattilaiset puolustivat musiikkioppilaitosjärjestelmää (siis sen taloudellisia etuja) perustellen, miten musiikkioppilaitokset ovat tuottaneet Suomelle monia kansainvälisiä kuuluisuuksia ja miten tällaista tuloksellista koulutusta on suojeltava kaikin keinoin.

Taidekasvatuksen järjestelmän kehittymistä ei kuitenkaan voi ymmärtää yksinomaan tutkimalla virallisia politiikkalinjauksia. Jossain määrin on myös tarkasteltava itse taidekasvatuksen arkipäivää, taidekasvattajien kokemuksia ja näkemyksiä alansa kysymyksistä ja näkymistä. Se on tärkeää myös siksi, että ne käytännölliset muodot, joihin taidekasvatuksen järjestämisessä suuntauduttiin, eivät olleet hallinnon tai erityisen suunnittelun innovaatioita, vaan taidekasvatuksen kentällä syntyneitä käytäntöjä. Tätä ulottuvuutta lähestyn Suomen kuvaamataidonopettajain liitto ry:n (nykyisin Suomen Kuvataideopettajien liitto ry.) Stylus-lehden vuosikertojen 1965-1998 kautta. Tarkastelun kohteena ovat Styluksen pääkirjoitukset, liiton puheenjohtajan palstat ja ylitarkastajan palstat sekä muitakin kirjoituksia, kuten liiton historiikkeja ja katsauksia oppiaineen kehitykseen. Viimeksi mainitut heijastelevat kuvaamataidon opettajien liiton yleisiä kantoja taidekasvatukseen, erityisesti omaan oppiaineeseen ja sen asemaan peruskoulussa ja lukiossa yleisemmällä tasolla, kun taas puheenjohtajan ja ylitarkastajan palstat käsittelevät hieman päivänkohtaisempia eli poliittisempia tapahtumia (sikäli kuin 1-4 kertaa vuodessa ilmestyvä julkaisu voi päivänkohtaisia asioita käsitellä?).

Stylus-lehden tarjoaman aineiston avulla, olkoonkin, että sen tarjoama näkökulma on mitä puolueellisin, pyrin myös valottamaan peruskoulu-uudistuksen merkitystä taidekasvatukselliselle toiminnalle. En usko, että Stylus-lehden tarjoama suppea näkökulma on ongelma tämän tutkielman kannalta -tarkoitushan ei ole tutkia peruskoulua sinänsä. Kuvaamataidonopettaja –näkökulman valitseminen on sikäli kuitenkin perusteltua, että kuvataiteen alan taidekasvatukseen liittyvät käytännölliset tarpeet olivat keskeinen sysäys taidekasvatusalan muutoksille 1980-90 –lukujen vaihteessa. Lisäksi peruskoulun ja lukion kuvaamataidon opettajat ovat olleet ja ovat yhä näkyviä osallistujia taidekasvatuskeskustelussa. Kuvaamataidon opettajien asemasta olisi voinut tarkastella luonnollisesti esimerkiksi musiikinopettajien kantoja.

4.2 Peruskoulun kuvaamataidonopettajien tie tappiosta tappioon

Styluksen pääkirjoitukset käsittelevät yleensä oppiaineen sisällöllisiä kysymyksiä ja ne olivat pari poikkeusta lukuun ottamatta tämän tutkielman kannalta mielenkiinnottomia. Tarkasteluni painopiste on liiton kulloisenkin puheenjohtajan kirjoittama Puheenjohtajan palsta sekä kouluhallituksen, sittemmin opetushallituksen, kulloisenkin kuvaamataidon ylitarkastajan, valtion virkamiehen, käyttöön annettu oma palsta. En pääsääntöisesti viittaa kirjoittajiin nimillä. Katson, että niin puheenjohtaja kuin ylitarkastajakin ja päätoimittaja eivät esiinny niinkään henkilöinä vaan pikemminkin instituutioina olkoonkin, että henkilöiden persoonallisuus ilmiselvästi vaikuttaa ilmaisujen jyrkkyyteen ja räväkkyYTEEN. Olen pyrkinyt poimimaan esiin ns. liiton kannan, jonka katson juuri puheenjohtajan palstan kirjoitusten välittävän hyvin. Tällöin ei ole kovin merkityksellistä kuka kulloinenkin puhuja on henkilöltään.

Kirjoituksissa toistuvat läpi tarkastelujakson 1965-96 samat keskeiset teemat: kysymys tuntimääristä ja kuvaamataidon opettajien selviytymisestä peruskoulussa (ja lukiossa). Esillä ovat myös kysymykset kuvaamataidonopettajien koulutuksesta ja pula pätevistä opettajista sekä argumentointi oman oppiaineen merkittävyyden puolesta.

Kirjoitusten perusteella on mahdollista erottaa kolme kuvaamataidon opetuksen asemaan ja ehtoihin liittyntä suurta kriisiä vuosina 1965-96. Ensimmäinen oli peruskoulu-uudistus 1970-luvun alussa, toinen tuntikehyspääätös 1983-84 ja kolmas oli jälleen tuntikehysten uusiminen 1992.

Kirjoittajat tarkastelevat kehitystä vain oman oppiaineensa tarpeiden puitteissa. Vertailuja tehdään muuhun kouluun, enimmäkseen matemaattis-luonnontieteellisiin aineisiin ja kieliin, mutta ajoittain myös muihin taide- ja taitoaineisiin. Asioita pohditaan pääsääntöisesti peruskoulun sisäisinä kysymyksinä eikä koulutukseen vaikuttavilla koulun ulkopuolisilla tekijöillä ole pohdinnoissa sijaa.

Kuvaamataidon merkittävyyttä argumentoidaan oppiaineen hyödyllisyydellä peruskoulun ja lukion kasvatustehtävän kannalta ja yleissivistyksellisillä sekä kansalaistaitoihin liittyvillä arvoilla. Argumentoinnissa viitataan myös Suomen

korkeaan kansainväliseen maineeseen muotoilun ja arkkitehtuurin alueella ja miten suomalainen kuvaamataidon opetus on sekin kansainvälisesti hyvin arvostettua.

Ensimmäinen kriisi: peruskoulu tulee

Saida Rantanen (1976, 31-32) kertoo Kuvaamataidonopettajain liiton 70-vuotishistoriikissa, miten 1960-luvun alkuvuosina kuvaamataidonopettajat saivat ajettua osana laajempaa kokonaisuutta läpi eräitä keskeisiä tavoitteitaan kuten lehtoraatit: *”sitkeän työn tuloksena saatiin kuvaamataidon opettajien ammatillinen asema 60-luvulla lähes tasavertaiseksi muiden opettajien kanssa.”* Muutenkin Rantanen näki kuvaamataidonopetuksen eläneen 1960-luvulla eräänlaista kukoistuskauttaan. Kuvaamataidonopettajat näyttävät myös viimeistään tällöin omaksuneen työssään erityisen tärkeäksi tehtäväksi myös kasvattajan roolin, mistä käsin on rakentunut myös eräs keskeinen oppiainetta puolustava argumentti aina nykypäivään asti. Ei siis ole ihme, että kuvaamataidonopettajat kokivat koulu-uudistuksen selkeänä uhkana omalle aineelleen ja asemalleen, kun ajoittain koko kuvaamataidon opetuksen asema kaikille pakollisena ja yhteisenä aineena oli uhattuna (em.). Peruskoulu-uudistus olikin kuvaamataidon opetukselle selkeä uhka: *”Kuvaamataidon opetukselle se [peruskoulu-uudistus] merkitsee melkein täydellistä aineen mitätöimistä eli sen asettamista asemaan, joka sillä on nykyisessä kansa- ja kansalaiskoulussa. (...) Olemme olleet tyrmistyneitä ja meidän ohellamme koko visuaalinen kenttä”* (Ylitarkastaja, Stylus 1969)

Suhtautuminen peruskoulu-uudistukseen ei toki ollut yksiselitteisen kielteinen. Myönteisesti suhtauduttiin erityisesti esteettisen kasvatuksen käsitteeseen. Huolet kohdistuivat erityisesti tuntimääriin. Pelättiin ylitarkastajan sanoin (Stylus 1968) *”yhden viikkotunnin helvettä”*. Toinen huolenaihe oli kysymys opetuksen pätevydestä. Toisaalta oli ylipäättään pula pätevistä kuvaamataidonopettajaista erityisesti suurten kaupunkien ulkopuolella. Toisaalta oltiin huolestuneita siitä, että luokanopettajat huolehtivat kuvaamataidon opetuksesta peruskoulussa 6. luokkaan asti, kun oppikouluissa aineenopettajat olivat päässeet ikäluokan pariin kaksi vuotta aikaisemmin. Kolmas huolenaihe liittyi siihen, saako koko ikäluokka enää riittävän

määrän kuvaamataidon opetusta vai tuleeko oppiaineesta vaihtoehtoinen esim. musiikin kanssa.

1960- ja 70-lukujen vaihteessa Styluksen kirjoituksista on uhkakuvien maalaamisen lisäksi tunnistettavissa puhunta, jonka mukaan kuvaamataidonopettajat katsovat omaavansa erityisammattitaidon, joka on hyvin laaja-alaista tietoa ja osaamista, ja joka on tyypillistä vain kuvaamataidonopettajien ammattikunnalle ja ulottuu laajemmalle kuin vain oppiaineen substanssiin. Tällä tarkoitettiin juuri kuvaamataidon merkitystä kokonaiskasvatuksessa.

Kuvaamataidonopettajain liitto kävi 1960-luvun lopulta lukien ilmeisen mittavan kampanjan aineensa ehtojen puolesta. Osin kampanja käytiin kirjelman ja vetoimuksin, mutta julkisuuttakin osattiin käyttää hyvin hyödyksi jopa nykyaikaisen mittapuun mukaan arvioituna. Stylusten kirjoitukset eivät kuitenkaan anna kovin tarkkaa kuvaa siitä, millaiseksi kamppailun tulokset liiton käsityksen mukaan muodostuivat. Tyytyväisiä oppiaineen lähtötilanteeseen peruskoulussa ei kuitenkaan oltu. Puheenjohtaja kysyi Styluksessa 1972 *”Uusiutuvatko taidekasvatuksen sortovuodet”*.

Vuoden 1973 Styluksessa kuuhunta oli jo ohi. Ensimmäinen taistelu oli hävitty ja lehti kirjoitti käsittelemilläni palstoilla jo uusista asioista (mm. koulun demokratisoitumisesta).

Vuosina 1974-75 Styluksessa oltiin (sittemmin tilapäiseksi osoittautuneen) optimismiin vallassa. Jo vuonna 1974 puheenjohtajan palstalla kerrottiin ensikokemusten peruskoulusta viestivän, että kuvaamataidon tuntimäärät ovat liian pienet ja että se aiheuttaa eriarvoisuutta – millaista tai miten ilmenevää, sitä kirjoitus ei paljastanut. Kirjoitus henki kuitenkin vahvaa uskoa siihen, että asia kyllä korjataan, kun sen nyt kerran on todettu olevan huonosti. Seuraavana vuonna puheenjohtaja ja ylitarkastaja pääsivätkin toteamaan, että uudessa tuntijaossa kuvaamataidon asema oli jonkin verran parantunut, mutta liitto löysi yhä paljon parannettavaa ja tavoiteltavaa. Puheenjohtaja listasi *”seuraavina tärkeinä päämäärinä liiton toiminnassa (...) aineenopettajien saaminen peruskoulun alasteella, opetusryhmäkoon pienentäminen, opetuksen aineellisen aseman vahvistamisen, taidekasvatuksen aseman vahvistaminen lukiossa ja ammatillisissa*

oppilaitoksissa ja kunnan lehtorin virkojen perustaminen.

1970-luvun loppupuoliskolla liitto ei kuitenkaan edennyt missään tavoitteissaan. Kuvaamataidonopettajat totesivat opetussuunnitelman tehtävien ja tavoitteiden ja tuntimäärien olevan täysin epäsuhdassa. Ongelmia olivat mm. liian suuret opetusryhmät ja se, että kuvaamataidonopettajilla oli vaikeuksia saada opetusvelvollisuutensa täytetyksi eikä tuntimääriin saatu odotettua lisäystä vuoden 1979 peruskoulun kehittämisohjelmassa (esim. Ylitarkastajan palsta 1979).

Toinen kriisi: 1980-luvun tuntikehys

1980-luvun alku merkitsi Kuvaamataidonopettajain liitolle aktiivisia kamppailua aineen puolesta. Kamppailun keskeisin tavoite nyt kuten aikaisemminkin (ja aina myöhemminkin) liittyi tuntimääriin. 1980-luvun alussa keskustelun ajankohtaisti opetusministeriön kouluhallitukselle antama tehtävä peruskoulun kehittämissuunnitelman laatimisesta. Tässä suunnitelmassa piti mm. lisätä taide- ja taitoaineiden osuutta opetuksessa. Stylus-lehden kirjoitusten perusteella (esim. puheenjohtaja Stylus 4/1982) näyttää siltä, että kuvaamataidonopettajat panivat nyt paljon toivoa koko opettajakunnan keskinäiseen solidaarisuuteen. Käytännössä nämä odotukset kohdistuivat Opettajien ammattijärjestön OAJ:n ja pedagogisten järjestöjen samaan aikaan valmistelemaan peruskoulun kehittämisohjelmaan. Tähän eräänlaiseen varjo-ohjelmaan sisältyi aluksi myös ehdotus taide- ja taitoaineiden suhteellisen osuuden lisäämisestä peruskoulussa.

Seuraavan vuoden ensimmäisessä numerossa (Stylus 1/1983) päätoimittajan kirjoitus henkii pohjatonta katkeruutta taide- ja taitoaineita koskeneen tavoitteen mentyä myttyyn. Päätoimittaja kirjoittaa otsikolla ”*Näytöskappale, jossa OAJ esittää roistoa*” siitä, miten aluksi myös OAJ:n em. varjo-ohjelmassa esitettiin taide- ja taitoaineiden osuuden lisäämistä, mutta miten OAJ oli kesken prosessin kääntänyt kelkkansa ja muuttanut omaa ehdotustaan ja esittänyt matematiikan opetuksen lisäämistä.

Kuvaamataidonopettajat kysyvät 28.11.1982 (Stylus 1/1983) päivätyssä julkilausumassaan OAJ:lta ”*onko se vain suurten matematiikan - ja*

kieltenopettajaliittojen asialla vai koulun ja oppilaiden” Kuvaamataidonopettajat kokivat kotirintaman pettäneen. Oma ammattiliitokin osoittautui kuvaamataidonopettajien kannalta viidenneksi kolonnaksi, petturien joukkioksi.

Kaikesta huolimatta vuoden 1983 lehdistä säteilee vielä jonkinlainen, mutta ehkä jo hieman epäuskoinen toivo. Keskiasteen uudistuksessa nähdään joitakin mahdollisuuksia, samoin kuvaamataitoa sivuavissa teemavuosissa ja erilaisissa erityisprojekteissa. Jonkinlaista uskoa on vielä sillekin, että peruskoulun kuvaamataidon tuntimääriin voisi sittenkin tulla korjaus. Puheenjohtaja Styluksessa 4/1983: *”Taide- ja taitoaineiden aseman parantaminen on ajankohtainen kysymys peruskoulun kehittämissuunnittelussa. Jännittynyt odotus päättyy jälleen pettymykseen tai sitten toteamukseen: jo oli aikakin päättäjien... Me odotamme sitä voittoa: peruskoulun tuntijaon korjaamista.”*

Stylus 1/1984 pääsi sitten kommentoimaan uutta tuntijakoesitystä. Vastaanotto oli aluksi varovainen. Esityksessä nähtiin mahdollisuuksia, mutta todettiin, että myös huononukset olisivat todennäköisiä. Lehti lehdeltä vuonna 1984 toivo tuntuu luhistuvan. Vetoamukset ja argumentit eivät auta ja lehti 4/1984 nostaa kädet tältä erää pystyyn. *”Tekee kipeää lukea tuoretta peruskoulu- ja lukioasetusta. Juuri kun tuntui siltä, ettei tämän huonommaksi voi kuvaamataidonopettajien asema enää tulla, niin vielä vaan onnistui [opetusministeri] Kaarina Suonio juntaamaan ammattilypeyttä alemmaksi.”* (päätoimittaja, Stylus 4/1984). Paljon puhuva on myös liiton puheenjohtajan palstalla ollut purkaus: *”Muistakaa nyt, hyvät ystävät, antaa ministerien lapsille kivoja tehtäviä ja hyviä numeroita. Jos se edes vielä auttaisi.”*

Kysymys ei ollut enää vain tuntimääristä peruskoulun yläasteella, vaan myös toinen keskeinen Kuvaamataidonopettajain liiton pelkäämä uhka toteutui: valinnaisuus lisääntyi. Kuvaamataito säilyi kaikille yhteisenä aineena enää 7. luokalla.

Puheenjohtaja kannustaakin palstallaan Styluksessa 2/1985 opettajatovereitaan *”On markkinoitava omaa ainetta, jota 8. luokalle siirtyvät sen valitsisivat”*. Kilpailu oppilaista ja oppiaineen asemasta siirtyi koulutasolle ja kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin, joiden laadinta käynnistyi vuonna 1986. Styluksessa 4/1986 liiton puheenjohtaja näkee kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laatimisessa uusia

uhkia ja kysyy eikö enää saada pitää edes minimimäärää tunteja. Kirjoitus oireilee resurssikilpailua käyttävän nyt toisten taito- ja taideaineiden kanssa. Taistelu matemaattisten aineiden ja kielten kanssahan oli jo hävitty.

Katkeruus kuvaamataidonopettajien keskuudessa oli ilmeinen. Liiton 80-vuotisjuhla-Styluksessa oli Pertti Oinosen (1986) kokoama artikkeli, jossa muutamat kuvaamataidonopettajat tilittivät tuntojaan peruskoulusta. Oinosen artikkelissa kuvaamataidonopettaja Eeva Karjula kertoo ensin peruskoulu-uudistuksen tuottamasta pettymyksestä ja sitten 1980-luvun uusien tuntikehysten ”jysähdyksestä”. Karjula puhuu taistelevasta kuvisopesta, joka puolusti aineensa olomassaoloa ja lapsen oikeutta saada taidekasvatusta. Karjula toteaa haastattelunsa lopuksi: *”Tätä taistelua on nyt käyty parikymmentä vuotta eikä loppua näy”*. Kuvaamataidonopettaja Ulla Hosia puolestaan toteaa samassa artikkelissa miten *”kuvaamataidonopettajat epäilevät muutoksia. Lähes jokainen peruskoulua ja lukiota koskeva muutos on tuonut heikennyksen kuvaamataidonopetuksen asemaan.”*

Kolmas kriisi: uudet tuntikehykset 1992

Ennen kahta ensimmäistä kriisiä Styluksen kirjoittelu heijasti jonkinlaista periaatteellista uskoa siihen, että asiat ehkä järjestyvät jotenkin. Valmistauduttaessa vuoden 1992 tuntijakouudistukseen tällaista ei voi Styluksen sivuilta selvästi havaita. Puheenjohtajan palstalla sivutaan erityisprojekteja ja kysymystä opetuksen eheyttämisestä (esim. Stylukset 3/1990 ja 3/1991) ja nähdään näissä kuvaamataidolle myönteisiä kehitys- tai edes toimintamahdollisuuksia.

Vuoden 1992 uusi tuntikehys piti kuvaamataidonopettajia jännityksessä, jota kuvaavat hyvin seuraavat kolme lainausta Styluksen peräkkäisistä numeroista: *”Sanomattakin on selvää, että kuvaamataidon tuntimäärä täytyy yläasteella saada sellaiseksi, että se takaa minimioppimäärän jokaiselle oppilaalle.”* (Puheenjohtaja Stylus 4/1991) *”Elämme taas sitä hysteeristä epävarmuuden ja reviirien valvomisen aikaa, joka edeltää tuntijakouudistusta.”* (puheenjohtaja, Stylus 1/1992) ja *”Tuntijakotyöryhmän uusi tuntijakoesitys kaatoi jälleen kerran kylmää vettä peruskoulun kuvaamataidonopetuksen niskaan.”* (puheenjohtaja, Stylus 2/1992)

Myöhemmin myös vuoden 1994 uudet opetussuunnitelman perusteet tuntuivat masentavan liiton johtoa vielä kerran ilmeisen paljon. Puheenjohtaja toteaa Styluksessa 3/1993, että vaikka lukion tilanne ei ole ongelma, niin peruskoulussa painotetut opetussuunnitelmat ovat enää ”*ainoa toivo*”.

Näyttäisi siis siltä, että jälleen yksi merkittävä tavoite eli riittävä kuvaamataidon opetus koko ikäluokalle peruskoulun puitteissa on jäänyt (näillä näkymin) pysyvästi saavuttamatta.

Tuntikehysuudistuksen jälkeen Styluksen kirjoituksissa hahmotellaan uudenlaisia strategioita. Esim. numerossa 3/1993 on jo varsin innostuneita artikkeleita siitä, miten tuntikehyksen paikalliset liikkumavarat mahdollistavat erinomaisia projekteja ja kuvaamataitoa painottavia kokeiluja. Samassa numerossa ylitarkastajan palsta kehoittakin kuvaamataidonopettajia nyt liittoutumaan muiden oppiaineiden kanssa ja aktiivisesti osallistumaan suunnitteluun ja koulun kehittämiseen.

Lukion kuvaamataidon diplomia pidetään huomattavana virstanpylväänä (puheenjohtaja 2/1995) ja tällaisten ”*yo-projektien kautta meillä on hyvä tilaisuus vaikuttaa aineemme olemukseen ja olemassaoloon.*” (puheenjohtaja 4/1995). Numerossa 1/1996 nostetaan myös keskustelua, joka hakee yhteyttä koulun ja opetuksen kokonaisuuteen ja etsii kuvaamataidolle uutta roolia opetusta eheyttävänä aineena. Uusi strategia alkaa mahdollisesti hahmottaa itsenäisen ja itseisarvoisen oppiaineen tavoittelemisen asemasta oppiainekumppanuuden suuntaan uudessa, monin tavoin muuttuneessa toimintaympäristössä.

Kuvaamataidon tie peruskoulussa on ollut kuvaamataidonopettajien näkökulmasta kovin kuoppainen ja tyly. Näyttää siltä, että pääosa niistä peloista, joita kuvaamataidonopettajilla 1960-luvun lopulla oli, myös toteutui.

Kuvasta kuvaamataidonopetuksen kehityslinjoista kuitenkin puuttuu vielä jotakin olennaista, nimittäin kaikki mitä tapahtui ei tapahtunut vain peruskoulun ja lukion puitteissa. Lasten ja nuorten kuvataidekoulujen syntyminen vuodesta 1978 alkaen on ollut monella tapaa kuvaamataidonopetuksen ja koko taidekasvatuksen kehityksen kannalta merkittävä tekijä, johon kuvaamataidonopettajien suhtautuminen ei aina ole ollut kovin helppoa.

Suhde lasten ja nuorten kuvataidekouluihin

Ensimmäinen lasten ja nuorten kuvataidekoulu perustettiin Kauniaisiin vuonna 1978. Neljässä vuodessa koulujen määrä kasvoi 40:een. Kuvaamataidonopettajain liiton suhtautuminen kuvataidekouluihin ja Kuvataidekoulujen liittoon ei Stylusten käsiteltyjen kirjoitusten valossa ole ollut helppoa. Suoranaista tuomitsemista ei ole Styluksen sivuilta löydettävissä, mutta jonkinlaisena uhkanakin kuvataidekoulut on koettu tilanteessa, jossa oppiaineen olot peruskoulussa jatkuvasti heikkenevät.

Styluksen sivuilla on itse asiassa vähän mainintoja kuvataidekouluista.

Ensimmäinen maininta aiheesta on vuoden 1981 Styluksessa ylitarkastajan palstalla. Kirjoittaja on vierailut kuvataidekoulujen seminaarissa ja kertoo kokemuksestaan: *”Siellä tapahtui paljon. Jäi tunne, että pitäisi taas palata entisiin kysymyksiin. Taiteen tehtävään, taiteen ja elämän vuorovaikutukseen, taiteen luonteeseen, tieteen luonteeseen. Perimmäiseen, olennaiseen.”*

Seuraava kuvataidekouluja käsitellyt kirjoitus oli Styluksen 4/1982 pääkirjoitus, jonka otsikko oli raflaava *”Oletko peruskoulupetturi”*. Pääkirjoitus ansaitsee tulla kaikessa kärkevyydessään siteeratuksi laajemminkin. Päätoimittaja toteaa kuinka *”kuvataidekoulujen räjähdysmäinen kasvu ei ole kuvakulttuurin kannalta pelkästään positiivinen asia. Ei ole mikään salaisuus, että monet kuvaamataidonopettajat ovat huomanneet kuvataidekoulut peruskoulua mielekkäimmäksi työpaikoiksi ja vaihtaneet vapaalle. Palkkauksen epämääräisyys ja työn muut ongelmat painavat vähän, kun on saanut valita pienet ryhmät ja riittävästi aikaa työn tekemiseen.”* Päätoimittaja näkee ongelmiksi tilanteessa sen, että kuvataidekoulut kärjistävät pulaa pätevistä opettajista. Toinen ongelma on tasa-arvoisuus – kuvataidekoulut jäävät pääkirjoituksen ennustuksessa eliittikouluiksi, joihin vain harvoilla on mahdollisuus.

Kyllä päätoimittaja jonkinlaisen oikeutuksenkin kuvataidekouluille näkee: *”Pesköön kouluhallitus, opetusministeriö ja OAJ ym. vaikuttajat omat pyykkinsä, sanovat monet. Elleivät asiat peruskoulussa parane, katsomme, että meillä on oikeus pudistella peruskoulun pölyt pensseleistämme. (...) Ja elleivät asiat parane: onko*

kuvataidekouluun siirtynyt kuvaamataidon-opettaja peruskoulupetturi vai se Todellinen Taidekasvattaja?”

Kuvataidekoulujen ja peruskoulun välistä suhdetta kuvaamataidonopetuksessa käsitellään seuraavan kerran Styluksen pääkirjoituksessa 4/1990. Otsikolla ”*Jollen minä ole siellä,*” päätoimittaja lainaa kuvaamataidonopettaja Tiina Suvantoa: ”*Ilmeisesti en ymmärrä omaa parastani, kun miellyttävien kuvataidekoulun kukkaisniittyjen sijaista hankkiudun yläasteelle kuin viidakon vaaroille alttiiksi. Mutta jollen minä ole siellä, niin kukas sitten?*” Päätoimittaja jatkaa: ”*Kukkaisniittyjä tai ei, peruskoulun kuvaamataidonopetuksen rinnalle on noussut ja nousemassa vaihtoehtoja, joihin peruskoulussa toimivan opettajan suhde saattaa olla ristiriitainen.(...) Lakkaavatko oppilaat ottamasta vakavasti peruskouluopetusta, kun pääpaino tuntuu siirtyvän kuvataidekouluille ja –ryhmille? (...)*”

Numerossa 3/1994 rehtori Elisse Heinimaa esitellessään kuvataidekoulujen toimintaa puuttuu kysymykseen kuvataidekoulujen ja peruskoulun kuvaamataidon opetuksen välisestä suhteesta. Hän toteaa, että peruskoulun kuvaamataidonopetuksen syrjinnän perusteluna on käytetty mm. väitettä, että lasten ja nuorten kuvataidekoulut hoitavat alueen opetuksen. Heinimaa muistuttaa, että kuvataidekoulut saivat alkunsa ja yleistyivät sen jälkeen, kun kuvaamataidonopetusta ankaralla kädellä peruskoulusta karsittiin. Hänen mukaansa kuvataidekoulut perustettiin tukemaan yleissivistävää kuvataideopetusta – ei riistämään sitä eikä kilpailemaan sen kanssa.⁷

⁷ On varmasti totta, että kuvataidekoulujen perustajien tarkoituksena ei ollut kilpailu peruskoulun kanssa. Ja tuskin suoraa kilpailua on ollutkaan, sillä mistäpä ne olisivat todellisuudessa kilpailleet – korkeintaan työvoimasta. Eri asia sitten on, että valtionvalta halusi edistää yleiskoulusta eriytynyttä taideopetusta ja siten raivata kallisarvoista opetustilaa muille aineille. Taideaineiden opettajien pyrkimys oman ammattinsa hyvää harjoittamiseen oli luonut jo musiikkiopistot ja tanssikoulut. Kuvataidekoulut vain täydensivät tätä osaa järjestelmää ja lienee luonnollista, että valtiovalta käytti vallitsevaa tilannetta hyväkseen määritellesä 1990-luvun koulutuspoliittisia toimintalinjojaan. Se, että taiteen perusopetuslaki ja po. tapauksessa kuvataidekoulut näyttäivät toimineen juuri siten, että niiden perusteella on peruskoulun taideopetusta voitu vähentää, ei siis johdu koulujen perustajista, vaan kaikki on tapahtunut heistä huolimatta.

4.3. Isäntien äänet – koulutus- ja kulttuuripolitiikan valinnat

Sen ohella, että Stylus-lehden kirjoitukset ilmaisevat kuinka pettyneitä kuvaamataidonopettajat ovat olleet oppiaineensa aseman kehitykseen peruskoulussa, ja että peruskoulun rinnalle kuvaamataidonopettajille oli syntynyt ammatillisesti kiinnostavia, suorastaan houkuttelevia vaihtoehtoja, kirjoitukset nostavat esiin kysymyksen, miksi taidekasvatus on joutunut ”syrjittyyn” asemaan peruskoulussa.⁸ Kuvaamataidonopettajien Stylus-retoriikkaa voisi luonnehtia loukatun ammattiylpeyden retoriikaksi. Se ei juurikaan pyri keskustelemaan, vaan surkuttelee omaa tilaansa ja antaa ymmärtää, että ”joku toinen” ei oikeasti ymmärrä taidekasvatuksen roolia ja suurta arvoa kasvatuksessa ja koulutyössä. ’Jotakin toista’ saatetaan jopa epäillä hurskastelusta ja huijauksesta, sillä aika ajoin Styluksen kirjoittelussa esimerkiksi ihmeteltiin valtion erilaisissa lausumissa (ks. esim. Taulukko 1. sivulla 47) kulttuurin ja taidekasvatuksen suhteen otettuja myönteisiä kantoja, mutta taidekasvatusta arvostavista lausumista huolimatta peruskoulussa taide- ja taitoaineiden tuntimäärät eivät vain nouse.

’Joku toinen’ on Styluksen teksteissä helppo tunnistaa hallinnon taakse tai sekaan piiloutuneeksi ja taidekasvatusta ymmärtämättömäksi olennoksi, jolla ei ole tunnistettavia kasvoja. Vain äärimmäisissä poikkeustapauksissa kritiikki kohdistettiin nimettyyn henkilöön tai tarkemmin määriteltyyn viranomaiseen. Yleensä ’joku toinen’ näyttäytyi Styluksen puheessa opetusministeriön tai kouluhallituksen ’työryhmänä’ tai ’valmistelijoina’ jne. On kuitenkin vaikeata ajatella, että hallinto ja sen välineenä erilaiset valmistelutyöryhmät olisivat toimintamalleja rakentaessaan autonomisia ja itseohjautuvia elimiä. Perusteita ratkaisuille ja hallinnon toiminnalle on etsittävä poliittisesta ohjauksesta eli tässä tapauksessa nimenomaan koulutus- ja kulttuuripoliittisista linjauksista – eli

⁸ ”Syrjitty” on tarkoituksellisesti lainausmerkeissä. En ole aineistossa havainnut selkeitä taidekasvatuksen tai kuvaamataidon opetuksen vastaisia kannanottoja tai argumentteja. En myöskään omasta työhistoriastani muista, että kukaan olisi kovin määrätietoisesti vastustanut taidekasvatuksellista toimintaa. Tosin taidekasvatusta ei aina ole pidetty ensisijaisen tärkeänä ja joskus on puhuttu hieman vähätellen harrastamisesta. ”Syrjiminen” johtunee siitä, kuten myöhemmin pyrin osoittamaan, että joku muu on koettu selvästi tärkeämmäksi.

Alasuutarin Toinen tasavalta – tutkimuksen metodin mukaisesti vallitsevista koulutus- ja kulttuuripoliittisista puheavaruuksista.

Tällaisina linjamäärityksinä olen etsinyt taidekasvatuksen asemaan ja järjestämiseen vaikuttavia/viittaavia lausumia hallitusohjelmista ja valtioneuvoston koulutus- ja kulttuuripoliittisista selonteista. Hallituspoliittisia ohjelmia ja hallituksen poliittisia selontekoja voidaan tutkia kulloinkin vallitsevan puheavaruuden yleispoliittisina ja esimerkiksi koulutus- ja kulttuuripoliittisina tiivistyminä. Ne osoittavat selvästi *suunnan tai painopisteen*, jota hallinnon tulee noudattaa. Selontekoasiakirjat saattava olla myös verrattain yleisiä, mutta ne edustavat aina myös *konkreettisia ohjeita/kannanottoja toimintojen järjestämisestä*. Hallinnon piirissä toimivat työryhmät ja komiteat muodostavat *operationaalisen* tason, jonka tehtävänä on kiteyttää käytännön toimintaohjeiksi koulutus- ja kulttuuripoliittiset linjaukset.⁹ Hallitusohjelmien ja selontekojen retoriikka on moniselitteistä ja niiden sisältämien lausumien ja käsitteiden tulkinnassa on oltava vähintään huolellinen.

Hallitusohjelmissä koulutusta/sivistystä, tiedettä ja tutkimusta/teknologiaa käsittelevät lausumat on järjestetty omaksi luvukseen ja kulttuuripoliittikkaa koskevat niinkään omakseen. Taidekasvatukseen viittaavia lausumia esiintyy kummassakin osastossa.

Taulukkoon 1 olen koonnut 1970-90 -luvun hallitusohjelmien ja valtioneuvoston koulutus- ja kulttuuripoliittisten selontekojen taidekasvatusta koskevat, taidekasvatukseen viittaavat tai siihen erityisesti vaikuttavat lausumat sekä lausumat, jotka muutoin määrittävät taidekasvatuksen asemaa. Ohjelmat ja selonteot, jotka on otettu mukaan tarkasteluun on ajallisesti valittu siten, että niistä ilmenee poliittikalinjauksissa taidekasvatukseen suhtautumisessa tapahtuma muutos. Mukana eivät ole hyvinvointivaltiollisen kulttuuri- ja koulutuspolitiikan kaikki vastaavat dokumentit, vaan varhaisimmat 1960-luvun ja 1970-luvun alun asiakirjat on jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Kolmantena dokumenttikokonaisuutena

⁹ Julkinen mm. yleisöosastoissa ja mielipidekirjoituksissa lainehtinut taidekasvatuskeskustelu on yleensä käynnistynyt vasta, kun asiat ovat edenneet operationaalisen valmistelun tasolle. Vaikutusmahdollisuudet ovat tässä vaiheessa jo käytännössä menneet, sillä tahto asioiden järjestämisen suunnasta ja muodosta on muodostunut jo ennen asian etenemistä konkreettisten ratkaisuvaihtoehtojen kuten taideaineiden viikkotuntimäärien määrittämiseen.

tarkastelussa ovat mukana opetusministeriön työryhmien ja toimikuntien mietinnöt. Niistä taidekasvatusta käsittelevien lausumien ”poimiminen” taulukkoon ei ollut helppo tehtävä, sillä varsinkin 1980-90-lukujen vaihteessa opetusministeriössä istui useita työryhmiä keskustelemassa taidekasvatuksen järjestämiskysymyksistä. Olen poiminut taulukon tarkasteluun lausumat, jotka valottavat eri ratkaisumahdollisuuksia, joita taidekasvatuksen järjestämisellä katsottiin olleen. Dokumentit on sijoitettu oman ryhmänsä mukaan kronologisessa järjestyksessä taulukon pystysarakkeisiin.

Taulukon kolme ’riviä’ pyrkivät muodostamaan poikittaisleikkauksen ajankohtansa koulutus- ja kulttuuripoliittisesta suhtautumisesta taidekasvatuskysymykseen. Mukana on tällöin hallitusohjelmassa ilmaistu painopiste, selonteissa muotoiltu ohjaus ja operationaalisella tasolla käyty keskustelu järjestelytavoista. Tarkastelussa olisi voinut olla mukana myös peruskoulun tuntijakoa suunnitelleiden työryhmien lausumien tiivistelmät. Jätin ne kuitenkin pois, koska valitsemani tarkastelukulma painottaa kulttuuripolitiikkaa ja koska ne nämä lausumat olisivat tarpeettomasti laajentaneet tarkastelua ilman, että ne olisivat tuoneet erityistä uutta suhteessa tutkimustehtävään. Lukija voi myös helposti löytää kuvaamataidon opettajien puhunutta tarkastelleesta osiosta riittävät tiedot sille, mitä tuntijakoasiassa tapahtui vastaavina aikoina.

Ensimmäiset tarkastelussa olevat lausumat, pääministeri Kalevi Sorsan 4. hallituksen ohjelma (1983), Valtioneuvoston taidepoliittisen selonteko (1978) sekä kulttuuripoliittinen selonteko (1982) ja Lastenkulttuuritoimikunnan (1979) mietintö edustavat puhtaasti hyvinvointivaltiollisen kulttuuripolitiikan linjaa. Toinen ryhmä sijoittuu aikaan ennen lamaa eli 1980-90-lukujen vaihteeseen. Vaihetta voitaisiin kutsua siirtymäksi hyvinvointivaltiollisen kulttuuripolitiikan vaiheesta uuteen, kulttuuripolitiikan pitkien linjojen kolmanteen vaiheeseen kilpailun, markkinoitumisen, kulttuuriteollisuuden vaiheeseen. Kolmannen ryhmän muodostavat jo uuteen kulttuuripolitiikkaan, 3. pitkään linjaan, kuuluvat määritykset. Ne ovat epäselviä, koska taidekasvatusreformin toimeenpano on 1990-luvun alussa vasta käynnistynyt. Taulukon kolmas sarake on tämän ryhmän osalta tyhjä, sillä tutkimukseni ajallinen tarkastelu päättyy vuoteen 1997, eikä Taideopetustyöryhmän

(1991) jälkeen ole käyty sellaisia keskusteluja, joissa määritettäisiin taidekasvatuksen järjestämisen kysymyksiä perusteiltaan uudella tavalla. *Tosin* 1990-luvulla tehtiin kaksi merkittävää valtion operaatiota, jotka lujittivat tapahtunutta muutosta. (1) Toinen oli taiteen perusopetuslain muutos (HE 86/97), mikä valmisteltiin osana koululakien kokonaisuudistusta (ks. esim. Porna 1998). Taidekasvatuksen järjestämismuotojen kannalta tämä ei kuitenkaan ollut uusi muutos, vaan ainoastaan lopullinen piste muutosprosessille ja taidekasvatuksen itsenäisen kentän synnylle. (2) Toisen operaatio oli peruskoulun (1994) ja lukion (1994) uudet opetussuunnitelman perusteet. Varsinkin peruskoulun opetussuunnitelman osalta olennaista ei ole se, mitä taidekasvatuksesta sanotaan, vaan se, ettei siitä sanota juuri mitään! Tätä yksityiskohtaa käsittelem tarkemmin myöhemmin.

Taulukossa 1 kursivilla ilmaistu teksti on suoraa lainausta ao. dokumentista. Leipäteksti on tiivistys laajemmasta asiaselostuksesta ja alleviivaukset ovat tämän tutkielman kirjoittajan valitsemia korostuksia.

TAULUKKO 1. Taidekasvatus järjestämistä koskevat lausumat hallitusohjelmissa, valtioneuvoston kulttuuri- ja koulutuspoliittisissa selonteoissa sekä eräissä opetusministeriön työryhmien ja toimikuntien mietinnöissä vuosina 1983-1999.

Hallitusohjelmat	Valtioneuvoston selonteot	Opetusministeriön työryhmien ja toimikuntien kannanottoja
<p>1. RYHMÄ</p> <p>Sorsa 4. v.1983 <i>Koulutus- ja kulttuuripalvelujen tavoitteena niiden tasa-arvoinen saatavuus. Kansallisen kulttuurin kehittäminen ja omatoimisen kulttuuritoiminnan edistäminen koettiin tärkeiksi arvoiksi.</i></p>	<p>Taidepoliittinen selonteko 1978 Laajoihin väestöpiireihin kohdistuvaa taiteeseen ja kulttuuritoimintaan harjaannuttavaa ja perehdyttävää oppiainesta ja toimintaa pyritään lisäämään varhaiskasvatuksen, peruskoulun, keskiasteen, aikuiskasvatuksen ja järjestöjen piirissä. Eri yhteyksissä korostetaan myös alueellista ja sosiaalista tasa-arvoa</p> <p>Kulttuuripoliittinen selonteko 1982 <i>Kulttuurihallinnon tehtävänä on huolehtia taidekoulutuksesta</i> Koulun ulkopuolella tapahtuvan musiikkikasvatuksen tehostaminen (...). <i>Kuvataide-, tanssi- ja muun koulun ulkopuolella tapahtuvan koulu- ja opistotasaisen taideopetuksen valtionavustusjärjestelmän kehittäminen sekä tarvittavien valmisteluelinten asettaminen.</i></p>	<p>Lastenkulttuuritoimikunta v. 1979 <i>Taidekasvatuksessa peruskoulun tulee antaa kaikille mahdollisimman runsaat perusvalmiudet.</i></p>

2. RYHMÄ

Holkeri 1987 ja lisäpöytäkirja 1988

Kansainvälistyminen ja talouden rakennemuutos painopisteitä. Kansallisen kulttuuri vaaliminen tilanteessa arvokasta ja kulttuurilla rooli kansainvälistymisen haasteiden hoitamisessa

Koulutusjärjestelmän puitteissa kehitetään mahdollisuuksia taidekasvatukseen. Taidealan oppilaitosten valtionosuus- ja avustajajärjestelmää kehitetään.

Aho 1991

Koulutuspolitiikan painopisteitä ovat koulutusjärjestelmän tehokkuus, sisällön uudistaminen ja jatkuva koulutus. Lähtökohtana yksilön yhdenvertaiset mahdollisuudet. Kulttuuripolitiikassa mm. Taiteen perusopetusta parannetaan peruskoulun ja muun taideopetuksen yhteistyönä.

Lisäpöytäkirjassa

Matemaattis-luonnontieteellisen linjavalinnan asemaa lukiossa parannetaan.

Koulutuspoliittinen selonteko 1990

Yleisosassa todetaan koulutuksen merkitys Suomen kv. kilpailukyvyllä, kansalaisten tasa-arvolle ja todetaan työelämässä tapahtuneet muutokset ja että koulutukselta edellytetään kykyä sopeutua tilanteeseen. Todetaan *eräät koko koulutus-järjestelmää koskevat sisällölliset kehittämistarpeet ja erityiskysymykset* (yht. 8 kpl - kirj. Huom.). Näistä ajankohtaisia ovat mm. (1) taidekasvatuksen ja viestintäkulttuurikoulutus, (2) kielenopetus, (3) matemaattis-luonnontieteellinen perussivistys, (...)

Taidekasvatus on 1980-luvun aikana kohonnut yhdeksi tärkeäksi koulutuspolitiikan tehtäväalueeksi. Yhtäältä tämä johtuu tarpeesta kehittää yleissivistävän koulun opetussisältöjä ja toisaalta taidekasvatuksen saamasta laajasta suosioista lasten, nuorten ja aikuisten parissa. Taidekasvatuksen (...) asemaa vahvistetaan. (...) toimenpideohjelma peruskoulun ja lukion taideaineiden opetuksen tukemiseksi ja taiteen perusopetuksen kehittämiseksi.

Toimenpideohjelman tarkoituksena on parantaa koulun ja muiden paikallistasolla taidekasvatusta antavien tahojen keskinäisen yhteistyön edellytyksiä.

Nykyaikaiseen yleissivistykseen kuuluvat myös riittävät perustiedot ja -taidot matematiikan, luonnontieteiden ja tietotekniikan alueella.

Peruskoulun yläasteella lisätään valinnaisuutta, jolla edelleen tuetaan erilaisten oppilaiden mahdollisuuksia saada taipumustensa ja harrastuneisuutensa mukaista

opetusta. Tässä selonteossa on korostettu taidekasvatuksen, matemaattis-luonnontieteellisten (...). Kädentaitojen kehittämistä ja uravalintaa tukevan opetuksen osuutta tulee myös vahvistaa. Näiden asemaa tulee kuitenkin arvioida jatkoissa kokonaisopetuksen näkökulmasta,

kun taas matemaattis-luonnontieteellisen perussivistyksen ja kielten oppimisen osalta selonteko ottaa selkeän kannan, että näistä tulee huolehtia peruskoulun ja lukion puitteissa.

Teatterikasvatuksen koulutusrakennetyöryhmä 1987

Mietintöön sisältyy kannanotto ns. kulttuurilaitos -koulun puolesta, että taidekasvatus- ja taidetoiminta integroitaisiin kouluun, *sillä se olisi yhteiskunnallisesti tasa-arvoinen ratkaisu muiden taidekasvatusjärjestelmien ollessa tiukan valikoivia. Työryhmän mielestä koululaitoksessa ja yhteiskunnassa tulisi pikaisesti käydä tätä koskeva linjanveto. Mikäli päädytään siihen, että yleissivistävässä koulussa ei vallitsevaa taidekasvatuksen kysyntää voida tyydyttää, tulee työryhmän mielestä taidekasvatuksen ja luotujen mallien mukaisesti myös teatteritaiteen (...) koulutus saattaa oman erityislainsäädännön alaiseksi.*

Taiteen perusopetustyöryhmä 1989

Ensisijaisena tarkoituksena on saattaa nykyisellään varsin kirjavaksi muodostunut ja tavoitteiltaan heterogeeninen eri taiteen alojen opetustoiminta keskenään tasavertaiseen asemaan ja opetuksellisesti keskenään vertailukelpoiseksi. Työryhmä näkemys taidekasvatuksen kokonaisuudesta on, että yleissivistävä opetus, taiteen harrastaminen ja taiteen perusopetus eri keinoin tukevat ja täydentävät, mutta eivät korvaa toisiaan.

Taideopetustyöryhmä 1991

Ehdotus taidekasvatuksen toimenpideohjelmaksi, joka sisälisi säädösehdotukset ohjauksen, resurssoinnin ja säätelyn järjestämisestä lasten ja nuorten taidekasvatuksen kehittämiseksi.

<p>3. RYHMÄ</p> <p>Lipponen 1. 1995 Perussivistys, erityisosaaminen ja luovuus sekä elinikäinen oppiminen, koko väestön koulutustason kohottaminen. Koulutuksen lainsäädännön kokoaminen. Yleiskoulun ja 2. asteen verkon tehostaminen ja valinnanmahdollisuuksien monipuolistaminen. <i>Suomalasten matemaattis-luonnontieteellistä osaamista nostetaan kansainväliselle tasolle.</i> Työelämän vaatimuksia korostetaan; kulttuurista hallitusohjelmalla ei käytännössä mitään sanottavaa</p> <p>Lipponen 2. 1999 Koulutus- ja tiedepolitiikasta: <i>Väestön osaamistason nostaminen tukee Suomen kehittymistä sivistyskansana ja Suomen kilpailukykyä. Matemaattis-luonnontieteellisen osaamisen vahvistamista jatketaan.</i> Tietoyhteiskuntastrategia koulutuksessa panostaa erit. opettajien opettamiseen. Kulttuuripolitiikasta: ei taidekasvatukseen liittyviä lausumia.</p>	<p>Kulttuuripoliittinen selonteko 1993 1960-luvulta alkanut kulttuuripolitiikan vaihe katsotaan päättyneeksi ja järjestelmä rakennetuksi. Huomio toiminnan joustavuuteen, tuloksellisuuteen ja laatuun, avoimuuteen ja ennakkoluulottomaan yhteistyöhön. Kulttuuripolitiikan suuri tehtävä on sopeutuminen kansainvälisyyteen.</p> <p>Vuoden 1992 alusta lähtien järjestetty taiteen perusopetus on tuonut laajemmat edellytykset (...) aiempaa tavoitteellisempaan taidekasvatukseen. (...) Tavoitteena on, <i>että mahdollisimman moni lapsi ja nuori saa valitsemansa taiteen alan opetusta. Kun taiteen alojen kirjoa lisätään, laajennetaan siten muidenkin alojen kuin vain musiikin opiskelumahdollisuuksia. Taiteen perusopetus ei tähtää ensisijaisesti taiteilijan ammattiin työelämässä, vaan se toimii humanististen arvojen välittäjänä ja uudistajana. Samalla se antaa valmiudet jatkaa taiteen ammattikoulutukseen.</i></p>	<p>Kupoli 1992 <i>Valtion tehtävä on turvata kansalaisten oikeudet kulttuuriin, huolehtia erityisesti lasten kulttuurisen pääoman kartuttamisesta</i></p>
--	--	--

1970-80 lukujen vaihteessa (ryhmä 1) taidekasvatuseräilyssä painotetaan selvästi mahdollisimman laajaa taidekasvatustoimintaa ja korostetaan sosiaalisen ja alueellisen tasa-arvoisuuden tavoitetta. Peruskoulu ei ole ainoa taidekasvatuksen areena, mutta se nähdään eräilyssä edelleen keskeisimpänä taidekasvatuksen areenana. Näin siitä huolimatta, että takana on peruskoulun ensimmäinen vuosikymmen ja siihen sisältyvä pettymys taidekasvatuksen saamaan asemaan

peruskoulussa. 1980-luvun alussa taide- ja taitoaineiden asemaa peruskoulussa ilmeisesti yritettiin parantaa: opetusministeriön toimeksiannossa kouluhallitukselle peruskoulun opetussuunnitelman kehittämiseksi tavoiteltiin taide- ja taitoaineiden osuuden lisäämistä peruskoulussa.

Ensimmäisen oireen merkittävästä linjamuutoksesta taidekasvatuksen järjestämisen suhteen on löydettävissä vuoden 1982 kulttuuripoliittisesta selonteosta. Selontekoon sisältyy merkittävä kannanotto siitä, miten ”*kulttuurihallinnon tehtävänä on huolehtia taidekoulutuksesta ja turvata luovan taiteen työskentelyedellytykset sekä edistää ja tukea vapaata kansalaistoimintaa. (...) kokonaisuutena voidaan tarkastella kansalais- ja työväenopistoja, musiikkioppilaitoksia, kuvataidekouluja ja muita taideoppilaitoksia. Tavoitteena on yhtenäinen valtionosuusjärjestelmä, joka toimisi nykyistä joustavammin. Ensimmäisenä vaiheena voisi olla musiikkioppilaitoksia koskeva valtionapujärjestelmän parantaminen sekä kuvataidekoulujen ja muiden taideoppilaitosten valtionosuusjärjestelmän kehittäminen*” (Valtioneuvosto 1982, 2283, alleviivauskorostus kirjoittajan).

Kannanottoa voidaan pitää, paitsi merkinä taidekasvatukseen liittyvästä puheavaruuden muutoksesta, myös reaktiona taidekasvatuksen arkipäivässä vallinneeseen tilanteeseen, jossa taidekasvatuksen asema peruskoulussa heikkeni heikkenemistään ja jonka seurauksena maahan alkoi omaehtoisesti syntyä laajeneva lasten ja nuorten taideoppilaitosten verkosto. Vuosikymmenen vaihteessa erityisesti kuvataidekoulun määrä oli kasvanut räjähdysmäisesti (esim. Peltonen 1992, Heinimaa 1994). Selonteon kannanottoa ei voida tulkita peruskoulun taidekasvatusta vähätteleväksi tai että siinä olisi selvästi luovuttu tasa-arvotavoitteista. Kannanotto merkitsi kuitenkin taidekasvatuksen toiminta-alueen sijoittumista selkeästi kahden politiikan, koulutuspolitiikan ja kulttuuripolitiikan välimaastoon. Toisaalla oli vaatava, taiteen tekemistä painottava opetus, jota valtion tulisi tukea (ja säädellä). Toisaalla oli yleissivistävään koulun piiriin kuulunut taidekasvatus, jonka toimintaehdot peruskoulun osalta jatkoivat kiristymistään 1980- ja 1990-luvuilla. Taidekasvatus joutui 1980-luvulla Ei-

kenenkään-maalla -tilanteeseen. Kukaan tai mikään ei ollut kiinnostunut taidekasvatuksesta kokonaisuutena.

Pääministeri Harri Holkerin (1987) hallitusohjelmaan mennessä on puhe peruskoulusta taidekasvatuksen keskeisenä areenana kadonnut. Taidekasvatusta ei kuitenkaan missään vaiheessa määritelty merkityksettömäksi asiaksi. Päinvastoin: taidekasvatus erityisesti mainitaan Holkerin hallitusohjelmassa, mutta nyt uuden *koulutusjärjestelmä* -käsitteen yhteydessä. Mahdollisuuksia taidekasvatukseen luvataan kehittää koulutusjärjestelmän *puitteissa* (em.). Koulutusjärjestelmä käsitteen sisältöä ei hallitusohjelmassa määritetä. Se tapahtuu ensimmäisen kerran kolme vuotta myöhemmin Valtioneuvoston koulutuspoliittisena selontekona (1990). Selontekoa edelsi erityisen laaja valmistelu sisältäen lukuisia komitea- ja työryhmämietintöjä ja sarjan valtioneuvoston periaatepäätöksiä (Valtioneuvosto 1990, liite). Koulutusjärjestelmän käytännöllinen toteuttaminen tapahtuu uusien koululakien muodossa vuonna 1997 ja lakien muodostama kokonaisuus – perusopetuslaki, lukiolaki, laki ammatillisesta koulutuksesta, laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta., laki vapaasta sivistystyöstä, *laki taiteen perusopetuksesta*, laki valtion ja yksityisten järjestämän koulutuksen hallinnosta ja laki opetus- ja kulttuuritoimen hallinnosta - määrittää koulutusjärjestelmän käsitteen (HE 86/97).

Holkerin hallitusohjelman ilmaus taidekasvatuksen kehittämistä ”*koulutusjärjestelmän puitteissa*”, saattoi vielä esittämissä vaiheissaan tarkoittaa periaatteessa mitä tahansa. Ilmeistä kuitenkin on, kun tarkastelee peruskoulun ulkopuolisen taideopetuksen nopeaa kehittymistä ja kulttuuripolitiikan suopeaa suhtautumista siihen, että painopiste taidekasvatuksen suhteen oli asetettu tai sen vahvasti uumoiltiin asettuvan muualle kuin yleissivistävään kouluun.

Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko (1990) oli asiakirja, jossa siis tiivistyi koulutusjärjestelmäkeskustelu ja jossa punnittiin ne arvot ja tavoitteet, jotka tulisivat ohjaamaan kehittämistyötä ja suunniteltuja reformeja. Selonteko luettelee kahdeksan koulutuksen kehittämissuunnitelmaa (em. 50-55):

1. taidekasvatus ja viestintäkulttuurikoulutus
2. kielenopetus
3. matemaattis-luonnontieteellinen perussivistys
4. ympäristökysymykset ja ympäristökasvatus
5. tietotekniikan opetus ja opetusteknologia
6. oppimateriaalihuolto ja tietopalvelu
7. sukupuolten välinen tasa-arvo
8. koulutuksen kansainvälistyminen

Olisi helppoa langeta kiusaukseen ja kuvaamataidonopettajien Stylus-retoriikkaan yhtyen rakentaa pinnallinen vastakkainasettelu taidekasvatuksen ja muiden, erityisesti kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden välille. Kilpailua resursseista, tunteista, oli ollut aikaisempina vuosina esim. juuri 1980-luvun alun peruskoulun opetussuunnitelmien kehittämishankkeiden yhteydessä ja peruskoulu-uudistuksen syntyvaiheessa. 1980-luvun loppuun tultaessa voidaan taidekasvatuksen katsoa jo hävinneen taistelunsa asemastaan peruskoulussa kaikille yhteisenä ja kaikilla luokka-asteilla toteutettavana opetuksena. Taidekasvatuksen (taideopetuksen) kysyntä kuitenkin oli, kuten koulutuspoliittinen selontekokin toteaa (1990, 49-50), kansalaisten keskuudessa suurta ja taidekasvatuksen olemassaoloa perustelivat myös Holkerin hallituspoliittisen ohjelman (1987) ja ohjelman lisäpöytäkirjan (1988) varsin laajat kulttuuriset painotukset.

Taidekasvatus alkoi irtaantua peruskoulupohjastaan omaksi alueekseen, kentäkseen, mutta koulutusjärjestelmä -käsitteen avulla pidettiin edelleen myös osana koulutusta ja koulutuspolitiikkaa. Koulutuspoliittisen selonteon retoriikassa puhuttiin taidekasvatuksen tai peruskoulun taide- ja taitoaineiden *tukemisesta* tai niiden huomioimisesta *kokonaisopetuksen näkökulmasta* (em.), kun taas ”(...) lähes kaikilla koulutusaloilla on tarpeen tulevaisuudessa vahvistaa matemaattis-luonnontieteellisen ja tietotekniikan opetuksen osuutta” ja että ”Matemaattis-luonnontieteellisen opetuksen sisältöjä, muotoja ja opetusmenetelmiä kehitetään *asiantuntijakomitean* [Matemaattis-luonnontieteellisen perussivistyksen komitea 1989] *pohjalta* (em. 12 ja 51). Koulutuspolitiikan keskeisemmäksi painopisteeksi

1990-luvulla muodostui siis matemaattis-luonnontieteellisen perussivistyksen turvaaminen ja nostaminen, ja sille oli tehtävä tilaa yleissivistävän koulun rajallisen tuntikehyksen sisään (myös Pääministeri Esko Ahon hallituksen ohjelma 1991, Pääministeri Lipposen hallituksen ohjelma 1995, Pääministeri Lipposen 2. hallituksen ohjelma 1999). Valitulla matemaattis-luonnontieteellisellä painopisteellä on selkä yhteys Alasuutarin (1996, 116) hyvinvointivaltion yleisen puheavaruuden periaatteisiin peruspalvelujen oikeudenmukaisuuteen ja elinkeinoelämän edellytysten kuten kansainvälisen kilpailukyvyn turvaamiseen.¹⁰

1990-luvun kulttuuripoliittikkaa luotaavassa Kupolissa (1992) taidekasvatuksen suhteen ei käytännössä aseteta tavoitteita. Valtioneuvoston kulttuuripoliittinen selonteko (1993) näkee taidekasvatuksen suhteen tavoitteeksi taiteen perusopetuksen kehittämisen siten, ”*että mahdollisimman moni lapsi ja nuori saa valitsemansa taiteen alan opetusta*” ja ”*kun taiteenalojen kirjoa lisätään, laajennetaan siten muidenkin alojen kuin vain musiikin opiskelumahdollisuuksia.*” Viimeksi mainitulla tarkoitettaneen osin taiteen perusopetuksen ja musiikkikasvatuksen vanhan erillislainsäädännön harmonisoimista, mikä merkitsisi eri taiteenalojen muuttumista (tässä mielessä) keskenään tasaveroisiksi (vrt. taiteen perusopetustyöryhmä 1989).

Osana koulutuspoliittista suunnittelua ja valtioneuvoston koulutuspoliittisen selonteon valmistelua käytiin 1980-luvun vaihteessa opetusministeriössä taidekasvatuksen kannalta merkittävää keskustelua, jonka tuloksena syntyivät ne käytännölliset ratkaisut, joilla taidekasvatusta toteutetaan osana koulutusjärjestelmää¹¹. Keskustelun areenoina toimivat neljä työryhmää. Ajallisesti ensimmäinen oli Teatterikasvatuksen koulutusrakennetyöryhmä (1987). Muut olivat aikajärjestyksessä: Taiteen perusopetustyöryhmä (1989), Taidepedagogi- ja viestintäkulttuurikoulutuksen mitoitustyöryhmä (1990) ja Taideopetustyöryhmä

¹⁰ Talouselämän tarpeilla argumentointi ei toki ole ollut vierasta taidekasvatuksellekaan niin Suomessa. Suomessa on perusteltu taidekasvatuksen hyödyllisyyttä elinkeinoelämälle mm. luovuuden kehittämisen hyödyllisyydellä ja kansainvälisessä kanssakäymisessä tarvittavilla sivistystaidoilla. Pertti Alasuutari tosin toteaa Toisessa tasavallassaan (1996, 268-274) hieman vitsikkäästikin kulttuuri- ja taidepolitiikan menettäneen uskottavuutensa kansansivitusprojektinsa suhteen, kun suomalainen tennissukka-insinööri yhtäkkiä havaitsi olevansa maailman rikkaimpiin kuuluvan kansakunnan menestynyt jäsen ja joka on päässyt asemaansa ihan vain insinööritaitojaan soveltaen.

¹¹ Vrt. Taulukossa 1. Holkerin hallitusohjelman ilmaus ”koulutusjärjestelmän puitteissa” ja koulutuspoliittisen selonteon ilmaus ”kokonaisopetuksen näkökulmasta”

(1991).

Viimeinen tutkimusaineistoon sisältyvä kannanotto, jossa peruskoulu näyttäytyy selvästi ensisijaisena ja haluttavana vaihtoehtona taidekasvatustoiminnan järjestämisen areenaksi on Teatterikasvatuksen koulutusrakennetyöryhmän mietintö (1987). Työryhmän ensisijainen näkemys on, että taidekasvatus- ja taidetoiminta integroitaisiin peruskouluun, ”*sillä se olisi yhteiskunnallisesti tasa-arvoinen ratkaisu*”. Työryhmä kuuluttaa vielä kerran linjanvetokeskustelua koulun roolista taidekasvatuksen areenana, mutta ei ilmeisesti usko keskustelun syntymiseen tai edes omien ehdotustensa menestymiseen, sillä työryhmä jatkaa: ”*Mikäli päädytään siihen, että yleissivistävässä koulussa ei vallitsevaa taidekasvatuksen kysyntää voida tyydyttää, tulee työryhmän mielestä taidekasvatuksen jo luotujen mallien mukaisesti myös teatteritaiteen (...) koulutus saattaa oman erityislainsäädännön alaiseksi.*”

Taiteen perusopetustyöryhmän (1989) mietinnössä on jo luovuttu hyvinvointivaltiollisesta tasa-arvotavoitteesta. Tasa-arvon eetoksen tilanne on vaihtunut yksilön taipumusten huomioiminen ja kehittäminen ja työryhmä suuntaa huomionsa yleissivistävän koulun ulkopuolella tapahtuvaan taideopetukseen. Jos tasa-arvokysymys nähdään ongelmaksi, se on nyt eri taiteenaloja edustavien instituutioiden ongelma. Taiteen perusopetustyöryhmä nostaakin yhdeksi työnsä tavoitteeksi vähintään loiventaa eri taiteenalojen *keskenään* eriarvoista asemaa. Tällä viitataan epäilyksettä musiikkiopistojen vahvaan lainsäädännölliseen ja taloudelliseen asemaan, mikä viimeksi mainittu oli välitön seuraus erityislainsäädännöstä. Toinen keskeinen ongelma työryhmälle oli, ettei peruskoulun ulkopuolista taideopetusta valvota ja ohjata yhteiskunnan toimesta riittävästi.

Taiteen perusopetustyöryhmä näkee taiteen perusopetuksen osana taidekasvatuksellista kokonaisuutta, jota kehitetään ja jonka eri osa-alueet eivät korvaa, vaan tukevat ja täydentävät toisiaan. Ilmeistä on, että tähän ihanteeseen on myös uskottu tai ainakin sen on vakavasti ajateltu olevan mahdollista (myös esim. Heinimaa 1994, Porna 1993), mutta työryhmä ei uhraa aikaa kysymykselle peruskoulun taidekasvatuksesta – siis sille, jota työryhmän ehdotusten tulisi tukea ja täydentää.

Taiteen perusopetustyöryhmän aloittama taidekasvatusalan omaan

lainsäädäntöön tähtäävän työn saattoi loppuun Taideopetustyöryhmä (1991), joka antoi lain muotoon laaditun ehdotuksen *taidekasvatuksen toimenpideohjelmaksi* eli taiteen perusopetuslaiksi. Usko toimenpideohjelmaan oli vankka ja taiteen perusopetuksesta kaavailtiin hyvin laajaa ja kattavaa toimintaa, jonka piirissä olisi noin 30 % 3-16-vuotiaista suomalaisista (em, 3). Se on huomattavasti enemmän kuin missään vaiheessa tähän mennessä on toteutunut. Taidepedagogi- ja viestintäkulttuurikoulutuksen mitoitustyöryhmä (1990) arvioidessaan taidealan opettajien tarvetta 1990-luvulla, laskee pelkästään taiteen perusopetuksen piiriin tulevan vuosina 1992-2000 yhteensä 184.194 *uutta* oppilaspaikkaa. Kun vuonna 1988 arvioitiin taiteen perusopetusta vastaavaa opetusta saavia alle 16-vuotiaita olleen 87.000, voidaan helposti arvioida taiteenperusopetusta suunnitelleiden työryhmien tavoitelleen n. 270.000 taidekasvatettavan volyymia, mikä olisikin merkinnyt n. 30 % kattavuutta ikäluokasta.

Vuonna 1999 Suomen kuntaliiton tilaston mukaan taiteen perusopetuksen piirissä oli 77.118 alle 16-vuotiasta lasta ja nuorta. (Porna 2000, 79). 1990-luvun alun lamalla on varmasti ollut oma vaikutuksensa siihen, että tavoitteet eivät toteutuneet, mutta tuskin lama yksinään torpedoi taiteen perusopetuksen määrällisiä tavoitteita – niin ylimitoitettulta ne *nyt* tuntuvat.

Uskottava selitys taidekasvatusjärjestelmän suhteen valitulle toimintalinjalle on se, että taidekasvatuksen operationaalista tasoa valmisteelleet suunnittelijat eivät enää uskoneet, että taidekasvatuskysymysten ratkaisulla olisi ollut sijaa peruskoulun sisällä. Painopiste kannatti suunnata väljemmille vesille yleissivistävän koulun ulkopuolelle. On nimittäin muistettava, että taidekasvatuksen järjestämiseksi tarjolla oli erittäin menestyvä ja tuloksellinen malli: musiikkioppilaitosjärjestelmä. Lisäksi maahan oli syntynyt jo merkittävä kuvataidekoulujen liike, joka painosti saadakseen toiminnalleen valtiolta taloudellista tukea ja tunnustusta. Myös taidekasvattajien modernistinen, itseilmaisua ja taiteellista tekemistä painottava traditio teki suuntautumisen itsenäisiin taidekouluihin verrattain helpoksi (vrt. Rantala 2001).

Itse asiassa liikkumatila, joka uuden taidekasvatusjärjestelmän suunnittelijoilla oli käytettävissään oli kovin suppea. Toisaalla mahdollisuuksia rajoittivat paineet kehittää koulutusta elinkeinoelämän tarpeiden ensisijaisuuden pohjalta ja toisaalta

taidekasvatuksen arkipäivästä nousevat paineet. Risto Eräsaari (1999) kuvaa artikkelissaan Kun kulttuuripolitiikka vaihtoi paikkaa, miten politiikkamäärittelyyn vaikuttaa sekä tietoinen ja tavoitteellinen suunnittelu että arkipäivän kontingenssit. Kaikki asiat eivät ole (etukäteen) suunniteltavissa tai suunnittelu joutuu mukautumaan arkipäivän tuottamiin tilanteisiin (ikään kuin suunnittelemaan asioita jälkikäteen). Taidekasvatuksen osalta tällainen kontingenssi oli juuri lasten ja nuorten kuvataidekoulujen usein räjähdysmäiseksi kuvattu syntyminen ja leviäminen eri puolille maata niin isoihin kuin pienempiinkin keskuksiin. On myös muistettava, että jo vuoden 1982 valtioneuvoston kulttuuripoliittinen selonteko oli suhtautunut – vain neljä vuotta ensimmäisen kuvataidekoulun perustamisen jälkeen - tällaisiin taidekouluihin erittäin suopeasti ja asettanut tavoitteeksi tällaisen toiminnan valtionavustusjärjestelmän kehittämisen.

Taidekasvatuksen järjestämisen retoriikkaan kului 1990-luvun alussa vielä kaksi olennaista piirrettä. Ensinnäkin: taiteen perusopetusta perusteltiin erityisesti sillä, että se tukee ja laajentaa/täydentää peruskoulun taidekasvatusta, mutta ei korvaa sitä eikä kilpaile sen kanssa. Toiseksi: peruskoulun ja lukion uudet opetussuunnitelman perusteet (1994) mahdollistavat hyvinkin pitkälle ulottuvan ja jopa koulukohtaisen erikoistumisen (painotetut opetussuunnitelmat). Koulutuksen kehittämisretoriikkakin korostaa eri yhteyksissä (esim. valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 1990, 29) pyrkimystä tukea ja mahdollistaa erilaisten oppilaiden mahdollisuuksia saada taipumustensa ja harrastuneisuutensa mukaista opetusta. Opetussuunnitelman väljyyttä ja variointimahdollisuuksia lisäämällä haluttiin lisätä perheiden mahdollisuuksia valita koulutuspalveluita, joiden parhaiten katsoivat vastaavaan tarpeitaan. Missä määrin sitten vapaan valinnan ja kilpailun ihanne vastasi todellisuutta ja perheiden reaalisia mahdollisuuksia valita vaikkapa luonnontieteellisesti tai taiteellisesti painottuneista kouluista hyväksi katsomansa onkin jo toinen asia. Näyttääkin siltä, että samalla kun koulutuksen vaihtoehtoja on valtakunnallisesti lisätty, niin vain (suurissa) keskuksissa olevilla ihmisillä on edes periaatteelliset mahdollisuudet päästä valitsemaan kaikista vaihtoehdoista.

Taidekoulutus on varmasti yksi alue, jossa sattumanvaraisuus asuinpaikan suhteen määrää mahdollisuuksista. Tämän lieventämiseksi taideopetustyöryhmä

(1991) tai taidepedagogi- ja viestintäkasvatustyöryhmä (1990) loivat tavoitteet mittavasta taiteen perusopetuksesta, jolla tavoitettaisiin vuoteen 2000 mennessä noin 30 % 5-15-vuotiaista kansalaisista.

1990-luvun koulutuspoliittinen puheavaruus on se, että matemaattis-luonnontieteellinen perussivistys sekä riittävän laaja kielenopetus ja tietotekniikkaan liittyvä osaaminen ovat ne alueet, jotka sisältyvät kaikkialla *perusopetukseen*. Perusopetus on uusien koululakien (HE 86/97) mukainen käsite, jolla tarkoitetaan nimenomaan peruskoulua. Taidekasvatus on koulutusjärjestelmän puitteissa sijoitettu omaan erikoislohkoonsa, jolla on nyt yhtenäinen, koko yleissivistävän koulutuksen ulkopuolisen taidekasvatustoiminnan kattava lakinsa: *taiteen perusopetuslaki*.¹²

¹² Vuonna 2001, tätä kirjoitettaessa, on taas käynnissä, nyt jo neljäs, suuri keskustelu taidekasvatuksen kurjistumisesta peruskoulussa. Keskustelun näkyvimpänä areenana on toiminut Helsingin Sanomien Mielipideosasto. Keskustelijoina ovat olleet (käytännössä vain) taidekasvattajat. On ollut jännittävää ja tavallaan surullistakin seurata tuota keskustelua. Sen eräs silmiinpistävä piirre on ollut se, miten erityisesti kuvataiteiden, edustajat argumentoivat edelleenkin taidekasvatuksen puolesta mm. suurten suomalaisten muotoilijoiden ja arkkitehtien maallemme luoman (myyttisen) maineen vaalimisen tärkeydellä. Mainetta vaalitaan parhaiten tuottamalla uusia suuruuksia kansainvälisen ihannoimien kohteeksi ja tälle luodaan perusta vankalla yleissivistävällä taideopetuksella. Musiikkioppilaitosten puolustajat 1990-luvun alussa argumentoivat täsmälleen samoilla argumenteilla, mutta totesivat, että kansainvälisiä suuruuksia luodaan juuri musiikkioppilaitosjärjestelmällä, siis yleissivistävän koulun ulkopuolella. Voisikin helposti väittää, että juuri modernistinen ja erikoistunut ja omaksi saarekkeekseen eristynyt kuvataidekoulu pystyy tuottamaan koulutettavia tämän vaativan aseman ja myytin vaalimiseksi. On tavallaan jopa traagista, miten kuvaamataidon (nyk. kuvataiteen) opetus ei ole juurikaan pystynyt kehittämään uusia argumentteja näkemystensä tueksi, vaan käy taisteluun samoin aseain kuin jo peruskoulua vastaan 1965. (Toinen perusargumentti vuoden 2001 keskustelussa on ollut taidekasvatuksen hyödyllisyys kokonaiskasvatuksen kannalta.)

5. luku – Taidekasvatuksen kenttä

Luvun neljä perusteella on ilmeistä, että hyvin lukuisat yhteiskunnalliset tekijät, kuten koulutuspoliittiset yleiset linjaukset, vaikuttavat taidekasvatukselliseen toimintaan prosessoimalla sen ehtoja ja statusta. Niinpä taidekasvatuksen kokonaisuutta on vaikea ymmärtää ilman, että tarkastelussa on mukana yhteiskunnallinen näkökulma. Millaisena inhimillisen toiminnan areenana ja rakenteena taidekasvatus näyttäytyy. Mitä osakokonaisuuksia siihen liittyy ja miten tuon maailman sisäiset suhteet rakentavat sen toimintaa edelleen. Mikä on toimintaan osallistumisen ihmisten asema tuossa maailmassa. Kenen maailma taidekasvatus oikeastaan on.

Taidekasvatuksen yhteiskunnallista tarkastelua varten on taidekasvatuksen käsite konstruoitava uudelleen yhteiskuntatieteen näkökulmasta vastaamaan tämän tutkimuksen kannalta keskeiseen kysymykseen: millainen taidekasvatusjärjestelmä Suomeen on syntynyt.

Pyrin taidekasvatuksen yhteiskunnalliseen määrittelyyn ranskalaisen sosiologin Pierre Bourdieu'n (1993) yhteiskunnallisen **kentän**-käsitteen kautta. Tavoitteena on muodostaa kuva *taidekasvatuksen kentästä* määrittämällä kentän rajat ja toimijat sekä tarkastella toimijoiden suhteita ja suhteiden kehitystä kentän sisällä. Bourdieu'n kenttä-ajattelu on relaationaalista ajattelua. Sosiaalinen ymmärretään relaatioina, jotka eivät ole toimijoiden vuorovaikutusta tai intersubjektivisuutta, vaan perimmältään objektiivisia suhteita, jotka ovat olemassa tiedostetaan suhteiden olemassaolo tai ei. Kenttä määritelläänkin toimijoiden asemien välisten suhteiden verkostoksi tai konfiguraatioksi, näkyväksi muodostelmaksi.¹³ Kentällä vallitsee Bourdieu'n mukaan aina kullekin kentälle ominainen ja erityinen logiikkansa, joka konstituoii kentän toimintaa. Kuvatessaan kentän (suhteiden) toimintaa Bourdieu kuvaa sen taisteluksi, tai peliksi, asemien sijoittumisesta ja vallasta kentällä. (Bourdieu 1995, 124-125). Valtaa voivat ilmentää arvotus, mahdollisuus saada ja

¹³ Suomen olojen kannalta erityinen mielenkiinto on jo pelkällä taidekasvatuksen kentän näkyväksi tekemisellä. Suomi, joka ei suinkaan ole taidekasvatuksen kehitysmaa, on hämmäntävän vähän pohtinut taidekasvatus toimintaansa muuna kuin pedagogisena kysymyksenä.

käyttää resursseja ja esim. vaikuttaa siihen hallintoon ja normitukseen, jotka kentän ehtoihin ulkopäin vaikuttavat.

Kenttä ei ole mahdollinen, ellei kentällä ole toimijoita, joilla voisi olla keskenään suhde. Yhden agentin kenttää ei voi olla olemassa. Niinpä taidekasvatuksen kenttäkään ei alkanut muodostua ennen kuin erilaisten taidekasvatustoimijoiden, agenttien, keskinäiset suhteet kehittyivät niin, että ne joutuivat kilpailemaan resursseista ja asemistaan keskenään. Taidekasvatuksen kentän syntymisen taustalla oli se, että taidekasvatus hävisi taistelun asemasta ja resursseista (oppitunneista) yleissivistävän koulun kentällä. Lasten ja nuorten kuvataidekoulujen syntyminen, niiden järjestäytyminen ja niiden esittämät vaatimukset valtiontuesta toiminnalleen olivat ensimmäisiä merkkejä sellaisesta kilpailusta ja keskinäisistä suhteista, jotka konstituoisivat taidekasvatukselle itsenäisen kentän.

Taidekasvatuksen kenttää tutkittaessa on myös tärkeätä hahmottaa, että jotkut toimijat, kuten yleiskoulun taidekasvatus, joutuvat kilpailemaan ehdoistaan ja asemastaan samanaikaisesti toisella, ehkä useillakin kentillä. Niiden kilpailu asemista koulun kentällä voi vaikuttaa oleellisesti asemiin toisella eli taidekasvatuksen kentällä. Yleissivistävän koulun taidekasvattajat joutuvatkin oikeastaan taidekasvatuksen itsenäisen kentän syntymisen myötä vielä hankalampaan tilanteeseen eli ”kahden rintaman taisteluun”. Taidekasvatuksen kentän synty ei näytä helpottaneen peruskoulun taidekasvattajien asemaa ja nyt entisen lisäksi olisi käytävä kamppailuun myös toisien taidekasvatusmuotojen kanssa.

Kilpailu ei säätele yksinomaan kentän eri toimijoiden asemia ja suhteita. Kentän olemassaolo ylipäätään ja rajat määräytyvät kilpailun kautta. Siksi rajat ovat myös jatkuvan määrittelyn kohteena (em. 127-128). Rajoja määrittävän kilpailun voidaan ajatella olevan taidekasvatuksen kentällä kahden suuntaista. Toisaalla on kilpailu määrittää rajoja ulospäin eli keitä taidekasvatuksen kentälle päästetään sisään ja keitä ei. Toisaalla rajoja pyrkii määrittelemään kentän sisäinen kilpailu asemista, mistä oivallisena esimerkkinä näyttäytyy taiteen perusopetuksen luojien pyrkimys julistautua ei enempää eikä vähempää kuin "taidekasvatuksen toimenpideohjelmaksi" (esim. taideopetustyöryhmä 1991, 3), missä perimmältään voidaan katsoa olevan kysymys lausumasta, jolla pyritään määrittämään (hegemonia-

asemaan pyrkien) , mikä on ”oikeinta” ja ”kunnollisinta” taidekasvatusta.

Olennaista kentän rajojen ymmärtämiselle on kuitenkin se, että rajoja ei voi muotoilla hallinnollisesti. Rajat ovat hyvin harvoin juridisia, fyysisiä tai regionaalisia. Rajojen todentaminen on viimekädessä mahdollista vain empiirisen tutkimuksen kautta. Kentän raja määrittyy siihen paikkaan, missä kentän vaikutus lakkaa. (Bourdieu 1995, 128)

Kenttää ei voi ymmärtää staattiseksi tilaksi tai tilanteeksi vaan taistelujen kenttänä se kamppailee alituisesti joko vallitsevan konfiguraation säilymisestä tai muuttumisesta, asemien pitämisestä ja vahvistamisesta tai niiden menettämisestä (mt. 129-131). Kentän dynamiikan voi siis olettaa kantavan tai pakottavan toimijat myös kehittämään itseään ja luomaan uusia innovaatioita, joilla kartuttaa kentän hallintaan tarvittavaa pääomaansa sekä viimekädessä lisätä valtaansa kentällä. Bourdieu sanoin: *"Kenttä ei ole vain merkitysten tila, vaan voimasuhteiden ja kentän muuttamiseksi käytävien kamppailujen paikka."*

Huomionarvoista on, että näin ymmärrettynä kentän teoria riisuu kuvitelmat kentän (kaikkien) toimijoiden yhteisistä tavoitteista ja arvoista, sisäisestä koheesiosta ja hyvää tarkoittavasta itsesäätelystä. Tällöin ei voida puhua kovinkaan vakavasti esimerkiksi taidekasvatuksen kokonaisedusta tai edes työnjaosta. Niinpä, kun tutkielmani laatimisen aikana olen pohtinut eriytyneiden taideoppilaitosten ja yleisen peruskoulutuksen suhdetta, olen joutunut analysoimaan myös traagista kilpailutilannetta. Traagista ei ole se, että kamppailu olisi ollut ”verinen”, vaan se että sen voittaja, idea erikoistuneista ja yleiskoulujärjestelmän ulkopuolista taideoppilaitoksista, ei näytä kykenevänsäkään huolehtimaan siitä merkittävästä taidekasvatuksen tehtävästään, jonka se olisi halunnut ja jonka se joskus kuvitteli kykenevänsä suorittamaan ja joka sille 1990-luvun koulutusjärjestelmän kehittämissä myös uskottiin.

Ennen kuin jatkan taidekasvatuksen kentän rakentamista, on välttämätöntä määritellä kaksi keskeistä kenttään liittyvää Bourdieu'n käsitettä, nimittäin *habitus* ja *pääoma*. Nojaudun käsitteiden esittelyssä J.P.Roosin artikkeliin (1985, 7-28) Pelin säännöt, joka toimii johdantona Bourdieu'n sosiologiaan artikkeli- ja keskustelukokoelmassa Sosiologian kysymyksiä (Bourdieu 1985).

Roos tiivistää (mt. 10-12) bourdieu'läisen sosiologian ajatukseen agenttien toimimisesta sosiaalisessa maailmassa, sen eri kentillä, vahvistaen niitä ominaisuuksiaan, pääomaansa, joka on ao. kentällä kaikkien arvokkainta. Tarkoituksena on voittojen maksimointi ja pääoman kasaaminen, mikä ei kuitenkaan ole avointa ja tietoista toimintaa, vaan ihmisten sisäistyneitä asenteita ja suhtautumistapoja ja käytäntöjä (dispositioita), käyttäytymistäipumuksia, joiden muodostamaa järjestelmää Bourdieu kutsuu habitukseksi (myös Bourdieu 1998, 12-15). Habitus määrää valintojamme ilman tietoista laskelmointia, mutta ei psykisenä vaan juuri yhteiskunnallisena säätelijänä. Habitus on sidoksissa määräytyvästi kenttään. Niinpä esimerkiksi taiteilijan habitus on mahdollinen vasta taiteiden kentän synnyttyä ja toisaalta: taiteilijan toiminta (habitus) muokkaa kenttää edelleen (Bourdieu 1997, 137). Habitus ei ole stabiili, mutta sen muutokset ovat hitaita. Suurelta osin sosiaaliset muutokset eivät vaikuta siihen välittömästi, vaan hyvin hitaasti ja vähitellen.¹⁴

Habituksen käsite selittää tyylien yhtenäisyydet, jotka sitovat yhteen yksittäisten toimijoiden käytännöt kunkin omaan samanlaisten yksilöiden ryhmään. Habitus sekä synnyttää samuutta että erottaa sen selkeästi toisesta ilmaisemalla olennaiset ja suhteista muodostuvat luonteenpiirteet yhtenäisiksi tyyliksi. Habitukset ovat selvärajaisia, eriytyneitä, distinktiivisiä ja ne luovat olemassaolollaan tunnusomaisia käytäntöjä synnyttäviä periaatteita. (Bourdieu 1998, 18)

Jokaisella kentällä on omat pelisääntönsä, jotka konstituivat pääomaan arvoa. Pääoman lajeiksi Bourdieu luettelee kulttuurisen, taloudellisen, sosiaalisen ja ammatillisen. Pääomalla voi olla myös alalajeja. Mitä laajemmilla pääomalajeilla ja -volyyymeilla toimija on varustettu, sitä paremmat asemat sillä on kilpailla (ja

¹⁴ Mainion esimerkin muodostavat 1990-luvun alussa Eduskunnan säätämät useat kulttuurilait (teatterilaki, orkesterilaki, museolaki ja taiteen perusopetuslaki). Samaan aikaan kuin muualla kevennettiin hallintoa, vähennettiin normitusta ja painotettiin laadullisuutta luotiin taiteiden alueelle hyvin vastakkaiset toimintatavat. Tuntuikin siltä, että taidelaitoksemme edunvalvojiensa välityksellä halusivat viimeisinä saada saman valtiovallan (jo vanhentuneen muotoisen) tunnustuksen, jonka kaikki (?) muut yhteiskunnan toiminta-alueet olivat jo saaneet aikaisemmin osakseen. Se, että ilmiöön liittyi myös syviä etu- ja valtapyrkimyksiä, ei vähennä lainkaan sitä seikkaa, että ao. toimijoiden (taidelaitos)habitus ohjasi tavoittelemaan juuri rahallista etua ja lakiteitse turvattua vallitsevaan tilaan eli saavutettujen asemien ja etujen säilyttämistä sen asemasta, että olisi etsitty uusia innovaatioita, mikä olisikin ollut taiteelle, mutta ei byrokratialle luonteenomaista. - Sivupoluille mennä: on mielenkiintoista, että taidekasvatuksen(kin) kentällä monet elleivät kaikki innovaatiot tapahtuvat sen toimintamuodon ulkopuolella, josta nimenomaisesti on lailla säädetty ja joka on pitkälle normitettua opetussuunnitelmin ja toimintasäännöin.

säilyttää) asemansa kentällä ja siten määrätä kentän rajoista ja toiminnasta. Pääoma on siis ymmärrettävä ensisijaisesti resurssiksi johonkin. Taloudellinen esim. omaisuutta tai turvattuja tuloja; kulttuurinen oppiarvoja, sivistystä, arvotettua asemaa teosten arvioijana; sosiaalinen esim. suhteiden määrä ja laatu, käyttäytymisen hallintaa; ammatillinen esim. professionalismin astetta, asemaa työhierarkiassa jne.

Pääoma saadaan osittain esim. koulutuksen, luokka-aseman ja/tai perinnön kautta, mutta olennaista on, että sitä voidaan kartuttaa (ja menettää) "taistelussa" kentällä suhteessa muihin kentän toimijoihin tai erityisesti sinne pyrkiviin.

Kentän analysoimisen lähtökohdan Bourdieu rakentaa kolmesta seikasta käsin (mt. 132-135):

1. Tutkittavan kentän suhde vallan kenttään eli on kyettävä tunnistamaan kenttää hallitsevat ulkoiset tekijät ja niiden vaikutus, ei yksilöihin, vaan kentän spesifien piirteiden ja kentälle ominaisten voimien (voimasuhteiden) kautta. Bourdieu'n (1998, 46) mukaan "vallan kenttä (jota ei pidä sekoittaa poliittiseen kenttään) ei ole kenttä muiden joukossa: Se on pääoman eri lajien välisten voimasuhteiden tila. *Se on sellaisten toimijoiden välisten voimasuhteiden tila, joilla on niin suuri määrä jotakin pääoman monista lajeista, että he kykenevät hallitsemaan kenttensä.*" Vallan kentän hallitsemista voisi esimerkiksi kuvata vaikutusvallaksi ja uskottavuudeksi tai ehkä voimaksi saada normistot (kuten lainsäädäntö) tukemaan oman intressin toteutusta.
2. Toimijoiden tai instituutioiden hallussa olevien asemien välisten suhteiden objektiivinen rakenne. Raadollisesti voidaan puhua hallitsijoista ja hallituista tai kilpailusta hegemonia-aseman saavuttamisesta kentän vallankäytössä. Vallankäyttö on politiikan harjoittamista ja sillä on merkitystä resurssien jakautumisesta kilpailemisessa. Taidekasvatuksen kentässä on tässä suhteessa äärimmäisen mielenkiintoinen yksityiskohta, joka on musiikkioppilaitosjärjestelmä. Sen valta-asema on ollut hyvin merkittävä ja se on aina pyrkinyt säilyttämään aristokraattisen ylemmyytensä muuhun kenttään nähden tietoisesti politiikan harjoittamisen avulla.

3. Toimijoiden habitus eli ne erilaiset dispositiojärjestelmät, joita toimijat ovat omaksuneet sisäistämällä tietyt sosiaaliset ja taloudelliset ehdot. Bourdieu toteaa (mt. 135) kenttien olevan "sellaisten suhteiden systeemejä, jotka ovat riippumattomia niistä populaatioista, jotka nämä suhteet määrittelevät." Habitus syntyy ja muotoutuu "asteittain sitä mukaan, kuin konstituoituu se (...) kenttä, jota ilman mitään sellaista kuin (ao. habituksen omaava yksilö) ei voi olla olemassa." Olennaista on ajatella, että kentän avulla ei tutkita yksilöitä vaan suhteita, vaikka tarkastelu käytännöllisesti tapahtuu yksilöiden (agenttien) toiminnan tutkimuksena.

Bourdieu näkee (mt. 137) sosiaaliset toimijat kentällä tarvittavan spesifin pääoman kantajina. Pääoman volyyymi ja rakenne luovat toimijan uran ja asemat kentällä. Pääoma on siis eräänlainen kulkulupa kentällä. Se ei voi olla mitä tahansa pääomaa, vaan spesifisti juuri ao. kentälle käypää "valuuttaa".

Taidekasvatuksen kentälle tarvittavan "kulkulupa-pääoman" päälajit määrittyvät kahden tekijän, taiteen ja kasvatuksen käsitteistä lähtien, joita ja joiden suhdetta taidekasvatukseen käsittelin luvussa kaksi. Taidekasvatuksen kentällä ei voi toimia ilman yhteyttä ja riittävää kvalifioitumista taiteen alueella. Niinpä koulua (opettajaa), josta taide puuttuu, ei millään tavalla voi lukea taidekasvatuksen kenttään, vaikka se kuinka olisi kasvatusta ja sillä katsottaisiin olevan yleiskulttuurinen tehtävä tai ominaisuus. Samalla tavalla taidelaitos, joka ei omaksu aktiivisuutta ja intentiota kasvatuksen alueella, ei voi olla toimija taidekasvatuksen kentällä, vaikka laitoksen tuottamat teokset olisivat yleisön kannalta hyvin "kasvattavia".

Taidekasvatuksen käsitelmäärityjä tarkastelleen luvun kaksi keskeisin viesti oli siis se, kuinka vaikeata on muodostaa selkeä kuva taidekasvatuksesta niin yhteiskunnallisena kuin kasvatuksellisenakaan toimintana erilaisten taidekasvatuksesta julkilausuttujen määritelmien avulla. Itse asiassa tehtävä on mahdoton, sillä määritelmät ja tarkoituksilmaukset saattavat olla varsin mielivaltaisia tai kehitelty määrätyn toiminnan erityislaatuisuuden korostamiseksi ja tämän erityislaatuisten suojelemiseksi. Erilaisten taidekasvatuskäsitteiden kirjavuuden lisäksi ongelmia alaan kokonaiskuvan muodostamiselle tuottaa myös se, ettei kaikesta sen piiriin

mitä ilmeisimmin luettavaa toimintaa aina osata yhdistää taidekasvatukseen.

Niin luvussa kolme käsitelty koulutusjärjestelmämuutos, uusien toimijaorganisaatioiden ja uusien taidekasvatuksellisten ajattelutapojen ilmaantuminen kannustaa etsimään keinoa kuvata taidekasvatuksen alueen kokonaisuutta. Perinteinen koulu- ja/tai oppiainekeskeisyys ei enää selitä ja jäsennä taidekasvatuksen kokonaisuutta. Samalla tavalla kuin taidekasvatuksen käsitettä sinänsä näyttää leimaavan epämääräisyys ja avoimuus tuntuu taidekasvatuksen toimijoiden määrää, muotoa, motiiveja jne. luonnehtivan vaihtuvuus, epämääräisyys ja avoimuuskin. Taidekasvatuksen toimijaa, jolla tässä tarkoitan juuri organisaatiota, voi kaiken lisäksi luonnehtia paremmin jokin toinen toiminta-alue kuin taidekasvatus. Orkesteria, tanssiteatteria tai Kansallisopperaa tuskin kovin helposti koetaan taidekasvatusta harjoittavaksi organisaatioksi. Onkin tärkeää huomata, että on oikeastaan aika vähän sellaisia organisaatioita, joiden *ainoa tai päätarkoitus* olisi taidekasvatuksen harjoittaminen. Itse asiassa näin on laita ainoastaan itseilmaisua painottavassa taideopetuksessa sekä varsinaisessa taidepedagogi- ja taiteilijakoulutuksessa ja akateemisessa taidekasvatuksen tutkimuksessa.. Tosin sanoen on tärkeitä muistaa, että jonkin organisaation asemaan taidekasvatuksen kentällä vaikuttaa paitsi taidekasvatuksen kentän sisäinen tila, niin myös organisaatioiden asema jollain toisella kentällä, jonka jäseniä ne myös ovat. Peruskoulu ja lukio esimerkiksi ovat myös paljon muutakin kuin taidekasvattajia.

Ensimmäinen huomio yhteiskunnallisessa tarkastelussa kiinnittyykin juuri taidekasvatuksen alueen (määritysten) epämääräisyyteen ja avoimuuteen. Taidekasvatusta ei voidakaan tutkia suhteellisen suljettuna ja moni eri tavoin eksaktisti määriteltynä järjestelmänä kuten esimerkiksi koulu on. Taidekasvatuksen alueelle on ominaista, että sen piiriin kuuluu samaan aikaan sekä hyvin löyhästi muotoutuneita ja normitettuja toimijoita että tiukasti säädeltyjä systeemejä kuten juuri yleissivistävä koulu. Pisimmälle säädeltyjä ja rahoitettuja toimijoita lapsuus- ja nuoruusvaiheen taidekasvatuksen piirissä edustavat epäilemättä musiikkioppilaitokset ja toisesta ääripäästä löytyvät taidelaitosten yleisötyö. Voimme ehkä edetä vieläkin pidemmälle ja tarkastella taidekasvatuksena jopa taiteilijaryhmien intersub-

jektiivisiä produktioita¹⁵.

Vaikka voimme osoittaa joukon tarkkoja yksityistapauksia, jotka kuuluvat taidekasvatuksen alueeseen, esim. kuvataideopettaja, musiikkiopisto, niin kokonaisuuden kannalta ei ole löydettävissä yksiselitteistä tekijää, joka kokonaisvaltaisesti rajaisi taidekasvatusta tilan/alueen, profession, osallistumisajan ja/tai -iän suhteen.

Toinen huomioon otettava ominaisuus on, että toimija (organisaatio) voi olla sijoittunut taidekasvatuksen alueelle kokonaan tai vain osittain ja sijoittuminen voi olla tilapäistä tai jaksoittaista. Ongelmallista saattaa olla myös se, että toimija itse ei ehkä koe olevansa taidekasvattaja, mutta toimija tai toiminta voidaan osallistujan kohdistuvien vaikutusten kautta tulkita taidekasvatuksen alueen piiriin luettavaksi. Tällaista voi esiintyä esimerkiksi ohjatun taideharrastustoiminnan alueella ja ns. osallistavan taidetoiminnan puitteissa. Oman vaikeutensa tarkasteluun tuo se, että taidekasvatus käsitetään perinteisesti juuri taiteen tekemisen opettamiseksi. Onkin tarpeellista muistaa, miten kaikki taideopetus varmasti on taidekasvatusta, mutta kaikkea taidekasvatusta ei ole kohtuullista lukea taideopetuksiksi. Mallia ei voi siis rakentaa yhden vahvan toimintamallin kuten koulumaisuuden varaan.

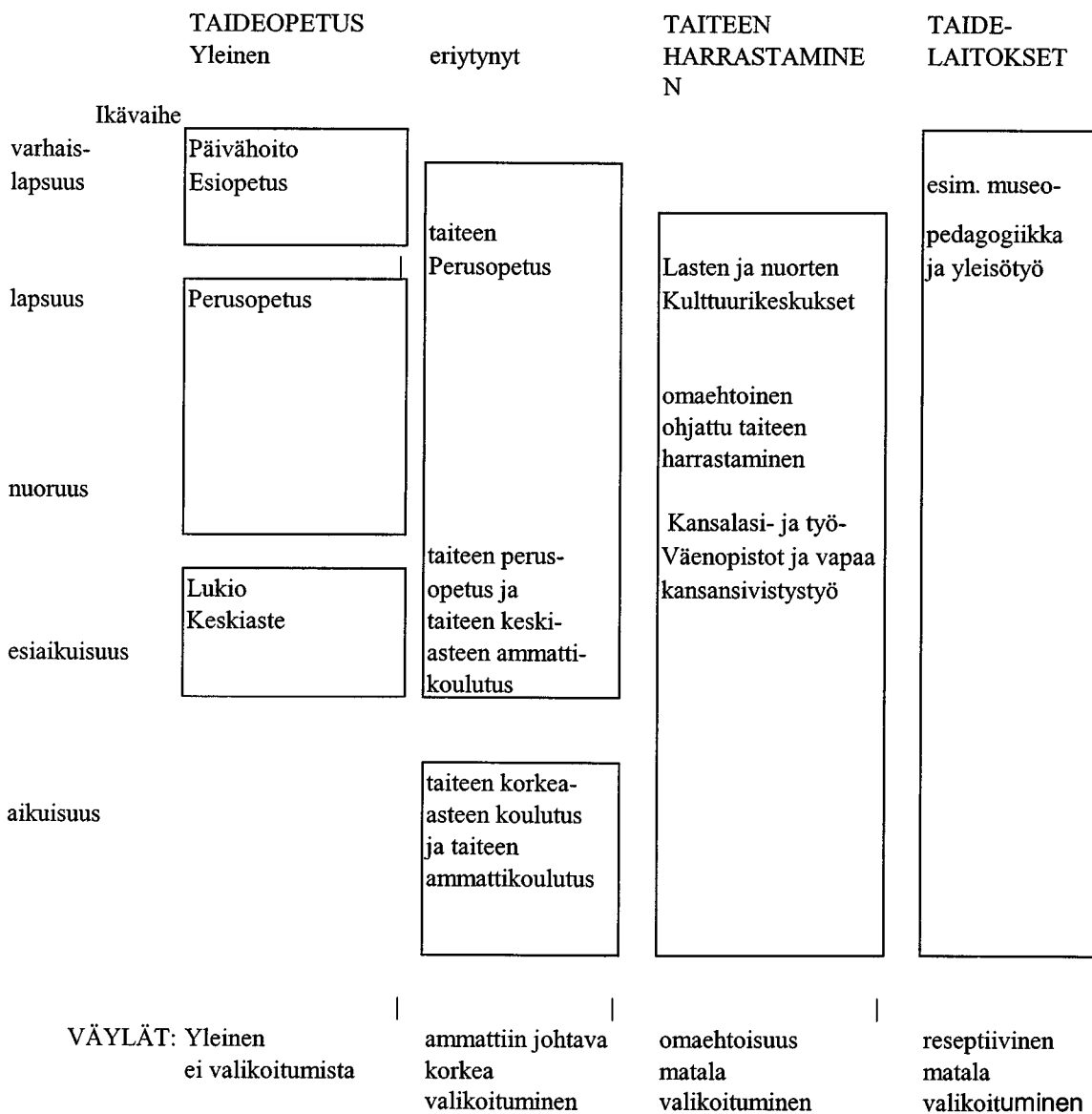
Kolmas ominaisuus on se, että mallin tulisi ilmentää toimijoiden ohella myös toimintaa ja toimijoiden keskinäisiä suhteita ja asemia. Malli ei saisi olla yksinomaan mekaaninen kuvaus, organisaatiolaatikkoleikki, jossa eri toimijoille annetaan oma positio, mutta ei pohdita, mitä toiminta tässä positiossa on ja millaisia merkityksiä toiminta saa suhteessa naapureihin ja miten taidekasvatus pyrkii

¹⁵ Näin 4. marraskuuta 1994 Lontoossa Lilian Bailay's teatterissa Dance Theatre Green Candelin esityksen Old man dragging stones, joka käsitteli Bosnian sotaa ja serkusten joutumista taistelijoina eri puolille rintamaa ja sittemmin myös taistelemaan keskenään. Green Candel teki ainakin tuolloin yksinomaan teoksia, joissa yleisö rakentaa esityksen yhdessä tanssijoiden kanssa. Teatteri menee (esim.) kouluun kaksi-kolme päivää ennen esitystapahtumaa. Esiintyvä ryhmä kootaan Green Candelin tanssijoista ja koulun oppilaista. Oppilaat eli 'maallikot' eivät jää esityksessä säestäväksi kuoroksi, vaan heidän osuutensa on kaikella tavalla merkittävä ja oleellinen osa esitystä. Koulussa toteutetun intensiivisen harjoitusvaiheen jälkeen teos tuodaan näyttämölle ja sen näkevät oppilaat suhtautuvat esityksen tekstiin kokonaan toisella tavalla esiintyjien ollessa tuttuja, omia ihmisiä. Teksti, vaikkapa Bosnian sota, saa arkiset kasvot, joilla on nimi ja jokapäiväisiä suhteita katsojiin muussakin merkityksessä kuin anonyymeina uutiskuvina. - Tällainen esitystoiminta voidaan luonnollisesti ajatella vain erikoiseksi produktiotyypiksi (mitä se tietenkin myös on), mutta myös laajemmassa mielessä taidekasvatustoiminnaksi, jossa valittu muoto ja työskentelytapa perustuu tietoiseen pyrkimykseen, kuten ryhmän manageri Katie Spicer kertoi, saattaa yleisö kokemaan (Bosnian sodan) todellisuutta ja ottamaan siihen taiteellisen kokemuksen kautta kantaa.

määrittelemään (ja suojelemaan) myös itse itseään kentän sisältä käsin.

Aloitan tarkastelun rakentamalla kuvaa taidekasvatuksen kentän instituutio- eli toimijapohjasta (kuva 1).

KUVA 1. Taidekasvatuksen kentän institutionaalinen kuvaus



Taidekasvatuksen kentän institutionaalinen esitys¹⁶ jakautuu kolmeen osa- tai alakenttään: taiteen opettamiseen, taiteen harrastamiseen ja taidelaitoksiin.

Alakentistä taiteen opettaminen jakautuu kahteen osaan: toisaalla yleiseen ja toisaalla eriytyneeseen ja erikoistuneeseen taiteen perusopetuksen sijoituessa jälkimmäiseen .

Taiteen opetuksen suhteen kentän rajojen vetäminen on helpohkoa eli taiteen ja kasvatuksen elementit ovat helposti todettavissa. Toiminnot ovat hyvin pitkälle määriteltyjä ja normitettuja.

Taiteen harrastamisen alueella kentän rajojen määrittäminen on jo huomattavan työlästä ja vaatisi perinpohjaisen empiirisen aineiston keräämistä ja analysointia, jotta rajat (kussakin historiallisessa hetkessä) voitaisiin **täsmällisesti** osoittaa. Esim. kansantanssin, teatteriharrastuksen, kuorojen ja soittokuntien jne. parista on (ikäryhmästä riippumatta) varsin helposti tunnistettavissa yksittäisiä toimijoita, joiden työ on luettavissa taidekasvatuksen (taide ja kasvatusta) piiriin. Toisaalta on helposti osoitettavissa muotoja, joissa kysymys on omaehtoisesta harrastamisesta ja vaikka sen puitteissa tapahtuisi kasvua se ei johtuisi tietoisesta pyrkimyksestä vaikuttaa ihmiseen kasvun tai kasvun mahdollisuuksien aikaansaamiseksi.

Taidelaitosten alakentällä rajojen muodostaminen lienee vielä tukalampi tehtävä. Museopedagogiikalla on esim. valtion taidemuseossa pitkät perinteet, kun taas yleisötyö-menetelmän opiskelu ja soveltaminen on Suomessa vasta alkutekijöissään. Tärkeitä on kuitenkin muistaa rajaus, että taidelaitoksen, taiteilijankin, yksittäisen teoksen valmistaminen ja esittäminen rajautuu taidekasvatuksen kentän ulkopuolelle, ellei siihen liity tavoitteellista/tietoista kasvatusta. Esimerkin tällaisesta tarjoaa "Kansallisoopperan, Sibelius-Akatemian sekä Espoon ja Vantaan kaupunkien (koulujen) yhteinen taidekasvatusprojekti", jonka tavoitteita (?) ovat taiteidenvälisyys musiikin ollessa kantava taide-muoto, saada oppilas huomaamaan, että hän osaa tehdä taiteellisia ratkaisuja sekä

¹⁶ Taidekasvatuksen institutionaalinen kuvaus (kuva 1) on juuri sellainen "laatikkoleikki", jota edellisessä kappaleessa sanoin pyrkiväni välttämään. Käytänkin kuvausta astinlautana varsinaisen taidekasvatuksen kentän määrittelylle. Perinteisenä ja hierarkisena organisaatiokuvauksena kuva 1 pystyy kuitenkin hyvin hahmottamaan sen, millaisia erilaisia toimijoita eli organisaatioita taidekasvatuksen kentällä esiintyy.

omakohtainen kokemus oopperasta (projektin esittelymonisteet, ei toistaiseksi julkaisuja). Lisäesimerkkejä ovat Rovaniemen kaupunginteatteri teatterikuraattoritoiminta, Tanssiteatteri Raatikon Tanssisaaret, tai Nukketeatteri Vihreän Omenan työpajat. (Alku & Jaarla 1999, Airaksinen & Eerola 1997).

Kuvan ikä- ja väyläkoordinaattien avulla voidaan tuoda taidekasvatuksen kentän tarkasteluun mukaan myös kentällä toimiva "asiakas" eli taidekasvatuksesta nauttiva yksilö. Ikäkoordinaatti kertoo suhteessa taidekasvatuksen kenttään, mitä mahdollisuuksia yksilöllä on tietyssä elämänvaiheessaan saada osakseen taidekasvatusta. Väylät kuvaavat taidekasvatuksen eri alakenttien ja niiden osien tarjoamia etenemisteitä, jotka voidaan bourdieu'läisittäin ymmärtää yksilön mahdollisuuksina kartuttaa pääomaansa. Mitä aikaisemmassa ikävaiheessa taidekasvatuksen kenttään liittyy, sitä moninaisemmat mahdollisuudet on valita etenemisväylät ja käyttää useita etenemisväyliä samanaikaisesti. Lisärajausena on muistutettava, että moniin taideopintoihin ei ole käytännössä mahdollista liittyä kovin myöhäisellä iällä tai ainakaan edetä kovin pitkälle, jos hakeutuminen vaikkapa musiikkikoulutukseen tapahtuu vastaa nuoruuden vuosina. Valikoitumisen ja kvalifioitumisen aikaistuessa myöhään liikkeelle lähteneet eivät välttämättä pysty menestymään kilpailussa taiteen ammatti- ja korkeakouluopintopaikoista. Tiedämme, että musiikin tai tanssin ammattikoulutukseen ei ole mahdollisuuksia ilman monivuotista (!) valmennusta, joka on käytännössä mahdollista hankkia vain eriytyneen ja erikoistuneen taideopetuksen alakentältä. Sama on odotettavissa muidenkin taiteiden alueella varsinkin, kun koululakien uudistuksessa uudelleen kirjoitettu taiteen perusopetuslain 1 § määrittelee taiteen perusopetuksen seuraavasti: *"Taiteen perusopetus on (...) valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen."* (HE 86/97). Periaatteessa on mahdollista edetä taiteen ammatillisiin ja korkea-asteen opintoihin muitakin väyliä pitkin, mutta niiden tarjoamat mahdollisuudet näyttävät kaventuvan vääjäämättömästi sitä mukaan kuin taiteen vahvistuu.

Taidekasvatuksen instituutiot pyrkivät toimimaan ensisijaisesti vertikaalisti toteuttaen omaksumaansa tehtävää, kun taas osallistuvalla yksilöllä, kuten aikaisemmin totesin, on mahdollista liikkua kentällä myös horisontaalisissa tasossa ja

samanaikaisesti käyttää useita väyliä. Erityisesti eriytyneellä taideopetuksella näyttää olevan vain jonkin verran taidekasvatuksellisesti merkittävää horisontaalisen tason yhteistyötä muiden instituutioiden kanssa. Opetushallitus selvitti suppealla kyselyllä vuonna 1996 taiteen perusopetusta antavien oppilaitosten yhteistyötä ja tilakysymyksiä muiden toimijoiden kanssa (Alaraasakka 1998). Vaikka yhteistyötä on (mm. peruskoulun ja lukion suuntaan ajoittain runsaantuntuisestikin), sitä luonnehtii jonkinlainen toissijaisuus; yhteistyö kohdistuu erityisen voimakkaana tapahtumiin, mutta selvästi heikoimmin resursseihin ja suunnitteluun. Po. selvityksen tulokset viittaavat selvästi jonkinlaisten pidäkkeiden olemassaoloon tai ehkä haluun vielä erottautua toisesta alakentästä. Kyselyllä ei ole lainkaan peilattu taiteen perusopetuksen yhteistoimintaa eli yhteistyötä oman alakentän sisällä. - Horisontaalista yhteistoimintaa tapahtuu taiteen harrastamisen, taidelaitosten ja yleiskoulun kesken. Yhteistyö voi olla kahden tai useamman keskeistä. Hyvin mielenkiintoisen ilmiön yhteistyön kentällä muodostaa (joidenkin) taidelaitosten ja myös yksittäisten taiteilijoiden yritykset lähestyä yleiskoulua tavoitteenaan luoda yhteisiä taidekasvatuksellisia ja taiteellisia projekteja.¹⁷

Taidekasvatuksen kentän institutionaalinen kuvaus siten kuin olen tarkastellut sitä kuvassa yksi (vrt. myös Taiteen perusopetustyöryhmä 1989) tarjoaa sellaisenaan vähän uutta eikä oikeastaan selitä millainen taidekasvatuksen kenttä Suomeen on 1990-luvulla syntynyt. Institutionaalisen kuvauksen ansio on siinä, että se luettelee taidekasvatuksen kentän toimijatyypit ja hahmottelee alustavasti jotain niiden asemasta ja suhteesta toisiinsa. Esimerkiksi millaisista positioista eli alakentistä käsin taidekasvattajat puhuvat määritellesään sanallisesti taidekasvatustoimintaansa. Niinpä esim. kysymys *'mitä taidekasvatus on'* pitääkin itse asiassa esittää muodossa *'Mitä taidekasvatus on kussakin alakentässä ja/tai alakentän osassa'*. Ollakseen yleisesti ymmärrettäviä tulisi siis kaikenlaisiin taidekasvatuksesta annettuihin

¹⁷) Tällainen toiminta näyttää kiinnostavan myös peruskoulun opettajia. Tämän tutkimuksen taustoittamiseksi käymissäni keskusteluissa sain useita lausumia positiivisista odotuksista tällaisen toiminnan suhteen. Esimerkiksi keskustellessani hattulalaisten luokanopettajien Minna Kallion ja Juha Juutisen kanssa nousi vuoropuhelussa esiin luokanopettajien kasvava voimattomuuden tunne heihin kohdistuvien lisääntyvien laajentuvien vaatimusten/odotusten suhteen. Kokemukseen ei niinkään liittynyt halua päästä näitten odotusten alta pakoon, vaan ennemminkin ratkaisu, jossa voisi jakaa tehtävän jonkin toisen kanssa. Siis ei siirtää tehtävää toisen harteille, vaan kutsua toinen yhteiseen työhön tehtävän ratkaisemiseksi. Hyvin kiinnostavaksi koettiin esim. taiteilijan saaminen työpariksi opetukseen.

määritelmiin liittää myös osoite, missä kentän osassa kulloinkin eksplikoitu määritelmä on pätevä. Niinpä Tirrola-Santalan ym. (1991, 9) määritelmä *"taidekasvatus ei ole taidehistoriaa, vaan taiteen avulla ja kautta tapahtuvaa omakohtaista tekemistä ja kokemista"* pitäisi tarkkaan ottaen eksplikoida siten, että taidekasvatus keskiasteen ammatillisen ja kaupallisen koulutuksen taide- ja ympäristökasvatuksessa on.... Uskon, että jokaiselle taidekasvatuksen alakentälle ja niiden osille on julkipuhuttavissa oma erityinen määritelmänsä, joita on itse asiassa syytä pitää enemmän taidekasvatuksellisen toiminnan operationaalis-ammattillisina selityksinä ao. tilassa ja paikassa kuin yrityksinä määritellä taidekasvatusta sinänsä. Tällainen ”määritelmäkeskustelu” on käynnistynyt ainakin jossain määrin myös taidelaitosten muodostamalla alakentällä, jossa yleisötyö tai erilaiset uutta yleisösuhdetta hakevat toiminnat etsivät suomalaista muotoaan ja määrittäisiään. Saman tehtävän edessä on myös yleissivistävä koulu.

Taidekasvatuksen kentässä 1990-luvulla tapahtunut suuri murros on aiheuttanut siis laajaa epätietoisuutta kentällä. Taiteen perusopetuksen julistautuessa lainsäädännön voimalla (HE 211/91) taidekasvatuksen järjestelmäksi oli sellaisten taidekasvatuksen toimijoiden, jotka rajautuivat taiteen perusopetuksen ulkopuolelle, löydettävä uusi roolinsa suhteessa taidekasvatukseen. Olennaisin näistä oli peruskoulu ja lukio eli yleiskoulujärjestelmämme, jossa oli samaan aikaan käynnissä opetussuunnitelmien perusteiden uusiminen.

Vuonna 1994 annetuissa uusissa peruskoulun (POP 1994) ja lukion (LOP 1994) opetussuunnitelmissa onkin selvästi nähtävissä taiteen perusopetuslain tai laajemmin koulutusjärjestelmän käsitteen konstruoimisen vaikutus. Taidekasvatuskäsitettä ei uusista opetussuunnitelmien perusteista hevin löydä. Termin tapaa vain kuvaamataidon yhteydessä. Muutoksen järjestyttävyttä kuvaa esim. se, että peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden tarjoamissa opetuksen aihekokonaisuuksissa ei tunneta taidekasvatusta, mutta kyllä esim. terveystieteiden, tietotekniikan käyttötaito, ympäristökasvatus ja jopa yrittäjyyskasvatus (ks. POP 1994, 32-37). Kun kaiken lisäksi oli erityisesti todettu, että taidekasvatustajajärjestelmänä rakennetaan ensisijaisesti peruskoulun ulkopuolella tapahtuvaa opetusta (HE 211/91). Peruskoulun ei siis katsottu olevan sopiva

taidekasvatuksen kehittämiseen rajallisen oppituntiresurssien kiinnittyessä matemaattis-luonnontieteellisen perussivistyksen ja kielitaitojen edistämiseen. Ei siis ollut ihmeellistä, vaan pikemminkin väistämätöntä, ettei taidekasvatus saanut painavaa asemaa uusissa opetussuunnitelmien perusteissa.

Tosin opetussuunnitelmien perusteet antoivat kuitenkin runsaasti uutta tilaa kunta- ja koulukohtaiselle soveltamiselle, jolloin käytännössä on myös syntynyt taidekasvatusta painottavia kouluyksiköitä. Tähän antaa erinomaisen mahdollisuuden ja pohjan opetussuunnitelmien äidinkielen, musiikin, kuvaamataidon ja käsityön ainekohtaiset perusteet, joista henkilökohtaisen maallikkonäkemykseni mukaan juuri äidinkielen opetussuunnitelma on kiehtovaa ja innostavaa luettavaa laajaa sivistyksellistä taidekasvatustähtäystä haikailevan lukijan silmissä.

Yleisellä tasolla peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteet luonnostelevat yleissivistävälle koululle kulttuurikasvattajan tehtävää (esim. LOP 1994, 9 ja POP 1994, 9). Katson, että tässä on osin kysymys vanhan taidekasvatustehtävän nimeämisestä eli operationaalistamisesta uudelleen. Ilmeistä on, että se ennakoii myös yleissivistävän koulun taidekasvatusta koskevaa paradigmanmuutosta, jonka käytännöllinen määrittely on käynnistynyt, mutta ei valmistunut. Taidekasvatuksen kentän sisällä se merkitsee uusien asemien etsimistä ja kehittyneempiä taideopetuksen ja –opettajien toimintastrategioita tukeutuen mm. monikulttuurisuuteen, opetuksen eheyttämiseen ja erityis-/teemaprojekteihin (esim. Sava 2000 ja 1998, Efland ym.1998, Karhuvirta 1997, Mustonen 1991). Viimekädessä on kysymys uuden habituksen luomisesta peruskoulun taidekasvatustoiminnalle.

Uskon, että peruskoulussa on paineita ja myös syytä erottautua kentälle tunkeutuneesta uudesta ilmiöstä, taiteen perusopetuksesta, joka voimakkaasti (kumouksellisesti) järjesti kenttää 1990-luvulla. Taiteen perusopetuksen kautta pyrkii itseilmaisua painottava modernistiseen traditioon nojautuva taideopetuksen osa-alue vahvistamaan (taistelulla) volyymiaan ja asemaansa suhteessa yleiskoulujärjestelmään, jonka piirissä se kärsi 1970-90 -luvulla tappion toisensa jälkeen kamppailussa koulutuksen kentän resursseista ja asemista. Ratkaisua haetaan eriyttämällä itseilmaisua painottava taideopetus yleiskoulusta rakentamalla sille oma

tila, jota taideopetustyöryhmä (1991 ja myös HE 211/91) kutsui taidekasvatuksen järjestelmäksi. Näin turvataan tällaisen taideopetuksen asema, vapaudentarve ja kehitysedellytykset taidekasvatuksen kentällä.

Peruskouluja vastaava, joskin eri perusteista virinnyt, uudelleen nimeämisen prosessi on vallalla myös taidelaitosten muodostamalla taidekasvatuksen osakentällä. Liikkeellelähdön tärkeänä motiivina oli eräissä tapauksissa (esim. Tampereen kaupunginorkesteri - omat muistiinpanoni 1994-95) olemassaolon oikeutuksen perustelu (puolustelu?). Oli osoitettava, että orkesterilla oli yleisöä ja sen toiminta taidelaitoksena oli yleisölle merkityksellistä. Tähän odotuksen tilaan lankesivat esimerkit brittiläisestä education -toiminnasta¹⁸ uudenlaisen ja rikkaamman yleisösuhteen löytämiseksi. Suomessa työmuodon kehittämisessä merkittävää työtä yksittäisten taidelaitosten ja festivaalien on tehnyt esim. Sibelius-Akatemia.

Suomeen toimintamuoto tuli kytkettynä markkinointiin, mikä ei ehkä sittenkään ollut niin kummallista kuin ensikuulemalta tuntuu (en ryhdy tätä sen enempää selittämään). Näyttää kuitenkin siltä, että yleisötyö on ankkuroitumassa verrattain lujasti taidekasvatukselliseen toimintaympäristöön ja siten olennaisella tavalla mahdollistaa taidelaitosten toimijuutta taidekasvattajina. Se toisin sanoen merkitsee taidelaitosten tunkeutumisen taidekasvatuksen kentälle. Taidelaitosten taidekasvatuksen kentälle tunkeutumisen motiivina saattaa olla se, että nykyinen taideopetus ei aina tunnukaan luovan ja tuovan uutta yleisöä taidelaitoksillemme.

Taidelaitosten taidekasvatustoiminta on nimenomaan *taideteosten kohtaamisen kautta/ääressä tapahtuvaa (subjektien) kohtaamista, jossa tavoitellaan inhimillisen kasvun mahdollisuuksia*. Ohjaaja Marjo Ventola (1997) määritteli Hämeenlinnan kulttuurikeskuksen yleisötyökokeilun vuosina 1996-97 loppuraportissa yleisötyön *taiteilijan, vastaanottajan ja taideteoksen väliseksi vuorovaikutukseksi*.¹⁹

¹⁸ Britanniassa juuri taidelaitokset ja companyt ovat hyvin keskeisiä taidekasvatustoimijoita ja niiden yhteydet kouluihin ymv. paikkoihin voivat olla hyvin kiinteät ja rikkaat. Taidekasvatustoiminnan (education) harjoittaminen on ollut mm. ehto valtiollisen (Art Council) tuen saannille. Jo hyvin pienillä ryhmillä saattaa olla vakituinen Education Officer ja suurilla laitoksilla henkilöstömäärältään toiselle kymmenelle nousevat Education Departmentit ja produktioita suunniteltaessa suunnitellaan niiden eräänä luonnollisena osana myös education-toiminnot. Tehtäessä vertailuja Suomeen on muistutettava, että Britanniassa ei ole vastaavia lasten ja nuorten taideoppilaitoksia kuin meillä, mutta sen sijaan paikoitellen runsaasti erilaisia kulttuurikeskusten ja taidelaitosten ylläpitämiä kerhoja ja kursseja jne...

¹⁹ Tällä areenalla koulut ja taidelaitokset voivat helposti kohdata yhteistyön sisällöllisellä tasolla; ei ainoastaan

Tämän alakentän nimeäminen ei ole vielä tapahtunut. Se saatetaan nimetä vaikkapa yleisöpedagogiikaksi. Nimeämisessä on olennaista, että sen avulla erottaudutaan muusta taidekasvatuksen kentästä ja se konstituoi sekä toimintaa että toimijan habitusta, joka yhdistää samanlaisia ja rakentaa etäisyyttä erilaiseen. Taidelaitosten ja taiteilijoiden harjoittaman taidekasvatuksen kehittymisen edellytys ja rikkaus saattaa piillä tulevaisuudessa kahdessa tekijässä. Toisaalta se on riittävän selvästi etäällä ilmaisupainotteisesta taideopetuksesta, eivätkä kumpikaan muodosta selvää uhkaa/kilpailijaa toiselleen. Toisaalta taidelaitosten ja taiteilijoiden harjoittama taidekasvatus saattaa olla uudelleen muotoutuva ja laadullisesti edistynyt ilmaus taiteella kasvattamisesta.²⁰ Yleiskoulun ja taidelaitosten linkittyminen (niidenkään ei tarvitse pelätä toisiaan resurssien ja etujen suhteen, kuten saattaa olla tilanne peruskoulun ja taideoppilaitosten välillä) voi rakentaa käytännön toimijuutta ja muotoja tälle taidekasvatuksen muodolle.

Ongelmallisoin taidekasvatuksen alakentistä on taiteen harrastaminen. Sen rajojen määrittäminen on jo suunnattoman suuren ja heterogeenisen toimijajoukon vuoksi vaikeata. Jokainen yksityistapaus olisi tutkittava empiirisesti yksityistapauksena. Kuoro, joka harjoittelee kansalaisopiston ryhmänä, saattaa olla

toistensa palvelujen käyttäjinä. Tämä olisi uskoakseni alaviitteen nro x opettajien, Juutisen ja Kallion, tarkoittamaa työparisuhdetta opettajan ja taiteilija välillä. Kuitenkin varoituksen sana: Tekstissä tarkoittamillani subjekteilla ei saa ymmärtää laitoksia tai edes koululuokkaa tai vastaavaa. Tarkoittamani subjektit ovat aina todellisia, eläviä ihmisyksilöitä ja sellaisiksi on luettava myös taiteilijat. - Näyttelijä Katariina Kuisma, joka oli keskeisesti mukana Hämeenlinnan Kulttuurikeskuksen yleisötyökokeilussa, vastasi eräässä muistiinpanossaan kysymykseen "Onko käsitykseni näyttelijäntyöstä muuttunut [yleisötyökokeilun] työpajojen myötä?" mm. seuraavasti: "Joo, no sillä tavalla, että mä koen sen jotenkin merkityksellisemmäksi (...) jos mä sitten kuulen, että joku mulle tärkeä ihminen (mulle kriittinen, mut tunteva) on tulossa katsomaan, niin viritys yleensä nousee välittömästi -> mä olen motivoituneempi ja energisempi. Työpajatyöskentely ja työpajalaiset [ennalta tuntemattomia aikuisia henkilöitä], jotka tulevat katsomaan saavat aikaan saman reaktion. Mä koen näyttelemisen / tarinan kertomisen juuri sille yleisölle merkityksellisemmäksi ja suhteen yleisöön henkilökohtaisemmaksi."

²⁰ Po. kaltaisessa taide(kasvatus)toiminnassa ei ole kysymys pelkästä kasvatukselta sanan puhtaimmassa merkityksessä. Vuorovaikutus voi sysätä liikkeelle merkittäviä yhteiskunnallisia prosesseja. Suomesta muuan merkittävimmistä esimerkeistä on Helsingin Pihlajistossa vaikuttanut kuvataiteilija Ritva Haarle, jonka toiminta oman ympäristönsä kehittäjänä on ollut kaikin tavoin merkittävää ja tuloksellista. Haarlen toiminta oli nimenomaisesti toimintaa taiteilijana ja taiteilijan keinoilla. Vaikka toiminta ei lähtenyt liikkeelle taidekasvatusprojektina, taidekasvatukselliset elementit ja vaikutukset ovat käsittääkseni selvästi nähtävissä toiminnassa. - Taiteilijoiden ja taidekasvatuksen merkitystä yhteiskunnallisena (käyttö)voimana on meitä enemmän ja laajemmin sekä käsitelty ja kokeiltu käytännössä mm. Britanniassa. Jennifer Williams (1996) kuvaa taiteen ja kasvatuksen yhteistoimintaan voimiksi "which are colour blind, not sexist and not ageist. They are powers that enable human potential to be realised and strong plural communities to be built".

koulutusmuodon piirissä rahallisten etujen vuoksi, mutta toiminta käytännössä ei saavuta taidekasvatuksellisen toiminnan ehtoja. Samassa oppilaitoksessa saattaa olla kuvataideryhmä, joka työskentelee harrastusryhmänä kolmevuotisen tavoitteellisen ohjelman ja opettajan johdolla ja jota toimintaa saatetaan kutsua (kuten Hämeenlinnassa on 1990-luvun puolivälistä lähtien tehty) aikuisten taiteen perusopetuksiksi. Musiikki- ja teatteriliitoilla on laajaa määrätietoista koulutustoimintaa ja kansantanssin koulutuksesta käytännössä vastaavat vielä pitkään juuri harrastusliitot ja yhdistykset.

Odotukseni kuitenkin on, että tulevaisuudessa taiteen harrastaminen häviää taidekasvatuksen kentältä. Taiteen harrastustoiminta ei kykene kamppailemaan asemasta ja pääomasta taidekasvatuksen kentän ammatillisuuden ja instituutioiden lisääntyessä. Siitä, mikä joskus huolehti soveliaan materiaalin tuottamisesta taiteen akatemioille, on tullut diletantismia. Vallankumous syö vanhempansa tai laitostaa heidät syrjään elämästä.

Professionalismi ei sinänsä merkitse taidekasvatuksen kentän homogenisuuden kasvua. Uusien toimijoiden (taiteilijoiden ja taidelaitosten) sekä vanhojen toimijoiden (peruskoulun) määritellesä uudelleen tehtävänsä tuloksena saattaa pikemminkin olla entistä rikkaampi ja monipuolisempi taidekasvatuksen kenttä. Näin käy parhaimmassa tapauksessa. Yhtäläinen ja ehkäpä todennäköisempi skenaario saattaa kuitenkin olla se, että mahdollisuuksien kirjo kyllä kasvaa, mutta mahdollisuudet ovat tosiasiallisesti yhä harvempien yksilöiden käytössä. Rajoittavia tekijöitä voivat olla alueelliset erot, tarjonta ei määrällisesti vastaa kysyntään, taloudelliset mahdollisuudet ja ehkä myös sivistykselliset näkemuserot paikallisviranomaisten välillä. Niin kiinnostava kuin tämä kysymys olisikin, on se tarkempi pohtiminen pakko jättää tämän työn ulkopuolelle.

Edellä hahmotellun taidekasvatuksen institutionaalisen kaavion ominaisuus ja puute on se, että se kykenee piirtämään taidekasvatuksen kentästä vain ulkokohtaisen kuvan, joka ei loppujen lopuksi tarjoa uutta tietoa eikä oikeastaan erittele millainen on se taidekasvatuksen maailma, joka syntyi 1990-luvulla. Sen kuvan piirtämiseen tarvitaan taidekasvatuksen kentän toimijoiden keskinäisten eroavuuksien ja

suhteiden erittelyä.

Ei ole kovin vaikeata keksiä seikkoja, jotka erottavat jonkun toimijan kaikista muista. Sen sijaan vaikeata on löytää sellaisia tekijöitä, jotka pystyisivät erottelemaan ja luokittelemaan kaikkia toimijoita ja osakenttiä keskenään. Katson, että tällaisten tekijöiden etsiminen ja keksiminen tekee mahdolliseksi konstruoida yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta käsin kokonaiskuva taidekasvatuksen kentästä.

Taidekasvatuksen murrosvuosien keskustelussa nousee selvästi esiin kaksi taidekasvatuksen kenttää jäsentävää muuttujaa: (1) toimijan lainsäädännöllinen asema ja (2) toimijan taidekasvatuksellinen professio.

Lainsäädäntöön katson tässä yhteydessä kuuluvan paitsi alaa koskevat varsinaiset lait (ks. Kemppainen ym. 1993 ja Porna 1998) niin myös valtioneuvoston päätökset peruskoulun tuntijaosta. Ovathan viimeksi mainitutkin arkitoiminnan kannalta varsin tiukkoja normeja, joista ei voi (ainakaan loputtomasti) kiertää. Useiden taidekasvatustoimijoiden selviytymisstrategioihin on kuulunut lainsäädännöllisen aseman hankkiminen, vahvistaminen ja/tai puolustaminen. Opetusministeriön valinta taidekasvatuskysymyksiin vaikuttamisessa oli niin ikään lainsäädännön kehittämisen tie.

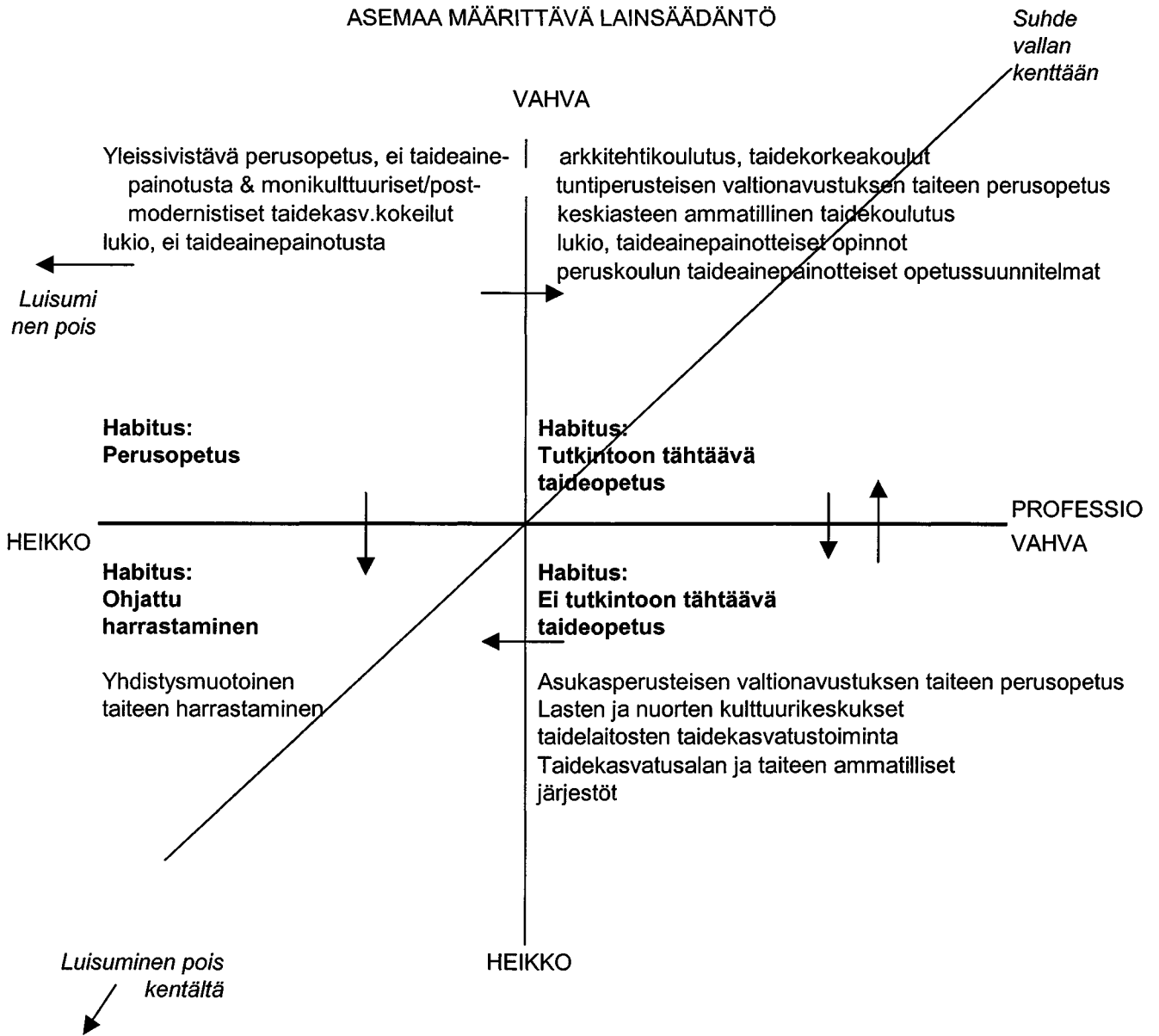
Lainsäädännöllinen (vahva tai heikko) asema vaikuttaa toimijan taloudellisiin voimavaroihin sekä useissa tapauksissa muodostaa suojan (jos lainsäädännöllinen asema on vahva) mm. erilaisia ulkoisia muutospyrkimyksiä vastaan. Käytäntö on myös osoittanut, että vahva lainsäädännöllinen asema on ensisijainen puolustettaessa toimijan taloudellisia voimavaroja eli bourdieu'läisittäin taloudellista pääomaa.

Toinen taidekasvatuksen murrosvuosien(kin) keskustelusta esiin nouseva seikka on alan ammattilaisuuden arvostaminen. Länsimaisen (modernistisen) taidekasvatuksen retoriikassa taidekasvatuksen erityisyys eli yhteys taiteen maailmaan ilmentyy juuri profesessiossa. Tämän yhteyden omistaminen takaa kelpoisuuden taidekasvatuksen kentällä toimimiseen. Taidekasvatusammattillisen kelpoisuuden tavoite/vaatus korostui esim. opetusministeriössä taiteen perusopetuslain valmistelutyössä 1980-90 –lukujen vaihteessa (esim. Taidepedagogi- ja viestintäkoulutuksen mitoitustyöryhmä 1990, Taiteen perusopetustyöryhmä 1989).

Ammattilaisuuden myönteinen korostaminen oli myös tärkeä arvo hyvinvointivaltiollisessa kulttuuripolitiikassa (esim. Kangas 1999). Kuvaamataidon opettajien 'Stylus-retoriikassa' huoli ammatillisesti pätevästä opetuksesta nousee tuon tuostakin esiin.

Katson, että se miten nämä pääoman lajit , kulttuurinen & ammatillinen ja taloudellinen, jakautuvat eri toimijoille määrittelee niiden keskinäisen aseman taidekasvatuksen kentällä ja niiden suhteen vallan kenttään. Ongelma saattaa olla se, että vahva suhde taiteen modernistiseen traditioon on merkinnyt myös mahdollisuutta vahvaan lainsäädännölliseen asemaan. Ne saattavat joissain tapauksissa merkitä yhtä ja samaa asiaa.

Kuva 2. Taidekasvatuksen kenttä 1990-luvun lopun Suomessa



Olen kuvassa kaksi hahmotellut edellä olevan perusteella kaavion taidekasvatuksen kenttää 1990-luvun lopun Suomessa sellaisena kuin se näyttäytyi koulutusjärjestelmän käsitteen muotoilun (koululakien) jälkeen. Kuvio on muotoiltu avoimeksi nelikenttäiseksi koordinaatistoksi. Pystyakseli ilmentää lainsäädännöllisen

aseman vahvuutta/heikkoutta ja vaaka-akseli taidekasvatuksellisen profession vahvuutta/heikkoutta. Kuvioon on piirretty myös diagonaalilinja kuvaamaan vallan kenttää. Mitä korkeammalla toimijan asema on suhteessa vallan kentän linjaan, sitä korkeampi on toimijan pääomien varanto ja sitä paremmat mahdollisuudet sillä on määrittää taidekasvatuksen saamat muodot ja suunnat. Kamppailu taidekasvatuksen kentällä on kamppailua suhteesta vallan kenttään. Arkisemmin sanottuna: kilpailua siitä kuka saa päättää, mikä on oikeinta ja parasta taidekasvatusta.

Nuolet kuvaavat eri toimijoiden oletettuja tai mahdollisia liikesuuntia ja pyrkimyksiä parantaa asemaansa taidekasvatuksen kentällä. Agentti saattaa aktiivisesti pyrkiä vahvistamaan asemaansa tai vaihtamaan paikkaansa. On myös mahdollista, että, osakentästä riippumatta, agentti haluaa ensisijaisesti säilyttää omaksumansa tilan ja habituksen vakaana.

Kansalais- ja työväenopistojen sekä muun vapaan kansansivistystyön edustaman toiminnan sijoittaminen kuvioon osoittautui vaikeaksi ja se on tällä kertaa (pelkurimaisesti) jätetty pois. Kansalais- ja työväenopistojen edustama toiminta pitäisi ilmeisesti pilkkoa useaan osaan ja pyrkiä määrittelemään osille oma paikka kentällä. Määrittelemiseen olisi tarvittu enemmän luokittelevaa empiiristä aineistoa kuin nyt on ollut käytettävissä. Ratkaisua voi perustella myös sillä, että tämän tutkielman tarkastelun painopiste on selvästi lapsuus- ja nuoruusvaiheen taidekasvatuksessa ja vapaa kansansivistystoiminta sijoittuu monin osin aikuisväestön piiriin.

Taidekasvatuksen kentän kuvaus, sellaisena kuin kuva kaksi sen tekee, on vielä luonnosmainen. Se voisi toimia hyvänä hypoteesina laajemmalle empiiriselle tutkimukselle, joka piirtäisi yksityiskohtaisen ja ehkä jopa karttamaisen tarkan kuvan taidekasvatuksen kentästä (vrt. Bourdieu 1998, 17).

Kuvassa on kaksi olennaista puutetta. Ensiksi sen erottelukyky eri toimijoiden välillä on puutteellinen. Kuva kyllä erottelee toimijoita alakenttien tasolla jopa niin, että se tunnistaa ja pystyy luokittelemaan saman toimijaorganisaatiotyypin kuten peruskoulun tai taiteen perusopetusoppilaitosten eri osien erityispiirteitä habitusten suhteen. Erottelukyvyn karkeus aiheuttaa toisaalta sen, että saman habitustyyppin sisällä malli ei synnytä eroja eri toimijoiden kesken ja toisaalta karkea jaottelu

saattaa siirtää jonkin toimijan eri osakentälle kuin mihin hienojakoisemman erottelukyvyn instrumentti toimijan paikoittaisi. Mielessäni on esimerkiksi kysymys rahallisesti mitättömän pientä asukaslukuperusteista valtionavustusta nauttiva taiteen perusopetus. Ero sen ja tuntiperusteisen valtionavun piirissä olevien oppilaitosten välillä on kuitenkin niin suuri, että katson kuvassa kaksi tekemäni paikoituksen perustelluksi. Hienojakoisempi instrumentti saattaisi sijoittaa asukaslukuperusteisen valtionavun taiteen perusopetuksen kyllä tutkintoon tähtäävän taideopetuksen alakentälle, mutta taloudellisen pääoman hallinnan suhteen lähelle nollatasoa. Hieman samantapainen ongelma vallitsee peruskoulun ja lukion taidetta painottavien ja ei-painottavien (paikallisten) opetussuunnitelmien ja toimintalinjojen omaksumisen suhteen.

Toinen taidekasvatuksen kentästä hahmottelemani kuvan oleellinen puute on, että tarkastelu painottaa organisaatioita, eikä tuo esiin niissä toimivia taidekasvatusammattajeja ja näiden ammattien edustajia kuin hyvin rajoitetusti ja piilevästi. Tutkimusaineistoni ei kuitenkaan anna tähän mahdollisuuksia. Erilaisten ammattien ja ammattikoulutustasojen sijoittaminen kaavioon olisi kuitenkin perusteltua, sillä ammatilliset edut ja ristiriidat ovat taidekasvatuskeskustelussa säännöllisesti esillä

Puutteistaan huolimatta taidekasvatuksen kentän kuvaus kertoo taidekasvatuksen maailmasta yhtä ja toista. Se nostaa myös esiin kysymyksiä taidekasvatuksen tulevaisuudesta ja kehityksestä.

Ei ole yllättävää, että taideopetustoiminta näyttäytyy kentällä vahvana, sillä se vastaa hyvin sitä, mihin koulutus- ja kulttuuripolitiikka 1980-90 –lukujen vaiheessa pyrki. Voidaan olettaa sen myös säilyttävän pitkään asemansa ja vaikuttavan erittäin merkittävästi siihen, millaisia käytännöllisiä (ihanteellisia) mielikuvia käsite taidekasvatus esimerkiksi hallinnon ja paikallis päättäjien keskuudessa synnyttää.

Taiteen perusopetus jakautuu kentällä kahteen osaan. Jakavana tekijänä on raha. Tuntiperusteiseen valtionrahoitukseen pääsevät oppilaitokset nauttivat vanhan musiikkioppilaitoslainsäädännön kaltaisesta yltäkylläisyydestä, kun taas sen ulkopuolelle jäävät taiteen perusopetus -statuksella toimivat yksiköt joutuvat turvautumaan sekä kotikuntarahoitukseen että asiakkailta kerättyihin tuloihin.

Viimeksi mainittua ovat perinteisesti edustaneet tanssikoulut, edellistä monet kuvataidekoulut. Kun tällaisten lasten ja nuorten taideoppilaitosten taloudellinen asema kiristyy, ne menettävät ehkä mahdollisuutensa saada hyvää työvoimaa ja on mahdollista, että menettäessään sekä kulttuurista - että ammatillista pääomaansa niiden habitus muuttuu harrastuspainotteiseksi ja myöhemmin tällaiset yksiköt ehkä liukuvat ulos taidekasvatuksen kentältä. Toisaalta, jos tällaiset koulut onnistuvat kehittämään toimintaansa ja jos valtio osoittaa lisää resursseja tuntiperusteiseen valtionapuun, oppilaitokset voivat myös kohota uusiin ja vahvempiin asemiin taidekasvatuksen kentällä.

Perusopetuksen ja erityisesti ei tutkintoon tähtäävän taideopetuksen osakentillä vallitsee ilmeisesti monen toimijan suhteen stabiili tilanne. Nämä toimijat eivät aina halua liikkua, vaan ovat tyytyväisiä (?) omaksumaansa tehtävään ja saavuttamaansa asemaan. Toisaalta perusopetuksen kenttään liittyy myös mielenkiintoinen ja koko taidekasvatuksen kentän tulevaisuuden kannalta keskeinen kysymys. Se on jo aikaisemminkin tässä tutkielmassa sivuttu kysymys peruskoulun taidekasvatustehtävän uudelleen määrittämisestä ja operationalisoinnista. Tarjoaako kulttuurikasvatuksen käsitteen kehittäminen ja sen sisältöjen rakentaminen opetuksen eheyttämisen periaatteen kautta mahdollisuuksia vai onko tienä painotetut ja jopa koulukohtaiset opetus suunnitelmat. Viimeksi mainittu tie merkitsisi ”erikoisperuskoulujen” syntymistä ja niiden ankkuroitumista taidekasvatuksen kannalta painavammin taideopetuksen kuin perusopetukseen osakentälle. Näin menettelevät koulut pyrkisivät mahdollisesti kehittämään omaperäisiä sisältöjä ja muotoja ja siten erottautumaan taiteen perusopetuksen kaltaisesta taidekasvatustoiminnasta. Tällainen kehitys saattaisi toisaalla käynnistää niiden peruskoulujen ja lukioiden, jotka eivät korosta taide- ja taitoaineita, etäännyttämisen taidekasvatuksen kentältä. Tällainen kehitys ei olisi ristiriidassa vuoden 1990 koulutuspoliittisessa selonteossa otettujen linjausten suhteen.

6 luku – Johtopäätökset

Taidekasvatuksen murros 1980-90-luvuilla ei ollut vahinko, vaan määrätietoisen projektin tulosta. Kysymys ei tosin ollut ensisijaisesti taidekasvatuksen kehittämisestä, vaan laajemmasta koko koulutuskenttää koskettavasta reformin tarpeesta. Tässä projektissa taidekasvatuksellekin varattiin 'oma paikkansa'.

Aineistoni valossa näyttää siltä, että taidekasvatus nauttii laajaa hyväksyntää. Taidekasvatus onkin usein mukana tärkeissä poliittisissa toiminta-asiakirjoissa, mutta se ei näytä kuitenkaan olevan yhdenkään viranomaisen tai politiikka-alan ensisijaisen kiinnostuksen kohde. Taidekasvatuksen kysymykset näyttävät olevan ensisijaisia vain taidekasvatusprofession eli taidekasvatukselle itselleen.

Peruskoulua on leimannut koko olemassaolonsa ajan paine keskittää resursseja eli oppitunteja matemaattis-luonnontieteellisen suuntaan sekä kieliin. Taidekasvattajien reaktiona on ollut peruskoulua koskevan napinan ohella laajaa kannatusta ja innostusta osakseen saaneet taiteiden erityisoppilaitokset kuten musiikkiopistojen, tanssikoulujen ja kuvataidekoulujen perustaminen. Kulttuuripolitiikka on aktiivisesti kannustanut oppilaitosten perustamista. Taidekasvatusprofession aktiivisuus juuri erityiskoulujen perustamiseksi vaikutti näkemykseni mukaan merkittävästi siihen, millainen asema taidekasvatukselle kehittyi *koulutusjärjestelmän* puitteissa. Toisin sanoen: kun koulutusjärjestelmän kehittämisprojekti käynnistyi 1980-luvulla taidekasvatuksella oli valmis malli siitä, miten se tulisi järjestää. Tämä malli oli peruskoulusta eriytyneet taidekoulut. Malli ei ollut ristiriidassa matemaattis-luonnon-tieteellistä opetusta ja kieliä peruskouluopetuksessa painottavien suuntausten kanssa. 1980-luvun alkuvuosien jälkeen peruskoulu ei ole enää näyttäytynyt yhteiskunnallisessa keskustelussa taidekasvatuksen ensisijaisena areenana. Jos taidekasvatuksella on saanut jossain peruskoulussa vahva asema, ratkaisu on aina ollut paikallinen.

Syntyviä lasten ja nuorten taideoppilaitoksia varten säädettiin oma

lakinsa. Laki taiteen perusopetuksesta ei ollut innovaatio, vaan siinä suunniteltiin vanhaa - ikään kuin olisi keksitty ruutia uudelleen. Taiteen perusopetus oli vastaus taidekasvatuskentän vaatimuksiin ja samalla se sopi hyvin kehitteillä olevaan koulutusreformin palapeliin. Taidekasvatus arvioitiin tässä reformissa toki hyvin tärkeäksi aihekokonaisuudeksi, mutta se sijoitettiin niiden aineiden ja oppisisältöjen ryhmään, joka edellytti erikoistumista, tai kuten Koulutuspoliittinen selonteko (1990) asian ilmaisi: mahdollisuudeksi kehittää itseään harrastuneisuuden ja taipumusten mukaisesti.

Tutkielmani otsikko 'Ei kenenkään maalla' on mielikuva taidekasvatuksen tilanteesta 1980-90-luvun koulutuskeskustelussa. Taidekasvatuksen asemasta ja mahdollisuuksista olivat eniten huolestuneet taidekasvatuksen ammattilaiset. He huomasivat olevansa ei-missään - ja johonkinhan siitäkin oli lähdettävä.

Osa taidekasvatuksen maailman toimijoita pyrki sitkeästi kiinnittymään perinteiseen koulumaailmaan. Peruskoulussa taidekasvatuksen ehdot tuntuivat yleisesti tiukentuvan tiukentumistaan. Kuntakohtaiset taidekasvatusta suosivat opetussuunnitelmat ja lukion taideopetus antoivat mahdollisuuksia taidekasvattajien näkökulman mukaiselle mielekkäälle toiminnalle. Voisi itse asiassa olettaa, että silloin kuin peruskoulussa painotetaan taidekasvatusta, eivät toiminta ja mahdollisuudet suuresti poikkea taiteen perusopetuksesta. Varsinkin lukiossa useita taideaineiden ja äidinkielen kursseja valitsevat opiskelijat saavat varsin hyvän (yleissivistävän) taidekoulutuksen (sikäli kuin tällaisia kursseja ja kelvollista opetusta on tarjolla).

Osa taidekasvatuskentän ammattilaisista ryhtyi korpivaellukselle, mikä aikanaan johti 'Luvattuun maahan'. Se on vahva ja muusta "häiritsevästä" toiminnasta eriytynyt (tutkintoja tavoitteleva) taideopetuksen oma maailma, jonka aatelia ovat taidekorkeakoulut sekä tuntiperusteista valtionosuutta nauttivat lasten ja nuorten erilaiset taidekoulut²¹. Ja vaikka elämä tässä 'Luvatussa maassakin' on

²¹ Ks. sivuilla 41-42 tässä tutkielmassa kuvaamataidon opettajien osin kaihoisia ja osin katkeria kommentteja tästä osasta taidekasvatuksen maailmaa. Erityisesti Styluksen numerossa 1981 Ylitarkastajan palstan huokaus, kirjoittajan käytyä lasten ja nuorten kuvataidekoulujen seminaarissa, paljastaa kaipauksen jonnekin muualla ihannemaailmaan: "Siellä tapahtui paljon. Jäi tunne, että pitäisi taas palata entisiin kysymyksiin. Taiteen tehtävään, taiteen ja elämän

välillä niukkaa, niin tänne päässeen taideopettajan ei tarvitse joka päivä olla huolestunut olemassaolostaan. Tässä mielessä traditionaalinen ilmaisupainotteinen taideopetus kuuluu uuden taidekasvatusmaailman voittajiin. Vaikka se hävisi taistelun asemista yleiskoulutuksen alueella, se säilyi vahvasti hengissä luomalla itselleen oman tilansa ja puolustamalla sitä.

Koulutusreformi ei taidekasvatuksen suhteen lisännyt tasa-arvoa. Päinvastoin: on mitä ilmeisintä, että mahdollisuudet laajaan taidekasvatukseen eivät ole kaikkien käytettävissä. Taidekasvatuksesta on tullut erikoitumisvaihtoehto.

Peruskoulun taidekasvatuksen on etsittävä uudelleen roolinsa. Vaikka taideaineet säilyvät eri tavoin opetussuunnitelmassa, oletan uuden suunnan perustuvan entistä oppiainekeskeistä mallia laajempaan toimintaan. Uudet opetussuunnitelman perusteet (POP 1994 ja LOP 1994) puhuvat koulun kulttuurikasvatuksen tehtävästä. Mitä tällainen kulttuurikasvatus voisi olla, sitä hahmotellaan juuri nyt. Monikulttuurinen taidekasvatusnäkemys (esim. Pääjoki 2000, Sava 2000) vaikuttaa ilmeisen vahvasti koulujen kulttuurikasvatustehtävän muotoutumiseen. Peruskouluissa ja lukioissa on 1990-luvulla ollut vireillä monia kulttuuriprojekteja, jotka palvelevat yleiskoulun kulttuurikasvatustehtävän tavoitteita ja käytäntöjä²². Opetusministeriöllä on vireillä hanke kansallisen luovuus- ja kulttuurikasvatusstrategian kehittämiseksi²³. Luovuuteen ja kulttuurikasvatukseen liittyvät kysymykset ovat kehitystyön kohteena myös esim. Europan neuvostossa (Council of Europe 1997, Robinson 1997) sekä Iso-Britanniassa (All Our Futures 1998). Peruskoulun suuria tulevaisuuden kysymyksiä on kykeneekö se pitämään kiinni taidekasvatusammattillisesta työvoimastaan. Tai oikeammin: jääkö peruskouluihin niin paljoa taidekasvatuksellista toimintaa, että se riittää taidekasvatuksen ammattilaisten työllistämiseen. Merkityksellistä on myös millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa taidekasvatustehtäviin. Taidelaitosten

vuorovaikutukseen, taiteen luonteeseen, tieteen luonteeseen. Perimmäiseen, olennaiseen.”

²² Esimerkin peruskoulun kulttuurikasvatustehtävän kehittämisestä ja sen mahdollisista käytännöllisistä muodoista tarjoaa myös Helsinki - Euroopan kulttuurikaupunki 2000 –teemavuoden projekti Taiteilijat ja tutkijat kouluissa, jota olin mukana ideoimassa, suunnittelemassa ja resursoimassa.

²³ Tästä hankkeesta ei ole toistaiseksi olemassa kirjallista lähdettä johon voisin viitata. Viittaankin vain opetusministeriön Luovuus- ja kulttuurikasvatusstrategiatyötä esitelleeseen seminaariin 22.10.2001 Königstedtissa Vantaalla. Osallistuin itse tähän seminaariin.

virinnyt taidekasvatusaktiivisuus tuntuu usein kanavoituvan peruskoulujen suuntaan ja tällainen voi olla eräs yleissivistävän taidekasvatuksen saama ja kulttuurikasvatukseksi kutsuttu muoto.

Taidekasvatuksen kenttää järjestävinä voimina toimivat organisaatioiden statuksen lainsäädäntöön pohjautuva heikkous/vahvuus sekä taidekasvattajien profession heikkous/vahvuus. Profession vahvuus eli ammatillisen ja kulttuurisen pääoman määrä, on näkemykseni mukaan oleellisin taidekasvatuksen kenttää sisältä päin järjestävä voima. Toiminta taidekasvatuksen kentällä on vahvasti ammattilaisten hallussa. Mitä vahvempi professio on, sitä helpompi on ammattilaisten liikkua taidekasvatuksen erilaisissa organisaatioissa. Organisaatioiden on mahdollista kohentaa statustaan taidekasvatuksen kentällä vahvistamalla pääomansa määrää. Ja päinvastoin: menettäessään taidekasvatusammattillisen statuksen organisaatio tai toimintamuoto menettää kelpoisuutensa taidekasvatuksen kentällä toimimiseen ja kentän rajat muodostuvat uudelleen.

Lainsäädännöllä ja viranomaismääräyksillä kuten opetussuunnitelmien perusteilla vaikutetaan taidekasvatuksen kenttään ulkoa päin. Lainsäädännöllisen aseman vahvuus tai heikkous generoi taloudellisia voimavaroja. Laithan koskevat nykyisin ensisijaisesti toiminnan rahoittamista koskevia ehtoja ja etuja. Lait merkitsevät turvallisuutta ja jatkuvuutta. Tilapäiset heittelyt, kuten taloudelliset taantumet saattavat kovistella toimintoja pahoin, mutta eivät oikeasti muodosta uhkaa olemassaololle.

Kaikkein vahvimmin taidekasvatuksen satulassa istuvat ne, joilla on korkea ammatillinen status ja lainsäädännön turvaama jatkuvuus.

Taidekasvatuksen maailma näyttäytyy 2000-luvun alussa kovin erilaisena verrattuna tilanteeseen vielä 1970-80 -lukujen vaihteessa, ja vaikka taidekasvatuksella on takanaan työläs ja raskaskin vaihe, näköpiirissä ei ole vakauden aikaa.

Mikä on taidekasvatuksen tila Suomessa 2000-luvun alussa? Siitä ei liene

kenelläkään hyvää kokonaiskuva. Sen selvittäminen olisi mielenkiintoinen ja kovin tarpeellinen tutkimustehtävä. Taidekasvatuksen asema peruskoulussa, mikä sysäsi koko murroksen liikkeelle, tuntuu olevan edelleen kysymysmerkki. Taiteen perusopetukseen – lasten ja nuorten taideoppilaitoksiin – asetetut odotukset näyttävät toteutuneen vain lakiperusteisen sääntelyn osalta, mutta ainakaan ensimmäisten kymmenen vuoden aikana eriytyneen taideopetuksen volyyymi ei ole tavoitteiden mukaisesti kasvanut. Tosin mitään virallisia, esimerkiksi valtioneuvoston vahvistamia, määrällisiä tavoitteita taiteen perusopetukselle ei ole koskaan asetettu, mutta lakia valmistelleiden työryhmien (esim. taideopetustyöryhmä 1991 ja Taidepedagogi- ja viestintäkulttuurikoulutuksen mitoitusryhmä 1990) mielikuvat siitä, mitä taiteen perusopetusjärjestelmän pitäisi määrällisesti olla vuonna 2000, poikkeavat dramaattisesti siitä, millainen vuosituhannen vaiheet todellisuus oli (esim. Porna 2000).

Avauskertomukseni viimeisessä lauseessa esitin kysymyksen millaisen taidekasvatusjärjestelmän hyvinvointivaltio sai viimeisillä hetkillään aikaan. Uskon onnistuneeni vastaamaan kysymykseen monin osin. Jos minun pitäisi tiivistää yhteen lausumaan oma tuntemukseni 1990-luvulla syntyneestä uudesta taidekasvatuksen maailmasta, sanoisin, että se on upporikas tai rutiköyhä ja vain sattuma ratkaisee kumpi vaihtoehto osuu kenenkin osalle.

LÄHTEET

- Airaksinen, R. & Eerola, M. (toim.) 1997: Teatterikuraattori - silta tekijän ja kokijan välillä.. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja no. 27. Helsinki
- Alaraasakka, E. 1998: Yhteistyö ja opetustilat taiteen perusopetuksessa. Teoksessa Ismo Porna (toim.): Taiteen perusopetuksen vuosikirja 1998. Helsinki.: Suomen Kuntaliitto.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1996: Toinen tasavalta. Suomi 1946-1994. Tampere: Vastapaino
- All Our Futures 1998. All Our Futures: Creativity, Culture & Education. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. Report to the Secretary of State for Education and Employment. Ei painopaikkaa.
- Alku, A. & Jaarla, U 1999. Tanssisaarelle tanssiaskelin. Raatikon yleisökasvatus tarjoaa vuorovaikutusta, työpajoja ja yhteistuotantoja. Teoksessa Pauniahon, Paula (toim.) Raatikko tanssii... 1972-1997. Näkökulmia Tanssiteatteri Raatikon historiaan ja nykypäivään. Jyväskylä: Pohjoinen. s. 45-50
- Astor, J. 1997: Meistä se on taidekasvatusta... ja että rakastaa palavasti teatteria. Teoksessa Rajja Airaksinen & Meri Eerola (toim.) 1997: Teatterikuraattori silta tekijän ja kokijan välillä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja no. 27. Helsinki. S. 24-28
- Bourdieu, P. 1998: Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Juva: Vastapaino
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. 1995: Refleksiiviseen sosiologiaan, tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Jyväskylä: Joensuu University Press.
- Bourdieu, P. 1993. The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature. Oxford: Polity Press.

Bourdieu, P. 1985: Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.

Council of Europe 1997. In from the margins. A contribution to the debate on Culture and Development in Europe. Council of Europe Publishing. Ei painopaikkaa.

Dickie, G. 1984. The Art Circle: a Theory of Art. New York: Heaven.

Efland, A. D. & Freedman, K. & Sthur, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

Eräsaari, L. 1995. Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Tampere: Gaudeamus.

Eräsaari, R. 1999: Kun kulttuuripolitiikka vaihtoi paikkaa. Teoksessa Anita Kangas & Juha Virkki (toim.) Kulttuuripolitiikan uudet vaatteet. Jyväskylän yliopisto: SoPhi s.140-155

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Foucault, M. 1972 (Alasuutarin mukaan) : The Archaeology of Knowledge. NewYork.: Pantheon Books

Getty Trust 1996: Educating for the Workplace through the Arts. Special advertising section. Saatavilla www-muodossa: <http://www.artsednet.getty.edu> [viitattu 25.11.1997]

Hakola, K. & Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991: Lasten taidekasvatus. Hämeenlinna: Karisto.

HE 86/97: Hallituksen esitys eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.

HE 211/91: Hallituksen esitys 211/91 eduskunnalle laeiksi taiteen perusopetuksesta sekä peruskoululain 26 § ja lukiolain 18 § muuttamisesta.

Heinimaa, E. 1994. Mikä kuvaamataidossa tökkii. *Stylus* 87 (3), 25

Heiskanen, I. 1994: Kulttuuripolitiikan pitkät linjat. *Hyvinvointikatsaus* 2/1994,6-9.

Huuhtanen, P. 1984: Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos

Häyrynen, S. 1996 (Seväsen mukaan): Kulttuuripolitiikka syrjäseutukeskuksessa. Uuden kulttuuripolitiikan tulkintoja Joensuussa 1970-luvulla. Joensuu. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan tutkimuksia nro 2.

Ikonen, R. 2000. Mitä se on se ”kasvatus”? *Kasvatus* 31 (2), 118-129.

Julkunen, R. 1978. Työprosessi ja pitkät aallot: työn uusien organisaatiomuotojen synty ja yleistyminen. Tampere, Turku: Vastapaino.

Kangas, A.1999: Kulttuuripolitiikan uudet vaatteet. Teoksessa Anita Kangas & Juha Virkki (toim.) Kulttuuripolitiikan uudet vaatteet. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi* 156-178

Kemppainen, M. & Toivonen, E.1993: Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus. Juva

Kosonen, P.1987 (Seväsen mukaan): Hyvinvointivaltion haasteet ja pohjoismaiset mallit. Tampere: Vastapaino.

Kupoli 1992. Kulttuuripolitiikan linjat. Kulturpolitiska linjedragningar. Komiteamietintö 1992:36. Helsinki.

Karhuvirta, T. (toim.) 1997. Koulu ja kulttuuri – koulu kulttuurikasvattajana. Loppuraportti.
Kerhokeskus – Koulutyön tuki ry. Ei painopaikkaa.

Kiljunen, S.1997: Visuaalinen ilmaisu ja tapahtumallisuus taidepedagogisena lähtökohtana.
Teoksessa Hiltunen, Mirja & Mannerkoski Olli (toim.). Synestesia - onko taiteella
väliä. Rovaniemi. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C Katsauksia ja
puheenvuoroja 8. s. 43-66

Laki 424/92: Laki Taiteen perusopetuksesta.

Lastenkulttuuritoimikunta 1979. Komiteamietintö 1979:32. Helsinki.

Lehtonen, M. 1994. Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600-1900 –lukujen kulttuuri- ja
kirjallisuusteorioissa. Tampere: Vastapaino.

Lepistö, V. 1991: Kuvataiteilija taidemaailmassa. Tapaustutkimus kuvataiteellisen toiminnan
sosiaalipsykologisista merkityksistä. Helsinki: Tutkijaliitto.

LOP 19994: Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.: Opetushallitus.

Mustonen, C. 1991. Puheenjohtajalta Stylus 83 (3), 5

Matemaattis-luonnontieteellisen perussivistyksen komitea 1989. Loppumietintö.
Komiteamietintö 1989:45. Helsinki

Nurmi, K. E. 1996: Taidekasvatuksen tutkimuksesta. Teoksessa Piironen, Liisa & Salminen,
Antero (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Taideteollinen
korkeakoulu Taidekasvatuksen osasto. Jyväskylä.

Nykänen, R.1987: Esteettinen kasvatus peruskoulun kuntakohtaisen opetussuunnitelman
aihekokonaisuutena. Kasvatustieteen Pro Gradu. Tampereen yliopisto.

Oinonen, P. 1986 Kuvaamataito katsoo peiliin. Stylus. 78 (2), 19-24.

Opetusministeriö 1982. Opetusministeriön hallinnon alan kulttuuripoliittisia uudistushankkeita ja kehittämistarpeita. Hallituksen kulttuuripoliittinen selonteko eduskunnalle. Liite 1.

Peltomaa, M. 1992. Lasten ja nuorten kuvataidekoulujen syntyhistoria. Pro gradu. Tampereen yliopisto

POP 1994: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.. Helsinki: Opetushallitus

Porna I. 2000: Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2000.. Helsinki: Suomen kuntaliitto

Porna, I. 1998: Taiteen perusopetuksen lainsäädäntö. Teoksessa Ismo Porna (toim.): Taiteen perusopetuksen vuosikirja 1988. Helsinki: Suomen kuntaliitto

Porna, I. 1993: Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto

Puurula, A. 2000. Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulussa. Kasvatus 31 (3), 280-288

Pääjoki, T. 1997: PyhäTaide ja ArkiElämä, taidekäsitteiden ja taidekasvatuksen yhteentörmäilyä. Teoksessa Mirja Hiltunen & Olli Mannerkoski (toim). Synestesia - onko taiteella väliä. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C Katsauksia ja puheenvuoroja 8. Rovaniemi.

Pääjoki, T. 2000. Monikulttuurinen taidekasvatus kertomuksena. Narratiivisen tulkinnan välineitä. Teoksessa Inkeri Sava & Marjo Räsänen (toim.): Näkökulmia taidekasvatukseen.. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 13. Helsinki s. 5-13

Pääministeri Kalevi Sorsan 4. hallituksen ohjelma. Virallinen lehti nro 52. 6.5.1983.

Pääministeri Harri Holkerin hallituksen ohjelma. Virallinen lehti nro 50. 4.5.1987..

Pääministeri Harri Holkerin hallitusohjelma lisäpöytäkirja. Virallinen lehti nro 152.
30.12.1988..

Pääministeri Esko Ahon hallituksen ohjelma. Virallinen lehti nro 49. 26.4.1991.

Pääministeri Paavo Lipposen hallituksen ohjelma. Virallinen lehti nro 44. 13.4.1995.

Pääministeri Paavo Lipposen II hallituksen ohjelma. Virallinen lehti nro 43. 15.4.1999.

Robinson, K. 1997. Arts Education in Europe: a Survey. CC-ARTSED (97)4. Council of Europe. Ei painopaikkaa.

Roos, J.P. 1985: Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa Pierre Bourdieu 1985: Sosiologian kysymyksiä. Jyväskylä: Gummerus.

Rantala, K. 1996. Ricoeurin tulkintateoria ja sen soveltaminen. Selittämisen ja ymmärtämisen dialektiikka. Kasvatus 27 (3), 273-282.

Ricoeur, P. 1991. From text to action. Essays in Hermeneutics II. London. The Athole press.
Kati Rantalan mukaan 1996: Ricoeurin tulkintateoria ja sen soveltaminen.
Selittämisen ja ymmärtämisen dialektiikka. Kasvatus 27 (3), 273-282 mukaan.

Routila, L.O. 1995: Taidekasvatuksen perusteet. Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitos.

Sava, I. (toim.)1998. Taikomo. Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa. Ajattelua Taikomon takana. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A13:1998. Helsinki.

Sava, I. (toim.) 2000. Tutkija monikulttuurisen koulun arjessa. Havaintoja, kokemuksia, pohdintaa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A8:2000. Helsinki.

Schusterman, R. 1997: Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka. Tampere: Gaudeamus.

Sepänmaa, Y. 1991: Institutionaalinen taideteoria. Teoksessa Erkki Sevänen, Liisa Saariluoma ja Risto Turunen (toim.): Taide modernissa maailmassa. Taiteensosiologiset teoriat George Lukácsista Fredric Jamesoniin. Helsinki: Gaudeamus.

Sepänmaa, Y. 1995: Kuukävelyllä. Esseitä taiteen tulevaisuudesta. Helsinki: SKS

Siivola, A-M. 1988: Konstverk till Skolan – Taidetta kouluihin –yhdistys taidekasvatusliikkeen aatteiden toteuttajana vuosina 1906-1920. Taidekasvatuksen Pro Gradu. Jyväskylän yliopisto.

Taideopetustyöryhmä 1991: Opetusministeriön työryhmien muistioita 1991:22.

Taidepedagogi- ja viestintäkulttuurikoulutuksen mitoitustyöryhmä 1990: Opetusministeriön työryhmien muistioita 1990:47

Taiteen perusopetustyöryhmä 1989: Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989:41

Taiteiden talo 1997: Taiteiden talo. Annantalon juhla kirja 1987-1997. Pietarsaari: Helsingin kaupunki

Taidepedagogi- ja viestintäkulttuurikoulutuksen mitoitustyöryhmä 1990: Opetusministeriön työryhmien muistioita 1990:47.

Teatterikasvatuksen koulutusrakennetyöryhmä 1987: Opetusministeriön työryhmien muistioita
1987:35

Tulonen, T. 1982. Ei otsikkoa. Stylus (ilmestyi vuonna 1982 nimellä Kolli –
kuvaamataidonopettajien jäsenlehti) 74 (4), 2

Tirrola-Santala, L. & Hassi, M. & Heinonen, M. 1991: NÄYT. Taide- ja ympäristökasvatus.
Juva: WSOY.

Tuomikoski, P. 1987: Taide ja ihminen. Helsinki: Hanki ja jää.

Tuomikoski-Leskelä, P. 1979: Taidekasvatus Suomessa I. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö
koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle. Jyväskylän yliopiston
taidekasvatuksen laitoksen julkaisu 5, 1979.

Törmä, S. 1996: Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden
tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Väitöskirja.
Tampere. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 496.

Törmä, S. 1997: Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. Kasvatus 28 (3), 211-220

Valtioneuvosto 1978. Valtioneuvoston taidepoliittinen selonketo 1978. Valtiopäivät 1978.
Pöytäkirjat 1. Helsinki 1978, 967-981.

Valtioneuvosto 1982. Hallituksen kulttuuripoliittinen selonteko eduskunnalle 1992.
Valtiopäivät 1982. Pöytäkirjat 3. Helsinki 1983. ss. 2282-2293. (ks. myös Liite 1.
lähteissä hakusanalla Opetusministeriö)

Valtioneuvosto 1990: Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämissuunnitelmat.

Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle. Helsinki.

Valtioneuvosto 1993: Kulttuuripoliittinen selonteko 1993. Hallituksen kulttuuripoliittinen selonteko eduskunnalle. Helsinki.

Ventola, M-R. 1997: Vuorovaikutteisesta yleisötyöstä uusia sovellutuksia taidekasvatukseen. Moniste.

Ventola, M-R. & Kuisma-Suokas, K. 1997: Tekijä etsii kokijaa - draamatyöpaja aikuisyleisölle. Teoksessa Raija Airaksinen & Meri Eerola (toim.) 1997: Teatterikuraattori silta tekijän ja kokijan välillä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja no. 27. Helsinki. s. 59-63

Wilenius, R. 1978: Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä:Gummerus

Williams, J. 1996: Arts and Education: A taxonomy of Possibilities. Speech for seminar at University of Art and Design. Art Education - changes and opportunities. Moniste.