

Susanna Hagman

Katsaus perusopetuksen taide- ja kulttuurikasvatukseen

Tutkielma Suomen
kulttuurikasvatussuunnitelmien
taidekasvatukselle antamista merkityksistä

Taidekasvatuksen pro gradu-tutkielma
Humanistinen tiedekunta
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2014

Sisällysluettelo

1.	Johdanto	4
2.	Kulttuuripolitiikka ja kulttuurikasvatus	7
2.1	Kulttuurin käsitteestä – kulttuuri, sivistys ja taide	7
2.2	Kulttuuripolitiikka	12
2.2.1	Kasvatus, tiede ja taide.....	14
2.2.2	Taide- vai kulttuurikasvatusta?	16
2.2.3	Taidekasvatus osana perusopetusta	19
3.	Kulttuurikasvatussuunnitelmista - Suomen Kulttuuripolkuja.....	27
3.1	Taikalamppu-verkosto	30
3.2	Kulttuurikasvatussuunnitelmien sisällöistä	32
4.	Suomen kulttuuripolitiikka ja tavoitteellinen kulttuurikasvatus.....	36
4.1	Kulttuurikasvatuksen tavoitteista	37
4.2	Kulttuuripoliittinen ideologia kulttuurikasvatuksen taustalla.....	40
4.2.1	Kulttuurinen tasa-arvo - Kulttuuridemokratia ja kulttuurin demokratisointi.....	43
4.2.2	Kulttuurisen tasa-arvon ongelmista.....	46
4.3	Kulttuurikasvatuksella tavoiteltavat hyödyt.....	57
4.3.1	Instrumentalistinen kulttuurikäsitys	58
4.3.2	Taloudellinen hyöty	60
4.3.3	Sosiaalinen hyöty	63
4.3.4	Hyvinvointia kulttuurista	64
4.3.5	Hyvinvoivasta yksilöstä hyvinvoivaan yhteiskuntaan	65
4.4.	Hyötytavoitteiden saavuttaminen kulttuurikasvatuksen keinoin.....	74
4.5	Yhteistyö	82
5.	Pohdinta	85
5.1	Valta ja vastuu	90
5.2	Lastenkulttuuri ja leikki	93
5.3	Kulttuurikasvatus ja nuoriso.....	94
	Yhteenveto.....	100
	Lähteet:	102
	Sähköiset lähteet:	103

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Tuuli Susanna Hagman	
Työn nimi Katsaus perusopetuksen taide- ja kulttuurikasvatukseen: Tutkielma Suomen kulttuurikasvatussuunnitelmien taidekasvatukselle antamista merkityksistä	
Oppiaine – Subject Taidekasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and Year Kevät 2014	Sivumäärä – Number of Pages 108
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielmassa tarkastellaan taide- ja kulttuurikasvatukselle annettuja merkityksiä erityisenä kiinnostuksen kohteena peruskoulujen kulttuurikasvatussuunnitelmat. Diskurssianalyysin menetelmin tutkielmassa selvitetään kulttuurikasvatusta käsittelevästä diskurssista taiteelle, kulttuurille, taidekasvatukselle sekä kulttuurikasvatukselle luotuja merkityksiä. Suomen kontekstissa kulttuurikasvatusdiskurssin yhteydessä esiin nousivat erityisesti kulttuurisen tasa-arvon kysymykset.</p> <p>Tutkielmassa tarkastellun diskurssin muodostivat paikallisten kulttuurikasvatussuunnitelmien yhteydessä ja niitä varten luodut julkiset dokumentit, hallinnolliset julkaisut sekä taidekasvatusta ja kulttuuripolitiikkaa käsittelevät teorieokset. Näitä eri tekstejä tutkimalla kartoitettiin Suomessa vallitsevia peruskoulujen taide- ja kulttuurikasvatukseen liittyviä käsityksiä, linjauksia ja tavoitteita. Tutkielmassa pyrittiin myös vertaamaan valtakunnallisia linjauksia paikallisiin linjauksiin. Tässä yhteydessä pyrittiin myös tarkastelemaan mahdollisia ongelmakohtia sekä parannustarpeita kulttuurikasvatuksen käytännöissä ja ohjeistuksissa.</p>	
Asiasanat – Keywords Lastenkulttuuri, lastenkulttuuripolitiikka, kulttuurikasvatus, kulttuurikasvatussuunnitelmat, kulttuuripolitiikka, taidekasvatus, perusopetus.	
Säilytyspaikka – Depository Tutkielma löytyy digitaalisena versiona Jyväskylän yliopiston kirjaston tietokannasta.	
Muita tietoja – Additional Information -	

1. Johdanto

Opiskeluvuosieni varrella olen päässyt tutustumaan laajalti taidekasvatusta koskevaan diskurssiin tenttikirjojen, julkaisujen ja luentojen myötä. Jo ensimmäisiltä opiskeluvuosiltani mieleeni muodostui vaikutelma, että puhuttaessa taiteen asemasta kasvatuksessa, kuten myös yhteiskunnassa ja elämässä yleensä, joudutaan taiteen merkitystä usein perustelemaan ja puolustelemaan eri näkökulmista. Varsinkin loogis-rationalistisen ajatteluprosessin dominoimassa maailmassa¹ taide tuntuu jäävän usein koviin ahtaaseen asemaan². Mielikuvani taidekasvatuksen ahdingosta on vain vahvistunut tutustuessani kulttuurikasvatusta koskeviin julkaisuihin, ja joko taidekasvatusta koskevan diskurssin herättelemänä tai omista lähtökohdistani johtuen olen myös itse ryhtynyt ajattelemaan omaa merkitystäni taidekasvatuksen kentällä. Mikä on minun roolini yhteiskunnassa, mitä annettavaa minulla on, mikä tekee minusta tärkeän työelämässä?

Suoritin keväällä 2013 opintoihini liittyvän harjoittelun Mikkelin kaupungin kulttuuripalveluissa, jossa muiden tehtävieni ohella tutustuin kaupungin kulttuurikasvatussuunnitelmiin: peruskoulujen Kulttuuripolkuun ja varhaiskasvatuksen KulttuuriKameliin. Suunnitelmiin liittyvän työn yhteydessä minun tuli laatia kulttuurikasvatussuunnitelmia toteuttavien koulujen opettajille kuvailu suunnitelmien sisällöistä ja merkityksestä osana opetusta. Laatiessani materiaalia törmäsin jälleen jo vuosia sitten ensimmäisen kerran kohtaamaani kysymykseen, joskin tällä kertaa hieman eri näkökulmasta: kuinka taidekasvatuksen roolia perustellaan osana perusopetusta? Kysymyksen innoittamana tutustuin laajemmin Suomen kuntien ja kaupunkien kulttuurikasvatussuunnitelmiin ja kiinnostuin siitä, kuinka meillä taiteen läsnäoloa kasvatuksessa perustellaan – jos perustellaan.

Tutkielmassa mielenkiinnon kohteeksi valikoituivat erityisesti perusopetuksen kulttuurikasvatussuunnitelmat, sillä vaikka erilaisten kulttuuri-instituutioiden ja taidekeskusten argumentteja olisi myös mielenkiintoista tutkia, minua kiinnosti taide- ja kulttuurikasvatuksen rooli osana perusopetusta. Tällöin kulttuurikasvatusta pystytään tarkastelemaan läsnä olevana koululuokissa ja osana koulujen opetusohjelmaa, ei

¹ Read 1958, 57.

² Koulun pienen kulttuurikirjan mukaan taiteen läsnäoloa kouluissa on jouduttu usein perustelemaan. Lindström 2002, 5.

vapaaehtoisen harrastamisen näkökulmasta tai tapauksissa, joissa instituution tarkoituksena on vain ja ainoastaan keskittyä taiteisiin ja kulttuuriin. Halusin selvittää missä asemassa taidekasvatus nähdään osana perusopetuksen kokonaisuutta sekä sitä, minkälaisia merkityksiä taidekasvatukselle annetaan laajemmin osana yhteiskuntaa ja ihmisen kasvua.

Tutkielmassa ei perehdytä syvällisesti lastenkasvatuskeskusten toimintaan tai peruskoulun taito- ja taideaineiden opetukseen, vaan kulttuurikenttään tutustutaan lastenkulttuurin kontekstissa vain siltä osin, kun sen toimijat tukevat taide- ja kulttuurikasvatussuunnitelmia sekä edistävät samojen tavoitteiden toteutumista. Taidekasvatuksen ja lastenkulttuurin eri muotoihin tutustuttiinkin tutkimuksen kontekstissa ennen kaikkea siltä osin, kun nämä muodostavat yhden yhteistyötä tekevän kokonaisuuden kulttuurikasvatussuunnitelmien kontekstissa.

Koska tutkielman tarkoituksena ei ole analysoida itse kulttuurikasvatussuunnitelmien toteutumista käytännössä, vaan kyseisten suunnitelmien yhteydessä käytettyjä kirjallisia argumentteja taidekasvatuksen puolesta, tutkimuksessa ei tehdä yhteistyötä minkään tietyn kunnan kanssa. Yksittäisten suunnitelmien kohdalla aineisto löytyi valmiina Internetistä joko erilaisina suunnitelmiin liittyvinä selvityksinä, julkaisuina ja raporteina, oppaina tai Internet-sivuina. Tutkielman edetessä myös erityisesti opetus- ja kulttuuriministeriöön julkaisut nousivat yhä tärkeämpään rooliin. Tämä johtui siitä, että ministeriön julkaisut tarjoavat kulttuurikasvatussuunnitelmille suuntaa-antavat linjaukset sekä käsittelevät kulttuurikasvatukseen liittyviä merkityksiä yksittäisiä suunnitelmia perusteellisemmin. Kulttuurikasvatussuunnitelmia varten tuotettu materiaali puolestaan painottuu enemmän käytäntöjen kuvaamiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuista tärkeitä lähteitä olivat esimerkiksi KOKU-hankkeen myötä syntynyt *Koulun pieni kulttuurikirja* (2002), *Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma* (2003) sekä *Suomen lastenkulttuurikeskusten arviointi* (2006). Myös Kuntaliiton *Eläköön taidekasvatus!* -julkaisu (2012) tarjosi tutkielman kannalta hyvin paljon hyödyllisiä näkökulmia tarkasteltavaksi. Teoriakirjallisuuden osilta tärkeimmiksi lähteiksi voidaan mainita Simo Häyrysen *Suomalaisen yhteiskunnan kulttuuripoliittikka* (2006) sekä Herbert Readin *Education Through Art* (1958). Simo Häyrysen teos valikoitui pääasialliseksi lähteeksi erityisesti kulttuurikasvatuksen päämääriä tarkastellessa, sillä teoksessa eritellään kattavasti Suomen kulttuuripoliittisia suuntauksia, joiden virrassa myös lastenkulttuuri ja kulttuurikasvatus esiintyvät ja toimivat. Readin teos puolestaan valikoitui

tutkielman linjoja tukevaksi teoriaksi, sillä sen argumentointi taidelähtöisen kasvatuksen puolesta on hyvin pitkälti yhdenmukaista tämän päivän diskurssin kanssa. Readin teos tarjoaa myös sopivilta osin syvällisemmän näkemyksen siihen, miksi taide- ja kulttuurikasvatusta koskevista ilmiöistä ja merkityksistä kirjoitetaan, kuten kirjoitetaan, erilaisissa teksteissä.

Tutkielman aineisto on moninainen, mutta koen, että valmiiseen tutkielmaan valikoitunut aineisto ja kirjallisuus käyvät onnistunutta keskustelua toistensa kanssa. Aineistossa onkin tutkielman luonteen vuoksi oleellisinta kaikkien aiemmin mainittujen tekstien välinen vuorovaikutus ja intertekstuaalisuus merkitysten linjoja ja perusteita etsiessä. Tutustumalla erilaisiin, erimuotoisiin, eri konteksteissa kirjoitettuun ja erilaisille yleisöille kirjoitettuun teksteihin pystytään myös luotettavammin löytämään vastauksia kysymykseen siitä, joudutaanko taide- ja kulttuurikasvatuksen läsnäoloa puolustamaan ja perustelemaan osana perusopetusta, sekä minkälaisen argumenttien muodossa puolustelu ja perustelu esiintyvät.

Kulttuurikasvatusta ja kulttuurikasvatus- sekä -opetussuunnitelmia on käsitelty aiemminkin Jyväskylän yliopiston pro gradu -tutkielmissa (esim. Moilanen 2012, Seilo 2012 ja Lampinen 2010). Näissä tutkielmissa on kuitenkin tarkasteltu suunnitelmien syntyä, toteutumista ja onnistumista syvällisesti tietyn tai tiettyjen kulttuurikasvatussuunnitelmien kohdalla. Oma tutkielmani eroaa näistä siinä, että kulttuurikasvatussuunnitelmiin ei paneuduta käytännön tasolla. Sen sijaan mielenkiinnon kohteena ovat suunnitelmien sivutuotteena syntyneet tiedottavat materiaalit sekä se, mitä materiaaleissa käytetyt argumentit kertovat taide- ja kulttuurikasvatukseen kohdistuvista asenteista laajemmassa, kansallisessa³ mittakaavassa.

Koska tutkielma perustuu kokonaisuudessaan eri tekstien välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun, tutkimuksen metodi, tai ennemmin lähestymistapa, on laadullinen diskurssianalyysi. Diskurssianalyysin keinoin tutkielmassa pyritään selvittämään analysoitavien kirjoitusten takaa löytyvä ”laajempi sosiokulttuurinen yhteys”⁴. Omien vahvojen ennako-oletusteni vuoksi menetelmäjätköhta tutkielmassa on diskurssianalyysin ohella vahvasti hermeneuttinen. Diskurssin kohdalla erityisenä kiinnostuksen kohteena on, minkälaisia *merkityksiä* taide- ja kulttuurikasvatukselle annetaan suomalaisessa

³ Vaikka tutkielmassa on päänäkökulmana kansalliset suuntaukset, myös EU:n kulttuurikasvatustäkemystiä sivutaan.

⁴ Kangaspunta.

yhteiskunnassa. Tämän vuoksi tutkielmassa sivutaan myös taiteelle ja kulttuurille yleisesti annettuja merkityksiä.

Diskurssianalyysi liittyy vahvasti sosiaalisen konstruktionismin tieteenfilosofiseen suuntaukseen, jonka mukaan tieto ja todellisuus ovat riippuvaisia kulttuurista ja yhteisöstä. Tieto ja todellisuus ovat siis ihmisten kehittämää, ja tarkasteltava todellisuus on ennen kaikkea sosiaalinen todellisuus, ei todellisuus sellaisenaan, sillä todellisuutta sellaisenaan ei ole olemassa: sosiaalisissa käytännöissä toteutuva diskurssi on todellisuuden luoja.⁵ Tästä näkökulmasta diskurssianalyysi on sopiva metodi juuri kulttuuriin liittyvien kokonaisuuksien tarkasteluun. Jopa itse kulttuurin käsitteessä oleellista on sosiaalisen kontekstin merkitys sekä erilaisten merkitysten vastaanotto, tulkinta ja uudelleen luominen. Samalla kun tutkielma muodostuukin osaksi taide- ja kulttuurikasvatusta koskevaa keskustelua, se myös ottaa pienen paikkansa osana kulttuuriamme. Yrittämällä vastata tutkielman lähtökohtana toimiviin kysymyksiin ja etsiessäni merkityksiä taidekasvatukselle, tutkielmastani tuli selvitys taide- ja kulttuurikasvatusta koskevasta diskurssista, mutta myös osa tuota diskurssia.

2. Kulttuuripolitiikka ja kulttuurikasvatus

Kulttuuripolitiikan laaja kenttä ilmenee tutkielman aineistona toimivista kulttuurikasvatussuunnitelmista, kulttuurikasvatusta linjaavista selvityksistä sekä kulttuurikasvatusta käsittelevästä teoriakirjallisuudesta. Ymmärtääkseen kulttuuripoliittisia tavoitteita ja teemoja, on tärkeää ymmärtää minkälaisia käsitteitä kulttuuripolitiikkaa ja kulttuurikasvatusta koskeva argumentointi pitää sisällään.

2.1 Kulttuurin käsitteestä – kulttuuri, sivistys ja taide

Käytännön puheessa kulttuurilla voidaan viitata yhtäläillä elokuvaelämykseen kuin ulkomaan matkojen kokemuksiin, mutta tieteellistä tarvetta varten kulttuuri on määriteltävä tarkemmin. Käsitteen määrittely yksiselitteisesti on kuitenkin vaikeaa, sillä niin taide kuin kulttuurikin

⁵ KvaliMOTV – Diskurssianalyysi.

voidaan käsittää monin eri tavoin, mutta silti välttämätöntä ymmärtääksemme käytännön kulttuuripolitiikan tavoitteita ja piirteitä. Kulttuurin käsitteen selkeyttämisen avulla luodaan edellytykset kulttuuripolitiikan vankemman teoriapohjan kehittämiseksi, mutta myös tehdään sen toteuttaminen helpommaksi⁶.

Kulttuuri

Simo Häyrysen mukaan kulttuurin käsite voidaan määritellä joko *inhimillisen tiedon ja taidon korkeimpana muotona, elämäntapana ja elämänmuodon kokonaisuutena* tai *mentaalisisina tieto- ja arvojärjestelminä*. Ihmisen tiedon ja taidon korkeimpana muotona kulttuuri voidaan nähdä joko luonnon vastakohtana ihmisen toiminnan ja saavutusten muodossa, tai ihmisen sopeutumisenä luonnonympäristöönsä, eli itsensä ulkopuoliseen todellisuuteen.⁷ Tämän käsityksen yhteydessä kulttuuriksi ymmärretään ennen kaikkea korkeataiteet⁸. Nykyaikana kulttuuri käsitetään kuitenkin lähtökohtaisesti enemmän liittyvänä jokapäiväiseen ajatteluun ja toimintaan kuin rajoittuneena suppeaan näkökulmaan kulttuurista korkeataiteina.

Kulttuurin käsittäminen elämäntapana ja elämänmuodon kokonaisuutena tapahtuu yhteisön rituaalien, traditioiden, erilaisten maailmankuvien ja maailmanselitysmallien kautta. Kulttuuri on siis läpinäkyvä ominaisuus, joka paljastaa tiedostamattoman kollektiivisen käyttäytymisen takana olevia ”yhteiskunnan rakenteellisia ja funktionaalisia säännönmukaisuuksia”.⁹ Ominaista länsimaille on, että yhteiskuntien sisällä on tapahtunut yhä enemmän eri elämäntapojen eriytymistä erilaisiin kulttuurisiin ryhmiin tai luokkiin, joiden pohjana voivat olla esimerkiksi etnisyys, uskonnollisuus, kieli, seksuaalinen suuntautuneisuus, sukupuoli tai kotiseutu. Kulttuuriset arvot ja odotukset myös vaihtelevat ryhmien välillä aiempaa enemmän. Jaetut uskomukset ja moraaliset asenteet kuitenkin yhtenäistävät ja koossapitävät ryhmiä Durkheimin *kollektiivisen omatunnon* käsitteen mukaisesti.¹⁰

⁶ Pirnes 2008, 155.

⁷ Häyrynen 2006, 22–23.

⁸ Häyrynen tosin huomauttaa Risto Turusen luokittelun pohjalta, että taidekaan ei ole yhdenmukainen, staattien ilmiö. Sen sijaan taide ja kulttuuri on kategorisoitu korkeakulttuuriin, kansan- ja perinnekulttuuriin, populaarikulttuuriin sekä massakulttuuriin. Luokittelun vuoksi Häyrynen kyseenalaistaakin sen, kuinka osuvasti taide kuvastaa ihmisen taidon korkeimpia saavutuksia. Häyrynen 2006, 25–30.

⁹ Häyrynen 2006, 31.

¹⁰ Häyrynen 2006, 33–34.

Kolmas ja viimeinen Häyrysen tapa käsittää kulttuuri on arvo- ja tietojärjestelmänä. Näin ajatellen kulttuurin taustalla nähdään erilaisia liikuttajia, jotka edesauttavat perusvälttämättömyyksien saamista. Keskeiseen asemaan nousevat siksi kulttuurin eteenpäin välittäminen ja resurssien tuottaminen. Käsitettäessä kulttuuri arvo- ja tietojärjestelmäksi, voidaan sen olemuksen katsoa rajoittavan yksilön vapautta, sillä tuolloin yksilön nähdään toimivan vain hänelle siirrettyjen vakiintuneiden tapojen ja tottumusten puitteissa. Toisaalta Häyrynen huomauttaa, että näitä välitettyjä tapoja ja tottumuksia voidaan tietoisesti rikkoa, sillä ihmisellä nimenomaan on muista elävistä olennoista poikkeava kyky refleksiivisyyteen ja yksilölliseen reagointiin.¹¹

Esa Pirneksen mukaan kulttuuri-käsite pohjautuu sen varhaisille merkityksille, mutta saa uusia tulkintoja historiallisen kehityksen myötä. Tämän vuoksi ihmisen maailmansuhde, elämismaailmallisuus ja toiminnan intentionaalisuus ovat keskeisiä kulttuuri-käsitelle. Kulttuurilla viitataan sekä ihmisen toimiin että tuon toiminnan aikaansaannoksiin, jotka myöhemmin on yhdistetty myös henkiseen toimintaan.¹² Esa Pirneksen määritelmän voidaan katsoa lukevan sisälleen kaikki Häyrysen kolme määritelmää: ihminen tuottaa elämismaailmassaan tietyissä kontekstissa intentionaalisen toiminnan seurauksena objekteja, jotka ilmaisevat hänen tietojen ja taitojensa korkeimpia muotoja, mutta yhtäläillä pitävät sisällään ja siirtävät arvo- ja tietojärjestelmiä, jotka muuttuvat ja saavat uusia tulkintoja historiallisen kehityksen eri konteksteissa. Kulttuurille ominaisia ulottuvuuksia ovat siis yhtäläillä sen tuottaminen kuin vastaanottaminenkin. Tällaisen laajan kulttuurikäsitteen syntymiseen on vaikuttanut kansainvälisesti myös Unescon näkemys kulttuurista kehityksen perustana¹³.

Sivistys

Käsitteen laajuuden vuoksi kulttuuri on nähty usein tiiviissä yhteydessä myös sivistyksen käsitteeseen¹⁴. Varsinkin ajatellessa kulttuuripolitiikkaa taidekeskeisenä, myös sen perustelut pohjautuvat yleensä moraaliseen kehitykseen eli taiteen sivilisoivaan vaikutukseen¹⁵. Jopa

¹¹ Häyrynen 2006, 35–37.

¹² Pirnes 2008, 103–104.

¹³ Liikanen 2010, 30.

¹⁴ Häyrysen mukaan käsitykset kulttuuripolitiikan alasta ovatkin vastanneet esim. 60-luvun sivistyspolitiikan käsitettä. Häyrynen 2006, 12.

¹⁵ Pirnes 2008, 18.

kulttuuri-sanan alkuperä viittaa hengen viljelyyn. Silti kulttuurin ja sivistyksen käsitteitä ei tule ymmärtää toistensa synonyymeiksi, sillä kulttuuri voidaan ymmärtää elämänmuodon kokonaisuutena myös kehittymättömien yhteiskuntien ominaisuudeksi. Sivistys puolestaan on nimenomaan yhteiskunnasta riippuva ominaisuus, joka usein määräytyy suhteessa kunkin yhteiskunnan eliitin normeihin ja toimintaan. Häyrysen mukaan kulttuuri ennemmin sisältääkin välineitä, kuten oikeuslaitoksen, kasvatuksen, tieteen ja taiteen, joilla sivilisaatioprosessi toteutuu.¹⁶ Ei siis voida väittää, että niin sanotusti sivistymättömillä yhteisöillä, jotka eivät tunne länsimaiselle yhteiskunnalle merkityksellisiä sivistyksellisiä välineitä, ei olisi ollenkaan omaa kulttuurista aspektia.

Taide

Jo taide sanana viittaa taitoon, joka edelleen viittaa materiaalin, esineen tai asian muokkaamiseen ja tekemiseen. Taiteessa yhdistyvät aihe ja sisältö sekä parhaimmillaan teoksesta itsestään ja sen ulkopuolelta saatava informaatio.¹⁷ Taidemuotoja on kuitenkin runsaasti ja se mitä on käsitetty taiteeksi ja taiteen tehtäväksi, on muokkautunut huomasti ajan saatossa. Tänä päivänä taidetta voikin kuvataiteen ohella olla yhtä hyvin performanssi tai kollaasi, eikä esimerkiksi esittävässä taiteenlajeissa voida perustella niiden taide-aspektia ulkoisen, fyysisen materiaalin muokkaamisella.

Taidemuotojen kehitykseen kuvataiteen osalta on vaikuttanut oleellisesti renessanssin aikana saavutetut taidot kädentaitojen hallinnassa sekä todellisuuden jäljentämisessä saavutettu huippu. Tämän saavutuksen seurauksena syntyi taidekäsitteys, jossa taidon määritelmäksi nousi kädentaitojen ja jäljentämisen ohella kyky ilmaista ajatuksia ja tunteita. 1800-luvulla taiteilijan sisäisen maailman ja ilmaisun tärkeyttä syntyi entisestään korostamaan valokuvaus. Viimeistään tuolloin ulkoisen todellisuuden jäljentämisen muuttuessa entistä helpommaksi sisäisen todellisuuden kuvaaminen muodostui taiteen päätehtäväksi. Nykyään taiteen rajoja venytetään enemmän kuin koskaan ja melkein mikä tahansa voi olla taidetta. Enää ei olekaan enää kiinnostavaa tietää mitä taide on, vaan tärkeää on tutkia kuinka taide vaikuttaa elämysten

¹⁶ Häyrynen 2006, 24–25.

¹⁷ Sederholm 2000, 6–7.

ja kokemusten kautta ihmisten elämässä.¹⁸ Elämyksellisyydessä ja kokemuksellisuudessa onkin myös taide- ja kulttuurikasvatuksen perusta.

Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisena toimivan Taiteen edistämiskeskuksen sivuilla taiteenalat on luokiteltu kuuteentoista eri ryhmään. Nämä taiteenalat ovat arkkitehtuuri, elokuvataide, kirjallisuus, kuvataide, kuvitus ja sarjakuva, lastenkulttuuri, mediataide, monikulttuurisuus, monitaide, muotoilu, musiikki, näyttämötaide, sirkustaide, taidejournalismi, tanssitaide sekä valokuvataide.¹⁹ Kaikki kuusitoista taiteenaloa esiintyvät eriasteisesti myös kulttuurikasvatussuunnitelmissa, mutta tästä taiteenlajien listasta on tutkielman yhteydessä aiheellista poimia lastenkulttuuri tarkempaan tarkasteluun.

Lastenkulttuuri

Lastenkulttuuri syntyi käsitteenä vasta kolme vuosikymmentä sitten. 60- ja 70-lukujen vaihteessa lastenkulttuurin koettiin ajautuvan kaupallisen ”roskakulttuurin” tielle, jonka seurauksena syntyi tarve lastenkulttuurin tarkemmalle määrittämiselle.²⁰ Lastenkulttuuri sisältää käsitteenä yhtäläillä lapsille suunnatun kulttuurin sekä lasten oman kulttuurin. Tämän vuoksi oleellista on huomioida suhde lapsen ja hänen ympäröimänsä kulttuurisen ympäristön välillä niin kulttuuriperinnön kuin myös yhteisön arvojen, kielen ja asenteiden näkökulmasta. Vaikka lastenkulttuurin kohderyhmälle ei tavallisesti ole mahdollista tai edes tarpeellista asettaa ikärajaa, esimerkiksi *Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma* määrittelee lastenkulttuurin kohderyhmäksi alle 18-vuotiaat. Samassa yhteydessä ohjelmassa kuitenkin mainitaan rajan lastenkulttuurin ja nuorisokulttuurin välillä olevan liukuva. Taidekasvatus ja virikkeellinen ympäristö tarjoavat mahdollisuuden kulttuurisen rikkauden edistämiseen sekä monimuotoisuudesta kumpuavan luovuuden ja innovatiivisuuden kasvattamiseen. Siksi taidekasvatus onkin erityisen tärkeää lastenkulttuurille.²¹

Opetus- ja kulttuuriministeriön *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* lastenkulttuurin on luokiteltu esiintyvän Taiteen edistämiskeskuksen luettelemista taiteenaloista elokuvataiteen, kirjallisuuden, kuvataiteen, näyttämötaiteen, muotoilun, kuvituksen ja sarjakuvan,

¹⁸ Sederholm 2000, 6-9.

¹⁹ Taiteenalat - www.taike.fi

²⁰ Laukka 2006, 9.

²¹ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 8.

säveltaiteen, rakennustaiteen, tanssitaiteen, valokuvataiteen sekä sirkustaiteen kentillä²². Sen sijaan, että lastenkulttuuri jaoteltaisiin erilliseksi taiteenalaksi, kuten Taiteen edistämiskeskuksen sivuilla on tehty, jokaisen taidealan tulisikin ennemmin panostaa lastenkulttuuriseen aspektiin oman taiteenalan sisällä²³. Lastenkulttuurin parissa työtä tekevien tulisi ymmärtää lastenkulttuurin erityisyys sekä ottaa huomioon lasten ja nuorten parissa tehtävään työhön liittyvät aatteellisuus ja idealismi, taiteen moniulotteiset perspektiivit sekä lapsen ja lapsuuden psykologinen ymmärrys²⁴.

2.2 Kulttuuripolitiikka

Kuten muilla yhteiskuntapoliittisten kokonaisuuksien osa-alueilla, myös kulttuuripolitiikan parissa pyritään vastaamaan erillaisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin ja haasteisiin. Kulttuuripolitiikan sektorille on aikojen saatossa kuulunut monia eri alueita aina koulutus- ja liikuntapolitiikasta taide- ja matkailupolitiikkaan, vaikkakin viime vuosikymmeninä kulttuuripolitiikka on kohdistunut lähinnä taidepolitiikkaan.²⁵ Käytännön kulttuuripolitiikan kannalta kulttuuripolitiikan tai kulttuuri-käsitteen rajoittaminen pelkästään taidetta koskevaksi ei kuitenkaan ole kannattavaa. Simo Häyrysen mukaan kulttuurin käsite ulottuukin nykyään Suomen opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoimalla alalla seitsemään eri kategoriaan, joita ovat taiteet, perinteet, viestintä, liikunta ja urheilu, 15–29-vuotiaiksi rajatun nuorison toiminta, uskonto sekä kasvatus, koulutus ja tiede²⁶. Vaikka Euroopan Unionilla ei ole yhteistä sitovaa taide- ja kulttuuripolitiikkaa, myös EU vaikuttaa Suomen kulttuuripoliittisiin linjoihin ja päätöksiin²⁷. Esimerkiksi kulttuuridiversiteetti on tärkeä kulttuurisen toiminnan periaate EU:ssa ja se tulisi kokea tärkeäksi myös kansallisessa taide- ja kulttuuripolitiikassa²⁸.

²² Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 3.

²³ Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa tavoitteeksi on määritelty myös taide- ja kulttuurilaitosverkoston osalta toiminnan kehittäminen lastenkulttuurin näkökulmasta. Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 19.

²⁴ Korkeakoski 2006, 18.

²⁵ Häyrynen 2006, 11–13.

²⁶ Häyrynen 2006, 21.

²⁷ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 13.

²⁸ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 56.

Lastenkulttuuripolitiikka

Lastenkulttuuripolitiikan perustana on ajatus kulttuurista ja sivistyksestä jokaisen kansalaisen perusoikeutena. YK:n yleissopimuksessa otetaan kantaa lasten kulttuurielämän oikeuksiin niin koulutuksen, tiedonvälityksen, ilmaisunvapauden kuin itse kulttuurinkin suhteen. Lapsilla koetaan myös olevan oikeus yhteiskunnan suojeluun, huolenpitoon sekä osuuteen yhteiskunnan voimavaroista.²⁹ Opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksen mukaan lastenkulttuuripolitiikka tulisi nähdä myös osana yleistä kulttuuripolitiikkaa, lapsipolitiikkaa ja lastensuojelua, sillä lastenkulttuuripolitiikka ulottuu koulun ja päivähoidon lisäksi myös koteihin pyrkiessään takaamaan lapsille onnellisen lapsuuden³⁰. Yleisenä tavoitteena lastenkulttuuripolitiikassa onkin ”kodin, päivähoidon ja koulun tukeminen onnellisen lapsuuden vaalimisessa ja tasapainoisten, terveen itsetunnon omaavien, suvaitsevaisten ja kulttuuritietoisten kansalaisten kasvattamisessa sekä lasten oman kulttuurin edistäminen kaikissa lapsen toimintaympäristöissä”³¹.

Julkisen vallan rooli lastenkulttuurin kohdalla on ylläpitää ja kehittää palvelujärjestelmiä kuntien ja valtion eri toimenpiteiden kautta³². Opetushallituksen panostus lastenkulttuuriin ja lasten taidekasvatukseen näkyy opetussuunnitelmatyön ja rahoituksen kehittämisessä sekä eri toimijoiden, kuten kuntien, järjestöjen ja taidelaitosten, ohjaamisessa toimenpide-ehdotuksin.³³ Lasten- ja nuortenkulttuurityötä pystyttäisiin vielä mahdollisesti kehittämään lisää kiinnittämällä huomiota kulttuuriammattilaisten ja opettajankoulutuksen tutkintoihin sekä laatimalla lastenkulttuurin perustutkinto³⁴.

Lasten taidekasvatuksella on erityinen rooli sekä lastenkulttuuripolitiikassa että taidepolitiikassa. Yleisesti tärkeäksi koetaan, että lastenkulttuurilla olisi vahva ja arvostettu asema kulttuuri-, taide- ja koulutuspoliittisissa linjauksissa ja toiminnassa.³⁵ Opetus- ja kulttuuriministeriön yksiköistä lapset ja nuoret otetaan huomioon kulttuuriin liittyvissä asioissa muun muassa taide- ja kulttuuriperintöyksikössä, viestintäkulttuuriyksikössä,

²⁹ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 7.

³⁰ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 9.

³¹ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi, 22.

³² Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 17.

³³ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 9–10.

³⁴ Granö, Korkeakoski, Laukka 2006, 51.

³⁵ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 9–10.

liikuntayksikössä sekä nuorisoyksikössä. Erilaisten taide- ja kulttuuripalveluiden alueelle kohdistettujen toimenpide-ehdotuksien ohella opetus- ja kulttuuriministeriö pyrki myös edistämään lasten omaehtoista ja itseluotua kulttuuria.³⁶

2.2.1 Kasvatus, tiede ja taide

Vaikka tutkielmassa päähuomio keskittyy kulttuurikasvatukseen, ja nimenomaan kulttuuriin, taiteen ja kasvatuksen suhteeseen, tieteen merkitystä ei voida tässä kokonaisuudessa jättää huomioimatta. Suomalaisesta ja länsimaalaisesta kasvatussysteemistä puhumien ilman tieteen ja tieteiden huomioon ottamista olisi mahdotonta. Tämän vuoksi tutkielmassa käsitellään kasvatuksen suhdetta taiteeseen ja ennen kaikkea taidelähtöisiin menetelmiin, mutta puhutaan myös taiteen ja tieteen suhteesta pitkään loogis-rationalismin hallitsemassa peruskoulussa.

Kasvatuksen tarkoitus

Herbert Readin mukaan kasvatuksen tarkoituksena on sekä ihmisen synnynnäisten potentiaalien kehittäminen että moraalisen omantunnon kasvamisen rohkaisu. Demokraattisen kasvatusteorian mukaan kasvatuksen tulee tukea yksilöllistä kehitystä osana monimuotoista ryhmää, ei muokata kaikista yksilöistä yhden ideaalin mukaisia erilaisuudet eliminoiden. Kasvatuksen tulee siis vahvistaa luonnollisen yksilöllisyyden ja sosiaalisen omantunnon vastavuoroisuutta, sillä yksilöllisyydestä on loppupelissä hyötyä myös yhteisölle. Tästä voimme päätellä, että kasvatus on yhtäläillä integraation ja yksilöllistymisen prosessi, jolloin hyvä ja paha näyttäytyvät mustavalkoisen hyvä/paha-erottelun sijaan sosiaalisen integraation kautta: jos et saavuta sosiaalista integraatiota, olet paha ihminen ja päinvastoin.³⁷

Tieteen ja taiteen suhteesta

Readin mukaan kasvatussysteemissä on ollut vikana eri alueiden ja rintamien jako. Hän itse ei halua tehdä suurta muuria tieteen ja taiteen välille, sillä taide on saman todellisuuden representaatio mille tiede on selitys.³⁸ Myös Liekki Lehtisalo kirjoittaa, kuinka molemmat tiede ja taide ovat yhtäläillä euroopalaisen sivistyksen perinteisiä luovia ydinalueita. Tiede

³⁶ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 4–5.

³⁷ Read 1958, 2–6.

³⁸ Read 1958, 11.

edustaa objektiivista maailmankuvaa, taide subjektiivista, mutta myös tiede perustuu pitkälti havainnointiin, joka on luonteeltaan lähellä taiteellista havainnointia. Tämän vuoksi tieteen ja taiteen välinen rajamuuri on ollut pitkään hämärtyvässä, vaikka muutosta on edesauttanut myös yhtäläillä tunteen ja järjen rajoja hälventänyt median kehitys.³⁹

Vaikka kouluissa on vähennetty taideaineisiin liittyvää kurssitarjontaa, on kulttuurin merkitys kasvatuksessa ja kouluympäristössä yleisesti tiedostettu ja koettu tärkeäksi. Eri ainekohtaisten tietojen ja taitojen ohella kasvatuksessa painotetaan yleisiä ihmisenä kasvamisen alueita, kuten luovuutta, eettisyyttä, sosiaalisuutta sekä estetiikan ymmärrystä. Nämä alueet liittyvät oleellisesti myös aiemmin mainittuun kulttuurin sivistävään vaikutukseen sekä tavoitteeseen kasvattaa ihminen vastuukykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi, sillä henkisesti rikasta elämää ei saavuteta pelkällä teknisellä tietotaidolla.⁴⁰ Taiteen merkitystä onkin korostettu myös kehityksen strategisena voimavarana laajemmin kuin yksilön näkökulmasta. Myös näin ajateltuna taiteen merkitys on verrannollinen tieteen merkitykseen yhteiskunnassa. Suhtautumalla taiteeseen yhteiskunnan voimavarana pystytään syventämään taide-elämän osaamista entisestään.⁴¹

Loogis-rationalismin ylivalta

Vaikka kehitys on kaatanut tieteen ja taiteen raja-aitoja, on kouluissa jo pitkään vallinnut rationalismin ylivalta. Ylivallan vuoksi logiikan tiede on pitkälti määritellyt ajatteluprosessina sen, miten hankimme tietoa, eli käsityksemme maailmasta sekä muodot, jotka maailman tulee ottaa tai omaksua tullakseen tiedon objektiksi. Olemisen ja maailman voidaan siis katsoa olevan ajattelun tuotteita. Readin mukaan kasvatuksen keskittyminen logiikkaan on ongelmallista, koska loogisuus ilmaisee taipumusta, joka dominoidessaan muuttaa opetetut aineet faktoilla täytetyiksi logiikan kehyksiksi. Tällöin oppiminen ei vaadi ollenkaan sisäistä osallistumista aiheeseen, vaan pelkästään aiheen ilmaisemaan ajatuksen muotoon.⁴²

Lehtisaloon mukaan koulutus on aina johdatusta sivistykseen, eli tieteeseen, taiteeseen tai molempiin. Myös Lehtisaloon mukaan taiteen merkitys on jäänyt koulutuksessa tieteen jalkoihin, mutta se löytää merkityksensä varsinkin verkottuessaan muiden toimintojen kanssa

³⁹ Lehtisalo 1997, 41.

⁴⁰ Kangasvieri 2002, 9.

⁴¹ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 6.

⁴² Read 1958, 57.

ja näin tuoden esille uusia ulottuvuuksia ja mahdollisuuksia.⁴³ Tieteen ja taiteen suhde osana perusopetusta ei olekaan mustavalkoinen asetelma, jossa toisen olisi annettava tilaa toiselle. Ennemmin tulisi ajatella, että tieteen ja taiteen tulisi hakea uudenlaista järjestystä, jossa ei taistella esimerkiksi opetussuunnitelmien ajallisesta tilasta, vaan siitä miten nämä kaksi sivistyksen osapuolta pystyisivät toteutumaan kouluarjessa rinnakkain ja toisiaan täydentäen.

Readin ajatuksien yhteydessä on hyvä huomata, että hänen kirjoituksensa ovat 50-luvulta sodanjälkeisestä Isosta-Britanniasta, mikä näkyy varsinkin hänen huolehtiessaan vääränlaisen kasvatuksen vaikutuksesta ihmiskunnan moraaliin⁴⁴. Myöhemmin paneuduttaessa syvällisemmin Suomen kulttuurikasvatuksen teemoihin sekä Herbert Readin käsitykseen siitä, miten taiteen tulisi toimia kasvatuksen lähtökohtana, huomaamme, että monet hänen yli 60 vuoden takaisista ajatuksista ovat yhä tänäkin päivänä elinvoimaisia ja sovellettavissa myös Suomessa käytävään keskusteluun taide- ja kulttuurikasvatuksen merkityksestä osana perusopetusta. Esimerkiksi Opetushallituksen *Koulun pieni kulttuurikirja* -julkaisussa korostetaan sivistyksellisten valmiuksien kehittämistä niin, että nykyisessä mielikuva- ja suorituskeskeisessä yhteiskunnassa jokaisella ihmisellä olisi ”valmiudet osallistua inhimilliseen toimintaan, arvioida tietoa ja vaikuttaa oman elämänsä kulkuun”⁴⁵. Taide- ja kulttuurikasvatuksella onkin suuri potentiaali positiiviseen vaikuttamiseen niin yksilön kuin yhteiskunnan kohdalla. Tämä tutkimuksen pohjaa luova argumentti tullaan perustelevaan tutkielman edetessä.

2.2.2 Taide- vai kulttuurikasvatusta?

On vielä hetkeksi palattava kasvatuksen ja kulttuurin kentältä käsitteiden pariin, sillä tutkielman aineisto johdattaa diskurssin käsitteiden äärelle puhuessaan taide- ja kulttuurikasvatuksesta samoissa yhteyksissä. Taide- ja kulttuurikasvatuksen erottaminen ei ole kaikista yksinkertaisin tehtävä, varsinkin kun niistä puhutaan usein samassa yhteydessä suuria erotteluja tekemättä⁴⁶. Jos kulttuuri ymmärretään yhtä laajana käsitteenä kuin Häyrysen

⁴³ Lehtisalo 1997, 44.

⁴⁴ Read 1958, 201

⁴⁵ Kangasvieri 2002, 9.

⁴⁶ Esimerkiksi Opetushallituksen julkaisussa *Koulun pieni Kulttuurikirja* puhutaan taide- ja kulttuurikasvatuksen tavoitteista. Grönholm 2002, 16.

määrittelemänä, koko peruskoulun opetus voitaisiin kuitenkin tulkita kulttuurikasvatukseksi. Taide- ja kulttuurikasvatuksen tapauksessa tarkempi erittely on siis tarpeen.

Vaikka taide ja kulttuuri samaistetaan usein toisiinsa, ne ovat selkeästi kaksi eri asiaa. Silti ne liittyvät hyvin tiiviisti toisiinsa. Taide on kulttuuria, mutta kulttuuri on muutakin kuin taidetta. Kulttuurin ja taiteen käsitteissä yhdistyvätkin yksilö ja yhteiskunta sekä luovuus ja hallinta: taide on yksilön luovaa toimintaa yhteisössä ja yhteisöä muokkaavaa toimintaa, kun taas kulttuuri on tuo yhteisö, jonka liikkeelle paneva voima on taide.⁴⁷ Taide saa siis arvonsa kulttuurin esteettisestä aspektista samalla kun se representoi kulttuurin sisältämiä symbolisia arvoja⁴⁸.

Kulttuurikasvatukselle ominaista on juuri kulttuurin siirtäminen, eli tietoisuus omista juurista, suvusta, ympäristöstä, kielestä ja identiteetistä sekä yleisesti kaikki inhimillinen toiminta. Tämän vuoksi kulttuurikasvatukseen kuuluu oleellisesti kulttuurin siirtämisen ohella myös kulttuurin tuottaminen.⁴⁹ Vaikka myös taidekasvatustyö on ollut tapa ylläpitää ihmisten suhdetta taiteeseen ja kulttuuriin, se eroaa kulttuurikasvatuksesta rajoittuessaan vain tarkoin määritellyksi kulttuurin osa-alueeksi, taidekulttuuriin, eli taitokeskeiseksi toiminnaksi ja oppimiseksi⁵⁰. Taidealojen parissa tehtävä kasvatustyö on osa kulttuurikasvatuksellista toimintaa, mutta kulttuurikasvatus on kaikessa laajuudessaan monitahoisempaa kulttuuritoimintaa ja kulttuuristen merkitysten tietoista edistämistä⁵¹.

Päivi HUUHTASEN mukaan taidekasvatus on luonnollisesti määriteltynä kasvatustoimintaa, joka on yhteydessä taiteeksi kutsuttuun ilmiöön⁵². Hänen jaotelmansa mukaan taidekasvatus⁵³ on ymmärretty neljässä eri linjassa, joita ovat *taideaineiden opetus*, rajoitetusti vain *kuvataiteen* käsittävä *opetus* (sisältää myös taidehistorian sekä taidemuseot), laaja *kulttuurikasvatuksen* alueelle liukuva käsitys (jossa taidekasvatukselle oleellista on taiteeseen liittyvä asenteisiin ja

⁴⁷ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 9.

⁴⁸ Ahponen 1999, 128.

⁴⁹ Kalhama, Vartiainen 2006, 4.

⁵⁰ Esimerkiksi Oxford Art Online määrittelee sanan englanninkielisen vastineen, Art Education, taiteen tekemiseen liittyvien taitojen periaatteiden harjoittamiseksi. Art education in Oxford Art Online.

⁵¹ Kalhama, Vartiainen 2006, 7.

⁵² HUUHTANEN 1984, 11.

⁵³ Taidekasvatuksen käsite viittaa myös esteettiseen kasvatukseen, joka on vakiintunut käsite englanninkielisessä kulttuurissa. HUUHTANEN 1984, 7. Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan käytetä esteettisen kasvatuksen termiä, sillä aineistossa selvästi dominoivat termit olivat taide- ja kulttuurikasvatus.

arvoihin sitoutuva kehitystyö) sekä *taiteen ja kasvatuksen yhdistyminen osana kulttuuripolitiikkaa, -hallintoa ja -lainsäädäntöä*⁵⁴. HUUHTASEN jaottelusta on tosin jo lähes kolmekymmentä vuotta, ja aineiston perusteella voidaan nykyaikana ainakin pelkkä kuvataiteen opetus taidekasvatuksen määritelmänä sulkea pois sen rajoittavuuden vuoksi.

Vaikka taide- ja kulttuurikasvatuksen välille ei ole syytä lähteä vetämään liian tiukkoja rajoja, HUUHTASEN luokittelusta voi saada jonkinlaisen idean näiden kahden käsityksen hienovaraisista eroista: taidekasvatuksesta puhuttaessa jo sananmukaisesti viitataan taiteenalojen läsnäoloon, mutta kulttuurikasvatuksesta puhuttaessa painoarvo on enemmän yksilön kehittämisestä suhteessa yhteiskuntaan. Silti varsinkin kulttuurikasvatussuunnitelmien käytännöissä taide- ja kulttuurikasvatusta ovat nivoutuneet erottamattomasti yhteen. HUUHTASEN linjauksen neljäs kategoria (taiteen ja kasvatuksen yhdistyminen osana kulttuuripolitiikkaa, -hallintoa ja -lainsäädäntöä) määrää kulttuuripolitiikan näkökulmasta näiden kahden eri kasvatustyylin sisältöjä, muotoja, ja yhteen nivoutumisia. Taidekasvatuksen hallinnollinen aspekti on siis HUUHTASENkin jaottelun mukaan hyvin sidoksissa itse taidekasvatuksen käsitteeseen. Tutkielman edetessä tullaankin huomaamaan erityisesti opetus- ja kulttuuriministeriön linjausten suuri painoarvo taide- ja kulttuurikasvatuksen merkityksiä määritelmässä.

Useassa aineiston kulttuurikasvatussuunnitelmassa esimerkiksi kulttuuriperintö ja kulttuurien väliset suhteet nähdään sisällön merkittäviksi osiksi luontevasti taidekasvatuksen yhteydessä. Kulttuurikasvatusta voi silti olla käsitteenä ymmärrettävissä monesta näkökulmasta ja eri yhteyksissä se voidaankin nähdä taidekasvatuksesta erillisenä toimintana, kuten monikulttuurisuuden ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen edistämisenä⁵⁵. Vaikka kulttuurien välisen vuorovaikutuksen huomioiminen ja edistäminen onkin oleellinen tavoite nykypäivän kulttuurikasvatussuunnitelmissa, taidekeskeisyyden tavoite se on vain yksi sektori suuresta kokonaisuudesta.

Tässä tutkielmassa kulttuurikasvatuksen kulttuuri-määritelmää tarkastellaan ennen kaikkea Suomen opetus- ja kulttuuriministeriön kulttuuripoliittisen jaottelun näkökulmasta⁵⁶. Kaikki jaottelun seitsemän kategoriaa eivät kuitenkaan esiinny tasavertaisesti

⁵⁴ HUUHTANEN 1984, 8–9.

⁵⁵ Kulttuurikasvatusta | Globaalikasvatusta.fi.

⁵⁶ Ks. kappale 2.2.

kulttuurikasvatussuunnitelmien sisällöissä. Taiteiden merkitystä korostetaan eniten kulttuurikasvatuskeskustelun yhteydessä, mutta esimerkiksi uskonto sekä liikunta ja urheilu esiintyvät myös kulttuurikasvatuksen yhteydessä⁵⁷. Kasvatus, koulutus ja tiede määrittävät perusopetusta ilman kulttuurikasvatussuunnitelmiakin ja ovat siksi pinnan alla alati läsnä koulujen kulttuurikasvatussuunnitelmissa. 15–29-vuotiaiden nuorten toiminta ei puolestaan mahdu täysin perusopetuksen kattaamaan ikäjakaumaan ja jää siksi osittain kulttuurikasvatussuunnitelmien ulkopuolelle. Nuorison ja kulttuurikasvatuksen kokonaisuuteen palataan tutkielman lopussa.

2.2.3 Taidekasvatus osana perusopetusta

Perusopetus on kaikille oppivelvollisuuden piiriin kuuluville lapsille ja nuorille järjestettävää maksutonta opetusta. Tärkeää on taata tasapuolisesti oppilaille esimerkiksi päivittäinen ruokailumahdollisuus ja kyyditys sekä tarvittaessa apuvälineitä ja -palveluita oppimisen tueksi. Perusopetus jatkuu aina ensimmäiseltä vuosiluokalta yhdeksänteen saakka, mutta kuudennen luokan jälkeen opetusmuoto vaihtuu. Ala-asteella oppilailla on oma luokanopettaja, yläasteella vaihtuvat aineopettajat. Ylivoimaisesti suurin osa Suomen perusopetusta antavista kouluista on kunnallisia.⁵⁸ Perusopetusta voidaan järjestää myös aikuisille, mutta tämä ei luonnollisesti tapahdu 7–16-vuotiaille suunnatussa peruskoulussa⁵⁹.

Peruskoululla on sekä kasvatus- että opetustehtävä, eli kaksi erilaista, mutta toisiinsa liittyvää funktiota. Kasvun käsitteellä viitataan kasvatustyössä yleensä humanististen ja inhimillisten piirteiden korostamiseen, kun taas oppimisella viitataan tietoisuudessa ja toiminnassa tapahtuvan muutoksen aiheuttavaan tiedon ja kokemusten karttumiseen. Kulttuurikasvatuksen yhteydessä kasvu nähdään ihmisen kokonaisvaltaisena kehityksenä ja tämän kehityksen omaehtoisena etenemisenä.⁶⁰ Tästä voidaan päätellä, että kulttuurikasvatuksella ei voida

⁵⁷ Esimerkiksi liikunta ja urheilu voivat sisältyä kulttuurikasvatussuunnitelmiin tanssitaiteen, perinteiden tai paikallisen kulttuurin näkökulmasta, ja uskonto ennen kaikkea kulttuuriperintö-osioiden ja tapahtumien yhteydessä.

⁵⁸ Opetushallitus – Perusopetus.

⁵⁹ Tämän vuoksi aikuisten perusopetusta ei pidetä oleellisena tämän tutkielman kannalta, sillä aikuiset lukeutuvat selkeästi sekä lastenkulttuuripolitiikan että kulttuurikasvatussuunnitelmien ulkopuolelle.

⁶⁰ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 26.

katsoa kulttuurikasvatussuunnitelmien yhteydessä olevan samanlaisia päämääriä kuin esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmaan kuuluvilla taide- ja taitoaineilla.

Taidekasvatuksen muodot

Kuntien kulttuuritoiminnasta määräävän lain mukaan kuntien tulee edistää, tukea ja järjestää kulttuuritoimintaa kunnassa. Kulttuuritoiminnalla tarkoitetaan ”taiteen harjoittamista ja harrastamista, taidepalveluiden tarjontaa ja käyttöä, kotiseututyötä sekä paikallisen kulttuuriperinteen vaalimista ja edistämistä”.⁶¹ Kouluilla on kulttuuritoiminnan osalta selkeä rooli kulttuurikasvatuksen tarjoajana⁶², mutta kulttuurikasvatusta ei missään nimessä tulisi lukita koulun sisäpuolelle. Eri taidelaitoksilla onkin nykypäivänä runsaasti tarjontaa taide- ja kulttuurikasvatuksen saralla, johon on syytä kiinnittää huomiota myös perusopetuksesta puhuttaessa, sillä erityisesti kulttuurikasvatussuunnitelmien yhteydessä yhteistyö eri toimijoiden välillä on koettu hyvin tärkeäksi. Taidekasvatuksen kannalta merkittävää on myös aamu- ja iltapäivätoiminta, joka tavoittaa lähes puolet 1. vuosiluokan oppilaista ja isoissa kaupungeissa lähes puolet kaikista kohderyhmän oppilaista⁶³.

Kuntaliiton julkaisussa *Eläköön taidekasvatus!* taidekasvatuksen muodot jaetaan kolmeen eri ryhmään. Nämä ryhmät ovat *taide- ja kulttuuripalveluiden käyttö*, *taideharrastus* sekä *taideopetus*. Peruskoulun kannalta näkyvin näistä taidekasvatuksen muodoista on taideopetus, jota toteutetaan niin peruskoulussa, lukiossa, ammatillisessa perusopetuksessa kuin myös taiteen perusopetuksessa. Taide- ja kulttuuripalveluiden käytöllä tarkoitetaan taidelaitoksissa, tapahtumissa ja kirjastoissa käyntiä sekä taiteen kotona harrastamista. Taideharrastuksella puolestaan tarkoitetaan muun muassa taideinstituutioiden yleisötyötä, vapaata sivistystyötä, aamu-, iltapäivä- ja kerhotoiminta sekä lastenkulttuurikeskusten toimintaa.

Vaikka kulttuurikasvatuksesta puhuttaisiinkin vain perusopetuksen kontekstissa, lapsi tai nuori kulkee vapaasti kaikkien kolmen taidekasvatuksen muodon seassa niin elämässä yleensä kuin nykyaikaisen peruskoulun kulttuurikasvatuksen puitteissa. Kulttuuripolku-kulttuurikasvatussuunnitelmat toimivatkin tästä erinomaisena esimerkkinä, sillä ne nähdään

⁶¹ FINLEX® - Ajantasainen lainsäädäntö: 3.8.1992/728.

⁶² Koulujen kautta kaikilla lapsilla on mahdollisuus päästä taide- ja kulttuurikasvatuksen pariin. Tämän vuoksi esimerkiksi Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelma-hanke toteutettiin vuosina 1998–2001 taide- ja kulttuurikasvatuksen edistämiseksi kouluissa. Grönholm 2006, 14–15.

⁶³ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 11.

peruskoulun taidekasvatusta syventävänä ja siksi osana taideopetusta.⁶⁴ Perusopetuksen yhteydessä toteutettavilla Kulttuuripoluilla tutustutaan hyvin usein esimerkiksi museoiden yleisötyöhön, taiteen perusopetusta järjestävien tahojen toimintaan sekä paikallisiin kirjastoihin. Tämä tarkoittaa kulttuurikasvatussuunnitelmien sisältävän käytännössä taideopetuksen ohella sekä taide- ja kulttuuripalveluiden käyttöä että taideharrastusta. Mainittakoon, että opetus- ja kulttuuriministeriön *Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma* on myös jaotellut taidekasvatuksen kolmeen kategoriaan, jotka ovat *yleissivistävä taideopetus kaikilla kouluasteilla, taiteen perusopetus* sekä *taideharrastus ja sen ohjaus*⁶⁵. Jaottelusta voidaan kuitenkin huomata, että sen on hyvin pitkälti yhdenmukainen Kuntaliiton linjauksen kanssa, vaikkakin yleissivistävä taideopetus rajoittuu *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman* määrittelyssä vain peruskoulun alueelle, kun taas Kuntaliiton julkaisussa se käsittää myös taiteen perusopetuksen.

Kuntaliiton taidekasvatusmuotojen erottelussa ilmenee ongelmallinen jaottelu puhuttaessa varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. Perusopetuksen taidekasvatuksesta poiketen varhaiskasvatus ja esiopetus on lajiteltu Kuntaliiton julkaisussa taideharrastuksen muodoiksi⁶⁶. Kuitenkin varhaiskasvatuksella on perusopetuksen tapaan omat opintosuunnitelmansa ja usein myös kulttuurikasvatussuunnitelmansa. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen luokittelu harrastukseksi ei ole täysin ongelmatonta, vaikka niitä ei voida rinnastaa ongelmattomasti myöskään perusopetukseen niiden vapaaehtoisuuden vuoksi. Kuitenkin kun ajatellaan, että esiopetuksestakin on kaavailtu perusopetuksen uudistuksen yhteydessä laillisesti pakollista ja perusopetukseen sidottavaa⁶⁷, voidaan tässä yhteydessä jaottelun ongelmallisuuteen vähintään kiinnittää huomiota.

Taidekasvatus, taide- ja taitoaineiden opetus ja taiteen perusopetus

Peruskouluissa tapahtuva taideopetus on pitkälti yleissivistävää kasvatusta, jonka tarkoituksena on iästä ja asuinpaikasta riippumatta ”opettaa taiteenaloja koskevaa tietoa ja taitoja, vahvistaa lasten ja nuorten mahdollisuuksia luovaan ilmaisuun, taidemuotoihin

⁶⁴ Seirala 2012, 6.

⁶⁵ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 10.

⁶⁶ Seirala 2012, 6.

⁶⁷ Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta.

tutustumiseen ja taide-elämysten kokemiseen”⁶⁸. Vaikka taiteen perusopetuksen voisi nimensä puolesta katsoa viittaavan taidekasvatukseen osana perusopetusta, sillä tarkoitetaan nimenomaan koulun ulkopuolista taidekasvatusta, joka pyrkii tavoitteellisesti kehittämään lapsen tai nuoren valmiuksia oman taiteenalansa ammatilliseen tai korkea-asteen koulutukseen. Taiteen perusopetus eroaakin perusopetuksen taidekasvatuksesta merkittävästi kahdella tavalla. Ensiksikin taiteen perusopetuksen ollessa koulun ulkopuolista, tavoitteellista taidekasvatusta, se on hyvin pitkälti vapaaehtoista.⁶⁹ Lisäksi taiteen perusopetuksen pariin voidaan katsoa hakeutuvan erityisesti taiteellisesti lahjakkaita, kuten musikaalisia yksilöitä⁷⁰. Kulttuurisen tasa-arvon näkökulmasta toinen merkittävä ero perusopetukseen kuuluvan taidekasvatuksen ja taiteen perusopetuksen välillä on jälkimmäisen mahdollinen maksullisuus. Vaikka taiteen perusopetusta ei lain mukaan saa järjestää taloudellisen voiton saamiseksi, on pienikin maksu tarpeeksi rajaamaan opetuksen ulkopuolelle kaikkein köyhimmät henkilöt.⁷¹ Näiden kahden piirteen vuoksi taiteen perusopetus ei vastaa Kulttuuripolkujen tai valtakunnallisten kulttuurikasvatuslinjausten tavoitteita kulttuurisen tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta.

Varsinkin verrattaessa syrjäseutuja kaupunkeihin, taiteen perusopetuksen on arveltu kasvattavan lapsia eriarvoisesti kulttuuriharrastuksiin. Silti jopa ristiriitaisesti nimenomaan taiteen perusopetus on nähty paikkaajana peruskoulujen tuntijaossa hävinneelle taidekasvatukselle. Taidekasvatuksen saatavuuden epätasa-arvoa korjaamaan onkin syntynyt lastenkulttuurikeskuksia, jotka kohdistavat toimintansa eriarvoisuuden estämiseksi perusopetukseen ja varhaiskasvatukseen. Taikalamppu-verkosto on luotu puolestaan tukemaan lastenkulttuurikeskusten toimintaa.⁷² Loppupelissä koulujen taide- ja taitoaineiden on kuitenkin katsottu luovan perusopetuksen taidekasvatuksen perustan. Taide- ja taitoaineiden opetuksen vahvistaminen on myös kirjattu tavoitteeksi hallitusohjelmaan vuoden 2016 perusopetuksen uudistuksen yhteyteen.⁷³

⁶⁸ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 24.

⁶⁹ OKM - Taiteen perusopetus on tavoitteellisesti etenevää taidekasvatusta.

⁷⁰ OKM - Taiteen perusopetus on tavoitteellisesti etenevää taidekasvatusta. Myös Koulun pienen kulttuurikirjan mukaan vain 11 prosenttia peruskouluikäisistä lapsista ja nuorista on taiteen perusopetuksen piirissä. Suosituinta oppilasmäärältään on musiikkikasvatus. Grönholm 2002, 41.

⁷¹ OKM - Taiteen perusopetus on tavoitteellisesti etenevää taidekasvatusta.

⁷² Laukka 2006, 10.

⁷³ Seirala 2012, 4.

Peruskoulun taidekasvatuksen merkitys korostuu entisestään, kun otetaan huomioon järjestöjen harrastustoiminnan tavoitteellisuuden puute. Myös taiteen perusopetuksen epätasa-arvoinen alueellinen jakautuminen tarkoittaa, että kaikkien ei ole halusta huolimatta mahdollista päästä taiteen perusopetuksen tavoitteellisen opiskelun pariin⁷⁴. Vaikka lähtökohta on, että perusopetus takaa tuntijakonsa ja opetus suunnitelmansa puolesta kaikille oppilaille monipuolisen ja riittävän taideopetuksen, lastenkulttuurikeskusten ja taiteen perusopetuksen tehtävien voidaan katsoa liittyvän myös koulun kulttuurikasvatuksen täydentämiseen. Lastenkulttuurikeskukset tarjoavat perusopetuksen tarvitsemia palveluja ja aktiviteetteja, kuten järjestävät näytelyitä, konsertteja ja muita kulttuuritapahtumia, sekä tuovat virikkeitä tarjoavia näyttöjä kasvattajien ja opettajien saataville. Lastenkulttuurikeskusten pariin on koulun ulkopuolella myös helpompi hakeutua kuin taiteen perusopetuksen pariin, sillä lastenkulttuurikeskukset ovat avoinna kaikille lapsille ja nuorille, jotka saattavat jäädä kulttuurikasvatuksen tarjonnan ulkopuolelle.⁷⁵ Taiteen perusopetuslaissa on tosin myös ilmaistu erityinen tavoite laajentaa taiteen perusopetusta niin, että yksiköiden toiminta tukee myös muuta kulttuuritoimintaa. Tähän lukeutuu myös asiantuntemuksen ulottaminen koulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön.⁷⁶ Myös kerhotoiminnan kehittämishankkeen mukaan kerhotoiminnan tulisi tukea koulua lasten kehittymisen mahdollistamisessa koulutyön ohella harrastusten ja henkilökohtaisten taipumusten mukaisesti⁷⁷.

Vastuuta taidekasvatuksesta ei voitaisi antaa täysin perusopetuksen ulkopuoliselle taiteen perusopetukselle, sillä kulttuuritoiminnan toimintaedellytysten luominen on nimenomaan julkisen vallan tehtävä⁷⁸. Tämä vastuu taidekasvatustalviteista vaihtelee kunnissa eri hallintoalojen, kuten kulttuuri- ja opetustoimen välillä⁷⁹, mutta yksittäisissä kulttuurikasvatussuunnitelmissa vastuu saattaa myös olla kunnan ulkopuolisella lastenkulttuurikeskuksella kuten Imatran ja Lappeenrannan tapauksessa, joiden kummankin Kulttuuripolkujen toimintaa koordinoi Etelä-Karjalan Lastenkulttuurikeskus Metku. Käytännössä kuitenkin kulttuurikasvatustoiminta jakautuu parhaimmillaan kaikkien eri osapuolten kesken.

⁷⁴ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 11.

⁷⁵ Laukka 2006, 11.

⁷⁶ Grönholm 2002, 41.

⁷⁷ Grönholm 2002, 61.

⁷⁸ Korkeakoski 2006, 16.

⁷⁹ Seirala 2012, 4.

Koulun ulkopuoliset taide- ja kulttuuripalvelut

Taidelaitosten perinteinen rooli on muuttunut yhteistyön lisääntyessä päiväkodin ja koulujen kanssa, ja toiminnan yhteiseksi painopisteeksi on muodostunut lapsiin ja nuoriin kohdistuva taidekasvatuksen sivistystehtävä⁸⁰. Kun kulttuuri mielletään ihmisen perusoikeudeksi, myös kulttuuripalvelut voidaan lukea yhteiskunnan peruspalveluiksi. *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* on kiinnitetty huomiota lastenkulttuuriin kirjastojen, taidelaitosten, museoiden, medioiden ja lastenkulttuurikeskusten osalta. Kirjastot ovat helposti lähestyttäviä ja helposti saatavilla olevia palveluja, joiden tehtävät ulottuvat lukutaidon edistämiseen, tiedonhankinnan ja -hallinnan saatavuuteen sekä yleisesti kulttuuri- ja sivistystehtävän toteuttamiseen. Kirjastot tarjoavat lapsille myös muiden kuin kirjallisuuden taiteenalojen toimintoja ja lapset ovatkin kirjastojen ahkerimpia käyttäjiä. Museoiden tehtävä on ennen kaikkea kulttuuriperinnön vaalimisessa ja esittelemisessä, mutta niiden tulisi myös tarjota muiden taidelaitosten tavoin taide-elämyksiä lapsille ja nuorille. Taidelaitoksissa tuotetaan suurin osa lasten ja nuorten taide- ja kulttuuripalveluista ensisijaisesti taide- ja kulttuuriharrastusten muodossa. Taidelaitosten tukeminen, laadukkaiden palveluiden takaaminen ja saatavuuden lisääminen palvelevatkin lasten ja lapsiperheiden ohella myös taiteilijoita mahdollistamalla heidän luovan työnsä. Lastenkulttuurikeskukset ovat lastenkulttuurin edistämässä tärkeässä asemassa osaamista ja toimintaa kehittämällä. Medioiden ylikansallinen tarjonta on puolestaan haastanut perinteisen kulttuuritoiminnan ja -tarjonnan sekä tullut osaksi lasten ja nuorten arkipäivää. Mediat luovat nuorten alakulttuuria ja uutta yhteisöllisyyttä, mutta uudet mediat luovat myös uhan lastensuojelulle alaikäisille haitallisten aineistojen muodossa. *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* korostetaan sisällöntuottajien vastuuta, mutta mediakasvatuksen näkökulmasta mediakriittisyydellä, lasten ja nuorten valistuksella ja eettisten pohdintojen korostamisella on myös merkittävä rooli haittojen minimoimisessa. Kirjasto onkin myös medioiden suhteen koulujen ohella tärkeässä roolissa tarjoamalla tasavertaisen mahdollisuuden medioiden käytölle. Koulu on kuitenkin pääasiallisessa vastuussa mediakasvatuksesta sekä medialukutaidon edistämisestä.⁸¹

Vaikka kirjastolla on saatavuutensa vuoksi vankka asema suomalaisessa yhteiskunnassa, opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksen mukaan kaikki taide- ja kulttuuripalvelut tulisi

⁸⁰ Alueiden vahvuudeksi: kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan aluekehittämisen toimenpideohjelma – linjauksia ja painopisteitä vuosille 2003–2013 2003, 31.

⁸¹ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 17–23.

nähdä kirjaston tavoin sivistykselliseksi peruspalveluiksi. Taide- ja kulttuuripalveluiden osalta onkin saavutettu monia tavoitteita *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman* toimenpide-ehdotusten mukaisesti. Kirjaston kohdalla on kyetty kehittämään erilaisia kirjastomalleja ja pyritty luomaan koulukirjastotoiminnan yleiset valtakunnalliset linjaukset. Museon osalta on pystytty kehittämään lapsille ja nuorille suunnattua toimintaa ja Museovirasto on myös luonut kulttuuriperintökasvatusstrategian *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman* tiimoilta. Taidelaitosten osalta on pystytty tehostamaan palveluiden saatavuutta alueellisesti, ikäluokkien ja erityisryhmien osalta, ja myös läänintaiteilijoiden asiantuntemusta on pystytty laajalti hyödyntämään lastenkulttuurin saralla. Lastenkulttuurikeskusten kohdalla aloitettiin vuonna 2003 lastenkulttuurikeskusten verkoston toiminta, jonka pariin kuului vuonna 2007 jo 290 000 lasta ja nuorta. Lastenkulttuurikeskusten verkoston eli Taikalampun toiminnalla on pystytty lisäämään toimijoiden alueellista, valtakunnallista ja kansainvälistä verkostoitumista sekä työllistämään runsaasti taiteen alojen ammattilaisia. Median osalta on sekä vahvistettu perusopetuksen mediakasvatusta että pyritty rajoittamaan lapsille suunnattua väkivaltaviihdettä uusissa medioissa.⁸²

Opetussuunnitelma ja kulttuurikasvatus

Perusopetuksen opetussuunnitelmalla toteutetaan lakisääteisiä perusopetuksen sisältöjä esimerkiksi opetuksen tavoitteiden, oppiaineiden, opetuskielen, opintosuoritusten arvioinnin, koulun työaikojen sekä oppilaan oikeuksien ja velvollisuuksien suhteen. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään perusopetuksen arvoperusta ja tehtävä, opetuksen rakenne, oppimiskäsitykseen, -ympäristöön, toimintakulttuuriin ja työtapoihin liittyvät periaatteet, oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä oppilaan ohjaukseen, tukemiseen, arviointiin, oppilashuoltoon ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät toimintalinjat. Perusteiden pohjalta laaditaan – yleensä kunnan toimesta – paikallisesti omat opetussuunnitelmat, jotka toimivat koulujen kasvatus- ja opetustyön perustana. Yksittäisen koulun opetussuunnitelma on siis sekoitus valtakunnallisia säännöksiä ja paikallisia piirteitä.⁸³

Koska opetussuunnitelmien sisällöt on mahdollista suunnitella kouluittain, myös taide- ja kulttuurikasvatuksen tavoitteet, painoalueet ja sisällöt voidaan linjata yksittäisten opetussuunnitelmien yhteydessä. Tavoitteena on kuitenkin kehittää opetussuunnitelmia siihen

⁸² Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 14–17.

⁸³ Opetushallitus - Opetussuunnitelma ja tuntijako.

suuntaan, että kaikissa oppiaineissa olisi kulttuurisia sisältöjä. Opetussuunnitelman merkitys taide- ja kulttuurikasvatukselle onkin tärkeää erityisesti jatkuvuuden kannalta.⁸⁴ Toisaalta myös perusopetuksen lukuisia tavoitteita ja periaatteita voidaan onnistuneesti edistää kulttuurikasvatuksen puitteissa, sillä kulttuurikasvatussuunnitelmat vastaavat perusopetuksen periaatteisiin hyvin pitkälti niin arvopohjaltaan, tehtävältään kuin myös oppimiskäsitykseltään.

Nykyisin voimassa olevan tuntijaon säädöksen mukaan taide- ja taitoaineiden⁸⁵ vähimmäismäärä perusopetuksen aikana on 56 vuosiviikkotuntia, sekä valinnaisaineina vähintään 13 tuntia.⁸⁶ Laatiessaan perusopetuksen tuntijaon uudistusta vuonna 2012 hallitus päätti 1.8.2016 alkaen sekä lisätä taide- ja taitoaineiden tuntimääriä että liittää kotitalousopetus taide- ja taitoaineiden kokonaisuuteen. Lisäämällä taide- ja taitoaineiden määrää opetuksessa pyrittiin vahvistamaan taidekasvatuksen yhdenvertaisuus ja tukemaan liikuntaharrastuksen kehittymistä kaikille nuorille. Taidekasvatuksen kannalta uudistuksessa merkittävää on myös draaman lisääminen opetusmenetelmänä äidinkielen ja yhteiskuntaopin opetukseen. Draamalla pyritään lisäämään nuorten ennestään heikkoa kiinnostusta yhteiskunnallisiin asioihin sekä vahvistamaan yhteiskunnallista ja arvokasvatusta.⁸⁷ Nykyisen opetussuunnitelman mukainen perusopetuksen taide- ja taitoaineiden opetus on kuitenkin ongelmallista tarkastellessa yläasteikäisiä oppilaita, sillä viimeistään seitsemännen vuosiluokan jälkeen taide- ja taitoaineiden opiskelu muuttuu yleensä kokonaan valinnaiseksi. Myös taide- ja taitoaineiden kesken jaettava tuntiresurssi on koettu kuntien ja koulujen taholta ongelmalliseksi.⁸⁸ Opetussuunnitelman uudistus tulee tarpeeseen tuntimäärien osalta, mutta mikäli taide- ja taitoaineet pysyvät yhä valinnaisina, on eri asia auttaako uudistus yläasteikäisten taidekasvatuksen lisäämisessä.

⁸⁴ Grönholm 2002, 51.

⁸⁵ Taide- ja taitoaineita ovat musiikki, kuvataide, käsityö ja liikunta.

⁸⁶ Seirala 2012, 12.

⁸⁷ Opetushallitus - Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta.

⁸⁸ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 10.

3. Kulttuurikasvatussuunnitelmista - Suomen Kulttuuripolkuja

Kulttuurikasvatussuunnitelmilla tarkoitetaan peruskoulussa oppituntien aikana tapahtuvaa taiteeseen ja kulttuurin tutustumista. Vaikka taidekasvatukseen osallistuu yli miljoona suomalaista, taidekasvatuksen tarjonta on jakautunut epätasaisesti niin alueellisesti kuin taiteenalojen suhteen.⁸⁹ Tämän vuoksi erilaiset kulttuurikasvatussuunnitelmat on koettu tärkeiksi väyliksi kulttuurikasvatukseen, sillä niiden avulla voidaan tarjota taidetta ja kulttuuria osana koulupäivää kaikkien luokka-asteiden ikäluokille opetussuunnitelman mukaisesti⁹⁰. Eri puolilla Suomea on laadittu runsaasti kulttuurikasvatussuunnitelmia toimimaan paikallisten resurssien puitteissa. Vaikka suunnitelmia on siksi monenmuotoisia ja -nimisiä, käytännössä kaikki keskittyvät tarjoamaan lapsille ja nuorille mahdollisuuksia kulttuurielämyksiin sekä taiteen kokemiseen ja tekemiseen.

Lainsäädännössä ei ole suoranaisesti vaadittu kulttuurikasvatussuunnitelmien olemassaoloa osana perusopetusta, mutta laissa on mainittu kunnan tai useamman kunnan velvollisuus laatia suunnitelma lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi hyvinvointityötä ohjaamalla, johtamalla ja kehittämällä. Velvoite ei ota kantaa kulttuurin, taiteen tai kulttuurikasvatuksen rooliin osana tuota hyvinvointityötä, mutta linjaten kunnan lapsi- ja nuorisopolitiikkaa kokonaisuutena, se koskee kaikkia kunnan toimialoja. Tämän vuoksi laki voi vaikuttaa yhtä lailla lastensuojelullisiin toimiin kuin myös kulttuurikasvatusopetussuunnitelman laatimiseen.⁹¹ Myös esimerkiksi kansallisella lastenkulttuuripoliittisella ohjelmalla on pyritty kehittämään lastenkulttuuripoliittista työtä laajan toimikunnan parissa, mutta ohjelmassa ei oteta kantaa varsinaisiin kulttuurikasvatussuunnitelmiin. Kunnan kulttuuritoimella katsotaan kuitenkin olevan tärkeä rooli niin kulttuurikasvatussuunnitelmien laadinnassa kuin yleisesti taidekasvatus- ja lastenkulttuuripalveluiden organisoinnissa. Kulttuurikasvatussuunnitelmat tulisi tämän vuoksi viedä osaksi koulujen opetussuunnitelmaa⁹².

Opetussuunnitelman tavoin kulttuurikasvatussuunnitelmat eivät siis ole pakollisia kouluille, mutta kunnassa on suositeltu taide- ja kulttuurikasvatuksen ohjelman laatimista osana kunnan lapsipoliittista ohjelmaa. Kuten aiemmin mainittua, kulttuurikasvatussuunnitelmille erityisen

⁸⁹ Seirala 2012, 7–8.

⁹⁰ Seirala 2012, 12.

⁹¹ Seirala 2012, 10–11.

⁹² Seirala 2012, 18–19.

tärkeää on suunnitelmien jatkuvuus, joka kuitenkin on todettu ongelmalliseksi henkilöstön vähenemisen ja vaihtumisen vuoksi. Toimivaksi todetun ratkaisun mukaan suositellaankin laadittavan yhteinen malli, jossa kunta määrittelee suunnitelman tavoitteet ja erillinen, esimerkiksi koulujen kulttuurivastaavista ja hallinnon organisoijista koostuva työryhmä, laatii kulttuurikasvatuksen vuosiohjelman. Kokonaisuudessaan kulttuurikasvatussuunnitelma pitäisi sisällään ohjelman, tavoitteet ja sisällöt, toimijat, kuntakohtaiset painoalueet, kohderyhmän sekä rahoitusmallin suunnittelun. Tämän lisäksi se tukisi opettajia ja kokoaisi eri tahoista, kuten vapaan sivistystyön, taiteen perusopetuksen ja oppiaineiden parista, taideaineiden kokonaisuuksia. Koska sekä kulttuurikasvatuksen suunnittelu että toteuttaminen täten perustuisi laajalti yhteistyöhön, viestintä ja tiedottaminen on huomattu hyvin tärkeiksi onnistumisen kannalta.⁹³

Rahoitus

Vaikka päävastuu kulttuurikasvatuksesta on useimmissa tapauksissa kunnalla, kulttuurikasvatussuunnitelmien rahoitus syntyy monen eri kanavan kautta. Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön rahallinen tuki perusopetuksen kulttuurikasvatussuunnitelmille voi tulla sekä erilaisina toiminnan tai hankkeiden rahoituksina tai koulun ulkopuolisten taidelaitosten ja -keskusten rahoituksena⁹⁴. Lainsäädännössä onkin mainittu, että kunnalle kulttuuritoimintaa varten annetun lainmukaisen valtionosuuden ohella valtionavustusta voidaan yhtälailla myöntää määrärahojen rajoissa myös ”kunnan osoituksesta kulttuuritoimintaa harjoittavalle ja edistävälle, kunnassa toimivalle yhteisölle, säätiölle, tai laitokselle”⁹⁵. Opetus- ja kulttuuriministeriö pyrkii edistämään myös lastenkulttuuria monin eri tavoin, ja *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman* julkaisun aikaan vuonna 2003 kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan vuosittaisesta määrärahasta käytettiin 10–20 prosenttia juuri lastenkulttuurin edistämiseen⁹⁶.

Koulun pienen kulttuurikirjan suosittelman mallin mukaan kulttuurikasvatuksen rahoitusmallista ja rahoitustarpeiden arvioinnista vastaisi kunta, mutta budjetin vuosittaisesta laadinnasta olisi vastuussa erillinen kunnan asettama työryhmä. Rahoituksen keräämisestä

⁹³ Grönholm 2002, 17–18.

⁹⁴ OKM – Kulttuuripoliitiikka.

⁹⁵ FINLEX® - Ajantasainen lainsäädäntö: 3.8.1992/728.

⁹⁶ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 6.

tulisi sopia yhdessä eri hallintokuntien kesken, jotta päällekkäisyyksiltä välttyttäisiin. Kunnallisessa rahoituksessa otetaan huomioon myös taide- ja kulttuurilaitokset, mutta rahoitus tulisi sitoa vastavuoroisuuden periaatteeseen: taidelaitokset saavat rahoitusta toimintaansa ja vuorostaan tarjoavat kouluille asiantuntijuutta ja tiloja kulttuurikasvatustoiminnaa varten. Kulttuurikasvatuksen avulla taidelaitosten on myös mahdollisuus kasvattaa yleisöään, joka lisää taidelaitoksille yhteistyöstä kertyviä hyötyjä. Paikallisten ja valtakunnallisten väylien ohella kehittämistyöhön voidaan hakea rahoitusta myös eurooppalaisista rahoituslähteistä.⁹⁷

Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma on määritellyt hallinnollisia tavoitteita esimerkiksi kulttuurin saavutettavuuden edistämisen ja vähemmistöjen huomioimisen⁹⁸ sekä taide- ja kulttuuripalveluiden kehittämisen⁹⁹ suhteen. *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuman* mukaan rahoitusta onkin pystytty lisäämään kaikilta niiltä osilta, joihin *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman* toimenpide-ehdotuksilla pyrittiin. Kaikkiaan ohjelman vaikutuksesta määräraha lastenkulttuurin edistämiseen oli toteuman julkaisuun mennessä pysyvästi lisäämään noin seitsemällä miljoonalla eurolla, vaikka varsinkin kirjaston ja taide- ja kulttuurilaitosten kohdalla on syytä myös tulevaisuudessa kiinnittää huomiota lasten ja nuorten hankkeiden tärkeyteen. Myös kuntien ja taidetoimikuntien rahallinen panostus lastenkulttuuriin on lisääntynyt. Parannuksista huolimatta määrärahojen niukkuus näkyy edelleen esimerkiksi saavutettavuuteen liittyvien tavoitteiden toteutumisessa.¹⁰⁰ Myös lastenkulttuuritoiminnan jatkuvuuden¹⁰¹ ei tulisi olla vaarannettuna satunnaisten projektirahojen saatavuuden mukaan tai esimerkiksi rahoituksen siirtyessä lasten peruspalvelusta muihin toimintakohteisiin¹⁰²

⁹⁷ Grönholm 2002, 18–19.

⁹⁸ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 15.

⁹⁹ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 17.

¹⁰⁰ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 26–27.

¹⁰¹ Jatkuvuus on ongelma muutenkin kuin rahoituksen osalta, sillä lastenkulttuuri on usein luonteeltaan ”impulsiivista ja lyhytkestoista” kun ”innostuneet pienten lasten vanhemmat menettävät mielenkiintonsa lasten kasvaessa”. Laukka 2006, 12–13.

¹⁰² Laukka 2006, 13.

3.1 Taikalamppu-verkosto

Taikalamppu on opetus- ja kulttuuriministeriön tukema valtakunnallinen lastenkulttuuri-keskusten verkosto, jonka tarkoitus on tukea ja kehittää maanlaajuisesti lasten ja nuorten taide- ja kulttuuripalveluita¹⁰³. Tällä hetkellä verkostoon kuuluu viisitoista¹⁰⁴ toimijaa, jotka ovat joko lastenkulttuurikeskuksia tai alueellisia lastenkulttuuriverkostoja. Verkoston tavoitteena on kokonaisvaltaisesti edistää lasten- ja nuorten kulttuuria. Tähän sisältyy muun muassa lapsilähtöisen taidekasvatuksen saavutettavuuden mahdollistaminen, uusien yhteistyömallien ja toimintatapojen löytäminen sekä lasten ja nuorten taiteellisen toiminnan konkreettinen mahdollistaminen. Taikalamppu-verkostoon kuuluvien keskusten toimintaan kuuluu oleellisesti myös läheinen yhteistyö varhaiskasvatuksen, koulujen sekä kolmannen sektorin kanssa.¹⁰⁵ Käytännön taidekasvatustyötä varten Taikalamppu-verkoston toiminta on synnyttänyt monia menetelmäoppaita, jotka ovat verkoston Internet-sivujen kautta vapaasti käytettävissä opetuksessa¹⁰⁶. Verkoston vahvuudet löytyvätkin yhtäläillä perinteisten muotojen elvyttämisestä ja uusien muotojen tuottamisesta, joille on kysyntää luovien sovellutuksien muodossa¹⁰⁷.

Taikalamppu-verkosto ja Kulttuuripolut

Taikalamppu-verkosto muodostuu vain viidestätoista eri lastenkulttuuri-toimijasta, mutta se on sivuillaan kerännyt yhteen lukuisia kulttuurikasvatussuunnitelmia eri puolilta Suomea. Näitä suunnitelmia kutsutaan Kulttuuripoluiksi.¹⁰⁸ Vaikka kaikki Suomen peruskoulujen kulttuurikasvatussuunnitelmat eivät kuulu Taikalamppu-verkoston listaamien kulttuurikasvatussuunnitelmien joukkoon, Kulttuuripolkuja löytyy kattavasti ympäri Suomea niin pieniltä kuin suuriltakin paikkakunnilta¹⁰⁹. Ainoat maakunnat, joista yhdelläkään kunnalla ei ole

¹⁰³ Korkeakoski 2006, 15.

¹⁰⁴ Aiemmin verkostoon kuului vain 11 lastenkulttuuri-toimijaa eri puolilta Suomea, mutta helmikuussa 2014 Kulttuuri- ja urheiluministeri Paavo Arhinmäki myönsi avustuksia neljälle uudelle saajalle. OKM - 15 lastenkulttuurikeskusta sai tukea.

¹⁰⁵ Taikalamppu-verkosto.

¹⁰⁶ Kaikki menetelmäoppaat.

¹⁰⁷ Laukka 2006, 13.

¹⁰⁸ Kulttuuripolut.

¹⁰⁹ Taikalampun-sivustolla on listattu kaikkiaan 31 paikan Kulttuuripolut. Kulttuuripolut. Tutkielman aloittamisen jälkeen yhden paikkakunnan kohdalla kulttuurikasvatussuunnitelman mukainen toiminta on loppunut. Tähän asiaan palataan tutkielman loppupuolella.

Taikalamppu-verkoston kuuluvaa kulttuurikasvatussuunnitelmaa, ovat Ahvenanmaa, Kanta-Häme, Keski-Pohjanmaa, Kymenlaakso sekä Pohjois-Karjala. Vaikka siis tietyt alueet eivät ole edustettuina Taikalamppu-verkoston luettelossa, Kulttuuripolkujen voidaan katsoa hajautuvan kiitettävästi ympäri Suomea. Tämän vuoksi niiden pohjalta voidaan vetää myös valtakunnallisia johtopäätöksiä. On silti mielenkiintoista huomata, että esimerkiksi Keski-Suomesta Taikalamppu-verkoston kuuluu peräti viisi pienempää kuntaa Jyväskylän ohella, mutta edes isoimmat verkostosta puuttuvien maakuntien kunnat, kuten Joensuu, Hämeenlinna tai Kotka, eivät tutkielman tekohetkellä kuulu Taikalamppu-verkoston. Tämä ei tietenkään tarkoita, että kyseisillä kunnilla ei olisi kulttuurikasvatussuunnitelmia tai että kyseisten kuntien suunnitelmat eroaisivat merkittävästi Taikalamppu-verkoston kuuluvista suunnitelmista.

Kulttuuripolut ja niiden yhteydessä julkaistut materiaalit eroavat paikkakuntaakohtaisesti jonkin verran niin laadultaan kuin myös nimityksiltään. Jopa Taikalamppu-sivustoilla erotetaan kulttuurikasvatussuunnitelmat ja kulttuuriopetussuunnitelmat toisistaan¹¹⁰, mutta tämän nimieron lisäksi Kulttuuripolkuja kutsutaan yksittäistapauksissa myös kulttuurisuunnitelmiksi, kulttuurikasvatusohjelmiksi, kulttuurikalentereiksi tai jopa hankkeiksi. Tämän lisäksi Taikalampun sivustoilla Kulttuuripolut on määritelty erikseen kulttuuritoimijoiden ja koulujen sekä päiväkotien yhteistyöksi, jossa on määritelty tarkka aikataulu ja rakenne yhteistyön toteutumiseksi¹¹¹. Kuitenkin esimerkiksi Kuntaliiton julkaisussa *Eläköön taidekasvatus!* niin Kulttuuripolut kuin kulttuurikasvatussuunnitelmat yleisesti on määritelty nimenomaan peruskoulussa ja sen ajalla tapahtuvaksi kulttuuriin tutustumiseksi¹¹².

Edellä mainitut erot tavoitteellisen kulttuurikasvatuksen nimityksissä on hyvä huomioida, vaikka käytännössä Kulttuuripolkujen yhteydestä ei löydy nimityksistä pääteltäviä johdonmukaisia eroja, jotka viittaisivat esimerkiksi opetussuunnitelman ja kulttuurikasvatuksen yhteistyön asteeseen. Koska myös Taikalamppu-verkosto on jaotellut kaikki kulttuurikasvatussuunnitelmat yhden Kulttuuripolut-osion alle yksittäisistä nimityksistä huolimatta, ei nimitysten eroihin tule takertua liikaa esimerkiksi arvioitaessa

¹¹⁰ Kulttuuriopetussuunnitelma määritellään opetussuunnitelman liitteeksi tai opetusta ohjaavaksi asiakirjaksi, kun taas kulttuurikasvatussuunnitelmaa käytetään perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa. Kulttuuripolut.

¹¹¹ Kulttuuripolut.

¹¹² Seirala 2012, 7.

Kulttuuripolkujen merkitystä osana perusopetusta ja opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamista. Sekaannusten välttämiseksi kaikkiin Kulttuuripolkuihin viitataan kuitenkin tutkielman yhteydessä kulttuurikasvatussuunnitelmina.

3.2 Kulttuurikasvatussuunnitelmien sisällöistä

Vaikka tutkielma ei pyrikään kartoittamaan Kulttuuripolkujen sisältöjä ja vertailemaan niitä toisiinsa, on hyvä huomioda joitain eroja ja yhtäläisyyksiä sisältöjen välillä. Tämä johtuu siitä, että sisällöt sekä tukevat kulttuurikasvatusta koskevien argumenttien vertailua keskenään että heijastavat tutkielmassa löydettyjen kulttuurikasvatusteemojen läsnäoloa käytännön kulttuurikasvatuksessa. Syvällisempää paneutumista sisältöihin ei silti tehdä, vaan huomio kiinnittyy kulttuurikasvatusta koskeviin ja kulttuurikasvatussuunnitelmien yhteydessä käytettyihin argumentteihin.

Paneuduttaessa kulttuurikasvatussuunnitelmien sisältöihin on syytä palata *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman* taiteenala-luokitteluun¹¹³. Kuten aiemmin mainittu, *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* taiteenalat on lajiteltu kirjallisuuteen, elokuvataiteeseen, näyttämötaiteeseen, kuvataiteeseen, säveltaiteeseen, rakennustaiteeseen, muotoiluun, kuvituksen ja sarjakuvan kokonaisuuteen, tanssitaiteeseen, valokuvataiteeseen sekä sirkustaiteeseen. Ohjelmassa onkin pyritty löytämään malleja, jotka olisivat yhteisiä useille taiteenaloille.¹¹⁴ Eri taiteenlajeille ominaisiin piirteisiin ei siis ole kiinnitetty yksityiskohtaista huomiota¹¹⁵. Lastenkulttuurin tuotannon tulee kaikkien taiteenlajien kohdalla olla monipuolista, laadukasta ja helposti saavutettavissa¹¹⁶. Taikalamppu-verkosto ei myöskään määrittele vaatimuksia Kulttuuripolkujen sisällöille, mutta lastenkulttuurikeskusten mainitaan ylläpitävän ja uudistavan kulttuurin perintöä muun muassa kirjallisuuden, musiikin, teatterin, nukketearrin, animaation, elokuvan, median sekä kuvakulttuurin osilta¹¹⁷. Koska eri

¹¹³ Ks. kappale 2.1 Lastenkulttuuri.

¹¹⁴ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 24–31.

¹¹⁵ Tämän tutkielman yhteydessä taiteenlajien yksityiskohtaisiin ominaispiirteisiin ei olekaan nähty tarvetta paneutua, mutta voidaan esittää kysymys, luovatko nämä erityispiirteet ja niiden huomioimatta jättäminen haasteen niiden tasa-arvoiselle toteuttamiselle.

¹¹⁶ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 18.

¹¹⁷ Korkeakoski 2006, 18.

Kulttuuripolut noudattavat hyvin pitkälti näitä opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Taikalampun erittelemiä päälinjoja, käsitellään sisältöjä edellä mainituilta osin hieman tarkemmin.

Kirjallisuus liittyy kulttuurikasvatussuunnitelmien sisältöteemana vahvasti kirjastojen merkityksen korostamiseen, mutta myös kulttuuriperintöön, sillä kirjallisuudessa kansallinen identiteetti korostuu erityisesti kielen osalta. Sen vuoksi niin lukeminen kuin kirjoittaminenkin on koettu tärkeiksi väyliksi kielen avautumiseen, ja luovan kirjoittamisen sekä lukemisen harrastuksiin tulee olla mahdollisuus jokaisella lapsella ja nuorella.¹¹⁸ Kirjallisuuden ja kirjastojen kanssa samaan sisältöön voidaan lukea myös sanataide. Kirjastot katsotaankin hyväksi yhteistyökumppaniksi sanataiteen perusopetukselle. Koska kirjastot päättävät itse hankinnoistaan, vaarana voi olla lastenkulttuurin epätasapainoinen painottaminen alueittain. Valikoivalla ostotuella on kuitenkin pystytty parantamaan laadukkaan lasten- ja nuortenkirjallisuuden saatavuutta.¹¹⁹

Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman mukaan perusteet elokuvataiteen aseman vahvistamiselle lastenkulttuurin saralla löytyvät yhteiskunnan kehityksen mukanaan tuomista haasteista todellisuuden jäsentämiselle ja maailmankuvan muodostamiselle. Lastenelokuvakulttuuri onkin noussut yhdeksi kulttuuripoliittikan painopisteeksi, kun medialukutaito on yhä entistä tärkeämpää. Taidemuotona elokuva on muonipuolinen ja puhutteleva. Opetus- ja kulttuuriministeriö tukeekin elokuvakasvatusta myös kouluissa.¹²⁰ Mediakasvatuksellisesta näkökulmasta elokuvataiteen sisältöön liittyy myös valokuvataide, kun huomioidaan kuvien korostunut merkitys yhteiskunnassa. Suurin osa päivittäin näkemistämme kuvista on valokuvia, joten kuvanlukutaitoa on syytä kehittää valokuvapedagogiikan menetelmin¹²¹.

Kuvataide on taidekasvatuksen näkökulmasta ollut aina hyvin itsenäisen aseman omaava taiteenlaji, joka näkyy vahvasti arkipäiväisessä ympäristössä voimakkaan visualisoitumisen vuoksi. Tämä luo haasteita ”lasten ja nuorten havainnoinnille, kuvalliselle hahmottamiselle ja kulttuurikäsitelmien muodostumiselle”.¹²² Myös *rakennustaide* liittyy vahvasti lasten ja nuorten arkipäivän ympäristöihin kun lapset ja nuoret nähdään rakennustaiteen käyttäjinä.

¹¹⁸ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 26.

¹¹⁹ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 19–20.

¹²⁰ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 25.

¹²¹ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 31.

¹²² Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 27.

Parhaimmillaan virikkeellinen kulttuuriympäristö kannustaa luovuuteen ja edistää ympäristö- ja kulttuuriperintökasvatusta. Lasten ja nuorten ympäristöihin tulisikin kiinnittää enemmän huomiota esimerkiksi ottamalla taiteilijat mukaan rakennusten suunnitteluun. *Muotoilu, kuvitus ja sarjakuva* on jaoteltu *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* yhdeksi kokonaisuudeksi, vaikkakin kuvitus ja sarjakuva ovat melko itsenäisiä taidemuotoja. Muotoilulla on tärkeä rooli esteettisesti korkeatasoisen ympäristön luomisessa ja kansallisen kulttuurin kehittämisessä. Suomella onkin vahva maine muotoiluosaamisen hyödyntämisessä. Nykypäivän lastenkulttuurin muotoilulisällöissä näkyvät yhtäläillä perinteiset kädentaidot, moderni muotoilu ja graafinen suunnittelu.¹²³ Muotoilukasvatuksen asemaa peruskoulun opetussuunnitelmassa tulisi kuitenkin yhä tulevaisuudessa kehittää sekä osana taide- että ympäristökasvatuksen opetusta¹²⁴.

Näyttämötaiteen sisällöt voivat toteutua puhe-, tanssi- tai nukketeatterin muodoissa, ja niitä tulee olla tarjolla kattavasti koko Suomen alueella. Näyttämötaiteen tukemiseen liittyy lisäksi lastennäytelmäkirjallisuuden merkityksen tiedostaminen ja erityisesti kotimaisten lastennäytelmien tukeminen.¹²⁵ Myös *säveltaiteen* parissa tulisi kiinnittää huomiota kotimaisen tarjonnan lisäämiseen, sillä vaikka säveltaide on taiteen perusopetuksen suosituin taidemuoto, kotimainen lastenmusiikkitarjonta on yhä vähäistä. Jo 1980-luvulla paikkansa taidehallinnossa vakiinnuttaneen *tanssitaiteenkin* saralla on lapsille suunnatun toiminnan kohdalla vielä Suomessa aihetta kehitystyöhön, vaikka taiteen perusopetus tanssin kohdalla onkin laajaa verrattuna siihen kohdistettuihin resursseihin. Tanssi- ja näyttämötaiteeseen liittyen uusi taidemuoto lastenkulttuurin yhteydessä on *sirkustaide*, joka on myös vakiinnuttanut paikkansa taidehallinnossa.¹²⁶ Toisaalta on mielenkiintoista miten resurssija pystytään tarvittavasti ohjaamaan uudemman sirkustaiteen pariin, kun jo pidemmän aikaa vakiintuneessa asemassa pysynyt tanssitaide yhä kärsii resurssipulasta.

Kulttuuripolut ovat sisällöiltään pääosin yhdenmukaisia *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman* luettelon mukaan, vaikkakin paikkakuntakohtaisia eroja luonnollisesti esiintyy. Yleisimmin Kulttuuripolkujen sisällöissä esiintyviä teemoja olivat visuaaliset taiteet, teatteri, tanssi, musiikki ja kulttuuriperintö. Tuoreempana taiteenlajina tietyillä kunnilla on Kulttuuri-

¹²³ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 29–30.

¹²⁴ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 22.

¹²⁵ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 26.

¹²⁶ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 30–32.

poluillaan mukana myös *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* mainittu sirkusteema. Peruskoulun taide- ja taitoaineista musiikki ja kuvataide ovat vahvasti läsnä useimmilla Kulttuuripoluilla, mutta esimerkiksi käsityö ja muotoilu -teema ei ole yhtä yleinen¹²⁷. Vaikka liikunnankin voisi sisällyttää kulttuurikasvatukseen¹²⁸ esimerkiksi opetusministeriön kulttuuri-käsitteen jaottelun perusteella, liikunta oli Kulttuuripoluissa vahvasti esillä lähinnä tanssi-teeman yhteydessä. Kulttuuripolkujen *sisällölliset teemat* – toisin sanottuna aihealueet ja taiteenlajit – esiintyvät monen eri Kulttuuripolkujen *päämääräteeman* yhteydessä. Esimerkiksi kulttuuriperintö-aihealue sitoutuu vahvasti niin kulttuurisen tasa-arvon, oppimisympäristöjen kuin myös hyvinvointipäämäärän teemoihin.

Käytännössä kaikki Kulttuuripolut johdattavat koulujen jokaisen ikäluokan tietyn kulttuuripalvelun tai taiteenalan pariin ennalta suunniteltujen teemojen mukaisesti¹²⁹. Poikkeus tähän käytäntöön tulee joillakin kunnilla käytössä olevan kulttuurikortin myötä, joka jaetaan peruskoulun yhdeksännen vuosiluokan oppilaille. Kulttuurikortit tarjoavat oppilaille mahdollisuuden erilaisiin kulttuurikokemuksiin eri taiteenaloilla¹³⁰ ja niiden tavoitteena on ollut kannustaa Kulttuuripolun loppusuoralla oppilaita omaehtoiseen kulttuuritarjonnan käyttöön. Korttien yhteydessä ongelmaksi on kuitenkin havaittu oppilaiden valintojen yksipuolisuus niiden suuntautuessa useimmiten nuorisokulttuuriin (esimerkiksi konserttien ja elokuvien kohdalla). Vastaavanlainen systeemi on ollut käytössä kulttuuriministeriön rahoittamana esimerkiksi Alankomaissa.¹³¹ Kulttuurikorttiin liittyviin ongelmiin palataan useasti tutkielman edetessä.

Vaikka Kulttuuripoluilla tutustutaan hyvin pitkälti samoihin taiteenlajeihin ja aihealueisiin, sisältöjen toteutumistavat Kulttuuripoluilla vaihtelevat suuresti. Osa Kulttuuripolkujen sisällöistä toteutetaan vierailuilla esimerkiksi paikallisissa taideinstituutioissa, osa työpajoilla

¹²⁷ Tulee ottaa huomioon, että silti esimerkiksi kulttuuriperintö-teemaan saattoi sisältyä esim. käsitöihin tutustumista, vaikka niitä ei ole Kulttuuripolkuja koskevien julkaisujen argumentoinnissa välttämättä omaksi erilliseksi teemakseen luokiteltu.

¹²⁸ Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön jaottelun perusteella (Ks. luku 2.2.) tai sen vuoksi, että liikunta katsotaan luettavaksi taide- ja taitoaineisiin.

¹²⁹ Esimerkkinä poikkeuksesta sääntöön voidaan Kulttuuripolkujen kohdalla mainita Seinäjoen Kulttuurimatka-teemavuodet. Sen sijaan, että kaupungilla olisi oma Kulttuuripolkunsa, Seinäjoella vain tietyt luokat pääsevät tutustumaan yhteen vuosittain vaihtuvaan teemaan. Lukuvuonna 2013–2014 teemana oli Sanaseikkailu.

¹³⁰ Esimerkkejä eri Kulttuuripoluilta ovat esimerkiksi alennukset kaupunginorkesterien konsertteihin, ilmaiset kirjavaraukset paikallisesta kirjastosta, alennusta elokuvalipuista sekä ilmainen sisäänpääsy taidemuseoihin.

¹³¹ Grönholm 2002, 29.

ja taiteilijavierailuilla. Nämä erot ovat luonnollisia otettaessa huomioon Kulttuuripolkuja toteuttavien paikkakuntien väliset erot. Pienemmillä paikkakunnilla ei ole yhtä paljon taiteen ja kulttuurin laitosmuotoista toimintaa verrattuna esimerkiksi pääkaupunkiseutuun. Tämän vuoksi yksittäisten taiteilijoiden ja taiteilijaryhmien merkitys korostuu tietyillä alueilla, esimerkiksi Taiteilija koulussa tai Konsertti joka kouluun -muotoisena toimintana¹³². Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, ettei isommilla paikkakunnilla voisi myös olla samankaltaista toimintaa Kulttuuripolkujen yhteydessä.

4. Suomen kulttuuripolitiikka ja tavoitteellinen kulttuurikasvatus

Yhteiskunnallisista kysymyksistä kulttuuripolitiikan parissa pyritään luonnollisesti ratkaisemaan kulttuurisia kysymyksiä sekä tyydyttämään kulttuurisia tarpeita. Yhteiskunnassa vallitsevat erilaiset kulttuuriasenteet määrittelevät sen, minkälaisilla tavoitteilla kulttuuripolitiikan yhteisöt pyrkivät edistämään kulttuurista hyvää. Simo Häyrynen on jakanut kulttuuriasenteet tai kulttuuria koskevat oikeudenmukaisuuskäsitykset kolmeen luokkaan. Nämä ovat *normatiivinen kulttuurikäsitelmä*, jonka mukaan yksi kulttuurin muoto koetaan parhaaksi ja siksi muut tulee sivistää tähän kulttuuriin. *Relativisessa kulttuurikäsitelmässä* taas tärkeää on kulttuurien moninaisuus ja niiden välinen tasa-arvo, niin että kaikki kulttuurit koetaan yhtäläisen arvokkaiksi. *Instrumentalistisessa kulttuurikäsitelmässä* minkä tahansa kulttuurin käytettävyys on hyväksyttävää, kun kulttuurin arvon mitta on sen taloudellinen, poliittinen, sosiaalinen tai muu hyöty. Eri lakitekstien perusteella Suomessa vallitsevaksi arvomaailmaksi voidaan tulkita kulttuurista tasa-arvoa painottava kulttuuriasenne.¹³³ Tämä voi osittain johtua siitä, että Suomen ”kulttuuripolitiikka institutionalisoitui hyvinvointivaltiokehityksen viime aallossa, jolloin korostettiin kulttuuridemokratiaa”¹³⁴. Relativistinen kulttuurikäsitelmä korostuukin elämyksellisyyttä painottavissa kulttuureissa, joissa yksilön suvaitaan valita omat mieltymyksensä vapaasti¹³⁵. Suomenkin kulttuuripolitiikassa voidaan silti tulkita olevan sekä normatiivisen että varsinkin instrumentalistisen kulttuurikäsitelmän piirteitä.

¹³² Seirala 2012, 18.

¹³³ Häyrynen 2006, 105–106.

¹³⁴ Ahponen 1999, 78.

¹³⁵ Ahponen 1999, 128.

Suomalaiset kulttuuripolitiikan päämäärät ovat hyvin pitkälti yhdenlinjaisia Unescon, Euroopan neuvoston sekä muiden valtioiden kulttuuripoliittisten linjausten kanssa, ja esimerkiksi 70-luvulla niin demokraattisten ja totalitaaristen kuin kehittyneiden ja kehittymättömien valtioiden kulttuuripoliittiset tavoitteet erosivat toisistaan vain pieniltä osin. Häyrysen mukaan tässä on kyse retorisesta nihilismistä, jonka mukaan kulttuuripoliittiset päämäärät saattavat esiintyä strategioissa vain kirjattuina koristeina, eivät vakavasti otettavina tavoitteina. Hänen mukaansa kulttuuripoliittisten päämäärien määrittelyn yhteydessä on vaara, että kirjatut päämäärät eivät toteudu käytännössä. Juuri päämäärien toimeenpanossa tapahtuvatkin suurimmat poikkeudet, mitä tulee kulttuuripolitiikan tarkoituksenmukaisuuteen. Asiantuntemuksen ja päämäärä-toimeenpano-ketjun suhde tulee ottaa kulttuuripolitiikkaa ja sen käytäntöjä tarkastellessa huomioon. Tavoitteiden toteutumiseen käytännössä voidaan vaikuttaa lakivelvoitteilla ja kohdennetulla rahalla.¹³⁶ Kirjattujen päämäärien ja toteutuneiden toimien kohtaamiseen ei pystytä tämän tutkielman parissa paneutumaan käytännön tasolla, mutta päämäärien toteutumista pyritään tarkastelemaan vertaamalla yksittäisten paikkakuntien argumentointia hallinnolliseen argumentointiin sekä valtion julkaisuihin.

4.1 Kulttuurikasvatuksen tavoitteista

Koska taidekasvatus pyrkii taiteen avulla vaikuttamaan tietoisuuden rakentumiseen, se on väistämättä myös tavoitteellista¹³⁷. Suunnitelmallinen kulttuurikasvatus on määritelty strategiseksi tavoitteeksi Suomen Kuntaliiton ja opetus- ja kulttuuriministeriön yhteisen taidekasvatusprojektin tiimoilta¹³⁸. Sekä taide- että kulttuurikasvatuksella on tavoitteita niin käytännön kasvatustyön kuin myös hallinnon tasolla. Nämä tavoitteet liittyvät vahvasti toisiinsa, sillä nimenomaan kulttuuripoliittisilla päätöksillä mahdollistetaan käytännön tavoitteiden saavuttaminen.

Taikalamppu-verkosto on Internet-sivuillaan määrittänyt toimintansa strategiseksi päämääräksi osallistavan taide- ja kulttuurikasvatuksen kehittämisen, lasten- ja nuorten kulttuurin saatavutettavuuden edistämisen, lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisen sekä

¹³⁶ Häyrynen 2006, 126–127.

¹³⁷ Huuhtanen 1984, 112.

¹³⁸ Seirala 2012, 9.

kulttuuripoliittisen vaikuttamisen¹³⁹. Käytännössä taide- ja kulttuurikasvatus pyrkiikin saattamaan yksilön käyttämään kulttuuripalveluita ja nauttimaan niistä, mutta myös yhtälailla se pyrkii antamaan yksilölle hyvät eväät elämään itsetuntemuksen, ainutlaatuisuuden, sosiaalisuuden, eettis-esteettisen lukutaiton sekä kulttuurin tuntemuksen kautta niin oman kulttuurin kuin kulttuurien moninaisuuden ymmärtämisen myötä¹⁴⁰. Täten panostamalla yksilön kulttuurikasvatukseen voidaan vaikuttaa myös yhteiskunnan hyvinvointiin.

Tutkielman edetessä tuli selväksi, että kulttuurikasvatussuunnitelmat noudattavat hyvin pitkälti perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjaa¹⁴¹, mutta yhtälailla kulttuurikasvatuksen diskurssissa oli löydettävissä kulttuuri- ja taidekasvatukselle ominaisia vahvuuksia ja painotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksen mukaan kulttuuripolitiikan tavoitteina Suomessa on edistää taidetta ja kulttuuria, luovaa toimintaa ja taloutta, kulttuurista moninaisuutta, kulttuurin ja tiedon saatavuutta sekä vaalia kulttuuriperintöä¹⁴². Lisäksi *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* on mainittu tavoitteiksi yksilön ja yhteisön henkisen pääoman ja hyvinvoinnin edistäminen, taiteellisen toiminnan ja kulttuuriperinnön ylläpitäminen sekä kasvattaminen samalla kun turvataan kaikille tasavertaiset mahdollisuudet kulttuuripalveluihin ja taide-elämyksiin¹⁴³. Yksilöllä tulee olla myös mahdollisuus kasvaa sekä yksilöksi että yhteisön jäseneksi, tiettyyn kulttuuriin ja arvoihin mahdollistaen osallisuuden henkisessä ja aineellisessa kulttuuriperinnössä. Taidekasvatuksen tavoitteita ovat myös laajan saatavuuden takaaminen sekä taidekasvatuksen moniarvoisuuden, moninaisuuden, runsauden ja laadun vaaliminen yhdessä luovuuden ja elämyksellisyyden painotuksen kanssa¹⁴⁴. Näitä tavoitteita voidaankin löytää hyvin vahvasti myös kulttuurikasvatussuunnitelmia koskevasta argumentoinnista, vaikka esimerkiksi hyötytavoitteita luetellessa hyvinvointihyötyjen merkitys painottui voimakkaammin kuin taloudellisten hyötyjen merkitys.

¹³⁹ Päämäärät.

¹⁴⁰ Grönholm 2002, 16.

¹⁴¹ Perusopetuksen arvopohjaksi on määritelty ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.

¹⁴² OKM – Kulttuuripolitiikka.

¹⁴³ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 4.

¹⁴⁴ Alueiden vahvuudeksi: kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan aluekehittämisen toimenpideohjelma – linjauksia ja painopisteitä vuosille 2003–2013, 32.

Vaikka kulttuurikasvatus automaattisesti viittaa kulttuurin ja kasvatuksen yhdistämiseen, löytyi diskurssista myös teemoja, joiden ei voida suoraan lukeutuvan kasvatustehtävän alaisiksi. Silti nämäkin teemat esiintyivät ennen kaikkea osana kulttuurikasvatuskasvatusdiskurssia. Tutkielman yhteydessä diskurssista pystyttiin löytämään kolme suurta teemaa, joihin muiden teemojen voidaan katsoa lukeutuvan: *kulttuurinen tasa-arvo*, joka siis on Häyrysenkin mukaan Suomessa valloillaan oleva kulttuuriasenne, *taide- ja kulttuurikasvatuksen hyötyvaikutukset* erityisesti yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin näkökulmista, sekä itse *taiteellisen, esteettisen ja kulttuurisen kasvatuksen näkökulma*, johon lukeutuu ennen kaikkea taiteen ja kulttuurin merkitys oppimiselle ja kasvamiselle. Kakki käsitellyt teemat nivoutuvat tukemaan toisia yhtenä kokonaisuutena, mutta argumentoinnista havaittavia päälinjoja päädyttiin tarkastelemaan kolmesta kulttuurikasvatuksen *näkökulmasta*: Ensin tarkastellaan kulttuurikasvatuksen taustalla olevaa *kulttuuripoliittista ideologiaa*, tämän jälkeen käsitellään *kulttuurikasvatuksen tavoitteita* ja lopuksi paneudutaan niihin *keinoihin*, joilla nämä tavoitteet pyritään saavuttamaan. Vaikka nämä kolme kategoriaa on jäsennelty erillisiksi kappaleiksi, peruskoulujen kulttuurikasvatus on kokonaisuus, jonka teemat ja näkökulmat esiintyvät hyvin voimakkaasti päällekkäin, rinnakkain ja kauttaaltaan kulttuurikasvatuksen diskurssia läpileikaten.

Simo Häyrynen ja kulttuuripoliitiikan päämäärät

Simo Häyrynen on jaotellut suomalaisen kulttuuripoliitiikan julkiset päämäärät seitsemään eri kategoriaan. Nämä ovat *taiteen, kulttuurin ja luovan toiminnan autonomia*, *kulttuurin demokratisointi* (kulttuurin vastaanottajien tasa-arvo), *kulttuuridemokratia* (kulttuurinäkemysten tasa-arvo), *kulttuuriin osallistumisen lisääntyminen*, *kulttuurin hyödyntäminen*, *kulttuurien välisten yhteyksien ja yhteistyön edistäminen* sekä *kulttuurisen näkökulman vahvistaminen*.¹⁴⁵ Monet näistä kategorioista ilmentävät osuvasti myös kulttuurikasvatussuunnitelmien tavoitteita ja piirteitä, mutta koska Simo Häyrynen on tarkastellut kulttuuripoliitiikkaa kokonaisuutena, ne eivät sellaisenaan käsittele tarpeeksi osuvasti peruskoulujen kulttuurikasvatussuunnitelmien päämääriä. Edellä mainitut päämäärät kuitenkin tarjoavat lähtökohdan myös laajemmalle kulttuurikasvatussuunnitelmien teemojen tarkastelulle. Tämän vuoksi tutkielmassa käsitellään Häyrysen jaottelemien kategorioiden

¹⁴⁵ Häyrynen 2006, 108.

ohella erillisiä aineistossa ilmi nousseita teemoja, jotka on nähty tärkeiksi kulttuurikasvatuksen diskurssissa.

Kulttuuripolitiikan tavoitteita on monenlaisia, jolloin vaarana ovat eri tavoitteiden väliset ja sisäiset ristiriidat ja ongelmat. Tietyn kulttuuripoliittisen päämäärän määrittely on esimerkiksi saattanut jäädä niin väljäksi, että sitä on pystytty tulkitsemaan käytännössä täysin päinvastaisesti tarkastelijasta riippuen. Toisaalta taas tietyt päämäärät saattavat käytännössä sotia toisiaan vastaan. Tuolloin päämäärät esitellään strategioissa rinnakkain ikään kuin niitä voitaisiin tavoitella samanaikaisesti tai toisia päämääriä huomioimatta. Esimerkiksi pyrittäessä hyödyntämään kulttuurin välinearvoa, kärsijänä saattaa olla taiteen ja taiteilijan autonomisuus. Tämän vuoksi Häyrynen korostaa, että päämääriä sovellettaessa tulisi aina pyrkiä määrittelemään päämäärien konkreettinen sisältö sekä päämäärien vaikutus toisiinsa.¹⁴⁶ Myös se, minkälaisia hyötyjä kulttuuripolitiikalla haetaan, vaikuttaa siihen minkälaisia ongelmia käytännössä kohdataan. Mikäli kulttuuripolitiikan lähtökohtana on voiton tavoittelu, johtaa tämä helposti vähemmän voittoa tuottavien kulttuuritoimintojen sivuuttamiseen ja politiikan lyhytjänteisyyteen.¹⁴⁷

4.2 Kulttuuripoliittinen ideologia kulttuurikasvatuksen taustalla

Taiteen yhteiskunnallinen merkitys on nähty aikojen saatossa Suomi-kuvan rakentajana, hyvinvointiyhteiskunnan palveluna sekä innovaatioperustan laajentajana. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan näistä nykyaikaa parhaiten kuvaavaa on taiteen näkeminen innovaatioperustan laajentajana, jolloin se tieteen rinnalla kehittää ja etsii uutta, tosin omalla tavallaan.¹⁴⁸ Silti yksi taidepolitiikan arvolähtökohdista on taiteen ymmärtäminen hyvinvointiyhteiskunnan perusoikeutena, jonka mukaan kaikilla tulee olla oikeus nauttia taiteesta ja osallistua taide-elämään. Nämä edellytykset tavoitetaan parhaiten juuri taidekasvatuksella ja lastenkulttuurilla sekä madaltamalla erilaisia osallistumisen kynnyksiä.¹⁴⁹ Kulttuurikasvatuksen argumentoinnissa voikin huomata kulttuurin

¹⁴⁶ Häyrynen 2006, 125–126.

¹⁴⁷ Häyrynen 2006, 121.

¹⁴⁸ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 13.

¹⁴⁹ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 17.

merkityksellisyyden korostamisen kaikilta mainituilta osin niin Suomi-kuvan rakentajana, hyvinvoinnin lisääjänä kuin innovaatioiden kehittäjänä.

Lastenkulttuurin aseman ja toimintaedellysten tukeminen ja vahvistaminen on kirjattu sekä Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmaan että lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmaan. Näistä molemmissa korostetaan taidekasvatuksen saavutettavuutta ja monipuolisuutta varsinkin taiteen perusopetuksen saralla.¹⁵⁰ Saavutettavuuden ja tasapuolisuuden toisiinsa liittäminen kulttuuripolitiikan tavoitteista puhuttaessa selittääkin sen, miksi tutkielmassa samaan näkökulmaan on yhdistetty sekä kulttuuridemokratia että kulttuurin demokratisointi. Kulttuurien moninaisuus-aihepiirin yhteydessä puhutaan lisäksi kulttuuripoliittisesta päämäärästä, joka keskittyy kulttuuriryhmien välisten yhteyksien edistämiseen. Vaikka Häyrynen on määritellyt ryhmien välisten yhteyksien edistämisen omaksi päämäärä-kategoriakseen, myös tämä päämäärä liittyy kulttuuridemokratian ja kulttuurin demokratisoinnin tavoin kulttuuriseen tasa-arvon kokonaisuuteen. Tämän vuoksi kulttuurikasvatuksen diskurssin kontekstissa on mahdollista puhua näistä kaikista kolmesta päämäärästä kulttuurikasvatuksen taustalla vallitsevan kulttuurisen tasa-arvon ideologian näkökulmasta. Vaikkakin kulttuurinen tasa-arvo näkyy vahvasti myös kulttuurikasvatuksen käytännön päämäärissä, tutkielman yhteydessä se koettiin ennen kaikkea ideologisena päämääränä.

Kulttuuri yhteiskunnallisessa keskustelussa

Vaikka kulttuurinen tasa-arvo on ylivoimaisesti vahvimmin esiintyvä ideologinen päämäärä kulttuurikasvatuksesta keskustellessa, se ei ole ainoa. Simo Häyrynen on lajitellut omaksi kulttuuripoliittiseksi päämääräkseen yhteiskunnallisen kehityksen kulttuuriulottuvuuden tunnistamisen. Tällä tarkoitetaan kulttuurisen näkökulman vahvistamista kaikessa yhteiskuntakehityksessä, erityisesti kestävän kehityksen yhteydessä, jolloin kulttuuri nähdään välineenä ihmisten ympäristötietoisuuden kasvattamiseen. Häyrysen mukaan tämä tarkoittaa käytännössä kulttuurisen diversiteetin takaamista kestävän kehityksen mukaisesti. Kulttuuriulottuvuuden tunnistaminen yhteiskunnallisen kehityksen yhteydessä liittyykin myös

¹⁵⁰ Seirala 2012, 9.

kulttuuridemokratian teemaan, vaikka on myös mieltävä ovatko kaikki kulttuuripiirteet säästämisen arvoisia.¹⁵¹

Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteumassa on mainittu ohjelman toteutuneeksi tavoitteeksi lastenkulttuurin ja taidekasvatuksen merkityksen vahvistunut argumentointi sekä lastenkulttuurin näkyvyyden lisääntyminen esimerkiksi erilaisissa politiikkaohjelmissa ja tiedotusvälineissä¹⁵². Yhteiskunnallisen kehityksen kulttuuriulottuvuuden tunnistamiseen liittyy myös yleinen taide- ja taitokasvatuksen aseman vahvistaminen esimerkiksi Opetushallituksen Luovuus ja kulttuurikasvatus-hankeen muodossa¹⁵³. Kulttuurin roolin voidaankin katsoa vahvistuneen yhteiskunnassa sekä yksilöllisestä että yhteiskunnallisesta näkökulmasta, sillä kulttuurista puhuminen on lisääntynyt niin kulttuuripolitiikassa, tieteessä kuin myös arkipuheessa¹⁵⁴. Myös taide- ja taiteilijapoliittisen ohjelmaehdotuksen tiimoilta halutaan taiteen ja kulttuurin kysymykset asettaa yhteiskuntapolitiikassa tasavertaisiksi muiden hallinnon alojen kanssa¹⁵⁵.

Lastenkulttuuripolitiikkaa kohtaan on valitettavasti vielä havaittavissa kielteisiä kannanottoja ja ennakoasenteita esimerkiksi kunnallispolitiikassa¹⁵⁶. Vaikka taide on monelle ihmiselle päivittäinen käyttövoima, niin lastenkulttuurin kuin yleisesti taiteen arvostuksen kohdalla taidetta ei nosteta helposti osaksi yhteiskunnallista keskustelua¹⁵⁷. Onneksi lastenkulttuuritoiminnalla on näistä asenteista huolimatta elinvoimainen kasvualusta ja kulttuuripalveluiden ja -kasvatuksen kehittämisen tarve näkyy esimerkiksi taiteen perusopetuksen lisääntyneissä opiskelijamäärissä¹⁵⁸. Positiivista on myös, että kulttuuritilaisuuksissa käynti on yleisintä 10–24-vuotiaiden keskuudessa¹⁵⁹. Kulttuurin vahva asema yhteiskunnallisessa keskustelussa on siis perusteltavissa niin yleisesti kuin erityisesti lasten ja nuorten näkökulmasta.

¹⁵¹ Häyrynen 2006, 124.

¹⁵² Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 8.

¹⁵³ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 11.

¹⁵⁴ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 9.

¹⁵⁵ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 7.

¹⁵⁶ Laukka 2006, 13.

¹⁵⁷ Korkeakoski 2006, 18.

¹⁵⁸ Korkeakoski 2006, 15.

¹⁵⁹ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 31.

4.2.1 Kulttuurinen tasa-arvo - Kulttuuridemokratia ja kulttuurin demokratisointi

Kulttuurin demokratisointi

Kulttuurin demokratisoinnilla tarkoitetaan kulttuurin vastaanottajien tasa-arvoa. Tämän kulttuuripolitiikan päämäärän tavoitteena on vähentää kulttuurin ja taiteen kulutukseen ja käyttöön liittyviä esteitä, jolloin kaikki sosiaaliset ryhmät¹⁶⁰ pääsevät nauttimaan jonkin hyväksi mielletyn kulttuurin suomista mahdollisuuksista. Päämäärän toteutumisen esteinä voivat olla joko *taloudelliset, alueelliset tai sosiaaliset* esteet sekä *henkinen rajoitus*.¹⁶¹

Taloudellinen este luonnollisesti tarkoittaa, ettei ihmisillä ole mahdollisuutta osallistua haluamaansa kulttuuritoimintaan rahanpuutteen vuoksi. Suomessa hyvä esimerkki taloudellisen esteen minimoimisesta on kirjasto. Ongelmana puolestaan on kulttuuritoiminnon yksityistämistä, jonka vaarana on vapaiden markkinavoimien keskittyminen taloudellista hyötyä tuottaviin toimiin. Alueellisen esteen kohdalla syrjäalueiden asukkaat eivät mahdollisesti pääse tietyn kulttuurin pariin välimatkojen vuoksi, mutta tällaisia fyysisiä esteitä voivat yhtä hyvin olla esimerkiksi liikuntarajoitteisuuden aiheuttamat saavutettavuuden esteet. Harvaan asutussa Suomessa kulttuurin alueellinen saavutettavuus on ongelmallista instituutionaalisen kulttuurin keskittyessä etelään ja kaupunkikeskustoihin, mutta välimatka ongelmat ovat viime vuosikymmeninä helpottaneet kulttuuripoliittisten toimenpiteiden sekä infrastruktuurin kehittymisen seurauksena. Henkisen rajoituksen tapauksessa tietty kulttuuri voidaan kokea liian vaikeaksi iän, koulutuksen puutteen tai vaikkapa kielivaikeuksien vuoksi. Vaikka henkisen rajoituksen ongelmaa on yritetty häivyttää taidekasvatuksen avulla, henkistä kykyä käsitellä taidetta määrittää koulutuksen ohella myös yksilön perhetausta. Sosiaalisella esteellä tarkoitetaan henkilön haluttomuutta osallistua erilaisen sosiaalisen viiteryhmän kulttuuriin. Koska este muodostuu yleensä sosiaalisen aseman ja ylevän kulttuurin välisestä erosta, ratkaisuna taidetta on viety lähemmäs ihmisiä ympäristöihin, joissa taiteeseen törmää arkipäivässä.¹⁶²

¹⁶⁰ Suomen hallitusmuodon perusoikeusuudistuksessa ketään ei saa asettaa perusteetta eri asemaan

”sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella”. Häyrynen 2006, 106.

¹⁶¹ Häyrynen, 2006, 112–113.

¹⁶² Häyrynen 2006, 112–114.

Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa on kiinnitetty erityisesti huomiota vähemmistöjen asemaan, liikkumis- ja toimintaesteiden vähentämiseen sekä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai elämäntilanteisiin liittyvien esteiden vähentämiseen. Vähemmistöjen näkökulmasta oleellisia ovat ruotsinkielisten oikeus ruotsinkielisiin palveluihin sekä esimerkiksi saamelaiden ja romaanien oikeus oman kulttuurin ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Myös lisääntyvään maahanmuuttoon on kiinnitetty huomiota. Kulttuuriin saatavuutta ja esteettömyyttä sekä taiteen omaehtoista tekemistä tarkastellessa tulee kiinnittää huomiota, että lapset ja nuoret voivat olla toimintarajoitteisia monilla eri tavoilla, kuten liikkumisen, näkemisen, kuulemisen, ymmärtämisen tai kokemisen suhteen.¹⁶³ Saatavuutta pyritään edistämään kohdennetulla viestinnällä, hinnoittelulla sekä harrastustilojen esteettömyydellä¹⁶⁴. *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman* määrittämiltä osin sekä lastenkulttuuripolitiikan, taidekasvatuksen että palveluiden saatavuutta olikin pystytty kehittämään vähintäänkin tavoitteiden mukaisesti vuoteen 2010 mennessä¹⁶⁵. Silti parannuksista huolimatta erityisryhmien kulttuurin saavutettavuus ei vielä ole toivotulla tasolla¹⁶⁶. Tulevaisuudessa lastenkulttuuripolitiikassa pyritään yhä edistämään tasavertaisia mahdollisuuksia kulttuuriosallistumiseen¹⁶⁷.

Kulttuuridemokratia

Siinä missä kulttuurin demokratisoinnilla tarkoitetaan kulttuurin *vastaanottajien* välistä tasa-arvoa, kulttuuridemokratialla tarkoitetaan varsinaisten *eri kulttuurien* välistä tasa-arvoa. Kulttuurin demokratisointia onkin kritisoitu siitä, että sen avulla on pyritty sivistämään kaikki ihmiset samojen kulttuuriarvojen kantajiksi ottamatta huomioon yksilöiden omista elinympäristöistä ja elämäntavoista juontuvia erilaisia kulttuureita. Tämän seurauksena vähemmistökulttuurit ja sosiaaliset alaryhmät ovat vaarassa jäädä heitteille päätöksenteon yhteydessä.¹⁶⁸ Kulttuurin demokratisoinnin voidaankin katsoa yksinkertaisimmillaan noudattavan normatiivisen kulttuurikäsityksen periaatetta. Tämän vuoksi kulttuurin demokratisointia ei voida käytännön kulttuuripolitiikassa erottaa kulttuuridemokratiasta, mikäli yhteiskunta pyrkii soveltamaan kulttuuripolitiikassaan relativistista kulttuurikäsitystä.

¹⁶³ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 13–15.

¹⁶⁴ Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015, 19.

¹⁶⁵ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 26.

¹⁶⁶ Ks. kappale 3. Rahoitus.

¹⁶⁷ Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015, 20.

¹⁶⁸ Häyrynen 2006, 114.

Nykykäsityksen mukaan kulttuuripolitiikan tulee mieltää erilaiset kulttuurimuodot- ja mieltymykset samantarvoiksi, mutta ihmisillä tulee myös yksilöinä olla oikeus elää oman kulttuurinäkemys mukaisesti rauhassa muiden kulttuurien pyrkimyksiltä niin, että yksilön tai hänen edustamansa yhteisön tarpeet ja kulttuurikäsitykset otetaan huomioon¹⁶⁹.

Koska kulttuurin demokratisoinnilla tarkoitetaan yleensä tapauskohtaisesti määritellyn valmiin tarjonnan saattamista vastaanotettavaksi yleisölle ja kulttuuridemokratialla muun muassa alakulttuurien välistä kosketusta, kulttuuridemokratian voidaan katsoa olevan suoremmin yhteydessä ihmiseen yksilönä, ei massan jäsenenä. Tärkeäksi tuolloin muodostuu niin kulttuuristen erilaisuuksien tukeminen ja kulttuurinen dynaamisuus kuin myös kommunikaatio eri kulttuurien ja yksilöiden välillä. Kun kulttuurinen diversiteetti nähdään arvona, ei kulttuurin uhaksi voida katsoa popkulttuuria tai massakulttuuria genreinä, vaan kulttuurin yleinen standardisoituminen ja latistuminen.¹⁷⁰ Mikäli korkea- ja populaarikulttuurin väliseen erotteluun ei kiinnitetä liikaa huomiota, taide ja kulttuuri näyttävät merkityksellisenä yksilöiden elämänkulun näkökulmasta. Tuolloin taidepolitiikan tehtävä on luoda yksilöille mahdollisuuksia ja kykyä ”löytää taiteellisten ilmaisujen moninaisuus ja siihen liittyvä kulttuurin laadullinen kehittyneisyys”.¹⁷¹ Kulttuuridemokratia onkin olennaista myös kulttuurikasvatukselle, koska kulttuurikasvatuksen näkökulmasta sekä yksilön hyvinvointi että kulttuurien moninaisuus koetaan tärkeiksi arvoiksi.

Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman mukaan ”taiteen mahdollisuuksien toteutuminen on henkisen, sosiaalisen ja sivistyksellisen tasa-arvon keskeinen ulottuvuus”¹⁷². Jokaisella lapsella ja nuorella tulisi olla mahdollisuus kehittää kulttuurikompetenssia, eli kykyä omaksua, käyttää ja muuttaa kulttuuria. Tämä voidaan saavuttaa vahvistamalla ja lisäämällä taide- ja kulttuuriperintökasvatusta.¹⁷³ *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuman* mukaan alkuperäisen ohjelman aikaansaamat toimenpiteet ovatkin lisänneet tavoitteiden mukaisesti kulttuurin alueellista saavutettavuutta sekä mahdollisuuksia tutustua eri taiteenaloihin ja

¹⁶⁹ Häyrynen 2006, 115–116.

¹⁷⁰ Kalhama, Vartiainen 2006, 5-6.

¹⁷¹ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 18.

¹⁷² Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 10.

¹⁷³ Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015 2012, 19–20

kehittää näihin taiteenaloihin liittyviä taitoja¹⁷⁴. Kulttuurisen tasa-arvon avulla pystytään vaikuttamaan positiivisesti koko yhteisön luovuuteen¹⁷⁵.

4.2.2 Kulttuurisen tasa-arvon ongelmista

Häyrynen nostaa kulttuurisen tasa-arvon yhteydessä esiin kysymyksen, joka sisältää kulttuurin demokratisoinnin ja kulttuuridemokratian ongelman ytimen: ”kuinka päätetään, mikä kulttuuri on kyllin arvokasta demokratisoitavaksi?”¹⁷⁶. Kulttuurin demokratisoinnissa ja kulttuuridemokratiassa on kummassakin kyse kulttuuriin osallistumisesta, joka nähdään tärkeäksi kulttuurin saavutettavuuden takaamisen näkökulmasta. Kulttuuriin osallistumisen yhteydessä joudutaan miettimään mihin toivottuun kulttuurin on hyvä osallistua ja vastaavasti mistä kulttuurista tällainen suuntautuminen suuntautuu pois päin. Häyrysen mukaan tässä on kysymys ihmisen saattamisesta korkeakulttuurin pariin ilman, että päätetään korkeakulttuurin sisällöistä. Sisällön määrittelemättömyys voi kuitenkin johtaa siihen, että ihmisiä saatetaan tietyn kulttuurin pariin ilman varmuutta osallistumisen hyödyistä. Tämän vuoksi kulttuuriin osallistumiseen liittyy paradoksi siitä, ettei käytännön kulttuuridemokratia itse asiassa merkitse täydellistä tasa-arvoa: mikäli kaikki voisivat valita henkilökohtaisesti omaksumansa kulttuurin, kulttuurin sivistysmerkitys heikkenisi. Valintapäätöksillä pystytäänkin karsimaan kulttuuripolitiikan piiristä vahingollisten ja loukkaavien kulttuurien julkittaminen ja edistäminen. Voidaan silti kysyä, voiko kulttuuridemokratia koskaan olla mahdollista, vaikka negatiivisia seurauksia aiheuttavat kulttuurit suljettaisiin sen soveltamisen ulkopuolelle? Vaikka kulttuurimieltymyksiä huomioitaisiin miten pienen ryhmän kohdalla tahansa, jokaisessa yhteisössä tiettyjen ihmisten mielipiteet otetaan paremmin huomioon kuin toisten. Silloinkin kun tietyt vähemmistöt johdatetaan korkeakulttuurin kentälle päättämään sen sisällöstä, joku toinen ryhmä auttamatta jää päätöksenteon ulkopuolelle.¹⁷⁷

Käytännön päätöksenteossa ei ole varaa ääritulkinnolle, joiden mukaan kaikki kulttuuriset mielipiteet olisivat yhtä arvokkaita¹⁷⁸, vaikka yleisen käsityksen mukaan demokraattisissa

¹⁷⁴ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2003, 8.

¹⁷⁵ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2003, 13.

¹⁷⁶ Häyrynen 2006, 114.

¹⁷⁷ Häyrynen 2006, 117–118.

¹⁷⁸ Häyrynen nimittää tätä makuasioista ei voi kiistellä -ideologiaksi. Häyrynen 2006, 115.

valtioissa periaatteena onkin, ettei valtio puutu taiteellisen työn sisältöihin¹⁷⁹. Suomalaisessa kulttuuripolitiikassa kulttuurin demokratisoinnin ja kulttuuridemokratian periaatteiden voidaan kuitenkin katsoa toteutuneen mallikkaasti. Esimerkiksi kirjasto ja aikuiskasvatus tarjoavat yksilölle kattavan valinnan huokeahintaisia kulttuurisuoritteita. Vaarana kuitenkin myös tässä yhteydessä on, että kulttuuridemokratian myötä kulttuurin sivistysrajoitukset lievenevät ja vähenevät kunnes lieventyminen alkaa vaikuttaa kulttuuripolitiikan rationaaliseen suunnitteluun.¹⁸⁰ Juuri siksi, että taide- ja kulttuurikasvatuksella nähdään vahva sivistävä funktio, joudutaan myös kulttuurikasvatuksen sisältöjen suhteen tekemään laatuvalintoja.

Taiteen rooli liittyy oleellisesti kulttuuridemokratian ongelmiin, sillä taiteen muotokieli nähdään helposti sosiaalisen eriarvoisuuden osoittimena. Voidaan kuitenkin kysyä, erotteleeko muotokieli ihmiset, vai aiheuttaako erottelun sosiaaliset rakenteet ja asenteet laajemmassa mittakaavassa.¹⁸¹ Onko siis esimerkiksi korkeataiteen ja kansan kohtaamisen ongelmissa kyse kulttuuridemokratiasta (eli siitä, ettei ketään pitäisi saattaa sellaisen kulttuurimuodon pariin, johon he eivät halua hakeutua) vai kulttuurin demokratisoinnista (eli kansan kokemasta sosiaalisesta esteestä)? Sosiaalisen esteen tapauksessa ylevän kulttuurin ja sosiaalisen aseman eron katsotaan pahimmillaan vieraannuttavan tietyn sosiaalisen viiteryhmän täysin tietystä kulttuurimuodosta¹⁸². Jos peruskoulun nuorison katsotaan muodostavan tällaisen sosiaalisen viiteryhmän, voidaan esimerkiksi Kulttuuripolkuihin sisältyviä kulttuurikorttiongelmia¹⁸³ tarkastella sekä kulttuurisen demokratian että kulttuuridemokratian silmin. Kulttuurin demokratisoinnin näkökulmasta sosiaalisia esteitä on kulttuurikorttien kohdalla pyritty vähentämään esimerkiksi Kuopiossa¹⁸⁴. Entä jos kyse on kuitenkin kulttuuridemokratian ongelmasta ja ratkaisuna tulisikin olla nuorisokulttuurin entistä vahvempi tuominen kulttuurikortin piiriin sen sijaan, että nuorten kulttuurinkulutusta pyrittäisiin rajoittamaan entistä tiukemmin? Kulttuurikorttiin liittyvät ongelmat johdattavatkin takaisin kysymykseen

¹⁷⁹ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002,11.

¹⁸⁰ Häyrynen 2006, 118.

¹⁸¹ Häyrynen 2006, 115–116.

¹⁸² Häyrynen 2006, 113.

¹⁸³ Ks. kappale 3.3.

¹⁸⁴ Kuopiossa kortin käyttöä nuorten keskuudessa on aktivoitu valitsemalla oppilaita tiedotusta hoitamaan ja toimimaan nuorten äänenä sekä järjestämällä kortin käyttäjien kesken arvonnat. Grönholm 2002, 29–30.

siitä, minkä kulttuurin saavutettavuus on taattava ja mistä kulttuurista siirrytään kauemmas tätä tavoiteltaessa.

Häyrynen mainitsee, että esimerkiksi henkisten rajoitteiden kohdalla vaikuttavaan, perhetaustan määrittelemään kulttuuriseen pääomaan on erittäin vaikea vaikuttaa kulttuuripolitiikan ja kulttuuripolitiikkaan sisältyvän taidekasvatuksen keinoin¹⁸⁵. Tasavertaisuuttakaan ei tulisikaan viedä kulttuurikasvatuksen kohdalla äärimmäisyyksiin: lasten parista löytyy lukuisia erilaisia tarpeita taiteellisen toiminnan suhteen, eivätkä kaikki lapset välttämättä koe tiettyä toimintaa yhtä mieleiseksi kuin toiset joko koko kulttuurikasvatuksen suhteen tai taiteenalasta riippuen. Kuntaliiton mukaan tavoitteena tulisikin olla vapaa-ajan osallistumiseen rohkaiseminen.¹⁸⁶ Yleissivistävän taidekasvatuksen roolia osana peruskoulujen opetusta ei silti voitaisi korvata vapaa-ajan vapaaehtoisella osallistumisella juuri taide- ja kulttuurikasvatuksen sivistystehtävän vuoksi.

Sukupuolten väliset erot

Kulttuurisen tasa-arvon ongelmiin liittyy myös tyttöjen ja poikien väliset erot, kun tytöt ja naiset on koettu ahkerammiksi kulttuuripalvelujen käyttäjiksi ja harrastajiksi. Eri arviointiraporttien mukaan pojat kokevat itsensä paremmaksi historiassa ja käsityössä, tytöt puolestaan pitävät äidinkielestä ja kuvataidosta. Oppimistulosten perusteella sukupuolen mukainen eriytyminen alkaa varhain tyttöjen alkaessa suhtautua myönteisemmin äidinkieleen, poikien matematiikkaan. Taito- ja taideaineista tytöt olivat puolestaan parempia sekä musiikissa että kuvataiteessa kuin pojat.¹⁸⁷ Eriytyminen jatkuu myös aikuisuudessa, kun naiset käyvät miehiä ahkerammin kulttuuritilaisuuksissa, mutta heillä on myös useammin jokin luova taideharrastus¹⁸⁸. Naisten on lisäksi huomattu hyötyvän esteettisistä nautinnoista arkielämän jaksamisen puitteissa miehiä enemmän¹⁸⁹.

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan opetuksessa tulee ottaa huomioon sukupuolten erilaiset oppimistyyli- ja kehityserot¹⁹⁰, mutta miten vahvasti sukupuolten väliset erot tulisi

¹⁸⁵ Häyrynen 2006, 113.

¹⁸⁶ Seirala 2012, 11.

¹⁸⁷ Opetushallitus - Tytöt, pojat ja tykkääminen eri aineista.

¹⁸⁸ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 31.

¹⁸⁹ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 41.

¹⁹⁰ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.

ottaa huomioon kulttuurikasvatuksen yhteydessä? Mikäli pojat eivät nauti taide- ja taitoaineista yhtä paljon kuin tytöt, tulisiko asia ratkaista taidekasvatuksen sisältöjä muuttamalla? Onko esimerkiksi käsitöiden korostaminen taidekasvatuksessa vastaus siihen, että pojat hakeutuisivat myös aikuisina ahkerammin taideharrastusten pariin. Nauttivatko tuolloin miehet taide-elämyksistä yhtä paljon kuin naiset kasvattaen kulttuurista saatuja hyvinvointihyötyjä? Vai onko kyse vain siitä, että esimerkiksi oppilaiden ennako-oletusten perusteella kuvataide mielletään enemmän tyttöjen aineeksi, jolloin kyseessä poikien kohdalla on enemmän sosiaalinen este? Tulisiko näihin hypoteettisiin ennako-oletuksiin puuttua vahvemmin kulttuurikasvatuksen yhteydessä ja kannustaisiko se poikia enemmän kuvataiteen pariin? Mikäli pojat paremmin huomioivia muutoksia lähettäisiin valmistelevaan, tulisi myös kysyä, minkälaisia vaikutuksia tällä voi olla tyttöjen kulttuurikasvatukseen.

Alueellisuus

Kuten aiemmin on mainittu, Häyrysen mukaan alueellisiin eroihin on vaikutettu lähivuosisikymmeninä niin paljon, ettei Suomessa enää esiinny alueellisia kulttuuriryhjiöitä. Myös Internetin yleistymisen on vähentänyt fyysisen välimatkan merkitystä kulttuurin demokratisoinnin edistämiseksi.¹⁹¹ Silti kulttuurikasvatuksen diskurssista voi päätellä, ettei kulttuurin demokratisointi tai kulttuuridemokratia ole tavoitteiden mukaista tämänkään päivän käytännön kulttuurikasvatuksessa, jota tukee myös Kuntaliiton ja opetus- ja kulttuuriministeriön yhteisen taidekasvatusprojektin yhteydessä tehty analyysi¹⁹². Alueellisuus¹⁹³ onkin Suomen kohdalla merkittävä tekijä kulttuuridemokratiaa ja kulttuurin demokratisointia koskevissa kysymyksissä.

Opetushallitus on vuonna 2009 tehnyt selvityksen taide- ja taitoaineiden opiskelutuntimääristä perusopetuksessa. Selvityksen mukaan taide- ja taitoaineiden valinnaisen opetuksen kohdalla eivät alueelliset erot ole huomattavan suurta tilastollisen kuntaryhmittelyn perusteella tai lääneittäin, mutta mitä pienempiä yksiköitä tarkasteltiin, sitä suuremmiksi erot kasvoivat: maakuntien välillä oli suurempia eroja kuin läänien kohdalla ja kuntien kohdalla suurempia kuin maakuntien tapauksissa. Suurimmillaan erot olivat yksittäisten koulujen välillä. Vaikka

¹⁹¹ Häyrynen 2006, 114.

¹⁹² Eläköön taidekasvatus!-julkaisun mukaan taidekasvatuksen tarjonta nykyisellään on ”jakautunut epätasaisesti sekä maantieteellisesti että taiteenalakohtaisesti”. Seirala 2012, 8.

¹⁹³ Tässä yhteydessä alueellisuudella viitataan Suomen sisäisiin alueellisiin eroihin, eli esimerkiksi yksittäisen kulttuuripolkujen välillä.

jokaisessa koulussa oppilaiden keskuudessa oli valittu opiskeltaviksi taide- ja taitoaineita, tiettyjen yksittäisten aineiden valinnat saattoivat puuttua kokonaan jopa suurissa kouluissa. Tämän voidaan päätellä johtuvan osittain juuri aineiden valinnaisuudesta, jonka seurauksena taide- ja taitoaineet kilpailevat sekä keskenään että muiden valinnaisten aineiden kanssa.¹⁹⁴ Selvityksessä oli kyse selkeästi perusopetukseen sisältyvistä taide- ja taitoaineista, mutta tulokset viittavat peruskoulun kulttuuridemokratian toteuttamisen ongelmiin myös yleisemmin.

Esimerkiksi *Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma* korostaa, kuinka kaikille lapsille ja nuorille tulee taideaineiden perustietojen tarjoamisen ohella mahdollistaa oppiaineiden yhteydessä kehitys yksilön oman suuntautuneisuuden mukaan. Samassa yhteydessä kirjoitetaan, että taiteen perusopetus ja ohjattu harrastustoiminta voivat tässä yhteydessä olla vain perusopetuksen yleissivistävän opetuksen syventäjiä ja täydentäjiä.¹⁹⁵ Opetushallituksen selvityksen perusteella voidaan kuitenkin olettaa, että alueellisuus vaikuttaa eri taiteenlajien epätasaiseen jakautumiseen opetuksessa myös laajemmin kuin valinnaisaineiden tapauksessa. Herääkin kysymys siitä, mitä yksilön kehittymismahdollisuuksilla konkreettisesti tarkoitetaan. Mikäli tällä tarkoitetaan mahdollisuutta tutustua kaikki taiteenlajeihin taide- ja kulttuurikasvatuksen yhteydessä, ei alueellista tasa-arvoisuutta pystytä saavuttamaan. Kulttuuridemokratiaa ja kulttuurin demokratisointia ei pystytä takaamaan samanasteisesti kaikilla Suomen alueilla, vaikka sen toteuttamisen keinoiksi valjastettaisiin kaikki taidekasvatuksen muodot.

Häyrysen mukaan nykyajalle on keskeistä kulttuurisektorin poliittisten tavoitteiden paikallisen itsenäisyyden toteuttaminen¹⁹⁶. Toisaalta kuntien kulttuuritoimintaa säätelevän lain ensimmäisen pykälän mukaan kuntien tulee järjestää asukkailleen mahdollisuuksia taiteen perusopetukseen ja harrastusta tukevaan opetukseen eri taiteenaloilla¹⁹⁷. Jo tämä itsessään pistää eri kunnat hyvin eriarvoiseen asemaan: on itsestään selvää, että yli puolenmiljoonan asukkaan Helsingillä on erilaiset reusrssit kulttuuripalveluiden järjestämiseen kuin alle kahdenkymmentuhannen asukkaan Pieksämäellä. Silti kummankin kaupungin tulisi taata monipuolinen kulttuuritarjonta kulttuukasvatussuunnitelmiansa yhteydessä. Vaikka tutkielman

¹⁹⁴ Kuusela 2009, 28.

¹⁹⁵ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 11.

¹⁹⁶ Häyrynen 2006, 116.

¹⁹⁷ FINLEX® - Ajantasainen lainsäädäntö: 3.8.1992/728.

aineistossa painotettiin hyvin usein paikallisten *vahvuuksien* hyödyntämistä¹⁹⁸, kulttuurikasvatuksen saavutettavuuteen ja monipuolisuuteen saattavat vaikuttaa myös monenlaiset paikalliset *haasteet*¹⁹⁹. *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* korostetaan kansallisesti hyvin saavutettavissa olevien kirjastojen tärkeyttä ja niiden tarjoamia mahdollisuuksia pienten ja syrjäisten kuntien taidetoiminnalle²⁰⁰.

Kulttuuridemokratian alueellisen toteutumisen kohdalla tärkeäksi on koettu kaupunkikulttuurille ominaisen kulttuuripalvelujen monipuolisuuden ulottaminen myös haja-asutusalueille esimerkiksi kuntien ja kolmannen sektorin toimijoiden välisen yhteistyön avulla²⁰¹. Alueellinen riippumattomuus nähdään silti kulttuuri- ja nuorisopoliitikassa tärkeäksi, ja alueiden omaleimaisten kulttuuripiirteiden säilyttämisen ja tukemisen katsotaan rikastuttavan myös kansallista kulttuuria sekä vahvistavan ”sen elinvoimaa kaupallisen yhtenäiskulttuurin paineessa”²⁰². Kulttuuripolkujen käytännöt vaihtelevatkin paljon valtakunnallisesti. Joillain paikkakunnilla yhden vuoden sisällä käsitellään vain yhtä aihealuetta, kuten musiikkia, toisilla paikkakunnilla tutustutaan luokkakohtaisesti useampaan taiteenalaan. Kulttuuripolut kannustavatkin enemmän paikalliseen kulttuurin demokratisointiin kuin suhteessa valtakunnalliseen kulttuurikasvatukseen, ja kuntien rooliin kuuluu periaatteessa paikallisten ja pienyhteisöisten kulttuurien tasa-arvon vaaliminen. Käytännössä tehtävä on kuitenkin muodostunut valistavaksi, kun kulttuuritehtävä tulkitaan paikallisesti oikeudeksi määrittää paikallinen kulttuurin hierarkia.²⁰³ Häyrysen tutkimuksen mukaan paikallisessa kulttuuripoliitikan soveltamisessa ”kulttuurien tasa-arvoistaminen koetaan omaehtoisuuden takaamisen ohella yhteisön sisäänpäin kääntymiseksi”²⁰⁴.

Käytännön eroja pienen ja suuren paikkakunnan välillä ilmentävät esimerkiksi Oulu, jossa pyritään kehittämään taideaineiden ympärille rakentuvien työryhmien ja kulttuurilaitosten yhteyttä, ja 2500 asukkaan Vehmaa, jossa kunnan kulttuurikeskukseksi kehitetään juuri

¹⁹⁸ Esim. Grönholm 2002, 21.

¹⁹⁹ Esimerkiksi Juuan arvioidessa koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelman puitteissa kunnan heikkouksia ja uhkia, näitä olivat palvelujen vähyyden lisäksi mm. vähenevä asukasluku, syrjäinen sijainti, ikärakenne sekä koko Pohjois-Karjalan maakunnan taantuminen. Grönholm 2002, 26.

²⁰⁰ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 18.

²⁰¹ Kangasvieri 2006, 10.

²⁰² Alueiden vahvuudeksi: kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopoliitikan aluekehittämisen toimenpideohjelma – linjauksia ja painopisteitä vuosille 2003–2013, 33.

²⁰³ Häyrynen 2006, 108.

²⁰⁴ Häyrynen 2006, 125.

kirjastoa²⁰⁵. Toisaalta paikkakunnan koko ei automaattisesti kerro kunnan paneutumisesta kulttuurikasvatukseen tai sen onnistumisesta. Alueelliset erot herättävät myös kysymyksen siitä, kuinka helppoa on hallinnoida isoa määrää kulttuurikasvatussuunnitelman pariin kuuluvia oppilaita. Onko pienellä paikkakunnalla helpompi saattaa kaikki perukoulun oppilaat rajatumman kulttuuritarjonnan pariin kuin suuressa kaupungissa suuren määrän saattaminen lukuisten kulttuurimuotojen käyttäjiksi? Mikäli näin on, voidaankin seuraavaksi kysyä, kumpi on tärkeämpää taata: kulttuuridemokratia vai kulttuurin demokratisointi?

Kulttuurikasvatussuunnitelmia ei pystytä toteutamaan samanlaisina ja samanmittaisina jokaisella paikkakunnalla, eikä tähän myöskään ole syytä pyrkiä. Kulttuurikasvatuksen mahdollisuudet tulisi kuitenkin nähdä myös alueen kehittämisessä, sillä taidetta tehdään ja koetaan ennen kaikkea paikallisesti ja alueellisesti. Onnistuneessa kulttuurikasvatustoiminnassa on pyritty yhdistämään globalisoituminen alueellisuutta ja paikallisuutta kadottamatta, jopa molempia aspekteja vahvistaen. Toisaalta aluekehityksessä haasteena on esimerkiksi alueellinen kilpailu ja tuotannon keskittyminen tietyille paikkakunnille.²⁰⁶ Taide- ja kulttuurielämä kehittyy yhdessä muun yhteiskunnallisen kehityksen kanssa ja kärsii samoista ongelmista, jonka johdosta esimerkiksi pienten paikkakuntien laadukas kulttuuritarjonta tulee olemaan uhattuna²⁰⁷.

Teknologia ja kulttuurinen tasa-arvo

Kulttuuri- ja nuorisopolitiikassa pyritään kehittämään viestintävälineiden ja tietoverkkojen palveluita kulttuuripalveluiden käytössä, sillä tietoyhteiskuntavalmiuksia takaamalla pystytään edistämään kulttuurista tasa-arvoa parantamalla kansan osallistumis- ja vaikuttamisjärjestelmiä²⁰⁸. Taiteiden ja kulttuurin merkitys tuleeikin lisääntymään tietoyhteiskunnassa, jolloin globalisaation ja kulttuurin moninaisuuden suhteesta muodostuu mielenkiintoinen ongelma: liiallinen globalisaation mukanaan tuoma yhdenmukaistuminen johtaa yhtenäiseen maailmankulttuuriin, jossa monikansalliset kulttuuriteollisuusyritykset, viihdeteollisuus ja joukkoviestintä hallitsevat ja muotoilevat kulttuurikuvaamme.²⁰⁹ Häyrysen

²⁰⁵ Grönholm 2002, 22–23.

²⁰⁶ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi, 53.

²⁰⁷ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi, 56.

²⁰⁸ Alueiden vahvuudeksi: kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan aluekehittämisen toimenpideohjelma – linjauksia ja painopisteitä vuosille 2003–2013, 33.

²⁰⁹ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 14–15.

mukaan vaarana onkin, että teknologian ja kulttuurin suhde muuttuu helposti alisteiseksi, jolloin esimerkiksi kulttuurien monimuotoisuus katsotaan alisteiseksi teknologian hyödyille²¹⁰. Tämän vuoksi alueellisuuden ja teknologian suhde kulttuurikasvatuksessa tulee olla harkittua. Kulttuurikasvatuksen yhteydessä on myös tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaisen kuvan esimerkiksi tiedotusvälineet välittävät todellisuudesta ja edistävätkö ne taiteen ja kulttuurin kohtaamista ilmentäen niiden moninaisuutta ja laadullista kehittyneisyyttä²¹¹.

Kulttuurien moninaisuus ja kulttuuriperintö

Perusopetuksen arvopohja määrää opetuksessa otettavaksi huomioon sekä paikalliset erityispiirteet että kansalliset piirteet niin kielen, kirkon kuin vähemmistöjen suhteen²¹². Kulttuurikasvatussuunnitelmassakin painotetaan erityisesti kulttuuriperinnön merkitystä, mutta myös kulttuuridiversiteetti nähtiin tärkeäksi teemaksi. Nykyään etnisen ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen yhteiskunnassa on oma haasteensa, kun yksi kulttuurikasvatuksen tavoitteista on oppilaan identiteettiin liittyviin kysymyksiin vastaaminen. Samalla kun kulttuurien monimuotoisuutta tulisi vaalia, on myös säilytettävä yhteiskunnan eheys harmoniaa ja yhteiseloä edistäen. Koululla onkin merkittävä tehtävä edistää kulttuurikasvatuksen keinoin oppilaiden identiteetin vahvistumista, mutta yhtäläillä koulun rooliin kuuluu ymmärryksen ja positiivisen vuorovaikutuksen opettaminen.²¹³

Kulttuurikasvatuksen suunnittelussa on kehoitettu painottamaan kunnan omia vahvuuksia, sillä kunnan omaleimaisuutta hyödyntämällä voidaan elävöittää opetusta sekä vahvistaa kotiseututunnetta²¹⁴. Erilaisten ryhmien arvot, merkitykset ja katsomukset muodostavat ryhmän kollektiivisen identiteetin, joka vaikuttaa yksilöön joko vahvistamalla yhteenkuuluvaisuuden tai ulkopuolisuuden tunnetta tapauksesta riippuen²¹⁵. Tämän päivän kulttuurikasvatustyössä tulisikin kiinnittää huomiota nimenomaan yhteenkuuluvuuden vahvistamiseen, jolloin yksilö pystyy moninaistuneessa ja muuttuneessa kulttuuriympäristössä samaistumaan yhteisöön tai ryhmään sekä luomaan merkityksellisiä suhteita muihin

²¹⁰ Häyrynen 2006, 115.

²¹¹ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 20.

²¹² Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.

²¹³ Kangasvieri 2002, 9.

²¹⁴ Grönholm 2002, 21.

²¹⁵ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 15–16.

ihmisiin²¹⁶. Mikäli yhteenkuuluvuuden tunnetta kuitenkin pyritään parantamaan esimerkiksi kotiseututunnetta vahvistamalla, onko vaarana samalla vähemmistöryhmien ulkopuolisuuden tunteen vahvistaminen?

Yhteenkuuluvuuden ja ulkopuolisuuden kysymys liittyy mielenkiintoisesti kulttuuriperintö- ja monikulttuurisuus -teemoihin kulttuurikasvatussuunnitelmissa. Suomen hallitusmuodon perusoikeusuudistuksessa mainitaan, että ryhmällä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan, mutta kaikilla ihmisillä on myös vastuu kansallisesta kulttuuriperinnöstä²¹⁷. Samalla kun pyrimme vahvistamaan oppilaiden kulttuuri-identiteettiä esimerkiksi lisäämällä tietoisuutta kulttuuriperinnöstä, meidän tulisi kiinnittää tavoitteiden mukaisesti huomiota myös monikulttuurisuuteen. Tietämys kulttuuriperinnöstä ei automaattisesti tietenkään vahingoita kulttuurisen suvaitsevaisuuden edistämistä ja nämä teemat esiintyvät luontevasti samoissa yhteyksissä kulttuurikasvatussuunnitelmissa. Jos kuitenkin tarkoituksena on edistää kulttuuriperintöopetusta, voidaanko tämä opetus taata myös kaikille vähemmistöryhmille heidän oman kulttuurinsa kohdalla? Missä menee esimerkiksi vähemmistöryhmän sivistystason kohottamisen ja vieraan kulttuurin pakkosyötön välinen raja²¹⁸?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään yhdeksi keskeisistä arvoista maahanmuuttajat ja heidän kulttuuri-identiteettinsä rakentuminen. Toinen keskeinen arvo on osallisuus niin suomalaisessa yhteiskunnassa kuin globaalistuvassa maailmassa suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä edistäen.²¹⁹ Maahanmuuton vaikutus kulttuuriseen moninaisuuteen on nähty olevan täynnä rikastuttavia mahdollisuuksia²²⁰, mutta se tuo mukanaan myös haasteita: kulttuurinen diversiteetti ei automaattisesti tarkoita kulttuurien harmonista yhteiseloä yhteiskunnassa. Kulttuurikasvatuksella voikin olla suuri merkitys esimerkiksi maahanmuuttajien kotouttamiselle²²¹. Kulttuurikasvatus ei siksi automaattisesti ole vähemmistöjä syrjivää toimintaa, vaan ulottaa kulttuurista saatavat hyvinvointihyödyt myös vähemmistöryhmien ulottuville. Suomen kouluissa ei ole muihin Euroopan maihin verrattuna paljoa eri kansallisuuksien tai kulttuuripiirien lapsia ja nuoria. On

²¹⁶ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 18.

²¹⁷ Häyrynen 2006, 106.

²¹⁸ Häyrynen 2006, 125.

²¹⁹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.

²²⁰ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 29.

²²¹ Kulttuurin positiivisista vaikutuksista kotouttamiselle on todisteita esimerkiksi liikuntaharrastusten estäessä maahanmuuttajien syrjäytymistä. Opetushallitus - Nuorten syrjäytyminen voidaan ehkäistä.

silti huomattu, että taidekasvatuksen avulla on kulttuurien välisen ymmärryksen lisäämisen ohella pystytty tukemaan maahanmuuttajien oppimista ja lisäämään oppilaiden viihtymistä uudessa ympäristössä²²².

Vaikka kansallisen identiteetin vahvistamisen on nimenomaan nähty antavan valmiuksia elää monikulttuurisessa maailmassa, koetaan myös yhteiskunnallisen eheyden sekä etnisen ja kulttuurisen moninaisuuden yhdistäminen harmoniaa, yhteiseloja ja innovaatioita edistäen haasteelliseksi²²³. Käytännön toiminnan tuloksena kulttuurikasvatus saattaa joko edistää vähemmistökulttuurien sulautumista hallitsevaan kulttuuriin, edistää tuon saman kulttuuriryhmän separaatiota ja erillistymistä sen torjuessa hallitsevaa kulttuuria tai edistää hallitsevan ja vähemmistökulttuurin rinnakkaiseloja²²⁴. Tämä on vaarana myös kotouttamiseen liittyvässä kulttuuritoiminnassa. Parhaassa tapauksessa kulttuurikasvatus luonnollisesti edistäisi kahden kulttuurin sopusointua, mutta voiko haitallisen kehityksen mahdollisuus esiintyä siinä kohdassa, missä monikulttuurisuuden ja kulttuuriperinnön teemat ovat ristiriidassa? Esimerkiksi Häyrysen puhuessa kulttuuridemokratian henkisistä rajoitteista, hän mainitsee maahanmuuttajien integroinnin suomalaisiin arvoihin²²⁵. Voiko integraatio äärimmillään vaikuttaa negatiivisesti alkuperäiskulttuurin säilyvyyteen ja kulttuurien väliseen tasa-arvoon? Kun tavoitteena on eri kulttuuriryhmien lähentäminen, vaarana on transkulttuurisen päämäärän muuttuminen assimilaatiopolitiikaksi²²⁶. Häyrysen mukaan myös monikulttuurisiin käytäntöihin liittykin ajatus siitä, että toiset kulttuurit ovat vähemmän hyväksyttäviä kuin toiset²²⁷. Esimerkiksi *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteumassa* todetaan, kuinka erityisryhmiin kuuluviin lapsiin ja nuoriin kohdistuvat hankkeet on pistetty etusijalle avustuksia myönnettäessä²²⁸. Rahoituksellakin, tai sen puuttumisella, viestitetään siis tiettyjen ryhmien, kulttuurien, taiteenlajien tai kohteiden olevan tärkeämpiä kuin toisten.

Kulttuurien moninaisuuteen liittyy vahvasti myös Häyrysen kulttuuriryhmien välisten yhteyksien edistämisen päämäärä. Päämäärä onkin tänä päivänä ajankohtainen, kun ihmisten ja tiedon liikkuminen on vapautunut läntisessä maailmassa. Ryhmien välisten yhteyksien

²²² Grönholm 2002, 60.

²²³ Kangasvieri 2002, 9.

²²⁴ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 32.

²²⁵ Häyrynen 2006, 113.

²²⁶ Häyrynen 2006, 122–123.

²²⁷ Häyrynen 2006, 118.

²²⁸ Lastenkulttuuripoliittinen toteuma 2010, 13.

edistäminen näkyy ennen kaikkea tavoitteena lähentää maahanmuuttajien ja paikallisväestön välejä, mutta käytännössä tavoitteen saavuttaminen on koettu vaikeaksi. Häyrysen mukaan yksi pääsyy tähän voi johtua Suomen kansallisen kulttuurin laadusta, jossa ylivoimaisen enemmistön yhtenäinen kulttuuri ei pysty aina tunnistamaan tai hyväksymään muita kulttuuriryhmiä. Tämä voi vaikuttaa negatiivisesti niin pieniin kulttuuriryhmiin kuin myös valtakulttuuriin, sillä totuudenmukainen käsitys kulttuurista syntyy eri asemien välisessä dialogissa, jota ilman kulttuurinen tilannetaju on vaarassa heiketä jopa virallisissa yhteyksissä.²²⁹

Kulttuuriperinnön ja kulttuurin moninaisuuden välinen suhde koskettaa nykypäivänä vähemmistöryhmien ohella myös kaikkia perusopetuksen lapsia ja nuoria Suomen EU-jäsenyyden vuoksi. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmasta löytyy kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys-aihekokonaisuus, jossa painopisteinä ovat niin suomalainen kuin myös eurooppalainen kulttuuri-identiteetti²³⁰. Kun tavoitteena onkin kulttuurivaihdon vahvistaminen EU-maiden välillä kulttuurien moninaisuuden säilyttäen²³¹, lisääkö moninaisuuden edistäminen kulttuurien välistä dialogia, vai onko hyvin monenlaisia kulttuureja sisällään pitävän EU:n vaikutus mahdollisesti assimiloiva myös suomalaisia kohtaan? Vietäessä ajatus EU:n assimiloivasta vaikutuksesta äärimmilleen, kaikkien EU-maiden oman kulttuurin uhkana voikin olla yhden ”eurooppalaisen kulttuurin” köyhdyttävä vaikutus kansallisiin kulttuuriperintöihin.

Maahanmuuttajien kohdalla tulisi kiinnittää huomiota siihen, ettei pyrkimyksissä sopeuttaa heitä uuteen kotimaahansa unohdeta heidän alkuperäiskulttuurinsa merkitystä. Yhtä mielenkiintoista on kuitenkin myös muiden vähemmistöjen rooli kulttuurikasvatuksen diskurssissa. Kulttuuridemokratia tarkoittaa jokaisen ryhmän oman kulttuurin arvostamista, mutta silti suurimman huomion kulttuurikasvatussuunnitelmissa saavat nimenomaan maahanmuuttajat, eivät esimerkiksi saamelaiset, suomenruotsalaiset tai romanit. Taikalamppu-verkoston avulla on kuitenkin *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman* mukaisesti

²²⁹ Häyrynen 2006, 122–123.

²³⁰ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38–39.

²³¹ Korkeakoski 2006, 16.

pystytty lisäämään kaikkien niin kieli- ja kulttuurivähemmistöjen lasten, erityislasten kuin maahanmuuttajataustaisten lastenkin osallistumismahdollisuuksia²³².

Sekä kulttuurin pariin saattamiseen että kulttuurimuotojen hyödyntämiseen liittyy paljon ristiriitaisia piirteitä, jotka aiheuttavat ongelmia käytännön kulttuurisen tasa-arvon toteuttamiselle. Kulttuurisen tasa-arvon ideologia on kuitenkin hyvin tiiviisti liitoksissa kulttuurista saatavien hyötyjen näkökulmaan. Kulttuurisen tasa-arvon tavoitteet nousevatkin merkitykselliseksi juuri silloin, kuin niiden toteutuminen edistää hyvinvointia. Tämän vuoksi tasa-arvoon liittyvät ristiriidat tulee myös nähdä toteutuneen kulttuurikasvatuksen hyötyjen yhteydessä, jolloin ongelmia ja ristiriitoja on myös helpompi lähteä korjaamaan.

4.3 Kulttuurikasvatuksella tavoiteltavat hyödyt

Vaikka Suomen kulttuuripolitiikkaa dominoi relativistinen kulttuurikäsitys, myös instrumentaalinen kulttuurikäsitys on hyvin näkyvästi läsnä kulttuuripolitiikassa. Kulttuurikasvatuksen yhteydessä taiteen ja kulttuurin välinearvo korostuu, kun taide ja kulttuuri nähdään osana samaa perusopetuksen kokonaisuutta kuin kasvatus ja opetus.

Taiteen autonomisuus ja luovan työn vapaus

Yksi Häyrysen luettelemista kulttuuripolitiikan päämääristä on luovan työn vapaus. Luovan työn vapaudelle oleellista on luovan työn autonomia niin, ettei kulttuurin toimintaedellytyksiä sanele esimerkiksi kaupalliset tai poliittiset pakot. Tuolloin taide nähdään merkittävänä itsessään, esimerkiksi uskontoon verrattavana alana, jolla ei ole minkäänlaisia sosiaalisia velvoitteita: kyse on taiteilijasta tai kulttuuritekijästä sekä sanan- ja ilmaisunvapauden tärkeydestä. Taiteen autonomisuuden merkityksen takaamiselle tärkeää ovat laadunvalvontasysteemit ja resurssien lisääminen sekä esimerkiksi laaja taidekoulutus. Taiteen autonomisuuden ongelmallisuus liittyy kuitenkin juuri esimerkiksi laadunvalvonnan ja päätöksenteon sekä yksittäisen taiteilijan suhteeseen: jos luovan työn vapaudelle on oleellista korostaa juuri yksittäisen taiteilijan ilmaisunvapautta, mutta samalla taiteilijoille jaetaan apurahoja ja taide määritellään käsitteenä sopimuksenvaraisesti alan asiantuntijaelimen

²³² Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 12–13.

toimesta, kuinka yksittäisen taiteilijan omaperäisyys pystytään tunnistamaan? Lisäksi huolimatta siitä, että kulttuuripolitiikan päämääräksi olisi määritelty luovan toiminnan vapaus, taide ja kulttuuri perustellaan todellisuudessa vain harvoin esimerkiksi pelkillä esteettisillä kriteereillä. Taiteen ja valtion ristiriitaisen suhteen vuoksi valtio nähdäänkin toisinaan kulttuurielämän torjuttavana uhkana, toisinaan sitä suojelevana tukijana. Häyrysen mukaan tähän ristiriitaan liittyvät myös vaihtelevat näkemykset peruskoulumallista: toiset näkevät peruskoulun tasapäistävänä, toiset tasa-arvon takaajana.²³³

Kulttuurikasvatuksen yhteydessä taiteen autonomisuus on kyseenalaistettava. Kulttuurikasvatuksen diskurssin yhteydessä taiteen ja taiteellisen toiminnan merkitystä korostettiin vahvasti, mutta tätä merkitystä perusteltiin yhtä usein sen hyvinvointihyödyillä. Kulttuurin ja kasvatuksen suhde onkin ongelmallinen juuri siinä mielessä, että kulttuuri- ja taidekasvatuksessa kulttuuri ja taide on valjastettu kasvatuksen välineeksi. Esimerkiksi taide- ja taiteilijapoliittisen ohjelman ehdotuksessa on korostettu, ettei taiteellista työtä tule arvostaa kulttuuriyhteiskunnassa vain sen välineellisen arvon tai ulkokohtaisuuden mukaisesti²³⁴. Myöhemmin käsiteltäessä taiteen mahdollisuuksista hyvinvoinnin lisäämiseen mainitaan kuitenkin, että taiteilijoiden kiinnostus ”taiteen soveltavaa käyttöä kohtaan on ilahduttavasti lisääntynyt”²³⁵. Taiteella on siis kulttuurikasvatuksessa varsinkin hyvinvointinäkökulmasta selkeä taiteen ulkopuolinen tehtävä, jonka vuoksi luovan työn vapaus kulttuuripoliittisena päämääränä ei ole yhtä vallitseva kulttuurikasvatusta koskevassa keskustelussa. Tämän sijaan tulee tarkastella niitä yksilöllisiä, kasvatuksellisia ja yhteiskunnallisia hyötyjä, joita kulttuurikasvatuksella tavoitellaan. On kuitenkin syytä mainita, että taide-elämysten ja -kokemusten tärkeäksi julistamisella on samaan aikaan taiteen erityisyyttä ja siitä saatavaa yksilön henkistä hyvinvointia korostava tarkoitus.

4.3.1 Instrumentalistinen kulttuurikäsitys

Kulttuuria on ryhdytty käsitteen moniselitteisyyden vuoksi perustelemaan monissa strategioissa muulla kuin kulttuurilla itsellään. Häyrysen mukaan tässä on kyse normatiivisen

²³³ Häyrynen 2006, 109–112.

²³⁴ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 16.

²³⁵ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 43.

ja relativistisen kulttuurikäsitteiden ristiriidasta, jonka seurauksena on siirrytty kulttuurin arvon määrittämiseen sen välinearvolla, eli instrumentalistiseen kulttuurikäsitteeseen. Kun kulttuurin arvo instrumentalistisen käsitteen mukaan nähdään suorassa suhteessa sen ulkopuolisessa käytössä aikaan saamiin hyötyihin, perinteinen jako korkea-, perinne-, populaari-, ja massakulttuuriin menettää merkityksensä. Taiteellisten laatukriteerien sijaan kulttuurin päämäärissä siirrytään niin sanotun kulttuurin taloustieteen alueelle, jolloin esimerkiksi kulttuuripalveluiden kannattavuus määrittelee niiden arvon.²³⁶ Viittaamalla tutkielman aiempaan kohtaan²³⁷ voidaan huomata, että instrumentalistinen kulttuurikäsite sopii hyvin yhteen myös kulttuuridemokratian edistämisen kanssa.

Tarkastellessa kulttuuripolitiikkaa instrumentalistisesta näkökulmasta on hyvä huomata, että mikäli kulttuuri ymmärretään Häyrysen jaottelun²³⁸ mukaan joko elämäntapana ja elämänmuodon kokonaisuutena tai mentaalisina tieto- ja arvojärjestelminä, kaikki yhteiskunnassa esiintyvät hyödyt ja haitat voidaan katsoa kulttuurin aikaansaamiksi. Hyötylaskelmille ei löydy kuitenkaan yksiselitteistä laskentakaavaa, joka kertoisi automaattisesti kulttuurin arvon. Hyötyjä koskevat tavoitteet ovat ongelmallisia myös siinä mielessä, ettei niiden toteutuminen yksinään riitä, vaan tulee tiedostaa miten tavoitettu hyöty jakautuu eri ihmisten kesken. Taloudellisten hyötyjen ohella kulttuurilla voidaan tavoitella myös sosiaalisia hyötyjä, tai ratkoa vaikkapa elinkeinoelämän, terveydenhuollon tai poliittisen järjestelmän legitimitettiin liittyviä ongelmia kulttuuristen ongelmien sijaan. Nämä eri sektorit eivät kuitenkaan välttämättä kilpaile toistensa kanssa.²³⁹

Vaikka taide usein perustelee itsensä, sillä on myös monikerroksisissa ja pitkävaikutteisissa prosesseissa vaikutuksia, jotka ulottuvat esteettisen vaikutusalueen ulkopuolelle²⁴⁰. Ei siis ihme, että myös kulttuurikasvatussuunnitelmien yksi perustavimmista argumenteista on taide- ja kulttuurikasvatuksen näkeminen välineenä ihmisen ja sitä kautta yhteiskunnan hyvinvointiin niin sosiaalisesti, taloudellisesti kuin yksilön henkisen hyvinvoinnin tasolla.

²³⁶ Häyrynen 2006, 118–119.

²³⁷ Ks. kappale 4.2.1 Kulttuuridemokratia.

²³⁸ Ks. kappale 2.1 Kulttuuri.

²³⁹ Häyrynen 2006, 121–122.

²⁴⁰ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 39.

4.3.2 Taloudellinen hyöty

Häyrysen mukaan kulttuurin taloudellisia hyötyjä ovat mm. elinkeinoelämän vilkastuminen, työllisyyden lisääntyminen sekä verotulojen kasvu. Erikoisesti Häyrynen tosin mainitsee taloudellisen hyödyn yhteydessä myös ympäristön houkuttelevuuden lisääntymisen. Sitä miten ympäristön houkuttelevuus värikkäiden tapahtumien myös tuottaa taloudellista hyötyä, ei oltu tarkemmin perusteltu²⁴¹. Joka tapauksessa taloudelliset hyötynäkemykset ovat suosittuja läntisessä maailmassa, mutta hahmotettaessa kulttuuritoiminnan aikaansaamia arvoketjuja, ongelmalliseksi on koettu niiden rajaamisen vaikeus. Toisin sanottuna, mistä voidaan tietää, mikä taloudellinen hyöty on lähtöisin kulttuurista, mikä ei?²⁴²

Vaikka EU:n kulttuuripoliittisiin päämääriin kuuluu ”Euroopan kulttuurin ja historian tuntemuksen lisääminen, Euroopan kulttuuriperinnön säilyttäminen, muun kuin kaupallisen toiminnan edistäminen sekä taiteen, kirjallisuuden ja audiovisuaalisen kulttuurin edistäminen”, Häyrysen mukaan rakennerahastot tavoittelevat käytännössä kuitenkin ensi sijassa kulttuurin taloudellisia kerrannaisvaikutuksia²⁴³. Vaikka kulttuurikasvatussuunnitelmilla ei pääasiassa tavoitella taloudellista hyötyä, löytyy myös kulttuurikasvatuksen diskurssista taloudellisen hyödyllisyyden argumentteja eri muodoissa. Esimerkiksi taiteen säästävän vaikutuksen²⁴⁴ voidaan katsoa liittyvän kulttuurikasvatusta ja hyvinvointia koskevaan argumenttiin vahvasti, kun tavoitteena on esimerkiksi estää nuorten syrjäytyminen.

Lastenkulttuurin yhteydessä ja varsinkin perusopetukseen sovellettavasta kulttuuripolitiikasta puhuessa taiteen ja kulttuurin taloudellinen hyöty ei ole kovin dominoiva teema. On silti syytä kiinnittää huomiota siihen, kuinka kulttuurikasvatuksella ja kulttuurikasvatussuunnitelmien yhteydessä pystytään vaikuttamaan erilaisten kulttuuri-instituutioiden toimintaan yleisöä lisäämällä²⁴⁵ sekä työllistämään taiteilijoita. Näillä tavoitteilla voidaan katsoa tavoiteltavan muiden päämäärien ohella myös taloudellista hyötyä. Kulttuurikasvatuksella voi olla taloudellisesti positiivisia vaikutuksia myös pidemmällä aikavälillä. Esimerkiksi vuoteen

²⁴¹ Mikäli taloudellisesta hyödystä puhuttaessa mainitaan ympäristön houkuttelevuus ja värikkäät tapahtumat samassa yhteydessä, olisi helppo olettaa tapahtuvien olevan se tekijä, joka lisää kulttuurista saatavaa taloudellista hyötyä, ei itse ympäristö.

²⁴² Häyrynen 2006, 119–120.

²⁴³ Häyrynen 2006, 108.

²⁴⁴ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 44.

²⁴⁵ Aiheeseen palataan kappaleessa 4.5 Koulu, taidelaitokset ja kolmas sektori.

2026 mennessä matkailu- ja ravitsemusalalla kulttuuriosaamisen merkityksen ennakoidaan lisääntyvän²⁴⁶. Myös tutustuttamalla oppilaat paikallisiin kulttuuripalveluihin sekä taide- ja kulttuuriharrastuksiin, harrastuneisuus jatkunee myös myöhemmällä iällä lisäten taide- ja kulttuuripalveluiden kulutusta²⁴⁷. Kulttuuri nähdään nykyään hyvin usein myös innovaatioiden lähteenä ja lisääjänä niin, että taiteen käyttöä tulisi soveltaa kaikille siitä hyötyville yhteiskunnan sektoreille koululaitoksesta ja sosiaali- ja terveystoimesta myös taloudellisen toiminnan pariin²⁴⁸. Kulttuurin taloudellinen hyöty voidaankin nähdä esimerkiksi innovatiivisten ”tulevaisuuden tekijöiden” luomisessa²⁴⁹, jolloin taide- ja kulttuurikasvatuksen avulla voidaan luoda osaavia, luovia työntekijöitä.

Julkisten tukien vähentymisen myötä on kiinnitetty enemmän huomiota kulttuurituotantoon sekä kulttuuriin tuotantotekijänä työvoiman, aineellisen ja finanssipääoman rinnalle niin, ettei kulttuuria mielletäisi enää vain taidemuodoiksi²⁵⁰. Kulttuurin autonomia joutuukin helposti ristiriitaan kulttuurin taloudellisen hyödyntämisen päämäärän kanssa, sillä siinä missä kulttuurin kaupallistuminen voidaan nähdä autonomisen kulttuurisen pelastuksena, toinen taho voi nähdä kaupallistumisen nimenomaan autonomian menetyksenä²⁵¹. Myös kulttuurin aseman vahvistaminen yhteiskunnassa taide- ja kulttuuripolitiikan keinoin tapahtuu luovuuden toimialaa ja kulttuuriteollisuutta hyödyntämällä, jolloin jälleen taiteellinen työ on vaarassa joutua tuotannollisten tavoitteiden varjoon²⁵². Kulttuurin aseman parantaminenkin saattaa ristiriitaisesti siis vaarantaa taiteen autonomisuuden kapitalistisen yhteiskunnan vaikuttaessa taiteen sisältöihin, vaikka poliittisessa argumentoinnissa kannatettaisiinkin relativistista kulttuurikäsitystä.

Yritykset ja yrittäjyys

Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelman selvityksen mukaan kulttuurikasvatuksen yhteydessä tulisi hyödyntää enemmän yritysten kummitoimintaa, joka vielä tällä hetkellä on vähäistä, mutta tarjoaa paljon mahdollisuuksia. Kummitoiminta hyödyttäisi molempia osapuolia

²⁴⁶ Opetushallitus – Kulttuuriosaamisella tulevaisuutta matkailu- ja ravitsemusalalla.

²⁴⁷ Seirala 2012, 33.

²⁴⁸ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 17.

²⁴⁹ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 25.

²⁵⁰ Kalhama, Vartiainen 2006, 5.

²⁵¹ Häyrynen 2006, 125.

²⁵² Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 46.

antamalla kouluille oppia ja yrityksille mahdollisuuden tutustuttaa lapset ja nuoret yritysten toimintaan. Kummitoiminnan avulla pystyttäisiin myös tekemään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta yrittäjyyskasvatuksesta elävää ja kiinnostavaa.²⁵³ Yrittäjyys on tärkeä teema taidekasvatuksessa myös pitkäaikaisen työn avulla saavutettujen yhteiskunnan taloudellisten hyötyjen vuoksi, sillä globalisoituneessa maailmassa yrityksille on yhä tärkeämpää esimerkiksi kansainvälisen kanssakäymisen vuoksi myös kulttuuristen merkitysten tunnistaminen niin kommunikaation kuin kaupankäynnin kannalta²⁵⁴.

Pääasiassa kulttuurikasvatuksen tulosvastuu tulisi nähdä oppilaiden hyvinvoinnissa, kuten elämänlaadun parantumisena ja kouluviihtyvyyden lisääntymisenä, eikä rahallisina tuloksina. Silti koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelman tuloksena kannustetaan esimerkiksi solmimaan paikallisten yrittäjien kanssa monivuotisia yhteistyö- ja kummitoimintasopimuksia kulttuurikasvatuksen rahoitusta organisoidessa.²⁵⁵ Kuten aiemmin on kuitenkin mainittu²⁵⁶, Häyrysen mukaan yksi kulttuuripolitiikan vaaroista kulttuuridemokratian suhteen liittyy yksityistämiseen, jonka seurauksena kulttuuripolitiikan asema huononee kunnallisen päätöksenteon parissa. Tällöin erityisryhmien huomioiminen heikkenee, koska ne eivät tuota taloudellista hyötyä.²⁵⁷ Onko yritysten tuominen mukaan kulttuurikasvatustoimintaan siis uhka yhdelle kulttuurikasvatuksen suurimmista tavoitteista eli kulttuuridemokratialle ja erityisesti erityisryhmien huomioimiselle? Mikäli yritykset tuodaan mukaan kulttuurikasvatussuunnitelmien rahoitukseen ja sisältöihin, kuinka pystytään takaamaan muiden kulttuurikasvatuksen päämäärien säilyminen yritysten omien intressien ohella? Vaikka niin kulttuuri- kuin elinkeinoelämän nähdään rikastuttavan yhteisön elämää sitoutumalla koulujen taide- ja kulttuurikasvatukseen²⁵⁸, tulee huolehtia siitä, ettei kulttuurikasvatuksen hyötyjä aleta tarkastelemaan vain taloudellisesta näkökulmasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyy osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys-aihekokonaisuus, jonka tarkoituksena on ”auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa

²⁵³ Grönholm 2002, 50.

²⁵⁴ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 49.

²⁵⁵ Grönholm 2002, 19.

²⁵⁶ Ks. kappale 4.2.1 Kulttuurin demokratisointi.

²⁵⁷ Häyrynen 2006, 114.

²⁵⁸ Grönholm 2002, 21.

yrittäjämäisille toimintatavoille”²⁵⁹. Yrittäjyyden voidaan katsoa olevan harvinaisempi kulttuurikasvatuksen osa-alue, jonka ei välttämättä tarvitse olla mitenkään sidoksissa taide- ja taitoaineisiin tai esimerkiksi suoraan opetusministeriön hallinnoiman kulttuurin käsitteeseen²⁶⁰. Yrittäjyyden teema vastaa siis perusopetuksen perusteiden tavoitteita, mutta venyttääkö se jo kulttuurikasvatuksen määritelmän rajoja?

4.3.3 Sosiaalinen hyöty

Taiteesta ja kulttuurista saatavat sosiaaliset hyödyt liittyvät sosiaalisen hyvinvoinnin ja sosiaalisen pääoman lisäämiseen. Taide tuottaa sosiaalista hyvinvointia esimerkiksi tuottamalla symbolimaailmaa ja lisäämällä vuoropuhelua, jotka edelleen lisäävät yhteisöllisyyden tunnetta²⁶¹. Sosiaalisesta näkökulmasta kulttuurin hyödyt voivat liittyä myös psykologisten hyveiden kehittämiseen, paikallisen itsetunnon kohottamiseen, ajanvietteen tarjoamiseen työttömille ja syrjäytyneille sekä erilaisten sosiaalisten taitojen kehittämiseen.²⁶² Sosiaalisen hyödyn voidaan katsoa liittyvän myös kulttuuridemokratian teemaan, sillä kulttuurisin keinoin voidaan parantaa kulttuurien välisiä suhteita saattamalla ihmiset tasavertaisesti kulttuurin pariin niin, että ne kerryttävät sosiaalista hyötyä esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tunteen ja paikallisen itsetunnon kohottamisen muodoissa. Samoin sosiaalisen hyödyn teema voidaan yhdistää myöhemmin esiteltävään yhteistyöteemaan, sillä kulttuurikasvatussuunnitelmien yhteydessä tehtävällä yhteistyöllä voidaan katsoa olevan edellä mainituin osin paljon sosiaalista hyötyä paikallista toimintaa kehitettäessä. Sosiaalista pääomaa lisäämällä voidaankin kasvattaa hyvin laajalti yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvointia²⁶³. Erityisesti yksilön henkisen hyvinvoinnin edistäminen esiintyykin niin voimakkaasti kulttuurikasvatusta koskevassa argumentoinnissa, että sitä on käsitelty tämän tutkielman yhteydessä kokonaan omana alueenaan, vaikka hyvinvointia voidaan, ja usein lisätäänkin, yhtäaikaisesti taloudellisen ja sosiaalisen hyödyn kanssa.

²⁵⁹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 40.

²⁶⁰ Ks. kappale 2.2 Kulttuuripolitiikka.

²⁶¹ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapolitiittiseksi ohjelmaksi 2002, 41.

²⁶² Häyrynen 2006, 120.

²⁶³ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapolitiittiseksi ohjelmaksi 2002, 16.

4.3.4 Hyvinvointia kulttuurista

Häyrysen mukaan tarkasteltaessa kulttuuria terveystieteellisestä näkökulmasta, kulttuurilla on huomattu olevan terapeuttisia vaikutuksia. Kulttuurin terapeuttiset vaikutukset ovatkin nykyään trendikäs päämäärä kulttuuripolitiikassa.²⁶⁴ Terapeuttisuuden kysymys liittyykin hyvin voimakkaasti kulttuurista saatujen hyötyjen teemaan. Vaikka Häyrynen ei puhukaan laajalti hyvinvoinnin edistämisestä nimenomaan välinearvona, hyvinvointiteema ilmeni voimakkaasti kulttuurikasvatuksen diskurssissa.

Taiteen ja kulttuurin hyötyvoimaan ihmisten ja yhteiskunnan hyvinvoinnin lisäämisessä on kiinnitetty huomiota laajalti opetus- ja kulttuuriministeriössä. Esimerkiksi *Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia* -toimintaohjelman tarkoituksena oli lisätä kulttuurin hyödyntämistä osana hyvinvoinnin ja terveyden edistämisestä (esimerkiksi työhyvinvoinnin yhteydessä). Toimintaohjelman mukaan kulttuurin painoarvo on lisääntynyt mm. kulttuurin kulutuksen kasvussa. Kulutuksen kasvu onkin merkki siitä, ettei Suomen kaltaisessa yhteiskunnassa vauraudella lisätä enää hyvinvointia yhtä tehokkaasti kuin itsensä toteuttamisen, kokemusten ja henkisen rikkauden avulla. Seurauksena kulttuurin kansantaloudellinen merkitys on vahvistunut ja kulttuurin kenttä monipuolistunut.²⁶⁵

Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelman tiimoilta mainitaan, että koulutus- ja kulttuuripalveluiden tarjoaminen on kuntien tärkeimpiä hyvinvointitehtäviä²⁶⁶. Myös *Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia* -toimintaohjelmassa korostetaan sekä koulutuksen että kulttuurin asemaa yhteiskuntaa rakennettaessa. Ohjelman mukaan kulttuurilla voidaan lisätä hyvinvointia, joka johtaa hyvinvoivan ihmisen kautta hyvinvoivaan yhteiskuntaan yksilön ja yhteiskunnan tukiessa toisiaan.²⁶⁷ Yksilön ja yhteiskunnan suhteesta löytyykin vahva perustelu kulttuurin yhteiskunnalliselle merkitykselle: kulttuuria voidaan tarkastella joko henkilökohtaisen ja yhteisöllisen kasvun tai yhteiskunnallisen osallisuuden välineenä. Yksilötasolla tärkeäksi nähdään erityisesti identiteetin ja itsetunnon kehittyminen, yhteisöllisesti puolestaan tärkeää on sosiaaliset verkostot, arvot ja asenteet sekä kyky kokea osallisuutta yhteisöllisesti. Hyvinvoivaa yhteiskuntaa ajatellen tärkeää on myös ihmisten

²⁶⁴ Häyrynen 2006, 120.

²⁶⁵ Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014, 9–10.

²⁶⁶ Kangasvieri 2002, 10.

²⁶⁷ Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia - ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014, 10–11.

henkilökohtainen kulttuurisuhde, josta voivat juontua niin syrjäytymisen, juurettomuuden ja hyvinvoinnin tunteet kuin myös kyky siirtää kulttuuria.²⁶⁸ Lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisääminen onkin mainittu jo Matti Vanhasen II hallituksen ohjelmassa²⁶⁹.

Kulttuurin ja hyvinvoinnin mieltäminen yhteiseksi kokonaisuudeksi ei ole millään tavoin epäsopiva yhtälö, sillä kulttuuriin kuuluu oleellisesti yhteisen toiminnan muodot esimerkiksi arvoja ja mielipiteitä muodostaessa sekä merkitysten käsittely yksilön elämäntapoja muokkaamalla ja identiteettejä rakentamalla. Tämän vuoksi kulttuurisia käytäntöjä suosimalla ja soveltamalla voidaan parantaa sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvointia.²⁷⁰ *Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia* -toimintaohjelman väliraportissa on pyritty erittelemään tasa-arvoisesti toteutuvan kulttuuripolitiikan hyötyjä hyvinvointiin. Taiku-hankkeen tiimoilta on pyritty vaikuttamaan kulttuurista saatavan hyvinvoinnin hyödyntämisen edistämiseen hallintotasolla rahoituksen ja lainsäädännön muodossa, yhteistyötä lisäämällä niin oppilaitosten kuin esimerkiksi laitosten ja yritysten välillä²⁷¹, tutkimuksen ja tietopohjan lisäämisellä²⁷² sekä koulutukseen vaikuttamalla esimerkiksi lisäten taide- ja taitoaineita jokaisella koulutuksen asteella.²⁷³ Koulujen osilta taide- ja kulttuurikasvatuksen vaikutukset ovat tosin nähtävissä vasta pidemmän ajan kuluttua, minkä vuoksi koulut ovat myös velvoitettuja vaalimaan kulttuurikasvatusta osana opetussuunnitelmiaan²⁷⁴.

4.3.5 Hyvinvoivasta yksilöstä hyvinvoivaan yhteiskuntaan

Kulttuurikasvatuksessa on kyse kohtaamisesta, jossa osallisena ovat aina yhteisö ja yhteisön jäsen²⁷⁵. Jo alussa mainittiin Herbert Readin näkemys kasvatuksesta sekä demokraattinen kasvatusteoria, jonka mukaan oleellista kasvatukselle on yksilön ja

²⁶⁸ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 36.

²⁶⁹ Nuorten Etelä-Savo: Etelä-Savon nuorisopoliittinen toimenpideohjelma vuosille 2008–2012, 7.

²⁷⁰ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 11.

²⁷¹ Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia toimintaohjelma 2010–2014. Väliraportti, 1–9

²⁷² Kulttuurista saatavan hyvinvointihyödyn arvosta kertoo esimerkiksi se, että suunnitteilla on kulttuurin ja terveyden sivuainekokonaisuus. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia toimintaohjelma 2010–2014. Väliraportti, 8.

²⁷³ Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia toimintaohjelma 2010–2014. Väliraportti, 1–9.

²⁷⁴ Lindström 2002, 5.

²⁷⁵ Granö, 2006 14.

yhteiskunnan suhde²⁷⁶. Tässä yhteydessä mainittiin, kuinka kasvatuksen tulee kehittää luonnollista yksilöllisyyttä vahvistaen samalla yksilöllisyyden vastavuoroisuutta sosiaalisen omatunnon kanssa. Kasvatus on siis yhtä lailla integraation ja yksilöllistymisen prosessi. Tämä kuvaa hyvin yksilön ja yhteiskunnan suhdetta hyvinvointia edistäessä: kasvatuksella pyritään vaikuttamaan identiteetin kehittymiseen, yksilön hyvinvointiin ja itsetunnon vahvistamiseen, mutta vain siinä määrin, että yksilö saavuttaa kasvatuksen kautta sosiaalisen integraation ja hänet voidaan nähdä ns. hyvänä ihmisenä. Toisaalta on huomioitava, ettei kulttuurikasvatus pyri vaikuttamaan yhdensuuntaisesti yksilöihin, vaan kulttuuritoiminta nähdään ”vuorovaikutuksena yksilöiden, yhteisöjen ja kulloisenkin kulttuurikontekstin välillä”²⁷⁷.

Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa yleissivistävä taideaineiden opetus koetaan tärkeäksi niin identiteetin vahvistumisen sekä tunne-elämän syventymisen ja rikastumisen kannalta kuin myös ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen edistämisessä. Lastenkulttuuripoliittikan tavoitteena onkin ”tasapainoisten, terveen itsetunnon omaavien, suvaitsevaisten ja kulttuuritietoisten kansalaisten kasvattamisessa sekä lasten oman kulttuurin edistämisessä kaikissa lapsen toimintaympäristöissä”.²⁷⁸ Ohjelmassa myös korostetaan ihmissuhteiden merkitystä ihmisen hyvinvoinnille ja kehitykselle koulun, kodin ja kaveripiirin suhteen, ja mainitaan lapsia koskevien huolenaiheiden kohdistuvan nimenomaan sekä sosiaalisiin että psyykkisiin ongelmiin²⁷⁹.

Myönteinen minäkuva on perusta sekä oman identiteetin kehittymiselle että oman paikan löytämiselle kanssaihminen joukossa²⁸⁰, mutta opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen tehtävänä mainitaan myös yksilön yleissivistäminen ja yhteiskunnan sivistyksellisen pääoman kehittäminen. Samoin perusopetuksen arvopohjan tavoitteena on edistää yhtä lailla yhteisöllisyyttä ja vastuuta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.²⁸¹ Yksilön ja yhteisön tiivistä sidettä kuvaa myös perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsitys, jonka mukaan tiedot ja taidot rakennetaan kulttuurista

²⁷⁶ Ks. kappale 2.3 Kasvatuksen tarkoitus.

²⁷⁷ Kalhama, Vartiainen 2006, 8.

²⁷⁸ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 9–10.

²⁷⁹ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 32.

²⁸⁰ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 31.

²⁸¹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.

osallisuutta tavoitellen niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisestikin. Oppimisessa yhdistyvät siis sekä yksilölliset että vuorovaikutukselliset prosessit opettajan ohjauksen alla.²⁸²

Yksilö, kasvatus ja yhteiskunta nivoutuvat yhteen kulttuurin ja kasvatuksen yhteistyössä ehkä parhaiten silloin, kun kyseessä on kulttuuriperinnön opetus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kuuluu yhteiskunnan jatkuvuuden varmistaminen kulttuuriperintöä siirtämällä sukupolvelta toiselle. Näin lisätään tietoa, osaamista ja tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista sekä taataan yhteiskunnan jatkuvuus tulevaisuuden rakentamiseksi. Perusopetus tosin pyrkii kehittämään myös kriittistä ajattelua sekä uutta kulttuuria ja ajattelu- ja toimintatapoja.²⁸³ Omien historiallisten juurien tunnistaminen traditioiden, paikallisuuden sekä esimerkiksi tapakulttuurin kautta auttaa oppilasta kollektiivisen muistin muodostumisessa sekä luomaan suhteen myös nykyisyyteen²⁸⁴. Yleissivistävän koulutuksen tehtävä onkin perussivistyksen takaamisen ohella antaa jokaiselle oppilaalle kulttuurinen identiteetti²⁸⁵.

Kulttuurin hyötyvaikutuksia tarkastellessa kulttuuridemokratian korostaminen on ongelmallista. Puhuttaessa taiteesta ja kulttuurista saatavista hyvinvointihyödyistä instrumentalistinen kulttuurikäsitys korostuu heikentäen samalla relativistista käsitystä. Ei nimittäin voida väittää, että taide- ja kulttuurikasvatuksen sivistystehtävä toteutuisi kaikilla kulttuurimuodoilla yhtä onnistunneesti. Samoin ei voida olettaa, että kaikilla kulttuurimuodoilla voitaisiin lisätä tehokkaasti niin yksilön kuin yhteisönsäkin hyvinvointia. Puhuttaessa kulttuurin hyvinvointihyödyistä korostuukin jo aiemmin mainittu²⁸⁶ kulttuuridemokratian paradoksi, jonka mukaan käytännön kulttuuridemokratia ei tarkoita täydellistä kulttuurien välistä tasa-arvoa.

THL:n mukaan taiteellisella työskentelyllä voidaan yhtäaikaisesti tarjota välineitä sosiaaliseen kasvuun ja oppimiseen sekä lisätä itsetuntemusta ja aktiivista suhdetta omaan elämään. Sosiaalisen hyödyn voidaan siis katsoa olevan sidoksissa vahvasti yksilön hyvinvointiin, jolloin yksilön hyvinvointi lisää myös kulttuurin sosiaalista hyötyä.²⁸⁷ Täten

²⁸² Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.

²⁸³ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.

²⁸⁴ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 12.

²⁸⁵ Lindström 2002, 5.

²⁸⁶ Ks. kappale 4.2.2 Kulttuurisen tasa-arvon ongelmista.

²⁸⁷ Taidelähtöisen menetelmät – Kasvun kumppanit – THL.

voidaan ajatella, että taide syntyy yksilön itseilmaisun tarpeesta, mutta muuttuu toteutuessaan yhteiskunnan voimavaroiksi: taidetta sovelletaan käytettäväksi fyysisen, psyykkisen tai sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseksi näin yhdistäen kulttuurin hyvinvointivaikutuksen yhteisöllisen ja yksilöllisen näkökulman.²⁸⁸

Vaikka kulttuuri nähdään monessa yhteydessä välineeksi yksilön hyvinvoinnin lisäämiseen ja esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisyyn, ei kulttuurikasvatusta voi verrata minkäänlaiseen kriisi- tai terapiatyöhön. Sen sijaan kulttuurikasvatuksen vaikuttamisen voimat löytyvät enemmän yksilön ja yhteisön ongelmien ennaltaehkäisystä.²⁸⁹ Taidekasvatuksella voidaankin tarjota peruskoulun oppilaille, joiden keskuudessa on havaittavissa entistä enemmän käytöshäiriöitä ja levottomuutta, terapian sijaan terapeutin väylä parempaan elämään²⁹⁰. Niin kuin taiteesta saatavien hyötyjen mittaaminen yleensä, myös kulttuurikasvatuksen tuloksia on vaikea arvioida tai mitata. Tämä johtuu merkitysten kompleksisen taustan ohella myös juuri siitä, ettei yksilölle ja yhteiskunnalle kasautuvia hyötyjä ole mahdollista arvioida samoin kriteerein.²⁹¹

Yksilö

Kulttuurin avulla katsotaan olevan suuri mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti ihmisten hyvinvointiin. Tämä näkemys toistuu myös lasten ja nuorten kulttuurikasvatuksen tärkeyttä perustelemissa argumenteissa²⁹². Kulttuurikasvatuksen yhteydessä kulttuuria harvoin määritellään esimerkiksi kulttuurin poliittis-tuotannollisin aspektein, vaan se nähdään usein laajana määritelmänä ja arkipäiväisenä ilmiönä, jossa huomio keskittyy yksilöön ja yksilön mahdollisuuksiin kulttuurisesti rikkaasta kokemusmaailmasta. Vaikka tällaisella kulttuurimääritelmällä on myös kollektiivinen ulottuvuus, yhteiskunnallisia merkityksiä tarkastellessa yksilö ja yksilön identiteetti ovat fokuksessa. Myös kulttuurikasvatuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisen kulttuurisista aineksista rakentuvaa identiteettiä, jonka varassa yksilö etsii ja jäsentää olemassaoloaan.²⁹³ Inari Grönholmin mukaan taiteen avulla voidaan auttaa nuoria vastaamaan erilaisiin identiteettiin ja itseluottamukseen sekä elämään ja

²⁸⁸ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 39.

²⁸⁹ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 31.

²⁹⁰ Laukka 2006, 12.

²⁹¹ Korkeakoski 2006, 18.

²⁹² Esim. Kangasvieri 2002, 10 sekä Liikanen 2010, 27.

²⁹³ Kalhama, Vartiainen 2006, 7.

maailmaan liittyviin kysymyksiin, joita hän itseltään kysyy²⁹⁴. Kulttuurikasvatuksella voidaan parantaa lasten ja nuorten itseluottamusta ja vuorovaikutustaitoja, ja koska kulttuuriosallistuminen ja liikunta lisäävät tutkimusten mukaan lasten ja nuorten hyvinvointia, harrastaminen ja kulttuurinen nuorisotyö on lueteltu keinoiksi ennaltaehkäisevään nuorisotyöhön.²⁹⁵

Diskurssissa kulttuurikasvatussuunnitelmien koettiin antavan ”lapsille taiteen avulla välineitä kasvaa eheiksi aikuisiksi”²⁹⁶. Pyrittäessä kasvattamaan lapsista ja nuorista empaattisia ja yhteistyökykyisiä yhteiskunnan jäseniä, voidaan korostaa esimerkiksi mielikuvituksen tietoista kehittämistä. Taidekasvatukseen liittyvän toiminnan katsotaan kuitenkin käytännössä lisäävän yksilötasolla myös iloa, mielihyvää ja virkistystä elämässä sekä tarvittaessa tuovan lohtua²⁹⁷. Kun taide valjastetaan ihmisen luovuuden esilletuomiseen, ja sitä kautta hyvinvoinnin lisäämiseen, taide ei näyttäydy enää erityisenä ilmiönä, vaan lähestyy arkipäivää. Se toimii kasvun välineenä syventämällä tietoa ja ymmärrystä ja siten auttamalla jäsentämään todellisuutta monipuolisesti. Oppilaan itsetunto vahvistuu hänen löytäessä itsestään uusia piirteitä ja osaamista, mutta taide tarjoaa myös symbolista etäisyyttä, jonka avulla voidaan käsittää muuten vaikeasti ilmaistavia asioita.²⁹⁸

Perusopetuksen opetussuunnitelmissa yksilön hyvinvoinnin teemaan liittyy erittäin vahvasti aihekokonaisuuksien *ihmisenä kasvamisen* kokonaisuus, jossa painotetaan mm. yksilön elämänhallinnan ja terveen itsetunnon kehittymistä kokonaisvaltaisen kasvun ohella. Silti jopa näin selkeässä aihekokonaisuudessa kuin ihmisenä kasvaminen, ei ole unohdettu yhteisöllisyyttä ja yksilön suhdetta ympäröivään maailmaan, sillä aihekokonaisuuden tavoitteisiin kuuluu myös suvaitsevaisuuden ja yhteisöllisyyden kehittäminen.²⁹⁹ Myös identiteettityössä on siis taustalla samankaltaisuuden ja eron, yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden, välinen leikki³⁰⁰.

²⁹⁴ Grönholm 2002, 16.

²⁹⁵ Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015, 19.

²⁹⁶ Seirala 2012, 18.

²⁹⁷ Lindström 2002, 5.

²⁹⁸ Taidelähtöisen menetelmät – Kasvun kumppanit – THL.

²⁹⁹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38.

³⁰⁰ Fornäs 1998, 287.

Vaikkakaan *Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma* ei ole tutkinut ohjelmaan liittyvien toimenpiteiden vaikutuksia lasten ja nuorten kehitykseen, aiempien tutkimusten mukaan taidekasvatus lisää taiteen ja kulttuurin tuntemusta ja arvostusta lasten ja nuorten itsetunnon vahvistamisen ohella³⁰¹. Ongelmallista yksilön ja käytännön taidekasvatuksen näkökulmasta kuitenkin on, että kokemuksen merkityksellisyys riippuu hyvin pitkälti yksilöllisestä persoonasta. Jokaiselle lapselle ja nuorelle pitäisi olla mahdollista kehittyä oma, henkilökohtainen suhde taiteeseen, sillä suhde taiteeseen on osa yksilön identiteettiä.³⁰² Tämän vuoksi kulttuurisen tasa-arvon toteutuminen onkin äärimmäisen tärkeää juuri kulttuurin hyvinvointihyötyjen maksimoimiselle³⁰³.

Kouluissa tapahtuvan kulttuuri- ja taidekasvatuksen yhteydessä kulttuurin hyvinvointitehtävä nähdään ennen kaikkea ennaltaehkäisevänä oppilaiden osallisuutta lisäten³⁰⁴. Kulttuurikasvatuksella voitaisiinkin vähentää joidenkin nuorten passiivisuudesta, välinpitämättömyydestä sekä kiinnostuksen puutteesta yhteiskunnallisia asioita kohtaan johtuvaa eriarvoisuutta³⁰⁵. Keskeinen tavoite yksilön kohdalla on auttaa tätä kasvamaan autonomiseksi ja siten kokemuksille avoimeksi, itseensä luottavaksi sekä kritiikin hyväksyväksi, terveen itsetunnon omaavaksi yksilöksi, joka osaa elää myös muiden kanssa sekä asettaa itsensä muiden asemaan³⁰⁶.

Yhteiskunta

Kulttuurikasvatus auttaa itsetunnon kehittymisen osalta myös tavoittamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden päämäärät, joihin liittyy osallistuvan kansalaisuuden kehittäminen osaksi demokraattista yhteiskuntaa³⁰⁷. Kulttuuri syntyy yksilöstä ja yksilön luovuudesta, mutta sen suhde yhteiskuntaan ilmenee ihmisten elämäntapoina ja luovana toimintana, heidän työnsä tuotteiden kautta sekä yleisesti yhteiskunnan symbolisessa rakenteessa. Ihmiset ovat riippuvaisia järjestelmästä, joka muodostuu symbolisista, kulttuuria säilyttävistä arvoista. Yhteiskunnassa kulttuuri ilmenee aika- ja paikkasidonnaisena

³⁰¹ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 27.

³⁰² Korkeakoski 2006, 18–19.

³⁰³ Kulttuurisen tasa-arvon toteutumista painottaessa on yhä syytä huomioida, ettei käytännön kulttuuridemokratia tarkoita täydellistä kulttuurien välistä tasa-arvoa.

³⁰⁴ Liikanen 2010, 27.

³⁰⁵ Nuorten Etelä-Savo: Etelä-Savon nuorisopoliittinen toimenpideohjelma vuosille 2008–2012, 8.

³⁰⁶ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 27.

³⁰⁷ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.

jäsenryhmäidentiteettinä kulttuuriyhteisössä, jonka jäsenet ylläpitävät symbolisia merkityksiä kulttuurisen tahdon sanelemilla tavoilla. Kulttuuri on siis alati muuttuvaa, sillä kulttuuriset arvot muodostuvat toiminnassa ja asettuvat toiminnassa osaksi symbolista rakennelmaa. Kulttuurin yhteydessä onkin kyse pitkälti luovuuden ja sisäisen vapauden sekä ulkoisten rakenteiden aiheuttaman riippuvuuden tasapainottelusta. Toisaalta, vaikka kulttuuri ilmenee täten usein esimerkiksi kansallisesti, se voidaan nähdä myös universaalina symbolisena rakenteena, joka yhdistää ihmisiä maailmanlaajuisesti humanisuuden nimissä.³⁰⁸

Taiteella ja taiteellisella toiminnalla on siis hyötyä kasvatettaessa lasta tai nuorta yhteiskunnan jäseneksi, esimerkiksi kehittämällä empatia- ja yhteistyökykyä, mutta se tarjoaa myös henkilökohtaisella tasolla ihmiselle ilon hetkiä, virkistystä ja lohtua sekä ruokkii mielikuvitusta³⁰⁹. Identiteetin kehittymisen näkökulmasta kulttuuristen kokemusten katsotaankin olevan perusoikeus ja siten rinnattavissa esimerkiksi perusterveydenhuoltoon³¹⁰. Myös sivistysvaltioille ominainen pyrkimys kulttuurin demokratisointiin viittaa kulttuurin näkemiseen yhteisin varoin tuotettavana peruspalveluna muiden joukossa³¹¹: kulttuuri nähdään yksilölle mahdollisuutena oman ja muiden elämän rikastuttamiseen, mutta yhteiskunnalle velvollisuutena yksilön taidekokemusten mahdollistamiseen. Taidekokemusten perustan luokin yhteiskunta kulttuuri- ja taidekasvatuksen keinoin.³¹²

Yksilö ja ympäristö: muuttuneet oppimisympäristöjen muodot, paikallisuus ja traditiot

Ympäristön teema liittyy hyvin vahvasti kulttuurikasvatusten kontekstissa alueellisuuden ja kulttuuriperinnön teemihin. Tämä tulee ilmi myös tarkastellessa Kulttuuripolkujen sisältöjä. Ympäristön merkityksestä puhutaan hyvin usein myös käytännön opetustyön yhteydessä, jolloin opetusympäristöt liittyvät taidelähtöiseen kasvatukseen, tai pikemminkin kulttuurilähtöiseen kasvatukseen. Tutkielman näkökulmasta ympäristön ja oppimisympäristön merkitys koettiin kuitenkin kaikista merkityksellisimmäksi hyvinvoinnin näkökulmasta. Tämän vuoksi ympäristöjen teemaa käsitellään tutkielmassa kulttuurista saatavien hyvinvointihyötyjen yhteydessä, vaikkakin se sopisi käsiteltäväksi yhtä hyvin esimerkiksi juuri kasvatuskeinojen näkökulmasta.

³⁰⁸ Ahponen 1999, 84.

³⁰⁹ Lindström 2002, 5.

³¹⁰ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 36.

³¹¹ Kalhama, Vartiainen 2006, 4.

³¹² Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 20–21.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisen mainitaan olevan tilannesidonnaista. Tämän vuoksi opetuksen yhteydessä tulee kiinnittää huomiota myös oppimisympäristöön. Oppimisympäristö määritellään niin fyysisen ympäristön kuin myös psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden oppimiseen liittyväksi kokonaisuudeksi. Oppimisympäristöllä on siis rakennettujen tilojen ja ympäristöjen, ympäröivän luonnon sekä oppimismateriaalien ja välineiden lisäksi myös psyykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Näiden kolmen aspektin tehtävä on edistää kasvua ja kehitystä oppilaan terveyttä tukien kiinnostavia haasteita ja ongelmia tarjoamalla. Oppimisympäristön tulee myös lisätä oppimismotivaatiota, uteliaisuutta ja itseohjautuvuutta sekä edistään vuorovaikutusta ja -puhelua eri osapuolten välillä. Fyysisen oppimisympäristön esteettisyydellä on myös tärkeä rooli näiden tavoitteiden saavuttamisessa.³¹³ Ympäristön esteettisyydellä voidaan vaikuttaa oppilaan luovuuteen³¹⁴ ja kulttuurikasvatuksen yhteydessä tuleekin huomioida lasten intensiivinen, aistivoimainen ja tunteiden määrittämä suhde ympäristöönsä³¹⁵. Lasten visuaaliseen ympäristöön ja lapsille tarkoitettujen tilojen suunnitteluun tulisi kiinnittää enemmän huomiota lasten elämänympäristön viihtyvyyden lisäämiseksi, esimerkiksi ottamalla lapsille ja nuorille sunnattu taide huomioon hankintoja tehtäessä³¹⁶. Poliittisena lähtökohtana onkin, että rakennettujen ympäristöjen tulee olla esteettisesti laadukkaita³¹⁷, mutta valitettavasti usein lastenkulttuuritoimintaa varten tarjotut tilat ovat epäkäytännöllisiä ja ahtaita, vaikka niiden tulisi olla kauniita, väljiä ja helppopääsyisiä³¹⁸.

Nykyajalle ominaista oppimisympäristöistä puhuttaessa on huomioida teknologian merkitys, jota on kommentoitu jo aiemmin tutkielman yhteydessä. Monikulttuurisessa nyky-yhteiskunnassa liikkuvuus ja informaatioteknologia korostuvat ja muodostavat ympäristön, jossa yhdistyvät paikallisuus ja globaalisuus³¹⁹. Teknologian avulla voitaisiinkin kehittää uudenlaisia, erilaisia oppimisympäristöjä, jonka vuoksi taidekasvatuksessa teknologiaa tulisi hyödyntää paljon nykyistä laajemmin³²⁰. Toisaalta, kun tutkielmassa on aiemmin mainittu

³¹³ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.

³¹⁴ Seirala 2012, 29.

³¹⁵ Granö 2006, 46.

³¹⁶ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 27.

³¹⁷ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 36.

³¹⁸ Laukka 2006, 13.

³¹⁹ Kalhama, Kitola, Walamies, 16–17.

³²⁰ Seirala 2012, 29–30.

teknologian olevan pahimmillaan uhka kulttuuridemokratialle³²¹, teknologiaa hyödynnettäessä on syytä kiinnittää huomiota myös välittömän fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristön merkitykseen.

Erilaisilla ympäristöillä on hyvin kokonaisvaltainen, vahva vaikutus yksilön identiteetin rakentumiseen, sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen sekä yleiseen viihtymiseen³²². Tutkitusti koulun koko ja sijainti sekä opettajien pätevyys vaikuttavat kaikki peruskoulun tarjoamaan taideoppimisen ja -opiskelun ympäristöön³²³. Yksilön sosiaalisella ympäristöllä on merkittävä vaikutus niin henkilökohtaisten merkitysten tasolla kuin myös kulttuuristen, yhteisesti jaettujen merkitysten tapauksessa: sekä perinteen siirtymisen muodot että yksilön identiteetin rakentuminen ovat sidonnaisia eri ympäristöihin ja kulttuurisiin konteksteihin.³²⁴ Ympäristöt vaikuttavatkin yksilön identiteetin rakentumiseen yhteisön jäsenyyden, mutta myös fyysisen ympäristön osilta³²⁵. Ympäristö voi siis olla suuri voimavara niin oppimistehon kuin hyvinvoinnin lisäämiselle.

Erilaisen näkökulman ympäristön tarkasteluun tarjoaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joissa korostetaan ympäristötietoisuuden sekä ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä elämäntavan mahdollistavien toimintatapojen opettamista³²⁶. Ympäristön ja yksilön suhteen voidaankin katsoa olevan hyvin vahvasti vuorovaikutteinen, jossa yksilö takaa ympäristön kestävä kehityksen ja ympäristö puolestaan vaikuttaa positiivisesti yksilön hyvinvointiin. Kestävä kehityksen takaamisen vuoksi oppimisympäristöjen teema nivoutuu hyvin luonnollisesti myös kulttuurikasvatussuunnitelmien kulttuuriperintö-sisältöihin.

Myöskään koulun ei voida katsoa vaikuttavan oppilaisiin käytännössä vain koulun alueen sisällä, vaan koululla ja sen ympäristöllä on välitöntä merkitystä toisilleen³²⁷. Kulttuurikasvatustoiminnan yhteydessä kuitenkin myös koulun omien tilojen merkitys muuttuu helposti, kun niiden käyttötarkoitus tai toiminnanohjaaja muuttuu: niin

³²¹ Ks. kappale 4.2.2 Teknologia ja kulttuurinen tasa-arvo.

³²² Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 42.

³²³ Korkeakoski 2006, 17.

³²⁴ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 15–19.

³²⁵ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 36.

³²⁶ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 41.

³²⁷ Kangasvieri 2002, 9.

taiteilijavierailuilla kuin vierailuilla koulun ulkopuolisiin kulttuurilaitoksiin on yhtäläillä vaikutusta siihen, kuinka oppilaat kokevat ympäristönsä.³²⁸ Kulttuurikasvatussuunnitelmat tarjoavatkin virkistäviä mahdollisuuksia uusiin kokemuksiin uudelnlaisia oppimisympäristöjä tarjoamalla niin koulun ulkopuolella kuin sen sisällä. Kouluviihtyvyyden näkökulmasta uutinen liittyen Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen tekemään tutkimukseen on hyvin mielenkiintoinen. Tutkimuksen mukaan 6. luokalla olevat musiikkiluokkalaiset kokivat koulun viihtyisämpänä paikkana kuin vertaisluokkalaiset, mutta yllättäen kuvataiteen tai liikunnan erikoisluokilla samanlaista vaikutusta ei huomattu³²⁹. Itse tutkimukseen sen syvällisemmin tutustumatta on mielenkiintoista leikkiä ajatuksella, että tulevaisuudessa tietyt taiteenlajit nostettaisiin koulujen kulttuurikasvatuksen kontekstissa toisten yläpuolelle näiden instrumentaalisen arvon perusteella.

Taide tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia yksilön kehittymiselle ja hyvinvoinnin edistämiseksi esimerkiksi luovuuden tunnistamisen ja harjoittamisen, taiteesta nauttimisen, maailmankuvan rakentamisen, tunne-elämän kehittämisen, identiteetin ja ihmisyyden etsinnän sekä yhteisön ja yhteiskunnan kehittämiseen vaikuttamisen saralla. Yhteisölle taide puolestaan tarjoaa mahdollisuuksia luovuuden voimavaran hyödyntämisessä. Taiteen merkitystä ja mahdollisuuksia kaikilta näiltä osin ei kuitenkaan ole ymmärretty Suomessa tarpeeksi hyvin.³³⁰

4.4 Hyötytavoitteiden saavuttaminen kulttuurikasvatuksen keinoin

Edellisessä kappaleessa tarkasteltiin erilaisia hyötyjä, joita kulttuurilla ja erityisesti kulttuurikasvatuksella pyritään saavuttamaan. Tässä kappaleessa perehdytään syvällisemmin niihin keinoihin ja periaatteisiin, joiden avulla – ja joiden seurauksena – kulttuuripoliittiset tavoitteet pystytään saavuttamaan. Hyötytavoitteiden toteutumiseksi tärkeäksi muodostuu koulun ja kulttuurin välinen suhde. Koulun ja kulttuurin suhdetta ja yhteistyötä ovatkin tutkineet esimerkiksi Opetushallitus ja Kuntaliitto KOKUn eli Koulun ja kulttuurin

³²⁸ Granö 2006, 46–47.

³²⁹ Musiikkiluokalla nautitaan oppimisesta - muu taideopetus ei lisää viihtyvyyttä koulussa samassa määrin | Yle Uutiset | yle.fi.

³³⁰ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 11–12.

yhteistyöohjelman myötä. Yhteistyöohjelman seurauksena syntyneeseen *Kulttuurin pieni kulttuurikirja* -julkaisuun on viitattu myös tässä tutkielmassa useasti.

Taiteen käyttäminen muiden ja ennen kaikkea opetukseen liittyvien päämäärien saavuttamiseen ei ole uusi ilmiö. Esimerkiksi keskiajalla taide oli valjastettu länsimaissa kristinuskon tarpeita vastaamaan ja myöhemmin renessanssin aikaan taide esiintyi usein älyn jäljennöksinä sekä apuna strategian ja historian opettamisessa³³¹. Taidekasvatuksen hyötytavoitteiden painopiste on muuttunut aikojen saatossa, mutta periaate taiteesta ja kulttuurista välineenä muiden tavoitteiden saavuttamiseen on vanha. Vaikka taidekasvatuksella on osana peruskoulun opetusta sivistävän tehtävän ohella myös tehtävä itse opetustyön työkaluna, tämä ei tarkoita, että taidetta tulisi tarkastella kulttuurikasvatuksen kontekstissakaan pelkästään sen peruskoululle tarjoaman välineellisen hyödyn perusteella.

4.4.1 Taide kasvatuksen lähtökohtana

Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman mukaan taidekokemuksilla on nautinnollinen aspekti, mutta myös ”merkittävä rooli lapsen emotionaalisessa, taidollisessa ja tiedollisessa kehityksessä”³³². Liekki Lehtisaloon mukaan puolestaan koulutuksen kolme tehtävää ovat *taloudellinen tehtävä* (työvoiman kouluttaminen), *valikointi tehtävä* (koulutettavien lajittelu yhteiskunnan portaikkoon) sekä *sivistyksen eli kulttuurin eteenpäin siirtäminen* (yhdenmukaisen sivistysmuodon juurruttaminen ja yhteisten poliittisten arvojen esille tuominen). Vaikka nämä käsitykset koulutuksen tehtävistä ovat muuttuneet demokratia-ajatuksien kehittyessä, koulu on silti jossakin määrin kaikkien näiden tehtävien toteuttamisen väline, jolla tosin voidaan nykykäsityksen mukaan aiheuttaa myös muutosta kehityksessä.³³³ Taide- ja kulttuurikasvatuksella pyritäänkin voimakkaasti yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin edistämiseen, mutta sillä on samalla myös perusopetuksen kasvatustehtävää noudattava sivistävä funktio. Myös kuntien rooliin on vahvasti kuulunut kulttuurin tasa-arvon toteutuminen paikallisella tasolla, mutta valistava tehtävä on kivunnut tämän päämäärän

³³¹ Read 1958, 63–64.

³³² Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma, 11.

³³³ Lehtisalo, 43.

rinnalle³³⁴. Kulttuurin ja sivistyksen käsitteitä ei silti edelleenkään tule käsittää toistensa synonyymeiksi, mutta taide- ja kulttuurikasvatuksen sivistävää funktiota ei voida ohittaa, varsinkin kun se usein nähdään välineenä myös muiden peruskoulun oppiaineiden opettamiseen.

Esteettinen kasvatustavoitteiden saavuttaminen Herbert Readin mukaan

Päivi HUUHTANEN kirjoittaa, kuinka J.A. Hollolle taidekasvatuksella on neljä eri merkitysulottuvuutta. Hänen mukaansa taidekasvatustavoitteiden saavuttamiseksi, *kasvatusta taiteen avulla*, eli taiteen hyväksi käyttöä yleisempien kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi, *kasvatusta taidetta varten*, eli taiteen vastaanottokyvyn ja nautinnon kasvattamista, *kasvatusta taiteeseen*, eli taiteellisen suoritusvalmiuden koulutusta, ja *kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi*, eli estetiikan taiteen ihailun suuntaamaa kasvatustavoitetta. HUUHTANEN mukaan näistä ensimmäinen, taiteen avulla kasvatustavoitteiden saavuttaminen, on ominaista nimenomaan koululle.³³⁵ Kulttuurikasvatustavoitteiden yhteydessä tosin esiintyvät myös muut kategoriat, erityisesti kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi.

Tutkielman toisessa kappaleessa käsiteltiin Herbert Readin ajatuksia kasvatuksesta sekä taiteen asemasta kasvatustavoitteiden saavuttamisessa³³⁶. Read pyrkiikin kirjoituksellaan vaikuttamaan koko kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi, jonka myötä taiteesta tulisi kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi.³³⁷ Aluksi ajatus saattaa kuulostaa ristiriitaiselta verrattuna Readin näkemykseen siitä, että tieteen ja taiteen välille ei tulisi rakentaa erillaisia rajoja, mutta Read ei kehoita kokonaan sulkemaan kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi loogista ajattelua. Sen sijaan hän yhä vetoaa siihen, miten lapsen kehityksen biologinen prosessi on riippuvainen sekä luovasta että loogisesta ajattelusta. Samoin kuin luovuudesta luopuessa emme kykene mielikuvitukselliseen toimintaan ja aistilliseen nauttimiseen, ilman loogisuutta emme kykene eheään, älylliseen tai systemaattiseen ajatteluun. Readin mukaan lapsi ei kuitenkaan kykene loogiseen ajatteluun ennen noin 14 ikävuotta, joten on epäluonnollista pyrkiä opettamaan lapsia vain logiikan metodein liian aikaisessa vaiheessa. Sen sijaan Read kehottaa todellisuuden ymmärtämiseen

³³⁴ Häyrynen, 108.

³³⁵ HUUHTANEN 1984, 10.

³³⁶ Ks. kappale 2.3.

³³⁷ Read 1958, 70.

kokonaisuena, orgaanisena kokemuksena, ei abstraktina ilmiönä, ja korostaa taiteen merkitystä orgaanisen kokemuksen kokonaiseksi kokoavana voimana.³³⁸

Ollessaan sitä mieltä, että taiteen tulisi olla kasvatuksen lähtökohta, Read kritisoi ennen kaikkea sitä, miten sekä moderni sivilisaatio että pedagogiikka ovat johtaneet jakautuneen tietoisuuden kehittymiseen, jossa kuva on erillään todellisuudesta, käsitteet tuntemuksista ja logiikka elämästä. Taide on hänen mukaansa se, mikä integroi ihmisen tietoisuuden ja säilyttää ihmisen orgaanisen kokonaisuuden.³³⁹ Kasvatuksen avulla voidaan pitkittää lapsille ominaisen mielikuvituksen³⁴⁰ toimintaa aikuisuuteen, jolloin edesautetaan myös sosiaalisen harmonian ja yksilöllisen onnen säilyttämistä. Read katsookin loogisen kasvatuksen tavoitteena olevan koetun integroiminen loogiseen maahan tai käsitteeseen, mutta mielikuvituksen kasvatuksen tavoitteena on antaa tietoisuus kaikessa elävässä ilmenevästä *harmoniasta* ja *rytmistä*, jotka ovat myös kaiken taiteen perusta. Mielikuvituksen seurauksena lapsi oppii erottamaan niin hyvän ja pahan kuin kauniin ja ruman toisistaan.³⁴¹ Täten taidelähtöisellä kasvatuksella on positiivinen vaikutus sekä oppimisen että hyvinvoinnin lisäämiseen.

Readin mukaan kasvatuksen tulisi keskittyä oikeanlaisen psykologisen orientaation kehittämiseen. Tällä hän tarkoittaa ennen kaikkea esteettisen herkkyyden ja itseilmaisun kehittämistä. Oleellista esteettiselle kasvatukselle onkin sekä niiden aistien kehittäminen, jotka ovat perustana ihmisen tietoisuudelle, eli älylle ja päättelykyvyille, että näiden aistien suhde ulkoiseen maailmaan. Kasvatuksessa on tämän vuoksi tärkeää ottaa huomioon ihmisen yksilöllinen tapa nähdä ja kokea maailmaa, johon kuuluvat sekä kehollinen että alitajuinen ymmärrys maailmasta. Esteettinen kasvatus auttaa säilyttämään erilaisia tuntemisen ja havainnoimisen tapoja sekä yhdistämään nämä tavat ympäristöön. Se auttaa ihmistä ilmaisemaan alitajuisia henkisiä kokemuksia, ajatuksia sekä tunteita kommunikoiden.³⁴² Ihminen pyrkii löytämään elämässään merkityksiä ja merkityksellisyyttä, ja

³³⁸ Read 1958, 68–69.

³³⁹ Read 1958, 68–70.

³⁴⁰ Mahdollisuudesta harjoittaa mielikuvitusta on kiistelty, mutta Readin mukaan kritiikissä on usein unohdettu lapsinäkökulma: Vaikka abstrakti, sanallinen ajattelu tavanomaisesti lisääntyisikin vanhetessa (Read 1958, 67), lapsille ominaisen eideettisen kyvyn harjoittaminen mahdollistaa visualisoinnin kehittämisen ja säilyttämisen (Read 1958, 49).

³⁴¹ Read 1958, 68–70.

³⁴² Read 1958, 7–9.

kulttuuritoiminnan tarkoituksena on tarjota juuri merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Taiteellinen toiminta käsittelee niin henkilökohtaisia kuin kulttuurillisia merkityksiä myös luoden ja tulkiten niitä, jolloin yksittäisen tilanteen hetkellinen tunnearvo muuttuu merkitykselliseksi oppimiskokemukseksi muokaten ihmisen persoonaa, arvomaailmaa ja maailmankuvaa.³⁴³

Jaenschin näkemykset tukevat Readin teoriaa taidelähtöisestä kasvatuksesta, sillä hänen mukaansa persoonallisuuden kehittymiselle oleellisempaa ovat taiteilijan kuin loogikon henkiset rakenteet: logiikka representoi sisäiseen järjestykseen järjestäytyviä ajatuksia, mutta tuottava ajattelu on läheisessä suhteessa taiteellisen ajattelun kanssa. Tämän teorian mukaan systeemin intellektualismi ei siis suosi tiettyjä aiheita, vaan kaikkien aiheiden logiikan ideaaleja. Logiikan suosimisen sijaan tulisi kasvatuksessa kuitenkin keskittyä enemmän lapsen ajattelun psykologiaan ja sitä kautta taiteen opetuksen lisäämiseen, sillä passiivisuuden rikkominen ja mielen voimien kehittyminen taiteen avulla auttaisi kaikissa opetetuissa aineissa. Tällaisen uudistuksen tarkoituksena ei siis olisi tuottaa lisää taiteilijoita, vaan parempia ihmisiä ja yhteiskuntia. Voidaankin kysyä, johtaisiko Readin ja Jaenschin kaavailema uudistus suurempaan yhteiskunnalliseen uudistukseen?³⁴⁴ Myös Kuntaliiton taidekasvatusta koskevan *Eläköön taidekasvatus!* -julkaisun mukaan taidekokemuksilla pystytään vahvistamaan ja laajentamaan aivojen tiedonsiirto- ja käsittelykapasiteettia³⁴⁵.

Kulttuurin ja kasvatuksen suhteeseen on kiinnitetty huomiota myös EU:tasolla. Euroopan Unionin Neuvoston mukaan lasten ja nuorten kulttuurikompetenssia tuisikin vahvistaa. Oppimisen ja kokemisen kautta rakentuvien kulttuuri- ja luovuuskompetenssien avulla voidaan edistää parempaa yleistä koulumenestystä, vähentää koulunkäynnin keskeyttämistä ja saada parempia mahdollisuuksia sosiaaliseen osallisuuteen. Kulttuurikompetenssin kehittymisellä eli tietoja, taitoja, tietoisuutta ja asenteita kehittämällä voidaan siis lisätä myös yhteisöllisyyttä ja motivaatiota sekä antaa oppilaille mahdollisuuksia löytää ja kehittää erilaisia lahjakkuuksia.³⁴⁶ Myös *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* tiedostetaan taideaineiden merkitys kognitiivisen kasvun näkökulmasta. Ohjelman mukaan ”taideaineiden opiskelu kehittää suhteellisuudentajua, vahvistaa ymmärrystä siitä, että on olemassa useita

³⁴³ Granö 2006, 13–14.

³⁴⁴ Read 1958, 57–59.

³⁴⁵ Seirala 2012, 4.

³⁴⁶ Seirala 2012, 9–10.

ratkaisumalleja, opettaa suuntaamaan tavoitteita, lisää arviointitaitoja ja kehittää mielikuvitusta³⁴⁷. Kulttuurikasvatustoiminta kannustaa myös refleктоivaan ajatteluun³⁴⁸.

Taidelähtöinen oppiminen

Kuten alussa mainittiin, Herbert Readin mukaan kasvatuksen tehtävä on kehittää ihmisen synnynnäisiä potentiaaleja ja rohkaista omatunnon kasvua. Eri yhteydessä mainittiin myös, että siinä missä kasvulla usein viitataan humanististen ja inhimillisten piirteiden korostamiseen, kuten Readinkin määritelmässä, oppimisella viitataan tietoisuudessa ja toiminnassa tapahtuvaan muutokseen, joka aiheuttaa tiedon ja kokemuksen karttumisen. Kulttuurikasvatus ei siis ole automaattisesti sama asia kuin kulttuuriopetus, mutta kulttuurikasvatussuunnitelmien yhteydessä mainitaan usein myös taiteen ja kulttuurin positiivinen vaikutus oppimiseen. Toisaalta samoin kuin kulttuuri voi olla väline oppimiselle, myös oppiminen on vastaehtoisesti väline kulttuuriin, sillä se auttaa ymmärtämään kulttuuria ja sen sisältämiä merkityksiä uudella tavalla³⁴⁹.

Readin mainitseman harmonian ja rytmin merkitys voidaan löytää kaiken inhimillisen toiminnan mielekkyydestä. Gestalt-psykologian mukaan ei ole olemassa faktoja ilman kokemusta, ja kokemuksessa tapahtuva havainnointi puolestaan johtaa kohti tasapainoa ja symmetriaa, tai näiden puutteen huomaamiseen. Tästä voidaan päätellä henkisten prosessien olevan luonteeltaan esteettisiä, kun havainnoilla on harmoniaan pyrkivä, esteettinen tekijä. Myös ihminen valitsee usein käyttäytymiskaavassaan yhden hyvältä tuntuvan tavan toimia ja toistaa sitä. Tämä prosesseihin liittyvä esteettinen kriteeri säilyy koko oppimisprosessin läpi. Tietyn käyttäytymiskaavan rytmikkyyden ja harmonian voi huomata vaikkapa silloin, kun ihminen tulee tietoiseksi omasta toiminnastaan: neulominen voi äkkiä tuntua vaikealla, kun neuloja alkaa mieltää tekojaan. Kun asian tekeminen tuntuu hyvältä ja oikealta toiminnalta, ihminen ruokkii aistejaan ja saa esteettistä nautintoa.³⁵⁰ Tämän vuoksi on tärkeää tuoda esteettinen kriteeri osaksi oppimisprosessia, jolloin itse oppiminenkin ruokkii aisteja nautintoa tuottaen ja tekee oppimisprosessista hyvältä tuntuvan ja nautittavan.

³⁴⁷ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 10–11.

³⁴⁸ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 13.

³⁴⁹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.

³⁵⁰ Read 1958, 60–61.

Taiteen asemaa ja taideopetusta koulun arjessa on pyritty lisäämään ja tukemaan Opetushallituksen toimesta. Esimerkiksi taidekasvatuksen tarjontaa on pyritty lisäämään yhteistyön avulla kaikilla ikäluokilla.³⁵¹ Terveiden ja hyvinvoinninlaitos on omalla sarallaan tutkinut ja kehittänyt taidelähtöisiä menetelmiä jo lähes kahdenkymmenen vuoden ajan taiteilijoiden, tutkijoiden ja muiden ammattilaisten yhteistyönä. THL suosittelee taidelähtöisten menetelmien käyttämistä nuorten ja lasten parissa tehtävän työn yhteydessä, sillä niiden avulla pystytään ”rikastamaan arkista kanssakäymisiä, saamaan aisti ja mieli liikkeeseen sekä houkuttelemaan esiin lapsen kokemuksia ja tunteita”. Taidelähtöisten menetelmien synnyttämän dialogisuuden avulla yhteiset kokemukset ja elämykset voidaan valjastaa oppimisen lähteiksi samalla hyvinvointia lisäten.³⁵²

Kun perusopetuksen tavoitteena on herättää halu elinikäiseen oppimiseen³⁵³, on selvää että kulttuuri- ja taidekasvatuksen tarjoamat ilot ja elämykset edistävät oppimisesta nauttimista ja motivaatiota oppia lisää. *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman* toimenpide-ehdotuksessa sanotaan, kuinka taiteen tulisi olla läsnä kouluissa niin opetusympäristöissä, menetelmissä kuin myös sisällöissä³⁵⁴. Myös erityisopetuksessa tulisi hyödyntää enemmän taidepainotteista työskentelyä³⁵⁵. Taidekasvatuksen vankka asema sekä taide-aineiden kohtaaminen muiden kanssa koulun arkipäivässä koetaankin tärkeäksi tavoitteeksi, jotta kouluista pystyttäisiin kehittämään kulttuurikeskuksia³⁵⁶.

Kulttuurikasvatus ja eheytetty opetussuunnitelma

Suurin osa Taikalampun sivuilla mainituista Kulttuuripolusta määritellään osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Kulttuurikasvatus nähdäänkin usein mahdollisuutena toteuttaa opetussuunnitelman aihekokonaisuuksia, vaikka eri paikkakunnat korostavatkin eriasteisesti kulttuuriopetuksen mahdollisuuksia oppiainekokonaisuuksia tukemassa. Tämän vuoksi on tärkeää eritellä miten kulttuurikasvatus pyrkii tukemaan eheytetyn opetussuunnitelman toteutumista.

³⁵¹ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 26.

³⁵² Taidelähtöisen menetelmät – Kasvun kumppanit – THL.

³⁵³ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.

³⁵⁴ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 11.

³⁵⁵ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 15.

³⁵⁶ Lindström 2002, 6.

Opetussuunnitelman seitsemästä aihekokonaisuudesta neljä esiintyvät voimakkaasti kulttuurikasvatuksen diskurssissa. Nämä aihekokonaisuudet ovat *ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys* sekä *vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta*. Kaksi aihekokonaisuudesta tulee puolestaan esiin vahvemmin kulttuurikasvatussuunnitelmien sisällöissä. Näitä ovat *viesintä ja mediataito* -aihekokonaisuus, sekä *ihminen ja teknologia* -aihekokonaisuus. Viimeinen aihekokonaisuus, *turvallisuus ja liikenne*, ei esiinny suoranaisesti kulttuurikasvatusdiskurssissa, mutta epäsuorasti sen voidaan nähdä nivoutuvan taide- ja kulttuurikasvatukseen esimerkiksi päämäärässään edistää päihteettömyyttä, yksilön terveyttä ja turvallisuutta.³⁵⁷

Ehetytyn opetuksen päätarkoitus on saada koulun opetustyö kokonaisvaltaiseksi sitomalla kaikkien aineiden opetus yhtenäiseksi eri aihekokonaisuuksien avulla. Nämä aihekokonaisuudet edistävät kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä ”oppiaineissa niille luonteenomaisista näkökulmista ja oppilaan kehitysvaiheen edellyttämällä tavalla”³⁵⁸. Myös Herbert Readin mukaan oleellista opetusmetodien muutokselle on tuntien mukaan jaetusta taideopetuksesta siirtyminen kasvatukseen, jossa taideopetus sisällytetään kaikkeen kasvatukseen, sillä se auttaa kehittämään kaikissa aineissa tarvittavia geneeristä oivaltamista ja herkkyyden piirteitä³⁵⁹. Esteettisen metodin kautta myös moraalin ja etiikan opetus vahvistaa opetettua moraalista perustaa³⁶⁰, jolloin opetuksessa voidaan keskittyä oikeellisuuden havainnointiin, ei tietoon oikeudesta. Esimerkkinä Read mainitsee uskonnon opetuksen musiikin ja tanssin kautta.³⁶¹ Viimeistään perusopetuksen tuntijaon uudistuksen myötä voidaankin katsoa, että myös hallinnollisilla toimilla pyritään edistämään taidekasvatuksen soveltamista muiden oppiaineiden opetukseen, kun draamakasvatus on määrää lisätä äidinkielen oppiaineen opetusmetodien yhteyteen³⁶².

³⁵⁷ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38–42.

³⁵⁸ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38.

³⁵⁹ Read 1958, 220–221.

³⁶⁰ Readin mukaan moraalin ja etiikan opetus pelottelun tai palkinnon kautta vähättelee opettamaansa moraalista perustaa. Read 1958, 221.

³⁶¹ Read 1958, 221–222.

³⁶² Ks. kpl 2.3.2 Opetussuunnitelma ja kulttuurikasvatus.

4.5 Yhteistyö

Tutkielmassa yhteistyö näyttäytyy kokonaan omana teemakokonaisuutenaan, sillä tavoitteet yhteistyön kehittämiseen ja hyödyntämiseen leikkaavat läpi aineistoa niin käytännön kulttuurikasvatuksessa tapahtuvan yhteistyön merkeissä kuin hallinnollisessa merkityksessä. Siksi se on tutkielmassa tulkittu hyvin vahvasti korostetuksi keinoksi kulttuurikasvatuksen saavutteen tavoittamiseen.

Yhteistyön korostaminen kulttuurikasvatussuunnitelmien toteutuksessa on tiiviisti liitoksissa myös alueellisuuden teemaan. Toisaalta sillä voidaan katsoa edistettävän myös kulttuurisen näkökulman vahvistamista koko yhteiskunnassa, kun yhteistyö ulotetaan kulttuurin ja muiden hallinnon alojen välille. Esimerkiksi *Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia* -toimintaohjelmaehdotuksessa kehoitetaan yhteistyöhön kulttuurialan toimijoiden sekä esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon hoitoyksiköiden, koulujen ja työpaikkojen kanssa³⁶³. Yhteistyötä voidaan tehdä mm. kulttuuri- sekä sosiaali ja terveyssektoreiden toimijoiden kesken kehitettäessä taide- ja kulttuuripainotteisia toimintamuotoja³⁶⁴, mutta taide- ja kulttuuripolitiikassa pyritään lisäämään myös muiden eri sektoreiden, kuten elinkeinoelämän, taiteen ja yhteiskunnan kohtaamista taiteen soveltavan käytön lisäämiseksi³⁶⁵. Kulttuurista ulottuvuutta pyritään siis hyvinvointivaikutusten vuoksi laajentamaan myös työn, kasvatuksen ja terveydenhuollon pariin hyödyntämällä eri osapuolten yhteistyötä.

Yhteistyöllä voidaan vaikuttaa positiivisesti myös lasten tasa-arvon turvaamiseen kulttuuripolitiikan osilta³⁶⁶. Opetusministeriön *Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma* korostaa useaan otteeseen yhteistyön merkitystä lastenkulttuuritoiminnalle esimerkiksi kuntien välisen yhteistyön, ministeriöiden välisen yhteistyön, ministeriöiden ja järjestöjen välisen yhteistyön³⁶⁷ sekä koulujen ja taiteen perusopetusta antavien yksiköiden, taidelaitosten ja kirjastojen välisen yhteistyön³⁶⁸ tapauksissa. Ohjelman toteuman mukaan yhteistyötä onkin pystytty lisäämään niin toiminnan suunnittelussa kuin myös toiminnan järjestämisessä ja

³⁶³ Liikanen 2010, 17.

³⁶⁴ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 13.

³⁶⁵ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 7.

³⁶⁶ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 9.

³⁶⁷ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 10.

³⁶⁸ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 12.

rahoituksessa³⁶⁹, vaikkakin alueellinen, kansallinen ja kansainvälinen yhteistyö on vielä osin koettu kapea-alaiseksi³⁷⁰. Yhteistyön saralla ohjelman tavoitteita on saavutettu myös ministeriön ja hallinnon välillä, mutta esimerkiksi näyttämötaiteen parissa alan harrastajien ja ammattilaisten välisen yhteistyön kehittämisessä ei ole onnistuttu toivotulla tavalla³⁷¹.

Paikallistasolla tärkeimpinä painoalueina käytännön kulttuurikasvatuksen toteutumiseksi ovat yhteistyö kolmannen sektorin kulttuuritoimijoiden kanssa, kulttuuripalveluiden monipuolisuuden takaaminen sekä kulttuuripalveluiden ulottaminen myös harvaanasuttujen alueiden asukkaille. Kaikissa näissä aspekteissa painottuu paikallisten erikoispiirteiden tiedostaminen ja hyödyntäminen. Paikalliset vahvuudet löytyvät siis eri järjestöjen, laitosten, yhteisöjen ja yksittäisten ihmisten vuorovaikutuksesta, jotka yhdessä luovat paikallisen kulttuuri-ilmapiirin. Optimaalisen kulttuuripolitiikan toteutumisen haasteena on tästä näkökulmasta uskallus yrittää uutta ja ylittää hallinnollisia rajoja, mutta kun toimivia yhteistyöverokostoja on onnistuttu luomaan, ne ovat toimineet malleina myös muille yhteisöille ja kouluille.³⁷² Taiteen perusopetusta järjestävien tahojen kesken yhteistyö onkin yleensä toimivaa, mutta ristiriidoilta ei myöskään ole pystytty välttymään³⁷³.

Paikallisuutta voidaan hyödyntää myös laajemmassa mittakaavassa ulottamalla yhteistyö useamman kunnan välille. Kuntarajat ylittävän yhteistyön hyötyinä on luonnollisesti voimavarojen yhdistäminen ja taloudellinen tehokkuus, mutta yhteistyöllä pystytään myös houkuttelemaan toimintaan taidealan asiantuntijoita, jolloin taide- ja kulttuurikasvatuksesta saadaan monipuolisempaa. Yhteistyö ei kuitenkaan aina tarkoita juuri hallinnollista yhteistyötä eri laitosten tai kuntien välillä, vaan käytännössä yhteistyöhön kannustetaan myös koulun ja oppilaiden vanhempien välillä. Tähän mennessä yhteistyö koulun ja vanhempien välillä on ollut sattumanvaraista, ja oppilaiden vanhempien ja huoltajien panosta voitaisiin hyödyntää paremmin.³⁷⁴

Kulttuuripolkujen parista löytyy useita esimerkkejä alueellisesta yhteistyöstä, kuten esimerkiksi Etelä-Karjalan ja Keski-Suomen kulttuurikasvatussuunnitelmien tapauksissa.

³⁶⁹ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 8.

³⁷⁰ Granö, Korkeakoski, Laukka 2006, 49.

³⁷¹ Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma 2010, 26–27.

³⁷² Kangasvieri 2002, 10.

³⁷³ Granö, Korkeakoski, Laukka 2006, 49.

³⁷⁴ Grönholm 2002, 20.

Myös oppiaineiden välinen yhteistyö mainittiin diskurssissa³⁷⁵. Oppiaineiden välisen yhteistyön diskurssi tukeekin voimakkaasti eheytetyn opetussuunnitelman periaatetta, mutta kosketta myös Readin näkemystä taidelähtöisestä kasvatuksesta. Yhteistyötä tulisi lisätä myös paikallisen median kanssa. Mediasta voi olla suurta hyötyä esimerkiksi tapahtumista tiedottaessa, jolloin voidaan myös kehittää laajemmin paikallisesti taide- ja kulttuurimyönteistä ilmapiiriä³⁷⁶. Yhteistyöllä pystytäänkin tästä näkökulmasta vahvistamaan myös taiteen ja kulttuurin asemaa yhteiskunnallisessa keskustelussa³⁷⁷.

Koulu, taidelaitokset ja kolmas sektori

Vaikka taidekasvatusta esiintyy kouluissa taide- ja taitoaineiden opetuksen muodossa, eri osapuolten välinen yhteistyö on koettu tärkeäksi pyrittäessä vahvistamaan taidekasvatuksen roolia käytännön kouluelämässä. Tavoitteena on pyrkimys kohti laajempaa kulttuurikasvatusta sekä taidekasvatuksen soveltaminen koulun muuhun opetukseen. Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelman mukaan koulun vahvuutena on, että se tavoittaa kaikki lapset ja nuoret, mutta järjestäkseen kaikille lapsille ja nuorille monipuolisen taide- ja kulttuurikasvatuksen, myös peruskoulu tarvitsee sekä yhteistyökumppaneita taidemaailmasta että kunnan tuen³⁷⁸.

Kulttuurikasvatussuunnitelmia toteuttaessa on oleellista, että kaikki osapuolet hyötyvät yhteistyöstä. Verkostoitumisen avulla pystytään hyödyntämään olemassaolevia resursseja tehokkaammin sekä vaihtamaan tietoa ja osaamista eri osapuolten välillä³⁷⁹. Kunnan ja taidelaitosten yhteistyössä taidelaitokset pystyvät kasvattamaan kävijöitä ja hankkimaan uutta yleisöä³⁸⁰. Koulut puolestaan saavat käyttöönsä tiloja ja asiantuntijuutta korvauksetta, mutta vastavuoroisesti antavat avustuksia taidelaitoksille mahdollistaen kulttuurikasvatuksen jatkuvuuden ja tavoitteellisuuden³⁸¹. Yhteistyön voimin kaikki osapuolet pystyvät auttamaan lapsia löytämään kiinnostuksen kulttuurin harrastamiseen ja tekemiseen³⁸².

³⁷⁵ Grönholm 2002, 55.

³⁷⁶ Grönholm 2002, 49.

³⁷⁷ Ks. kappale 4.2 Kulttuuri yhteiskunnallisessa keskustelussa.

³⁷⁸ Grönholm 2002, 16.

³⁷⁹ Seirala 2012, 33.

³⁸⁰ Seirala 2012, 19.

³⁸¹ Grönholm 2002, 28.

³⁸² Kangasvieri 2002, 10.

Taidelähtöisen työskentelyn parissa suoritettavissa yhteistyökuvioissa eri alojen edustajat, opettajat, oppilaat ja vaikkapa vanhemmat, saavat mahdollisuuden yhdistää omia sosiaalisia, ammatillisia ja henkilökohtaisia kehitystehtäviä mahdollistamalla parhaimmillaan osallisuuden, yhteisöllisyyden ja monialaisuuden. THL on huomionnut erilaisten yhteistyömallien herättäneen yhtälailla kiinnostusta kuin myös vastustusta eri toimintasektoreilla, ainakin tapauksissa, joissa taide ja kulttuuri ovat hyvinvoinnin ja terveyden lisäämiseen käytettyjä välineitä.³⁸³

Vaikka aineiston ja diskurssin argumenttien perusteella yhteistyön edistämiseen on kiinnitetty paljon huomiota, opetusministeriön lastenkulttuurikeskusten arvioinnin mukaan kunnille on yhä epäselvää, millainen on lastenkulttuurikeskusten rooli suhteessa taiteen perusopetukseen³⁸⁴. Tästä voidaan päätellä, että yhteistyö-teeman läsnäolo kulttuurikasvatuksen diskurssissa ei ole verrannollinen yhteistyön soveltamiseen kulttuurikasvatuksen käytännöissä.

5. Pohdinta

Käsiteltyjen kulttuurikasvatuksen diskurssista löydettyjen teemojen perusteella voidaan vetää jonkinlaisia johtopäätöksiä laajemmista suutaviivoista peruskoulujen kulttuurikasvatuksesta. Kulttuurikasvatuksen voidaan katsoa noudattavan *kulttuurisen tasa-arvon ideologiaa*, sen *päämääränä* voidaan katsoa olevan *yhteiskunnan ja yksilön samanaikainen hyvinvoinnin edistäminen* ja tätä päämäärää tavoitellaan erilaisin *kulttuurikasvatuksellisin keinoin*. Muiden aiemmassa kappaleessa mainittujen teemojen voidaan katsoa kytkeytyvän näihin päälinjoihin. Esimerkiksi yhteistyö on yhtäältä keino edistää hyvinvointia kulttuurisin käytäntein ja luovan työn vapaus voidaan kulttuurikasvatuksen yhteydessä katsoa liittyvän myös kulttuurin keinoin saavutetun hyvinvoinnin kategoriaan.

Häyrysen mukaan kulttuuripolitiikan perustehtävä on ”yhteiskunnassa esiintyvien kulttuuristen tarpeiden tyydyttäminen ja kulttuuristen kysymysten ratkaiseminen”³⁸⁵. Myös tässä tutkielmassa on eroteltu tärkeimpiä yhteiskunnallisia kysymyksiä ja tarpeita

³⁸³ Taidelähtöisen menetelmät – Kasvun kumppanit – THL.

³⁸⁴ Laukka 2002, 11.

³⁸⁵ Häyrynen 2006, 105.

kulttuurikasvatuksen näkökulmasta. Kulttuurikasvatuksen ongelmana on kuitenkin nähty ennen kaikkea koordinoinnin puute³⁸⁶. Johtuuko tämä siitä, ettei kulttuurikasvatusta nähdä niin tärkeänä, että siihen tulisi panostaa pitkäjänteisemmin ja organisoidusti, vai onko peruskoulujen kulttuurikasvatus kokonaisuutena niin erillinen ja erilainen muista opetuskokonaisuuksista, että siihen on vaikea tarttua hallintotasolla? Ehkä kyseessä on uusi ilmiö, sillä Kulttuuripolkujen tapauksissa kulttuurisuunnitelmat ovat valtakunnallisessa kaavassa vielä nuoria hankkeita. Joka tapauksessa tulevaisuudessa koordinoinnin puute tulisi korjata jatkuvuuden takaamisella, joka pystyttäisiin parhaiten saavuttamaan kulttuurikasvatuksen lisäämisellä lastenpoliittiseen ohjelmaan³⁸⁷.

Kuten tutkielman johdannossa mainitsin, tutustuin Suomen Kulttuuripolkuihin ensimmäisen kerran tehdessäni harjoitteluun liittyen töitä Mikkelin kaupungin Kulttuuripolun parissa. Käytännön työ toi esiin Kulttuuripolkuihin liittyviä ongelmia, joita ei pysty esitteistä ja oppaista lukemaan. Esimerkiksi tärkeänä tavoitteena koettu kulttuurin demokratisointi eli käytännössä oppilaiden tasavertainen mahdollisuus kulttuuripalveluihin, on mainittu hyvin usein aineistossa, mutta on eri asia miten tämä kouluille tarjottu mahdollisuus käytännössä hyödynnetään. Vaikka tavoitteet ovat korkealla, käytännössä suunnitelmat kohtaavat monia tavoitteiden toteutumista vaikeuttavia ongelmia. Mikkelin kaupungin alueella hyvä esimerkki ovat kuntaliitosten mukanaan tuomat laajentuneen kunnan rajat. Esimerkiksi Ristiinan kouluilta on yli kaksikymmentä kilometriä Mikkelin keskustaan, joten on selvää, että keskustan alueella sijaitseville kouluille kulttuuripalvelut ovat lähempänä ja siten helpommin saavutettavissa. On tietenkin organisoinnin tehtävä luoda tasapuoliset edellytykset sille, että kaikki koulut saavuttavat kulttuurikasvatussuunnitelmaan sisältyvät kohteet ja vierailut, mutta käytännössä aikataulutukset sekä kulttuurisen tasa-arvon toteutuminen sekä kulttuuridemokratian että kulttuurin demokratisoinnin osilta saattavat aiheuttaa harmaita hiuksia.

Eheyttävän opetussuunnitelman toteuttaminen puolestaan on varsinkin yläasteella ongelmallista, kun yksi luokanopettaja vaihtuu moniksi eri aineopettajiksi. Vaikka ajatuksena kulttuurikasvatuksen hyödyntäminen opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien opetuksessa on hyvä, käytännössä se voi olla erittäin hankalaa. Mikäli kulttuurikasvatuksen tarjoamia

³⁸⁶ Grönholm 2002, 18.

³⁸⁷ Grönholm 2002, 17.

kulttuurikokemuksia ja teemoja halutaan hyödyntää tehokkaasti opetuksessa, kaikkien aineopettajien tulisi päästä tutustumaan Kulttuuripolkujen kohteisiin oppilaiden kanssa. Tämä on käytännössä hyvin vaikeaa, jopa mahdotonta. Myös yksittäisten opettajien mielenkiinnon puute kulttuuria tai tiettyä taiteenlajia kohtaan, sekä esimerkiksi suuret ryhmäkoot, ovat asioita, jotka voivat vaikuttaa merkittävästi kulttuurikokemusten hyödyntämiseen opetuksessa tai esimerkiksi osallisuuden kokemiseen tietyn sisältöteeman puitteissa.

Kulttuurikasvatuksella on sekä kulttuurinen että kasvatuksellinen aspekti, mutta väitän, että käytännön kulttuurikasvatuksessa on silti enemmän kyse kasvatuksesta kuin kulttuurista. Vaikka taiteen ja kulttuurin asemaa kouluissa pyritään parantamaan entistä voimakkaammin esimerkiksi kulttuurikasvatuksen muodossa tapahtuvana opetussuunnitelman eheyttävänä opetuksena, kulttuurikasvatus tapahtuu yleensä joko yksittäisillä vierailuilla taide- ja kulttuurilaitoksissa tai koulujen taiteilijavierailuilla, eli irrallaan koulun arjesta. Myös kulttuurikasvatussuunnitelmien yhteydessä suunnitelmien usein mainittiin olevan välineitä opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien toteuttamiseen tai esimerkiksi koulun kasvatus- ja opetustyön tukemiseen³⁸⁸. Taide ja kulttuuri nähdään siis helposti välineinä perusopetuksen opetussuunnitelman toteuttamiseen. Lastenkulttuurityössä yleisesti korostuvatkin aina kasvatukselliset tavoitteet³⁸⁹, ja kun taide- ja kulttuurikasvatus nähdään joko hyvinvoinnin saavuttamisen tai eheyttävän opetussuunnitelman toteuttamisen välineenä, luovan toiminnan ja taiteen autonomisuuden merkitys itseisarvona vähenee. Kulttuurin näkeminen kasvatuksen välineenä ei kuitenkaan ole automaattisesti negatiivinen asia, sillä taide- ja kulttuurikasvatuksen arvostuksen lisääntyminen kasvatuksellisen ja hyvinvointihyödyn vuoksi varmasti lisää niiden arvostusta yhteiskunnallisessa keskustelussa parantaen myös taiteen ja kulttuurin asemaa ja arvostusta yleisesti. Vaarana kuitenkin on, että autonomisuus ajautuu kokonaan alisteiseksi hyötytavoitteille. Tähän sisältyykin ongelma taiteen ja kulttuurin hyvinvoinnin lisäämisen funktiosta: kuinka voidaan yhtä aikaa maksimoida kulttuurista saatavat hyvinvointihyödyt sekä turvata taiteen itsenäinen luonne³⁹⁰?

³⁸⁸ Tosin Kulttuurikasvatus Helsingin peruskouluissa -julkaisussa mainittiin, että taide- ja kulttuurikasvatus edistää kasvun ja oppimisen muotoja niiltä osin, mitkä koulumaailmassa jäävät vähälle huomiolle. Westerholm 2011, 9.

³⁸⁹ Laukka 2006, 12.

³⁹⁰ Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia toimintaohjelma 2010–2014. Väliraportti, 8.

Kulttuurikasvatuksella ja taiteen autonomisuudella on mielenkiintoinen suhde myös taiteilijoiden näkökulmasta, kun kulttuurikasvatus pyrkii edistämään kasvatuksen keinoin kulttuuriperintötietoisuutta, taiteen läsnäoloa arjessa, esteettisiä kokemuksia ja yleisesti kulttuurisia perusoikeuksia. Taitelijoiden ammatilliseen koulutukseen onkin kulttuurikasvatuksesta puhuttaessa otettu kantaa korostamalla sen tärkeyttä³⁹¹. Kulttuurikasvatuksessa voidaan nähdä samanaikaisesti kasvatus kulttuurin edistäjänä sekä kulttuurin edustaja kasvattajana. Kulttuurikasvatuksen tärkeyden korostaminen diskurssissa herättääkin kysymyksen taiteen asemasta: osoittaako kulttuurikasvatuksen arvostus, että taidetta arvostetaan nykyään enemmän itseisarvona, vai onko kyse siitä, että koska taiteella tulee olla sen itsensä ulkopuolinen funktio, jopa taiteilijoista tehdään kasvattajia?

Argumentointi ja toiminta: esimerkkinä SaloPOLKU – Salon kaupungin entinen kulttuurikasvatussuunnitelma

Jo Readin kirjoittaessa estetiikan voimasta sekä osana kasvatussystemiä että organisen kokemuksen kokoajana, kannustettiin Iso-Britanniassa lisäämään ja kehittämään taiteen ja käsitöiden opetusta. Ajan näkemyksen mukaan kasvatuksessa tulisi ymmärtää lapsen ilmaisua ja kannustaa ilmaisun vapauteen. Taide tuli ymmärtää laajana käsitteenä ja lähellä elämää. Readin mukaan kouluun olisi jo tuolloin tullut kokonaisuudessaan tuoda esteettinen aspekti, jopa konkreettisesti koulun ulkonäköön. Tämä edesauttaisi fyysisen ja henkisen sekä arvojen ja faktojen integrointia.³⁹² Sama argumentointi, jota käydään tämän päivän yhteiskunnassa, on siis osittain yli 60 vuotta vanhaa. Tästä voidaan päätellä, että kehitys on ollut hidasta, koska syytä keskustelulle ja taide- ja kulttuurikasvatuksen edistämiseksi löytyy yhä runsaasti.

Kulttuurikasvatussuunnitelmia ja kulttuurikasvatusta koskevaa keskustelua tarkastellessa tulee kiinnittää huomiota siihen, että tavoitteiden kirjaaminen ja niiden toteutuminen eivät automaattisesti tarkoita samaa asiaa³⁹³. Esimerkiksi *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* on mainittu, että niin kuntien kuin ministeriön osalta taiteen alojen toimintaa edistetään mahdollisuuksien ja resurssien mukaan³⁹⁴. Käytännön ääriesimerkkinä tämä voi tarkoittaa,

³⁹¹ Esimerkiksi *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* korostetaan taiteen koulutuksen merkitystä kulttuuristen perusoikeuksien toteutumiselle ja taiteen saavutettavuudelle. *Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma* 2003, 11.

³⁹² Read käyttää lähteenään teosta *Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers*. Read 1958, 213–215.

³⁹³ Häyrynen 2006, 127.

³⁹⁴ *Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma* 2003, 12.

että mikäli resursseja ei ole, taiteenalojen ei tarvitse panostaa lastenkulttuuriseen näkökumaan laisinkaan. Kulttuurikasvatuksen tarpeiden tiedostamisessa ongelma onkin, että tuki osoittautuu enemmän retorisessa muodossa ja kulttuuritoiminta jää usein muiden kovempien arvojen varjoon³⁹⁵. Retoriikan ja käytännön eroista oiva merkki on Salon kaupungin kulttuurikasvatussuunnitelma. Tutkielman aloittamisen aikaan Taikalamppu-verkostoon kuului kaikkiaan 31 kunnan Kulttuuripolut. Tutkielman tekoprosessin aikana kävi kuitenkin ilmi, että Salon SaloPOLKU kulttuurikasvatussuunnitelman toiminta oli loppunut vuoden 2013 alussa Salon kunnan säästötoimenpiteiden seurauksena³⁹⁶. Myös SaloPOLKU-suunnitelman yhteydessä argumentoitiin selvästi kulttuurikasvatuksen puolesta, mutta tämä ei riittänyt tekemään kulttuurikasvatuksesta niin tärkeää, että se olisi kunnallisessa päätöksenteossa koettu säästämisen arvoiseksi.

Retoriikan ja käytännön tuen ongelma ei koske pelkästään kulttuurikasvatussuunnitelmien mukaista toimintaa. Vaikeudet koulussa altistavat helposti syrjäytymiselle ja selvitysten mukaan puolet peruskoulun oppilaista viihtyy koulussa huonosti. Vaikka taideaineiden on tiedostettu olevan tärkeitä oppilaiden tunne-elämän syventämisen ja rikastamisen sekä tehokkaita oppilaiden motivoimisen kannalta, taideaineiden tuntijako on koettu ahtaaksi ja liikaa valinnaisaineisiin nojaavaksi.³⁹⁷ Taiteen ja kulttuurin voima ihmisen hyvinvoinnin edistäjänä on siis tunnustettu diskurssissa hyvin, mutta käytännössä niiden merkitystä ei ilmeisesti osata tai haluta hyödyntää. Toisaalta on syytä huomata, että siinä missä kirjatut tavoitteet eivät aina tule tai tulevat vain osittain saavutetuksi, ajoittain myös käytännössä nousee tärkeäksi asioita, joita ei ole ajateltu kirjata päämäärien joukkoon³⁹⁸.

³⁹⁵ Korkeakoski 2006, 15.

³⁹⁶ Alkuperäisenä lähteenä käytetyssä SaloPOLKU-toimintakertomuksessa mainitaan surkuhupaisasti ohjelman tavoitteeksi ”antaa perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen henkilöstölle välineitä Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön edellyttämien lakisäätteisten palvelujen toteuttamiseen” sekä mainitaan ohjelman yhteys tulevien valtakunnallisten kehityssuuntien ennakointiin. Valitettavasti tutkielman valmistuttua SaloPOLKU-Internet-sivut eivät enää olleet käytössä, eikä lähdemateriaalia ollut saatavilla samasta sähköisestä lähteestä. Salon kaupungin Internet-sivuilta löytyvästä toimintakertomuksesta (SaloPOLKU) ei vastaavaa kohtaa enää löydy.

³⁹⁷ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 24.

³⁹⁸ Granö 2006, 14.

5.1 Valta ja vastuu

Koska kulttuuri koskettaa koko yhteisöä, eri toimijat pyrkivät aktiivisesti vaikuttamaan kulttuurin kehittämiseen. Kulttuuri ja taide ovatkin aina olleet vallankäytön kohteita.³⁹⁹ Myös kulttuurisen hyvän edistämistä ohjaavat erilaisten päämäärien toteuttajien kulttuuriasenteet ja oikeudenmukaisuuskäsitykset⁴⁰⁰. Näihin asenteisiin ja käsityksiin pohjaten päättäjät ohjaavat joko koko väestön tai eri perustein rajatun väestönosan ajattelua ja toimintaa haluttuun suuntaan käyttäen kulttuuripoliittisia linjauksia välineinään⁴⁰¹. Kuten mainittua, Readin mukaan kasvatusprosessi on yhtäläillä yksilön integroimisen ja yksilöllistymisen prosessi. Tämän vuoksi myös kulttuurikasvatuksen kohdalla tulee miettiä, minkälaista valtaa kulttuurikasvatuksen kohteisiin sovelletaan, sillä kasvatuksella on selkeä tehtävä yksilön ja yhteiskunnan yhdistämisessä erilaisia arvoja välittämällä. Tosin kuten kasvatus, myös kulttuuri on arvosidonnaista toimintaa, joka sekä välittää että tuottaa arvoja⁴⁰².

Aiemmin tutkielmassa on useasti viitattu Kulttuuripolkujen kulttuurikortteihin, joiden kohdalla on jouduttu miettimään kortin sisältöä sen käytön kohdistuttua suurimmilta osin nuoriskulttuurin kohteisiin. Kortin sisällön säätely on hyvä esimerkki vallankäytöstä kulttuurikasvatuksen yhteydessä, sekä siitä, miten kulttuuridemokratia ei käytännössä tarkoita kaikkien kulttuurimuotojen välistä tasa-arvoa, varsinkin kun kulttuurin keinoin pyritään edistämään hyvinvointia⁴⁰³. Ihmisen henkilökohtaisiin valintoihin liittyy paljon vastuuta, jonka vuoksi kulttuurikasvatus pystyy henkilökohtaisiin arvoihin ja kriittiseen ajatteluun vaikuttamalla edistämään myös yhteistä hyvää. Esimerkiksi kiinnittämällä kasvatuksessa huomiota eettiseen pohdintaan yksilön kulutuskäyttäytymisen yhteydessä, voidaan vaikuttaa ympäristöön ja toisiin ihmisiin jopa globaalilla tasolla.⁴⁰⁴ Valtakysymys onkin erityisesti kulttuuridemokratian näkökulmasta ristiriitainen, mutta vallankäyttäminen on silti välttämätöntä kulttuurikasvatuksen yhteydessä.

Koska kulttuurikasvatuksella voidaan ja pyritään vaikuttamaan voimakkaasti ihmisen identiteetin kehittämiseen ja kasvamiseen, sitä tulisi tarkastella erityisesti eettisenä

³⁹⁹ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 11.

⁴⁰⁰ Häyrynen 2006, 105.

⁴⁰¹ Häyrynen 2006, 107.

⁴⁰² Kalhama, Vartiainen 2006, 4.

⁴⁰³ Ks. kpl 4.3.5 Hyvinvoivasta yksilöstä hyvinvoivaan yhteiskuntaan.

⁴⁰⁴ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 13.

kysymyksenä. Kulttuurikasvatuksen yhteydessä tulisi tiedostaa kasvatuksen päämäärät ja tavoitteet sekä toimintaa ohjaavat motiivit ja ehdot unohtamatta toiminnan kohteen kuulluksi tulemista.⁴⁰⁵ Vallan ja vastuun kysymyksessä tulisikin huomioida myös kulttuurikasvatuksen kohde, sillä vaikka opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaille tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja kehittämiseen, käytännössä oppilaat kokevat, että heitä ei kuunnella⁴⁰⁶.

Yleisemmällä tasolla on myös tarkasteltava sitä, ketkä kulttuuripolitiikan toimijat määrittelevät mikä on arvokasta kulttuurikasvatuksen yhteydessä. Vallankäyttäjien tarkastelu on tärkeää, sillä niin pitkään kuin kulttuurinen tasa-arvo ei ole täydellisesti toteutettavissa, eri kulttuuripolitiikan toimijat vaikuttavat kulttuurikasvatuksen kautta ”sosiaalisten eriarvoisuuksien kulttuuriseen oikeutukseen”⁴⁰⁷. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjan yhteydessä korostetaan, että perusopetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta⁴⁰⁸, mutta käytännössä Kulttuuriperiuilta löytyy vahvasti uskonnollisia teemoja esimerkiksi merkkipäiviin ja kulttuuriperintöön liittyvien sisältöjen yhteydestä. Keväällä 2014 kohistiin myös siitä, pitäisikö Suvivirren laulaminen lopettaa Suomen kouluissa sen uskonnollisuuden vuoksi⁴⁰⁹. Kulttuuriperintösisältöjen yhteydessä uskonnon ja perinteiden välinen rajaviiva onkin hyvin häilyvä, vaikka uskonnon läsnäolo koulujen arjessa on myös laajemmin ongelmallinen kysymys.

Opettajien rooli

1998 vuonna tehdyn kartoituksen mukaan joka kolmas taideaineen opettaja on epäpätevä⁴¹⁰. Silti samalla kun keskustellaan peruskoulun taideopetuksen vahvistamisesta, taideopetus on ohentunut opettajankoulutuslaitoksissa⁴¹¹. Taide- ja taitoaineiden opettajien työllistymistä on

⁴⁰⁵ Kalhama, Kitola, Walamies 2006, 31.

⁴⁰⁶ Opetushallitus - Oppilaat toivovat lisää keskustelua.

⁴⁰⁷ Ahponen 1999, 127.

⁴⁰⁸ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.

⁴⁰⁹ Suvivirsi-ratkaisun tehnyt apulaisoikeuskansleri vastaa arvosteluun: "Emme kiellä mitään – toimme esiin ongelman" | Yle Uutiset | yle.fi

⁴¹⁰ Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, 25.

⁴¹¹ Korkeakoski 2006, 15.

myös vaikeuttanut juuri oppiaineiden tuntimäärien vähäisyys⁴¹². Tästä huolimatta kulttuurikasvatustoiminnan yhteydessä opettajien vastuullisuus näkyy erityisesti sitoutuneisuutena aloitettuun toimintaan⁴¹³. Yksittäisten Kulttuuripolkujen yhteydessä suunnitelmien mainittiin usein olevan välineitä opettajille niin kulttuuritoiminnan kuin opetus suunnitelman toteuttamisen suhteen. Samalla kun opettajia kehoitetaan hyödyntämään kulttuurikasvatusta, arvostus taide- ja taitoaineiden opetusta ja opettajia kohtaan näkyy työllistymisessä ja tuntien vähenemisessä. Voidaan kysyä, mitä tämä viestittää opettajille kulttuurikasvatuksen merkityksestä? Vaikuttavatko ristiriitaiset viestit negatiivisesti opettajien sitoutumiseen sekä kulttuurikasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseen? Vaikka taidekasvatuksen merkityksen voi opettajien arvostuksen osin katsoa heikentyneen, opetussuunnitelman uudistuksen mukanaan tuoma taide- ja taitoaineiden tuntimäärien lisääntyminen peruskoulussa⁴¹⁴ pystyisi kenties onnistuneesti toteutuessaan paikkaamaan tätä arvostuksen puutetta.

Oletettavasti taideopetuksen merkitys tulisi tiedostaa juuri opettajankoulutuksen yhteydessä, mutta opettajan roolin merkityksen korostuessa osana taide- ja kulttuurikasvatusta, korostuu myös taiteilijoiden rooli kasvattajina. Suomalainen Hannah Kaihovirta-Rosvik on tutkinut esteettistä lähestymistapaa kasvatukseen työskentelemällä koulussa yhdessä peruskoulun opettajan kanssa. Tutkimuksen asetelmassa Kaihovirta-Rosvik oli luokassa läsnä taiteilijana, joka tiedostaa toiminnan kasvatukselliset tavoitteet ja tekee kasvatustilanteessa yhteistyötä niin opettajan kuin oppilaidenkin kanssa⁴¹⁵. Tiiviillä opettajan ja taiteilijan yhteistyöllä pystyttiin kehittämään kummankin osapuolen ammattitaidosta monipuolisempaa poikkitieteellistä ymmärrystä lisäämällä sekä heijastamaan tämä kehitys opetukseen⁴¹⁶. Koska kulttuurikasvatuksen argumentoinnissa sekä yhteistyön lisäämisellä että kulttuurin läsnäolon lisäämisellä on niin suuri painoarvo, voisiko Kaihovirta-Rosvikin tutkima työskentelytapa olla tulevaisuuden kulttuurikasvatusta? Kun toimenpide-ehdotuksissa mainitaan kulttuurin ja terveyden sivuainekokonaisuuden⁴¹⁷ sekä lastenkulttuurin perustutkiminnon luominen⁴¹⁸, on

⁴¹² Taide- ja taitoaineiden opettajien tutkintoihin onkin kaavailtu sisällytettäväksi pätevyyttä myös toisen aineen opettamiseen. Seirala 2012, 31.

⁴¹³ Granö 2006, 14.

⁴¹⁴ Ks. kappale 2.3.2 Opetussuunnitelma ja kulttuurikasvatus.

⁴¹⁵ Kaihovirta-Rosvik 2009, 56–58.

⁴¹⁶ Kaihovirta-Rosvik 2009, 68–70.

⁴¹⁷ Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia toimintaohjelma 2010–2014. Väliraportti, 8.

⁴¹⁸ Ks. kappale 2.2 Lastenkulttuuripolitiikka.

myös mahdollista, että tulevaisuudessa taidekasvattajan rooli koetaan tärkeämmäksi koulun jokapäiväisessä arjessa. Erilaisia yksittäisten opettajien sekä opettajan ja muun tahon toimijan välisiä yhteisvirkoja onkin kokeiltu, mutta toimintatavat eivät ainakaan vielä ole vakiintuneet⁴¹⁹.

5.2 Lastenkulttuuri ja leikki

Tutkielman alussa mielenkiintoista oli, miten nuorten ja lasten erilaiset tavat kokea ja tuottaa taidetta oli huomioitu kulttuurikasvatusta koskevassa argumentoinnissa. Vaikka tutkielman pääpainopiste ei ole itse kulttuurikasvatuksen käytäntöjen tutkimisessa, ennako-oletuksena oli leikin merkityksen korostuminen rinnakkain taiteen ja taidekasvatuksen kanssa kulttuurikasvatusta koskevassa diskurssissa. Leikin merkitys muuttuu kuitenkin oppilaan kasvaessa ja siirryessä lapsuudesta nuoruuteen. Olisikin erittäin mielenkiintoista tarkastella syvällisemmin, kuinka käytännön kulttuurikasvatuksen luonne kehittyy tämän kasvuprosessin aikana ja kuinka tuo kasvu on huomioitu kulttuurisuunnitelmia laadittaessa. Myös esimerkiksi *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* on mainittu erikseen lapsen omaan leikkiin perustuvan itseluodun kulttuurin merkityksekkyyttä⁴²⁰; miten lasten oma kulttuuri on nimenomaan leikkiin ja kerrontaan perustuvaa, lasten itse luomaa ja heidän oman maailmansa kulttuuria, joka imee vaikutteita aikuisten kulttuurista, mutta noudattaa omia lakejaan⁴²¹.

Yhtälailla mielenkiintoista on, miten lastenkulttuurin määritelmä on useissa lähteissä hyvin laaja käsittäen sekä lapsille tuotetun kulttuurin että lapsien tuottaman kulttuurin, mutta leikin ainutlaatuisuuteen puututtiin kulttuurikasvatusta koskevassa argumentoinnissa erittäin harvoin⁴²². Pikainen vilkaisu valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisältöjä ja kriteerejä ohjaavaan opetussuunnitelman perusteisiin paljastaa, että leikki on ainakin tässä yhteydessä mainittu erikseen⁴²³. Vaikka leikkiä ei mainittaisi argumenteissa useasti, tämä ei tarkoita, ettei

⁴¹⁹ Seirala 2012, 32.

⁴²⁰ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 4.

⁴²¹ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 9.

⁴²² Positiivisena poikkeuksena voidaan mainita esimerkiksi Kulttuurikasvatus Helsingin peruskouluissa -julkaisu, jossa puhuttiin laajalti leikin ja kulttuurin yhteydestä. Bergström 2011, 7.

⁴²³ Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20–21. Myös THL:n oppaassa Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa on kirjoitettu leikin merkityksestä osana taidekasvatusta. Esim. Barić 2009, 38–39.

lasten luova toiminta nähtäisi leikin kaltaisena. Leikkiin ei kuitenkaan kiinnitetä ohjeistusten tasolla erityistä huomiota. Jos tästä huolimatta oletetaan, että varhaiskasvatussuunnitelmissa leikin merkitykseen lapselle ominaisena toimintana ja tapana oppia on laajemmin kiinnitetty huomiota⁴²⁴, mitä tapahtuu niinä vuosina siirryttäessä päiväkodista ala-asteelle, jonka seurauksena leikin ainutlaatuisuutta ei nähdä enää mainitsemisen arvoisena? Varsinkin jos taidelähtöistä kasvatusta tarkastellaan samasta Herbert Readin kulttuurikasvatusta tarkastelevasta näkökulmasta, johon on paneuduttu tämän tutkielman edetessä useasti, on syytä mainita, että esimerkiksi Readin ajatusten esikuvana toiminut Platon puhui myös vapaudesta ja kasvatuksesta leikkinä, kuten myös Rousseu hänen jälkeensä⁴²⁵. Read myös itse mainitsee, että lapsen kehitys alkaa leikistä⁴²⁶. Kun Read siis puhuu kasvatustajajärjestelmän laajemmasta muutoksesta kohti taidelähtöistä kasvatusta, voidaan hänen käsityksensä leikin merkityksestä katsoa koskevan myös peruskoulun oppilaita ja opetusta. Jopa peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden yhteydessä työtapojen kohdalla mainitaan, kuinka opetuksen tulee antaa mahdollisuuksia ”eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin”⁴²⁷. Siksi onkin yllättävää, ettei kulttuurikasvatuksen yhteydessä mainittu leikin merkitystä kasvatukselle, vaikka se niin osuvasti erityisesti kulttuurikasvatuksen puitteisiin sopii ja jopa kuuluu. Myös lastenkulttuurikeskusten arvioinnin mukaan leikki ja leikkiympäristöt sekä niiden tutkimus sopisivat toimintamuotona yhdistämään kaikkia taiteenaloja⁴²⁸, mutta arvioinnissakin leikki mainitana vain ohimennen.

5.3 Kulttuurikasvatus ja nuoriso

Vaikka tässä tutkielmassa ei ole paneuduttu eri kulttuurikasvatuksen toteuttamisen käytännön metodeihin, pystytään kulttuurikasvatuksesta vetämään joitakin johtopäätöksiä mitä tulee eri kohderyhmien huomioimiseen peruskoulun kontekstissa. Valitettavasti taide- ja kulttuurikasvatuksessa huomio kiinnittyy ennen kaikkea ala-asteikäisiin ja varhais-

⁴²⁴ Esimerkiksi valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisältöjä ja kriteerejä ohjaava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kirjoittaa leikistä lapselle ominaisena tapana toimia sekä tapana oppia.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20–21.

⁴²⁵ Read 1958, 6.

⁴²⁶ Read kirjoittaa, kuinka tämän vuoksi tulisi opettaa leikin yhteydessä, ei opettaa leikkimällä. Read 1958, 223.

⁴²⁷ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.

⁴²⁸ Granö, Korkeakoski, Laukka 2006, 51.

kasvatukseen, kun taas nuoret jäävät usein ”väliinputoajiksi”. Näin voidaan katsoa usein olevan peruskoulun taide- ja kulttuurikasvatuksen yhteydessä, jossa taidekasvatuksen tunteja on vähennetty yläkoulun luokkien osalta. Tämän lisäksi myöskään koulun ulkopuolella ei ole panostettu riittävästi kulttuuritarjonnan saatavuuteen nuorten kohdalla.⁴²⁹ Vaikka kulttuurikasvatussuunnitelmat on laadittu nimenomaan kulttuurisen tasa-arvon takavalle ideologiselle pohjalle, tähän epätasa-arvoon ei ole vielä saatu muutosta⁴³⁰.

Nuoriso ja identiteetti

Koulun, perheen, median ja muun arkielämän olosuhteiden luomat identiteettien määrityksien, normien ja suhteiden mallit ovat muuttuneet modernisaation myötä. Nämä muutokset vaikuttavat mahdollisesti voimakkaasti myös halujen, tarpeiden ja kykyjen kehittymiseen. Nykyaikana esimerkiksi ihmisen yksilöllisyyden korostuessa myös yleisten identiteettimallien rakentaminen vaikeutuu, ja tämä näkyy erityisesti subjektien välisissä kulttuuristen ja sosiaalisten ilmiöiden käsittelyssä. Myöhäismoderni fragmentoitunut subjekti kasvaakin tietyn normaalin kehitysmallin sijaan moniin ristiriitaisiin vaihtoehtoihin ja sosialisoituu monien eri ryhmien normaaleiksi katsomiin muotoihin.⁴³¹ Jatkuva minä-identiteetin etsiminen ja kasvava refleksiivisyys, jotka liittyvät minän hajanaisuuden liittyvien häiriöiden lisääntymiseen, ovatkin nykyaikaa leimaavia piirteitä. Nuoruudessa minää uudelleen rakennettaessa identiteettityö esiintyy parhaimmillaan avoimuutena uusia kokemuksia kulttuurisia ilmaisuja kohtaan. Tuolloin itseään etsivä ihminen kehittyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa kehittäen myös esteettistä ja älyllistä luovuutta. Johan Fornäs kutsuu tätä siirtymisenä narsistisesta regressoista oppimisprosessiksi.⁴³²

Vaikka narsismin esiintyminen on Fornäsin mukaan oleellista minän kehittymiselle, identiteettiä rakennettaessa vaarana on tämän myöhäismodernille ominaisen kulttuurisen tendenssin jääminen sulkeutuneeksi narsismiksi. Hänen mukaansa ihmisen tulisi haluta sitä,

⁴²⁹ Laukka 2006, 12.

⁴³⁰ Granö, Korkeakoski, Laukka 2006, 49.

⁴³¹ Fornäs 1998, 266–267.

⁴³² Fornäs 1998, 322–326.

mitä hän haluaa olla, ei sitä, mitä hän on. Ongelmallisesti narsismiin kuuluukin rakastuminen omakuvaan, johon kuuluu tyydyttymätön minuus. Tähän tyydyttämättömän minuuden kysymykseen tulisi erityisesti kiinnittää huomiota keskustellessa narsististen piirteiden lisääntymisestä, sillä identiteettien muodostuminen tulee yhä ongelmallisemmaksi narsististen piirteiden lisääntyessä, kun epävarmuus omasta minuudesta lisääntyy. Narsismissa ei siis Fornäsin mukaan ole kyse siitä, että nuoret rakastaisivat yltiömäisesti itseään, vaan pikemminkin kyvyttömyydestä rakastaa itseään tarpeeksi. Yksilöllistymiskehityksen muututtua avoimemmaksi, identiteettityö on alkanut painottua oman itsen heijastamiseen muissa kanssaihmisissä ja julkisuuden henkilöissä, jonka kautta nuori etsii olemassaolon tuntemukselleen vahvistusta minän ja identiteetin muotoilun yhteydessä. Tämän vuoksi nykypäivän nuoriso mahdollisesti onkin yhä riippuvaisempi minän peilauskohteiden löytämisestä. Sulkeutuminen ja kyvyttömyys vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa johtavat pahimmillaan suruun ja melankoliaan sekä epävarmoihin identiteetteihin. Mielenkiintoista onkin, että Fornäsin mukaan perheen ja koulun tarjoamat muuttuneet sosialisointimallit edistävät omilta osiltaan erityisesti nuorten kiinnostusta narsistisiin kokemuksiin.⁴³³ Koska medialla on nyky-yhteiskunnassa korostunut vaikutus identiteettityössä sen peilattaessa ja rakentaessa identiteettejä⁴³⁴, taidekasvatuksen merkitys medialukutaidon edistäjänä on hyvin tärkeää yksilön identiteettityölle.

Fornäsin lisäksi myös Read on käsitellyt estetiikasta ja kasvatuksesta kirjoittaessaan yksilön ja yhteisön välisiä ongelmia. Hän kirjoittaa, kuinka Burrown mukaan ihmisen tietoisuuden kultivointi on joutanut siihen, että yksilö on erottanut itsensä kollektiivisesta alitajunnasta tukahduttamalla oman ns. vaistomaisen elämänsä. Tästä tukahduttamisesta puolestaan seuraa psykooseja ja neurooseja, jotka voidaan välttää sosiaalisen yhtenäisyyden sekä ryhmän ja siinä toimivien yksilöiden analyysin avulla, sillä yksilölliset neuroosit ovat reaktioita kollektiivisen alitajunnan ongelmille.⁴³⁵ Readin mukaan spontaaniuden väheneminen kouluissa johtuu persoonan jakautumisesta, jonka kuri ja autoritaarinen moraalitietäminen ovat aiheuttaneet. Seurauksena ihminen kääntyy sekä itseään että muita vastaan ja elämään

⁴³³ Fornäs 1998, 312–320.

⁴³⁴ Fornäs 1998, 259.

⁴³⁵ Read 1958, 196–198.

kohdistettu tukahdutettu energia kääntyy tuhoa kohti. Kasvatuksen tulisikin olla hellää, kasvuun rohkaisevaa ja ohjattua kasvatusta.⁴³⁶

Nuoruus, jolloin ihminen on aikuistumisen edessä erityisen herkkä sosiaalisille muutoksille, sisältää ikävaiheista eniten ristiriitaisuuksia. Modernisaation myötä nuorten identiteetin kehittymiseen on vaikuttanut vähempi sitoutuminen perheeseen ja kouluun sekä kokeilevien alakulttuurien vaikutus.⁴³⁷ Kuitenkin esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan erityisesti 8.–9.-luokkalaisiin kohdistuvan opetuksen tarkoituksena on valmistaa oppilas jatko-opintoihin sekä kehittää valmiuksia yhteiskuntaa ja työelämää varten⁴³⁸. Nuorten kohdalla onkin vaarana, että mikäli koulun vaikutus kasvatustehtävässä ja identiteetin kehityksessä entisestään heikkenee, myös kasvaminen ns. hyväksi yhteiskunnan jäseneksi on vaarassa. Koska taide- ja kulttuurikasvatuksella on niin selkeästi koettu vahva merkitys yksilön identiteetin rakentumiselle⁴³⁹, tulisi nuoriso huomioida paremmin taidekasvatuksen yhteydessä niin koulussa kuin sen ulkopuolella.

Kulttuurinen epätasa-arvo

Kuntaliiton taidekasvatusta käsittelevän julkaisun mukaan onnistuneen kasvatuksen perustana ovat pätevät ja innostavat opettajat kaikkien kohde- ja ikäryhmien tapauksissa⁴⁴⁰. Onkin aihetta kiinnittää huomiota siihen, miten opettajien rooli taidekasvatuksen mahdollistajina ja vahvistajina pystytään hyödyntämään, kun opetus hajaantuu yläasteella aineperusteiseksi. Pystytäänkö kaikkia opettajia motivoimaan kohti eheytyneen opetussuunnitelman toteuttamista kulttuurikasvatuksen keinoin, vai jättävätkö käytännössä yksittäiset opettajat taidekasvatuksen tarjoamat mahdollisuudet hyödyntämättä? Entä onko tiedotus niin koulujen sisällä, esimerkiksi opettajien välillä, kuin myös taidekasvatuksen organisoinnin suhteen siinä tilassa, että koko koulu on tietoinen kulttuurikasvatuksen sisällöistä, tavoitteista ja teemoista, jotta näitä pystyttäisiin integroimaan opetukseen? Ala-asteella asia on helpommin toteutettavissa, kun luokanopettaja on mukana kulttuurikasvatuksen kokemuksissa oppilaiden kanssa sekä vastaa pääosin yksin eri aineiden opetuksesta. Kuitenkin nuoriso, jonka jo kertaalleen on mainittu usein olevan lastenkulttuuripalveluiden väliinputoaja, ja joka ikäryhmänä hyötyisi

⁴³⁶ Read 1958, 201–202.

⁴³⁷ Fornäs 1998, 291–294.

⁴³⁸ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15.

⁴³⁹ Ks. kappale 4.3.5 Yksilö.

⁴⁴⁰ Seirala 2012, 33.

ehkä kaikkein eniten esimerkiksi taide- ja kulttuurikasvatuksen tarjoamista mahdollisuuksista identiteetin työstämiseen, kärsii varmasti ikäluokista eniten myös kulttuurikasvatussuunnitelmien toteutuksessa.

Kulttuurinen tasa-arvo ei toteudu aina toivotulla tavalla nuorten keskuudessa. Asiaan olisi kuitenkin syytä panostaa, sillä kulttuurikasvatuksen puutteilla on negatiivisia vaikutuksia niin nuorten hyvinvoinnille kuin myös yhteiskuntaan laajemmassa mittakaavassa. Tavoitellessa kulttuurista saatavia hyötyjä olisikin erityisesti alueellisesti syytä kiinnittää huomiota siihen, miten kulttuurilla pystytään vaikuttamaan paikkakuntien imagoon. Esimerkiksi Itä-Suomessa nuorten poismuutosta on muodostunut ongelma, kun nuoret ja nuoret aikuiset muuttavat pois parempien palveluiden sekä työ- ja koulutusmahdollisuuksien perässä. Parantamalla kulttuuritarjontaa ja harrastusmahdollisuuksia pystytään vaikuttamaan merkittävästi paikkakunnan vetovoimaan, jolloin nuorille syntyy myönteisempi mielikuva asuinpaikastaan. Kiinnittämällä huomiota myös sekä asuinalueen fyysisiin että sosiaalisesti rakentuneisiin ympäristöihin voidaan hillitä poismuuttoa sekä kannustaa paluumuuttoa. Nuorissa kytee myös suuri voima imagon rakentajina, ei pelkästään imagojen uusintajina, ja nuorten osallisuutta tulisikin hyödyntää aluekehittämisessä.⁴⁴¹ Kulttuurin, liikunnan ja harrastuneisuuden merkitykset yksilön hyvinvoinnille ovat merkittäviä, joten ne vaikuttavat oleellisesti myös yhteiskunnan hyvinvointiin. Laadukkaikden palveluiden merkitys on erityisen tärkeää väestön ikääntymisestä ja nuorten poismuuttamisesta kärsivän alueen elivoimaisuuden turvaamiselle.⁴⁴²

Opetushallituksen vuonna 2010 tekemän perusopetuksen musiikin, kuvataiteen, käsityön ja liikunnan oppimistulosten arvioinnin perusteelta suositelluissa kehittämissuunnitelmissa mainitaan 8. ja 9. vuosiluokkien oppilaiden kulttuurisen sivistyksen, yhteisöllisten, luovien ja arjen taitojen sekä oppilaiden hyvinvoinnin parantaminen. Suunnitelmallinen yhteistyö koulun ja kulttuuritoimen välillä koettiin tärkeäksi, ja koulujen nähtiin tarvitsevan lisää ajallisia ja taloudellisia resursseja opetuksen järjestämiseen, jotta kulttuurilaitosten palveluita voitaisiin hyödyntää paremmin. Lisäksi tavoittena oli musiikin, kuvataiteen ja käsityön opetuksen integrointi niin keskenään kuin myös muiden aineiden kanssa opetusta yhdistäen ja

⁴⁴¹ Paju 2004, 94–103.

⁴⁴² Nuorten Etelä-Savo: Etelä-Savon nuorisopoliittinen toimenpideohjelma vuosile 2008–2012, 10–12.

yhteisöllisyyttä lisäten.⁴⁴³ Silti, kuten aiemmin mainittu, juuri 8.–9.-luokkalaisten taide- ja taitoaineiden opetus nojaa täysin valinnaisaineiden varaan. Tätä ei voida korjata pelkästään oppituntien ulkopuolisella kulttuurikasvatuksella, varsinkin kun myöskään kulttuurikasvatuksen saralla käytännöt eivät ole nuorten kohdalla yhtä toimivia kuin lasten tapauksessa. On tosin myös mielenkiintoista huomata, että nuoret eivät aina arvosta taide- ja kulttuuripalveluja. Esimerkiksi nuorille suunnatun radiokanavan YleX:n gallupissa ”Pitääkö taidetta tukea verovaroin?” yllättäen jopa 52 % vastanneista oli sitä mieltä, että taidetta ei tulisi tukea verovaroin⁴⁴⁴. Gallupista ei voida vetää suurempia johtopäätöksiä, mutta on yllättävää ja ehkä huolestuttavaakin huomata, kuinka pienessä arvossa taidetta pidetään vastanneiden keskuudessa⁴⁴⁵. Taiteen vähäinen arvostus voikin olla merkki juuri taide- ja kulttuurikasvatuksen epäonnistumisesta nuorten kohdalla.

Kulttuuritoiminnan pitäisi olla nuorta kiinnostavaa ja iän huomioon ottavaa, koska kasvava ja kehittyvän yksilön tarpeet voivat muuttua nopeasti⁴⁴⁶. Tämänkin vuoksi olisi syytä kiinnittää erityistä huomiota nuoriin kulttuurikasvatuksen kohderyhmänä eikä huolestua liian hätäisesti nuorten kulttuurin kulutuksesta esimerkiksi kulttuurikorttien yhteydessä. Ehkä kulttuurikortin kohdalla ratkaisu olisi kortin käytön rajoittamisen sijaan taide- ja kulttuurikasvatuksen vahvistaminen yleisesti kaikilta osin, jonka seurauksena nuorten kulttuuripalveluiden käyttö mahdollisesti jakautuisi monien eri taiteen- ja kulttuurialojen välille. Nuorten voidaankin katsoa olevan osin verrattavissa vähemmistöryhmiin: vaikka kulttuuripolitiikan tavoitteena olisi tutustuttaa nuoret korkeakulttuuriin ja kulttuuripolitiikan suosimiin taidemuotoihin, ei heidän omaa kulttuuriaan tulisi unohtaa. Vielä enemmän nuorten kohdalla kuin vähemmistöjen tapauksessa kulttuurikasvatustalitiikassa voidaan nähdä piirteitä normatiivisesta kulttuurikäsitelmästä, jonka mukaan ryhmän jäsenet tulee sivistää parhaaseen kulttuurimuotoon⁴⁴⁷. Kulttuuripoliittisten hankkeiden yhteydessä tulisikin aina keskustella siitä ”tulisiko ihmistä valistaa oikeaan kulttuurikäsitelmään vai antaa hänen itse päättää, mikä hänelle on parhaaksi”⁴⁴⁸.

⁴⁴³ Laitinen, Hilmola, Juntunen, Palomäki, Heikinaro-Johansson 2011, 38–39.

⁴⁴⁴ Pitääkö taidetta tukea verovaroin? | YLEX | Etusivu | yle.fi.

⁴⁴⁵ Tosin tässä yhteydessä ei voi tietää, ovatko vastanneet käsittäneet taiteen tukemisen myös taide- ja kulttuurikasvatuksen näkökulmasta.

⁴⁴⁶ Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015, 19.

⁴⁴⁷ Ks. kappale 4.

⁴⁴⁸ Häyrynen 2006, 127.

Yhteenveto

Katsaus perusopetuksen taide- ja kulttuurikasvatukseen: Tutkielma Suomen kulttuurikasvatussuunnitelmien taidekasvatukselle antamista merkityksistä -tutkielmassa käsiteltiin ajankohtaisia peruskoulujen kulttuurikasvatusta ohjaavia ja määrittäviä linjauksia sekä taide- ja kulttuurikasvatuksen muotoja erityisesti peruskoulun näkökulmasta. Tutkielmassa selvitettiin *kulttuurin ja taiteen merkitystä kasvatukselle, taide- ja kulttuurikasvatuksen merkitystä yksilölle ja yhteiskunnalle* sekä sitä, *kuinka taide ja kulttuuri kohtaavat kasvatukselliset päämäärät ja politiikan Suomessa*. Tärkeässä roolissa tutkielmassa oli myös lastenkulttuuripolitiikka, joka luo sekä hallinnollisen että käytännön toiminnan muodoissa pohjan tulevaisuuden sivistyksellisille valmiuksille niin yksilö- kuin yhteiskuntatasolla. Lopputuloksen perusteella voidaan todeta, että johdannossa mainittu ennako-oletus siitä, että taiteen merkitystä yhteiskunnassa joudutaan puolustelemaan, pitää paikkansa ainakin tarkastellessa yhteiskunnallisia, poliittisia arvoja peruskoulun näkökulmasta.

Simo Häyrysen mukaan Suomen kulttuuripoliittisissa ohjelmissa tuotetaan määrällisesti paljon aineistoa, mutta laadullisesti aineistot sisältävät hyvin pitkälti samoja asioita ja toistoa⁴⁴⁹. Tämä oli totta myös kulttuurikasvatusta koskevaa diskurssia tarkastellessa ja usein varsinkin opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuissa toistuivat samat argumentit. Myös paikalliset argumentit Kulttuuripolkujen yhteydessä noudattivat näitä valtion sanelemia linjauksia siinä määrin, kun taide- ja kulttuurikasvatusta puolustavia argumentteja niissä esiintyi. Kulttuurikasvatussuunnitelmien yhdenmukaisuus ei silti missään nimessä lukeudu negatiiviseksi piirteeksi⁴⁵⁰. Mikäli kulttuurikasvatussuunnitelmia pystyttäisiinkin toteuttamaan valtakunnallisesti samanmuotoisina kokonaisuuksina, edistettäisiin sillä merkittävästi kulttuurisen tasa-arvon toteutumista.

Jälkeenpäin voidaan todeta, että siihen virtaan, jonka muodostavat kaikki kansalliset ja kansainväliset kulttuuri- ja taidekasvatuksen käsittelevät kirjoitukset, olisi ollut hyvin helppo hukkaa pro gradu -tutkielman puitteissa. Mielenkiinnon viedessä yhä syvemmälle virtaavan veden syliin, näin olikin lähes käydä. Tämän tutkielman voisikin katsoa olevan läpileikkaava

⁴⁴⁹ Häyrynen 2006, 107.

⁴⁵⁰ Myös Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toimenpide-ehdotuksissa kehoitetaan juuri valtakunnallisten linjausten luomiseen ainakin koulukirjastotoiminnan osalta. Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 18.

katsaus kaikkiin niihin Suomen kulttuurikasvatusta koskeviin ilmiöihin, joihin voisi paneutua myös paljon syvällisemmin. Esimerkiksi pelkästään kulttuurin demokratisoitumisen teema alueellisuudesta on hyvin mielenkiintoinen varsinkin Suomen kaltaisen harvaan asutun maan kohdalla. Toinen hyvin mielenkiintoinen teema olisi tutkia konkreettisesti sitä, miten diskurssi ja kulttuurikasvatus käytännössä vastaavat toisiaan: onko kulttuurikasvatus niin yhdenmukaista teemoissa ja tavoitteissaan läpi Suomen kuin aineistosta voisi kuvitella, ja kuinka linjaukset ja toimenpide-ehdotukset toteutetaan käytännössä. Aihena erittäin mielenkiintoisia ovat myös kulttuuridemokratia nuorten kulttuurikasvatuksessa tai taidelähtöiset menetelmät maahanmuuttajien koulutuksessa. Lastenkulttuurinkin parissa on varmasti lukuisia erilaisia tutkimuskysymyksiä, jotka vaativat vastausta. Kaiken kaikkiaan kulttuurikasvatus sisältää lukemattomasti hyvin mielenkiintoisia ilmiöitä, joihin ei tässä tutkielmassa valitettavasti pystytty perusteellisesti paneutumaan.

Muistan paljon ennen yliopisto-opintojani miettineeni tulevaisuuden ammattiani. Tarkastelin ihmisiä ympärilläni ja mietin, mitä he antavat yhteiskunnalle ja maailmalle työllään. Mietin myös, mitä minä tulisin tulevaisuudessa maailmalle antamaan, miten minä tekisin itseni tärkeäksi. Opiskelujeni edetessä taiteen ja taidekasvatuksen ajoittain epämääräinen, ajoittain kiistanalainen, toisinaan tärkeä sekä toisinaan merkityksetön tehtävä tuli aina uudestaan ajankohtaiseksi pohtimisen aiheeksi. Kartoittamalla pro gradu -tutkielmassani oman pääaineeni taidekasvatuksen sekä kulttuurikasvatuksen merkitystä suomalaisessa yhteiskunnassa, tunnen pystyneeni vastaamaan yhteen opintojani pitkälti määrittäneistä kysymyksistä – kysymykseen taidekasvatuksen merkityksestä – ja täten sulkemaan yhden ajatusten ympyrän sekä jättämään taakseni yhden aikakauden elämässäni.

Lähteet:

Ahponen, Pirkkoliisa, Kulttuurin kierreportaikossa. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 1999.

Alueiden vahvuudeksi: kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan aluekehittämisen toimenpideohjelma - linjauksia ja painopisteitä vuosille 2003-2013, Opetusministeriön julkaisuja 2003:22, Opetusministeriö, Yliopistopaino, Helsinki 2003.

Fornäs, Johan, Kulttuuriteoria: myöhäismodernin ulottuvuuksia, Vastapaino, Tampere 1998.

Huhtanen, Päivi, Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 1984.

Häyrynen, Simo, Suomalaisen yhteiskunnan kulttuuripolitiikka, Minerva Kustannus Oy, Jyväskylä 2006.

Kalhama, P., Kitola, A., Walamies, M., Kulttuurikasvatuksen konteksteja ja määrittelyä. Teoksessa: Kalhama, P., Vartiainen, P., Kulttuurista kasvua: Näkökulmia kulttuurikasvatukseen, Helsinki: Humanisittinen ammattikorkeakoulu, Vaajakoski 2006 (Gummerus kirjapaino).

Kalhama, P., Vartiainen, P., Johdanto: Kulttuuri inhimillisenä toimintana ja tuotantona. Teoksessa: Kalhama, P., Vartiainen, P., Kulttuurista kasvua: Näkökulmia kulttuurikasvatukseen, Helsinki: Humanisittinen ammattikorkeakoulu, Vaajakoski 2006 (Gummerus kirjapaino).

Lehtisalo, Liekki, Suomalainen sivistys ja sivistyspolitiikka, WSOY Juva 1998.

Nuorten Etelä-Savo: Etelä-Savon nuorisopoliittinen toimenpideohjelma vuosile 2008-2012, Mikkelin ammattikorkeakoulu, Mikkeli 2007 (Oswald Interkopio).

Paju, Petri, Samaan aikaan toisaalla... Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi: nuorten elinolot vuosikirja IV, Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Helsinki 2004 (Vammalan kirjapaino).

Pirnes, Esa, Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka: laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna, Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2008.

Read, Herbert, Education Through Art, Faber & Faber, Lontoo 1958.

Sederholm, Helena, Tämähkö taidetta?, WSOY, Porvoo; Helsinki; Juva 2000.

Sähköiset lähteet:

Art education in Oxford Art Online. Viitattu 22.4.2014

<http://www.oxfordartonline.com.ezproxy.jyu.fi/subscriber/article/grove/art/T004341?q=art+education&search=quick&pos=1&start=1#firsthit>

Barić, M., Nukketeatteri taidekasvatuksen ja leikin välineenä. Teoksessa: Ruokonen, Rusanen, Välimäki, Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä, Yliopistopaino Oy, Helsinki 2009. Viitattu 22.4.2014 <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/3ade1cb7-b61e-4c73-b0a8-b0305b3f927b>

Bergström, M., Kulttuurin kehdestä eheään aikuisuuteen. Teoksessa: Westerholm, H., Kulttuurikasvatus Helsingin peruskouluissa, Star-Offset, Helsinki 2011. Viitattu 22.4.2014 <http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/d88d060048d7759db0a4bb138591ded5/Kulttuurikasvatus+Helsingin+peruskouluissa.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d88d060048d7759db0a4bb138591ded5>

FINLEX ® - Ajantasainen lainsäädäntö: 3.8.1992/728. Viitattu 22.4.2014

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920728>

Granö, P. Teoksessa: Granö, Korkeakoski, Laukka, Taikalamppujen valossa: lastenkulttuurikeskusten arviointi, Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 25. Viitattu 22.4.2014

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr25.pdf?lang=fi>

Granö, P., Korkeakoski, E., Laukka, M. Teoksessa: Granö, Korkeakoski, Laukka, Taikalamppujen valossa: lastenkulttuurikeskusten arviointi, Opetusministeriön

työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 25. Viitattu 22.4.2014

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr25.pdf?lang=fi>

Grönholm, I., Koulun pieni kulttuurikirja: koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelma 1998-2001, Opetushallitus, Jyväskylä 2002 (Gummerus Kirjapaino Oy). Viitattu 22.4.2014

http://www.edu.fi/download/49164_koulun_pieni_kulttuurikirja.pdf

Kaihovirta-Rosvik, H., Images of Imagination: An Aesthetic Approach to Education, Åbo Akademi University Press, Vaasa 2009 (Oy Arkmedia Ab). Viitattu 22.4.2014

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/46828/KaihovirtaHannah.pdf?sequence=2>

Kaikki menetelmäoppaat. Viitattu 22.4.2014

<http://www.taikalamppu.fi/index.php/fi/menetelmaeoppaat>

Kangaspunta, S. Viitattu 22.4.2014

http://oppimateriaalit.internetix.fi/fi/avoimet/0viestinta/tiedotusoppi/p2_media-analyysi/1_johdatus/5_diskurssi

Kangasvieri, A., Koulu evästää elämää varten. Teoksessa: Grönholm, Inari, Koulun pieni kulttuurikirja: koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelma 1998-2001, Opetushallitus, Jyväskylä 2002 (Gummerus Kirjapaino Oy). Viitattu 22.4.2014

http://www.edu.fi/download/49164_koulun_pieni_kulttuurikirja.pdf

KvaliMOTV – Diskurssianalyysi. Viitattu 22.4.2014

http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_1.html

Korkeakoski, E. Teoksessa: Granö, Korkeakoski, Laukka, Taikalamppujen valossa: lastenkulttuurikeskusten arviointi, Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 25. Viitattu 22.4.2014

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr25.pdf?lang=fi>

Kulttuurikasvatus | Globaalikasvatus.fi. Viitattu 22.4.2014

www.globaalikasvatus.fi/esittely/kulttuurikasvatus

Kulttuuripolut. Viitattu 22.4.2014 <http://www.taikalamppu.fi/index.php/fi/kulttuuripolut>

Kuusela, J., Selvitys taide- ja taitoaineiden opiskelutuntimääristä perusopetuksessa, Opetushallitus 2009. Viitattu 22.4.2014 http://www.oph.fi/download/131538_Selvitys_taide- ja_taitoaineiden_opiskelustatuntimaarista_peruskoulussa.pdf

Laitinen, Hilmola, Juntunen, Palomäki, Heikinaro-Johansson, Tiivistelmä ja päätelmiä perusopetuksen musiikin, kuvataiteen, käsityön ja liikunnan oppimistulosten arvioinnista 9. vuosiluokalla, Raportit ja selvitykset 2011:8, Opetushallitus. Viitattu 22.4.2014 http://www.oph.fi/download/131638_Tiivistelma_ja_paatelmia_perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_kasityon_ja_liikunnan_oppimistulosten_arvioinnista_9_vuosiluokalla.pdf

Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:6. Viitattu 22.4.2014 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/OKM06.pdf?lang=fi>

Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma, Opetusministeriön julkaisuja 2003:39. Viitattu 22.4.2014 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm_114_opm29.pdf?lang=fi

Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma, Opetusministeriön julkaisuja 2010:6. Viitattu 22.4.2014 http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/Selvitys_esiopetuksen_velvoittavuudesta.html?lang=fi

Laukka, M. Teoksessa: Granö, Korkeakoski, Laukka, Taikalamppujen valossa: lastenkulttuurikeskusten arviointi, Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:25. Viitattu 22.4.2014 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr25.pdf?lang=fi>

Liikanen, H., Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010-2014, Opetusministeriön julkaisuja 2010:1. Viitattu 22.4.2014 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/OPM1.pdf?lang=fi>

Lindström, A., Koulu taiteen- ja kulttuurin kohtauspaikkana. Teoksessa: Grönholm, Inari, Koulun pieni kulttuurikirja: koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelma 1998-2001, Opetushallitus,

Jyväskylä 2002 (Gummerus Kirjapaino Oy). Viitattu 22.4.2014

http://www.edu.fi/download/49164_koulun_pieni_kulttuurikirja.pdf

Musiikkiluokalla nautitaan oppimisesta - muu taideopetus ei lisää viihtyvyyttä koulussa samassa määrin | Yle Uutiset | yle.fi. Viitattu 22.4.2014

http://yle.fi/uutiset/musiikkiluokalla_nautitaan_oppimisesta_-_muu_taideopetus_ei_lisaa_viihtyvyytta_koulussa_samassa_määrin/6806906

OKM - 15 lastenkulttuurikeskusta sai tukea. Viitattu 22.4.2014

http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/02/lastenkulttuurikeskukset_2014.html?lang=fi

OKM – Kulttuuripolitiikka. Viitattu 22.4.2014

<http://www.minedu.fi/OPM/Kulttuuri/kulttuuripolitiikka/?lang=fi>

OKM - Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Viitattu 22.4.2014

http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/Selvitys_esiopetuksen_velvoittavuudesta.html?lang=fi

OKM - Taiteen perusopetus on tavoitteellisesti etenevää taidekasvatusta. Viitattu 22.4.2014

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/perusopetus/taiteen_perusopetus/?lang=fi

Opetushallitus - Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta. Viitattu 22.4.2014

<http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2012/037>

Opetushallitus - Kulttuuriosaamisella tulevaisuutta matkailu- ja ravitsemisalalla. Viitattu

22.4.2014 <http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2012/032>

Opetushallitus - Nuorten syrjäytyminen voidaan ehkäistä. Viitattu 22.4.2014

<http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2012/043>

Opetushallitus - Opetussuunnitelma ja tuntijako. Viitattu 22.4.2014

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako

Opetushallitus - Oppilaat toivovat lisää keskustelua. Viitattu 22.4.2014

<http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2012/047>

Opetushallitus – Perusopetus. Viitattu 22.4.2014

[http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/103/0/tietoa_esi-
_ja_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_uudistamistyosta](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/103/0/tietoa_esi-
_ja_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_uudistamistyosta)

Opetushallitus - Tytöt, pojat ja tykkääminen eri aineista. Viitattu 22.4.2014

<http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2013/038>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Opetushallitus, Vammalan Kirjapaino Oy, 2004. Viitattu 22.4.2014 http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Pitääkö taidetta tukea verovaroin? | YLEX | Etusivu | yle.fi. Viitattu 22.4.2014

<http://ylex.yle.fi/radio/ohjelmat/etusivu/pitaako-taidetta-tukea-verovaroin>

Päämäärät. Viitattu 22.4.2014 [http://www.taikalamppu.fi/index.php/fi/taikalamppu-
verkosto/taikalampun-strategia/strategiset-paeaemaeeraet](http://www.taikalamppu.fi/index.php/fi/taikalamppu-
verkosto/taikalampun-strategia/strategiset-paeaemaeeraet)

Salopolku - [http://salopolku.files.wordpress.com/2012/05/polku-toimintasuunnitelma-
nettiin1.pdf](http://salopolku.files.wordpress.com/2012/05/polku-toimintasuunnitelma-
nettiin1.pdf)

Seirala, V., Eläköön taidekasvatus, Suomen kuntaliitto, Helsinki 2012, verkkojulkaisu. Viitattu 22.4.2012

http://www.oph.fi/julkaisut/1998/lasten_ja_nuorten_taidekasvatus_peruskouluissa_ja_lukioissa
[a](#)

Taide on mahdollisuuksia: ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi 2002, Opetusministeriö, Salpausselän kirjapaino 2002. Viitattu 22.4.2014

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_41_TAO.pdf?lang

Taidelähtöiset menetelmät - Kasvun kumppanit – THL. Viitattu 22.4.2014

http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/menetelmat/taidelahtoiset_menetelmat

Taikalamppu-verkosto. Viitattu 22.4.2014

<http://www.taikalamppu.fi/index.php/fi/taikalamppu-verkosto>

Taiteenalat - www.taike.fi. Viitattu 22.4.2014 <http://www.taike.fi/fi/web/taiteenalat>

Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia toimintaohjelma 2010-2014. Väliraportti. Viitattu 22.4.2014 <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/fc175800-28f5-4076-b79a-82615ac00228>

Suvivirsi-ratkaisun tehnyt apulaisoikeuskansleri vastaa arvosteluun: "Emme kiellä mitään – toimme esiin ongelman" | Yle Uutiset | yle.fi. Viitattu 22.4.2014 http://yle.fi/uutiset/suvivirsi-ratkaisun_tehnyt_apulaisoikeuskansleri_vastaa_arvosteluun_emme_kiella_mitaan_toimme_esiin_ongelman/7157209

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, Stakes oppaita 56, Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi 2005. Viitattu 22.4.2014 <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Westerholm, H., Kulttuurikasvatus Helsingin peruskouluissa, Star-Offset, Helsinki 2011. Viitattu 22.4.2014 <http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/d88d060048d7759db0a4bb138591ded5/Kulttuurikasvatus+Helsingin+peruskouluissa.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d88d060048d7759db0a4bb138591ded5>