



TAIDE- KASVATUKSEN HELSINKI

Toimittanut:
Tuulikki Koskinen
Pekka Mustonen
Reetta Sariola

TAIDE- KASVATUKSEN HELSINKI

LASTEN JA NUORTEN
TAIDE- JA KULTTUURIKASVATUS

TOIMITTAJAT:
TUULIKKI KOSKINEN
PEKKA MUSTONEN
REETTA SARIOLA

HELSINGIN KAUPUNGIN TIETOKESKUS
HELSINGIN KAUPUNGIN KULTTUURIKESKUS

Toimittajat

Tuulikki Koskinen
Pekka Mustonen
Reetta Sariola

Tiedustelut

Tuulikki Koskinen, p. 09 310 32987
Helsingin kulttuurikeskus
etunimi.sukunimi@hel.fi

Julkaisija

Helsingin kaupungin tietokeskus
PL 5500, 00099 Helsingin kaupunki
Siltasaarekatu 18-10, 00530 Helsinki
p. 09 310 1612
www.hel.fi/tietokeskus

Tilaukset, jakelu

Helsingin kaupungin tietokeskus
p. 09 310 36293
tietokeskus.tilaukset@hel.fi

Käteismyynti

Helsingin kaupungin tietokeskuksen kirjasto
Siltasaarekatu 18-20 A, p. 09 310 36377
tietokeskus.kirjasto@hel.fi

Ulkoasu, kuvitus ja taitto

Sami Viljanto

Painoyhteydet

Tarja Sundström-Alku
Helsingin kaupungin tietokeskus

Paino

Multiprint Oy, Espoo 2010

Painettu

ISBN 978-952-223-809-2

Verkkossa

ISBN 978-952-223-847-4

Taide kuuluu jokaiselle lapselle

Tämän päivän lapset syntyvät kännykkä kädessä kasvavat internet lastenhuoneessa. Tasapainoisen kasvun tueksi tarvitaan lasten kulttuuria ja taidetta, joka tarjoaa yhdessä kokemisen ja tekemisen riemua. Taidekasvatus antaa lapselle ja nuorelle polkuja kasvaa sosiaalisilta taidoiltaan ja itsetunnonlaan vahvaksi yksilöksi.

Helsingissä on vahva yhteisymmärrys lapsille ja nuorille suunnatun taideopetuksen tärkeydestä. Helsingin kaupunki toteuttaa koululaisten taidekasvatusta, iltapäivä- ja loma-ajan toimintaa, vapaa-ajan taiteen perusopetusta, taiteen ammattillista koulutusta ja yleisökasvatusta. Kaupungilla ovat 2010-luvulla toteutumassa mittavat Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma ja Koulujen kulttuurisuunnitelma -hankkeet, jotka tuovat taidekasvatusta kaikkien helsinkiläisten lasten ulottuville. Lasten- ja nuorten kulttuuri on keskeinen osa Helsingin kulttuuristrategiaa vuosille 2012–17.

Taidekasvatuksen kenttä on jatkuvassa muutoksessa. Helsingin kulttuurikeskus ja Helsingin kaupungin tietokeskus ovat yhdessä julkaisseet tämän teoksen Taidekasvatuksen Helsinki – Lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus. Tässä moniäänisessä katsauksessa kaupungissa toimivat kulttuurialan ammattilaiset kertovat hankkeistaan, näkemyksistään kentän nykytilanteesta ja kehityksen suunnista. Kiitos heille, kirjan toimittajille ja kirjan ulkoasusta vastanneelle Sami Viljannelle.

Tämä julkaisu tuo esiin tärkeän kulttuurialan, lastenkulttuurin. Toivottavasti se avaa edelleen keskustelua taideopetuksen mahdollisuuksista ja kehitystarpeista.

TUULA HAATAINEN
apulaiskaupunginjohtaja

Taidekasvatuksen Helsinki

Lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus Helsingissä

Tutkimusten ja artikkelikokoelmien alkusanat aloitetaan yleensä perustelemalla teoksen tarvetta. Kun kyse on lasten taide- ja kulttuurikasvatuksesta, tämä tehtävä on varsin helppo. Jo kiinnostus kirjaa kohtaan on osoittanut sen, että taidekasvat-
tajilla ja palveluja tarjoavilla tahoilla on tarve tuoda omat näkemyksensä ilmi. Kaiken taustalla on se, että lapsille suunnattua taide- ja kulttuurikasvatusta pidetään yleisesti kehittämisen ja arvioinnin arvoisena asiana.

Kulttuurin demokratisointiajattelun myötä 1960–70-luvuilla vahvistui kuntien kulttuuripolitiikassa näkemys, että kulttuuripalveluja tulisi olla tasapuolisesti asukkaiden saatavilla. Tällöin vahvistui myös ajatus lapsista erityisinä kulttuuripalveluiden käyttäjinä. Esimerkiksi lastenteattereiden ja musiikkiopistoverkoston nousu 1960–70-luvulla sekä kuvataidekoulujen ja lastenkulttuurikeskusten syntyminen 1980-luvulla vahvistivat osaltaan lapsille suunnattua palvelutarjontaa. Lastenkulttuurin ja taidekasvatuksen läsnäolon turvaaminen kaupungin kulttuurikentässä on yhä yksi kaupungin kulttuuripolitiikan keskeisiä tavoitteita.

Tämän kirjan taustalla oleva projekti on esitelty ensimmäistä kertaa Helsingin kaupungin vuosia 2007–2009 koskevassa tutkimusohjelmassa. Tutkimusohjelman kokoamisen aikoihin tavoitteena oli saada aikaiseksi julkaisu, joka esittelisi lasten vapaa-ajalla tehtävää taidekasvatusta. Kun kirjan valmistelutyö vuonna 2009 Helsingin kaupungin tietokeskuksen ja kulttuurikeskuksen yhteistyönä alkoi, esittelevästä otteesta osittain luovuttiin, ja kirjan pääasialliseksi tavoitteeksi asetettiin toiminnan tulevaisuuteen suuntautuva arviointi. Tähän päädyttiin mm. siksi, että jatkuvasti muuttuvan ja pirstaleisen taide- ja kulttuurikasvatuksen kentän esittelemiseen painettu kirja ei välttämättä olisi paras mahdollinen vaihtoehto.

Taidekasvatuksen Helsinki -kirjan tarkoitus on antaa taide- ja kulttuurikasvatuksen kentän erilaisille toimijoille puheenvuoro. Kriittistä ja tulevaisuuteen suuntautunutta otetta toivottiin jo kirjoittajakutsussa. Tietokeskuksen ja kulttuurikeskuksen yhteistyö oli lopulta ratkaiseva tekijä siinä, että akateemisesti aihetta käsittelevät artikkelit voitiin saattaa samaan kansiin taidekasvatuksen kenttää esittelevien artikkelien kanssa. Tätä linjanvetoa pidettiin tärkeä-

nä lähinnä siksi, että tutkijakentän lisäksi kirja on suunnattu myös julkisen sektorin päätöksenteon tueksi, taide- ja kulttuurikasvatustyötä tekeville sekä heille, jotka tähän työhön osallistuvat asiakkaina ja kuluttajina. Tätä lähtökohtaa vasten kirjan moninäkökulmainen ote oli näin jälkeensäkin ajateltuna hedelmällinen päätös.

Kirja on jaettu jaksoihin taidealoitain. Kuten jo sisällysluettelosta huomataan, tekstit painottuvat musiikkiin sekä visuaalisiin taiteisiin. Tämä ei johdu siitä, että toimituskunta olisi kokenut nämä alat muita tärkeämmiksi. Painotus on linjassa tarjonnan kanssa; lapsille suunnattua taide- ja kulttuurikasvatusta tarjotaan määrällisesti eniten sekä alueellisesti laajimmin juuri näillä kentillä. Myös historiallisesti näiden alojen tarjonta on ollut laajinta. Oli siis luonnollista, että myös kirjoittajia löytyi helpoiten musiikin ja kuvataiteiden piiristä.

Taidekasvatuskentän tarjonnan kapeus herättää lukuisia uusia kysymyksiä. Heijasteleeko tarjonta kysyntärakenteita, vai seuraako kysyntä tarjontaa? Miten taidekasvatustarjonnan tulisi reagoida jatkuvasti muuttuvaan kulttuuriin?

Helsinki on valittu maailman designpääkaupungiksi, mutta muotoiluun liittyvää kasvatusta ei juuri tehdä. Myös esimerkiksi arkkitehtuuria, urbaaneja musiikkilajeja tai break-dancea ei juurikaan ole muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta tarjolla taidekasvatuksen kentällä. Erityisesti kaupungeissa elävien lasten ja nuorten keskuudessa olisi varmasti kysyntää esimerkiksi graffitikulttuurin opetukselle tai DJ-kouluille. Toki lapset varsinkin hieman vartuttuaan osaavat ottaa selvää kiinnostuksen kohteistaan myös itse, mutta voisiko tätä työtä helpottaa?

Valtavirran ulkopuolista toimintaa on toki jonkin verran jo nyt, mutta vaikka kirjan suunnitteluvaiheessa tehtiin iso työ erilaisten margi-

naalisempien taidealojen taidekasvatusta tuntevien kirjoittajien etsimiseksi ja toiminnan kartoittamiseksi, loppu-tulos jäi varsin niukaksi. Onko olemassa oleva harvinaisempia kulttuurin aloja koskeva tarjonta niin pienimuotoista, että lapsilleen harrastusmahdollisuuksia kartoittavat vanhemmat luovuttavat ennen kuin löytävät etsimänsä? Näihin kysymyksiin vastaaminen jää tulevien seminaarien, tutkimusten ja julkaisujen harteille.

Evästyksiksi voi esittää, että tulevaisuutta pohdittaessa taidekasvatuksen kenttä tulisi nähdä nykyistä laajemmasta perspektiivistä. Lapsiperheiden määrän kasvu keskusta-alueilla ja muut väestörakenteessa tapahtuvat muutokset sekä toisaalta kulttuurien kirjjon jatkuva lisääntyminen ovat asioita, joita ei enää tulisi kutsua haasteiksi. Taide- ja kulttuurikasvatuksen kentän tulisi elää ajassa, ja sen tulisi seurata entistä tarkemmin, mitä rakenteissa tapahtuu. Lapsiperheiden ja erityisesti lasten preferenssejä sekä kuluttajakäyttäytymistä on mahdollista tutkia, eikä se ole edes kovin vaikeaa.

Moniarvoistuvassa ja medioituvassa yhteiskunnassa lasten ja nuorten äänen esiin saaminen on yhä tärkeämpää. Taiteen ja taidekasvatuksen keinot voivat olla yksi tapa tämän saavuttamiseksi. Onkin kiinnostavaa nähdä miten lasten omista maailmoista kumpuavat ilmaiset ja todellisuudet sisällytetään taidekenttään ja taiteen kasvatuksellisiin sovelluksiin 2010-luvulla.

Näillä evästyksillä toivomme, että kirja herättää keskustelua. Toivottavasti se myös vastaa kysymyksiin siitä, mitä kaikkea taidekasvatuksen kenttään kuuluu ja millaisia haasteita kentän kehittäminen pitää sisällään. Luultavasti kysymyksiä herää kuitenkin vastauksia enemmän – ja hyvää niin. Keskustelu jatkuu ja haasteet on heitetty ilmaan.

TOIMITTAJAT

SISÄLLYS

TAIDEKASVATUKSEN HELSINKI

| | |
|---|----|
| Esipuhe // TUULA HAATAINEN | 3 |
| Alkusanat // TUULIKKI KOSKINEN, PEKKA MUSTONEN JA REETTA SARIOLA | 4 |
| Helsinki taidekasvatuksen tukijana ja järjestäjänä // REETTA SARIOLA | 8 |
| Annantalo // JOHANNA LINDSTEDT | 12 |
| Kulttuurikurssit ja taiteen eheyttävä vaikutus koulussa // MARJA RIKANIEMI | 16 |
| Koulujen kulttuurisuunnitelma // TUULIKKI KOSKINEN | 17 |
| Från upplevelse till erfarenhet och eget skapande // NINA GRAN | 18 |
| Det Mångkulturella feståret // SANNA HULDÉN | 23 |
| Taiteen perusopetus Helsingissä // REETTA SARIOLA | 26 |

VISUAALISET TAITEET

| | |
|--|----|
| Tilaa lasten omalle kulttuurille // SINIKKA RUSANEN | 40 |
| Arkkitehtuurin taiteen perusopetus teini-iässä // PIHLA MESKANEN JA NIINA HUMMELIN | 44 |
| Case study: Hernesaari-projekti // PIHLA MESKANEN JA NIINA HUMMELIN | 50 |
| Yleisöstä tekijäksi – Mediakasvatuskeskus Metka rohkaisee nuoria valkokankaan autoreiksi // ANTTI PENTIKÄINEN | 54 |
| Jouluton joulukalenteri // TERHI VÄÄNÄNEN | 57 |
| Matkalla cinefiliksi? | |
| Helsingin kulttuurikeskuksen elokuvakasvatustyö // ANNA VON BAGH | 60 |
| Tuntematon lapsivalokuvaaja kulttuuripoliittisissa ohjelmissa // PÄIVI SETÄLÄ | 66 |
| Oppia ikä kaikki! Lapset museossa // KAISA KETTUNEN | 70 |
| Tehdään yhdessä -työpajat // MARIKA TERVAHARTIALA | 78 |
| 'Onnistuminen' oletusarvona vai vapaa kasvatus nykytaiteeseen? // RIIKKA HAAPALAINEN | 84 |
| Design ja kasvatus – Muotoilumuseon näkökulma // LEENA SVINHUFVUD | 90 |
| Fantasy design // LEENA SVINHUFVUD | 92 |
| Esa ja esineet // HANNA KAPANEN | 95 |
| Ampiainen vie arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatusta kouluihin // JAANA RÄSÄNEN | 97 |
| Ensiaskleita seuraten // KRISTA KOSONEN | 98 |

ESITTÄVÄT TAITEET

| | |
|---|-----|
| Monien tanssien Helsinki // EEVA ANTILA | 102 |
| Nuorisosirkuksen viehättävä omaleimaisuus // MAIJU MUSTONEN | 108 |
| Mahdoton tehtävä - Q-teatteri ottaa haasteen vastaan // JAANA TASKINEN | 114 |
| Sosiaalinen sirkus tuo nuorille onnistumisen kokemuksia // RIIKA ÅSTRAND | 122 |
| Monitaiteinen taidekoulu – innovoiva taidekasvatus // VEIJO MUROKE | 128 |

MUSIIKKI

| | |
|--|-----|
| Elämän ääniä – musiikki kasvun ja elämän suolana // LAURA HUHTINEN-HILDÉN | 136 |
| Musiikkia! Moniäänistä nuorisotyötä nuorisoasiainkeskuksessa // ANNIMARI JUVONEN | 144 |
| Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä // HEIDI WESTERLUND JA LAURI VÄKEVÄ | 150 |
| Näkymiä musiikkiopistojen tulevaisuuteen // ULLA POHJANORO | 158 |
| Musiikki varhaiskasvatuksen tukena // TIIA RANTANEN | 172 |
| Viulunsoitto-opetus osana iltapäivätoimintaa Vuosaaressa // TERHI MURTONIEMI | 178 |

NUORISO

| | |
|---|-----|
| Mun juttu – Tarinallinen näkökulma taidekasvatukseen // HANNA NIKKANEN | 184 |
| Rap-kulttuurisilta// ELINA KANNOSTO | 192 |
| Soveltava teatteri nuorisotyössä // REETTA MYYRÄ | 200 |
| Taidetta kaikille, myös pojille! // RIITA VIRA | 206 |
| Nuori kirjoittaa kulttuurista käsikirjoitusta elämälleen // SINIKKA HAAPANEN | 212 |
| Yhteiskunta tarvitsee nuorten ääntä // ROBERT SUNDMAN | 216 |

LAPSET JA KULTTUURI

| | |
|---|-----|
| Kaupunki kasvattajana // PASI MÄENPÄÄ | 220 |
| Kirjastossa on tilaa lapsille// MARI HEINO | 230 |
| Monikulttuurinen taidekasvatus kriittisen yhteisöllisyyden rakentajana // HELENA OIKARINEN-JABAI | 236 |
| Itseohjautuvaa oppimista. Aivojen kehitys raskausaikana // SAMPSA VANHATALO | 246 |

Helsinki taidekasvatuksen tukijana ja järjestäjänä

REETTA
SARIOLA

Lastenkulttuuria toteutuu Helsingissä kaupungin itse tuottamana sekä kaupungin avustamien taide- ja kulttuuriyhteisöjen tuottamana. Kaupunki rahoittaa eri tavoin lapsille toimintansa suuntaavia taidelaitoksia sekä toisaalta lasten ja nuorten omaa taide- ja kulttuuri-toimintaa. Kaupungissa toteutuvia lastenkulttuuripalveluita ovat lapsille suunnattu esitys- ja tapahtumatoiminta, taidekasvatus, vapaa-ajan harrastetoiminta ja taiteen perusopetus sekä erilainen lapsille ja nuorille suunnattu yleisökasvatus. Tässä artikkelissa keskitytään erityisesti taidekasvatuksen muotojen esittelyyn.¹

Helsingin kaupunki tukee ja järjestää taidekasvatuspalveluja monimuotoisesti. Helsingissä taidekasvatusta antavat erityisesti siihen keskittyvät toimijat, esimerkiksi kaupungin oma Annantalon taidekeskus sekä kaupungin avustamana musiikkiopistot ja kuvataidekoulut. Lisäksi taidekasvatusta annetaan osana erilaisten ammattimaisten kulttuurilaitosten ja -yhteisöjen perustoimintaa, esimerkiksi työpajoina museoissa ja teattereissa.

Kaupunki on viime vuosina kehittänyt monipuolisesti taidekasvatuksen eri muotoja. Avustusten piiriin on hyväksytyt uusia taideoleja ja uusia toimijoita. Avustusmäärärahat ovat nousseet. Erilaisia kehittämishankkeita on toteutettu sekä taidekentän kanssa että kaupungin muiden hallintokuntien kanssa.

Annantalon taidekeskus

Kunnan tarjoaman lasten ja nuorten taidekasvatuksen ja lastenkulttuurin ytimenä Helsingissä on Annantalon taidekeskus. Annantalon taidekeskus on osa valtakunnallista vuonna 2003 aloitettua lastenkulttuurikeskusten Taikalamppu-kehittämiskeskustoa. Annantalo järjestää monipuolisesti lastenkulttuuritoimintaa, näyttelyitä ja tapahtumia. Se tekee yhteistyötä Helsingin koulujen kanssa tarjoamalla luokille koulupäivän sisälle erilaista taidetoimintaa. Lisäksi talossa tarjotaan vapaa-ajan harrastustoimintaa, esimerkiksi kuvataide-, teatteri- ja tanssiopetusta. Annantalo kehittää metodeja, tarjoaa opettajille sisältökoulutusta taidekasvatukseen sekä osallistuu kansainväliseen lastenkulttuurin verkostoihin ja kehittämistyöhön.

¹ Artikkelin keskittyy kunnallisen kulttuuritoimintalain (Laki kuntien kulttuuri-toiminnasta 1992) määrittelemään kulttuuritoimintaa. Näin ollen tässä ei käsitellä Helsingin monimuotoista lapsille suunnattua kirjastotoimintaa eikä päiväkotien tai kouluopetuksen sisäin rajautuvaa taidekasvatus toimintaa.

Annantalon aloittama ja kaupungin eri alueellisiin kulttuurikeskuksiin levinnyt 5x2-taidetuntia-taidekurssit täydentävät koulujen taidekasvatustyötä. Opetus on alakoululuokille tarkoitettu taidemuotoon tutustumisen jakso, jossa koululuokat saavat opetusta jossakin taiteenlajissa kaksi tuntia viikossa viiden viikon ajan. Jakson aikana lapsille ja nuorille pyritään antamaan kokemus taiteesta ja taiteellisesta työskentelystä taiteilijaopettajan ohjauksessa. 5x2-taideopetus täydentää koulujen taidekasvatustyötä. Vuosittain n. 5000 lasta osallistuu 5x2-opetukseen. Tavoitteena on, että jokainen helsinkiläinen ainakin kerran peruskouluaikanaan osallistuu tähän oppimismuotoon.

Annantalo koordinoi myös yläasteille, lukioille ja ammattioppilaitoksille suunnattuja kulttuurikursseja. Ajankohtaisia ilmiöitä taiteen kautta tarkastelevat kulttuurikurssit räätälöidään yhdessä pääkaupunkiseudun taide- ja kulttuurilaitosten kanssa. Kulttuurikurssit ovat yläasteille, lukioille ja ammattioppilaitoksille suunnattuja monitaiteisia kokonaisuuksia, joilla tarkastellaan elämän eri alueita ja ajan ilmiöitä taiteen kautta. Opetus sisältää työpajoja, osallistumisia esityksiin ja aiheen käsittelyä osana opetusta. Kulttuurikurssien osallistujien määrä on yli nelinkertaistunut 2000-luvulla. Vuonna 2009 kulttuurikurssille osallistui n. 1300 nuorta.

Annantalon lisäksi kaupungin ylläpitämissä, alueellisissa kulttuurikeskuksissa on lapsille ja nuorille suunnattua taideohjelmaa sekä taidekurssseja ja -työpajoja aikuisille ja lapsille. Keskustassa monikulttuuriseen toimintaan keskittyneessä kulttuurikeskus Caisassa tarjotaan eri maiden kulttuureista ammentavaa ohjelmaa lapsille sekä monikulttuurisuustyöpajoja päiväkotijä ja koululaisryhmille.

Taiteen harrastaminen vapaa-ajalla

Kaupunki järjestää jonkin verran myös itse taiteen vapaa-ajan harrastustoimintaa. Annantalossa tarjotaan tavoitteellisia vapaa-ajan taidekurssseja iltaisin, erityisesti kuvataiteessa ja teatterissa. Kulttuuritoimen lisäksi myös kaupungin nuorisotoimi järjestää pedagogisesti suuntautunutta kulttuurista nuorisotyötä esimerkiksi teatteri-, tanssi-, kuvataide-, bänditoiminnassa sekä mediakasvatuksessa. Lisäksi se järjestää nuorille suunnattuja omaehtoiseen kulttuuritoimintaan kannustavia harrastetapahtumia, esim. tanssi- ja bändikilpailuja ja loma-ajan ohjelmaa.

Helsinki avustaa lapsille ja nuorille suunnattua taiteen perusopetusta. Vuodesta 1992 lähtien taiteen perusopetuksesta ja sen rahoituksesta on määrätty lailla. Taiteen perusopetus -järjestelmällä pyritään yhtenäistämään ja kehittämään korkeatasoista, monitaiteellista vapaa-ajan taideopetusta. Taiteen perusopetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua pitkäjänteistä ja tavoitteellista taiteen opiskelua, josta voidaan periä kohtuullisia oppilasmaksuja. Opetus on jaettu kahteen oppimäärään, laajaan ja yleiseen. Oppimäärien sisältöä sitovat opetussuunnitelmat on vahvistettu laajassa oppimäärässä musiikille, tanssille ja teatteritaiteelle ja visuaalisille taiteille (arkkitehtuuri, kuvataide ja käsityö) sekä sirkustaiteelle sekä yleisessä oppimäärässä musiikille, sanataiteelle, esittäville taiteille (sirkustaide ja teatteritaide) ja visuaalisille taiteille (arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide ja käsityö).

Eniten taiteen perusopetusta on tarjolla musiikissa ja kuvataiteessa. Myös muiden taidealojen opetus ja avustaminen lisääntyy jatkuvasti: kaupungin tuki sirkukselle ja teatterille moninkertaistunut viimei-

Viereisen sivun kuva:
Monikulttuurinen
juhlavuosi.
ANDREJ SCHERBAKOV-
PARLAND

sen kolmen vuoden aikana, joskaan avustukset eivät ole vielä nousseet pidempään avustettujen musiikin ja kuvataiteen tasolle. Vuonna 2008 Helsingissä osallistui taiteen perusopetukseen 19 409 oppilasta. Taiteen perusopetuksen piirissä oli 18 % 1-18-vuotiaista helsinkiläisistä lapsista ja nuorista. Kaupungin avustusten piirissä oli n. 13 % lapsista ja nuorista.

Taideopetuksen kenttä on jatkuvassa muutoksessa, uusia kouluja perustetaan jatkuvasti. Avustettavan kentän ulkopuolella Helsingissä toimii useita taideopetusta antavia kouluja. Tämä kenttä tarjoaa opetusta myös sellaisille oppilaille, jotka eivät syystä tai toisesta tahdo sitoutua lakisääteisen taiteen perusopetuksen tiukkoihin sisältövaatimuksiin ja aikatavoitteisiin. Monimuotoisella, yksityisellä ja rakenteisiin sitoutumatta toimivalla taideopetuskentällä kehittyvät uudenlaisia opetusmuotoja ja löydetään uusia oppilasryhmiä. Myös seurakunnat, yksityiset järjestöt tarjoavat lapsille ja nuorille taiteen vapaa-ajan harrastamisen mahdollisuuksia.

Kaupungin eri hallintokunnat ovat alkaneet viime vuosina yhä enemmän tehdä yhteistyötä lasten ja nuorten palvelujen järjestämiseksi. Esimerkiksi lakisääteisesti laadittavaan lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaan on kirjattu eri hallintokuntia yhdistäviä, kulttuuriin liittyviä yhteishankkeita. Esimerkkinä vaikkapa 3.-6.-luokkalaisille suunnatun kerho- sekä loma-ajan toiminnan kehittäminen hallintokuntien yhteistyössä.

Taidelaitosten yleisötyö

Helsingissä toimii useita taidelaitoksia, jotka suuntaavat tarjontansa lapsille ja nuorille. Kaupunki avustaa erityisesti ammattiteattereita

ja -tanssiteattereita, joiden ohjelmistoa on suunnattu lapsille. Lisäksi eri tahot tarjoavat lastenelokuvaan liittyvää toimintaa. Esimerkiksi kaupungin kulttuuritoimen eri kulttuurikeskukset tarjoavat elokuvasarjoja vauvoille, lapsille ja nuorille. Elokuvakasvatuksen kokonaisvaltainen kehittäminen onkin ollut kaupungin lähivuosien tavoitteena. Annantalosta koordinoidaan Kultus-verkkopalvelua, josta löytyy tiedot ajankohtaisista pääkaupunkiseudun eri taidelaitosten ja yhteisöjen tarjoamista lasten ja nuorten taidekasvatusprojekteista ja kulttuuritapahtumista.

Helsingin museot, teatterit ja orkesterit tekevät yleisötyötä. Yleisötyö on keino tehdä taide- tai kulttuuriorganisaation toimintaa tutuksi, vaikuttaa ihmisten taitetta ja kulttuuria koskeviin asenteisiin ja saavuttaa uusia yleisöjä. Taidelaitosten saavutettavuutta edistetään, jotta tiedon ja elämysten saaminen olisi mahdollisimman helppoa ja esteetöntä. Erilaisia, laitosten ohjelmaan nivottuja opetuspalveluja on suunnattu kaikille ja kaikenikäisille. Yleisötyö voi olla kaikkea opastuksista ja taiteilijatapaamisista luentoihin, kursseihin ja työpajoihin. Yhden erityisen yleisöryhmän taidelaitoksille muodostavatkin koulut ja koululuokat.

1990–2000-luvulla on nousut myös taiteen hyödyntäminen ja soveltaminen eri tavoin hyvinvoinnin edistämiseen. Taidetta ja kulttuuria on viety paikkoihin, joissa sitä ei perinteisesti ole tarjottu, kuten sairaaloihin, vankiloihin ja laitoksiin. Helsingissä kouluihin viedyllä taideprojekteilla on tarjottu ilmaisukanavia esimerkiksi erityiskoulujen oppilaille.

Reetta Sariola on
Helsingin kulttuurikeskuksen
kulttuurisuunnittelija.



Annantalo

Taiteen kohtaamispaikka lapsille,
nuorille ja perheille

**JOHANNA
LINDSTEDT**

Annantalon kaunis historiallinen rakennus Helsingin sykkivässä sydämessä kätkee sisäänsä monialaisen taidekeskuksen, jonka päätehtävänä jo yli 20 vuoden ajan on ollut järjestää lapsille, nuorille ja perheille Helsingissä kohtaamisia taiteen ja kulttuurin kanssa. Saavutettavuus ja tasa-arvo ovat tärkeitä arvoja Annantalon toiminnassa. Taiteen tekemiseen ja kokemiseen luodaan edellytyksiä ja sen toteutumiseen suotuisaa ilmapiiriä, jossa mahdollisuus tarjotaan kaikille, myös niille joiden perheiden sosioekonominen tilanne ei siihen yleensä anna mahdollisuutta.

Annantalo on taidekasvatuksen laboratorio ja kokonaisvaltainen taidekeskus, jossa kaikki taideteet ovat läsnä. Keskeinen sijainti kertoo Helsingin kaupungin panostuksesta laadukkaaseen lapsille ja nuorille suunnattuun kulttuuritoimintaan. Käytännössä Annantalo toteuttaa tehtävänsä monin tavoin alkaen perheille ja pienimmille suunnatuista taideneuvoloista ja vauvalaulusta aina koulujen kanssa toteutettaviin nuorten kulttuurikursseihin.

Osallisuus taiteeseen, kulttuuriin ja ajankohtaiseen taide- ja kulttuurielämään on yhtäläillä lapsen kuin aikuisenkin oikeus Helsingissä. Annantalon taidekeskuksessa lapsille ja nuorille suunnatut suomen- ja ruotsinkieliset taidekasvatuspä-

lut, näyttelyt ja tapahtumat toteutetaan paitsi noin kuudenkymmenen 'oman' taidealan ammattilaisen voimin myös usein yhteistyössä pääkaupunkiseudun taidetoimijoiden ja taidelaitosten kanssa. Lapsille pyritään tarjoamaan samoja asioita kuin aikuisille, vaikka lähestymistapa onkin erilainen.

Taiteen ja kulttuurin istuttamiseen osaksi lasten ja nuorten elämää Helsingissä ei Annantalon taidekeskus yksin pysty, vaan niihin talkoisiin tarvitaan koko Helsingin taidemaailma mukaan. Helsingin kulttuuristrategiassa kuvatus koulujen kulttuurisuunnitelman puitteissa saadaan tulevaisuudessa toivottavasti kaikki helsinkiläiset peruskoululaiset elämään säännöllisessä vuorovaikutuksessa taiteen kanssa. Kulttuurikasvatusta ei 'anneta' pelkästään taiteen tunneilla, vaan eheyttävässä opetuksessa voi taide oppimisympäristönä antaa tekemisen ja kokemuksen kautta eväitä kaikkiin oppiaineisiin.

Kulttuurikasvatus tähtää kuitenkin erityisesti lasten ja nuorten tasapainoiseen kasvuun. Oppiminen ja ilo oppimisesta syntyy ikään kuin sivutuotteena. Suuri osa Helsingissä toimivista taidelaitoksista suuntaa jo toimintaansa myös lapsille ja nuorille sekä tekee heille suunnattua yleisötyötä. Tätä toimintaa ja ylipäätään lapsille, nuorille ja perheille suunn-

nattua kulttuuritoimintaa kokoaa www.kultus.fi -sivusto, joka palvelee niin opettajia, kasvattajia kuin itse lapsia ja nuoria. Annantalo toimii välittäjänä pyrkien yhdistämään taidelaitoskenttää yhteisen kulttuurikasvatustehtävän taakse.

Helsingin kulttuurikeskukseen kuuluvana taidekasvatyksikkönä Annantalo työskentelee koulujen ja päivähoitotoimen kanssa yhteistyössä. Näin ollen suurin osa Annantaloon kulttuuri- ja taidetarjonnasta tapahtuu päiväsaikaan ja on suunnattu koululaisille ja päivähoitoikäisille.

Jo Annantaloon perustamisvuodesta 1987 alkaen ovat alakoululaiset päässeet kokemaan kohtaamisen taidetta ja taiteen kohtaamista ns. 5x2-taidetunneilla ammattitaiteilijan tai taideopettajan johdolla. Yhdessä työskennellään pienryhmissä eri taiteen lajeihin erikoistuneissa hyvin varustetuissa studioissa. Viiden viikon ajan käydään Annantalolla kerran viikossa ja viimeisellä kerralla kokoonnutaan usein yhteen esittelemään työn tuloksia luokkatovereille. Tanssissa ja teatterissa on luotu esityksiä, sanataiteessa synnytetty runoja ja sanaleikkejä, taidetekstiilissä painettu kankaita, musiikissa luotu omat äänitteet ja kuvataiteen ryhmissä on syntynyt veistoksia, animaatioita, videotaidetta, valokuvia, maalauksia, grafiikkaa ja piirustuksia. Omasta tekemisestä koetaan luomisen iloa. Luokanopettaja kiertää ryhmästä toiseen ja voi työskennellä mukana. Opitusta ja koetusta jotain siirtyy hänen ja oppilaiden mukana omaan kouluympäristöön, ehkä näyttely, esitys tai uusi luova projekti koulun omiin juhlatilaisuuksiin. Parhaassa tapauksessa opetuksen aihepiirit ja Annantaloon opetus tukevat toisiaan.

Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen lehtorin Inkeri Ruokosen kyselytutkimuksen perusteella yksiselitteisin tulos

5x2-taidetuntien jälkeisistä tunnelmista oli, että ne loivat hyvää mieltä lähes kaikille osallistujille ja että lähes kaikki kokivat osallistuvansa innokkaasti. Annantaloon tavoitteena on myös opettaa taiteen tekemistä, ja lähes kaikki osallistujat kokivat oppivansa uusia asioita monipuolisesti.

Nuorille suunnattu kulttuurikurssitoiminta käynnistettiin vuosituhannen vaihteessa yhteistyössä Helsingin opetusviraston ja pääkaupunkiseudun taidelaitosten kanssa. Kulttuurikurssi on opintokokonaisuus, joka integroidaan koulun opetusohjelmaan. Kursseilla tutustutaan taiteen kautta elämän eri ilmiöihin, teemat nousevat ajankohtaisesta taide-elämästä ja ympäröivästä yhteiskunnasta. Suosituin teema kautta kulttuurikurssien historian on ollut rakkaus, mutta näissä 38 tunnin opintokokonaisuuksissa on käsitelty myös erilaisia maailmankatsomuksia, maailmansotia, ympäristöasioita, minäkuva ja designia – ja kaikki tämä istumalla teatterissa, työskentelemällä työpajoissa taiteilijan kanssa tai kuuntelemassa korkeatasoista luentoa maailmankaikkeudesta. Nuori yläkoululainen, lukiolainen tai ammattioppilaitoksen opiskelija saa kokea kurssilla, että Kiasma tai Kansallismuseo eivät törrötäkään paikallaan turhaan, vaan pohjivat sisältöjensä kautta samoja asioita kuin he itse. Taidemaailmasta purkautuvat esiin monet tulevaisuuden teemat usein ennen kuin viralliset tahot ovat ehtineet aistia asiaa. Toisaalta historian toistuvat kuviot sotineen, taiteen tyyliuuntaukset ja filosofiset virtaukset tukevat aina koulujen opetussuunnitelmia, kunhan kulttuurikurssi kytketään oikeaan ajankohtaan. Inhimillisten tunteiden, kuten esimerkiksi vihan, ystävyyden, kateuden tai eettisyyden tutkiminen taiteen kautta on kulttuurikurssien sisällöissä aina läsnä.

Erityisluokille Annantalo on tarjonnut kulttuurikursseja tavallista useammin. Yhdessä Valokuvataiteen museon kanssa järjestetyllä kurssilla *Pakon alla – rakkauden edestä* maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat saaneet kertoa oman ja perheensä tarinan valokuvin ja sanoin yhdessä valokuvataiteilijan kanssa. He ovat osallistuneet perheineen projektinäyttelyn avajaisiin museossa ja saaneet kokea olevansa mukana jossakin merkittävässä. Kulttuurikurssit tuotetaan samoin kriteerein kuin vaativat taiteelliset produktiot. Vain paras mahdollinen on nuorille on kyllin hyvää taiteessa – ja kulttuurikursseilla usein myös tieteessä.

Koska Annantalo voi tuottaa kulttuurikursseja opetusviraston tukemana vuosittain vain pienelle osalle ikäluokasta (13-18-vuotiaat), pyrimme kouluttamaan opettajia luomaan omia lyhyitä Taide tutuksi -jaksoja oppilaille yhteistyössä taidelaitosten kanssa. Koulujen opettajista nimetyt kulttuuriyhteyshenkilöt ovat korvaamattomia koulun ja taidetoimijoiden yhteistyössä. Koulujen kulttuurisuunnitelma -hankkeen toteutuessa kouluissa toivotaan myös oppilaiden pääsevän osallistumaan oman koulun kulttuurisuunnitelman luomiseen.

Annantalon kulttuurinäyttelyt ovat oleellinen osa taidekeskuksen kokonaisuutta. Milloin Italiasta, milloin Oulusta, milloin 'omien' helsinkiläisten taitelijoiden ja tuottajien käsistä rakentuu koko talon sopukat täyttäviä syvällisiä näyttelykokonaisuuksia, joiden aihepiirit ulottuvat länsimaisen taiteen historiasta vaikkapa Grimmin satuihin tai nykykirjallisuuteen. Draamatyöpajoissa on perehdytty freskon syntymiseen mestarimaalari Giotton työpajassa ja ohjatuilla näyttelykierroksilla Scrovegni-kappelissa käsitelty hyvän ja pahan olemusta kuvien kautta. Opetus ja elämykset yhdistyvät näyttelyn keskellä.

Kun Picasso-näyttely täytti Ateneumin, nosti Annantalo helsinkiläislapsen mukaan eurooppalaisen taide-elämän keskiöön. Lukijatar – La Liseuse-maalauksen ilmestyi kolmiulotteisena Annantalon galleriaan Alexander Reichsteinin käsistä ja kokonaiset perheet, päiväkotiryhmät ja koululuokat hyppäsivät sisälle tauluun. Annantalon tehtävänä on mahdollistaa lasten ja nuorten osallisuus – vaikka pienikin – kotikaupungin taide- ja kulttuurielämään. Näin paitsi vahvistetaan yhteisöllisyyttä myös kiinnostutaan omasta elinympäristöstä taiteen kautta.

Yhteistyö muiden taidetoimijoiden kanssa on olennainen piirre myös Annantalon tapahtumatuotannossa. Liitytään milloin Helsingin juhla viikkojen ohjelmistoon Taiteiden yössä, milloin erilaisiin kirjallisuustapahtumiin. Japani-päivän suosio on lyömätön ja kansainvälinen Bravo-festivaali yhdessä kotimaisen Hurra!-festivaalin kanssa on jo muodostunut pääkaupunkiseudun lastenteatteriväen yhteiseksi perinteiseksi voimaponnistukseksi. Lokaviikot on vastaavanlainen nuorille suunnattu yhteishanke syysloman aikaan.

Monet lapsille ja suunnattujen esitysten tekijät käyttävät Annantaloa esityksensä yhtenä kotipesänä. Erityisryhmät ovat Annantalon toiminnassa aktiivisesti mukana niin esittäjinä kuin yleisönäkin.

Valtakunnallinen lastenkulttuurikeskusten verkosto Taikalamppu on ollut 2000-luvulla dynaaminen ja merkittävä lastenkulttuurin kehittäjä Suomessa. Kentän toimijoiden välinen vuorovaikutus on ollut vilkasta ja uusia työmuotoja ja menetelmiä on syntynyt tämän yhteistyön tuloksena. Annantalo on tämän opetusministeriön luoman verkoston jäsenenä kehittänyt mm. kulttuurisia kouluyhteistyömuotoja, vahvistanut

sanataidetta sekä koordinoitua ruotsinkielistä ja kansainvälistä lastenkulttuuritoimintaa Suomessa. EU:n tukemista hankkeista Annantalo on mukana Small Size -projektissa, joka keskittyy nimensä mukaisesti kaikkein pienimpiin ja heille suunnattuun esitystoimintaan eri taiteen aloilla. Alle kouluikäiset saavat Annantalossa oppia elokuvissa käymistä Naperokinossa ja 3–6-vuotiaille suunnatuissa klassikkosarjan esityksissä.

Vapaa-ajan kurssit eri taiteenlajeissa ovat oleellinen osa talon tarjontaa. Taidekeskus ei tarjoa taiteen perusopetusta, mutta Annantalossa on mahdollisuus taiteen harjoittamiseen sekä pitkä- että lyhytkestoisilla kursseilla ja työpajoissa. Kevät päättyy usein yhteiseen keväänäyttelyyn tai lasten ja nuorten oman esitystoiminnan festivaaliin. Taideneuvolassa taas pienten lasten vanhemmat saavat viikoittain avoimessa työpajassa nähdä malleja siitä miten taidetta voi tehdä vaikkapa kauniin hedelmäasetelman muodossa. Vaikka hedelmäveistokset hetken päästä yhdessä puutarhassa nautitaankin, jää jäljelle tapa ja taito tuottaa arjen estetiikkaa kotonakin. Vauvalauluun perheet pyrkivät joskus jo ennen vauvan syntymää ja vaarikin osaa ainakin Ihahhaa-laulun! Taisteluun laulamisen katoamista vastaan osallistuvat myös Sibeliuksen Akatemian opiskelijat sunnuntaisilla lauluseikkailuillaan Annantalon juhlasalissa. Heidän mukanaan kulkevat hyväksi havaitut taidekasvatuksen työskentelytavat Annantalon kautta kentälle ja koteihin!

Johanna Lindstedt on Helsingin kulttuurikeskuksen Annantalon taidekeskuksen johtaja.



Kulttuurikurssit ja taiteen eheyttävä vaikutus koulussa

Peruskoulun tuntijaon uudistustyö on antanut mahdollisuuden pohtia, millaisia taitoja tulevaisuudessa tarvitaan. Keskustelu on tuonut esille uusia oppiaineita, joita tuntijakoon pitäisi mahdollistaa. Laajasti on painotettu, että taito- ja taideaineille on saatava enemmän tilaa teoriapainotteiseen kouluun. Toisaalta toivotaan, että opetuksen eheyttäminen ja aihekokonaisuuksien käsittely tulisi näkyvämmäksi.

Omassa työssäni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana olen saanut nauttia Helsingin kulttuurikeskuksen järjestämien kulttuurikurssien tavasta eheyttää opetusta ja tarjota apua taidekasvatukseen.

Koulullani, Vartiokylän yläasteella, painotetaan opiskelussa viestintää. Tämä antaa mahdollisuuden syvennyä äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelussa erityisesti vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoihin. Opiskeluun liittyy opintokäyntejä esimerkiksi kirjastoon, teatteriin tai taidelaitoksiin. Kulttuurikurssien vierailujen järjestäminen on helppoa, eikä rahoitusta tarvitse tuskaillla. Koen jopa, että opettajapersonani on kasvanut vuorovaikutuksessa eri taideaineiden opettajien, kulttuurikeskuksen väen ja tehtävälleen antautuneiden taiteilijoiden kanssa.

Peruskoulussa kasvaminen on mielestäni yhtä tärkeää kuin oppiminen. Oppilaalla – ja opettajalla – on oltava mahdollisuus kehittyä itsenäiseksi yksilöksi, joka kokee yhteistyön vahvuutena, ei uhkana. Kurssien tavoitteena onkin yhteistyön lisääminen eri oppiaineiden ja opettajien välillä.

Helpointa on ottaa kurssi omalle vastuulle ja sovittella vierailut oppilaiden lukujärjestykseen. Koska kulttuurikurssit hienosta suunnittelustaan huolimatta teettävät opettajalla lisätöitä (tiedotteet koteihin, aikataulujärjestelyt, omien oppituntien ulkopuolella tapahtuvat esitykset ym.), niin olen pyrkinyt järjestämään yhden kulttuurikurssin kulloisellekin valvontaluokalle. Yhteiset retket auttavat tutustumisessa oppilaisiin, ja heidän kanssaan vietetty aika opettaa jotain uutta kunkin persoonasta. Lisätöy on maksanut vaivan, kun luokanvalvojan työ on samalla tuntunut helpommalta.

Muutama vuosi sitten koulumme tarjosi oppilaille itselleen mahdollisuutta suunnitella oma kurssi. Olin yhdyshenkilönä neljän luokan välisessä suunnitteluryhmässä, enkä osaa nimeätä antoisampaa ryhmäprosessia koulutyössä. Teemaksi muotoutui Ihmisen mieli: viha, rakkaus, pahuus, intohimo. Tavoitteena oli tutkia ihmismielen erilaisia puolia eri taiteenalojen kautta. Teemoista suosituimpia ovat sellaiset, joissa oppilaat ovat voineet tutkailla myös omaa murrosikäistä minuuttaan. Toisaalta enemmän uusia näköaloja avaavat kurssit, kuten Intia-kurssi tai Lapualaisopperan ympärille kehitetty kurssi, opettivat paljon sellaista, mitä opetussuunnitelmiin ei sisälly maantiedossa tai historiassa.

Kurssit edellyttävät opettajalta vahvaa sitoutumista, hänen tehtävänsä on ohjata oppilaat näkemään kulloisenkin teeman osuus jokaisessa kurssin vaiheessa. Oppilaiden motivointi onnistuu vain, jos opettaja on itse halukas kokemaan asioita eri tavoin kuin perinteisessä opetuksessa.

Oppilaiden palaute on osoittanut, että enemmänkin haluttaisiin oppia asioita tekemällä itse ja tutustumalla taiteen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Unelmani onkin koulu, jossa aidosti opittaisiin asioita yhteistoimin, monen opettajan ja erilaisten teemojen merkeissä.

TUULIKKI KOSKINEN

Koulujen kulttuuri- suunnitelma

Koulujen kulttuurisuunnitelma -hankkeella jokaiselle lapselle ja nuorelle turvataan mahdollisuus taideharrastamiseen vanhempien sosioekonomisesta tilanteesta huolimatta. Kun kulttuuritoiminta tuodaan luontevasti kiinteäksi osaksi koulupäivää kaikilla luokka-asteilla ja kaikissa kaupungin kouluissa, tavoittaa se kokonaiset ikäluokat.

Kulttuuri- ja taidelaitokset sekä kaupungin muu taidetoiminta voivat tukea koululaisten oppimista, yleissivistystä ja kansalaistaitoja sekä ennen kaikkea nuoren kasvua ja hyvinvointia. Tämän toteuttamiseen tarvitaan systemaattista panostusta koulujen ja kulttuuritarjonnan kohtaamiseen. Samalla edistetään koululaisten ja muun yhteiskunnan vuorovaikutusta sekä rakennetaan kulttuuripalveluille uusia yleisöjä.

Taide- ja taitoaineiden osuus perusopetuksessa vähenee erityisesti 8. ja 9. vuosiluokilla, joilla niiden opetus on yleensä kokonaan valinnaisten aineiden tuntien varassa. Koulujen kulttuurisuunnitelman avulla taide ja kulttuuri tuodaan osaksi myös muiden kuin varsinaisten taideaineiden opetusta. Tavoitteena on tukea opetustyötä avaamalla opettajille taidetta oppimisympäristönä. Toisaalta suunnitelman toivotaan ohjaavan kulttuuritoimijoiden kouluille suuntaamia palveluita vastaamaan koulujen tarpeita ja toiveita.

Koulujen kulttuurisuunnitelman avulla kukin koulu laatii toimintasuunnitelmaansa kulttuuriosion, johon kirjataan, mihin kulttuuripalveluihin koulu kyseisenä vuon-

na osallistuu eri luokka-asteilla. Koulun oppilaat osallistuvat suunnitelmien laadintaan, mikä kasvattaa yhteisölliseen toimintaan. Kulttuurisuunnitelma tuo kulttuurin näkyväksi osaksi koulun toiminnan suunnittelua. Hanke tarjoaa tätä varten opettajille käsikirjan ja koulutustapahtumia, oppilaista kouluteen kulttuuriagentteja sekä Kultusverkkosivuille laaditaan ehdotuksia tapahtumamalleista, vierailukohteista ja vierailijoista. Hanke käynnistyy kouluissa vuonna 2011.

Helsingin peruskoulujen kulttuurisuunnitelma on kaupunkitason yhteistyöohjelma. Suunnitelman perusteita ovat olleet laatimassa Helsingin kaupungin kulttuurikeskus, opetusvirasto, taidemuseo, kirjasto, liikuntavirasto ja nuorisosiainkeskus. Hanke on Helsingin kaupungin Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman kärkihanke.

Tuulikki Koskinen
on Helsingin
kulttuurikeskuksen
kulttuurisuunnittelija.

Från upplevelse till erfarenhet och eget skapande

**NINA
GRAN**

Kreativiteten har under de senaste åren lyfts fram i samhällsforskningen och innovativa förhållningssätt har efterlysts av både forskare och beslutsfattare. Den ökande betydelsen av konst och kultur som redskap för positiv utveckling och tillväxt har poängterats av olika aktörer, som ser kulturen som en potentiell motor för samhällsutveckling och välmående.

Kulturens starka frammarsch under de senaste tio åren kan för Helsingfors del delvis botten i att staden valdes till europeisk kulturstad år 2000. Kulturstadsåret medförde nya satsningar på stadskultur och en höjd profil för både konstnärer och kulturproducenter. Konsten blev synlig i vardagen och olika former av publikarbete samt nya kanaler för interaktivitet och delaktighet skapade även ett bredare kulturintresse hos allmänheten och beslutsfattarna.

När man arbetar med konstfostern och kulturpedagogik är utgångspunkten oftast barnets rätt till kulturupplevelser och delaktighet. Det är viktigt att varje barn erbjuds olika slags konstupplevelser och man betonar ofta betydelsen av kreativa inlärningsmiljöer, med andra visuella och sociala dimensioner än de traditionella skolmiljöerna. Konstfostern syftar till att förmedla kunskap. En väsentlig aspekt av konstpedagogiken blir

omvandlingen av en upplevelse till en erfarenhet, som sedan kan omsättas i olika uttrycksformer. Att ge varje barn konstupplevelser, att hjälpa det att formulera sina egna erfarenheter och att hitta sin egen uttrycksform är viktiga utmaningar för alla som arbetar inom konstpedagogiken. Det handlar om att utgå från barnets egna behov och intressen – att låta barnet (för)bli en fri och skapande aktör.

Understöd, råd och samverkan

Helsingfors kulturcentral arbetar för att främja kulturklimatet i staden på olika sätt.

Man stöder både konstnärer och kulturproducenter och samarbetar med olika aktörer kring kulturella utvecklings- och kvalitetsfrågor. Ibland fungerar kulturcentralen som en kontaktlänk mellan konst- och kultursektorn och andra samhällssektorer. Kulturcentralen har sedan slutet av 1970-talet stött och utvecklat konstfostern och bland annat anlitat konstnärer som lärare. Under 80-talet utvecklades de första metoderna för konstpedagogiskt arbete i Helsingfors och på 90-talet blev konstpedagogiskt arbete vanligare vid olika institutioner. Under de senaste åren har utvecklingen av publikarbete varit aktuell, liksom

olika satsningar inom social- och hälsovårdssektorn under temat kultur ger hälsa och välfärd.

Kulturcentralen driver sju kulturhus, av vilka Annegårdens konstcentrum har huvudansvaret för konstfostran. På den svenska enheten inom kulturcentralen arbetar vi också med kulturpedagogik och utvecklingsarbete i tätt samarbete med andra verk inom staden, med olika konstinstitutioner och med det inhemska och nordiska kulturfältet.¹

Kulturcentralens konstpedagogiska verksamhet syftar till att förmedla konst och kultur till barn och unga både på skoltid och på fritiden. Kulturcentralen har skapat ett system med kulturkoordinatorer i Helsingfors, d.v.s. utvalda lärare på daghem och i skolor, vars uppgift är att samla och förmedla information och kunskap om kulturutbudet i staden i den egna skolan. Koordinatorerna inbjuds till planeringsträffar varje höst och vår, där den kommande terminens kulturutbud presenteras och aktuella samarbetsfrågor ventileras. De svenska träffarna riktar både till daghems- och skolsektorn och där presenteras förutom kulturcentralens egen verksamhet även det svenska programutbudet vid många av stadens övriga kulturinstitutioner samt finlandssvenska och nordiska institutioners och kulturaktörers utbud. Det är värt att notera att både förvaltningarna inom staden och diverse centralorganisationer fungerar helt olika på svenska och på finska. Därför behövs det inom alla verk skraddarsydd svensk innehållsplanering och koordinering. Många svenska kulturaktörer är små och därför är det fria kulturfältet en viktig samarbetspart för publikarbete och konstfostran på svenska i Helsingfors. Kulturcentralens svenska enhet samarbetar med till exempel producentnätverket Produforum och med de fria teatergrupperna.²

Konstfostran stöder språkutveckling

Förutom skolan är även dagvården en viktig samarbetspart för kultursektorn.

Kulturcentralen samarbetar med socialcentralen gällande bland annat fortbildning av dagvårdspersonal, vilket har resulterat i flera fortbildningsdagar med konst- och kulturtema under de senaste åren. Projektet BokbITen genomfördes 2006-08 för daghemspersonalen i de svenska daghemmen och handlade om språkutveckling, barnlitteratur och IT. Syftet var att utveckla personalens färdigheter att välja barnböcker, läsa och berätta för barnen, men också att visa på de möjligheter IT erbjuder personalen gällande kulturplanering, källor och kommunikation. Projektet involverade kulturcentralen, socialverket och stadsbiblioteket och resulterade i ett fortsatt nära samarbete mellan dessa sektorer. Projektkonceptet med månatliga tematräffar skulle gå bra att applicera även i andra kommuner och för andra målgrupper, till exempel nyfinländare. Bland annat Lillemor Gammelgårds rapport Språkstrategi för dagvården användes som ett konkret redskap i processen, där man betonade sambandet mellan lek, språklig utveckling, mångsidig kommunikation, kulturell stimulans och samverkan samt kreativa inlärningsmiljöer.³

Den verbala kulturen i form av litteratur, ordkonst, nya medier, drama och teater är central i all svensk verksamhet. Det gäller att fånga och tämja det egna språket så väl att man sedan kan välja och variera mellan olika uttrycksformer. Det finns ett starkt samband mellan leken och konsten, att leka är att skapa. För att utveckla språket måste man även stimulera barnets sinnen möjligast mångsidigt och stärka barnets indi-

¹ www.hel.fi/kulttuuri

² www.produforum.fi

³ www.lib.hel.fi/sv-FI/BokbITen

viduella självförtroende i att utforska, bearbeta och kommunicera ny kunskap.

Ordkonst kan vara allt från babyposi eller Rimjam för småbarn till fantasiverkstäder och kreativt skrivande för större barn och ungdomar. Kulturcentralen samarbetar med Sydkustens landskapsförbund kring utvecklingen av ordkonst på svenska. Drama kan undervisas enligt egen läroplan eller tillämpas för interaktion eller publikarbete på teatrar eller museer, för att ta ett par exempel. Föreningen för Drama och teater DOT r.f. är en viktig samarbetspart för kulturcentralen när det gäller utveckling och implementering av drama i konstfostran och publikarbete i Helsingfors.

Men berättelser föds också ur bildkonst, medier och levande bilder, ur föremål och miljöer, ur olika sceniska eller tidstypiska uttryck. Det är viktigt att få prova på många olika konstformer och även med tvärkonstnärliga program. Kulturcentralen och stadsmuseet samarbetar sedan länge kring interaktiva tematiska tidsresor, där lågstadiesbarn får resa till en viss tidsepok och miljö och för en stund leva sig in i en viss roll. Dessa omtyckta kulturarvspedagogiska program syftar till att leka in kunskap. Även med stadens konstmuseum har kulturcentralen ett gott samarbete kring visuell konstfostran för olika åldrar.

Samarbete ger kvalitet och kompetens

Det svenska utvecklingsarbetet inom kulturcentralen bygger på ett systematiskt gränsöverskridande samarbete med andra verk inom staden och med andra lokala kulturaktörer. Den grundläggande tanken är att i tätt samarbete med andra

serviceproducenter identifiera och svara på de behov som invånarna har i olika livsskederna. Det är viktigt att frångå ett snävt sektortänkande och i stället se det totala serviceutbudet som en gemensam angelägenhet, där varje del påverkas av andra delar. Om man får en helhetssyn på efterfrågan och utbud kan man lättare skapa flexibla och nyskapande lösningar på olika problem. Ett plus ett blir ofta tre, vilket betyder att skraddarsydd planering och gränsöverskridande samarbete lönar sig för alla parter.

Ur en svensk synvinkel betyder det att kultur- och bildningssektorn till exempel kunde samarbeta med hälsovården och rådgivningsverksamheten, som är den första instans blivande föräldrar har kontakt med. Allt oftare ställs frågor kring språkutveckling, lek och kreativitet, samt behovet av barnkultur och sambandet mellan kultur och välmående redan här. Tvåspråkiga och mångkulturella familjer behöver extra råd och stöd. Även i andra hälsofrämjande sammanhang är det viktigt att lyfta fram kulturens betydelse för välfärden. Familjecentren, som är till för att stöda familjerna, är nya verksamhetspunkter, där också konst och kultur kan tillföra både innehåll och metoder för barn, ungdomar och familjer.

En viktig målgrupp är daghemmen, där både barnen, föräldrarna och personalen kan behöva kulturell och språklig vägledning och stimulans. Detta kan erbjudas genom ett kontinuerligt samarbete mellan olika verk inom staden, där var och en kan bidra med sin expertis. Tidiga insatser gällande till exempel språkstöd i form av högläsning, sagolek och muntligt berättande är av stor betydelse när man vill utrusta det enskilda barnet för kommande språkliga

utmaningar i skolan och i samhället. Gränslösa samarbeten kräver inte nödvändigtvis extra projektfinansiering, utan kan ofta genomföras med hjälp av god planering och intresse för nya arbetsmetoder. Det medför i förlängningen även fortbildning och kompetenshöjning för alla inblandade parter, vilket inte ska underskattas.

Kreativa undervisningsmiljöer och konstämnen borde prioriteras i skolan, där barnet ska utveckla metoder för mångsidig inläring. Skolan är den mest betydelsefulla kulturinstitutionen i samhället, eftersom alla barn via skolan får en möjlighet till individuella och gemensamma konst- och kulturupplevelser samt -kunskap. Eleven och läraren gynnas av en öppen och samarbetsinriktad skola, där man lär sig att omvandla upplevelser till erfarenheter. Det är angeläget att få skapa och experimentera för att sedan formulera och redovisa för den skapande processen. Därför är det väsentligt att konst och estetiska förhållningssätt blir en del av all undervisning i skolan. Det allra viktigaste är dock att väcka intresset för konst hos barnet. När konstnärer och grupper arbetar i och kring skolan föds även ett teamarbete med läraren, som kan leda till spännande växelverkan och ny kunskap hos bägge parter.

Kreativ verksamhet är av betydelse även på barnets fritid. Genom fritidsverksamhet kan barnet få pröva på olika konstformer och -miljöer och fördjupa sig i de konstarter som intresserar mest. Även eftermiddagsverksamheterna är här naturliga samarbetsparter för kultursektorn, liksom tredje sektorns föreningar och organisationer. I Helsingfors har kulturcentralen haft intensivt svenskt samarbete med den tredje sektorn

kring bland annat ordkonst, drama, scenkonst, litteratur, kulturarv, mångkultur och film. Den populära temadagen "Ett hus kommer lastat" ordnas varje vår på Arbis och där presenteras hela det svenska kommunala programutbudet för barn och familjer. Evenemangets popularitet visar hur angeläget det är att lyfta fram det svenska kulturutbudet i sin helhet. Det svenska info- och kulturcentret Luckan är en annan knutpunkt i Helsingfors, där kulturcentralen aktivt har stött utvecklandet av kulturverksamheten.⁴

Annegården är barnens konstcentrum

Annegårdens konstcentrum erbjuder gratis konstundervisning för helsingforsbarn i programmet 5 x 2. Det betyder att en lågstadielklass arbetar under 10 lektioner med en konstnär i en ateljémiljö på Annegården, med professionella metoder och material. Undervisning ges i till exempel bildkonst, drama, dans och ordkonst. Ibland erbjuds även tvärkonstnärlig undervisning med olika kombinationer av konstformer. Undervisningen sker på svenska eller finska. Avsikten är att varje elev i Helsingfors får delta i en 5x2-kurs åtminstone en gång under sin lågstadietid.

Annegården har även utvecklat kulturkurser för högstadiet och gymnasiet. Kurserna omfattar 18–38 lektioner och motsvarar en halv eller en hel skolkurs. Tanken är att via ett övergripande aktuellt tema arbeta med olika konstformer och flera läroämnen på ett kreativt och aktiverande sätt. Kurserna har haft teman som "Kärlek och anarki", "Ondska", "Ung och lycklig?" eller andra existentiella teman. En viktig del av kurserna utgörs av verkstäder, processer och eget

⁴ www.luckan.fi

arbete, där eleven själv agerar, analyserar och sammanfattar sina upplevelser och iakttagelser. De skräddarsydda kulturkurserna erbjuds på svenska eller finska.

En viktig aspekt av läroprocessen är att eleven kommer ut ur den traditionella elevrollen, växer med uppgiften och upplever hur konsten kan vara ett uttryck eller redskap för att hantera verkligheten på olika sätt. Konst och kultur stärker elevens uttrycksmöjligheter, utveckling och självkänsla – skapar empowerment och personlig tillväxt. Poängen med kreativ undervisning är att den frigör energi och möjliggör nya erfarenheter och ny kunskap, som kan upplevas med alla sinnen och därmed berör och aktiverar den enskilda eleven.

Utveckling och växelverkan

En nationell barnkulturstrategi har formulerats inom ramen för det riksomfattande barnkulturnätverket Taikalamppu (Aladdins lampa), där även Annegården är en aktiv medlem. Nätverket omfattar elva barnkulturcentra på olika orter i Finland, vilket möjliggör samarbete och växelverkan genom konkreta utvecklingsprojekt och utbyten. Nätverket har formulerat gemensamma kvalitetskriterier, mål och metoder för att utveckla den inhemska barnkulturens tillgänglighet, kvalitet och synlighet. Målet är att förstärka barnens egen delaktighet och eget skapande samt att stärka barnkulturens samhälleliga roll. Det innebär en öppen och dialogisk kultursyn, som innefattar både professionalitet och delaktighet. Inom nätverket har man på

Annegården och kulturcentralens svenska enhet utvecklat till exempel nya former för drama och ordkonst och man koordinerar även svensk barnkulturverksamhet.⁵

Inom ramen för nätverket har Annegården även utvecklat den tvåspråkiga webbplatsen kultus.fi som ett konkret redskap för kulturplanering för pedagoger på alla stadier i hela huvudstadsregionen.

Aktuella framtidsfrågor

Många konst- och kulturinstitutioner i Helsingfors erbjuder numera konstpedagogisk verksamhet och andra former av publikarbete. Utbudet är både rikt och lockande. En viktig fråga ur skolornas synvinkel är dock kontinuiteten i kulturplaneringen, det vill säga vem tar ansvar för att kulturintegrerad undervisning med olika teman eller konstformer når möjligast många barn i en viss årskurs och på lång sikt?

Helsingfors stad förbereder som bäst en heltäckande kulturstrategi, där man även lyfter fram betydelsen av barnkultur, konstfostran och publikarbete. Staden utvecklar dessutom en bred välfärdsplan för barn och unga för åren 2009–12, där en handbok för att uppgöra en kulturplan för varje skola ingår som en viktig del. Tanken är att skolorna inom de närmaste åren ska göra upp egna kulturplaner, där man involverar både lärare och elever i planeringen och där man integrerar konst och kultur i alla läroämnen. Dessutom kommer den nya timfördelningen i skolorna att medföra omprioriteringar, som förhoppningsvis stärker konsten, kreativiteten och trivseln i skolan. Samarbetet kring skolornas kulturplaner kommer förhoppningsvis att fungera som en inspirerande vitaminspruta för hela det konstpedagogiska fältet i huvudstadsregionen och det övriga Finland.

⁵ www.taikalamppu.fi

Nina Gran är specialplanerare vid den kulturpolitiska avdelningen vid Helsingfors kulturcentral.

Litteratur:

Björkman, John och Näse, Li 2009: Sagalund lever – inspiration till livslångt lärande. Tavastehus.

Borgström, Britt-Marie 2003: Tidsresan. Lek och fantasi som pedagogisk metod. Stockholm.

Finnilä, Anna 2004: Min egen Helsingforsbok. Tavastehus.

Gammalgård, Lillemor 2006: Språkstrategi för dagvården från A till Ö. Helsingfors.

Gardner, Howard 1993: Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. London.

Huhtinen-Hildén, Laura, Raninen, Tarja, Ranta-Meyer, Tuire: (toim.) 2010. Soivia kohtaamisia. Ammattikorkeakoulu Metropolia. Helsinki.

Lehtinen, Jussi 2010. Samassa valossa. – Näyttelijän työ hoitolaitoskiertueella. Kustannusosakeyhtiö Avain. Hämeenlinna.

Ora, Lotta (2010): Dramapedagog i huset! Stencilrapport.

Skoglund, Elisabet 1993: Leken och konsten. Berghs förlag. Milano: New Interlitho spa

Skoglund, Elisabet 2005: Konstsamtal – Samtalskonst. Cura. Lund.

Sjöberg, Karin 2007: Krumelurer i arkiven – en pedagogisk resurs. Malmö.

SANNA HULDÉN

Det Mångkulturella feståret

Festglädje och mångfald i skolan

För att kunna skapa sig en positiv självbild är det viktigt att få vara stolt över sitt ursprung och sin kulturella bakgrund. Att som barn få dela med sig av sina traditioner och uppleva andras nyfikenhet och intresse inför dem stärker identiteten och självförtroendet. Men trots att skolan strävar efter att stöda barnens identitetsbygge och satsa på toleransfostran är det ofta enbart de lutherska traditionerna som firas under skolåret. För att konkretisera läroplanens värdegrund måste man försöka hitta metoder att synliggöra det spektrum av kulturarv som finns i samhället och i skolan. Att fira ett Mångkulturellt festår är ett sätt skapa utrymme för en levande interkulturell dialog och stärka skolans sociala gemenskap.

Det Mångkulturella feståret baserar sig på idén om att människor vill fira och behöver fira sina högtider. I praktiken innebär feståret att skolan under ett läsår firar högtider från olika kultursfärer, företrädesvis dem som eleverna i skolan eller deras familjer representerar eller som skolan har behov av att uppmärksamma. Festårets fokus ligger på festglädje, samvaro och gästfrihet. Eleverna får dela med sig av sig själva och utveckla en förståelse för andras traditioner. Alla kan fira tillsammans eftersom man både kan vara glad för själva festens skull och för att man gläder sig åt andras glädje. Det Mångkulturella feståret innefattar kultur, konst och kunskap. Ingen religionsutövning i form

* En kommentar av en av Blomängens sjätteklassister efter festårets slut

av böner eller predikningar ingår. Istället är förhoppningen att kunna avmystifiera religion och ge eleverna vardagsnära erfarenheter av olika andliga arv. Alla kulturer och religioner och deras representanter, liksom de konfessionslösa, bemöts med respekt under feståret.

"Det här var nog det roligaste året under mina sju år i den här skolan" *

Lsåret 2008-09 firades det Mångkulturella feståret för första gången som pilotprojekt i Blomängens lågstadieskola i Botby i Helsingfors. Man valde att under året fira islamsk Eid al-Fitr, luthersk jul, judisk Purim, katolsk Maria Bebådelse och ortodox påsk eftersom dessa traditioner fanns representerade bland eleverna. Dessutom invigdes feståret med en livsåskådningsfest och avslutades med en avrundningsfest. Feståret planerades av lärarkåren och projektets arbetsgrupp men elevernas roll var stor i de praktiska förberedelserna inför varje högtid och i själva firandet.

Det Mångkulturella feståret bygger på elevernas egen delaktighet. Delaktigheten möjliggör känslan av att tillhöra ett meningsbärande sammanhang och gör det lättare för eleverna att bemöta de nya upplevelserna och erfarenheterna. Detta i sin tur stärker sammanhållningen och tryggheten i skolan. När Blomängen förberedde Eid al-Fitr fick eleverna jobba i flera olika verkstäder ledade av personer med kunskap om den specifika traditionen. Bl.a. bakade man turkiska baklava-bakelser, dansade tatarisk dans, skrev arabisk kalligrafi och lärde sig om profeten Muhammed och bildförbudet inom islam. Under festen hade eleverna själva pyntat festutrymmet där de tog emot gästerna och stod för programmet. Även om det i skolan

fanns elever med anknytning till den specifika traditionen behövde inget barn, agera representant för sin tradition eller för sina föräldrars hemland. Högtiderna förbereddes och firades tillsammans av alla elever, lärare och gäster. Däremot såg man till att det fanns utrymme för den som på eget initiativ ville berätta om sina erfarenheter i samband med festförberedelserna.

Oberoende vilken tradition en högtid härstammar från har den sin unika stämning. Den kan vara lugn och högtidlig som Maria Bebådelse, uppsluppen och glad som Eid al-Fitr eller karnevalistisk och livlig som Purim. Högtiden kan präglas av skira eller granna färger, svängig musik, stämningsfull sång, solljus eller skymning. Traditionella bakverk, maträtter och drycker sprider dofter och ger festen smak. Hantverk, bildkonst, dans, musik och teater lyfter fram särdrag i kulturen och ger utrymme för eget skapande. Ofta finns det legender eller berättelser kopplade till en högtid som kan ge festen en inramning. När Purim firades i Blomängen dramatiserade eleverna Purim-berättelsen och spelade upp den under den livade maskeradfesten i skolans aula på kvällen. Inte bara skolbarnen och lärarna, utan också föräldrar, småsyster och andra gäster hade klätt ut sig och dansade loss till klezmermusik. Under Maria Bebådelse däremot tog man fasta på det stillsamt högtidliga och visuella. Man firade tidigt på morgonen, var klass för sig, i ett rum helt inrett i blått och med Mariasymboler som eleverna hade tillverkat. Schuberts Ave Maria skapade stämning och eleverna formade tablåer med självgjorda handdockor. Tablåerna fotograferades och visades senare upp för hela skolan.

Gäster och gästfrihet är en självklar del av alla fester. Att dela med sig av sin tid, talang, fantasi, kun-

skap, mat, dryck, värme och festglädje är en av festårets grundidéer. Gästerna är också viktiga för att lyfta stämningen och bryta vardagen. Redan en enda gäst kan få festen och skolan att kännas viktig och betydelsefull. Gästerna är också ett sätt för skolan att förankra sig både i sin närmiljö och i samhället i stort. Genom att bjuda in gäster från kulturföreningar, församlingar, kommunen, grannskolor och personer som jobbar med integration och utbildning kan skolan etablera sig som en aktiv samhällsaktör och bygga upp ett kontaktnät inför feståret och framtiden. Elevernas föräldrar, syskon och mor- och farföräldrar bjuds inte bara in som festgäster, utan också för att berätta om sina traditioner, kanske leda verkstäder eller komma med tips och idéer inför planerandet. Under feståret besöktes Blomängen av bl.a. politiker, konstnärer, kulturaktörer, elever och lärare från andra skolor och så de egna elevernas familjer och släktingar förstås. Också pressen var närvarande under året och skolans mångkulturella satsning fick synlighet i medierna. Migrations- och Europaminister Astrid Thors fungerade som pilotprojektets beskyddare och deltog som hedersgäst i invigningsfesten.

Vårt samhälle är till stor del kommersialiserat och högtider uppfattas ofta i materialistiska termer, men bakom materian finns symbolerna, kulturarvet och behovet av gemenskap. Med hjälp av det Mångkulturella feståret får barnen upptäcka att man kan läsa och förstå festerna och på så sätt lära sig om världen omkring sig. Ingenting är bara yta. Det Mångkulturella feståret fungerar som en konkret modell för att stöda elevernas kulturella egenart och utveckla toleransen i skolan och samhället. Utbildningsråd Pekka Iivonen vid utbildningssty-

relsen stöder projektet och förhoppningen är att modellen ska spridas till både svenska och finska skolor i hela landet. Hösten 2010 utkommer en handbok för lärare på svenska (Schildts) och finska (Tammi).

Arbetsgruppen bakom projektet består av Mikaela Hasán, Heidi Johansson och Milena Parland. Projektet förverkligas i samarbete med Helsingfors kulturcentral, Finlands UNESCO-skolnät och DOT r.f. och stöds av Konstsamfundet, Svenska kulturfonden, Sparbanksstiftelsen, Centralkommissionen för konst och Otto A. Malms donationsfond. Projektkoordinator är Noona Leppinen.

Hemsida på svenska och finska
www.festarujuhluvuosi.info

Sanna Huldén är koordinator för svensk verksamhet, Annegårdens konstcentrum.

Taiteen perusopetus Helsingissä¹

**REETTA
SARIOLA**

Taiteen perusopetus tarkoittaa kouluajan ulkopuolella tapahtuvaa, ensisijaisesti lapsille ja nuorille annettavaa taidekasvatusta. Taiteen perusopetuksesta säädetään lailla (633/1998) ja asetuksella (813/1998). Laissa keskeisenä taiteen perusopetuksen kriteerinä mainitaan tavoitteellisuus, tarpeellisuus sekä taloudelliset edellytykset antaa opetusta. Kaupungin intressinä taiteen perusopetuksen suhteen – lain asettamien vaatimusten lisäksi – on ollut erityisesti opetuksen tasainen jakautuminen kaupunkirakenteeseen, monimuotoisten taidekasvatuspalvelujen saatavuuden turvaaminen, kohtuullisten oppilasmaksujen ylläpitäminen, taiteilijajäyrittäjyyden tukeminen sekä laaja pätevän opetushenkilöstön työllistyminen.

Laki ja asetus taiteen perusopetuksesta

Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Luvan myöntämisen edellytyksenä on, että opetus on tarpeellista ja että luvan hakijalla on ammatilliset ja taloudelliset edellytykset opetuksen asian-

mukaiseen järjestämiseen. Opetusta ei saa järjestää taloudellisen voiton tavoittelemiseksi. Oppilailta voidaan periä opetuksesta kohtuullisia maksuja. Jokaisella oppilaitoksella, jossa järjestetään taiteen perusopetus -laissa tarkoitettua koulutusta, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori. Rehtorin ja opettajien kelpoisuusvaatimuksista säädetään asetuksella. Koulutuksen järjestäjällä tulee olla koulutuksen järjestämistapa huomioon ottaen riittävä määrä opettajanvirkoja tai työsopimussuhteisia opettajia.²

Opetushallitus päättää taiteenaloittain taiteen perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä (opetussuunnitelman perusteet). Opetussuunnitelman perusteet voivat sisältää erilaajuisia oppimääriä. Taiteen perusopetuksen oppimääriä ovat yleinen oppimäärä ja laaja oppimäärä. Koulutuksen järjestäjä päättää opetuksen määrästä opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti.³

Taiteen perusopetus on vapaaehtoista, tavoitteellista ja tapahtuu kouluajan ulkopuolella. Laajalla ja yleisellä oppimäärällä on yhteneviä ja eroavia tavoitteita. Laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet on vahvistettu musiikille, tanssille, teatteritaiteelle ja visuaalisille taiteille (arkkitehtuuri, kuvataide ja käsityö) sekä sirkustaiteelle. Yleisen oppimäärän opetussuunnitelman

¹ Artikkelin perustuu Helsingin kulttuuri- ja kirjastotoimelle laadittuun selvitykseen taiteen perusopetuksen toteutumisesta Helsingissä 2008.

² Laki taiteen perusopetuksesta 693/1998

³ Asetus taiteen perusopetuksesta 813/1998.

perusteet on vahvistettu musiikille, tanssille, sanataiteelle, esittäville taiteille (sirkustaide ja teatteritaide) ja visuaalisille taiteille (arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide ja käsityö).

Taiteen perusopetus on valtion organisaatiossa osa yleissivistävää koulutusjärjestelmää ja siitä vastaa opetus- ja kulttuuriministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Valtion kulttuurille osoittamat yleiset varat kanavoituvat kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osaston kautta. Valtio osallistuu taiteen perusopetuksen rahoitukseen antamalla kunnille taiteen perusopetuksen valtionosuutta asukasmäärän ja asukasta kohden lasketun yksikköhinnan perusteella. Helsingissä opetus- ja kulttuuriministeriö myöntää lisäksi eräille oppilaitoksille (yht. 15 kpl) valtionosuutta opetustuntimäärän ja opetustuntia kohden lasketun yksikköhinnan perusteella.

Helsingin kaupungin kulttuuri- ja kirjastolautakunta on myöntänyt taiteen perusopetuslupia 1990-luvun alkupuolelta saakka. Uusien opetus suunnitelmien perusteiden myötä kaupunki on keskitetysti tarkastanut oppilaitosten opetusluvut v. 2006–2007. Uusia luvan hakijoita tulee vuosittain, Helsingin runsaiden harrastus- ja työllistymistarpeiden myötä. Kaikkien taideopetusta antavien oppilaitosten ei ole pakko antaa taiteen perusopetusta, mutta hakemalla luvan oppilaitos saa vapautuksen arvonlisäveron maksamisesta oppilaiden lukukausimaksuista. Taiteen perusopetuslupa voidaan myöntää, jos oppilaitos täyttää taiteen perusopetukselle asetetut kriteerit.

Taiteen perusopetuksen historiaa

Musiikin opetukseen keskittyneet oppilaitokset ovat saaneet valtionosuutta jo vuodesta 1967, jolloin säädettiin laki musiikkioppilaitos-

ten valtionavusta. Valtionosuutta ei tuolloin myönnetty muille taiteenlajeille.

Luomalla taiteen perusopetusjärjestelmä haluttiin yhtenäistää ja kehittää taide-opetusta sekä saattaa muut taiteen alat samantarvoiseen asemaan musiikin kanssa. Astor (2001) näkee taiteen perusopetuksen järjestelmän luomisen yhtenä välillisenä vastauksena peruskoulun taito- ja taideaineiden aseman kurjistumiseen. Ensisijaisena syyinä oli kuitenkin saattaa tuolloin varsin kirjavaksi muodostunut ja tavoitteiltaan heterogeeninen eri taiteen alojen opetustoiminta keskenään tasavertaiseen asemaan ja opetuksellisesti keskenään vertailukelpoiseksi. Valtakunnallinen taiteen perusopetustyöryhmä (1989) linjasi taidekasvatuksen siten, että yleissivistävä opetus, taiteen harrastaminen ja taiteen perusopetus eri keinoin tukevat ja täydentävät toisiaan, mutta eivät korvaa toisiaan.⁵

Opetusministeriön alaiset ”Taiteen perusopetustyöryhmä” (1989), ”Taideopetustyöryhmä” (1991) ja ”Taidepedagogi- ja viestintäkasvatustyöryhmä” (1990) linjasivat taiteen perusopetuksen toteuttamista. Toimenpideohjelmalla ja lakimuutoksella (myöh. laki taiteen perusopetuksesta) haluttiin taata, että mahdollisimman moni lapsi ja nuori saa valitsemaansa taiteen alan opetusta, ja kun taiteenalojen kirjoa lisätään, laajennetaan muidenkin alojen kuin vain musiikin opiskelumahdollisuuksia.⁶

Lakimuutos tarjosi kunnille myös tulonsiirtoa valtiolta. Uutta oli, että kunnat alkoivat nyt saada asukasperusteista valtionosuutta taidekasvatustoiminnan ylläpitoon. Tuolloin asukasperusteisen valtionosuuden laskentaperuste määriteltiin taiteen perusopetukselle n. 8 markaksi. Tällä hetkellä laskentaperuste on 1,4 €/asukas, josta valtionosuus on 29,7 %.

⁵ Astor 2001.

⁶ Ibid.

Käytännössä taiteen perusopetuksen asukasperusteinen valtionosuus on – etenkin Helsingissä – riittämätön toteutuneeseen taiteen perusopetuksen kuntarahoitukseen verrattuna: vuonna 2008 Helsinki sai opetusministeriön maksamaa asukaskoh- taista valtionosuutta (kunnan rahoitusosuuksien vähennysten jälkeen) taiteen perusopetukseen n. 240 000€, kun kulttuuri- ja kirjastolautakunnan toteutunut rahoitus taiteen perusope- tukselle oli 4,4 milj. €.

Taiteen perusopetuksesta kaavail- tiin laajaa: tavoitteena 1990-luvun opetusministeriön alaisilla työryh- millä oli, että vuonna 2000 opetuksen piirissä olisi 30 % 3–16-vuotiaista (270 000 oppilaspaikkaa) suomalai- sista.⁷ Pornan mukaan vuonna 2002 luku oli valtakunnallisesti 101 779 lasta ja nuorta, 12 % peruskouluikäi- sistä.⁸ Helsingissä vuonna 2008 tai- teen perusopetuksen piirissä oli jo n. 16 000 oppilasta eli n. 18 % 1–18- vuotiaista helsinkiläisistä.⁹

Ensimmäisellä, vuonna 1992 voimaan tulleella taiteen perus- opetuslailla pyrittiin nostamaan muita taiteenlajeja vahvan ja tulok- sellisen musiikinopetuksen rinnal- le. Nykyinen, vuonna 1999 voimaan tullut taiteen perusopetuslaki yhdis- ti aikaisemmat vuoden 1992 tai- teen perusopetuslain ja vuoden 1995 musiikkioppilaitoslain osana laajem- paa koululakien kokonaisuudistusta. Se mahdollisti tuntiperusteisen val- tionosuuden myöntämisen muillekin taiteenlajeille kuin musiikille.¹⁰

Nykyään Suomessa on tuntipe- rusteisella valtionosuudella avustettu- ja oppilaitoksia kaikilta niiltä taiteen lajeilta, joille opetushallitus on vah- vistanut taiteen perusopetuksen ope- tussuunnitelmien perusteet. Tällä het- kellä tuntiperusteista valtionosuutta ohjautuukin Helsingissä musiikin, kuvataiteen ja arkkitehtuurin, tanssin sekä sirkuksen opetukselle.

Taiteen perusopetuksen historia Helsingissä

Henkilöstö- ja sivistystointa johta- van apulaiskaupunginjohtajan toi- meksiannosta 1990-luvun alussa toteutetussa, taiteen perusopetusta koskevan lain edellyttämiä toimen- piteitä valmistelevan työryhmän sel- vityksessä määriteltiin Helsingin kanta taiteen perusopetukseen.¹¹

Selvityksessä todettiin mm. että ettei kulttuuriasiainkeskus ja sen Annantalon taidekeskus tule jär- jestämään ko. laissa määriteltyä tai- teen perusopetusta. Tuolloin todet- tiin myös, että kulttuuriasiainkeskus, ammattiopetusvirasto ja kouluviras- to eivät lähde omissa yksiköissään järjestämään lain tarkoittamaa tai- teen perusopetusta, vaan Helsinki on mukana taiteen perusopetuksessa myöntämällä tukea taidelaitoksille (musiikkioppilaitokset, kuvataide- ja tanssikoulut), jotka jo järjestivät tai- teen perusopetusta tai sitä muistut- tavaa opetusta. Lisäksi linjattiin, että valtion myöntämiä taiteen perusope- tusmäärärahoja jaettaessa päätätä- ja toimeenpanovalta säilyvät kulttuu- rilautakunnalla, joka myös valvoo ko. oppilaitosten opetussuunnitelmia.

Taiteen lajien tasavertaiseen ase- ma pidettiin keskeisenä. Esimerkiksi Helsingin kulttuuritoimen 1990-lu- vun strategiassa lausuttiin:

Musiikkioppilaitosten tuki on par- haiten järjestetty ja kuvataide- koulujenkin toiminta on sujuvaa. Tanssikoulutuksen tuki on puutteelli- nen. --- Tuki on puutteellinen myös sellaisten taiteen alojen kohdalla, joi- den opetus ei ole järjestäytynyttä ja säännönmukaista (sirkus, sarjakuva, varietee, AV-taide, kirjoittaminen ja taidekäsityö).

Komitean ehdotukset olivat tuol- loin, että mm.:

⁷ Ibid.

⁸ Porna 2003. Kuntaliiton tilas- tointi ei kuiten- kaan ollut, aina- kaan Helsingin taiteen perusope- tuksen osalta täysin kattavaa.

⁹ Helsingissä tarkas- teluikäväli on 1–18 -vuotiaat opetus- sisällöllisistä tilas- toimisvaikeuksista johtuen. Vaikka tai- dekasvatusta ylei- sesti aletaan antaa vasta yli 3-vuotia- aille, on esimerkiksi musiikin varhais- kasvatuksen piirissä on runsaasti alle 3-vuotiaita. Lisäksi eri taideaineiden syventäviin opin- toihin osallistuu ammattiopintoihin suuntaavia alle pari- kymppisiä lapsia ja nuoria.

¹⁰ Porna 2003, 23.

¹¹ Taidekasvatusta selvittävän työryh- män loppuraportti 21.4.1992.

• *Kaupungin hallintokunnat suunnittelevat yhteisen alueittaisen / suurpiirikohittaisen kulttuurikasvatustarjonnan (sisältö, opettajavoimat ja tilat) lapsille ja nuorille. Tarjonnasta tiedotetaan tehokkaasti, kaupunginhallinnon sisäisesti myös yli virastorajojen.*

• *Taidealojen oppilaitosten avustuserusteet yhdenmukaistetaan saatamalla musiikki-, kuvataide- ja tanssialan oppilaitokset keskenään samanarvoiseen asemaan kulttuurilautakunnan ehdottamalla tavalla.*

• *Vuokratukea voidaan maksaa, erityisesti kaupungin keskustassa korkeavuokraisissa tiloissa toimiville opistoille, joihin kaikilla on hyvät kulkuyhteydet.¹²*

Muiden kun musiikin ja kuvataiteen tarjonnan ja avustamisen kehitys on kuitenkin ollut hidasta. Ylihallintokuntaisesti toteutetussa ”Lasten ja nuorten kulttuurin yhteistyömuotojen kehittämisyöryhmän loppuraportissa” (31.1.2002) kirjoitettiin: ”Kaupungin avustopolitiikassa tulee ottaa tavoitteeksi taidealojen tasapuolinen kohtelu. Tanssi- ja ilmaisutaiteen oppilaitosten tuen tulee nousta vähitellen musiikki- ja kuvataideoppilaitosten tasolle.”

Taidekasvatuksen tehtävänjakoa Helsingissä vuonna 1989 selvittävässä työryhmäraportissa kerrotaan eri hallintokuntien toteuttamasta taidekasvatus- ja kulttuuriharrastamistyöstä. Taidekoulujen osalta mainittiin, että Helsingin alueella toimi tuolloin yhteensä lähes 50 taideoppilaitosta, joissa opiskeli yhteensä n. 20 000 lasta ja nuorta. ”Vakiintuneinta toimintaa on musiikkioppilaitosten kohdalla, joita tuetaan säännöllisesti. Myös kuvataidekoulut ovat sekä valtion, että kaupungin säännöllisen tuen piirissä. Niiden opetus nou-

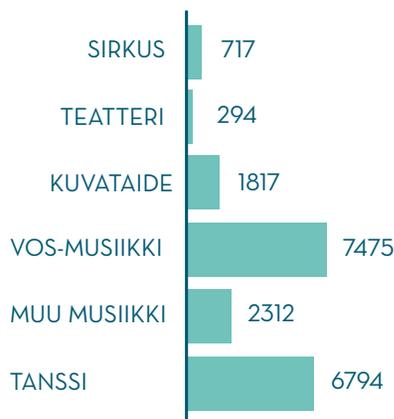
dattaa hyväksytyttä opetussuunnitelmia. Tanssikoulut ovat avustuserjestelmien ulkopuolella, samoin opetuksen sisällöllinen seuranta puuttuu.”¹³

Taiteen perusopetus Helsingissä 2008-2009

Seuraavat tilastot esittelevät taiteen perusopetuksen toteutumaa taidealoittain vuonna 2008. Musiikissa esitellään erikseen valtionosuutta saavat oppilaitokset ja harkinnanvaraisesti avustetut, sillä niiden tulotalouden rakenteet poikkeavat toisistaan.¹⁴

Vuonna 2008 oppilaita taiteen perusopetukseen osallistui 19 409. Musiikkioppilaiden osuus oli suurin, 50 % kaikista taiteen perusopetuksen oppilaisista. Toiseksi eniten, 35 % oli tanssin oppilaita. Musiikkia opiskeli n. 9 800, tanssia 6 800, kuvataidetta 1 800, sirkusta 700 ja teatteria 300 oppilasta. Eri taidelajeissa perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen oppilaiden suhde vaihtelee. Musiikissa varhaiskasvatuksella on pitkä perinne, ja esimerkiksi valtionosuutta saavissa musiikkioppilaitoksissa musiikkileikkikouluoppilait muodostavatkin 40 % oppilaita.

TAULUKKO 1



Taulukko 1. Taiteen perusopetuksen oppilait eri taidelajeissa 2008.

¹² Kulttuuri-Helsinki – Helsingin kulttuurin kehittämisuunnitelma vuosille 1991–1999.

¹³ Opetus- ja sivistystoimen apulaiskaupunginjohtajan toimeksianto 15.5.1989.

¹⁴ Tilastoissa lakisääteistä valtionavustusta saavat oppilaitokset on merkitty lyhenteellä ”VOS-musiikki” ja kaupungin harkinnanvaraisen tuen piirissä olevat musiikin yleisen oppimäärän oppilaitokset on merkitty ”muu musiikki”.

TAULUKKO 2

| | OPPILAAT YHT. | PERUS- OPETUS | VARHAIS- KASVATUS | MUUT ESIM. AIKUISET |
|----------------|------------------|------------------|----------------------|------------------------|
| SIRKUS | 717 | 548 | 76 | 123 17 |
| TEATTERI | 294 | 285 | 97 | 7 2 |
| KUVATAIDE YHT. | 1817 | 1499 | 82 | 264 15 |
| VOS-MUSIIKKI | 7475 | 4417 | 59 | 2980 40 |
| MUU MUSIIKKI | 2312 | 1489 | 64 | 334 14 |
| TANSSI | 6794 | 2878 | 42 | 1171 17 |
| YHT. | 19 409 | 11 116 | 57 | 4879 25 |

TAULUKKO 3

| MUUTA TOIMINTAA KUIN TAITEEN PERUSOPETUS? | LUKUMÄÄRÄ | PROSENTTI |
|--|-----------|-----------|
| OPPILAITOS JÄRJESTÄÄ KOULUJEN AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINTAA (1.-2. LUOKKALAISILLE) | 4 | 13,79 |
| OPPILAITOS JÄRJESTÄÄ KOULUJEN KERHOTOIMINTAA | 6 | 20,69 |
| OPPILAITOS TARJOAA TAITEEN PERUSOPETUKSEN ULKOPUOLISTA LYHYTKURSSITOIMINTAA | 21 | 72,41 |

Taulukko 2. Taiteen perusopetuksen oppilaat eri taiteenlajeissa 2008.

Taulukko 3. Muuta opetustoimintaa kuin taiteen perusopetusta eri oppilaitoksissa 2008. Useilla oppilaitoksilla on taiteen perusopetuksen lisäksi muuta opetustoimintaa, esimerkiksi aamu- ja iltapäivätoimintaa, koulujen kerhotoimintaa tai lyhytkursseja.

Taulukko 4. Poikien osuus taiteen perusopetuksen oppilaista 2008.

Tarkasteltaessa perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen suhdetta, voi todeta että eniten perus- ja syventävien sekä yleisen oppimäärän oppilaita (eli kouluikäisiä) on teatteri- ja kuvataiteen opetuksessa. Teatteriopetuksessa kouluikäisiä on 97 % ja kuvataiteen opetuksessa 84 % oppilaista. Useilla oppilaitoksilla opetusta annetaan myös aikuisille, esimerkiksi tanssissa aikuisoppilaat muodostavat 40 % ja sirkuksessa 16 % oppilasmäärästä.

Poikia taiteen perusopetuksen oppilaista oli kaikkiaan 25 %. Musiikin- ja kuvataiteen opetuksessa poikia oli n. 40 % oppilaista, kun tanssinopetuksessa poikien osuus oli n. 3 %.

Helsingissä toteutui 2008 yhteensä 319 644 tuntia taiteen perusopetusta ryhmä- ja yksilöopetusta. Musiikissa, jossa opetus on voimakkaasti yksilöopetusta, toteutui eniten tunteja. Musiikinopetusta oli 80 % kaikista Helsingissä toteutuneis-

TAULUKKO 4

| POIKIEN OSUUS OPPILAISTA | | % |
|--------------------------|------|----|
| SIRKUS YHT. | 66 | 9 |
| TEATTERI YHT. | 37 | 13 |
| KUVATAIDE YHT. | 639 | 35 |
| VOS-MUSIIKKI | 2809 | 38 |
| MUU MUSIIKKI | 1060 | 46 |
| TANSSI | 207 | 5 |
| YHT. | 4818 | 25 |

ta taiteen perusopetus -tunneista. Tanssiopetuksen tunnit muodostivat 12 % ja kuvataiteen 4 % kaikista toteutuneista opetustunneista. Sirkuksen ja teatterin tunnit muodostivat molemmat 2 % kaikista taiteen perusopetuksen tunneista.

Taiteen perusopetuksen kokonaismenot Helsingissä olivat noin 23 milj. euroa. Oheiset taulukot kuvaavat eri taidelajin oppilaitosten talousrakenteita lukuun ottamatta tanssia.¹⁵ Teatterin ja sirkuksen talouslukuja tarkastellessa on huomioitava otoksen pieni määrä.

TAULUKKO 5

| | KAUPUNGIN AV. | % MENOISTA | VALTION AV. | % MENOISTA |
|----------------|------------------|---------------|------------------|---------------|
| SIRKUS | 87 000 | 14 | 20 500 | 76 |
| TEATTERI | 34 000 | 31 | 0 | 0 |
| KUVATAIDE YHT. | 398 000 | 30 | 444 312 | 33 |
| VOS-MUSIIKKI | 3 214 455 | 22 | 7 592 890 | 52 |
| MUU MUSIIKKI | 550 500 | 25 | 33 370 | 2 |
| YHT. | 4 283 955 | 23 | 8 091 072 | 57 |

| | OPPILAS- MAKSUT | % MENOISTA | MUU VARAIN- HANKINTA | % MENOISTA |
|----------------|--------------------|---------------|-------------------------|---------------|
| SIRKUS | 410 403 | 64 | 71 285 | 11 |
| TEATTERI | 51 785 | 47 | 15 000 | 14 |
| KUVATAIDE YHT. | 481 553 | 36 | 8 483 | 1 |
| VOS-MUSIIKKI | 3 634 040 | 25 | 526 457 | 4 |
| MUU MUSIIKKI | 1 252 890 | 57 | 258 441 | 12 |
| YHT. | 5 830 671 | 31 | 879 666 | 5 |

Taulukko 5. Taiteen perusopetuksen oppilaitosten tulot 2008.

Molemmassa taiteenaloissa tarkastelussa on ainoastaan kaksi oppilaitosta, joten yksittäisten oppilaitosten vaikutus talouslukujen loppusummiin on suurempi.

Kaupungin avustukset taiteen perusopetukselle oli vuonna 2008 4,3 milj. €. Valtionosuuksia ja valtion harkinnanvaraisia avustuksia oppilaitoksille kohdistui 9 milj. €. Helsingissä valtionosuuksista valtaosa, yli 95 % suuntautui musiikkioppilaitoksille. Kaupungin avustaminen jakaantuu eri taiteenlajien välillä tasapuolisemmin, joskin musiikin osuus oli korostunut tässäkin. Kaupungin avustus kattaa eri taidelajien menoista n. 20-30 %. Ainoastaan sirkuksessa tämä osuus on vähemmän. Oppilasmaksujen osuus menoista oli sirkuksessa jopa 60 %.¹⁷ Oppilaitoksilla on myös muuta varainhankintaa. Esittävisissä taidelajeissa, teatterissa ja sirkuksessa, tämä oli esitystoiminnasta tullutta tuloa, esimerkiksi lipputulota ja esitysmyyntiä. Sponsori- ja yritys yhteistyötulo-

ja on oppilaitoksilla jonkin verran. EU-avustuksia ei ollut yhdelläkään oppilaitoksella.

Kiinteiden kulujen, eli henkilöstö-, kiinteistö- ja opetustarvikkeiden kulujen osuus oppilaitosten taloudessa on n. 90 %. Henkilöstökulut muodostavat oppilaitoksissa n. 80 % ja kiinteistömenot 11 % menoista. Teatterissa tilakustannukset ovat lähes 30 % kaikista menoista. Markkinointi- ja viestintäkulut ovat oppilaitoksissa vain muutaman prosentin luokkaa. Taidealakohtaiset tarpeet opetuksen järjestämisessä tulevat esiin myös talousluvuissa. Runsaasti tarpeista tarvitsevien taidelajien, kuten teatterin, sirkuksen ja kuvataiteen opetuksessa opetustarvikkeiden osuus oppilaitosten kokonaismenoista on 5-10 %.

Eri taidealat tuottavat erilaisia tuloja ja menoja oppilas- ja opetus-tuntikohtaisesti. Oppilaskohtaisesti tarkasteltaessa musiikin opetus on kallein taideala, sillä se on valtaosaltaan yksilöopetusta. Samalla myös mahdollisuus kattaa oppilasmaksul-

¹⁵ Vuonna 2008 tanssin taiteen perusopetus ei kuulunut kaupungin avustaman taiteen perusopetuksen piiriin.

¹⁶ Tämän lisäksi kulttuuri- ja kirjastolautakunnan harkinnanvaraisesti myöntämässä avustusrahoissa on 100 000 € määrärahaavaraus opetusviraston luokkatilojen iltakäytön vuokrakorvauksiin taiteen perusopetusta antaville oppilaitoksille.

¹⁷ Vuoden 2009 alusta Helsinki Circus Association on päässyt valtionosuuden piiriin.

TAULUKKO 6

| | HENKILÖSTÖ | % | KIINTEISTÖ | % | OPETUS- TARVIKKEET | % | MARKKINOINTI- JA VIESTINTÄ | % | MUUT | % |
|--------------|------------|----|------------|----|-----------------------|---|-------------------------------|---|-----------|----|
| SIRKUS | 464 299 | 72 | 67 845 | 11 | 33 736 | 5 | 8 067 | 1 | 67 792 | 11 |
| TEATTERI | 64 401 | 59 | 29 737 | 27 | 5 740 | 5 | 7 500 | 7 | 7 972 | 7 |
| KUVATAIDE | 873 349 | 66 | 177 461 | 13 | 118 894 | 9 | 42 119 | 3 | 114 935 | 9 |
| VOS-MUSIIKKI | 11 861 894 | 82 | 1 704 450 | 12 | 148 388 | 1 | 70 852 | 0 | 971 302 | 7 |
| MUU MUSIIKKI | 1 515 393 | 69 | 180 251 | 8 | 33 598 | 2 | 70 177 | 3 | 406 123 | 19 |
| YHT. | 14 779 336 | 79 | 2 159 745 | 11 | 340 356 | 2 | 198 715 | 1 | 1 568 124 | 8 |

TAULUKKO 7

| | OPETTAJAT YHT. | PÄÄ- TOIMISET | TUNTI- OPETTAJAT | HALL. HENKILÖSTÖ | HENKILÖSTÖ YHT. |
|----------------|-------------------|------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| SIRKUS YHT. | 52 | 3 | 44 | 7 | 59 |
| TEATTERI YHT. | 26 | 3 | 23 | 5 | 31 |
| KUVATAIDE YHT. | 96 | 55 | 41 | 12 | 108 |
| VOS-MUSIIKKI | 509 | 222 | 287 | 69 | 578 |
| MUU MUSIIKKI | 192 | 14 | 178 | 33 | 225 |
| TANSSI YHT. | 147 | 64 | 83 | 26 | 173 |
| YHT. | 1022 | 361 | 656 | 152 | 1174 |

Taulukko 6. Taiteen perusopetuksen oppilaitosten menot 2008.

Taulukko 7. Taiteen perusopetuksen opettajat 2008.

la opetustunnin kuluja heikkenee. Ryhmämuotoisessa opetuksessa erityisesti pitkälle edenneiden opintojen opetusryhmien koko on usein jo hyvin pieni, jolloin ne lähestyvät yksilöopetuksen tularakennetta. Valtion ja kaupungin yhdessä avustamista taiteenlajeista kuvataiteen ja musiikin julkinen tuki on vahvin. Taiteen perusopetusoppilaitoksiin työllistyi Helsingissä vuonna 2008 yli 1000 taideopettajaa ja lähes 200 henkilöä muihin tehtäviin. Tuntiopettajia oli opettajista n. 60 %. Osa hallintohenkilöstöstä oli osa-aikaista.

Suurimmalla osalla helsinkiläisistä taiteen perusopetuksen oppilaitoksista taustayhteisönä oli kannatusyhdistys. Lisäksi toimittiin säätiö- ja osakeyhtiömuotoisesti. Lähes kolmanneksella oppilaitoksista oli kuitenkin muita taustaorganisaatiota, esimerkiksi toiminimi tai muu rekisteröity yhdistys.

Taidealojen lukukausimaksuja on vaikea vertailla pitävästi. Esimerkiksi taulukossa 9 musiikin opetusajak-

si on kirjattu 30 min. Opintoihin kuuluu lisäksi viikoittain teoria- ja yhteismusisointiopintoja, jotka sisältyvät lukukausimaksuun. Sirkuksessa erilaiset opetusaineet maksavat usein kukin erikseen, eli lisäaineiden ottaminen viikko-ohjelmaan tuo lisämaksuja ac. oppilasmaksun päälle. Seuraavassa taulukossa on hahmotetaan erilaisten taidelajien lukukausimaksujen keskiarvoja vuonna 2008. Ryhmäopetuksena annettavat taidelajit ovat oppilaille selvästi edullisemmat. Kalleinta opiskelu on harkinnanvaraisesti avustetuissa musiikkioppilaitoksissa, joissa musiikkiopetukselta puuttuu valtion tuki.

Taiteen perusopetuksen osallistuminen asuinalueittain

Seuraavien sivujen kartoissa tarkastellaan taiteen perusopetukseen osallistumista postinumeroittain. Tarkastelussa on ainoastaan oppilaitosten kouluikäisille kohdistama opetus. Eri taiteen lajien varhaiskasvatusta on tarjolla niin eri määriä, että

TAULUKKO 8

| YHTEISÖN YLLÄPITÄJÄ | LUKUMÄÄRÄ | PROSENTTI |
|------------------------|-----------|-----------|
| KANNATUSYHDISTYS | 28 | 59,57 |
| SÄÄTIÖ | 4 | 8,51 |
| OSAKEYHTIÖ | 1 | 2,13 |
| JOKIN MUU | 14 | 29,79 |

Taulukko 8. Taiteen perusopetuksen oppilaitosten ylläpitäjät 2008.

TAULUKKO 9

| | MUSIIKIN VARHAISKASVATUS | 30 MIN | 45-60 MIN | 90-100 MIN | 120-> MIN |
|----------------|-----------------------------|-----------|--------------|---------------|--------------|
| SIRKUS YHT. | - | - | 148 | 207 | - |
| TEATTERI YHT. | - | - | 125 | 143 | - |
| KUVATAIDE YHT. | - | - | 151 | 160 | 172 |
| VOS-MUSIIKKI | 123 | 300 | 328 | - | - |
| MUU MUSIIKKI | 108 | 386 | 427 | - | - |

Taulukko 9. Taiteen perusopetuksen luku-kausimaksut keskimäärin euroina 2008.

niistä ei olisi mahdollista toteuttaa vertailukelpoisia karttatarkasteluja. Eri taiteen lajien varhaiskasvatuksen, perus- ja syventävän oppimäärän sekä yleisen oppimäärän yhteenlaskettujen oppilasmäärien perusteella 18 % helsinkiläisistä 1–18-vuotiaista osallistuu taiteen perusopetukseen.

Postinumeroitain tarkasteltuna taiteen perusopetuksen piirissä on 19 % kouluikäisistä helsinkiläisistä lapsista ja nuorista. Musiikkia ja tanssia opiskellaan eniten. Musiikkia opiskelee 12 %, tanssia 4 %, kuvataidetta 2 % ja sirkusta ja teatteria molempia noin 1 % kouluikäisistä.

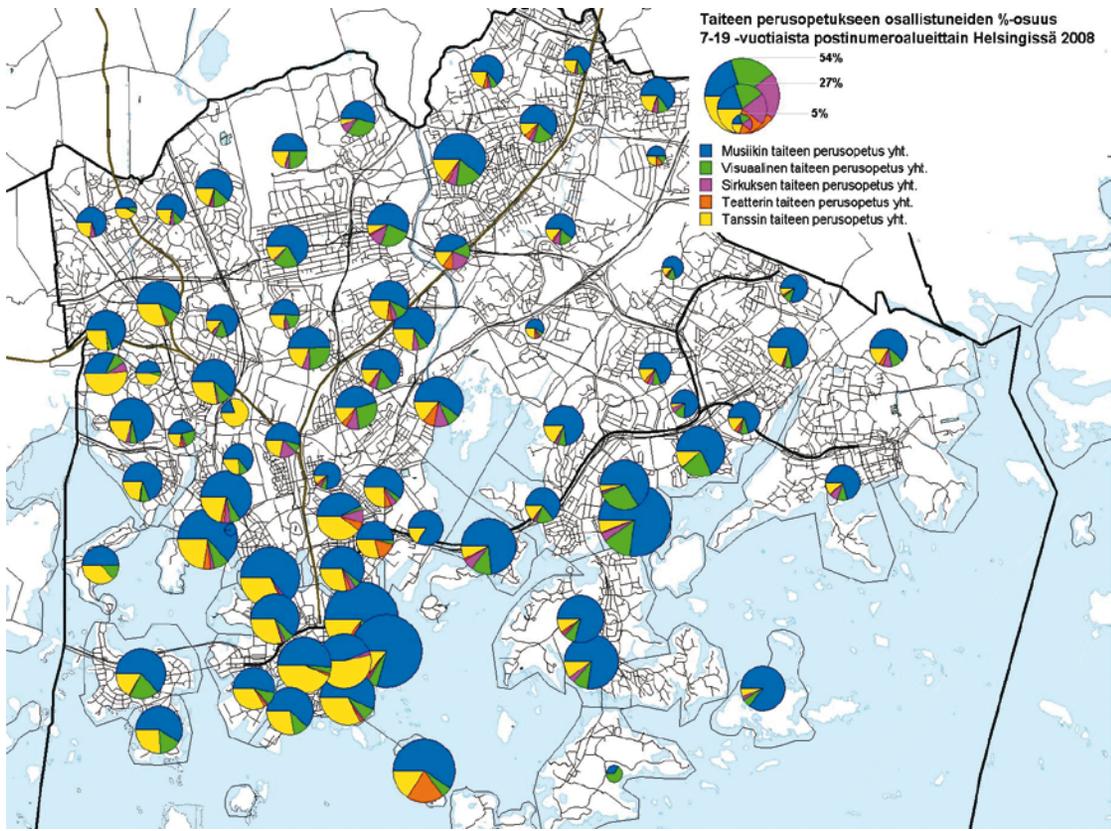
Tämän tarkastelun perusteella kattavimman osallistumisen postinumeroalueella lapsista ja nuorista yli 50 % opiskelee taiteen perusopetusta. Pienimmillään osallistuminen oli 4 % ko. alueen lapsista ja nuorista. Tällaisessa kokonaistarkastelussa tulee kuitenkin muistaa, että se ei huomioi osallistumisen päällekkäisyyttä. Sama lapsi voi osallistua vaikkapa kuvataiteen ja musiikin ja tanssin opetukseen. Elina Stenvallin selvityksen mukaan 3.–6.-luokkalaisista lapsista 24 % on taideharrastus, joista suurin osa oli ohjattua taideharrastamista. Harrastavista lapsista 37 prosentilla oli yksi harrastus, muilla oli kaksi tai useampia harrastuksia.¹⁸

Taiteen perusopetus on vahvasti lähipalvelu. Musiikin ja tanssin opiskelu on jakaantunut suhteellisen tasaisesti kaupunkirakenteeseen, koska niiden oppilaitoksilla on kaupunkitasoisesti tarkastellen melko kattava oppilaitosverkosto. Muiden taidelajien opetukseen osallistutaan erityisesti niillä alueilla, jolla sijaitsee opetuspaikka, esimerkiksi vaikkapa Suomenlinnassa teatteriopetus ja Vallilan alueella sirkusopetus.

Helsingissä toimii kaksi sirkustaiteen perusopetusta antavaa oppilaitosta: Pukinmäen taidetalo sekä Circus Helsinki Association.¹⁹ Teatteritaiteen perusopetusta opettaa kolme oppilaitosta: Pukinmäen taidetalo, Teatteri ILMI Ö sekä Musiikkiteatteri-ilmaisun koulun Musti. Oppilaitosten pääopetuspaikat sijaitsevat itäisessä kantakaupungissa ja itäisen junaradan varrella. Tälle alueelle osallistuminen ko. taidelajien osallistumiseen onkin suurin. Joitain sivuopetuspaikkoja sijaitsee esimerkiksi Vuosaareissa ja Suomenlinnassa, mikä näkyy heti myös oppilaiden hakeutumisessa. Opetuksen sijoittuminen lähelle asukkaita erityisesti keskustan ulkopuolella nostaisi osallistumismäärää. Osallistumisprosentit ovat kuitenkin aluekohtaisesti pieniä. Enimmillään osallistuminen esittä-

¹⁸ Stenvall 2009.

¹⁹ Lisäksi kaupungissa toimii yhteisöjä, jotka antavat sirkusopetusta, mutta jotka eivät ole anoneet taiteen perusopetuslupaa, esimerkiksi perinteikäs Linnanmäen sirkuskoulu, joka myös saa kaupungin toiminta-avustusta, mutta ei ole tässä karttatarkastelussa mukana.



Kuva 1. Eri taiteenla-
jien opetukseen osal-
listuneiden prosent-
tiosuus kouluikäisistä
(7-19 -vuotiaat) pos-
tinumeroalueittain
Helsingissä 2008.

vien taiteiden opetukseen oli erääl-
lä alueella 5 % postinumeroalueen
lapsista ja nuorista. Monilla alueilla
opetukseen ei osallistuttu lainkaan.

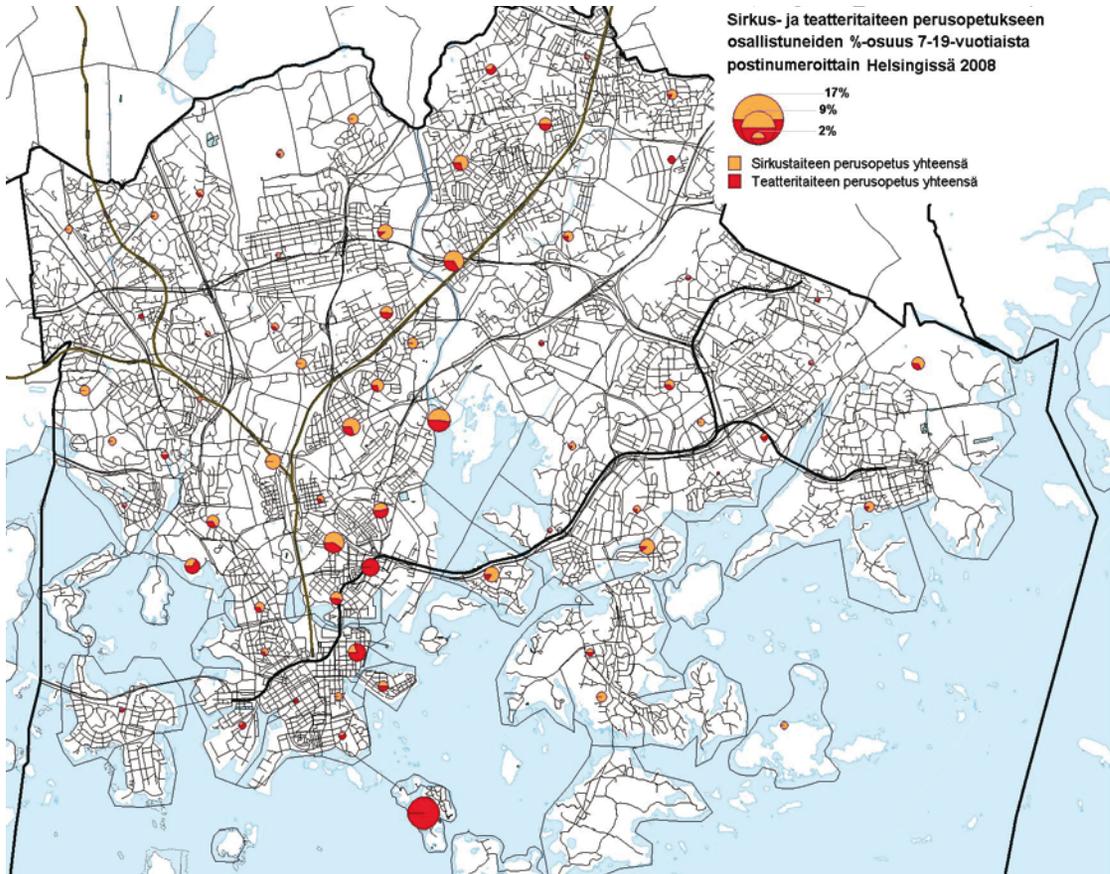
Helsingissä toimii useita visu-
aalisten taiteiden perusopetukseen
keskittynyttä taidekouluja. Kuvan 3
esittämässä osallistumisprosentissa
ovat mukana lapsille ja nuorille ope-
tuksensa kohdistavien oppilaitosten
oppilaat. Lapsille ja nuorille ope-
tusta tarjoavat Arkkitehtuurikoulu
Arkki, Helsingin kuvataidekoulu,
Pohjois-Helsingin kuvataidekoulu,
Helsingin taiteilijaseuran kuvatai-
dekoulu, Taito-käsityökoulu Helsky,
Pukinmäen taidetalo sekä Art-Rita
kuvataidekoulu.²⁰

Kuvataidekoulujen verkosto on
suhteellisen kattava. Kuitenkin eri-
tyisesti niillä alueilla, jossa kou-
luilla on pääopetuspisteensä, kuten
Roihuvuoressa ja Kruunuhaassa,
ovat lasten ja nuorten osallistumis-

prosentit korkeita. Enimmillään
8 % postinumeroalueen oppilaista
osallistuu kuvataiteen perusopetuk-
seen. Vähäisintä osallistuminen on
koillis-itäisen ja läntisen Helsingin
alueella.

Musiikin taiteen perusopetuk-
sen asema on vahva muihin tai-
teenalojen opetukseen nähden.
Helsingissä on yli 20 musiikkioppi-
laitosta. Opetusta annetaan moni-
muotoisesti eri musiikinlajeissa.
Pääpaino oppilaitosten opetuksessa
on klassisessa musiikissa. Opetusta
annetaan molemmissa oppimää-
rissä. Keskusta alueilla osallistu-
taan runsaasti yleisen oppimää-
rän opetukseen, keskusta-alueiden
ulkopuolella suurempi osuus osal-
listuu laajaan oppimäärän opetuk-
seen. Jakautumista kahden alueen
välillä selittää tarjonta: keskustas-
sa sijaitsee suuri osa yleistä oppi-
määrää tarjoavista oppilaitoksis-

²⁰ Näistä Art-Rita
kuvataidekoulu ei
ole hakenut kau-
pungin avustusta.
Aikuisten kuva-
taiteiden perus-
opetusta antaa
lisäksi Helsingin
Aikuisopisto.



ta, ja kuten muissakin taidelajeissa, oppilaat hakeutuvat oman alueensa oppilaitokseen.

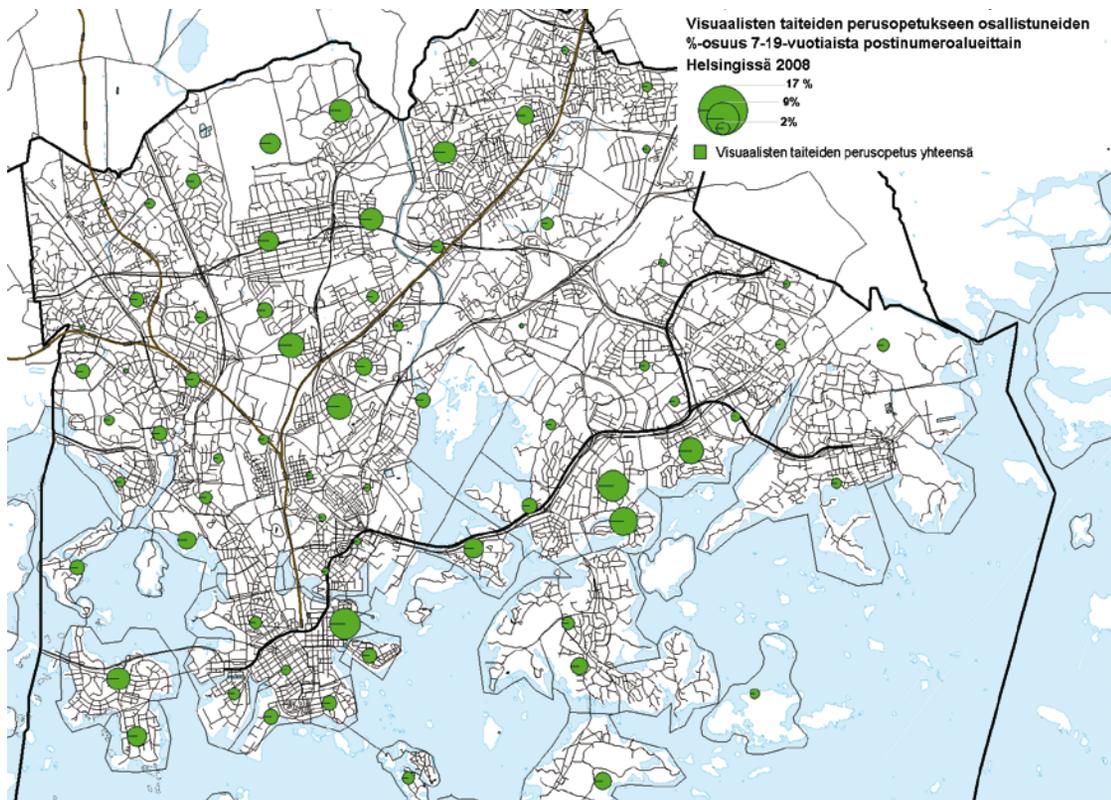
Enimmillään musiikin opetukseen osallistui 40 % postinumeroalueen lapsista ja nuorista. Pienimmillään osallistuminen oli muutaman prosentin luokkaa. Osallistuminen oli vähäisintä koillis-itäisillä sekä kaupungin reuna-alueilla.

Edellä esitetyissä kartoissa opetukseen osallistuminen on kaupungin reuna-alueilla usein muuta kaupunkia heikompaa. On kuitenkin syytä huomioida, että näiltä alueilta saattaa hakeutua lapsia ja nuoria myös naapurikaupunkien opetukseen. Vuonna 2006 toteutetussa pääkaupunkiseututasoisessa oppilaiden hakeutumista kartoittaneessa selvitys osoitti, että helsinkiläisiä kaupungin reuna-alueiden lapsia ja

nuoria opiskeli runsaasti Espoon, Vantaan ja Kauniaisen oppilaitoksissa. Hakeutuminen palveluihin yli kuntarajojen oli silloin määrällisesti kaupunkien välillä tasapainossa. Helsingissä ja Vantaalla ylikunnallisilta oppilailta peritään yleensä lisämaksua normaalin lukukausimaksun päälle. Espoossa ns. kuntamaksua ei peritä. Jatkossa olisikin perusteltua helpottaa oppilaiden hakeutumista palveluihin yli kuntarajojen, esimerkiksi avustustasausmenettelyin.

Kuva 2. Esittävien taiteiden opetukseen osallistuneiden prosenttiosuus kouluikäisistä (7-19 -vuotiaat) postinumeroalueittain Helsingissä 2008.

Reetta Sariola
on Helsingin
kulttuurikeskuksen
kulttuurisuunnittelija.



Kuva 3. Visuaalisten taiteiden opetukseen osallistuneiden prosenttiosuus kouluikäisistä (7-19 -vuotiaat) postinumeroalueittain Helsingissä 2008.

Kirjallisuus:

Astor, Jouko 2001. Ei kenenkään maalla - taidekasvatuksen pitkä murros 1980-1990-luvulla. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Muistio 1992. Taidekasvatusta selvittävän työryhmän loppuraportti 21.4.1992. Helsingin kaupunki.

Muistio 2002. Lasten ja nuorten kulttuurin yhteistyömuotojen kehittämistyöryhmän loppuraportti. 31.1.2002. Helsingin kaupunki.

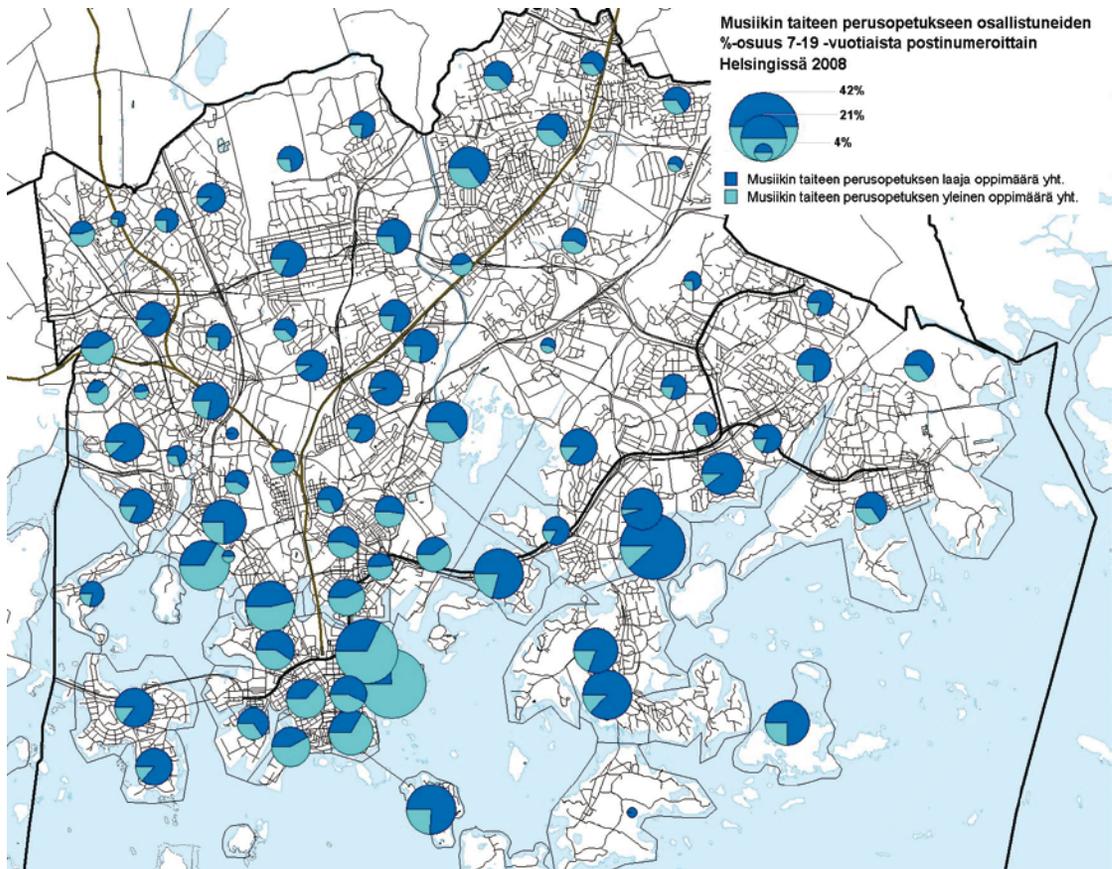
Muistio 1989. Taidekasvatuksen työnjakoa. Opetus- ja sivistystoimen apulaiskaupunginjohtajan toimeksianto 15.5.1989. Helsingin kaupunki.

Porna, Ismo 2003. Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2002. Suomen kuntaliitto. Kuntatalon paino. Helsinki.

Sariola, Reetta 2009. Raportti tanssin taiteen perusopetuksesta. Helsingin kaupungin kulttuuri- ja kirjastolautakunta 3.11.2009. Helsingin kaupunki.

Stenvall, Elina 2009. ”Sellast ihan tavallist arkee”. Helsingiläisten 3.-6.-luokkalaisten arki ja ajankäyttö. Helsingin kaupungin tietokeskus. Edita Prima. Helsinki.

Suunnitelma 1990. Kulttuuri-Helsinki – Helsingin kulttuurin kehittämissuunnitelma 1991-1999. Kulttuurisuunnitelmakomitea 9.4.1990. Helsingin kaupunki.



Kuva 4. Musiikin taiteen perusopetukseen osallistuneiden prosenttiosuus kouluikäisistä (7-19 -vuotiaat) postinumeroalueittain Helsingissä 2008.

VISUAALISET TAITEET



Tilaa lasten omalle kulttuurille

**SINIKKA
RUSANEN**

Viisivuotias Alma kerää kiviä meren rannasta. Hän lajittelee niitä vaaleisiin, tummiin ja punaisiin. Kun Alma löytää pienen vihreän kiven, hän pistää sen syrjään. Ja kun löytyy isompi vihreä kivi, hän sanoo, että se on pienemmän kiven äiti. Kivien lajittelu lakkaa. Alma ryhtyykin keräämään levää, ahdinpartaa. Siitä tulee sohva vihreälle pikkukivelle, joka pääsee nukkumaan. Alma käärii pikkukiven ahdinparran sisälle. Äitikin saa ympärilleen peitteen. Levästä tulee myös pöytä, jolle Alma kerää ruokaa – kivensiruja, näkinkengiä ja kaarna. Alma on ruokkimassa perhettään kun isovelji kutsuu hänet mukaansa. Leikki keskeytyy, mutta Alman lajittelemat kivet ja vihreä kiviperhe jäävät rantaan installaatioksi.

Alman installaatio on hyvä esimerkki siitä, minkälaista voi olla lasten oma kulttuuri. Se on hetkellistä, spontaania. Se liittyy usein leikkitalanteisiin. Siihen voi kuulua keräilyä. Se muuntaa aikuisten tuottamaa kulttuuria ja käsittelee lapselle merkityksellisiä asioita kuten Almakin tekee kotia luodessaan ja kiviperhettä hoivattessaan.

Lasten oma kulttuuri on erottamattomassa suhteessa aikuisten tuottamaan lastenkulttuuriin ja ottaa siitä vaikutteita, mutta se poikkeaa siitä myös monin tavoin. Aikuisten lapsille tuottama kulttuuri on julkista ja aikuiset asettavat sen tavoitteet.

Ne suuntautuvat niin taloudellisen edun tavoittelemiseen kuin sivistyksen tai kulttuurisen perinnön välittämiseen. Lasten oma kulttuuri jää usein piiloon. Se on varsin henkilökohtaista ja ilmentää lapsen sisäistä maailmaa, eikä lapsi aina halua jakaa sitä aikuisen kanssa. Se ei myöskään välttämättä näy valmiina tuloksena. Jotta se voi jäädä näkyviin, aikuisen tulee ensinnäkin havaita se ja toiseksi myös kiinnittää tai tallentaa se jollain tavalla. Tässä mielessä lasten oma kulttuuri on myös aikuisten ja lasten yhdessä tuottamaa kulttuuria.

Me aikuiset kohtaamme lasten oman kulttuurin myös taidetta koskevissa tulkinnoissa. Kun kaksivuotias Niko keskittyneenä katselee Ferdinand von Wrightin maalausta jänikseen tarttuvasta huuhkajasta, on hänen tulkintansa siitä vaikuttanut: ”tipu ottaa pupun syliin”. Tai kun Karoliina kuvaa Haavoittunut enkeli-maalauksen poikia iloisena kantamassa pelastettua enkeliä, hän osoittaa ratkaisseensa Hugo Simbergin raskasmielisen teoksen arvoituksen omalla tavallaan. Enkeli hymyilee helpottuneena, ja Karoliina on vahvistanut kuvan onnellista tunnelmaa ottamalla mukaan kukat, auringon kehrän ja poutapilvet. Lasten tulkinnot tuottavat muunnelmia aikuisten luomasta kulttuurista, mutta ne tuovat meille myös tietoa lapselle tärkeistä asioista. Kaksivuotiaan

maailmassa eläimet sinänsä ovat hellyttäviä, hän ei tunne niitä toisiaan syövinä petoina. Viisivuotiaat ovat vielä vahvasti kiinnittyneitä perheeseen, mutta yhtä lailla heille on merkityksellistä oma ikäryhmä vertaisryhmänä, jossa kaverit auttavat ja huolehtivat toisistaan.

Kun Niko katsoo vilpittömin silmin hyökkäävää huuhkajaa ja Alman mielikuvitus elollistaa rannan kivet leikin päähenkilöiksi, näyttäytyy lapsuus viattoman mielikuvituksen aikana. Kokemattomuus saattaa kuitenkin luonnehtia lapsuutta paremmin. Lapsi on ehtinyt elää vähemmän aikaa kuin aikuinen, hänen kokemusmaailmansa on niukempi, hänen ajattelunsa harjaantumattomampaa ja mielikuvansa rajoituneempia. Mutta hänen maailmansa on myös tuore. Lapsen vahvuutta on hänen havaintojensa aistivoimaisuus ja kykynsä olla intensiivisesti läsnä. Lapsi keskittyy ja uppoutuu uusiin kokemuksiin luoden samalla oman tulkintansa maailmasta. Hänen maailmansa on vitaalinen, elinvoimainen. Siinä on sen erityisyys.

Juuri intensiivinen läsnäolon kokemus on edellytys osallisuudelle, johon kohdistettiin erityishuomio lapsen oikeuksien yleissopimuksen 20-vuotisjuhluvuonna. Lapsen osallisuus on hänen oman maailmansa arvostamista: hänen itseisarvoaan kunnioitetaan ihmisenä, arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on. Tämä näkökulma osallistumiseen on perusta lapsen hyvinvoinnille. Aikuinen arvostaa lasta lapsena, hänen näkemyksiään, tarpeitaan. Hän on kiinnostunut lapsen ajatuksista ja olemisen tavasta, juuri tässä hetkessä. Se mikä lapselle on tärkeää, tulee nähdyksi ja kuulluksi – saa tilaa.

Toisaalta osallisuus on lapsen kiinnittymistä häntä ympäröiviin yhteisöihin. Kun lapsi saa kokemuksen siitä, että hänen näkemyksensä otetaan huomioon, hän ottaa ensi

askeliaan vaikuttajana. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen, sosiaalisuus ympäröivään yhteiskuntaan, ei vain tapahdu lapsille. Siihen kaitaan prosessia, jossa lapset voivat tuottaa omaa kulttuuriaan, vertaiskulttuurina. Lapset tarvitsevat tilaisuuksia uusintaa aikuisten tuottamaa kulttuuria ja etsiä vaihtoehtoja. Esimerkiksi kruununhaka-laisen päiväkodin lapset kokeilivat istutuslaatikoiden viljelmillä, onko mahdollista muuttaa autojen valtaama asfalttipiha viihtyisämmäksi. Sipulien ja siemenien lisäksi he halusivat testata, kasvaako muttereista mutteripuita tai kivistä isompia, kun ne syksyllä haudattiin multaan kevättä odottamaan.

Tilan luominen lasten omalle kulttuurille tarkoittaa useita asioita. Ensinnäkin aikuisen on hyvä tunnistaa lasten oma kulttuuri ja sen erityispiirteet, jotta hän ei vierasta tai tukahduta sitä. Tunnistamisen kyky voi syntyä useilla tavoilla. Aikuisen omat lapsuuden kokemukset voivat säilyä niin eloisina, että niiden luoma ymmärrys auttaa olemaan riittävän herkkä. Tämä edellyttää kuitenkin, että aikuinen on tietoinen omien elämäkokemustensa tulkit-sija suhteessa siihen, mitä lapsuus on nyt ja tällä hetkellä, meidän ajassamme ja kussakin erityisessä paikassa.

On hyvä myös tuntee lapsen ja aikuisen erilainen aikakäsitys. Lapsen kokemusmaailma on tässä hetkessä elettyä elämää, joka on tapahtumia, elämyksiä ja assosiaatioita täynnä. Se ei ole kerrottua elämää, jossa kokemukset on jo asetettu arvotettuun järjestykseen. Usein aikuisilla onkin lineaarinen näkökulma kehitykseen: miten lasten nykyiset kokemukset rakentavat heidän tulevaisuuttaan aikuisina. Tämä on kasvatuksen tavoitteiden asettamisen kannalta tarpeellista, mutta yhtä tärkeää on pitää mielessä, että lapsuus ei ole vain valmistava vaihe. Se

VIEREISEN
SIVUN KUVA:
MAURI TAHVONEN,
ANNANTALON
TAIDEKESKUS

Sinikka Rusanen (TaT) on kuvataiteen didaktiikan lehtori opettajan-koulutuslaitoksella, Helsingin yliopistossa.

on sosiaalinen instituutio ja elämänsäkaaren olennainen vaihe, jonka toiminnallisia ehtoja rakennetaan koko ajan. Lasten oma kulttuuri ei ole olemassa vain siksi, että se olisi hyödyllistä, tai että se valmistaisi aikuisuuteen ja sosiaalistaisi yksilöä. Lasten kulttuureissa kaikissa yhteiskunnissa on aineksia, jotka ovat olemassa vain hovin vuoksi. Oman ikäryhmän toimintaan osallistutaan, koska se on hauskaa. Tärkeintä on nimenomaan vertaisryhmä, toiset lapset, elämisen yhteinen ilo.

Kirjallisuus:

Anttila, A. & Rensujeff K. 2009. Taiteen taskurahat. Lastenkulttuurin käsite, linjaukset ja edistäminen. Tutkimusyksikön julkaisuja n:o 35. Helsinki: Taiteen keskus toimikunta.

Danbolt, G. & Enerstvedt, Å. 1995. Når voksenkultur og barns kultur møtes. Oslo: Norsk kulturråd.

Ruokonen, I. & Rusanen, S. & Välimäki A.-L. (toim.) 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Rusanen, S. 2007. Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.





Arkkitehtuurin taiteen perusopetus teini-iässä

PIHLA
MESKANEN

NIINA
HUMMELIN

Suomessa 1970-luvulla perustettu taiteen perusopetuksen järjestelmä on johtanut arkkitehtuurikasvatuksen alalla maailmanlaajuisesti ainutlaatuihin ilmiöihin.

Vuonna 1993 arkkitehtuuri sisällytettiin taiteen perusopetukseen ja seuraavana vuonna perustettiin Suomen ensimmäiset arkkitehtuurin opettamiseen erikoistuneet taidekoulut. Suomen kansallinen arkkitehtuuripoliittinen ohjelma (1998) kirjasi yhdeksi tavoitteekseen vahvistaa arkkitehtuurikasvatuksen asemaa.

“Hallitusmuotomme mukaan jokaisen perusoikeuksiin kuuluu oikeus terveelliseen ympäristöön, mahdollisuus vaikuttaa elinympäristöönsä koskevaan päätöksentekoon sekä vastuu ympäristöstä ja kulttuuriperinnöstä Kansalaisten edellytyksiä osallistua ympäristöä koskevaan päätöksentekoon ja siitä keskustelemiseen voidaan parantaa tekemällä arkkitehtuuria tutuksi. Arkkitehtuurin ymmärtäminen on yksi osa kansalaistaitoa.”

Suomi kuuluu arkkitehtuuripoliittisten ohjelmien pioneerimaihien, ja Suomen ohjelmaa on käytetty laajasti mallina muiden eurooppalaisten maiden arkkitehtuuripoliittisten ohjelmien laadinnassa. Mallia

arkkitehtuurikasvatuksen sisältöihin ja menetelmiin haetaan Suomesta, koska täällä opetusta on kehitetty pitkäjänteisesti nyt jo puolitoista vuosikymmentä sekä muutamassa arkkitehtuurikoulussa että useissa kuvataidekouluissa.

Arkkitehtuurikoulu Arkki tarjoaa arkkitehtuurikasvatuksen laajan oppimäärän opetusta noin 350 lapselle viikoittain Helsingissä, Espoossa ja Vantaalla, ja yleisivistävää arkkitehtuurikasvatuksella noin 100 lapselle vuositasolla. Maailmanlaajuisesti katsottuna Arkin taiteen perusopetus on tuntimääriltään ja harrastusvuosimääriltään laajinta, mitä on tarjolla. Näin pieni Suomi on arkkitehtuuriopetuksen alueella onnistunut luomaan mallin, josta tullaan ottamaan oppia ympäri maailman. Vuonna 2010 Arkin arkkitehtuurin perusopetus täyttää 16 vuotta, eli on parhaassa teini-iässä. Takana on jo monia kehitysvaiheita, ja varmasti monia on vielä edessä.

Poikien juttu?

Arkin oppilaista yli 70 % on poikia. Mistä tämä kertoo, siitä ei ole tutkittua tietoa. Voi vain arvailla, kuvastaako se vanhempien suhdetta arkkitehtuuriin, vai heijastuuko siinä

pienten poikien suuri innostus pienoismalleihin ja majojen rakenteluun, mitkä voivat ensimmäisenä tulla mieleen arkkitehtuurikasvatuksesta. Arkkitehtuurin opiskelu on suhteellisesti suosituinta ikäryhmissä 4–6 ja 7–14. Tämän jälkeen ryhmissä käy kato, ja myös sukupuolten suhde oppilasmäärissä on n. 50–50. Tässä iässä tehdään valintoja eri harrastusten välillä, ja myös sosiaalinen elämä verottaa harrastusaikaa. Toisaalta taas voi ilolla todeta, että tässä iässä alkaa näkyä toiselta, syvempi kiinnostus ja innostus rakennettua ympäristöä kohtaan. Tiedot, taidot ja ymmärrys vaikutusmahdollisuuksista lisääntyvät. Ehkäpä oman opetusurani sydäntä lämmittävin kommentti eräältä 12-vuotiaalta oppilaalta on ollut: ”Nyt näen maailman aivan uusin silmin”.

Arkin arkea

Opettajina Arkin viikoittaisissa laajan opetuksen opetusryhmissä toimii 11 arkkitehtia, kuvataiteilija, muotoilijaa ja ympäristötaitelijaa. Arkkitehtien kiinnostus pedagogiikkaan on kasvanut vuosien myötä, tälläkin hetkellä neljä Arkin opettajista opiskelee jatkotutkintoa Taikissa taidekasvatuksen osastolla ja kahdella on takanaan pedagogiset opinnot. Arkin toimintamalliin kuuluu tuntikohtaiselle tasolle saakka viety yhtenäinen opetussuunnitelma, joka kattaa vuodet valmistavista opinnoista syventäviin opintoihin (4–19 -vuotiaat). Opinnot voi aloittaa eri-ikäisenä, joko valmistavista opinnoista tai perusopinnoista. Syventävät opinnot eivät koostu työpajoista, vaan tavoitteellisesta vuodesta toiseen jatkuvasta perusopetuksen kaltaisesta opetuksesta. Näin varmistetaan, että kaikilla oppilailla on samat valmiudet ja opetuksessa säilyy tavoiteltu laatutaso.

Opintoja voi täydentää erilaisilla intensiivikursseilla, joita Arkki järjestää koulujen lomaaikana lukuisista eri teemoista. Yksi suosituimmista ovat majanrakennuskurssit, joilla arkkitehtuuria tehdään itse 1:1 mittakaavassa. Intensiivikursseilla muita teemoja ovat mm. kuvanveisto, muotoilu, sisustus, kaupunkisuunnittelu, ja uusimpana aluevaltauksena tietokoneen käyttö suunnittelun apuvälineenä. Tietokoneen käyttöä työvälineenä lähdettiin tutkimaan ja kehittämään opetusministeriön Opetusympäristöjen kehittämishankkeen turvin vuonna 2009, ja ensimmäiset pilottijaksot ovat tuottaneet mielenkiintoista tietoa nuorten valmiuksista käyttää vaittomasti ammattilasten suunnitteluohjelmia työvälineenä.

Arkkitehtuuriopetuksen tavoitteita

”Rakennettu ympäristö on käyttäjiensä omaisuutta. Merkitykset syntyvät historiasta ja tarinoista. Hyvää ympäristöä ei synny ilman yhteiskunnan osallistumista eikä tukea. Laatu edellyttää yhteiskunnan ja sen jäsenten tietoisia päätöksiä ja panostusta. Arkkitehtuuria on olemassa vain, jos yhteiskunta sitä haluaa. Pelkästään arkkitehtien voimin se ei synny eikä säily.”¹

Tieto auttaa meitä katsomaan asioita uudella tavalla ja ymmärtämään rakennettua ympäristöä. Arkkitehtuuri kertoo mielenkiintoisia tarinoita niille, jotka näitä merkkejä osaavat nähdä, lukea ja tulkita. Mitä enemmän tiedämme, sitä enemmän voimme havainnoida. Tilakokemus perustuu kokijan kokemustaan, oletuksiin, tietoihin ja arvomaailmaan. Jos meillä ei ole ymmärrystä tulkita joitain asioita ympäristössämme, ne voivat jäädä

¹ Matti Rautiola, Rakennustietosäätiön yliasiamies artikkelista ”Arkkitehtuurin asemasta Suomessa” 3.12.2005

meiltä kokonaan huomaamatta! Ihmisen tapaan nähdä maailmaa voi vaikuttaa vaikuttamalla ihmiseen, hänen tietoihinsa ja hänen arvo-
maailmaansa. Opitut käsitteet mahdollistavat omien havaintojen poh-
timituksen muiden kanssa. Ymmärrys on tärkeää oman ympäristösuh-
teen syntymiselle. Innostus arkkitehtuuriin ja ympäristön suunnit-
telun vaikuttamiseen lähtee omasta ympäristösuhteesta.

Arkin opetuksen tavoitteena on herättää kiinnostus ympäristöä ja arkkitehtuuria kohtaan. Arkissa uskotaan, että aito kiinnostus on ensisijaisen tärkeää oppimisen kan-
nalta. Innostuksen kautta herää halu ottaa itse selvää asioista ja myös vaikuttaa niihin. Ihmisen identiteetti määräytyy suhteessa omaan elinympäristöön. Lähiympäristön ymmärtäminen ovat askeleita mat-
kalla globaaliin tietoisuuteen ja vaikuttamiseen.

Prosessi on tärkeämpi kuin ”tuotos”

Arkkitehtuurissa yhdistyvät taloudelliset, toiminnalliset, rakenteelliset, esteettiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tavoitteet. Koska arkkitehtuuri on ’tilan taidetta’, on luontevaa opiskella arkkitehtuuria kolmiulotteisten menetelmien avulla. Kolmiulotteinen työskentely on omiaan havainnollistamaan arkkitehtuuria tavalla, jota on vaikea saavuttaa kaksiulotteisilla työskentelytavoilla. 3D-työskentely voi olla tilan tutkimista moniaistisesti, mielikuvitusmaailmojen toteuttamista, tilasuunnittelua, raken-
nus- tai kaupunkisuunnittelua, muo-
toilua, valaistuksen tutkimista tai värien tunnelmien havainnointia, majanrakennusta, kaupungin salapoliisin näkökulmasta tai retkeilyä arkkitehtuurikohteissa. Tekemällä oppi-
minen on luontainen tapa opiskella arkkitehtuuria.

Arkissa lapset ja nuoret johdellaan leikin ja tutkimisen kautta löytämään ratkaisuja heitä askarruttaviin arkkitehtonisiin kysymyksiin, sekä kannustetaan heitä luomaan itselleen uusia haasteita. Tärkeintä työskentelyssä ovat keskustelut ja itse oppimisprosessi; tekemisen ilo ja keksimisen riemu. Opetusohjelman tehtävät on suunniteltu niin, että niihin ei ole ns. oikeita ratkaisuja. Arkin opetuksessa vältetään kilpailuhenkisyttä ja suoritusten mittaamista.

Opetuksen mentelmiä

Arkin opetuksessa pyritään löytämään mahdollisimman monta eri lähestymistapaa arkkitehtuuriin kehittämällä lapsikeskeisiä, kokeilevia ja tutkivia oppimismenetelmiä. Opetusmetodeina Arkissa käytetään laajaa skaalaa pienten sadutuksesta pedagogiseen draamaan, esittävästä opetuksesta tekemällä oppimiseen. Arkissa kehitetään opetussuunnitelman toteuttamiseksi pedagogisia projekteja, jotka tukevat lasten luontaista mielikuvitusta ja luovuutta. Eläytymällä unelmiin fiktiivisten projektien kautta opitaan myös todellisuudesta.

Taiteen perusopetuksen pienet ryhmät mahdollistavat yhteistoiminnallisen oppimisen, missä painottuu sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys, ja jokainen voi olla aktiivinen toteuttaja tiedon tuottamisessa. Ohjaava arkkitehti ei ole opettaja, vaan asiantuntijuus on jaettava. Jokaista oppilasta kannustetaan etsimään omaan kiinnostukseen pohjaavia ratkaisuja. Arkissa hyödynnetään laajasti tutkivan oppimisen menetelmiä, mikä vahvistaa oppijan itseohjautuvuus- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä lisää kykyä kehittää uusia innovaatioita.



Vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä on osa jokapäiväistä toimintaa. Arvioinnissa pyrimme keskittymään oppilaan innostamiseen. Koska tavoitteena ei ole arkkitehdin ammatti vaan ennemminkin kansalaisen jokamiesaidot, koetaan merkittävänä positiivisen palautteen antaminen osana lapsen itsetunnon kehitystä ja kansalaisvalmiuksien tukemista.

”Ihmiset oppivat hyvin silloin, kun löytävät omat vahvat puolensa. Virheiden tai heikkojen kohtien osoittaminen on oppimisen kannalta usein hyödytöntä, ja saa ainakin aikaan uskalluksen vähenemistä, itseluottamuksen murenemistä. Kuvataiteellisessa työskentelyssä kannustus kohottaa lasta ulottumaan sellaisiin saavutuksiin, joita kukaan ei aikaisemmin voinut uskoa”.²

Miten 4-vuotias voi opiskella arkkitehtuuria?

Leikkiminen on lapsen tapa olla maailmassa. Leikin kautta lapsi etsii ja löytää vastauksia niin fyysisellä, psyykkisellä kuin sosiaalisella tasolla. Leikki-ikäisten arkkitehtuurikasvatuksessa hyödynnetään lapsen luontaista uteliaisuutta ja intoa etsiä vastauksia uusiin kysymyksiin. 4–6-vuotiaiden lasten arkkitehtuuriopetus hyödyntää leikkiä ja kokeilua, satuja ja tarinankerrontaa, sekä mielikuvituksellisten maailmojen rakentamista. Leikin avulla lapsi hyödyntää syvien aivo-osien luovia voimavaroja, jotka auttavat uusien asioiden oppimisessa.

Pienten lasten elinpiiri ja kokemusmaailma on rajatumpi kuin esimerkiksi koululaisilla, jotka jo alkavat itse liikkua ympäristössä. Luontevaa onkin lähteä liikkeelle lasten omasta mittakaavasta, sisätiloista ja lähiympäristön päivänpiiristä. Lapset kiinnostuvat enemmän huomiota pieniin yksityiskohtiin tutkiessaan ympä-

ristöönsä. He tutustuvat ympäristöönsä moniaistisesti katselemalla, kuuntelemalla, haistelemalla, koskettelemalla ja ihan pieninä myös maistelemalla. Arkissa lapset tutustuvat pedagogisten työpajojen avulla arkkitehtuurin peruskäsitteisiin kuten värit, muodot, mittasuhteet, tilat, rakenteet, valot ja varjot.

Kuten Lastenkulttuuripolitiisessa ohjelmassa todetaan, varsinkin pienten lasten ollessa kyseessä, lastenkulttuurin kanssa tekemisissä on koko perhe ja lastenkulttuuri voidaan perustellusti määritellä ’perhekulttuuriksi’. Näin on myös Arkissa. Alle kouluikäisten opetus tapahtuu lapsi-vanhempi -ryhmissä, jolloin aikuisetkin ovat huomaamattaan mukana löytämässä uusia asioita. Arkkitehtuuriopetuksen piirissä opitut uudet asiat muodostavat luontevan pohjan aikuisten ja lasten yhteisille jatkotutkimukselle jokapäiväisessä kanssakäymisessä ja omassa rakennetussa ympäristössä.

Arkkitehtuurikasvatus tukee luovuuden kehitystä

Lapsen kyky havainnoida todellisuutta, tehdä päätelmiä ja luoda uusia ajatusmalleja on ilmiömäinen. Lapsella on suvereeni kyky mukautua, oppia uutta, muuttaa jo opittuja käsityksiä ja yhdistellä asioita. Arkkitehtuurikasvatuksen avulla voidaan tukea lapsen luontaisia taipumuksia olla utelias, tutkia ympäristöään, sekä tehdä siitä havaintoja. Se yhdistää tieteitä ja taiteita, kehittää kolmiulotteista hahmotuskykyä ja konkreettista matemaattista ymmärrystä. Arkkitehtuurikasvatus ylläpitää kaikille synnynnäisesti ominaisen luovuuden säilymistä ja kehittää ongelmanratkaisukykyä. Luovan ajattelun taito ja innovaatiokyky ovat merkittäviä tekijöitä tulevaisuuden yhteiskunnan kehittämisessä.

² Hakola 1991

Näkökulmia tulevaisuuteen

Kukaan meistä ei voi paeta rakennettua ympäristöä, sillä me asumme ja toimimme siinä. Ympäristön laadulla on suora vaikutus elämänlaatuun. Koska arkkitehtuurilla luodaan jokapäiväisten toimintojemme näyttämö, on arkkitehtuuri meidän kaikkien yhteinen asia.

Rakennetun ympäristön laadun kasvattaminen on merkittävää. Arkkitehtuurikasvatuksella voidaan vahvistaa lasten aistiherkkyyttä ja tilantajua siinä kehitysvaiheessa, kun nämä ominaisuudet luonnollisestikin kehittyvät. Lapsen suhde ympäristöön on välittömämpi kuin aikuisten. Lapset ovat aidosti kiinnostuneita kaikesta ympärillään olevasta ja haluavat tutkia sitä. Lapset aistivat ympäröivää maailmaa herkemmin kuin aikuiset ja tutkivat sitä luontaisesti kaikkien aistien avulla. Arkkitehtuurikasvatuksen avulla näitä lapsen ominaisuuksia voidaan ylläpitää niin, että lapsista kasvaa herkkiä ja tiedostavia aikuisia, joilla on syvä henkilökohtainen ympäristösuhde.

“Entisajan agraarikulttuurissa talon paikkaa katsottiin koko kylän voimin. Ratkaisun tuli olla sopuoinnussa luonnon vaatimusten ja ihmisten kauneuskäsityksen kanssa. Aivan samanlaisesta demokraattisesta ja läpinäkyvästä prosessista on kyse tänäänkin ympäristöä kehitettäessä. Toimintakehys on vain monimutkaistunut ja sen hallitseminen vaatii entistä monisyisempää osaamista ja tietoa.”³

Arkkitehdit eivät ole ainoita, jotka luovat kaupunkitilaa. Rakennettu ympäristö muodostuu monikerroksisten päätösprosessien tuloksena. Ympäristön rakentuminen vaatii laajaa tietoutta päätöksentekoon

osallistuvilta. Niinpä arkkitehtuurikasvatuksen tulee mielestäni kuulua jokaisen kansalaisen yleissivistykseen. Arkkitehtuurikasvatus antaa lapsille ja nuorille aivan uusia mahdollisuuksia ja välineitä olla mukana tulevaisuuden ympäristön muodostumisessa aktiivisena yhteiskunnallisena vaikuttajana.

³ Tiina Valpola, valtion rakennus- ja taidetoimikunnan arkkitehtuuripoliittinen erityisasiantuntijana, artikkelista “Rakennettu ympäristö, yhteinen silmäterämme”

Pihla Meskanen on Lasten ja nuorten arkkitehtuurikoulu Arkin rehtori ja Niina Hummelin on koulun johtava opettaja.

PIHLA MESKANEN

NIINA HUMMELIN

Case study: Hernesaari-projekti kaupunkisuunnittelu- viraston kanssa

Hernesaaren kaupunkisuunnitteluprojekti oli uudenlainen mielenkiintoinen kokeilu, jossa Helsingin kaupunkisuunnitteluvirasto kutsui kolme arkkitehtitoimistoa, kaksi naapuruston asukasryhmää, sekä Arkkitehtuurikoulu Arkin lapset tekemään alueelle tulevaisuuden suunnitelmia. Valmiit suunnitelmat palautettiin kesäkuussa 2007, ja kaikki ehdotukset asetettiin kansalaisten nähtäväksi ja kommentoitaviksi julkisille paikoille sekä internettiin. Kyse ei ollut kilpailusta, vaan kaikille kansalaisille haluttiin antaa mahdollisuus osallistua Hernesaaren suunnittelusta käytävään keskusteluun. Ideasuunnitelmien, julkisen keskustelun ja näistä tehtyjen johtopäätösten perusteella kaupunkisuunnitteluvirasto jatkoi alueen suunnittelua. Prosessin aikana Arkin oppilaat ovat vierailleet kaupunkisuunnitteluviraston järjestämissä tilaisuuksissa esittelemässä suunnitelmiaan ja kuulemassa projektin kehitysvaiheita. Osayleiskaavaaluonnos valmistunui loppuvuodesta 2009 ja rakentamisen on tarkoitus alkaa 2012.

Hernesaari on 32 hehtaarin suuruinen alue Helsingin rannassa, ja nykyään täyttömaalla kiinni mantereessa, Eiranrannassa. Vielä 2008 alueella toimi satama, jonka toiminta siirtyi Vuosaaren uuteen satamaan. Alueelle on suunnitteilla asuinalue 4000 ihmiselle ja työpaikkoja 2000:lle. Tavoitteena on laadukas merellinen asuinympäristö, jolla on omaleimainen identiteetti.

Suunnitteluprosessi

Arkissa projekti aloitettiin jo vuoden 2006 syksyllä pedagogisella suunnittelulla. Työryhmässä oli kolme arkkitehtia: Pihla Meskanen, Sini Meskanen sekä projektinvetäjä Niina Hummelin, ympäristötaiteilija Janne Inkeroinen sekä kuvataiteilija Salla Järvinen.

Arkin oppilaista tähän haastavaan pilottiprojektiin valittiin 10 ryhmää (n. 100 lasta), iältään 3-17-vuotiaita. Eri ikäryhmät päätettiin ottaa mukaan, jotta saataisiin tietoa eri ikäryhmien valmiuksista osallistua näin vaativaan suunnittelutehtävään. Suunnittelutehtävää lähestyttiin eri näkökulmista; alle kouluikäiset keskittyivät rajatumpiin teemoihin, ja vanhemmat opiskelijat perehtyivät laajemmin suunnitteluproblematiikkaan ja koostivat lopuksi laajasta ajatusten kirjosta synteesin.

Projekti alkoi alueen historiaan tutustumisella sekä retkellä alueelle. Valmentavien opintojen ryhmissä (3-6-vuotiaat) tutustuttiin paikan henkeen tarinankerronnan avulla. Lapset kehittivät erilaisia tarinoita, jotka lasten vanhemmat kirjasivat talteen. Erilaisten pienoismallitehtävien avulla tutustuttiin teemoihin kuten julkiset rakennukset, asuinalueet, viher- ja virkistysalueet ja liikenne, sekä pohdittiin asumisen ideoita ja kaupunkiasumisen erityispiirteitä. Perusopetuksen ryhmät (7-14-vuotiaat) tutkivat mm. erilaisia asumismuotoja omakotitalosta kerrostaloon ja Hernesaaren paikallisia ilmasto-olosuhteita. He myös pohtivat tämän alueen erityispiirteitä, ja niiden huomioimista alueen suunnittelussa. Vesi, tuuli ja laivaliikenne nousivat lasten kommentoissa esiin tärkeinä paikallisina tekijöinä.

"Tarkoitukseni oli muodostaa Hernesaaresta kaikin tavoin monipuolinen ja viihtyisä kaupunginosi. Yritin sisällyttää siihen omat alueet ja korttelit turisteille, lapsiperheille, opiskelijoille kuin

myös nuorille. Hernesaaren ”Me henki” on olennainen osa suunnitelmaa. Tibeällä asutuksella, koululla, kauppakeskuksella, puistoilla, lammikoilla ja kahviloilla paikasta muodostuu kuin pieni kaupunki! Alueen viihtyvyyden kannalta viheralueita on laajalti ja saaren keskeltä löytyy kesätori. Hernesaaren asutus on melko tibeää ja keskieurooppalaisen tunnelman saamiseksi myös kadut ovat kapeita ja kahviloita on enemmän kuin kulttuurikeskuksen kuppila. Myös raitiovaunu kulkee Hernesaaren läpi nuorien liikkumisen helpottamiseksi ja alueen autoilun minimoimiseksi. Hernesaaren rakennukset keskittyvät lähinnä 4–5 kerroksisiin rakennuksiin kuten kulttuurikeskukseen ja kylpylään. Satama on rakennettu haaran muotoiseksi, joten se toimii aallonmurtajana. Sataman viereen on tarkoitus sijoittaa lähinnä turisteille erilaisia toimintoja, kuten kylpylä ja raitiovaunupysäkki.” Jaakko Heikinheimo 15v

Syventävien opintojen ryhmä (14–17-vuotiaat) meni projektissa pisimmälle tehden alueelle useita vaihtoehtoisia konkreettisia aluesuunnitelmia. Eri suunnitelmat analysoitiin, ja niistä etsittiin yhteiset teemat, jotka lopuksi koostettiin yhteiseksi suunnitelmaksi. Nuoret pitivät mm. rakennusten ja kortteleiden muotoa ja mittakaavaa tärkeänä; suunnittelun alkuvaiheessa erilaisia korttelityyppejä oli yli kaksikymmentä. Lopullisessa suunnitelmassa saaren eri alueet saivat luonteensa korttelin muodon, koon ja materiaalien mukaan.

Lasten ja nuorten Hernesaari -suunnitelmat

”Mereltä katsoessa näkee ensimmäisenä korkeat, säihkyvät tornit ja pian muut matalat rakennukset, joiden seassa on paljon puita. Kolme hurjaa pilvenpiirtäjää ovat saaren maamerkit, jotka näkyvät todella kauas. Ilmasta katsottuna saari näyttää vain ’mageelta’.” Stella Kaminen, 7 vuotta

Lasten ja nuorten ideoinnissa tuli esille erilaisia suuntauksia; toinen ääripää halusi saaren olevan Helsingin vihreä keidas ja toinen toivoi pilvenpiirtäjien valtaavan saaren. Suurin osa lapsista kuitenkin näki alueen perinteisempänä pienimittakaavaisena asuinalueena. Osa halusi muokata saaren muotoa rakentamalla saaren halkovia kanavia, uusia pieniä saaria ja satama-altaita kun taas osa halusi säilyttää saaren alkuperäisen muodon. Myös maastonmuotoja haluttiin muokata rakentamalla saarelle mäkiä tai jopa vuoria. Suurin osa halusi saarelle isoja viheralueita, pieniä metsiä ja puistoja. Rannat haluttiin säilyttää virkistyskäytössä, moni ehdotti yleistä uimarantaa etelärannalle.

Julkiset rakennukset kiinnostivat. Hernesaareen ehdotettiin elokuvakeskusta, teatteria, museoita, konserttitaloa, kauppakeskusta, kylpylähotellia, satamapaviljonkia, huvipuistoja, kirjastoa, lastentarhaa, kouluja ja kaikkien uskontojen yhteistä temppeleä. Saaren tunnusmerkiksi suunniteltiin maamerkkejä, jotka olivat korkeita rakennuksia tai herneen muodosta innoituksen saaneita rakennelmia.

Yhteiseen suunnitelmaan ideoitiin Hernesaaren kärkeen iso risteilijä- ja pienvenesatama-allas, jonka ympärillä sijaitsevat julkiset rakennukset vesipihoineen. Tämä tehtiin erityisesti maahan saapuvia risteilymatkustajia silmällä pitäen. Satama-alueen takana alkaa pienimittakaavaiset, elävänmuotoiset asuinkorttelit. Asuinalueen kumpaakin puolta rajaavat viheralueet. Asuinkorttelit puolestaan rajaavat sisäänsä puolijulkisia puistoalueita kun taas suuret yhteiset puistoalueet kiertävät koko Hernesaaren ympäri. Saarta halkoo kanava, jonka ylitse pääsee kulkemaan kolme siltaa pitkin. Silloilla on yhdistetty toisiinsa myös saaren etelärannalle rakennetut asuntosaaret, näiden siltojen alta pääsee ajamaan omaan kotilaituriin pienveneellä. Pienten asuinsaarten itäpuolella ovat kelluvien talojen korttelit, kortte-

Ilmakuva Hernesaaren suunnitelmasta.

KUVA:

ARKKITEHTUURI-
KOULU ARKKI.

lista toiseen pääsee kulkemaan laituri-verkosta pitkin. Suunnitelman liikenejärjestelyissä saaren ympäri kiertää raitiovaunu- ja bussilinja ja liikenne Hernesaaresta Jätkäsaaren kulkee sil-lan kautta. Suunnitteluryhmän mielest-ä alueella tulee olla myös maamerkki, kolmen korkean tornitalon muodos-tama kokonaisuus, joka näkyy selväs-ti merelle.

Lopullisesta aluesuunnitelmasta tehtiin piirustus, pienoismalli sekä siitä aikuisten avulla muokattu ilmakuva-u-potus. Kansalaisten arvioitavaksi palau-tettiin kuusi planssia, joissa suunnitel-man teemoja esiteltiin. Piirustukset oli tehty 'arkkitehtityyliin', muistuttamaan oikeita arkkitehtuuripiirustuksia, jotta lapset ja nuoret voisivat havainnollisesti vertailla omia ja muiden suunnitelmia.

"Paikan henki on "Virkistävä kaupunki -elämä", viheralueita löytyy ja rakennus-ten suunnittelua on ajateltu, ei niinkään moderni mutta ei vanhoillinenkaan."
Antti Kanerva, 17 vuotta

Projektin analyysi

Projekti onnistui mielestämme, koska kansalaiset pääsivät osallistumaan suunnitteluryhmissä ja saivat antaa kommentteja riittävän varhaisessa vai-heessa. Asukasryhmien ohjaajana toimi suunnittelija, 'kansan äänen tulkki', joka auttoi tuomaan ideoita esille visu-aalisesti sellaisessa muodossa, että ne olivat vertailtavissa ammattisuun-nittelijoiden suunnitelmien kanssa. Projektille oli varattu riittävästi aikaa, jotta 'ei-ammattilaiset' pystyivät omak-sumaan faktat ja toteuttamaan vaaditut suunnitteluprosessit.

Lasten ryhmissä toimi ohjaaji-na arkkitehteja, jotka opettivat lapsille, mistä eri tekijöistä kaupunkisuunnitte-lussa on kyse ja auttoivat lapsia löytä-mään välineitä ilmaista omia ideoitaan. Lapsille ja nuorille kerrottiin projektin päätyttyä kaupunkisuunnitteluviraston infotilaisuudessa, mitkä lasten ideat

pääsivät mukaan jatkokehittelyyn kaa-valuonnosta tehtäessä. Lapset kokivat konkreettisesti, että heidän ideoihinsa suhtauduttiin kunnioittavasti.

Koko suunnitteluprosessi ete-ni positiivisessa yhteistyöhengessä. Kaupunkisuunnitteluviraston näke-myksen mukaan lasten ja asukkai-den osallistuminen toi esille uudenlai-sia näkökulmia. Kokemus osoitti myös, ettei kaikissa asioissa voi aina löy-tää täydellistä konsensusta; mielipi-teitä on yhtä paljon kuin on ihmisiä-kin. Kuitenkin jotkut teemat nousivat Hernesaaren suunnitelmissa esiin samantyyppisinä kaikenikäisten aja-tuksissa. Viraston suunnittelijat saivat selville yleisön mielipiteitä, sekä kerä-sivät laajan arkiston ideoita.

Projektin aikana kehitettiin uusia käytäntöjä viraston ja kansalais-ten kanssakäymiselle. Näitä tullaan hyödyntämään myös tulevissa osal-listuvan suunnittelun projekteissa. Onnistuneesta arkkitehtien ja lasten yhteistyöprosessista heräsi ajatus, että arkkitehdit voisivat toimia tulevaisuu-dessa myös aikuisten ideointiryhmien ohjaajina vastaavanlaisissa kaupunki-suunnittelun vuorovaikutusprojekteis-sa. Arkki ja kaupunkisuunnitteluviras-to ovat toteuttaneet jo useita projekteja, joissa lapset arvioivat kilpailuehdotuk-sia, osallistuvat suunnitteluohjeiden tekoon ja tekevät leikkipihojen ideoin-tia. Kirjava satama -projektissa on teh-ty jopa kaupunkisuunnitelmia.

Hernesaaren osallistuvan suunnit-telun projekti oli ohjaajille haastava, mutta mielenkiintoinen; olihan tämä tiettävästi ensimmäinen kerta kun virallinen taho tilaa lapsilta suunnitel-man asuinalueeksi. Tärkeää oli, että ark-kitehdit ammensivat tietotaitoa omas-ta osaamisestaan, mutta samaan aikaan ohjasivat projektia lasten viitoittamaan suuntaan. Omat ajatusmallit oli jätet-tävä taka-alalle, sillä tässä projektissa tärkeää oli saada selville lasten toiveet!

Lisätietoa
ja kuvia
Hernesaaren
suunnitelmista:
[www.he2.fi/
ksv/hernesaari/
press_tiedote.
html](http://www.he2.fi/ksv/hernesaari/press_tiedote.html)



Yleisöstä tekijäksi

Mediakasvatuskeskus Metka rohkaisee nuoria valkokankaan auteureiksi

**ANTTI
PENTIKÄINEN**

Mediakasvatus on ollut yksi suurimmista hiteistä kasvatuskeskustelussa 2000-luvulla. Kaikki myöntävät, että mediataidot ovat keskeisiä kansalais-taitoja, mutta kenelle niiden opettaminen kuuluu ja miten niitä opetetaan? Kouluilla on epäilemättä oma vastuunsa, mutta myös vanhempien pitäisi osata ottaa kantaa mediamaailmaan. Valitettavasti lasten ja nuorten mediatodellisuus on eriytynyt vahvasti aikuisten mediatodellisuudesta. Nuoret viihtyvät hyvin digitaalisessa maailmassaan, koska he ovat syntyneet sinne. Meidän aikuisten täytyy ponnistella ymmärtääksemme digibokseja, kännyköitä, WLANeja, sosiaalista mediaa, videoita ja muita uutuuksia.

Lapset ja nuoret ovat siis digimaan alkuasukkaita, me aikuiset olemme maahanmuuttajia, joille uuden maailman mahdollisuudet eivät heti aukea.

Monelta kasvattajalta meneekin sormi suuhun. Joskus tuntuu siltä, että esimerkiksi monet opettajat ovat jumiutuneet vanhakantaisiin menetelmiin mediakasvatuksessa: opettaja esittelee ilmiön luokassa ja sen jälkeen aiheesta keskustellaan. Tietenkään tässä ei ole mitään vikaa, keskustelu lisää aina myös ymmärrystä.

Oppiminen on kuitenkin tehokainta silloin, kun nuoret pääsevät itse tuottamaan mediaa. Pelkkä katsominen tai keskusteleminen ei riitä. Itse tekemällä syntyy syvällisiä oivalluksia, joita ei opetuskeskustelussa helposti saavuteta. Mediakasvatuksen tavoit-

teeksi ei riitä pelkkä tietämys mediasta – tarvitaan tekemisen kautta kehittyvää ymmärrystä. Samalla media vahvistuu toiseksi äidinkieleksi; nuori oppii ilmaisemaan itseään monipuolisesti uusilla välineillä.

Tekijä vai katsoja?

Myös elokuvaharrastuksen kohdalla noudatellaan vanhaa käsikirjoitusta: nuorisolle on varattu lähinnä maksavan yleisön rooli. Nuorille on tarjolla etupäässä kaupallista, monikansallista viihdettä suurissa multiplex-teattereissa. Samaa katsojan roolia tarjotaan myös DVD- ja Blu-ray -levyjen, television sekä nettilevityksen kohdalla: Maksa, niin saat katsoa!

Maailma on kuitenkin muuttunut. Katsojan tai laajemmin kulttuurin kuluttajan perinteinen rooli on osin liukenemassa nettimaailman hämääriin vesiin. Televisiota voi kuluttaa vain sohvalla istuen ja kaukosäädintä passiivisesti naksutellen – nettimaailma vaatii aktiivisempaa otetta!

Monet nuoret ovat luontevasti omaksuneet tietoverkossa roolin, jossa sekoittuu piirteitä perinteisestä kuluttajasta ja aktiivisesta tuottajasta. Netin luonteeseen kuuluu perinteisesti etsiminen ja löytäminen. Ja 2000-luvulla verkossa korostuu myös luovuus, itse tuottaminen ja sosiaalisuus – esimerkiksi Facebookin, World of Warcraft -verkkopelin ja Wikipedian muodossa.

Monelle netissä liikkuvalla luovuus ja tuottaminen merkitsevät lähinnä kommenttien kirjoittamista IRC-galleriaan tai nokkelien statuspäivitysten keksimistä naamarikirjaan. Osalle – ja alati kasvavalle joukolle – luovuus kuitenkin merkitsee paljon enemmän. Heille digitaalinen tekniikka ja tietoverkot ovat merkinneet luovien mahdollisuuksien räjähdysmäistä lisääntymistä. Edulliset tietokoneet ja videokamerat ovat vapauttaneet heidät tekemään itse käsikirjoituksia, kuvaamaan ja editoimaan leffansa, suunnittelemaan äänimaailmoja, säveltämään elokuvamusiikkia ja niin edelleen. Tietysti luovuus ulottuu myös perinteisemmille alueille kuten vaikka valokuvukseen sekä rakkausrunojen ja fanifiction kirjoittamiseen. Tietotekniikka ja netti tarjoavat myös niille uuden mahdollisuuden kukoistaa.

Digitaalinen tietotekniikka on toisin sanoen mahdollistanut vallankumouksen: enää median ja taiteen tuottaminen ei kuulu vain pienelle eliitille, vaan jokainen pystyy toteuttamaan luovuuttaan kohtuullisilla investoinneilla – tai sitten koulun tai nuorisotalon videopajan laitteilla. Tekniikka auttaa myös teosten levittämisessä: YouTube tai Pixoff.net tarjoavat käytännössä ilmaisen väylän miljoonien katsojien verkkokalvoille.

Omien videoiden kuvaaminen ja levittäminen tuntuu erityisesti monen nuoren mielestä arkiselta itsestäänselvyydeltä, mutta kyseessä on lyhyessä ajassa tapahtunut valtava mullistus. Internet vapautti ensin tiedon paperin kahleista. Vähän myöhemmin tietotekniikka teki liikkuvalla kuvalla saman: enää ei tarvitse omistaa satojen tuhansien eurojen filmikameroita, ylläpitää valtavia kuvaushalleja, varustaa mittavaa jälkituotantoketjua tai neuvotella elokuvateattereiden kanssa vain siksi, että haluaa levittää taidettaan kiinnostuneille katsojille. Yksinkertaisesti sanottuna: elokuva-

taiteen tekeminen ei enää vaadi pääomaa, paitsi henkistä sellaista!

Vaikka vallankumous on ollut riemastuttava, eivät uudet rakenteet ole syntyneet kitkatta. YouTubeen saa ladata ilmaiseksi niin paljon materiaalia kuin ehtii. Ja niin tehdäänkin: keväällä 2009 uutisoitiin, että YouTubeen ladataan joka sekunti 30 minuuttia videokuvaa, toisin sanoen 20 tuntia elävää kuvaa joka minuutti maailman katsottavaksi! Nyt vuotta myöhemmin luku lienee jo huomattavasti suurempi. On itsestään selvää, että nuorten omat videot katoavat helposti tällaiseen datamassaan. No, joskus onneksi joku nuorten teoksia löytää ja kommentoikin, mutta se ei riitä. Kehittyäkseen nuoret tekijät tarvitsevat tukea ja ylimalkaista kommentointia pidemmälle menevää yhteisöllisyyttä.

Nuorten elokuvat esiin

Mediakasvatuskeskus Metka ry:n järjestämä Minun elokuvani -tapahtuma pyrkii tarjoamaan nuorille elokuvantekijöille palautetta, tukea ja kannustusta. Samalla he saavat elokuvansa esiin ja tilaisuuden verkostoitua muiden tekijöiden kanssa. Minun elokuvani on yksi Metkan tärkeimmistä työmuodoista, sillä sen edustaa hienosti filosofiaa, jonka mukaan lasten ja nuorten oma mediatuottaminen on tehokkainta mediakasvatusta.

Syksyllä 2010 Minun elokuvani -tapahtuma järjestetään jo 22. kerran. Vuodesta 2007 lähtien se on pidetty Vantaalla lasten ja nuorten kulttuuritalo Vernissä. Aikaisempina vuosina tapahtuma on järjestetty muun muassa Hämeenlinnassa ja Porissa.

Viikonlopun aikana järjestetään kahdessa salissa katselmus, jonka aikana esitetään joko osittain tai kokonaan kymmeniä harrastajaelokuvia. Näytöksiin pyritään saamaan mahdollisimman paljon nuoria, sillä

jokaisen elokuvan jälkeen elokuva-alan ammattilaiset antavat palautetta suoraan tekijöille. Jos joku ei pääse paikalle, palaute toimitetaan hänelle kirjallisena. Koululuokkien tekemistä elokuvista lähetetään palaute myös opettajalle.

Monet palautteenantajista ovat elokuva-alan tunnettuja nimiä, osa on kulisseissa työskenteleviä huippu-tekijöitä. Kaikilla on omakohtainen suhde elokuvaan – heistä huokuu rakkaus seitsemänteen taiteeseen. Viime vuosien palautteenantajat ovat olleet muun muassa ohjaajat Dome Karukoski, JP Siili, Kiti Luostarinen ja Petri Kotwica, ohjaaja-käsikirjoittaja Paavo Westerberg, näyttelijä-ohjaajat Kai Lehtinen, Mari Rantasila, Lauri Nurkse ja Marjut Komulainen, animaatio-ohjaaja Kari Juusonen sekä animaationtekijä Maria Björklund.

Minun elokuvani -tapahtuma ei ole kilpailu, sillä taiteessa voittaminen ei ole olennaista. Tärkeintä on palaute, keskustelu, koulutus sekä ammattilaisten ja harrastajien kohtaaminen. Tarjoamme kuitenkin joka vuosi yhdelle tekijäryhmälle niin sanotun tutorointikannustimen. Ohjaajaraati valitsee yhden elokuvan, jonka tekijät saavat ammattilaisen apua seuraavan elokuvansa tekemiseen. Sekä tutoroitava genre että ohjaaja-tutor vaihtuvat vuosittain. Viime vuosina apuaan ovat tarjonneet muun muassa ohjaajat Markku Pölönen, Raimo O Niemi, Saara Cantell ja Kari Juusonen. Tutorointikannustimen lisäksi osa nuorista tekijöistä kutsutaan jatkokoulutuksiin.

Metkan yhteistyökumppaneina ovat olleet muun muassa Finnkino ja Yleisradio, jotka ovat molemmat paitsi levittäneet tietoa tapahtumasta myös esittäneet nuorten teoksia elokuvien alkukuvina ja televisiossa. Elokuvista tehtyjä koosteita on esitetty myös koulukiertueilla ympäri Suomea.

Tapahtuman hyvä henki

Haastattelin tätä artikkelia varten Taideteollisen korkeakoulun elokuva- ja lavastustaiteen laitoksella äänisuunnittelun professorina työskennellyttä Matti ”Rekku” Kuorttia. Pian tämän jälkeen hän kuoli, joten nyt hänen lausuntojaan on luettava eräänlaisena testamenttina. Rekku oli ollut mukana Minun elokuvani -tapahtumassa vuodesta 1994 lähtien ja hän oli yksi monista kokeneista palautteenantajista. Muhkea parta ja muhkea ääni tulivat tutuiksi sadoille tapahtumassa vierailleille.

Peter von Bagh luonnehti Rekkua kirjassaan Suomalaisen elokuvan kultainen kirja (Otava, 2005) ”suomalaisen elokuvan hyväksi hengeksi”. Sitä hän on ollut myös Minun elokuvani -tapahtumalle, sillä hänen kuunteleva, ymmärtävä ja kannustava otteensa sopi loistavasti lasten ja nuorten kanssa työskentelemiseen. Oikeastaan Rekun sympaattinen olemus ja innostunut asenne loi koko tapahtumaan mahtavan tunnelman.

”Pidän tapahtumaa tavattoman tärkeänä. Siellä luodaan kivijalkaa myös koulujen elokuvaopetukselle. Missä muualla yleisö voi nähdä nuorten elokuvia? Ja missä muualla nuoret saavat työnsä esiin ja lisäksi palautetta ammattilaisilta? Sitä paitsi Minun elokuvani -viikonloput ovat loistava paikka verkostoitumiselle. Siellä vaihdetaan koko ajan ideoita ja teknisiä vinkkejä, hankitaan jäseniä elokuvaryhmiin, etsitään yhteistyökumppaneita ja näyttelijöitä ja niin edelleen”, Kuortti kuvaili.

Hän huomasi, että suomalaiset nuoret ovat puoleksatoista vuosikymmenessä kehittyneet tekijöinä monella tavalla:

”Aloitin Minun elokuvani -tapahtumassa vuonna 1994. Silloin elokuvat edustivat melko suoraviivaista gen-

raajattelu. Meille lähetettiin paljon esimerkiksi splatteria ja actionia. Nykyisin lajityyppien kirjo on suurempi. Näemme tapahtumassa paljon kypsää draamaa, tarinoita ihmissubteista ja jopa komediaa ja dokumenttielokuvia. Nuorilla on nykyisin enemmän sanottavaa”.

Esimerkiksi vuonna 2008 tapahtumassa annettiin palautetta 220 elokuvalle. Ne jakautuivat eri lajityyppisiin seuraavasti: 56 animaatiota, 52 draamaa, 34 dokumenttia, 20 taikalampunpu-metodilla toteutettua elokuvaa, 16 komediaa, 12 kauhuelokuvaa, 8 toimintaelokuvaa, 8 musiikkivideota, 5 fantasiaelokuvaa, 3 mainoselokuvaa ja 3 kokeellista lyhytelokuvaa. Lisäksi mukana oli yksi tieteiselokuva, yksi trilleri ja yksi surrealistinen tarina.

Vuosien varrella elokuvien taso on noussut. Yhtenä syynä Kuortti pitää digitaalisen tekniikan kehittymistä:

”Onneksi vanhoista VHS-editeistä on päästy eroon, sillä vanhalla tekniikalla kasatuissa elokuvissa tekijöiden visiot eivät kerta kaikkiaan toteutuneet. Voisi sanoa, että uusi tekniikka on vaikuttanut myönteisesti elokuvien sisältöön ja ilmaisuun. Elokvien laatu on noussut korkeammalle tasolle. Mielestäni tekniikka ei siis ole ajanut sisällön ohitse, vaan se on helpottanut sanottavan ilmaisemista”.

Nuorissa tekijöissä on mukana paljon kokeilijoita ja ensikertalaisia, mutta joukkoon mahtuu myös niitä, jotka suhtautuvat elokuvan tekemiseen äärimmäisen intohimoisesti. Jos kynnys lähettää oma teos tapahtumaan muiden katsottavaksi on ylitetty, palautteeseen suhtaudutaan yleensä hyvin positiivisesti ja nöyrästi. Parhaimmillaan palautteenantajien, tekijöiden ja yleisön välille syntyy keskustelu, jonka kautta kaikki oppivat jotain uutta.

Matti Kuortti rohkaisi nuoria lähettämään työnsä muiden nähtäväksi:

TERHI VÄÄNÄNEN

Jouluton joulukalenteri

Animaatiojoulukalenteri on Helsingin kulttuurikeskuksen vuodesta 2003 yhdessä eri yhteistyökumppaneiden kanssa toteuttama projekti itähelsinkiläisille lapsille. Animaatiojoulukalenterissa jokaisen luukun takana on animaatio, jonka päiväkotijäsenet ja ala-asteikäiset lapset ovat ideoineet ja toteuttaneet. Valmiita animaatiota on esitetty muun muassa Lasipalatsin seinällä, Kontulan ostarilla sekä projektin internetsivuilla.

Vuonna 2009 joulukalenterin teema oli Picasso ja muodonmuutos. Projektiin osallistuneet lapset hakivat ensin innoitusta Ateneumin Picassonäyttelystä ja pääsivät sitten tekemään työpajoissa omia animaatioita.

Lähestymistapa oli hyvin erilainen verrattuna aikaisempiin vuosiin, sillä nyt ensimmäistä kertaa animaatiojoulukalenterin teema irrotettiin perinteisistä jouluaiheista.

Tämä lähestymistapa osoittautui onnistuneeksi, sillä näin animaatio-työpajoissa korostui lasten luovuus ja vapaus leikkiä animaatiotekniikalla ja erilaisilla materiaaleilla jouluisen tarinoiden kuvittamisen sijasta. Lisäksi jouluaiheiden puuttuminen teki työpajojen monikulttuurisuudesta mutkatonta. Suurimmassa osassa työpajoihin osallistuneista lapsiryhmissä oli esimerkiksi muslimitaustaisia lapsia.

Stop-motion -tekniikalla toteutetut animaatiot ovat hyvä media-kasvatuksen väline, sillä niiden avulla lapsi pääsee tutustumaan kameran käyttöön ja oppii, miten animaatiotekniikka toimii.

Vuoden 2009 animaatiojoulukalenteri oli Helsingin kulttuurikeskuksen, Lasipalatsin Mediakeskuksen, Ateneumin taidemuseon, Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskuksen 4V-hankkeen, FC Konnun ja Animatricks animaatiofestivaalin yhteinen hanke.

Terhi Väänänen oli animaatiojoulukalenteri-projektin vastaava tuottaja

”Elokuvan tekeminen on vähän kuin jääkiekkoa. Pitää pelata rohkeasti omaa peliä, kuunnella omaa ääntä, olla rehellinen itselleen ja kyseenalaistaa vanhat kuviot. Kun niin on tehty, niin sitten vain täysillä eteenpäin! Onneksi ei ole olemassa mitään sääntöjä tai malleja, joiden mukaan elokuvia pitäisi tehdä. Erilaisuus ja moninaisuus ovat rikkautta.”

Rekku lähetti terveisiä myös kasvattajille, jotka voisivat tehdä elokuvia lasten ja nuorten kanssa, mutta pelkäävät tekniikkaa:

”Itse putosin kärryiltä jo ajat sitten tuotantoteknologian suhteen. Onneksi meillä on Taideteollisessa korkeakoulussa niitä, jotka ovat keskittyneet siihen. Pitää vain yrittää olla menemättä solmuun tekniikan kanssa ja opetella ensin tarvittavat asiat. Ja jos ei osaa jotain, voi rehellisesti sanoa, että nyt meni sormi suuhun, mutta selvitetään asia. Apua saa aina jostakin, ja tekemällä oppii.”

Vuosien varrella Rekku tutustui satoihin nuoriin tekijöihin. Dialogi vähintään 40 vuotta nuorempien tekijöiden kanssa piti mielen virkeänä, kun pitää antaa tuoretta feedbackia eikä vain ”konservatiivisen vanhan jäärän mietteitä”.

Monistahienoistakohtaamisista Kuortti kertoi tapauksen vuodelta 1994. Muutama 12–13-vuotias poika oli lähettänyt tapahtumaan kaksiosaisen action-elokuvan. Ensimmäisen nimi oli Lätty läti-see ja toisen Turpiin tulee. Juoni oli yksinkertainen, rosvot ja poliisit jahtasivat toisiaan. Eräässä kohtauksessa rosvo ajaa poliisia takaa kerrostalon pihalla. Poliisi päätyy laiturille, jossa hänen housunsa valellaan bensalla ja sytytetään tuleen. Onneksi vesi sammuttaa palavat housut ja pelastaa poliisin.

”Kysyin pojilta, miten he olivat saaneet tehtyä vaikean kohtauksen, ja oliko joku ollut katsomassa päälle. Heidän vastauksensa oli, että tietenkään he eivät olisi saaneet tehdä kohtauksia, jos joku aikuinen olisi ollut paikalla. Mutta fiksuina poikina he olivat kuitenkin laittaneet poliisia näytelleen pojan päälle asbestihousut. Tästä tosin aiheutui klaffivirhe, kun farkut vaihtuvat skarvista asbestihousuiksi.”

Pojat olivat huomanneet ongelman ja palanneet kuvaamaan takaa-ajon uusiksi. Uusintaotossa pakoon pinkova poliisi huomaa yhtäkkiä asbestihousut ja pysähtyy pukemaan ne päälleen. Samalla hän sanoo Porin murteella: ”Tosa on hyvä housu, mä ota ne mukka.”

”On pakko sanoa, että siinä oli elokuvallista ajattelua parhaimmillaan. Pojat olivat ymmärtäneet klaffivirheen ja keksineet luovan tavan korjata se. Nyt nuo kaverit ovat jo aikuisia, ties vaikka olisivat päätyneet elokuva-alalle”

Nuoret parrasvaloissa

Matti Kuortin kertoma tarina on mainio esimerkki Minun elokuvani -tapahtuman hienosta tunnelmasta. Nuoria arvostetaan itsenäisinä taiteentekijöinä, vaikka he eivät olekaan ammattilaisia. Minun elokuvani kuuluu ehdottomasti kulttuuri- ja taidekasvatuksen piiriin, vaikka kukaan ei kasvatus-sanaa mainitsekaan katselmusviikonlopun aikana. Aikuiset eivät ole mukana leimallisesti kasvattajina vaan osana elokuvantekijöiden yhteisöä. Yhtä hyvin yleisön ja nuorten tekijöiden reaktiot kasvattavat myös elokuvan ammattilaisia, jotka yhtäkkiä huomaavat katsoa harrastajien raikaita teoksia tuorein silmin. Matti Kuortin sanoin: ”Tapahtumassa on kiva päästä näkemään, missä oikein mennään.”

Kun omat opiskelijani Tikkurilan lukiota ovat saaneet palautetta elokuvistaan, siitä puhutaan usein viikoja. Joka sana ja virke punnitaan tarkasti. Muutama vuosi sitten tikkurilalaiset elokuvantekijät olivat kasvotusten ohjaaja-näyttelijä Kai Lehtisen kanssa. Silloin tapahtuma järjestettiin Kino Engelissä Helsingin keskustassa. Lehtinen pohti ääneen, kävikö lukion kolmasluokkalaisten tyttöjen elokuvasta tarpeeksi hyvin ilmi jokin tarinan etenemiseen kuuluva seikka. Syntyi keskustelu, jossa sekä palautteenantaja, tekijät että yleisö osallistuivat kiivaaseen keskusteluun. Pohdinnan lopputulos oli, että kyllä, tekijät olivat onnistuneet leikkauksen keinoin välittämään ajan kuluminen hienolla tavalla. Hetken kruunasi Lehtisen hersyvä nauru, jota muisteltiin koulussa vielä pitkään.

Koulussa työskentelevää opettajaa Minun elokuvani -tapahtuma auttaa paljon, sillä ainakin useimmat lukioikäiset janoavat työlleen palautetta ja esitysmahdollisuuksia. Vuosien varrella monista opiskelijoistani on tulut tapahtuman vakiovieraita. Osa on myös päässyt opiskelemaan elokuvaa esimerkiksi korkeakouluihin, ammattikorkeakouluihin ja muihin oppilaitoksiin. Uskon, että Minun elokuvani -tapahtuma on ollut siinä suuressa roolissa.

Metkan toiminnassa pyritään keskittymään lapsiin ja nuoriin sekä heidän kanssaan toimiviin aikuisiin. Järjestämme muun muassa elokuva- ja animaatiotyöpajoja lapsille, pidämme elokuvien purkupajoja sekä tuotamme oppimateriaaleja esimerkiksi Helsingin kulttuurikeskuskelle ja Kansalliselle audiovisuaaliselle arkistolle. Räättälöityjä koulutuksia voi tilata sekä aikuisille että lapsille.

Lisäksi Metka julkaisee lasten mediakulttuuria käsittelevää Peili-lehteä sekä ylläpitää nettisivullaan Metkula-nimistä audiovisuaalista tarinatyökalua. Sen avulla opettaja

pääsee oppilaidensa kanssa harjoittelemaan kuva- ja äänikerrontaa, vaikka koulun tietokoneissa ei olisikaan editointiohjelmia. Pelkällä nettiyhteydellä pääsee jo alkuun.

Verkkosivulla on myös paljon perinteisiä oppimateriaaleja. Aikaisemmin käsiteltiin enimmäkseen elävää kuvaa, mutta toiminta on laajentunut viime vuosina myös muihin medioihin. Keväällä 2010 ilmestyy Mediametkaa!-kirjasarjamme neljäs osa, joka käsittelee digitaalista pelaamista. Aikaisemmissa osissa on käsitelty muun muassa lasten media-maailmaa ja uskonnollisia ilmiöitä.

Tulevaisuus

Metkassa uskotaan, että nuoret kannattaa nostaa kuluttajista ja katsojista aktiivisiksi tekijöiksi kaikissa medioissa, ei vain elokuvassa. Myös lehti-maailman tai digitaalisten pelien salat aukeavat parhaiten, kun lapset itse pääsevät tekemään ja tuottamaan.

Aikuisten kannattaa rohkeasti hypätä mukaan mediamatkalle. Ei haittaa lainkaan, vaikka omat mediataidot vaikuttaisivat heiveröisiltä digitaalisten alkuasukkaiden osaamiseen verrattuna. Aikuista kuitenkin tarvitaan aina opastamaan mediapolulla, kysymään hyviä kysymyksiä, jäsentämään kokonaisuuksia ja joskus myös suojelemaan lasta median vaaroilta. Eniten aikuisilta vaaditaan rohketta lähteä mukaan median maailmaan.

Alusta asti on hyvä asennoitua lapsiin ja nuoriin luovina tekijöinä ja tuottajina, ei vain yleisönä ja opetuksen kohteena. Kun nuorten luovuuden pääsee kokemaan itse, siitä on vaikea päästää irti.

Tervetuloa Minun elokuvani -tapahtumaan katsomaan, kokemaan ja keskustelemaan!

www.mediametka.fi

Antti Pentikäinen on Mediakasvatuskeskus Metka ry:n hallituksen puheenjohtaja ja Tikkurilan lukion elokuva- ja mediakasvattaja.

Matkalla cinefiliksi?

Helsingin kulttuurikeskuksen elokuvakasvatustyö

**ANNA
VON BAGH**

Helsingin kulttuurikeskuksen elokuvakasvatustyön juuret ovat 1980-luvulla, jolloin alettiin järjestää lukiolaisille suunnattuja elokuvasarjoja. Työn tärkein lähtökohta on ollut laatu: ohjelmistot on rakennettu huolella ja niihin liittyneet oheistoiminnot on aina pyritty toteuttamaan kunnianhimoisesti yleisön lähtökohdat huomioon ottaen. Laadun lisäksi toinen avaintekijä on ollut saavutettavuus – vaikka elokuva taidemuotona onkin demokraattinen, ei se aina ole tasapuolisesti kaikkien ulottuvilla. Kulttuurikeskuksen ohjelmisto koostuu laatu elokuvasta, eikä se pyri kilpailemaan kaupallisen ohjelmiston kanssa. Periaatteina ovat olleet näytösten maksuttomuus ja alueellisuus: näin pyritään takaamaan tasa-arvoiset mahdollisuudet nähdä elokuvaa varallisuuteen tai asuinalueeseen katsomatta. Viime vuosien aikana on päästy tilanteeseen, jossa kulttuurikeskuksen elokuvasarjat kattavat kaikki ikäryhmät vauvasta aikuiseksi.

Oma sarja kaiken ikäisille

Annantalolla toimiva Naperokino on suunnattu perheen pienimmille, 0–3-vuotiaille lapsille. Katsominen tapahtuu lattialle levitetyiltä tyyneiltä ja fatboy-säkkituoleilta, tyyppil-

lisesti oman äidin, isän, isovanhemman tai perhepäivähoitajan sylissä. Pimennettyä huonetta valaisevat pienet lamput, jotta huoneessa olisi turvallinen olo. Elokuvien lomassa voi imettää, käydä vaipanvaihdoissa, välipalalla tai ulkona tuulettumassa.

Naperokinossa näytetään laadukasta ja eri tekniikoin toteutettua animaatiota. Elokuvat muodostavat kymmenen kaksituntista kokonaisuutta, joiden teemat on haettu pienen lapsen elinpiiristä: ystävyys, hellyys, kodin askareet, luonto, retki, eläimet. Yksittäisten elokuvien pituus on vain muutaman minuutin luokkaa, joten mukaan voi tulla koska tahansa. Naperokinon tunnuslause ”Elämä on ainainen seikkailu” kuvaa hyvin elokuvateatterin tunnelmaa: pienet katsojat vasta hahmottavat maailmaa ja toiset katsojat ovat vähintään kiinnostavia kuin elokuvat. Vanhemmille Naperokino tarjoaa hyvän syyn lähteä kotoa.

Animaatiota katsotaan myös Malmitalon, Kanneltalonsa, Stoan ja Vuotalon skidikinoissa. Skidikinot on suunnattu 3-6-vuotiaille lapsille. Tarkoituksena on tutustuttaa yli 3-vuotiaat lapset elokuvissa käymiseen. Elokuvien aihealueet liikkuvat arjen tarinoista perinteisiin satuihin: teemoina ovat esimerkiksi ystävyys, rohkeus, ilo tai suru. Jokaisella ker-

ralla katsotaan puolen tunnin ajan lyhyitä animaatioelokuvia, jotka on valittu yhdessä Suomen elokuvakon- takti ry:n kanssa. Muistoksi käyn- nistä lapsi saa mukaan postikortin, johon on ikuistettu joku elokuvista tuttu hahmo.

Alle kouluikäisille on myös Annantalolla lasten klassikkosarja. Sarjassa katsotaan kymmenen eloku- vaa, jotka edustavat lasteneloku- van parhaimmistoa. Monissa niis- tä pääosaa esittävät lapset. Mukana on kuuluisien lastenkirjojen filmati- sointeja sekä Chaplinin kulkurin ja Buster Keatonin kaltaisia hahmo- ja. Sarja on suunnattu 3–6-vuotiaile lapsille, jotka osallistuvat pääosin päiväkotiryhmissä. Jokaista elokuvaa edeltää lyhyt alustus, jossa tehdään tutuksi elokuvan historiaa, mut- ta sivutaan myös elokuvamaailman ilmiöitä kuten tähteyttä, kritiikkiä, vastaanottoa ja elokuvan tekemistä. Sarjan tarkoituksena on tutustuttaa lapsia maailman parhaisiin elokuvaan ja samalla totuttaa heitä erilaisiin kerronnan lajeihin ja tekijöihin eloku- vateatterimaisessa ympäristössä.

Peruskoululaisille tarjotaan aluetaloissa ala- ja yläkoulukino- ja. Alakoulukinoissa katsotaan uutta pohjoismaista elokuvaa. Kaikki näy- tökset ovat maksuttomia ja elokuvista on laadittu opettajille etukäteen lähetettävä medialukutaitoa edistävä paketti, jonka avulla niitä voi käsi- tellä luokassa jälkeenpäin. Elokuvat esitellään ennen niiden katsomis- ta, ja näytösten yhteydessä järjes- tetään työpaja, johon yksi ryhmis- tä pääsee osallistumaan. Elokuvien aihealueet on pyritty valitsemaan ikäryhmän omasta kokemusmaail- masta. Tavoitteena on auttaa nuor- ta ymmärtämään ja avaamaan näkemäänsä.

Yläkoulukinon elokuvat ovat enimmäkseen uudempaa kotimais- ta tuotantoa. Sarja on luonnollinen jatkumo alakoulukinoille ja ne on

toteutettu pitkälti samalla konse- pilla opetusmateriaaleineen ja työ- pajoineen. Keväästä 2010 alkaen yläkoulukino on toteutettu tapahtu- mapäivän muodossa, ja sen yhteyteen on kaikissa taloissa järjestetty tekijä- tapaamisia ja työpajoja. Tapaamisten, alustusten ja työpajojen tavoitteena on ollut tutustuttaa nuoria elokuvan kerronnallisiin keinoihin. Alakoulu- ja yläkoulukinot toteutetaan yhteis- työssä Mediakasvatuskeskus Metka ry:n kanssa.

Sarjojen rinnalla järjestetään aika ajoin yksittäisiä erikoisnäytöksiä kouluryhmille. Kysyntä on ollut val- tavaa: Bio Rexin 640-paikkainen sali täyttyy hetkessä, vaikka näytökseen kutsuttaisiin vain pieni osa Helsingin alakouluista. Erikoisnäytösten koh- dalla on harjoitettu jonkin verran positiivista syrjintää siten, että pai- kalle on kutsuttu kouluja keskus- tan ulkopuolelta alueilta, joilla elo- kuvamahdollisuuksia on vähemmän. Näytösten yhteydessä on aina alus- tus, opettajille lähetetään etukäteen elokuvaan liittyvää oppimateriaalia ja pienille kävijöille painetaan muis- toksi erityisestä päivästä esimerkik- si elokuvasta napatulla still-kuval- la varustettu postikortti. Kaikkein kiitollisinta vastaanotto onkin ollut juuri näissä suurissa elokuvateat- rinäytöksissä: Bio Rex tarjoaa sekä komeat puitteet että mahdollisuu- den elämykseen.

Yläkoulu- ja lukioikäisille sekä ammatillisten oppilaitosten opiske- lijoille tarjotaan elokuvaa myös kult- tuurikursseilla, jotka tosin vuosittain koskevat vain pientä osaa ikäryhmäs- tä. Kulttuurikursseilla elokuvat ovat osa temaattista kokonaisuutta, jos- sa aihetta lähestytään eri taidelajien näkökulmasta. Näytösten yhteydes- sä järjestetään aina lyhyt alustus tai kotimaisten leffojen kohdalla teki- jätapaaminen, ja opettajia kannuste- taan jatkamaan elokuvien käsittelyä koululla oppimateriaalin avulla.

Lukiolaisille järjestetään omaa klassikkoelokuvien sarjaa yhteistyössä Kansallisen audiovisuaalisen arkiston ja Helsinki International Film Festivalin kanssa. Sarjassa on viisi teemaa: nuoruus, perhe, tähteyys, valta ja taide. Elokuvat näytetään oikeilta filmikopioilta, Bio Rexin valtavalla kankaalta. Joka esityskaudella näytetään viisi elokuvaa, jotka edustavat eri maita ja vuosikymmeniä. Sarjassa esitellään myös kuuluisia tekijöitä, viimeisimpiä esimerkkejä mm. Bergman, Visconti, Kazan ja Truffaut. Klassikkosarja toimii elokuvakerhon tapaan. Kävijät ovat kerhon 'jäseniä' saaden jäsenkortin ja artikkelikirjan, jossa elokuvan asiantuntijat avaavat kauden elokuvia. Myös lukiolaissarjan yhteydessä on kokeiltu Koulukinon tekemiä tehtäviä. Halutessaan opettajien on ollut mahdollista tilata koululle ilmainen klassikkosarjan elokuvia esittelevä luento.

Klassikkosarjan tavoitteena on kannustaa nuoria itsenäisesti tulemaan näytöksiin. Käytännössä heidän houkuttelemisensa ei kuitenkaan ole suoran kanavan puuttuessa helppoa, vaan viesti kulkee usein opettajien kautta ja kävijöiden valtaosan muodostavat edelleen opettajien johdolla tulevat ryhmät. Ilta-aikaan järjestettävät näytökset kilpailevat muun vapaa-ajan toiminnan ja harrastuksen kanssa.

Kun lukiolaiset on saatu paikalle, puhuvat elokuvat kuitenkin puolestaan: aito filmikopio ja Bio Rexin suuri valkokangas takaavat, että edellytykset suurelle elämykselle ovat paikoillaan. Klassikkosarjassa elokuvaan on helppo rakastua, mistä todistavat myös tasaisesti kasvaneet kävijämäärät.

Ajankohtaisia haasteita

Nykyisille lapsille ja nuorille, sekä valitettavasti myös monille aikuisille, elokuvakokemuksessa keskeistä on

viihtyminen – jos se häiriintyy edes hetkeksi myös keskittyminen herpaantuu. Varsinkin yläkoululaisille ja lukiolaisille järjestettävissä näytöksissä ongelmana on ollut huono keskittyminen ja siitä johtuva yleinen levottomuus.

Elokuvanäytösten pitäisi tietenkin olla kokemuksena miellyttäviä ja herättää kiinnostus katsomiseen. Kuten Alain Bergala on todennut, ei elokuvakasvatus voi kuitenkaan perustua vain maun myötällemiseen vaan sen kehittämiseen. Nyt esimerkiksi lukiolaisten klassikkosarjan kanssa ollaan tilanteessa, jossa nykyisillä lukiolaisilla ei ole pariakymmentä vuotta vanhemmasta tai Hollywoodin viihdekoneiston ulkopuolella tehdystä elokuvasta lähes yhtään kokemuksia. Noita tilaisuuksia pitäisi tarjota lapsuuden ja kouluvuosien aikana, jotta elokuvakulttuuri ei katoaisi kokonaan, typistyisi vain valtavirtaan – tästä maailmalla on jo liikaa varottavia esimerkkejä. Tähän kulttuurikeskuksen elokuvakasvatustyö pyrkii puuttumaan.

Erilaiseen katsomiseen ja kerronnan tapoihin pitää totuttaa vähitellen. Pienet lapset ovat kiitollinen yleisö: ennakkoluulottomia, kiinnostuneita, keskittyneitä ja uteliaita. He katsovat sujuvasti mykkäelokuvaa, kerronnaltaan hitaampaa, tekniikoiltaan ja alkuperältään erilaista elokuvaa, kunhan kokemukset on aikuisten puolelta onnistuneesti pohjustettu. Lapsuus on loistavaa aikaa tutustua elokuvaan. Tällöin sitä pitäisi siis myös olla tarjolla.

Helsingin kulttuurikeskus on yksi pääkaupunkiseudun suurimpia elokuvakasvatusta harjoittavia organisaatioita, ja tulevaisuudessa sen asema tulee mitä luultavimmin vain kasvamaan. Viime aikoina suunta on ollut kohti selkeämpiä konsepteja, jotka toimisivat kaikissa kulttuurikeskuksen taloissa

ANNA
KULT
TUURIN
VÄRIT
TÄÄ

Perjantaisin 10.9. - 12.11.2010 klo 9.30-11.30

NAPEROKINO

ELÄMÄ ON AINAINEN SEIKKAILU!

samanlaisina. On entistä tärkeämpää kiinnittää huomiota sisältöihin: mitä näytetään, kenelle ja miksi? Elokuvasvatuksen kohdalla olisi myös ensisijaisen tärkeää, että tuottajat itse syvästi rakastaisivat elokuvaa ja että heillä olisi siitä näkemys. Elokuvaa ei voida näyttää vain näyttämisen vuoksi.

Kulttuurikeskuksen asema Helsingin elokuvakulttuurin jatkuvuuden takaajana on jopa euroopalaisittain verraten vahva. Jotta tuosta asemasta voitaisiin pitää kiinni, esitän kolme kysymystä, joihin kannattaisi mielestäni kiinnittää erityistä huomiota. Ensinnäkin yhteistyötä Helsingin muiden elokuvatoimijoiden kanssa kannattaisi hyödyntää entistä enemmän. Esimerkiksi useimmilta elokuvafestivaaleilta puuttuu kokonaan elokuvakasvatuksellinen näkökulma – voisiko kulttuurikeskus tarjota sellaisen? Myös Kansallisen audiovisuaalisen arkiston kanssa alkanutta erittäin hyvin toiminutta hedelmällistä yhteistyötä kannattaisi edelleen kehittää.

Toinen kysymys koskee käynnissä olevaa aluetalojen elokuvaprojektorien korvaamista dataprojektoreilla. Laajamittaisen yhteistyön aloittaminen suurten elokuvatoimijoiden kanssa saattaa osoittautua ongelmalliseksi, jos esimerkiksi 35-millistä elokuvaa ei enää kyetä kulttuurikeskuksen tiloissa näyttämään. Esimerkiksi dvd:n kautta voi kyllä saada jonkinlaisen aavistuksen elokuvan valtavasta potentiaalisesta voimasta, mutta todellisen elokuvakopion välittämää magiaa se ei valitettavasti kykene välittämään. Elokuvasvatuksessa on niin paljon selittämätöntä – juoni ja tarina ovat vain yksi sen monista tasoista.

Kolmantena nostan laadukkaan elokuvan tuomisen ruohonjuuritason: elokuva ansaitsee muiden taiteenlajien rinnalla tulla nostetuksi jälleen itsenäiseksi harrastukseksi, jossa voi syventää osaamistaan ja johon voi myös osallistua aktiivisesti.

Elokvakerhojen uusi nousu?

Elokuva on arkipäiväistänyt. Harvoin enää keskitytään katsomaan elokuva alusta loppuun, kokemuksen häiriintymättä. Elokuvasvatuksella on myös monille tullut historia-tonta: ei tiedetä, että elokuva on lähtenyt liikkeelle mykästä ja mustavalkoisesta ja liittyy pitkään monissa eri maissa samanaikaisesti kehittyneeseen elokuvien linjaan. Jotta elokuvaa voisi alkaa arvostaa taiteena ja laajentaa omaa katsomistapaa, vaatii se totuttelemista. Pitää oppia antautumaan uudelleen kerronnalle, havainnoimaan eri tavalla, arvostamaan myös hitautta. Vaaditaan johdonmukaista elokuvakulttuuria kunnioittavaa kasvatustyyliä.

Kaupungilla on aistittavissa innostus elokuvaa kohtaan. Festivaalientä voi hyvin, uusia elokuviaan keskittyviä festivaaleja tuntuu syntyvän vuosittain. Samanaikaisesti viimeisen viidentoista vuoden aikana on koettu ennennäkemätön pienten elokuvateattereiden kato – kukaan ei enää halua esittää taide-elokuvaa, koska se ei ole kannattavaa. Yleisökasvatuksen tarve on ilmeinen. Elokuvan historia, perinteet ja lajityypit on tärkeä oppia jo varhaisessa vaiheessa, ennen kuin ehdollistuu katsomaan vain tietynlaista ja -mallista elokuvaa.

Koulu-aika on hyvää aikaa katsoa elokuvia. Pitkällä tähtäimellä katsomisen pitäisi perustua nautintoon ja omaan innostukseen. Elokvakerhotoiminnan kautta voidaan myös siirtyä yksisuuntaisesta kasvattamisesta tasa-arvoisempaan jakamiseen. Elokvakerhot

kannustavat tutustumaan elokuvaa monipuolisemmin, näkemään myös muuta kuin vain viihteellisen arvon. Elokuvien yhteydessä voisi olla alustuksia, keskusteluja, tekijätaapaamisia sekä mahdollisuus kokeilla oman lyhytelokuvan tekemistä. Jos jokaisena kouluvuotena katsotaisiin edes viisi tai kymmenen klassikkoa, ehdittäisiin jo peruskouluaikana tutustua viidestäkymmenestä sataan elokuvaan. Jos tahtoa olisi, ei esimerkiksi elokuvanäytösten sovitaminen opetukseen ole vaikeaa. Elokuvan hienous on, että se käsittelee koko maailmaa ja siten sopii integroitavaksi kaikkiin eri oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin.

Elokvakasvatusta voi tuoda mukaan asteittain. Tarkoituksena on hiljalleen laajentaa elokuvaelämystä, ymmärrystä elokuvanteon prosesseista, tuntemaan elokuvan historiaa. Viisivuotiaalle riittää elokuvan katsomisen yhteydessä oppia tunnistamaan esimerkiksi Chaplin ja tuntea elokuvan alkutaipaleet. Peruskoululaisille voi jo järjestää pidemmän alustuksen, jossa kerrotaan laajemmin elokuvan taustoista ja lajityypeistä. Lukioikäisillä on jo kyky pohtia analyyttisemmin elokuvan teemoja, kerronnan tapoja, taiteellisia valintoja, sekä systemaattisemmin tutustua elokuvan historiaan.

Elokuva on tasa-arvoinen ja sosiaalinen taiteenlaji, joka on kriisissä. Sen asemaa tulisi parantaa kaikilla asteilla. Kulttuurikeskuksella on todellinen mahdollisuus vaikuttaa siihen, miltä Helsingin elokuvakenttä näyttää parinkymmenen vuoden kuluttua. Tähän haasteeseen tulisi vastata tietoisena siitä, että tehtävä vaatii pitkäjänteistä ja näkemyksellistä työtä.

Anna von Bagh on Helsingin kulttuurikeskuksen projektituottaja.

Tuntematon lapsivalokuvaaja kulttuuripoliittisissa ohjelmissa

PÄIVI SETÄLÄ

Juho tähyilee kuvattavaa ympäristöä, epäröi ja syö kaulustaan. Hän kääntää kameran kofti maata.

Toni: ”Ei se viel ottanu!”

Toiset tulevat katsomaan, Juho katsoo epäluuloisesti kamerannäyttöä.

Toni: ”Se ei näy täs valos.”

Juho: ”Mä ota viel toisel!”

Opetusministeriön *Lastenkulttuuri-* poliittisessa ohjelmassa todetaan valokuvaan liittyen:

Lasten valokuvan lukutaidon kehittymistä tulee tukea. Suurin osa joka päivä näkemistämme kuvista on valokuvia. Lasten valmiuksia ymmärtää valokuvaa; sen tapoja vaikuttaa jokapäiväiseen elämään ja muokata maailmankuvaa, tulee lisätä. Harrastustoiminnalla ja kuvataideopetuksella on merkittävä asema lasten valokuvapedagogian vakiinnuttamisessa osaksi kuvien lukutaidon kehittämistä. Lastenkulttuuripoliittikan näkökulmasta on tärkeää, että valokuvapedagogiikka kehitettäessä tiedostetaan alueellisten valokuvataidekeskusten ja alan erikoismuseoiden merkitys tässä työssä.

• Alueellisten valokuvakeskusten tulisi ottaa lastenkulttuuri vahvemmin huomioon toiminnassaan.

• Valokuvataiteen valtakunnallisen erikoismuseon tulisi toteuttaa yhteistyössä alan muiden toimijoiden kanssa valokuvapedagogiikan kehittämishanke.

Vaikka ohjelmassa on kyse lastenkulttuurista, nähdään valokuvaaminen pitkälti vain kuvallukutaidon kehittämisenä. Lasta itseään ei koeta valokuvaajana, valokuvilla toimivaksi tai niiden suoranaisesti hyväksikäyttäjäksi. Päämääränä on sosiaalista lapsi aikuisten kulttuuriin, vaikka samassa ohjelmassa käsitettä lastenkulttuuri avataan tarkoittamaan sekä lapsille suunnattua kulttuuria että lasten omaa kulttuuria. Lapsi valokuvaajana ja toimijana valokuvan suhteen on vielä tuntematon tekijä. Lapsen pitää pystyä tulkitsemaan aikuisen tuottamaa kuvamaailmaa, mutta ymmärtääkö aikuinen lapsen ottamia valokuvia. Lasten ottamat valokuvat saattavat monessakin kontekstissa jäädä vaille huomiota aikuisten erinäisistä puutteellisista tulkinnoista johtuen. Arkiympäristössämme voimme tuki vilkaista lapsen ottamia kuvia, mutta yleensä hieman vaivautuneen huvittuneina.

Toni toteaa itsevarmuutta äänessään:
 ”Mä lähde vähä kuvaamaa”
 Kävelee samaan kohtaan kuin Jubo.
 Toni: ”Hetkinen...”
 Mietti ja katselee kameraa.
 Toni: ”Oho meni vähä vääri!”
 Yrittää nähdä kuvan näytöltä.
 ”No ei sitä näy.”
 Toni: ”Hei Julia väistäs vähäse ja
 Ulrika!”
 ”Joonas väistä!”
 Taustalla kuuluu Juuson ääni
 ”Mä oti lumest ko se näky.” sekä
 jonkun komentava ääni
 ”Nyt o Ulrika vuoro!”

Mediakasvatus, joka on internettiin ja muuhun mediaan kohdistuvan paniikin myötä saanut voimallista nostetta, kiinnittää myös huomionsa kuvallisuuteen. On pyrittävä ymmärtämään mainosten manipuloitu viesti, on nähtävä kuvan tuottamisen prosessi ja huomattava, miten osa kuvista onkin käsiteltyjä, naiset epäluonnollisia ja ympäristö siistitty elämästä. Mutta miksi on tärkeää osata lukea kuvia? Kaappaako kuva vallan meistä, mikäli emme osaa tulkita kuvaa? Valokuvalla on ollut sen synnystä lähtien raskas todistamisen taakka ja se on omannut maagista voimaa. Valokuva on pidetty todistena, elämän kopiona. Valokuva on valtaa ja voimaa, se vie sielumme. Sen voima on saatava hallintaan. Kuvan kuvallisuus on kuitenkin enemmän kuin siitä tuotettu puhe tai teksti. Kuva lumoo, se muistuttaa, se häiritsee ja ilakoi. Valokuvaaminen on lapsille riemullista toimintaa, jossa tuotettu kuva ja itse kuvaamisen tapahtuma sekoittuvat nautinnolliseksi toiminnaksi.

Ella: ”Tästä kohtaa o hyvä katel.”
 Noora mumisee: ”...mun sormi...”
 Ella huudabtaa innostuneena:
 ”Näytä!”
 Noora: ”Ei siit tullu ... hyvää.”
 Ella: ”No mist otetaan?”

Kimppakivaa hihitystä.
 Ella osoittaa puuta: ”Otataan tosta!”
 Näyttää ottamaansa kuvaa Nooralle:
 ”Hieno!”

Opetusministeriön *Visuaalisten alojen taidepoliittisessa ohjelmassa* (2009) todetaan otsikolla Parasta lapsille:

Lapset ja nuoret elävät kulttuurisessa todellisuudessa, joka on hyvin erilainen kuin edellisten sukupolvien kasvuympäristö. Ulkopelien sijasta nuoret pelaavat tietokoneella ja tapaavat ystäviään verkossa. Jopa puolet internetissä vietetystä ajasta kulutetaan kuvien tai videoiden parissa. Samaan aikaan omin käsin tekeminen kasvaa suosittaan. Nuoret ompelevat pukuja roolipeleihin, neulovat ja tuunaavat, sisustavat ja tekevät leikekirjoja. Internetin kautta etsitään tietoa, seurataan käsityöblogeja ja verkostoidutaan samasta asiasta kiinnostuneiden kanssa. Luovuus ja visuaalinen ajattelu kehittyvät jo ennen kouluikää. Siksi varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa sekä visuaaliset taiteet että ympäristön havainnointi näköaistilla ovat keskeisiä. Tekemisen prosessi on valmista tuotosta tärkeämpi.

Näkeminen ja havaitseminen on nostettu esiin. On toiveita, että lapsi nähdään myös tekijänä, mutta muutaman lauseen päässä todetaan jälleen että lapset tarvitsevat hyvää visuaalista lukutaitoa.

Taide- ja kulttuuritoiminta on ajattu siihen pelokkaaseen tilaan, jossa sen on kaiken aikaa perusteltava toimintaansa siitä saatavalla tuloksellisuudella. Talouspuhe vie myös kulttuurikenttää. Koko kenttä varoo ilmaisemasta taiteen tekemisen itsetarkoituksellisuutta. Kun tämä varovaisuus ja kykenemättömyys nähdä lasta tekijänä muodostavat yhteisen kokonaisuuden, ei ihme ettei ohjelmista löydy lasta toimijana. Sama ohjelma antaa

¹ Alanen 2009;
Christensen &
James 2008

² Setälä 2010;
Setälä 2005

konkreettisina toimintaohjeina kaksi kokoanaisuutta, jotka oikein resursoituna voisivat tuoda muu-
tosta lapsen mahdollisuuksiin toi-
mia myös tekijänä:

- Visuaalisten taiteiden ope-
tuksen määrää tulee lisätä
opettajakoulutuksessa.
- Visuaalisten taiteiden opetus
tulee sisällyttää varhaiskasvatus-
ja esiopetussuunnitelmiin koko
maan kattavasti.

Opettajakoulutus ja varhaiskasva-
tuskoulutus sisältävätkin hälyttävän
vähän visuaalisten taiteiden opetusta.
Tiedot valokuvaamisesta, valokuvan
historiasta tai valokuvatekniikoista
ovat minimaalisia opettajakoulutuk-
sesta valmistuneilla. Kun minimaal-
iset tiedot yhdistetään muutama-
ennakkoluuloon emme voi odottaa-
kaan, että valokuvaaminen voisi löy-
tää tilaa lasten omassa kulttuuritoi-
minnassa. Ennakkoluulot ilmenevät
erityisesti lasten toimijuuden sallii-
vuuden ulottovuuksissa. Aikuinen
voi olla ennakkoluuloinen niin lap-
sen kuva-aiheita kuin kuvailmaisua
kohtaan. Esikouluikäinen on vallaton
ja riippuvainen aikuisesta, joten tällä
on huomattava vaikutus hänen mah-
dollisuuteensa esittää kokemustaan
valokuvina. Jo ikänsä puolesta lapsi
on kontrolloitu, hyvässä ja pahassa.
Aikuisten hallitsemisissa instituutioissa,
aikuisten käsityksellä taiteesta ja visu-
aalaisesta ilmaisusta on suuri merkitys.
Sen tiedon ja taidon kautta lapsi saa
toimintamahdollisuuksia.

Opetushallituksen *Esiopetuksen
opetussuunnitelman perusteissa 2000*
valokuva on osa viestintävälineitä, joi-
den käyttöä lasten kanssa tulee har-
joitella. Kuvien tekeminen mainitaan,
mutta mitä ilmeisemmin liittyen piir-
tämiseen ja maalamiseen.

Uudemmassa lapsuustutkimuk-
sessa on viime aikoina paljon puhut-
tu lapsen toimijuudesta ja lapsesta

toimijana, jolla tarkoitetaan mm. lap-
sen käytössä olevia voimavaroja ja lap-
sen aktiivisuutta ja mahdollisuuksia
toteuttaa ajatuksiaan ja ilmaista tuntei-
taan¹ Olen tutkinut esikouluikäisiä lap-
sia ja heidän toimintaansa valokuva-
ajina² Lasten omat tulkinnat kuvistaan
antavat perusteita oletukselleni heidän
aktiivisuudestaan visuaalisista ratkai-
suista tietoisina valokuvaajina.

*Ella ja Erkki katselevat Ellan ottamaa
valokuvaa.*

*Ella: "Hyvä! Tosi hyvä ...
mun mielest o täysi hyvä."*

*Erkki: "Mut mitä kiinnostavaa
tommoses o?"*

Ella: "Mun mieles o tosi hyvä."

*Erkki: "Mitä kiinnostava o ruosteises
puulaivas?"*

Lapsen toimijuus, mahdollisuus käyt-
tää voimavarojaan ja ilmaisukeino-
jaan valokuvaamiseen liittyy valtaan.
Kuka omistaa välineen? Kuka hallit-
see sitä? Kuka tietää miten toimitaan?
Yksinkertaisesti: neuvotaanko lapselle
miten kamera toimii, saako hän käyt-
tää sitä ja *miten* hän saa sitä käyttää.
Kysymys siitä *miten* lapsi saa kuvata on
mielestäni erityisen mielenkiintoinen,
sillä en usko, että tämän hetkisestä, pit-
kälti meillä vallalla olevasta lapsiläh-
töisestä kasvatusajattelusta huolimatta
lasten tuottama valokuva-aineisto olisi
erityisen hyvin siedettyä. Pienen lap-
sen kyky valokuvaajana on myös jäänyt
vähälle huomiolle.

Ulriikka: "Talo, lunta..."

Toni: "Tää o joku pieni vesilätäkkö."

Ulriikka: "Ei o. Se o varjo!"

*Toni: "Se o muute varjo. Ihmise varjo...
Ketä se mahto ol?"*

Ulrika: "Ni, ketä siin mahto ol?"

Uudempi lapsuustutkimus puhuttelee-
kin minua juuri niiltä osin, jossa kiin-
nostus kohdistuu lapsen "nyt hetken"
toimijuuden näkyväksi tekemiseen ja
lapsen äänen kuulemiseen. Eli kiinnit-

tymistä lapsen omaan aikaan, sen hetkisen olemisen tärkeyteen. Valokuviiin usein liitetty totuususko liittyy myös lasten ottamiin kuviin. Lapsen katse voi olla myös tarkempi kuin aikuisen, mutta se ei tule havaituksi, koska kuva ei vastaa aikuisen käsitystä todellisuudesta. Esiopetus suunnitelmissa (2000) todetaan perustellusti:

Leikin sekä tutkivan ja kokeilevan taiteellisen toiminnan avulla lapsi etsii tietoa itsestään ja ympäröivään maailmaan ilmiöistä. Lasta ohjataan pitkäjänteiseen taiteelliseen työskentelyyn ja arvostamaan omaa ja muiden työtä. Lapsen aistiherkkyyden, havaintokyvyn ja avaruudellisen hahmottamiskyvyn kehittymistä tuetaan. Näin lapsen oppimisprosessit syventyvät ja hän oppii elämäntaitoja sekä ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja. [...] Lasta rohkaistaan monipuoliseen ilmaisuun erilaisten teemakokonaisuuksien yhteydessä.

Valokuvaaminen on lapsille ympäristön havainnoimista ja sen ilmentymien 'poimimista'. Tärkeitä ovat kuvat, joissa löytyy osa omasta kokemuksesta, kuvaamishetken tunnelmasta ja kokemus kohteesta. Tällöin kuvan ei ole tarvinnut olla terävä eikä jäykästi sommiteltu, mutta sen on täytynyt sisältää olennainen kohteeksi aiotun olemuksesta tai ilmentää siitä sattuman kautta jotain olennaista. Kokonaisvaltaisesti toimiville lapsille kuvaaminen on osa ihmisenä olemisen tapaa, kuvaaminen ei ole vain pyrkimystä jonkin ilmentämiseen.

Kuvalukutaito on edelleen tärkeää, mutta nähdäänkö lapsi tulevaisuudessa tekijänä, digitaalisena toimijana?

Joonas saa kameran:

"Mä ota taivaast!"

Pitää kameraa suunnattuna itseensä.

Jani: "Ei sillee, ei sillee!"

Joonas: "Mä ota taivaast."

Kääntää kameran taivaalle.

Kirjallisuus:

Alanen, Leena 2009. Johdatus lapsuuden-tutkimukseen. Teoksessa Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Toim. Leena Alanen & Kirsti Karila. Vastapaino, Tampere.

Christensen, Pia and James, Allison 2008. (ed.) Research with Children. Perspectives and Practices. Second ed. Routledge, London.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus 2000

Kulttuuri - tulevaisuuden voima. Taustaselvitys kulttuurin tulevaisuus-selontekoa varten. Opetusministeriön julkaisuja 2009:58

Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma/ Barnkulturpolitiskt program. Opetusministeriön julkaisuja 2003:29

Päin näköä! Visuaalisten alojen taidepoliittinen ohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2009:53

Setälä, Päivi 2010. Päätöntä menoa-lasten ottamien kuvien odotushorisontti. Teoksessa Kuvakulmia 2. Kirjoituksia kuvista, taiteellisesta tuotannoista ja visuaalisesta viestinnästä. Toim. Riitta Brusila ja Mari Mäkiranta. Lapin yliopistokustanne.

Setälä, Päivi 2005. Lapsen silmin. Teoksessa Päivi Setälä (toim.) Leikkipaikka. Pori: Porin lastenkulttuurikeskus - Porin taidemuseo.

Lasten keskustelut ovat ohjain dokumenttiohjelman Omas maailmas kuvauksista. Sarjassa esikouluikäiset (6-7-vuotiaat) valokuvavat ympäristöään ja keskustelvat valokuvista. Sarjaa on esitetty YLE:llä 2005-2009.

Päivi Setälä on tutkija Aalto-yliopiston Taideteollisessa korkeakoulussa.

Oppia ikä kaikki! Lapset museossa

**KAISA
KETTUNEN**

Ateneumin kävijäluettelossa on merkintöjä lapsiryhmistä 1890-luvulta alkaen, siis lähes sen perustamisesta asti. Säännöllisiä museo- ja näyttelykäyntejä pidettiin tuolloin tarpeellisina myös lapsille, sillä heidän tuli oppia lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi myös näkemään.¹ Visuaalisen lukutaidon edistäminen oli taidemuseon tehtävä siis jo silloin.

Lontoon taidemuseoissa lapset otettiin huomioon 1800-luvulla muun muassa ilmaisen sisäänpääsyn muodossa. Tämä ei johtunut pelkästään pedagogisista syistä, vaan myös siitä, että lapsenhoito-ongelmat nähtiin esteenä aikuisten museokäynnille.² Lapsiin kohdistuvan museotyön voi siis nähdä palvelevan myös aikuisia museokävijöitä. Millaisia paikkoja museot ovat lapsille? Miten museot toteuttavat kasvatuksellista tehtävänsä lasten parissa ja miten ne pystyvät vastaamaan lapsiyleisön mukanaan tuomiin haasteisiin?

LAPSI:

Olin eilen museossa äidin kanssa. Siellä oli aika jännää. Aluksi menimme ostamaan liput eteisestä. Museossa oli tosi isot portaat. Minua vähän pelotti, sillä portaissa kuului paljon ääniä ja siellä oli paljon pimeitä nurkkia. Onneksi äiti piti minua kädestä kiinni. Museossa oli paljon huoneita. Siellä oli vähän abdasta, kun oli niin paljon ihmisiä. Mutta välillä pääsimme kat-

somaan tauluja ihan läheltä. Silloin näki, kuinka maalissa on kokkareita ja millaisella siveltimellä se on maalattu. Kaukaa näkee paremmin, mitä maalaus esittää. Ainakin joskus. Se oli vähän tylsää, että äiti oli aika hidas. Onneksi siellä oli sellainen nurkka, jossa sai rakentaa palikoista itse mitä halusi. Mutta paras oli sellainen huone, jossa oli keltaista siitepölyä koko huoneen täydeltä. Se oli niin kuin aurinkoa ja hiekkaa yhdessä, mutta hienompaa. Se näytti niin ihmeelliseltä, että olisin halunnut koskea sitä. Oikeastaan halusin mennä makaamaan siihen ja tehdä enkelinkuovan. En saanut. Mutta katsoimme hohtavaa keltaisuutta äidin kanssa kauan, eikä minuakaan kyllästyttännyt. Kun lähdimme kotiin, äiti osti minulle muistoksi postikortin. Valitsin kaunistana naista esittävän muotokuvan. Kotona leikin, että olin tuo nainen. Puin päälle äidin hatun ja huivin. Sitten poseerasin peilin edessä. Taide on mielestäni ihanaa.

Lapset ovat museoiden tärkein yleisö, kun ajatellaan kulttuurilaitosten tehtävää kulttuurisen pääoman siirtämisestä sukupolvelta toiselle. Museot toteuttavat tätä tehtävää tekemällä näyttelyitä, ylläpitämällä kokoelmia ja opetustyön kautta. Yleisönsä, erityisesti lapsiyleisön, kautta museot voivat myös osallistua tulevaisuuden kulttuurin muokkaamiseen. Lapsena koetut taide-elämykset jäävät elämään tulevaisuuden luovan työn

VIEREISEN SIVUN
KUVA: JYRKI LYYTIKKÄ

¹ Levanto 2004, 21.

² Pettersson 2004, 19.



Handwritten text on a small white card, possibly a name tag or label, located at the bottom center of the image.

pohjaksi. Museoiden tehtävänä on myös haistella niitä uusia suuntia, joita kulttuuri ikuisesti muuntavana ilmiönä on ottamassa, ja tuoda niitä esiin yleiseen tietoisuuteen. Taide ja kulttuuri ovat huomenna jotain muuta kuin tänään, ja lapsemme elävät erilaisessa maailmassa kuin me tai vanhempamme.

Suurimpaan osaan Suomen museoita on alle 18-vuotiailla lapsilla ja nuorilla ilmainen sisäänpääsy. Museoilla onkin museolain mukaan yhteiskunnallinen vastuu kulttuuri- ja luonnonperinnön välittämisestä.³ Lapsille suunnattu näyttelytarjonta, toiminta ja materiaali on tärkeä osa tämän vastuun kantamista.

Lasten museokäyntien tuloksellisuus kantaa yli kvartaalin, pitkälle tulevaisuuteen. Tutkimusten mukaan lapsena omaksutut tavat käydä museossa toistuvat ja tuntuvat luontevilta myös aikuisena. Erityisesti tämä koskee perheitä. Siis ne lapset, jotka käyvät museoissa lapsena perheensä kanssa, ovat todennäköisempiä museokävijöitä myös aikuisena kuin ne, jotka eivät käy.⁴ Museoilla on siis kasvatustehtävän lisäksi tulevaisuuteen sijoittuva taloudellinen intressi palvella lapsia, sillä ne kasvattavat itselleen tulevaisuuden yleisöä.

Yksilöllinen museokokemus

Museokäynnin onnistuminen riippuu monesta seikasta. Joillekin tärkeää on sosiaalinen yhdessäolo, toiset haluavat elämyksiä tai konkreettisia oppimisen tuloksia, vaikkapa työpajassa tehdyn maalauksen tai näyttelykierroksella opitun tiedon. Parhaimmillaan oppiminen ja hauskuus on kokemuksena yksi ja sama asia. Yhteistä museossa tapahtuvalle oppimiselle ja viihtymiselle on myös se, että niitä ei voi kävijälle antaa sellaisenaan. Tämä tarkoittaa erilaisten yleisöjen, myös lasten, huomioonottamista arkkitehtuurin, näyttelyi-

den, ohjelmiston, opetusmateriaalien, apuvälineiden, saavutettavuuden ja museon kaikkien muidenkin toimintojen suunnittelussa.

Museo tavoittaa lapsiyleisön pääasiassa kahta eri reittiä: perheiden tai koulu- ja päiväkotiryhmien kautta. Päätöksen lapsen museokäynnistä tekee yleensä aikuinen, joko vanhempi tai opettaja. Museoiden kannattaa siis lapsille suunnattua tarjontaa suunnitellessaan ottaa huomioon, mitä odotuksia perheillä ja kouluilla on museokäynnin suhteen. Toimintaa toteuttaessa tulisi keskiössä kuitenkin olla lapset ja heidän yksilöllinen museokokemuksensa.

Uusien asioiden oppiminen on yksi tärkeä syy vanhemmilla tai opettajilla tuoda lapsia museoon. Jokainen museokävijä on yksilö, jolla on omat ominaisuutensa ja tarpeensa museokäynnin suhteen.⁵ Lapsen käsitys historiasta, ajasta, taiteesta, maailmasta ja omasta paikastaan maailmassa vaikuttaa hänen kykyynsä ymmärtää museon tarjoamia sisältöjä. Onnistuessaan museo antaa tietoa, taitoja ja kokemuksen. Museopedagogi joutuu työssään etsimään kosketuspintoja, uudet asiat kannattaa liittää johonkin tuttuun. Sen jälkeen voi haastaa kävijän rakentamaan uutta tietoa vanhojen kokemusten päälle.

Oppimisen lisäksi toinen tärkeä syy museokäynnille on viihtyminen. Mutta museokokemukseen liittyy hetkellisen mielihyvän kaipuun lisäksi myös syvempiä ja pitkäkestoisempia vaikutuksia. Onnistunutta museokokemusta kuvaillaan mm. seuraavasti: ajantaju katoaa, käsitys itsestä muuttuu, tulee yhteenkuuluvuuden tunne muiden saman kokemuksen jakavien, joskus koko ihmiskunnan kanssa. Onnistunut museokokemus on itseohjautuva ja sisäisesti motivoitu, mutta se sisältää myös sosiaalista vuorovaikutusta ja kokemusten jakamista.⁶

³ Forssell, Kaukonen, Lamminen ja Mattila 2004, 24

⁴ Linko 1998, 36.

⁵ Longhenry 2007, 180.

⁶ Longhenry 2007, 186.

ÄITI:

Sunnuntaiaamuna lähdimme lapseni kanssa kohti museota ja sen työpajaa. Kuten tavallista, lähtö oli hieman hankalaa, mutta kun matkaan oli päästy, alkoi jo olla kivaa. Minulla on niin harvoin aikaa kotona keskittyä pelkästään lapsen kanssa olemiseen. Kun saavuimme museon kassalle, saimme kuulla, että työpaja on juuri nyt täynnä. Odottelimme portaiden fossiileja ja alakerran näyttelyä katsellen. Odottaminen oli oikeastaan aika mukavaa, kun oli tekemistä ja kiinnostavaa katseltavaa. Vihdoin tuli vuoromme. Työpajassa ilma oli innokkaasta työskentelystä raskas ja kuuma. Ohjaaja johdatti tehtävän äärelle. Sisältöön ja tekniikkaan sai tarpeeksi ohjausta, mutta ei liikaa. Lapseni kanssa valtasimme pöydännurkan ja aloimme työskennellä. Teimme yhteistä veistosta. Lapsi valitsi omatoimisesti pabvinpalan, jolla halusi aloittaa. Työ eteni niin, että lapsi kertoi, mitä hän halusi tehdä ja yhdessä toteutimme sen. Minä tein vaativimmat leikkaukset ym. tekniset yksityiskohdat ja lapsi toimi työnjohtajana. Koko työ tuli tehtyä yhdessä ja olimme molemmat myös lopputulokseen tyytyväisiä. Olin edellisenä päivänä ehdottanut naapuriperheelle, että lähtisivät mukaan. Nyt olin tyytyväinen, että ajankohta ei sopinut heille. Työpaja on sosiaalinen tapahtuma, mutta yllättäen koinkin muut aikuiset hieman kahdenvälistä tasapainoamme häiritseviksi. Halusin keskittyä vain lapseeni ja yhteiseen tekemiseemme. Kotiin tultuamme näytimme veistosta yleisinä isälle. Nyt se on lapseni huoneen hyllyllä muistuttamassa mukavasta yhteisestä hetkestä. Kaikki tämä varsinaisesti työpajatyöskentelyn ulkopuolelle jäävä onkin yllättävän tärkeää. Siis se, että museoon mennään ja että sieltä tullaan ja että on tehty jotain yhdessä. Työpajassa oli erityisen mukavaa, se että veistoksen rakentamiseen tarvittiin meidät molemmat. Yksin se ei olisi onnistunut kummaltakaan.

Museo-oppiminen

Taidetta on perinteisesti lähestytty tiedon kautta. Avain teoksen ymmärtämiseen on tietoa taiteilijan ja teoksen taustoista. Millainen oli maailma teoksen syntyhetkellä? Mitä taiteilija mahtoi ajatella teosta tehdessään? Mitä hän halusi sillä sanoa? Tätä tietoa annetaan museokävijälle opastuksilla, näyttelyteksteissä, lueteloissa, nettisivuilla ja muilla tiedon jakamiseen tarkoitetuilla välineillä. Keskiössä on puhe tai teksti. Se, millä tavalla tätä tietoa lapsille tarjotaan, liittyy käsitykseemme tiedon omaksumisesta.

Oppimiskäsitysten ryhmittely ja nimitykset hieman vaihtelevat, mutta yleensä keskeisimpänä mainitaan jaottelu behavioristiseen, kognitiiviseen ja konstruktiviseen oppimiskäsitykseen.⁷ Myös kokemuksellisen oppiminen, jossa havainnointi, käsitteellistäminen, toiminta ja kokemus muodostavat spiraalimaisesti etenevän, kehämäisen prosessin, kuvaa mielestäni taideoppimista hyvin.⁸ Eilean Hooper-Greenhill korostaa museokävijän omaehtoista, sosiaalisen aspektin sisältävää oppimisprosessia ja nimeää sen ”vapaa-ajan oppimiseksi” (englanniksi *leisure-learning*)⁹. Vapaa-ajan oppiminen ei ole ohjattua vaan itseohjautuvaa, saatavilla olevaan materiaaliin, tapahtumiin, näyttelyihin perustuvaa. Sitä ei voi pakottaa, mutta sen voi mahdollistaa.

Oppiminen on muutosta ihmisen ajattelussa ja käsityksissä. Oppiminen on myös vuorovaikutusta. Museokokemus on onnistuessaan aina oppimista, sillä sen tarkoituksena on jättää ihmiseen jälki, antaa hänelle kokemus, joka muokkaa hänen käsitystään maailmasta ja itsestä. Tämä dynaaminen vuorovaikutus yksilöllisen museokävijän taustan ja sen päälle rakentuvien uusien kokemusten välillä on museo-oppimisen perusta.¹⁰

⁷ Elo, Kallio, Löfström, Rokka ja Virtanen 2004, 43.

⁸ Räsänen 2000, 11.

⁹ Hooper-Greenhill 1994, 21.

¹⁰ Jensen 1994, 111.

Visuaalinen lukutaito

Tämän ja huomisen päivän kulttuurissa pärjätäkseen lapsemme tarvitsemme visuaalista lukutaitoa. Se on kielitaitoa, jonka avulla ymmärrämme visuaalisia viestejä, kuvien kieltä. Visuaalisen lukutaidon käsite on syntynyt massamediodien luomasta tarpeesta. Kuvilla on voimaa, jota on hyvä ymmärtää ja osata käyttää. Kuvat vaikuttavat myös alitajuisesti ja vetoavat suoraan aisteihin ja tunteisiin. Tutkimukset osoittavat, että kuvien ymmärtäminen on yhtä tärkeä taito kuin vaikkapa matemaattisten symbolien ymmärtäminen.¹¹ Tämän päivän kuvien täyttämässä yhteiskunnassa visuaalinen lukutaito on yksi tärkeimmistä taidoista, joita voimme lapsille opettaa.

Lukutaito viittaa verbaalisen kielen hallintaan. Usein ajatellaan, että osoitus visuaalisesta lukutaidosta on, jos osaa kääntää kuvien merkitykset sanoiksi. Museoissa opastukset, näyttelytekstit, artikkelit ja luennot ovat puhetta ja tekstiä. Mutta miten muuten visuaalisia kuvia voisi tulkita kuin verbaalisen kielen kautta?

Lukemaan opitaan yhtä aikaa kuin kirjoittamaan. Pienet koulu-ikäiset piirtävät huolellisesti äänneitä merkitseviä kirjaimia vihkoihin, kunnes niistä alkaa muodostua sanoja, lauseita ja vähitellen tarinoita. Kielellinen luku- ja kirjoitustaito kehittyvät käsi kädessä. Miksei sama koskisi myös visuaalista lukutaitoa? Piirtäminen, maalaaminen ja muovi- ja johdattelevat ymmärtämään kuvia.

MUSEOLEHTORI:

Hälisevä ryhmä saapuu työpajaan. Kun kaikki ovat löytäneet paikkansa, alkaa työ. Jokainen saa paperin ja kynän. Tehtävä on piirtää itsestä nopea muotokuva 1-5 itselle tärkeän esineen avulla. Nyt ei tavoitella teknistä taitu-

ruutta, vaan nopeaa ideointia. Aikaa on vain 10 minuuttia. Paperille piir-tyy aika monta kännykkää, jalkapalloja, siveltimiä, soittimia, koruja, pehmoleluja, koriste-esineitä, talo, mopo, puita jne. ”Saako piirtää sellaista, mitä ei vielä ole, mutta haluaisi?” Juuri, kun aika moni tuntuu pääsevän vauhtiin, loppuu aika. Lohdutan, että ei haittaa, sillä työtä saa jatkaa myöhemmin. Katsomme kuvat nopeasti läpi. Kuvien avulla oppilaat kertovat toistensa har- rastuksista, perhesuhteista, tavoista, asuinpaikasta, lomamatkoista, kult- tuuritaustasta, tulevaisuudensuun- nitelmista jne. Näyttelykierroksella kiinnitämme erityisen tarkasti huomiota kuvissa oleviin esineisiin ja nii- den merkitykseen. Oppilaat huomaavat herkästi, että yksityiskohdilla on merkitystä ja he osaavat tulkita esinei- den symboliikkaa terävästi. Työpajan alkutehtävä on virittänyt heidät huomaamaan asioita. Moni myös löytää näyttelykierroksella uusia ideoita siitä, mitä he olisivat voineet piirtää esit- telykuvaansa. Näyttelykierroksen jäl- keen työpajassa maalataan omakuvat. Aluksi tehdyt esinepiirroksot toimi- vat luonnoksina. Myös näyttelykier- rokselta saa ottaa mukaan uusia ideoita. Työpajan lopussa kuvia katsotaan taas ja niistä keskustellaan koko ajan. Katsominen, tekeminen ja keskus- telu kietoutuvat yhteen tulkinnoiksi. Näyttelyn taideteokset ja työpajan kuvat toimivat keskustelussa visuaali- sina puheenvuoroina.

Osa visuaalisesta lukutaidosta on myö- täsyntyistä. Sekä verbaalisessa että visu- aalisessa kielessä on runsaasti eri tasoja. Ne kietoutuvat toisiinsa ja niitä on mahdotonta erottaa toisistaan. Ovatko mielikuvat sanoja vai kuvia? Vai kenties myös ääniä, makuja, tuoksuja ja tun- temuksia? Ihmisen moniaistisuus on läsnä myös visuaalisen lukutaidon kieli- opissa. Kaikki eri aisteja virittävä mate- riaali ja toiminta museoissa on siis myös visuaalisen lukutaidon tukemista.

¹¹ Davis ja Gardner 1994, 100.

Moniaistisuuden tukeminen museokokemuksen yhteydessä on samalla erilaisten oppimistyylien tukemista. Tämä edellyttää, että museotyön painopiste siirtyy sisälöstä vastaanottajaan, tiedon tarjonasta oppimista janoavaan yleisöön. Tätä ehdottavat myös Jessica Davis ja Howard Gardner.¹² Yksilölliseen kokemukseen painottuva museokasvatus merkitsee, että museoiden pitäisi tarjota kävijöilleen kirjo toimintamahdollisuuksia ja eritasoista tietoa, sillä museokävijällä tulisi olla mahdollisuus valita hänelle parhaiten sopiva tapa lähestyä näyttelyä.

Jessica Davis ja Howard Gardner tarjoavat viittä erilaista oppimisen ikkuna: Narratiivinen ikkuna niille, joita kiinnostavat tarinat, kvantitatiivinen ikkuna niille, jotka pitävät lukumääristä ja faktoista, taidefilosofinen ikkuna niille, jotka haluavat pohtia taiteen olemusta, esteettinen ikkuna niille, jotka pohtivat mielellään taiteen aiheuttamia tunteuksia ja teoksen sommittelua sekä kokemuksellinen ikkuna niille, jotka haluavat kokeilla, toimia ja tuottaa itse.¹³

Näistä ikkunoista kvantitatiivinen, taidefilosofinen ja esteettinen ikkuna ovat olleet museoiden käytössä jo pidempään. Kerrotaan, milloin taiteilija on syntynyt ja tehnyt teoksensa, miksi hän sen teki ja miten teos liittyy aikansa taidehistoriaan ja millaisia vaikutelmia teos herättää. Kokemuksellisen ikkunan mukaisessa ilmiötä havainnollistavassa toiminnassa tiedekeskukset ja kulttuurihistorialliset museot ovat olleet jo pitkään kärkijoukoissa. Sen sijaan taidemuseoille kokemuksellinen toiminta on ollut pienoinen haaste taideteosten ainutlaatuisuuden ja museoiden esineitä säilyttämään pyrkivän tehtävän vuoksi. Taidemuseoissa ei voi koskea ja kokeilla kaikkea. Niissä on kuitenkin ollut erilaista 'hands-on' -toi-

mintaa 1970-luvulta lähtien, yleensä lapsille suunnattujen näyttelyiden tai näyttelyn osien muodossa.¹⁴ Varsinaisesti kokemukselliseen oppimiseen perustuva työpajatoiminta vakiintui Suomessa vasta 1990-luvulla. Tämä toiminta nähtiin aluksi erityisesti lapsille suunnattuina palveluina, mutta myöhemmin työpajoista on tullut myös aikuisille mieluisa tapa tutustua taiteeseen oman toiminnan kautta. Siinä mielessä lapsille suunnattu museopedagogiikka aukaisee ikkunoita myös aikuisille.

Narratiivinen ikkuna on ollut myös käytössä pidempään. Taideteokset ovat aina sisältäneet tarinoita, joita on kerrottu yleisölle. Tarinankerronta on kuitenkin vuorovaikutteisena toimintana noussut pinnalle uudestaan. Teoksen kertomien tarinoiden lisäksi katsojalla on omat tarinansa, joita teokset nostavat pinnalle. Nämä tarinat ansaitsevat myös tulla kuulluksi, sillä niiden kautta museokävijä luo merkityksiä, jotka liittyvät sekä taiteeseen että hänen omaan elämäänsä. Saduttaminen on yksi museoissa käytössä oleva tekniikka, jolla lasten (tai aikuisten) omat tarinat saadaan nostettua esiin taideteoksen edessä.

Yleisön äänen kuuluville nostamisessa on arvokasta se, että erilaisten tulkintojen lisäksi esiin nousee ajatus, että jokaisen ihmisen ajatukset, tarinat ja elämänvaiheet ovat itsessään arvokkaita. Tämä voimauttava tarinankerronnan puoli on ehkä se uusi näkökulma, josta museoiden tulisi pitää parempaa huolta. Tarinoiden kautta yleiset ilmiöt saavat henkilökohtaisia muotoja ja samalla museot, jotka ovat ainassa vaarassa tulla koetuksi oikeasta elämästä vieraantuneina, voivat osoittaa olevansa paikkoja, joissa on tarjolla jokaiselle jotakin henkilökohtaisesti kiinnostavaa.

¹² Davis ja Gardner 1994, 99.

¹³ Davis ja Gardner, 1994, 101.

¹⁴ Levanto 2004, 30.

Kursiivilla kirjoitetut tarinat ovat kirjoittajan omia museokokemuksia lapsena, äitinä ja museolehtorina.

Vastaanottajasta tuottajaksi

Lapset, kuten muukin yleisö, on museoissa pitkään ollut vastaanottavassa roolissa. Museot ovat perinteisesti olleet asiantuntijaorganisaatioita, jotka tarjoavat yleisölle näyttelyitä, toimintaa, ohjelmaa ja materiaalia. Oli suuri askel, kun 1960-luvulla museoista tehtiin myös lapsille kiinnostavia paikkoja. Niihin ilmestyi askartelunurkkia, piirustuskerhoja, peuhupaikkoja ja lukunurkkauksia. Lapsille järjestettiin myös tapahtumia ja näyttelyitä.¹⁵ Vaikka Ateneumissa vuonna 1971 esillä olleeseen Lapset taidetta valtaamassa -näyttelyn tekemiseen osallistui lapsiraati, olivat lapset kuitenkin edelleen ennemminkin näyttelyn yleisö kuin sen tekijä.

Tällä vuosituohannella tämä ajattelu on museoissakin muuttamaan päin. Yleisö osallistuu kulttuurin ja viihteen alalla yhä enemmän sisältöjen tuottamiseen. Osallistuminen ja vuorovaiikutteisuus ovat tämän päivän ilmiöitä. Irlannin modernin taiteen museo (Irish Museum of Modern Art, IMMA) Dublinissa on perustanut koko museopedagogiansa ajatukselle, että museo toimii kohtauspaikkana, jossa lapset, aikuiset, museopedagogit ja taiteilijat tutkivat ja tuottavat taidetta yhdessä.¹⁶ Projekteissa on yhteisötaiteen piirteitä, sillä ryhmät luovat yhdessä taiteilijan kanssa teoksen tai teoksia, jotka ovat myös päässeet esille museon näyttelytiloihin. Nämä teokset ovat osa oppimisprosessia, luovan ajattelun ja taiteellisen tutkimustyön tuloksia, mutta kun ne asetetaan esille, tulee niistä taidetta.

Muistan 1990-luvulta tilanteita, joissa on keskusteltu tiukasti siitä, voiko yleisön, erityisesti lasten, tuottamia kuvia laittaa museoon esille. Museo- ja taide maailman käytännöt vaativat tiukkaa rajanvetoa taiteilijan tekemän taiteen ja yleisön tuottamien kuvien välille. Vielä kymmenisen vuotta sit-

ten näiden kahden sekoittumista pelättiin. Katsojan elämyksen tai oppimiskokemuksen kannalta tällaiset rajanvedot eivät ole tärkeitä. Tämän päivän lapset ymmärtävät tiedon rakentuvan yhteisesti ja yksilöllisesti yhtä aikaa. He ovat Wikipedian ja sosiaalisten medioiden tottuneita käyttäjiä, joille on luontevaa, että museon tiloissa voi olla yhtä aikaa esillä mestaritaiteilijan ja satunnaisen työpajakävijän teoksia.

Helsingin kaupungin taidemuseossa lasten ja nuorten ääni on nostettu kuuluviin ns. kainalonäyttelyiden kautta. Oi Maamme! -näyttely vuonna 2005 sai rinnalleen Kenen maa? -näyttelyn, jossa nuoret valokuvaajat näyttivät, miten he näkivät Suomen juuri silloin. Helsingin kaupunginmuseoon kuuluvassa Lastenmuseossa on jopa toimintaperiaatteena, että näyttelyt tehdään yhdessä lasten kanssa. Uutta näyttelyä pohjustetaan edellisinä vuosina kurseilla, joilla perehdytään aihepiiriin lasten kanssa keskustellen, askarrella, leikkien ja retkeillen. Espoon modernin taiteen museo Emman vastaavan museolehtorin Nana Salinin toimittama Herkkäkuuloinen-kirja¹⁷ nostaa esiin kymmenen teosta museon kokelmista. Kirjassa ei kerrotakaan asiantuntijan äänellä taideteoksista, vaan sen tekevät päiväkotii-ikäiset lapset. Lasten tarinat on kirjaan koottu sadutustekniikkaa apuna käyttäen.

Lapset eivät enää ole museoille pelkkää yleisöä, vaan varteenotettava yhteistyökumppani, jolla on itselläänkin tärkeää sanottavaa. Ymmärrän hyvin, miksi lähes aina kun opastan lapsiryhmää näyttelyssä, sen liepeille kerääntyy ryhmä uteliaita aikuisia. Lasten huomiot taiteesta ovat teräviä, aitoja ja niitä on hauska kuunnella. Moni vanhempi tuo museon työpajaan lapsensa, mutta löytääkin samalla tekemisen ilon myös itsestään. Lapset ovat museoille tärkeitä, sillä jokaisesta lapsesta kasvaa aikuinen, joka toivottavasti osaa säilyttää sisällään myös jotain lapsuudestaan. Vaikka museomuiston.

¹⁵ Levanto 2004, 30.

¹⁶ O'Donoghue 2003, 87

¹⁷ Salin 2006.

Kaisa Kettunen on taidekasvattaja, joka työskentelee Helsingin taidemuseon vastaavana museolehtorina. Hänellä on kaksi kouluikäistä lasta.

Kirjallisuus:

Davis, Jessica ja Gardner, Howard 1994. Open windows, open doors. Teoksessa Hooper-Greenhill, Eilean (toim.), *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge, 99-104.

Elo, Pekka; Kallio, Kalle; Löfström, Jan; Rokka, Pekka ja Virtanen, Pirkko 2004. Museo-opetus ja museo-oppiminen. Teoksessa Kallio, Kalle (toim.), *Museo oppimisympäristönä*, Suomen museoliiton julkaisuja 54. Helsinki: Suomen museoliitto ja Suomen Tammi Plus –projekti, 41-79.

Forssell, Hanna; Kaukonen, Marianna; Lamminen, Marjut ja Mattila, Mirva 2004. Mikä on museo? Teoksessa Kallio, Kalle (toim.), *Museo oppimisympäristönä*, Suomen museoliiton julkaisuja 54. Helsinki: Suomen museoliitto ja Suomen Tammi Plus –projekti, 23-39.

Hooper-Greenhill, Eilean 1994. Education, communication and critical interpretation: towards a critical pedagogy in museums. Teoksessa Hooper-Greenhill, Eilean (toim.), *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge, 3-27.

Jensen, Nina 1994. Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective. Teoksessa Hooper-Greenhill, Eilean (toim.), *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge, 110-117.

Levanto, Marjatta 2004. Taide kohtaa yleisönsä – Osa II. Teoksessa Levanto, Marjatta ja Pettersson, Susanna (toim.), *Valistus / museopedagogiikka / oppiminen – Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, 20-32.

Linko, Maaria 1998. Aitojen elämysten kaipuu – Yleisön kuvataiteelle, kirjallisuudelle ja museoille antamat merkitykset. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimusyksikkö. Jyväskylän yliopisto.

Longhenry, Susan 2007. Reconsidering learning: The Art Museum Experience. Teoksessa Villeneuve, Pat (toim.), *From Periphery To Center – Art Museum Education In The 21st Century*. Reston: National Art Museum Association, 180-187.

O'Donoghue, Helen 2003. Come to the Edge – Artists, Art and Learning at The Irish Museum of Modern Art (IMMA) A Philosophy of Access and Engagement. Teoksessa Xanthoudaki, Maria; Tickle, Les ja Sekules, Veronica (toim.), *Reseraching Visual Arts Education in Museums and Galleries*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 77-89.

Pettersson, Susanna 2004. Taide kohtaa yleisönsä – Osa I. Teoksessa Levanto, Marjatta ja Pettersson, Susanna (toim.), *Valistus / museopedagogiikka / oppiminen – Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, 10-19.

Räsänen, Marjo 2000. Sillanrakentajat – Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Salin, Nana (toim.) 2006. Herkkäkuuloinen. Helsinki: Tammi.

Tehdään yhdessä -työpajat

**MARIKA
TERVAHARTIALA**

Nykytaiteen museo Kiasman verkkosivuilla kerrotaan, että museon pedagoginen toiminta suunnataan kaikille ikäryhmille. Taustalla vaikuttaa ajatus elinikäisestä oppimisesta ja erilaisista oppijoista. Pedagogisen toiminnan lähtökohta on Kiasman taideohjelma: näyttelyt, kokoelmat ja tapahtumat. Yhteistyötä tehdään mm. koulujen, päiväkotien, muiden taidemuseoiden, taideoppilaitosten, yritysmaailman, järjestöjen ja yliopistojen kanssa. Avaimia nykytaiteeseen tarjotaan esimerkiksi opastusten, työpajojen, seminaarien, luentojen ja tapahtumien kautta. Kiasman lisäksi lähes kaikilla maamme isoimmista museoista on nykyään pedagoginen yksikkö tai ainakin museopedagogista toimintaa. Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry on vuodesta 2005 tehnyt tätä toimintaa näkyväksi ja osallistunut sen kehittämiseen.

Nykytaiteen museo Kiasman työpajatila Paja on elimellinen osa museopedagogista yksikköä. Tehdään yhdessä -pajoja on ollut Kiasmassa toiminnan alusta vuodesta 1998 alkaen. Konseptin on kehittänyt museolehtori Tuija Rantala yhteistyössä pedagogisen yksikön kanssa.

Pieni tila on venynyt hämmästyttävällä tavalla erilaisiin tarpeisiin: komerosta voi tehdä pimiön ja pimennysverhoilla tila muuntuu valotyöpajaan sopivaksi. Rajallisen tilan monipuolinen hyödyntämi-

nen edellyttää pedagogista osaamista. Kävijämäärällekin tila asettaa omat rajoituksensa: yleensä maksimi on 15 henkilöä. Varsinkin suurissa yleisötapahtumissa toiminnallisuutta on lisäksi näyttelysalien puolella. Työpajojen kaltaista toiminnallisuutta on voinut kokeilla näyttelytiloissa esimerkiksi aistilaukun avulla.

Työpaja on paikka, jossa kävijät tekemisen, katsomisen ja keskustelun kautta lähestyvät Kiasmassa esillä olevaa taidetta. Työskentelyä ohjaa museopedagogi, joskus apunaan eri alojen erikoisosaajia, taiteilijoita jne. Pajatoimintaa on kaikenikäisille ja myös toimintarajoitteisille ihmisille. Osallistuminen pajaan ei edellytä aiempaa työskentelyä taiteen parissa eikä mitään muitakaan ennakkotietoja tai -taitoja.

Pajakonsepti pähkinänkuoressa

Tehdään yhdessä -paja on kestoltaan noin kaksi tuntia. Aikuiset maksavat käynnistään museolipun hinnan ja alle 18-vuotiaille se on ilmainen. Alaikäraja on neljä vuotta, minkä käytäntö on osoittanut toimivaksi rajaukseksi. Työtavat ja tekniikat suunnitellaan soveltuviksi myös kaikkein pienimmille pajakävijöille.

Varsinkin ensimmäisinä vuosina viikonloppupajat olivat hyvin suosittuja ja pettymyksiä aiheutui kun kaikki halukkaat eivät mahtuneet

mukaan. Nyt mahdollisuus ennakoilmoittautua palvelee erityisesti kauempaa tulevia. Non stop -pajaan voi osallistua ilman tiukkaa aikataulullista sitovuutta.

Työpaja liittyy aina kiinteästi kulloinkin esillä olevaan näyttelyyn tai näyttelyihin. Pajakäynti sisältää yleensä toiminnallisen osan ja näyttelykäynnin. Jako on keinotekoinen, sillä näyttelykäyntikin voi olla toiminnallinen. Kulloisenkin pajateeman ja -tekniikan mukaan painotuu välillä oma tekeminen; toisinaan näyttelysalien puolella viihdytään suuri osa ajasta. Oman tekemisen kautta pohditaan taideteosten herättämiä ajatuksia.

Nimensä mukaisesti Tehdään yhdessä -pajojen kantava ajatus on, että yhdessä tekemisessä ovat läsnä sekä lapsi että lapsen oma aikuinen (tai aikuiset). Lapsen mukana työskentelevä aikuinen ei välttämättä ole vanhempi, vaan vaikkapa mummi, kummi, vaari, muu aikuinen ystävä tai sisarus. Tärkeässä roolissa on myös itse ryhmä: toiset lapset aikuisineen sekä pajaopas. Yhdessä tekemisen kautta lapsen ja aikuisen välille sekä ryhmän kesken rakentuu toiminnallinen vuorovaikutus.

Kukin pajaopas toteuttaa Tehdään yhdessä -ydinajatusta oman persoonansa näköisesti, taidekäsitystään ja pedagogista osaamistaan hyödyntäen.

Käytännönläheisiä näkökulmia yhdessä tekemiseen

Työssäni pajaoppaana olen joskus törmännyt oletukseen, että jos näyttelyssä on esillä akvarellimaalauksia, niin myös pajassa tekniikkana käytetään akvarellimaalauksia. Akvarellin keinoin taiteilija on kuitenkin voinut käsitellä monenlaisia sisältöjä, kuten monikulttuurisuus, koti, ilo tms. Pajassa näyttelyn teemaa voidaan lähestyä toisenlaisen työskentelyta-

van kautta, vaikkapa valolla maalaten. Vaikka taideteosten sisältö ja materiaali ovatkin erottamattomassa vuorovaikutuksessa keskenään, Pajassa ei näyttelyn sisältöjen käsittelytapa ole tekniikkaan sidottu.

Käytännön organisoinnin lisäksi pajaopas luo sisällöt ja rakenteet työpajalle, muttei ole suunnitelmiansa vanki. Joskus lapsen museovierailun syvimmin koskettava aihe on vessan automaattinen vesihana tai ylimmän kerroksen panoraamaikkunasta aukeava maisema! Kävijän elämässä on voinut juuri tapahtua jotakin merkittävää, joka heijastuu pajakäynnin sisältöihin. Pedagoginen sisältö ei missään opetustyössä toteudu (aina) suunnitellusti; ei myöskään Pajassa. Se ei kuitenkaan millään muotoa mitätöi käynnin merkityksellisyyttä tai tarkoita pedagogista epäonnistumista; päinvastoin!

Pajakäynti sisältää näyttelyn käsittelemiseen erilaisia vaihtoehtoja. Itse tekeminen rohkaisee antamaan nähdylle teoksille omia merkityksiä, eikä nähtyä ja koettua ole välttämätöntä aina sanallistaa. Pajalla tuetaan yhdessä tekemistä ja omien ajatusten ilmaisemista. Työskentelyssä käytettyjen tekniikoiden ja materiaalien kirjo on valtava. Ainoastaan työprosesseiltaan liian pitkät (kuten keramiikka), vaaralliset sekä fyysisesti pienimmille liian vaativat tekniikat ovat poissuljettuja. Lähes kaikista tekniikoista on löydettävissä sovelluksia, jolloin nelivuotiasikin saa kosketuksen esimerkiksi grafiikan tekemiseen.

Työpajan aika: sen rajallisuus ja rajattomuus

Tehdään yhdessä -pajat ovat kertaluonteisia, vaikkakin toimintamuodosta innostuneet asiakkaat ovat ottaneeksi tavakseen tulla useammin. Kullakin käyntikerralla on oma sisältönsä ja seuraavassa Pajassa on taas uusi teema ja tekniikka.

Kertaluontoisuuden lisäksi työpaajaan vaikuttaa käytettävissä oleva aika. Non-stop-pajojen ottaminen toimintamuodoksi onkin ollut museon työpajatoiminnan ehkä merkittävin muutos, sillä ne vaativat erilaista pedagogista ajattelua.

Käytettävissä olevan ajan mukaan opas voi järjestää tilat ja välineet optimaalisesti. Suunnitelmallista on esimerkiksi valaistus ja houkuttelevien materiaalien sijoittelu. Pajaopas on varmistanut tietysti myös materiaalien ja työskentelytilojen riittävyysden kaikille osallistujille. Pedagogista ymmärrystä vaaditaan muun muassa työpisteiden sijoitteluun, jolla voi vaikuttaa yhdessä tekemisen fiiliksen syntymiseen.

Selkeä aloittamis- ja lopettamisajankohta luovat puitteet työskentelylle. Näiden rajojen sisällä pajaopas luo pajatyöskentelyn rakenteen, voisi pa sanoa pedagogisen draaman kaaren yhdessä asiakkaiden kanssa. Yleensä rakenteeseen kuuluu jonkinlainen intro, toiminnan rajojen luominen yhdessä, pajan sisällölliset asiat, tekeminen ja purku. Osa-alueet toteutuvat kaikissa pajoissa, mutta ne voivat tapahtua eri järjestyksessä ja niiden voima-suhteet voivat olla erilaisia. Varsinkin purku on oleellinen: on hyvä pysähtyä hetkeksi tarkastelemaan sitä, mitä on tehty. Purkutilanteessa on mahdollista vielä muuttaa koko museovierailun suuntaa, selvittää mahdollisia ongelmakohtia, järjestää lisäinfoa, kuunnella palautetta jne.

Non-stop -pajoissa aikataulututtaminen on haastavampaa, koska ihmisiä tulee eri aikoihin ja on mahdollista, että kaikkia työvaiheita on yhtä aikaa käynnissä. Pajaopas tarjoaa tilat, tekniikan ja ohjatun rakenteen, mutta vuorovaikutukseen jää vähemmän mahdollisuuksia. Vertaisoppimiselle jää vaatimattomampi rooli, koska yhteisen palautteen ja töistä keskustelemisen järjestäminen on usein mahdotonta.

Ymmärrän hyvin myös non-stopin hyvät puolet. Vapaa tuleminen ja meneminen takaavat matalan kynnyksen tulla toimintaan. Non-stopia voi vähän kurkata, vaikkei ihan uskaltaisikaan sitoutua mukaan toimintaan. Toisaalta voidaan myös kysyä, millainen asennemaailma sisältyy toimintaan, josta voi lähteä silloin kuin huvittaa?

Kohtaaminen, vuorovaikutus ja roolit

Lapsilla ja aikuisilla on Pajaan tullessaan erilaisia ennako-odotuksia. Heillä on erityinen suhde siihen ihmiseen, jonka kanssa he tulevat museoon ja käsityksiä nykytaiteesta, taidekasvatuksesta, museoista jne. Erilaisten ihmisten välisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen onkin iso osa pajaoppaan työtä. Tavoitteena on luoda toimintakulttuuri, johon asiakkaat voivat sitoutua pajakäynnin ajaksi.

Aamupäivän kiinteät pajat ryhmäytyvät yleensä aika voimakkaasti. Kun ryhmä toimii hyvin, on helpompi pyytää apua, auttaa ja kuunnella muita. Toki myös mahdolliset vaikeudet näyttäytyvät pienen ryhmän tiiviissä työskentelyssä helpommin. Ryhmässä toimiminen ei tarkoita jatkuvaa äänessä oloa: yhdessä olla hiljaakin ja jakaminen ei välttämättä ole puhetta. Sivusta seuraten voi olla oleellinen ja toimiva osa ryhmää.

Aikuinen on pajakäynnillä läsnä lasta varten, mutta aikuisella on mahdollisuus myös työskennellä oman kokemuksensa kanssa. Lapsella puolestaan on oikeus omaan toteutukseensa taidekokemuksestaan, vaikka se ei vastaisi aikuisen toivetta tai esteettistä makua. Pajaoppaana koen olevani ennen kaikkea asiakkaiden assistentti: tuen tekemisen sisällöllistä ja teknistä puolta sekä vuorovaikutusta omalla ammattitaidollani. Pajaan osallistujat uppoutuvat usein tekemiseensä ja tuloksena voi olla energisoi-

va kokemus. Tällöin huomaa voivani vain seurata ryhmän intensiivistä työskentelyä.

Tyypillinen työnjaon haaste on, kun aikuinen alkaa tehdä lapsen työtä vastoin tämän toiveita. Problemaattisessa tilanteessa ollaan myös, jos aikuinen uppoutuu niin intohimoisesti omaan tekemiseensä, että lapsen avustaminen unohtuu. Lapsensa yli tai ohi työtä tekevää vanhempaa kannustan oman työn pariin tai muistutan roolista lapsen tärkeänä tutkimusapulaisena. Monesta aikuisasiakkaasta on ollut myös vapauttavaa saada tehdä omaa työtä lapsen työn rinnalla. Lapsen taidekokemus avautuu aidommin aikuiselle, kun lapsella on tilaa itse pohtia ratkaisujaan.

Joskus aikuiset näkevät lapsestaan uusia puolia nimenomaan pajaoppaan toiminnan ja ryhmän vuorovaikutuksen kautta. Nykyaikaisen museon työpajassa lapsi näkee aikuisen uudessa kontekstissa ja arjesta poikkeavassa roolissa. Taiteen yhdessä tekemisen lumo on käsin kosketeltava, kun tärkeä aikuinen onnistuu auttamaan lasta. Toisinaan lapsi ällistyy siitä, että osaakin paremmin kuin aikuinen. Vastaavanlaisia tilanteita ei liian usein ole lapsille tarjolla.

Pajoissa nousevat aika ajoin esiin myös vanhempien omat 'osaamattomuuden' kokemukset. Pajan vetäjä voi purkaa näitä tilanteita hyvällä suunnittelulla ja läsnäololla. Pienikin tekninen apu saattaa saada työn luitamaan ja asiakkaan saama palaute tekemisestään on ensiarvoisen tärkeää. Oppaan näkökulmasta parasta on aikuisen ja lapsen uskallus antautua yhteiseen tekemiseen.

Taiteen läheisyys

Museopedagogiikan ytimessä on taide: näyttelyissä, kokoelmissa, tapahtumissa, julkaisuissakin. Taitoja taideaineiden järjestelmällinen alasajo ja alati niukentuneet resurs-

sit ovat tehneet koululuokkien vierailut live-taiteen äärelle lähes mahdollottomaksi. Lasten ja nuorten vapaa-ajalle sijoittuva taidekasvatus onkin noussut merkittävään rooliin. Museopedagogia sijoittuu tähän vapaa-ajan kategoriaan, jonka yhteydessä nousevat myös esiin kysymykset perheiden eriarvoisuudesta [kulttuuri]harrastuksien suhteen ja tiedostavien vanhempien merkityksestä lapsen kehityksen tukena.

Taidekasvattajalle se, että taide kaikessa komeudessaan on aivan vieressä, on huikea voimavara. Museossa työt ovat paitsi nähtävissä, myös moniaistisesti koettavissa: kuultavissa, haistettavissa, sisään ja ympäri käveltävissä (installaatiot, veistokset) – jotkut jopa kosketettavissa. Opastaessani nautin suunnattomasti myös siitä, että Kiasma on arkkitehtonisesti niin omintakeinen talo. Työpajoissa tulee näyttelyiden lisäksi käsitellyksi paljon muutakin museon toimintaan kuuluvaa: kuraointi, konservointi, kokoelmien kartuttaminen, museon rahoitus ja arkkitehtuuri. Museon ja taiteen suhde yhteiskuntaan laajassa merkityksessä on laajasti esillä.

On aina yhtä yllättävää, miten lapset hahmottavat museota ja taide-tilaa. Lapsien näkökulma on virkistävän raikas: Mikä on museo? Miksi taidetta pitää kerätä? Mitä sinä teet täällä? Kuka nämä omistaa? Nuorimpien kävijöiden mutkaton aistisuus ruokkii myös aikuisten kokemusta. Lapset löytävät konkreettisesti uusia näkökulmia teoksiin, koska he kurkkivat, ryömivät ja vain harvoin odottavat nykytaiteen olevan tietynlaista. He puhuvat väreistä makuina ja tuntevat installaatioiden äänet kehossaan, huomaavat olevansa nälkäisiä ja samassa virkkeessä pohtivat kuolleen marsun kohtaloa.

Lähes kaikki nykytaiteen sisällöt ovat käypää polttoainetta paja-työskentelylle. Vain raakaan väki-

valtaan tai suoraan seksuaalisuuteen liittyvät teokset eivät anna minulle eväitä työskennellä pienten lasten kanssa. Lasten kyky katsoa taidetta ilman ennakko-oletuksia hämmästyttää. Monet aikuisen vaikeina pitämistä teemoista, kuten vammaisuus tai kuolema, voivat lapsen kokemusmaailmassa ollakin luonnollisia.

Näyttelyissä on kerrallaan esillä niin paljon teoksia, että sisällöllisiä ongelmia hyvin harvoin tulee. Salien puolella nähtävistä teoksista puhutaan yleensä pajalla etukäteen. Pienten lasten ollessa kyseessä ei koskaan voi olla varma, mikä osoittautuu koskettavaksi, ihanaksi tai pelottavaksi. Pajaopas mahdollistaa koetun turvallisen käsittelyn pajatyöskentelyn keinoin.

Yhdestä yksittäisestäkin teoksesta voisi ammentaa valtavasti aineistoa. Joskus antoisinta on käynnistää työskentelyprosessi pajassa ja vasta sopivan työvaiheen tullen käydä näyttelyn puolella. Olen pitänyt myös pajoja, joissa näyttelykäynti on sijoitettu loppuun, mutta tekemisen sisällöt ovat silti olleet tiukasti kiinni näyttelyssä.

Pajatoiminnan haasteita ja tulevaisuuden tarkastelua

Tämän artikkelin kirjoittamisen aikana kuulin, että Tehdään yhdessä-toiminta on ajettu ainakin väliaikaisesti alas. Ainainen resurssipula paineistaa myös museopedagogista toimintaa. Informaatioteknologian aikanakin hämmästyttävän tehokas markkinointikeino on huhupuhelin: onnistuneet pedagogiset toimintamuodot tavoittavat kohderyhmänsä hitaasti, mutta varmasti. Pajatoiminnan pedagogista laatua ei voida arvioida tai kehittää kävijämäärän perusteella.

Ikuisuuskeskustelu pajatoiminnan suhteen on 'taiteilija Pajassa'. Kaikessa opetustyössä tasa-arvoi-

nen työparityöskentely erilaisten asiantuntijoiden kesken on kiistämättä lisäarvo. Kiasmassa taiteilija museolehtorin työparina on yksi mahdollisuus – yhtä lailla kiinnostavia yhteistyömuotoja voisi tuoda vaikkapa pappi, matemaatikko tai muusikko! Jos pajaan museopedagogin pariin halutaan tuoda taiteilija, tulee tällä toiminnalla olla selkeästi argumentoitu tavoite. Pahin skenaarioni on tilanne, jossa taiteilija tuottaa vain omasta tekemisestään lähtien tavoitteita pajatyöskentelyyn. Tällöin pedagogin statistin rooliksi jää rakentaa toiminta kohderyhmälle sopivaksi ja varustaa käytännön puitteet. Edellä mainitun kaltainen pedagogisen ammattitaidon typistäminen osoittaisi opetustoiminnan luonteen täydellistä ymmärtämättömyyttä.

Pajassa ainutlaatuisuudesta on erityisesti taiteilijan suhde omaan työskentelyprosessiinsa ja teoksiinsa. Jos halutaan tietää taiteilijan intentio, on sitä kysyttävä taiteilijalta. Ammattitaitoinen ja hyvällä ulosannilla varustettu taiteilija pystyy avaamaan tekemisensä motiiveja ja prosesseja kiinnostavasti. Koen kuitenkin puhtaan intentionaalisen taideteorian vanhanaikaisena lähestymistapana nykytaiteelle. Luovan prosessin avaaminen ei vaadi taiteilijuutta: sen ymmärtäminen on taidedekasvattajuuden edellytys. Toisaalta taiteilijuus sinällään ei automaattisesti tarkoita, että työprosessin luonne olisi selkeästi hahmottunut, saati taiteilijan muille ymmärrettävästi avattavissa!

Museopedagogista ydintä ei tule hukata työpariajattelussa. Pedagogisessa yksikössä työskenneltäessä työparin 'erikoisosajallakin' tulee olla sisäistynyt ymmärrys pedagogisen työn luonteesta. Taiteilijan kannalta näen museopedagogiseen toimintaan osallistumisen hyvin positiivisena asiana: mahdollisuus saada elävä kontakti yleisöön ja tutustua museo-

maailman rakenteisiin. Kokonaan toinen kysymys on, onko valtion taidemuseon tehtävä tarjota tällaisia toimintaedellytyksiä harvoille yksittäisille taiteilijoille?

Museopedagogia on monissa suhteissa maassamme vielä lapsenkengissä, vaikka kehitystyötä tehdään jatkuvasti. Haasteena on saada museopedagogia aidosti läpäisemään taidemuseon toiminta. Vielä ollaan kaukana ideaalista, jossa taidekasvatustehtävä museossa olisi tasa-arvoisessa asemassa museon muiden tehtävien kanssa.

Teoriassa ajatukselle on helppo hymistellä, mutta käytännössä esimerkiksi taidemaailman valtahierarkiat voivat olla osasy museopedagogian marginaaliseen asemaan ”taiteen pyhätöissä”. Pedagoginen ajattelu on kuitenkin oleellista kaikelle museotoiminnalle. Museolla on kaikki mahdollisuudet toimia taidekasvatuksen edelläkävijänä ja nostaa omalta osaltaan sen merkitystä yhteiskunnassa. Valtiollisella museolla on myös velvollisuus pyrkiä yhteiskunnalliseen tasa-arvoisuuteen: toimintaan osallistuminen ei saa jäädä kiinni tarjonnan puutteesta, pääsymaksuista tai esteellisyydestä minkään ihmisryhmän kohdalla. Muutostyö on aloitettava nimenomaan museon sisältä: pedagogiselle yksikölle tulee taata riittävästi resursseja sekä täysivaltainen asema kaikessa toiminnassa.

Marika Tervahartiala on taidekasvatuksen assistentti Aalto-yliopiston Taideteollisessa korkeakoulussa.

Kirjallisuus:

Hamm, Kalle 2006. Kurkistuksia pajaan. Kiasma-lehti nro: 32

Nykytaiteen museo Kiasman www-sivut: <http://www.kiasma.fi/>

Wikipedia

‘Onnistuminen’ oletusarvona vai vapaa kasvatus nykytaiteeseen?

RIIKKA HAAPALAINEN

¹ Osallistavan taiteen synonyymina voisi tässä tekstissä olla myös yhteisöllinen tai yhteisötaide. Taidemuotojen keskeisenä sisältönä on arkielämä ja erilaisten ihmisten välillä tapahtuva vuorovaikutus. Useimmissa tapauksissa niiden ihanteellisena toimintaperiaatteena on taiteen ammattilaisten ja maallikoiden välinen tasa-arvoisuuteen tähtäävä yhteistyö. Osallistavan taiteen kolme keskeisintä tavoitetta on Claire Bishopin (2006, 11) mukaan katsojan aktivoiminen, taideteoksen luomisprosessin tasa-arvoistuminen sekä yhteisöllinen luovuus.

Nykytaiteen museon työpajassa ohjaaja kysyy taaperoltani: ”Pidätkö työtäsi onnistuneena?” Sitä ennen tyttö oli innoissaan touhunnut keltaista maalia pleksilevyille. Mutta kysymys saa hiljaiseksi. Ei taida keksiä, mitä vastata. Ajatus ’onnistumisesta’ ei sisällynyt iloiseen värinlevityspuuhaan.

Sanakirja määrittelee ’onnistumisen’ tehtävänä, joka ”päätyy haluttuun lopputulokseen” eli josta tekijä ”suoriutuu halutulla tavalla”. ’Onnistuneena’ tyttäreni maalaus olisi siis ollut tavoitteellista ja päämäärähakuista toimintaa, jota olisi ohjannut jokin jo etukäteen muotoiltu tavoite, intentio. ’Onnistumisen’ kannalta se silminnähdessä hauskin osuus – itse maalaimisprosessi – näyttyy suhteessa lopputulokseen vähempiarvoisena. Tyttäreni, joka oli siihen asti saanut vapaasti kasvaa taiteeseen, kohtasi museossa taidekasvatuksen. Hän sai tietää, että väreillä voi leikkiä joko onnistuen tai siinä epäonnistuen.

Työpajaohjaajan kysymyksessä heijastui toinenkin nykytaidekasvatusta luonnehtiva piirre. Lapsen omaa ääntä halutaan kuunnella mahdollisimman pitkälle. Ohjaaja

ei lausu huomioitaan työstä, vaan valta määrittää teoksen ’onnistuminen’ annetaan lapselle. Maalaaminen nähdään itseilmaisuna, jonka onnistumisen mittarit ovat suhteellisia ja tilannesidonnaisia. Tällä tavoin lapsi voi itse löytää ylpeyden tunteen ja voiman tekemisistään: oma minä vahvistuu ja yksilöllinen ajattelu korostuu.

Tässä artikkelissa jäljitän sitä, minäkalaisia muita tapoja onnistua voi nykytaiteen konteksti tuoda lapsen elämään. Pohdin, miten osallistava taide¹ kasvattaa sosiaalista mielikuvitusta ja taiteellista ajattelua, jossa yksilöllisyyden korostaminen antaa sijaa yhteisöllisyydelle. Jäljitystyöni aineistona hyödynnän pääosin Nykytaiteen museo Kiasmassa ARS 06 Toden tuntu -näyttelyn yhteydessä vuonna 2006 toteutettuja museopedagogisia hankkeita.

Huonosti kasvatettu nykytaide?

Sadan viime vuoden aikana taide on moneen kertaan muuttanut muotoaan ja toimintatapojaan. Taiteen uudelleen ja taas uudelleenmäärittely on ollut niin vauhdikasta, että muutoksessa on ollut hankala pysyä

mukana. Siksi nykytaide tuntuu monesta maallikosta ennen muuta vaikealta, vieraalta ja oudolta. Sitä on opittu katsomaan ikään kuin tehtävää, joka pitäisi osata ratkaista, mutta jonka ratkaisu on mahdotonta, sillä se on kirjoitettu kielellä, jota ei osaa sanaakaan.² Senpä takia nykytaidetta ei aina ensimmäisenä mielletä kaikkein hedelmällisimmäksi oppimisympäristöksi lapsillekaan. Minä en siihen usko.

Modernistinen taideideaali julisti, että taiteen tuli irrottautua tavanomaisesta sekä kaikista taiteen ulkopuolisista sisällöistä. Taide oli vain taidetta varten. Siksi ei ollut edes tarpeen pohtia, miten esimerkiksi lapsiyleisö taidetta vastaanottaa. Modernismi oli jo valmiiksi jaotellut ihmiset taidetta ymmärtäviin asiantuntijoihin ja maallikoihin, joilla ei ole sisäsyntyistä taitoa tai makua ymmärtää taidetta. Näin kehittyi uskomus siitä, että taide ei avaudu – eikä sen edes kuulu avautua – kaikille ilman erityistä väliintuloa: taidekasvatusta.³

Oikeasti parhaita taidekasvattajia – taiteellisen ajattelun taitajia – ovat kuitenkin lapset itse. He eivät anna taidekokemuksensa mennä pilalle siitä, että yrittäisivät ymmärtää liikaa. Eikä heitä ole vielä opetettu epäilemään nykytaidetta. Esimerkiksi ARS 06 -näyttelyä varten toteutetussa yleisötutkimuksessa⁴ selvisi, että moni aikuinen vapauttaa itsensä 'onnistuneen' katsomistehtävän velvoitteesta vierailemalla museossa lasten kanssa. Leikki ja leikillinen asenne on lapsille merkittävä väylä tutustua omaan itseensä ja maailmaan – niin kuin esimerkiksi nykytaiteeseen. Ja tämä lasten leikillinen asenne on aikuisillekin puskuri, jolla irrottautua taiteen vastaanottoprosessin liiallisesta suorittamisesta.

Tähän samaan seikkaan perustui myös Kiasman ARS 06 -näyttelyn Nurinkurin-perhetapahtuma. Se

käänsi museon perinteiset asiantuntija- ja vuorovaikutusroolit ylösäläisiin ja toi museosaleihin päiväkodillisen lapsia näyttelyvieraita opastamaan. Tapahtumapäivää oli edeltänyt kuuksien valmisteluprosessi, jonka aikana Nurinkurin-päivän päätähdet, helsinkiläisen Vironniemen päiväkodin lapset kolmivuotiaista eskarilaisiin, olivat tutustuneet Kiasman museo-oppaiden avulla nykytaiteeseen ja taidemuseon toimintaan. Samalla lapset olivat harjoittaneet kykyään tehdä havaintoja ja filosofoida taiteesta. Näitä yllättäviä ja oivaltavia näkökulmia nykytaiteeseen olikin Nurinkurin-päivänä tarjolla runsain mitoin.

Nykytaiteen möröt ja turvat

Leikki on kuitenkin kaukana monesta nykytaiteen ilmiöstä. Erityisesti varhaiset avantgardistit edellyttivät taiteelta puhdasta julmuutta katsojia kohtaan. Ajateltiin, että yhteiskunnan luutuneet rakenteet muuttuisivat vain sillä, että kaikki elämän epäkohdat paiskottaisiin kaunistelematta katsojan silmille. Taiteen shokkihoidon seuraamus olisi – niin uskottiin – että paluu entisen elämän näennäistytyväisyyteen osoittautuisi mahdottomaksi.

Julmaa shokkihoitoa tuli ainakin joillekuille marraskuussa 2008, kun Helsingin Sanomat uutisoi maalaa-
vin sanoin Annantalolla järjestetystä kauhukurssista.⁵ Kurssilla taiteilijapedagogi oli antanut yhdeksäsluokkala-
sille pehmoleluja ja kehottanut heitä leikkelemään ja viiltelemään leluis-
ta jonkun kammottavan tapahtuman jälkeisiä uhreja. Kurssin uutisointi herätti kiihtyneitä ja hämmentyneitä reaktioita. Mielipidekirjoituksissa pohdittiin muun muassa taidekasvatuksen eettistä ja moraalista pohjaa ja kysyttiin, yllyttääkö pehmeän lelun tarvely vain uusiin aggressionilmauksiin. Toisaalta todettiin, että lelujen

² Tästä kirjoittaa enemmän James Elkins (1996), joka on verrannut taiteeteoksen tarkastelua palapelin tai arvoituksen ratkaisemiseen.

³ Lippard 1984, 74; Haapalainen 2009.

⁴ Ks. Rautio 2006.

⁵ Vuori 2008.

tärvelly saattaa toimia nuorille tärkeänä ilmaisuväylänä sellaiselle patoutuneelle pahalle ololle, jota ei muutoin elämässä pääsisi purkamaan.

Taide totta tosiaan voi tuoda esille sellaisia ristiriitoja, jotka mieluummin omasta tai lasten elämästä ulkoistaisi. Kukapa haluaisi ehdoin tahdoin altistaa lapsia väkivallalle ja rumuudelle – varsinkaan taidekasvatuksen nimissä? Silti maailmaan kuuluu myös kurjuus ja pahuus siinä missä nykytaiteeseen möröt ja kauhut. Taide ei silitä vain myötakarvaan, eihän maailmakaan niin tee. Vaikeiden asioiden käsittely on aina vaikeata, eikä taide tarjoa siihen eskapismia. Mutta taide voi tarjota hedelmällisen alustan, jolla työstää jokaisen elämään väistämättä tunkeutuvia ikäviä asioita.

Omassa mielipidekirjoituksessaan kauhukurssista psykologi Pirkko Lahti ihmetteli, miksi leluja pitää tuhota. Hän itse suuntaisi nuoria rakentavampaan toimintaan, kuten esimerkiksi pehmolelujen korjaamiseen. Lahden esittämää ajatusta oli jo sovellettu paria vuotta aikaisemmin, ARS 06 -näyttelyn ohjelmistoon kuuluneessa, kuvataiteilija Jenni Leskisen toteuttamassa Unilelu-näyttelyssä.

Unilelu-installaatio oli rakennettu Kiasman Huone X -tilaan loputtomista patjapinoista ja yölampuista. Sinne oli tehty myös nurkkaus, jossa järjestettiin unilelupajoja erityisesti päiväkotikäisille lapsiryhmille. Pajoissa lapset tekivät taiteilijan johdolla unileluja, jotka toisivat turvaa valve- ja unimaailman väliselle matkalle. Uninukkien ytimeksi ommeltiin jokin itselle merkityksellinen esine tai asia. Se saattoi olla sattumalta löydetty esine tai kauan vaalittu aarre: ommellessa nukkeen saattoi siirtyä jotain myös tuohon esineeseen liittyneistä tunteista ja ajatuksista. Pajoissa valmistuneet uninuket jäivät osaksi installaatiota kunnes projekti päättyi ja ne palautettiin tekijöilleen.

Unilelu-projekti avasi taiteen vastaanottoon sosiaalisen mielikuvituksen ja seurallisuuden. Se, että lapset yhdessä taiteilijan kanssa konkreettisesti valmistivat näyttelyyn ripustettavia teoksia, tarjosi ihan toisenlaisia yhteisyyden ja jakamisen tunnetta kuin vain pelkkä taiteilijan johdolla tehty vierailu näyttelyssä. Lisäksi Unilelun tarina jatkui konkreettisesti ulos museosta lasten omaan arkielämään. Pajoihin osallistuneet lapset kuljettivat, osa useampaankin kertaan, vanhempiaan, isovanhempiaan ja muita läheisiään näyttelyyn katsomaan omaa, arvokasta unileluaan. Kiasmasta tuli lasten puheissa 'minun museoni'.

Projektin tärkeimpänä onnistumisen merkinä oli lasten asettaminen tasa-arvoiseen ja vastavuoroiseen asemaan taiteilijan kanssa; kokemus merkityksellisyydestä ja näkyväksi tulosta. Nykytaiteen etäiseksi koetusta pyhäköstäkin oli tullut oma, tuttu paikka.

Osallistavan taiteen vapaa kasvatusta

Modernistisen taiteen vastaanotto-prosessi oli puhtaasti yksisuuntainen: taiteilija loi teoksen ja asetti sen näytteille, minkä jälkeen oli vasta katsojan vuoro reagoida teoksen sanomaan ja taiteilijan intentioihin. Taide sisälsi oletettaman, että taiteilija tallentaa teoksen merkityksen, joka on katsojan nostettavissa sellaisenaan. Samaa ajatuskaavaa taisi tahtomattaan soveltaa myös Kiasman työpaja-ohjaaja, kun hän etsi tyttärensä maalauksesta tämän yksilöllistä näkemystä ja onnistumisen merkkejä.

Ajatuskaava muistuttaa myös kriittisen pedagogian oppi-isän, Paulo Freiren kritisoimaa kasvatuksen talletuskäsitystä.⁶ Käsityksen mukaan opetuksessa oppilaiden roolina on yksisuuntaisesti vastaanottaa ja arkistoida opettajan heihin tallentama tie-

⁶ Freire 2005 (1968), 75–93.

to. Museopedagogisessa toiminnassa onkin samansuuntainen houkutus nähdä lapset 'tyhjinä tauluina'⁷, joihin arkistoida tai tallentaa sellaisenaan taiteen oppisisällöt, tai joita vaihtoehtoisesti suojata taiteen epämielilytävältä kuvastolta. Jos lapset taidekasvatuksessa kohtaa tyhjinä tauluina, kohtaa heidät väistämättä myös passiivisina ja epätäydellisinä. Jokainen lapsi kuitenkin ansaitsisi tulla kohdatuksi jo kokonaisuena: valmiina, vahvana ja osaavana.

Freiren kriittisessä pedagogiikassa on paljon yhteistä nykytaiteessa viime aikoina tilaa saaneelle osallistavan taiteen päämäärille. Osallistava taide laajentaa katsojan roolia vastaanottajasta aktiiviseksi taiteen toteutumiseen osallistuvaksi toimijaksi, aivan kuten tapahtui Jenni Leskisen Unilelu-projektissakin. Siinä kyse on uudenlaisen yhteyden rakentamisesta, jossa taide-teoksen arvoa, 'onnistumista', ei voi palauttaa teoksen esteettiseen arvoon tai sen tekijän yksilölliseen taitoon. Teos on jo ainakin heikossa mielessä 'onnistunut' jos se on päässyt vaikuttamaan osallistujiensa arkeen.

Yhteisöllisyyteen painottuvassa taiteessa ja taidepedagogiikassa tärkeä suunta onkin kohti arkista ja jokapäiväistä – pois taiteen poikkeuksellisuuden ajatuksesta, siitä että se kuuluisi ylellisyytenä vain elämän erityisiin tilanteisiin.

Jokapäiväisen elämän kulttuurihistoriaa tutkinut Ben Highmore on luonnehtinut arkea maagiseksi, yllätyksiä täynnä olevaksi seikkailuksi.⁸ Ongelmana vain on, että arkinen seikkailumieli näivetty kovin helposti toiston ja rutiinien alle. Siksi arkea helposti ylenkatsotaan, ja lapsillekin etsitään mieluummin erityisiä, arjen ylittäviä huippukokemuksia. Osallistava taide tekee juuri päinvastaista: se on muistuttamassa nimenomaan jokapäiväisyyden taianomaisuudesta. Se tarjoaa lasten leikeistäkin

tuttua ennakoimattomuutta ja yllättäviä assosiaatioita, joilla tiivistää kokemusta arkisesta.

Taiteellisen ajattelun ja leikin yhteyden on jo moni teoreetikko oivaltanut. Esimerkiksi Kendall Waltonin mukaan taide toimii alustana eräänlaiselle kuvitteluleikille, johon sekä katsojat että taiteilija osallistuvat.⁹ Myös sosiologi Georg Simmel on yhdistänyt taiteen ja leikin. Hänen mukaansa sekä taiteelle että leikille on tyypillistä se, että niillä molemmilla on kyky irtaantua todellisuudesta ja avautua täysin uudelle kuvittelulle¹⁰. Nykytaiteen leikinomaisuus, jota Kiasman Nurinkurinpäiväkin juhlisti, voi toimia ponnahduslautana lasten luovan potentian kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi: nykytaide on ympäristö, jolla kasvatetaan lasten mielikuvista ja kykyä leikkiä – nähdä ja kuvitella arkisia asioita toisin.

Nykytaiteessa taideteoksen ja sen ehdottaman sisällön kasvatuksellinen suhde ei ole suora. Silti viime aikoina on puhuttu nykytaiteen pedagogisesta 'käänteestä'¹¹: moni taiteilija soveltaa kouluista, lukupiireistä, luennoilta ja laboratorioista lainattuja pedagogisia välineitä taiteensa tuottamiseen jopa siinä määrin, että toisinaan prosessissa on vaikea nähdä milloin kysymyksessä on taiteilijan ohjaama taideteos ja milloin taidekasvatusta. Jenni Leskisen Ars 06 -projektiksi toteutettu Unilelu oli juuri tällainen taideteoksen ja taidekasvatuksen määrittelemättömällä rajoilla liikkuva teos.

Siten osallistava taide koettelee perinteisen taidejärjestelmän ja -tulkinnan rajoja. Taide ei enää rajaudu selkeään lopputuotteeseen, kuten valmiiseen teokseen, näyttelyyn tai oikeaan tulkintaan. Taiteesta on tullut vuorovaikutusta ja menetelmiä, joilla siirtää katsoja teoksen vastaanottajasta tilanteeseen, jossa teos – siis elämä – on ja tapahtuu, ja joilla aktivoida siihen osallistuvan suhde maailmaan.

⁷ Ajattelutavan kritiikistä, katso Göthlund 2008.

⁸ Highmore 2001.

⁹ Walton 1993. 'Game of make-believe', kuvitella tai uskotella itselleen ja muille olevan jotain sellaista mitä ei tosiasiaa ole. 'Make-believe' on asettumista toiseen asemaan, jossa ylitetään puhdas aistihavainnon hetki: kuvan ymmärtämisen joksikin toiseksi mahdollistuu.

¹⁰ Gronow 1995, 21; Gronow 1997, 142.

¹¹ Rogoff 2008.

Osallistavan taiteen yhteydessä ei taidekasvatuksestakaan voi puhua arjesta erillisenä ilmiönä. Päämääränä tulisi olla pikemminkin taiteeseen kasvun mahdollisuus. Taiteen vastaanottilanne ei ole sosiaalisesta irrallinen saareke, jonka toimintalogiikka olisi merkittävästi toisenlainen kuin muun elämän. Irit Rogoffin¹² on verrannut taiteen ja oppimisen paikkoja ja löytänyt niistä paljon samankaltaisuuksia. Taiteen käytännöt, taiteellisen ajattelun kehitys, ovat kulkeneet rinnakkain oppimisteorioiden kehittämisen kanssa. Puhutaan yhteisöllisestä ja tilannesidonnisesta oppimisestä siinä missä puhutaan yhteisöllisestä ja tilannesidonnisesta taiteestakin. Tosin kasvatustieteen käytännöt ovat tavoiterationaalisempia ja niiden synnyttämä muutos ohjatumpaa sanallistetumpaa, kun taas taiteelle prosessi on lopputuotetta tärkeämpää. Avoimuus erilaisille mahdollisuuksille – spekulatioille, leikeille ja kokeiluille – on Rogoffia seuraten taiteen kasvatuksen ydin.

Oppimisen kontekstissa päämääränä on muutoksen ohjaus sekä sen tiedolliset ja toiminnalliset tavoitteet – siis 'onnistuminen'. Taiteen synnyttämä oppiminen on epätuottavampaa, ei mitattavissa olevaa kokemusta, joka pohjaa esimerkiksi improvisaatioon, tutkimiseen, olettamuksen tekoon ja assosiativisuuteen. Taide harvoin saavuttaa mitään 'valmista'. Siksi 'onnistuminen' on nimenomaan taiteen, leikin onnistumista, joka paikantuu prosessissa; siinä, että jotain jo tehdään. Vapaa kasvu nykytaiteeseen olisi siten taiteilijan kaltaiseksi kasvua ilman tulostavoitteita – sattumanvaraista harjaantumista leikkiin, luovuuteen ja taiteelliseen ajatteluun. Se saisi riittää onnistumiseksi aikana, jolloin niin moni asia lasten elämässä on kytkeytynyt odotuksiin erilaisista suorituksista ja kirjaimellisista 'onnistumisista'.

¹² Rogoff 2006.

Riikka Haapalainen (FM, KK) työskentelee Aalto-yliopiston taideolehtien korkeakoulun taiteen laitoksella lehtorina.

Kirjallisuus:

Bishop, Claire 2006. Introduction//Viewers as Producers. In Bishop, Claire (Ed.) Participation. Documents of Contemporary Art Series. London and Cambridge: MIT Press and Whitechapel.

Elkins, James 1996. Why are Our Pictures Puzzles? Some Thoughts on Writing Excessively. *New Literary History*, 27.2. 1996, 271–290.

Freire, Paulo 2005 (1968). Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Gronow, Jukka 1995. Sosiaalisten muotojen kauneus. *Tiede ja Edistys*, 3/95, 216–231.

Göthlund, Anette 2008. Activities in the Workshop and Zon Art Education for Children at Moderna Museet. Teoksessa *The History Book. On Moderna Museet 1958–2008*. Tellgren, Anna (toim). Göttingen: Moderna Museet and Steidl Verlag, 259–280.

Haapalainen, Riikka 2009. Nykytaiteen osallistavat opetukset. *Aikuiskasvatus* 2/2009

Highmore, Ben 2001. *Everyday Life and Cultural Theory: An Introduction*. London and New York: Routledge.

Lahti, Pirkko 2008. Pehmoleluja voisi rikkomisen sijaan korjata. *Mielipidekirjoitus*. *Helsingin Sanomat*, 4.11.2008. [www.hs.fi/juttusarja/mielipide/artikkeli/1135240776518]

Lippard, Lucy R. 1984. *Get the Message? A Decade Of Art For Social Change*. New York: E. P. Dutton, INC.

Rautio, Pauliina 2006. Vastakohtien tavaratalossa – ARS06-näyttely kokemuksena. *Valtion taidemuseo*, sisäinen julkaisu.

Rogoff, Irit 2006. *Academy as Potentiality*. In *Academy*. Frankfurt am Main: Revolver.

Rogoff, Irit 2008. *Turning*. e-flux 11/2008, Journal # 0. [www.e-flux.com/journal/view/18]

Vuori, Suna 2008. Kuole, pehmolelu, kuole! Nuorten taidetyöpajoissa pintaan nousevat seksi ja väkivalta. *Helsingin Sanomat*, 1.11.2008. [www.hs.fi/artikkeli/1135240715340]

Walton, Kendall L. 1993. *Mimesis as Make-Believe. On the Foundations of the Representational Arts*. Cambridge: Harvard University Press.



Design ja kasvatusta – Muotoilumuseon näkökulma

LEENA
SVINHUFVUD

Muotoilukasvatus on taidekasvatuksen 'alalaji', joka on eriytynyt ja etsinyt omia polkujaan 1990-luvun lopulta lähtien. Muotoilun muodollinen asema kouluopetuksessa ja taiteen perusopetuksessa on vaikuttanut olennaisesti Designmuseon työhön. Samaan aikaan museoiden pedagoginen toiminta on laajentunut huomattavasti ja avartanut näkökulmaa museon sisältöihin ja tehtäviin. Vaikka monet työskentelyn lähtökohdat ovat suunnittelualojen ammattikäytännöissä, muotoilumuseossa ei ole tärkeää opettaa, mitä on oikea muotoilu tai rajata katsetta 'hyvään muotoiluun'. Täällä muotoilu on leikkiä ja päämääränä on tutkiva suhde ympäristöön. Museona halutaan tarjota eväitä jatkuvuuden havaitsemiseen muuttuvassa ympäristössä ja olla mukana kasvattamassa aktiivisia kansalaisia.

Muotoilupolitiikasta muotoilukasvatukseksi

Samaan aikaan kun muotoilusta alettiin 1990-luvulla puhua talouden tekijänä yhä voimakkaammin äänenpainoin, muotoilukasvatus tuli voimalla opetuksen sanastoon. Vuonna 1999 julkistettu kansallinen muotoilupoliittinen ohjelma Muotoilu 2005! esitti muotoilutietouden sisällyttä-

mistä peruskoulun ohjelmaan. Pekka Saarelan kirjoittama ohjelma korosti 'perustaitoja': ongelmakeskeistä tehtäväratkaisua, kulttuurista ajattelua, ilmaisullisuutta, innovatiivista suhtautumista työhön sekä esinemaailman hahmottamista. Muotoiluopetus voisi vahvistaa lasten ja nuorten kykyä tehdä kulutuspäätöksiä tai ympäristöä koskevia ratkaisuja: "Tavoitteena on osoittaa muotoilun merkitys tuotteiden ja palveluiden käytettävyydelle sekä esteettisen ja kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti toteutetun ympäristön rakentamiselle."¹ Muotoilukasvatus kirjoitettiin vuonna 2004 julkaistuu perusopetuksen opetussuunnitelmaan, jossa se mainitaan kuvataiteen, käsityön ja kotitalouden opetuksen yhteydessä sekä eheyttämissä ainekokonaisuuksissa.²

Aloitin vuonna 1998 museolehtorina Designmuseossa (vuoteen 2002 Taideteollisuusmuseo). Kasvava kiinnostus muotoilupedagogiikkaa kohtaan oli hyvä lähtökohta työlle. Museo vastasi opetushallinnon ja kasvattajien kysyntään Muotoilustudio-konseptilla, joka teki tunnetuksi muotoilun toimintatapoja museossa ja internetissä. Vuosina 2001–2008 käsittelyssä olivat Fiskarsin tuotteet, Helkaman jääkaapit sekä muovi muotoilun materiaalina.³

Viereisen sivun kuva: Aikuisryhmä tutustuu Maija Isolan painokangasmalleihin työpajaopastuksella. DESIGNMUSEO

¹ Muotoilu 2005!

² Opetushallitus. 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. www.oph.fi/info/ops/

³ www.muotoilustudio-helkama.fi, www.designmuseum.fi > opetus



Muotoilukasvatuksen käsitettä on tuuletettu Fantasy Design -hankkeissa, jotka ovat tuoneet lasten ja nuorten näkemyksiä esille kansainvälisissä näyttelyissä.⁴ Vuonna 2005 perustettiin kansallinen arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatuksen yhteistoimija Ampiainen. Sen idea on tuottaa muotoilun ja arkkitehtuurin pariin innostavaa opetusmateriaalia kouluihin, järjestää koulutusta ja tapahtumia sekä ylläpitää verkkosivustoa.⁵

Kymmenen vuoden aikana Suomessa on julkaistu kirjoja muotoilukasvatuksesta ja järjestetty opettajien täydennyskoulutusta. Muotoilukasvatuksen sisällöt ja metodit ovat olleet opinnäytteiden aiheina käsityöopetuksen, taidekasvatuksen ja muotoilun aloilla.⁶ Uuden vuosikymmenen alkaessa tuntuu, että käsite on vakiintunut ja aineistoa perusopetuksen tueksi on kohtuullisesti käytössä. Nyt hahmottuu erilaisia näkökulmia muotoiluun taidekasvatuksessa niin museoissa kuin oppilaitoksissa. Muotoilukasvatuksen tarpeet kouluissa ovat erilaisia kuin taiteen perusopetuksessa. Muotoilukasvatuksen merkitys näiden ulkopuolella, esimerkiksi nuorisotyössä tai yhteisöllisessä toiminnassa, on uusi haastava alue.

Muotoilu on kulttuuria ja kauppaa

Suomessa muotoilumaana on luontevaa puhua kulttuurisesta näkökulmasta muotoiluun. Muotoilun eetos on parantaa maailmaa, ympäristöä ja elämää sen kautta. Taustalla on 1800-luvun idealistinen taidekäsitys, jonka mukaan esteettinen ympäristö muokkaa hyviä ihmisiä. Erityisesti pohjoismaissa sosiaalisesti tiedostava suunnittelu, kauniimman arkitavaran ihanne, teki suunnittelija-ammatillisista arvostettuja yhteiskunnallisia toimijoita.

LEENA SVINHUFVUD

Fantasy Design lasten muotoilu- näyttelystä metodiksi

Kun ensimmäinen Fantasy Design -hanke oli vireillä 1990-luvun lopulla, ei vielä hahmotettu, miten merkittävää konseptia oltiin rakentamassa. Tavoitteena oli tuolloin hauska ja erilainen näyttely, jossa esiteltäisiin lasten luovuutta ja innovatiivisuutta suunnittelijoina. Pohjoismaisen ministerineuvoston tuella toteutettua hanketta koordinoi Arja Hörhammer ja mukana oli kouluryhmiä Suomesta, Ruotsista, Tanskasta ja Islannista. Toiminta huipentui Helsingin kulttuuripääkaupunkivuonna 2000 kansainväliseen muotoilukasvatuksen konferenssiin Hanasaaren kulttuurikeskuksessa ja kiertonäyttelyyn. Designmuseossa avattu näyttely nähtiin myös Kalmarissa, Kööpenhaminassa ja Reykjavikissa. Esillä oli mm. musiikkia soittava kenkä, lumilautailjalle suunniteltu hiihtohissin istuin ja hotdogin pidike autoon.

Pari vuotta myöhemmin euroopalaisen hankkeen rahoittajaksi tuli EU:n Kulttuuri 2000 -ohjelma. Yhteistyökumppanit Designmuseon koordinoimaan kolmivuotiseen projektiin löytyivät Belgiasta, Tanskasta, Norjasta ja Skotlannista. Muotoilun asema kouluopetuksessa oli ajankohdainen teema, ja hankkeen puitteissa tutkittiin menetelmiä, järjestettiin opettajien koulutusta ja julkaisiin opetusmateriaalia kasvattajille. Kaikkiaan n. 4000 lasta ja nuorta ikähaarukalla viidestä 17 vuoteen osallistui projektiin, Suomesta mukana oli peräti 30 koulua. Verkkosivut oli-

⁴ Fantasy Design -julkaisu 2005

⁵ Katso juttu Ampiaisesta sivulla 97.

⁶ Toim. Riitta Vira & Petteri Ikonen. Esineet esiin! Näkökulmia muotoilukasvatukseen. Taiteen keskus-toimikunta. 2004; Esine elää. Pekka Elo, Heljä Järnefelt, Seija Linnanmäki & Kirsti Melanko (toim.). Museovirasto ja Opetushallitus, Helsinki, 2000.

vat tärkeä elementti; siellä tiedotettiin hankkeen etenemisestä ja osallistajat saivat lähettää nettigalleriaan kuvia omista töistään. Tuloksia ihailtiin Designmuseossa Muotoilun vuonna 2005. Öljytynnyristä valmistettu lepotuoli, kantajansa tunnelmista viestivä kypärä, laukuksi naamioitu yököttävän ruoan tuhoaja ja 62 muuta lasten ja nuorten muotoiluidea nähtiin myös Gentissä ja Glasgowssa.

Uusin hanke on Fantasy Design in Community avaa näkökulmaa laajemmin yhteiskuntaan, ja kysyy miten lapset ja nuoret voidaan osallistaa elinympäristömme suunnitteluun. Nyt toteutetaan oikeita, paikallisia muotoiluhankkeita, joista tekijät itse kertovat kansainvälisillä verkkosivuilla ja pääsevät myös kommentoimaan toisten tekemisiä. EU:n Kulttuuriohjelmasta rahoitettava kaksivuotinen verkostoitumishanke tuo yhteen Gentin, Helsingin ja Madridin muotoilumuseot sekä opettajakorkeakoulun Sjellannista. Suomessa työtä tehdään kolmessa kaupungissa. Helsingissä nuorisosiainkeskuksen toiminnassa mukana olevat nuorten ryhmät tarttuvat omien tilojensa haasteisiin ammattilaisten kanssa. Kontulassa nuoret pohtivat miten toimintakeskuksen piha saadaan aktiivikäyttöön niin, että huomioidaan ekologinen näkökulma ja kunnioitetaan kaupunkiluontoa.

Runsaan vuosikymmenen kuluksa konseptin luomisesta Fantasy Design on kansainvälisesti tunnettu käsite. Metodeihin sisältyvät lasten ja nuorten omat muotoiluprosessit, kasvattajien koulutus ja opetusmenetelmien jakaminen sekä julkitulo näyttelyssä. Työskentely perustuu vuoropuheluun ammattilaisten ja lasten ja nuorten välillä. Muotoilijoilla on paljon annettavaa henkilökohtaisina ohjaajina ja innostuksen luojina.

Tärkeimpiä päämääriä on edelleen tuoda esille lasten ja nuorten näkemyksiä esineympäristöstä. Samalla tuetaan vaihtoehtoisia puhetapoja muotoilusta ammatillisen, kaupallisen ja korkeakulttuurisen ohessa. Tunnustuksen antaminen oppilaitoksissa, taidekouluissa, päiväkodeissa tai nuorten ryhmissä tehdylle hyvälle työlle on merkityksellistä. Kokemus siitä, että oma näkemys ja oma työ ovat arvokkaita, merkitsee kannustusta osallistua ja edellytystä aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamiselle.

www.fantasydesign.org

Kirjallisuus:

Fantasi design. Kalmar Helsinki Reykjavik Köbenhavn. Näyttelyluettelo, 2000. Ölandstryckarna Ab. Kalmar : Kalmar konsthall.

Fantasy Design. Children and young people as designers. Lapset ja nuoret muotoilijoina. Kinderen en jongeren als ontwerpers. Börn og unge som designere. Barn och unge som designere, 2005. Ed. Hanna Kapanen, Leena Svinhufvud. Helsinki : Design Museum Helsinki.

Svinhufvud, L. 2006. Fantasy Design 2003-2006 final report. Would you like to play design with us? [www.fantasydesign.org/final_report.pdf]

Toisen maailmansodan aiheuttamat niukkuuden vuodet ja sen jälkeinen nopea yhteiskunnallinen kehitys yhdistettynä kaupungistumiseen loivat Suomeen ainutlaatuisen yhtenäisen esinekulttuurin. Suurten tehtaiden uusille tuotteille syntyi monopoli suomalaisissa kodeissa. Ajan henkeen kuulunut tehokas kuluttajavalistus loi perustan vahvalle mielikuvulle suomalaisen muotoilun toimivuudesta ja korkeasta esteettisestä laadusta.

Suomalaiset ovat tässä mielessä 'hyvin kasvatettuja'. Kotien kauniimpi arkitavara tunnetaan hyvin ja 1990-luvun alun laman jälkeen keräilystä on tullut laajalle levinnyt harrastus. Moderni antiikki on toki myös kansainvälinen ilmiö ja muotoilun klassikot luovat muuallakin perustan kulttuuriteollisuudelle.

Iittala Groupin slogan ”Kertakäyttökulttuuria vastaan” käyttää myyntiargumenttina muotoilun epäkaupallista ydinajatusta: hyvät tuotteet ovat esteettisesti ja ekologisesti kestäviä. Finnish Designilla tehdään hyvää bisnestä; muotoiluhistorian ikonit Aaltomalljakosta (1936) Teemaan (1952) ja Tasaraitaan (1968) elävät uutta elämää. Marimekot ja fiskarsit ovat marketeissa, mutta arvotuotteina, joita toivotaan häälahjaksi.

Uuden vuosituhannen alussa design tuntuu käsitteenä ylivertaiselta. Design julistaa ihmisen valtaa ympäristönsä ja itsensä muokkaajana. Hal Fosterin sanoin kaikki on disainattua farkuista geeniperimään. Se kertoo kuluttamisen merkityksestä kulttuurissamme, myös kulttuurin ja taiteen kaupallistumisesta. Muotoilulla ja arkkitehtuurilla ei ole enää aikaisempaa vastarinnan tai muutoksentakijän roolia.⁷

Tässä tilanteessa taidekasvatuksella voi olla houkutus takertua muotoiluun taiteellisena prosessina ja korostaa perinteistä ristiriit-

taa taiteen ja hyödyn välillä. Näin on tehtykin. On selvää, että muotoilukasvatuksen tehtävä ei ole tukea kaupallisia prosesseja, mutta mielestäni näiltä ei myöskään tule sulkea silmiä. Muotoilu liittyy tavaroiden ja palveluiden tuottamiseen. 2000-luvun alussa lapset ja nuoret ovat osa kulutusyhteiskuntaa, he elävät markkinoiden keskellä. On tärkeää pyrkiä antamaan kasvaville kansalaisille välineitä arvioida ympäristöään ja omia valintojaan. Kulutus-kulttuurin keinojen näkyväksi tekeminen on yksi tapa kasvattaa aktiivisia kansalaisia. Työpajassa, jossa rakennetaan itse brändi, kuluttajien taitava koukuttaminen avautuu kouriintuntuvasti.

Design käyttöliittymänä

Muotoilun maailmaa on hyvä tarkastella kokonaisuutena, johon kuuluu yhtä lailla muotoilijayksilöihin kiinnittyvä luova toiminta (taide) kuin tuotannon ympäristö (teknologia) sekä kulutus. Kun Kerhokeskus työsti ensimmäistä muotoilukasvatuksen opettajan opasta Muotoiloo!, työryhmässä oltiin yksimielisiä siitä, että muotoilu on ennen kaikkea tärkeä väline opeteltaessa lukemaan ja käyttämään omaa elinympäristöä.⁸ Vaikka muotoilukasvatus on kohtuullisen tuore käsite, kokonaisvaltainen lähestymistapa on kasvattajille tuttu. Tuntuukin hyvältä, kun opettaja toteaa, että tätähän minä olen koko ajan tehnyt.

Klassinen idea muotoilusta 'maailmanparantajana', jatkuvana pyrkimyksenä parempaan, on hyvä oppimisympäristö. Kaikilla käyttäjillä on käsitys siitä, minkälainen on hyvä esine ja mikä toimii huonosti. On merkityksellistä ymmärtää, että meidän kaltaisemme ihmiset suunnittelevat ja tuottavat esineitä ja kokea, että omilla näkemyksillä on arvoa.

⁷ Hal Foster 2002. Design and crime and other diatribes. London : Verso, 17-18.

⁸ Muotoiloo! Toim. Marjo Kenttälä

HANNA KAPANEN

Esa ja esineet – verkkopalvelu vie designklassikot päiväkoteihin

Esa ja esineet (www.esajaesineet.com) on Designmuseon verkkopalvelu internetissä leikki-ikäisille ja heidän kasvattajilleen. Palvelussa on kasvat-
tajien ja opettajien käyttöön tarkoi-
tettuja tehtäviä, vinkkejä ja muuta
muotoilukasvatusta tukevaa aineis-
toa. Opetuksen lähtökohtana toimi-
vat suomalaisen muotoilun klassikot,
samat esineet löytyvät Designmuseon
suomalaisen muotoilun histo-
riaa esittelevästä perusnäyttelystä
Suomalainen Muoto. Verkkopalvelu
pyrkii lisäämään museon saavutetta-
vuutta tuomalla suomalaista muotoi-
lua ja museon tarjontaa tutuksi niil-
lekin, joille matka museoon on liian
pitkä.

Designmuseon TET-harjoittelijat tekivät lokakuussa 2009 Etelä-
Helsingin puhelinkyselyn, jossa selvi-
tettiin päiväkotien valmiuksia käyttää
uutta palvelua. Muotoilu ja suoma-
laiset klassikkoesineet koettiin eri-
tyisen kiinnostavaksi lähtökohdaksi
lasten oman esineympäristön tut-
kimiselle. Yleisesti pidettiin tärkeä-
nä, että lapset ja päiväkodit otetaan
huomioon museoiden tarjonnassa.
Mahdollisuus keskusteluun muiden
sivujen käyttäjien ja museon asian-
tuntijoiden kanssa oli vastaajien mie-
lestä hyvä idea. Kuitenkin suurimpa-
na haasteena nähtiin aikaresurssi:

*”Hyvä idea, mutta onko aikaa
keskustella?”*

*”Päiväkodeissa on aika aina aika
kortilla.”*

*”Tavattoman mielenkiintoista. Aika ei
välttämättä riitä. Jos olisi aikaa,
niin käyttäisin.”*

Jotkut päiväkodit olivat käyttä-
neet opetusmateriaalia verkosta ja
hyviä kokemuksiakin oli. Monilla
ei kuitenkaan ollut lainkaan koke-
musta työskentelystä internetissä.
Työympäristö asettaa myös haas-
teita; omat tekniset taidot koetaan
puutteellisina tai tarvittavaa tekniik-
kaa ei ole saatavilla.

Osallistuminen tuntuu vaativan
huomattavaa lisäpanostusta ja myös
aiheesta innostuneen kasvattajan.
Internetiin tottuneelle tämä on hel-
pompaa kuin jos ensiksi pitää oppia
käyttämään tietokonetta. On kui-
tenkin innostavaa, että päiväkodis-
sa toimivien haastatteluissa nousee
pintaan toive saada verkkosivuilta
jotakin uutta omaan työhön: ideoi-
ta, vinkkejä ja vertaistukea.

*”Siitä olisi hyötyä, esimerkiksi saisi
uusia ideoita. Keskustelusta saa ver-
taistukea omaan työhön.”*

*”Keskustelu on oikein loistava asia, saa
ideoita.”*

*”Saisi lisää uusia ideoita ja ei tarvitsisi
aina toteuttaa vanhoja juttuja.”*

*”Aina on hyvä kommentoida ja kuulla
muiden kommentteja.”*

Esa ja esineet -verkkopalvelu etsiikin
uudenlaista vuorovaikutusmallia. Se
tarjoaa mahdollisuuden kokemus-
ten jakamiseen lasten ja heidän
vanhempansa, kasvattajien ja
museon kesken. Keskustelu on
tärkeintä!

Hanna Kapanen
on museo-opas ja
taidekasvattaja.

Designklassikoilla on tärkeä paikkansa Suomen muotoilun historiassa ja myös nykykulttuurissa. Muotoilua pidetään toisinaan elitistisenä, mutta arvostettuja ja palkittuja muotoilutuotteita löytyy kuitenkin hyvin monista kodeista Suomessa. Lasten ja nuorten työskentely designklassikoiden parissa opetustilanteessa voi toimia avaimena havaitsemaan ja arvostamaan omaa elinympäristöä. Kyky nauttia ympäristöstä kehittyy, kun oppii lukemaan sitä.

Muotoilun käytännöt tarjoavat keinoja muotoilukasvatukselle. Valmis tuote on prosessin tulos. Se ei tupsahda tyhjästä, vaan edellyttää eri alojen osaamista, luovan ideoinnin lisäksi jatkuvia valintoja ja kovaa työtä. Lopputuloksen sijaan huomio kiinnitetään suunnittelun eri vaiheisiin. Toinen opetuksellisesti merkittävä käsite on ryhmätyö. Muotoilukasvatus tarjoaa hyvän tilaisuuden kannustaa oppijoita vuorovaikutukseen ja kehittää taitoja esittää omia ajatuksia toisille.

Museossa muotoilukasvatuksen menetit voivat olla monenlaisia. Yksi esimerkki on toiminnallinen opastus peruskokoelmanäyttelyssä, jossa pohditaan funktionaalisen muodon suhdetta koristeeseen tai ideoidaan kahdesta eri toiminnosta uusi väline. Toinen esimerkki ovat temaattiset hands-on työpajat, joissa rakennetaan itse ja yhteistyössä toisten kanssa.

Merkittävimpiä muotoilukasvatuksen väyliä avautuu museokävijän omakohtaisista kokemuksista. Monet museossa pyhitetyistä designesineistä ovat myös joidenkin ihmisten omia esineitä. Opastuskierroksella kuulee välittömiä huomioita siitä, että meilläkin oli tuollainen kangas tai että mummo juo aina tuosta kupista. Esineiden salatut elämät -hankkeessa museokävijä sai jättää omat kommenttinsa designesineis-

tä virtuaaliseen karttaan. Eräs kävijä kertoi: ”Ensimmäinen asia, jonka ulkomaille muuttanut ystäväni pyysi lähettämään oli Fiskarsin sakset.” Tuntuu siltä, että hyvin erilaisten museoyleisöjen osallistaminen on mahdollista juuri designissa. Yksilöllisen kokemuksen ja näkemyksen arvostaminen on merkityksellistä – muotoilu on kaikkialla, eikä se ole vain ammattilaisten omaisuutta. Tulevaisuudessa museoammattilaisten tuottama sisältö saa varmasti rinnalleen yhä enemmän ’maallikkojen’ näkemyksiä.

Museon tärkein mahdollisuus on mielestäni lasten ja nuorten muotoilunäkemyksen esille tuominen kulttuurilaitoksessa. Tällaisia ovat olleet muun muassa Fantasy Design -näyttelyt 2000 ja 2005, Ampiaisen teemanäyttely 2008 ja nuorten ryhmän kanssa toteutettu näyttely samana vuonna Helsingin Nuorisofestari Lokaviikoilla ja vaikkapa Meilahden yläasteen kuvataiteen ja käsityön yhteisprojektien näyttelyt. Lasten tallennetut kokemukset – ajatukset designista, omat muotoiluideat ja dokumentit työskentelystä – toimivat mainiosti keskustelun avaajina myös aikuisille. Pienten ihmisten ennakkoluuloton suhtautuminen ympäristöön ja rajaton ongelmanratkaisukyky ovat muotoilukasvatuksen avaimia: leikkisyys ja vakava suunnittelu käsi kädessä, fantasia ja design yhtä tärkeinä.

JAANA RÄSÄNEN

Ampiainen vie arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatusta kouluihin

Syksyllä 2005 Designmuseon ja Suomen rakennustaiteen museon yhteiselle pihalle nousi valtava kota - Ampiainen oli ensimmäistä kertaa pesänrakennuspuuhissa. Viikon ajan pääkaupunkiseudun alakoulu-laiset seikkailivat *Piballa muotojen maailmassa* yhdessä arkkitehtuurin ja muotoilun ammattilaisten kanssa. Surinaa riitti!

Ampiaisen työpajoissa ja tapahtumissa koululaiset ovat havainnoineet ja suunnitelleet, muotoilleet ja rakennelleet yhdessä arkkitehtuurin ja muotoilun ammattilaisten kanssa. Paikallisten tapahtumien lisäksi Ampiainen on etsinyt myös valtakunnallisia vuorovaikutuksen malleja. Arkkitehti- ja muotoilijavierailut vievät ammattilaisia ja opiskelijoita kouluihin kertomaan taiteenalastaan ja työstään: yleisöluentoja, työpajoja, oppilastöiden arviointisessioita tai vapaamuotoisia keskusteluja. Arkkitehtuurin ja muotoilun iltapäivät avaavat alojen perusteita ja prosesseja opettajille mielikuvitusta ruokkivin arkkitehdin ja muotoilijan pariluennoin, niihin lomittuvin ja keskustelemaan houkuttelevin pikatehtävin sekä työpajoin, joiden anti on suoraan sovellettavissa opetukseen. Ampiainen-lehti kokoaa vuosittain tema-artikkelit, tehtäväreseptit ja projektiesittelyt yhdeksi kokonaisuudeksi, ja haastaa niin koululaiset, opettajat kuin ammattilaisetkin jakamaan kokemuksiaan. Verkkosivuilla voi tuotetun opetusmateriaalin lisäksi tutustua oppi-

lastöiden näyttelyyn, seurata ajan-kohtaisia tapahtumia tai osallistua vaikkapa kilpailuun.

Ampiaisen vaihtuvat teemat ovat vuosien varrella houkutelleet pohtimaan arkkitehdin ja muotoilijan työtä, asumista kautta aikojen, värin merkitystä, kulttuurien välistä vuoropuhelua ja luovuutta.

Ampiainen 2010 haluaa omalta osaltaan auttaa ottamaan vastaan kestävästä tulevaisuudesta haasteet. Yhdessä kansainvälisen Fantasy Design -hankkeen kanssa se kannustaa kaikkia osallistumaan oman ympäristönsä muotoutumiseen ja siitä käytävään keskusteluun. Voivatko lapset ja nuoret omasta mielestään osallistua ja vaikuttaa? Minkälaisin menetelmin heitä osallistetaan suunnitteluprosesseihin? Mitä suunnittelun ammattilaiset voivat lapsilta ja nuorilta oppia?

Ampiaisen silmissä siintää jo tulevaisuuskin, World Design Capital vuosi 2012. Silloin toimitaan näyttävästi Helsingissä ja tehdään pääkaupunkia tutuksi myös muualla Suomessa. Ehkä Ampiainen muotoilee ja rakentaa taas pesään Designmuseon ja Suomen rakennustaiteen museon väliseen kaupunkitilaan. Ehkä museoiden yhteisen välipalan, uuden Arkkitehtuurin ja muotoilun keskuksen rakentamisesta tehdään myönteinen päätös. Ehkä Ampiainen löytää sieltä pysyvän pesän. Toivottavasti!

Designmuseon ja Suomen rakennustaiteen museon lisäksi Ampiaisessa ovat mukana Graafiset suunnittelijat Grafia, Teollisuustaiteen liitto Ornamo, Suomen Arkkitehtiliitto SAFA ja ainakin vuoden 2010 loppuun Uudenmaan taidetoimikunta. Lue lisää ampiaisesta verkkosivuilla www.ampiainen.fi.

Jaana Räsänen on Uudenmaan taidetoimikunnan läänintaiteilija

Ensiaskeleita seuraten

Muotoilija ja yksivuotias kasvattaja

**KRISTA
KOSONEN**

“Kaa-ki. Kaa-ki. Kikuka!” Yksivuotias Okko-poikani istuu puisen Askare-laatikon päällä tökkien dvd-soitinta. Askare on oma vanha palikkalaatikko, jonka onnekseni löysin vanhempieni säilöistä kun Okko syntyi. Keltapunaisen laatikon kulmat ovat pyöristyneet, ja kansi on kertaalleen haljennut. Muotopalikoissa näkyy ajan patina.

Alkuun Okko yritti muutaman kerran saada palikoita kannen läpi, mutta kun ei onnistunut, laitto hän palikat laatikkoon suoraan luukun avaamalla. Jonkin ajan päästä hän sai valkoisen lieriöpalikan sujahtamaan pyöreästä reiästä, jota seurasi onnistuminen vihreän suorakulmion kanssa. Kotimaisessa Jukka-tuotteen Askare-laatikossa on monta kestävä muotoilun tunnusmerkkiä. Se on pitkäikäinen, korjattava, kierrätettävä ja haitaton, sekä lisäksi tukee lapsen kehitystä. Materiaali on myrkyttömällä maaleilla maalattua suomalaista puuta, ja rakenne on tehty tukeväksi sormiliitoksin. Varaosiakin, kuten kansia ja palikoita, on saatavilla erikseen. Tuote avautuu lapselle pikkuhiljaa tuottaen oivalluksia sitä mukaa kun lapsi oppii tunnistamaan muotoja.

Kestävä muotoilu yhdistetään yleensä ekologisuuteen. Kestävässä muotoilussa paneudutaan kuitenkin ympäristömyönteisyyden lisäksi myös

tuotteen valmistuksen taloudellisiin ja sosiaalisiin vaikutuksiin. Muotoilu on läpinäkyvää ja vastuullista. Tekemisen sijaan pysähdytään ja mietitään kokonaisvaltaisesti mitä tehdään ja miksi. Mielikuvien sijaan keskitytään faktoihin. Millainen jalanjälki tuotteella on? Minkälaiselle tuotteelle on olemassa todellinen tarve? Pohditaan kokonaisvaltaisesti minkälaisella toiminnalla on hyvinvointia lisäävä vaikutus. Yhtenä tavoitteena on saada ihmiset tietoisemmaksi kulutuskäytöksensä vaikutuksista, sekä toimimaan vastuullisemmin.

Vastuullinen elämäntapa saattaa särähtää korvaan hieman raskaana. Tietoisuus jokaisen teon tai ostoksen vaikutuksista on käytännössä mahdollon ja hyvin uuvuttava ajatus. Jos tällaista elämäntapaa markkinoidaan rajoittavana, siihen on vaikea sitoutua. Ehkä vastuullista elämäntapaa on mielekkäämpää kuvata tiedostavan ihmisen reiluksi käytökseksi oman inhimillisyytensä ja nautinnonhalunsa puitteissa. Vastuuseen kasvetaan erehdysten ja onnistumisten kautta kuten vanhemmuuteen tai aikuisuuteenkin. Tietoisuus oman toiminnan aiheuttamista seurauksista kasvaa pikkuhiljaa.

Lapsi on oivallinen vastuullisuuden kasvattaja, häntä ei voi ohittaa tai siirtää myöhemmäksi silloinkaan kun hän on hankala. Lapsi on

tullut jäädäkseen saaden vanhemman miettimään laajemmin omaa toimintaansa. Omien tekojen seuraukset näkyvät suoraan lapsen toiminnassa, oli kyseessä sitten itsen kohdistuvat tai lapseen kohdistuvat asiat.

Otan pöydältä teipin ja istahdan sohvalle. Okko kömpii syliin. Kohta luetaan, mutta ensin pitää teipata. Pitkä pala ilmastointiputken päälle, toinen Nakertajan askeleiden yli. Kolmas vielä Pikkukokin ja Rastojen väliin. Perheemme rakkaain kirja, Yökyöpelit, on melkoista tuhoa kärsinyt, sillä sitä luetaan ja heitellään päivittäin. Aloitin lukea kirjaa Okon ollessa kolmikuinen, eikä mikään sen jälkeen kirjahyllyyn ilmestynyt kirja ole voinut korvata tuota esikoisteosta.

Kirjan lukeminen on minulle yhtä suuri nautinto kuin Okollekin. Ensimmäisillä kerroilla vain hihittelin itsekseni hämmentäviä riimejä. Jossain vaiheessa aloin hyrällä melodioita runojen taustalle, jotta niihin tulisi enemmän eloa, ja tänä päivänä voin jo sulkea silmät kirjaa lukiessani.

Hyvä muotoilu on lämminhenkistä ja löytää paikkansa, sillä se on tehty inhimillisiä tarpeita arvostaen. Hyvä muotoilu edistää elämästä nauttimista sekä saattaa ihmisiä yhteen. Käyttäjän tarpeiden huomioimisen sijaan voitaisiinkin puhua ihmisen ymmärtämisestä. Tämä näkyy muotoilussa mm. tunteiden merkityksen kasvamisena sekä käyttäjän huomioimisena yhä aikaisemmassa vaiheessa suunnitteluprosessia, esimerkiksi työpajojen avulla.

Muotoilun keinoin voidaan myös tuoda esille asioita pinnan alta. Intuitiiviset ja tiedostamattomat asiat näyttäytyvät tekijälleenkin usein vasta materialisoituneina ideoina. Tietotaidon lisäksi muotoilijan ammattiin kuuluukin tietynlainen herkkyyks, kyky tuottaa näkyväksi omia ajatuksia sekä ympäristössä tapahtuvia asioita.

Pieni lapsi on oiva muotoilija. Hän tunnustelee ympäristöään ennakkoluulottomasti. Hän yhdistelee kokeiluluontoisesti asioita, jotka eivät liity toisiinsa mitenkään, tutkii pieniä yksityiskohtia, sekä piirtää suuria linjoja. Hän ei tunne ajan käsitettä, vaan keskittyy hetkeen ja antautuu tilanteen vietäväksi. Lapsen intuitio on mahtava voimavara, jota tukemalla voidaan auttaa lasta säilyttämään herkkyyks nähdä sanojen taakse ja ymmärtämään ristiriitaistakin toimintaa. Intuitiivisuus ja vaistonvaraisuus ovat muotoilijallekin tärkeitä ominaisuuksia. Intuition tai 'mutun' avulla voidaan päästä oivallisiin lopputuloksiin. Mutta miten erottaa intuitio ajatuksista tai tunteista?

Tuossa on paperi, ja tästä saat liidun. Yritimme aikamme kynillä, puuväreillä ja liiduilla kunnes muistitin, että on olemassa myös mehiläisvahapalikoita, joilla voi piirtää joka sivulla ja kulmalla. Okko ei kuitenkaan halua piirtää, hän haluaa vain ottaa palikat pois laatikosta ja laittaa ne sitten takaisin. Yritän näyttää mallia kuinka piirretään, mutta Okko ei kiinnitä minuun mitään huomiota. Miksi haluan että hän piirtäisi? Siksi, että hän oppisi ilmaisemaan itseään. Siksi, että hän ilahtuisi siitä miten saa aikaan jälkiä paperille. Niin ja tietenkin siksi, että piirtäminen on yksi mahtava itseilmaisun väline. Sitä olisi ihana katsella, ja olisi ihana nähdä, että hän nauttii siitä. Ja siksi, että hän oppisi piirtämään paremmin kuin minä, koska en koskaan oppinut sitä kunnolla. Vieläkin minun täytyy välillä ravistella itseäni ja muistuttaa itseäni siitä, miten tämä menikään. Mitä oikeastaan haluan? Sitä, että hän saisi löytää maailman rauhassa omaan tahtiinsa omilla keinoillaan.

Ja niinhän hän tekeekin, koko ajan.

Krista Kosonen on muotoilija, joka tekee tutkimusta taide-
teollisten muotoilijoiden toimintamalleista Aalto-yliopiston Taideteollisessa korkeakoulussa.



Monien tanssien Helsinki

**EEVA
ANTTILA**

Kasvatus muokkaa tulevaisuutta. Toisaalta se ylläpitää perinteitä ja pysyvyyttä, mutta vakauttava näkökulma kasvatukseen on monella tavalla tullut tiensä päähän. Tämän kirjoituksen lähtökohtana on post-moderni, tai modernin jälkeinen näkökulma kasvatukseen, josta hahmottuu suuntaviivoja myös taidekasvatuksen uudelleen ajattelulle. Tämä avaa monien mahdollisuuksien kirjon vastineeksi yhdenmukaistaville tai konservatiivisille pyrkimyksille. Modernin jälkeinen taidekasvatus perustuu moniarvoisuuteen. Se tunnustaa yhteiskunnassa tapahtuvan pirstoutumisen ja ennalta arvaamattomuuden, mutta kunnioittaa ihmisen tarvetta ilmaista itseään ja yhteisöjen tarvetta luoda sisäistä kohe-reNSSIA taiteen ja kulttuurin keinoin. Taidekasvatus tulee nähdä osana tulevaisuuteen suuntautuvaa yhteiskunnallista vaikuttamista. Taidekasvatuksen modernistiset päämäärät, kuten kansallisen identiteetin vahvistaminen ja taideammatteihin valmistaminen, ovat tämän näkökulman mukaan väistyviä, marginaalisia pyrkimyksiä.

Tanssi sopii erinomaisesti modernin jälkeisen taidekasvatuksen erityistapaukseksi, sillä sen kulttuurihistoriallinen tehtävä suomalaisen identiteetin ja sivistys-

valtion rakentamisessa ei ole ollut yksiselitteinen. Toisaalta tanssikasvatuksen kanonisoituneet perinteet erityisesti länsimaisen taidetanssin osalta kaipaavat ravistelua.

Tanssi ja taiteen perusopetusjärjestelmä

Tanssi on voimakkaasti kasvava taideharrastus koko maassa. Taiteen perusopetuksen piiriin kuuluvista taidelajeista tanssi on toiseksi suosituin musiikin jälkeen: vuonna 2008 tanssinharrastajia oli noin 36000 koko maassa (Koramo 2008). Samalla kun tanssin harrastajamäärät ovat vuosi vuodelta kasvaneet, on syntynyt uusia tanssilajeja. Uusien tanssilajien synnyssä ja niiden suosion kasvamisessa lienee medialla ja kaupallisella viihdetuotannolla merkittävä rooli. Perinteiset taide-tanssilajit, kuten klassinen baletti, jazztanssi ja nykytanssi ovat kuitenkin säilyttäneet oman paikkansa. Niiden asemaa pitää yllä osaltaan tanssitaiteen laaja opetussuunnitelma, joka heijastelee länsimaisen esittävän taidetanssin koulutus-suuntia ja luo väylää tanssitaiteen ammatillista koulutusta kohti.

Taiteen perusopetus on ainutlaatuinen järjestelmä: muissa maissa tuskin on luotu vastaavaa. Vuonna 1992 annettu laki taiteen

perusopetuksesta (Laki 424/92) loi puitteet taideopetuksen kehittämiseksi koulujärjestelmän ulkopuolella. Se painottaa tavoitteellisuutta ja opetuksen tasokkuutta. Vastoin alkuperäistä tarkoitustaan se on kuitenkin myös lisännyt eriarvoisuutta taideopetuksessa, sillä sen olemassaololla on perusteltu taideaineiden määrän vähentämistä yleissivistävässä koulujärjestelmässä. Jouko Astor väittää, että taiteen perusopetuksesta on muotoutunut järjestelmä, joka valmistaa opiskelijoita taiteen ammattikoulutukseen¹. Taiteen perusopetus jatkaisi näin modernismiin perustuvaa näkemystä taiteen erityisyydestä ja asiantuntijakeskeisyydestä huolimatta siitä, että taiteen tehtävä yhteiskunnassamme on moninaistunut.

Taiteen erityisyys viittaa siihen, että taidetta on mahdollista arvioida tiettyjä kriteereitä noudattaen ja erottaa taide ei-taiteesta. Länsimaisessa yhteiskunnassa taideinstituutit ja taiteilijat nauttivat julkista tukea ja arvostusta. Tässä järjestelmässä taidekasvatus asettuu välitilaan, ei kenenkään maalle². Sen tarkoitus on epäselvä suhteessa taiteeseen korkeakulttuurisena ilmiönä ja ammattina. Astorin mukaan taidekasvatuksen 'suurella kertomuksessa' keskeisenä juonteena on taiteilijaksi valmentautuminen, jonka edellytyksenä on opiskelijan erityislahjakkuus. Taide ei tästä näkökulmasta katsottuna ole keskeinen yleissivistyksen alue. Kun taiteen merkitys kansallistunnon luomisessa on hapertunut ja korvautunut vientituoteretoriikalla, on taidekasvatuksen tehtävää yhteiskunnassa tarkasteltava kriittisin silmin. Pohdinnan voi aloittaa kysymällä ketä ja mitä varten taidekasvatusta järjestetään? Kenen on lupa tanssia? Kenen pillin mukaan tanssitaan?

Lupa tanssia?

Pohjoisen kansakuntamme tanssiperinteessä heijastuu maantieteellinen sijaintimme, elinolot sekä kulttuurihistorialliset piirteet. Sitä luonnehtii ilmaisun pidättyväisyys, symmetria ja säännönmukaisuus. Suomalaiset kansantanssit ovat pääosin seurustelutansseja, ja niitä tanssivat niin tytöt kuin pojatkin, naiset ja miehet. Kulttuurimme tiukahko sosiaalinen kontrolli on säädellyt sukupuolten välistä vuorovaikutusta, joten tansseissa fyysinen kosketus on säädeltyä ja sovinnasta. Suomalainen kansantanssi elää tällä hetkellä voimakasta uudistumisen aikaa imien vaikutteita erityisesti nykytanssista.

Taidetanssin historia maassamme on suhteellisen lyhyt. Klassinen baletti saapui Suomeen Venäjältä 1900-luvun alkupuolella, moderni tanssi Keski-Euroopasta ja Yhdysvalloista hieman myöhemmin. Modernin tanssin ja suomalaisen naisvoimistelun liitto synnytti suomalaista, omintakeista taidetanssia 1900-luvun puolivälin tietämillä. Globalisoituvan kulttuurin myötä taidetanssin muodot ovat moninaistuneet, mutta samalla suomalainen tanssitaide, erityisesti nykytanssi, on onnistunut kehittymään oma-laatuiseksi, jopa kansalliseksi tyyliksi. Sitä pidetään arvossa ulkomailla ja halutaan myös viedä maailmalle. Klassisen baletin kohdalla kansallisen tyylin kehittyminen ei ehkä ole niin selkeää, ja taidemuodon tulevaisuudesta käydään tällä hetkellä vilkasta keskustelua.

Keskustelu kietoutuu monin tavoin koulutukseen ja taiteen perusopetukseen. Toisaalta kysymyksessä on tanssitaiteen tulevaisuus, toisaalta lapsen ja nuoren näkökulma. Millainen tanssi houkuttelee tämän päivän nuorta? Onko vaara, että ajan ilmiöt ja populaarikulttuuri valtaavat tanssisalit, ja kiinnostus vaka-

¹ Astor 2001, 10–11

² Ibid.

vasti otetavan taidetanssiin hiipuu? Tässä pohdinnassa helposti unohdetaan laajempi yhteiskunnallinen näkökulma ja pohdinta taidekasvatuksen tehtävästä hyvinvoinnin, tasa-arvon ja avarakatseisuuden rakentajana. Suomalaisen kulttuurin yhtenäisyys ja kansallisen identiteetin rakentamisyrittäminen heijastuu yhä taiteen perusopetuksessa.

Tanssin perusopetuksen ja tanssikulttuurin ja -taiteen suhde on monimuotoinen. Tanssin ammatillisen koulutuksen saaneista suuri osa työllistyy ainakin osittain tanssin perusopetuksen parissa. Toisaalta tanssin ammatillisen koulutuksen opiskelijoista suurin osa on saanut ensikokemuksensa tanssiin nimenomaan tanssin perusopetuksen kautta. Tanssikulttuurimme moniarvoistuminen on siksi taiteen perusopetuksen ja ammatillisen kentän yhteinen tehtävä. Taidehallinnossa ja päätöksentekijöiden keskuudessa moniarvoistumista painottava diskurssi nousee esiin vaihtelevasti. Vaikuttaa siltä, että konservatiiviset ja moniarvoisuutta avoimesti tavoittelevat pyrkimykset kilpailevat keskenään tavalla, joka tuottaa keskitien politiikkaa, josta puuttuu selkeä näkemys.

Monikulttuurisuus ja kulttuurin monimuotoisuus

Monikulttuurisuus kalskahtaa jo pitkälle pureksitulta aiheelta. Puhe monikulttuurisuudesta on usein väsähtänyttä ja ponnetonta. Asia itsessään on kuitenkin ajankohtaisempi kuin koskaan ennen. Muukalaisvastaisuutta ei puheilla eikä tähänastisilla teoilla ole saatu hillittyä. Yhdenmukainen kulttuurimme taipuu hitaasti uusiin muotoihin. Kuitenkin kulttuurin muuntuminen ja monimuotoistuminen voi avata kaikille suomalaisille mahdollisuuden nähdä maailma toisin ja avartaa käsityksiään ihmisistä ja ilmiöistä.

Helsinki ja pääkaupunkiseutu kulkevat edellä suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumisessa. Taidekasvatuksella on siksi Helsingissä erityisiä tehtäviä. Pystytäänkö Helsingissä näkemään väestön moninaiset tarpeet ja tekemään mahdolliseksi taidekasvatuksen erilaisia muotoja, jotka tavoittaisivat suomalaisten keskiluokkaisten tyttöjen lisäksi pienet pojat, nuoret miehet, maahanmuuttajanuoret ja ne kaupungin nuoret, joita uhkaa syrjäytymisvaara perheen sosioekonomisen taustan vuoksi? Haastava kysymys on myös se, miten erityistä tukea tarvitsevat ja vammaiset lapset ja nuoret voisivat päästä osalliseksi tanssikokemuksista.

Yhdysvaltalainen tanssintutkija ja pedagogi Sherry Shapiro pohdii, mitä globaali estetiikka voisi tarkoittaa tanssin kohdalla. Hän toteaa, että se pitää sisällään ajatuksen tanssin monimuotoisuudesta sekä tanssin monista kulttuurisista merkityksistä. Globaali estetiikka pyrkii heijastamaan erilaisten ihmisryhmien ja sosiaalisten tilanteiden tarpeita ja ylittämään ajatuksen siitä, että tanssi jo itsessään, pelkästään ei-kielellisyytensä vuoksi, pystyisi rakentamaan kulttuurisia siltoja. Shapiro väittää, että niin kauan kuin tietyt tanssimuodot nähdään ylivertaisina toisiin nähden, jää tanssikäsitysten avartuminen toteutumatta.³

Tältä pohjalta tarkasteltuna suomalainen tanssikulttuuri paljastuu yhdenmukaistavaksi ja jopa hegeemoniseksi. Taiteen perusopetukseen yhdenmukaistamisen paine kohdistuu opetusta tarjoavien oppilaitosten keskinäisen paremmuuden ja oppilaiden menestymisen vertailuna, jonka huipentumana ovat erilaiset katselmukselliset ja kilpailut. Hyvän tanssin kriteerit perustuvat 'dominoivaan estetiikkaan'⁴ sekä tanssijan taidollisiin, ilmaisullisiin ja ulkomuotoon liittyvien ominaisuuksien

³ Shapiro 2008, 255

⁴ Ibid.

arvottamiseen. Nämä tavoiteltavat ominaisuudet ovat länsimaisen taidesanssin perinteestä johdettuja, ja niiden suodattuminen taiteen perusopetuksen tavoitteistoon on väistämätön perinteen jatkamisen tapa. Kun tällaiset ulkonäköön, kehon rakentamiseen ja motorisiin taitoihin liittyvät ominaisuudet vielä usein liitetään käsitykseen lahjakkuudesta suurelta osin perinnöllisenä 'lahjana', kärjistyy taidekasvatuksen eriarvostava tendenssi entisestään. Taiteen perusopetuksen laaja opetussuunnitelma on suunnattu nimenomaan lahjakkaille ja motivoituneille oppilaille, ja maahamme onkin syntynyt tanssin ammatilliseen koulutukseen valmistava, puoliammattimainen koulutuslinja. Opetussuunnitelma perustuu länsimaisen taidetanssin muotoihin, jossa klassisella baletilla on keskeinen asema.

Laajan opetussuunnitelman mukainen taidekasvatus tanssin alalla on arvokasta tanssitaiteen kehittymisen näkökulmasta. Myös tanssin ammattiin havittelevan nuoren oppilaan kannalta on hienoa, että mahdollisuus tavoitteelliseen tanssinopiskeluun on olemassa koulun ulkopuolella – yleissivistävä kouluhan on jättänyt taidekasvatuksen lapsipuolen asemaan, suorastaan heitteille. Tässä koulutuspoliittisessa ajattelussa taustalla lienee ajatus taideammateista erityisinä, vain harvoille mahdollisina aloina – tai aloina, joiden yhteiskunnallinen hyöty on rajallinen.

Taideala onkin eriarvoisessa asemassa verrattuna mihin tahansa muuhun ammatilliseen alaan, että siihen valmistautuminen on aloitettava kouluikäisenä, koulun ulkopuolella, perheen taloudellisella tuen ja kannustuksen myötä. Ajatellaanpa melkein mitä tahansa muuta alaa, vaikkapa lääketiedettä tai teknillisiä ammatteja. Peruskoulu ja toisen asteen koulutus, sekä tietenkin itsenäinen opiskelu, antavat valmiudet ammatillisiin opin-

toihin. Tanssin alalla ammatilliseen koulutukseen on lähes mahdotonta päästä ilman vuosien omaehtoista opiskelua koulun ulkopuolella, aivan kuten musiikissakin. Tämä tilanne on hämärtänyt taidekasvatuksen yleissivistävää tehtävää entisestään, ja pohdinta tasa-arvon, hyvinvoinnin ja saavutettavuuden kysymyksistä on jäänyt vähälle huomiolle.

Kohti saavutettavaa ja moniarvoista tanssikasvatusta

Mikäli taidekasvatuksen yhteiskuntaa, yhteisöjä ja yksilöitä eheyttävä tehtävä nähdään ensisijaisena, on sen toteuttamisen muotoja monipuolistettava päämäärätietoisesti. Tanssikasvatuksen sisältöä tulisi tarkastella globaalin estetiikan näkökulmasta ja nostaa esille muiden maiden ja kulttuurien tanssiperinnettä länsimaisen tanssikulttuurin ohella. On tärkeää huomata, että niin länsimainen taidetanssi kuin kaupallisten, ylikansalliset tanssimuodotkin heijastavat länsimaisen kulttuurin ylivoimaisuutta, jos niitä tarkastellaan maahanmuuttajan, lähiönuoren tai vammaisen oppilaan näkökulmasta.

Taiteen perusopetuksen järjestäjien ja kunnallisen taidehallinnon vastuulla on nähdä tanssikasvatus yhteisöllisyyttä ja moniarvoisuutta rakentava projektina. Suomalaiseen taide-elämään yhteisötaiteen ajatus on tullut viiveellä verrattuna esimerkiksi Englantiin, missä tanssitaitelijat ovat omaksuneet sosiaalisen vastuun ajatuksen aivan toisin kuin meillä. Tanssiprojekteja tulisi viedä sellaisiin yhteisöihin, joissa tanssia on harvoin mahdollista kokea. Projektit tulisi tehdä mahdollisimman saavutettaviksi ja sisällöltään yhteisön tarpeista nouseviksi niin, etteivät taloudelliset tekijät, ennakkoluulot tai pelot omista taidoista estäisi osallistumista. Lasten ja nuorten oma kulttuurinen osaaminen ja heidän luovat

KUVA:
MAURI TAHVO-
NEN, ANNANTALON
TAIDEKESKUS

voimavaransa ovat tällaisen toiminnan peruslähtökohta. Toiminta ei ole perinteistä pedagogiikkaa, jossa opettaja opettaa ja oppilaat oppivat, vaan vastavuoroisuuteen perustuvaa luovaa toimintaa. Toivottavaa olisi, että tällaisissa projekteissa eri taustoista tulevat lapset ja nuoret voisivat työskennellä yhdessä. Ryhmissä voisi olla tyttöjä ja poikia, eri kansallisuuksia, eri uskontokuntiin kuuluvia, vammaisia ja ei-vammaisia.

Helsingissä taidekasvatus voisi ryhtyä suunnannäyttäjäksi muille toimialoille, muille kaupungeille ja kunnille. Se voisi ottaa lähtökohdakseen eheyttävän yhteiskuntapolitiikan, joka nojaa periaatteeseen yhteisöllisyydestä ja välittämisestä. Se voisi ottaa haasteekseen kumota professori Matti Rimpelän (2008) väitteen siitä, että 1990-luvulta lähtien kunnat ovat keskittyneet pahoinvointipolitiikkaan, eli pahoinvoinnista aiheutuneiden ongelmien korjaamiseen. Rimpelän kysymys siitä, miten välittäminen ja yhteisöllisyys toteutuvat julkisen vallan toiminnassa, on osuva. Hän puhuu erityisesti terveys- ja sosiaalitoimesta, mutta myös koulutuksesta. Taidekasvatusta ei ehkä ensimmäiseksi yhdistetä hyvinvointipolitiikkaan, mutta modernin jälkeinen taidekasvatus voisi olla nimenomaan sitä. Tämän ei tarvitse tarkoittaa tanssitaiteen kehityksen pysähtymistä, suomalaisen tanssiperinteen hylkäämistä eikä lahjakkaiden tanssiharrastajien jarruttamista. Tanssitaide, kuten taide ilmiönä yleisestikin, kehittyy suorassa yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan. Taiteen merkitys perustuu sen kykyyn heijastaa ajassa liikkuvia kysymyksiä ja antaa ihmisille mahdollisuuksia käsitellä heille merkityksellisiä aiheita monitasoisesti. Monikulttuurinen Suomi ja moniarvoinen Helsinki tarvitsee taidekasvatusta, johon kaikilla on mahdollisuus osallistua.

Eeva Anttila (Tanssitri, KL) työskentelee Teatterikorkeakoulussa tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksella tanssipedagogiikan professorina.

Kirjallisuus:

Astor, J. 2001. Ei kenenkään maalla – Taidekasvatuksen pitkä murros 1980–90-luvuilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Koramo, M. 2009. Taiteen perusopetus 2008: Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007–2008. luettu 2.10.2009: [www.oph.fi/download/46516_taitteen_perusopetus_2008.pdf]

Laki 424/92: Laki Taiteen perusopetuksesta.

Rimpelä, M. 2008. Elämä pelissä: Miksi kunnia ei kiinnosta hyvinvointi – ei edes lasten? Luettu 20.6. 2009: [www.pohjois-pohjanmaa.fi/file.php?2603].

Shapiro, S. 2008. Dance in a world of change: A vision for global aesthetics and universal ethics. Teoksessa S. Shapiro (toim.). Dance in a world of change: Reflections on globalization and cultural difference. Champaign, IL: Human Kinetics, 253–274.





Nuorisosirkuksen viehättävä omaleimaisuus

**MAIJU
MUSTONEN**

Suomessa on hyvin omaleimainen nuorisosirkuskulttuuri, joka yltyä eteläkärjestä aina pohjoisimpaan Lappiin saakka. Sirkuksesta on kehittynyt viimeisen reilun kolmenkymmenen vuoden aikana varsin katu-uskottava lasten ja nuorten harrastusmuoto. Haminaan aikoinaan perustettu ensimmäinen nuorisosirkusyhdistys sai 1980-luvulla lukuisia seuraajia mm. Helsinkiin, Lahteen ja Tampereelle. Seuraavan vuosikymmenen alussa lasten harrastama sirkus näkyi jo televisiossa, minkä johdosta pieniä kouluja, kerhoja ja yhdistyksiä rekisteröitiin ympäri maata. Vielä siinä vaiheessa suuri yleisö piti sirkusharrastusta pilipalipellekerhona, ja ammattitaitteista suosittiin sähköisiä viihde- taiteilijoita, joiden myyntiartikkeleita olivat lentelevät moottorisahat ja muu extreme. Samaan aikaan harrastajien ja alalle kasvavien ammattilaisten parissa sirkus eteni taiteen suuntaan suurin harppauksin ja laajeni viihdestä kulttuurin puolelle.

Lapsi- ja nuorisosirkusten taiteellinen ja tekninen taso nousi uusiin ulottuvuuksiin koko Eurooppaa ajatellen. Suomalaisen nuorisosirkuskulttuurin osuutta tähän ei ole syytä lainkaan vähätellä. Tason nousuun ja lajin monipuolistumiseen maassamme vaikutti suuresti Nuorisosirkusliiton omat festivaalit,

jossa sirkuslaiset tapasivat vuosittain toisiansa ja pääsivät vertailemaan lajin edistymistä. Festivaalit olivat hyvä areena myös kaikelle kokeelliselle, taiteelliselle ja tekotaiteellisellekin; jos vaan pokkaa löytyi, lava oli vapaa. Sirkuskoulut ja -ryhmät valmistelivat tapahtumaan puolituntisia show-kokonaisuuksiaan, jotka he rakensivat tietyn sadun, teeman tai tarinan ympärille. Vaikutteita ja ideoita ammennettiin suurista maailman sirkuksista, tunnetuista varieteista ja teattereista. Vapaasti kehittämällä ja kokeilemalla syntyi tämä maamme sirkusharrastajia yhdistävä omaleimainen tyyli- ja laatu: suomalainen nuorisosirkus. Se on eurooppalaisittainkin kovan tason ja laadukkaan estraditaiteen asemassa.

Nuorisosirkus on sitä itseään

Sirkusyleisön, -harrastajien ja alalla työskentelevien yleiseksi puheenaiheeksi on noussut kysymys: Perinteistä vai Nykysirkusta? Kumpaa kannatat? Nuorisosirkustoiminnassa tämä kahtiajako on tätä nykyä muodostunut suden kuopaksi. Pitää päättää: paljeteilla vai ilman? Juonnoilla vai ilman juontoja? Live-musiikki vai nauha? Käsikirjoitus vai improvisaatio? Ikään kuin tietyt elementit määrittelisivät esityksen taiteellisuuden ja uutuuden. Jos

ollaan Nyky-leirissä, onko parempi mitä vähemmän sirkusta? Entä jos ollaan Perinteisen puolella – onko siellä periaatteessa mikään kiellettyä, kunhan se on tarpeeksi myyvä. Näin ollen lähes jokainen esitys keikkuu joka tapauksessa nuoran keskellä. Se, tiputaanko kuoppaan, riippuu yleisöstä, sillä sekä ammattilaiselle että nuorisosirkuslaiselle yleisön palaute on tärkein. Oleellisinta lienee että yleisö tuntee ja kokee edes jotain.

Hyvin usein aikuisuutta lähestyvä nuori harrastaja tai alan opiskelija valitsee joukkueensa jyrkästi. Se on ongelma, sillä sirkuksessa juuri avarakatseisuus synnyttää uusia tuulia. Alan opettajilla, kouluttajilla ja esiintyvillä ammattilaisilla onkin tässä ratkaiseva merkitys. Nuoria pitää kasvattaa niin, että sirkuksen rikkaudet ja moninaisuus hahmottuvat harrastajille. He ovat tuleva yleisö.

Olisi suotavaa, että suomalaiselle nuorisosirkukselle ominainen edistykellinen sirkuskasvatus säilyisi. Niin hullut kuin perinteisemmätkin ideat on rohkeasti kokeiltava ja tuotava esiin – harrastusvaiheessahan sen nimenomaan pitäisi olla mahdollista. Sirkuskouluissa ja -kerhoissa tehdään värikästä, monipuolista, kasvattavaa, avartavaa ja kaikilla tavoin liikuttavaa nuorisosirkusta. Tämän rinnalla spekulointi nuorisosirkuskulttuurin taiteellisuudesta tuntuu turhautavalta.

Lapset ja nuoret esiintyjinä

Tänä päivänä nuorisosirkustoiminta näkyy maassamme kaikkialla. Sirkus on suosittu harrastus, johon tullaan ennen kaikkea liikkumaan ja luomaan sekä hakemaan vastapainoa kilpailullisille lajeille. On muodostunut jo tiettyjä käsityksiä ja odotuksia, jotka sirkusharrastustoiminnan tulisi täyttää. Lajin räjähdysmäinen kehitys ja suosio tuntuvat johtaneen siihen, että samanlaista edistystä ja kehittelyintoa osataan vaatia vastakin.

Lasten- ja nuorten sirkusesityksiä katsellessa ei tule pohtineeksi mistä lähtökohdista juuri kyseinen yksilö eli esiintyjä on ponnistanut. Tai minkälaiset resurssit sirkuskoulu on tarjonnut tai minkälaiset se on voinut tarjota lajin asemaan nähden. Mieleen tulee kysymys: odotetaanko sirkuskouluilta ja niiden oppilailta jo liikvoja? Televisiossa ja suurissa tapahtumissa olemme tottuneet näkemään maamme nuorisosirkuslaisia, jotka ovat taidollisesti täysin ammattilaistasoa. Tiettyihin tekniisiin suoriin ylittäminen ei kuitenkaan tee esiintyjästä ammattilaista. Sirkuksella elämiseen ja ansaitsemiseen tarvitaan jotain paljon enemmän. Suurin osa harrastajista tulee sirkuksen pariin muun kuin tulevan ammatin toivossa, ja heille riittää mahdollisuus itseilmaisuun. Vertailua toisiin tietysti tapahtuu, ja voi olla kova paikka todeta, minkälaisen työn takana tiettyjen taitojen omaksuminen on. Onneksi sirkuksessa on niin laaja-alaiset ilmaisukeinot, ettei sirkusharrastuksen parissa kasvavasta tarvitsekaan leipoa ylliliikkuvasta pepsodent-hymyistä lihaskimpua. Ja onneksi suomalaiseen nuorisosirkuskulttuuriin ei kuulu järkyttävä lasten pakottaminen epäinhimillisiin suoriin. Meillä ei ole taivuttu siihen kehityssuuntaan, vaikka paineet edistystä ja kehittämistä lajia ovat kovat.

Ammattilaisten osalta maailmalla on menty jo siihen pisteeseen, että sirkuksiin pestataan suoraan erilaisilla voimisteluaarenoilla pärjänneitä kilpaurheilijoita. Sirkusmaneesille tuodaan ilmatäytteiset voltimatot, hurjat heitot ja hullut asennot. Niihin lisätään hyppysellinen glitteriä, kourallinen paljetteja, kanaverkkoa ja krepipaperia – ja hoplaa! Näinkö syntyy tulevaisuuden sirkustähti?

On ihaninta katsoa esitystä, jossa lapsella tai nuorella on mahdollisuus tuoda mukaan omaa persoonallista ilmaisua. Toivottavasti niin

harrastajat, opettajat kuin yleisökin säilyttäisi saman avarakatseisuuden ja luovuudeninnon sirkusta kohtaan. Oman motivaation pohjalta sirkusharrastuksesta voi ammentaa itselensä kunnianhimoisen kokopäiväharrastuksen tai vaikka letkeän leikkihetken.

Harjoittelun tylsyys ja ihanuus

Sirkusharrastukseen liittyy erikoisia mielikuvia ja syitä lajin valintaan on tietysti monia: joku ajattelee että siellä vilkas lapsi saa päästää höyryt pihalle, toinen näkee itsensä jo lentävän trapeksilta toiselle paljettiunelmassa, kolmas miettii puhuvatko valmentajat suomea ja neljäs haluaisi kerta toisensa jälkeen leikkiä sirkusleijonaa. Sirkuksen perustaitojen opettelussa on paljon hyviä puolia kehitetään tasapainoa, koordinaatiota, ryhmätyöskentelytaitoja, luottamusta, esiintymistä, rytmitajua ja kaikenlaista kehon hallintaa. Toisaalta myös runsauden pula on valtava, kun pitäisi harjoitella kaikkea askelta pidemmälle, pitää samaan aikaan joka lajin perustaitoja yllä, eikä juuri sille oppilaan omalle lempijutulle tunnu jäävän aikaa. Perustaitojen hiominen ja saattaminen ns. esiintymiskelpoiseksi onkin monelle harrastajalle yllätys: ”Taas kuperkeikkoja! Miksi aina tämä venytys? No kun mä osaan jo kolmella pallolla!” Miten kerta toisensa jälkeen osaisi innostaa lasta ja selittää ettei ammattilainenkaan hypää harjoituksissaan ensimmäisenä ylipagaattiin, vedä tuplavolttia kylmiltään tai ala heittämään seitsemää keilaa takki päällä ja farkut jalassa. Sirkustaitojen opetteluun kuuluvat olennaisesti lämmittely, tylsä tempujen hiominen ja lukemattomien toistojen määrä.

Oma lukunsa on ilma-akrobatia, johon liitetään kaikista eniten glamouria ja ruusuisia mielikuvia. Kauden alussa ilma-akrobatiatun-

nit pullistelevat oppilaita, mutta aina harjoittelun edetessä väki vähenee ainakin puoleen. Erilaiset nirhat ja mustelmat voivat olla paljon harjoittelevalle arkipäivää. Monelle ilma-akrobatian kivuliaisuus tulee yllätyksenä. Kukaan ei ole kertonut, että ilmaprinsessoilla on iho reisien kohdalta kova kuin kantapäät, kädet rakoista verillä sekä sääret ja kainalot palaneet karrelle. Kipu ja tuska eivät saa näkyä lavalla.

Hieman sarkastisesti ajatellen sirkus antaa kyllä armoa; jos nuorallatanssijalta menee jalka, hän voi seistä käsillään. Jos jonglööorilta menee käsi, hän voi treenata head rolleja eli vierittää palloa päällään. Mutta vakavasti ottaen sirkuksen rikkaus on siinä että harrastajalle kuin harrastajalle löytyy tilaa ja tilausta – valinnanvaraa on niin runsaasti. Jokainen kokee ihan varmasti jossain vaiheessa niitä onnistumisen elämyksiä!

Yhteishenki on sirkuksen sielu

Yhteishenki on yksi nuorisosirkustoiminnan perusta, jota tulee vaalia kuin suurta aarretta. Maan sisäinen totinen kilpailu on vähäistä, joten kannustaminen ja tempujen opettaminen eteenpäin on alalla luontevaa. Suomen Nuorisosirkusliitto on maamme kattojärjestö, joka omalta osaltaan ylläpitää vallitsevaa yhteishenkeä. Se järjestää leirejä, tapaamisia ja festivaaleja sekä julkaisee alan lehteä, jossa sirkuskoulut pääsevät tasapuolisesti esiin omasta aktiivisuudestaan riippuen. Voisi jopa sanoa, että sirkuskouluilla vallitsee uskomattoman toimiva keskinäinen harmonia. Tämä sopu näkyy myös oppilaiden välillä ja välittyy harjoituksissa iästä ja sukupuolesta riippumatta. On ihana nähdä kuinka harrastajat treenaavat sulassa sovussa samalla tunnilla ala-asteikäisistä nuoriin aikuisiin. Harvoin törmää siihenkään ongelmaan, että

vastakkaisen sukupuolen edustaja ei kelpaisi vaikkapa venytyspariksi. Sirkuskouluissa syrjintää ei kaikeksi onneksi tunneta, sillä kukaan ei tiedä missä asemassa kukin on omassa koululuokassaan, omalla pihallaan tai kotonaan. Ilmeisesti sirkuskouluihin hakee niin värikästä porukkaa, ettei kenellekään tule mieleen arvostella toista. Kannustaminen, tsemppaaminen ja toisen kehuminen on treeneissä jokapäiväistä.

Jo pelkästään Helsingissä toimii useita sirkuskouluja, -kerhoja ja -ryhmiä rinta rinnan. Kukin on profiloitunut omalla tavallaan, mutta jokainen painii vastaavien resurssi-, rahoitus- ja koulutusongelmien kentässä. Yhteisymmärrys on vertaansa vailla, sillä kaikilla ryhmät täyttyvät oppilaista, opettajapula on aina päällä ja erilaiset hankkeet avustuspäästösten varassa.

Opittavaa riittää

Kaikkea hyvää suomalaisessa nuorisosirkustoiminnassa ei ole vielä omaksuttu. On muutamia muualla maailmassa jo pitkälle kehittyneitä alueita, jotka ovat täällä vasta alkutekijöissään. Näistä yksi on sosiaalinen sirkuksen erilaiset toteuttamismuodot. Aikoinaan, alan kerhojen syntymävuosien aikaan, sirkus oli huippuedullinen, joskus jopa ilmainen, harrastus. Ilmeisesti tähän otettiin mallia Etelä-Amerikan ja Aasian ns. katulapsisirkuksista, jotka olivat ihan aito suojapaikka köyhien maiden orvoille lapsille. Myös Suomessa koettiin, että sirkus sopii itse harrastuksen luonteen puolesta paitsi liikunnallisiin myös sosiaalisiin tarpeisiin. Jostain syystä, ilmeisesti kaikesta halveksunnasta ja ennakkoluuloista johtuen, maassamme kuitenkin keskityttiin nostamaan sirkuksen väljähtynyttä imagoa, jolloin sosiaalinen puoli unohtui. Muistoihin jäivät mm. Espoon Suvelassa toimiva

Suvelan sirkuskoulu, johon hakeutui muiden muassa tämän ongelmaiseksi koetun lähiöalueen nuoria. Omanlaisensa menetys oli myös Lasten Päivän Säätiön vetäytyminen Linnanmäen sirkuskoulun vetovastuusta; aikaisemmin vähävaraisille perustettu ilmainen sirkuskerho siirtyi yhdistystoimintaan, joka porskuttaa nyt epävarmoilla tukirahoilla ja harrastusmaksuilla. Onneksi Lasten Päivän Säätiö on vielä toistaiseksi taustatukijana.

Muutokset olivat eräänlainen herätys, joten sosiaalisen sirkuksen puolta alettiin tutkia ja kehitellä, joskin muutaman vuoden viiveellä. Tällä hetkellä erilaisia maahanmuuttajille, erityislapsille ja tukea tarvitseville perheille suunnattuja sirkusprojekteja on jo useita. Menekki on ollut valtaisa, ja tarve näyttää vain kasvavan. Sirkus on kiistatta suvaitsevainen ja kaiken mahdollistava harrastus, jossa erilaisuus saa näkyä, jos niin haluaa.

Toinen pitkään kytenyt ongelma liittyy opettajakoulutukseen, etenkin jatkokoulutautumiseen sekä työalaa koskeviin kysymyksiin. Maassamme koulutetaan sirkusammattiin sekä toisen asteen että korkeamman asteen oppilaitoksessa. Sirkusopiskelijoita valmistuu joka vuosi yksi luokallinen, mutta tulevia sirkusopettajia ei näy missään. Opettamaan suostuvien sitouttaminen on hankalaa, sillä yksi sirkusyhdistys ei voi välttämättä tarjota kokopäivätyötä vuoden ympäri. Lisäksi alalle hakeutunut on tietysti tehnyt kehonsa kanssa valtavasti töitä, hionut tekniikkaa ja esiintymistä. Mikä siis saisi hänet jäämään kotikunnan liikuntasaliin, jos vaihtoehtona on esiintyminen maailman turuilla ja toreilla? Valitettavasti ammattilaiskentällä estradi ei ole enää kaikille avoin, ja töitä löytääkseen täytyy nähdä paljon vaivaa, saada mainetta sekä uskaltaa markkinoida ja hin-

Viereisen sivun kuva:
Sirkuskoulu Cirko.
KUVA: MIA BERGIUS

noitella osaamisensa. Ehkä alan kunnianhimoisille harrastajille ja opiskelijoille ei ole valotettu esiintyvän taiteilijan arkielämän realiteetteja tarpeeksi. Tai sitä kuinka vähän valmiita esiintymisareenoita itse sirkusartisteille on tarjolla.

On havaittavissa, että sirkusopetus vetää jatkuvasti jaksamisen ja riittämättömyudentunteen rajamailloja. Kauan alalla työskentelevien olisi syytä päästä jatkokouluttautumaan, jotta kehityksen perässä pysyttäisiin. Temput ja vaatimukset ovat menneet hurjemmiksi ja sitä myötä turvallisista harjoittelua pitäisi olla lapsille ja nuorille tarjolla lisää. On hyvä, että omatoimiset parkour-, näytöstaitelu-, stunt- ja trampoliiniharrastajat löytävät sirkuskoulun saleihin, mutta onko heille antaa eväitä järkevään ja turvalliseen harjoitteluun. Vaikka sirkusopettajan vastuu päättyy tunnin loputtua, kannattaa miettiä kuinka nuori hyödyntää opittua taitoaan vapaa-ajalla. Esimerkiksi tulenpuhallus-buumi aiheutti taannoin paljon loukkaantumisia, kun temppuja testattiin kotioiloissa omilla tinnereillä.

Grande Finale

Pienelle harrastajalle pelkkä sirkuksen lumo tai vilpitiön esiintymisinto antaa oivan motivaation harjoittelulle. Sirkuksen perustaitoja opeteltaessa lapsi edistyy silminnähden, ja hän voi kokea onnistumisen elämyksen jokaisella harjoituskerralla. Mitä tietoisemmaksi nuori tulee kehostaan ja ympäristöstään, sitä kriittisemmäksi mielipiteet omasta harjoittelusta ja varsinkin esiintymisestä muodostuvat. Omien taitojen, kehon ja persoonan saattaminen arvioivien silmien eteen ovat rankka paikka esiintyjälle kuin esiintyjälle. Toivoisikin, että itse harjoittelu ja esiin-

tymiskokemukset toisivat tietynlaista itsevarmuutta ja hyväksyntää nuorelle sirkusharrastajalle. Myös sirkuksessa mokaillaan - ja se on sallittua!

Sirkus on verrattoman outo sekoitus epätsekkyyttä, egoismia, ryhmätyöskentelyä ja sooloilua. Se on nuorisotyön, viihteen, kulttuurin, taiteen, liikunnan ja urheilun sekametalisoppa, joka ei sovi mihinkään muottiin. Kun törmää ihmisiin, jotka eivät oman sanojensa mukaan pidä sirkuksesta, humahtaa veri päähän ja tekee mieli huutaa: ”Et vain ole nähnyt sitä sirkusta, josta sinä olisit pitänyt!” Se, että joku ei pidä esittävästä taiteesta täytyy kuitenkin hyväksyä. Edes sirkus ei miellytä kaikkia.

Onneksi olemme tulleet kauas siitä epäkunnioittavasta friikki-sirkuksesta, jossa maailmaa kiertäviä ihmisiä ihmeteltiin kuin karjaa. Kehitystä on myös se, ettei vangittuja villieläimiä ja sirkusta sotketa enää automaattisesti samaan syytyyn. Tämän päivän sirkus voi olla telta, purut, popcornit ja encorét tai se voi olla näyttämö ja ihmiskeho. Jotakin aina ylitetään, itsensä vähintään. Jotakin aina kosketetaan, toivottavasti yleisöä. Oli kyseessä sitten harrastaja tai ammattilainen, sirkus on kaksisuuntaista. Sirkuksessa tarvitsemme toisiamme ja siksi se on jotain niin tavattoman rakastettavaa.

Maiju Mustonen on vannoutunut nuorisosirkuslainen; Sorin sirkuksen kasvatti ja nykyinen Linnanmäen sirkuskoulun toiminnanjohtaja ja pääopettaja.



Mahdoton tehtävä! Q-teatteri ottaa haasteen vastaan

**JAANA
TASKINEN**

Q-teatteri on freelance-näyttelijöiden vuonna 1990 perustama ammattiteatteri, joka tuottaa kahdesta kolmeen omaa ensi-iltaa vuodessa ja järjestää yhteistyössä Koko-teatterin ja Smeds Ensamblen kanssa kansainvälistä Baltic Circle-festivaalia. Q-teatterin jäsenistöön kuuluu noin 50 freelancer-taiteilijaa: näyttelijöitä, ohjaajia, valosuunnittelijoita, pukusuunnittelijoita, lavastajia, valokuvaajia, graafisia suunnittelijoita, näytelmäkirjailijoita, tuottajia, teatteriteknikoita ja yleisötyövästävää. Näistä vain muutama on teatterin palkkalistoilla vakituisesti. Huolimatta siitä, että henkilökuntaa ja resursseja on niukasti, Q-teatterissa on jo vuonna 2002 käynnistetty koululaisille suunnattuja taidekasvatushankkeita yhteistyössä Helsingin kulttuurikeskuksen kanssa. Erilaisia taidekasvatuksen projekteja on tietenkin tehty teattereissa iät ja ajat, mutta silti yleisötyövästävään tai teatterikuraattorin virkoja on perustettu teattereihin vasta ihan viime vuosina. Tällä saralla Q-teatteri on yksi edelläkävijöistä, aloitin itse vuonna 2004 kehittämään teatterin taidekasvatusta ja vuodesta 2006 asti olen toiminut täysipäiväisenä yleisötyövästävänä.

Miten taidelaitos voi toteuttaa taidekasvatusta?

Q-teatterin taidekasvatuksessa lähtökohtana on nuorten osallistaminen, ei vain katselijoina, vaan aktiivisina toimijoina ottamaan osaa kulttuurin luomiseen. Keskeistä on tutkia kysymystä mikä on tärkeää saattaa näkyväksi teatterin keinoin? Tämä voi tarkoittaa keskustelua yksittäisestä esityksestä tai esittävästä taiteesta yleensä, nähdyn esityksen teemojen työstämistä omakohtaiseksi kokemukseksi, omien kohtausten tai kokonaisen oman esityksen valmistamista. Q-teatterin taidekasvatuksessa olennaisinta on nuorten oma tekeminen. Teatteritaiteeseen tutustumisen ohella tavoitteena on nuorten sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen, erilaisuuden kunnioittaminen sekä yhteistyöhön sitoutuminen. Erilaisten ilmaisuharjoitteiden kautta tapahtuva työskentely tutustuttaa nuoria sosiaalisten tilanteiden jännitteisiin, omien estojen voittamiseen ja rajojen rikkomiseen päihdetömästi. Yhteistyötä tehdään Helsingin kulttuurikeskuksen sekä helsinkiläisten yläkoulujen, lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten kanssa. Työtapoja ovat mm. yksit-

täiset teemaalliset työpajat, kuuden viikon opetusprojektit, nuorten omaan esitykseen tähtäävät produktiot ja teatterin harrastuspiiri.

Millaista oppimista teatterin tekeminen voi tarjota?

Minulle teatteri tarkoittaa ihmisten mahdollisuutta kokoontua yhteen tuodakseen näkyväksi jotain, mikä pysyisi näkymättömänä, mikäli sitä käsiteltäisiin keskustellen, kirjoittaen, piirtäen tai musisoiden. Olennaista on, että joukko ihmisiä kokoontuu yhteen ja on halukkaita esittämään muille jotain sellaista, jota heidän mielestään on mielekästä esittää. Heidän täytyy kommunikoida toistensa kanssa siitä, mitä esitetään. Tähän valintaan liittyy valtava määrä arvoja, yhteistyön haasteita, tunteita ja epävarmuutta. Mutta tässä prosessissa piilee mielestäni teatterin tekemisen hienous; olemme tosissamme leikin tähden ja yritämme näyttää maailmasta jotain toisille. Teatteriesityksen katsominen on tietenkin subjektiivinen kokemus. Voimme keskustella ja tutkia myös sitä, mitä esityksen katsoja kertoo itsestään tulkitessaan esitystä tietyllä tavalla. Onko esitetty aihe katsojalle tärkeä? Miksi? Mikä ylipäänsä on tärkeää? Olen siitä onnellisessa asemassa, että saan pohtia näitä ajatuksia nuorten kanssa päivästä toiseen ihan työkseeni.

Teatterin tekeminen on siis mahdollisuus hiljentyä sen äärelle, mikä meille on tärkeää ja miten kerromme itselle tärkeistä asioista toisille. Nuorelle ei välttämättä ole itseltään selvää mikä hänelle on tärkeää tai mitä hän oikeasti tuntee. Jos tätä nuorelta kysyy, saattaa helposti vastauksena olla ”emmä tiä”, siksi omista tunteistaan kertomista täytyy harjoitella. Draamaharjoitteet, jotka pohjaavat kokemusten tarkasteluun ovat oivia työvälineitä tutustuttaa nuor-

ta omaan arvomaailmaan ja kokemuksiin. Erilaiset tarinankerronnan harjoitteet taas helpottavat omista kokemuksista ja tuntemuksista kertomista toisille. Voimme lähteä esimerkiksi siitä, mitä on minimissään sanottava jostain ilmiöstä, että joku toinen saattaa ymmärtää mitä kertoja tarkoittaa. Jos kuvailen huonotani sanomalla pelkästään että siellä on matto lattialla, jää kuva hyvin avoimeksi, mutta pyöreä, punainen ja kulunut matto tekee mielikuvas- ta huomattavasti tarkemman. Askel askeleelta päästään siihen, että luottamus ja kommunikaatio kehittyvät ja nuoret pystyvät yhdessä luomaan hätkähdyttäviä ja ennalta arvaamattomia kohtauksia. Tähän ei tarvita erityisiä taitoja tai välineitä, ainoastaan tehtävän vakavasti ottaminen.

Mitä tämä on tarkoittanut käytännössä?

Joulukuussa 2004 Q-teatterissa sai ensi-iltansa esitys nimeltä Sokea piste. Esityksen käsikirjoittajat ja näyttelijät olivat helsinkiläisen Naulakallion erityiskoulun oppilaita. Projektin lähtökohtana oli valmistaa esitys teemoista, jotka nousivat esille Q-teatterin ohjelmistoon kuuluneesta Rivosuinen prinsessa esityksestä. Sokea piste oli eräänlainen esityksellinen kommentti Q-teatterin esitykseen.

Kaikilla Naulakallion erityiskoulun oppilailla on taustalla sellaista, jonka vuoksi he eivät ole jatkaneet opintojaan peruskoulun yleisopintoryhmässä; yleensä sosiaalisia ongelmia (suurin osa oppilaista asuu kasvatuslaitoksessa) sekä oppimis- ja keskittymishäiriöitä. Projektin ’piilo-opetuksen’ lähtökohta oli päästä työstämään näitä asioita teatterin keinoin. Olen itse asunut nuorena lastenkodissa ja minulle on intuitiivisesti ollut selvää, että tuota vaihetta elämässä on hyvä päästä tarkaste-

lemaan muutenkin kuin terapeutin istunnoissa. Vaikka esityksen lähtökohtana oli poimia teemat nähdystä esityksestä, niin teemoja työstettiin eteenpäin käsitellen aiheita, jotka nousivat nuorista itsestään. Projektin suurimmat saavutukset liittyvät siihen, että nuoret saivat mahdollisuuden hahmottaa itseään ja elämäänsä liittyviä asioita sekä muotoilla niitä toisille näkyväksi. Se, että esitys sai hyvin positiivisen vastaanoton ja kovasti kehuja, vahvisti nuorten kokemusta siitä, että he ovat kykeneviä välittämään itselleen tärkeänä pitämiä asioita myös ulkopuolisille. He myös oppivat työskentelemään yhteisen päämäärän hyväksi ja huomasivat vaikeina hetkinä kuinka tärkeää sitoutuminen sopimuksiin on. Yksi ihminen ei pysty pelastamaan projektia, mutta yksi ihminen voi sen tuhota, jos esimerkiksi jättää tulematta sovittuna aikana sovittuun paikkaan. Nuorten halu saada esitys valmiiksi kasvatti heissä vastuunottamista ja vastuullisuuden vaatimista toisilta.

Koska esityksen valmistaminen koettiin niin voimauttavaksi, päätettiin vuonna 2006 toteuttaa uusien Naulakallion oppilaiden kanssa yhtä haastava projekti. Näin marraskuussa 2006 Q-teatterissa sai ensi-iltansa rock-musikaali Uneksi todeksi. Esityksen valmistamista edelsivät vuonna 2005 teatteritunnit Naulakallion koulun oppilaille. Jo silloin muutama kahdeksaluokkalainen ilmoitti, että hekin haluavat esiintyä Q-teatterissa. Kesäkuussa 2006 nuoret matkasivat viikoksi Vartiosaaren musikaalileirille. Leiriä vetivät musiikin opettaja Elina Kannosto ja nuorten kanssa musikaalin tarinaa improvisoinut teatteri-ilmaisun ohjaaja Maria Santavuori. Q-teatterin yleisötyövastaavana liityin ohjaajaksi leirille muutamaksi päiväksi. Leirin tarkoituksena oli viettää aikaa yhdessä ja kasvattaa ryhmähenkeä. Musikaalin

lauluja sävellettiin ja tarinankerronnan kautta siirryttiin työstämään näytelmän kohtauksia teatterilliseen muotoon. Lisää ideoita pulppusi ja usko projektiin kasvoi. Harjoitukset tiivistyivät muutamaa viikkoa ennen ensi-iltaa. Yhdessä mietittiin viimeisiä juonenkäänteitä, alku- ja loppukohtausta, poissaoloja, kuka suostuu laulamaan ja kuka ylipäänsä aikoo esiintyä. Nähtiin monta raivokohtausta ja välienselvittelyä, mutta myös kaverien tsemppaamista ja lavalla tosissaan yrittämistä.

Viimeinen esitys alkoi katastrofin leijuessa ilmassa; erään ammattikouluryhmän oppilaat olivat päättäneet tulla katsomoon humalassa ja heidän käytöksensä ensimmäiset kolme minuuttia aiheuttivat jännitystä esiintyjissä ja turhautumista katsojissa. Mutta nuorissa esiintyjissä tapahtui jotain ihmeellistä: sen sijaan että he olisivat suuttuneet ja luovuttaneet kohdatessaan odottamatonta vastustusta he tukeutuivat toisiinsa ja päättivät näytellä kaikella voimallaan häiritsijät hiljaisiksi. Tämä antoi sellaista itsevarmuutta loppuesitykseen, että katsomo oli täysin myyty. Nuoret ottivat todella ilon irti jokaisesta sekunnista. Niin puhdasta iloa näyttelemisestä ja ylpeyttä omasta jutusta näkee harvoin.

Mikä mieli tällä toiminnalla on?

Juha Varto kirjoittaa teoksessaan Nuoruuden Viisautta seuraavaa:

”Nuori ihminen ei yleensä ole oppinut hallitsemaan itseään: häntä on istutettava koulussa 12 vuotta, jotta hän oppisi istumaan paikoillaan, olemaan hiljaa ja kuuntelemaan merkityksetömiä asioita, teeskennellen kiinnostunutta. Nämä seikat ovat myöhemässä iässä tuiki tärkeitä. Ne myös toimivat psyko-sosiaalisen sopeuttamisen keinoina: niiden avulla opetetaan olemaan välittämättä niistä voi-

mista, jotka nousevat omasta itsestä, painamaan tällaiset alas, pimentoon, tai siirtämään niiden vaikutukset toiseen ajankohtaan. Nuorelle luonnolliset fyysiset energianpurkaukset, sukupuolinen hyöky ja elolliselle aina kuuluva lyhytjänteisyys opetetaan tukahduttamaan. Samalla tavalla pyritään estämään näistä voimista kumpuava nuoren kyseleminen, epäileminen, joka on joskus epäkohdallista, mutta useimpien hyvin tarkkanäköistä ja pistävää, siis sopimatonta.”¹

Aivan viime aikoina on julkisuudessa puhuttu paljon nuorten julkisista ja jopa käyttäytymisestä toisiaan kohtaan. Usein kuultu lause ”mikään ei tunnu milään” näyttävästi nuorten maailmassa aivan päinvastaisena: kaikkein pienimmätkin asiat tuntuvat hirmuisella voimalla; pieninkin loukkaus saattaa aiheuttaa suhteettoman koston, tunteet kuohtuvat ääri-ilaidasta toiseen vimmisella vauhdilla. Tunnekouhut kuuluvat nuoren ihmisen elämään ja niiden hallitseminen ihmisenä elämisen opetteluun. Negatiivisten tunteiden kestäminen ja sosiaaliset taidot eivät kehity ilman tilanteita, joissa niitä päästään tarkastelemaan. Onko millään tavalla viisasta kasvatusta opettaa olemaan välittämättä voimista, jotka nousevat omasta itsestä, tai siirtämään niiden vaikutukset toiseen ajankohtaan? Eikö nuoria tulisi kannustaa olemaan tekemisissä niiden voimien kanssa, jotka itsestä nousevat. Olisiko taiteella mitään annettavaa tähän kasvuprosessiin?

Teatterin mahdollisuudet tunteiden näyttämönä

Uskon, että kaikenlainen taiteen parissa tapahtuva puuhastelu, varsinkin osaavan taidekasvattajan johdolla, mahdollistaa omaan itseensä tutustumisen. Nuorten luomissa teatteriesityksessä tunteet ovat usein

läsnä jo kohtausten sisältöihin liittyvinä elementteinä. Kun täytyy näyttellä vihaista, noloa tai rakastunutta, täytyy esitettävää tunteita käsitellä. Tämän lisäksi esityksen valmistaminen ja esittäminen herättää valtavan tunnekirjon. Tässä piilee pitkien, esitykseen tähtäävien prosessien mielekkyys. Esityksen rakentaminen niin, että käsiteltävä aihe ja kohtausten sisällöt nousevat nuorista viitoittaa tien sellaisten tunteiden pariin, joita he kokevat tarpeellisiksi käsitellä. Lisäksi ryhmäprosessissa päästään jatkuvasti tilanteeseen, jossa arvioidaan ”onko tämä ratkaisu hyvä näin?”. Oma voimakas tunne jonkun asian oikein tai väärin olemisesta täytyy perustella toisille, välillä saa hyväksynnän, välillä joutuu pettymään. Silti yhteistä rakkauden kohdetta, tekeillä olevaa esitystä, täytyy vaalia ennemmin kuin pitää kiinni omasta tunnekokemuksestaan.

Teatterissa lavalle nousemaan kaikkien täytyy olla tosissaan. Jos harjoituksissa joku lyö hanskat tiskiinkin tai häiritsee toisten työtä, vaikuttaa se kaikkien mielialaan. Tässä päästään selvittämään tärkeitä kanssakäymisen kysymyksiä; mitä ihmisellä on oikeus tehdä jos itseä ei syystä tai toisesta kiinnosta? Prosessiin osallistuvien täytyy sitoutua omien tunteidensa yli olemaan osa ryhmää, jonka ratkaisujen kanssa on vain eletävä.

Nuorilla ihmisillä on luontaisesti taipumus olla itsekeskeisiä ja tiukan paikan tullen tämä korostuu. Vaikka ryhmän vetäjän näkökulmasta jokaisen harjoituskerran aloittaminen siitä, että ”heitetään omat huolet hetkeksi nurkkaan ja tullaan tähän yhteisen esityksen maailmaan” saataakin tuntua raskaalta, uskon että se saattaa nuorelle opettaa arvokasta omasta tunnereaktiosta etäännymistä. Tietenkin jokaisen tunteita tulee kunnioittaa, mutta suhteellisuudentajun kehittyminen ja ener-

¹ Varto, Tampereen yliopisto, 1995

gian suuntaaminen johonkin itsen ulkopuoliseen toimintaan on tärkeää ihmiseksi kasvun kannalta. Yhtä lailla on tärkeää, että aikuinen suostuu näkemään nuoren tilanteen. Samoin aikuinen voi näyttää esimerkkiä ja pyytää anteeksi, kun on päästänyt negatiivisen tunnekuohahduksen häiritsemään yhteisen päämäärän toteuttamista. Tämä kasvattaa luotamusta puolin ja toisin.

Esimerkiksi näin

Viimeisin Q-teatterin ja Naulakallion koulun yhteistyö toteutettiin vuoden 2009 syyslukukaudella. Aloitimme ilmaisutaidon tunnit elokuussa teatteri-ilmaisun perusharjoitteilla, ryhmäytymisellä ja esiintymiseen rohkaistumisella. Alusta asti oli selvää, että tarina luotaisiin yhdessä. Tällä kertaa yhteistyö koko ryhmän kesken osoittautui prosessin haastavimmaksi oppimiskokonaisuudeksi.

Oppilaat tulivat ilmaisutaidon ryhmään eri luokilta, myös eri luokka-asteilta. Ryhmä ei siis ollut valmiiksi ryhmäytyneet, vaan oppilaat hakivat jatkuvasti paikkaansa ja hyvin usein ajauduttiin konflikteihin. Kun yksi jätti tulematta harjoituksiin, muut loukkaantuivat silmittömästi ja kostivat itse olemalla poissa seuraavista. Oppilaat olivat myös kärkkäitä arvostelemaan toisiaan ja harjoitusprosessia. Kuitenkin enimmäkseen kaikki olivat sitä mieltä, että heidän keksimänsä tarina, on hieno ja esittämisen arvoinen. Ne, jotka eivät pystyneet luottamaan edes siihen, karsiutuivat ryhmästä. Me jäljelle jääneet työstimme esitystä yksi askel eteen, kaksi taakse -metodilla.

Minuutti ennen lopullisen esityksen alkua nuorten näyttelijöiden epävarmuus oli huipussaan, kun he huomasivat, että ryhmään kuulunut rääväsuinen poi-

ka käveli sittenkin katsomaan esitystä. Nuoret kutsuivat minut hädissään luokseen ja pyysivät, että vaihtaisin koulukaverin istumapaikan eturivistä kauemmaksi, sillä he pelkäsivät, että poika pilkkaisi heitä kesken esityksen. Tässä toteutui jotain hienoa; sen sijaan, että pojan kävellessä katsomoon hermostuneet näyttelijät olisivat päättäneet etteivät esiinny, he löysivät keinon helpottaa omaa epävarmuuttaan ja luottivat minuun. Tunsin suurta nautintoa voidessani toteuttaa näyttelijöideni toiveen ja pyysin poikaa kavereineen siirtymään muutaman penkkirivin. Esitys saattoi alkaa. Tietenkään tämä poika eikä kukaan muukaan kommentoinut esitystä sen ollessa käynnissä, vaan jälleen kerran ensimmäisten naurujen ja katsomon innostuneen tunnelman siivittämänä näyttelijätkin rentoutuivat. Esityksen jälkeen nuoret olivat työhönsä tyytyväisiä ja kehuja sateli katsomosta ja mikä tärkeintä, näyttelijät kehuivat vilpittömästi ja vuolaasti myös toisiaan. Uskon, että he tämän kokemuksen äärellä oppivat, että kun yrittää tosissaan voi ylittää itsensä.

Lopuksi

Q-teatteri on suunnannut yleisötyönsä tapahtuvaksi suurelta osin koulujen kautta yksinkertaisesti siksi, että sitä kautta nuoret tavoittaa. Ihmisillä on taipumus vastustaa kaikenlaista uutta ja nuoret erityisesti suhtautuvat usein ennakkoluuloisesti toimintaan, jota joku luottohenkilö ei ole heille jo valmiiksi kehonut. Erityisnuoret, jotka ovat ehdottomasti Q-teatterin yleisötyössä tärkeä kohderyhmä, ovat tässä suhteessa monesti haasteellisimpia. Heillä ei välttämättä ole kokemusta osallistumisesta, päin vastoin he ovat saattaneet koko kouluhistoriansa vetäytyä kaikesta. Olisi siis ehkä vaikeaa motivoida joitain nuo-

ria mukaan toimintaan, mikäli kaikki lähtisi vain heidän vapaaehtoisuudesta. Q-teatteri on kuitenkin kiinnostunut toimimaan juuri niiden ihmisten kanssa, jotka eivät ole ensimmäisinä ryntäämässä teatteriharrastuksen pariin. Uskallan väittää, että heille tutustuminen teatterityöskentelyyn myös avaa uusia ovia itsen. Siksi pidän ehdottoman tärkeänä, että kaikilla niillä nuorilla, jotka eivät ole hakeutuneet ilmaisutaidon kouluihin, on myös mahdollisuus saada tutustua teatterin tekemiseen. Lisäksi koulu, jossa ollaan pakosta yhdessä erilaisten ihmisten kanssa, on luonteva paikka harjoittaa tärkeitä kommunikaation ja ihmisenä olemisen taitoja.

Maksukyvyyn puute ei myöskään saa olla este taidekasvatuksen saamiselle. Tästä syystä kaikki Q-teatterin kouluikäisille suunnatut yleisötyömuodot ovat osallistujille maksuttomia. Kouluilla, joilla ei ole omaa ilmaisutaidon opetusta, saattaa nykyään olla erittäin rajalliset resurssit toteuttaa minkäänlaisia esittävän taiteen projekteja. Q-teatteri ei peri toiminnasta maksua myöskään kouluilta. Projektien toteuttaminen riippuu siis inhimillisemmistä lähtökohdista; koulujen halusta ja aika-aulujen yhteensopivuudesta.

Q-teatterin yleisötyön muodot:

Se, mihin nuoren kuohuvan energian suuntaa, on kasvattajien haaste. Kun aloittaa valmiiseen esitykseen tähtäävän prosessin on mahdotonta etukäteen päättää mitä sen aikana tulee oppineeksi/opettaneeksi. Silti olen kokenut työskentelyn jokaisen ryhmän kanssa toteuttamisen arvoiseksi. Pitkiin projekteihin ei kaikilla ryhmillä ja kouluilla ole mahdollisuutta, mutta lyhytkestoisempikin työskentely on mielekästä, jos vaan tekijöillä on tahtoa tehdä tosissaan. Q-teatterin kaikki yleisötyön muodot pyrkivät tutkimaan teatterin mahdollisuuksia olla väline ihmisenä kasvun opettelussa.

Kaikkiin Q-teatterin esityksiin liittyy maksuton työpaja koululaisille.

Teatterin tekemiseen ja ilmaisuun voidaan tutustua monin eri tavoin; työpajat räätälöidään aiheen ja ryhmän mukaisesti.

Yhteistyö kulttuurikurssien kanssa

Q-teatteri tekee yhteistyötä Helsingin kulttuurikeskuksen kulttuurikurssien kanssa toteuttaen kurssien teemaan liittyvät draamapajat. Jokaista kulttuurikurssille valittua Q-teatterin ohjelmistossa olevaa näytelmää käsitellään myös tematiikkaa syventävissä työpajoissa.

Kuuden viikon teatteriopetusprojekti

Vuonna 2007 aloitettiin taidekasvatukseen liittyvät kuuden viikon teatteriopetusprojektit. Projekti on suunnattu erityisesti pääkaupunkiseudun erityisluokille, mutta myös 'tavallisille' koululuokille. Työpajojen tavoitteena on nuorten tutustuttaminen

Viereisen sivun kuvat:
Q-teatterin Nuorten
Teatterin esitys Huone
657 vuodelta 2008.
ULLA RAHOLA.

ryhmädynamiikkaan, omiin estoihinsa ja rajojen rikkomiseen teatteri-harjoitteiden keinoin. Tunneilla keskitytään tekemään havaintoja itsestä ja toisista.

Projekti on tuottanut hyvää tulosta mm. sosiaali- ja terveydenhuollon ammatillisen koulutuksen aloittaneiden nuorten parissa. Juuri peruskoulunsa päättäneet ja ammattiin johtavan koulutuksen aloittaneet nuoret saattavat olla hukassa uravalintojensa ja elämänhallintansa kanssa. Yhä useammat keskeyttävät opintonsa ilman, että heillä on vaihtoehtoja opintojen ohella, ja jäävät täysin tyhjän päälle. Helsingin sosiaali- ja terveydenhuolto-oppilaitoksen kanssa käynnistettiin yhteistyö, jonka tavoitteena on kannustaa nuoria pysymään koulussa ja miettimään siellä kuinka löytää suunta tulevaisuudelle. Teatterituntien tavoitteena on, sosiaalisten taitojen harjaannuttamisen ohella, auttaa opiskelijoita pohtimaan keitä he ovat ja artikuloida omia tuntemuksiaan kanssaopiskelijoille, ja saada näin vertaistukea.

Q-teatterista voi tilata ammattilaisen auttamaan kouluprojekteissa

Q-teatteri tarjoaa tutustumiskierroksia yläaste- ja ala-asteikäisille. Myös ohjaaja/näyttelijähaastatteluja järjestetään jatkuvasti. Q-teatterilta voi kouluvuoden aikana pyytää ammattilaisen apua nuorten omien teatteriproduktioiden toteuttamisessa. Lähtökohtana on, että halu valmistaa esityksiä syntyy koulusta ja oppilaista käsin, mutta taidelaitoksesta on mahdollisuus saada ammattitaitoista apua. Kaikki tähän mennessä toteutetut produktiot ovat olleet oppilaiden itsensä ideoimia ja käsikirjoittamia. Innokkuudesta huolimatta opettajilla ei välttämättä ole taitoa muokata oppilaiden ideoita teatteriksi. Tässä prosessissa Q-teatteri haluaa auttaa.

Q-teatterin Nuorten Teatteri

Teatterin harrastuspiiri on toiminut vuodesta 2006 lähtien, ja sen tavoitteena on aktivoida nuoria tarkastelemaan maailmaa ja itseään teatterin kautta. Se on suunnattu kaikille nuorille, myös niille, joiden kynnyksellä osallistua pääsykokeiden tms. kautta valittuihin harrastuspiireihin on liian korkea. Nuorten Teatterin tavoitteena on saattaa eri taustoista lähtöisin olevat nuoret dialogiin. Se on paikka, jonne voi tulla jatamaan koulujen työpajoissa syntyneitä kiinnostusta teatterin tekemiseen. Harrastuspiiri on tarkoitettu 15-20-vuotiaille ja se kokoontuu viikottain Q-teatterilla. Tähän mennessä Nuorten Teatteri on tuottanut kaksi esitystä, jotka ovat alusta loppuun nuorten omaa käsialaa.

Q-teatteri järjestää nuorille myös kesäkursseja; ensimmäinen pidettiin Helsingin Uutelassa kesällä 2008 ja seuraava kesällä 2010 yhdessä Petroskoin lasten taidekoulu 11 kanssa Bengtsåressa, Hangon saaristossa.



Sosiaalinen sirkus tuo nuorille onnistumisen kokemuksia

**RIIKKA
ÅSTRAND**

Cirko – Uuden sirkuksen keskus on aloittanut syksyllä 2009 sosiaalisen sirkuksen projektin osana valtakunnallista ESR-hanketta, jossa sosiaalinen sirkus pyritään vakinaistamaan osaksi hyvinvointipalveluja eri puolilla Suomea. Sosiaalinen sirkus toimintamuotona on ottamassa Suomessa nyt ensimmäisiä vakaampia askeleitaan. Ajatus ei kuitenkaan ole maailman mitta-kaavassa uusi. Eri puolilla maailmaa sosiaalista sirkusta on käytetty eri muodoissaan jo vuosikymmenien ajan ja sen hyödyt on todennettu monien kohderyhmien kohdalla yhä uudelleen.

Katulasten parista lähiöihin

Yksi ensimmäisiä sosiaalisen sirkuksen toimintamuotoja on ollut katulapsien kanssa tehtävä sirkus. Sirkuksen kautta on pystytty laajentamaan näiden vaikeissa olosuhteissa elävien lasten ja nuorten mahdollisuuksia ja luomaan heille parempaa tulevaisuutta. Katulapsille suunnattuja sosiaalisen sirkuksen projekteja toteutetaan erityisesti Etelä-Amerikassa, mutta myös Afrikassa ja esimerkiksi Pietarissa.

Länsi-Euroopassa, ja nyt myös Suomessa, sosiaalista sirkusta on pyritty tarjoamaan erityisesti selkälapsille ja nuorille, joilla ei muuten olisi mahdollisuutta osallistua ohjattuun harrastustoimintaan ja joiden tulevaisuuden näkymät ovat jostakin syystä tavallista kapeammat. Erilaisia kohderyhmiä ovat olleet mm. vähävaraisista perheistä tulevat nuoret huonomaanisilla lähiöalueilla, maahanmuuttajajä kantaväestöön kuuluvien nuorten yhteistoiminta, kriisiin ajautuneiden perheiden auttaminen koko perheen yhteisen sirkusharrastuksen avulla, maahanmuuttajaperheiden isien ja lasten oma sirkuskoulu sekä pakolaislasten ja -nuorten auttaminen.

Sosiaalisen sirkuksen sisällä on monissa maissa toteutettu myös projekteja, joiden kohderyhminä ovat lapset ja nuoret, joilla on erityistarpeita mm. oppimisessa ja liikumisessa. Hyviä kokemuksia on esimerkiksi vaikeasti autististen lasten ryhmistä, joissa sirkuksen monet aistielämykset inspiroivat autistilapsia avautumaan ja kokeilemaan uutta. Keskittymisongelmista kärsivien lasten kanssa toteutetuilla sirkustunneilla taas moni erityisopet-

taja on hämmästynyt nähdessään ikiliikkujaoppilaansa keskittyvän täydellisesti jongleerauksen harjoitteluun koko oppitunnin ajaksi.

Sosiaalisessa sirkuksessa yhdistyy taidekasvatus ja urheilusta tuttu tiukka treeni

Sirkuksen voima toimia tukena eri tavoin marginaaliasemassa elävien nuorten elämässä kumpuaa monesta eri tekijästä. Sirkuksen peruspiirteitä ovat universaalius ja saavutettavuus. Sirkusharrastuksen aloittamiseen ei tarvita kalliita välineitä, vain oma innostus riittää. Sirkusta tehdäkseen ei myöskään tarvitse osata kirjoittaa tai lukea, tai edes puhua samaa kieltä kuin muut. Nämä tekevät siitä jo perusteiltaan kaikille saavutettavan, ja sirkusta voidaankin tehdä samalla tavoin yhdessä muiden kanssa joka puolella maailmaa etnisestä ja kulttuurisesta taustasta riippumatta.

Koska sosiaalinen sirkus on sovellus sirkustaiteesta, sen tekemisessä pätevät pääosin samat positiiviset piirteet kuin muussakin taidekasvatuksessa. Sirkuksen myötä voi ikään kuin muuttua toiseksi, kokea turvallisesti vahvojakin tunnetiloja ja eläytyä uusiin rooleihin eri tavoin kuin normaalissa arjessa. Esiintymisten kautta usko omiin kykyihin kasvaa, kun omassa arjessaan näkymättömät tai turhan usein negatiivisen huomion kohteena olevat nuoret pääsevät positiivisessa mielessä esille, aplodin saattamana.

Sirkuksessa on kuitenkin myös vain sille tyypillisiä erityispiirteitä, jotka tekevät siitä erityisen sopivan soveltavaan taidekasvatukseen. Sirkus koostuu useista eri lajeista, joissa vaaditaan erilaisia kykyjä. Hyvin erilaiset lapset voivat kokea onnistumisen kokemuksia saman ryhmän sisällä, kun yksi on hyvä jongleerauksessa, toinen akrobatiasa ja kolmas innostuu taikuudes-

ta. Yhdessä kaikki erilaisin taidoin varustetut nuoret saavat aikaan hienon esityksen. Ihmisten erilaisuus muodostaa sirkuksessa voimavaran, josta ammennetaan jotain uniikkia.

Tämä erilaisten lahjakkuuksien ja piirteiden korostaminen estää myös tehokkaasti kilpailuhenkeä sirkuslaisten kesken. Kun kaikille löytyy oma laji, eikä sirkuslaisia pyritä muokkaamaan yhden mallin mukaisiksi, ei kovin helposti synny yhteis-henkeä raastavaa kilpailutilannetta siitä, kuka on paras. Vielä kun usein tavoitteena on muodostaa yhdessä esitys, johon tarvitaan kaikkia, katoaa tarve kilpailuun kokonaan. Sen sijaan sirkuksessa huomataan nopeasti, että toisten tukeminen vie yhteistä tavoitetta parhaiten eteenpäin. Sirkuksessa on myös paljon ryhmälajeja, joissa yhteistyötaitoja harjoitellaan ja toisia kosketetaan luonnostaan ja jatkuvasti. Näin läheinen yhteistyö toteutuu myös konkreettisesti.

Sirkuksen vaativuus mahdollistaa harrastajissa myös pidempikes-toisia henkisiä ja fyysisiä muutoksia. Sirkuksen tekemiseen kuuluu urheilusta tuttu tarve jatkuvaan fyysiseen itsensä kehittämiseen, oli sitten kyse akrobatiasta, jongleerauksesta tai taikuudesta. Temppujen oppiminen vaatii kovaa harjoittelua ja siihen liittyen itsekuria ja kärsivällisyyttä, kykyä asettaa tavoitteita ja saavuttaa niitä oman tekemisen kautta. Tämä mahdollistaa suuret onnistumisen elämykset ja opettaa kärsivällisyyttä sekä työn tekemisen ja saavutusten välisen suhteen. Tällaisten kokemusten kautta sirkuslaisten on mahdollista oppia, että haasteista voi selvitä ja tavoitteisiin voi päästä kärsivällisesti työtä tekemällä. Erityisesti sellaisille lapsille, jotka muuten kokevat elämässä paljon epäonnistumisia ja turhautumista esimerkiksi koulu-maailmassa, tämän oppiminen on tärkeää.

Kun muutoin marginaalissa elävät lapset ja nuoret huomaavat olevansa osaavia ja arvokkaita nuoria, tämä ymmärrys säteilee myös heidän arkeensa. Heidän on helpompi rikkoa aiempia uskomuksiaan itseltään myös muussa ympäristössään ja huomata, että heillä on myös tulevaisuudessa mahdollisuuksia toteuttaa unelmiaan muuallakin kuin sirkusmaailmassa. Esimerkiksi maahanmuuttajanuori tai luokan 'häiriikkö' voi taistella itsensä vapaaksi yhteisön hänelle asettamasta negatiivisesta roolista ja luoda uutta terveempää minäkuva.

Sirkuksen maailma mahdollistaa nuorille myös kontekstin, jossa he voivat keskustella muuten tabuina pidetyistä asioista, kuten seksuaalisuudesta ja uskonnoista luonnollisemmin, kun se tapahtuu sirkusharjoitusten yhteydessä ja kumpuaa sieltä. Näiden keskustelujen kautta nuorten maailmankuva laajenee ja erilaisten näkemysten kuuntelemisen kautta he oppivat suvaitsevaisuutta.

Näitä samoja kokemuksia nuoret saavat myös sirkukseen luonnollisena osana kuuluvan matkustamisen ja tiiviiden kansainvälisten suhteiden ansiosta. Sirkuskoulut matkustavat usein paljon, myös ulkomailla, ja sosiaalisen sirkuksen kautta nuorilla, jotka muuten pääsevät harvoin pois kotilähiöstään, on mahdollisuus nähdä maailmaa ja avata näkökulmaansa laajemmalle.

Sosiaalinen sirkus Suomessa

1980- ja 90-luvuilla Suomessa moni toimintaansa aloitteleva, vapaaehtoistyöhön pohjautuva nuorisosirkus toimi sosiaalisen sirkuksen periaattein, mutta termiä sosiaalinen sirkus ei vielä Suomessa silloin tunnettu, eikä periaatteiden toteuttamiseen ollut kovin pitkäjänteistä. 1990-luvun ajan toiminut Suvelan sirkus

Espossa on hyvä esimerkki tällaisesta sirkuskoulusta. Sen perustamisen päämääränä oli tarjota ilmainen harrastus keskellä varsin huonomaineista lähiöaluetta tavoitteena saada paikallisille lapsille ja nuorille jotakin kaikille avointa innostavaa toimintaa. Suvelan sirkuksesta kehkeytyi vuosien myötä koviin taiteellisiin ja taidollisiin tavoitteisiin pyrkivä sirkuskoulu, mutta myös alkuperäisiin tavoitteisiin päästiin, ainakin joiltain osin. Usea vaikeista olosuhteista ponnistanut nuori otti toiminnan omakseen ja harrastusyhteisöstä kehittyi heille kuin toinen perhe. Suvelan sirkuksen harrastajista usea kouluttautui sirkusammattilaisiksi asti ja moni tienaa elantonsa nykyään kiertäen Suomen ja Euroopan sirkusareenoita.

Suvelan sirkuksen toiminta päättyi 2000-luvun taitteessa, kun se sulautettiin yhteen espoolaisen harrastajateatteriopetuksen kanssa isoksi esittävän taiteen kouluksi. Jossain määrin samankaltainen trendi oli käynnissä muuallakin sirkuskerhoissa ja -kouluissa, kun mm. taiteen perusopetuksen vakiintumisen myötä kouluja laajennettiin ja sitä kautta myös harrastusmaksut kasvoivat. Silti muutamat sirkuskoulut pyrkivät yhä pitämään harrastusmaksuja alhaisina. Ammattitaitoisen opetuksen ja sosiaalisten tavoitteiden ylläpitäminen yhtä aikaa on kuitenkin usein hyvin vaikea yhtälö, joka on pakottanut sirkuskouluja siirtymään pois alkuperäisistä tavoitteistaan tarjota toimintaansa kaikille varallisuudesta riippumatta.

Tulevien vuosien aikana sosiaalinen sirkus rantautuu vankasti Suomen maaperälle valtakunnallisen Sosiaalisen sirkuksen ESR-hankkeen myötä. Tampereen yliopiston tutkivan teatterityön keskus hallinnoi projektia ja luo puitteita toiminnan pitkäjänteiselle jatkamiselle myös tulevaisuudessa. Mukana on seitse-

män kaupunkia eri puolelta Suomea. Tarkoituksena on vakiinnuttaa sosiaalisen sirkuksen toiminta osaksi nyt jo toimivien sirkuskoulujen tai sirkusalan taiteellisten ryhmien palvelujen tarjontaa sekä tehdä siitä osa kuntien hyvinvointipalveluja.

Pääkaupunkiseudulla Cirko – Uuden Sirkuksen Keskus osallistuu valtakunnalliseen sosiaalisen sirkuksen hankkeeseen Vuosaaren ja Havukosken lähiöissä järjestämällä kaikille nuorille avointa sirkuskoulutoimintaa, Sirkuskoulu Cirkoa. Lähitulevaisuudessa Cirko tulee kehittämään sosiaalisen sirkuksen konseptia myös laajemmin osana Suvilahteen perustettavaa Sirkuksen aluekeskusta, joka avautuu yleisölle kesällä 2011. Myös sirkuskoulu Cirkon harrastajat pääsevät harjoittelemaan Suvilahteen sirkusammattilaisten keskelle. Silti toimintaa jatketaan myös lähiöissä, jotta varmistetaan saavutettavuus myös niille, jotka eivät itsenäisesti osaisi etsiä metromatkan päässä sijaitsevaan Suvilahden tilaan. Lisäksi Suvilahteen kaavailaan sosiaalisen sirkuksen toimintaa erilaisille erityisryhmille tekemällä yhteistyötä muun muassa koulujen, nuorisotoimen, sosiaalitoimen ja eri järjestöjen kanssa.

Kokemuksia kentältä – Sirkuskoulu Cirko Vuosaareissa

Tällä hetkellä Cirko – Uuden Sirkuksen Keskus järjestää kaikille avointa pääsymaksutonta sirkuskoulua Itä-Helsingissä ja Itä-Vantaalla lähiön keskellä olevilla nuorisotaloilla. Toiminnassa toteutuu näin ehdoton perusvaatimus matalan kynnyksen toiminnalle: harrastus on helposti saavutettavissa niin fyysisesti, henkisesti kuin taloudellisestikin. Lapset ja nuoret pääsevät tuttuun tilaan helposti paikalle itse ilman vanhempien apua, uusi harrastus on helppo aloittaa, eikä ketään käänny-

tetä ovelta, vaikei perheessä olisikaan ylimääräistä rahaa tai muita resursseja panostaa lapsen harrastamiseen. Osallistujilta ei vaadita mitään erityistaitoja, eikä harrastuksen aloittamiseen tarvitse ostaa mitään omia välineitä. Ainoa vaatimus on lapsen tai nuoren oma halu tehdä sirkusta ja toimia osana ryhmää.

Ryhmissä on käynyt paljon lapsia ja nuoria, joiden ikähaarukka on 8 ja 15 vuoden välillä. Alun perin kohde-ryhmäksi oli kaavailtu 10–11-vuotiaita, mutta jo muutaman kerran jälkeen oli selvää, että toiminta haluttiin avoimeksi kaikille. Olisi ollut sydäntä särkevää sulkea ovi esimerkiksi siltä pieneltä 8-vuotiaalta somalipojalta, joka tuli isoveljensä perässä harjoituksiin ja jäi silmät säihkyen tuijottamaan tempuilijoita oven pieleen. Niinpä ryhmissä on ollut mukana hyvin eri-ikäisiä lapsia ja nuoria. Se sopiikin toiminnan luonteeseen hyvin, sillä taustoiltaan osallistujat ovat muutenkin hyvin heterogeenisiä. Mukana on noin 70 prosenttisesti maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria, joiden perheet ovat tulleet Suomeen mm. sellaisista maista kuin Kongo, Somalia, Viro, Venäjä, Israel ja Marokko. Muista sirkuskouluista poiketen ryhmissä on käynyt jopa enemmän poikia kuin tyttöjä.

Sirkuskoulu Cirkon sirkuslaiset ovat puolessa vuodessa kehittyneet paljon sekä taidollisesti että sosiaalisesti ryhmänä. Lasten ja nuorten motivaatio ja tekemisen riemu ovat korkealla. Alussa ryhmän hallinta oli vaikeampaa, kun lapset ja nuoret eivät malttaneet jonottaa, vaan töniivät ja löivätkin toisiaan, jokaista opitua tempua piti päästä näyttämään opettajalle ja riitaa syntyi aikuisten huomiosta. Pientä kiusaamista oli myös vähän väliä ilmassa. Melko pian tekemisen into ja uuden oppiminen, sekä luottamus opettajiin ja ryhmään riisuivat häiriökäyttäytymisen lähes kokonaan ja tuntien pääpaino saa-

Viereisen sivun kuva:
Sirkuskoulu Cirko.
MIA BERGIUS

tiin siirtymään sirkuksen tekemiseen. Ketään ei tässä prosessissa kuitenkaan leimattu häiriköksi tai heitetty pois harrastuksesta, prosessi saatiin läpi keskittymällä itse sirkuksen tekemiseen ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentamiseen.

Yhteishenkeä syvensivät myös yhteiset retket, joita sirkuskoululaisten kanssa tehtiin erilaisiin sirkusesityksiin. Monille lapsille sirkusnäytökset olivat aivan uusi kokemus. Joillekin pelkästään esitys oli tuntematon käsite. Kun yritin selittää, mistä esimerkiksi Sirkus Finlandian näytöksessä on kyse, seurasi kysymys: ”Mitä ne voi voittaa siitä?” Ilmeisesti samaan aikaan tv:ssä pyörivä Talent oli joillekin lapsista tutuin kokemus esiintyvistä taiteista. Mielenkiintoista olikin mennä villikkolauman kanssa esimerkiksi Savoy-teatteriin katsomaan ranskalaista sirkusesitystä hienosti pukeutuneiden daamien joukkoon. Vaikka kaikki korrekitt käyttäytymissäännöt eivät tässä ympäristössä olleet lapsilla ja nuorilla tiedossa saati käytössä, parhaat reaktiot ranskalainen ryhmä sai kuitenkin meidän lapsiltamme, jotka seurasivat tapahtumia silmät pyöreinä ja nauroivat ja taputtivat anteliaasti kaikelle.

Sirkuskouluharrastuksen tavoitteiden tärkeydestä kertovat ne kommentit, joita lapset ja nuoret ovat spontaanisti esittäneet sirkuskoulun toiminnan aikana. Kun joululoma lähestyi, alkoi huolestunut kysely: ”Jatkuuko tämä sirkuskoulu joulun jälkeen?” lapset varmistelivat yhä uudelleen. ”Miten kauan tämä pysyy ilmaisena?” on toinen kysymys, jota jotkut lapset toistelevat lähes viikoittain. Kun nuoret kuulivat, että toinen opettajista käy opettamassa Lahdesta asti, oli spontaani hämmästynyt kommentti kuvaava: ”No onneksi edes joku oikeasti välittää meistä.”

Riikka Åstrand on
Cirko – Uuden
Sirkuksen Keskuksen
projektivastaava.





Monitaiteinen taidekoulu – innovoiva taidekasvatus

VEIJO
MUROKE

Pukinmäen Taidetalo on monitaiteinen lasten ja nuorten taidekoulu, jossa voi harrastaa ja opiskella kuvataidetta, musiikkia, sanataidetta, sirkusta, tanssia ja teatteria. Opetus rakentuu taiteen perusopetukselle ja oppilas voi vapaasti valita, kuinka opetukseen osallistuu. Kuvataidetta, sirkusta ja teatteria voi opiskella joko laajan tai yleisen; musiikkia, sanataidetta ja tanssia yleisen oppimäärän mukaan.

Eri taideaineiden opetus järjestyy Taidetalossa kouluiksi: on kuvataidekoulu, musiikki-, sanataide-, sirkus-, tanssi- ja teatterikoulu. Opetussuunnitelman mukaan tutkinnon voi suorittaa joko yhdessä taideaineessa tai koota sen useamman aineen opinnoista. Taidetalossa voi myös opiskella tutkintoon tähtäämättä.

Taiteen perusopetukseen kohdistuvat odotukset

Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää lapsille ja nuorille järjestettävää eri taitealojen opetusta, joka antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan

ammattilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Yleisen oppimäärän laajuus on 500 tuntia, laajan oppimäärän 1300 tuntia. Jos oppilas osallistuu taideopintoihin vain kerran viikossa, kestää yleisen oppimäärän suorittaminen kahdeksan vuotta. Laajan oppimäärän suorittaminen ikävuo-sien 7–18 aikana edellyttää jo keskimäärin 100 tunnin opintoja vuodessa. Jos opinnot aloittaa myöhemmin kuin seitsemänvuotiaana, ei tutkintoa ehdi suorittaa tai opetusta pitää vastaavasti olla huomattavasti enemmän viikossa.

Lukukausimaksut kattavat tällä hetkellä vain yhden opetuskerran viikossa. Mikäli opetukseen ei ole muuta rahoitusta, opinnot etenevät hitaasti ja tutkinnon suorittaminen jää haaveeksi. On myös oppilaita, jotka eivät halua sitoutua tutkintojen suorittamiseen vaativan koulutyön ohessa.

Useimmille taiteen perusopetukseen osallistuminen on harrastus. Sitten on niitä lahjakkaita oppilaita, joiden koulutodistuksen keskiarvo on 9–10 välillä. He tuskin jatkavat sirkusuralla, vaikka heillä on todistus laajasta oppimäärästä. Heille taideopinnot jäävät 'kulttuurikasvatukseksi'.

Taiteen perusopetus voisi alkaa peruskouluilla osana koululaisen iltapäivätoimintaa. Lasten vanhemmat odottavat iltapäivätoiminnalta muutakin kuin lapsiparkkia ja ovat valmiit rahoittamaan laadukasta opetusta. Myöhemmin oppilaat voivat siirtyä taidekoulujen oppilaisiksi ja aiempi alkeisopetus voidaan lukea hyväksi taideopintoihin.

Nuorisotyössä ennaltaehkäisevän taidekasvatuksen tehtävänä on ollut pitää syrjäytymisvaarassa oleva nuori elämässä kiinni. Varhaisen puuttumisen mallia toteuttaa helsinkiläinen Icehearts vetämällä jääkiekkjoukkuetta. Musiikki- tai teatteriharrastus ovat samassa mielessä suosittuja, esimerkkinä Leikkiteatteriyhdistys. Myös vähävaraisten lapsilla täytyy olla mahdollisuus harrastuksiin! Helsingin sosiaalitoimi rahoittaa yhden harrastuksen lasta kohden toimeentulotuen osana. Hienoa! Vähävaraisten lasten harrastusten tuesta on suunnitteilla myös lakiesitys.

Sosiaalinen sirkus on rantautumassa Suomeen. Sillä on Euroopassa jo 50-vuotinen historia, esim. Circus Elleboog Amsterdamissa. Sirkusharrastuksen avulla on autettu niin syrjäytyneitä kuin kehitystai aistivammaisia lapsia ja nuoria, maahanmuuttajia, etnisiä vähemmistöjä tai muita erillisryhmiä. Sosiaalinen sirkus kuuluu Euroopan sosiaalirahaston hankeohjelmaan ”Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisoalojen kolmas sektori hyvinvointipalvelujen tarjoajana”. Hankkeessa kehitetään myös sirkusammattilaisten liiketoimintaosaamista.

Sosiaalinen sirkus toimii nimensä mukaan sirkusharrastuksen piirissä, mutta yhtä hyvin tavoitteisiin voidaan pyrkiä musiikin, tanssin tai teatterin keinoin, kuten Helsingin juhlaviikoilla vierailut Gustavo Dudamelin johtama slummien nuorista koottu Venezuelan Simón Bolívar -nuoriso-orkesteri osoit-

ti. Taiteen perusopetuksen sovellukset luovat malleja uudenlaisen palveluyhteiskunnan syntyemiselle, kuten Suomen Kulttuurirahaston rahoittama Monitaide Piste ry:n Kohtaamisia-hanke, jolla pyritään tavoittamaan Rovaniemen alueen maahanmuuttajalapsat.

Monitaiteisuus

Taiteen perusopetus muodostuu eri taideoista. Siinä missä kuvataide, musiikki, sanataide, sirkus, tanssi ja teatteri järjestyvät paikallisesti yleensä kukin omaksi taidekoulukseksi tai korkeintaan kaksi taidealaa liittoutuu yhdeksi kouluksi, lasten ja nuorten taidekeskukset suuntautuvat monitaiteisuuteen ja kulttuurikasvatukseen.

Opetusministeriön Taikalampun, suomalaisen lastenkulttuurikeskusten verkoston, yhdestätoista jäsenestä neljä ilmoittaa hoitavansa monitaiteisia kehitystehtäviä. Kehityshankkeina toistuvat muuttaman taidelajin alueellinen edistäminen. Samoin korostuvat erityisryhmien palvelut, erityistukea tarvitsevat lapset, monikulttuuriset, ruotsinkieliset ja saamelaiset. Sosiaalinen sirkuskin mainitaan. Se, mitä monitaiteisuudella oikein tarkoitetaan, jää hämäräksi.

Lasten kulttuurikeskusten verkosto paljastuu mielestäni Taikalampun valossa ylhäältä johdetuksi instituutioksi, jossa lapset ovat objekteja. Lapsille järjestetään näyttelyjä, teatteria, konsertteja, elokuvia ja taidekursseja. Lasten kulttuurikeskusten toiminta täydentää tai korvaa peruskoulusta asteittain valinnaiseksi muutettua taito- ja taideaineiden opetusta ja ohjaa kulttuuripalvelujen käyttöön. Parhaimmillaan lasten ja nuorten taidekeskusten anti tarjoaa kullekin ikäluokalle mahdollisuuden kurkistaa taiteen maailmaan ja herättää kiinnostuksen taideaineita kohtaan. Mitä sen jälkeen?



Kulttuurikasvatuksessa siirretään kulttuurin arvoja sukupolvelta toiselle, se on eräänlaista kulttuuriperintökasvatusta. Kulttuurikasvatuksella voidaan tarkoittaa myös kulttuurien välisen vuorovaikutuksen, suvaitsevaisuuden ja monikulttuurisuuden edistämistä sekä rasisminvastaisia työtä. Kulttuurikasvatusta toteutuu usein taideaineiden välityksellä, jolloin taide toimii välineenä muun päämäärän tavoittelussa. Mutta onnistuuko se, jos osaamista ei ole? Onko lasten ja nuorten mahdollista olla kulttuurikasvatuksen toimijoita eikä objekteja?

Monitaiteisuus ja innovaatiot

Taiteella ja taideopetuksella on tunnustettu rooli innovaatioille suotuisan toimintaympäristön luomisessa. Brownin yliopisto Yhdysvalloissa on investoinut huomattavia summia erityiseen monitaiteiseen keskukseen, jossa toiminta tähtää taiteiden väliseen työskentelyyn. Oppilaita rohkaistaan monitaiteiseen toimintaan, koska juuri sen katsotaan olevan tulevaisuutta. Pakollisista perusopinnoista on luovuttu. Opiskelijat voivat ottaa mitä tahansa kursseja koulun sisältä ja yhdistellä niitä haluamallaan tavalla. Kullekin opiskelijalle syntyy henkilökohtainen koulutusohjelma, jossa opiskelija päättää opiskelun sisällön ja siitä muodostuu kokonaisuus, hänen tutkintonsa. Myös Stanfordin yliopiston Design Loftissa työskentelevät insinöörit ja taiteilijat rintarinnan. Yhteisöllistä ajattelua haetaan ottamalla toimintaan mukaan paikallisen ala-asteen oppilaita.

Osaava opetus, oman tekemisen itsenäinen suunnittelu ja tekemisen vapaus ovat tärkeitä luovalle toiminnalle. Olennaista yhdistämisessä on erilaisten taitojen ja ajattelutapojen yhdistäminen. Innovaatiot eivät ole enää teknisiä vaan sosiaa-

lisiä tulevan palveluyhteiskunnan uusia toimijoita, tuotteita ja rakenteita. Ne eivät synny ylhäältäkäsin ohjautulla johtamisella vaan versovat osaamisesta, löytämisestä ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.

Taiteen perusopetuksen keskeinen tavoite on antaa lapsille ja nuorille valmiuksia hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Tämä tehtävä koulujen tulee hoitaa hyvin. Suomessa musiikissa saavutetun korkean tason taustalla nähdäänkin varhain aloitettu laadukas perusopetus. Mutta ammattiin johtavaa koulutusta taiteen perusopetus ei ole, eikä siitä sellaista ole tarpeen tehdä. Kun taiteen perusopetus jää valtaosalle harrastukseksi, on aiheellista miettiä sen merkitystä niille oppilaille, jotka eivät tähtää tutkintoihin tai perinteisiin taidealan ammatteihin. Lasten valinnat kantavat heitä elämässä. Miten sen voi ottaa huomioon opetuksessa?

Taiteen perusopetukseen rungosta kasvaa monia versoja. Opetukseen osallistuu paljon aktiivisia varhain itsenäistyviä nuoria, jotka hakevat määrätietoisesti opetuksesta vain sen minkä tuntevat tarvitsevansa. Tai syntyy bändejä, lauluyhtyeitä, akrobatia- tai jonkkaryhmiä, jotka täydentävät omaa osaamistaan. Eikö juuri näiden oppilaiden ja nuorten opettajien joukossa ole kasvamassa uudet sosiaalisten innovaatioiden taimet? Heijastaako meneillään oleva nuorisotyön kriisi sitä, ettei nuorten omaloitteellisuutta osata kannustaa, eikä heidän valintoihinsa ei luoteta?

Oppilaan valintojen aktiivinen seuraaminen edellyttää opintasuoritusten huolellista kirjaamista ja arviointia. Harrastajat, mahdolliset tutkinnon suorittajat ja oman tien kulkijat pitää oppia erottamaan, jotta heitä voi tukea oikealla tavalla. Henkilökohtaisten koulutusohjelmien laatiminen on haasteellista sekä opettajille että taide-

koulun hallinnolle. Nuorten produktioihin pitää voida panostaa nykyistä enemmän voimavaroja. Ilmiselviä puutteita pitää paikata, esityksiä markkinoida ja niistä tiedottaa, esiintymispaikkoja ja -tilaisuuksia löytää.

Kirjastot kulttuurikeskuksina

Kirjastoja tulisi kehittää alueellisina kulttuurikeskuksina, lasten ja nuorten omaehtoisen kulttuurin ja tekemisen tukikohtina. Kirjastoissa pitäisi voida järjestää pienimuotoisia taidenäyttelyjä avajaisineen, satusseikkailuja, sanapajoja, nukketatteriesityksiä ja pieniä kamarimusiikkikonsertteja nuorille solisteille ja yhtyeille. Jotta tämä onnistuisi, kirjastoissa pitäisi olla tarkoitukseen sopivia tiloja. Tapahtumatilat pitäisi saada tilaohjelmiin ainakin uusia kirjastotiloja suunniteltaessa. Kirjastoissahan on jo yleisöä valmiina osallistumaan tapahtumiin. Hyöty olisi molemminpuolista: kirjastoihin saataisiin uusia kävijöitä ja tapahtumat löytäisivät yleisönsä. Henkilökunnan mahdollisuuksia toimia kulttuurituottajina tulisi edistää.

Pukinmäen kuvataidekoulu on järjestänyt oppilastöiden keväänäyttelyn Pukinmäki-talolla kirjaston tiloissa jo 10 vuoden ajan. Työt on ripustettu pyykkipojilla katonrajassa risteileviin naruihin. Näyttely on näinkin hieno ja kuvaa kauniisti sitä arvostusta, mitä lasten ja nuorten kulttuuri tällä hetkellä nauttii.

Taiteen perusopetuksen julkinen tuki

Taidekoulujen talous perustuu lukukausimaksuihin ja julkiseen tukeen. Ammatilliseen koulutukseen valmistava syventävä taideopetus, taidekoulujen toimitilat ja hallinto sekä vaativat esiintymiset ovat mahdollisia vain julkisen tuen turvin. Harrastaminen sujuu lukukausimaksuilla.

Kohtuulliset lukukausimaksut kattavat tällä hetkellä yhden viikoittaisen oppituntin kulut. Näille valmistavan ja perusopetuksen oppilaille opetuksen tulisi olla oppilaiden omalla asuinalueella ja se saattaisi onnistua peruskoulun tiloissa, vrt. musiikkiluokat. Samalla se tukisi koulun omaa taideaineiden opetusta, lisäisi kouluviihtyvyyttä, toisi tavoitteellisuutta koululaisten iltapäivätoimintaan ja olisi kaupungille taloudellisesti edullista. Opetusviraston näköalattomuus jarruttaa kuitenkin tämän suuntaista järkevää kehitystä.

Syventävä opetus edellyttää oppilaan osallistuvan opetukseen useammin kuin kerran viikossa. Sen lukukausimaksut voivat olla perusopetukseen nähden korkeampia, mutta toisen ja kolmannen opetuskerran opetuskuluja ne eivät kata. Syventävään opetukseen osallistuvat ovat yleensä yläasteen tai lukion oppilaita, joista monet ovat suuntautumassa taidealalle. On perusteltua tukea heidän ammattiorientoitumistaan.

Syventävän opetuksen järjestäminen edellyttää taidekoululta omassa hallinnassa olevia tiloja, jotka voivat sijaita kauempanakin oppilaiden kodista kuitenkin hyvän julkisen liikenteen piirissä. Urheilu- ja liikuntapuolella on jo vuosia ollut erilaisia tukimuotoja liikuntatilojen rahoittamiseksi, mistä on seurannut huomattavan laaja liikuntatilojen verkosto. Täydellinen ei sekään liene, mutta taiteen perusopetuksen puolella ei ole olemassa mitään vastaavaa. Kulttuuriasiainkeskuksen olisikin hyvä kartoittaa urheilutilojen tuet ja kehittää kulttuuripuolen toimijoille vastaavanlaisia tukimuotoja. On ilmi selvää, että kuvataiteen, sirkuksen ja teatterin laadukas syventävä opetus edellyttää erityisiä taiteenalalle soveltuvia tiloja.

Julkisen tuen on turvattava taidekoulun hallinnon laatu. Taiteen perusopetukseen soveltuvaa ohjel-

maa, jossa yhdistyvät opetuksen, oppilaiden, henkilökunnan, huoltajien, talouden ja tilojen hallinta, ei taida olla. Kaupungin kannattaisi harkita tällaisen tietokantaohjelman tuottamista ja tarjoamista taidekoulujen käyttöön. Samalla yhtenäistyisi taideopetuksen suunnitteluun ja seurantaan koottava informaatio.

Kevät- ja joulujuhlat sekä näyttelyt ovat perinteisesti tarjonneet taidekoulujen oppilaille esiintymismahdollisuuksia. Pukinmäen taidekoulut järjestivät kuluneena vuonna toista sataa julkista tapahtumaa tai esitystä. Joulusirkuksen ohjelmisto 2009 muodostui kymmenestä esityksestä, joista neljä oli perinteisiä oppilasesityksiä, neljä uuden sirkuksen kokonaisuuksia ja kaksi lyhennettyä esitystä päiväkoodille. Mustasaaren kesäteatterissa 'Saapasjalkakissaa' esitettiin kymmenen kertaa. Pukinmäen kartanon kesäteatterin ohjelmistossa oli 16 esitystä.

Valtakunnalliset tapahtumat, kilpailut ja festivaalit luovat areenoja nuorten taitojen esiintuomiselle. Yksi onnistuneimmista on ollut Suomen nuorisosirkusliiton järjestämät sirkusfestarit, joihin ovat voineet osallistua kaikki alan harrastajat. Tapahtuma on nuorisokulttuuria aidoimmillaan. Nuoret luovat koko tapahtuman, esiintyvät toisilleen, oppivat toisiltaan ja pitävät kivaa. Nuorisosirkusfestareiden mukana on kasvanut sekä uusi suomalainen sirkusartistipolvi että sirkusyleisö. Runsas esiintyminen, useat festari-osallistumiset ja ulkomaanmatkat vaativat aina erillisen rahoituksen.

Lapsi julkisen tuen perusteeksi

Julkisen tuen kohdentumisessa on myös paljon toivomisen varaa. Valtaosa tuesta menee tällä hetkellä musiikille ja vanhoille taidekouluille. Uusien taidekoulujen tukeminen vähentäisi kasvavaa hakeutumista

vanhoihin kouluihin ja vapauttaisi taloudellisia resursseja niiden alkeisopetuksesta syventävän opetuksen kehittämiseen. Näin sekä uudet että vanhat koulut voittaisivat. Oikein ei voi olla sekään, kaupungin tuki kohdistuu laajalti sen omiin yksikköihin. Lasten ja nuorten omakohtainen osaaminen versoo kuitenkin taidekouluista.

Lapsi tulisi laittaa julkisen tuen kohdentamisen perusteeksi. Kun tiedetään kunkin taidekoulun julkisen tuen määrä oppilaspaikkaa kohti ja koulun oppilaiden osoite, on helppo laskea julkisen tuen määrä lasta kohti postinumeralueittain. Tuen määrän tulisi olla yhtäläinen eri alueilla. Eri taideaineita tulisi myös tarjota nykyistä tasaisemmin kaikilla alueilla. Varmaankin eri alueilla osallistutaisiin edelleen eri tavoin eri taideaineisiin, mutta erot johtuisivat lasten valinnoista, ei taloudesta eikä tarjonnan yksipuolisuudesta.

Tuki palvelisi kysyntää, lasten lahjakkuutta ja sosiaalista kontekstia.

Veijo Muroke on Pukinmäen Taidetalon rehtori.



Elämän ääniä

Musiikki kasvun ja elämän suolana

**LAURA
HUHTINEN-
HILDÉN**

”Äiti mä soitan tähän ne kaikki möröt”, kertoo 5-vuotias hurjan kahden nyrkin pianoimprovisaation säestämänä. Äidin tekisi mieli sulkea korvat, koska ääni on niin kaiken-nielevä, mutta hikikarpalot pienellä otsalla kertovat ilmaisun voimasta. Kunnioitus luovaa prosessia kohtaan, jossa painajaisuni saa uuden muodon, saa äidin hiljentymään taiteen äärellä.

Lapsen aktiivinen maailmanrakennus saa voimaa ja työkaluja taiteesta. Siinä on näyttämö tunteille, toiveille, peloille, kasvulle ja elämälle. Lapsi ei kysy, mihin hän taidetta tarvitsee. Hän käyttää sitä ja elää siinä, jos se hänelle suodaan. Hän tarvitsee aikuista kulkemaan kanssaan myös taiteen maailmassa, antamaan tai jakamaan sanoja, säveliä, tarinoita.

Jaetut taidekokemukset aikuisen ja lapsen välillä kutovat sanantonta yhteistä turvaverkkoa. Ne ovat yhteisiä arvokkaita kokemuksia pahan päivän varalle ja arjen iloksi. Lapaset menevät laulun avulla kiukuttelematta käteen ja ”harakka huttua keittää” -loru taittaa kiukupuuskan päiväunille asetuttaessa. Nämä asiat ovat arkipäivää monelle perheelle Helsingissä ja Suomessa. Osalle perheistä musiikkileikkikoulun leikkien tapahtuva oppiminen on tuttua oman kokemuksen kautta. Parhaimmillaan musiikkileikkikou-

lussa koetaan monia taiteellisia elämysmatkoja koko perheen voimin tutustuen samalla musiikin perusasioihin. Hieman vanhempana lapsi jatkaa seikkailuaan ja itseilmaisuaan itsenäisesti lapsiryhmässä.

Kuitenkin on myös suuri joukko perheitä, jotka eivät hakeudu musiisoinnin, taidetekemisten ja itseilmaisun äärelle, huolimatta siitä, mitä se voisi elämään antaa. Siksi onkin kehitettävä uusia tapoja kohdata näitä perheitä ja lapsia, jotta kaikkien oikeus taiteen taikamaailmaan olisi samanlainen. Markku T. Hyyppä ja Hanna-Liisa Liikanen toteavat: ”Mitä enemmän yhteisössä on kulttuurikokemuksien ja taide-elämysten rikastuttamaa sosiaalista pääomaa, sitä parempi on yhteisön jäsenten terveys.”¹

Lasten ja nuorten pahoinvointiin on Suomessa viime vuosina herätty. Olisiko viimein aika panostaa ennaltaehkäisyyn ja elämänlaatuun? Osallistavalla yhteisellä soittamisella, tanssimisella tai draamallisella itseilmaisulla voi olla juuri se ratkaiseva, elämää kannatteleva merkitys, joka tuo sisältöä ja joukkoon kuulumisen tunteen haurasteen elämäntilanteeseen.

Tästä syystä on tärkeää tarkastella jo olemassa olevia hyviä rakenteita ja nostaa niissä olevaa potentiaalia laajemmin käyttöön. Esimerkiksi musiikkiopistoissa on hyödyntä-

¹ Hyyppä ja Liikanen 2005,15



mättömiä mahdollisuuksia edistää hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä, mutta myös siellä pitää tarkastella kriittisesti arvoja ja kehittää opetusmenetelmiä vastaamaan paremmin esimerkiksi ryhmäopetuksen tarvetta. Perinteisen musiikinopetuksen rinnalla on opittava käyttämään osallistavan opetuksen näkökulmia.

Toisaalta on myös kehitettävä uusia tiloja, tapoja ja kuvakulmia, jotta taide ja taidekasvatus säilyvät elävänä yhteiskunnassamme. Ihmisen tulee voida kokea olevansa osa jotakin tärkeää, hetkessä toteutuvaa. Tätä kuvaa Marjatta Bardyn huomio siitä, että ”osallistujat luovat sen, mitä tavoitellaan”.² Musiikissa esimerkkinä voisivat olla konsertin toiminnalliset teosesittelyt, musiikkikasvatushetket, joissa yhdessä eri taiteiden keinoin päästään sisälle soitettaviin sävellyksiin, kehitellään omia improvisaatioita samoista teemoista tai vaikka maalataan kuva sävellykseen innoittaneesta aiheesta. Tämä kokemus voi parhaimmillaan olla sitä, mikä on Karoliina-hiiren oivallus Leo Lionnin (1986) sadussa ”Karoliina, musikkalinen hiiri”: Karoliina etsii kuumeisesti ihanaa musiikkia soittanutta juustohiirtä, kunnes keksii, että hän osaisi itsekin tuottaa musiikkia. Onnellisena Karoliina toteaa: ”Musiikki on minussa”.

Myös taideintegraation eli eri taidemuotojen yhdistämisen mahdollisuudet voisi ottaa laajemmin käyttöön elämystä syventävinä voimavaroina. Eri taidemuotojen käyttäminen opetuksessa tuo opetukseen kokonaisvaltaisuutta ja syventää kokemuksia. Musiikin opettamisessa tai kokemisessa voi olla hyvin elämyksellistä käyttää liikkettä ja tanssia tai täydentää kuunteluelämystä maalaamalla sisäiset maisemat näkyviksi. Esimerkiksi Metropolia Ammattikorkeakoulu on lähtenyt panostamaan koulutuksessa näiden

työtapojen systemaattiseen kehittämiseen. Soiton- tai varhaisiän-musiikin opettajaksi opiskelevat ovat koulutusjaksollaan hakeneet syvyyttä taidenäyttelyyn tanssimalla näyttelyn teeman mukaisia tansseja museossa sekä improvisoineet omalla äänellään yhteisen sävellyksen näyttelyssä olleen taideteoksen innoittamana.

Matkalla Kulttuurisiltaa pitkin

Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmasta valmistuu soiton- ja laulunopettajia sekä varhaisiän musiikinopettajia, jotka sijoittuvat työelämään ympäri maata. Jotta valmistuvat musiikkipedagogit kykenisivät lisäämään osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksia työssään ja sen kautta kehittämään suomalaista musiikinopetusta, koulutussuunnittelun kehityshaasteeksi on nostettu osallistava taidekasvatus ja soveltava musiikkikasvatus. Tämän ympärille on käynnistynyt syvälinen pedagogisen ajattelun muutos, jonka ytimessä toimii Kulttuurisilta-hanke.

”Kulttuurisilta – osallistava kulttuurikasvatus pääkaupunkiseudun palvelutuotannossa” on Euroopan aluekehitysrahaston tukeen perustuva Metropolian EU-hanke, jossa musiikin koulutusohjelma kehitetään Helsingin, Espoon, Vantaan ja Kauniaisten kaupunkien kanssa kulttuuripalvelujen tavoitettavuutta ja vaikuttavuutta. Hankkeen rahoittajaviranomainen on Etelä-Suomen lääninhallitus.

Vuonna 2008 alkaneen, Metropolian koordinoiman Kulttuurisilta-hankkeen olennainen tavoite on taidekasvatuksen kosketuspinnan laajentaminen. Tähän pyritään kokoomalla tietoa ja kokemuksia taidekasvatuksen osallistavista menetelmistä sekä kehittämällä täysin uusia musiikillisen vuorovaikutuk-

² Bardy 2007, 25

sen tapoja. Näin merkityksellinen taidetyö olisi tulevaisuudessa, koulutettujen ammattilaisten myötä, yhä monipuolisemmin laajan kansanosan ulottuvilla. Päämääränä on tämän kokemuksen sulauttaminen osaksi työelämälähtöistä koulutusta. Erityisesti keskiössä on suurten kaupunkialueiden ja Metropolian välinen aito yhteistyö.

Paremmat yhteiskunnan, henkisen hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden lisääminen taidekasvatustyön ja ilmaisukasvatuksen kautta on näkemyksemme mukaan musiikkikasvatuksen ydinaluetta. Siksi menetelmien ja lähestymistapojen tulee antaa laajat valmiudet ammatilliseen kasvuun ja vahvaan musiikkikasvattajaidentiteettiin.

Työelämän ja yhteiskunnan muuttuvat tarpeet vaikuttavat myös musiikkikasvattajan työnkuvaan. Tämän haasteen edessä ovat kaikki Euroopan musiikkikorkeakoulut. Metropolia Ammattikorkeakoulu on lähtenyt rakentamaan aktiivisesti yhteistyötä ja on mukana kehittämässä musiikkipedagogikoulutuksen linjoja.

Pirkko Liisi Kuhmonen toteaa opetusministeriön julkaisussa kulttuurin hyvinvointivaikutuksista seuraavasti:

”Taitteen ja kulttuurin merkitys hyvinvointinäkökulmasta toteutuu sosiaalisuuden – osallistumisen ja yhdessä olemisen – ja itsensä toteuttamisen kautta. Hyvinvointinäkökulmasta tarkasteltuna olennaista on osallistuminen ja onnistumisen kokemuksen turvaaminen ja niistä seuraava elämyksellisyys ja ilo.”³

Kulttuurisilta Helsingissä

Kun uutta musiikkikasvatuksen toimintakenttää ja opiskelijoiden varhaiskasvatuksen uudenlaisia valmiuksia on alettu hankkeen myötä

kehittää, Helsingissä yhtenä yhteistyötahona on ollut Helsingin kaupungin museo. Museon kanssa on toteutettu kaksi osaprojektia *Juhlatauulella* ja *Soiva museo*. Molemmissa lähtökohtana on ollut näyttely, jonka teemoihin on rakennettu toiminnallista, osallistavaa musiikkikasvatusta lapsille tai perheille museossa. Näissä opiskelijoiden ohjattuun opetusharjoitteluun kuuluvissa kokonaisuuksissa on opeteltu yhdessä näyttelyn teemaan liittyviä tansseja, tehty lauluja näyttelyn herättämien tunnelmien pohjalta tai improvisoitu soittoa näyttelyssä. On myös voitu draaman keinoin improvisoida näyttelyn teemojen innoittamana sekä kuunnella ääniä ja musiikkia eläytyen tiettyyn tunnelmaan tai teokseen.

Musiikin kosketuspintaa laajennettiin helsinkiläislapsille suunnatussa Aamupäivä orkesterin seurassa -osaprojektissa. Siinä lapset tulivat ensin toiminnalliseen työpajaan, jossa musiikki- ja taidekasvatuksen keinoin yhdessä improvisoitiin ja sukeltettiin Maurice Ravelin säveltämään Hanhiemo-sarjaan. Ravel sävelsi teoksensa satujen innoittamana ja samojen satujen pohjalta rakennettiin kokemusta siitä, miten voi improvisoida, koota itse keksityistä sävelaiheista tai äänimaisemista yhteisen sävellyksen. Sävellyksistä tehtiin myös maalaten kuvia, joille taas saatettiin antaa uusi elämä soittaen. Oma keho on myös tärkeä instrumentti; sen liikkeillä voi soittaa, improvisoida kuultuun musiikkiin tai vaikka johtaa improvisaatio-orkesteria! Työpajan jälkeen lapset pääsivät seuraamaan Metropolian musiikkikoulutusohjelman orkesterin harjoitusta. Tällä työtavalla haettiin uudenlaista osallisuuden kokemusta ja tuttuuden tuntua monelle vieraaksi koettuun klassiseen musiikkiin. Näin löydettiin yhdessä tarttumapintaa musiikin peruselementteihin: tunnelmia, rytmejä, melodioita

³ Kuhmonen 2008, 8

ja sointivärejä, jotka oli osin myös uuden motivaation kautta helpompi kokea merkityksellisiksi kuullussa musiikissa.

Opiskelijoille tällainen työskentelytapa avaa uusia ajattelutapoja siitä, mitä opettaminen on ja miten sitä voi toteuttaa. Onko se yhteinen löytöretki taiteen maailmaan vai suoritteisiin keskittyvä sormiakrobatia tai istumalihaksia puuduttava teorialuokka?

Soitonopiskelu osana hyvää elämää

Suomessa on maailmanlaajuisesti ajatellen ainutlaatuinen koko maan kattava musiikkioppilaitosverkosto. On kuitenkin syytä kysyä, kenelle soitonopetus tai musisoimisen ilo on tarkoitettu? Onko päämääränä seuloa lahjakkaat lapset varhain pätevään koulutukseen vai tuoda musiikin harrastaminen osaksi mahdollisimman monien ihmisten elämää yhteiskunnassamme? Vai voisiko sama järjestelmä ja sama pedagogikoulutus palvella molempia päämääriä ja millaisia uusia rakenteita tulisi kehittää, jotta tämä olisi mahdollista?

Harri Kuusisaari kysyy musiikkilehti *Rondossa*: ”Eikö musiikin harrastaminen ole koko väestön oikeus?” Hän on aiemmin nostanut esiin musiikkiopistojen perustehtävää ravistelevan kysymyksen: onko oikein, että muutama prosentti nuorista koulutetaan huipputaiteiksi ja muut eivät saa mitään?⁴ Tämä haastaa pohtimaan, miten opetusmenetelmät voisivat mahdollistaa musisoimisen ilon useammille, miten yhteisöllisyys ja myös iloinen harrastaminen voitaisiin nostaa resurssien arvoiseksi päämääräksi. Myös orkesterit haastetaan kohtaamaan elämä. Harri Kuusisaari peräänkuuluttaa orkestereiden työkalentereista enemmän tilaa rantautua ihmisten arkeen.

Työelämästä nousevat haasteet tuovat lisäksi perinteisen, lähinnä yksilöopetukseen ja mahdollisimman hyvään tekniseen soitotaidon oppimiseen perustuvan opetustradition rinnalle uudenlaisia ulottuvuuksia musiikkipedagogin tehtäväkenttään. Tarvitaan taitoa kohdata erilaisia ihmisiä myös muualla kuin totutussa luokkahuoneessa. Yksilöopetuksen lisäksi tarvitaan ryhmäopetustaitoa ja kykyä asettaa tavoitteet kohderyhmän mukaan. Musiikkipedagogi ja tutkija Lori A. Custodero haastaakin pohtimaan, opettammeko sellaisilla tavoilla, jotka ovat parhaita lasten oppimisen kannalta vai pakotammeko lapset oppimaan niillä tavoilla, joilla me haluamme opettaa.⁵

Veli-Matti Värriin mukaan on pyrittävä huolehtimaan, ettei kasvattajan esiymmärrys jo etukäteen määritttele toista tietynlaiseksi ja samalla sulje pois hänen omia näkemyksiään itsestään. Dialogisen ajattelun lähtökohtana on, että toinen ihminen on salaisuus, jota ei voi loppuun saakka tuntea, eikä ole oikeutta pyrkiä määrittelemään toista omaksi kuvakseen.⁶

Kari Kurkelan mukaan kehittynyt musiikkikasvatus ottaa huomioon ne seikat, jotka liittyvät suotuisaan henkiseen kasvuun. Siksi onnistunut musiikkikasvatus tukee kehitystä, joka johtaa ahdistuksen, häpeän ja syyllisyyden sekä vastaavien oireiden vähentymiseen, ja antaa lapselle ja nuorelle mahdollisuuden kasvaa omaksi itsekseen. Se tukee kehitystä, jonka tuloksena oppilas tutustuu omiin tunteisiinsa.⁷

Kimmo Lehtonen on nostanut esiin musiikkikasvatukseen liittyvän voimakkaan kaksoissidoksen: ”Virallinen puhe korostaa luovuutta ja vapaata ilmaisua, mutta teot ja toiminta edustavat tiukkoja sääntöjä, kaavamaisuutta, virheiden etsintää sekä kovaa kilpailua.” Myös Jari

⁴ Kuusisaari 2009a, 2009b

⁵ Custodero 2007

⁶ Värri, 2009, 21

⁷ Kurkela 1993, 314-315

Sinkkonen kaipaa lapsilähtöisyyttä: ”Kestämmekö sen, että lapsemme löytävät itse oman musiikkinsa?” Hänen mukaansa hyvien vanhempien ja opettajien hoivissa kasvanut lapsi ei halua mukautua vaan taistelee kontrollia vastaan ja pyrkii säilyttämään todellisen itseytensä. Hän kuvaa ihannetilannetta potentiaalisena tilana opettajan ja oppilaan välillä, jossa kumpikin osapuoli tuottaa omia oivalluksiaan, jotka saavat toisistaan voimaa. Tällaisessa oppimistapahtumassa ”lopputulos on osiensa summaa suurempi”, eikä kyseessä ole enää opettaminen sille yleensä annettussa merkityksessä, vaan kasvaminen, josta molemmat pääsevät osallisiksi.⁸

Kyse on näkökulmasta ja arvoista opetuksen taustavaikuttajina. Liisa Karlssonin mukaan vastavuoroisessa, kohtaavassa, osallistavassa toimintakulttuurissa aikuinen on kiinnostunut siitä, miten lapsi ajattelee ja mihin lapsen tuottama tieto perustuu. Tämä vaikuttaa valittaviin opetusmenetelmiin sekä päämääriin. Instrumenttiopetuksen perinteenä ja painolastina on pikemminkin vaikuttamaan pyrkivä toimintatapa, jossa aikuinen ensisijaisesti pyrkii muuttamaan sekä myös itseään vahvistava toimintatapa, jossa aikuinen etsii lapsen puheesta niitä asioita, jotka tukevat hänen omia mielipiteitään.⁹

Annun Tuovilan mukaan myönteisesti merkityksellisten kokemusten syntyminen ja hyvien opiskelutulosten saavuttaminen edellyttää lapsen, opettajien ja vanhempien välistä yhteistyötä sekä lasten musiikillista itsearvostusta, ryhmäytymistä ja omia aloitteita tukevaa opetusta. Lapset yhdistivät oppimaansa tiedollista ainesta omaan musiikin harjoittamiseensa vain mikäli saatu koettiin myönteisesti merkitykselliseksi. Tärkeä opiskelumenestyksen selittäjä oli tutkimuksen mukaan lasten tavoitteiden ja ehdotusten huomi-

oiminen opetustilanteessa. Tuovilan tutkimus osoittaa, että lasten musiikin harjoittaminen perustuu lasten omaehtoiseen kuulonvaraiseen musiikkikulttuuriin, jossa kuunteleminen, laulaminen, soittaminen ja tanssiminen sulautuvat toisiinsa kokonaisvaltaisiksi improvisoiduiksi musiikillisiksi toimintaepisodeiksi ja musiikkileikiksi.¹⁰

Moni instrumenttipedagogi kokee lapsilähtöisyyden, ryhmäsoitonopetuksen, improvisoinnin ja musiikillinen keksinnän, säveltämisen vaikeina alueina työssään. Erityisesti alkeissoitonopetus ja erilaiset oppimisvaikeudet tuovat haasteita soittonopettajan arkeen ja haastavat tutkimaan opetusmenetelmiä kriittisesti. Samat ilmiöt on nähtävissä koulumaailmassa ja Marja-Leena Juntunen peräänkuuluttaakin laajempaa keskustelua musiikin oppimisesta ja opettajuudesta.¹¹

Kohti yhteistä, jaettavaa musiikillista tulevaisuutta

Musiikin merkityksestä kasvuun, kehitykseen ja elämänlaatuun saadaan tietoa myös viimeaikaisesta aivotutkimuksesta. Musiikki herättää ihmisissä huomattavan voimakaita tunteita. Varsinkin oma lempimusiikki on aivoille erittäin vahva ärsyke, joka aktivoi voimakkaasti syvien osien mielihyvääalueita. Minna Huotilaisen ja Vineta Fellmanin mukaan musiikin merkitys varhaislapsuudessa on todennäköisesti vielä suurempi kuin myöhemmin elämässä. Aivokuoren toiminnot järjestyvät hyvin eri tavoin sen mukaan, miten aivojen syvät osat stimuloituvat ensimmäisten elinvuosien aikana.¹²

Musiikilla voi olla suuri merkitys omien tunteiden peilinä, turvan ja eheytyksen kokemisessa oli se sitten itse soitettua tai kuunnellen omaksi koettua:

⁸ Lehtonen 2004, 17; Sinkkonen 1997, 52

⁹ Karlsson 2005, 36-37

¹⁰ Tuovila 2003, 4

¹¹ Juntunen 2007

¹² Huotilainen ja Fellman 2009, 2573-2574

” Näin myöhään syksyllä illat olivat hyvin pimeitä. Vilijonka oli aina tuntenut vastenmielisyyttä yötä kohtaan. Ei mikään ole pahempaa kuin pilkkopi-meään katseleminen: se on kuin kulkisi suoraa päätä äärettömyyteen eikä likellä olisi ketään toista. Sen takia Vilijonka laski likaämpärinsä salamannopeasti keittiön portaalle ja sulki taas kiireesti oven niin hän oli aina tehnyt.

Mutta tänä iltana Vilijonka pysähtyi portaille kuullostelemaan pimeyttä. Nuuskamuikkunen soitteli teltsaan epäroivää sävelmää. Vilijonka oli musikaalinen, vaikkei hän itse tiennyt sitä sen kummemmin kuin muutkaan. Hän kuunteli henkeään pidätellen ja unohti kaikki kamaluudet. Hänen hahmonsä piirtyi pitkänä ja laihana valaistua keittiönikkunaa vasten, se olisi ollut helppo saalis kaikille yön vaaroille. Mutta mitään ei tapahtunut. Kun sävelmä loppui, Vilijonka huokaisi syvään, laski likaämpärin portaalle ja palasi taloon.”¹³

Toivottavasti taide olisi monen lapsen tukena elämässä kannattelemassa yli pettymysten ja kolhujen, joita elämä väistämättä kaikille jossain muodossa eteen tuo.

Tulevaisuuden visiona haluaisin nähdä vahvistuvan suunnan yhteisölliseen taidekasvatukseen, taiteen tekemiseen, yhteismusiisointiin ja mahdollisuuden osallistumiseen. Tällainen luovan toiminnan jakaminen tukisi yhteisöä, lisäisi voimaantumisen kokemusta ja henkistä hyvinvointia yhteiskunnassamme.

¹³ Tove Jansson. Muumilaakson marraskuu

Laura Huhtinen-Hildén on Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman koulutusvastaava ja musiikkikasvatuksen lehtori

Kirjallisuus:

Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. 2007. Taide keskellä elämää. Keuruu: Like.

Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. Kirjassa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. 2007. Taide keskellä elämää. Keuruu: Like.

von Branderburg, C. 2008. Kulttuurin ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä. Näköaloja taiteen soveltavaan käyttöön. Opetusministeriön julkaisuja 2008:12

Custodero, L.A. 2007. Luento Metropolia Ammattikorkeakoulussa (Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadiassa) 21.11. 2007.

Huottilainen, M., Fellman, V. 2009. Sitä äitiä kuuleminen jonka kohdussa asunto. Lapsi kuulee ja oppii jo kohdussa. Duodecim 2009; 125:2573-2577

Hyypä, M.T. & Liikanen, A. 2005. Kulttuuri ja terveys. Helsinki: Edita.

Jansson, T. 1970. Muumilaakson marraskuu. Juva: WSOY.

Juntunen, M-L. 2007. Musiikin didaktiikka opettajakoulutuksessa: kokemuk- sia ja haasteita. Musiikkikasvatus 2007/vsk 10 nro 1-2.

Karlsson, L. 2005. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Keuruu: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamenti ja koulumenestys. Juva: WSOY.

Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja, No 11. Sibeliussäätiö-Akatemia.

Kuhmonen, P. 2008. Lukijalle. Alkusanat opetusministeriön julkaisussa Brandenburg: Kulttuurin ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä. Näköaloja taiteen soveltavaan käyttöön. Opetusministeriön julkaisuja 2008:12.

Kuusisaari, H. 2009a. Taide ulos poteroistaan. Rondo 4/2009.

Kuusisaari, H. 2009b. Tehoa palveluihin, mutta miten? Rondo 10/2009.

Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73.

Lionni, L. 1986. Frederikin satukirja. Weilin&Göös.

Sinkkonen, J. 1997. Musiikin merkisty lapsen kehityksessä. Teoksessa Kaikkonen, M & Mattila, S. 1997. Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja, 41-53.

Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7-13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Studia Musica 18. Sibelius-Akatemia.

Värri, V-M. 2009. Askeleita varmuuden ulkopuolelle. Teoksessa Jantunen, T.& Lautela, R.(toim). 2009. Kuningasvuosi. Leikin kultuuri-aika. Sastamala: Tammi.

Kulttuurisilta-hankkeen verkkosivut
<http://kulttuurisilta.metropolia.fi>

Musiikkia!

Moniäänistä nuorisotyötä Helsingin kaupungin nuoriso-asiainkeskuksessa

**ANNIMARI
JUVONEN**

Musiikki kulkee mukana nuoren arjessa tarjoten monenlaisia ulottuvuuksia kasvuun sekä muodostaen yhden laajimmista nuorten luovuuden kentistä. Musiikillinen harrastuneisuus, kuten jonkin instrumentin soittaminen, on säännöllisyydessään yleisin suomalaisten nuorten luovista harrastuksista: useampi kuin joka kolmas nuori on harrastuksen parissa päivittäin, vähintään viikoittain laulaa kolme neljästä ja soittaa neljä viidestä harrastajasta.¹ Tietokoneavusteisesti tuotetun musiikin räjähdysmäinen yleistymisen teknologian kehityksen ja levityksen helpottumisen myötä on laajentanut musiikillisen harrastuneisuuden kenttää. Musiikin tekeminen tietokoneella on useimmin päivittäistä tai viikoittaista. Nuorten musiikillinen harrastuneisuus voi toki olla muutakin kuin soittamista, laulamista tai säveltämistä. Konsertit, mukana kulkeviin soittimiin ladattu musiikki, Internetistä löytyvät musiikkipalvelut ja yhteisöt, sekä musiikkivideot säestävät monen nuoren arkea.

Nuoren identiteetin kehityksen tukeminen luovuuden keinoin on yksi keskeisistä prosesseista helsinkiläisessä nuorisotyössä. Monimuotoinen musiikkitoiminta on osa tätä kulttuurista nuorisotyötä, jossa nuorta halutaan vahvistaa luomalla hänelle taitteen avulla tilaa kohdata itsensä. Suvi Saarikallion mukaan musiikillinen harrastuneisuus edistää nuoren psyko-

sosiaalista kehitystä identiteetin rakentumisen, itsemäärämisen, ihmissuhteiden muutoksien sekä tunteiden säätöalueilla.² Musiikki ei ole pelkistettävissä vain nuorisotyön välineeksi: kuten Helka-Maria Kinnunen muistuttaa, taide pakenee rajautumista ja luo tilan, jossa on mahdollista kuvitella ja leikkiä.³ Sen luonteeseen kuuluu kasvaa ulos välineen roolista, ja tämän takia sillä on enemmän merkityksiä yhteiskunnassa kuin osataan havaita.

Musiikki tuli osaksi nuorisotyötä luonnollisinta reittiä, eli nuorten mukana. Se oli suosittua omaehtoista toimintaa jo ensimmäisissä nuorisokahviloissa ja -tiloissa ennen kunnallisen nuorisotyön virallistumista. Kun 1980-luvulla kulttuurinen nuorisotyö ja nuorisokulttuurien tukeminen nousivat teemoiksi Helsingin kaupungin työnjakoa pohdittaessa, nuorisoasiainkeskuksen rooliksi muodostui edistää kulttuurin keinoin lasten ja nuorten omaehtoista toimintaa yhteisöissään ja yhteiskunnassa.⁴ Nuorisoasiainkeskuksessa luotiin musiikkitoiminnalle asuinalueille leviävä toimintakenttä, jossa nuorilla on matala kynnyksellä harrastaa musiikkia omaehtoisesti tai vapaamuotoisella ohjauksella tuettuna. Nuoria halutaan siis aktivoida luovaan toimintaan ottan huomioon heidän suuntautuneisuutensa sekä toiminnan jakautumisen kaupunkitilaan.

¹ Myllyniemi 2009

² Saarikallion 2007

³ Kinnunen 2009

⁴ Ilves 1998: 151

Tunnetuin nuorten musiikillista harrastuneisuutta tukeva rakenne on kouluissa ja musiikkiopistoissa järjestettävä muodollinen opetus. Musiikin ohjaus nuorisotaloilla ei pyri kilpailemaan muodollisen musiikinopetuksen kanssa, vaan tarkoituksena on tarjota sen rinnalle vapaamuotoinen oppimisympäristö, jonka toimintamuodot kattavat niitä alueita, johon muodollinen opetus ei suuntaudu. Nuorisoasiainkeskuksen musiikkitoiminnan valtavirtaa ovat bändi- ja dj-toiminta, tietokoneavusteisen musiikin tuottaminen, sekä tutustuminen eksoottisempiin soittimiin, kuten djembe-rumpuihin. Tavoitteellisuus ei kohdistu lähtökohtaisesti nuoren taitoihin, vaan kasvun tukemiseen ja itsetunnon vahvistamiseen. Tärkeää on auttaa nuori alkuun häntä kiinnostavassa asiassa sekä innostaa matkan varrella. Ohjauksen tavoitteellisuuden aste on herättänyt keskustelua, koska nuoret ovat teknisesti kehittyneempiä yhä varhaisemmassa vaiheessa ja heidän harrastuneisuutensa on 'ammattimaisempaa' – yhä useammalla nuorella on korkeat tavoitteet ja niitä kohti matkataan määrätietoisesti. Ohjaajat eivät toki halua jarrutella nuorta intoa, vaan heidän roolikseen muodostuu oman kokemuksellisen tietonsa jakaminen ja huomion ohjaaminen myös itse luovaan prosessiin.

Musiikki nuorisotyön metodina

Musiikkitoimintaan liittyy nuorisotyöllisiä lähestymistapoja, jotka tukevat nuoren identiteetin kehitystä ja tukevat häntä osallisuudessa omaan elämäänsä. Toiminnan muodot korostavat perinteisesti omaehtoisuutta, mutta ohjattu vuorovaikutukseen perustuva toiminta on kasvattanut osuuttaan. Näin on pystytty hyödyntämään ohjaajien erityisosaamista ja lisäämään toimintamuotojen kirjoa.

Kulttuuriseen nuorisotyöhön viitataan usein ennaltaehkäisevänä nuorisotyönä, joka vahvistaa nuoren kehitystä luovuuden sekä kokemuksellisuuden keinoin. Musiikki voi olla nuorelle myös pinnalla pitävä voima hankalan elämäntilanteen kohdatessa. Se on suora ja samalla hienovarainen keino käsitellä aiheita, joita voi olla huomattavasti vaikeampaa jakaa esimerkiksi keskustelun avulla. Musiikin soveltavan käytön avulla voidaan auttaa nuoria elämäntilanteissa: vahvistaa heitä sosiaalisesti sekä integroida syrjäytymisvaarassa olevia nuoria takaisin yhteisöön.

Nuoren elämäntilanne luo kontekstin ohjaamismuodon valinnalle, toiminta muotoutuu sopivaksi nuoren kehitystä tukien. Ohjaajan rooli on tehdä nuoren kanssa asioita yhdessä ja kannustaa häntä oma-toimisuuteen. Vaikka nuoret harrastavat mielellään itsenäisesti, koetaan ohjaajien läsnäolo merkittäväksi. Pitkän linjan musiikin harrastajina tai ammattilaisina he ovat tärkeitä esikuvia nuorille ja ohjaajan innostava asenne voi olla se pieni sykäys, jonka he tarvitsevat löytääkseen jotain merkittävää itsestään.

Vuorovaikutus nuorten kanssa on ehdottoman tärkeää myös toiminnan kehittämisen kannalta, koska nuorilta tulevan palautteen ja aloitteiden avulla pystytään huomioimaan ne tärkeät nuorisokulttuuriset virtaukset, jotka nuoret kokevat kiinnostaviksi rakennuspaikoiksi omassa identiteettityössään. Musiikki on vahvasti läsnä ilmiöissä, jotka tuottavat nuorille yhteisöllisyyden kokemuksia tarjoamalla elämäntapoihin liittyvän viiteryhmän, sekä antavat heille aineksia itsemäärättelyyn. Helsingin katukuvassa eräs näkyvimmistä nuorisokulttuurisista ilmiöistä on ollut Japanista Suomeen rantautunut J-Rock, jota kuultiin ensimmäis-

tä kertaa Suomessa nuorisosiainkeskuksen kulttuuriareena Glorian lavalla nuorten itsensä sinne tuomana. Sitten se kasvoi massiiviseksi ilmiöksi viihdeteollisuuden sekä muun japanilaisen pop-kulttuurin suosion vauhdittamana. J-Rock on ehkä yksi tunnetuimmista, mutta ei suinkaan ainoa nuorisokulttuurinen ilmiö, joka on lähtenyt kasvamaan Suomessa kyseiseltä areenalta. Nuorisokulttuurien potentiaali saada massiivisia nuorisojoukkoja liikkeelle sekä nuorten kasvava rooli kulttajaryhmänä ovat aktivoineet musiikkiteollisuuden edustajat vainuamaan mahdollisia kaupallistettavissa olevia ilmiöitä ja idoleita. Nuoret tarvitsevat kaupallisen musiikkimaailman rinnalle myös heidän omista lähtökohdistaan luotua toimintaa.

Ala- ja nuorisokulttuuriset virtaukset elävät vahvoina mutta eivät enää kovin selkeärajaisina. Tätä myöhäsmoernia aikaa kuvataan usein yksilöllisyyden ja valinnanvapauden aikakautena ja perinteisen yhteisöllisyyden rappiona. Elämme epävarmuuden synnyttämää uudenlaisen yhteisöllisyyden aikaa, joka on ajoittain rakentuvaa ja eri vahvuusasteita sisältävää.⁵ Näin ollen myöskään nuorisokulttuurit eivät esiinny enää rajautumiseen nojaavina ilmiöinä, vaan nuori voi kokeilla tai omaksumaa erilaisia tyylejä ja arvomaailmoja. Virtuaalimaailma toimii nuorisokulttuuristen ilmiöiden leviämiskanavana, sekä kasvupohjana uudenaikaiselle yhteisöllisyydelle. Tämän kaltainen yhteisöllisyys konkretisoituu hetimitäin, esimerkiksi suosikkibändin keikkajonossa nettituttavia tavatessa.

Kuinka siis saada vahva yhteys nuorisoon, jonka arkipäivää ovat jatkuvat mainonnan tuottamat ärsykkeet, tuotteistetun maailman tarjoama mahdollisuus hetimitäiseen liittymiseen tai napin painalluksen päässä oleva yhteisö? Nuorten pitkäaikainen sitouttamiseen perustu-

nut nuorisotyö on haasteiden edessä. Yhteisöllisyyden muodonmuutos näyttäytyy tarpeena kehittää nuorisotyötä niin, että se tarjoaa nuorille eriasteisia liittymisen mahdollisuuksia: halukkaat voivat sitoutua toimintaan pitkäksi aikaa, mutta myös lyhytaikaisempi osallistuminen ja erilaisten asioiden kokeileminen on mahdollista.

Musiikkitoiminnan monet muodot

Pitkäikäisimpiä nuorisosiainkeskuksen tarjoamia musiikkitoiminnan muotoja ovat nuorten omaehtoisen bänditoiminnan mahdollistaminen treenitiloja tarjoamalla sekä musiikkitapahtumien järjestäminen. Yksityisten vuokrantajien löydettyä treenitilamarkkinat tilojen hinnat ovat nousseet huomasti. Nuorisosiainkeskus tarjoaa nuorille huokeita treenitiloja ympäri Helsinkiä ja tuo helpotusta erityisesti nuorimmille bändeille. Vuonna 2009 nuorisosiainkeskuksen tarjoamissa 43 treenitilassa harjoitteli n. 150 bändiä.

Erilaiset musiikkitapahtumat tarjoavat esiintymismahdollisuuksia nuorten bändeille, priimaesimerkinä vuosittaiset Ääni ja Vimma- sekä Junnu Vimma -katselmukset. Katselmuksissa bändit saavat esiintymiskokemusta, palautetta musiikin ammattilaisilta sekä uusia kontakteja muihin musiikin harrastajiin. Nuorten osallisuus ja osaaminen ovat keskiössä nuorisosiainkeskuksen tapahtumatuotannoissa, ja heidän panostustaan rohkaistaan tapahtumatuotantokursien sekä käytännön kannustamisen avulla. Tapahtumakonseptit on rakennettu niin, että ne kattaisivat koko kaupunkitilan mahdollisimman hyvin ja antaisivat nuorille yhtäläisen mahdollisuuden osallistua. Julkisen toimijan mahdollistamalla tapahtumilla on kaupunkikulttuurisesti merkittävä rooli, joka muodostuu tarjoamalla kaupunkilaisille avointa ja

⁵ Saastamoinen
2002, Salasuo 2006



edullista aktiviteettia kaupallistuvassa ympäristössä sekä luomalla liittymisen tunnetta kaupunkitilaan ja yhteisöön.

Osallistuminen musiikkitoimintaan ei edellytä minkään tietyn instrumentin soittamista tai laulutaitoa. Nuoret voivat osallistua tapahtuman järjestämiseen, esiintymis- ja juontokurssille tai musakirppiksille ja harjoitella teknistä osaamista, kuten miksaamista. Nuorilla on myös mahdollisuus järjestää esimerkiksi bändi-iltoja nuorisotaloilla sekä tapahtumia kulttuuriareena Gloriassa. Musiikkitoiminnan moninaisuus ja käytännönläheisyys mahdollistavat sen, että kokemukseltaan eri asteella olevat nuoret voivat osallistua heille sopivaan tapaan harrastaa musiikkia. Sen vapaamuotoisuus mahdollistaa nuorille kokeiluja instrumenttien ja harrastamisen muotojen suhteen. Soittamisesta kiinnostuneet nuoret voivat tietyillä nuorisotaloilla sekä musiikkileireillä saada eri soitinten yksilö- tai ryhmäohjausta, bändipajoissa pääsevät soittamaan yhdessä ne nuoret, joilla ei ole omaa bändiä. Bändipajoihin osallistuminen lisää kompetenssia sopeutua erilaisten ja eritasoisten ihmisten kanssa soittamiseen. Ryhmäohjaus perustuu ennen kaikkea ryhmän jäsenten väliseen synergiaan, ei niinkään ohjaajan rooliin. Musiikkitoiminnassa pyritään kannustamaan nuoria omatoimisuuteen ja käytetään mahdollisuuksien mukaan vertaisohjausta, jossa nuoret ohjaavat toisiaan.

Perinteisen bänditoiminnan lisäksi toimintamuotoja on sittemmin kehitelty nuorten tarpeiden ja toiveiden mukaisesti. Tietokoneavusteisen musiikkityöskentelyn sekä dj-harrastuksen yleistymisen on huomioitu järjestämällä nuorille musiikin tekemiseen tarkoitettuja tiloja sekä suosituiksi muodostuneita dj-kursseja. Kurssien ohjaajat ovat ansioituneet musiikillisella urallaan, mikä

tuottaa toiminnalle uskottavuutta ja herättää kiinnostusta nuorisaiästä tai sukupuolesta riippumatta. Nuorilla on myös käytössään demostudioita, joissa he voivat käydä bändeineen nauhoittamassa tuotoksiaan. Demostudioiden toiminnan lähtökohta on tuottaa nuorelle konkreettisen äänitallenteen avulla tunne hänen oman osaamisensa sekä luovuutensa merkityksellisyydestä vuorovaikutuksessa osaaavan aikuisen kanssa.

Hip hopin ja rapin suosio nuorten keskuudessa on avannut uusia ovia myös nuorisoasiainkeskuksen musiikkitoiminnassa. Taustoiltaan erilaiset nuoret kokevat rapin jaetuksi kielekseen, eikä kynnyks kirjoiittaa riimejä ja kokeilla niitä käytännössä ole kovin korkea. Nämä musiikin lajit ovat tärkeässä asemassa monikulttuurisuuden tukemisessa, sillä monet maahanmuuttajataustaiset nuoret hakeutuvat mukaan nuorisoasiainkeskuksen toimintaan nimenomaan tätä kautta. Nuoret voivat osallistua ryhmätoimintaan, jossa tehdään musiikkia, kirjoitetaan lyriikoita sekä työskennellään studiossa samanhenkisten nuorten kanssa. Yhteisenä kokoontumisareenana toimii myös hiljattain käynnistynyt hip hop -musiikin katselmus Beats and Sounds, jossa nuorilla on mahdollisuus saada palautetta musiikin ammattilaisilta. Sitoutuneisuutta osoittaneet nuoret ovat voineet osallistua pehmeiden arvojen pohjalta toimivan levy-yhteisön toimintaan ja päästä osallistumaan kokoelma-albumille tai jopa saada julkaistua oman levynsä. Levyjä ei tehdä kaupallisiin tarkoituksiin, vaan merkityksellistä on itse prosessi, jonka aikana ohjaajan ja nuoren välille syntyy luottamuksellinen vuorovaikutussuhde – joillekin nuorille kenties ensimmäinen sellainen.

Nuorisoasiainkeskuksen musiikkitoimintaan liittyvä nuorten haastattelumateriaali viittaa siihen, että musiikkia harrastaville nuorille tar-

keimmät toimintamuodot ovat perustoimintaa, kuten perinteisen bänditoiminnan tukeminen treeni- ja studiotiloilla sekä soiton ohjauksen tarjoaminen. Nuoret toivovat esiintymismahdollisuuksia, joten he kokevat myös erilaiset musiikkitapahtumat olennaiseksi osaksi aktiivista musiikkitoimintaa. Perustoiminnan vahvistaminen koetaan toiminnan suunnittelijoiden keskuudessa tärkeäksi, samalla kuin hönistellään korvia nuorilta tuleville uusille ideoille. Musiikkitoimintaa kehitetään luomalla uudenlaisia toimintamuotoja rikkomalla raja-aitoja ja luomalla yhteyksiä eri asioihin suuntautuneiden nuorten kesken. Poikkitaiteelliset projektit sekä media- ja musiikkitoiminnan yhdistäminen esimerkiksi musiikkivideoiden tekemisen tai katselmusten live-lähetysten muodossa ovat merkittäviä askeleita tähän suuntaan. Nuoret ovat myös hyödyntäneet kulttuurista osaamistaan esimerkiksi järjestämällä vieraiden maiden musiikkia ja ruokakulttuuria yhdistäviä teemailtoja nuorisotaloilla. Tällaiset toimintamuodot palvelevat halua tarjota yhteisiä sosiaalisia areenoita erilaisia taustoja omaaville nuorille, sekä luovat innovatiivista henkeä pohdiskeluille musiikin käyttömahdollisuuksista nuorisotyössä.

Lopuksi

Musiikin merkitys nuorisotyössä on tarjota nuorelle mahdollisuuksia positiiviseen itsemäärittelyyn luovuuden kautta. Musiikki on rajoja rikkova ja yhteinen kieli niin nuorten keskuudessa kuin myös heidän suhteessaan ohjaajiin – ja siksi myös erinomainen tekijä myös monikulttuurisuuden tukemisessa. Toiminnan monimuotoisuus mahdollistaa pitkäjänteisen nuoren identiteetin rakentumisen tukemisen, mutta toisaalta tarjoaa myös tämän ajan sosiaalisuuteen sopivia lyhytjänteisempiä yhteisöllisen kiinnittymisen muotoja.

Musiikkitoiminta tuottaa nuorisotyölle moninaisia kosketuspintoja nuorten elämään ja tukee nuorten osallisuutta kannustamalla heitä tunnistamaan oman osaamisensa ja kehittämään sitä. Tarkoitus ei ole kuitenkaan viljellä ajatusta menestymisen tärkeydestä, vaan tekemisen ilosta ja turvallisesta yhdessäolosta. Musiikin ammattilaisten läsnäolo on nuorille merkityksellistä siksi, että he saavat kaipaamaansa rakentavaa palautetta, sekä oppivat määrätietoisuuden merkityksen omassa elämänhallinnassaan. Tavoitteena on nuoren ymmärrys siitä, että hänen teoillaan on merkitystä: että hän voi vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteiskuntaan.

Annimari Juvonen on nuorisoasiainkeskuksen projektisuunnittelija.

Kirjallisuus:

Ilves, Kirsi 1998. Stadi ja sen nuoret. Nuorisotyötä Helsingissä 1948- 1997. Helsingin kaupunki/Nuorisoasiainkeskus. Oy Edita Ab, Helsinki.

Kinnunen, Helka-Maria 2009. Nuoret ja taide, Myrsky ja lainet. [www.kommentti.fi/sivu.php?artikkeli_id=620] (29.12.2009)

Myllyniemi, Sami 2009. Taidekohtia – Nuorisobarometri 2009. Nuorisotutkimusverkosto/Opetusministeriö/Nuorisoasiain neuvottelukunta. Yliopistopaino Oy, Helsinki.

Saarikallio, Suvi 2007. Music as mood regulation in adolescence. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.

Saastamoinen, Mikko 2002. Yhteisöt epävarmuuden ajassa –yhteisöllisyyskeskustelun myöhäismoderneja virtauksia. [www.uku.fi/~msaastam/yhteisot.pdf] (27.01.2009)

Salasuo, Mikko 2006. Atomisoitunut sukupolvi. Pääkaupunkiseudun nuorisokulttuurinen maisema ja nuorisotyön haasteita 2000- luvun alussa. Helsingin kaupungin tietokeskus. Yliopistopaino, Helsinki.

Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä?

HEIDI
WESTERLUND

LAURI
VÄKEVÄ

”Eihän musiikilla ja demokratialla ole mitään tekemistä toistensa kanssa!” Näin sanoi anonyymi graduntekijä Sibelius-Akatemian musiikin aineenopettajien seminaarissa vuonna 2008.

Viimeisen 50 vuoden merkittävimpiä suunnanmuutoksia taidefilosofiassa on ollut taiteen sosiaalisen ja poliittisen luonteen tunnustaminen. Feminismi, semiotiikka ja dekonstruktionismi ovat kyseenalaistaneet taiteen autonomian – käsityksen, jossa taide nähdään omalakisena ja sosiaalisesta maailmasta erillään olevana kulttuurisena alueena. Musiikin tutkimus havahtui muutokseen 1980-luvun lopulla¹. Musiikkikasvatus sen sijaan on vasta tämän kriittisen tarkastelun alkutaipaleella. Edelleen ammattikunnassa on yleistä ajatella musiikkikasvatuksen olevan vapaa politiikasta ja yhteiskunnallisista näkökulmista.

Tässä artikkelissa luomme yleisluoteisen katsauksen siihen, miten suomalainen musiikkikasvatus voi liittyä laajempiin yhteiskunnallisiin pyrkimyksiin ja demokratian toteutumiseen. Millä tavoin kunnat ja esimerkiksi Helsingin kaltaiset kaupungit voisivat toteuttaa demokraattista musiikkikasvatuspolitiikkaa?

Yhtäläiset mahdollisuudet

Demokratia voidaan toteuttaa musiikkikasvatuksessa esimerkiksi takaamalla kunnissa yleinen, päiväkodeissa, musiikkileikkikouluissa, peruskouluissa ja lukioissa tarjottava musiikin opetus. Tämä tarkoittaa sitä, että koko ikäluokalla on mahdollisuudet musiikin opiskeluun yleissivistävässä koulutuksessa.

Yleissivistävän musiikkikasvatuksen lisäksi maassamme antaa musiikin opetusta kansainvälisessä vertailussa poikkeuksellisen kattava musiikkioppilaitosverkosto. Verkoston avulla on alun perin pyritty siihen, että alueelliset tekijät eivät estä lahjakkuuksien rekrytointia sekä tukemaan oppilaiden mahdollisuuksia opiskella musiikkia asiantuntevien opettajien johdolla. Usein todetaan, että Suomen musiikkikulttuurin tähdet ovat juuri musiikkioppilaitosverkoston sytyttämiä.

2000-luvun puolesta välistä lähtien suomalainen musiikkioppilaitosverkosto on yrittänyt mukautua uuteen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Tärkein muutos aiempaan nähden on kunnille asetettu vaatimus tarjota ammattiin

¹ ks. mm. Leppert & McClary 1987, xii

johtavan laajan oppimäärän rinnalla yleisen oppimäärän mukaista opetusta. Käytännössä yleisen oppimäärän mukainen opetus tarkoittaa sitä, että oppilas voi halutessaan opiskella esimerkiksi useita eri soittimia, eikä hänen tarvitse välttämättä edetä tietyn ennalta määrätyn kursiosiohjelman mukaisesti tai suorittaa ennalta suunniteltuja kurssitutkintoja voidakseen jatkaa opintojaan. Alun perin musiikin ammattiopintojen tarpeisiin luotu oppilaitosverkosto joutuu näin räätälöimään opetustarjontaansa myös sellaisille harrastelijoille, jotka eivät välttämättä suuntaudu ammattiuralle. Ainakin periaatteessa yhä useammalle suomalaiselle avautuu mahdollisuus opiskella musiikkia omilla ehdoillaan. Yleisen musiikkikasvatuksen periaatteiden laajeneminen musiikkioppilaitoksiin tuo musiikin opiskelun kaikkien kiinnostuneiden ulottuville, sikäli kun oma kunta kykenee tätä tarjoamaan.

Voidaan kuitenkin kysyä, riittääkö periaatteellinen yhdenvertaisuus demokraattisuuden lähtökohdaksi. Kysymys on ajankohtainen, koska musiikkikoulutus on perinteisesti valikoinut oppilaansa iän ja oletetun musikaalisuuden perusteella. Resursseja on aiemmin kohdennettu nuoriin erityislahjakkuuksiin pyramidimallin mukaisesti (alimpana harrastelijat, ylimpänä erityislahjakkaat). Toisin sanoen koko kansallinen järjestelmämme on suunniteltu siten, että se tarjoaa optimaaliset etenemismahdollisuudet muusikon uralle suuntautuville opiskelijoille. Mallista seuraavan koulutuspoliittisen periaatteen mukaan valtion resursseja ei tule tuhjata 'lahjattomiin', vaan ne suunnataan potentiaalisiin ammatilaisiin, jolloin erityislahjakkaiden rekrytointi nousee oppilaitoksissa keskeiseen asemaan. Vaikka kaikilla kansalaisilla on ollut peri-

aatteessa mahdollisuus hakeutua musiikkioppilaitoksiin (sikäli kun sellainen omalta asuinalueelta löytyy), käytännössä odotukset oppijan musiikillisesta lahjakkuudesta ovat määränneet opiskelijoiden valikoitumista ja opettajien sekä osin myös vanhempien kannustusta. Useimmat oppilaitokset käyttävätkin edelleen musikaalisuustestejä oppilaiden 'soveltuvuuden' testaamiseksi.

Myöskään yleinen musiikkikasvatus ei ole ollut immuuni valikoinnin suhteen. Ensinnäkin musikaalisuustestit ovat edelleen käytössä monissa kouluissa karsittaessa oppilaita musiikkiluokille. Testaamisen käytäntö pitää näin myös kouluissa ja perheissä yllä käsitystä siitä kenelle intensiivinen musiikinopetus on tarkoitettu. Toiseksi yläkoulussa (jossa musiikin aineenopettajat valtaosin työskentelevät) musiikki ja kuvataide on perinteisesti asetettu toisilleen vaihtoehtoisiksi, jolloin oppilaan valinnan taustalla oletetaan olevan joko musiikillinen tai visuaalinen 'suuntauneisuus' ja lahjakkuus.

Kolmas koulujen musiikinopetukseen valikoitumiseen vaikuttava tekijä on kurssitarjotin. Esimerkiksi peruskoulun yläluokilla oppiaineen kaikille yhteisen oppimäärän osuus on supistettu minimiin: yksi viikkotunti, tavallisesti seitsemännellä vuosiluokalla. Niukka, kaikille yhteisten musiikin tuntien kehys ei riitä täyttämään musiikin aineenopettajan virkojen tuntivelvoitteita, joten opettajille on tärkeää, että valinnaiskurssit kiinnostavat opiskelijoita. Tuloksena on laaja kirjo harrastussuuntauneita oppijaksosia, joille valtakunnallinen opetussuunnitelma suo väljät kehykset. Tätä mallia voi nimittää markkina-liberalistiseksi, koska se perustuu kysynnän ja tarjonnan vapaaseen yhteensovittamiseen: vapaus valita

mielletään tärkeäksi motivaatiotekijäksi. Vaikka koulujen musiikkikasvatukseen vakiintunut markkinaliberalistinen malli näyttäisi olevan demokraattinen siinä mielessä, että sen avulla voidaan paremmin vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin, voidaan edelleen kysyä, riittääkö valinnan vapauden takaaminen demokraattisuuden toteutumiseen kasvatuksessa. Tukeeko lähtökohta kaikkien kasvamista kulttuurikanalaisiksi vai ohjaako se yleissivistävää musiikkikasvatusta yksinomaan nuorten itsensä suosiman musiikin suuntaan? Ohjaavatko esimerkiksi institutionaaliset historialliset tekijät tai mahdollisesti vanhempien taloudelliset ja koulutukselliset taustat loppujen lopuksi oppilaiden valintoja?

Taiteen eliitin koulutusmallin ulottaminen demokraattisesti kaikille

Markkinaliberalistisen arvoasetelman rinnalla musiikkipedagogiikan kentällä vaikuttaa ajatus alakohtaisesta asiantuntijuudesta. Tässä mestari-kisälli -mallissa musiikin oppiminen nähdään tiedon, taidon ja asenteiden siirtona pyramidin huipulla olevilta eksperteiltä lahjakkaille noviiseille. Luonnollisesti lopullisena päämääränä on potentiaalisimpien opiskelijoiden kouluminen ammattiuuralle. Juuri tämän pyramidimallin tulevaisuudesta taiteilijat ovat ilmaisseet huolensa. Keskustelussa kävi ilmi, että eturivin taidemusiikin ammattilaiset (ja kriitikot) yhdistävät Suomen musiikin kilpailukyvyn muitta mutkitta länsimaiseen taidemusiikkiin ja sen instituutioiden tarjoamaan koulutukseen. Yleissivistävä musiikkikasvatus näyttäytyy tässä ammattisuuntautuneen koulutuksen lähtökohtana, koulutuspyramidin peruskivenä. Mikäli taidemusiikin ammatillisiin opintoihin ei ole tunkua, syy on löydettävissä yleisen

musiikkikasvatuksen oppijälähtöisestä mallista. Myös musiikkioppilaitosten oppijälähtöinen yleinen oppimäärä nähdään uhkana ammatilliselle pyramidimallille: mitä vähemmän oppilaita musiikkioppilaitoksissa ohjautuu ammatilliselle väylälle, sitä vähemmän saadaan koulutettua pyramidin huippuja. Olennaista ei tästä näkökulmasta katsoen ole kansalaisten yleinen osallisuus ja kulttuuriaktiivisuus (lukuunottamatta huolta taidemusiikin konsertteja uhkaavasta yleisökadosta), vaan koulun ja musiikkioppilaitoksen näkeminen yhden musiikin alueen ammatitointien rekrytointikoneistona.

Musiikkioppilaitosten yleisen oppimäärän lanseeraamisen keskeisenä motivaationa on ollut ulottaa ajatus kaikille kuuluvasta musiikista myös harrastustoimintaan. Yleisen musiikkikasvatuksen ajatus on saanut pontta 'muiden musiikkien' ei-ammattisuuntautuneen opetuksen lisääntyneestä kysynnästä. Esimerkiksi taannoinen Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton ja Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston tilaama tutkimus² osoittaa, että suurimmat haasteet musiikkioppilaitosten opetuksen järjestämisessä liittyvät rytmimusiikin aseman vahvistamiseen (rytmimusiikki tarkoittaa tässä laajassa mielessä kaikkea taidemusiikin ulkopuolelle jäävää musiikkia: populaarimusiikkia, jazzia ja kansanmusiikkia). Rytmimusiikin opetukselle on tällä hetkellä niin suuri kysyntä, että vain musiikkioppilaitosten kiinnittymisen taidemusiikin ammattisuuntautuneen opetuksen arvoasetelmaan ja sitä tukevaan virkarakenteeseen estää oppilaitoksia vastaamasta kysyntään. Rytmimusiikin opetuksen kysyntää palvelemaan onkin syntymässä laaja yksityisten musiikkiopistojen verkosto. Toisin sanoen musiikkioppilaitosten jähmeän virkarakenteen johdosta Rytmimusiikin Visio 2010 -manifestissa³ uumoiltu 'muiden musiikkien'

² Kiuttu 2009





Ihme ja kumma –
koko perheen laulu-
seikkailu 2010.
Kuvassa Sibelius-
Akatemian opiskelijat
Linda Fredriksson,
Minna Seilonen ja
Anna-Liina Lindeberg.
MAURI TAHVONEN,
ANNANTALON
TAIDEKESKUS

koulutustarpeisiin vastaaminen näyttää tällä hetkellä jäävän pitkälti vapaan sektorin yrittäjien harteille. Onko siis hinta, jonka yhteiskunta maksaa taidemusiikin instituutioiden ja koulutuksen ylläpitämisestä, musiikin lajien välisen tasa-arvon uhraaminen?

Taidemusiikin ammattiopetukseen liittyvä pedagoginen ajattelu tulee todennäköisesti jatkossakin säilyttämään asemansa maassa, joka perustaa kulttuurisen imagonsa säveltaiteensa saavutuksiin. Aika näyttää, miten musiikkioppilaitokset kykenevät vastaamaan 'muiden musiikkien' kysyntään ja pluralistisen mallin toteuttamiseen. Oman osansa rytmimusiikin opetuksesta hoitaneet jatkossakin vapaa kansansivistys: kansanopistot, työväenopistot ja aatteelliset opistot ovat sisällyttäneet opetusohjelmaansa rytmimusiikkia jo vuosikymmeniä.

Demokratian näkökulmasta näemme ongelmana yllä kuvailussa tilanteessa sen, missä määrin ammattisuuntautunutta koulutusta tuetaan yhteisistä taloudellisista resursseista. Ja miten paljon tämä

tuki määrää musiikin koulutuspolitiikkaa. Tulisiko pyramidimallin edelleen määritellä koulutukseen rekrytointia ja pedagogista lähestymistapaa? Kenelle musiikkioppilaitosten opetus on viime kädessä suunnattu? Haluavatko veronmaksajat tukea järjestelmää, joka nykyisellään vastaa lähinnä taidemusiikin ammattisuuntautuneen pedagogiikan kysyntään? Edelleen voidaan kysyä, millaisia konkreettisia muutoksia yleisen oppimäärän lanseeraaminen käytännössä edellyttää musiikkioppilaitosten rekrytoinnissa ja opettajankoulutuksessa, tai miten tulisi suhtautua kaupallisten toimijoiden asemaan tulevaisuuden musiikin koulutuspolitiikassa.

Tarvitaanko musiikin asiantuntijaa demokraattiseen kasvatukseen?

Musiikkikasvatuksen kansainvälinen tutkimus on viime vuosina suuntautunut luokkahuoneessa tapahtuvan opettamisen sijaan musiikin oppimiseen, musiikkili-

³ Rytmimusiikki
2010

seen identiteettiin ja elämänhalintaan. Erityisesti tutkijoita ovat kiinnostaneet informaalit oppimisympäristöt, eli ympäristöt joissa opettaja ei strukturoi oppimista pedagogisesti⁴. Informaalilla oppimisella tarkoitetaan arjessa tapahtuvaa oppimista, joka voi toteutua omatoimisesti, perheen parissa, työpaikalla tai harrastuksissa⁵.

Olennaisinta tässä keskustelussa on se, että informaali oppiminen näyttäisi tutkimusten perusteella tarjoavan erityisen hyviä malleja oppimisen motivaation ylläpitämiseksi. Esimerkiksi brittitutkija Lucy Green näkee informaalisen pedagogisen mallin soveltuvan suoraan koulumusiikkikasvatukseen. Green on tutkinut sitä, miten populaarimusiikin ammattimusiikot ovat oppineet ammattitaitonsa muodollisen musiikin opetuksen ulkopuolella: levyjä kuunnellen, kokeillen, kaverilta oppien ja keikoilla esiintyen. Tämä 'luonnollinen' tapa oppia populaarimusiikkia tarjoaa Greenin mukaan mallin brittiläisen musiikin opetuksen uudistamiselle oppijalähtöisempään suuntaan.⁶

Informaalisen oppimisen käsitettä on myös sovellettu sellaisiin oppimisympäristöihin, joissa pääasiallinen tavoite ei ole oppiminen, vaan musiikista nauttiminen. Esimerkiksi Sidsel Karlsen (2007) on tarkastellut musiikkifestivaaleja oppimisympäristöinä, joissa ihmiset ylläpitävät musiikillista identiteettiään ja rakentavat rinnakkaisia identiteettejä. Taustalla on ajatus, että merkityksellinen oppiminen liittyy aina vahvasti identiteettiin⁷. Karlsenin tutkimus valottaa osaltaan niitä monimutkaisia prosesseja, joiden kautta musiikki tulee osaksi ihmisten arkielämää.

Näyttäisikin siltä, että tulevaisuuden musiikkikasvatusta joutuu yhä enenevässä määrin ottamaan huomioon oppijoiden identiteet-

tityön. Ammatillinen kenttä ei voi yksin määrittellä musiikkikasvatusta – tai muunkaan kulttuurin – koulutuspoliittista suuntaa tai koulutuksen rakenteita, puhumattakaan koulutuksen sisällöistä. Tällä hetkellä kehityksen suunta näyttäisi kuitenkin olevan toinen. Myöskään pääkaupunkiseudun taidekasvatustilanne ei välttämättä huomioi sitä, että identiteettityö edellyttää sitoutumista ja sitoutuminen paikallisesti identifioitavia konteksteja. Yksi esimerkki paikalliskulttuurin mitätöinnistä on tapaus Harjun nuorisotalo Helsingissä: Suorastaan legendaarinen ja monta suomalaista eturivin muusikkoa (mm. Fintelligens, Maija Vilkkumaa, The 69 Eyes, Jimi Tenor ja Rinneradio) aikoinaan kaitsenut Harjun nuorisotalo on joutunut lakkauttamisuhhan alle. Kaupunki haluaa muuttaa tarjontaansa pienistä lähinuorisotaloista kohti suurempia alueellisia oleskelutiloja.

Tuoreen musiikkikasvatuksen osastolle laaditun tutkimuksen mukaan Harjun nuorisotalo musiikkipainotteisena nuorison vapaa-ajanvieton foorumina täyttää tarvetta, joka jää edellä kuvailtujen kahden keskeisen musiikkikasvatuksen pedagogisen mallin, mestari-kisälli-mallin ja informaalisen mallin väliin.⁸ Nuorisotalo tarjoaa oppijalähtöisen mallin musiikin opiskeluun, sillä asiakkaat saavat itsenäisesti päättää millaista musiikkia soittavat ja kenen kanssa. Toisaalta nuorisotalo tarjoaa asiantuntija-apua ja ohjausta oppijoiden itsensä määrittelemiin tarpeisiin. Nähdäksemme tämän kaltainen asiantuntijoiden ja harrastelijoiden yhteistyömalli tulisi ottaa huomioon tulevaisuuden taidekasvatustilanteita suunniteltaessa. Mallin puitteissa olisi mahdollista luoda demokraattisia oppimisympäristöjä, joissa ammatillinen ura ei ole

⁴ esim. Green 2002, 2006; Folkestad 2006; Karlsen 2007; Salavuo 2006; Partti 2009

⁵ Opetushallitus 2002

⁶ Green 2002, Green2008

⁷ Wenger 1998

⁸ Rajala 2010

ainoa onnistuneen lopputuotoksen mittari, vaan jossa ensisijaisena tavoitteena on luoda erilaisten musiikkikulttuurien mielekkäitä oppimisympäristöjä luoville ja osallistuville kansalaisille.

Miten Helsingin kaupunki voi tulevaisuudessa tukea vapaa-ajan informaalia musiikin harrastusta?

Kysymys lasten ja nuorten tasa-arvoisista mahdollisuuksista opiskella musiikkia näyttää palautuvan kysymykseen siitä, millaisen merkityksen musiikkikasvatuksella katsotaan olevan yksilön kasvuille, identiteetille ja suomalaiselle kulttuurille tulevaisuudessa. Kapea ammattisuuntautunut malli ei nähdäksemme voi olla lähtökohta demokraattiselle musiikkikasvatustaloudelle. Siinä missä 1970-luvulla musiikkiopiston soittotunneilla käytiin miettimättä vaihtoehtoisia tapoja opiskella, tämän päivän lapset ja nuoret vaativat musiikkikasvatukselta välineitä omaan identiteettityöhönsä. Oppimisen tulee olla mielekästä ja sovellettavissa jokapäiväiseen elämään. Usein juuri murrosiässä nuoren kyseenalaistaessa opettajan edustaman perinteen kiinnostus harrastustoimintaan muodollisen musiikkikasvatuksen parissa saattaa lopahtaa⁹. Nuori voi oikeutetusti kysyä, miksi juuri tietty musiikillinen repertoari on olennainen opiskelussa? Miksei esimerkiksi oman musiikin tuottaminen tai improvisointi mahdu soitonopiskeluun? Voisiko myös erityislahjakas oppilas kenties vain harrastaa musiikkia? Mikäli koulutus ei ole kokemuksellisessa suhteessa nuoren omiin tavoitteisiin, nuori saattaa hakea

ympäristöjen pariin ei sinänsä ole ongelma. Ongelman näemme siinä, ettemme voi puhua demokratian toteutumisesta, mikäli kunnan taidekasvatustaloudella perustuu 'Ota tai jätä'-mallille, jossa sisällöt ja tavoitteet määritellään oppijasta riippumatta. Musiikkikasvatustarjontaa suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon se, että institutionaalinen musiikkikasvatus ei välttämättä huomioi laajasti kansalaisten tarpeita. Vakiintuneiden institutionaalisten rakenteiden lisäksi tulisi vahvistaa ja luoda sellaisia uusia oppimisen foorumeja, joihin voivat hakeutua erityisesti nykyisten rakenteiden ulkopuolelle jäävät oppijat.

Taidekasvatuksen on myös perinteisesti ajateltu koskevan lähinnä lapsia tai nuoria. Tulevaisuudessa ohjattua musiikin opetusta haluavat ja tarvitsevat myös esimerkiksi yhä kasvava ikäihmisten ryhmä. Mikäli musiikkikasvatus katsotaan osaksi hyvinvointia lisäävää yhteiskunnallista ja kulttuurista toimintaa, tulisi se nähdä laajemmin kaikkia kansalaisia koskevaksi oikeudeksi, niin Helsingissä kuin muuallakin Suomessa.

⁹ Tuovila 2003

Heidi Westerlund ja Lauri Väkevä ovat Sibelius-Akatemian Musiikkikasvatuksen osaston professoreja.

parempaa oppia Internetistä tai muista omaehtoisista oppimisen muodoista.

Nuorten hakeutuminen informaali oppimis-

Kirjallisuus:

- Folkestad, G. 2006. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* 23 (2), 135–145.
- Green, L. 2002. *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Hampshire: Ashgate.
- Green, L. 2006. Popular Music Education In and For Itself, and For “Other” Music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education* 24 (2), 101–118.
- Green, L. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- HS 2008 = Harjun nuorisotalo. [omakaupunki.hs.fi/mesta/118506/Harjun+nuorisotalo]
- HS 2009 = Sibelius-Akatemian muutokset ahdistavat. HS Kulttuuri 14.10.2009.
- Karlsen, S. 2007. The music festival as an arena for learning: Festspel i Pite Älvdal and matters of identity. Väitöskirja. Luleå: University of Technology.
- Kiuttu, O. 2009. Rytmimusiikki taiteen perusopetuksessa 2007–2008. Maisterin tutkielma. Sibelius-Akatemia: Musiikkikasvatuksen osasto.
- Klemettinen, T. 2006. Music for life. A flexible framework for music education. *Finnish Music Quarterly* 3/2006, 6–7.
- Leppert, R. & McClary, S. 1987. *Music and society. The politics of composition, performance and reception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opetushallitus 2002. Koulun ulkopuolella opitun tunnistaminen. Moniste 13/2002. [www.edi.fi/julkaisut/ulkopuolella.pdf].
- Partti, H. 2009. Musiikin verkkoyhteisössä opitaan tekemällä. Kokemisen, jakamisen, yhteisön ja oman musiikinteon merkitykset osallistumisen kulttuurissa. *Musiikkikasvatus* 12 (2), 39–47.
- Rajala, M. 2010. *Musisoimisen vapaus. Musiikin harrastamisen merkityksiä Harjun nuorisotalon nuorille*. Maisterin tutkielma. Sibelius-Akatemia: Musiikkikasvatuksen osasto.
- Rytmimusiikki 2010 = Rytmimusiikki 2010 visio. [www.rytmimusiikki2010.fi/]
- Salavuo, M. 2006. Open and informal online communities as forums of collaborative musical activities and learning. *British Journal of Music Education* 23 (3), 253–271.
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta”: pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Näkymiä musiikkiopistojen tulevaisuuteen

ULLA
POHJANORO

Käsittelen artikkelissani musiikkiopistojen tulevaisuutta siten kuin opistojen rehtorit sen näkevät. Artikkelissa pohditaan, miten musiikkiopistot tulevat kehittymään ja minkälaista osaamista niissä tarvitaan tulevaisuudessa. Kirjoitus perustuu Toive-hankkeessa musiikkioppilaitoksen tulevaisuutta ja tulevaisuuden osaamista kartoittavaan kyselyyn ja sitä täydentäviin haastatteluihin. Kyselyyn vastasi 117 musiikkiopiston tai konservatorion rehtoria ja ammattikorkeakoulun koulutusjohtajaa. Haastattelut tehtiin kahdeksalle musiikkiopiston ja yhdelle musiikkikoulun rehtorille.

Musiikkiopistojen toimintaa järjestelmänä on selvitetty kohtalaisen paljon. Kolmessa opetushallituksen vuosien 1999, 2006 ja 2009 selvityksissä mukana olleiden oppilaitosten määrä kasvoi 89:stä 610:een, ja mukaan oli tullut musiikin lisäksi lähes kaikki eri taiteet. Samalla selvitysten sisällöllinen kattavuus supistui alun talouden, toiminnan ja opetuksen sisällöllisestä arvioinnista lähes pelkästään määrälliseen tarkasteluun.

Ensimmäinen opetushallituksen selvitys¹ käsitti opetuksen sisällöllisen ja toiminnallisen arvioinnin, jonka suorittivat oppilaitosvierailujen perusteella Sibelius-Akatemian

professorit Kari Kurkela ja Erik T. Tawaststjerna. Arviointiraportissa nousi esille monia ilmiöitä ja kehitysnäkymiä, jotka ovat joko jo toteutuneet tai dynaamisessa kehitysvaiheessa parhaillaan. Näitä ovat esimerkiksi ryhmäopetuksen mahdollisuudet sekä sisäänpääsykokeiden ja arvioinnin kehittäminen. Selvityksen määrällisestä osiosta – mukana oli 89 musiikkiopistoa ja konservatoriota – ovat peräisin viimeiset kattavat tiedot musiikkiopistojen opiskelijoiden pääainevalinnoista.

Heinon ja Ojalan seuraavassa selvityksessä vuodelta 2006 oli mukana 107 oppilaitosta, joista 85 oli musiikkiopistoja. Tämän selvityksen jälkeen ei enää ole kerätty ajantasaista tietoa oppilaitosten opettajakunnan pätevydestä ja ikärakenteesta tai oppilaaksi ottamisen järjestelmistä. Sisällöllisistä kysymyksistä paneuduttiin myös oppilaitosten itsearviointiin ja kehitysnäkymiin.² Koramon selvityksessä (2009) tarkempaa sisällöllistä kartoitusta, opettajien pätevyyttä tai oppilaiden valintojen perusteita ei enää tehty. Selvityksessä oli mukana 610 taiteen perusopetusta antavaa oppilaitosta, joista 187:ssä opetettiin musiikkia; näistä laajan oppimäärän mukaisesti musiikkia

¹ Heino & Ojala, toim. 1999

² Heino & Ojala, 2005

ilmoitti opettavansa kaikkiaan 110 oppilaitosta.³ Yksittäisistä kaupungeista ainakin Helsinki on selvittänyt taiteen perusopetusta omalla alueellaan⁴. Kiuttu & Murto (2008) selvittivät rytmimusiikin ja vapaan säestyksen osuutta musiikkiopistoissa, ja Suomen musiikkineuvosto (2008) musiikinopiskelun mahdollisuuksia erilaissa erityisryhmissä.

Syvällisemmin musiikkiopistoissa tapahtuvaa opetusta ovat tutkineet opettajien osalta Broman-Kananen (2005) ja Huhtanen (2004). Näistä ensin mainittu esitti musiikkiopistojen yksilökeskeisen soitinopetuksen jokaisen yksittäisen opettajan ja hänen oppilaansa kahdenkeskisenä kohtamisena, jossa valitaan harrastamisen ja ammatitiin tähtäävien tavoitteiden välillä. Huhtasen tutkimus osoitti välillisesti soitonopettajakoulutuksen tukevan taitelijuuden kehittymistä opettajaidentiteetin rakentumisen kustannuksella. Musiikkiopistojen oppilaiden soitonopiskelua on tutkinut Tuovila (2002) tuoden esiin opettaja- ja oppilaskeskeisen opetustapojen väliset erot ja seuraamukset lapsen soittomotivaation kehityksessä. Hirvonen (2003) tutki ammattipianistien identiteetin rakentumista ja kilpailemisen merkitystä musiikinopiskelussa. Heikinheimon (2009) tutkimus toi näkyväksi sen, kuinka opetus-opimistapahtuman osapuolet, kaikki vaikuttavat vuorovaikutuksen intensiteettiin. Musiikinopiskelua lainsäädännön näkökulmasta on tutkinut Heimonen (2002).

Toive-hankkeen mielenkiinnon kohteena on musiikkioppilaitosten tulevaisuuden kehitys. Tavoitteena on vastata kysymykseen, millaisia opettajia ja millaista osaamista muuttuvat ja kehittyvät musiikkiopistot tulevaisuudessa tarvitsevat. Tässä artikkelissa musiikkiopistojen näkemykset kanavoituvat reh-

toreiden arvioimina. Rehtorit oppilaitostensa johtajina, työnantajien edustajina ja opetuksen kehityksestä vastaavina henkilöinä ovat keskeisiä toimijoita opistojen tulevaisuuden tekemisessä.

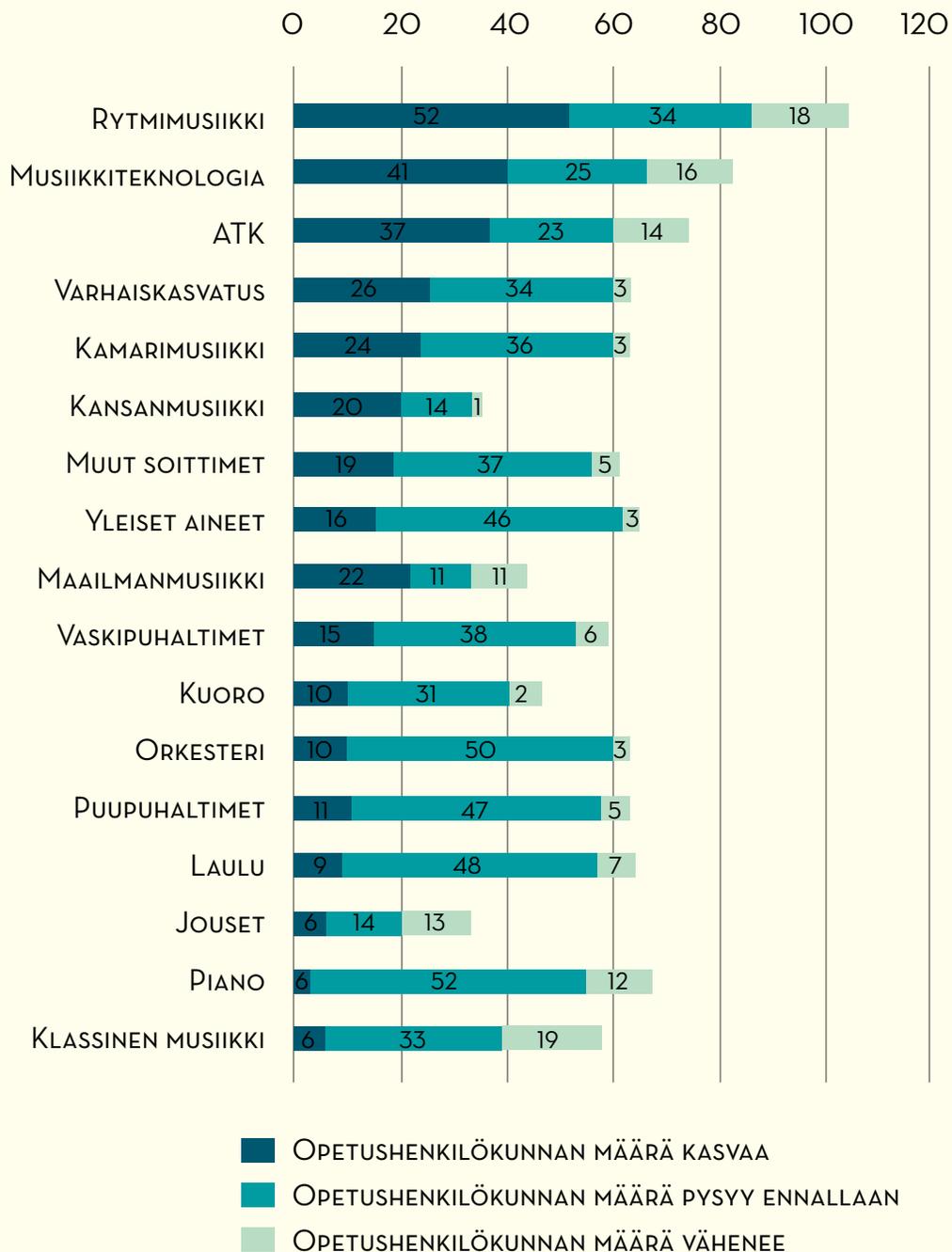
Itsearviointi musiikkiopistoissa

Kyselyssä rehtorit kirjasivat avoimiin vastauksenttiin oppilaitostensa kolme tärkeintä vahvuutta ja haastetta sekä tulevaisuuden mahdollisuutta ja uhkaa. Näitä rehtoreiden tekemiä SWOT-analyysyjä käsitellään koko musiikkioppilaitosjärjestelmän tasolla. Luonnollisesti oppilaitosten koot ja sijainnit vaikuttavat niiden tilanteeseen merkittävästi. Suurien kaupunkien, erityisesti kaupunginorkesterin tai sotilassoittokunnan vaikutuspiirissä olevien musiikkiopistojen, tilanteet poikkeavat pienten kuntien opistojen toimintaympäristöistä. Viimeksi mainituissa musiikkiopisto voi edustaa yksin ammatillista taide- tai musiikkitoimintaa ja seudun konserttitarjontaa. Suurimmissa kaupungeissa voi olla useampi musiikkiopisto ja lisäksi yksityisiä musiikkikouluja, jotka kilpailevat yhtäältä kaupungin avustuksista ja toisaalta myös monien konsertintuottajien ja muiden harrastusmahdollisuuksien kanssa. Näin on erityisesti pääkaupunkiseudun metropolialueella. Toisaalta suurissa kaupungeissa vain hyvin pieni osa ikäluokasta pääsee opiskelemaan musiikkiopistoon, mikä on omiaan luomaan toiminnalle elitististä leimaa.

Rehtorit kokivat avoimissa kyselyvastauksissaan tärkeimmäksi musiikkiopistonsa vahvuudeksi opettajien osaamisen, innostuksen ja sitoutumisen työhönsä. Osaamisen puutteitakin toki raportoitiin, erityisesti pedagogisessa osaamisessa ja vuorovaikutustaidoissa, ja vapaassa säestyksessä,

³ Koramo 2009, 13.

⁴ Sariola 2006



Kuvio 1. Musiikkiopistojen rehtoreiden käsitys eri oppiaineiden tai oppiaineryhmien henkilökunnan kehittymisestä seuraavan viiden vuoden aikana. Järjestys nettoliikkeen mukaisesti.

improvisaatioissa ja monipuolisuudessa. Seuraavaksi tärkeimmät vaihtuudet olivat yhtäältä oppilaitoksen monipuolisuus soitintarjonnassa tai tyylilajeissa, ja toisaalta erikoistuminen (esim. yhtyeet, eri musiikin lajit, kuorotoiminta, musiikkiteatteri). Samat tekijät nousivat esiin myös haasteissa, mutta hieman toisesta näkökulmasta: opettajien rekrytoinnissa oli ongelmia, samoin työssä jaksamisessa, osaamisen ylläpidossa ja kehittämisessä. Myös virkarakenne voitiin kokea kysyntää vastaamattomaksi (esim. piano- ja viuluopettajien suuri määrä), ja tuntiopettajien määrä liian suureksi. Monissa opistoissa oli korotuspaineita lukukausimaksuissa. Erityisesti helsinkiläisissä opistoissa nousi esiin liian pieni kunnallinen tuki.

Uhkista talous koettiin selkeästi suurimmaksi. Vastajaat mainitsivat erikseen kuntatalouden ongelmat, valtion rahoitusperusteiden mahdollisen radikaalin muuttumisen ja väestörakenteen muutokset. Seuraavaksi tulivat kysymykset pienenevistä ikäluokista ja kulttuuristen arvojen muutoksista. Kilpailukoveneen lasten ja nuorten vapaaajan tarjonnassa, ja pelätään, että musiikkiopisto ei enää houkuttele riittävästi uusia hakijoita. Jonkin verran pelättiin klassisen musiikin suosion romahtamista, tai sen tuen lakkaamista. Toisaalta uhkana koettiin myös rajoittuminen pelkkään klassiseen musiikkiin. Viihteen arvostuksen lisääntyminen ja sen passivoiva vaikutus koettiin myös uhkaavina. Opiston arvostuksen laskeminen omassa kunnassa tai kuntapäätäjien arvomaailman muuttuminen kielteiseksi julkisen palvelun opetus- ja harrastustoiminnalle voivat myös uhata musiikkiopistoa.

Tulevaisuuden mahdollisuuksista nousivat yhteistyö ja osaava opettajakunta. Yhteistyökumppaneina

mainitaan mm. koulut, päiväkodit, muut taideoppilaitokset ja oppilaiden vanhemmat. Opettajien innostus, innovatiivisuus ja mahdollisuus ammattitaidon täydentämiseen koetaan mahdollisuuksiksi – vaikka ne monessa opistossa esiintyivät haasteidenkin puolella. Myös monipuolisuus ja yleisen oppimäärän kehittäminen koettiin tulevaisuuden mahdollisuuksiksi.

Klassisesta solistisuudesta kohti koulutuksen laajenevaa tarjontaa ja yhteisöllisyyttä

Suurimmat muutokset opetustarjonnassa näyttäisivät kohdistuvan rytmi- ja klassisen musiikin välisiin suhteisiin (ks. kuvio 1). Opetuksen sisällöllisessä painopisteessä on havaittavissa siirtymä klassisesta musiikista pop/jazzmusiikin puolelle. Tulkinta tukee Kiutun ja Murton selvityksen (2008) tulosta. Viidennes kyselyyn vastanneesta 89 musiikkiopistosta kertoi rytmimusiikin kysynnän kasvaneen alueellaan huomattavasti. Hieman yli puolessa vastauksista kysyntä oli kasvanut jonkin verran vajaan neljänneksen pitäessä kysynnän tasoa samana kuin ennen. Mistään kovin dramaattisesta muutoksesta ei siis välttämättä ole kysymys. Tällä hetkellä rytmimusiikin osuus musiikkiopistojen opetustarjonnasta on kahdeksan prosenttia klassisen musiikin ollessa lähes 90 % ja kansanmusiikin osuuden n. 3 %. Suosituimmat rytmimusiikin soittimet ovat selvityksen mukaan sähkökitara, sähköbasso, rummut, piano, laulu ja saksofoni.⁵

Myös musiikkiteknologia ja tietotekniikka oppiaineina näyttäisivät kiinnostavan opistoja. Monessa opistossa on studio, jossa on järjestetty äänityskursseja – useimmiten ulkopuolisin voimin. Omien opettajien osaaminen tällä alalla on vielä kohtalaisen vähäistä, eikä sitä kai-

⁵ Kiuttu & Murto 2008



MAURI TAHVONEN,
ANNANTALON
TAIDEKESKUS

kilta opettajilta vaaditakaan, lukuun ottamatta tietoteknisiä perustaitoja. Tieto- ja viestintätekniiikan opetus- käyttö kiinnostaa silti monia opistoja. Erityisesti kiinnostus keskittyy niihin opistoihin, joiden toiminta- alue on suuri ja välimatkat toimipis- teiden välillä pitkät.

Moni opisto suunnittelee lisää- vänsä musiikin varhaiskasvatuksen (musiikkileikkikoulu) opetusta. Toisaalta kysely- ja haastatteluai- neiston perusteella varhaiskasvat- tajien rekrytoinnissa on erityisen paljon ongelmia. Kun varhaiskas- vattajia koulutetaan ainoastaan nel-

jässä ammattikorkeakoulussa, voi- daan perustellusti esittää kysymys, mistä saadaan tulevaisuuden musiik- kin varhaiskasvatuksen opettajat. Riittävätkö nykyiset koulutusmää- rät turvaamaan tämän soitonopis- kelulle tärkeää pohjaa antavan ope- tuksen? Monissa opistoissa musiikin varhaiskasvatus on vielä tällä het- kellä tuntiopetuksen varassa osin tai kokonaan.

Musiikin varhaiskasvatuksessa on muitakin kuin virkarakenteeseen tai opettajien saatavuuteen liittyviä haasteita. Vanhempien on nykyisin yhä vaikeampi ehtiä tuomaan päivä-

koti-ikäisiä lapsiaan iltaisin musiikkileikkikouluun. Tähän aiheeseen palaan artikkelissa myöhemmin.

Yhteisöllisyys on tullut tärkeäksi osaksi musiikkiopistojen arkea. Yhteisötoito näyttäisi lisääntyneen merkittävästi sitten Ojalan & Heinon (1999) edellisen selvityksen. Kamarimusiikki ja yhtye-soitto lisääntyvät myös tulevaisuudessa. On trendikästä soittaa bändissä. Musiikkiopistoissa on myös huomattu yhteisötoito ja hyvin toimivan orkesterin motivaatiota lisäävä vaikutus sen sijaan, että se olisi pelkkä opetussuunnitelmassa määrätty suoritusvelvollisuus. Yhtye- ja orkesteritoito kasvaa ehkäisee jonkin verran opettajien osaamisen puute: osaamista tarvitaan lisää yhtyeiden ja orkestereiden ohjaamisessa kuin myös toiminnan organisoinnissa. Myös taloudellinen niukkuus voi vähentää yhtye- ja kamarimusiikin opetustunteja.

”Yhteiskunta on nyt tietysti kuumimmillaan yhteisöllisyyden korostamisen edessä. Mutta orkesteritoiminta on kauan sitovaa, ja hyvä toimintamuoto nuorille ja lapsille. Se tukee soiton harrastuksen motivaatiota. Minulla oli tässä keskustelua erään meidän talon pianonopettajan kanssa, kun meillä on oikein vahva tämä orkesteritouhu meidän talossa. Ja ne pianistit katsovat sitä vähän kateellisina, kun heidän instrumenttinsa ei ole mukana orkesterissa. Ne kysyivät minulta, että miten me pianistit pääsisimme mukaan tähän orkesteritouhuun, tai mitenkäs me päästäisiin mukaan tähän yhteisöön jollakin tavalla. Että kyllä minä luulen, että jos orkesteritoiminta toimii hyvin siinä talossa, niin siihen haluavat sitten kaikki mukaan.”

Jousisoittimissa, pianossa ja yleensä klassisessa musiikissa rehtorit ennakoivat opetuksen määrän laskua. On kuitenkin syytä huomata,

että piano ja viulu ovat perinteisesti olleet musiikkiopistojen suosituimmat soittimet⁶. Haastatteluissa jotkut rehtorit totesivat tavoitteenaan olevan virkarakenteen muuttaminen piano- ja viulupainotteisuudesta kohti tasapainoisempaa soitinvalikoimaa. Kaksi haastatteluista rehtoreista mainitsi erityisesti viulunsoiton ongelmat. Soitin on erittäin vaativa, ja keskeyttämiä tapahtuu paljon. Toinen rehtoreista, viulisti itsekin, oli sitä mieltä, että ammattiopintoihin tähtäävä oppilas ei välttämättä pysty edes laajan oppimäärän opetustuntien puitteissa saavuttamaan riittävää osaamisen tasoa.

Myös kansan- ja maailmanmusiikki kiinnostavat musiikkiopistoja, tosin jälkimmäisessä hajonta on suuri. Se, että maailmanmusiikin opetusta ollaan sekä lisäämässä että vähentämässä, antaa mahdollisuuden olettaa, että maailmanmusiikin opetus, esimerkiksi afrikkalaiset rumpuryhmät, on houkuttava ja innostava kokeilu, mutta että toimintaa on vaikea ylläpitää vuodesta toiseen. Kansanmusiikissa on tapahtunut myös ilahduttavaa kehitystä, kun opetusministeriö myönsi ensimmäiset kansanmusiikille korvamerkitetyt valtionosuustunnit 2009. Muista soittimista, joiden opetus-tarve myös kasvaa, tärkeimmät lienevät sähkökitara ja -basso sekä rummut.

Yleisesti eri opetusaineiden opetusmäärät näyttäisivät rehtoreiden arvioiden perusteella olevan nettomääräisesti kasvamassa, lukuun ottamatta jousia ja pianoa. Tämä näyttäisi osoittavan paitsi opetuksen kysynnän olevan riittävää myös rehtoreiden suurta optimistisuutta tulevaisuuden edessä. Opetusministeriön päätös 2009 musiikkiopistojen valtionosuuksien lisäyksestä osoitti optimismille olevan katetta ainakin valtiotavallan taholta.

⁶ ks. Heino & Ojala 1999

Taitelija-kouluttajasta monipuoliseksi muusikko-pedagogiksi

Rehtorikyselyn perusteella suurin muutos musiikkiopistoissa on osaamisen monipuolistuminen. Ennakko-oletuksena oli sen liittyminen rytmimusiikin osuuden kasvuun ja siihen, että opettajilta vaadittaisiin tulevaisuudessa molempien lajien osaamista. Oletus osoittautui kuitenkin vääräksi. Rehtorit pitivät pääsääntöisesti edelleen erillään rytmij- ja klassisen musiikin virat, sillä heidän mielestään molemmat lajit edellyttävät erityistä osaamista – kuitenkin sillä varauksella, että asenteellinen myönteisyys täytyy olla puolin ja toisin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että rehtorit suhtautuisivat genreihin erityisen luokittelevasti tai arvottavasti. Päinvastoin rytmimusiikkiin suhtauduttiin pääsääntöisesti myönteisesti. Rehtorit näkevät päivittäisessä työssä nuorten maailman ja sen ennakkoluulottomuuden musiikin lajien suhteen: rajat ylitetään helposti, kunhan vain opettajat antavat tähän mahdollisuuden. Kuitenkin rehtorit pitivät tärkeänä sitä, että klassisen musiikin opiskelun edellytykset säilyvät.

”Tämä maailma on cross-over-maailmaa, ja nimenomaan nämä nuoret, niin oppilaat, tämänkin päivän oppilaat, heillä ei ole minkäänlaista ymmärrystä tämmöiseen lajitteluun. He eivät ehkä tunne koko sanaa klassinen musiikki. Siinä mielessä kuin me tunnetaan. Meillehän se on arvo, hyvin voimakas arvolataus. Monilla meidän oppilaillamme, hienoilla viulisteilla, niillä on omat bändit. Ne kuuntelevat ihan toisenlaista musaa kuin mitä ne soittavat tunneilla. Toisaalta ne kuuntelevat myös, meidän näkökulman mukaan, klassisia biisejä innolla. Kun meillä eilen oli päättäjäiskonsertti, niin meidän huippubändi X veti Mozartin

Turkkilaisen marssin hyvillä säröillä. Siinä ei ollut mitään sellaista, että ”nyt laitetaan vähän tässä tehostetta, vähän klassista ja pannaan vähän rockia”. Ei, vaan se oli ihan oma biisinsä ja se toimi erittäin hyvin. Ja ne eivät varmaan mitenkään kyselleet, että tässä olisi mitään erikoista. Se on biisi muiden joukossa.”

Käsite työelämän moniosaaminen sai haastatteluaineiston perusteella sisältönsä ilmiöstä, jota kutsutaan tässä kaksoisosaamiseksi. Tällä tarkoitetaan tiettyä pääosaamista, esimerkiksi sellonsoiton opetusta, täydentävää jonkun toisen musiikinopetuksen alueen osaamista. Kyseeseen voi tulla esimerkiksi yleisten aineiden tai musiikkiteknologian opetus tai jonkun toisen soittimen alkeisopetuksen, sävellysopetuksen tai vaikkapa orkesterinjohtamisen taitaminen. Yleisesti voidaan sanoa, että kaksoisosaamisen tarve kasvaa musiikkiopiston koon pienetessä ja lisäksi sen sijainnin mukaan siten, että kauimpana musiikkikeskuksista olevat pienet opistot tarvitsevat eniten kaksoisosaajia. Suuret tai keskisuuret opistot lähellä musiikkikeskuksia palkkaavat edelleen mielellään myös oman alansa erityisosaajia. Lisäksi suurissa kuin myös pienemmissä opistoissa harkitaan tulevaisuudessa, tai pidetään jo nykyisin, mestarikurssityylinen periodimuotoisen opetuksen järjestämistä edistyneimmille oppilaille.

Rehtoreiden mielestä musiikkiopistotoiminta tulee sisältämään yhä enemmän hankkeistettua toimintaa. Kun lisäksi yhteistyö eri taiteenalojen toimijoiden, koulu- ja sosiaalitoimen kanssa tulee lisääntymään, nämä yhdessä aiheuttavat kasvavaa tarvetta projektihallinnan ja tuottamisen osaamisessa. Myös markkinoinnin ja viestinnän osaamista tarvitaan tulevaisuudessa lisää.

Osaamisen ydin säilyy musiikkiopistotoiminnassa edelleen pedagogisen osaamisen ja instrumentin hallinnan kivijalkojen kannattamina. Rehtorit palkkaavat opistohinsa ennen kaikkea pedagogeja. Soittimenhallinnassa musiikkiopisto-opetuksessa riittää pääsääntöisesti ammattikorkeakoulutasoinen taitotaso, nk. B-tutkinto – vaikka A-tutkintoakin arvostetaan ja tarvitaan tulevaisuudessa myös musiikkiopistoissa. Pedagogisen osaamisen ytimessä on instrumenttipedagogiikka. Perinteiseen instrumenttipedagogiikkaan ei kuitenkaan ole kuulunut ryhmäopetustaitoa, osaamista, josta on tullut uuden kehityksen myötä välttämätön. Rehtorit tähdentävät myös kasvatuksellisen asenteen tärkeyttä yli soitinpedagogisen osaamisen. Soitonopettajan tulee yhä enemmän ottaa huomioon lapsen omat lähtökohdat ja elämänpiiri: soitonopetus ei ole enää pelkästään yksilöopetusta oppilaan kanssa 'mustassa laatikossa'. Lapsen omaa musiikillista varastoa ja mieltymyksiä sekä yhteisöllisyyden kannustavaa vaikutusta ryhmätuntien muodossa tulee käyttää hyväksi motivaation ylläpitämiseksi ja kasvattamiseksi⁷.

Pedagogisen osaamisen vaatimus musiikkiopistoissa tulee tulevaisuudessa olemaan yhä tärkeämpi ja monipuolisempi. Alkeisopetuksen taitoja kaivataan lisää nykyisinkin, mutta moni opisto pohtii toiminnan laajentamista myös aikuisten ja ikäihmisten soitonopetuksen suuntaan. Näin ollen aikuis- ja ikäihmisten pedagogiikka kuuluvat tulevaisuuden tarpeisiin, ainakin osalla opettajista. Erilaisten oppijoiden osuuden arvellaan vielä lisääntyvän, ja myös siihen on harvalla opettajalla osaamista koulutuksensa perusteella. Kaikki nämä musiikkiopistojen toimintaa ja kohderyhmiä laajentavat ennakoitavat muutokset merkit-

sevät perinteistä soitinpedagogista osaamista laajempaa kasvatuksellista osaamista. Musiikkiopistossa kaivataan enemmän laaja-alaisia musiikkipedagogeja, joilla on syvä ja monipuolinen ymmärrys oppimisprosessista ja oppimisen ohjauksessa erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa.

Vuorovaikutuskulttuuri korostuu. Suuri osa soitonopettajan työstä kuuluu pedagogisen vuorovaikutuksen piiriin. Opettajan toimenkuva ja siihen sisältyvä vuorovaikutussellisuus on kuitenkin laajenemaan päin. Oppilaan ja opettajan välisestä "mustan laatikon" kahdenkeskisestä opetustilanteesta ollaan siirtymässä niin vertaisryhmien väliseen vuorovaikutukseen ryhmätunneilla kuin säännölliseen yhteydenpitoon oppilaan huoltajien kanssa. Monessa opistossa on jo otettu käyttöön vanhempain vartit. Opistot kokevat yhä enemmän olevansa asiakassuhteessa koko soittavan lapsen perheen kanssa: opiston tulee selkeästi viestittää perheelle soitonopiskelun vaatimasta pitkäjänteisestä työskentelystä ja siihen liittyvästä opetussuunnitelmasta. Perheen tuki soitonopiskelussa on välttämätön. Vuorovaikutuskulttuuri laajenee kuitenkin vielä soittavan lapsen perheen ulkopuolellekin. Rehtorit katsovat, että opiston opettajat edustavat omaa työpaikkaansa toimiessaan musiikkiin tai koulutukseen liittyvissä asioissa. Tällöin on tärkeää, että kanssakäymisessä opettaja edustaa työpaikkaansa myönteisesti ja "markkinointihenkisesti".

Koulutuksen joustoja ja yhteisöllisyyttä

Melko suuria muutosodotuksia rehtoreilla on myös koulutusmuotojen muutosten suhteen. Tässä artikkelissa nostetaan koulutusmuotojen muutoksesta esiin ensin ryhmäope-

⁷ ks. Tuovila 2002

tuksen tuomat uudet mahdollisuudet. Koulutuksen rakenteellisena muutoksena paneudutaan edelleen jatkuvaan keskusteluun yleisen ja laajan oppimäärän mukaisesta opetuksesta. Tämä kysymys oli noussut esiin jo Heinon & Ojalan vuoden 2006 selvityksessä.

Ryhmämuotoinen opetus on selkeästi lisääntynyt viime vuosina. Perinteiset ryhmäopetuksen muodot ovat musiikkiopistoissa olleet nk. yleiset aineet (musiikin teoria, säveltapailu ja historia), orkesteri- ja kamarimusiikkitoiminta sekä musiikin varhaiskasvatus. Yhä enemmän ryhmissä opetetaan kuitenkin myös soittamista. Suurin osa soiton ryhmäopetuksesta tapahtuu ennen laajan oppimäärän piirissä tapahtuvia opintoja: opistot järjestävät erilaisia soitinkaruselleja ja valmennusryhmiä, joissa pienissä ryhmissä tutustutaan eri soittimiin tai soitetaan bändeissä. Näiden ryhmien nähdään palvelevan monia eri tavoitteita: Ensiksikin sekä oppilas että hänen huoltajansa tutustuvat musiikkiopistoon. On tärkeää, että vanhemmatymmärtävät soitonopiskelun pitkäjänteisyyden merkitsevän myös kotiharjoittelua ja erilaisia tukiaineita. Toiseksi musiikkiopistossa voidaan paremmin arvioida sitä, kuinka pieni oppilas lähtee mukaan ja miten hänen motivaationsa kehittyy: laaja oppimäärä on suuri panostus niin opistolta kuin oppilaaltakin. Kolmanneksi oppilas voi tutustua useampiin soittimiin, ja näin saadaan paremmin soittajia myös harvinaisempiin soittimiin. Ryhmäopetusta tapahtuu myös soitinkohtaisesti. Yhä useampi opettaja kokoa samanikäisiä oppilaitaan säännöllisin väliajoin yhteistunneille. Oppilaat pitävät tästä, ja yhdessä soittaminen ylläpitää ja lisää soittamisen intoa ja motivaatiota. Tällainen laajan oppimäärän puitteissa tapahtuva oman pääai-

nesoittimen ryhmäopetus ei ole vielä kovin yleinen käytäntö, sillä sen toteuttaminen liittyy yksittäisten opettajien asenteisiin ja opiston käytänteisiin. Ryhmäopetus on taito, johon monella soitonopettajalla ei ole vielä osaamista.

*Ja siitä lähti kehitys, että me lähdettiin innovoimaan, että jos sinulla on oppilasta kohden 35*45 minuuttia, niin se on tuhansia minuutteja. Niin opettajallahan on täysin se valta järjestää se minuuttimäärä uudella tavalla. Elikkä meillä tehdään luokakohtaisesti yhteismusisointia viikoittain tällä minuuttiperiaatteella. Näpsäistään jokaiselta kolme tai viisi minuuttia niin siitä tulee yksi yhteinen ryhmätunti. Eikö rehtori pelkää vanhempien reaktiota kun saavat vähemmän yksittäisopetusta? Me on otettu se heti huomioon. Koska me on sitten heti lähdetty innolla todistelemaan, että lapsihan saa miljoona minuuttia enemmän. Ja sitten se vuorovaikutuksellisuus, että jos katsotaan mihin perustuu peruskoulun opetus: luokkaopetukseen, miksi se on katsottu hyväksi. Koska ne lapset saavat toisiltaan jotain. Ja lähtökohteisesti ihminen on sosiaalinen eläin. Loppujen lopuksi tämä yksinään soitotunnilla käyminen on aika kummallinen tapa opiskella. Ja varsinkin pienten lasten kanssa.*

Toinen keskeinen keskustelu koulutusmuotoihin liittyen käydään yleisen ja laajan oppimäärän välisestä suhteesta. Musiikkiopistojen toimintamuodot poikkeavat huomattavasti muiden taideaineiden opetustarjonnasta: musiikkiopistoissa valtaosa oppilaista (80 %) opiskelee laajan oppimäärän mukaisesti, kun muissa taidelajeissa valtaosa oppilaista on yleisen oppimäärän opetuksessa: esimerkiksi kuvataiteen perusopetuksen opiskelijoista 44 % ja tanssitaiteen perusopetuksen

opiskelijoista 39 % opiskelee laajan oppimäärän mukaisesti.⁸ Syitä tähän voidaan nähdä useita. Ensiksikin musiikkiopistolaitos järjestelmänä on virallistettu jo 1968 ensimmäisen musiikkioppilaitoslain tuloksena, ja opetussuunnitelmat olivat alusta asti laajoja, ammattiopintoihin tähtääviä ja valmentavia. Muut taidelajit otettiin järjestelmän piiriin vasta lain taiteen perusopetuksesta (424/1992) tullessa voimaan 1992. Toiseksi musiikkiopistot ovat edelleen keskeinen taustavoima, ja niiden antama opetus välttämätön pohja alan ammatilliseen koulutukseen pyrkiville. Ammattimuusikon koulutusura alkaa jo varhain, eikä ilman järjestelmällistä soitonopetusta ole mahdollista suuntautua alalle. Musiikkiala yhdessä tanssialan kanssa on yksi niistä harvoista poikkeuksista, joissa peruskoulu ja lukio eivät de facto anna valmiuksia korkeakouluopintoihin, eivätkä edes toisen asteen opintoihin. Juuri laaja oppimäärä on se väylä, joka mahdollistaa osallistumisen edelleen varsin kovaan kilpailuun musiikkialan yliopisto- ja korkeakoulupaikoista. Kolmanneksi laaja oppimäärä on oppilaille varsin vaativa ja aikaa vievä verrattuna muihin taidelajeihin. Musiikkiopinnoissa edellytetään paitsi soitto- ja yleisten aineiden tunneilla käyntiä vielä laajaa kotiharjoittelua, mikä lisää opiskeluun käytettävää aikaa entisestäänkin ilman, että sitä huomioidaisiin erikseen opetussuunnitelmissa. Neljänneksi soittamisen oppiminen edellyttää kallista yksilöopetusta, kun muissa taiteenlajeissa pääasiassa ryhmissä tapahtuva opetus on mahdollista.

Koska musiikkiopistojen tarjoama alan perusopetus on käytännössä ainoa tie alan ammattiopintoihin, on se keskeinen väline, jolla valtiovalta ylläpitää korkeatasoista kansallista musiikkikulttuuria.

Musiikkiopistot ovat kuitenkin pitkään painiskelleet sen ristiriidan kanssa, jossa koko sisään tuleva ikäluokka pitäisi tavoitteiden mukaan valmentaa ammatillisopintoihin kelpaaviksi soittajiksi. Yleisesti on tunnustettu, että tämä ei ole mahdollista – hieman samassa mielessä kuin kaikki lukiokoulutuksen käyneetkään eivät saavuta riittäviä taitoja insinööriopintoja varten. Musiikin laaja oppimäärä on laaja ja aikaa vievä, ja sen läpikäyminen edellyttää pitkäjänteisyyttä. Paineet joustoihin ovat suuret erityisesti yleissivistävän koulun tason vaiheissa, yläasteelle ja lukioon siirtyäessä. Tähän asti joustoa niille, joiden tavoitteena on harrastussoinen soittaminen, on etsitty laajan oppimäärän sisältä, enemmän tai vähemmän onnistuneesti. Nyt osa rehtoreista näkee opetushallituksen 2005 lanseeraaman yleisen oppimäärän opetussuunnitelman mahdollisuutena opetuksen syvempään eriyttämiseen kohti harrastusvoittoista soitonopiskelua.

Yksimielisiä rehtoreiden parissa ollaan siitä, että laajaan oppimäärään tarvitaan joustoja, jopa valinnaisuutta. Erimielisyys alkaa siitä, voidaanko joustot tehdä laajan oppimäärän puitteissa lain ja opetussuunnitelmien perusteiden sallimissa rajoissa, vai edellyttääkö se yleisen oppimäärän ottamista käyttöön. Osalla vastahankaan yleisen oppimäärään suhtautuvista rehtoreista näyttää perusteena olevan myös se tosiseikka, että valtion tuki kattaa toistaiseksi ainoastaan laajan oppimäärän mukaisen opetuksen. Näin ollen yleisen oppimäärän tulee toimia omakustanteisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yleisessä oppimäärässä opetus tapahtuu joko pelkästään tai ainakin suurelta osin ryhmäopetuksena yksilöopetuksen ollessa korkeintaan puoli tuntia viikossa. Lisäksi rehto-

⁸ Koramo 2009, 18.

rit ovat huolissaan nuoren elämäkaaren ongelmatilanteista, jotka saattaisivat pudottaa myöhemmin heräävät lahjakkuudet pois perusteellisesta soitonopiskelusta.

Moni opisto on jo käytännössä aloittanut yleisen suuntaisen opetuksen opintouran alkupäässä erilaisten valmennusryhmien, bändipajojen ja soitinkarusellien muodossa. Erilaiset ryhmäopetukseen perustuvat laajaa oppimäärää edeltävät opinnot ovat tuoneet mukanaan musiikkiopistoihin eräänlaisen pehmeämmän ja porrastetun oppilaaksi ottamisen systeemin pelkän sisäänpääsykokeen rinnalle: yhä useammissa opistoissa oppilas tulee laajan oppimäärän piiriin valmennusryhmän kautta. Jotkut opistot ovat siirtyneet tai suunnittelevat siirtyvänsä kaikkien haluajien ottamiseen aluksi ryhmäopetuksen piiriin. Tästä suuresta joukosta suodattuvat sitten vuoden tai kahden kuluessa oppilaat laajaan tai yleiseen oppimäärään.

Tällä tavalla opisto kokee osin voittaneensa ne haasteet, joita vanhakantainen sisäänpääsytesti ja sen huono ennustavuus niin motivaation kuin myöhemmän opinnoissa menestymisenkin suhteen ovat asettaneet.

Yhteistyötä ja verkostoitumista

Musiikkiopistojen opettajat ovat koulutukseltaan taiteilijoita, joilla lisäksi on vahva pedagoginen osaaminen. Opistoissa onkin nyt tunnistettu tämä erityisosaaminen, joka lisäksi tuottaa paikkakunnalle rikasta ja monipuolista kulttuuritarjontaa. Moni musiikkiopisto onkin ottanut visiokseen toimia paikkakunnan kulttuurikeskuksena ja musiikkikasvatuksen asiantuntijayksikkönä. Musiikkiopistojen toiminta käsittelee nykyisin perinteisten konserttien lisäksi mm. yhteistyössä tuotettuja oopperaproduktioita, festivaaleja ja

musiikkileirejä. Myös sponsorointia esiintyy. Yhteistyökumppaneina voivat olla festivaalijärjestäjät, yhdistykset, yritykset, muut musiikki- tai taidealan opistot ja seurakunnat. Usein yhteistyönä toteutettavat erikoisprojektit koetaan musiikkiopistoissa tärkeiksi näytön paikoiksi, joissa opisto osoittaa osaamistaan ja lunastaa paikkaansa kunnallisena tai kunnan tukemana toimintamuotona.

Luulen, että meidänkin kunnissa aletaan pikku hiljaa herätä siihen, että musiikkiopisto on aika helppo yhteistyön masinoija, koordinaattori tai vähintäänkin kumppani. Opistolla on tarvittaessa laaja yleisöpohja, asiakaspohja. Lainsäädäntökin tarjoaa sen mahdollisuuden, että se voi toimia ja tehdä yhteisiä projekteja. Lainsäädäntö ja opetussuunnitelmakaan eivät ole tiukkapipoisia, että pitäisi pysyä vain omien seinien sisäpuolella.

Jo pitkään musiikkiopistot ovat toimineet yhteistyössä paikallisten koulujen kanssa tilojen ja opetusvälineiden suhteen. Musiikkiopisto on voinut käyttää koulun tiloja iltapetukseen. Yhteistyö on laajentunut nyt paikoin myös siten, että joissakin opistoissa oppilailla on mahdollisuus soittotunteihin keskellä koulupäivää. Tällöin opisto ja koulu sijaitsevat käytännössä usein kävelymatkan päässä toisistaan. Opetussuunnitelmalliseen yhteistyöhön voidaan pyrkiä myös opetussisällöissä, erityisesti painotetussa musiikinopetuksessa tai lukiossa, jossa yleisen musiikkitiedon oppisisältö voisi mahdollisesti korvata lukion vastaavan kurssin tai päinvastoin. Yksi haastatelluista opistoista myy kuntansa koululaitokselle osaamistaan erityisluokkien musiikinopetuksessa. Tämän tason yhteistyö näyttäisi olevan vielä melko harvinaista, ja enemmänkin suunnittelun asteella.

Merkittävä avaus musiikkiopistorintamalla on ollut joidenkin opistojen järjestämä koulu-laisten iltapäiväkerhotoiminta. Vuosaaren musiikkikoulun järjestämässä Helsingin kaupungin rahoittamassa iltapäiväkerhossa opetetaan lapsille luontevasti vapaan leikin ja läksyjen teon ohessa viulunsoittoa suzuki-menetelmällä jopa useita kertoja viikossa; soittimia ei viedä kotiin, vaan harjoittelukin tapahtuu ohjatusti sopivissa annoksissa.⁹ Musiikkiopiston järjestämä iltapäiväkerho on saavuttanut suuren suosion myös Kirkkonummella.

Keravan musiikkiopistossa aloitettu musiikin varhaiskasvatuksen järjestäminen osana päiväkotipäivää on mainittu aiemmin tässä artikkelissa. Ratkaisu kuulostaa toimivalta. Keravalla hyväksi koettu toiminta on jo vakiintunut kattamaan lähes kaikki kasvukunnan päiväkodit, mutta käytäntö ei ole vielä kovin yleinen maanlaajuisesti. Hyvän käytännön hidas leviäminen johtunee osin siitä, että yhteistyötä kunnan sosiaalitoimen kanssa ei aina ole koettu helpoksi: halukkaiden vanhempien kesellä päiväkotipäivää erikseen rahoittama muskaritoiminta koetaan lapsia eriarvoistavaksi. Jalansija päiväkotiin on auennut, kun musiikkiopisto on pystynyt osoittamaan, kuinka opiston hankkimat soittimet hyödyttävät kaikkia päiväkotilapsia riippumatta siitä, osallistuuko lapsi musiikkiopiston muskariin vai ei. Päiväkodin musiikkikasvatusta on lisäksi tukenut se, että yhteistyöhön on kuulunut opiston varhaiskasvattajan säännöllinen päiväkotihenkilöstön koulutus musiikkituokioiden pitämisessä.

Musiikkiopistojen suhde kansalaisopistoihin nousi esiin jo Heinon & Ojalan selvityksessä 2006. Monet kansalaisopistot ovat aloittaneet ryhmäpainotteista yleisen oppimäärän mukais-

ta opetusta ja muskaritoimintaa. Kansanopistoissa on mahdollista järjestää kunnan luvalla myös laajan oppimäärän mukaista opetusta. Tällainen toiminta voidaan musiikkiopistojen taholta kokea kilpailevaksi toiminnaksi. Monessa kunnassa on myös ollut painetta musiikkiopiston ja kansalaisopiston hallinnolliseen yhdistämiseen tai yhteistyöhön, mikä on myös voinut lisätä jännitettä. Hyviäkin yhteistyökokemuksia on: parhaimmillaan nämä erilaiset opistot voivat toimia kunnassa kasvatuksen ja taidealan asiantuntijoina yhdessä ja toisiaan tukien.

Suuri osa musiikkiopistoista tekee yhteistyötä yli kuntarajojen: opetusta järjestetään usean kunnan alueella, ja kullakin yhteistyökunnalla on oma sisäänottokiintönsä. Musiikkiopistot ovatkin ennakoineet kuntarakennemuutoksia toimimalla käytännössä monen kunnan alueella ennen kuntaliitoksia.

Musiikkiopistot osana kunnan palvelurakennetta

Musiikkiopistot ovat osaltaan olleet edelläkävijöitä näkemyksessä, jossa kulttuuripalvelut mielletään osaksi kuntien kokonaisvaltaista palvelutoimintaa yli hallintokuntien. Monet musiikkiopistot ovat kunnan ainoita musiikkialan asiantuntijaorganisaatioita. Riippumatta siitä, ovatko ne täyskunnallisia tai kuntien tukemia yksikköjä, ne ovat mieltäneet roolinsa taidealan ja kasvattamisen asiantuntijana kunnan muiden toimialojen joukossa. Voimavarat on nyt suunnattu sisällölliseen ja pedagogiseen kehittämiseen, ja monimuotoiseen ja -alaiseen yhteistyöhön yli sektorirajojen.

Huolimatta valtion merkittävästä panostuksesta taiteen perusopetuksen rahoituksessa on kunnan

⁹ Katso sivu 178.

tuki edelleen musiikkiopistoille elintärkeä. Musiikkiopistoissa on nyt herätty entistä monipuolisempaan olemassaolonsa oikeutuksen perusteluun: yhä useammin nähdään määrällisten indikaattoreiden merkittävä voima kunnallisessa päätöksenteossa. Päätäjien on helppo ei myöntää vuosittaiset avustuksensa musiikkiopistolle, kun se voi osoittaa, että vaikkapa 12 % kunnan tietystä ikäluokasta on musiikkiopiston piirissä, ja tästä ikäluokasta suuri osa saa musiikkiopiston päättötodistuksen. Samalla avustussummalla kunta saa vielä tärkeän osan alueen konsertti-tarjonnasta, kun musiikkiopiston oppilaat ja opettajat tuovat esille osaamistaan konserteissa ja erilaisissa yhteistyöproduktiossa aina oopperoita myöten. Ylläpitäessään musiikkiopistoa kohtalaisen pienehköllä rahoitusosuudella kunta on oikeutettu valtiontukeen, joka kattaa melkein puolet kokonaiskustannuksista. Tästä huolimatta kuntarahoituksen osuus musiikkiopistojen kokonaiskustannuksista on laskenut merkittävästi. Vuonna 1997 kuntarahoituksen osuus musiikkiopistojen menoista oli vielä keskimäärin 44 %¹⁰, kun se kymmenen vuoden kuluessa oli laskenut 34 %:iin¹¹. Vaikka suuri osa musiikkiopistoista toimii vakiintuneesti ja alueellansa arvostetusti, melko moni musiikkiopisto tuntee tällä hetkellä asemansa taloudellisessa mielessä ahtaaksi.

Osan opistoista kehittäessä dynaamisesti toimintaansa sinnittelevät toiset opistot säilyttääkseen nykyisenkin tasonsa.

¹⁰ Pernu 1999

¹¹ Sariola 2006

Ulla Pohjannoro (MuL, FM) on projektipäällikkö ja tutkija Sibelius-Akatemiassa.

Kirjallisuus:

Broman-Kananen, Ulla-Britta 2005. På klassrummets tröskel : om att vara lärare i musikläroinrättningarnas brytningstid. Studia Musica 24. Helsingfors: Sibelius Akademin.

Heikinheimo, Tapani 2009. Intensity on Interaction in Instrumental Music Lessons. Studia Musica 40. Helsinki: Sibelius Academy.

Heimonen, Marja 2002. Music Education and Law: Regulation as an Instrument. Studia Musica 17. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Heino, Terhi & Ojala Maija-Liisa 1999 (toim.). Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Arviointi 1/1999, Opetushallitus.

Heino, Terhi & Ojala Maija-Liisa 2006. Opetustuntikohtaisen valtionosuiden piiriin kuuluvan taiteen perusopetuksen oppilaitosverkon tilanne lukuvoonna 2004–2005. Opetushallitus. [www.edu.fi/julkaisut/taiteen_perusopetus_selvitys_2006.pdf], luettu 8.5.2009.

Hirvonen, Airi 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulu: Oulun yliopisto.

Huhtanen, Kaija 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. Studia Musica 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Kiuttu, Outi & Murto, Janne 2008. Rytmimusiikki ja vapaa säestys taiteen perusopetuksessa 2007. Painamaton raportti. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry, Suomen Konservatorioliitto ry & Pop&Jazz Konservatorio. [www.popjazz.fi/easydata/customers/popjazz/files/rytmimusiikin_Syyspaivat0/Rytmimusiikki_ja_vaps_taiteen_perusopetuksessa_2007.pdf] Luettu 29.10.2009.

Koramo, Marika 2009. Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvoonna 2007–2008. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/julkaisut/2009/taiteen_perusopetus_2008.pdf], luettu 8.5.2009.

Opetushallitus 2008. Tiedote 16/2008. [www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet_oppilaitoksille].

Opetusministeriö 2009. Musiikkioppilaitokset saavat lisärahoitusta. Opetusministeriön tiedote 18.11.2009. [www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/11/Musiikkioppilaitokset.html?lang=fi]

Pernu, Maija-Liisa 1999. Musiikkioppilaitosten taloudellisuus. Teoksessa Terhi Heino ja Maija-Liisa Ojala (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Arviointi 1/1999. Helsinki: Opetushallitus.

Sariola, Reetta 2006. Lasten ja nuorten tavoitteellinen taideopetus Helsingissä. Tutkimus kulttuuri- ja kirjastolautakunnan tukemasta taideopetuksesta. Helsingin kaupungin kulttuuriasiainkeskus 2006. Moniste.

Tuovila, Annu 2002. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Studia Musica 18. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Suomen musiikkineuvosto 2008.

Monimuotoinen musiikki hyvinvoinnin rakentajana. Monimuotoinen musiikki-hankkeen loppuraportti. [www.musiikkineuvosto.fi/index.php?mid=78] Haettu 30.11.2009.

Musiikki varhaiskasvatuksen tukena

Itä-Helsingin musiikkisilta -hankkeen malli

**TIIA
RANTANEN**

Musiikkia pidetään tunteiden kielinä ja sen sisältöjä tunteiden symboleina, joita ihmiset ymmärtävät yli kieli- ja kansallisuusrajojen. Musiikin laaja-alaisen symbolikielen käyttäminen kasvun välineenä liittyy sen läheisesti sekä psyykkiseen että fyysisen terveyden edistämiseen. Tällaisessa merkityksessä kasvatuksellisella musiikkitoiminnalla on aivan erityinen psyykkistä työskentelyä edistävä ja siten monenlaisia inhimillisiä ongelmia ennaltaehkäisevä tarkoitus.

Sosiaalipedagogisen kasvatustyön tehtävänä on tukea yksilöä hänen kasvussaan ihmiseksi ja kokonaisvaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Musiikkikasvatuksen päämääriä pohdittaessa keskeisimmiksi kysymyksiksi muodostuvat, kuka on se ihminen, jota kasvatetaan; mikä hänestä kasvatuksen seurauksena pitäisi tulla, sekä mikä koetaan musiikin arvoksi ihmisen elämässä.

Musiikilliset kokemukset jättävät ihmiseen jälkiä tiedostamattakin, ja palautuvat mieleen yllättävissä tilanteissa toistaen aiemman musiikillisen kokemuksen. Nämä musiikilliset kanavat ovat avoinna jo ennen syntymää, ja toimivat lapsuudessa apuna ympäristöön ja itseen tutustuessa. Musiikillisten tietojen ja taitojen kehittämisen lisäksi musiikki toimii kasvatuksessa apuna

myös persoonallisuuden muotoutumisessa. Musiikin käyttö kasvatuksessa voidaan nähdä koko elämän läpi kestävässä prosessina, jonka kehukset piirtyvät voimakkaasti varhaislapsuuden ensimmäisissä musiikillisissa virikkeissä. Oppimista ja kasvamista voidaan edistää musiikin avulla monin mielikuvituksellisin ja lapselle mielekkäin tavoin.

Musiikin kokemus on hyvin yksilöllinen. Jollekulle se voi olla itseilmaisuuden väline – kieli, jolla kommunikoida ja jonka avulla toteuttaa itseään. Joku voi käsitellä vaikeita asioita musiikin keinoin tai tuoda tunteitaan esille. Monissa meistä musiikki toimii vähintään tunteiden tai muistojen herättäjänä.

Musisoiminen on multisensorinen kokemus, sillä se aktivoi useita aisteja samanaikaisesti. Soittaja tuntee soittimen muodon, saa kinesteettistä palautetta liikkeistään ja tuntee tuottamansa äänen vibraation. Hän katsoo soitinta hallitakseen sitä, toisia soittajia koordinoidakseen aikaa, kuuntelee ja erittelee tuottamiaan ääniä sekä säätelee niitä kehonsa motorisilla liikkeillä ja hengityksellään. Instrumentin soittaminen vaatii ja kehittää keskittymiskykyä sekä aktivoi mieltä. Musiikin tuottaminen luo onnistumisen kokemuksia – instrumentin ääni on välitön palaute omasta osaamisesta. Ryhmässä soit-

taessaan ihminen tuntee kuuluvansa johonkin ja kokee itsensä tärkeäksi niin yksilönä kuin osana yhteisöäkin. Musiikillisen kommunikoinnin kehittäminen vaikuttaa myönteisesti myös ihmissuhdetaitoihin. Tämän lisäksi musiikin kuunteleminen voi rauhoittaa, vähentää aggressioita ja parantaa stressinsietokykyä.

Musiikkitoiminta osaksi varhaiskasvatusta

Musiikin ja muiden taideaineiden opetuksen tarjoaminen on olennaista monikulttuurisessa ja yksilöllistyvässä yhteiskunnassa, jossa sosiaalisuus, suvaitsevaisuus ja yhteisöllisyys ovat jatkuvasti uhattuina. Taiteellisen ilmaisun aktiviteetit (tanssi, teatteri, musiikki) auttavat inhimillisten ja sosiaalisten kykyjen kehittämisessä. Useasti keskustelussa tulee esiin taide- ja musiikkiterapian tarjoaminen ongelmien ilmetessä, vaikka ennaltaehkäisevää taidetoimintaa voisi harjoittaa jo syntymästä lähtien. Huonon taloudellisen tilanteen äärellä kulttuuripalveluista tingitään ensimmäisten joukossa, vaikka kulttuurituotteiden arvostuksen on arvioitu kasvavan laman aikana. Kulttuuri- ja taideaineet kouluissa ja päiväkodeissa joutuvat leikkausten kohteiksi samalla kun ne ovat juuri niitä, mihin niin kasvattajat ja vanhemmat kuin lapset ja nuoretkin toivovat panostettavan. Yksi syy taideaineiden suureen suosioon julkisissa hoito- ja oppilaitoksissa on se, että julkisen järjestelmän puitteissa ne ovat maksuttomia. Kulttuuriharrastukset koulun tai päiväkodin ulkopuolella ovat melko kalliita.

Haasteena on siis uusi toimintatapa – maksullisen palvelun tuominen maksuttomaksi osaksi arkea. Peruskoulussa lapset ja nuoret saavat osakseen laadukasta ja ammattitaitoista musiikin opetus-

ta. Päiväkodeissa tilanne on usein toinen: musisointi on kunkin päiväkotiryhmän omalla vastuulla ja sen taso ja aktiivisuus on riippuvainen henkilökunnan harrastuneisuudesta, kiinnostuksesta ja taidoista. Usein henkilökunta arastelee musisointia lasten kanssa oman musiikillisen koulutuksensa puutteen vuoksi. Maksuton musiikkitoiminta tulisi siis saada luonnolliseksi osaksi myös päiväkotien arkea. Näin taidetoiminta tavoittaa lapsia ja nuoria eri tavalla. Tällaista mallia Meri-Helsingin musiikkiopiston rehtori Laura Lintula lähti kehittämään saadessaan ajatuksen Itä-Helsingin musiikkisilta -hankkeesta.

Itä-Helsingin musiikkisilta -hanke

Syksyllä 2008 Meri-Helsingin musiikkiopisto aloitti Helsingin kaupungin kulttuurilautakunnan rahoittamana Itä-Helsingin musiikkisilta-hankkeen päiväkotia Laakavuorella Mellunmäessä. Hanke koostuu 30–45 minuutin mittaisista musiikkileikkikoulutuokioista, joita opiston musiikkipedagogi ohjaa päiväkodin ryhmille kerran viikossa. Kahdeksassa ikäryhmittäin jaetussa muskariryhmässä on kussakin 5–11 lasta. Toiminta on päiväkodille ja lapsille maksutonta, sillä kaikille halutaan antaa tasavertainen mahdollisuus osallistua laadukkaaseen musiikinopetukseen. Tuokioihin osallistuu vähintään yksi ryhmän kasvattaja, joka voi oppimansa perusteella siirtää musiikkileikkikoulussa käytettyjä elementtejä vaihteittain osaksi ryhmänsä arkea. Projektin tavoitteena on tuoda ilmaista, ammattimaista ja laadukasta musiikinopetusta päiväkodin lasten ulottuville. Projektin kohdistuu Itä-Helsinkiin alueen matalan sosioekonomisen aseman ja heikon taiteenopetuksen tarjonnan vuoksi.

Päiväkoti Laakavuori valikoitui projektin yhteistyökumppaniksi viiden mahdollisen päiväkodin joukosta oppilasmateriaalin sekä henkilökunnan myönteisen asenteen ansiosta. Laakavuoressa yhden vaikeasti vammaisten lasten erityisryhmän lisäksi ryhmissä on integroituja erityislapsia, joilla on kehitysviiveitä, liikuntarajoitteita tai puhe- ja kommunikaatio-ongelmia. Päiväkodin lapsista noin 54 prosenttia on maahanmuuttajataustaisia.

Musiikkileikkikoulutuokiot päiväkodissa

Itä-Helsingin musiikkisilta -projektin musiikkileikkikoulutuokiot eroavat musiikkiopistossa tavallisesti pidetyistä tuokioista lähinnä teorian osalta. Päiväkodissa keskitytään tekniikan sijaan tekemiseen. Musiikkipedagogi järjestää tuokiot aina jonkin teeman mukaan. Teemoja voivat olla esimerkiksi vuodenajat tai eläimet, joita käsitellään kutakin liikkeen, äänin, leikein ja lauluin. Teema vaihtuu seuraavaan aina sen mukaan kun lasten kiinnostus niin vaatii.

Musiikkileikkikouluhetki sisältää aina alku- ja loppurutiinin. Tällainen voi olla esimerkiksi yhteinen piirituokio, jossa jokaista lasta tervehditään henkilökohtaisesti sekä lopussa hyvästellään tuokion päätteeksi. Tarkoituksena on ottaa opettajan ja koko ryhmän voimin jokainen lapsi erikseen huomioon. Usein alkurutiiniin kuuluu jokin interaktiivinen toiminta kuten liike tai ääni, jonka jokainen lapsi saa vuorollaan tuottaa itse. Muut ottavat osaa toimintaan matkien toverinsa esimerkkiä. Näin kukin lapsi saa olla huomion keskipisteenä sekä osoittaa luovuutensa ja taitonsa muiden lasten ja aikuisten edessä. Jokainen musiikkileikkikoulutuokio sisältää äänenkäyttöä, esiintymistä, loruillemista ja musisointia sekä musiikkiliikuntaa ja leikkejä.

Aktiviteetit toteutetaan joko taustanauhan tahdissa tai opettajan pianolla tai kitaralla säestämänä. Lapset sekä kuuntelevat musiikkia että osallistuvat musiikin tuottamiseen käyttäen omaa ääntä ja kehoa sekä rytmejä ja soittimia.

Päiväkoti Laakavuoressa musiikkileikkikoulua vetävä musiikkipedagogi painottaa opetuksessa monipuolisuutta. Hän kuunteluttaa lapsilla erilaisia musiikkityylejä eri aikakausilta tai eri maista, opettaa erilaisia rytmityyppejä ja tutustuttaa ryhmät sekä klassiseen että kevyeen musiikkiperintöön. Opettajan on tärkeä ottaa opetukseensa mukaan sellaisia elementtejä, mistä itse pitää, sillä asiastaan innostuneen ohjaajan on helppo saada myös lapset nauttimaan. Teoriaa käsitellään, jos lapset ovat siitä kiinnostuneita. Muutoin tuokioissa korostetaan yhdessä tekemisen iloa ja määritellään vaikeustaso sen mukaan, mihin kukin ryhmä pystyy.

Hankkeen arviointia

Opinnäytteessä ”Millon alkaa muskari?” Arviointitutkimus Itä-Helsingin musiikkisilta -hankkeesta päiväkotia Laakavuoressa tutkittiin hankkeen vaikutuksia päiväkodin lapsiin ja toimintaan kasvattajien näkökulmasta. Musiikkileikkikouluhankkeeseen osallistuneita kasvattajia haastateltiin keväällä 2009.

Haastattelujen perusteella kussakin ryhmässä oli kannettu vastuu musiikkitoiminnasta itse, ja sen määrä riippui pitkälti kasvattajien omasta kiinnostuksesta ja ammattitaidosta. Kasvattajat olivat pääosin tyytyväisiä siihen, että ulkopuolinen ammattilainen ottaa musiikinopetuksen. Kaikki kokivat projektin kuitenkin oppimismahdollisuutena oman kasvatuksellisen ja musiikillisen osaamisensa suhteen.



Lasten vanhemmat olivat erittäin tyytyväisiä kuullessaan, että lapsi saa ilmaista musiikinopetusta päivähoidon yhteydessä. Toisaalta jotkut vanhemmista eivät olleet kasvattajien mielestä ymmärtäneet projektin ainutlaatuisuutta, vaan oletta- neet musiikkileikkikoulun kuuluvan tavallisiin julkisen päivähoiton palveluihin. Haastatteluista kävi ilmi, että hyvin harva lapsi harrastaa musiikkia päiväkodin ulkopuolella.

Musiikkitoiminnan vaikutuksia lapsiin kysyttäessä nousi esiin kolme teemaa: kielellinen, motorinen ja sosiaalinen kehitys. Haastateltavien mukaan kaikki lasten kehityksessä projektin aikana tapahtuneet muutokset eivät olleet suoraan perusteltavissa musiikkileikkikoulutoiminnalla, mutta esille nousi myös selkeästi siitä johdettavissa olevia hyötyjä. Laulujen oli havaittu vaikuttavan myönteisesti lasten kielelliseen kehitykseen. Erityistä kehitystä oli huomattu maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisessa: laulujen rytmin kautta sanojen ja kielikuvien omaksuminen oli tapahtunut lapsia itseään kiinnostavalla tavalla. Heikosti suomea puhuvien lasten mahdollisuus ilmaista itseään musiikillisesti ja fyysisesti nähtiin itsetuntoa kohottavana ja integroitumista edistävänä tekijänä. Useat haastateltavista kertoivat lasten motoriikan ja tilan hahmotuskyvyn kehittyneen musiikkileikkikoulun ansiosta. Kasvattajat olivat havainneet erilaisia ryhmäytymisen sekä omien heikkouksien ja vahvuuksien hyväksymisen ulottuvuuksia ryhmissä. Musiikkileikkikoulu tarjosi taiteellisen itseilmaisun mahdollisuuksia jokaiselle lapselle.

Kaikki haastateltavat olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä hankkeeseen ja toivoivat poikkeuksetta jatkoa. Hanke jatkuu rahoituksesta riippuvaisena toistaiseksi.

Suurimpina hyödynsääjinä Itä-Helsingin musiikkisilta -projektissa olivat syrjäanvetäytyvät lapset sekä lapset, joilla oli kielellisiä ja kommunikaatio-ongelmia. Etenkin tällaisten lasten kohdalla musiikkileikkikoulu lisäsi itsevarmuutta, ryhmäytymistä ja sosiaalisuutta. Tavoitteellinen musiikkitoiminta integroituna päiväkodin viikoittaiseen arkeen voi auttaa myös lasten kiinnittymistä päiväkodin ryhmään, päiväkotiin ja lopulta laajempiin yhteisöihin. Yhtenä projektin tavoitteista on musiikkitoiminnan integroiminen päiväkodin arkeen. Tämä jäi tulosten mukaan toteutumatta: osa haastateltavista kaipasi tuokioiden materiaaleja voidakseen tuoda toiminnat omaan ryhmäänsä. Osa kertoi kyllä aikovansa käyttää opittuja käytäntöjä, mutta myönsi ettei ollut vielä tehnyt niin. Tulevaisuutta ajatellen juuri tämän tavoitteen toteutuminen on tärkeää: kasvattajien opittua musiikkituokioissa käytetyt leikit ja laulut, voidaan niitä käyttää hyväksi päiväkodin arjessa myös projektin päätyttyä. Parhaimmillaan musiikkileikkikoulu tukee päiväkodin päivittäistä varhaiskasvatustyötä luovalla, niin lapsille kuin aikuisillekin mielekkäällä tavalla.

Lopuksi

Esteenä kulttuurin harrastamiselle on usein palveluiden korkea hinta ja heikko saatavuus. Etenkin Itä-Helsingin alueella, jossa havaitaan heikon sosioekonomisen aseman ulottuvuuksia, on tarjonta ja osallistuminen kulttuurisiin harrastuksiin pientä. Itä-Helsingin musiikkisilta -projektin mallin mukainen musiikkitoiminnan integrointi päiväkodin toimintaan palvelee alueen tarpeita: palvelun pysyvyys taataan, kun päiväkodin kasvattajat sitoutetaan toimintaan alusta lähtien. Musiikkileikkikoulutuokiot toimi-

vat oppimisolustana myös kasvattajille ja lisäävät heidän ymmärrystään oman lapsiryhmänsä osaamisesta sekä tarjoavat luovia kasvatustekniikoita. Projektin oikeanlainen markkinointi vanhemmille takaa sille arvostetun profiilin ja antaa mallin, jonka toistettavuus on helppoa. Strukturoitu runko sekä avoin kommunikointi palveluntarjoajan ja päiväkodin kasvatustajien välillä lisäävät hankkeen sujuvuutta tavoitteiden saavuttamisesta.

Tiia Rantanen on Helsingin kaupungin nuorisotiedotustyöntekijä.

Kirjallisuus:

Ahonen-Eerikäinen, Heidi 1996: Musiikki – väylä sisimpään. Teoksessa Haase, Tuula (toim.): Taide kasvun ja kasvatuksen voimavarana. Rovaniemi: Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Sivut 8-13.

Haase, Tuula (toim.) 1996: Taide kasvun ja kasvatuksen voimavarana. Rovaniemi: Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Hongisto-Åberg, Marja – Lindeberg-Piiroinen, Anne – Mäkinen, Leena 2001: Musiikki varhaiskasvatuksessa: Hip hoi, musisoi! Tampere: Tammer-Paino Oy.

Honkanen, Tuija 2001: Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kurki, Leena 2000: Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.

Nikula, Mikko – Rantanen, Tiia 2009: ”Millon alkaa muskari?” Arviointitutkimus Itä-Helsingin musiikkisilta -hankkeesta päiväkotitilaisuuksissa. Opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Viulunsoitonopetus osana koululaisten iltapäivätoimintaa Vuosaarella

TERHI MURTONIEMI

Valtteri Vaherkoski on musiikinharastajana kokenut konkari. Hänen musiikin harrastamisensa on alkanut jo puolen vuoden ikäisenä vauvamuskarissa. Kolmevuotiaasta lähtien hän on käynyt Vuosaaren musiikkikoulussa ensin musiikkileikkikoulussa, sitten kaksi vuotta kanteleryhmässä ja nyt ensimmäisen luokan oppilaana koululaisten iltapäiväkerhossa.

”Menin ip-kerhoon ja huomasin, että viulunsoitto on ihan kivaa”, sanoo Valtteri.

Vuosaaren musiikkikoulun rehtori Liisa Winbergin mukaan lapset, jotka eivät ole koskaan soitaneet, eivät tiedä, minkälaista soittaminen on. Myös Valtterin äiti, Helsingin ammattikorkeakoulun lehtori Ulla Vaherkoski kertoo, että he olivat musiikkileikkikoulun jälkeen tutkineet erilaisia mahdollisuuksia, mutta viulunsoittoa tuskin olisi aloitettu ilman iltapäiväkerhoa. Musiikkipainotteinen iltapäivätoiminta tarjoaa oivallisen mahdollisuuden tutustua soittamiseen ja erilaisiin soittimiin.

Valtteri kertoo, että iltapäiväkerhossa lauletaan, soitetaan ja leikitään. Kivointa Valtterista on djembe-rummun ja viulun soittaminen.

Rehtori Winberg kertoo musiikkikasvatuksen nivoutuvan luontevasti osaksi iltapäivätoimintaa. Vuosaaren musiikkikoulun iltapäiväkerhon ohjaaja, musiikkipedagogi Elisa Kulmalan mukaan viulunsoiton lisäksi päiviin mahtuu myös laulu/leikki-tuokio, jota Vuosaaren musiikkikoulun iltapäiväkerhossa kutsutaan piiriksi. Piirit ovat kulloiseenkin lapsen vireystilaan sopivia musiikkihetkiä, joiden kesto vaihtelee. Parhaimmillaan piiri rentouttaa lapsia, aktivoi ajattelua ja luo yhteishenkeä. Musisoinnin ja yhdessä tekemisen lisäksi piirissä myös keskustellaan ajankohtaisista asioista.

Valtteri kertoo: ”Viulua soiteetaan iltapäiväkerhossa no silleen kivasti!”. Välillä soitetaan yhdessä ja välillä yksin. Selkeästi käy ilmi, että oma viulu on Valtterille tärkeä ja sen oikeasta käsittelystä hän on hyvin tarkka.

”Parasta viulunsoitossa ovat esiintymiset”, tuumaa Valtteri. Myös Ulla Vaherkoski pitää näitä onnistumisen kokemuksia tärkeinä. Rehtori Winberg kertoo esiintymisten olevan palkitsevia ja Valtterin esiintymisiä usean vuoden ajan seurattuun hän on huomannut, että Valtteri

Viereisen sivun kuva:
Valtteri Vaherkoski
TERHI MURTONIEMI



osaa ottaa esiintymisistä kaiken irti. Winberg rohkaisee soittamaan aina kun siihen on tilaisuus, esimerkiksi kotona vieraille. Ulla Vaherkoski kertoo olevansa iloinen, että Valteri on saanut rohkeutta. Hän kertoo esiintymisten aluksi jännittäneen Valtteria, mutta nyt poika jo soittaa mielellään muillekin. Valteri on päässyt näyttämään taitojaan jo oman koulunsa juhlassakin. Myös sukulaiset ovat päässeet nauttimaan Valterin soittotaidoista hänen esiintyttyään isoäitinsä 70-vuotispäivillä.

Ulla Vaherkoski kertoo huomanneensa pojassaan uuden piirteen tämän syksyn aikana. Valteri on alkanut itse sepitellä omia lauluja. Esimerkiksi edellisenä iltana hän oli keksinyt laulun lukuläksystään. Ulla Vaherkoski kertoo olevansa tyytyväinen Valterin musiikin harrastamisen jatkuvuuteen, hän on ollut tutussa talossa, tuttujen opettajien opetuksessa jo kolmivuotiaasta alkaen. Varsinkin uuteen kouluun mentäessä oli turvallista tulla iltapäivällä kerhoon saman opettajan luokse jo tutuksi tulleeseen Saseka-taloon. Ensi syksynä Valteri on aloittamassa viulutunnit Vuosaaren musiikkikoulun oppilaana, jos ei enää toisen luokan oppilaana pääse iltapäiväkerhoon, koska ensisijalla ovat ensimmäisen luokan oppilaat ja valinnat suorittaa opetusvirasto.

Vuosaaren musiikkikoulu

Rehtori Liisa Winberg perusti Vuosaaren musiikkikoulun syksyllä 2005 havaittuaan, että Itä-Helsingin alueella ei ole riittävästi tarjolla musiikin harrastustoimintaa. Todellinen tarve ilmenee myös Sariolan (2006) tutkimuksessa kulttuuri- ja kirjastolautakunnan tuemasta taideopetuksesta Helsingissä: Itä-Helsingin alueella osallistutaan tuettuun musiikin harjoittamiseen selvästi muuta Helsinkiä

vähemmän. Vuosaaren musiikkikoulun tavoitteena onkin alusta lähtien ollut lisätä mahdollisuuksia musiikin harrastamiseen.

Vuosaaren musiikkikoulu harjoittaa aktiivista yhteistyötä Itä-Helsingin Musiikkiopiston ja Pop & Jazz Konservatorion kanssa. Tarkoituksena on monipuolistaa ja lisätä tuettua musiikinopetusta Itä-Helsingin ja etenkin Vuosaaren alueella kolmen musiikkioppilaitoksen voimin.

Erinomainen esimerkki oppilaitosten välisestä yhteistyöstä on Pop & Jazz Konservatorion opettaja Aviv Ben Yehudan opetus. Kerran viikossa hän ohjaa iltapäiväkerhon djembe-ryhmää, jonka jälkeen opetukseen saapuu musiikkioppilaitosten oppilaita. ”No se oli aika kivaa”, tuumaa Valteri djemben soitosta. Selkeästi Valterin puheista käy ilmi, että on ollut todella mukavaa soittaa djembeä yhdessä kavereiden kanssa.

Rehtori Winberg kertoo, että ensisijaisesti sekä soitonopetus että iltapäivätoiminta toteutetaan Vuosaaren musiikkikoulussa Suzuki-menetelmän pääperiaatteita noudattaen. Iltapäivätoiminnassa Suzuki-ohjelmistoa voidaan työstää soiton lisäksi musiikkikasvatuksen eri työtapoja hyödyntäen - kuunnellen, laulaen ja liikkuen. Suzuki-menetelmän olennainen osa, kuuntelu, tulee luontevasti ja monipuolisesti toteutettua iltapäivän aikana, toteaa Winberg.

Koululaisten musiikkipainotteen iltapäivätoiminta Vuosaaren musiikkikoulussa

Syksyllä 2007 Vuosaaren musiikkikoulussa aloitti musiikkipainotteen koululaisten iltapäiväkerho. Huoli taideaineiden vähyydestä peruskoulussa sekä opetusviraston toive iltapäivätoiminnan sisällön kehittämisestä vauhdittivat hankkeen aloittamista. Liittämällä musii-

kinopetus koululaisten iltapäivätoiminnan osaksi voidaan myös helpottaa perheiden arkea. Näin illat voidaan ainakin musiikkiharrastuksen osalta rauhoittaa perheen yhteiseksi ajaksi. Kynnys aloittaa soittaminen madaltuu.

Ensimmäisenä vuonna iltapäiväkerhossa soitettiin rytmisoitinten lisäksi nokkahuilua ja 5-kielistä kannelta. Lisäksi iltapäiväkerholaiset osallistuivat kuoroon. Näiden lisäksi iltapäivätoimintaan kuuluvat tietysti läksyjen teko, välipalan syönti, leikkiminen, ulkoilu sekä myös lepoaikat.

Wihuri-säätiön apurahan turvin Vuosaaren musiikkikoululle tarjoutui mahdollisuus ostaa soittimia iltapäivätoiminnan käyttöön. Näin halukkaat kerholaiset pääsivät soittamaan viulua iltapäivän aikana. Lähes kaikki aloittivat soiton ja osa on hankkinut omankin viulun kotiharjoittelua varten. Halutessaan heillä on mahdollisuus jatkaa viulunsoittoa Vuosaaren musiikkikoulussa iltapäivätoiminnasta pois siirtymisen jälkeen. Syksyllä 2010 Vuosaaren musiikkikoululla on tarkoitus monipuolistaa iltapäivätoiminnan soitinvalikoimaa.

Musiikkipainotteinen iltapäivätoiminta tarjoaa oivallisen mahdollisuuden soitonopetuksen kehittämiseen. Soitonopettajalla on mahdollisuus tutustua oppilaisiinsa myös soittotunnin ulkopuolella. Kun oppilas käy kerran viikossa 30 minuutin soittotunnilla, ei aikaa kuulumisten vaihtamiseen juurikaan ole. Iltapäivätoiminta mahdollistaa päivittäisen opetuksen. Rehtori Winberg kertoo juuri ensimmäisen vuoden olevan tärkeä oikeiden soittoasentojen rakentamisen kannalta. Soitonopetus iltapäivätoiminnan sisällä mahdollistaa opettamisen monta kertaa viikossa pieninä jaksoina. Näin edetään pienin, oppilaille sopivin askelin, eikä virheitä

perusasentoihin pääse syntymään. Myös yhteiset rytmätunnit on helppo järjestää iltapäivän aikana. Juuri yhdessä soittaminen on tärkeä motivoiva tekijä nuorilla soittajilla.

Terhi Murtoniemi on Vuosaaren musiikkikoulun viulunsoitonopettaja ja iltapäivätoiminnan vastuuhjaaja.

Kirjallisuus:

Kulmala, Elisa. 2010. Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinnäytetyö.

Sariola, Reetta 2006. Lasten ja nuorten tavoitteellinen taideopetus Helsingissä. Tutkimus kulttuuri- ja kirjastolautakunnan tukemasta taideopetuksesta Helsingissä.

Haastattelut:

Vaherkoski, Ulla ja Valtteri. Saseka-talo. 18.02.2010.

Winberg, Liisa. Saseka-talo. 18.02.2010.



Mun juttu

Tarinallinen näkökulma taidekasvatukseen

**HANNA
NIKKANEN**

”Hanskat ei vaan oo mun juttu”, toteaa 15-vuotias tyttö Helsingin Sanomien Nyt-liitteen artikkelissa, jossa haastatellaan nuoria pakkaspäivän pukeutumisesta. ”On tärkeää näyttää omaa persoonaa ulospäin säästä riippumatta”, hän jatkaa.¹

Omaa juttua, identiteettiä tai elämäntarinaa, kerrotaan monella tavalla, muutenkin kuin sanallisesti. Se, miten pukeudutaan, mitä musiikkia kuunnellaan, mitä harrastetaan, tai missä, miten ja kenen kanssa kuljetaan, on osa omaa persoonaa ja sen näyttämistä ulospäin. Myös taideharrastukset, niin omaehtoiset kuin ohjatut, tuovat oman juonteensa ihmisen elämäntarinaaan. Omilla jutuilla kerrotaan jotakin itsestä, mutta niitä kertomalla myös muutetaan itse ja muutetaan maailmaa. Omilla jutuilla liitytään joukkoon tai erotutaan massasta, mutta niiden vuoksi voidaan myös joutua yhteisön ulkopuolelle.

Tarkastelen taidekasvatusta osana ihmisen kasvua tarinallisesta, narratiivisesta näkökulmasta. Taideharrastus on parhaimmillaan juuri mun juttu, joka on osa elämäntarinaa vielä aikuisenakin. Tärkeä juoni omassa tarinassani on ollut olla tyttö, joka soittaa pianoa. Soittaminen on tuntunut niin omalta jutulta, että minusta tuli ammatiltanikin musiikin opettaja. Aina harrastukset eivät kuitenkaan onnis-

tu tarjoamaan niitä elämän parhaita kertomuksia, mutta silloinkin ne jättävät jälkensä tarinoihimme. Miten siis juttuja kerrotaan taidekasvatuksen parissa? Mitä erityistä taide tarjoaa omien juttujen kertomiselle ja mikä on taidekasvattajan vastuu taiteen tarinamaailmassa?

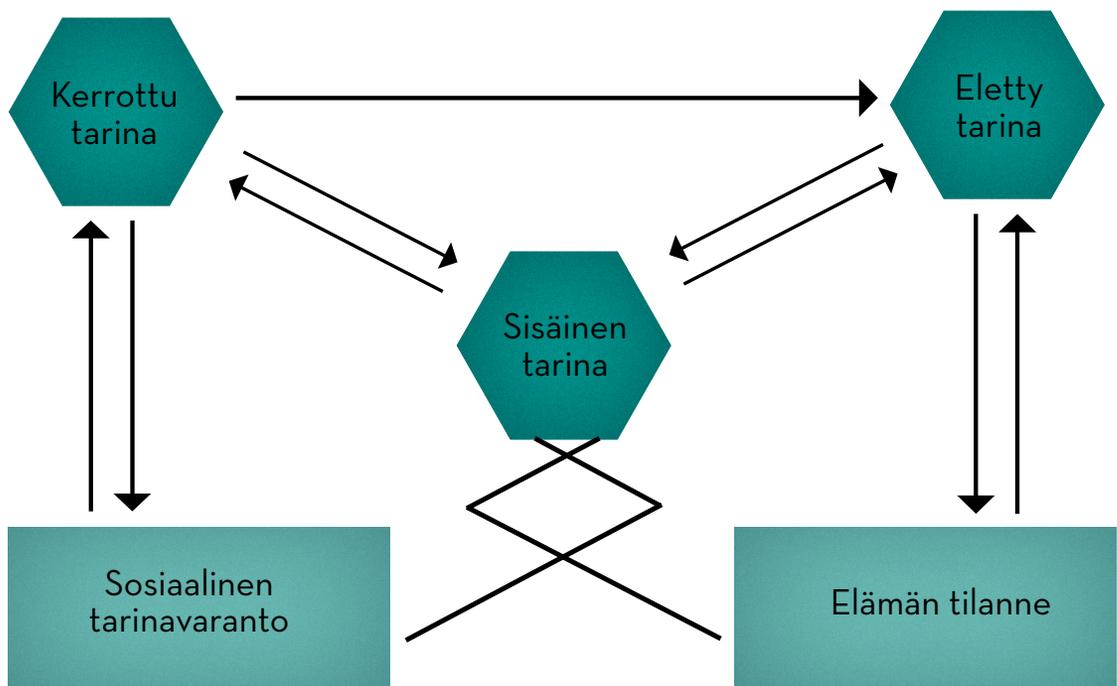
Tarinallinen kiertokulku

Kertominen on keino ymmärtää maailmaa, elämää ja omaa itseä.² Selittämällä tapahtumia kertomuksen muotoon niihin luodaan järjestystä ja merkityksellisyyttä. Tarinallisesta näkökulmasta myös yksilön identiteetti nähdään kertomuksellisenä, elämäntarinana. Vilma Hänninen (1999, 2004) kuvaa ihmisen elämäntarinan rakentumista tarinallisen kiertokulun mallillaan. Hän erottaa toisistaan sisäisen, kerrotun ja eletyn tarinan, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Sisäinen tarina ei välttämättä sanallistu kenellekään, ei edes itselle. Se on kuitenkin ihmisen identiteetin ydin. Hiljaisenakin se sisältää käsityksen omasta toimimisesta ja maailman ymmärtämisen tavasta sekä omasta itsestä suhteessa muihin. Sisäinen tarina ei ole kerralla kerrottu, sitä kerrotaan jatkuvasti uudelleen osin vahvistaen aiemmin kerrottua ja toisaalta tuoden siihen uusia juonteita elämäntilanteiden muuttuessa.

¹ HS 2009, 13.

² Bruner
1986, 1987/2004



Kerrottu tarina on tapa näyttää omaa persoonaa ulospäin. Se kerrotaan jollekulle, jonkinlaisena ja jossakin tarkoituksessa. Kerrottu tarina voi olla sanallinen. Nyt-liitteen jutussa yksi tytöistä kertoo aina halunneensa erottua massasta: ”Arvostan persoonallisia ihmisiä ja otan vaikutteita japanilaisesta kulttuurista ja Lady Gagalta.”³ Mutta tärkeä osa artikkelia on tytön kuva, joka tässäkin tapauksessa tuntuu kertovan enemmän kuin tuhat sanaa. Siniseksi värjäyty hiukset ja pukeutuminen massasta erottuvasti on myös tapa kertoa itseään muiden silmissä persoonalliseksi ihmiseksi.

Eletty tarina antaa aineksia sisäiselle tarinalle ja vastaa kerrottuun tarinaan. Alasdair MacIntyre⁴ on todennut, että tarinat eletään ennen kuin ne kerrotaan. Jo vauvaa aletaan kertoa yhteisössä jonkinlaiseksi. Tyttö puetaan usein erilailla kuin poika, tarjolle tuodaan tiettyä arvo maailmaa edustavia leluja ja harrastuksia. Yhteisö toimii myös monin

tavoin peilinä, joka vastaa kun lapsi alkaa itse kertoa omaa tarinaansa. Lapsi saa ja tarvitsee kasvaakseen kommentteja käytökseensä, leikkeihinsä ja taiteellisiin aikaansaannoksiinsa. Eletyn tarinan pohjalta rakennamme edelleen sisäistä tarinaamme.

Kerrotut, eletyt ja sisäiset tarinat eivät synny tyhjästä. Niiden pohjana ovat aiemmin kerrotut, kuullut ja koetut tarinat, jotka muodostavat niin sanotun sosiaalisen tarinavarannon. Yhteisön **sosiaalinen tarinavaranto** on kuin tarinoiden arku, josta lainataan tarinoita omaan käyttöön. Omassa toiminnassa tarinat kerrotaan uudelleen joko samantyyppisiksi kuin ne kerrotaan, tai erilaisina horjuttaen niiden luomia käyttäytymismalleja. Nämä uudelleen kerrotut tarinat sitten palautuvat tarinoiden arkuun muiden yhteisön jäsenten lainattaviksi.

Mikä sitten on taidekasvatuksen paikka tarinallisessa kiertokulussa? Taidekasvatusta voi ajatella

Tarinallisen kiertokulun malli. (Hänninen 1999, 21, muokattu 2010.)

³ HS 2009, 13.

⁴ MacIntyre 1981/2004

Hännisen tarinallisen kiertokulun kaaviossa yhtenä elämäntilanteena, erityisenä tarinallisena ympäristönä, joka luo omanlaisensa tarinavaranon ja puitteet eletylle tarinalle.

Taiteen tarinat

Taiteen tarinallinen erityislaatu piilee sen ei-kielellisessä ulottuvuudessa. Sanataidekaan ei ole taidetta sanojensa vuoksi, vaan siksi, mitä tapahtuu sanojen ja rivien välissä. Taiteen tekee taiteeksi esteettinen ilmaisutapa, ja taiteelle ominainen lumo on siinä, miten taide tuntuu. Taide vastaanotetaan aistein, mutta se ei ole vain aistiärsyke. Se tuottaa usein oivalluksen, mutta sitä ei käsitellä vain älyllisesti. Esteettinen kokemus, on se sitten perinteisen kaunis tai raskaasti järkyttävä, tuntuu kehossa. Tarinoita voi kertoa taiteesta, taiteen keinoin tai taiteen innoittamana, mutta se, miltä taide tarinoineen tuntuu minussa, kertoo uudeksi minun tarinaani.

Taiteella kerrottu on yhtä aikaa tarua ja totta. Hannu Heikkinen kuvaa tätä draamakasvatuksen yhteydessä siten, että yhtä aikaa liikutaan sekä todellisessa että draaman maailmassa. Tämä mahdollistaa 'vakavan leikkillisyyden': draaman kautta leikitään asioita, joita haluamme tutkia todellisesta elämästämme. Taiteen avulla voidaan siis luoda yhdessä fiktiivinen todellisuus, mahdollisuuksien tila, jossa voi kertoa oman tarinan tai astua hetkeksi toisen tarinaan. Taiteen maailmassa voidaan vapautua todellisen maailman fyysisistä rajoituksista tai sosiaalisista valtarakenteista, ja kokeilla myös sitä, mitä haluaisin olla tai mitä en koskaan haluaisi oikeasti elää. Mutta kuten leikkisä, myös taiteessa on omat sääntönsä, joista on osattava palata oikean elämän sääntöihin. Tällä leikkillisellä asioiden tutkimisella voidaan kuitenkin tuoda tarkasteltavaksi todellisen elämän ilmiöitä.⁵

Taide on yhtä aikaa yksilöllistä ja yhteisöllistä. Christopher Small tarkastelee aihetta musiikin näkökulmasta todeten, että ihmisen elämässä merkityksellisempää kuin itse musiikki on se, mitä sillä tehdään. Musiikin kautta ihminen työstää suhdettaan itseensä, toisiin ihmisiin ja jopa yliluonnolliseen. Musisoidessa tutkitaan näitä suhteita ja myös nautitaan niistä.⁶ Maailmassa on toki paljon pöytälaatikkorunoilijoita, omaksi iloksi soitteijoihin tai vain suihkussa laulavia. Valinta olla jakamatta omaa taidetta muiden kanssa on myös kertomus omasta suhteesta muihin.

Taide on yhteisöllisen elämän synnyttämää, mutta myös mainio keino luoda yhteisöllistä elämää.⁷ Kun taide tuodaan julki taidenäyttelyissä, konserteissa ja esityksissä, se liittyy osaksi yhteisön yhteistä tarinaa, kollektiivista muistia.⁸ Esillä ei kuitenkaan ole vain taide-teoksia, vaan taiteen kautta välittyy kertomuksia myös taiteilijoista ja yhteisön arvoista, kuten siitä, millainen ja kenen tekemä taide nähdään yhteisössä riittävän arvokkaana tuotavaksi yleisön eteen. Nämä taiteen esittämisen rituaalit tekevät siten näkymättömän näkyväksi⁹ ja hiljaisen kuuluvaksi.

Taide ja kasvatusta samassa tarinassa

Taidekasvattaja kohtaa lapsen yhtä aikaa taiteilijana ja kasvattajana, mikä on sekä palkitseva että haastava asetelma. Yhtäältä taiteen maailman fiktiivinen todellisuus mahdollistaa taidollisten erojen ja valtasuhteiden ohittamisen. Vaikka teknisesti oltaisiin eri tasolla, voidaan taiteellisen kokemuksen tasolla kohdata tasavertaisina. Toisaalta asemat ovat ratkaisevasti erilaiset. Vaikka taiteen harrastaminen on usein vapaa-ajan toimintaa, ohjattu taidekasvatusta

⁵ Heikkinen 2002, 66–69.

⁶ Small 1987/1998, 55–56.

⁷ Dewey 1925/1958, 81.

⁸ Wertsch 2002

⁹ Wulf 2002

on ammatillista kasvatustyötä, jonka tulee olla suunnitelmallista ja arvioitua. Taidekasvattajan on ammativastuulla jatkuvasti arvioitava niin työnsä taiteellista kuin kasvatuksellista laatua.

Miten siis yhdistyvät taiteen ja kasvatuksen tarinat?

Amerikkalainen filosofi John Dewey (1859-1952) käsitteli laajasti taidetta ja kasvatusta. Hän piti esteettistä kokemusta kasvatuksellisesti erityisen merkittävänä juuri sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi. Esteettinen kokemus ei Deweyn näkemyksen mukaan kuulu vain taiteeseen, vaan sen voi löytää myös arjesta. Esteettiseen kokemukseen liittyy kuitenkin aina tunne laadukkuudesta ja merkityksellisyydestä, hyvin tehdystä. Toisaalta taiteen tarjoama esteettinen kokemus voi auttaa ymmärtämään arkea ja rakentamaan sitä mielekkääksi. Pyrkimys esteettiseen elämukseen on avain elämän laadun kohottamiseen, ja Dewey kirjoittaaakin myös 'elämisen taiteesta' ja 'kasvatuksen taiteesta'. Siksi taiteen tulisi kuulua jokaisen elämään, ei vain taiteilijoille ja erityisille taiteen ystäville.¹⁰

Koulujen yhteiskunnallisena tehtävänä on Deweyn mukaan yhtäältä ylläpitää yhteisön kulttuuriperintöä, mutta toisaalta pyrkiä jatkuvasti kehittämään sitä kohti parempaa yhteiskuntaa. Kasvatus ei saa vieraantua todellisesta elämästä, mutta virallinen kasvatusympäristö saa – ja Deweyn mukaan sen pitääkin – edustaa ihanteellistettua todellisuutta. Kasvatustyössä tulee pyrkiä vahvistamaan sitä, mikä yhteisössä nähdään hyväksi ja arvokkaaksi, ja laimentamaan epäsuotuisten piirteiden vaikutusta. Opetuksen tulisi siis liittyä yhteisön traditioon, mutta samalla arvioida sitä kriittisesti pyrkien tarjoamaan turvallinen kasvuympäristö ja edistämään yhä parempaa yhteiskuntaa.¹¹

Tarinallisesta näkökulmasta taidekasvatuksen piirissä pitäisi siis tarkastella kriittisesti taiteen maailmassa kerrottuja tarinoita, kerrontatilanteita ja niiden ehtoja. Millaiseksi lasta kerrotaan ja miten lapsen kertomaan tarinaan vastataan? Ketkä ylipäättään pääsevät kertomaan taidekasvatuksen pariin tarinoitaan? Taiteen ajatellaan yleisesti olevan arvokasta ja ihmiselle hyväksi. Taide-elämän käytäntöihin liittyy kuitenkin toimintatapoja, arvoja ja valta-asetelmia, joita ei voi pitää yksinomaan hyvinä kasvavan lapsen ja nuoren kannalta. Taidekasvattajana näen kriittisen tarkastelun tarpeessa olevina erityisesti kaksi seikkaa: taide-elämälle ominaisen kilpailullisuuden sekä lapsen ja nuoren aseman taiteen toimijana.

Kun taide toteuttaa tarkoitustaan, se myös tukee yhteisön kokemuksesta järjestyneisyydestä ja yhteenkuuluvuudesta, totesi Dewey¹². Taidekasvatusperinteeseemme kuuluva pudotuspeli on kuitenkin yhteenkuuluvuuden sijaan usein lisännyt yhteisön jakoa 'taiteen ystäviin' ja 'taiteesta ymmärtämättömiin'. Koulujen taidekasvatuksen vähennettyä taidekasvatuksen pariin pääseminen saattaa edellyttää pääsykokeiden läpäisyä ja vanhempien varallisuutta. Opiskeluun kuuluu monessa oppilaitoksessa kevätnäytteitä ja tutkintoja. Oppilaita laiteetaan järjestykseen myös sillä, kenen töitä asetetaan esille, missä järjestyksessä oppilaat esiintyvät konsertissa, tai millaisen tehtävän kukin saa näyttönsä. Taidekasvattajat taidealan ammattilaisina ovat useimmiten käyneet läpi tällaisen kilpailullisen ja yksilöllistä suoriutumista korostavan taiteilijakoulutuksen. Aina ei riitä edes taiteellinen taito, vaan eläkkeeseen taiteilijana on onnistuttava luomaan myös mediaseksikäs imago, toteaa taiteilijuuden tarinamalleja tutkinut Marja-Liisa Saarilammi¹³.

¹⁰ Dewey 1925/1958, 81; Early Works 3, 316; Later Works 3; Väkevä 2004

¹¹ Dewey 1916/1997

¹² Dewey 1925/1958, 81.

¹³ Saarilammi 2007

Kun suuri osa taidekasvatuksen piirissä olevista lapsista ei opiskele ammattia vaan elämää varten, on taidekasvattajan osattava irtautua ammattitaiteilijoita koskevista tarinamalleista ja pyrittävä rakentamaan kasvatuksellisesti mielekästä taiteen tarinamaailmaa.

Vapaa-ajan taidekasvatus on yleensä toiminnallista, tekemällä oppimista. Deweyn learning by doing -periaatteessa tekemällä oppimisella on kuitenkin syvempi merkitys kuin pelkkä oppimisen tehostaminen. Tekemällä ja toimimalla myös rakennetaan omaa paikkaa yhteisössä. Taiteen tekemiseen ja esittämiseen osallistumalla ensinnäkin tutustutaan yhteisön käytäntöihin ja arvoihin. Mutta samalla omalla taiteilulla tai toisten taiteeseen vastaamalla myös osallistutaan yhteisölliseen elämään ja tuodaan siihen jotakin uutta, vaikka ihan pientäkin. Oppilas ei siis vain opetele toistamaan olemassa olevaa kulttuuria vaan jokainen nähdään aktiivisena toimijana ja pieneltä osaltaan myös kulttuurin tuottajana ja uudistajana.¹⁴

Mallia taidekasvatukseen, joka tavoittaisi useampia ja jossa opiskelijan asema olisi aktiivinen, on viime vuosina usein haettu 'informaaleista oppimisympäristöistä', oppilaitosten ulkopuolisesta taiteen harrastamisesta kuten itse perustetuista bändeistä¹⁵. Vaikka tavoitteena on ollut hakea esikuvaa demokraattiselle taidekasvatukselle, omaehtoisessa taideharrastuksessa voi joskus vallita viidakon lait. Perustamalla bändin, ryhtymällä piirtämään mangaa tai lähettämällä sävellyksiä verkkoyhteisöihin voit hyvinkin löytää tien samanhenkisten seuraan. Voi myös käydä niin, että musiikin tai mangan parissa muodostunut vertaisyhteisö ylenkatsoo yrityksiäsi antamalla ymmärtää, että olet pelkkä jäljittelijä ja wanna be -artisti. Taidekouluun

ihanteellistettu todellisuus voisi tarjota sitä, että ohjatun harrastuksen parissa voi turvallisemmin yrittää ja erehtyä menettämättä paikkaansa yhteisössä. Sitä, että jokaisella on oikeus taiteeseen ja että jokaisen taiteella on oikeutuksensa. Taidekasvatuksen pyrkimys parempaan tulevaisuuteen voisi tarkoittaa sellaisten tarinamallien suosimista, jossa yhteisön yhteenkuuluvaisuuden tunne ei perustu samanlaisten tarinoiden kertomiseen vaan pyrkimykseen sovittaa erilaiset elämäntarinat yhteen¹⁶.

Kenen ääni taiteen tarinoissa kuuluu?

Kun savolainen kertoo juttuaan, vastuu siirtyy kuulemma kuuntelijalle. Taiteilija voi jättää savolaisittain vastuun työnsä tulkinnasta kokijalle, taidekasvattaja sen sijaan ei koskaan voi jättää vastuuta työstään kasvavalle. Emme voi kertoa lapsen juttua lapsen puolesta, mutta emme voi myöskään vetäytyä kasvattajan vastuusta. Me välitämme tarinoita taiteesta ja taiteen kertomia tarinoita, välineitä tarinoiden kertomiseen ja toisten tarinoiden ymmärtämiseen. Mutta ennen kaikkea tehtävämme taidekasvattajana on välittää lapsesta ja kysyä, kenen juttua taidekasvatuksen piirissä kerrotaan: lapsen, vanhempien, opettajan vai jonkun muun.

Muistan murrosiän myrskyissä usein menneeni soittotunneille vihaisena kaikelle ja kaikille. Ihmettelin itsekin, kun aina palasin kotiin hyvällä tuulella. Pianonsoitto oli minun juttuni, ja sen parissa oli tietysti helppo viihtyä. Mutta jälkepäin ajatellen olennainen merkitys oli opettajilla, jotka ovat osoittivat olevansa kiinnostuneita juuri minusta ja minun musisoinistani. Jos maailma muualla tuntui murjovan, tunsin, että soiton-

¹⁴ Dewey 1916/1997

¹⁵ Green 2008

¹⁶ vrt. Hänninen 1999, 48.

opettaja oli aina minun puolellani. Varmasti myös puhuimme asioistani, mutta enimmäkseen tämä välittäminen ilmeni musisoinnin yhteydessä. Opettaja saattoi tuoda uuden kappaleen sanoen, että ajatteli sen sopivan juuri minulle. Opettajan kanssa keskusteltiin kappaleista ja niiden tulkinnoista, ja ratkaisujani pidettiin ainakin harkinnan arvoisina. Sain haasteita, mutta tiesin opettajan arvioineen tehtävän vaativuuden minulle sopivaksi. Minua johdatettiin musiikin maailmaan minusta välittäen ja minun tarinaani kuunnellen.

Opiskelu musiikkiopistossa vahvisti omaa tarinaani tyttönä, joka soittaa pianoa, mutta olen kuunnellut myös toisenlaisia kertomuksia, joissa oppilaan tarina jää musiikin tarinan alle. Eräs kollegani kertoi, ettei opettaja koskaan tuntunut olevan tyytyväinen hänen soittoonsa, joten hän ei koskaan ajatellut olevansa erityisen hyvä muusikkona. Ylioppilaskeväänä opettaja kuitenkin yllättäen kysyi, mille Sibelius-Akatemian osastolle oppilas aikookaan pyrkiä. Taidekasvatuksen parissa on ollut hyvinkin tavallista ajatella, että oppilas tuo lahjansa taiteen palvelukseen eikä lahjattomilla ole tässä tarinassa sijaa. Muutamat musiikkiopistokaverini lopettivat harrastuksensa opittuaan soittotaidon sijaan vain olevansa niitä, jotka eivät oppineet soittamaan Czernyä ja Bachia. Onneksi nykyisin yhä useammalla opettajalla on taito etsiä oppilaan kanssa musisoinnin iloa laajemmaltikin! Kaikkein vaarallisinta kuitenkin on, jos opettaja valjastaa oppilaan oman tarinansa rakentajaksi, jos oppilaan tehtävä on tukea opettajan mainetta hyvänä opettajana.

Kilpailullisuuden välttämisesäkin voidaan joutua toiseen ääripäähän, jossa taide menettää lumonsa. Tyttäreni osallistui viisivuotiaana

tanssikoulun alkeisryhmään, jossa opettaja pyrki lähestymään tanssia leikinomaisesti ja balettiharrastukseen liitettyä vaativuutta ja elitistisyyttä välttämällä. Vuoden tunneilla käytyään tyttäreni halusi kuitenkin lopettaa, sillä tanssitunneilla ei kuulemma ollut tanssia vaan pelkkää jumppaa. Tanssin tuntu ja esteettinen ilo olivat tainneet mennä pesuveden mukana pihalle. Vaikka taide kuuluu kaikille, kaikki ei kuitenkaan käy taiteesta.

Valtion ja kuntien tukemaa taiteen perusopetusta perustellaan usein kansakunnan kulttuurin elinvoimaisuuden säilyttämisellä. Taidekasvatukseen osallistuvat nähdään siis kertomassa suomalaisen yhteiskunnan tarinaa. Kansakunnan kulttuuri voi kuitenkin säilyä elinvoimaisena vain sen yksilöiden kulttuurisen elinvoiman kautta. Ohjattu taideharrastus vaatii aina panostusta sekä lapselta että yhteisöltä, ja sen tulisi aina tuoda jotakin myönteistä lapsen tarinaan. Koskaan ei ainakaan saisi käydä niin, että taideharrastus kääntyy murentamaan lapsen sisäistä tarinaa.

Taidekasvatus tuo mun jutun dialogiin

Miten siis taidekasvatus voi tukea lapsen ja nuoren kasvua, elämäntarinan rakentumista? Tarinallisesta näkökulmasta voidaan ajatella, että taidekasvatuksen tavoitteena on luoda ympäristö, joka tukee tarinoiden kertomista taiteen keinoin. Juuri kerrottujen tarinoiden kautta käsitellään kasvun kannalta keskeisiä asioita. Niillä kerrotaan jotakin itsestä sekä pyritään läheisyyteen ja kokemusten jakamiseen toisten kanssa. Lisäksi niiden avulla saadaan etäisyyttä omaan sisäiseen tarinaan, jolloin sitä voidaan tarkastella itse ja muiden kanssa ja rakentaa omaa minäkuvaa edelleen¹⁷.

¹⁷ Hänninen 1999, 55–56.

Taidekasvatus parhaimmillaan luo kasvun tilan, joka yhdistää yksilöllisen ja yhteisöllisen. Tilan, jossa itsensä voi kertoa hiljaisestikin näkyviin ja kuuluviin. Tilan, joka tukee liittymistä yhteisöön tutustumalla yhteisön tarinavaran-
toon, kannustamalla tuomaan siihen omia kertomuksia sekä johdattamalla arvostamaan myös muiden juttuja. Tällöin taidekasvatus luo puitteet eletylle tarinalle, jossa jokaisen on turvallista rakentaa tarinaansa ja hakea paikkaansa yhteisössä.

Hanna Nikkanen on musiikin maisteri, joka valmistelee väitöskirjaa Sibelius-Akatemian Musiikkikasvatuksen osastolle musiikkiesitysten valmistamisesta osana koulun toimintakulttuuria.

Kun taide kommunikoi sanojen ohi, taiteen keinoin voi kertoa myös sellaista, mistä on vaikea ääneen puhua. Siksi taideharrastus tarjoaa erityislaatuisen kanavan, jonka kautta sisäinen tarina, mun juttu, voi tulla kuulluksi ja muiden kanssa jaettavaksi.

Kirjallisuus:

Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.

Bruner, J. 1987/2004. *Life as Narrative*. *Social Research*, Vol. 71, No. 2.

Dewey, J. *The Early Works 3. The Collected Works of John Dewey*. Toim. J. A. Boydston & L. Hickman. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 2008.

Dewey, J. *The Later Works 3. The Collected Works of John Dewey*. Toim. J. A. Boydston & L. Hickman. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 2008.

Dewey, J. 1916/1997. *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

Dewey, J. 1925/1958. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications.

Green, L. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot, Burlington VT: Ashgate.

Heikkinen, H. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

HS 2009. *Helsingin Sanomien Nyt-liite* 24.12.2009.

Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hänninen, V. 2004. *A Model of Narrative Circulation*. *Narrative Inquiry* 14(1), 69-85.

MacIntyre, A. 1981/2004. *Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus*. Helsinki: Gaudeamus.

Saarilampi, M.-L. 2007. *Meediataitelijasta mediataitajaksi. Taiteilijan kulttuuriset tarinamallit musiikkialan erikoislehdessä*. *Studia Musica* 31. Helsinki: Sibelius-Akatemia! 35

Small, C. 1987/1998. *Music of the Common Tongue. Survival and Celebration in African American Music*. Hanover: Wesleyan University Press.

Väkevä, L. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys Jonh Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Oulu: Oulun yliopisto.

Wertsch, J. V. 2002. *Voices of collective remembering*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Wulf, C. 2002. *Anthropology of Education*. Munster: LIT.



Rap-kulttuurisilta

**ELINA
KANNOSTO**

Rap-kulttuurisilta on ollut käynnissä Naulakallion erityiskoulussa syksystä 2005 lähtien. Koordinaattoreina toimivat vuosina 2005–2007 musiikinopettaja Elina Kannosto sekä ilmaisutaidon opettaja Maria Santavuori, minkä jälkeen projekti on toiminut koulun musiikkituntien puitteissa. Naulakallion koulu on erityiskoulu syrjäytymisvaarassa oleville oppilaille. Suurin osa koulun oppilaista asuu Naulakallion hoito- ja kasvatuskodissa sekä muissa Helsingin lastensuojelulaitoksista. Osa oppilaista asuu kotona ja käy koulua sosiaalitoimen avohuollon toimenpiteitten tukemina. Tavoitteenamme on ollut kasvattaa ymmärrystä erilaisuutta kohtaan sekä antaa nuorille mahdollisuus tulla kuulluksi. Projektin tuotoksia olivat kolme Naulakallion koulun oppilaitten elämäntarinoista koostuvaa rap-levyä sekä keväällä 2006 ja 2007 järjestetyt Nauliksen rap-festivaalit.

Rap-kulttuurisilta kehitettiin etsiessämme toimivaa tapaa tukea Naulakallion erityiskoulun oppilaita oman identiteetin vahvistamisessa ja myönteisen minäkuvan muodostamisessa. Omaksi itseksi kasvamisessa olennaista on kuulluksi tuleminen. Voidakseen tulla kuulluksi nuorella on oltava kuuntelija, kertomisen välineet sekä kohtaamiselle oikea paikka ja aika. Monimuotoiset

ongelmat nykypäivän nuorten elämässä johtuvat useimmiten siitä, että nuorten arjessa aikuiset ovat liian etäällä eikä riittävä kuulluksi tuleminen mahdollistu. Nuorten aika kuluu harrastamiseen, pelaamiseen tai muihin vapaa-ajan aktiviteetteihin. Aikuiset ovat kiinni töissä ja harrastuksissaan ja nuorten sosiaalinen elämä pyörii kavereitten ympärillä. Tämän lisäksi rakentavaa kohtaamista voivat hankaloittaa perhesuhteitten rikkonaisuus sekä vakavat sosiaaliset ongelmat kuten liiallinen päihteitten käyttö ja väkivalta.

Koulussa opettajan resurssit riittävät juuri ja juuri perusopetuksen toteuttamiseen. Sielläkään ei nuorten elämäntarinoille löydy aina tilaa. Voi olla myös niin, että opettaja luulee tuntevansa oppilaan elämäntarinan luettuaan lapsen elämää koskevia raportteja tai keskusteltuaan lapsen asioista muiden aikuisten kanssa. Lapsella ei ehkä ole koskaan ollut mahdollisuutta itse kertoa hänen arjessaan läsnä olevalle aikuiselle miten hän on oman elämänsä kokenut. Käsittelemättömät asiat voivat olla esteenä uuden oppimiselle ja aiheuttavat siten nuorelle helposti epäonnistumisen kierteen.

Edellä kuvatut asiat voivat olla samanaikaisesti sekä syy vuorovaikutuksen lukkiutumisle että seurausta siitä, että ihmis-

ten on vaikea kohdata toisiaan. Kohtaamattomuudella on vakavat seuraukset, jotka näkyvät yhteiskunnassamme. Näistä traagisimpia esimerkkejä ovat viimevuosina tapahtuneet koulusurmat.

Pedagoginen lähestymistapa

Keskityimme aluksi haastamaan nuoria ilmaisemaan omia tunteitaan. Halusimme tuoda päivänvaloon kokemusmaastoa, jolta aikuinen mieluummin sulkee silmänsä tai jota hän sensuroi. Kaikki ajatukset ja mielipiteet sallittiin sellaisenaan. Tämä oli lähtökohtana avoimelle vuorovaikutukselle, jossa pyrittiin välttämään kaikin tavoin aikuisen luontaista torjuntaa nuoren provosoivaa ilmaisutapaa kohtaan.

Salliminen aiheutti sen, että hyvin pian kirjoituspajoilla nuoret luopuivat tahallisesta provokaatiosta ja alkoivat kirjoittaa mitä vilpittömimmän omista ajatuksistaan ja tunteistaan. Kirjoituspajaohjaajan tehtävänä oli asettaa oppilaitten tuottamille ajatuksille lisäkysymyksiä ohjaten heitä siten löytämään ajatustensa ydin kohtia. Tekstien aiheista ja oppilaiden innosta kirjoittaa välittyi vaikutelma, että nuoret olivat todella odottaneet tilaisuutta kertoa kaikesta mieltä askarruttavasta.

Ensimmäisen levyn nimi oli ”Isot kivet veteen”. Sen yksi keskeinen teema oli lastenkodissa elämisen vaikeus. Nimibiisi kertoo aiheesta mm. näin:

”Tee kaikki sun perhees eteen/ ettet joudu laitoksen hukkuneeseen veteen. Muistan onnellisest elämästä vaan pikku pätkii/ nyt ne sua henkisesti turpaan mätki... Siel ne luulee, et sä oot joku loinen jos ei oo järkee/ meidän lasten pitäis mennä asioitten kärkeen...”¹

Toisessa levyn kappaleista ”Elämä on tehty eletäväks” pohditaan samaa aihepiiriä näin:

”Ei mitään sanottavaa/ päivät menee samaa rataa. Tuska jalois painaa/ ei maksa vaivaa. Yrittää pois tästä oravanpyörästä/ laitoksesta kouluun laahustan hengittämättä...”²

Toisen levyn nimi oli ”Askel eteenpäin”. Siinä keskeisimmiksi teemoiksi nousevat elämän arvostaminen, hyvistä päätöksistä kumpuava uusi suunta.

”Maailmas taitaa olla liikaa vihaa/ nuorii hautautumas omaan kotipihaa. Onks teil silmis likaa vai pääs vikaa, ku ette nää mitä tääl tapahtuu tänää. Aurinko paistaa surullisiin silmiin/ relakkaa pois ja katsokaa ylös pilviin. Sininen taivas se teitä vaivas/ me soudetaan elämän kiertokulkulaiwas. Mihin muuhun ku musiikkiin purkaa/ suhde menee rikki yhdes pois sitä surkaa. Sul on hyvää aikaa tunteesi todistaa/ yhdelle jos toiselle sen omistaa. Hiljaa, kyynel valuu pitkin poskee/ ja sydämeen alkaa koskee. Mitä meist ois maailmalle hyötyy/ kun koko maailma on lyömässä lyötyy. Miks se on niin vaikeeta näyttää/ on helppo kusettaa ja hyväksi käyttää. Saatko mitään irti näist mun sanoista/ pitääkö kuiskaa vai tarviiko toistaa. Turha elää elämää raivolla/ miksei vois muka vaan rauhassa olla”³.

Kolmas levy oli nimeltään ”Joskus tuntuu”. Sen pääteemoiksi nousivat ystävyys ja rakkaus ja omien tunteiden ja toiminnan pohdiskelu:

”Mä tiedän mä teen välil väärin/ virheet tälle paperille käärin. Ei niitä voi vääntää toisin/ vaikka kuinka sitä tahtoisinkin. Joskus tuulet kääntää mun maailmaa/ ja vie just sinne minne huvittaa. Ja vaikka asiat ei mee niin kuin piti/ niin tässä mä seison ja kerron teille tunteeni. En oo onnellinen enkä huonotuurinen/ vaan siltä väliltä –ihan tavallinen. Joskus tunne on selvälainen et itkettää/ on niin hukassa,

¹ Silviyo&Sintti, Isot kivet veteen 2006

² Sebula, Isot kivet veteen 2006

³ MoneyBag & Madre, Askel eteenpäin 2007



ettei ymmärrä mistään mitään. Nyt kuka auttais mut tästä pelastais. Joskus tunne on maailman onnellisin/ kun se tunne päättyy mistä sen taas löytäisin. Nyt kuka auttais mut tästä pelastais”⁴

Miksi juuri rap?

Valintamme rajata projekti koskemaan rap-musiikkia, tarkemmin sanottuna hip-hop-musiikkia, on osoittautunut monin tavoin toimivaksi ratkaisuksi. Rap-musiikissa sanoitukset ovat ilmaisun keskiössä ja juuret todellisuuden kuvaamisessa. Rapin avulla voidaan löytää uudelleen oma äidinkieli ja sen ilmaisumahdollisuudet, ja siten vahvistaa omaa identiteettiä. Musiikin ja sanojen rytmi suojelee sekä sanoojia että kuulijaa mahdollistaen syvemmän kohtaamiseen turvallisesti. Rap-musiikissa yhdistyvät monet erilaiset kulttuurit ja musiikin tyylilajit. Rap-musiikin tyylilajeista löytyy mahdollisuus minkä tahansa asian ilmaisemiseen.

Amerikkalaisesta rap-tähdettä Eminemistä kertovassa kirjassa sanotaan, että hip-hop on alusta asti kummunnut vieraantumisen tunteesta ja vapaudesta. Se on ilmaisen vapautta ankeissa oloissa ja oikeus merkitä muistiin tuntematon historia. Hip-hop on yksi uusimmista koko maailman ympäri levinneistä musiikkityyleistä, jonka tämän päivän nuori voi kokea helposti omakseen. Halusimme valita rap-musiikin sen takia, että se on selvästi uuden sukupolven kulttuuria, jolloin joutuisimme myös itse vetäjinä ottamaan isomman askeleen kohti nuoria meille tuntemattomaan kulttuuriin. Se toimii konkreettisena viestinä siitä, että aikuinen on myös valmis ennakkoluulottomasti tutustumaan nuorten maailmaan.

Suunnitellessamme rap-kulttuurisiltaprojektia hip-hop -musiikkikulttuuri oli suhteellisen vieras

meille molemmille vetäjille. Kun vierailimme luokissa kertomassa ensimmäistä kertaa suunnittelmistamme, kyselimme nuorilta mitä kaikkia hip-hop-artistejä he tunsivat. Liitutaulut täyttyivät nopeasti nimistä, joista pienen murto-osan itse olimme joskus kuulleet, puhumattakaan siitä, että olisimme tienneet, minkälaista musiikkia kyseiset artistit tekivät. Naulakallion koululla ei ollut tuolloin myöskään laitteistoa jolla olisimme voineet tehdä hip-hop-biittejä. Sen vuoksi meidän oli kutsuttava mukaan ihmisiä, joiden avulla pystyisimme tekemään uskotavaa rappiä ja joiden avulla kappaleitten loppuun asti kunnolla tekeminen olisi mahdollista.

Vierailijoina eturivin rap-taiteilijoita

Olennainen osa rap-kulttuurisiltaa olivat suomalaiset eturivin rap-musiikot, Don Johnson Big Bandin keulahahmo Tommy Lindgren, Paleface, Steen1, sekä Asa, jotka osallistuivat innokkaasti projektin eri vaiheisiin. He kannustivat oppilaita nauhoitus- ja live-esitys -tilanteissa ja antoivat neuvoja rap-kappaleitten tekemisessä. Yksi koskettavimmista hetkistä oli ensimmäinen koko koululle suunnattu rap-tilaisuus koulun aulassa, johon osallistuivat koulun oppilaitten, opettajien ja projektin vetäjien lisäksi Tommy Lindgren, Paleface sekä perkussionisti-rumpali Mamba. Tilaisuuden tavoitteena oli rohkaista oppilaita esittämään yleisölle ensimmäisiä omia rap-tekstejään. Jännitys oli valtava. Tommy ja Paleface tekivät parhaansa nostattaakseen tunnelmaa ja Mamba piti rytmiä yllä yhden koulumme oppilaan kanssa. Yleisö oli upeasti mukana kannustaen. Tuossa tilaisuudessa nähtiin kuinka vapisevalla äänellä ja mikrofonian rystyset valkeina puristaen hyvinkin arat ja sul-

VIEREISEN SIVUN UVA:
MAURI TAHVONEN,
ANNANTALON
TAIDEKESKUS

⁴ Chessi, Joskus Tuntuu 2008. Tämä kappale on kuultavissa YouTube-sivustolla.

keutuneet oppilaat räppäsivät ensimmäiset säkeensä ääneen ensimmäisen kerran. Palkintona siitä oli koulukaveri- ja rap-muusikoitten kiitos sekä hyvänolon tunne omien rajojen ylittämisestä. Tilaisuuden merkitys näkyi välittömästi koulun yhteishennessä oppilaitten välisenä positiivisena kanssakäymisenä.

Valtavasta kannustuksesta huolimatta eivät oppilaat kuitenkaan aina uskaltaneet ylittää edessä seisovia kynnyksiä. Toisaalta juuri nämä hetket osoittivat miten tosissaan oppilaat olivat mukana. Heillä oli monessa suhteessa hyvin tarkka kuva siitä mitä on hyvä rap ja he myös vaativat itseltään korkealuokkaista suoritusta. Näissä hetkissä oli näkyvillä myös miten hauras oli se nuoren ihmisen itsetunto, jota rapin tekemisellä oli tarkoitus eheyttää. Unelmien toteuttaminen vaatii suunnattomasti rohkeutta. Vaikka eteen tarjoutuisi tilaisuus esiintyä suuresti ihailemansa artistin kanssa, ei siihen välttämättä ole valmiutta. Näissä kohdissa ohjaajan on yritettävä parhaansa mukaan huolehtia siitä, ettei hauras itsetunto kärsi liiallisesta painotuksesta. Nuorella täytyy olla myös mahdollisuus kieltäytyä tilaisuudesta. Eräs oppilas ratkaisi jännityksen lähtemällä karkuteille lastenkodista vähän ennen festareita, mutta osallistui kuitenkin seuraamalla esityksiä kentän laidalta pensaikosta.

Kun oppilaitten kirjoitustaidot kehittyivät, saimme rap-muusikoilta tarvittavaa syventävää rap-ohjausta, jollaiseen meillä vetäjillä ei ollut vielä ammattitaitoa. Mm. Asa kävi koulussamme useampaan otteeseen ohjaamassa oppilaille rap-lyriikan kirjoittamista ja antoi sähköpostitse palautetta oppilaitten teksteistä. Oppilaitten kannalta tämän tason ammattilaisen välitön ja vilpittömästi positiivinen palaute oli mittamattoman arvokasta. Osallistumalla koulumme tilaisuuksiin ja esiin-

tymällä Nauliksen rap-festivaaleilla rap-muusikot ovat osoittaneet oppilaille, että näiden elämä on arvokas ja että heillä on kykyjä ja lahjakkuutta sekä mahdollisuus toteuttaa unelmiaan omassa elämässään. Läsnäolollaan he ovat osoittaneet tasavertaisuutta ja kunnioitusta oppilaita kohtaan. Rap-muusikoitten mukana oleminen on myös lisännyt projektin merkitystä yhteiskunnallisesti. He ovat pitäneet sitä tärkeänä osana Suomen rap-musiikkikulttuuria ja ovat kertoneet jopa saaneensa siitä inspiaraatiota omiin töihinsä. Naulakallion rap-kulttuurisilta muistutti heille missä aidon rapin juuret ovat.

Ensimmäisenä vuonna musiikillisesta tuottamisesta vastasi, rap- ja hip hop -musiikin alalla kansainvälisesti lukuisia levyjä tuottanut sekä useiden suomalaisten rap-muusikoitten kanssa työskennellyt muusikko Antti Hynninen. Hän teki oppilaille biitit sekä auttoi kappaleitten sovittamisessa. Syksyllä 2006 hankimme koululle Reason-musiikkiohjelman sekä kolmet midikoskettimet. Hankinnat tehtiin osittain ensimmäisen levyn myynnistä saaduilla tuloilla sekä palkkiona neljän oppilaan rap-esityksestä Espoon Sello-salissa nuorten hyvinvointitutkimuksen julkaisemistilaisuudessa.

Rap-kulttuurisilta osana koulun arkea

Reason-ohjelman käyttöön saimme ohjausta Nuorten Media Hattutehtaalta. Reason-ohjelman avulla oppilaat pääsivät itse käsiksi biittien tekemiseen hyvin nopeasti. Varsinkin rytmien tekeminen oli suhteellisen helppoa ja yhteistyössä musiikinopettajan kanssa oppilaat saivat tuotettua juuri sellaisia biittejä mitä itse halusivat. Toisella ja kolmannella levyllä kaikkien kappaleitten sävellykset ja sanoitukset olivat

Naulakallion koulun omaa tuotantoa. Kaikki levyt äänitettiin opetusviraston mediakeskuksessa, jossa tehtiin myös osa ensimmäisen ja toisen levyn ja kokonaisuudessaan kolmannen levyn miksaus. Toisen levyn miksausessa saimme apua myös Nuorten Media Hattutehtaalta.

Kukin projektiin osallistunut oppilas on saanut nauhoittaa vähintään yhden vuoden aikana valmiiksi työstetyn kappaleen. Oikeassa studiossa käyminen on osoittautunut oppilaille erityisen merkitykselliseksi. Irtautuminen koulun arjesta ja korkealuokkainen studioympäristö antoivat mahdollisuuden eläytyä oikean räppäriin rooliin. Useimmat kappaleista on äänitetty parityönä tai suuremmissa ryhmissä. Yhdessä tekemisestä on tullut tärkeä osa projektia. Oppilaat kannustavat ja kannattelevat toisiaan ja ovat oppineet tunnistamaan ja arvostamaan toistensa yksilöllisyyttä. Jokainen oppilas, joka on itse yrittänyt rapin tekemistä tietää, että rap-sanoitusten tekeminen on haasteellista ja mm. siksi toisten tekemistä on opittu kunnioittamaan. Projektin aikana oppilaat ovat kehittyneet kirjallisessa ilmaisussa, räppäämiseen tarvittavissa suullisen ilmaisun taidoissa, sosiaalisissa vuorovaikutustaidoissa sekä esiintymisessä.

Pitkäjänteisimmän työn oppilaat tekivät Maria Santavuoren ohjauksissa lyriikkapajoissa, joissa oppilaat etsivät Marian tuella aiheita omiin kappaleisiinsa ja opettelivat riimittelemään ajatuksiaan. Oppilailta löytyi uskomattoman paljon rohkeutta tuoda julki omia arkaluontoisiakin ajatuksiaan, kun musiikki ja luottamuksellinen ilmapiiri loivat sille mahdollisuuden. Myös oppilaat jotka eivät halunneet itse osallistua näyttävät kokeneen tärkeäksi sen mitä heidän luokkatoverinsa ovat olleet tekemässä. Monissa kappaleissa esiintyy kaikkia oppilaita koskettavia aiheita.

Kulttuurisillan aikaansaama dialogisuus

Kappaleiden välityksellä on syntynyt vuoropuhelua myös mm. nuorten ja osastojen hoitajien sekä vanhempien välillä, kun nuoret ovat halunneet esittää heille tuotoksiaan. Vaikeat aiheet ovat konkretisoituneet kappaleeksi josta puhuminen voi olla molemmille osapuolille helpompaa. Musiikki onkin erinomainen väline silloin kun vaikeita aiheita halutaan tuoda vuoropuheluun ympäristön kanssa. Ristiriidoilta ja provosoitumiselta ei kuitenkaan kokonaan vältytty. Joidenkin osapuolten mielestä oli loukkaavaa antaa nuorten kritisoida rankasti mm. lastenkodissa elämistä koulun julkaisemalla levyllä. Nuoret taas kirjoittivat teksteissään purkavansa aggressiot mieluummin riimeihin kun väkivaltaan.

Rap-kulttuurisilta on poikunut koululle useita muita ilmaisutaitoprojekteja ja kasvattanut yleisesti oppilaiden intoa musiikin opiskeluun, kun he ovat huomanneet, että sen avulla voi tulla kuulluksi ja nähdyksi. Oppilaille on ollut hyvin tärkeää tunne siitä, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa opetuksen sisältöön. Heidän toiveitaan kuunnellaan ja ehdotuksia pyritään toteuttamaan. Koko Naulakallion koulun kulttuuri on muodostunut sellaiseksi, että taideopetusta arvostetaan ja siihen pyritään järjestämään mahdollisuuksia yli tuntirajojen. Luokanopettajat kannustavat oppilaita osallistumaan sillä he tietävät, että mielekkäät kokemukset koulun arjessa auttavat oppilaita jaksamaan myös muilla oppitunneilla ja edistävät oppilaitten kouluviihtyvyyttä. Tämä on erityisen tärkeää niiden oppilaitten kannalta joilla koulunkäynnin historia on ollut pirstaleinen ja koulusta lintsaaminen on yleistä. Ilmiasutaitoaineitten kautta nuoret saavat tarvitsemaansa positiivista huomiota.

Rap-kulttuurisillan vaikutus suvaitsevaisuuteen

Aloittaessamme syksyllä 2005 projektisuunnitelmamme yksi tärkeä tavoite oli oppilaiden suvaitsevaisuuden kasvattaminen suhteessa maahanmuuttajiin. Kutsuimme ensimmäisenä vuotena vierailevaksi muusikoksi mm. Giant Robotissa ja lukuisissa muissa yhtyeissä vaikuttanut perkussionisti/rumpali Mamban. Mamba on syntyjään etiopialainen. Hän muutti Suomeen alle kymmenenvuotiaana. Mamban mukana olo osoitti todeksi sen hypoteesimme, että oppilaitten ennakkoluulot joutuvat enimmäkseen siitä, ettei heillä ole ollut tilaisuutta olla positiivisessa vuorovaikutustilanteessa erilaisten kansalaisuuksien kanssa. Suhtautuminen Mambaan oli ensitapaamisesta lähtien sellaista oppilaitten kohdalla erittäin kunnioittavaa, jotka muuten ovat puheessaan tuoneet esille äärimmäisen jyrkkiä rotuennakkoluuloja.

Kulttuurinen näkökulma huipentui keväällä 2008, kun senegalilaisen Tundu Dior -hankkeen edustajat tulivat Planin vieraina Suomeen mm. ohjaamaan koululle musiikkipajoja. Kutsuimme heidät Naulakallion koululle sillä Naulakallion rap-kulttuurisilta sekä Planin lasten ja nuorten oikeuksia koskeva Turpa Auki -projekti olivat jo aiemmin luontevasti yhdistyneet. Oppilaamme osallistuivat keväällä 2007 kappaleillaan Turpa Auki -rapkilpailuun jonka palkintona heidän sanoituksensa painettiin Turpa Auki -lyriikka-kirjaan sekä julisteisiin ja tarroihin jotka olivat näkyvillä Helsingin julkisissa kulkuneuvoissa sekä kirjastoja ja kouluja kiertävässä Turpa Auki -näyttelyssä.

Yksi merkittävimmistä kulttuurisilloista syntyi silloin, kun koko Naulakallion koulu tanssi ja lauloi koulun aulassa senegalilaisen muu-

sikko Aly Diallon ja Naulakallion koulun oppilaiden säestäessä nuoria senegalilaisia räppäreitä. Tuolloin koimme, että juuri sen kaltaisia kulttuurisia kohtaamisia lähdimme hakemaan vuonna 2005 rap-kulttuurisilta suunnitellessamme. Silta eteläisen ja pohjoisen maapallonpuoliskon välillä oli tuossa hetkessä käsin kosketeltavan todellinen. Ideoimme Planin kanssa yhteistyössä Turpa Auki -konsertin senegalilaisten vierailun päätöstahtumaksi. Konsertti järjestettiin Vuotalolla. Siihen osallistuivat senegalilaisten vieraiden lisäksi Turpa Auki -kilpailun voittajat sekä Naulakallion koulun oppilaat. Konsertin jälkeen eräs projektimme syntyyn rajujen rasis-tisten mielipiteittensä vuoksi vaikuttanut oppilas sanoi intoa puhken haluavansa lähteä Afrikkaan kiertueelle senegalilaisten kanssa.

Tavoitteiden saavuttaminen

Kolmannen vuoden jälkeen olimme saavuttaneet lähes kaikki projektille asettamamme tavoitteet. Asiat eivät kuitenkaan toteutuneet suoraviivaisesti siten kuin alun perin suunnittelimme. Jouduimme jatkuvasti pohtimaan minkälaiset menetelmät olivat toimivia ja mitä pitäisi muuttaa. Kävimme säännöllisesti Maria Santavuoren kanssa keskusteluja, joissa tarkastelimme kriittisesti toimintaamme suhteessa tavoitteisiin sekä valoimme toisiimme uskoa siihen, että mahdoton voidaan muuttaa mahdolliseksi ja näkymätön näkyväksi.

Mielestämme rap-kulttuurisillan vaikutukset ovat näkyneet Naulakallion koulussa oppilaslähtöisenä suhtautumisena sekä kuuntelemisen kulttuurina. Asenteet erilaisia kulttuureja kohtaan muuttuivat positiivisemmiksi. Oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja vanhempien koulumyönteisyys paranivat.

Vuorovaikutus oppilaitten ja opettajien välillä muuttui, kun oppilaitten tarinat tulivat eläväksi osaksi koulumme kulttuuria. Oppilaitten tekemät koskettavat sanoitukset toivat oppilaista esiin sellaista herkkyyttä ja inhimillisyyttä mikä oli jäänyt piiloon arkisessa kanssakäymisessä. Oppilaiden kykyjä opittiin arvostamaan uudella tavalla, kun luova tekeminen mahdollisti onnistumisen sellaisillekin oppilaille, jotka eivät menestyneet muissa kouluaineissa. Aikuiset nuorten ympärillä saivat uskoa nuorten mahdollisuuksiin pärjätä elämässä.

Vetäjinä koimme monenlaisia haasteita. Uuden toimintakulttuurin juurruttaminen koulu yhteisöön edellyttää kaikilta osapuolilta valmiutta muutokseen. Etukäteen on kuitenkin mahdotonta tietää minäkälaisia tilanteita uudet menetelmät tuovat tullessaan, eikä muutosprosessiin voi saada kaikkien yhteisön jäsenien sitoumusta. Ristiriidoilta on lähes mahdotonta välttyä silloin kun koetellaan tuntemattomia rajoja. Kokemattomuus aiheuttaa epävarmuutta ja epävarmuus synnyttää epäluottamusta, joka voi olla esteenä onnistuneelle yhteistyölle. Opimme, että olennaista on koko yhteisön huomioon ottaminen ja kuuleminen sekä kaikkien osapuolten kunnioittaminen. Tärkeää on säilyttää usko siihen, että tavoitteiden saavuttaminen on mahdollista vaikka tulokset eivät heti näkyisikään. Kaikki tavoitteet eivät toteudu aikataulussa, mutta kannatta jatkaa sinnikkäästi niin kauan kunnes tavoitteet on saavutettu.

Parhaan palautteen onnistumisesta saimme suoraan oppilailta. ”Harmi et tää räp-projekti loppuu/elämään alkoi pikkuhiljaa tottuu...” Jotkut oppilaista olivat jopa sitä mieltä, että rap-projekti sekä samanaikaisesti toteutettu ilmaisutaidon projekti pelastivat heidän elämänsä.

Oppilaat kertoivat miten tärkeänä olivat kokeneet muitten oppilaiden kanssa yhdessä tekemisen. Nuoret kokivat myös saaneensa olla mukana omalla itsenään aitojen ihmisten kanssa.

Elina Kannosto on
Naulakallion koulun
musiikinopettaja.

Soveltava teatteri nuorisotyössä – Yhteisöllinen ihmisyyden tutkimusmatka

**REETTA
MYYRÄ**

Ympäröivä todellisuus asettaa nuorisotyön suurten haasteiden eteen. Yhteiskunnan koventuneet arvot vaativat veronsa monella tavalla. Nuoret elävät hektistä ja suorituskeskeistä arkea, aivan kuten vanhemmat omilla työpaikoillaan ja myös nuorisotyöntekijät omissa toimintaympäristöissään. Ihmisten välinen kohtaaminen, läsnäolo ja lämpö jäävät liian usein kiireen ja pakonomaisen tekemisen alle. Jos työn merkitys jää määrällisten tavoitteiden varaan, niin pahimmassa tapauksessa ihmisyydenkin palvelee vain tunnuslukuja sisällön kustannuksella.

Perehtyminen nuorten elinympäristöön ja arkeen erityisnuorisotyöntekijän näkökulmasta 2000-luvun alussa sai minut havahtumaan nuorten kokemuksiin paineisiin. Erityisesti nuorten päihteiden käyttö sai minut kokemaan voimattomuutta. Tutkimukset, joiden mukaan nuorten säännöllinen päihteiden käyttö voi vaurioittaa aivoja ja altistaa aikuisiän päihderiippuvuudelle, sai minut näkemään alkoholin kokeilemisen eri tavalla. Nuorempana

olin suhtautunut nuorten alkoholin käyttöön välinpitämättömämmin, mutta tiedon lisääntyttyä asenteeni muuttui.

Päihdekasvatusdraama Vapaapudotus todisti minulle käytännössä miten soveltava teatteri voi toimia yhteisöllisenä, tunteita ja järkeä aktivoivana ajattelun ja vaikeidenkin aiheiden tutkimisen välineenä. Vapaapudotus oli esityksellinen työpaikka, jonka ohjaajina toimivat draamapedagogi ja nuorisotyön opettaja Titi Lillqvist, nuorisotyöntekijät ja näyttelijöinä nuorisotyön opiskelijat. Sain olla mukana osana erityisnuorisotyöntekijän työtäni viitenä vuotena luomassa opiskelijoiden kanssa draamaa, jonka tavoitteena oli avata keskustelua päihteistä seitsemäsluokkalaisten ja aikuisten välillä sekä tukea päihteistä kieltäytymistä.

Työn vaikuttavuutta on vaikeaa mitata, mutta yhteinen aiheen käsittely oppilaiden ja vanhempainilloissa vanhempien kanssa todisti aiheen tärkeyden ja draaman vaikuttavuuden käytännössä. Työryhmän kokemukset, luokkien intensiivinen työs-

kentely draaman aikana ja jälkikäteen saamamme palautteet oppilailta ja opettajilta puhuivat työmenetelmän puolesta. Tunsin, että olin nuorten ja kasvattajien kanssa osana asennemuutosta, joka on välttämätöntä jos tavoitteena on muuttaa totuttuja käyttäytymistapoja.

Halusin oppia lisää soveltavan teatterin menetelmiä, joita voisin valjastaa ihmistyön ja erityisesti nuorisotyön palvelukseen. Tämä halu vei minut uudelleen opiskelemaan, tällä kertaa teatteri-ilmaisun ohjaajaksi.

Muuttunut teatteri

Valtaosa ihmisistä käsittää teatterilla perinteisen teatterin, joka tietysti ympäröi meitä harrastaja- ja ammattiteattereissa. Katsojat osallistuvat esityksiin katsomalla esityksen. Improvisaatioesityksissä yleisöltä voidaan kysyä sanoja tai ideoita esityksen aiheiksi. Parhaassa tapauksessa yleisö elää mukana näytelmän tapahtumia, herkistyy, tuntee ja kenties esityksen jälkeen miettii näytelmän teemoja ja omaa elämäänsäkin.

Soveltava teatteri, jota kutsutaan usein myös osallistavaksi teatteriksi, tarkoittaa monenlaisten teatterimenetelmien soveltamista erilaisiin toimintaympäristöihin, erilaisten ryhmien tarpeisiin ja monien aiheiden käsittelemiseen. Soveltavaa teatteria voidaan määritellä monella tapaa, muun muassa esiintyjän ja katsojan roolin, erilaisten soveltavan teatterin genren, ominaispiirteiden ja tavoitteiden kautta.

Soveltavaa teatteria verrataan usein perinteiseen, esittävään teatteriin, jossa on yleisö, joka ei osallistu näyttämön tapahtumiin fyysisesti. Osallistavassa teatterissa yleisön ja osallistujien raja on epämääräisempi, sillä kaikki osallistuvat toimintaan. Esittävään teatteriin voidaan määritellä kuuluvaksi mm. improvisaatio, fyysinen ja draamallinen teatteri, osal-

listavaan teatteriin puolestaan TIE (Theatre in Education), prosessidraama sekä yhteisö- ja foorumiteatteri.¹

TIE, eli Theatre in Education tarkoittaa Englannissa 1960-luvulla syntynyttä teatterimuotoa, jota usein kutsutaan teatteriksi opeutuksessa. TIE voi sisältää perinteisen esityksen, työpajan tai esitys voi olla osallistava.² Nuorisotyö voi toimia koulun yhteistyökumppanina ja toteuttaa työpajakokonaisuuden osana koulun oppiaineita, kuten päihdekasvatusdraama Vapaapudotus ja seksuaalisuuttajarajokäsitteleväforum-teatteriesitys Heruuk? toteutettiin.

Prosessidraama on osallistuvan ryhmän kanssa yhdessä luotu draamaprosessi, jossa osallistujat pääsevät luomaan fiktiivisen tarinan, roolihenkilöt ja draamallisen jännitteen menetelmän osaavan ohjaajan avustuksella. Työskentelyn teema nousee usein ryhmää kiinnostavista aiheista ja kaikki osallistuvat toimintaan. Forumteatteri on puolestaan Augusto Boalin kehittämä osallistava teatterimenetelmä, jossa työryhmä on etukäteen käsittelemään ja harjoitellut näytelmän, jonka jälkeen katsojat pääsevät osallistumaan työskentelyyn keskustelemalla, toiminnallisilla harjoitteilla ja eläytymällä hetkeksi päähenkilön rooliin.

Perinteisessä teatterissa ohjaajalla saattaa olla niin kutsuttu 'minä-tilaus', jolloin teatteriohjaaja haluaa välittää omaa sisäistä näkemystään katsojille. Sosiaalipedagogisessa draamatyöskentelyssä puolestaan yhteisön tarpeet ovat toiminnan lähtökohtana. Ohjaaja pyrkii toimimaan mahdollistajana auttaen yhteisöä ilmaisemaan itseään teatterin keinoilla.³ Soveltavan teatterin ohjaajalla voisi sanoa olevan metilaus, jolloin ohjaajan ammattitaito valjastetaan ryhmän aiheiden etsimiseen ja tavoitteena voi olla ryhmän hyvinvoinnin edistäminen. Kun päästään tärkeiden aiheiden äärelle, niiden käsitteleminen voi palvella ryhmän lisäksi myös ohjaajaa.

¹ Rusanen 2002, 45-47

² Ventola & Renlund 2005, 64

³ Ventola 2005, 41

Viereisen sivun kuva:
Heruuks? –forumteatteriesityksestä. Kuvassa
Markku Ihamäki ja
Sanna Hautamäki.
REETTA MYRÄ

Heruuks? Heruuks? Tänään saletisti natsaa

Vuonna 2008 sai alkunsa forum-teatterihanke Heruuks? Helsingin nuorisosaaiainkeskuksessa. Liikkeelle panevana voimana toimi aiheen tärkeys ja usko soveltavaan teatteriin, tässä tapauksessa forum-teatteriin, nuorisotyön välineenä. Aiheena oli seksuaalisuus ja omat rajat, kohderyhmänä kahdeksaluokkalaiset nuoret. Heruuks? toteutettiin yhteistyössä kolmen helsinkiläisen yläkoulun kanssa osana terveystiedon opetusta.

Vallitseva todellisuus ja sen signaalit saivat tarttumaan aiheeseen nuoren seksuaalisuus ja rajaton seksuaalikäyttäytyminen. Vaikka hanke sai alkunsa ohjaajan aloitteesta, niin taustalla oli mielestäni laajempi yhteiskunnallinen tilaus, huoli nuorista yliseksualisoituneessa ympäristössä. Laajempi nuorille suunnattu forum-teatterihanke sai kasvualustaa kun eräässä Helsingin nuorisosaaiainkeskuksen seminaarisessa pohdittiin uusia työmenetelmiä nuorisotyöhön.

Forum-teatteria on tehty jo vuosikymmeniä, mutta useimmiten vierailuesitys on tilattu teatterin ammattilaisilta. Uutena näkökulmana työmenetelmään oli tavoite, että organisaation omat nuorisotyöntekijät toimisivat esityksen toteuttajina. Näin ammatillinen osaaminen jäisi pääomaksi työyhteisöön. Hankkeen keskiössä olivat kuitenkin nuoret, joiden todellisuuteen työryhmä sukelsi.

Keskeisin tavoite oli lisätä nuorten valmiuksia käsitellä seksuaalisuuteen liittyviä asioita. Samalla kun nuori pohtii oman elämänsä tärkeitä kysymyksiä, hän lisää osallisuutta elämäänsä. Tiedostaessaan merkittävät valintatilanteet nuori kykenee näkemään vaihtoehtoja, eikä ole vain ympäristön paineiden alla reagoi-

va objekti, vaan aktiivinen toimija. Forum-teatterin avulla voi harjoittaa kokemuksellisesti vaihtoehtoisia toimintamalleja tosielämää varten.⁴

Forum-teatteria voidaan toteuttaa monella tavalla. Prosessin olennainen osa on taustatyö, jolloin työryhmä tutkii aluksi asenteitaan. Työryhmä perehtyy myös kohderyhmän todellisuuteen, sillä forumteatteriesitys on usein räätälöity tietyille kohderyhmälle. Tavoitteena on, että etukäteen käsikirjoitettu ja harjoiteltu esinäytelmä kertoisi todellisuudesta fiktiivisen tarinan avulla, jolloin roolihenkilöihin voisi samaistua.

Taustatyöhön kuului työryhmän itsetutkiskelun lisäksi tiedon hankkiminen aiheesta sekä nuorten elinoloihin tutustuminen. Perehdyimme mm. Stakesin kouluterveyskeskelyyn, Väestöliiton seksuaalikasvatusmateriaaliin, nuorten seksuaalioikeuksiin, internetin nuorten keskustelupalstoihin ja irc-galleriaan. Haastattelimme myös nuoria, joilta kysyimme arvoihin sekä seksuaalisuuteen ja seurusteluun liittyviä kysymyksiä. Osa haastatelluista nuorista oli samoja nuoria, jotka osallistuivat forum-teatteriesityksiin koululuokkiensa kanssa osana terveystiedon opetustunteja.

Kerätyn tiedon ja nuorten kohtaamisen pohjalta kirjoitin esinäytelmän käsikirjoituksen, joka harjoiteltiin esitykseksi. Esinäytelmän voi myös kirjoittaa työryhmän tai nuorten kanssa, mutta tässä tapauksessa käytäntö saneli työn vastuulleni. Esinäytelmän harjoittelamisen lisäksi harjoituskautteen sisältyi osallistavan teatterin työmenetelmien opetteleminen, sillä forumteatterinäyttelijältä vaaditaan myös kykyä ryhmän kuuntelemiseen, sillä nuoret pääsevät osallistumaan myös fyysisesti näyttämön tapahtumiin. Forum-teatteriin kuuluu monenlaisia osallistavia harjoitteita, joiden

⁴ Rajaniemi 2009, 4



toteutusta tulee opetella etukäteen, vaikka ryhmän kohtaaminen lopullisesti kertoo miten esinäytelmä on aktivoanut ryhmää osallistumaan ja miten yhteinen työskentely etenee.

Matkalla kohti oivalluksia

Kohtaaminen kahdeksansien luokkien kanssa haastoi työryhmää omalla tavallaan. Toimin forum-työpajojen ohjaajana eli jokerina. Työskentely koostui alkuorientaatiosta, esinäytelmästä ja vuorovaikutuksellisesta työskentelystä. Luokat tulivat pääosin opettajiensa kanssa nuorisotalolle, johon esitys oli rakennettu.

Haasteita toi aihe, ryhmän turvallisuus tai turvattomuus, opettajan rooli tilanteessa ja joissain tapauksissa tuttujen nuoriso-ohjaajien toimiminen nuoren roolissa näytelmässä. Seksuaalisuus ja omat rajat on aiheena vaikea monelle aikuisellekin. Siksi toivoimme luokkien osallistuvan forumiin tutun luokkansa ja terveystiedon opettajansa kanssa, joiden kanssa aihetta on tunneilla käsitelty.

Käytännön syistä luokat tulivat paikalle usein kuitenkin satunnaisen aineen opettajan kanssa. Moni opettaja suhtautui työskentelyyn vastahakoisesti, jopa kiusaantuneena. Pidimme silti kiinni sopimuksestamme, että aikuiset ja nuoret tutkivat yhdessä aihetta yhdessä mahdollisimman tasa-arvoisesti. Se tarkoitti osallistumista alun aktivoiviin väittämiin, jotka käsitelivät seurustelua ja seksuaalisuutta. Parhaimmillaan työskentely opettajan kanssa oli hedelmällistä ja jatkui oppitunneilla saumattomasti.

Opetusryhmissä vallitsi myös vaihteleva ilmapiiri, osassa ryhmistä jokainen uskalsi tuoda mielipiteensä esille, kun taas joissain ryhmissä muutama oppilas dominoi tilannetta. Työskentelyn tavoitteena on alku lämmittelyn aikana tutustua, luoda turvallinen ilmapiiri ja orientoitua aiheeseen, mutta muutaman luokan

kohdalla haaste oli liian suuri, aikaa olisi tarvittu enemmän otollisen työskentelyilmapiiriin luomiseksi. Olen silti varma, että näiden haastavienkin ryhmien kohdalla olimme tärkeiden asioiden äärellä, sillä 'läpänheittä' huolimatta keskustelimme fiktion avulla todellisuudesta, mm. sosiaalisesta paineesta.

Forum-teatteriesitys käsittelee Emiliaa, joka ihastuksensa Pyryn painostuksesta suostuu seksiin vastoin tahtoaan. Nuorten kanssa pohdimme ihastumista, seurustelua, seksuaalisuutta sekä missä kulkee omat rajat. Monelle oli merkittävää käsitellä päähenkilön, Emilian suhdetta kavereihinsa, Pyryyn sekä Emilian vanhempiin. Forum-teatteri rakentuu alkuorientaation ja esinäytelmän jälkeen osallistavasta osuudesta, jossa jokerin johdattelemana keskustellaan näytelmän maailmasta ja roolihenkilöiden valinnoista etenkin päähenkilön näkökulmasta. Nuoret saivat äänestää mielestään tärkeimmän kohdan esinäytelmästä, jolloin heidän mielestään päähenkilön olisi tullut toimia toisin. Näytelmä laitettiin uudelleen käyntiin ja kuka tahansa osallistuja sai pysäyttää sen, ehdottaa miten päähenkilön tulisi toimia toisin ja mennä päähenkilön paikalle näyttelemään kohtaus ehdottamalla tavalla.

Tätä uudelleen näyttelemistä sanotaan korvaustilanteeksi, jossa nuori pääsee harjoittelemaan fiktion turvin tosielämän tilanteita. Työskentely rakentuu keskustelulle, jota johdattelee jokeri kysymällä kysymyksiä näytelmän maailmasta ja oikeasta elämästä. Samanaikaisesti läsnä on fiktiivinen maailma ja todellisuus. Kaikki tietävät että kyseessä on "vain tarina", mutta tarina, jolla on merkitystä. Ja tarinalla on merkitystä jos se on onnistunut kuvaamaan jotain oikeasta elämästä, jos ollaan oikeasti tärkeiden aiheiden ja kysymysten äärellä.

Lämmityslaitteena nuorisotyössä

*Tällaiset ymmärretyksi tulemisen ja eheyden kokemukset ehkäisevät ihmistä alati vaaniiavaa liiallisen erillisyyden ja yksinäisyyden kokemusta. Leikki, luovuus ja kaikenlaiset taiteet siis edistävät psyykkistä terveyttä ja torjuvat pelkoa ja ahdistusta. Ne kuuluvat ihmisen peruskokemuksiin, eikä ihminen ole ilman niitä täydesti eikä aidosti inhimillinen. ”Postmodernissa” yhteiskunnassa taidetta pidetään sekundaarisena ja tuotamattomana, mutta tulee vielä aika, jolloin ymmärretään ihmisen nääntyvän ja kuihtuvan ilman sitä.*⁵

Keskiöön nuorten kanssa tehtävässä teatterissa nousee merkitys, se miksi asioita tehdään. Työmenetelmillä ei ole niinkään väliä, kunhan ne on valjastettu hyvään tarkoitukseen. Soveltava teatteri antaa parhaimmillaan välineitä kohdata itsensä yksilönä, suhteessa ympäristöön ja maailmankaikkeuteen. Se auttaa hahmottamaan omia kokemuksia ja tunteita, sekä peilaamaan omia valintoja ja tulevaisuutta yhdessä muiden kanssa. Soveltava teatteri onkin erittäin yhteisöllistä, sen työmenetelmät pyrkivät tasa-arvoiseen kohtaamiseen ja aitoon vuorovaikutukseen.

Heruuks? -prosessin aikana tapasin monta ryhmää ja yksilöä. Jokaisella heistä on oma kokemuksensa tapahtuneesta, mutta olimme yhdessä hetken tärkeän aiheen äärellä. Nuorista näki miten esinäytelmä imaisi maailmaansa, hymähdykset, hiljaisuus, naurahdukset ja intensiivinen tuijotus puhuivat puolestaan. Kun keskustelimme yhdessä näytelmän tapahtumista tai nuoret korvasivat päähenkilöä näyttämöllä, syntyi monenlaisia näkökantoja aiheeseen ja yhteyksiä todellisuuteen. Työskentelyssä emme pyrkineet valmiisiin ratkaisuihin, vaan tavoitteena oli yhdessä tutkia kaikille meille omakohtaista aihetta, seksuaalisuutta ja omia rajoja.

Soveltava teatteri voi olla maailman parantamisen väline. Sen avulla pystyy luomaan yhteisöjä joissa voi tuntea tulevaisuuden hyväksytyksi omalla itsenään, saa eläytyä hetkeksi erilaisten ihmisten asemaan ja läpikäydä tunteitaan. Työskentelyn avulla voi herättää kysymyksiä, tehdä näkymättömän näkyväksi, haastaa kyseenalaistamaan stereotyyppioita ja juurtuneita toimintamalleja sekä lisätä ymmärrystä itsensä ja muista. Ja lisätä lämpöä ja välittämistä maailmaan.

⁵ Sinkkonen 2003, 160

Reetta Myyrä on nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja ja teatteri-ilmaisun ohjaaja (AMK). Hän toimii Helsingin nuorisoasiainkeskuksen Narrin näyttämön vastaavana ohjaajana.

Kirjallisuus:

Rajaniemi, Annamari 2009. Heruuks? – Forum-teatterin mahdollisuudet nuorisotyössä. Helsingin nuorisoasiainkeskus. Kulttuurisen nuorisotyön toimisto.

Rusanen, Soile 2002. Koin traagisia tragedioita – Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Yliopistopaino.

Sinkkonen, Jari toim. 2003. Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Werner Söderström Osakeyhtiö. Vantaa: Dark Oy.

Ventola, Marjo-Riitta & Renlund, Micke 2005. Käytäntöjä. Teoksessa Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Toim. Ventola M-R ja Renlund M. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 5. Helsinki: Yliopistopaino.

Ventola, Marjo-Riitta 2005. Taide keskellä elämää. Teoksessa Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Toim. Ventola M-R ja Renlund M. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 5. Helsinki: Yliopistopaino.

Taidetta kaikille, myös pojille!

RIITTA VIRA

Viime vuosikymmenten koulutuspoliittisilla ratkaisuilla Suomessa on tuotettu tilanne, jossa lasten ja nuorten taiteisiin liittyvät tavoitteelliset, taideopettajien ohjaamat opinnot yhä enenevässä määrin ovat siirtyneet pois yleissivistävästä koulusta vapaa-ajan harrastukseksi taiteen perusopetuksen piiriin kuvataidekouluihin, tanssikouluihin ja musiikkiopistoihin. Syynä on paitsi peruskoulun tuntijako myös kuvataiteen ja musiikin valinnaisuuden lisääntyminen yläasteella ja lukiossa. Tytöt valitsevatkin taideaineita kohtuullisesti, mutta erityisesti pojat valitsevat yläkoulussa ja lukiossa taideaineita pois. Siten pitkälle viety valinnaisuusjärjestelmä ja tuntijako mahdollistavat poikien 'erikoistumisen' totuttuja sukupuolirooleja noudatellen luonnontieteellistä ajattelua painottaviin aineisiin.

Helsingissä kuvataidekouluis-
sa alle kouluikäisten ryhmissä poikia on keskimäärin 30 %, 7–12 -vuotiaitten ryhmissä poikien osuus on noin 25 % ja yli 12-vuotiaitten ryhmissä poikia on noin 20 % oppilaisista. Uudellamaalla lasten ja nuorten kuvataidekouluissa opiskelee yhteensä noin 7200 lasta ja nuorta. Heistä poikia on noin neljännes. Tämä tarkoittaa, että noin 2,5 % kaikista uusmaalaisista 5–16 -vuotiaista pojista saa ohjattua kuvataideopetusta taiteen perusopetuksen piirissä.

Poikien määrän suhteen poikkeuksen muodostaa Lasten ja nuorten arkkitehtuurikoulu Arkki: Arkin alle kouluikäisistä oppilaista noin 60 %, 7–14-vuotiaista noin 80 % ja 15–19 -vuotiaista 55 % oli poikia. Arkissa oli kevätlukukaudella 2010 oppilaita vain 128, joten määrällisesti poikia on sielläkin vähän.

Tutkimukset kertovat muutakin nuorten harrastamisesta: Nuorisotutkimusverkoston ja opetusministeriön yhdessä vuosittain julkaisemalla Nuorisobarometri-tutkimuksella luodetaan nuorison arvoja ja asenteita. Vuoden 2009 julkaisussa Taidekohtia kerättiin ajantasaista tietoa nuorison omasta osallistumisesta taiteeseen ja kulttuuriin sekä heidän kokemuksistaan ja asenteistaan kulttuuria kohtaan. Nuorisobarometrissa tiedusteltiin mm. nuorten 'luovia harrastuksia', joiksi kyselyssä oli luokiteltu esim. käsitöiden tekeminen, tuunaus, pienoismallien teko, virkkaaminen, nikkarointi, valokuvaaminen, soittaminen, piirtäminen, maalaaminen, tanssi, näytteleminen, sarjakuvien teko, sirkusharrastus, kirjoittaminen (esim. blogi, sanoituksia, novelleja).

Yleisimpinä luovan toiminnan muotoina tässä tutkimuksessa nousivat esiin käsityöt, soittaminen, valokuvaaminen, piirtäminen ja muu kuvataide: näistä kutakin harrastaa noin viidennes nuorista.



Suhteutettuna Opetushallituksen tutkimukseen Nuorisobarometri 2009 tarjoaakin toisenlaisen näkökulman: suurimmassa osassa kysytyistä luovista harrastuksista tytöt tosin olivat poikia aktiivisempia, mutta erot tyttöjen ja poikien välillä olivat kuitenkin kohtalaisen pieniä. Erityisesti nuorten miesten innostuminen käsitöihin on kiinnostavaa. Poikien piponvirkkkausinnostus on tunnettua, mutta ilmeisesti myös kaikenlainen kierrätysmateriaalien käyttö on yleistynyt poikienkin keskuudessa, koska 19 % haastatelluista pojista ilmoitti harrastavansa käsitöitä.¹

Ammattitaidolla ohjatun taidekasvatuksen kannalta ajatellen poikien tilanne ei siis näytä kovinkaan hyvältä: Yläkoulun ja lukion vähäiset tuntimäärät ja oppiaineiden valinnaisuus mahdollistavat poikien etäännyttämisen taiteiden tuottamista maailmanjäsentämisen tavoista eikä taiteen perusopetuksenkaan tarjonta tavoita pojista kuin murto-osan. Pojat kylä harrastavat erilaisten alakulttuurien piirissä, mutta eivät ohjatuksi, eivätkä erityisen tavoitteellisesti. Skeittilaudan maalaaminen tai kivan pipon virkkaaminen ei ehkä poikien mielessä mitenkään yhdistykään taiteelliseen toimintaan. Näyttää siltä, että pojat eivät halua tai osaa hakeutua, eikä heitä aktiivisesti ohjata kehittämään tämäntyyppisiin kiinnostuksen kohteisiin liittyvää osaamista.

Urheiluharrastus poikien kasvattajana

Suuressa kansallisessa liikuntatutkimuksessa vuosilta 2005–06 aukeaa esiin yhdenlainen näkymä poikien ohjattuun harrastustoimintaan. Tässä tutkimuksessa kaikista kyselyyn vastanneista 3–18-vuotiaista lapsista ja nuorista peräti 91 % ilmoitti harrastavansa urheilua. Kun omaehtoinen arkiliikunta on lasten ja nuorten elämästä jäämässä pois, har-

rastetaan liikuntaakin yhä enemmän seuroissa, tavoitteellisesti ja ohjautusti, 'lajeina'. Niinpä pääkaupunkiseudulla 64 prosenttia 7–18-vuotiaista pojista ilmoitti harrastavansa urheilua seuroissa.

Hyvän elämän kannalta on välttämätöntä oppia liikkuvaksi. Ohjattu, tavoitteellinen lajiliikunta vie kuitenkin monilta pojilta 4–5 iltaa viikossa eikä muunlaiseen harrastamiseen jää aikaa. Poikien urheiluharrastukset merkitsevät myös totuttautumista tietynlaiseen maailmankuvaan, jossa parhaana olo, toisen voittaminen, paremmuusjärjestykset ja kilpailullisuus ovat tärkeitä. Myös liikunnan harrastamisen motivaatiota luotsaava tutkimus vahvistaa kilpailullisuuden merkityksen erityisesti poikien urheiluharrastuksessa: kilpailu-ura on tärkein poikien liikuntaharrastuksen motiivi. Epäillä voi, että kilpaurheilun "winner takes it all" -mentaliteetti ohjaa poikien maailmankuvan rakentumista sellaista kilpailullisuutta korostavaksi, jossa vain voitto on tärkeää ja häviäjien osana on jäädä nuolemaan haavojaan.

Pojista miehiä, mutta minkälaisia miehiä?

Lontoossa tehdyssä tutkimuksessa selviteltiin minkälaiset pojat ovat suosittuja yläkoulussa ja minkälaisena pojat itse näkevät tavoiteltavan maskuliinisuuden. Tulos ei yllätä. Ollakseen suosittu pojan pitää olla urheilullinen, hallita tunteensa ja olla sopivan cool, pukeutua muodikkaasti mutta ei hörhösti. Tyttöjen suhteen poika on määrätietoinen 'ottaja' ja ennen kaikkea hän ei saa olla liian hyvä koulussa (paitsi urheilussa) eikä missään tapauksessa homoseksuaali. Nörtit, hikipingot, kiltit, hiljaiset tavikset, taidehörhöt ja homoiksi epäillyt eivät vastaa lontoalaisen nuorison maskuliinisuusihannetta.²

¹ Myllyniemi 2009, 21–22.

² Frosh et al. 2002

Suomalaisten nuorten poika- ja miesihanteet tuskin poikkeavat paljonkaan englantilaisista. Urheilussa pärjääminen on täälläkin pojille erityisen tärkeää ja menestyneitä urheilutähtiä asetetaan mielellään poikien esikuviksi. Työskennellessäni isossa pääkaupunkiseudun lasten ja nuorten kuvataidekoulussa törmäsin usein poikiin, jotka eivät halunneet kertoa kavereilleen käyvänsä kuvataidekouluun. Poikien porukoissa taiteen harrastaminen leimattiin herkästi naismaiseksi puuhaksi, josta coolit tyypit pysyttelevät etäällä. Erityisesti tämä asenne koski sellaisia poikia, jotka kävivät kuvataidekouluun harrastuksen vuoksi, koska viihtyivät siellä. Vasta jos poika oli osoittautunut niin eteväksi taideharrastuksessaan, että hän saattoi ajatella kuvaopinnoista olevan hyötyä tulevassa ammatissa, pidettiin taideharrastusta vähän ymmärrettävämpänä.

Poikien maskuliinisuusihanne on roolina ahtaampi kuin tytöille sallittu feminiinisyys. ”Tyttömäinen poika” -nimitys on kasvavalle pojalle taakka, mutta ’poikamainen tyttö’ tuo mieleen reippautta ja tavoiteltavaa eteenpäin pyrkimisen meininkiä. Poika, joka ei maskuliinisuuskäsitykseen mahdu tai halua sopeutua, joutuu helposti kiusatuksi. Säästyäkseen tältä, hän saattaa alkaa tavoitella suosiota destruktiivisin keinoin: häiriköimällä, heittäytymällä muuten hankalaksi (esim. ääriliikkeiden kannattajaksi) tai vetäytymällä huomamattomana yksinäisyyteen.

Taiteesta toisenlainen mahdollisuus kasvuun?

Kuvattu miesihanne ei tietenkään elä vain nuorten maailmassa, vaan sitä tuotetaan kaikkialla. Media, populaarikulttuurin monet muodot, kasvatuskäytännöt ja ympäröivä yhteiskunta kaikessa monimuotoisuudessaankin pitävät sitä yllä. Sukupuoleen liittyvät

opitut roolistereotyypit ovat sisäistettyjä eikä niitä aina edes haluta nähdä. Koulussa opettajan ajan varastavat ne pojat, jotka toteuttavat totuttuja maskuliinisuuden rakentamisen tapoja. Opettajat ovat jo oppineet, että myös hiljaiset tytöt tarvitsevat opettajan huomiota. Hiljainen ja huomaamaton poikaoppilas jää helposti eniten yksin.

Sukupuolitasa-arvoon liittyvässä keskustelussa viitataan usein poikien tyttöjä huonompaan menestymiseen koulussa ja myöhemmissä opinnoissa. Myös esimerkiksi erityisopetus-, kuolleisuus- ja rikostilastot kertovat karua kieltään siitä, että poikien kasvuolosuhteissa on korjaamisen varaa. Mutta olisiko korjattavaa myös mieskuvasa, joka ohjaa poikien kasvutusta? Miksi pojille niin innokkaasti tarjotaan parhaana oloa ja toisten voittamista korostavia urheiluharrastuksia? Vähänkin pidemmälle vietyinä ne vievät poikien kaiken harrastuskapasiteetin ja yksipuolistavat sekä poikien omaa kokemusmaailmaa että heidän käsitystään siitä minkälaiset asiat elämässä ylipäänsä ovat tärkeitä. Samantyyppistä määrällistä mitattavuutta liittyy luonnontieteisiin tukeutuvaan kouluopetukseenkin, johon siihenkin poikia opetus suunnitelmaan liittyvällä valinnaisuudella ohjataan.

Taidekasvatuksen mahdollisuuksista

Pojat siis todella tarvitsisivat kulttuurista tukea mieheytensä rakentamiseen ja erilaisten mahdollisuuksien osoittamista. Voisiko taide tarjota toisenlaisen mahdollisuuden poikien kasvuun, toimia eräänlaisena vapauden tilana, kuten Juha Varto ehdottaa? Taide voisi ehkä olla laji, jossa tuloksia ei voi mitata, ja jossa joutuu hyödyntämään itsestään muitakin puolia kuin evoluutiokamppailun kaltaista voittamisen tarvetta.

Kuten Nuorisobarometri 2009 -tutkimuksesta kävi ilmi, poikien taiteelliset harrastukset näyttäsivät suuntautuvan pois kaikenlaisesta organisoidusta. Tätä kuvastavat myös nuorten miesten vastaukset kysymykseen taiteen merkityksistä: taiteen yhteiskunnallista roolia luotaavia väitteitä pitivät kaikkein merkityksellömpinä alle 20-vuotiaat miehet. Samoin syynä toimia taiteen ja kulttuurin parissa olivat niiden tuottamat ilot ja hyödyt kaikkein vähiten tärkeitä vailla ammatillista koulutusta oleville miehille.³

Taiteen perusopetuksen tavoitteet ovat juuri sitä, mitä vailla ammatillista koulutusta olevien nuorten miesten ryhmät torjuvat: ohjausta, tavoitteellisuutta, itseilmaisua, elämän merkitysten etsintää... Ehkä juuri sitä, mitä nykypuheessa taidekasvatuksen merkityksiä rakennettaessa usein kutsutaan voimaantumiseksi. Kuitenkin juuri taiteet toisivat mukaan toisenlaisia ulottuvuuksia pojan maailmankuvaan. Taiteessa ei aina ole yhtä oikeaa, mitattavaa ratkaisua, vaan ratkaisuja voi olla monenlaisia ja ne kaikki voivat kertoa jotakin käsiteltävästä ilmiöstä. Ihmiset eivät toimi vain järjen sanelemin ehdoin, vaan toimintoja siivittävät viha, onni, pelot, auttamishalu, mustasukkaisuus, ahneus, jne. Tunteet ovat ihmisen toiminnan käyttövoimaa ja taiteellisen toiminnan avulla yksityisillekin tunteille voi antaa muodon. Tämän tyyppisten asioiden pohtiminen auttaa lasta, myös poikaa, ymmärtämään omia tunteuksiaan ja toisten ajattelua.

Olen tehnyt alakoulussa opetuskokeiluja, joissa pojille opetettiin poikaryhmissä kuvataidetta ajattelun nimenomaan poikien maailmaa. Kokeilut ovat tuoneet itselleni tutkijana ymmärrystä siitä, minkälainen kuvataiteellinen toiminta ylipäänsä motivoi poikia. Esimerkiksi kaikki käytännöllinen, rakentamiseen tarttuva ja taidollisesti riittävän haastava

kiinnostaa. Hyviä kokemuksia minulla on myös elämän suurten kysymysten tutkimisesta yhdessä poikien kanssa: mitä ihmisenä ololle merkitsevät elämä ja kuolema, rakkaus ja väkivalta. Poikia tuntuisi innostavan myös yhdessä toimiminen. Tähän tarpeeseen vastaaminen vaatii kuvataideopetuksen traditioiden yksilötyökentelyä korostavien toimintatapojen kehittämistä.

Vaikka ns. poikapedagogiikan kehittäminen tuntuisi houkuttelevalta ratkaisulta poikien taideopetuksen haasteisiin, näen siinä ongelmia: erityisissä poikaryhmissä helposti vahvistuu "pojat ovat poikia"-asenne, mikä itse asiassa saattaa vaikeuttaa poikien pyrkimyksiä rakentaa toisenlaisia maskuliinisia kulttuureita. Toisaalta kymmenvuotiaat pojat ovat olleet erityisen innoissaan siitä, että saivat olla keskenään, ilman tyttöjä. Poikaryhmissä pojat selvästi rohkaistuivat ilmaisemaan itseään keskittyneemmin ja rohkeammin kuin sekaryhmissä.

Sekä pojilla että tytöillä tulee olla mahdollisuus käsitellä asioita keskenään, ilman sitä jännitettä, joka syntyy kun läsnä on molempien sukupuolen edustajia. Paluuta tyttöjen ja poikien erillään opettamiseen ei kuitenkaan ole. Ehkä kuitenkin juuri taideopetus voisi silloin tällöin tarjota hyvän arenan tyttöjen ja poikien omaa problematiikkaa ja herkkyyttä kuuntelevalle ja siihen erityisesti reagoivalle opetukselle.

Opetuskokeilujeni jälkeen luokan tytöt ovat yleensä ilmoittaneet, että hekin olisivat halunneet tehdä samantaisia töitä kuviksessa kuin pojat. Täytyykin kysyä, miten hyvin peruskoulun vakiintuneet taidekasvatuskäytännöt ylipäänsä tukevat lasten ja nuorten kasvamista taiteeseen? Miten populaarikulttuuri ja nettimaailmat jäsenyivät mukaan taidekasvatukseen? Huomataanko tyttöjen ja poikien ehkä erilaiset tarpeet? Millä tavoin esimer-

³ Myllyniemi 2009, 40-66.

kiksi nykytaiteen toimintatavat ovat mukana opetuksessa? Seuraavatko opettajat esimerkiksi aiemmin referoimani Nuorisobarometri 2009 -kaltaisia tutkimuksia, joissa lasten ja nuorten luovaa toimintaa kartoitetaan ja joista saatavaa tietoa voisi käyttää taidepedagogiikkaa kehitettäessä? Pidetäänkö taidekasvatus sillä tavalla tavoitteellisena, että se ei ole liian kaukana lasten maailmasta, mutta tuo siihen myös uudenlaista ajattelutapaa?

Poikien tilanne haastaa taidekasvatusta. Kasvatusotteen tulisi-kin myös taidekasvatuksessa olla sillä tavalla sukupuolitietoista, että se tukisi ja mahdollistaisi erilaiset maskuliinisuudet ja myös erilaiset feminiinisyudet. Populaarikulttuuri sekä nettimaailma peli- ym. sovelluksineen tarjoavat lapsille vahvoja kokemuksia, jännitystä, yhteisyyttä ja myös omalla tavallaan korkeatasoisesti estetisoitua aineistoa. Kaveriporukoissaan pojat myös sosialistuvat pitämään tavoiteltavana näiden maailmojen sisältämiä visuaalisten kulttuurien muotoja. Jos taidekasvatettaessa kosketuskoh- taa tähän maailmaan ei löydy tai jos vaatimustaso rakennetaan vanha- kantaisesti modernistisen taidemaailman tavoitteellisuuden sanelema- na, on ainakin poikien helppo antaa pitkät koko taiteelle: naisten juttu, ei kuulu mulle!

Nykyisessä opetussuunnitelmassa pääosa taideopetustunneista sijoituu alakouluun, jossa opetuksesta huolehtivat luokanopettajat. Heidän taideopetuksensa taso on kirjavaa. Yläkoulun puolella opettavat aineen- opettajat, mutta kaikille yhteiset tun- timäärät ovat pieniä. Erityisen tärkeää on siksi tukea alakoulun taideopetus- ta. Opettajien kouluttaminen on yksi tapa, jonka vaikutukset ovat kuitenkin suhteellisen hitaita. Siksi juuri alakou- lun taideopetusta voitaisiin kehittää muullakin tavoin. Taidekasvatuksen ei aina tarvitse tähdätä lasten omaan taiteelliseen tuotantoon, taiteesta voi

oppia nauttimaan tosin. Tehokasta taidekasvatusta on myös korkeatasoi- sen lasten ja nuorten kulttuurin tuot- taminen sekä huolen pitäminen sii- tä, että nämä tuotteet tavoittavat koko yleisönsä.

Osa vanhemmista kuljettaa lapsi- aan taidetilaisuuksissa ja tukee muu- tenkin lastensa taideharrastuksia. Mutta valtava on niiden lasten jouk- ko, joiden koulun ulkopuoliset taide- kokemukset ovat medioiden satun- naisen tarjonnan varassa. Peruskoulu on se organisaatio, joka tavoittaa kaik- ki lapset ja nuoret. Kaikille yhteisen, yleissivistävän koululaitoksen tärkeä tehtävä on tasoittaa erilaisista perhe- taustoista tulevien lasten mahdolli- suuksia myös taideopetuksen suhteen. Uudistushakuinen, ammattitaidolla ohjattu, korkeatasoinen tai- deopetus jo alakoulusta alka- en sekä opettajien sukupuoli- sensitiivisyys ovat paras keino edistää sekä poikien että tyt- töjen taidekasvatusta.

Riitta Vira on taidepedagogiikan lehtori Aalto-yliopiston Taideteollisessa korkeakoulussa.

Kirjallisuus:

Frosh, Stephen, Phoenix, Ann & Pattman, Rob 2002. Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society. Houndmills: Palgrave.

Koromo, Marika 2009. Taiteen perusopetus 2008. Opetushallitus. Helsinki.

Myllyniemi, Sami 2009. Taidekohtia. Nuorisobarometri 2009. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 97. Helsinki.

Varto, Juha 2007. Pojat vapauden valtakun- nassa – Erään keskustelun anatomia. Synnyt – Origins 2007/1

Suuri kansallinen liikuntatutkimus 2005 - 2006: Lasten ja nuorten liikunta (2006). Helsinki: Nuori Suomi. Suomen Liikunnan ja Urheilun julkaisusarja; 4/06.

Nuori kirjoittaa kulttuurista käsi-kirjoitusta elämälleen

**SINIKKA
HAAPANEN**

Kulttuuri toimii ajassa niin, että ihminen on tietoinen kielestä ja merkitysjärjestelmästä: niitä luodaan ja kehitetään yhdessä. Näin luodaan todellisuutta, joka vastaa kysymyksiin mitä, miksi ja miten. Kulttuuri muodostaa nuorelle arjessa selviämisen välineitä, kulttuurin avulla syntyy sosiaalisia verkostoja ja yhteisöjä, joille on ominaista moniarvoisuus, luovuus ja oppiminen. Näkökulmana ei ole institutionaalisuus eikä elitistisyys, ei populaari- tai korkeakulttuuri, vaan nuorten omat kokemukset taiteesta ja kulttuurista.

Taide ja kulttuuri muodostuvat nuorelle kasvualustaksi, joka antaa välineitä kohdata omasta elämäntilanteesta ja yhteiskunnasta uusia kysymyksiä, tunteita, kokemuksia ja haasteita.

Kulttuurista nuorisotyötä kehitetään vastaamaan nuorille merkityksellisiä ajattelun ja toiminnan prosesseja. Olennaista on edistää sosiokulttuurisesti innostavia kasvu- ja oppimisympäristöjä. Niille ovat ominaisia osallisuuden, omavastuun ja toiminnan ilon kokemukset nuorten ja heidän yhteisöjensä kanssa. Kulttuurinen

nuorisotyö edistää läsnäolon kulttuuria, jolloin luodaan tilaa mielen ja kehon tasapainolle sekä kokemusten syventymiselle. Luova kasvuyhteisö antaa mahdollisuuden löytää tilaa niin henkilökohtaisille kuin yhteisöllisille prosesseille.

Taiteen vaikuttavuus nuorisotyössä

Taide nähdään usein teoskeskeisenä ihmislähtöisyyden sijaan. Kun näemme nuoren elämäntilanteen osana taidekokemusta, identiteetin rakennusaineiksi muodostuvat elinympäristön lisäksi nuoren taiteeksi kokemat sisällöt. Nuori on sekä tekijä että kokija suhteessa luovaan työskentelyyn. Taiteen tuotos nuorisotyössä ei ole teos vaan nuoren suhde itseensä kun nuoren kuva itsestään muuttuu itsearvostuksen kautta. Taiteen vaikuttavuus nuorisotyössä perustuu osallisuudesta kumpuaviin tekijöihin, jolloin nuori on osallisenä elämäänsä ja ympäristöönsä taiteen keinoin.

Tässä rikastavan yhteisön ilmapiiirissä nuoren luovuus ja intohimo käynnistävät niin musiikin, visuaa-

lisen taiteen, kädentaitojen, teatterin, draaman, median, sanataiteen ja näiden yhdistelmien toiminnallisia ja tuottavia prosesseja.

Kulttuurinen osallisuus

Nuorisoasiankeskus toteutti vuonna 2006 hankkeen Voimatarina nuorisotyössä, johon osallistuivat 13–17-vuotiaat nuoret viidestä erilaisesta nuorisotyön toimintaympäristöstä. Voimatarina syntyi vastaamaan tarpeeseen pitkäjänteisestä luovasta menetelmästä, jonka avulla tuetaan nuorten identiteettityötä. Tarinan avulla kuljetaan kohti lisääntyvää itsemymmärrystä. Voimatarinan kaltainen työskentely luo rajapintoja kulttuurisen ja sosiaalisen nuorisotyön välille. Nuoren kokemus omasta arvostaan syntyy siitä, että hän tulee kuulluksi. Voimatarinan keskiössä ei ole teos, kuva tai esitys. Oleellista on ihminen itse. Tavoitteena on tukea nuorta kohtaamaan elämäänsä ja ilmaisemaan uusia näkökulmia tarinaansa taiteen keinoin.

Hankkeen arvioinnista ilmeni, että Voimatarina oli käynnistänyt nuoresa kokemuksen omasta arvostaan:

”Uskon itseeni ja olen saanut itseluottamusta.”

”Voin nostaa esiin asioita ja voimistaa omaa ääntäni.”

”Olen tutustunut siihen, mitä olen yrittänyt piilottaa, olen uskaltanut näyttää tunteitani”

”Kyllä mä ajattelen, että sillä on merkitystä, että on tämä rituaali, kun tietää, että on sama paikka ja aika.”

”On lupa olla myös hiljaa ja antaa monien ajatusten kulkea toistemme läheltä”

Hanke nosti esiin ohjaajien henkilökohtaisen ja ammatillisen kasvun merkityksen toimia voimatarinan dialogissa aikuisena.

Nuorisotyö kasvaa nuorten omaehtoisesta kansalaistoiminnasta

Mikko Salasuo kuvaa pääkaupunkia käsittelevässä tutkimuksessaan Atomisoitunut sukupolvi nuorten elinympäristön pirstaleisuutta ja hektisyyttä. Kysymys ei ole yhteisöllisyyden katoamisesta vaan yhteisöllisten tekijöiden muuttumisesta. Nuoret eivät liity niinkään perinteisiin normatiivisiin järjestöihin, vaan he hakevat enemmänkin kevyitä heimoja. Nuorten vaikuttavuus järjestöissä olisi elintärkeää. Kulttuurinen muutos tapahtuu siten, että nuorille ominainen tapa ja merkitysmaailma pääsevät vaikuttamaan organisaatiokulttuureissa. Järjestöt, koulut yms. nuorten oppimis- elinympäristöt edellyttävät nuorten oman kulttuurin vaikuttavuutta säilyttääkseen elinvoimansa.

Aina 1950-luvulta alkaen nuoret ja nuoruus ovat olleet osa kaupunkikulttuuria. Nuoret ottavat kaupunkitilan omakseen mm. tanssin, skeittauksen, visuaalisen taiteen ja graffitin keinoin. Nuorisokulttuurit liittyvät kulttuurisen nuorisotyön toimintakenttään omaleimaisina, itseohjautuvina ja muuntuvina ilmiöinä, joiden lukutaito on osa kulttuurisen nuorisotyön ammattitaitoa. Nuoret haastavat yhteiskunnan ottamaan kantaa nuorten elinoloihin ja nuorisopolitiikkaan. Nuorten selvä enemmistö uskoo, että he voivat taiteen keinoin vaikuttaa yhteiskunnan asioihin. Taide onkin vaikuttavuudelta suuri, koska se koskettaa samanaikaisesti niin tunteita kuin älyä. Kasvatuksen, sosiaalisen työn ja taiteen kentillä uuden luominen käynnistyy usein marginaaleista. Nuorten ja nuoruuden tarinat elävät kaduilla, nuorten omissa yhteisöissä ja verkossa. On aika osallistaa kadut, vapaa kaupunkitila sekä verkkomaailma tarinan ja taiteen keinoin.

Kulttuurin merkitys nuorten elämässä lisääntyy

Vuoden 2009 Nuorisobarometrin mukaan kulttuurin merkitys nuorten elämässä lisääntyy koko ajan. Nuoret hakevat taiteesta ennen kaikkea iloa ja elämyksiä. Tärkeää on myös itseilmaisuus, uuden luominen sekä tietojen ja taitojen oppiminen. Taide voi toimia kriittisten näkökulmien ilmaissukanavana ja avata uusi näkökulmia maailmaan. Myös yhteisölliset syyt – yhdessä tekeminen, kavereiden saaminen ja tapaaminen – ovat tärkeitä syitä noin puolelle taiteen ja kulttuurin parissa työskenteleville nuorille. Julkisuutta hakee vain noin kymmenes. Ainakin jokin luova harrastus on nykyään kahdella kolmesta nuoresta. Nuorten yleisempiä luovan toiminnan muotoja ovat käsityöt, soittaminen, valokuvaus, piirtäminen tai muu kuvataide. Instrumentin soittaminen on nuorten yleisin luova harrastus. Nuoret asettavat toistensa kohtaamisen nettiyhteyttä merkittävämmäksi.

Nuorisobarometri 2009 kertoo myös, että nuoret kokivat suurimmaksi esteeksi harrastusten kalleuden. Nuorilla tulee olla tasavertaiset mahdollisuudet osallistua kulttuuri- ja taideharrastuksiin riippumatta perheen sosioekonomisesta taustasta. Lasten ja nuorten kulttuuri- ja taidetoimintojen tullee olla osa kunnallista peruspalvelua.

Arjen ja taiteen yhteys nuoren käsikirjoituksessa

Nuorisoasiankeskus on kehittänyt nuorisotaloille pedagogisen toimintamallin, jonka tavoitteena on tutkia käsityön ja kädentaitojen merkitystä nuorten sosiaalisena vahvistamisessa.

Mikko Salasuon tutkimus Atomisoitunut sukupolvi kertoo nuorten ajankäytön hektisyydestä ja sirpa-

leisuudesta. Taiteen perusopetuksen kaltainen näköaloja luova, pitkäjänteinen ja tavoitteellinen työskentely luo nuorelle turvarakenteen. Olennaista on nuoren omasta elämäntilanteesta syntyvä läsnäolon kulttuuri. Kädentaitojen myötä nuorella vahvistuu kokemus itsestään etevänä tekijänä. Kun työskennellään myös luonnollisten materiaalien parissa syntyy nuorelle henkilökohtainen suhde ekologiseen ajatteluun. Nuorisotyöllinen pedagogiikka liitettyinä taiteen olemukseen luo toimivan kokonaisuuden.

Kotikaupungin merkitys nuoren käsikirjoituksessa

”Olen osajostakin, olen jotain varten.” Kuuluminen johonkin yhteisöön luo perustaa nuoren identiteetityölle. Osa nuorista kokee kuuluvansa laajaan ihmisyyhteisöön, osa paikalliseen yhteisöön. Millainen on kotikaupungin kulttuurinen pääoma ja käsitys nuoristaan? Miten se tukee nuoria kaupungin luovina ihmisinä, tulevaisuuden tekijöinä? Onko koulu yhteisö kadottanut kulttuurisen merkityksensä ja muodostunut puhtaaksi oppilaitokseksi? Ovatko nuorisotalot kadottamassa nuorten vertaisyyhteisöjen lämmön ja elinvoiman ja muodostumassa hyvin johdetuiksi asiakaspalvelukeskuksiksi?

Kirjallisuus:

Myllyniemi, Sami 2009 Taide-kohtia – Nuorisobarometri 2009. Nuorisotutkimusverkosto / Opetusministeriö / Nuorisoasiain neuvottelukunta. Yliopistopaino, Helsinki.

Salasuo, Mikko 2006. Atomisoitunut sukupolvi. Pääkaupunkiseudun nuorisokulttuurinen maisema ja nuorisotyön haasteita 2000- luvun alussa. Helsingin kaupungin tietokeskus. Yliopistopaino, Helsinki.

Sinikka Haapanen on nuorisoasiankeskuksen kulttuurisuunnittelija



Yhteiskunta tarvitsee nuorten ääntä

**ROBERT
SUNDMAN**

Viime syksynä huomasin koulujemme tietokoneissa merkittävän viestin: “Tämän työaseman käyttöä valvotaan. Ylläpito voi seurata näytön kuvaa reaaliajassa.”

Sama viesti oli ollut Keravalla koulujen tietokoneiden taustakuvis-
sa jo monta vuotta, mutta vasta nyt kiinnitin siihen huomioni. Luettuani viestin huolellisesti ymmärsin, että joku voisi todella valvoa nuorten henkilökohtaisiakin asioita, kuten sähköpostin lukemista koulujen koneilla.

Päätin kysyä asiasta tietosuojavaltuutetulta, joka piti käytäntöä laittomana. Keravan lukion rehtori puolestaan piti käytäntöä hyvänä ja erittäin toimivana. Olin saanut käsiteltäväkseni ristiriitaisen aiheen ja lähdin kirjoittamaan juttua Helsingin Sanomiin.

Nuorten Ääni -toimituksen tehtävänä on muuttaa valtamedian luomaa kuvaa nuorisosta, jossa nuoret esitetään passiivisina ja aikaansaamattomina. Tätä tavoitetta edistääkseen rohkeat nuoret ovat tehneet juttuja niin lehtiin kuin televisioonkin. Tilaa nuorten äänelle ovat antaneet yhteistyökumppanimme Helsingin Sanomat, YLE ja Suomen Kuvalehti.

Toimituksen jutuissa on pyritty käsittelemään nuoria lähellä olevia aiheita, mutta toisaalta on tuotu esille myös nuorten näkökulmia ajan-kohtaisiin aiheisiin, kuten prostitutioon ja journalismin tilaan.

Televisiojutuissa on nähty niin yönviettoa asunnottomien asuntolassa kuin tutkittu kouluruuan alkuperää. Lehtijutuissa on puolestaan pureuduttu nuorten päätösvaltaan kaupungissa sekä siihen, millaisia kuluja yksinasuminen aiheuttaa nuorelle.

Nuorten Ääni -toimituksen tärkeänä tavoitteena on herättää keskustelua aikuisten ja nuorten välille yhteiskunnallisista ongelmista ja nuorten asioista. Mielipiteitä on jakanut muun muassa se, osaavatko ja voivatko nuoret kirjoittaa sellaisista asioista kuten maahanmuutto ja talouskriisi. Ja mikseivät osaisi? Samalla lailla asiat koskettavat nuoria kuin aikuisiäkin.

Toimituksen periaatteisiin kuuluu, että nuori tekee kaiken itse – alusta loppuun. Vastuu kasvattaa. Tekemisprosessi opettaa. Valmiin lopputuloksen näkeminen on palkitsevaa ja rohkaisee tekemään juttuja yhä enemmän.

Kirjoittamani juttu Keravalla suoritettavasta koulujen tietokoneiden reaaliaikaisesta valvonnasta otettiin vastaan tavalla, johon pyrinkin. Sain herätettyä keskustelua tärkeästä aiheesta eduskunnan Lex Nokia -tietosuojalain päätösten alla ja viesti kouluni koneissa muuttui. Vaikka Kerava kiistikin kaiken, piraattipuolue teki asiaa tutkintapyyntöä keskusrikospoliisille. Sain artikkelista positiivista palautetta sekä opettajilta että oppilailta. Lähes jokainen oli tyytyväinen reiluun lopputulokseen. Myöhemmin juttu sai aikaan koulu-urkinta.info -kampanjan, jonka tavoitteena on poistaa kouluista lainvastaiset urkintakäytännöt.

Keravan tapauksessa tuntuu harmilliselta, että kukaan muu ei osannut puuttua tällaiseen toimintaan, jossa oli kyse oppilaiden viestintäsalaisuuden rajaamisesta. Reagoimattomuus kertoo siitä, etteivät nuoret ajattele omia oikeuksiaan tarpeeksi. Tämä johtaa tietenkin oikeuksien rajaamiseen, eikä kukaan ole kertomassa nuorille, että se on väärin.

Nuorten Ääni -toimitus on antanut minulle paljon: ystäviä, unohtumattomia kokemuksia ja ennen kaikkea uudenlaisen näkökulman mediaan ja sen tekemiseen. Tulevaisuudessa toimituksen tavoitteet pysyvät varmasti pitkälti samanlaisina. Vielä on kuitenkin paljon tehtävää. Nuorten ääntä on nostettava entistä enemmän kuuluviin, mutta lisäksi päättäjät ja muut aikuiset on saatava kuuntelemaan tätä ääntä herkemmin!

Robert Sundman on Nuorten Ääni -toimituksen jäsen. Nuorten Ääni -toimitus on Helsingin kaupungin nuorisosiainkeskuksen media- ja demokratiakasvatushanke. Nuorten aloitteesta vuonna 2006 perustettu toimitus tarjoaa 13–19 -vuotiaille nuorille mahdollisuuden osallistua median tekemiseen. Nuoret ideoivat, suunnittelevat, kirjoittavat, kuvaavat ja leikkaavat juttunsa itse. He vastaavat myös toimituksen päätöksenteosta. Mitään ei tarvitse osata etukäteen, koska auttamassa on kaksi median ja nuorisotyön ammattilaista. Toimituksen tekemisiä juttuja on julkaistu muun muassa Ylen A-Studioissa ja Kuningaskuluttajassa sekä Helsingin Sanomissa.



Kaupunki kasvattajana

**PASI
MÄENPÄÄ**

Kaupungin pitäisi olla paikka, jossa kulkiessaan lapsi voi keksiä, miksi hän haluaa tulla isona. Tämä lienee eräs parhaista määritelmistä hyvälle kaupungille. Sellainen kaupunki on niin turvallinen ja toimiva paikka, että lapsetkin voivat siellä kulkea. Se tarjoaa virikkeitä uuden keksimiselle ja ratkaisevia elämäkokemuksia siitä, mikä voisi olla oma paikka ja tehtävä yhteiskunnassa. Sellaisessa kaupungissa ihmisten maailma on kaikkien nähtävillä, arvioitavana ja tunnusteltavana.

Määritelmä korostaa julkista tilaa kaupungin kasvattavana perusominaisuutena. Kun puhutaan kaupungista sivistyksen, kasvatuksen, inhimillisen kehityksen, luovuuden ja innovaatioiden lähteenä, tarkoitetaan juuri kaupunkia julkisena tilana, kohtaamisen ja oleskelun paikkana. Lapsiystävällisessä kaupungissa julkisten tilojen pitäisi turvata lasten leikkejä ja tarpeita, mutta niiden tulisi toisaalta myös tukea lasten kasvua osaksi yhteiskuntaa.¹ Edellinen tehtävä korostaa lasten eriyttämistä, jälkimmäinen taas integroimista kaupunkiin, joka välittää heille yhteiskunnan ja lähiyhteisön arvoja ja toimittaa siten kasvat- ja sivistystehtävää.

Kulttuurikasvatusta voi pitää modernina ilmauksena sivistykselle. Se on jotain yleistä maailmassa olemisen tietotaitoa, jota ei koulussa oppiaineena opeteta. Tällaisen

kasvattajan rooli kaupungille on perinteisesti annettu, vaikka sanonnat 'saada oppinsa kadulta' ja 'katuuskottavuus' eivät varsinaisesti sivistykseen viitaakaan. Ne viittaavat kuitenkin sopeutumiseen omaan ympäristöön ja kulttuuriin, kykyyn lukea toisia ihmisiä ja heidän kulttuureitaan sekä kykyyn kommunikoida ja tuntee itsensä osaksi yhteiskuntaa. Nämä taas selvästi ovat kulttuurikasvatuksen oluttuvuuksia. Miten helsinkiläinen kaupunkiympäristö kasvattaa meitä ja lapsiamme kulttuurisesti? Kaupungin ja lapsuuden yhteys on ajankohtainen, sillä kaupunkitutkimuksessa ja -maantieteessä on viime aikoina kiinnostuttu lapsista, ja lapsuuden tutkimuksessa puolestaan on käännetty katse kaupunkiin ja tilaan.²

Lapset julkisessa tilassa

Lasten paikkaa julkisessa tilassa voi lähestyä kahdelta kannalta. Miten julkinen tila toimii lasten kannalta katsottuna? Mitä palveluita ja mahdollisuuksia julkiset tilat tarjoavat juuri lapsille? Julkinen tila voidaan sosiologisesti määritellä kaikille avoimeksi paikaksi, jossa toisilleen tuntemattomat ihmiset ja siten yhteiskunta asettuu näytteille. Lisäksi julkista tilaa voidaan luonnehtia toiminnoiltaan monipuolisena ja sekoittuneena paikkana, sekä avoimen kommunikaation että omaeh-

¹ De Visscher & Bouverne-de Bie 2008

² Terra 2009/1; Yhdyskuntasuunnittelu 2009:2

toisen toiminnan paikkana. Lapsilla nämä molemmat asiat ovat vanhempien kontrolloimia, niin myös julkisessa tilassa. Lapsilla ei siis ole täysää julkisen tilan oikeuksia – he eivät ole kansalaisia niin kuin eivät olleet naiset ja orjatkaan antiikin poliiksen agoralla, jossa kaupungin asioista päätettiin.

Näin voidaan päätellä, että kaupungin ei tule julkisena tilana palvella lapsia suoraan vaan välittyneesti heidän vanhempiensa kautta. Käytännössä tämä johtaa loogisesti siihen, että lapsille rakennetaan puolijulkisia tiloja kuten leikkipuistoja, huvipuistoja ja puuhamaita, joissa he voivat toteuttaa taipumuksiaan omissa saarekemaisissa tiloissaan. Niissä lapset toimivat aikuisten heille tarjoamissa puitteissa, jotka saattavat lasten itsensä mielestä olla tylsiä paikkoja.³

On myös toinen tapa johtaa lasten paikka kaupungissa siitä lähtökohdasta, että lapset eivät ole julkisen tilan täysivaltaisia osallisia. Julkisen tilan tärkein ulottuvuus on näytteillä olo. Tässä suhteessa lapset ovat periaatteessa yhtä osallisia kuin aikuiset, sillä näkeminen ja nähdä tulleminen eivät ole kovin pitkälti kontrolloitavissa kun kaupungilla kuljetaan. Toki lapsia suojataan tulemasta näkyviksi lastenvaunuilla ja vaatetuksella sekä näkemästä välttämällä heidän huomionsa kiinnittymistä ei-toivottuihin kohteisiin, esimerkiksi laitapuolen kulkijoihin. Tämä juuri paljastaa lasten paikan julkisessa tilassa: heidän kontrolloimisensa osoittaa, että he ovat osallisia. Siksi julkinen tila saa lapsille kaksoismerkityksen. Se on paikka, jossa nähdään, ollaan näytteillä ja suhteessa tuntemattomiin. Ennen kaikkea se on paikka, jossa opitaan vanhempien tavat nähdä, olla näytteillä ja suhtautua toisiin ihmisiin, tuntemattomiin mutta oman yhteiskunnan jäseniin.

Niinpä julkinen tila on lapsille tärkeä kasvatuksellinen arena. Se voi olla huomattavasti tärkeämpi kuin me vanhemmat ajattelemme, koska siellä me itse esikuvina olemme erityisellä tavalla autenttisimmillamme. Julkinen tila on sosiaalinen tilanne, jossa toimitaan vaistonvaraisesti ja kaavamaisesti totuttujen tapojen mukaan. Julkisessa tilassa kommunikoidaan ennen kaikkea ilman kieltä: Toisia väistetään, heidän katseitaan kohdataan tai väistetään tarkoituksenmukaisesti ja etenkin ahtaissa tiloissa toisille osoitetaan sekä oma reviiiri että se, että kunnioitetaan toisen reviiiriä. Julkisessa tilassa ihmisten tehtävä on osoittaa toisilleen se, ettei ole kiinnostunut toisesta, vaikka on joutunut tilallisesti hänen lähelleen. Tämä tulee esiin esimerkiksi ruuhkaratikassa tai hississä, jossa kylki kylkeä vasten tahtomattaan joutuneet ihmiset etsivät paikkaa, johon suunnata katseensa, jotta voisivat välttää toisten katseet. Kyse on siitä, että julkisen tilan normi on antaa toisten olla rauhassa, jotta vastavuoroisesti itse voi olla rauhassa. Tämän me opetamme lapsillemme sekä huomaamattamme että ääneen kertomalla, että tuntemattomia ihmisiä ei sovi tuijottaa, osoittaa sormella eikä puhutella.

Suvaitsevaisuuden sulatusuuni

Julkisen tilan käytöstavat ovat tärkeitä sosiaalisia taitoja, joiden avulla lapsi sosiaalistuu yhteiskuntansa jäseneksi. Lasten tärkein tehtävä julkisessa tilassa on oppia, miten kaupunkimaisessa yhteiskunnassa tuntemattomien toisten kanssa ollaan yhdessä läsnä, vaikka ollaan erikseen ja itsekseen. Mutta tässä ei ole kaikki. Mukana kulkee piilo-opetus suunnitelma. Kaupungilla vanhempien kanssa liikkeessään lapsi oppii myös sen, mikä on oma paikka yhteiskunnassa ja mikä toisten, sekä

³ Raittila 2009, 44; ks. myös Lilius 2009, 47.



sen, miten hänen tulee toimia tässä suhdeverkostossa. Tämä merkitys julkisella tilalla on aina myös aikuisille. Julkiseen sosiaaliseen tilanteeseen osallistuminen uusintaa yksilön käsitystä yhteiskunnastaan sekä käsitystä omasta paikasta sen jäsenenä. Tämä metakommunikatiivinen ulottuvuus on se, mitä tarkoitetaan kun puhutaan kaupungista suvaitsevaisuuden (toleranssi) tai siten konfliktien lähteenä. Kaupunki julkisena tilana esittää yhteiskunnallisia eroja. Ne voivat olla kipeitäkin historiallisia, poliittisia tai uskonnollisia vastakkainasetteluja tai siten jyrkkiä taloudellisia luokka- tai elintasokuiluja.

Suvaitsevaisuudesta on globalisaation ja lisääntyvän maahanmuuton aiheuttamasta monikulttuurisuudesta johtuen tullut yksi kasvatuksen tavoitteista. Suvaitsevaisuuden sijasta ennen puhuttiin hyvistä tavoista, siveellisyydestä ja sivistyksestä. Kaupunkien keskusta-alueilla asuvat vanhemmat kokevat, että heidän lapsensa kasvavat urbaanissa ympäristössä suvaitsevaisemmiksi ja sosiaalisemmiksi kuin esikaupunkilaiset (ks. Lilius 2009, 47). Globalisoituvassa ja monikulttuuristuvassa maailmassa nämä ovat keskeisiä kansalaishyveitä ja ennustavat lapselle menestyksestä elämää. Tässä suhteessa kaupunki julkisena tilana kokee uudenlaista arvostusta, vaikka sen yhteiskunnallista tehtävää demokratian perustana ei arkielämän tasolla yleensä juuri noteerata. On syytä huomata myös asian kääntöpuoli. Se, että monikulttuurisuuden ongelmat ja uhat sijoittuvat lähiöihin, ei johdu vain maahanmuuttajien, köyhyyden ja sosiaalisten ongelmien kasaantumisesta samoille alueille. Se johtuu myös suvaitsevaisuutta edistävien julkisten tilojen puutteesta esikaupungeissa, jotka toimittavat pelkän asuinalueen virkaa.

Niin sanotut maahanmuuttokriitikot ovat nostaneet esiin sen, että monikulttuurisuudesta ei saa julkisuudessa puhua muuten kuin myönteisenä asiana. Maahanmuuttokriitikon asema näyttää erikoisella tavalla symmetriseltä maahanmuuttajan kanssa: Kumpikin kokee ongelmaksi sen, miten yhteiskunta esittää ihmisryhmiä ja heidän välisiä suhteitaan. Maahanmuuttajan ongelman on se, ettei erilaisuutta hyväksytä. Yhteiskunnallisen todellisuuden esittäminen on aina potentiaalisesti vaarallista, koska silloin eriarvoisuus ja ainakin mahdollinen epäoikeudenmukaisuus tulevat näkyviksi. Onko monikulttuurisuuden ja sitä koskevan kiistan esittäminen kaupungissa lapsille hyväksi vai haitaksi? Todellisuuden esittäminen sisältää aina riskin ihmisen ja yhteiskunnan muutoksesta. Demokraattiseen yhteiskuntajärjestelmään on sisäänrakennettu ajatus avoimesta yhteiskunnasta, joka perustuu yhteisesti jaettuun todellisuuteen. Siksi riski on otettava. Kaupunki julkisena tilana on niin kuin kummitäti tai -setä, joka vie lapsen perhearjen urautuvista ympyröistä uusiin, tutuista poikkeaviin paikkoihin ja puuhiin irti äidin tai isän kontrollista.

Helsinki, lasten kaupunki?

Muistan lapsuudestani sarjakuvatarinan Aku Ankka pelastaa Tyhjälän joulun, jossa ankanpojat eksyivät joulun alla Ankkalinnan slummiin ja järkyttyivät siitä, miten kurja joulu lapsiparolle oli tulossa. Hökkelikylän lapset kulkivat tyhjin katsein ilman joulun odotuksen riemua. Kokemus sai Akun veljenpoikineen järjestämään Tyhjälän lapsille ikimuistettavan joulujuhlan. Lienee liikaa vaadittu, että kokemuksemme kaupunkimme julkisissa tiloissa

Viereisen sivun kuva:
Helsingin kulttuuri-
keskuksen ja African
Civil Society'n leikki-
puistotapahtumasta
kesäkuulta 2010.
TUULIKKI KOSKINEN

inspiroisi meitä toimintaan vähäväkisten puolesta. Sellaistakin kyllä tapahtuu. Mutta tärkeintä Ankkatarinassa on se, miten lasten silmät yllättäen aukeavat yhteiskunnalliselle todellisuudelle. Yllätys syntyy siksi, että Ankkalinnassa on tilallis-sosiaalisesti niin eriytynyt: hyväosainen lapsi ja huono-osainen lapsi eivät tavallisesti kohta. Fiktiivisen tarinan kautta tulee selväksi se, että yhteiskunnallisen todellisuuden pitää asettua myös lasten nähtäväksi. Maailmaa ei pidä eikä lopulta voi piilottaa. Television raa'at uutiskuvat ovat eri asia, samoin aggressiivinen käytös.

Helsinki, ymmärrettynä Helsingin seuduksi, ei ole Ankkalinnassa eikä edes New York tai Pariisi, mutta aikuisten vastaava tarina aukeaa Johanna Vuoksenmaan Nousukausi-elokuvassa, jossa espoolainen IT-juppihullu huijataan elämymatkalta jakomäkeläiseen vuokratuloon. Onnellisessa lopussa vanha ja uusi maailma, rikas ja köyhä, yhdistyvät hyväksi elämäksi. Elokuva on komedia mutta sen eri maailmoihin eriytyneet hahmot haita terassilla paahtavine IT-guruineen ja betoniparvekkeella tupakoivine 'fattapummeineen' sekä sosiaalisten miljöiden väliset erot ovat meille tunnistettavia. Fiktio käsikirjoittajakaan ei ole saanut päähenkilöitä ylittämään maailmojen kuilua ilman fantastista elämymatka-idea.

Ilman julkisia tiloja markkinatalouden muovaamien asuinpaikkojen erilaistuneet maailmat eivät kohta. Mitä eriytyneemmäksi kaupunki kasvaa, sitä tärkeämmiksi tulevat kaikille yhteiset julkiset tilat, jotka yleensä sijoittuvat keskustaan. Kaupunki tarvitsee sekä leikkipaikkoja, joissa lapset voivat toimia itselleen ominaisesti, että julkisia tiloja, joissa lapset voivat oppia yhteiskunnallisen todellisuuden.

Leikkipaikkoja Helsingissä on paljon. Onko julkisia tiloja tarpeeksi? Voisiko niitä yhdistää? Tukholman Kulturhusetin Rum för barn on lapsille suunniteltu leikkipaikka mutta siinä on julkisen tilan piirteitä. Se on keskellä ydinkeskustaa ja osa kaikille kansalaisille suunnattua monitoimintaista kulttuuritaloa. Se on oikeastaan toiminnoltaan laajennettu, erilaisten tilojen muodostama kirjasto. Sijainniltaan ja olemukseltaan se viittaa julkiseen tilaan, vaikka se on kontrolloitu tila, jolla on kohderyhmä ja ohjatut käyttötavat. Paikassa viihtyvät myös aikuiset. Helsinkiläiset pääsevät nauttimaan vastaavasta, jos keskustakirjasto toteutuu.

Kaupunkikulttuurisen kasvatuksen kannalta hyvä paikka on sellainen, jossa lapsi voi leikkiä ja aikuinen puuhata omiaan leikkittämisen ja valvonnan ohella. Kaupunkirakennetta pienemmässä mittakaavassa tapahtuva toimintojen eriyttäminen tekee meistä yhdeksi hetkeksi pelkkiä isiä, äitejä ynnä muita lapsia palvelevia aikuisia, vaikka voisimme samalla olla muitakin omia itsejämme. Ei lapsi tarvitse kasvaakseen äiti- tai isäpalvelun tarjoajaa vaan aikuisen moninaisen ihmisen, jonka avulla ja esimerkiksi hän oppii elämään yhteiskuntansa jäsenenä. Vastaavasti kaupungin tulisi tarjota lapsille kaupunki, ei pelkkä täydelliseksi leikkipalveluksi viritetty puuhamaa. Jälkimmäisiä, 'sisäleikkipuistoja', on viime aikoina noussut eri puolille maata, myös Helsinkiin. Niiden sijoittumisen logiikka on joko eriyttävä (maanalainen luola) tai sitten ne seuraavat kauppakeskuksia. Aikuisillekin liikuntaa, pelejä, lehtiä ja muuta puuhaa tarjoava 'reippailuhalli' löytyy teollisuusalueelta Kehä III:n varrelta. Suunta on väärä. Emme tarvitse lisää lähimatkoja vaan antoisampaa elinympäristöä.

Mihin kauppakeskus kasvattaa?

Kaupallinen toiminta lasten kulttuurin eteen on tervetullutta eikä kaupallisuus sinänsä ole merkki kaupungin tarjoamasta huonosta kulttuurikasvatuksesta. Ongelma on siinä, että kauppa hakee paikkansa omin intressein, ja asukkaat voivat äänestää vasta jälkikäteen jaloillaan. Kauppakeskusten osana kaupalliset leikkipaikat myös kaventavat julkisen tilan mahdollisuuksia lasten kasvatukseen. Kauppakeskus esittää julkista tilaa mutta on vain puolijulkinen, yksityisesti omistettu, rakennettu ja valvottu tila. Siksi se kelpaa vain huonosti areenaksi, jolla lapsi tutustuu yhteiskuntaansa eri ihmisryhmineen. Kauppakeskus tarjoaa tilan tulla ja olla mutta ohjaa kulumamaan muiden toimintamahdollisuuksien sijasta. Kauppakeskusten ongelma ei ole niiden kaupallisuudessa sinänsä vaan niiden toiminnallisessa yksipuolisuudessa ja tilallisessa köyhyydessä. Ne ovat pelkkää samaa mukavoitettua kulutustilaa.

Kauppa on tärkeä osa kaupunkia ja shoppailu kulutusyhteiskunnan keskeisimpiä puuhia. Lapset shoppailevat, koska se kuuluu aikuisten maailmaan, jonka jäseneksi kasvaminen on lapsen kehitystehtävä. Kulutuskulttuuri on sananmukaisesti kulttuuria. Kulutustavarat kantavat merkityksiä, joiden avulla lapsi osallistuu yhteiskuntaan, etsii paikkaansa sen jäsenenä ja muokkaa itseään sopeutuakseen yhteiskunnan odotuksiin. Toisaalta kulutuskulttuuri on omalakinen ilmiö: se esittää, että yhteiskunta on yhtä kuin kulutuskulttuuri – ikään kuin kulutuskulttuuri muodostaisi vaipan, jonka sisällä koko todellisuus saa merkityksensä. Siinä mielessä kulutus muodostaa lapsille vastaavan uhan kuin muut merkitysmaailmat, kuten esimerkiksi tietokonepelit, joiden todellisuuteen voi upota niin pitkälle että hukkuu.

Samaan tapaan kuin lapsia pyritään suojaamaan ihannoimasta äärimmäisiä kehonkuvia, heitä pitäisi suojata kulutuskulttuurin ylenpalttisuudelta. Siksi yhteiskunta tilana ei saisi kaupallistua liian pitkälle. Jos kaupungin tilallinen todellisuus on yhtä kuin kulutuskulttuuri, lapsi muodostaa kulutuskulttuurisen maailmankuvan. Espoossa ja osin myös Vantaalla kauppakeskuksia on rakennettu aluekeskuksiksi. Helsinki pyrkii vastavedoksi kehittämään keskustan kauppatiloja rakentamalla sinne kauppakeskuksia tai sellaista muistuttavaa katettua tilaa. Kampin kauppakeskuksen sisään on rakennettu linja-autoasema. Kaupunkiin saapumisen kokemuksesta on muutettu kauppakeskukseen saapumisen kokemukseksi. Valtaamalla kaupunkitilaa kulutuskulttuuri köyhdyttää kaupunkikulttuuria ja sitä kautta yksipuolistaa lasten kokemusmaailmaa. Vanhemmat voivat tietysti tehdä paljon välttämällä sitä, että lasten lähes ainoa kokemus kaupungista julkisena tilana on viikonloppuinen ostosretki kauppakeskukseen. Kauppakeskus on mukava ja antoisa kulutuskulttuurinen paikka mutta kaupunkina se on vääristymä, perversio, ja kaupunkia lapset tarvitsevat kasvaakseen kulttuuriinsa.

Kaupallisten tilojen avoimuudessakin on tehtävää. Esimerkiksi nuorisoa epämiellyttävällä äänellä häiritsevä 'teinikarkotin', jota Lahden Trio-kauppakeskuksessa vuonna 2009 kokeiltiin, on huono signaali sille, mikä nuorten paikka yhteiskunnassa on. Se opettaa näkemään paitsi itsensä toisena, ei-toivottuna, myös kokemaan kaupungin eri ihmisryhmille eriyettyinä reviiireinä. Ennen kaikkea se opettaa nuoren ymmärtämään, että pelkkä hengailu mitään tekemättä on pahasta, vaikka juuri viihtymiseen kauppakeskukset pyrkivät, jotta houkuttelevat asiakkaita kauppojen äärelle.⁴

⁴'Hengailun maantieteestä' ks. Kuusisto-Arponen & Tani 2009

Kauppakeskuksissa parveileva nuoriso tulee huijatuksi: ensin heidät houkutellaan tilaan ja sitten karkotetaan ei-toivottuina.

Nuoriso ja massojen pelko

Kuva nuorisosta vetelehtivänä massana lienee yhtä vanha kuin nuorison käsite ja perustuu teollistuvan yhteiskunnan 1800-luvulla synnyttämään massojen pelkoon, joka sittemmin purkautui poliittiseen massaliikkeeseen, työväenpuolueisiin, kapinoihin ja vallankumouksiin. ”Pelkoa, vastenmielisyyttä ja kauhua herätti suurkaupungin väkijoukko niiden silmissä, jotka näkivät sen ensimmäisinä silmissään”, kirjoitti modernin maailman tutkija Walter Benjamin 1930-luvulla⁵. Massa on arvaamaton. Se on yhtä aikaa passiivinen, hajanainen lauma ja kuitenkin potentiaalisesti toimintaan suunnattu joukko, jos se saa sytykkeen. Joukkoliikkeillä on voimaa muokata kaupunkia mieleisekseen. Helsingissä kommunistinuorten laululiikkeestä syntynyt, katusoiton vapauttamista vaatinut Elävän musiikin yhdistys Elmu valtasi puistokonsertin päätteeksi alkoholistien asuntolana olleen vanhan maalivaraiston, niin sanotun Lepakkoluolan Ruoholahdessa elokuussa 1979. Poliittinen liike kulttuuristui ja muuttui kulttuuripoliittiseksi.

Talonvaltausten (squatting) perinne jatkuu. Tavoitteena helsinkiläisillä ryhmillä on tätä nykyä perustaa taloon ’autonominen sosiaalikeskus’, millä tarkoitetaan kapitalistiselle voitontavoittelulle ja vallitsevalle valtajärjestelmälle vaihtoehtoista toimintatilaa.⁶ Nimitys on oireellinen: talonvaltaajanuoret pyrkivät luomaan oman erityisen tilansa yleisessä yhteiskunnallisessa tilassa. Heidän mielestään tarvitaan uusi tilallinen saareke, sen sijaan että saarekkeita purettaisiin kaikille avoimiksi julki-

siksi tiloiksi. Logiikka näyttää osoittavan, että kaupunki on jo hävinnyt kamppailun nuorison kasvattamiseksi osaksi kaikille avointa julkista tilaa. Kaupunki ei ole pystynyt tarjoamaan nuorille tiloja, joita nämä tarvitsevat. Mittavampi tappio on kuitenkin se, että kaupunki on opettanut nuorisolle tilallis-kulttuurisen mallin, jonka mukaan kaupungissa voi toimia yhteiseksi hyväksikin vain erillisyyden kautta. Kun nuoriso valtaa talon, kauppakeskuksen malli valtaa nuorison.

Kaupunki sekaisin, lapset mukana

Jotta lasten suuntautuminen kuluttamiseen ja muuhun kaupungin käyttämiseen muuttuisi, meidän aikuisten täytyisi muuttaa ensin itseämme – ja kaupunkiamme. Julkisten tilojen toiminnallinen monimuotoisuus on avain parempaan kaupunkiin. Helsingillä on alueellisten kulttuuritalojen ketju, joka perustuu hyvinvointivalttiolliseen ja toimintoja eriyttävään ajatteluun. Niiden lisäksi on syntynyt ja syntymässä uudempia kulttuuritoiminnan keskuksia, esimerkkinä Kaapeli, Annantalo ja tuleva Suvilahden keskus. Kulttuurituotanto suuntautuu tapahtumiin, joissa tärkeää ei ole tila vaan hetki, jolloin paikka muuttuu toiseksi. Kulttuuri, varsinkin suppeammin taide, ovat jo 1960-luvulta lähtien pyrkineet laitoksista ulos kaupungille ihmisten joukkoon.

Pyrkimyksessä voisi mennä vielä pidemmälle ja sekoittaa kulttuuria muiden kaupunkitoimintojen, kaupan, palvelujen, työn ja liikenteen kanssa. Metroasema voisi tarjota kulttuuria, enemmänkin kuin nyt asemilla näytteillä olevin paikallisten lasten maalauksin ja piirustuksin. Lasten harrastuspaikat voisi suunnitella siten, ettei harrastustoiminta olisi muusta maailmasta eriytettyä. Miksi aikuisten pitää kuskata lap-

⁵ Walter Benjamin 1986, 50

⁶ Villanen 2007

siaan paikkoihin, joissa he itse edes eivät voi tehdä muuta kuin toimettomina odottaa? Ruoholahdessa sijaitseva konservatorio, lasten ja nuorten käyttämä talo, on tehty julkiseksi rakennukseksi kahviloiheen, konserttisaleineen ja pääovelta avautuviine toreineen. Miksei tällaisen talon yhteydessä voisi olla vaikkapa jumpa- ja kuntosalia ja musiikkiliikettä? Ja miksi rakennuksen julkista luonnetta heikennetään pitämällä pääovi kiinni ja vain vaatimaton sivuovi auki? Syy lienee turvallisuus. Kaupunkipelot ja turvahakuisuus ovat menneet liian pitkälle (ks. Koskela 2009). Pelkkä altistuminen erilaisuudelle koetaan uhaksi (Sennett 1990). Kuitenkin nykyihmiset ovat innokkaita etsimään uusia kokemuksia ja kulttuurisia vaikutteita, esimerkiksi matkaillemalla. Kaupunkisuunnittelun tulisi sovittaa tätä ristiriitaa.

Esimerkkejä toimintoja sekoittavasta kaupunkisuunnittelusta ovat Ideapark, Mixing hub ja Opinmäki. Lempäälän Ideaparkin (alkuperäinen) idea on laajentaa kauppa-keskuskonseptia kulutusta monipuolisemmaksi: tyttö viedään kuvataidetuunnille, poika jääkiekkotreeneihin ja vanhemmat käyvät ostoksilla. Tämä urbaani ajattelutapa pitäisi tuoda takaisin kaupunkiin tiivistämällä ja sekoittamalla toimintoja – ilman autoilun tarvetta tai ainakaan pakkoa. Mixing hub taas on Greater Helsinki Vision 2050 -ideakilpailun satoa.⁷ Se on paikalliskeskus, joka tuo eri elämäneläyksiä yhteen paikkaan. Siellä voi tehdä työtä, järjestää tapaamisia, hoitaa lapsia ja viettää vapaa-aikaa kontakteja tarjoavassa ympäristössä. Espoon Suurpeltoon suunniteltu Opinmäen Lastentalo puolestaan yhdistää päiväkodin ja neuvolan kaupallisiin tiloihin alueen keskeisenä julkisena rakennuksena. 'Kampukselle' sijoituu lisäksi koulu-, kirjasto-, työväenopisto-, kulttuuri-, liikunta-, nuori- ja asukaspuistotoimintaa.

Kaupunkisuunnittelu on tietysti paljon laaja-alaisempaa kuin pelkkä julkisten tilojen suunnittelu. Lasten kannalta erityisen tärkeää on asumisen suhde lähiympäristöön. Tutkimuksen mukaan väljästi rakennettujen kaupunkialueiden lapsilla on lupa liikkua laajemmalla alueella kuin tiiviillä alueilla. Todellisuudessa tiiviiden alueiden lapset kuitenkin liikkuvat enemmän. Tutkimustulos selittynee sillä, että väljillä alueilla lapsille on vähemmän attraktioita.⁸ Saattaa siis olla niin, että kaupungin täydennysrakentaminen on lapsille enemmän hyväksi kuin pahaksi, vaikka väljästi rakennettua ympäristöä pidetään usein intuitiivisesti lapsille hyvänä. Kun 2000-luvun alussa kaupunkitutkimuksessa keskusteltiin lapsiperheiden kaupunkipaosta, parina viime vuonna suunta näyttää kääntyneen. Lapsiperheet sekä haluavat että pientalojen kallistumisen ja taloustaantumien takia myös joutuvat asumaan kaupunkimaisemmin. Esimerkiksi New Yorkin ja Tukholman keskustaluilla 2000-luvulla todettu vauvabuuri saattaa näyttää pysyvämpää suuntaa myös Helsingille.⁹

Lopuksi: mitä pienet edellä

Lasten läsnäolo kaupungissa on indikaattori sille, miten hyvä kaupunki on. Itäkeskuksen kauppa-keskusta käsitelleissä haastattelussa lapset ja maahanmuuttajat mainittiin paikan turvallisuuden tunnistimina: Ajatus kulkee niin, että jos nuo herkat ja poikkeavat uskaltavat olla täällä, ei minunkaan tarvitse pelätä.¹⁰ Lapset on otettava itseisarvona, mutta samalla kun lasten kaupunkia kehitetään, parannetaan myös aikuisten kaupunkia. Sellainen jälki lapsiperheiden poismuuttovaiheesta jäi, että Helsingin asuntopolitiikka ja kaupunkisuunnittelu ovat ottaneet lapsiperheet erityiseksi kohderyhmäkseen. Takana vaikuttaa kaupunkien välinen

⁷ Ehdotus Towards City 2.0, tekijät Demos & Now; ks. www.greater-helsinkivision.fi

⁸ Kyttä et al. 2009

⁹ Lilius 2009, 46

¹⁰ Lehtonen & Mäenpää 1997

verokilpailu, jossa hyvin koulutetut lapsiperheet ovat nousseet tärkeiksi 'asiakkaiksi'. Kaupunkipolitiikka on taloudellisista syistä lähtenyt ajamaan lasten asiaa. Onko lapsilla muuta asemaa nykypäivän kaupunkipoliittisissa puhetavoissa, joilla kaupungin kehittämistä suunnataan?

Kaupunkisuunnittelun lisäksi tärkeä kysymys on se, ovatko lapset mukana 'luovan kaupungin', 'innovatiivisen kaupunkikulttuurin' sekä 'elinvoimaisen ja vetovoimaisen kaupungin' kaltaisissa puhetavoissa, jotka muokkaavat tapojamme ajatella kaupungista. Puhetavoille on yhteistä se, että ne ovat syntyneet globalisaatioksi kutsutun yhteiskunnallisen markkinaehtoistumisen myötä. Niiden lähtökohtana on taloudellinen toiminta eli kulttuurin tehtävä on palvella taloudellisen dynamiikan välineenä. Talouden termein kulttuuri määrittyy silloin investointina. Lapsia taas tulisi kohdella itseisarvona, ei välineenä johonkin – vaikka sivistysideologisen kasvatuksen tähtäimessä tietysti on myös tulevan yhteiskunnan etu. Siksi riskinä on, että nykyiset kaupunkipoliittiset ajattelutavat osoittautuvat lapsillemme enemmän haitallisiksi kuin hyödyllisiksi.

Toisaalta kulttuurista on tulleet merkittävä tekijä kaupunkipolitiikassa – kenties sitä kautta myös lastenkulttuuri saa lisää painoarvoa. Helsingin kaupungin kulttuurisuunnitelma vuodelta 2000 määrittelee kulttuurin uusimman kerroksen näin:

Pasi Mäenpää on valtiotieteiden tohtori ja tutkija Helsingin yliopiston sosiaalitieteiden laitoksella. Mäenpää tutkii kaupunkia, kaupunkipolitiikkaa ja kaupunkisuunnittelua erityisesti julkisen tilan näkökulmasta.

"Kulttuuri on yhä selvemmin kaupunkikulttuuria, jossa talous, kulttuuri, imago ja elämäntapa nivoutuvat. Kulttuuri ei ole enää pyhää, vaan osa ihmisten arkea ja elämäntapaa. Kulttuuria kulutetaan niin kuin mitä tahansa tavaraestetiikkaa. Kulttuurikokemus on moni-

kerroksinen, jatkuva prosessi, virtaava tila kaupungissa, jossa ihmiset seikkailevat."

Lapset sopivat arkiseen tavaramaailman keskellä seikkailuun hyvin. Voisi jopa sanoa määritelmän osoittavan, että kulttuuri itse on muuttunut lapsenmieliseksi, ellei suorastaan lapselliseksi. Seurasaaren kupeessa, Läntisessä Pukksisaarella voi osallistua elämykselliseen keskiaikapahtumaan, jossa huopatöppösiin ja muinaiskauhtanoihin puettut lapset seuraavat isiensä miekkailunäytöksiä ja äitiensä spelttipuuronkeittoa rautakautisessa keittokodassa. Synnyttääkö seikkailuhenkinen, lapsenmielinen ja leikkilinen kaupunkikulttuurimme hyvää kulttuurikasvatusta? Mitä tulee lapsista, joiden isät ja äidit leikkivät kuin lapset?

Kirjallisuus

Benjamin, Walter 1986: Silmä väkijoukossa. Huomioita eräistä motiiveista Baudelairen tuotannossa. Odessa, Helsinki.

Koskela, Hille 2009: Pelkköierre. Gaudeamus Helsinki University Press, Tampere.

Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa & Sirpa Tani 2009: Kuinka tutkia lasten ja nuorten arjen maantiedettä? Terra 2009/1, 47–48.

Kyttä, Marketta & Anna Broberg & Maarit Kahila 2009: Lasten liikkumista ja terveyttä edistävä urbaani ympäristö. Yhdyskuntasuunnittelu 2009:2.

Lehtonen, Turo-Kimmo & Pasi Mäenpää 1997: Valtava mustekala. Kuinka kauppa-keskusta käytetään? Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1997:6.

Lilius, Johanna 2009: Lapsiperheet kaupungin keskustassa. Yhdyskuntasuunnittelu 2009:2, 44–49.

Raittila, Raija 2009: Lasten paikka yhteiskunnallisena ilmiönä. Terra 2009/1, 43–45.

Sennett, Richard 1990: The Conscience of the Eye. The Design and Social Life of Cities. Knopf, New York.

Terra 2009/1; Yhdyskuntasuunnittelu 2009:2.

Villanen, S. 2007. Talonvaltaus - kaupungin pelastus. Teoksessa Stranius Leo & Mikko Salasuo (toim.). Talonvaltaus liikkeenä - miksi squat ei antaudu? Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 19.

De Visscher, Sven & Maria Bouverne-de Bie (2008): Children's Presence in the Neighbourhood: A Social-Pedagogical Perspective. Children & Society, vol 22, no 6, 470–481.

Kirjastossa on tilaa lapsille

**MARI
HEINO**

Kirjasto on usein lapsen ensimmäinen kulttuurilaitos. Se on matalan kynnyksen paikka, johon ei tarvitse pukeutua hienosti tai muuten valmistautua. Sinne voi poiketa koulumatkalla tai hetken mielijohteesta. Lisäksi laaja kirjastoverkko ulottuu sellaisiin lähioihin, missä muita kulttuuripalveluja ei juuri ole. Kaikille avoimena tilana, jolla on laajat aukioloajat, kirjasto on omiaan näyttelytilaksi, johon lapset saavat esille taidettaan ja keräilykoelmiaan, sekä esiintymispaikaksi lastentahtumille.

Erilaisten verkko- ja mobiilipalveluiden yleistymisen yhteiskunnassa ja kirjastomaailmassa on nostanut esiin virtuaalisia palveluita fyysisten palvelupisteitten kustannuksella. On tärkeää, ettei kirjaston merkitys yhteisenä julkisena tilana pääse unohtumaan. Erityisen tärkeää maksuton ja turvallinen, lähellä kotia oleva yhteinen tila on lapsille, joiden on jo nuorina selvittävä pitkiä aikoja ilman vanhempia.

Kirjasto ehkäisee syrjäytymistä

Monelle lapselle kirjasto on ensimmäinen paikka, jossa hän toimii itsenäisesti asiakkaana. Sillä, miten kirjastossa pientä asiakasta kohdellaan, voi olla kauaskantoiset seuraukset. Kirjastoon voi poiketa kuka tahansa ilmaiseksi, ja sieltä löytyy

monenlaista ajanvietettä, kulttuuria ja tietoa. Tämä tekee kirjastoista merkittävän voiman, jolla voidaan ehkäistä lasten ja nuorten syrjäytymistä. Kirjasto on turvallinen paikka, johon voi tulla koulun jälkeen silloin, jos kotona ei ole kaikkia kunnossa. Siellä on lukemista, musiikkia, elokuvia, pelejä, tilaa, seuraa ja toivottavasti myös aikuisia, jotka välittävät ja ovat läsnä.

Kirjaston työntekijä on aikuinen, joka ottaa lapsen kysymykset vakavasti, kuuntelee mitä hänellä on sanottavana, mutta ei opettajan tavoin pyri ohjaamaan lasta tai edellyttä häneltä tietynlaista tulosta. Helsingin Etelä-Haagan kirjastossa on kokeiltu mm. uudenlaista Läksyhely -palvelua, jossa yksi työntekijä varaa iltapäivisin aikaa siihen, että hän voi auttaa lapsia kotitehtävien tekemisessä.

Kaupunginkirjasto osallistuu Helsingin lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman toteuttamiseen yhdessä muiden hallintokuntien kanssa. Päävastuussa hyvinvointisuunnitelmassa ovat nuoriso-, opetus-, sosiaali- ja terveystoimi. Suunnitelman tavoitteena on lisätä helsinkiläisten lasten ja nuorten hyvinvointia. Kaupunginkirjasto on mukana kahdessa kärkihankkeessa: iltapäivisin tarjottavan harraste- ja kerhotoiminnan kehittäminen ja kulttuurikasvatussuunnitelman laatiminen.

Kirjasto tukee lukuharrastusta ja kielellistä kehittymistä

Lukeminen on taideharrastus, mutta myös välttämätön opiskelun, tiedonsaannin ja yhteiskuntaan osallistumisen muoto. Siksi myös kirjaston rooli lukemisen tukijana on aina ollut monitahoinen. Toisaalta on pyritty tukemaan koulun päämääriä, lukemaan oppimista ja lukutaidon kehittymistä, toisaalta on tuettu vapaa-ajalla tapahtuvaa omaehtoista lukuharrastusta. Kirjastojen näkyvin lukemiskasvatuksen muoto, kirjavinkkaus, sijoittuu tarkoitukseltaan näiden väliin. Se on kirjaston henkilökunnan tekemää kirjojen esittelyä koululuokille joko koulussa tai kirjastossa. Vinkkauksen tarkoituksena on innostaa lapsia lukemaan ja auttaa jokaista lasta löytämään itseään kiinnostavaa luettavaa. Helsingin kaupunginkirjastossa tehtiin yli 400 kirjavinkkausta vuonna 2008, ja niihin osallistui yhteensä n. 8700 oppilasta. Asiaan panostetaan siis paljon. Silti ei ole olemassa tutkittua tietoa siitä, mitkä vinkkauksen vaikutukset oikeasti ovat. Innostaako se lukemaan sellaisiakin lapsia, joille kirjojen maailma muuten jäisi vieraaksi, vai hyötyvätkö siitä vain ennestäänkin innokkaat lukijat?

Uusinta kirjavinkkauksen alalla edustaa Espoossa kehitetty Kumukivinkkaus, jossa yhdistetään eri taiteenaloja, kuvaa, musiikkia ja kirjallisuutta. Kumuki on kehitetty erityisesti nuorille, mutta soveltuu monipuolisuudessaan ja viihdyttävyydessään myös lapsille.

Kirjastojen lastenaineistoon erikoistuneet työntekijät ovat todellisia lastenkirjallisuuden asiantuntijoita. He seuraavat jatkuvasti uutta ilmes-tyvää lastenkirjallisuutta, ja tämä asiantuntemus on lasten ja vanhempien käytettävissä, kun he etsivät luettavaa. Valitettavasti lisäänty-nyt itsepalvelu on antanut joillekin

asiakkaille sen kuvan, että kaikesta toiminnasta kirjastossa olisi selvittävä yksin, ja siksi avun kysymistä kirjojen valinnassa ehkä turhaan arkaillaan.

Kirjaston henkilökunnan asiantuntemuksesta voi hyötyä myös kotoa käsin, sillä Helsingin kaupunginkirjastolla on jo useita vuosia ollut alakoululaisille suunnatut verkkosivut, joiden keskeinen sisältö koostuu erilaisista kirjastoam- mattilaisten laatimista lukuvinkeistä sekä lasten omista kirja-arvosteluis- ta. Edelleenkin kirjallisuus, lukemi- nen ja kirjoittaminen ovat merkittävässä roolissa lastensivuilla, mutta niiden rinnalla nettiotus Kirviö esit- telee monenlaista muutakin kult- tuuria: elokuvia, musiikkia, pelejä ja näyttelyjä.

Perinteiset lukuvinkit ovat saaneet rinnalleen kuunneltavia luku- vinkkejä ja koululaiset ovat kerto- neet omista suosikeistaan videolla. Keskustelufoorumi Jutturuudussa käyttäjät vaihtelevat lukuvinke- jä ja juttelevat suosikkikirjoistaan. Keskustelu saa rönstyillä koululais- ten maailmassa vapaasti ja Kirviö osallistuu jutusteluihin tarvittaes- sa. Mielenkiintoisia keskustelu- ja on käyty mm. tekijänoikeuksis- ta ja kirjoitusten kielioppivirheistä alkaen lempikarkkeihin ja Lintsin suosikkivekottimiin.

Kirviön sisällä asuu pieni kansan- valistaja, joka näyttäytyy uutispals- talla. Kirjaston oman tiedotuksen rinnalle Kirviö uutisoi kirjallisuus- palkinto- ja muita kulttuuriuutisia, jotka eivät ehkä kiinnosta valtaosaa varhaisnuorista, mutta Kirviö katsoo velvollisuudekseen tiedottaa niis- tä. Lisäksi Kirviön uutiskynnyksen ylittävät muiden toimijoiden palve- lut ja tilaisuudet, jotka ovat koulu- laisille maksuttomia ja joiden sisältö on jollakin tavoin kytkettävissä kir- jastopalveluihin. Kaupungin hallin- tokuntien tiedotteista Kirviön uutis-



palstalle pureskellaan satunnaisesti esim. nuorisosaiankeskuksen, kulttuurikeskuksen tai kaupunginmuseon toimintaan liittyviä uutisjuttuja.

Kirjasto tarjoaa mahdollisuuden tutustua kirjaklassikoihin, elokuva-aarteisiin, pelihelmiin, musiikin monimuotoiseen maailmaan ja muihin kulttuurielämyksiin myös sellaisille lapsille, joiden kotona ei kulttuuria juurikaan harrasteta. Kirviö poimii verkkosivuilleen kultahippuja, joiden innoittamina koululaiset toivottavasti ryntäävät kirjastoon aarrejahtiin.

Merkittävin osa lapsen kielen kehityksestä tapahtuu alle kouluikäisenä. Kansanperinteen viisautta ovat lapsille kautta aikojen kerrotut sadut loruleikit, joiden kautta on välitetty niin ihmiselämän myyttisiä totuuksia kuin kielen oppimisen alkeitakin. Satutunnit ovatkin kirjastojen alle kouluikäisille suunnatun toiminnan perinteisin muoto. Niitä on pidetty Helsingin kirjastoissa 1900-luvun alusta asti. Niiden rinnalle ovat tulleet yhä pienemmille vauvoille suunnatut lorutuokiot ja päiväkotien kanssa tehdyt yhteistyöprojektit. Rikhardinkadun kirjastossa on kokoontunut vauvojen runokylpylä vuodesta 2007 alkaen. Sen vetäjinä toimivat Annantalon taidekeskuksen sanataideohjaajat. Vuonna 2008 Helmet-kirjastoissa toteutettu Koro koro kirjastoon -projekti toi vauvojen lorutuokiot myös lähioiden kirjastoihin. Ruotsinkielisten päiväkotien kanssa vuosina 2007 ja 2008 toteutetussa Bokbiten-projektissa päiväkotien henkilökunnalle annettiin kirjallisuuteen ja tiedonhankintaan liittyvää koulutusta, ja päiväkodeille koottiin lainattavia kirjakasseja.

Valitettavasti kirjaston arjen pyörittäminen vaatii henkilökunnan työpanoksen siinä määrin, että edellä selostettujen uusien toimintamuotojen kokeilu on mahdollista yleensä vain erillisen projektirahoi-

tuksen avulla. Siksi ne usein jäävät kertaluontoisiksi, ja jatkuvuuden takaaminen on vaikeaa. Eräs ratkaisu pysyvien uusien toimintojen kehittämiseen voisi tulevaisuudessa olla kulttuuritoimijoiden yhteistyö, johon kirjastotilojen laaja verkosto tarjoaisi hyvät mahdollisuudet.

Lastenkulttuurin rajat koetuksella

Asiakkaalle tarkoitetut tietokoneet tulivat kirjastoihin 1990-luvulla Internetin läpimurron myötä, ja siitä lähtien kirjastoissa on pohdittu tietokoneitten ja niillä pelattavien pelien paikkaa lastenkulttuurin kentässä. Pitkään mietittiin myös sitä, kuuluvatko tietokoneet ylipäänsä kirjastoon. Eikö niiden tarjoama kiihkeärytminen ja hedonistinen pelimaailma ole suorastaan vastakohta keskittymistä vaativalle ja syvällisyydellään palkitsevalle lukiemiselle, jota jokaisen lapsen toivottiin harrastavan? Nykylasten näkökulmaa asiaa kuvastaa eräältä lapselta tullut vastaus, kun keskusteltiin siitä, johtaako koneiden ympärillä tapahtuva metelöinti tietokoneiden poistamiseen kokonaan: ”Eihän tää sitten mikään kirjasto oliskaan!”

Nykyään tietokoneet ovat siis kiistämätön osa kirjaston palveluita, ja arkea ovat myös koneiden käyttöön liittyvät ongelmat. Varsinkin pienissä kirjastoissa, joissa ei ole erillisiä lastenosastoja, lasten ääntä tuottava tietokoneiden käyttö ja aikuisasiakkaiden vaatima hiljaisuus ovat usein törmäyslinjalla. Vakavampi ongelma on pelien aiheuttama riippuvuus, johon kirjastojen henkilökunta valitettavan usein törmää. Kirjastossa esiintyvät käyttäytymis- ja peliriippuvuusongelmat nostavat esiin kysymyksen kirjaston kasvatusvastuusta. Missä vaiheessa kirjaston henkilökunnan pitäisi puuttua esimerkiksi selvästi peliriippuvuudesta kärsivän lapsen ongel-

miin ottamalla yhteyttä vanhempiin ja asettamalla yhdessä rajoituksia pelaamiselle?

Eräs tapa päästä yhteisvastuuseen lapsista ja nuorista huolehtimisessa ovat monissa Helsingin kaupunginosissa toimivat kaupungin työntekijöiden yhteistyöryhmät, joissa lasten ja nuorten kanssa eri sektoreilla työskentelevät henkilöt tapaavat ja vaihtavat tietoa alueen tapahtumista. Nämä ryhmät ovat myös kirjaston työntekijöille tilaisuus tavata opettajia, nuorisotyöntekijöitä ja sosiaalityöntekijöitä ja saada ammattilaisten ohjeita vaikeimpiin tilanteisiin. Samalla kirjastolaiset voivat kertoa kirjastossa tapahtuvasta vapaa-ajan käytöstä, joka helposti jää pimentoon muilta lasten kanssa toimivilta.

Tekniikan kehitys johtaa yhä mielenkiintoisempiin rajatapauksiin. Perinteiset tietokonepelit sentään muistuttivat muita lapsille suunnattuja taidemuotoja, kuten elokuvaa. Nykyään suositut toiminnalliset pelit, joissa pelaaja voi vaikuttaa pelin tapahtumiin omilla liikkeillään (esim. urheilu- ja tanssipelit), testata laulutaitoaan (Singstar) tai yrittää soittaa rock-kappaleen oikein painelemalla muovikitaran nappuloita (Guitar hero) herättävät jälleen kysymyksen, onko näitten pelien paikka kirjastossa. Ovatko ne lastenkulttuuria tai kenties urheilua tai huvipuistolaitteiden kaltaisia vekottimia? Toistaiseksi vastaus on ollut, että lastenkulttuuria ne ovat, ja uudenlaiset pelit on toivotettu tervetulleiksi kirjaston valikoimiin. Kirjastoissa on myös järjestetty peli-iltoja, joissa lapset ovat voineet tulla kirjastoon pelaamaan. Tulevaisuudessa näittenkin pelien pelaaminen kirjastossa voi olla jokapäiväistä hupia, mutta se on jälleen uusi haaste kirjastojen tiloille, jotka enimmäkseen eivät mahdollista näin paljon ääntä tuottavaa ja tilaa vaativaa toimintaa.

Onko tulevaisuuden kirjasto käyttäjien muodostama yhteisö?

Perinteisesti lukeminen on nähty yksinäisenä toimintana, jossa kaikki olennainen tapahtuu kirjan ja lukijan välillä. Silti lukeminen on aina ollut myös sosiaalista. Lukeva ihminen haluaa usein myös keskustella kirjoista ja niiden herättämistä ajatuksista. Tämä lukemisen sosiaalinen puoli, johon tarvitaan toisia ihmisiä, on noussut yhä voimakkaammin esiin viime aikoina. Lukupiirit ovat nousseet suureen suosioon, ja Internet tarjoaa monenlaisia keskustelupalstoja ja blogeja kirjoista kiinnostuneille. Niinpä myös kirjastoissa on alettu miettiä, miten kirjasto voisi olla selkeämmin sosiaalinen yhteisö. Useissa kirjastoissa kokoontuu jo lukupiirejä, ja erilaisia tapoja, joilla asiakkaat voisivat vinkata toisilleen luettavaa on kokeiltu. Erityisen luontevaa tällainen on juuri lapsille, joille ikätoverien lukuvinkit ovat aina olleet pätevämpiä kuin aikuisten kasvattavat suositukset.

Myös kirjastojen tietokannossa on tullut mahdolliseksi, että asiakkaat voivat kirjoittaa kirja-arvosteluja toisten asiakkaiden luettaviksi. Asiakkaiden mukaanotto palveluiden kehittämiseen ja tekemiseen tulee varmasti yleistymään, mutta se vaatii myös asennemuutosta kirjaston henkilökunnalta.

Lukukokemuksien jakaminen on tavoitteena myös Helsingin kaupunginkirjaston vuoden 2010 Oiva Kassinen – Lilla läskassen -projektissa. Siinä perheille tehdään lainattavaksi kirjakasseja eri teemoista. Kirjakassiin sisältyy 3-7 kirjaa, lelu ja lukupäiväkirja. Ideana on, että perhe lainaa kassin, lukee kirjoja yhdessä, ja kertoo lukupäiväkirjassa tekstein ja piirroksin kirjojen herättämistä ajatuksista. Näin lukukokemuksia voidaan jakaa sekä perheessä että

toisten perheiden kesken. Kasseja on sekä suomen- että ruotsinkielisiä, ja projekti on osa Helsingin kaupunginkirjaston 150-vuotisjuhlintaa.

Helsingissä on suunnitteilla 2010-luvulla toteutettava keskustakirjasto, joka voi oikein suunniteltuna mahdollistaa myös aivan uudenlaista kirjastotoimintaa. Toivottavasti keskustakirjastossa huomioidaan hyvin lapsikäyttäjät. Eräänlaisena ihanteena kirjaston henkilökunnan mielessä kangastelee Tukholman ”Rum for barn”, jossa lapsiperhe voi vietää koko päivän nauttien ilmaiseksi kirjojen ja lastenkulttuurin maailmasta viihtyisässä ympäristössä. Odotukset keskustakirjastoa kohtaan ovat myös Turun uuden kirjastotalon myötä kasvaneet. Turun kirjaston valtavat päivittäiset kävijämäärät ovat osoittaneet, että keskustassa olevalle uudelle ja viihtyisälle kirjastolle oli olemassa selkeä kysyntä. On myös mielenkiintoista huomata, miten oikeassa paikassa oleva tila imee puoleensa toimintaa. Turussa eri tahot ottivat yhteyttä heti uuden talon valmistuttua järjestääkseen erilaisia toimintaa. Myös Tanskan kirjastoissa paljon tapahtuvaa työpajatoimintaa, jossa ulkopuolisen vetäjän johdolla askarrellaan tai tuunataan, olisi mahdollista tuoda Suomeenkin.

Toisaalta Turku tarjoaa myös pelottavan esimerkin, koska siellä uusi pääkirjasto johti useiden lähikirjastojen sulkemiseen. Tämä on Helsingissäkin yksi keskustakirjastoon liittyvä uhkakuva. Lähikirjastot ovat usein juuri lapsiperheille tärkeä henkireikä lähioissa, joissa palvelut ja lasten ajanviettomahdollisuudet voivat muuten olla vähissä. Toivoa sopiikin, että keskustakirjaston hinta ei ole juuri lapsiperheille kostautuva palveluiden supistus.

Oman haasteensa Helsingin kirjastoille tuo yhä lisääntyvä monikulttuurisuus. Jo nyt maahan-

muuttajalapsen vaativat uudenlaista asiantuntemusta niin kirjavinkkauksessa kuin tapahtumien suunnittelussakin. Erikielisten satutuntien järjestäminen yhteistyössä esim. maahanmuuttajien järjestöjen kanssa voi olla tulevaisuudessa arkipäivää. Kannelmäen kirjastossa on myös ollut maahanmuuttajalapsille erityisesti räätälöity Läksyhelp, joka alkoi lasten vanhempien toivomuksesta yhteistyössä nuoristotoimen kanssa. Kaupunginkirjastossa on alettu kartoittaa mahdollisuuksia maahanmuuttajataustaisten henkilöiden rekrytointiin. Voisi olla hyväksi, että henkilökunta olisi tulevaisuudessa asiakaskunnan näköinen.

Tulevaisuuden kirjasto on siis toivottavasti yhä paikka, jossa lapsi voi olla turvallisesti ja omilla ehdoillaan – yksin tai yhdessä perheensä kanssa. Kirjastossa on myös turvallisia aikuisia, joita lapsen on helppo lähestyä, ja joilla on aikaa hänelle. Kirjastossa voi harrastaa muutakin kuin lukemista tai tietokoneen käyttöä, siellä voi olla työpajoja, kerhoja ja esityksiä. Halutessaan lapsi voi myös osallistua kirjaston muodostamaan yhteisöön kertomalla lukukokemuksistaan tai vaikka luomalla taidetta kirjaston tiloissa. Hän saa äänensä kuuluviin kun kirjastoon kehitetään uusia palveluja. Kirjasto on osa hänen arkeaan ja hyvää elinympäristöä tarjoamalla tietoa, viihdettä, elämyksiä ja sosiaalisia verkostoja.

[Mari Heino on Viikin kirjaston johtaja. Viikin kirjasto on Helsingin kaupunginkirjastoon kuuluva lähikirjasto Koillis-Helsingissä.](#)

Monikulttuurinen taidekasvatus kriittisen yhteisöllisyyden rakentajana

**HELENA
OIKARINEN-
JABAI**

Taidekasvatus on viime vuosikymmenien aikana siirtynyt yhä enemmän koulujen ulkopuolelle, mikä huolestuttaa taideopettajia. Myönteisenä voisi pitää sitä, että kun koulun monopoli yhtenä taiteen määrittäjänä rikkoutuu, tulee tilaa uusille ilmaisumuodoille. Koulumaailman rakenteiden ulkopuolella on myös mahdollista kehittää uudenlaista taidepedagogiikkaa. Varjopuoli on, että vaihtoehtoihin taidekasvatusprojekteihin ja yksityistunneille hakeutuu valikoitu joukko lapsia ja nuoria. Näin taideopetus eriarvoistuu. Taidekasvatuksen opetuksen käytännössä onkin yhä enemmän alettu kiinnittää huomiota kriittisten taiteen tekijöiden ja vastaanottajien kasvattamiseen, kulttuuriseen luku-, katselu- ja kuuntelutaitoon sekä taiteen merkitykseen sosiaalisen kypsymisen välineenä. Taidepedagogiikan liittyessä kulttuurikasvatukseen käsitys taiteesta ja estetiikoista laajenee, jolloin sitä on helpompi opettaa eri kouluainesten yhteydessä ja yhteistyössä kulttuuri-instituutioiden kanssa. Taidekasvatus muotoutuu myös luontevasti osaksi monikulttuurisuuden ymmärtämistä.

Tässä artikkelissa tarkastelen erityisesti 'monikulttuuriseksi' nimetyn taidekasvatuksen suhdetta muuhun taide- ja kulttuurikasvatukseen. Pohdin monikulttuurisuuden käsitteen historiallisia taustoja ja määrittelyä taiteen ja kasvatuksen konteksteissa. Lopuksi esittelen joitakin lähestymistapoja, jotka tukevat taidekasvatuksen ja monikulttuurisuusnäkökulmien yhdistämistä kriittiseksi monialaiseksi pedagogiaksi.

Moninaistuva taidekasvatus

Kansalaisten kuuluminen erilaisiin etnisiin ja uskonnollisiin ryhmiin on 2000-luvun Euroopassa muotoutunut ongelmalliseksi kysymykseksi, johon vetoamalla luodaan niin tulevaisuuden ratkaisumalleja kuin uhkakuviakin. Esimerkiksi Englannissa, Ranskassa, Hollannissa ja Tanskassa, joissa suurella osalla kansalaisista on ei-eurooppalainen tausta, kulttuurien moninaisuutta ei voi ohittaa kansallisen politiikan teossa. Suomessa maahanmuuttajaväestöä on suhteellisen vähän. Silti monikulttuurisuuden käsite on juurtunut virasto- ja arkikieleenkin.

Lähtökohtaisesti virallisten monikulttuurisuuskeskustelujen pyrkimyksenä lieenee kulttuurien välisen ymmärryksen laajentaminen. Usein termillä viitataan erilaisiin sosiaaliin ja poliittisiin integraatiotavoitteeniin, joskus myös hallinto- kansalaisuus- ja kulttuurikeskustelujen uudelleen arviointiin. Käytännössä monikulttuurisuutta käytetään ulkomaalaistaustaiseen väestöön viittavana laeana ylesterminä. Kulttuuri ymmärretään moni-sanaan liitettyinä maahanmuuttajaväestön tai suomalaisesta keskivertonormista poikkeavien yksilöiden ominaisuudeksi. Viime aikoina monikulttuurisuudesta on suomalaisessa populaari-puheessa muotoutunut - monien Euroopan maiden trendejä noudattaen - eräänlainen kansallisen yhteinäisyyden vastapooli.

Taide- ja kulttuuripolitiikassakin yhteisöjen moninaistuminen on huomioitu. Monilla eurooppalaisilla nykykirjailijoilla, muusikoilla ja visuaalista taidetta tekeillä on juuret entisissä siirtomaissa, ja he ovat tuoneet esteettisiin ilmaisutapoihin myös erilaisia näkökulmia. Tämä ei kuitenkaan ole horjuttanut taideintituutioiden elitistisiä ja kaupallisia, lähtökohtaisesti länsimaisia rakenteita. Taiteesta ja viihteestä on entistä selkeämmin tullut markkinavetoista. Toisaalta vaihtoehtoisia malleja tarjoavia alakulttuureja on runsaasti ja teknologian kehitys mahdollistaa myös niiden levittäytymisen.

Taidekasvatuksen kontekstissa on pyritty dekonstruoimaan länsimaisia taidekäsitteitä ja arvioimaan taiteen yhteisöllisiä ja yksilön maailmaan kiinnittäviä funktioita uudelleen. Erityisesti Pohjois-Amerikassa on pohdittu taidekasvatuksen uusia linjauksia ja monikulttuurisuuden käytänteitä. Suomessakin herättiin viime vuosisadan loppupuolella tarkastelemaan taidekasvatusta kokonaisvaltaisemmin osana oppimista

ja sosiaalisen ymmärryksen laventamista. Tästä huolimatta taiteen merkitys kasvatuksessa ymmärretään usein kapea-alaisena erityistaitojen omaksumisena, muita koulun asettamia tavoitteita pönkittävinä harjoitteina tai ”korkeakulttuuristen” perustietojen sisäistämisenä.¹

Huolimatta lähes kaikkialla yhteiskunnassa vellovasta luovuuspuheesta opetussuunnitelmissa taideaineiden tuntimääriä on vähennetty. Tämä viestittää siitä, että taiteellista toimintaa ei mielletä yhtä tärkeäksi kuin vaikkapa matematiikkaa tai kielten oppimista. Peruskoulun opettajan koulutukseen kuuluu yksi syventymiskohde, joka voi olla taideaine. Vaikka opettajat haluaisivat soveltaa taidekasvatukseen liittyvää osaamistaan opetuksessa, monet kokevat opetussuunnitelman vaatimukset niin sitoviksi, että pitäytyvät niiden taideaineita vähättelevissä malleissa.²

Taideopetuksen vähentyessä kouluista erilaisia, tavallisesti lyhytkestoisia joko koulujen tai kulttuurilaitosten puitteissa toteutettuja taideprojekteja järjestetään yhä enemmän. Usein näissä on mukana myös monikulttuurisuuden eetos. Monikulttuuriseksi nimetty taideopetus on kirjavaa. Se voi viitata esimerkiksi ulkomaalaistaustaisten lasten ja nuorten huomioimiseen taiteen tekijöinä ja vastaanottajina, suomalaistaustaisten valistamiseen oman perinteen moninaisuudesta, moninaisuuden käsittelyyn taiteen keinoin luokkayhteisöissä tai erilaisten taidemuotojen esittelemiseen.

Kenen monikulttuurisuus?

Uskomus länsimaisen kulttuurin erityisyydestä elää vahvana. Erityisesti valistusaika maailmanvalloitus- ja sivistämisprojekteineen loi pohjaa kulttuurien arvottamiselle.³ Tällöin myös luotiin ajatus ’rodullisista’ omi-

¹ Oikarinen-Jabai 2001

² Ibid.

³ McEvilley 2002





naisluonteista, joilla oikeutettiin Euroopan valloittamien alueiden asukkaiden hyväksikäyttö. Toiseksi luokiteltujen kansojen ja heidän taiteensa nimeäminen primitiiviseksi ja sosiaalisesti aktiviteetiksi syntyi eurooppalaisen kolonialismin vana-vedessä oikeuttamaan siirtomaaimperiumien valtaa.⁴

Rasheed Araeenin mielestä monikulttuurisuus, erityisesti kuvataidekeskusteluun liitettynä, on jatkoa modernistiselle keskustelulle, jossa Länsi ilmaisee oman näkemyksensä siitä, ketkä se hahmottaa toiseksi. Kun valkoisten eurooppalaisten taiteilijoiden katsotaan liikuvan universaalilla taiteen kentällä, niin taiteilijoiden, joiden kulttuuriset juuret tai 'rodulliset' piirteet merkitsevät heidät ei-eurooppalaistaustaisiksi, odotetaan linkittävän työnsä kulttuuriin juuriinsa. Tämän yhteyden on oltava selkeä, jotta heidän teoksensa voidaan nähdä autenttisenä ilmaisuna heidän toiseudestaan.⁵ Suomalaisella taidekasvatuksen kentällä ei-eurooppalaiset taiteilijat saavat tavallisesti edustaa monikulttuurisuutta, kun länsimaiset taiteilijat mielletään taiteen edustajina.

Kulttuuri-instituutioilla on ollut tärkeä tehtävä eurooppalaista historiaa ja identiteettiä "muista" erillaiseksi ja vastakkaiseksi luotaessa. Esimerkiksi museot ovat olleet keskeisiä paikkoja, joissa eurooppalaista identiteettiä on rakennettu Euroopan ulkopuolelta varastettuja taidearteita - ihmiskunnan primitiivistä ja viatonta menneisyyttä - vasten. Museoista onkin kehittynyt tärkeitä agentteja kansallisten identiteettien määrittelyprosesseissa. Se, että monien 'villien' taiteellisella ilmaisulla on eurooppalaisiin verrattuna pidemmät perinteet ja syvämmät sosiaaliset ulottuvuudet, on kertonut heidän kyvyttömyydestään taipua kehityksen virtaan.⁶

Suomenlinnasta kesäkuulta 2010. Kuva hankkeesta Minun Helsinki.

⁴ Araeen 2002

⁵ Ibid.

⁶ Sandahl 2002

Kansallisvaltioiden synnyttämisprosesseissa taiteella luotiin eroa meidän ja muiden, kehittyneiden ja kehitymättömien kansalaisten välille. Samoin kuin 'vähemmän kehittyneisiin kansoihin' kuuluvien, ei naisten eikä työväenluokkaisten taiteellista toimintaa nähty 'oikeana taiteena'. Yhä edelleen tällainen taide sijoitetaan tavallisesti traditionaalisen tai etnisen taiteen kehikkoon. Taidemaailman konsensuksen ulkopuolelta tuleville taiteilijoille ei sallita taiteen kentällä rajojen ylittämisiä, tai niitä ei ainakaan noteerata.⁷

Kun tiettyjen ryhmien taiteellinen tuotanto lokeroidaan, suljetaan pois yksilöt, jotka eivät toimi niiden odotusten mukaan omaa taidettaan tuottaessaan. Poissuljettuja ei hyväksytä valtavirtaan. Kaiken kaikkiaan taidetta määrittelevät elitistiset arvot, eikä keskiluokan ulkopuolisia kansalaisia nähdä merkityksellisinä taiteen tekijöinä.⁸ Moderni taidehistoria on eurosentrinen ja luokkasidonnainen narratiivi (vrt. Araeen 2002). Tästä johtuen ei-keskiluokkaisten tai maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten saattaa olla vaikea sisäistää taidekasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita. Heitä myös harvoin tuetaan omien esteettisten lähtökohtiensa kehittämisessä.⁹

Universaalia kulttuuria vai erojen vuoropuhelua

Nationalistiset teorit tuottavat yksinkertaistettuja näkemyksiä esteettisestä. Tämä johtaa väistämättä tietyyntyyppisen ihmisen arvottamiseen – olipa sitten kysymys kehoista tai mielistä. Yhteiskunnallisten sosiaalisten suhteiden estetisoiminen edesauttaa rasismia tukevien näkemysten olemassaoloa ja jatkuvuutta. Jotta vastakkainasetteluja saataisiin purettua, olisi kyseenalaistettava ja dekonstruoitava yhteiskunnan tuottamia arvoja ja identiteettiraken-

nelmia.¹⁰ Taiteen ja taidekasvatuksen puitteissa tätä on mahdollista tehdä tutkimalla ja kokemalla elettyä kulttuuriamme, kuten kieltä, kehoa, visuaalisia representaatioita, musiikkia, sosiaalisia yhteyksiä ja yhteisöjä. Taide mahdollistaa myös ihmisten välisten erojen rakentavan tarkastelun.¹¹

Monikulttuuristen lähestymistapojen ongelmana Alana Lentin näkee niiden kytkökset Unescon valitsemaan lähestymistapaan, joka ei huomioinut 'rodun' hyödyntämisen merkitystä eurooppalaisen kansallisvaltion poliittisissa projekteissa, vaan tulkitsi rasismia yksilöiden henkilökohtaisten ennakkoluulojen synnyttämäksi ilmiöksi. Korvaamalla 'rodun' kulttuurilla Unescon projekti syrjäytti imperialismiin, orjuuteen, luokkaepätasa-arvoon, tiukkaan maahanmuuttopolitiikkaan ja myös natsien kansanmurhaan liittyvät kysymykset. Näin rodun keskeinen asema eurooppalaisten kansallisvaltioiden synnyssä oli helppo unohtaa ja luoda moderni 'roduton' länsimainen yhteiskunta, joka käy sotaa terrorismia ja maahantunkeutujia vastaan niin rajojensa ulko- kuin sisäpuolellakin. Rodusta siirryttiin uudensuuntaamiseen erilaistamisen tapoihin. Näissä keskeisinä nimittäjinä olivat identiteetti ja kehitys.¹²

Eurooppalaisissa monikulttuurisuuskeskusteluissa on viime vuosina korostunut kansalaisuuksien ja eurokansalaisuuden kohtaaminen ulkopuolisiksi miellettyjen kanssa. Esimerkiksi Britanniassa kansalaisuuteen kuulumisen ehtoja on kiristetty kansallisuustestejä vaativalla lainsäädännöllä ja 'kuviteltuja' kansallisia yhteisöjä vahvistamalla.¹³ Huolimatta pohjoismaisista yrityksistä uudistaa representaatioita ja tuottaa tuoreita identiteettirakennelmia täälläkin suljetaan rajoja, juututaan kansallisiin identiteetteihin ja pois suljetaan

⁷ Kadi 1998

⁸ Ibid.

⁹ Lappalainen 2002; Oikarinen-Jabai 2001

¹⁰ Balibar 1991; Razack 1998, 12

¹¹ Ballengee-Morris, Stuhr 2001; Berry 2000

¹² Lentin 2004a, 2004c, 76; Ajagan-Lester 2000, 244–245

¹³ Yuval-Davis 2004

tai marginalisoidaan poikkeavat äänet. Markkinakeskeinen toimintakulttuuri pakottaa kulttuurityöntekijät ja -asiantuntijat valtaviiran myötäilijöiksi.¹⁴

Suomalaiset opetus suunnitelmat ja koulutuspoliittiset dokumentit välittävät sukupuoletonta, luokatonta javalkoista neutraaliakansallisuutta.¹⁵ Monikulttuurisiksikin nimetyissä taidekasvatusprojekteissa etnisistä, sukupuoleen, ihonväriin tai luokkaan liittyvistä eroista usein vaietaan.¹⁶ Angloeurooppalaista traditiota pidetään itsestäänselvyytenä, suomalaisuutta ei käsitellä kansallisena representaationa eikä valkoista ja sen eri nyansseja ei mielletä värinä.¹⁷

Monikulttuurisuuskampanjoissa ulkonäöltään alkuperäisistä suomalaisista poikkeaviksi mielletyt saavat edustaa eksoottista toiseutta. Lastenkirjojen ja oppikirjojen hahmot ovat pääsääntöisesti valkoihaisia.¹⁸ Valtaosa televisiomainoksista rakentaa suomalaisuutta valkoiseksi ja muunväriset suomalaisuudet suljetaan melko tarkoin kuvaston ulkopuolelle. Suomalaisuuteen liitetään usein aitous ja rehtiys, kun taas 'toiset' saavat edustaa jotakin muuta.¹⁹

Tarja Pääjoki toteaa, että vaikka suomalainen monikulttuurisuusdiskurssi sisältää paljon muutospuhetta, niin koulun käytännöt ovat ristiriidassa tämän puheen kanssa.²⁰ Sirpa Lappalaisen mukaan suomalainen kasvatus ja koulutus ovat pitkään perustuneet kulttuurisen homogeenisuuden uskomukselle. Nykyisin varhaiskasvatuksessa toteutetun monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtana on ajatus kulttuurisista eroista, joita on opittava suvaitsemaan.²¹

Simon Sheikin mielestä monikulttuurisen taiteen parissa työskentelevien tulisi tukea avointa, prosessinomaista identiteetin ja subjektiviteetin rakentumista. Tämä tapahtuu tarttumalla epäau-

tenttiseen, hetkelliseen ja paikantumattomaan. Epäautenttisuuden näytteillepanolla voidaan purkaa toiseuden fetisointia ja eksotisointia. Tässä prosessissa kulttuurilaitosten ja niiden sisään- ja poissulkevien mekanismien horjuttaminen on tärkeää. 'Toisten' identiteettien sisällyttäminen kulttuuri-instituutioihin avoimuuden ja suvaitsevaisuuden nimissä ei riitä, vaan laitosten on haastettava itsensä kulkemaan kohti radikaalia demokratiaa.²² Tämä edistää moninaisuuden hyväksymistä kaikilla yhteiskunnallisilla kentillä ja normatiivisten kansallisten identiteettien ja niihin liittyvien mielikuvien horjuttamista.

Vähemmistöt kansallisten ja 'rodullisten' erojen purkamisen tukena

Suomessa vedotaan usein siihen, että jälkikolonialistiset kysymykset ja käsitteet eivät ole historiamme ja taustamme vuoksi olennaisia yhteiskunnassamme. Jos ulkomailta tuotetut ja käännetyt käsitteet tuntuvat vierailta, niiden avaamista edesauttaa paneutuminen omien vähemmistöjemme historiaan, heistä rakennettuihin representaatioihin ja identiteettien uudelleenrakennusprosesseihin. Näin voidaan nivoa jälkikolonialistisia kysymyksiä omaan kulttuuriseen kontekstiimme. Meillä on myös oma siirtomaahistoriamme.

Maassamme on käyty tuskin lainkaan syvällistä keskustelua saamelaiden, romanien ja muiden vähemmistöjen suhteesta valtakulttuuriin.²³ Monikulttuurisuuden kontekstissa saamelaisia käsitellään usein yhtä eksotisoivasti kuin muita 'etnisiä' ryhmiä ja romanit marginalisoidaan. Perusopetuksen kontekstissa vähemmistöihimme ja maahanmuuttajataustaisiin liittyviä ennakkoluuloja harvoin tunnustetaan, ja eteen nousevat kysymykset

¹⁴ Sheikh 2002

¹⁵ ks. Gordon 2002; Palmu 2002; Lappalainen 2002, 2006

¹⁶ Oikarinen-Jabai 2008, 24

¹⁷ Dyer 2002; Gordon 2002, 54; Lappalainen 2002; Oikarinen-Jabai 2008, 151

¹⁸ Oikarinen-Jabai 1999

¹⁹ Rossi 2003, 206–207

²⁰ Pääjoki 2004, 63

²¹ Lappalainen 2006, 37–39

²² Sheikh 2002

²³ Oikarinen-Jabai 2008; Puuronen 2006

ohitetaan vetoamalla yhtäältä suomalaiseseen luontaiseen tasa-arvoisuuteen, toisaalta koulun tehtävään (suomalaisen) perinteen jatkajana ja kolmantena taiteen universaaliin kieleen, joka ei tunne eroja.²⁴

Saamelaiset ja romanit ovat olleet Suomen eksoottisia toisia jo ennen maahanmuuttajia. Tummaihoisia maahanmuuttajia kutsutaan myös usein 'mustalaisiksi'. Tummuus näyttäytyy yhdistävänä tekijänä, vaikka sen kantajilla ei olisi mitään muuta yhteistä.²⁵ Tobias Nilsson toteaa, että vaikka monet romanit Ruotsissa ovat Ruotsin kansalaisia, eivätkä he ole maahanmuuttajia tai 'mustia' heidän paikantumisiaan voidaan kuitenkin tarkastella jälkikolonialistisessa kehyksessä. Suhteessa 'valkoisuuteen' ja sen hegemoniseen yliotteeseen romanit ovat edustaneet ja edustavat 'toiseutta'.²⁶

Muun pohjoismaisen elokuva-tuotannon tavoin romanit ja saamelaiset ovat suomalaisissa elokuvissa olleet eksoottisia tummapintaisia toisia, vaikka heitä pitkään näytelivät valtaväestöön kuuluvat.²⁷ Lappi on paikka jonne tullaan Etelästä. Tulijat ovat aina yksinäisiä henkilöitä tai löyhii ryhmiä. Saamelaista yhteisöä elokuvissa ei juuri kuvata. Saamelainen on lähes poikkeuksetta yhteisöstään erillään oleva, joutilaana venkoileva olento, jonka tehtävänä on olla Lappiin karanneen tai seikkailevan lantalaisen statisti matkalla takaisin kohti omaa yhteisöään, tai vain tyydyttää katselijan etnistä uteliaisuutta. Vanhoissa elokuvissa saamelaisia romaninaiset on tavallisesti esitetty takapajuisina metsäläisinä, epäluotettavina viettelijättärinä tai savunhuuruusina noitina.²⁸

Alkuperäiskansojen ja vähemmistöjen identiteetin prosessoinnissa ja etnoliittisessä järjestäytymisessä kiteytyy monikulttuurisuuden yksi keskeinen paradoksi. Kun kulttuuria identiteettipoliittisista sys-

tä määritellään ja rajataan, toistetaan usein valtakulttuurin kolonialisoiduista tuottamia myyttejä ja mielikuvia. Stein Roar Mathisen muistuttaa, että myös moninaisuuteen liitetty hybridisyys voidaan nähdä eksoottisena perinteenä, joka asettuu marginaaliin suhteessa valtaa pitävään kulttuuriin. Siksi erilaisuuden juhliminen ilman valtasuhteisiin kohdistuvaa syvällistä jäsentelyä saattaa johtaa myös tilanteen taustalla olevan väkivallan ja hegemonisten suhteiden hyväksymiseen. Tämän vuoksi kulttuuristen ajattelutapojen ja ilmaisujen taustalla olevien suhteiden tarkastelu on kulttuurisen ymmärryksen kannalta keskeistä.²⁹

Kohti uudenlaista (moni) kulttuurikasvatusta

*"Paras tapa ymmärtää, elähdyttää, tutkia, päästä kosketuksiin, voittaa, väitellä, puolustaa itseään, rakastaa ... toisia, toisia kulttuureita, vaikeasti tavoitettavaa ja intiimiä 'Minä-sinää', toista itsessä, toista vastakkaisena itselle, pelättyä, vihattua, kadehdittua, erilaista toista on performoida, opiskella performansseja ja performatiivoista käyttäytymistä kaikissa vaihtelevissa genreissä, konteksteissa, ilmaisuissa ja historiallisissa prosesseissa."*³⁰

Kriittiseen kulttuurikasvatukseen liittyy historiallista analyysia kulttuurien välisistä valtasuhteista ja erilaisten uskomusrakennelmien purkamista. Se voi myös rohkeasti lähteä tarkastelemaan erilaisia esteettisiä lähestymistapoja ja sosiaalisia yhteisöjä, joissa ne ovat rakentuneet. Jos lähtökohtana eivät ole valtavirran tarjoamat normitukset, vaan uteliaisuus tutkia mitä on niiden takana, voimme astua askelen lähemmäksi demokraattista kansalaisyhteiskuntaa.³¹

Tällaisen yhteiskunnan ideaaliin perustuu monikulttuurinen ja sosiaalisesti uudistava kasvatusta.

²⁴ Oikarinen-Jabai 2001

²⁵ Oikarinen-Jabai 2003; 2008, 149

²⁶ Nilsson 2002

²⁷ Lehtola 2000, 46

²⁸ Nilsson 2002, 71–73; Rantonen 1999

²⁹ Mathisen 2004; katso myös Lauhamaa, Rasmus & Judén-Tupakka 2004

³⁰ Richard Schechner 1993, 1

³¹ vrt. Sheikh 2002

Lähestymistapa korostaa taiteen opetuksen tieteidenvälisyyttä. Niinpä taiteen opetuksen tulisi nivoutua muihin, erityisesti yhteiskunnallisiin oppiaineisiin. Oppilaita tulisi rohkaista tuomaan esille omia esteettisiä kokemuksiaan ja tutkimaan taiteen muotoja, joita he kohtaavat omassa ympäristössään. Tähän tutkimiseen kuuluu valtasuhteisiin liittyvien kysymysten analysointia. Sosiaalisesti uudistavalle kasvatukselle on myös luontaista osallistua opetuksen suunnitteluun, hyödyntää erilaisia kulttuurilaitoksia ja tehdä yhteistyötä niiden kanssa.³²

Koulussa ja kulttuuri-instituutioissa harjoitettu aktiivinen demokratia tukee sellaisten sosiaalisten taitojen oppimista, joka edesauttaa oppilaita työskentelemään yhdessä esimerkiksi 'rodun', sukupuolen, luokan ja vammaisuuden asettamista rajoista huolimatta. Yhteiskunnassa marginalisoitujen ryhmien näkökulmat pääsevät näin esille opetuksessa. Tieteidenvälinen opetus mahdollistaa jatkuvan (itse)kriittisyyden ja valmentaa lapsia ja nuoria vaikuttamaan omaan elämäänsä liittyviin yhteiskunnallisiin päätöksiin.³³

Taidekasvatuksellisissa kohtaamisissa monenlaiset tiedolliset, aistimukselliset, keholliset ja sosiaaliset kokemuksemme ovat samanaikaisesti läsnä ja niiden rajapinnat turvallisesti lähestyttävissä. Rajat saattavat liittyä perheeseen, yhteisöön ja kansakuntaan, mutta aivan ensimmäinen rajoittava paikka on kehomme. Taiteellinen työskentely mahdollistaa ruumiiseen säilöttyjen muistojen, ajatusten, aistimusten ja tunteiden kanssa työskentelyn, sillä taiteella on intiimejä kosketuspintoja elämään. Eletyn kulttuurimme kautta taiteellinen toiminta on kytköksissä kaikkiin kouluaineisiin.³⁴ Monikulttuurisen ja sosiaalisesti uudistavan kasvatuksen toteutuessa myös rajat erilaisten taidemuotojen ja taideinstituutioiden välillä menettävät merkitystään.

Oppimis- ja kohtaamistilanteita voi tarkastella myös draamana tai leikinä. Leikki muistuttaa rituaalia, sosiaalisesti rakentunutta käyttäytymistä, joka jatkuu ihmisillä läpi elämän. Leikin taika on siinä, että se mahdollistaa itsensä ylittämisen ja hyväksytyjen menettelytapojen nurin kääntämisen. Se yhdistää leikkijät, ohjaajat ja läsnäolijat vuorovaikutukselliseen vaihtoon.³⁵ Tällaisessa toiminnassa voidaan mielikuvia ja tarinankerroksen mahdollisuuksia käyttää, jotta myös ne henkilöt, jotka tavallisesti eivät saa itse puhua puolestaan, voisivat kertoa elämästään.³⁶

Kriittinen taide- ja kulttuurikasvatus sallii soraäänit, historioiden dekonstruktiot, torjutut kuvat sekä epäsymmetrian ja tukee kansalaisia aktivoitumaan ja ottamaan osaa vallan peleihin. Taiteellisessa toiminnassa erilaisuus voidaan nostaa tarkastelun alle torjumatta tässä prosessissa syntyviä vaikeasti hallittavia tilanteita. Näin päästään purkamaan rihmastoisia epätasa-arvoa tuottavia valtasuhteita ja etsimään niille vaihtoehtoja.

Taide mahdollistaa metakertomuksien taustalla olevia oletusten tutkimisen ja kehollistuneen eläytymisen niihin, liittyvätpä oletukset sitten (taide)historiaan, kieleen, maantieteeseen, musiikkiin, draamaan, tanssiin, kuvataiteeseen, työelämään, koulutukseen, uskoihin, maahan- ja maastamuuttoon, erilaisiin tapoihin mieltää todellisuutta tai johonkin muihin elämän ilmiöihin. Taiteessa esimerkiksi sukupuoleen, luokkaan, kansallisuuteen ja 'rotuun' liitettyjen identiteettien uudelleenmuokkaaminen tapahtuu luontevasti. Kokemuksia jaettaessa kuilu 'minun' ja 'muiden' välillä tulee artikuloitua moniaistisesti ja auttaa toimintaan osallistuvia tunnistamaan maailman, kulttuurien ja minän kerroksellisuutta – kulttuurien moninaisuutta ja jatkuvaa muutosta.

³² Efland, Freedman & Stuhr 1998, 101–104

³³ vrt. Efland, Freedman & Stuhr 1998, 102

³⁴ Ballengee-Morris & Stuhr 2001

³⁵ Schechner 1993, 26

³⁶ Benjamin 1992; O'Neill 2008

Helena Oikarinen-Jabai on taiteen tohtori, kouluttaja ja vapaa tutkija.

Kirjallisuus:

- Ajagan-Lester, Luis 2000: "De Andra". Afrikaner I svenska pedagogiska texter (1768–1965). Doktorsavhandling. Studies in Educational Sciences 31. Stockholm: HSL Förlag.
- Araeen, Rasheed 2002: What is Wrong with Multiculturalism? Teoksessa Marita Muukkonen (toim.) Under Deconstruction. Perspectives on Cultural Diversity in Visual and Performing Arts, Helsinki: Art-Print Oy, 15–30.
- Balibar, Etienne 1991: Is There "Neo-racism"? Teoksessa Etienne Balibar & I. Wallerstein (toim.) Race, Nation, Class: Ambiguous Identities. London: Verso, 17–28.
- Ballengee-Morris, Christine; Stuhr, Patricia 2001: Multicultural Art and Visual Cultural Education in a Changing World. Art Education 54, no 4, July 2001, Volume 54, No.4, 6–13.
- Benjamin, Walter 1992 (1955): The Storyteller. Teoksessa Hannah Arendt & Walter Benjamin, Illuminations. London: Fontana Press, 83–107.
- Berry, Kathleen 2002: Theater of Disequilibrium: Challenging the Hegemonic Practices of the Privileged. Key note at the IDEA Congress 1–2. 7. 2001 in Bergen. Julkaistu teoksessa Björn Rasmussen & Anna-Lena Östern (toim.) In Betwixt and Between: Idea Dialogues.
- Dyer, Richard 2002: Valkoinen. Teoksessa Martti Lahti (toim.) Älä katso! Seksuaalisuus ja rotu viihteen kuvastossa. Tampere: Vastapaino, 177–210.
- Efland Arthur; Freedman, Kerry; Stuhr, Patricia 1998 (1996): Postmoderni Taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetuksuunnitelmaan. Käännös Virpi Wuori. Taidekasvatuksen osasto. Taideteollinen Korkeakoulu.
- Gordon, Tuula: Kansallisuuden sukupuolituneet tilat 2002: Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 37–55.
- Kadi, Joanna 1998: Working-class Culture. Teoksessa Naomi Zack, Laurie Shrage & Grispin Sartwell (toim.) Race, Class, Gender and Sexuality: The Big Questions. Blackwell: Massachusetts, 153–160.
- Lappalainen, Sirpa 2002: Eskarissa eurokuntoon – esiopetus (suomalais)kansallisenä projektina. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 230–245.
- Lappalainen, Sirpa 2006: Kansallisuus ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Väitöskirjatyo. Helsingin Yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen laitos.
- Lauhamaa, Pigga; Rasmus, Eeva-Liisa; Judén-Tupakka, Soile 2006: Saamelaiskasvatus sosialisointi, enkulturaation ja identiteetin käsitteiden valossa. Teoksessa Tuomas Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri: etnisuus Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Hakapaino, 190–211.
- Lehtola, Jorma 2000: Lailasta Lailaan. Tarinoita elokuvien sitkeistä lappalaisista. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Lentin, Alana 2004a: Racial States, Anti-Racist Response. Picking Holes in 'Culture' and 'Human Rights'. European Journal of Social Theory 7(4), 427–443.
- Lentin Alana 2004b: Multiculturalism or anti-racism? www.opendemocracy.net/debates
- Lentin Alana 2004c: Racism & Anti-racism in Europe. London: Pluto Press.
- Mathisen, Stein Roar 2004: Ethnic Identities in Global and Local Discourses: Contested Narratives of Sámi Ethnic Heritage. Teoksessa Jari Kupiainen, Erkki Sevänen & John Stotesbury (toim.) Cultural Identity in Transition. Contemporary Conditions, Practices and Politics of a Global Phenomenon. Delhi: Atlantic Publishers, 141–157.

- McEvelley, Thomas 2002: *Whose Day Is This? Reflections on Multiculturalism as History and Theory*. Teoksessa (Marita Muukkonen toim.) *Under Deconstruction: Perspectives on Cultural Diversity in Visual and Performing Arts*. Helsinki: Art-Print Oy, 31 – 56.
- Nilsson, Tobias 2002: *Mediemytiska romer. Mediekonstruktionen av romer i nyhets-tidningar 1962–2002*. Södertörns högskola. Journalistik och multimedia. C-uppsats.
- Oikarinen-Jabai, Helena 2008: *Syrjän tiloja ja soraääniä: Performatiivista kirjoittamista Suomen ja Gambian välimaastoissa*. Helsinki: Taideteollinen Korkeakoulu.
- Oikarinen-Jabai, Helena 2003: *Toward Performative Research: Embodied Listening to Self/Other. Qualitative Inquiry. Volume 9. No 4. August 2003, 569–579*.
- Oikarinen-Jabai, Helena 2001: *Monikulttuurista taidekasvatusta etsimässä. Helsingin Kaupungin opetusviraston julkaisusarja A8: 2001*.
- Oikarinen-Jabai, Helena 1999: *Värilläkö väliä. Ajatuksia monikulttuurisesta. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 6: 1999, 30–34*
- O'Neill Maggie 2008: *Transnational Refugees: The Transformative Role of Art? Forum: Qualitative Social Research/ Sozialforschung. Performative Social Science. Volume 9. No 2. Art 59. May 2008;*
- Palmu, Tarja 2002: *Suomalaisuus, isänmaa ja äidinkieli*. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 118–132.
- Puuronen, Vesa 2006: *Näkökulmia etnisten suhteiden tutkimiseen Suomessa*. Teoksessa Tuomas Martikainen (toim.) *Ylirajainen kulttuuri: etnisuus Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Hakapaino, 42–54.
- Pääjoki, Tarja 2004: *Taide kulttuuri-sena kohtaamispaikkana taidekasvatuk-sessa. Taidekasvatuksen väitöskirja*. Jyväskylä Studies in Humanities 28. Jyväskylän Yliopisto.
- Rantonen, Eila 1999: *Länsimaisten kuvien rotunaiset*. Teoksessa Jaana Airaksinen & Tuula Ripatti (toim.) *Rotunaisia ja feminis-mejä: Nais- ja kehitystutkimuksen risteys-kohtia*. Tampere: Vastapaino, 41–63.
- Razack Sherene H. 1998: *Looking White people in the Eye: Gender, Race and Culture in Courtrooms and Classrooms*. University of Toronto Press: Toronto.
- Rossi, Leena-Maija (2000): *Heterotehdas. Televisiomainonta sukupuolituotantona*. Helsinki: Gaudeamus
- Sandahl, Jette 2002: *Negotiating identities*. Teoksessa Marita Muukkonen (toim.) *Under Deconstruction. Perspectives on Cultural Diversity in Visual and Performing Arts*. Helsinki: Art-Print Oy, 101–109.
- Schechner, Richard 1993: *The Future of Ritual: Writings on Culture and Performance*. London: Routledge.
- Sheikh, Simon 2002: *Notes on Under Deconstruction, Mainstreaming and Marginalization in the Changing Welfare States of the Nordic Countries*. Teoksessa Marita Muukkonen (toim.) *Under Deconstruction. Perspectives on Cultural Diversity in Visual and Performing Arts*. Helsinki: Art-Print Oy, 85–92.
- Yuval-Davis, Nira 2004: *Borders, Boundaries and Politics of Belonging*. Teoksessa Stephen May, Tariq Modood & Judith Squires (toim.) *Nationalism, Ethnicity and Minority Rights*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004, 214–230.

Itseohjautuvaa oppimista

Aivojen kehitys raskausaikana

**SAMPSA
VANHATALO**

Julkisuudessa on kiinnitetty lisääntyvästi huomiota raskauden aikaisiin tapahtumiin ja erityisesti vauvan ja odottavan äidin orastavaan vuorovaikutukseen. Luonnollisten tapahtumien kylkiäisiksi on vähitellen kehittynyt mittava raskausaikaan panostava vauvaväline- ja mediateollisuus. Biolääketieteellisten totuuksien sijaan on usein tärkeämpi viljellä sellaisia näkemyksiä joidenuskotaanruokkivanodottavan äidin odotuksia ja toimintahaluja.

Tässä kirjoituksessa tarkastellaan vauvan aivojen kehitystä uusimman tiedon valossa, joka osoittaa, että vauvan aivot kehittyvät itseohjautuvasti. Luonto ei jätä lapsen aivoja ohimenevien kulttuurioikkujen armoille.

Mitä aivoissa rakentuu raskauden aikana?

Aivojen kehittyminen äidin kohdussa on biologian äärimmäisiä haasteita, jonka mittaluokasta saa aavistuksen tarkastelemalla valmiin aivon monimutkaisuutta. Aivot ovat maailmankaikkeuden monimutkaisin rakenne, joka suorittaa lukemattomia tehtäviä. Samat aivot hoitavat esim. lapsen liikkeitä, nälän tunnetta, hengityksen ylläpitoa ja katsekontaktia. Myöhemmin vauvan aivot oppivat myös toimit-

tamaan hienovaraisia ja monimutkaisia ajattelu-, tunne- ja sosiaalisia toimintoja, joista meidät tunnustetaan ihmisiksi. Kaikelle luodaan koneisto eli infrastruktuuri jo kohdussa ja pian syntymän jälkeen.

Aivot koostuvat noin sadasta miljardista hermosolusta ja niiden tukisoluista, jotka syntyvät ja siirtyvät oikeille paikoilleen raskauden aikana. Jokainen hermosolu kasvaa jopa tuhansia yhteyksiä toisiin hermosoluihin. Kohdun pimeydessä syntyy keskimäärin tuhansia hermosoluja ja miljoonia yhteyksiä sekunnissa. Kaikkien hermosolujen ja yhteyksien toimintaa vielä arvioidaan jopa minuuttien aikataulussa. Turhat siivotaan pois ja uusia rakennetaan tarpeellisiin paikkoihin. On laskettu, että jo lapsena aivojen kuoriosissa on useita kilometrejä hermohaarakkeita jokaisessa kuutiomillimetrissä.

Valmiin aivoverkon mittasuhteet hahmottuu kuin tähti-taivas, vain suurina lukuarvoina. Kuitenkin luonto on aina selvinnyt aivojen rakentamisesta ja toiminnasta niin hyvin, että vain harvat yksilöt karsiutuvat elon kierrosta ennen seuraavan sukupolven kasvattamista. Miten se on mahdollista? Mikä toimii rakennusmestarina ja mitä strategioita tällä työmaalla noudatetaan?

Hermoverkot geenien ja ympäristön hiomossa

Yleisessä keskustelussa ja mediassa – joskus tiedemaailmassakin – elää kahtiajakoinen ajattelu vauvan aivojen kehityksestä. Toisaalta uskotaan geenien ohjaukseen, geneettiseen predestinaatioon (kohtalonuskoon), jossa yksilön geenit määräisivät mitä kustaakin kehittyä. Päivälehdissä tulee tiuhaan uutisia siitä miten jonkun taudin tai käyttäytymisen ”geeni on löydetty”. Toisaalta vanhan psykologian tiedon mukaan opittiin, että lapsen aivot kehittyvät ympäristön avulla ja ne ovat syntyessään kuin tyhjä taulu (tabula rasa). Nykyisin tästä ajattelusta hyötyy erityisesti se teollisuus, josta sikiää sikiön kasvua edistäviä (mm. Baby-Einstein) välineitä, palveluita ja oppaita. Samaan kokonaisuuteen sopii hyvin myös vauvalehtien artikkelit, joissa kuvataan lapsen vuorovaikutus äidin – jopa isänkin – kanssa huomattavan kaunopuheisin sanakäantein.

Valitettavasti – tai pikemminkin vauvan onneksi – nykyinen neurobiologinen tieto ei tue kumpaakaan näistä ääriajatuksista. Aivotutkijalle kaiken etsiminen evoluution kautta on se Rosettan kivi, joka avaa merkityksen ja mekanismit. Evoluutio luo sillan ajan, paikan ja lajien ylitse. Eri lajien aivot kehittyvät samoilla mekanismeilla, jotka ovat toimineet vakiintuneesti ihmiskunnan alusta asti. Vaikka aivojen varhaiskehitystä on vaikea tutkia ihmissikiöillä, siitä voidaan tietää hyvinkin paljon tutkimalla muiden eläinlajien poikasten aivoja.

Lajien välinen tutkimus on osoittanut, että myös ihmisvauvan aivot rakentuvat pitkälle ilman ulkoista virikemaa. Toisaalta aivojen muuttamat tuhannet geenit eivät riitä lähimainkaan ohjaamaan jokaista hermoverkon sadoista miljardeista yksityiskohdista. Mistä sitten on kysymys?

Sikiöstä imeväiseksi eli kantaverkosta käyttöverkoksi

Hermosolujen verkostoituminen tapahtuu kahdessa vaiheessa: Ensin luodaan ’kantaverkko’ raskauden loppupuolella ja ensimmäisinä elinkuukausina. Sen jälkeen verkkoa hiotaan tarvetta vastaavaksi, jota kestää kiivaana ensimmäiset elinvuodet ja hyvin aktiivisena aina kuolemaan asti.

Kantaverkkoa luodessa jokainen hermosolu saa geeneiltään kaksi käskyä: kasvata ulokkeita ja pysy aktiivisena. Geenit antavat myös karkeita suuntaviivoja siitä missä kulkee hermosäikeiden valtateitä (esim. aivokurkiainen) sekä siitä kuka hermosoluista kuuluu millekin valtatielle. Esimerkiksi aivokuorelta aivokurkiaiseen tunkeutuva hermohaarake kasvaa ’assosiatiivista’ toimintaa harjoittavaksi hermosoluksi ja aivokuorelta selkäyttimeen kasvava haarake toimittaa myöhemmin liikkeiden ohjausta. Hermosäikeen kasvumatkat ovat mielikuvituksellisen pitkiä: Jos hermosolu olisi aikuisen ihmisen kokoinen, yksittäisen haarakkeen pitäisi kurottua noin sadan kilometrin matka tiheässä hermosäikeiden viidakossa.

Hermosolu saa voimansa kasvutehtävään erityisten kemikaalien (hermokasvutekijöiden) avulla. Sitä erittyy muista soluista palkintona riittävästä aktiivisuudesta. Jos aktiivisuus vähenee liiaksi, hermosäie ei koskaan löydä perille ja tuloksena on väärin kasvanut (eli väärin toimiva!) hermoverkko tai useimmiten kyseisen hermosolun kuolema.

Kun ajattelee satojen miljardien solujen tuhansia yhteyksiä taistelemassa säieviidakossa kohti maalejaan, on itsestään selvää ettei kaikkia hermosoluja onnistu. Luonto on valinnut kylvä ja karsi –taktiikan. Siinä missä turska laskee miljoonia mätimunia saadakseen pari yksilöä

aikuisiksi, myös hermosoluja ja niiden yhteyksiä tehdään valtavasti yli lopullisten tarpeiden. Luonnon kasvustrategiassa ihanteellisen lopputuloksen saavuttamiseksi on varmempi tehdä ensin paljon ylimääräistä ja antaa heti varhaiselämän karsia turhat pois. Siten tehden geenien ohjeita ei tarvita erikseen jokaiselle miljardeista hermosoluista, vaan muutama tuhat perusohjetta riittää kaiken rakentamiseen. Aivosoluista yli puolet kuolee loppuraskauden ja imeväiskauden aikana. Luonto valitsee vain parhaat päältä. Aivojen toiminnallinen kehitys ei siis ole uusien hermoyhteyksien (synapsien) tekoa vaan tarpeettomien hermosolujen kuolettamista ja turhien yhteyksien karsimista.

Sikiön omakiva

Mitä sitten on se aktiviteetti, joka pitää aivosolut hengissä ja ohjaa oikeisiin verkkoihin? Neurobiologinen tutkimus on viimeisen parin vuosikymmenen aikana löytänyt, että kaikki aivojen osat ja kaikissa tutkituissa eläinlajeissa noudattavat samaa peruskaavaa. Nuoret hermosolut synnyttävät sisäisesti aktiviteettia, joka muistuttaa lyhyin väliajoin toistuvia rykäyksiä. Kun samaan aikaan rykäisevät hermosolut verkostoituvat keskenään, syntyy jättimäisiä yhteisrykäisyjä, hyviä aivomyrskyjä (brain storming). Nämä syntyvät ja sammuvat itsenäisesti välittämättä ulkomaailmasta. Jokaisessa aistijärjestelmässä muodostetaan omia myrskyjä, jotka toimivat ikäänkuin alkeellisina aistielämyksinä kasvaville aivoille. Toisin sanoen sikiön aivot 'kuuntelevat' korvassa itsestään syntyviä rykäyksiä ja vastaavasti 'katsovat' silmän verkkokalvon lähettämiä itsenäisiä rykäisyjä. Tarkemmin katsoen kohdussa lapsi ei suinkaan ole deprivoitu, vaan lapsen aivot

saavat hyvin vilkasta sisäistä aktiviteettia. Lapsen maailma, omakiva, syntyy aistielimistä ja pään sisältä, kaikilla lapsilla samoin tavoin. Lapsi kuulee, mutta ei kuuntele Mozartia. Lapsen silmään voi mennä näkö-tietoja, mutta lapsen aivot eläytyvät vain verkkokalvon omakivasta.

Kohdussa lapsi ei siis onneksi ole äidin ja muun ympäristön tarjoamien viihdykkeiden varassa. Siksi ja vain siksi sikiöistä on kasvanut niin samanlaisia vauvoja kaikkina aikoina ja kaikissa kulttuureissa.

Sampsa Vanhatalo on lasten neurofysiologian osaston ylilääkäri Lasten ja nuorten sairaalassa Helsingissä





Helsingin taide- ja kulttuurikasvatuksen kenttä on mahtava. Kuitenkin sen tulee myös elää ajassa ja seurata lasten ja nuorten elämän muutoksia. Tämä kirja kuvaa mitä kaikkea kaupungin taidekasvatuksen kenttään kuuluu ja millaisia haasteita kentän kehittämisen pitää sisällään. Taiteen ja taidekasvatuksen keinot voivat olla yksi tapa saada lasten ja nuorten ääni esiin kaupungissa. Miten tuo ääni saadaan kuuluviin taidekenttään ja taiteen kasvatuksellisiin soveluksiin 2010-luvulla?

