

**Kuvataidekasvatuksen uudistaminen ja asema
suomalaisessa peruskoulu-uudistuksessa
kuvaamataidon opettajien näkökulmasta
Haastattelututkimus**

Tiia Savelius
Pro Gradu-tutkielma
Taidekasvatus
Jyväskylän yliopisto
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
kevät/kesä 2013
Ohjaaja: Pauline von Bonsdorff

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen tiedekunta	Laitos Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Tiia Savelius	
Työn nimi KUVATAIDEKASVATUKSEN UUDISTAMINEN JA ASEMA SUOMALAISESSA PERUSKOULU- UUDISTUKSESSA KUVAAMATAIDON OPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA - Haastattelututkimus	
Oppiaine Taidekasvatus	Työn laji Pro Gradu -tutkielma
Aika Kevät/Kesä 2013	Sivumäärä 70 sivua+1 liite
Tiivistelmä <p>Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, kuinka kuvataidekasvatus ja taidepedagoginen ajattelutapa muuttui peruskoulu-uudistuksen aikana (1970-1977). Tutkimus painottuu nimenomaan tuohon aikaan uudistuksessa mukana olleiden kuvaamataidonopettajien näkökulmiin aiheesta.</p> <p>Tutkimusaineisto koostuu viidestä haastattelusta, siirtymävaiheen materiaalista, sekä aiempaan tutkimukseen peruskoulu-uudistuksesta. Haastattelut on toteutettu puolistruktuoituina teemahaastatteluina. Tutkimusaineiston analysointi perustuu viiteen narratiiviin, jotka historiallisen kirjallisuuden kanssa yhdessä muodostavat yhden suuremman kokonaisuuden. Aineisto perustuu suurelta osin muistitietoon, joten tavoitteenani on esittää vain tiettyjen henkilöiden näkökulma aiheeseen, absoluuttista totuutta ei tämän tutkimuksen avulla voida osoittaa.</p>	
Asiasanat peruskoulu-uudistus, kuvataideopetus	
Säilytyspaikka	
Muita tietoja	

SISÄLTÖ

JOHDANTO	4
1. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	6
2 PERUSKOULU-UUDISTUKSEN HISTORIAA	8
3 MUUTOKSEEN JOHTANUT YHTEISKUNNALLINEN TILANNE	11
3.1 PERUSKOULU-UUDISTUKSEN PERUSTELUT	14
3.2 OVET AUKI MAAILMAAN – KANSAINVÄLISET VAIKUTTEET	16
3.3 POLIITTINEN VASTAKKAINASETTELU	18
4 PERUSKOULU-UUDISTUKSEN YMPÄRILLÄ KIEHUU	20
4.1 PUOLUSTUS	22
4.2 VASTUSTUS.....	24
4.3 VAIHTOEHTO AINEJAKOISUUDELLE	26
5 KUVAAMATAIDON OPETUKSEN IDEOLOGINEN TAUSTA	27
5.1 MARXILAINEN ESTETIIKKA JA GERT Z. NORDSTRÖM	29
6 KUVAAMATAIDON ASEMA KOULULAITOKSESSA	31
6.1 KUVAAMATAITO OPETUSSUUNNITELMAEHDOTUKSESSA	35
6.1.1 Luokilla 1-2	36
6.1.2 Luokilla 3-6	38
6.1.3 Yläasteella	39
6.2 KUVAAMATAITO OPPIAINEENA	40
6.2.1 Taidekasvatuksen murros.....	42
6.2.2 Kuvaamataidon opetussuunnitelman tavoitteet	44
7 OPETUSMATERIAALIT	47
7.1 KUVAAMATAIDON OPETUKSEN SUUNNITTELU	48
7.2 ESIMERKKEJÄ KUVAAMATAIDON TEHTÄVISTÄ.....	49
7.3 TYÖSKENTELYMATERIAALIT	53
7.4 OPETTAJAINKOULUTUS.....	54
8 SIIRTYMÄVAIHE	57
8.1 OPETTAJIEN KURSSITUS	59
8.2 KOKEILUKOULUT – MUUTOSTEN JALKAUTTAMINEN.....	60
10. YHTEENVETO	62
11. POHDINTAA	63
LÄHDEKIRJALLISUUS JA –MATERIAALI	68
LIITTEET	71

Johdanto

Tutkin gradussani peruskoulu-uudistuksen myötä muuttunutta kuvaamataidon opetusta. Keskityn erityisesti vuosiin 1970-1977, koska kaikille yhtenäisen peruskoulun rakenteellinen muutos tapahtui näiden vuosien aikana. Vuonna 1970 vahvistettiin peruskoulun opetussuunnitelmat, ja siirtyminen peruskoulujärjestelmään alkoi syyslukukaudella 1972. Tutkimuksessani selvitän, kuinka kuvataidekasvatus kouluissa muuttui peruskoulu-uudistuksen myötä. Kuinka kuvataidekasvatus muuttui käytännössä ja miten sen muutos jalkautettiin peruskouluihin? Millainen oli taidepedagoginen ajattelutapa muutoksen takana ja mihin tämä liittyi? Mikä oli kuvaamataidon opetuksen tavoitteena? Kuinka opettajia pyrittiin ohjaamaan uuteen pedagogiseen ajattelutapaan? Kysymysten muotoilu on oleellinen uuden tiedon tuottamisen kannalta (ei aikaisempaa tutkimusta) ja kysymyksiin vastaan keräämäni haastatteluaineiston ja kirjallisen materiaalin perusteella. Haastatteluaineisto perustuu yksittäisten henkilöiden muistoihin ja mielikuviin tapahtumista, minkä takia kysymyksiin on mahdotonta löytää täysin tyhjentäviä vastauksia.

Tutkin aihetta, koska tutkimusta kuvataidekasvatuksen roolista peruskoulu-uudistuksesta ei ole tehty. Pirkko Pohjakallio on väitöskirjassaan ”Miksi kuvista?” (Pohjakallio 2005) tutkinut kuvataiteen opetuksen ja taidekasvatuksen perustelujen historiaa sekä niiden muutosta, sekä taidekasvatuksen ympärillä käytyä keskustelua eri aikakausina. Hän ei kuitenkaan paneudu kysymykseen siitä, miten muutos käytännössä tapahtui. Aiheemme siis sivuavat toisiaan, mutta näkökulma aiheen tutkimiseen on hieman erilainen.

Luvussa 1 ”Tutkimuksen toteutus” kuvailen tutkimuksessa käytettyjä lähteitä ja tutkimusmetodeja. Luvussa 2 käyn läpi peruskoulu-uudistuksen historiaa, ja luvussa 3 uudistukseen johtanutta yhteiskunnallista tilannetta. Neljännessä luvussa esittelen uudistuksen puolustajien ja vastustajien näkökulmia asiaan, sekä lehdistön

kommentteja peruskoulu-uudistukseen. Esittelen lyhyesti myös ainejakoisuuden vaihtoehdoksi tarjottua opiskelutapaa. Viidennessä luvussa esittelen kuvaamataidonopetuksen ideologista taustaa Karl Marxin ja Gert Z. Nordströmin näkökulmasta, jonka jälkeen (kuudennessa luvussa) käsittelen kuvaamataidon asemaa koululaitoksessa. Seitsemännessä luvussa käsittelen käytössä olleita opetusmateriaaleja, ja kahdeksannessa luvussa esittelen opettajainkoulutuksen toteutusta ja kurssitusmateriaalia, sekä esittelen kokeiluperuskoulujen toimintaideaa. Lopuksi pohdin vielä kuvaamataidon asemaa tänä päivänä, sekä peruskoulun toimintaa yleisesti omasta näkökulmastani.

Haastattelujen lisäksi minulla oli käytettävissäni Pertti Kalinin säilyttämät muistiot peruskoulu-uudistuksen ajalta, sekä siirtymävaiheen SIVA-materiaali (opettajien perehdytysmateriaali). Kalinilla oli tarjota minulle myös esimerkkitehtäviä kuvataiteen opetuksesta uudistuksen jälkeen. Peruskoulu-uudistuksesta sinänsä kertova kirjallinen materiaali on hyvin laaja, mutta iso osa kuvataidekasvatuksesta kertovista teoksista on tehty vasta uudistuksen jälkeen, eikä liity oleellisesti tutkimusaiheeseeni. SIVA-materiaalia olen käyttänyt pohjatietoja etsiessäni, mutta en tutkimuksessani tarkemmin pureudu SIVA-materiaalin sisältöön, koska koen haastatteluista saamani aineiston tiedonsaannin kannalta tärkeämmäksi, ja koska SIVA-materiaalit eivät ole missään muualla nähtävissä.

Tutkin aihetta Jyväskylän yliopiston OKL:ssä työskennelleen Pertti Kalinin innoittamana. Hän toimi peruskoulu-uudistuksen aikaan mm. Kuvaamataidon opettajien koulutusmateriaalien laatijana ja kouluhallituksen määräämänä kokeiluperuskoulujen tilapäisenä ylitarkastajana. Pertti Kalinin mukaan peruskoulu-uudistuksen myötä taidepedagogiikka uudistui kertaheitolla. Ala-asteen luokilla taidekasvatuksen asema voimistui, kun taas yläasteella asema heikkeni. Taidepedagogiikkaan tuli kuitenkin yksilöllisyyttä ja itseilmaisua korostavia piirteitä, sekä uusina elementteinä ääni, liike ja tila, kun aikaisemmin taidepedagogiikalla käsitettiin lähinnä kuvan tekeminen (P.K. 31.10.2012).

1. Tutkimuksen toteutus

Tärkeimpinä lähdeaineikseni pidän Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöjä (1970), joihin olen viitannut käyttämällä lyhennettä POPS I/II. POPS on ensimmäinen peruskoulun hyväksytty opetussuunnitelma, jonka pohjalle koko peruskoulun toiminta perustuu. Ensimmäisessä osassa käsitellään peruskoulua ja opetussuunnitelmaa yleisesti, kun taas toisessa osassa on esitelty ainekohtaiset opetussuunnitelmat. Veli Nurmen teokset *Dokumentteja maamme koulunuudistuksen perusvaiheista* (1986) ja *Kansakoulusta peruskouluun* (1989) ovat yleisteoksia peruskoulu-uudistuksen historiasta. Eetu Taskisen *Millainen on peruskoulu* (1976) on opas, joka on suunnattu oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Oppaan tavoitteena on selventää kansakoulun ja peruskoulun välisiä eroja peruskouluun siirtyville ja heidän perheelleen. Lähteiden käytössäni pyrin löytämään paitsi uusia näkökulmia, myös haastatteluaineistoa tukevia, sekä aineiston kanssa ristiriidassa olevia seikkoja.

Aineistoa kerätessäni haastattelin viittä henkilöä, jotka ovat olleet peruskoulu-uudistuksen aikaan tavalla tai toisella merkittävässä osassa kuvataidekasvatuksen uudistamisprosessissa. Henkilöt ovat Pertti Kalin, Karin Elimäki (Tampereen normaalikoulun yläasteen ja lukion kuvaamataidon lehtori), Pirjo Viitanen (Turun yliopiston kuvaamataidon lehtori ja lääninkouluttaja), Raija Miettinen (kuvaamataidon ylitarkastaja), sekä Anna-Maija Issakainen (läänin koulutoimentarkastaja, sittemmin yliopettaja). Anna-Maija Issakainen, Raija Miettinen ja Pirjo Viitanen ovat olleet pääasiassa mukana siirtymävaiheen materiaalien valmistamisessa (SIVA-materiaali) sekä kuvaamataidon opettajien kouluttamisessa peruskoulu-uudistuksen aikana. Karin Elimäki on peruskoulu-uudistuksen aikaan ollut mukana kouluttamassa kuvaamataidonopettajia. Pertti Kalin on mm. toiminut kokeiluperkoulujen tilapäisenä ylitarkastajana, ja järjestänyt ensimmäiset virassa olevien luokanopettajien kuvaamataidon opetuksen erikoistumiskurssit.

Haastattelut toteutin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Teemahaastattelun ominaispiirteisiin kuuluu, että tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn

tilanteen (tässä tapauksessa olleet mukana peruskoulu-uudistuksessa kuvaamataidon osalta). Toiseksi, tutkija on alustavasti selvittänyt tutkittavan ilmiön tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta, joiden perusteella hän on päätenyt tiettyihin oletuksiin tilanteesta ja sen seuraamuksista (kirjallisuuden tutkimus, josta on käynyt ilmi poliittinen ja yhteiskunnallinen ilmapiiri, sekä jonkin verran tapahtuneita muutoksia). Kolmanneksi tämän tiedon perusteella on tehty haastattelurunko (kts. liitteet) ja neljänneksi haastattelu on suunnattu tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteesta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47).

Halusin pitää haastattelutilanteet mahdollisimman avoimina, jotta haastateltavilla olisi mahdollisuus kertoa juuri heidän omia kokemuksiaan ja muistikuviaan tapahtuneista muutoksista. Keräämäni aineisto perustuu täten suurelta osin nimenomaan muistinvaraiseen tietoon. Haastattelurungon oli siis tarkoitus olla vain tukena haastatteluissa. Tärkeimpinä kysymyksinä pidin mitä tapahtui ja miksi, kuinka haastateltavat kokivat nämä muutokset ja kuinka muutokset näkyivät käytännössä. Haastattelut toteutettiin Pirjo Viitaseen haastattelua lukuun ottamatta haastateltavien kotona (Pirjo Viitaseen haastattelu tapahtui kahvilassa). Haastattelut nauhoitettiin kokonaisuudessaan ellei haastateltava erikseen pyytänyt sulkemaan nauhuria joksikin aikaa, tai ellei haastattelussa pidetty taukoa. Haastattelut litteroitiin tutkimusaiheen kannalta merkittävien osien.

Analyysivaiheessa yhdistelen sekä hermeneuttista että narratiivista analyysia. Tieteenfilosofisista suuntauksista tutkimus nojautuu pääosin hermeneutiikkaan, koska pyrin ymmärtämään miksi tapahtui ja mitä. Hermeneuttisen analyysin päämääränä on ihmisen toiminnan ja kulttuurin merkitysten syvälinen ymmärtäminen. Ymmärtämiseen tähtään systemaattisille haastatteluihin nojautuvien tulkintojen tekemisellä. Hermeneuttisessa tulkintatavassa selvää eroa aineiston luokittelun, analyysin ja tulkinnan välille ei kuitenkaan tehdä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136). Haluan jättää lukijalle tilaa tehdä omat johtopäätöksensä keräämästäni aineistosta: minun tulkintani on luettavissa paitsi rivien välistä, myös loppuosan pohdintaa – osiosta. Narratiivisen analyysin avulla pyrin muodostamaan tutkimuksen kohteena

olevasta aiheesta kertomuksia, joiden avulla pyrin osoittamaan, millaisia yleisiä ajattelu- ja toimintatapoja, merkityksiä ja asenteita kertomuksen kohteena oleviin asioihin liittyy. Haastateltavia on viisi kappaletta, joista jokaisen haastattelu muodostaa oman narratiivinsa. Kaikissa näissä viidessä narratiivissa on yhtymäkohtia paitsi toisiinsa, myös peruskoulu-uudistuksesta kertovaan kirjalliseen materiaaliin. Lähtökohtaisesti keskityn analysoimaan nimenomaan kerrottuja tapahtumia ja niiden suhdetta muuhun aineistoon (Hirsjärvi & Hurme 2001, 162). Analyysi siis perustuu aineiston vuoropuheluun muun aineiston kanssa, sekä pyrkimykseen tuottaa uutta tietoa, koska aikaisempaa tutkimusta aiheesta ei ole. Aineistolla pyrin omalta osaltani muodostamaan yhden ”suuren” narratiivin, jonka osina keräämäni aineisto toimii.

Etnografista tutkimusta toteutetaan erilaisilla laadullisilla analyysimenetelmillä. Tutkimusta on mahdotonta toteuttaa kvantitatiivisin menetelmin, koska tutkimus perustuu pääosin haastateltujen kertomuksiin, sekä historiallisiin teoksiin aiheesta. Ymmärtääkseen aihetta syvällisesti, on ymmärrettävä myös peruskoulu-uudistukseen johtaneet tapahtumat.

2 Peruskoulu-uudistuksen historiaa

Laki peruskoulu-uudistuksesta säädettiin 1968. Tätä ennen oli olemassa kaikille yhteinen, nelivuotinen kansakoulu, josta pystyi suuntautumaan joko teoreettisen oppikoulun kautta lukioon tai käytännönläheisempään kansalaiskouluun (ja sitä kautta ammattikouluun). (Mäenpää 2012) Peruskoulu-uudistus käynnistettiin vaiheittain Lapista kohti etelää. Peruskoulujärjestelmän tarkoituksena oli taata kaikille tasa-arvoiset lähtökohdat koulutukseen ja estää eliittikoulujen muodostuminen (esim. maksulliset oppikoulut). (Helakorpi, vuosiluku tuntematon)

1940-1950-luvuilla peruskoulu-uudistusta oli jo yritetty ajaa läpi, mutta sitä vastustettiin useilta eri tahoilta mm. sen takia, että muutosta pidettiin tuohon aikaan vasemmistolaisena Maalaisliiton uudistumisen myötä. Taloudelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset (teollistumisen vaikutukset yhteiskuntarakenteisiin) vaikuttivat

1960-luvun koulun uudistamiseen. Peruskoulun arvoiksi muodostuivat tasa-arvoisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus, sekä suvaitsevaisuus, ideologianaan Ranskan vallankumouksen vapaus, veljeys ja tasa-arvo. Vuonna 1967 aloitettiin 10 kokeiluperskoulua. Koulu-uudistusta lähdettiin ajamaan kotimaassa, koska Suomessa kaivattiin nimenomaan korkeampaa yleissivistystä: Sodan jälkeen kun puuttui kaikkea muuta paitsi oppilaita. Kansakoulun opettajat puolsivat peruskoulu-uudistusta, mutta suurin osa oppikoulujen opettajista ja valtamediasta vastustivat. Yksi vasta-argumenteista oli, että kouludemokratian uudistumisen myötä ”murennetaan sisältä käsin suomalaisen yhteiskunnan perustaa”. Koulu-uudistuksen myötä olemassa olleet yksityiskoulut ja oppikoulut kunnallistettiin, koska jo olemassa olevia kouluja haluttiin hyödyntää peruskoulun tarkoituksiperiin. Taloudellisesta näkökulmasta katsottuna tämä ei ollut yksityisille kouluille ollenkaan huono vaihtoehto, koska koulut olivat pääosin korviaan myöten veloissa: Kunnallistamisen myötä sekä koulujen varat että velat siirtyivät kunnan harteille. Lisäksi koulujen henkilökunta pysyi jatkokoulutuksen myötä pääosin samana: vanhat opettajat perehdytettiin uuden koulun käytäntöihin. (Yle Areena 2012)

”Nykyiset koulutyypimme ovat syntyneet yhteiskunnassa, joka oli monessa suhteessa erilainen kuin nykyinen. Koulukeskustelussa on viitattu usein yhteiskunnallisiin muutoksiin. Tuotantotekniikan uudistumisen vuoksi tuotanto on kohonnut. Elinkeinoelämän rakenne on muuttunut, erityisesti ovat lisääntyneet palveluammatit. On tapahtunut yllättävän nopeata kaupungistumista kahdessa mielessä: asukkaita muuttaa kaupunkiin ja kauppaloihin ja myös maalaiskuntiin syntyy yhä voimakkaampia taajamia. Kohoava elintaso on suonut sivistystoiminnalle entistä paremmat taloudelliset mahdollisuudet, samalla kun se on synnyttänyt uutta kulttuurikulutusta.”(POPS I 1970, 14)

Peruskoulu-uudistuksen innoittajana toimi suurelta osin uudelleen muotoutunut käsitys koulun (koulutuksen) tavoitteista. Kansakoulun tarkoituksena oli ollut palvella yleisen kansansivistyksen tarpeita. Kansakoulun tehtävänä oli antaa runsaasti ns.

käytännöllistä opetusta, joka oli ollut ammatinvalinnan edellytyksiä lisäävää, joskaan ei suoraan ammatillista. Kansakoulun kaltainen opetussuunnitelma oli tarpeellinen ja ajan sivistystarpeen mukainen mm. siitä syystä, että ammatillisten oppilaitosten määrä oli kasvanut suhteellisen hitaasti, vaikka käytännönläheisempi opiskelutapa oli huomattavalle osalle oppilaita mieluisampaa kuin teoreettinen opiskelu. (POPS I 1970, 13)

Oppikoulu taas oli syntynyt antamaan yliopisto-opintoihin valmistavaa opetusta (alun perin pappiskoulutusta varten). Lasten vanhemmat halusivat lapsensa mieluummin oppikouluihin kuin kansakouluihin, koska keskikoulu (oppikoulu) avasi lapsille enemmän jatko-opintomahdollisuuksia ja johti arvostetumpiin ammatteihin. (POPS I 1970, 13) Lisäksi käytössä oli ammatillisten oppilaitosten järjestämä koulutus, joka tosin ei ollut käytännössä vähentänyt koulunkäyntiä keskikoulussa, kuten oli tarkoitettu. Tämä johtui siitä, että ne olivat pyrkineet yhä useammassa tapauksissa edellyttämään oppilailtaan keskikoulun antamaa pohjasivistystä. (POPS I 1970, 14)

”Osittaisparannuksista huolimatta sekä kansakoulumme että oppikoulumme toiminta perustuu sadan vuoden takaisiin ratkaisuihin. Jos samalla otetaan huomioon yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, on pakko todeta, ettei koululaitoksemme nykyään tyydytä laadullisesti eikä määrällisesti olemassa olevaa sivistystarvetta.” (POPS I 1970, 14)

Oppivelvollisuus tai koulupakko oli säädetty tai suunniteltu säädettäväksi jo useassa maassa 10-12 –vuotiseksi. Pohjoismaissa oppivelvollisuuskoulu oli toistaiseksi 9-vuotinen. Suomessa oli olemassa jo komiteoiden mietintöihin perustuvia suunnitelmia, joiden mukaan 1970-luvun puolivälin tienoilla lähes koko ikäluokan lapsille oli varattu tilaisuus vähintään kaksi tai kolme vuotta kestäviin opintoihin peruskoulun jälkeen. Yleismaailmallisen kehityksen valossa nämä suunnitelmat eivät vaikuttaneet liioitelluilta. (POPS I 1970, 14)

Yhtenäiskoulupyrkimys lähti Suomessa pääasiassa sosiaalisten ja hallinnollisten näkökulmien pohjalta. Lähinnä keskusteltiin siitä, olisiko valtion omistamat ja

yksityiset koulut muutettava kunnallisiksi, eli saatettava oppivelvollisuusikäisten koulutus kokonaisuudessaan kunnan kouluviranomaisten hallintaan ja samassa koulussa tapahtuvaksi. Siitä, minkälaiseksi koulun pedagoginen järjestelmä olisi muodostettava, olivat käsitykset vaihdelleet. Rinnakkaiskoulujärjestelmä tarjosi tavallisesti vain kaksi jo verrattain varhaisessa vaiheessa toisistaan erkanevaa opintosuuntaa: teoreettisen ja käytännöllisen, joista ei ole liittymiä toiseen sen jälkeen kun eroaminen on tapahtunut. Pohjana oli toisaalta ajatus siitä, että lapset ovat jaettavissa kahteen tällaiseen ryhmään, ja toisaalta, että myös ammatit ovat joko ”henkisiä” tai ”ruumiillisia”. (POPS I 1970, 15-16)

3 Muutokseen johtanut yhteiskunnallinen tilanne

Jatkosodan päätyttyä syntyi maassamme uusi poliittinen tilanne, mikä vaikutti suuresti koulutuskysymyksiin ja kulttuurielämään. SKDL (Suomen kansan demokraattinen liitto) perustettiin, ja ensimmäisissä sodanjälkeisissä eduskuntavaaleissa siitä tuli suuri eduskuntaryhmä. Alkoi ilmetä voimakkaita pyrkimyksiä koko siihenastisen koulupolitiikan kehittämiseen ja ohjaamiseen täysin uusille urille. Keväällä 1945 SKDL teki aloitteen koulunuudistuksesta. Se esitti, että hallitus asettaisi komitean, johon tulisi tunnetusti demokraatteihin kuuluvia kansalaisia, ja sen tehtävänä olisi laatia suunnitelma siitä, miten koululaitos ja koko opetustoimen henki ja muoto saataisiin vastaamaan niitä vaatimuksia, joita maamme ottama uusi demokraattinen suuntaus ja kasvatustieteen saavutukset sille asettivat. Aloitteen nimeksi tulikin ”Suunnitelman laatiminen koululaitoksen ja opetustoimen saattamiseksi uuden demokraattisen suuntauksen ja kasvatustieteen vaatimuksia vastaavaksi”. (Nurmi 1989, 82). Myös haastatteluiden perusteella voidaan todeta ilmapiirin olleen hyvin jännittynyt:

”Se oli mun mielestä hyvin konservatiivinen ilmapiiri ennen peruskoulunuudistusta. Sanottiin, että ette kai te nyt tarkota, että kaikkien ihmisten lapset opiskelevat siinä samassa luokassa saman opettajan johdolla, ja mä sanoin että ”Juuri sitä me tarkoitamme!” ja sitten käytiin näitä

kuumia keskusteluja, kyl se oli peruskoulukielteinen muutamia poikkeuksia lukuunottamatta. -- Kyllä silloin käytiin rehellisesti sanoen ihan kovaa aatteellista keskustelua ja oltiin napit vastakkain aikailla. Saa melkein sanoa, että lähes tulehtunut oli se yhteiskunnallinen ilmapiiri, eikä milläänlailla suopea, että tätä uudistusta olisi nyt odotettu.” (R.M. 17.6.2013)

Aloitteentekijät esittivät perusteluissaan, että koululaitoksessa ilmeni fasistista kiihkoisänmaallisuutta ja koululaitoksen organisaatio ei ollut tyydyttävä. Varallisuus ratkaisi monen lahjakkaan lapsen koulunkäynnin: Koulu oli siis epädemokraattinen ja opetusmetodeiltaan vanhentunut. Opetusohjelmissa oli tarpeetonta ainesta kun taas paljon tarpeellista sisältöä puuttui. Aloitteessa hahmoteltiin koulun organisaatio sellaiseksi, että ”alkeiskoulua” kestäisi viisi vuotta, ja sitä seuraisi neljävuotinen keskikoulu tietopuolisine ja käytännön linjoinen. Tämän yhdeksänvuotisen koulun jälkeen tulisi lukionkin olla ilmainen lahjakkaille oppilaille. SKDL:n ehdotus meni läpi, ja keväällä 1946 koulujärjestelmäkomitea alkoi laatia suunnitelmaa oppivelvollisuuskoulusta, joka koostuisi nelivuotisesta alkeiskoulusta, nelivuotisesta keskikoulusta sekä nelivuotisesta lukiosta. Lukion rinnalle oli tarjolla ammatillisia kouluja ja oppilaitoksia, sekä kansansivistystyötä ja opintokerhotoimintaa, josta huolehtivat nuorisojärjestöt. Komitea painotti sitä, että opintien tuli olla vanhempien varallisuudesta ja yhteiskunnallisesta asemasta riippumatta olla sama kaikille oppivelvollisille. Myös ammatinvalinnan ohjauksen tärkeyttä korostettiin. Oppilaita ei myöskään saisi jakaa liian varhain eri linjoille. (Nurmi 1989, 83-84)

Komitean kannanotot eivät kuitenkaan olleet täysin yksimielisiä, ja näin suuren uudistuksen läpivienti kohtasikin paljon vastustusta myös poliittisilta tahoilta. Komitean ehdotuksen seurauksena syntyi kuitenkin kansakoulun 7. Luokka ja kunnallinen kokeilukeskikoulu. Välillistä vaikutusta komitean työllä kuitenkin oli: koulu-uudistuksen perustelut kestivät, ja varsinkin kouluhallinnon uudistuksen osalta myöhemmät suunnitelmat ja toteutus noudattelivat komitean ehdotusten linjaa. SDP

teki toivomusaloitteen 1947 koskien koulutoimen uudistamista oppilaiden synnynnäistä lahjakkuutta ja taipumuksia silmälläpitäen. (Nurmi 1989, 85)

Helmikuussa 1956 tehtiin jälleen uusi toivomusaloite, jossa ehdotettiin koululaitoksen uudistamista yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti. Tämä aloite noudatteli suurelta osin SKDL:n vuonna 1945 tekemää aloitetta, mutta nyt poliittinen ilmapiiri oli muuttunut. Aloitteen mukaan koululaitos oli ollut koko sodanjälkeisen ajan ankaran keskustelun ja arvostelun kohteena. Teknistynyt ja monipuolistunut tuotantoelämä, teollisuus, kauppa ja liikenne vaativat työntekijöiltään yhä tehokkaampaa, korkeampaa, monipuolisempaa ja ajanmukaisempaa pohjakoulutusta. Myös maan kulttuurielämä edellytti koko kansan korkeaa sivistystasoa. Aloite meni jälleen läpi eduskunnassa, ja kouluohjelmakomitea määrättiin laatimaan koulutuspoliittista ohjelmaa. Kouluohjelmakomitean ehdotukset saivat sekä kiitosta että moitteita. Porvarillinen lehdistö torjui yhtenäiskoulun, kun taas vasemmistolehdet kannattivat sitä. Myös Oppikoululehti tuomitsi yhtenäiskoulun, kun taas Opettajainlehti kannatti sitä. Kansakoulun opettajat katsoivat, että kaikille lapsille tuli suoda vanhempien taloudellisesta asemasta ja muista ulkoisista oloista riippumatta mahdollisuus yhtä pitkään koulunkäyntiin, kun taas oppikoulun opettajat eivät asiaa näin nähneet. Loppujen lopuksi kouluhallituksen viralliseksi kannaksi muodostui käsitys, että yksityiskoulut sulautettaisiin keskikoulun (oppikoulun) osalta kunnallisiin yhtenäiskouluihin. Ehdotus herätti jälleen paljon vastustusta. (Nurmi 1989, 86-88)

1964 valmistui jälleen uusi mietintö, jossa otettiin huomioon myös köyhien kuntien tilanne: yhtenäiskoulun järjestämiseksi tarvittaisiin tukea valtiolta, ennen kuin kunnat voitaisiin velvoittaa yhtenäiskoulun järjestämiseen. Mietinnössä pohdittiin myös heikkojen oppilaiden asemaa tulevassa järjestelmässä, sekä valinnaisten opintojen tärkeyttä. (Nurmi 1989, 89-90)

Vuonna 1964 valmistuneen mietinnön pohjalta perustettiin Peruskoulukomitea, ja tästä eteenpäin uudistus alkoi edetä hurjaa vauhtia. Vuonna 1965 peruskoulukomitean koko mietintö oli valmis, mutta senkin jälkeen komitea kokoontui pohtimaan kysymyksiä koskien lakia, peruskouluasetusta, peruskoulun

palkkauslakia ja yksityisoppikouluasetusta. Peruskoulukomitean lopullinen lakiehdotus koulujärjestelmää koskien jakautui kuuteen lukuun: koulujärjestelmä, peruskoulu, hallinto, kunnan koululaitoksen järjestäminen, peruskoulun valtionavustus ja erinäiset säännökset. (Nurmi 1989, 100)

3.1 Peruskoulu-uudistuksen perustelut

Peruskoulua perusteltiin sillä, että tuotantotoiminnan tehostuminen oli edistänyt taloudellista kasvua ja kohottanut elintasoa, mikä taas oli mahdollistanut sivistystason kohottamisen. Myös tuotannon kasvu oli seurausta siitä, että koulutus oli sodan jälkeen lisääntynyt huomattavasti. Tuotantotoiminnan koneistuminen ja automatisointi veivät kehitystä nopeasti eteenpäin, jolloin tutkijoiden ja hyvin koulutetun työvoiman määrää oli voimakkaasti lisättävä. Komitea totesi myös, että tuotantotekniikan kehittymisen myötä lihasvoiman osuus ihmisen työpanoksessa oli vähentynyt ja vähentymässä edelleen. Ihmisen tiedoilla ja henkisillä kyvyillä sen sijaan oli entistä enemmän painoarvoa. Nykyaikaisessa työssä olisi järjestely- ja suunnittelutaidoilla, harkintakyvyillä, huolellisuudella, varovaisuudella ja täsmällisyydellä, sekä henkisellä kestäkyvyllä suurempi arvo kuin fyysisellä voimalla. Työn luonteen muututtua tarvittiin entistä enemmän hyvin koulutettua työvoimaa. Tämän tarpeen kasvun tyydyttämiseksi, olisi käytettävä hyväksi koko lahjakkuuspotentiaali, ja koska näin ei vielä oltu tehty, oli välttämätöntä poistaa koulunkäynnin ulkoiset esteet. Komitea totesi myös, että koulun tuli perustietojen ja -taitojen ohessa opettaa tehokasta opiskelutekniikkaa sekä juurruttaa oppilaisiin halu oppia jatkuvasti lisää. Myös vieraiden kielten taito oli kansainvälisen yhteistyön lisääntyessä saanut suuren merkityksen. (Nurmi 1989, 101)

Teknistyvän kulttuurin piirissä oli myös ihmisten yhteistyö saanut uuden luonteen, ja tämäkin muutos edellytti kykyä tehdä yhteistyötä erilaisten ihmisten kanssa. Niinpä koulun tuli kiinnittää entistä enemmän huomiota ihmisten ongelmiin, lisätä yhteiskunnallisen toiminnan tuntemusta ja pyrkiä tehokkaampaan sosiaalisen toiminnan perusteiden lujittamiseen. Tähän vaikutti myös muuttoliike maalta

kaupunkeihin. Yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden saavuttamiseksi ja kaikkien lasten saamiseksi koulutuksen piiriin tuli lapsilla asuinpaikasta ja vanhempien varallisuudesta riippumatta olla oikeus ja mahdollisuus edellytystensä mukaisen peruskasvatuksen saamiseen. Koulun tulikin tarjota kaikille lapsille samat koulunkäyntiedellytykset. Komitea otti myös sen kannan, että peruskasvatuksessa lasten tulisi olla samoissa koululuokissa ja opetusryhmissä pidempään kuin aikaisemmat 4 vuotta. Oppilasryhmissä tulisi antaa oppilaille heidän taipumuksiaan ja kykyjään vastaavia erityistehtäviä ja pyrkiä niiden avulla hyödyttämään sekä koko ryhmän opiskelua, että lahjakkaiden ja toimintaa kaipaavien oppilaiden opinnollista ja sosiaalista kehitystä. (Nurmi 1989, 102)

”Peruskoulun tavoitteiden asettelun lähtökohta on se, että koulun ensisijaisena tehtävänä on tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittymiselle. Oppilaan yksilöllisten, ainutkertaisten piirteiden kehittyminen on otettava huomioon yleistavoitteiden rajoissa. Toisaalta on muistettava että lyhentyneiden välimatkojen ja tiedotusvälineiden lisääntymisen vuoksi yksilö on entistä enemmän kosketuksissa kaukaisten maiden ihmisten kanssa. Ajallemme on ollut ominaista teollistuminen ja elintason nousu, mutta samanaikaisesti on kasvanut vaara, että ihmiskunta tuhoaa tai saastuttaa maapallonsa. Vastuu perheestä ja lähimmäisistä on nykyisin laajentunut koko maailmaa koskevaksi. Teknillistyvässä maailmassa ihmiskunnan on muututtava demokraattisemmaksi ja inhimillisemmäksi. On pyrittävä kehittämään oppilaiden persoonallisuutta siten, että yhteiskunta kulkisi tähän suuntaan.” (POPS I 1970, 23-24)

Nyky aikaistumisprosessi oli vasta aluillaan 1970-luvun alussa, joten paikoittain syntyi voimakkaitakin ristiriitoja. Vaikka yhteiskunnan moniarvoisuutta korostettiin yhtenä teollistuneen yhteiskunnan perusominaisuutena, vaati tämä moniarvoisuuden toteutuminen määrätynlaista ympäristöä. Se edellytti ihmisiltä suhteellista riippumattomuutta toisistaan ja anonymiteettiä. Maaseutu koettiin ahtaana, mikä aiheutti maaseudun nuorille konflikteja: Nuoret kun elivät sekä nykyisyydessä että

menneisyydessä. Yhteiskunnan kehittymistä ei kuitenkaan voitu estää. Tapahtuneet muutokset oli kyettävä huomioimaan myös opetuksessa, jonka oli välitettävä nyky-yhteiskuntaan kuuluvia tietoja ja taitoja. (Rautiainen 1992, 68)

Nähtävissä oli siis myös ristiriita individualismin ja yhteisöllisyyden välillä. Peruskoululle asetettiin suuret tavoitteet oppilaan henkilökohtaisen persoonallisuuden kehittymisen rakentamiselle ja tukemiselle, kun taas samanaikaisesti lapsista pyrittiin kasvattamaan sosiaalisesti taitavia henkilöitä, jotka ottaisivat osaa yhteiskunnan eri toimintoihin.

3.2 Ovet auki maailmaan – kansainväliset vaikutteet

Suomen peruskoulujärjestelmä ei suinkaan ollut ensimmäinen laatuaan oleva koulujärjestelmä maailmassa, päinvastoin. Muutoksenhaluiset suomalaiset opettajat matkustelivat ahkerasti ympäri maailmaa hakemassa vaikutteita niin peruskoulujärjestelmää kuin ainekohtaisia opetussuunnitelmiakin varten.

”Oli alkanut semmoinen avartuminen ulospäin Suomesta, mikä johtui yksinomaan siitä, että sodan jälkeen ei ollut päässyt ulkomaille, yksinkertaisesti siitä syystä, että pankissa ei vaihdettu valuuttaa. Suomessa oli niin kova pula valuutasta, että ei pankki vaihtanut dollareita, ei D-markkoja... niitä sai niin minimaalisen määrän, että jos sait matkan, niin ei ollut rahaa enää perillä. Rahaa ei saanut viedä ulos, ja tätä ei välttämättä nykyään tiedetä tai ymmärretä, että se on ollut niin tiukkaa. Mutta sitten kun tullaan 50-luvun puoliväliin, niin sitten alkaa olla jo väljempää. - - Kerttu Luukannel [kouluhallituksen kuvaamataidon ylitarkastaja] oli jo vuoden ollut USA:ssa, ja imenyt sieltä yhtä ja toista itseensä. Hän oli ollut Keski-Euroopassa matkalla, ja hän oli äärettömän innokas museoissa kulkija ja taidekirjallisuuden ostaja. Ja hän oli yksi avainhenkilöistä, joka kaikissa näissä kuvaamataidonopettajien tilaisuuksissa sanoi, että lähtekää ja menkää

itse, se on tärkeää.” (P.K. 22.4.2013)

Kuvaamataidon opettajat hakivat vaikutteita oman aineensa opetukseen erityisesti Pohjoismaista ja DDR:stä. Kuvaamataidon oppisisältö ja työskentelytavat muuttuivat, ja tärkeäksi kuvaamataidon tavoitteeksi nousi nimenomaan lapsen persoonallisuuden kehittyminen. Oppisisältöön uusina asioina tulivat mm. ympäristöestetiikka ja joukkotiedotusoppi.

“Meillähän oli tavattoman kiinteät välit pohjoismaihin. Oltiin ihan vuosittain yhteydessä ja tiedettiin miten heidät kurssitettiin. Heillä oli myös tämmöiseen persoonallisuuteen painottunut opetus. Se ei muistuttanut sitä meidän oppikoulun mallin mukaan tapahtuvaa ja mallin mukaan jäljentämistä, tämmöstä niinkun kuivahtanutta. -- Mulloli jo kouluaikana kasvanut tämmöinen yhteiskunnallisesti suuntautunut näkemys, ja sitten nää opintomatkat vahvisti sitä. Kyllä musta tuntuu että se muodostu jo oppikouluaikana henkilökohtaisesti sekä koulussa että työelämässä tää yhteiskunnallinen näkemys ja käsitys tasa-arvosta ja näistä klassisista arvoista, ja se sai mut valitsemaankin sen opettajan uran. Et niinkun halun vaikuttaa.” (R.M. 17.6.2013)

Peruskoulujärjestelmä on ottanut paljon vaikutteita muista länsimaista. Ruotsissa poliittinen tilanne oli hieman samankaltainen kuin Suomessa, mutta Ruotsissa oltiin jo persoonallisuutta korostavassa yhteiskoulujärjestelmässä- Myös Tanskassa oli jo siirrytty expressiivisyyttä ja persoonallisuutta painottavaan opetukseen. Haastatteluiden mukaan monet opetusmenetelmät saivat vaikutteita DDR:stä. (R.M. 17.6.2013, K.E. 28.4.2013)

“Se [vastustus] liitty varmaan Venäjä-suhteisiin ja DDR-suhteisiin ja kaikkiin tämmösiin, Kylmän sodan aikasiin kuvioihin. Kun yhdeltä osin sitä väitettiin, että se on DDR:n mallin mukaan tehty tää peruskoulu, ja sitte toisaalta itseasiassa hirveen paljon peruskoulun järjestymiseen ja rakentumiseen vaikutti Ruotsin peruskoulu. Voin tunnustaa senkin, että

me aika paljon ruotsalaisten kanssa sillon seurusteltiin ja pohjoismaiden kuvisopettajien yhteistyö oli hyvin tiivistä. Käytiin kursseilla siellä. Ja siihen aikaan sai aika helposti näitä koulutusstipendejä pohjoismaihin. Kuviksen opettajat käytti paljon hyväkseen niitä, kun kukaan muu ei käyny siellä, oli hienompaa mennä johonki kauemmas.” (A-M.I. 29.4.2013)

3.3 Poliittinen vastakkainasettelu

Peruskoulu-uudistuksen aikaan suomalaisten poliittiset mielipiteet erityisesti koskien peruskoulu-uudistusta, olivat selkeästi jakautunut oikeistolaisiin ja vasemmistolaisiin (ainakin vastakkaisen mielipiteen edustajien silmissä): sillä, kuuluiko todellisuudessa poliittiseen puolueeseen ei juuri ollut väliä. Vasemmistolaisina pidettiin SDP:tä, sekä kaikkia sitä ”punaisempia” puolueita. (R.M. 17.6.2013)

“-- Ne kolleegat jotka olivat poliittisesti selvästi oikeistolaisia, niin nehän leimas meidät heti täysin. Mä en oo koskaan ollu minkään puolueen jäsen, ihan niinku Perakin [Pertti Kalin], en mä halua politisoida omaa elämäni. Mä lähinnä kuvittelen noudattavani omaa omatuntoa ja maailmankuvaa. Meidän liiton jäsenet yritti kaataa meidät ihan täysin, ylitarkastajat lähettivät ikäviä viestejä ja näin. Mut usein tämmösten takana on jonkinlainen pelko ja epävarmuus, et yleensä jos ihminen tekee omasta mielestään oikein, niin se voi olla toisesta pelottavaa.” (P.V. 6.5.2013)

“Mehän leimauduimme kaikki, mä en oo koskaan kuulunu mihinkään poliittiseen puolueeseen, mutta mä oon kyllä nähny, et hyvin monet taiteilijat, jotka uskaltavat ajatella loppuun asti ja on yhteiskunnallisesti valveutuneita, ja jotka ovat myös yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden puolesta, että taide on varsinkin avantgardi taide ja taiteen avantgardikärki, niin sehän on aina taistelemassa

demokratiasta.” (P.K. 22.4.2013)

Useiden ilman perusteita vasemmistolaisiksi leimattujen lisäksi myös selkeästi vasemmistopuolueen kannattajien työtä pyrittiin hankaloittamaan ja rajoittamaan.

“Yhteiskunnallinen ilmapiiri oli silloin äärimmäisen poliittinen. Silloinhan kaikki nää koulut politisoitu. Meidän koulussakin oli selkeesti vasemmistolainen ja oikeistolainen puolue. Niin oppilaissa kun opettajissakin. Mut opettaja ei saanu lausua poliittista mielipidettä, ja sit kun mä olin semmonen silmätikku siel koulus, kaikki ties et se on niitä vasemmistoämmiä, niin rehtorin kansliassa käytiin valittamassa että "Nyt on lausunu poliittisen mielipiteen" ja se oli vielä semmonen huvittava juttu, et mä luin oppilaille Lorcan runoja, ja Lorcahan oli näitä espanjan sisällissodan runoilijoita. Mut eihän se tarkota jos mä puhun ruususta ja Lorcasta, enkä sano sanaakaan että vasemmistolainen. Niin miten se on politiikkaa? Mä en ymmärrä sitä ollenkaan. Mut niin kävi jätkät valittamassa reksin kansliassa.-- Sen jälkeen se muuten vahti mua.--” (K.E. 28.4.2013)

Jopa uudistukseen suoraan liittymätöntä toimintaa saatettiin pitää poliittisena. Mielestäni poliittista ilmapiiriä kuvaa erittäin hyvin seuraava lainaus:

“Lukion opiskelijat pyysi minua elokuvakerhon puheenjohtajaks, ja sit mä tietysti innolla menin, niin sen jälkeen vielä, herra ties siitä ei oo kauheen kauan aikaa, kun joku kysy multa et oliksä taistolainen. Pelkästään sen takia et oli elokuvaryhmän puheenjohtaja.” (A-M.I. 29.4.2013)

Taistolaisuus oli nykyisen vasemmistopuolueen vasemmistoin siipi jota johti 1970-luvulla Taisto Sinisalo. (A-M.I. 29.4.2013)

4 Peruskoulu-uudistuksen ympärillä kiehuu

Erityisesti oppikouluopettajat halusivat pitää myös keskikoulun entisenlaisena teoreettisesti lahjakkaille tarkoitettuna oppilaitoksena. Osa opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että keskikoulun tehtävä oli muuttunut, ja siksi keskikoulun olisi muututtava käytännöllisemmäksi, elämänläheisemmäksi ja kasvatuksellisemmäksi. Erityisen tärkeänä oli pidetty kielten opetuksen muuttamista käytännöllisemmäksi, jotta lasten luontaista oppimiskykyä käytettäisiin tarkoituksenmukaisesti. (Nurmi 1986, 21)

Vieraiden kielten opetus olikin yksi kynnyskysymyksistä oppikouluopettajien vastustukseen. Oppikoulussa oli totuttu siihen ajatukseen, että vain erikoislahjakkaat jaksaisivat käydä ja opiskella vieraita kieliä. Vapaaehtoisen kielten opetuksen sijoittamista kansakouluihin ei pidetty mahdollisena opettajien puutteen takia. Keskikoulun ja kansakoulun yhdistämisaajatuksella ei ollut oppikoulun maailmassa erityisen innokkaita kannattajia, ja erityisesti yksityisoppikoulujen edustajat suurissa kaupungeissa olivat korostaneet oppikoulujen (keskikoulujen) pedagogista merkitystä, ja vaativat niiden toimintamahdollisuuksien säilyttämistä vastaisuudessaakin. Kansakoulunopettajat perustelivat 6-vuotisen yhtenäisen peruskoulun aikaansaamista oikean sosiaalisen kasvatusympäristön tarpeellisuudella, kun taas oppikouluopettajat olivat sitä mieltä, että oppikoulu sai jo tuolloin oppilaansa kaikista yhteiskuntaluokista, niin ettei koululuokan sosiaalisella kokoonpanolla ollut juurikaan eroa keskikoulussa ja kansakoulussa. (Nurmi 1986, 21-22). Veli Nurmen (1986) mukaan

”Lahjakkuuden perusteella tapahtuva opintosuuntauksen valinta näyttää ilman muuta täysin oikeudenmukaiselta ja asialliselta. Kysymys ei kuitenkaan ole aivan yksinkertainen. Ensinnä tuottaa lahjakkuuden toteaminen suuria vaikeuksia, kuten kokemukset oppikoulun pääsyttutkinnosta, vieläpä ylioppilastutkinnostakin osoittavat. Erityisen vaikeata on lahjakkuuden toteaminen lyhyen tutkinnon perusteella, varsinkin kun tutkittavat tulevat erilaisista kouluista ja erilaisista

sosiaalisista ympäristöistä, jolloin heidän käsitemaailmansa ja kokemuspöirinsä on erilainen. Myös lasten ja nuorten kehittymisen jaksottaisuus saattaa aiheuttaa, että lahjakkuuden asteen ja laadun määrittelyssä pahasti erehdytään. Jos kansakoulu olisi samanlainen kaikkialla ja kansakoulunopettajat voisivat arvostella asioita ja lapsia aivan samojen mittapuiden mukaan, saataisiin lasten lahjakkuudesta heidän havaintojensa perusteella melko luotettava kuva. Mutta tässäkin on siinä määrin erilaisuutta, että tiukka ja kaavamainen arviointi vie monissa tapauksissa harhaan. Koulujärjestelmää ei siis voida järjestää sellaiseksi, että joidenkin lahjakkuuskokeiden tai jonkun henkilön subjektiivisen arvioinnin perusteella määrätään koko lapsen elämänura.” (Nurmi 1986, 24-25)

Valtamedia kritisoi peruskoulujärjestelmään siirtymistä mm. siten, että lehdistön mielestä yhtenäiskoulu tuli rakentaa kummankin koulumuodon (kansakoulu ja oppikoulu) yhteistyöllä, eikä oppikoululaitoksen raunioille, valtion omistamia ja yksityiskouluja hävittämällä (esim. Helsingin sanomat). Hufvudstadsbladet taas totesi komitean pyrkineen pitkälle menevään yhdenmukaistamiseen, ja syytti komiteaa kommunismin tukemisesta. Komitean positiivisetkaan ehdotukset eivät HBL:n mielestä olleet varsinaisia uutisia, esimerkiksi mahdollisuus koulunkäyntiin varallisuudesta ja asuinpaikasta riippumatta. Lehti ei myöskään ymmärtänyt, miksi uudistus oli toteutettava hävittämällä tarpeettomasti osia voimassa olevasta koulujärjestelmästä. Suomenmaa-lehden mukaan koulunuudistuksen kustannukset olivat oikeiston mielestä kohtuuttomia, mutta oli itse sitä mieltä, että tietyissä yksityiskohdissa oli havaittavissa jopa säästöjä. Suomen Sosiaalidemokraatti totesi pääkirjoituksessaan, ettei järkevään koulusuunnitteluun päästy, ellei yksityisten oppikoulujen kunnallistamiseen ollut riittävästi varoja. Lehti valitteli myös sitä, että peruskoulun jälkeiseen koulutukseen ei ollut sovellettu yhtenäiskouluperiaatetta. Uusi Suomi näki peruskoulujärjestelmän uhkana perinteisille koulumuodoille, ja haukkui komitean tehneen työnsä turhan kevyesti ja väheksyi komitean työvaliokunnan asiantuntemusta. Myös koulun kunnallistamista epäiltiin, koska siihen kätkeytyi vaara

kuntien liiallisista taloudellisista rasituksista. Suurin osa opettajien järjestölehdistä oli kannanotoissaan kielteisesti suhtautuvia. Oli kuitenkin myös jonkun verran lehtiä, jotka puolsivat päätöstä. (Nurmi 1989, 121-123)

Yksi suurista ongelmista kuvaamataidon opetuksessa oli se, että peruskoulu-uudistuksen myötä kuvaamataidon tunnit vähenivät.

“Oppikoulussa kuvaamataidon (piirustuksen) opetusta oli paljon. Meidän alan peruskoulun vastustajat näkivät just tämän, et tunnit romahti. Sillon kun mä olin oppikoulun opettajana, niin mulla oli vähintään kaksoistunti joka luokalla oppikoulun ekasta lukion viimeiseen luokkaan. Ja sen lisäksi eka- ja tokaluokalla oli joka viikko yksi tunti kirjoitusta, niin sanottua tyyppikirjoitusta [kaunokirjoitusta]. Silloin kun peruskoulu tuli, niin tämä kirjoitustunti putosi pois, se meni äidinkieleen suoraan sanoen, äidinkielen opettajan tehtäväksi. Mä kyllä itse vielä jotenkin tän koulutuksen yhteydessäkin, niin vaikka se oli äidinkielen opettajien puolella, niin he eivät olleet siihen valmistautuneet. Heiltä puuttui taas se koulutus, mitä meikäläinen oli saanut kirjoituksesta. Kävi usein niin, että mä hoidin myöskin sen koulutuksen näille alkuopetuksen ihmisille. Et mä opetin tyyppikirjaimistoa. Vielä 1980-luvulla mä tein sitä meidän opiskelijoille OKL:ssä, sen takia että meidän OKL:n alkuopetuksen ihminen sanoi, että hän ei hallitse sitä.” (P.V. 6.5.2013)

4.1 Puolustus

Monet innostuivat peruskoulu-uudistuksesta nimenomaan sen tuomien uusien mahdollisuuksien takia.

“Mä olin innostunut alusta asti, koska mä näin siinä niin huikkeen suuria uudistumisen mahdollisuuksia monella tavalla.” (P.K. 22.4.2013)

“Musta oli kauheeta, kun koulussa ei tapahtunu mitään. Mulle oli suuri järkytys ku valmistu ja sitte tuli kouluun joka oli ihan samanlainen kun mitä se oli ollut sillon kun sieltä oli lähteny, eikä mitään jännittävää ollut tapahtunu.-- Musta se oli tärkeetä, että uudistutaan ja mennään eteenpäin.” (A-M.I. 29.4.2013)

Peruskoulun tarvetta perusteltiin kuitenkin myös muunlaisin tavoin.

“Mä olin ehdottomasti vasemmistolaisena sen kannalla, et tasoryhmät vietiin pois kouluista ja niin pois päin. Must se oli helvetin väärin, että lapsia jaettiin sillä tavalla. Mä en tiedä mikä olis vielä parempi ratkaisu, kuin mikä sitten tuli. Oli siellä liian isoja ryhmiä ja jos siellä sit on todellakin hyvin huonoja ja hyvin hyviä, niin kyl siinä ongelmia tulee, se pitää paikkansa kun on kyse lukuaineista ja tämmösistä. Ehdottomasti peruskoulu toi jotakin uutta ja jotakin parempaa kuin mitä oli ollut siihen saakka. Ja se että kun kaikki pääsi käymään sen peruskoulun, ja se vastasi entistä keskikoulua. Et kun keskikoulun käynyttäkin ihmistä pidettiin aikalailla oppineena henkilönä, sai työpaikkoja enemmän kuin joku toinen. Kyllä mä olin sen puolella, ja vieläkin kiihdyn ihan reippaasti asian takia.” (K.E. 28.4.2013)

Peruskoulun yksi peruseriaate oli, että kaikki ihmiset oppisivat kaiken, kunhan olisi sopivat olosuhteet, metodit joita eriyttää, ja erilaisille ihmisille sopiva tapa oppia. Tätä ennen oppikouluissa oli ollut vain yksi ainoa tyyli: Jollei oppinut, oli oppilaassa vikaa, vaikka todellisuudessa vika oli opetuksessa. Oppikoulun kannattajien käsitys oli usein se, että ihmiset ovat luonteeltaan ja tasoltaan erilaisia: on tyhmiä ja viisaita, ja että vain niihin henkilöihin tulisi satsata, joilla olisi älylliset resurssit siihen (ja vanhemmillä varaa maksaa kyseinen opetus). Sodista juonsi ajatus siitä, että jokainen pysyköön lestissään. Nähtiin, että työläisten lasten pitäisi mennä kansalaiskouluun tai ammattikouluun, kun taas porvareilla ja keski-luokkaisilla oli tarve saada lapsensa oppikouluun elintason mahdollisen nousun vuoksi. (P.V. 6.5.2013)

“Ei sitä oppikouluhommaa ois voinu jatkaa. Ei tasa-arvoisessa yhteiskunnassa voi olla semmosta. -- Ja sit oli paljon yksityiskouluja, oppikouluja, ja yksityisoppikoulut omisti jotkut tämmöset, keillä oli rahat kiinni siinä. Ne eivät meinanneet millään luovuttaa niitä kouluja tähän peruskoulun käyttöön. Ja sit tää että piti kehittää opetusmenetelmiä, niin oli paljon vanhempia lehtoreita, joille oli punanen vaate se, että heidän täytyis itse ruveta kouluttautumaan johonkin. Et he ovat tehneet töitä kymmeniä vuosia ja he hallitsevat tämän oppiaineen opettamisen. Mut yks porkkana tässä oli se, että opettajien eläkeikää laskettiin, jotta saatais houkuteltua opettajat myönteisiksi. Saatto olla että siihen vaikutti myös se, että haluttiin ne vanhemmat pois, jotka olivat kaikkein eniten jarruna.”
(P.V. 6.5.2013)

4.2 Vastustus

Puolustajien näkökulmasta katsottuna vastustus johtui ennen kaikkea tasa-arvokysymyksistä, vaikka myös eduskunnan ”sukupolvenvaihdoksellakin” oli varmasti osuutta asiaan.

“Se koettiin aika poliittisena, et jotkut katso, et se oli liian vasemmistolaista ajattelua, vaikka mä en niinku ite mitenkään voinu kuvitella, et siinä se politiikka sinänsä ois. Siin käynnistysvaiheessa opetushallituksen pääjohtaja tais kuolla, Erkki Ahosta, demarista tuli opetushallituksen pääjohtaja. Suuri määrä opetushallituksen ylitarkastajista ja muista viskaaleista muuttu, et siinoli nyt tämmöstä sukupolvenvaihdosta myös. Ja sitte mä luulen et siinä vaikutti myöskin se, että 1970-lukuhan oli tämmöstä poliittisen debatin aikaa, siinoli just 68 ollu nää vanhan valtauokset ja niinku tää vasemmistonuoret astu esille ja myöskin taistolaisuus... se lähti tämmösistä varmaan se vastustus. -- Siellähän oli paljon sitten nykypoliitikkoja jotka sitte taas on nyt siellä vanhassa päässä. Kyl se varmaan on ehtiny Tuomiojakin jo olla ainakin

70-luvun puolella. Erkki Liikanen oli nuorisopoliitikko, mut et lähinnä ne oli demareita kuitenkin sitte, jotka tätä koulu-uudistukses oli mukana. Vanha polvi ja uusi polvi, et oikeestaan se on tämmönen ikäpolvikysymys.”

(A-M.I. 29.4.2013)

“Joitakuita ihmisiä miellyttää se, että on sivistyneistö ja on toiset. Hyvänen aika kun peruskoulu tuli ja normaalikouluun ala-asteelle tuli koulupiiri, josta tuli oppilaat. Ennen ilmottauduttiin harjoittelukouluun, ja harjoittelukoulu valitsi oppilaat. Tuli opettajakunnan lapset ja niin edelleen, ja lääkäreiden lapset lähistöltä ja näin. Ja olen ollut tilanteessa kun luokan harjoittelukoulun luokanopettaja sanoo että "Kuvitelkaa mitä tästä nyt tulee kun tuo Rautpohjan rupusakki tulee meille". Ja samaan ajatteluunhan pohjaa nyt tämä, kun halutaan näitä erityiskouluja. Lasketaan mikä on paras koulu ja nyt vanhemmat alkaa kuljettaa lapsiansa sinne jossa on hyvät oppimistulokset ja muuta. Mutta se oli silloin päivänselvää, että oli ne, jotka pääsevät oppikouluun, jotka pärjäävät oppikoulussa. Oppikoulusta myös lensi ulos helposti oppilaat, joiden kulttuurinen tausta ei ollu sillä tavalla vahva, että niiden tää kielen koodisto ja muu ois taannut heille heti alkuun hyvän startin. Riitti kaksi kolme vuotta ja ulos. Se on ollu aika julmaa se oppikoulu, siinä myös oppilaille osotettiin paikkansa.” (P.K. 22.4.2013)

Peruskouluajatuksen puolustajillakin oli omat ongelmansa koulu-uudistuksen tuomien ”uusien tuulien” kanssa, mutta tärkeää oli se, että löytyi halua löytää myös uusia ratkaisuja aikaisempaa haastavammassa ryhmässä.

“Summerhill ilmestyi silloin kuvioihin, ja meille rupes tulemaan niitä semmosia muksuja, joiden kasvatusvanhemmat olivat erehtyneet summerhilliläisyyteen, kun ne luuli et tää on sitte se [hyvä asia]... Ne oli kamalia ne pennut. Ne kun tuli mun kuvisluokkaan, niin ne syöksy ovesta sisään ja ikkunasta ulos ja siinä kaikki. No vähän liioteltuna, mut sit mä totesin sen, että se tilanne on semmonen, et ei tässä voida panna niille

lehtiötä eteen ja vesivärejä ja sanoa et "nyt maalataan sitä ja tätä", et siitei tule koskaan mitään, et kyllä nyt niin hirveitä on nää otukset täällä. Jotain muuta on keksittävä.-- Minähän heitin pennut pihalle. Ne lähti tutkimaan ympäristöä. Mää olin siinäkin aikaani edellä. Ne lähti siis jotakin tehtävää suorittamaan, mut ne meni jopa haastattelemaan kaupungin johtoportaan olevia ihmisiä jostakin meille tärkeestä asiasta. --Ensimmäinen kerta kun oli, mä en muista et millä luokka-asteella, niin kyl mä vähän pelkäsin, et tuleekohan sieltä ykskään sielu takasin sillon kun on se kellonlyömä, jollon niiden tulee tulla raportoimaan se, mitä ne ovat saaneet aikaan. Ne tuli kaikki! Mä olin niin äimänä, koska mä olin kans pitäny niitä hunsvotteina. Ne tuli kaikki!" (K.E. 28.4.2013)

"Sillon kun se ensimmäinen peruskoululuokka tuli, vanhat oppikoulun opettajat joutui tämmösen valikoimattoman aineksen eteen, niin se oli aika raju hetki, jolloin ne tajuaa että sillä vanhalla systeemillä ei vaan voi jatkaa. Täytyy kouluttautua, jotta oppis menetelmiä miten käsitellä hyvin heterogeenistä joukkoa. Siihen mennessähän se oli aika homogeeninen, että ei ollu mukamas semmosia kurinpito-ongelmia, mitä peruskoulu toi tullessaan. Hirveen monet sitten kuitenkin muuttivat menetelmiään. Mun mielestä se onnistu loppujen lopuksi tavattoman hyvin se peruskoulu, siihen nähden mikä oli se vastustus ja mikä oli se valmiuden puute." (P.V. 6.5.2013)

Luokkien heterogeenisuus on viime vuosikymmenillä edelleen vain kasvanut. Opettajat kohtaavat samoja haasteita tänä päivänä, kuin 1970-luvulla koulutuksesta huolimatta. Kurinpito-ongelmista ja erilaisista oppijoista puhutaan edelleen paljon mediassa (Kts. esim. Valtaoja 2013).

4.3 Vaihtoehto ainejakoisuudelle

Peruskoulua suunnitellessa otettiin vaikutteita sekä DDR:stä, että Pohjoismaista. Ainekohtaisen opetuksen suunnittelussa pohdittiin useita eri vaihtoehtoja mm. tuntijaon ja oppiainesisältöjen suhteen. Pirjo Viitasen (6.5.2013) haastattelussa kävi ilmi, että opetusmuodoksi oli suunniteltu myös aihekokonaisuuksien käsittelyä (Reggio Emilia-pedagogiikka).

”Eli otetaan joku ilmiö, otetaan vaikka vesi ja sit kaikki eri oppiaineet, niissä käsitellään jotenkin vettä. Jopa kielenopetuksessa. Sehän oon äärimmäisen laaja käsite, siinä tulee kaikki luonnonsuojeluasiat ja kaikki. Siis mikä tahansa ilmiö, mikä liittyy ihmiselämään voidaan ottaa keskustelemaksi, ja sit siitä etsitään nämä joka oppiaineen omat jutut ja sen viikon aikana työstetään sitä. Että oppilaille syntyisi kokonaiskuva jostakin ilmiöstä. Se on yks peruskoulun semmonen ajatus, jota mä oisin kannattanut silloin, mut se ois ollu varmasti aivan hirveän vaikea toteuttaa sen takia, että ei voi mennä sanomaan jonkun toisen aineen opettajalle, et nyt me tehdään tällasta. Ja sit jos oltais ruvettu kaikki kouluttamaan siihen, niin se ois hajonnut ehkä käsiin. Kyllä tässä uudistuksen aikana oli monta hienoa ajatusta, joita ei voitu edes toteuttaa, et mm. tää ainejakoisuus jäi, mikä on ihan sama kun mitä oli oppikoulussa.” (P.V. 6.5.2013)

Aihekokonaisuuksien käsittelyn avulla aiheesta kuin aiheesta voisi muodostua kokonaiskuva, ja eri aineiden tehdessä voimakkaasti yhteistyötä, voisivat heikkoudet yhdessä aineessa olla vahvuuksia toisessa aineessa. Tänä päivänä aihekokonaisuuksien käsittelyä hyödynnetään kuulemani mukaan joissakin päiväkodeissa, mutta kouluihin ajattelutapa ei ainakaan suuressa määrin ole jalkautunut.

5 Kuvaamataidon opetuksen ideologinen tausta

Suomessa järjestetty taidekasvatus, samoin kuin koko peruskoulun idea otti paljon vaikutteita Ruotsista (K.E. 28.4.2013, R.M. 17.6.2013, P.V. 6.5.2013, A-M.I. 29.4.2013, P.K. 22.4.2013). Vuoden 1954 Stylus esitteli taidekasvatuksen uusia tuulia julkaisemalla muun muassa Kuvaamataidonopettajain liiton talvipäivillä pidettyjä esitelmiä. Olle Strandman käsitteli historiakatsauksissaan Ruotsin ajankohtaisia kuvaamataidon kysymyksiä yhtenäiskouluun siirryttäessä. Uusi koulumuoto vaati hänen mukaansa kansakoulun tietoelemää palvelevan metodiikan ja oppikoulussa vallalla olleen piirustuksen opetuksen yhteensulattamista, sekä uutta suuntausta, jonka tehtävänä pidettiin yksinomaan persoonallisuuden kehittämistä. Strandmanin mukaan uuden suuntauksen kannattajien mottona voitiin pitää: ”lapsen tulee luoda vapaasti ja itsenäisesti. Opettajan jokainen puuttuminen lapsen työhön on harhaote.” Strandmann esitteli erityisesti Sir Herbert Readin näkemyksiä taidekasvatuksesta ja sen tavoitteista, mutta lehdessä esiteltiin myös Viktor Lowenfeldin ajatuksia lapsikeskeisestä taidekasvatusajattelusta. (Pohjakallio 2005, 61-62). Sekä Readin ”Education through art”, että Lowenfeldin ”Creative and Mental growth” rakentuivat oppilaan omiin voimavaroihin luottamiseen ja uskoon kaikissa ihmisissä piilevään luovuuteen. (Pohjakallio 2005, 167). Readin mukaan taiteen tulisi olla kaiken kasvatuksen pohja. Taiteella on rytmilliset elementtinsä kuten hengityksellä, ja oma ilmaisunsa kuten puheella, se on kiinteästi sidottu oivallukseen ja havaintoon ja jopa ruumiin liikkumiseen (Rantanen 1966, 9). Viktor Lowenfeldin teoriaa lapsen kuvallisen ilmaisun kehittämisestä luettiin lähinnä kuvaamataidon opettajainkoulutuksessa (P.K. 05.04.2013).

Herbert Readin vaikutus taidekasvatukseen alkoi kuitenkin peruskoulu-uudistuksen aikaan heikentyä, vaikka Readin teorioita käsitellään vielä tänäkin päivänä taidekasvatuksen teoriaopinnoissa. Haastatteluaineistosta kävi ilmi, että peruskoulu-uudistuksen aikainen taidekasvatus nojautui vahvasti Marxilaisen estetiikan teoriaan (R.M. 17.6.2013). Marxilaisen estetiikan lisäksi taidekasvatus sai paljon vaikutteita ruotsalaisen Gert Z. Nordströmin teorioista (P.V. 6.5.2013). Lisäksi erityisesti ympäristöestetiikan ja joukkoviestinnän opetuksen pohjana käytettiin Kurt Kranzin ja Kurt Rowlandin teorioita (P.K. 22.4.2013).

5.1 Marxilainen estetiikka ja Gert Z. Nordström

Marxilainen estetiikka perustuu taiteen ja yhteiskunnan välittömään vuorovaikutukseen keskenään. Taide on siis aina riippuvainen yhteiskunnassa vallitsevasta tilanteesta ja alisteinen politiikalle (Rantala 2012, 8). Peruskoulu-uudistuksen aikaan uudeksi kuvaamataidon oppisisällöksi nousi mm. joukkotiedotusoppi, joka liittyy Marxilaiseen estetiikkaan erityisesti propagandan ja vallankäytön näkökulmasta yhteiskunnassa.

“G.Z. Nordströmin ja hänen kumppaniensa kirjat olivat yhteiskuntakeskeisiä, siis koko taideopetus tai -kasvatus, se otti huomioon ja painotti yhteiskunnallista näkökulmaa, eli sitä että kuvaa käytetään ihmisen ohjailuun. Se on manipulointi ja kaikkein pahin on indoktrinointi, eli semmonen että mennään niin salakavalasti, vaikutetaan poliittisesti ja kaupallisesti ihmiseen, että hän ei itse tiedosta. Se on vallan väline. Ja se oli tämmönen oikeastaan, silloin Pera [Pertti Kalin] ja Raija Miettinen oli mukana... Oli siellä muitakin, musta tuntuu että me kolme saatiin sellanen herätys. Et nyt me tiedetään mikä on järkevä oppiaines. Tietenkin se vanha säilyi, mut tämä että se laajeni käsittämään kuvan yhteiskunnallisia merkityksiä. Ja työtavat muuttuivat siitä piirtämisestä, maalaamisesta, painamisesta... Kaikki elokuvat tuli mukaan, kaikki ne välineet, jolla tuotettiin kuvaa. Ja levitettiin kuvaa.”

“Se oli hyvin paljon tää Nordströmin pedagogiikka, joka korosti ja vaati tasa-arvoa myös kuvan vastaanottajille. Vallanpitäjän mahdollisuus käyttää kuvaa suuren yleisön manipuloinnissa... niin se, että rokotetaan ihmiset, eli opetetaan heidät lukemaan kuvaa, niin heitä ei voi enää naruttaa kuvalla. Myöskin poliittisesti, silloin oli nää Vietnamin sodan tilanteet, josta Amerikkahan levitti tietynlaisia kuvia. Koko kuva-analyysi syntyi vasta silloin. Se opetti meidät analysoimaan ja jollakin lailla, musta tuntuu et mä aloin nähdä myös yhteiskuntaa eri tavalla.” (P.V. 6.5.2013)

Raija Miettisen mukaan suuri ongelma Suomen taiteessa ja taidekasvatuksessa oli (ja on edelleen) se, että taiteen merkitys yhteiskunnassa on todellinen asia ja ongelma tutkittavaksi, mutta syystä tai toisesta sitä ei tällaiseksi koeta ainakaan suuren yleisön keskuudessa.

“Kerran semmonen hyvin vanha sosiaalipsykologi Kullervo Rainio sano, että kun Suomen koululaitoksesta puuttuu filosofia, niin tänne ei koskaan saada suomalaisin voimin korkeatasoista taideopetusta, että taide tarvitsee filosofiaa. Kyl mä oon aikalailla samaa mieltä, että näissä maissa, joissa on korkeatasoinen filosofia, niinkun Saksassa, Tsekeissä ja DDR:ssä niin kyllä siellä on aika korkeatasoinen taide myöskin. Ja hän ennusti, että jolleivat suomalaiset kuvaamataidonopettajat löydä itselleen nyt filosofiaa, niin ei tulla löytämään myöskään korkeatasoista taideopetusta. Ja siitä on nyt ehkä 40 vuotta, kun hän on se sanonut jossain koulutuspäivillä.-- Onhan meillä jotain näitä yksittäisiä ajattelijoita, mutta mitään semmoista ryhmäliikettä meillä ei ole ollut. Mullahan oli tuolla opettajakorkeakoulussa näitä meidän taistolaisiakin opiskelijoina, mutta ne ei olleet mitenkään älyllisesti suuntautuneita, voi sanoa että se oli enemmän vaan sellaista "heistä tuntuu". Kyllä meillä keskusteluja oli, mutta ei heilläkään ollut mitään filosofiaa, eikä mitään sellaista vankempaa yhteiskunnallista perustaa siinä pikkuryhmässä, mikä siellä kuitenkin yritti pitää semmosia kokouksia ja semmosta keskusteluakin yllä. Ei se suomalaisessa koululaitoksessa oo kovinkaan tuulta ottava aihepiiri ryhtyä keskustelemaan tämmösistä asioista.” (R.M. 17.6.2013)

Taidetta ei yleisesti tänä päivänä juuri arvosteta, ja syy tähän on löydettävissä yksinomaan yhteiskunnallisesta rakenteesta, joka painottaa asiassa kuin asiassa objektin taloudellista arvoa. Vain hyvin rajallinen määrä henkilöitä kokee kyseisen asian itselleen merkittäväksi muussakin, kuin taloudellisessa merkityksessä. Esimerkiksi arjen estetiikkaa, sanomalehtikuvia ym. ei monikaan ajattele taiteen

yhtenä muotona vielä tänäkään päivänä.

6 Kuvaamataidon asema koululaitoksessa

Peruskoulun tavoitteet muodostuivat ihmisen biologian huomioonottamisesta kasvatuksessa, tiedollisen kasvun tavoitteista, kasvatuksen eettisistä ja sosiaalisista tavoitteista, uskontokasvatuksen tavoitteista, esteettisen kasvatuksen tavoitteista, käden työtä ja käytännön taitoja kehittävän kasvatuksen tavoitteista ja oppilaiden koko persoonallisuuden eheytyksen ja mielenterveyden edistämisen tavoitteista. Taito- ja taideaineiden asema koski erityisesti esteettisen kasvatuksen ja persoonallisuuden eheytyksen ja mielenterveyden edistämisen tavoitteita. (POPS I 1970, 44)

Esteettisen kasvatuksen alueella peruskoulun tuli erityisesti vaalia ja ohjata oppilaiden luovaa toimintaa. Tällä luovalla toiminnalla ei tarkoitettu jonkin laajemman kokonaisuuden kannalta merkitseviin tuloksiin johtavaa taiteenharjoitusta, vaan luovaksi katsottiin sellainen toiminta, joka sisälsi toimivan yksilön kannalta uusia, aikaisemmista suorituskaavoista vapautuneita menettelytapoja ja ratkaisuja. Peruskoulun tavoitteena oli antaa tällaisen luovan toiminnan tilaisuuksia jokaiselle oppilaalle. Peruskoulun tuli siis tarjota oppilaille mahdollisuuksia luovaan itsensä ilmaisemiseen. Oli otettava huomioon myös se, että pienille lapsille liikkeet ovat luonnollisia tunteen ja ajatuksen ilmaisuja. Oli havaittu, että ekspressiivisen (ilmaisullisen) liikunnan avulla oli voitu lisätä lasten luovien taipumusten kehittymistä myös aivan muunlaisilla alueilla. Ilmaiseva liikunta voitiin kytkeä esimerkiksi lauluun, soittoon, runoihin ja visuaalisiin kokemuksiin kuten improvisointiin ja dramatisointiin. Myös leikkiä ja askartelua pidettiin tärkeänä luovuuden kehittymisen kannalta etenkin alaluokilla. Opettaja ohjeistettiin suhtautumaan hienovaraisesti oppilaiden tekemiin tuotteisiin, jottei hän sammuttaisi luovan ilmaisun iloa ja halua oppilaista, jotka eivät yleisten esteettisten kriteerien mukaan yltäneet hyviin suorituksiin. Myös puhe- ja kirjoitusharjoituksissa opettajan tuli välttää liiallista oikeinkirjoituksen ja –puhumisen korostamista. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöistä käy ilmi myös

ajatus siitä, että *"...esteettistä kasvatusta ei saa rajoittaa koulussa vain taideaineiden tilanteisiin, vaan taidekasvatuksen on läpäistävä myös muiden aineiden opetusta"* (POPS I 1970, 45).

Kehittäessä oppilaiden kykyä lähestyä taideteosten esteettistä sisällystä, puhuttiin kolmentyyppisistä oppimiskokemuksista: taiteen vastaanottamisesta, taiteen sanallisesta käsittelystä ja taiteen harjoittamisesta. Taiteen vastaanottamisella tarkoitettiin lapsen havaintojen kehittämistä herkemmissä ja syvemmissä. Tavoitteena oli myös opettaa sietämään epävarmuuden tunnetta siitä, mitä taideteos esittää. Korostettiin myös sitä, että taideteoksen virittämät elämykset eivät ole kasvatuksella muutettavissa, koska yksilön tunteet ovat hänen elämänaikaisen kokemuksensa tulos. Taiteen sanallisella käsittelyllä tarkoitettiin lähinnä taidehistoriallista näkökulmaa, jota pidettiin toissijaisena itse elämyksen rinnalla. Tällä pyrittiin selventämään esimerkiksi eri materiaalien ja taidesuuntausten eroja. Kuitenkaan sanallista taideteoksen esittelyä ei suositeltu, koska intellektuaalisen taideteoksen analysoiminen saattaa olla ikävystyttävää ja taideharrastusta kuolettavaa. Esteettistä kokemusta sanallinen käsittely kehittäisi vain, jos havaintoa ei irrotettaisi sen yksilössä virittämästä elämyksestä. Taiteen harjoittamisen tuli olla taidekasvatuksessa pääpainotettuna ja sen tuli palvella oppilaiden senhetkistä luovan ilmaisun välineenä, sekä herkistää heidän esteettistä vastaanottokykyään. Siksi taiteen harjoittaminen ei saanut olla teknisten suoritustapojen mekaanista harjoittamista. Tavoitteena oli käyttää erilaisia materiaaleja ja tekniikoita, jotta niiden mahdollisuuksista ja rajoituksista saataisiin tietoa. Tavoitteena oli myös, että taideharrastus jatkuisi myös kouluajan ulkopuolella. (POPS I 1970, 45-46)

Opettajia ohjeistettiin ala-asteella viljelemään luovaa ilmaisua mahdollisimman monipuolisilla tavoilla taiteen eri alueilla. Ajateltiin vain pienen lapsen ilmaisevan itseään kritisoimatta omaa suoritustaan, koska varttuessaan hän tulisi tietoiseksi suoritusten tasoeroista ja yhteisön käyttämistä mittapuista esteettisten suoritusten ja tuotteiden arvioinnissa. Tämän pelättiin johtavan siihen, että lapsi tulisi haluttomaksi luovaan ilmaisuun alueella, jolla hän ei pääsisi hyviin suorituksiin. Hänen oli siksi tutustuttava erilaisiin tekniikoihin ja erilaisten materiaalien tarjoamiin

mahdollisuuksiin ja rajoituksiin löytääkseen jonkin luovan ilmaisun alueen, jolla voisi ylläpitää ja parantaa suoritustaan mieleisellä tavalla. Oppilaiden suoritusten ja tuotteiden arvioinnissa oli pidettävä huoli siitä, että tuotoksia verrattaisiin vain kyseisen oppilaan aikaisempiin tuotoksiin eikä muiden oppilaiden suorituksiin. (POPS I 1970, 46)

Lisäksi opetussuunnitelma komitea suositteli kouluja järjestämään taiteilijavierailuita, ohjaamaan oppilaita käymään erilaisissa taidetilaisuuksissa ja tutustuttamaan lapsia myös ”aikuisten taiteeseen”. Olisi myös kehitettävä opetusmuotoja, joiden avulla voitaisiin edistää koko ihmisen elinympäristöön kohdistuvaa esteettistä arvostelukykä ja vastuuta. Tässä opetussuunnitelmassa esteettisellä kasvatuksella pyrittiin kehittämään yksilöitä, jotka pystyisivät luomaan ihmisen elinympäristöä harmoniseksi ja viihtyisäksi. Esteettinen kasvatusta pyrki niin ikään antamaan monipuolisesti virikkeitä erilaiselle luovalle ja ilmaisevalle toiminnalle, joka myös liittyy yksilöä toisiin ihmisiin. Tavoitteena oli taiteen yhteiskunnallistuminen, jolla tarkoitettiin taideaineiden tarjoamia mahdollisuuksia yhteistoiminnallisiin suorituksiin, sosiaalisten yhteisöjen toimintaan osallistumiseen ja niiden ongelmien ratkaisemiseen. Taideaineilla oli siten suuri merkitys myös sosiaalisen kasvun kannalta. (POPS I 1970, 46-47)

”Kokoavasti voidaan komitean kantana todeta, että esteettisen kasvatuksen tehtävänä peruskoulussa on

- 1. tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuuksia luovaan itsensä ilmaisemiseen ja siten edistää oppilaiden persoonallisuuden tasapainoista kehittymistä,*
- 2. viljellä oppilaissa kykyä esteettiseen kokemukseen saattamalla heidät kosketukseen eri taiteenalojen kanssa ja virittää harrastusta taiteen vastaanottamiseen,*
- 3. opettaa taitoja ja tekniikkoja, jotka tekevät ainakin osalle oppilaista mahdolliseksi kehittyä luovassa ilmaisussa tasolle, joka takaa jatkuvan aktiivisen harrastuksen jollakin taiteenalalla,*

4. kiinnittää oppilaiden huomiota ihmisen jokapäiväisen elinympäristön viihtyisyyden ja harmonian ongelmiin, kehittää esteettistä arvostelukykyä ja opettaa ottamaan päätöksenteossa huomioon myös esteettiset arvot,
5. tarjota mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja osallistumiseen ja siten auttaa koulua edistämään sosiaalista kasvatusta,
6. osoittaa riittävän varhain erityistä opetusta niille oppilaille, joilla on huomattavia taipumuksia luovaan ilmaisuun jollakin taiteenalalla.” (POPS I 1970, 47)

Peruskouluhanke oli tietyllä tapaa suuri uhka kuvaamataidonopettajien ammattikunnalle, koska suunnitelmien edetessä alkoi näyttää siltä, että peruskoulussa taideopetus vähenisi oleellisesti oppikouluihin verrattuna. Kuvaamataidonopettajat laskivat menettävänsä peruskouluun siirryttäessä jopa 85% tunneistaan. Oppikouluissa kuvaamataitoa oli yleensä opetettu kaksi tuntia viikossa läpi koko 8-9 -vuotisen koulun, jonka lisäksi kuvaamataidonopettajat olivat opettaneet kaunokirjoitusta ja tekstausta oppikoulun ensimmäiselle ja toiselle luokalle. Peruskoulujärjestelmään siirtymisen myötä entisen oppikoulun ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat menisivät entisille kansakoulunopettajille, nykyisille luokanopettajille. Oppikoulun opettajina kuvaamataidonopettajat olivat vastanneet ylemmän sosiaaliluokan lasten taidekasvatuksesta, jolla oli erilaiset perinteet ja tavoitteet kuin kansakoulujen piirustuksen opetuksella. (Pohjakallio 2005, 69-70)

“Vaikka tunnit väheni, niin ne kuitenkin ohjattiin paremmin. Ei ollut löysää aikaa. Sitten toisaalta peruskouluun tuli nää valinnaiset kurssit. Kyllä semmoinen, joka on vastaanottava kuvataiteelle ja on siitä kiinnostunut, saa aika paljon opetusta siitä peruskoulussakin. Enemmän kuin ehkä oppikoulussakaan. Semmoset oppilaat, jotka eivät olleet kiinnostuneita, joille se on vieras alue, heillä se ehkä jää aika suppeaksi se opetus, etenkin yläasteella tai niinkun nykyään sanotaan yläkoulussa. Koska ainoa pakollinen on seitsemännellä luokalla se kaksoistunti, sen jälkeen tulee valinnaiseksi kahdeksännellä ja yhdeksännellä. Ja samahan se on musiikissa. Taitoaineissa oli ehkä vähän parempi tilanne,

oikeestaan aika hyväkin tilanne peruskoulussa. Käsityötunteja, tekstiili- ja teknistä käsityötä tuli enemmän. Kyllä mä olen sitä mieltä, että ei se määrä ole oleellista, vaan se laatu. Että kun siihen todella panostaa niin se tekee paljon paremman tuloksen, kuin se, että on tyhjää.” (P.V. 6.5.2013)

6.1 Kuvaamataito opetussuunnitelmaehdotuksessa

Opetussuunnitelmakomitean käyttöönotettava termi käsityön ja kuvaamataidon yhdistävästä ”muotoamisesta” oli sisällöltään melko yhdenmukainen kuvaamataidon kanssa. Kuvaamataidon ja käsityön yhdistämistä yhdeksi aineeksi kritisoitiin mm. Siksi, että se saattaisi johtaa kompromissiin, jonka seurauksena molempien oppiaineiden pedagoginen ja metodologinen taso laskisi. Peruskoulujärjestelmään siirtymistä verrattiin kuvaamataidon osalta Venäjän sortovuosien aikaiseen taideopetuksen tuntien vähentämiseen. (Pohjakallio 2005, 96)

Mielenkiintoinen huomio liittyen ”muotoamiseen” on myös se, että vaikka POPS:in yleisosiossa (osiossa I) muotoamisesta puhutaankin, ei ainekohtaisissa POPS:eissa sanaa mainita lainkaan, vaan niissä puhutaan yksinomaan kuvaamataidosta. Pertti Kalinin mukaan (P.K. 22.4.2013) muotoaminen ikään kuin ujutettiin POPS:iin tavoitteena saada aineet yhdistettyä keskenään ”tulevaisuudessa”, mutta asiasta käydyn ankaran kiistelyn jälkeen kuvaamataito sai kuitenkin pysyä omana aineenaan ja käsityö omanaan, vaikka jonkun verran yhteisiä projekteja tehtiinkin.

Kansakoulun taideopetus, ”piirustus” syntyi teollisen vallankumouksen myötä: Yhteiskunnassa tarvittiin piirtämis- ja suunnittelutaitoisia sekä esteettiseltä maultaan kouluttua työväkeä kehittyvälle teollisuudelle. Ylempien sosiaalisten luokkien osalta taide- ja makukasvatus olivat tuottaneet ymmärrystä esteettisen kielen merkityksistä, joka ilmeni esimerkiksi vallan ja hallinnan tunnuksissa, joissa esteettisesti eli ulkoisin merkein erottaudutaan hallittavista. Ylempien luokkien taide oli osittain ollut vallan ilmentämisen väline ja rahvaasta erottautumisen keino. Toisaalta taide oli palvellut

myös vallan kumoamista ja tabujen paljastamista. Taide liitettiin kuitenkin läheisesti myös yhteisöllisyyteen, vapauteen, oivaltamiseen, intuitiiviseen ymmärtämiseen, iloon, leikkiin, huviin, aistillisuuteen ja nautintoon, joita kapitalistinen yhteiskunta oli pyrkinyt rajoittamaan, koska nautinto ei sopinut yhteen yleisen ja intensiivisen työimperatiivin kanssa. (Pohjakallio 2005, 35-36) Demokraattisen ajattelutavan myötä myös taiteen asema yhteiskunnassa (ja siten myös kouluissa) muuttui.

Opetussuunnitelmaehdotuksen ongelmana voidaan pitää myös sitä, että taideaineiden osalta tekemiskurssit olivat pääosin valinnaisia, kun taas tietoa välittävät taidekurssit pakollisia. Koulun ulkopuoliset taideopinnot voitiin hyväksyä koulussa korvaavina suorituksina, mutta tästäkin on nähtävissä ajatus siitä, että taideopinnot eivät sitten kuitenkaan kuuluneet kaikkien yleissivistykseen (paitsi teoriaosaltaan), vaan ne olivat erityislahjakkaiden tai harrastuneiden aluetta. (Pohjakallio 2005, 88-89)

Suurin ongelma hienosti kirjoitetussa ideologiassa oli siis se, että vaikka taito- ja taideaineiden kokonaistuntimäärää lisättiin, olivat aineet keskenään valinnaisia, joten yksittäisten aineiden tuntimäärät laskivat (esim. kuvaamataidossa)

6.1.1 Luokilla 1-2

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöjen mukaan kokonaisopetuksen tilanteisiin sisältyi luontevasti monenlaatuisten itseilmaisun mahdollisuuksia. Ympäristöön tutustuminen voisi muodostua oppilaille voimakkaiksi elämyksiksi, joita voitaisiin ilmaista sanojen, sävelten, rytmin ja liikunnan, värien ja muotojen avulla. Esteettisen kokemuksen koettiin liittyvän usein sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ilmaisullisten viestien lähettämiseen ja vastaanottamiseen, ja näin se liittäisi ihmisiä toisiinsa. Kokonaisopetus tarjoaisi siis mahdollisuuksia erilaisiin esteettisiin ryhmäkokemuksiin kuten yhteislauluun, yhteissoittoon, ryhmäliikuntaan ja dramatisointiin, jotka antaisivat virikkeitä sekä esteettiselle että sosiaaliselle kehitykselle. Kaikki ympäristöstä hankittavat tiedot ei kuitenkaan välttämättä tarjoaisi otollista pohjaa itseilmaisulle. Toimintakokonaisuudet, joihin liittyi tiedonhankinnan

lisäksi samasta asiasta laulaminen, piirtäminen ja leikkiminen tuli rajoittaa aihepiireihin, jotka todella tarjoaisivat itseilmaisulle elämyksellistä pohjaa. Silloinkin tulisi välttää itseilmaisun puristamista toistuvasti samanlaiseen toimintakaavaan. (POPS I 1970, 80)

Koulunkäynnin alkuvuosina olisi suotavaa liikunnan ja musiikin opetuksen liittyminen läheisesti toisiinsa. Silti tulisi harjoittaa myös musiikkia ilman liikuntaa ja liikuntaa ilman musiikkia. Oppilaille tulisi myös kuunteluttaa musiikkia, joka ylittää tuntuvasti sen tason, mihin he itse yltävät laulussaan ja soitossaan. Omakohtaisten suoritusten ohella tulisi korostaa koettujen elämysten merkitystä siinä toivossa, että tämänkaltaiset elämykset johtaisivat pysyvään musiikkiharrastukseen. Myös sanatonta musiikkia tulisi käyttää, jottei syntyisi sellaista käsitystä, että musiikki esittää vain kouriintuntuvia asioita. Voimakas visuaalinen elämys saattaisi antaa virikkeitä niin musiikilliseen kuin liikunnalliseen ja kuvalliseenkin ilmaisuun. Visuaalinen itseilmaisuus ei rajoittuisi pelkkään piirtämiseen, vaan laajenisi monentyyppisen materiaalin ”muotoamiseen”, jossa pääpaino olisi nimenomaan luovassa työskentelyssä, ei työskentelyn tuloksessa. Muotoamisella tarkoitettiin piirtämistä, luovaa askartelua ja käsityötä. Opettajia ohjeistettiin myös jakamaan ryhmää sen mukaisesti, mitä olisi ohjelmassa. Piirtämisessä saattaisi hyvinkin koko luokka toimia yhtenä ryhmänä, mutta kätevyystaitojen ja työvälineiden käytön harjoittaminen vaatisi runsaasti yksilöllistä ohjausta, minkä vuoksi niitä harjoittaessa luokan jakaminen ryhmiin olisi välttämätöntä. Muotoamiseen on mahdollista yhdistää myös kirjainmuotojen piirtelyn, mutta vaikka muotoaminen olisi oppilaan kannalta tarkoituksenmukaista säilyttää kokonaisuutena, tulisi opettajan pystyä ohjaamaan siihen sisältyvien erilaisten taitojen kehittymistä. (POPS I 1970, 80)

Opetussuunnitelmakomitean mukaan 1.-2. Luokalla kouluopiskelu tulisi jakaa siten, että 1/3 opiskeluajasta varattaisiin taideaineille ja liikunnalle. Muulle kasvatukselle tulisi 2/3 opiskeluajasta, josta äidinkielelle tulisi varata puolet, ja loput ajasta voitaisiin jakaa tasan matematiikan ja ympäristöopin kesken. (POPS I 1970, 81)

6.1.2 Luokilla 3-6

Kolmannesta kuudenteen luokkaan esteettisen kasvatuksen pääalueet olivat muotoamisen ja musiikin lisäksi kaunokirjallisuus ja runous. Liikunnan ja musiikin välisiä yhteyksiä tulisi säilyttää sisällyttämällä niitä musiikilliseen itseilmaisuuksiin soveltuvissa kohdissa liikuntaa ja toisaalta liittämällä liikunnallista itseilmaisua musiikkiin. Musiikin opetuksen sisältö jäsenyksi toisaalta aktiiviseen musiikin esittämiseen, toisaalta musiikin tuntemukseen, painopisteen ollessa nimenomaan musiikin esittämisessä. Muotoamisen sisältämän visuaalisen taidekasvatuksen tulisi tässä vaiheessa laajeta ympäristön tarkasteluksi. Se ei saisi rajoittua erilaisten taidesineiden tuottamiseen ja arvottamiseen, vaan muotoamisessa tulisi kiinnittää huomiota myös käyttöesineisiin. Muotoamisen opetuksessa käytettyjen materiaalien kirjoitus tulisi laajeta, jolloin painopiste olisi luovan prosessin lopputuloksen kauneudessa tai muotoamisessa. Nämä tuotteet täyttäisivät samanaikaisesti useammanlaatuisia vaatimuksia kuten kauneuden, käyttökelpoisuuden ja taloudellisuuden. (POPS I 1970, 84-85)

Opetussuunnitelmaan tulisi sisällyttää myös integroituja itseilmaisun muotoja, joissa erilaisten ilmaisusymbolien käyttö muodostaa kokonaisuuden kuten näytelmässä, musiikinäytelmässä, taidetanssissa ja -liikunnassa. Integroitua itseilmaisua voitiin opettaa valitsemalla jokin elämys, jonka kuvaamiselle oppilaat keksivät erilaisia symboleja. Jotta peruskoululle voitaisiin taata itseilmaisun kurssien osaava ohjaus, tulisi erilaisia integroidun itseilmaisun valinnaiskursseja sisällyttää luokanopettajien sekä musiikin, muotoamisen ja liikunnan opettajien koulutukseen. Esteettisen kasvatuksen ohjelmaan tulisi kuulua sekä mekaanisten taitojen (esim. erilaiset maalaustekniikat) että integroitujen itseilmaisun muotojen harjoittamista. Taidekasvatukseen integraatioon olisi syytä pyrkiä käytännönläheisten mekaanisten taitojen harjoittamisen rinnalla, ei niiden asemasta. Oppilaille tulisi myös tehdä selväksi, että integroitujen itseilmaisun taitojen saavuttamiseksi vaadittaisiin paljon

mekaanista harjoitusta, ja että korkeanasteisten ilmaisullisten taitojen saavuttaminen olisi mahdollista vain pitkäjäliteisen harjoittelun jälkeen. (POPS I 1970, 85)

3.-6. Luokilla oppiaineisiin käytetty aika tulisi jakaa siten, että se tukisi mahdollisimman hyvin ja tasapuolisesti oppilaan koko persoonallisuuden suotuisaa kehitystä. Taito- ja taideaineille (musiikki, muotoaminen, liikunta, käytännön taidot) varattaisiin yhteensä ainakin kolmannes koko opiskeluajasta. Tiedolliselle kasvatukselle tulisi jälleen 2/3 opiskeluajasta siten jaettuna, että orientoimisaineet (biologis-sosiaaliset opinnot, luonnonopilliset opinnot ja uskontokasvatus) saisivat 1/3 ja äidinkieli, vieraskieli ja matematiikka loput 2/3. (POPS I 1970, 86)

6.1.3 Yläasteella

Peruskoulun ala-asteella opiskelu koostui kaikille oppilaille yhteisistä aineista. Yläasteella opiskelua tuli monipuolista kurssivalintojen ja ainevalintojen avulla. Näiden valintojen tuli tarjota oppilaille harrastusten mukaisia opiskelun kohteita vaikuttamatta heidän myöhempään jatko-opiskelumahdollisuuksiinsa. Kaikille yhteisiä aineita olivat ne, jotka ovat opintojen kannalta keskeisiä riippumatta siitä, minkä tyyppiseen jatkokoulutukseen oppilas tulevaisuudessa siirtyisi. Näitä aineita olivat äidinkieli, vieraat kielet ja matematiikka. (POPS I 1970, 87)

Esteettisen kasvatuksen osa-alueet olivat samat kuin ala-asteellakin: muotoaminen, musiikki, kirjallisuus ja runous. Yläasteella näiden aineiden opetus tulisi suunnitella siten, että kaikilla oppilailla olisi yhtenäinen runkokurssi, ja tämän lisäksi tarjolla olisi valinnaisia kursseja. Yhdeksännen luokan loppupuolella olisi mahdollista vielä järjestää kaikille yhteinen kurssi, jossa luotaisiin yhteyksiä eri taiteenaloihin. Kaikille yhteisten kurssien sisällöistä tulisi painottua taiteentuntemukseen. Sen sijaan valinnaiskursseissa olisi syytä keskittyä taiteen harjoittamiseen ja syvällisempään perehtymiseen eri taiteisiin. Yhteiset kurssit liittyisivät läheisesti kulttuuria ja yhteiskuntaa tarkasteleviin kursseihin. (POPS I 1970, 92)

Yläasteella oppilaille tulisi tarjota mahdollisuuksia valita sisällöltään erilaisten aktiivisten taiteenharjoittamisen kurssien kesken. Valinnaiskursseissa tulisi olla mukana myös integroidun itseilmaisun kursseja, koska oppilaiden mielenkiinnonkohteissa oli selkeästi erotettavissa integroidusta itseilmaisusta ja mekaanisten itseilmaisun taitojen harjoittamisesta kiinnostuneet. Eroja ilmeni myös siinä, kiinnostiko oppilasta yksittäin koetut taide-elämykset vai voimakkaat sosiaaliset elämykset kuten näytelmät tai yhteissoitto. Valinnaiskurssien sisältöjen tulisi olla niin joustavia, että oppilaan harjoittaessa vaativia taideopintoja koulun ulkopuolella, voitaisiin nämä lukea osaksi hänen kouluopiskeluaan. Tämän lisäksi muotoamisen tulisi laajentua ihmisen koko elinympäristön muotoamisen tarkastelemiseksi, jolloin sillä on liittymäkohtia toisaalta sosiaalisiin opintoihin, toisaalta käytännön taitoihin. Valinnaiskursseina tulisi tarjota mahdollisuuksia erilaisten pitemmälle erityneiden käsityön taitojen harjoittamiseen. (POPS I 1970, 92)

Yläasteella tiedolliselle kasvatukselle varattaisiin edelleen 2/3 opiskeluaajasta, ja 1/3 taideaineille, käytännön taidoille ja liikunnalle. Tiedollisen kasvatuksen saamasta ajasta tulisi 2/3 varata formaalisille aineille kuten kielille ja matematiikalle, ja 1/3 orientoimisaineille, eli sosiaalisille, biologisille, luonnonopillisille ja uskonnollisille opinnoille. Musiikin, muotoamisen ja käytännön taitojen opiskeluaajasta tulisi kolmasosa käyttää kaikille yhteiseen opiskeluun ja kaksi kolmasosaa valinnaiskursseille. Tällöin oppilas saisi harrastustensa mukaisesti jakaa ajan musiikin, liikunnan, muotoamisen ja käytännön taitojen kesken haluamallaan tavalla. (POPS I 1970, 93)

6.2 Kuvaamataito oppiaineena

Yksi haastattelemistani henkilöistä, Pirjo Viitanen on luennoinut kuvataideopetuksen historiasta. Pirjo Viitanen luentomateriaali kiteyttää oppiaineen historian hyvin.

1600- luvun alussa kasvatustieteilijä Comenius korosti havaintotaitojen kehittämisen tärkeyttä. Yleisin oppimisen metodi oli silloin jäljentävä piirtäminen. 1800-luvun

lopulta lähtien tunnettiin ”piirustus” ja ”kuvaanto-oppi” oppiaineina, joissa korostettiin taidollisuutta. Oppiaineen tehtävänä oli ”kasvattaminen oikeaan näkemiseen”. (Viitanen 2001)

Kuvaamataidoksi oppiaine muuttui 1950 –luvun alussa. Nimi johti käsitteestä ”kuvaamataiteet”, johon kuuluivat eri taidemuodot kuten piirustus, maalaus, kuvanveisto, grafiikka, rakennustaide ja taideteollisuus. Sen tarkoituksena oli kehittää kuvaamisen taitoja. Taidolla tarkoitettiin havaintojen ja kuvan tekemisen taitoja. Kuvaamataidolle luonteenomaista oli yksilöllisyyden, originaalisuuden ja luovuuden arvostaminen, sekä formalistinen esteettisyys. Käytännön opetus perustui tekniikoiden ja materiaalien käsittelytaitojen opettamiseen. Kuvaamataidon kuvallisen viestinnän tavoitteita oli mm. kriittisyyden lisääminen ja ympäristökasvatuksessa luonnonsuojelullisten asioiden korostaminen. (Viitanen 2001)

Nykyään ainetta kutsutaan kuvataiteen opetuksiksi. Nimi on muuttunut vuonna 1999, ja sitä perusteltiin mm. siten, että kuvaamataidolla ei ollut selkeää merkityssisältöä koulun ulkopuolella, koska siitä puuttui viittaus käsitteeseen taide. Kuvataiteen opetuksessa korostetaan ilmaisun merkitystä, ei enää taidollisuutta: Taito on ilmaisun väline, eikä sen päämäärä. (Viitanen 2001)

Kuvaamataidetta nimitettiin laajimmillaan ”visuaaliseksi kulttuuriksi”, joka koostui nk. Vapaasta taiteesta sekä yleensä kaikista niistä inhimillisen toiminnan muodoista, jotka esiintyivät näkyvässä hahmossa. Eri tarkoituksiin suunnitellut rakennelmat, käyttöesineet ja näköaistiin perustuva viestintä olivat visuaalisessa kulttuurissa merkittäviä tekijöitä. On huomattavaa, että visuaalinen kulttuuri perustui suurimmalta osin käytännöllisiin esim. teknisiin ja taloudellisiin ratkaisuihin, joille samalla oli asetettu esteettisiä vaatimuksia. Visuaalisesta kulttuurista puhuttaessa oli taide käsitettävä sekä esteettistä että käytännöllistä toimintaa tarkoittavana. Kuvaamataito tarkasteli koko visuaalista kulttuuria. (POPS II 1970, 312)

Oppilaille ja oppilaiden vanhemmille suunnatussa teoksessa ”Peruskoulu – mitä koulunuudistus merkitsee” (Mäki-Kuutti 1974) kuvailtiin kuvaamataidon, musiikin ja liikunnan opetusta näin:

”Oman ryhmänsä valinnaisaineissa muodostavat oppilaan itsensä toteuttamiseen soveltuvat aineet. Työskentely kuvaamataidon ryhmissä tai musiikin parissa avaa epäilemättä arvokkaita persoonallisuuden kehittämisen ja harrastusmaailman rikastuttamisen mahdollisuuksia.”
(Mäki-Kuutti 1974, 116)

Kyseisessä oppaassa ei kuitenkaan kuvaamataitoa mainita missään muussa kohdassa, vaikka sen tavoitteena oli nimenomaan kertoa, kuinka opetus tulee muuttumaan peruskouluun siirtymisen myötä.

6.2.1 Taidekasvatuksen murros

Peruskoulu-uudistuksen alkuvaiheessa pohdittiin paljon myös eri aineiden yhdistämistä toisiinsa (kuvaamataito ja käsityöt). Suomessa aiottiin ensin ottaa mallia Norjan ”formning”-ista, joka käännettiin suomeksi muotoamiseksi. Aineiden yhdistäminen olisi kuitenkin johtanut siihen, että molempien aineiden opetus olisi kärsinyt, ja tästä käytiinkin kiivasta keskustelua peruskoulu-uudistusta toteuttamassa olleiden kesken. Myös oppiaineen arvostelua pohdittiin.

”Itseasiassa se jouduttiin jopa taistelemaan sen puolesta että numeroarviointi säily myöskin kuvaamataidossa siinä tapauksessa et ylipäätään peruskoulu tartti arvosanoja, koska se olis tienny katastrofia kuvaamataidolle, jos se olis ollu pelkästään niinkun hyväksyty hylätty sillon, sitä ei ois koettu suhteessa muihin aineisiin niinku kunnon oppiaineena ja tärkeenä, yhtään tärkeänä.” (A-M.I. 29.4.2013)

Yhteiskunnallisella tasolla pohdittiin yleisesti sitä, mikä ylipäänsä on taidetta. Täytyy muistaa, että myös taidehistorian näkökulmasta 1950-luvulta eteenpäin on tapahtunut suuria muutoksia yleisessä taidekäsitelmässä (postmoderni taide).

“Mä muistan siitä muutamia semmosia herkullisia kulminaatiokohtia, kun olin alottanu taideteollisessa oppilaitoksessa opinnot vuonna 1962 syksyllä, niin silloin oli tullut juuri nämä Laila Pullinen ensimmäiset niinsanotut kantoveistokset, jossa suosta nostetuista kannoista oli poistettu osia ja lisätty pronssiosia. Harri Tapper 60-luvun alussa teki sen veistoksen, joka on täällä Keski-Suomen museon kokoelmassa, tää Surun marssi, jossa on yhtenäisellä vaakatasoisen hirren pätkän päällä kolme suurta puukappaletta pyöreästä puusta... Niin nämä aiheutti niin valtavan kohun taide-elämässä, että järjestettiin keskustelu "Onko kanto taidetta?". Siellä oli oikein kipinöitä iskevä keskustelu, riitely siitä, missä menee taiteen rajat. Ja silloinhan oli alkanut jo informalismi ja nämä kaikki... Ne olivat sille traditionaaliselle taiteelle mahdoton shokki, mutta niin se oli myös taidekasvatukselle.” (P.K. 22.4.2013)

Murroksen myötä taidekasvatusta ja sen merkitystä ja tehtävää kouluissa alettiin toden teolla pohtia.

“Kuvaamataidonopettajien liitossa oli vaihtunut johto. Siellä oli puheenjohtajana tuleva kuvaamataidon ylitarkastaja Kerttu Luukannel, joka järjesti syyspäivät ja kevätpäivät, joihin sisältyi sellaista koulutuksellista ohjelmaa. Siellä oli Unto Pusa 1960-luvun alussa puhumassa taiteesta, taidenäkemyksestä ja taidekasvatuksesta, ja hän suoraan sanottuna haukkui kuvaamataidonopettajat, jotka piirättävät topattuja pöllöjä. Hän esitteli hyvin poleemisesti ja erittäin innostuneesti abstraktin taiteen olemusta ja perusteita. Ja osa meistä hurrasi, ja näki että juuri tätä on odotettu, osa oli jo toteuttanutkin. Osalle meistä se ei suinkaan ollut uutta. Mutta osa oli aivan ihmeissään ja loukkaantuneita.

Ainahan jos oma tapa tehdä työtä noin julkisesti mitätöidään, niin eihän siinä ihminen oikeastaan muuten voi reagoida.” (P.K. 22.4.2013)

6.2.2 Kuvaamataidon opetussuunnitelman tavoitteet

Kuvaamataito oppiaineena asetti tavoitteita sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Yksilön kannalta tärkeitä tavoitteita olivat:

1. Visuaalisen todellisuuden hahmottamisen kehittäminen. Oppilaan havaintokykyä, havaintojen lukumäärää ja rikkautta tuli kehittää. Havaintojen jäsentymisellä tarkoitettiin sitä, että oppilaan kykyä muodostaa havainnoistaan kokonaishahmoja ja kykyä tajuta osien loogiset suhteet kokonaisuuteen ja toisiinsa oli kehitettävä. Havaintojen esteettisellä tarkastelulla tarkoitettiin ympäristön kauneusarvojen tajuamista ja arvostelua ja havaintojen luovalla tarkastelulla tarkoitettiin toisaalta realistisen suunnittelun, toisaalta taiteellisen toiminnan edellytyksiä. Tällä tarkoitettiin kykyä itsenäisesti luoda eri tarkoituksiin soveltuvia visuaalisia ilmiöitä.

2. Ympäristöön kohdistuvan aktiivisuuden kehittäminen, jolla tarkoitettiin oppilaan mielenkiinnon herättämistä visuaalista maailmaa kohtaan. Sen oli luotava oppilaalle edellytykset toimeliaisuutensa ja oma-aloitteisuutensa kehittämiseen. Samalla oli kehitettävä oppilaan kykyä luovasti ratkaista ongelmia, joita ympäristö herättää. Oppilaiden tuli myös saada tilaisuuksia työskennellä ryhmissä, jolloin ongelmien yhteisessä ratkaisemisessa oli otettava huomioon erilaisia, jopa vastakkaisia näkökantoja. Visuaalista aktiivisuutta ei ollut käsitettävä pelkästään varsinaisessa tekemisessä ilmenevänä. Oppilaan tuli kehittyä myös valppaaksi ja rakentavasti kriittiseksi ympäristön tarkkailijaksi ja aktiiviseksi visuaalisen maailman tapahtumiin osallistujaksi. Oppilaita tuli myös rohkaista omien mielipiteiden muodostukseen ja ilmaisuun.

3. Visuaalisen toteuttamisen ja viestinnän tekniikoiden oppiminen. Kuvaamataidon opetuksen oli annettava oppilaille tietoa nykyaikaisen visuaalisen toteuttamisen

teknillisistä mahdollisuuksista, esitystavoista, valmistustavoista, työvälineistä ja materiaaleista sekä sanomien vastaanottamisesta. Tärkeimpinä kohtina pidettiin kuitenkin kohtia 1 ja 2, koska niiden kehittämät asenteet voivat paljossa korvata teknisten tietojen puutteet. (POPS II 1970, 312-313)

Yhteiskunnan näkökulmasta tavoitteet olivat peruskoulun opetussuunnitelmaomitean mukaan (POPS II 1970, 313-314):

1. Visuaalisen kulttuurin edistäminen, jolla tarkoitettiin tuotteiden käyttökelpoisuuden, tarpeellisuuden ja kauneuden arvostelua. Lisäksi oppilaissa oli herätettävä ympäristöön kohdistuvaa vastuuntunnetta. Heissä oli kehitettävä käyttötaiteisiin ja tuotantoon nähden terveen kriittisiä asenteita, jotka johtaisivat persoonallisiin, ennakkoluulottomiin ja samalla perusteltuihin valintoihin. Kuvaamataidon tunneilla tapahtuvan yhteisen tekemisen oli tarkoitus kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja. Yhteiskunta tarvitsi myös taloudellisesta näkökulmasta katsottuna riittävän suuren ja valppaan taideyleisön.

2. Pohjakoulutuksen antaminen niille yksilöille, jotka tulevat ammatissaan vaikuttamaan erityisesti visuaaliseen kulttuuriin. Tuotantoon kuului suuri joukko tehtäviä, jotka sivusivat huomattavasti käytännöllis-esteettisiä ongelmia, vaikeivät ne suoranaisesti taidetta olleetkaan. Kuvataiteellisesti lahjakkaat, jotka koulun jälkeen erikoistuivat vapaan taiteen tai käyttötaiteen tehtäviin, saivat koulussa tulevan yleisönsä kanssa yhteisen perustietouden, joka loi pohjan myös tulevalle luovalle yhteistyölle.

Vuoden 2004 (tällä hetkellä voimassa olevassa) opetussuunnitelmassa kuvaamataidon (tai nykyisin nimellä ”kuvataide”) tavoitteet määritellään näin:

”Peruskoulun kuvataideopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä sekä antaa valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. Keskeistä kuvataideopetuksessa on ymmärtää visuaalisen kulttuurin

ilmenemismuotoja yhteiskunnassa: taidetta, mediaa ja ympäristöä. Opetuksen tavoitteena on, että oppilaalle syntyy henkilökohtainen suhde taiteeseen. Kuvataiteen opetus luo perustaa suomalaisen ja oppilaan oman kulttuurin sekä hänelle vieraiden kulttuureiden visuaalisen maailman arvostamiselle ja ymmärtämiselle. Kuvataiteen opetuksessa kehitetään taitoja, joita tarvitaan kestävän tulevaisuuden rakentamisessa. Taiteellisen ilmaisun ja toiminnan lähtökohtina ovat ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat ja elämykset. Opetuksen tavoitteena on kehittää mielikuvitusta ja edistää oppilaiden luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen taitoja. Aihepiirit kytketään oppilaalle merkityksellisiin kokemuksiin. Kuvataiteen opetuksessa tulee ottaa huomioon oppiaineen sisäinen integraatio, jolloin ilmaisulliset, taidolliset ja tiedolliset tavoitteet toteutuvat samanaikaisesti kuvallisissa harjoituksissa. Kuvataiteen keskeisiä sisältöalueita voidaan käsitellä samassa tehtävässä. Oppiaineelle on ominaista teemallisuus, joka mahdollistaa kiireettömän ilmapiirin ja pitkäjänteisen työskentelyn.” (Peruskoulun opetussuunnitelma 2004, 236]

Merkittävin ero näiden kahden opetussuunnitelman välillä on, että uudempi on huomattavasti lyhyempi ja tiiviimpi (luokkakohtaiset tavoitteet on kirjattu erikseen, kuten myös 70-luvun opetussuunnitelmassa). Uudemmassa opetussuunnitelmassa on otettu tärkeäksi osa-alueeksi kulttuurinymmärtäminen, kun taas vanhemmassa painotetaan enemmän oppilaan omaa itseä toimijana. Sisällöltään opetussuunnitelmat ovat hyvin samankaltaiset, mutta vanhemmassa painotetaan enemmän kuvaamataidon suhdetta yhteiskuntaan.

Opetussuunnitelmaa ollaan uudistamassa tällä hetkellä, ja uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön tämän hetkisen tiedon mukaan 01.08.2016 (OPS 2016 [online, viitattu 2.5.2013]).

7 Opetusmateriaalit

Ennen peruskoulu-uudistusta, ei kuvaamataidon opettajilla ollut juuri oppimateriaalia käytettävissään. Tietoa ja vinkkejä jaettiin suullisten keskustelujen avulla, sekä "kakkureseptien vaihdolla".

"Kieltämättä yks huono piirre oli siinä alkuaikojen opetukset. Ja se oli nämä "kakkureseptit". Siis opettajat halus teettää semmosia tehtäviä, mitkä ne oli vaan itte keksiny, jotenkin et "upee juttu, tuli niin pahuksen hyviä töitä" ja sit näytetään niitä ja toiset opettajat kuolaa sitte siinä, et voi kamala miten mä en oo keksiny noin hienoo. Et me kilpailtiin niillä kakkuresepteillä jonkin aikaa. Mut kyl se Jumalan kiitos meni ohi se juttu sitte." (K.E. 28.4.2013)

"Mullakin oli aina kynä ja lehtiö mukana, et "mitä sä oot tehny?" ja "ai kun on kiva aihe, tätä mäkin teen". Ja siitä, mitä uusia materiaaleja on tullut kauppoihin, että voiko painaa jotenkin, ettei tarvitse enää kaivertaa tällä tavalla... Sitä kaikkea mikä liittyi tekniikkaan, kivoihin aiheisiin, materiaaleihin... Niin sen jälkeen sit kun peruskoulu tuli, silloin mulla tuli se kasvatuseritys. Perusteet sille mun työlleni. Ja sit kun mä olin itse tekemässä, niin mä luin aika paljon muista maista saatavia kirjoja. --Koko tää peruskouluun siirtyminen, ensimmäistä kertaa ihan tosissaan tehtiin materiaalia. Ensimmäistä kertaa oikein pohdittiin sitä, että mitä tällä opetuksella on annettavaa lapsille ja koululle, yhteisölle..." (P.V. 6.5.2013)

Yksi ensimmäisistä kuvamaataidon opettajien suomenkielisistä opetusmateriaaleista oli Pertti Kalinin ja Oiva Koiviston "Peruskoulun kuvaamataito" (1971). Kirjasta käy hyvin selville uuden taidekasvatopedagogiikan periaatteet:

"Probleemitehtävät edellyttävät mielikuvituksen leikkiä ja tietoista harkintaa. Päinvastoin kuin instruktiivisessa menetelmässä tehtäviä ei

ohjata – ei luoda esim. keskustellen valmista mielikuvaa. Probleemitehtäviä annettaessa tarjotaan vain ärsykeitä ja selvä ongelma, jonka oppilas voi todeta ja kokea mielekkäänä. Tehtävä suunnitellaan siten, että oppilaan persoonallista ilmaisua ei liikaa sidota. Tehtävän ilmoittamisen jälkeen oppilaat voivat neuvotella keskenään tai täysin itsenäisesti ratkaista probleemin. Tässä vaiheessa opettaja on vain eräänlainen työmaahuoltaja, joka ohjaa materiaalin, lähdekirjallisuuden ja työvälineiden hankinnassa. Suunnittelijoina toimivat oppilaat. Vasta tehtävien valmistuttua seuraa opetus. Silloin tarkastellaan valmistuneita töitä. Tärkeintä tietysti on, että viesti on mennyt perille, ts. Että toinen oppilas voi ymmärtää toisen työn tulosta ja todeta sen vastaavan annettua tehtävää.” (Kalin & Koivisto 1971, 6)

Siinä, missä aiemmin oli kuvaamataidon opetuksessa suosittu instruktiivista opetusmenetelmää, alkoi uudistuksen myötä opetus kääntyä ongelmanratkaisutehtäviin. Instruktiivisessa menetelmässä tehtävää edelsi selkeä johdantovaihe, jossa opettaja selvensi asiaa tai tarkasteltavaa ilmiötä käyttäen mahdollisesti myös havaintomateriaalia. Tämän jälkeen oppilaat suorittivat tehtävänsä saamansa mallin pohjalta (ts. pyrkivät samanlaiseen lopputulokseen kuin esimerkkinä käytetyssä materiaalissa). Pahimmillaan menetelmä johti havainnollistetun asian tai ilmiön suoraan visualisointiin, jolloin ainoastaan taiteellisesti lahjakkaat oppilaat pystyvät ilmentämään itseään ja kokemaan tehtävän mielekkääksi. (Kalin & Koivisto 1971, 6)

7.1 Kuvaamataidon opetuksen suunnittelu

Uudenlaisiin työtapoihin kuului automaattisesti käsitys siitä, että kaikki työt ovat erilaisia, koska samanikäistenkin oppilaiden ilmaisullinen, taiteellinen, älyllinen, tiedollinen ym. valmius on eriasteista. Töissä tulikin kiinnittää huomiota myös sommitteluun, materiaalinvalintaan, omaperäisyyteen ym. asioihin, mitkä johtaisivat siihen, että erilaiset valmiudet kehittyisivät. Esimerkkinä mainittakoon kyky tehdä

nopeita päätöksiä erilaisten mahdollisuuksien välillä sekä kyky etsiä tietoa ja soveltaa sitä eri tilanteissa. (Kalin & Koivisto, 6)

Opettajia ohjeistettiin myös siihen, että lasten tulisi antaa jo ala-asteelta asti valita itse työhön parhaaksi katsomansa materiaali. Tehtävät tuli kuitenkin rajata siten, että oppilaiden oli tasonsa mukaisesti mahdollista niistä selviytyä. Tunnin aiheen tuli määräytyä opetettavan asian mukaan, ja tekotapojen tuli määräytyä opetettavan asian ja aiheen mukaan, ei luokka-asteen mukaan. Opettajia ohjeistettiin myös siihen, että lasten tulisi antaa valita, työskentelevätkö he yksilöllisesti vai ryhmissä (ja minkälaisissa ryhmissä). Tehtävää annettaessa voitiin käyttää havaintomateriaalia asiaa ja ilmiötä selventävänä asiana, mutta materiaali ei saanut kuitenkaan olla suora ratkaisu tunnin tehtävään (esim. kuvat voivat olla opetettavasta asiasta, mutta eivät tunnin aiheesta). Tehtävien valmistuttua tuli kiinnittää huomiota ratkaisujen erilaisuuteen ja ratkaisumahdollisuuksien moninaisuuteen, ei asettaa töitä paremmuusjärjestykseen. (Kalin & Koivisto, 6-7)

7.2 Esimerkkejä kuvaamataidon tehtävistä

Esimerkit olen valikoinut ja vapaasti koonnut ”Peruskoulun kuvaamataito” –kirjasta (Kalin & Koivisto 1971). Valikointiperusteena olen käyttänyt sitä, mitkä esimerkkitehtävistä on helppo havainnollistaa sanoin, ilman kuvia. Kuvat lähes jokaisesta tehtävästä (ja useasta muusta) löytyvät em. teoksesta.

Viivoilla kuvaamista harjoitellessa annettiin tehtäviä, kuten ”piirrä vihaisia ja kilttejä viivoja”, ”kuvaa geometrisin muodoin kokous ja riita”, ja ”piirrä lapsen, johtajan ja vanhuksen kulkemisen viivaa.”

Tunnelmaa ja väriä käsitellessä tehtävät olivat seuraavanlaisia: ”kuvaa viivalla eilisen päiväsi tunnelmat. Vaihtele väriä tunnelman mukaan. Kun viiva on valmis, jatka maalaten viivan eriväriset osat alareunaan asti”, ”mieti, minkä värin antaisit kullekin kouluaineellesi. Tee lukujärjestyksesi käyttämällä kunkin tunnin kohdalla

mieltymistesi mukaisia värejä” ja ”piirretään kaksi samanlaista kuviota. Molempien tausta värjätään samalla värillä, mutta kuvio tehdään eri väreillä. Toisen neliön tulisi olla miellyttävä ja rauhallinen ja toisen ärsyttävä ja tehokas. Tarkasteluvaiheessa tutkitaan kontrastien vaikutusta toisiinsa.”

Tilaa käsiteltiin erilaisin jäteromusta tehdyin suurin rakennelmin koulun alueella, lumilinnoin ja –hahmoin, sekä tekemällä rakennelmia kuten ”himmelin ilmavuus, keveys ja koristeellisuus, mutta joka ei kuitenkaan ole himmeli”.

Kuvallista viestintää opetettiin kuvaamalla eri tilanteita valinnaisilla materiaaleilla (kuten lumilinnan puolustaminen), huvittavien olentojen piirtämisellä ja maalaamisella, auringon kuvaaminen kuudella eri tavalla, tai ympäristöongelmasta tehdyn hätkähdyttävän julisteen avulla.

Merkkejä ja symboleja saattoi käsitellä esimerkiksi suunnittelemalla koulun tilojen opastemerkkikylttejä, suunnittelemalla joulupukille kirje marsilaiselta lapselta, tai kuvan sanomaa muuttamalla kuvia yhdistelemällä, leikkaamalla ja liimaamalla. Myös valokuvaa ja elokuvaa käsiteltiin paljon. Jos tehtävänantoa verrataan nykypäivän opetusmateriaaleihin, on ero melko suuri.

”- - Peruskoulun kuvataidetta varten ei ole olemassa oppikirjaa, jonka mukaan aloittelevankin opettajan olisi helppo edetä. Kuvataiteen tavoitteet löytyvät kyllä koulujen opetussuunnitelmista, mutta ne on yleensä ilmaistu niin yleisluontoisesti, ettei niiden muokkaaminen toteuttamiskelpoisiksi tuntiaiheiksi ole opettajalle mikään helppo tehtävä. Kuvataidetta joutuvat opettamaan monet opettajat, jotka eivät ole siihen erikoistuneet. Erityisesti heille mielekkäiden tuntien suunnitseminen saattaa olla ongelma. - - ”

(Ojala 2003, 5)

2000 –luvulle tultaessa opetusmateriaalia kuvaamataittoa opettaville on kuitenkin tarjolla paljon. Vaikeaa on sanoa, kuinka moni materiaalia orjallisesti noudattaa, mutta ainakin erilaisia tehtäväideoita on tarjolla. Valitsemani esimerkkitehtävät olen

kerännyt Tarja Haverisen ja Tarja Kuukasjärven ”Kuvisaarteita” (2010) –kirjasta ja Raija Sabelström-Leppäsen ”Minä maalaan” (2003) –kirjasta sekä Anita Ojalan ”Kuviskimara” (2003) –kirjasta. Mielenkiintoinen huomio liittyen kirjoihin on se, että ne on suurelta osin jaoteltu myötäilemään vuodenkiertoa samoin, kuin oppikouluissa kuvaamataidon opettajilla oli tapana koota oppiaineensa (K.E. 28.4.2013, R.M. 17.6.2013, P.V. 6.5.2013, A-M.I. 29.4.2013, P.K. 22.4.2013).

Aurinko liituväreillä (Ojala 2003, 17): Tavoitteena mainitaan lämpimät värit, harpin käyttö ja taiteentuntemuksen vaatimuksena Paul Klee. Välineiksi tarvitaan piirustuspaperia n.29x29 cm, liituvärit, harppi ja lyijykynä. Motivoinniksi keskustellaan alussa auringosta, sen rakenteesta, merkityksestä jne. Kuunnellaan joku aurinkoon liittyvä satu tai tarina, esim. ”Jänis ampuu aurinkoa” Pohjois-Amerikan taruaarteista. Tämän jälkeen etsitään väriasiasta ne värit, joita auringon kuvaamisessa voisi käyttää, ja nämä todetaan lämpimiksi väreiksi.

”Toteutus:

- 1. Piirretään harpilla ympyrä, jonka säde on n. 8 cm*
- 2. Kuvataan ympyrän sisus siten, että se näyttää olevan täynnä keskipisteestä joka suuntaan räjähtäviä kuumia osia. Käytetään voimakasta väriä ja muistetaan sekoittaa värejä toisiinsa luoden näin uusia sävyjä.*
- 3. Ympyrän ulkopuolella oleva avaruus väritetään täyteen auringon lämpöä: peitetään se ensin hankaamalla liidunlappeella (harsomalla) keltaisen ja oranssin eri sävyjä.*
- 4. Harsotun pinnan päälle väritetään voimakkaammilla väreillä lisää auringosta hehkuvaa ja räjähtävää lämpösäteilyä. Käytetään mielikuvitusta säteilyn kuvaamisessa, ei tyydytä pelkkiin suoriin viivoihin.*
- 5. Arvioinnin jälkeen voidaan tutustua Paul Kleen taiteeseen, sillä häneltä löytyy useita töitä, joissa hän on käyttänyt vain lämpimiä värejä (esim. Katedraali, Senecio).*

Muunnelmaehdotus: Jos harpin käytön ohella halutaan viivaimen käyttöharjoitusta, voidaan ympyräviivan ulkopuolinen osa viivoittaa auringosta lähteviksi säteiksi, joiden välit sitten väritetään vaihtelevilla sävyillä ja kuvioilla. Tällöin säteet piirretään opettajajohtoisesti, jotta ne saadaan lähtemään auringosta symmetrisesti joka suuntaan. ” (Ojala 2003, 17)

Seuraava esimerkki ”Eläin edestä, eläin takaa, eläin istuu, eläin makaa” (s. 35) on poimittu Raija Sebelström-Leppäsen ”Minä maalaan”(2003) –kirjasta. Oppiaineksena on mainittu havainnointia eläimestä eri asennoissa ja lepo ja liike. Alussa keskustellaan tutuista kodin ja ympäristön eläimistä. Valitaan yhteisesti joku eläimistä kuvaamisen kohteeksi tai jokainen valitsee itselleen oman eläimen. Jos kaikki kuvaavat samaa eläintä, havainnoidaan sitä kuvataulusta tai kuvista tai tuodaan luokaan kyseinen eläin täytettynä. Yksityiskohtien tarkkaileminen ennen kuvaamista edistää lopputulosta. Tarvikkeiksi tarvitaan vaaleahkoa A3-kokoista paperia, sekä jokin liitulaatikon sävyistä, esimerkiksi sinertävä. Vaihtoehtoisesti työskentely voi tapahtua myös hiilellä tai pehmeällä lyijykynällä. Havaintojen tekemisen jälkeen piirretään paperille valittuja eläimiä eri asennoissa: eläin istuu, eläin makaa, eläin edestä, eläin takaa jne. Eläin voi myös liikkua. Kuvia ei välttämättä tarvitse värittää, vaan luonnospiirros riittää. Lopuksi katsotaan ja keskustellaan, minkälaisissa eri asennoissa eläimet ovat lasten töissä. (Sebelström-Leppänen 2003, 35)

Viimeinen esimerkki on otettu Kuvisaarteita –kirjasta (Haverinen & Kuukasjärvi 2010, 37). Sen nimi on ”Syksyn viimeiset vaahteranlehdet”. Alussa keskustellaan siitä, minkä värisiä ja muotoisia vaahteranlehdet ovat. Tehtävänä on valmistaa yhdessä hieno tilakoriste luokaan tai muualle yhteisiin tiloihin. Tarvittaviksi tarvikkeiksi mainitaan vaahteranlehdet tai kuvat niistä, vaahteralehden kaava, litoposteripaperia A1-koossa, keltaista ja punaista pulloväriä, tuputtimia (karkea taulusieni silputtuna palasiksi) sekä lyijykyniä ja sakset. Opettajan tehtäväksi annetaan vaahteralehden kaavan kopiointi piirtoheitinkalvolle (kaava löytyy kirjan lopusta) ja lehden kaavan heijastamisen litoposteripaperille. Oppilaan ohjeet ovat seuraavat:

- ”1. Piirrä piirtoheittimellä heijastettu vaahteralehden kaava litoposteripaperin karheammalle puolelle.*
- 2. Ota paperi seinältä ja aloita värin töpöttäminen lehteen. Töpötä lehti ensin keltaisella. Painele tuputinta, älä vedä.*
- 3. Töpötä lehti punaisella, värit saavat mielellään sekoittua. Näin saat lehteen keltaista, punaista ja oranssia. Koeta etsiä mahdollisimman monta kaunista ruskan sävyä. Epätasainen pinta on kaunis!*
- 4. Leikkaa lehti tarkasti irti.”* (Haverinen & Kuukasjärvi 2010, 37)

Puhutaanko vielä ongelmanratkaisusta tai persoonallisuuden kehityksestä kuvaamataidon tehtävien avulla? Ei minun mielestäni. Toisaalta kirjat on suunnattu nimenomaan alkuopetuksen luokanopettajille, jotka kuvaamataitoa opettavat, ei kuvaamataidon opettajille suoraan. On kuitenkin sääli huomata, että vielä tänäkin päivänä koulutuksesta ja OPS:ista huolimatta julkaistaan materiaalia, jonka taidepedagogiset tavoitteet vastaavat 1930-1940-luvun taidekasvatustähtäystä.

7.3 Työskentelymateriaalit

Pakollisten, muuttumattomien ja vaihtelumahdollisuuksia torjuvien työvälineiden hankkimista pidettiin olevan omiaan kaavoittamaan ja sitomaan luovaa ajattelua. Peruskouluissa tuli olla periaatteena hankittavien työvälineiden ja materiaalien monipuolisuus ja vaihtelumahdollisuus. Työvälineet jakaantuivat perustyövälineisiin, vuosittain hankittaviin käyttövälineisiin ja materiaaleihin. Perustyövälineinä pidettiin esimerkiksi erilaisia siveltimiä, saksia, vasaraa, pahviveitsiä, puu- ja linokaiverrusten työvälineitä ja väriteloja, haka- ja kolmioviivaimia, leikkureita, fiksatiiviruiskuja, ämpäreitä, vateja, kaatimia, kuultokuvanheitintä, pintaheitintä, kuultokuvakokoelmaa taidekuvista ja valokaapistoa. Perustyövälineitä oli täydennettävä ja kunnostettava riittävän usein. Kuvaamataidon opetusvälineitä oli tarkoitus hankkia myös koulutyötä laajempaan kerho- ja kulttuurikäyttöä varten esimerkiksi seuraavanlaisia erikoisvälineitä: elokuvaprojektori ja valkokangas, kamera, filmikamera,

suurennuskone, kuivuri, filmin leikkaus- ja liimauslaite, katselulaite, valokuvauslamput, polttouuni, graafisten töiden puristin ja kaiverrusneulat, silkkipainovälineet, kolvi, vaihtoteräsahat, happoaltaat jne. Myös veistosta varten käytettäviä työvälineitä tuli hankkia riittävässä määrin erityisesti lukion ja yläasteen kuvaamataidon erikoiskurssien varalle. (POPS II 1970, 333-334)

Vuosittain hankittavia käyttövälineitä ja materiaaleja olivat esimerkiksi erilaiset lyijykynät, erilaiset paperit, pahvit ja kartongit. Opetussuunnitelmakomitea piti erittäin tärkeänä eri kokoisten ja laatuisten materiaalien hankintaa, koska tällöin oppilaat tottuivat siihen, että ideat voitaisiin toteuttaa kulloinkin tarkoituksenmukaisimmassa koossa ja muodossa. ”Standardikokoisen” lehtiön käyttöä tuli välttää. Lisäksi tuli hankkia vesivärejä, peitevärejä, väriliituja, värikyniä, huopakyniä, tussia, piirustushiiltä ja kiinnitettä, liimaa ja liimapaperia, nuppineuloja, nastoja, nauloja, kipsiä, tapettiliisteriä, savea, kuultokuvakalvoja ja –kehyksiä. (POPS II 334-335)

7.4 Opettajainkoulutus

”Meidän koulutuksemme taideteollisessa oppilaitoksessa oli vajavaista. Nimenomaan sen pedagogiikan osalta. Meillä opetettiin kaikki perspektiivit pakopisteineen, myöskin eri tekniikat. Se oli tätä: se oli piirustusta, oli maalausta, oli grafiikkaa, oli tekniikkakeskeistä ja sitten näit vapaa-aiheita, tämmösiä mielikuvitusaiheita, mutta koska siinä oli se modernistinen taidekäsitelmä, niin tavallaan pyrittiin jollain tavalla abstraktiin tunneilmaisuun. Ja sitä ei sopinu, että ei saanu kopioida, ei saanu tehdä tämmöstä realistista havaintopohjaista piirtämistä, vaan se piti pulputa jotenkin tästä lasten mielikuvituksesta. Siis se Readilainen näkemys pelkästään...-- Sit siitä tulikin semmonen olo, kun katsoi lasten töitä, että mulla itselläni joku mielikuva et kun mää annan jonkun tehtävän, niin mullon jo täällä päässä valmiina, et minkälaisia töitä mä odotan. Et sit kun

ei ne oppilaiden työt olleet sellaisia, niin mä tajusin että mun opetus ei vastaa [sitä].” (P.V. 6.5.2013)

Peruskoulu poikkesi entisistä koulumuodoista monissakin suhteissa. Jo se, että kolme eri koulumuotoa yhdistettiin ja koko ikäluokka opiskeli yhdessä, aiheutti huomattavia muutoksia entisiin käytäntöihin. Ei pelkästään peruskoulun oppiaineet, vaan myös oppisisällöt muuttuivat. Myös oppikirjat uudistettiin. Peruskoulu painotti yksilöllisyyden huomioonottamista ja oppilaskohtaisia työtapoja ja myös oppilasarvostelu muuttui. Peruskoulusta piti tulla kansalaiskoulu teoreettisempi, mutta käytännöllisempi kuin keskikoulusta (oppikoulusta). Kaikki nämä seikat vaativat virassa olevien opettajien täydennyskoulutusta uusiin tehtäviin. Jo ennen peruskoulujärjestelmään siirtymistä pyrittiin opettajia perehdyttämään koulu-uudistuksen ”peruskoulupedagogiikkaan” erilaisten kurssien muodossa. Opastusta tuli sekä luennoin että TV- ja radioesitelmin, ja hyvin monet opettajat kyseisen kurssin suorittivatkin. (Taskinen 1976, 52)

”Siinoli varmaan se, että se jouduttiin miettimään et mikä on kaikkienkin aineiden kohdalta, et mikä on peruskoulun opetuksen perimmäiset tavoitteet, mihin sillä opetuksella pyritään. Ja sen joutu sitten kuvaamataidon osaltakin miettimään et mitkä on ne tavoitteet ja millä keinoin ja millä sisällöin niihin päästään ja mikä on kaikenkaikkiaan kuvaamataidon opetuksen käsite itseasiassa. Siinä mm. Miettiä sitä, et onko se vaan kuvataide-opetusta, kun me sitte katottiin et se tarkoittaa koko visuaalisen kulttuurin haltuunottamista. Ja myöskin sitte jos aatellaan pelkästään kuvaa, et se ei oo pelkästään taidekuva vaan se on kaikki kuvat ja että ne erilaisiin tarkoituksiin tehtyjä kuvia joillon erilainen viesti sit välitettävänä. Jos ajatellaan taidekuvaa, mainoskuvaa ja niin edelleen, niin niillä toki on erilaiset tehtävät ja myöskin sitte että kuvaamataidon opetus on muutakin kun tosiaan sitä piirustusta ja maalausta, että niitä kuvan tekemisen keinoja on määrätön määrä.” (A-M.I. 29.4.2013)

Kansakoululain yhteydessä lakiin tuli kohta, että koulun 190 työpäivästä saadaan käyttää kaksi päivää lukuvuodessa kolmen perättäisen lukuvuoden aikana käyttää koulujärjestelmän muutoksesta aiheutuvaan opettajien jatkokoulutukseen kouluhallituksen tarkemmin määräämällä tavalla. Tätä koulutusta kutsuttiin siirtymävaiheen koulutukseksi (SIVA-koulutus). Peruskouluasetuksen mukaan kunnan tuli järjestää kouluhallituksen määräysten mukaisesti opettajien opinto- ja suunnittelutilaisuuksia. SIVA- materiaali valmistettiin kouluhallituksen toimesta, ja se sisälsi peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön mukaisia peruskoulun opetukseen ja muihin järjestelyihin liittyviä osia. Käytännössä koulutuksen järjestäminen ei aina ollut kovin helppoa esimerkiksi luennoitsijapuutteen takia ja siksi, että koulutus oli järjestetty ohjeiden mukaisesti vapaina lauantaina. Yleisluennoitsijoita syytettiin usein liian teoriavoittoisista esityksistä. (Taskinen 1976, 52-53)

“Yks asia oli se, et kaikilla opettajilla oli tää lukuvuoden mittaan aina kahden-kolmen päivän koulutus, jotka sitten oli aikalailla silloin lauantapäivisin, ja opettajat inhos niitä sydämensä pohjasta, ne joutu lauantaina koulutukseen. Se sisälty niiden työaikaan - -et se kuulu niiden virkavelvollisuuksiin. Oli hauska kuulla kouluilla, kun ne opettajat moitti niitä. Mut sit mä aina muistan kun vedin paljon näitä kuvisryhmiä niin niilloli aina kauheen hauskaa niissä koulutuksissa, mut sit annas olla kun meni koululle tai johonkin muualle juttelemaan niiden kans, niin sit ne oli aina et kauhee ku sinne pitää taas mennä. Se kuulu opettajien rooliin et niitten piti moittia niitä, vaikka ne sit tietyllä tapaa viihty, kun ne pääs sit tapaamaan kollegoja ja vaihtamaan ajatuksia.” (A-M.I. 29.4.2013)

Peruskoulussa toimivien opettajien perehtymistä peruskoulun oppiaineisiin, oppikirjoihin ja muihin materiaaleihin ja työtapoihin oli pyritty helpottamaan myös ns. opetuksen ohjauksen avulla. Peruskoulun opettajan tai tuntiopettajan, joka oli nimitetty ”ohjaavaksi opettajaksi” tuli ohjata opetusta peruskoulussa, järjestää opettajille opinto- ja neuvontatilaisuuksia sekä antaa asiantuntija-apua opetuksessa

tarpeellisten välineiden ja tarvikkeiden hankinnassa. Ohjaavia opettajia valittiin yleensä kunnissa jokaiseen peruskoulun oppiaineeseen yksi, joskus useampiakin. Ohjausta oli annettu eri painopistealueittain eri vuosina siten, että yksi tai useampia oppiaineita oli vuorollaan tehostetun ohjauksen kohteena. Ohjaavia opettajia käytettiin hyväksi paitsi neuvontatyöhön, myös SIVA- ja veso-koulutuksen (virkaehtosopimuksen alaisen koulutuksen) antamiseen. (Taskinen 1976, 54)

Taskisen mukaan herääkin kysymys siitä, kuinka hyvin täydennyskoulutus, jota järjestettiin Taskisen mukaan n. Kolmena päivänä vuodessa, toimi peruskoulun opettajien kouluttamisessa. Noinkin lyhytaikaisella koulutuksella, joka perustui pääosin opettajien vapaaehtoisuuteen ja oli kiinni pääosin opettajien asennemuutoksesta ei välttämättä saatu aikaiseksi kovinkaan paljoa. Muuttuiko opetus todella peruskoulun suuntaan ja kuinka paljon? Päästiinkö peruskoulun kokonaistavoitteisiin? (Taskinen 1976, 54)

Toisaalta voidaan pohtia myös sitä, miksi joku kyseenalaistaisi edellä mainitulla tavalla opettajien koulutuksen hyödyn oppaassa, joka on nimenomaan suunnattu kertomaan peruskoulu-uudistuksen muutoksessa mukana oleville oppilaille ja heidän vanhemmilleen? On kuitenkin vaikea uskoa, että oppaan tarkoituksena olisi ollut herättää ennakkoluuloja peruskoulu-uudistusta kohtaan oppilaiden ja vanhempien keskuudessa, mutta tuonkaltainen lausahdus aiheuttaisi ainakin omalla kohdallani epäilyä koskien opettajien ammattitaitoa.

8 Siirtymävaihe

SIVA-materiaaleilla tarkoitetaan uudistuksessa mukana olleita, ”väliaikaisia” materiaaleja, jotka muuttuivat ja uudistuivat nopeasti. Käytännössä materiaalit olivat monisteita, joita voidaan pitää paitsi ”kirjeenvaihtona”, myös opettajien koulutusta varten tehtyinä tietolehtisinä.

“Se se on ollut elämäni työläimpiä aikoja. Sit täytyy muistaa et sillon

tehtiin kuuspäivästä työviikkoo, et myös lauantai oli normaali työpäivä. Siinon ainakin jos ajatellaan hallinnollisia rakenteita, niin tilanne oli se, että kun Kerttu Luukannel oli loistava taidepedagogi ja taidekasvatuksen uudistaja, mutta hän ei ollut maailman parhaita neuvottelijoita ja kun peruskoulua ryhdyttiin käynnistämään, niin siinoli kaks rintamaa täysin vastakkain: oppikoulun opettajat vastusti henkeen ja vereen ja sit kansakoulun opettajapuolella taas nähtiin näitä mahdollisuuksia ja oltiin valmiita siihen -- siellä oli joukko ihmisiä jotka olivat niillä töin että suunnittelevat tätä peruskoulua ja sen toteutumista ja kokeiluperkouluja. -- Mä kanavoiduin sitte semmoseks Kerttu Luukannelen käsikassaraks, et kun piti laatia asiakirjoja, että nyt on tulossa semmonen ja semmonen kokous ja sinne täytyy olla paperit valmistettuna ja kirjetettuna näkemykset sitte että miten linjataan tästä ja tästä näkökulmasta katsoen taidekasvatusta, niin minä hyppäsin kun opetus loppu Raumalla kello 15 lauantaina, niin 15.30 lähti bussi Helsinkiin ja sit se oli työtä se sunnuntaipäivä ja paperit tehtiin. Niin että hän sai ne maanantaina sitte eteenpäin.” (P.K. 22.4.2013)

SIVA-materiaalia ei ole missään vaiheessa järjestelmällisesti tallennettu tai arkistoitu, ja sitä on tallella enää harvoilla uudistusprosessissa mukana olleilla.

“Kun tehtiin sitä työtä, tää Raija [Miettinen] oli ylitarkastajana silloin ja Anna-Maija ja minä tehtiin. Me istuttiin jossakin, mentiin jonnekin vaikka viikonloppuna ja kirjetettiin. Meilloli aina joku ohjenuora, eli tää yleinen perusopetussuunnitelma, oli joku alue vaikkapa työtävät. Niin meidän täyty siitä tehdä ainekohtainen materiaali, ja se, että me oltiin aina, jokaikinen kerta, jokaikisen materiaalin kohdalla Anna-Maija ja minä. Se johtu siitä, että Raija oli leimattu tosiaan täysin vasemmistolaiseksi, ja kyl hän sitä onkin. Mut miks just se estäis tekemästä materiaalia? Hän ei saanu tehdä. En mä suinkaan ollu siinä sen takia, et mä oisin ollu hyvä, siis ei Raija Miettinen valinnut sillä perusteella meitä tekemään, vaan sillä perusteella et me oltiin

yhteistyöhaluisia. Varmasti ois ollu paljon fiksumpia ja viisaampia materiaalin kirjoittajia kuin minä, mutta ne oli katsoneet pitkin nenää, että eivät he lähde tommoseen vasemmistolaisporukkaan.” (P.V. 6.5.2013)

8.1 Opettajien kurssitus

Opettajille järjestettiin erilaisia kursseja ja koulutuksia sekä ainekohtaisesti, että peruskoulun yleisen opetussuunnitelman osalta.

“Peruskoulun ensimmäiset materiaalit tuli 1971, ja se ensimmäinen koulutus mihin mä osallistuin oli nimenomaan tää yleispops perusteet. Erkki Lahdes [opetussuunnitelmakomitean jäsen] oli oikeastaan suomalaisen peruskoulun isä. Ja hän kertoi kolleegoilleen, meille, siitä koulutuksen alkamisesta. Se perustu hyvin pitkälle siihen, et heillon jossain Tanskassa ollu joku kokous tai kurssi, missä he on saaneet vaikutteita.” (P.V. 6.5.2013)

Valtio nimitti lääninkouluttajia, jotka vetivät opettajien kurssituksia oman lääninsä alueella ohjaaville opettajille, jotka taas opettivat saamansa tiedot eteenpäin.

“Kuntien oli pakko valita itselleen jokaiseen oppiaineeseen ohjaava opettaja. Kunnassa rekrytoitiin niin, että ketkä haluavat tulla ohjaaviksi opettajiksi. Sit ne kerättiin aina vuosittain koulutukseen, joskus ehkä useamminkin kuin vuosittain, ne teemat vaihteli aina, ja joskus se oli työtavat. Ne ei olleet tämmöstä yleisiä, vaan niillä oli aina aiheet, kuva ja joskus työtavat koulussa.” (P.V. 6.5.2013)

Jokaiseen oppiaineeseen valittiin myös ylitarkastajat, jotka kiersivät seuraamassa opetusta kokeiluperuskouluissa, sekä antamassa käytännön

vinkkejä opetustyöhön. Kursseja järjestettiin mm. Heinolan kurssikeskuksessa (haastatteluaineisto 2013).

8.2 Kokeilukoulut – muutosten jalkauttaminen

Kokeilukoulujen pääasiallisena tehtävänä oli selvittää, kuinka järjestettynä perusopetus luokille 1-9 olisi mahdollinen. Kokeilukouluissa kokeiltiin paitsi vuosiluokkakajako myös erilaisia opetussuunnitelmia, painottuen erityisesti matematiikan opiskeluun. (Nurmi 1986, 35)

Ongelmia syntyi esimerkiksi uusiin opetussuunnitelmiin soveltuvien oppikirjojen puutteen vuoksi. Opettajat joutuivat jatkuvasti suorittamaan oppiaineen valintaa ja järjestelyä. Ainoastaan kielenopetuksen kohdalla oppikirjakysymys oli suurin piirtein tyydyttävästi ratkaistu. Kielenopetuksessakin vaikeuksia kuitenkin aiheutui esimerkiksi opetusryhmän koon ja koostumuksen vuoksi, koska erityisesti pienemmissä kouluissa samaan opetusryhmään oli yhdistetty monta eri vuosiluokkaa. Lisäksi ongelmia aiheutti opettajien työtunnit: Kielten opetus järjestettiin yleensä ulkopuolisten kielenopettajien voimin, joka johti siihen, että koulun omat opettajat kärsivät tuntipulasta. Jos taas koulun omat opettajat olisivat järjestäneet myös kielenopetuksen, olisi heille tullut työtunteja liikaa. Myös koulutetuista kielenopettajista oli pulaa. Peruskoulukomitea antoi lausunnossaan ehdotuksen siitä, että englanti tulisi ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi peruskouluihin, mikä taas aiheutti huolta niissä kouluissa, joissa ruotsi oli ollut ensimmäisenä vieraana kielenä. Oli myös paljon opettajia, jotka olivat ehtineet hankkia ruotsinkielen tuntiopettajan pätevyyden. (Nurmi 1986, 45-46)

“Se kaikkein järein vaihe hallinnollisesti oli se, et mä olin ihan virkamääräyksellä tilapäinen kouluhallituksen kuvaamataidon ylitarkastaja. Ja siinä roolissa mä kiersin kaikki sillon 60-luvun lopussa olleet 10 kokeilupersuskoulu. Ja se tarkastustoiminta, se ennen kaikkea se oli semmosta tuutorointia mentorointia, et useemmassa koulussa ihmiset sano et olipa hyvä että tulee kuvaamataidonkin ylitarkastaja, et

nyt me saamme uutta tietoa asioista, ja mulla oli aina diakasetit mukana ja käytiin keskustellen läpi et mitä tämä uus kuvaamataidonopetus ja luovuuskasvatus sit tarkoittais kuvaamataidossa.” (P.K. 22.4.2013)

Vuoteen 1970 asti kokeilu perustui väliaikaisiin opetussuunnitelmiin. Kokeilun ensimmäisessä vaiheessa ns. yhtenäiskoulukokeilussa kuusivuotiselle kansakoululle rakentui rinnalle kolmivuotinen kokeilukeskikoulu ja kolmivuotinen kansalaiskoulu. Yläasteen keskikoulu oli aluksi linjajakoinen: Lukiolinjalla opiskeltiin kahta kieltä, ja se oli muutoinkin erittäin teoreettinen kun taas ammatillisella linjalla opiskeltiin vain yhtä kieltä ja oppiaineisiin kuului ammatillisia aineita, kuten kaupalliset aineet, maataloudelliset aineet jne. Ammatillisen linjan tarkoituksena oli johtaa opistoasteen opiskeluun esim. kaupan ja teknisten alojen opistoihin. Rinnalla toimivaa kansalaiskouluu nimitettiin kansalaiskoululinjaksi. Kansalaiskoulun osalta oppilaat voivat päättää opintonsa kahdeksannen luokan jälkeen tai suorittaa lisäksi vapaaehtoisen yhdeksännen luokan. (Mäki-Kuutti 1974, 34-35)

Kokeilun toisessa vaiheessa kolmivuotisen keskikoulun oppilaat ryhmiteltiin uusiksi. Luokkia ei enää jaettu opintolinjojen mukaan, vaan muodostettiin tärkeissä pääaineissa (kuten vieraat kielet, matematiikka, fysiikka ja kemia) kahden eri tason kurseja. Muodoltaan tämä kokeilu oli jo lähellä peruskoulua, koska yläasteella ei ollut enää erillisiä keski- ja kansalaiskouluja, vaan yhtenäinen peruskoulun yläaste, jossa oppilaille oli kaikille yhteisiä aineita, tasoryhmäaineita ja valinnaisia aineita. Koulun opetussuunnitelma oli keskeisin kokeilukohde. Peruskoulun väliaikainen opetussuunnitelma asetettiin käytännössä koulutoiminnan pohjaksi, ja saadut kokemukset kerättiin opetussuunnitelmakomitean mietinnön pohjaksi organisaatiossa mukana olleiden opettajien toimesta. (Mäki-Kuutti 1974, 35-36)

Peruskouluun siirtyminen tapahtui hallinnollisesti ja sosiaalisesti yhdellä kertaa, mutta pedagogisesti asteittain. Valtioneuvosto vahvisti, minä vuonna mikin kunta siirtyisi peruskoulujärjestelmään, ja tuosta kyseisestä päivämäärästä eteenpäin hallinnolliset ja sosiaaliset asiat kuuluivat peruskoulujärjestelmän piiriin. Kuntiin tuli muodostaa

koulujärjestelmälain mukainen kouluhallinto, jota johti kunnan koululautakunta, kun taas vanhan järjestelmän mukaiset kansakoulun johtokunnat ja kansakoululautakunta lakkasivat olemasta. Myös kaikki peruskoulun tarjoamat sosiaaliset edut kuten kouluterveydenhuolto, koulukyydit jne. Tulivat voimaan tuosta kyseisestä päivästä lähtien. Pedagoginen uudistus sen sijaan toteutettiin asteittain. (Mäki-Kuutti 1974, 12). Tästäkin muutoksesta on olemassa ristiriitaista tietoa, koska esimerkiksi Opettaja-lehdessä todettiin vuonna 1971, että pedagoginen uudistus olisi aloitettava ennen hallinnollista uudistusta. (Rautiainen 1992, 73)

Opettajainlehden mukaan kokeilukoulujen opettajat olivat erityisen yllättyneitä siitä, että heidän työmääränsä lisääntyi ja siitä, ettei peruskoulu suinkaan mullistanut koululaitosta perin juurin. Opettajainlehdessä pohdittiin myös sitä, oliko opettajien asiantuntemusta käytetty riittävästi hyväksi koulun kehittämisessä. Vuonna 1973 lehdessä julkaistiin mietintö, jossa ehdotettiin kouluuntuloiän alentamista ja yleissivistävän koulutuksen pidentämistä 12:een vuoteen, lukion sulauttamista peruskouluun ja ammatilliseen koulutukseen. Lisäksi todettiin, että koko koulutusjärjestelmän suorittaminen säädettäisiin lailla kansalaisoikeudeksi. (Rautiainen 1992, 73-74)

10. Yhteenveto

Tutkimuskysymykseni olivat: Kuinka taidepedagogiikka muuttui käytännössä ja miten sen muutos jalkautettiin peruskouluihin? Mikä oli taidepedagoginen ajattelutapa muutoksen takana ja mihin tämä liittyi? Kuinka opettajia pyrittiin ohjaamaan uuteen pedagogiseen ajattelutapaan? Tutkimuskysymyksiini sain mielestäni tyydyttävät vastaukset, vaikka aineistoa ja tutkittavaa riittäisi helposti suurempaan tutkimukseen (esim. väitöskirjaan).

Taidekasvatus muuttui nimenomaan käytännössä. Sekä työskentelytavat, että oppisisällöt muuttuivat. Mukaan tulivat uudenlaiset materiaalit, sekä täysin uusina

elementteinä ympäristökasvatus ja joukkotiedotusoppi. Kuvaamataidolle asetettiin päämäärä, ja oppisisältö muokattiin vastaamaan yhteiskunnan tarpeita.

Peruskoulu-uudistus jakoi mielipiteet kahtia. Politisoitunut vastakkainasettelu ei koskenut vain taidekasvatusta, vaan koko yhteiskuntaa. Peruskoulu-uudistuksen mukanaan tuoma muutos sekä pedagogisessa ajattelutavassa, että koulurakenteessa jalkautettiin äärimmäisen aktiivisen kouluttamisen ja materiaalin tuottamisen avulla, taloudellista panostusta valtiolta unohtamatta. Uusi taidekasvatusnäkemys otti huomioon yhteiskunnan ja taiteen vaikutuksen toisiinsa, sekä kuvaamataidon mahdollisuudet lasten persoonallisuuden kehityksessä.

Tutkimukseni aiheesta onnistui mielestäni siinä mielessä hyvin, että sain taltioitua paljon tietoa, jota ei tähän mennessä ole ollut olemassakaan muuten kuin suullisesti kerrottuna. Toisaalta taas tämä teki aineiston käsittelystä erittäin haastavaa: mihin vedota, jos aikaisempaa tutkimusta aiheesta ei ole? Mistä tietää onko oikeassa vai väärässä, jos varmaa todistetta kummastakaan ei ole, ja on vain useita subjektiivisia näkemyksiä asiasta? Haastatteluaineisto perustuu yksinomaan muistitietoon. Tutkielmastani puuttuu myös peruskoulun vastustajien henkilökohtainen näkökulma kokonaan. Toisaalta voidaan pohtia sitä, olisivatko vastustajat vielä tänä päivänä myöntäneet vastustaneensa peruskoulua, ja olisiko kukaan valmis palaamaan aikaisempaan koulujärjestelmään?

11. Pohdintaa

Kuvaamataidon opetus on aina riippuvainen sekä koulun, että opettajan toimintatavoista, eivätkä opettajat välttämättä seuraa orjallisesti opetusmateriaalien tehtävöohjeita. Kuitenkin esimerkiksi Haverisen ja Kuukasjärven kirjassa (2010), on esipuheessa vihjattu siihen suuntaan, että tehtävät ovat valmiita toteutettaviksi sellaisenaan, ja ohjeet on tarkoitus jättää luokan eteen siten, että oppilaat voivat ne käydä tarkistamassa, ja niiden mukaan toimia. Mitä tämänkaltaisessa tapauksessa jää opettajan tehtäväksi? Mitä lapset tämänkaltaisesta työtavasta oppivat?

On edelleen vaikea sanoa, ovatko taidekasvatukselle opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet missään vaiheessa täysin toteutuneet. Uskallan veikata, että useissa kouluissa kuvaamataidon opetus toimii juuri niin hyvin kuin sen pitäisikin, mutta olen huolissani pienemmistä paikkakunnista, sekä kouluista, joihin ei pätevää kuvaamataidon opettajaa palkata, enkä ole yksin huoleni kanssa.

“Taidekasvatusta on nykerretty myös. Sitähän on nykerretty kauheasti. Et sit tule näitä valinnaiskursseja, mutta pienet koulut ei kykene tarjoaa valinnaiskursseja ja nyt on jo se, että jälleen ollaan siinä että tuntimäärät on ne pakollisten taideaineiden tuntimäärät ovat niin pieniä, että pienissä kouluissa ei riitä lehtoraattiin. Ei sillen tule pätevää musiikinopettajaa, ei pätevää kuvaamataidonopettajaa, kun ei sille ole virkaa. Niin se eriarvoistaa jo valtavasti. Ja sit jos ajatellaan jotain Multiaa taikka Kinnulaa tai muuta, niin se taiteen perusopetus... ei sitä siinä kunnassa ole. Se on sitte niinku Multialaisten ois mentävä Keuruulle, mutta se on siellä. Ja kuka kuskaa lapsen sinne illalla? Kyl me ollaan sikäli, tää on hyvin hyvin huolettava tilanne taidekasvatuksen kannalta.” (P.K. 22.4.2013)

Kuvaamataidon tuntimääristä on käyty, ja käydään edelleen paljon keskustelua.

“Se oli idealistisen upea se pyrkimys sillen. Ja siinoli näitä kansakoulun poikia sillen vetämässä sitä, ja mä ymmärrän sen heidän huolensa, kun sitä odotettiin kieli pitkällä niitä ensimmäisiä peruskoulun tuloksia. Ja oli tämmöset valtakunnan tason kokeet: Niitä valtakunnan kokeita, joilla mitattiin, että miten on peruskoulun yläasteen ja entisen oppikoulun tulokset, että onko ne vertailukelpoisia. Ja siinä oltiin haukan silmin odottamassa et peruskoulutulokset olis niin heikot, et voitais sanoa että "no, tässä näette, et nyt kun laitetaan kaikki, koko ikäluokka samaan kouluun, niin taso laskee". Tätähän oppikoulun opettajat oli sanoneet, et näin siin tulee käymään. Ne tulokset, mitä nää peruskouluihmiset ja siitä

vastaavat pelkäsivät hirveesti, että jos näin käy, niin koko uudistus kariutuu. Näiden niin sanottujen, "tärkeiden aineiden" tuntimäärät niin korkeeksi, et saadaa varmasti kunnon tulokset. Niin silloin jouduttin jostain ottamaan ne tunnit, ja taidekasvatukseen ja taideaineisiin jäi hirveen vähän. Ja siitä nousi se alkuvaiheen metakka, ja niitä todella oli karsittu lujasti. Niin sitte sitä nostettiin, sitä tuntimäärää, ja se helpotti ja siinä vaiheessa sit oltiin jo aika tyytyväisiä. Mut nyt on menty taas sitten takapakkia.” (P.K. 22.4.2013)

Seuraavaan opetussuunnitelmauudistukseen on kaavailtu yhden kuvaamataidon tunnin lisäämistä viikkotuntimäärään. Se, onko lisäys tarpeellinen, selvinnee vasta tulevaisuudessa.

On kouluja, joissa kuvaamataidon opetuksella ei ole enää mitään tekemistä lapsen omaehtoisen luovuuden kanssa, vaan opetusmenetelmänä käytetään nimenomaan instruktiivista menetelmää, jonka tavoitteena on tehdä mahdollisimman mallinkaltainen työ (tämä tuntuu olevan ongelmana erityisesti opettajilla, jotka eivät ole hankkineet kuvaamataidon opettajan pätevyyttä [ja tähän ovat viitanneet myös useat haastateltavat haastatteluaineistossa]). On kuitenkin olemassa myös kouluja, joissa kuvaamataidon opetus on erittäin laadukasta. Jos kuitenkin peruskoulun perusarvona pidetään nimenomaan tasa-arvoa, eikö tällöin jokaiselle lapselle tulisi taata myös yhtä laadukas kuvaamataidon opetus koulusta riippumatta?

“Opettajissa on hirveen erilaisia. Tänäkin päivänä on varmaan joitakin semmosia jotka ei saa mitään aikaseksi. Joilla on siis kuivaa ja tylsää kun mikä. Mä oon katellu tossa vieressä olevan yläasteen ikkunoita, siellä pitäis olla muodollisesti pätevä kuvaamataidon opettaja, ainakin yks, mut ei siellä musta kyllä kauheesti näy kyllä koulussa, että siellä ois hyvä kuvaamataidon opettaja. En mä tiedä, voinhan mä olla väärässä. Kun ne on pannu ikkunoihin, ja ne tekee ikivanhoja sitä että paperista leikataan koloja ja niitä liinoja. Jumalauta voisivat keksiä jo jotain modernimpaa. Kyllä olen sitä mieltä, että sen ajan täytyy näkyä myös siinä, että se joku

modernius tulee kuvioihin mukaan. Sen pitää näkyä jossakin. No se näkyi siinä, että meillä opetusmateriaalit oli autoja ja satoja metrejä kangasta, sitte yhdet jätkät kun ne tiesi, et mä oon narrattava, niin sano että he haluavat nyt pakastimen tänne. Ja niin käytiin taas hankkimassa pakastin sinne. Ja sit ne alko rakentaa kaikkee sinne sisälle se sakki poikia. Aina sai tehdä, kun joku sai jonkun idean.” (K.E. 28.4.2013)

Oma taidekasvatusnäkemykseni on muokkaantunut hiljalleen sekä kokemuksen, opintojen, että (yllättävää kyllä) näiden haastattelujen kautta ilman, että pystyn suoraan sitä johonkin teoriaan liittämään. Tutkimusta tehdessäni ymmärsin paljon omasta itsestäni ja taidekasvatusnäemyksestäni, sekä havaitsin, missä olisi parantamisen varaa. Vapaata materiaali- ja värivalintaa olen kannattanut aina, yksinkertaisesti siitä syystä, että värin- tai materiaalin valitseminen itse ei taatusti ketään vahingoita, mutta valinnanmahdollisuus on mukava ja ”uusi asia”. Kouluissa ja päiväkodeissa pidetään usein täysin automaationa sitä, että jos piirretään, niin piirretään (ainakin minun kokemukseni mukaan). Valinnanvapaus ja –mahdollisuus tukee lapsen omaa, luovaa kehitystä, ja auttaa lasta hahmottamaan paremmin sen, mikä juuri hänelle sopii ja mistä juuri hän pitää.

Aikaisemmin minulla on ollut melko Readilainen näkemys siitä, mitä konkreettista kerhoissa tai työpajoissa tulisi tehdä. Olen ajatellut usein, että antaa lasten tehdä mitä he haluavat (vapaa aihevalinta). Vasta tutkimukseni kautta todella ymmärsin, että liika vapauskin voi olla huono asia: täydellisen vapaassa aihevalinnassa ei ole haastetta, joten lapsen kuvallinen ilmaisu tai ongelmanratkaisukyky ei kehity. Jos muotoilen tehtävän ongelmaksi (probleemitehtävä), voi ratkaisu olla ihan mikä vain, mutta lapsi on keksinyt sen itse, ja todella miettinyt sitä. Useiden eri ratkaisujen tarkasteleminen taas kehittää lapsen luovuutta, ja auttaa häntä katsomaan asiaa useasta eri näkökulmasta, sekä ymmärtämään muiden ratkaisuvaihtoehtoja.

PISA-tutkimukset todistavat, että suomalainen peruskoulujärjestelmä toimii ”tiedonjaollisilta ominaisuuksiltaan” hyvin. Lapset oppivat, ja lapset oppivat riittävän hyvin, että keskiarvotulos riittää näyttämään positiiviselta. Kuitenkin lähes päivittäin

lehdissä ja muussa mediassa puhutaan syrjäytymisestä ja mielenterveysongelmista, nimenomaan nuorten osalta. Mistä johtuvat koulujen kurinpito-ongelmat, koulukiusaaminen jne. tänä päivänä? Jos koulussa joku oppiaine on, millä näihin asioihin voitaisiin vaikuttaa, eikö se ole juuri taideaineet? Kuvitellaanpa tilanne, jossa ylivilkas lapsi tai nuori häiritsee jatkuvasti tunnilla. Entäpä jos opettaja keksisikin oikeasti sen jutun, millä saisi lapsen tai nuoren aiheesta kiinnostumaan? Jos opettaja toisi luokkaan tyhjän pakastimen, ja käskisi lapsen tai nuoren rakentamaan siihen jotain opittavaan aiheeseen liittyvää? Jos koulun pihaan tuotaisiin auto, jolle oppilaat saisivat tehdä mitä haluaisivat? Nämä ovat asioita, jotka on toteutettu jo 1970-luvulla kuvaamataidon opetuksessa. Mikä estää kouluja toteuttamasta vastaavia projekteja nykypäivänä?

Taideaineet ovat ainoita aineita koulussa, joissa kuka tahansa voi olla hyvä, mutta eri tavalla. Suomessa on myös edelleen erityisluokkia (ja erityiskouluja), vaikka integraatiosta ja inklusiosta on puhuttu jo ties kuinka kauan. Siinä mielessä peruskoulujärjestelmä on kiitollisessa asemassa, että siitä löytyy vielä kritisoitavaa: sehän tarkoittaa vain sitä, että se voi (ja sen pitää) vielä kehittyä.

Lähdekirjallisuus ja –materiaali

Painetut lähteet:

Haverinen, Tarja ja Kuukasjärvi, Tarja *Kuvisaarteita – vuodenvierro kuvistaita* (2010)

Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki

Hirsjärvi, Sirkka ja Hurme, Helena *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2001), Yliopistopaino, Helsinki

Kalin, Pertti ja Koivisto, Oiva *Peruskoulun kuvaamataito* (1971) WSOY, Porvoo

Mäki-Kuutti, Tarmo *Peruskoulu – mitä koulunuudistus merkitsee* (1974) Werner Söderström Osakeyhtiön laakapaino, Porvoo

Nurmi, Veli *Dokumentteja maamme koulunuudistuksen perusvaiheista* (1986) Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, Oulun yliopisto

Nurmi, Veli *Kansakoulusta peruskouluun* (1989) Juva: Veli Nurmi ja Werner Söderström Osakeyhtiö

Ojala, Anita *Kuviskimara – tehtäviä peruskoulun kuvataideopetukseen* (2003)

Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I (1970:A4) Helsinki: Valtion painatuskeskus

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II (1970:A5) Helsinki: Valtion painatuskeskus

Pohjakallio, Pirkko *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut* (2005) Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä

Rantala, Juho *"Marxilaisen estetiikan paikka ja sen ylittäminen"* (2012) Tampereen yliopisto

Rantanen, Saida *"Kasvatus taiteen avulla"* *Stylus* 1966:52 (1966) 9-16

Sabelström-Leppänen, Raija *Minä maalaan – esi- ja alkuopetuksen kuvataide vuodenkiertoa myötäillen* (2003) Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki

Taskinen, Eetu *Millainen on peruskoulu* (1976) Satakunnan Maakunta Oy Offset Kokemäki, Maaseudun sivistysliitto

Painamattomat lähteet:

Helakorpi, Seppo *Koulu 1970-luvulla* (?) [online] viitattu 19.2.2013
<http://openetti.aokk.fi/sisu/aokk50v/1970-luku/Sepon%20teksti%201970-luvusta.pdf>

Kontula, Anna *Kuollut muttei kuopattu, taistolaisuus ja miten sitä muistetaan* (2002), pro gradu-tutkielma <http://annakontula.fi/wp-content/uploads/2011/07/Taistolaisgradu.pdf>

Mäenpää, Heidi *Näkökulmia peruskouluun: "Peruskoulu oli hyvinvointiyhteiskunnan pilottiprojekti"* (2012) [online] viitattu 19.2.2013
<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2012/1309/peruskoulu.html>

Opetushallitus *Peruskoulun opetussuunnitelma 2004* [online] viitattu 02.05.2013
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Opetushallitus 2013 *Opetussuunnitelma 2016* [online] viitattu 02.05.2013
<http://www.oph.fi/ops2016>

Rautiainen, Raija *Peruskoulu Opettaja-lehden näkökulmasta* (1992) Mikrokortti, Jyväskylän yliopisto

Valtaoja, Esko *Kuria ja järjestystä* (23.4.2013) Turun Sanomat [online] viitattu 11.08.2013 <http://www.ts.fi/mielipiteet/kolumnit/477113/Kuria+ja+jarjestysta>

Viitanen, Pirjo *"Taidekasvatus tänään" –luentosarja* (2001) Wäinö Aaltosen museo, Turku

Yle: Historiasarjoja *Peruskoulun historia. Osa 2/5: Koulu kokeilulaboratoriona* (2012) [online] viitattu 19.2.2013 <http://areena.yle.fi/radio/1667485> video

Aineisto:

Elimäki, Karin *Haastattelu 28.04.2013*

Issakainen, Anna-Maija *Haastattelu 29.04.2013*

Kalin, Pertti *Keskustelu 31.10.2012*

Kalin, Pertti *Haastattelu 22.4.2013*

Miettinen, Raija *Haastattelu 17.06.2013*

Viitanen, Pirjo *Haastattelu 06.05.2013*

SIVA-materiaalia vuosilta 1972-1975

Liitteet

Liite 1: Haastattelurunko

Haastateltavan esittely: nimi, koulutus (ja koulutusvuodet)

1. Oppikoulun/kansakoulun opettaja? Mikä oli toimenkuvasi uudistusprosessin aikana? Miten osallistuit uudistustyöhön?
2. Kuinka uudistus vaikutti kuvaamataidon opetukseen käytännössä – Mitä etuja, mitä hankaluuksia? JA/TAI Millaista kuvaamataidon opetus oli käytännössä ennen ja jälkeen uudistuksen?
3. Kuinka itse suhtauduit peruskoulu-uudistukseen? Puolsitko vai vastustitko sitä? Miksi? Miten koit muutokset?
4. Millaista opetusmateriaalia käytit ennen ja jälkeen peruskoulu-uudistuksen?
5. Kuinka työnkuvasi muuttui?
6. Mitkä olivat mielestäsi merkittävimmät muutokset?
7. Millainen taidekasvatusnäkemys sinulla on/oli? Muuttuiko taidekasvatusnäkemyses uudistusprosessin aikana? Mitä ajattelet tämän päivän taidekasvatuksesta?
8. Miten kuvaamataidon ja kuvataiteen opetuksen perustelut muuttuivat?
9. Miten yhteiskunnallinen ilmapiiri vaikutti muutokseen?
10. Miksi taidekasvatusta pidettiin/ei pidetty tärkeänä?

