

Opinnäytetyö (AMK)

Esittävä taide

Teatteri

2014

Ilona Ruohomäki

KANSALLINEN MURHENÄYTELMÄ

– teatteritaiteen asema suomalaisessa
peruskouluopetuksessa



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Esittävä taide | Teatteri

2014 | 42 sivua

Minna Haapasalo

Ilona Ruohomäki

KANSALLINEN MURHENÄYTELMÄ – TEATTERITAITEEN ASEMA SUOMALAISESSA PERUSKOULUOPETUKSESSA

Opinnäytetyö käsittelee teatteritaiteen peruskouluopetuksen historiaa ja syitä, jotka ovat johtaneet siihen, ettei teatteri kuulu perusopetuksen pakollisten ja itsenäisten taideaineiden joukkoon. Selvitän lähdekirjallisuuden avulla, miten taiteenlajeista kirjallisuus, kuvataide ja musiikki ovat valikoituneet opetettaviksi aineiksi, mutta teatteritaide jäänyt ulkopuolelle.

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa käsittelem teatteritaiteen opetuksen historian käännekohtia keskiajalta vuosituhannen vaihteeseen saakka. Toinen osa keskittyy muiden taideaineiden eli kirjallisuuden, kuvataiteen ja musiikin kouluopetuksen historiaan. Kolmannessa osassa tutkin teatteritaiteen opetuksen nykyistä tilannetta. Lopuksi pohdin teatteriopetuksen välineainestatuksen ongelmia sekä peruskoulujärjestelmän ulkopuolella järjestetyn teatteritaiteen perusopetuksen puutteita.

Tutkimuksessa esiin tulevien seikkojen perusteella totean, että taiteenlajeista kirjallisuus, kuvataide ja musiikki ovat alun perin päätyneet oppiaineiksi niiden välinearvon vuoksi. Myöhemmin kaikkien taideaineiden kouluopetuksessa on painotettu enenevässä määrin taiteen itseisarvoa, oppilaan omaa kokemusta, luovuutta, uuden kulttuurin luomista sekä itseilmaisun ja persoonallisuuden kehittämisen merkitystä. Väitän, ettei teatterissa ole taiteenlajeina tai opetettavana aineena itsessään ominaisuuksia, jotka asettaisivat sen muita taiteenlajeja tai oppiaineita vähäarvoisempaan asemaan. Teatteri ansaitsee koulun oppiaineiden joukossa tasa-arvoisen statuksen, jonka ei pitäisi heikentää muiden oppiaineiden opetusta määrällisesti tai laadullisesti. Muutoksen esteenä ovat nykyisen koulujärjestelmän joustamattomuus, tiukat oppiainerajat sekä kilpailu opettavien aineiden tuntimääristä.

ASIASANAT:

draama, kirjallisuudenopetus, kuvataiteenopetus, musiikinopetus, taideaine, taidekasvatus, taiteen perusopetus, teatteri, teatteritaiteenopetus, opetussuunnitelma, peruskoulu, perusopetus, äidinkieli ja kirjallisuus

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Performing Arts | Theatre

2014 | 42 pages

Minna Haapasalo

Ilona Ruohomäki

A NATIONAL TRAGEDY – THEATRE IN THE FINNISH BASIC EDUCATION

The purpose of this study is to investigate the history of theatre in the Finnish basic education and find out the reasons why theatre is not an independent subject among the three other artforms: literature, music and visual arts. Data for this study were collected from the research concerning the art education in Finland.

The first part of the study aims to reveal the turning points in the history of theatre education from the middle ages to the beginning of the 21st century. The second part is about the history of literature, music and visual arts in the Finnish education system. The third part concentrates on describing the present status of theater education and the reasons why theatre should be an independent subject in the Finnish basic education. The thesis then reveals the problems when using theatre education merely as a teaching method or teaching theatre only outside the national compulsory system of education.

On the basis of the results the thesis argues that literature, music and visual arts were more methods than independent subjects in the early education system in Finland. In the present curriculum art itself, experience, creativity, developing new culture, self-expression and personal development are more valued. There is no reason why theatre should be a lesser artform or subject in the Finnish basic education system. Teaching theatre in compulsory school should not hinder the quality or quantity of the education in other artforms. The main obstacles are in the education system itself for there is no room or resources for another school subject.

KEYWORDS:

art, basic education, curriculum, drama, education, mother tongue and literature, music, national core curriculum, syllabus, theatre, visual arts

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSESSA KÄYTETYT KÄSITTEET	7
3 AIEMPI TUTKIMUS JA AINEISTO	9
4 TEATTERITAITEEN KOULUOPETUKSEN HISTORIA	11
4.1 <i>Prologi</i> – Teatterin kouluopetuksen varhaisvaiheet	11
4.2 <i>Katharsis?</i> – Peruskoulu-uudistus	13
4.3 <i>Peripetia</i> – Kulttuuridemokratia	14
4.4 <i>Hybris</i> – Pyrkimys itsenäiseksi oppiaineeksi	16
4.5 <i>Hamartia</i> – Draamakasvatus ja läpäisyperiaate	17
4.6 <i>Epilogi</i> – Niukkuuden pedagogia	19
5 KIRJALLISUUDEN, KUVATAITEEN JA MUSIIKIN KOULUOPETUS	20
5.1 Taideaineiden opetus keskiajalla	20
5.2 Taideaineet kansakoulussa	21
5.2.1 Kohti suomenkielistä opetusta	21
5.2.2 Uno Cygnaeus ja oppiaineiden valinta	22
5.2.3 Modernin koulujärjestelmän opetusoppi	23
5.2.4 Taiteenopetus sodanjälkeisessä Suomessa	25
5.3 Taideaineet peruskoulussa	26
5.3.1 Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset	26
5.3.2 Taiteenopetus vuosituhannen lopulla	29
6 TEATTERITAITEEN OPETUS UUDELLA VUOSITUHANNELLA	31
6.1 Teatteritaiteen opetus itseisarvona	31
6.2 Välinestatuksen ongelmat	32
6.3 Teatteritaiteen perusopetus	33
7 POHDINTA	38
LÄHTEET	40

1 JOHDANTO

Tutkimukseni lähti liikkeelle pohdinnasta, miksi taiteenlajeista kirjallisuudella, kuvataiteella ja musiikilla on tunnustettu asema suomalaisessa peruskoulussa, mutta teatteritaiteella ei. Halusin selvittää, onko olemassa jotain erityistä syytä, miksi taideaineista juuri teatteri on jäänyt kouluopetuksen ulkopuolelle.

Draaman saamiseksi tasa-arvoiseksi perusopetuksen oppiaineeksi muiden taideaineiden joukkoon ovat eri tahot ja asiantuntijat tehneet pitkään arvokasta työtä, jota olen saanut seurata aitiopaikalta Suomen draama- ja teatteriopetuksen liiton, FIDEA ry:n jäsenlehden toisena päätoimittajana. Viimeksi draaman kouluopetuksesta käytiin kiivasta keskustelua perusopetuksen vuoden 2012 tuntijakouudistusta suunniteltaessa. Tilanne näytti draaman kannalta lupaavalta, vaikka mahdollista uutta oppiainetta myös vastustettiin. Erityisesti aineenopettajat väittelivät uuden oppiaineen tarpeellisuudesta. Pohdin usein, onko mikään muu oppiaine mahtanut joutua puolustamaan paikkaansa yleissivistävässä koulutuksessa niin paljon kuin draama ja teatteri: draaman täytyi tarjoilla itseisarvonsa lisäksi lukuisia lisäänsioita, jotka tuntuivat nousevan jopa kaikkein tärkeimmiksi draamaa puoltaviksi perusteluiksi.

Vaikka huoli taiteenopetuksen määrästä ja laadusta lienee kaikille taideaineiden opettajille yhteinen, muutoksen mahdollisuus näytti ajavan eri alojen opettajat keskinäiseen kilpailuun oppiaineiden tärkeysjärjestyksestä ja tuntimääristä. Vaikutti siltä, että draamaa tuli vastustaa, jotta muut oppiaineet eivät joutuisi tinkimään jo saavutetuista eduista. Kysymys ei ollutkaan siitä, tarvitsevatko lapset ja nuoret draamaa ja teatteria, vaan kestääkö nykyinen järjestelmä uutta oppiainetta. Tuntijakouudistus päättyi draaman ja teatterin kannalta jälleen kerran tragediaan: teatteritaide ei saanut omaa oppiainestatusta ja pitkäjänteinen työ valui hiekkaan.

Taistelu draaman ja teatterin kouluopetuksesta muistuttaa mielestäni murhenäytelmää kahdella tavalla: teatterin puolesta taistelevat ovat kaikista

ennusmerkeistä huolimatta vuosi toisensa jälkeen päätyneet epäonnistumiseen. Toisaalta on murheellista, jos suomalaiset lapset ja nuoret jäävät vaille teatterin ja draaman opetusta koulujärjestelmän joustamattomuuden ja resurssipulan vuoksi. Uuden oppiaineen tärkeys ja hyödyllisyys tunnustetaan, mutta muutoksen tiellä on järjestelmä, joka alun perin rakennettiin palvelemaan oppilaiden ja samalla koko yhteiskunnan etua.

Opinnäytetyössäni tutkin, mitkä syyt ovat alun perin johtaneet nykyiseen tilanteeseen eli teatteritaiteen puuttumiseen suomalaisesta peruskoulusta. Vertailen tutkimuksessani kirjallisuuden avulla taideaineiden (teatterin, kirjallisuuden, kuvataiteen ja musiikin) opetuksen historiaa. Samalla kartoitan ammattikunnan argumentointia, jolla on perusteltu kunkin taideaineen paikkaa kouluopetuksessa.

2 TUTKIMUKSESSA KÄYTETYT KÄSITTEET

Draaman ja teatterin opetusta tutkitaan Suomessa nykyään yhä enemmän. Väitöskirjatason tutkimus onkin yksi tärkeä tekijä, jonka avulla alan asiantuntijat pyrkivät perustelemaan draaman tai teatteritaiteen opetuksen paikkaa peruskoulujen itsenäisten oppiaineiden joukossa. Alalla tehdyn tutkimuksen kartoittamista vaikeutti käsitteistön ja termien kirjavuus, joka johtunee niiden myöhäisestä vakiintumisesta, tai jopa vakiintumattomuudesta. Väitöskirjassaan teatteriharrastuksen merkitystä tutkinut Timo Sinivuori toteaa, että teatteriin ja draamaan liittyvän käsitteistön selventäminen käy sitä tärkeämmäksi, mitä pitkäjännitteisemmästä ja tavoitteellisemmin etenevästä kasvatustoiminnasta on kysymys (Sinivuori 2002, 20—21).

Soile Rusanen kuvailee väitöskirjassaan *Koin traagisia tragedioita : yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta* (2002) termien kirjavuutta mainitsemalla muun muassa seuraavat yleisesti käytetyt draaman tai teatterin eri johdannaistermit: draamapedagogiikka, pedagoginen draama, draamakasvatus, kasvatuksellinen draama, prosessidraama, draamaprosessi, luokkahuonedraama, teatteri-ilmaisu, teatterikasvatus, kouluteatteri ja teatterileikki sekä lyhenteet DIE (Drama in Education) ja TIE (Theatre in Education). Tämän lisäksi on olemassa suomalaista alkuperää olevia vakiintumattomia termejä kuten luova toiminta, luova ilmaisu, luova ilmaisutoiminta, ilmaisutaito, ilmaisukasvatus ja kokonaisilmaisu. (Rusanen 2002, 45.)

Käsitteiden runsauteen ja päällekkäisyyteen tuo selvyyttä Hannu Heikkisen väitöskirja *Draaman maailmat oppimisolueina : draamakasvatuksen vakava leikillisuus* (Jyväskylän yliopisto, 2002) ja myöhemmin väitöskirjan pohjalta laadittu teos *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille* (2004). Heikkisen mukaan draamakasvatus, kaikille kuuluvana kulttuurina, kattaa kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä (Heikkinen 2004, 9).

”Draamakasvatus ei ole vain opetusmenetelmä saati taidemuoto, vaan olennaisesti laajempi käsite: draamakasvatus on olemassa vakavana ja avoimena leikkinä, jonka tarkoituksena on aktiivisesti tutkia ja muokata kulttuuria, siltä osin kuin koulukasvatus tällaiseen tehtävään pystyy” (Heikkinen 2004, 8).

Heikkinen näkee draamakasvatuksen uutta luovana, mutta yksittäistä taidemuotoa laajempaa ilmiönä. Draamakasvatus ei ole pelkkä opetusmetodi eikä se käsitä vain koulumiljööseen sijoittuvaa draama- tai teatterityöskentelyä. Heikkisen mukaan jakautuminen vastakohtapareihin taide – metodi ei ole edes tarkoituksenmukaista, sillä oppiminenkin on kulttuurintuottamista. Heikkisen määrittelemä draamakasvatuksen käsite on siten kuin yläkäsite kaikelle sellaiselle teatteri- ja draamatoiminnalle, joissa oppimisprosessi ja jaettu kokemus ovat avainasemassa. (Heikkinen 2004, 9.)

Opinnäytetyössäni olen valinnut termin *teatteritaiteen* opetus. En kuitenkaan käytä sitä synonyyminä draamakasvatukselle tai ota kantaa oppiaineen nimestä kiihkeänä käytyyn keskusteluun. Valinnallani korostan opinnäytetyöni aiheen rajausta: keskityn nimenomaan vertaamaan teatteritaiteen asemaa kolmen muun taiteenlajin rooliin suomalaisessa peruskoulussa. Vaikka olen draaman ja draamakasvatuksen vakaa puolestapuhuja, koen, että teatteria ei kouluissa aina nähdä tarpeeksi kokonaisvaltaisena taiteenlajina eikä teatteritaiteen opetusta itsessään myös itseisarvona. Tästä syystä olen keskittynyt opinnäyttyessäni nimenomaan teatteritaiteeseen.

3 AIEMPI TUTKIMUS JA AINEISTO

Tutkimalla suomalaisten kirjastojen yhteistietokantaa Melindaa selviää, että aihettani sivuavien tutkimusten määrä on kohtalaisen suuri. Tutkimuksista huomattava osa on oppinäytetöitä. Näkemykseni mukaan tutkimukset voidaan asettaa yhteen tai useampaan seuraavasta kolmesta kategoriasta:

- a) reseption tutkiminen: miten oppilaat, opiskelijat tai opettajat ovat kokeneet teatteri- tai draamatyöskentelyn tietynlaisessa oppimisympäristössä ja millaisia vaikutuksia sillä on ollut oppimiseen sekä minän tai ryhmän kehitykseen
- b) tapaus- ja toimintatutkimukset: miten projektiluonteinen draamatyöskentely tai teatteriesityksen valmistaminen suunniteltiin ja toteutettiin ja millaisia oivalluksia tai kehityskohteita työskentelyn avulla havaittiin
- c) draamakasvatuksen tutkiminen välineaineena: miten ja miksi jotakin oppimisaluetta, teemaa tai aihetta on lähestytty draaman keinoin tai teatterilähtöisin menetelmin

Mielestäni monet draamakasvatuksen ja teatteri-ilmaisun oppaatkin voidaan luokitella näiden kolmen kategorian avulla. Oppaissa pyritään kuitenkin ensisijaisesti antamaan käytännön esimerkkejä, jotka ohjaavat ja rohkaisevat draaman ja teatterin käyttämiseen opetus-, kasvatus- ja hoitotyössä.

Ensimmäiseen ja toiseen ryhmään voida luokitella kuuluvaksi kaksi oman oppinäytetyöni kannalta tärkeää tutkimusta: Soile Rusasen väitöskirja *Koin traagisia tragedioita : yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta* sekä Tapio Toivasen väitöskirja *"Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta" : peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Nämä oppilaiden kokemuksia käsittelevät laajat tutkimukset on julkaistu Teatterikorkeakoulun julkaisusarjassa vuonna 2002. Rusanen käyttää draaman, draamakasvatuksen tai teatteritaiteen sijaan termiä ilmaisutaito,

luultavasti siksi, että oppiainetta on kutsuttu vielä sillä nimellä tutkimuksen kohteena olleessa koulussa. Rusanen toteaaakin, että ilmaisutaito oppiaineen nimenä on korvautumassa mahdollisesti draamalla, teatterilla tai yhdistelmänimellä draama ja teatteri (Rusanen 2002, 45). Toivanen tutkii väitöskirjassaan oppilaan kokemuksia teatterityön prosessista, mutta myös teatteriesityksen valmistamisen prosessia kouluopetuksessa. Sekä Rusasen että Toivasen väitöskirjassa sivutaan oppiaineen historiaa, taiteen opetuksen arvoa ja teatterin roolia suomalaisessa peruskoulussa. Teatteritaiteen opetuksen yhteyksiä lasten ja nuorten teatterin kehitykseen kartoitan Mikko-Olavi Seppälän ja Katri Tanskasen toimittaman laajan historiateoksen *Suomen teatteri ja draama* (2010) avulla.

Kirjallisuudenopetusta koskevassa osuudessa käytän lähteenä ensimmäistä suomalaista pelkästään kirjallisuuden opetukseen keskittyvää teosta *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja* (2013), jonka ovat kirjoittaneet FM Kaisa Ahvenjärvi ja FT Leena Kirstinä Jyväskylän yliopistosta. Kuvataiteen opetusta käsittelen kahden väitöskirjan avulla: Rita Apuli-Suurosen *Kuvataiteen silmin. Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat. Taidetta, tiedettä vai toiveiden retoriikka?* (1999) ja Pirkko Pohjakallion *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut* (2005). Kumpikin tutkimus on julkaistu Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarjassa. Musiikinopetuksen historiaa kartoitan Hanna Kettusen pro gradun *Musiikkiopetuksen vaiheita 1900-luvun alusta peruskoulujärjestelmän alkuun* avulla. Tutkimus on tehty Jyväskylän yliopistoon musiikkitieteen oppiaineeseen vuonna 1999.

4 TEATTERITAITEEN KOULUOPETUKSEN HISTORIA

4.1 *Prologi* – Teatterin kouluopetuksen varhaisvaiheet

Suomessa teatteri ja esiintyminen ovat olleet läsnä koulujen toiminnassa jo keskiajalta alkaen, jolloin maamme koululaitos on syntynyt. (Rusanen 2002, 33 ja Toivanen 2002, 23). Suomeen vaikutteet kulkivat lähinnä Ruotsin valtakunnasta, johon Suomi kuului (Rusanen 2002, 33 ja Seppälä 2010, 15). Juhana-herttua sisällytti kirkkolakiin kehotuksen esittää näytelmiä koulussa, teinit tekivät teatteriesityksiä ja lausuntataiteella oli vahva asema suomalaisessa kouluopetuksessa (Rusanen 2002, 33 ja Toivanen 2002, 23).

Varsinainen koulunäytelmä syntyi uskonpuhdistuksen myötä Saksassa ja se laajeni yleiseurooppalaiseksi ilmiöksi (Hellström 1993, 61). Suomessa lasten- ja nuortenteatteri alkoi muotoutua jo 1800-luvulla, mutta se sai odotella pitkään kulttuuripoliittisia rakenteita, jotka olisivat tukeneet sen alueellista ja valtakunnallista kehitystä. Lasten esiintymistä yleisölle pidettiin sopimattomana ja vahingollisena, mikä saattoi johtua lapsille suunnatun ohjelmiston puuttumisesta. Lapset ja nuoret kuitenkin harrastivat teatteria, myös teatteriryhmien ja koulun ulkopuolella ystävä- ja perhepiirissä. (Mustonen 2010, 227—228.) Moderni koululaitos syntyi niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa 1800-luvulla (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 30). Suomessa koulunäytelmät tulivat osaksi koulun kuusijuhlaa kansakoulujärjestelmän myötä 1800-luvun loppupuolella (Hellström 1993, 61).

Teatteriaktiivisuutta lisäsi koulunkäynnin yleistyminen ja Zacharias Topeliuksen antama huomattava panos tuotteliaana lastennäytelmien kirjoittajana. Topeliuksen kirjoittamat suositut näytelmät levisivät kouluihin lastenlehtien ja kirjasarjan *Lukemisia lapsille* myötä. Topeliuksen lastenteatterinäkemyksessä teatteri ja kasvatus kuuluivat tiiviisti yhteen. Teatterileikissä korostui lopputuotoksen sijaan yhdessä toimimisen prosessi ja osallistujan henkinen kehitys. Pyrkimyksenä oli vapauttaa lapsen luovuus ja mielikuvitus ja tehdä hänestä vastaanottavainen näytelmätekstin tarjoamalle kasvatukselle.

Topeliuksen mukaan tällaista vapauttamista tarvittiin erityisesti kouluissa. Suhtautuminen teatteriin kuitenkin vaihteli huomattavasti kouluittain. (Mustonen 2010, 229 ja Toivanen 2002, 24—25.) Topeliuksen näytelmät muodostivat lastenteatterin rungon aina niinkin myöhään kuin 1960-luvulle asti (Mustonen 2010, 232.)

Merkittävän panoksen suomalaiselle teatterikulttuurille antoivat myös nuorisoseurat, jotka 1920-luvun alussa alkoivat palkata teatteriohjaajia. He ohjasivat oman alueensa teatteriharrastajia ja opettivat ilmaisutaitoa. 1930-luvun loppupuolella nuorisoseurojen teatteritoiminta alkoi saada valtionapua Suomen Nuoriso Liiton tekemän aktiivisen teatteripolitiikan ansiosta. (Seppälä 2010, 243.) Harrastajateatteri nähtiin sodan jälkeen myös nuorisotyönä, ja nuorisoseurat olivat mukana perustamassa vuonna 1948 Seuranäyttämötoiminnan Keskusliittoa, nykyistä Suomen harrastajateatteriliittoa (Seppälä 2010, 244).

Vahvalla harrastajateatteriperinteellä on mitä ilmeisimmin ollut välillistä vaikutusta myös koulujemme teatteritoimintaan (Rusanen 2002, 33—34). Suomen nuoriso-opistossa opetettiin teatteriaineita ja koulutettiin harrastajaohjaajia. Jo vuonna 1926 perustetulla Ylioppilasteatterilla (ensin Akateeminen Näytelmäseura) oli suuri merkitys harrastajien, ammattilaisten ja teatterikoulutuksen kohtaamisessa. (Seppälä 2010, 244.) Ammattimaisuus alkoi näkyä 1940-luvulla myös ammattijohtoisten lapsiteattereiden toiminnassa, joissa yhdistyi lapsille tehty ja lasten tekemä teatteri. Erityisen merkittävää oli Turun Lapsiteatterin perustaminen Turun Työväen Teatterin (myöhemmin Turun kaupunginteatteri) yhteyteen. (Mustonen 2010, 235.)

Ilmaisutaito tarkoitti koulussa pitkään puhetaitoa ja lausuntaa. Tämä suullinen esitystaito, jota nykyään kutsutaan puheviestinnäksi, oli osa äidinkielen opetusta. Huoli ilmaisutaidon opetuksen heikosta asemasta oli esillä jo 1940-luvulla. (Rusanen 2002, 34.) Koulujen Näyttämötoiminnan Keskus perustettiin vuonna 1956 tukemaan muun muassa koulujen opetusohjelmien mukaista näyttämötoimintaa, mutta sen toiminta muodostui lähinnä näytelmäkiertueiden lähettämistä. Aktiivisuudestaan huolimatta Koulujen Näyttämötoiminnan

Keskus ei onnistunut saamaan teatterista oppiainetta. Näytelmät eivät olleet osa koulun arkea, vaan kuuluivat lähinnä koulujuhliin, joissa vain osa oppilaista pääsi esiintymään. (Rusanen 2002, 34—35.) Harjoittelu tapahtui pääosin oppituntien ulkopuolella.

Koulujen teatteritoimintaa oli myös vapaaehtoisissa kerhoissa, mutta ilman kunnollista asemaa ja tavoitteita kouluteatteri muotoutui hyvin omintakeiseksi. Näytelmät olivat suurimmaksi osaksi opettajien kirjoittamia ja seikkaperäisine toteutusohjeineen puhtaasti koulujen ja kerhojen käyttöön tarkoitettuja. Tarkoituksena oli lähinnä saada näytelmistä uutta ohjelmistoa koulujuhliin. Vaikka näytelmän valmistuksessa luovuus oli tärkeää, lasten kykyä ymmärtää ja arvostaa teatteriesityksen sisältöjä väheksyttiin. (Toivanen 2002, 24—25.) Oppikouluissa teatteri näkyi erityisesti omatoimisena teiniteatterina, jonka toiminta huipentui 1960-luvulle (Hellström 1993, 61).

4.2 *Katharsis?* – Peruskoulu-uudistus

1960- ja 1970-lukujen yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen murros vaikutti lasten- ja nuortenteatteriin tavalla, joka on nähtävissä vielä nykypäivänä. Kulttuurin katsottiin kuuluvan tasa-arvoisesti kaikille ja sen saatavuudesta huolehtiminen kuului hyvinvointivaltiolle. Monimuotoisuutta vaadittiin erityisesti lapsille ja nuorille suunnattuun kulttuuritarjontaan, joka nähtiin sekä määrällisesti että sisällöllisesti riittämättömänä. Muutosten, yhteiskunnallisen keskustelun ja kansainvälistymisen myötä lastenkulttuuri laajentui ja lopulta vakiintui omaksi käsitteekseen. (Mustonen 2010, 354.)

Tärkeä osa uutta lastenkulttuuripolitiikkaa oli harrastustoiminnan tukeminen, jota vahvistivat laki kuntien kulttuuritoiminnasta, läänintaiteilijakokeilut sekä taideohjaajajärjestelmä (Mustonen 2010, 361). Lastenteatterituotantoja alettiin kohdentaa tietyille ikäryhmille, joiden tarpeiden huomioimisessa nojaututtiin uusiin pedagogisiin näkemyksiin. Ryhmäteattereiden ansioista kiinnitettiin huomiota teatteritarjonnan maantieteelliseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen eriarvoisuuteen. Ryhmäteattereiden kiertuetoiminta toi lasten- ja

nuortenteatterin ohjelmiston lastentarhoihin, kouluihin ja leikkipuistoihin. (Mustonen 2010, 356.)

Kulttuurimurroksen myötä rakennettiin suomalainen peruskoulu, johon siirryttiin portaittain 1970-luvun aikana. Peruskoulun läpimurtoa helpotti jo 1960-luvulla alkanut alueellinen suunnittelu ja kokeilukoulut. Peruskoulu toteutettiin tiukan tuntijaon puitteissa ja alusta asti opettajat taistelivat oppiaineensa tuntimääristä. (Kettunen 1999, 78.) Suurista muutoksista ja toiveista huolimatta peruskoulu-uudistus ei tuonutkaan teatteritaiteelle itsenäistä oppiainestatusta: Kasvatustieteen professori Erkki Lahdes vastusti laatimassaan *Peruskoulun opetusopissa* (1973) ilmaisutaidon irrottamista omaksi oppiaineekseen, sillä hän koki sen hyödyttömänä. Oppilaat kärsisivät, jos opittavien asioiden kokonaisuudet pirstoutuisivat entisestäänkin. Opettajille koituisi ylivoimaiseksi tehtäväksi etsiä jokaiselle ilmaisutaidon tunnille sopivia puheilmaisua ja suullista esiintymistä harjaannuttavia tilanteita. Lahdeksen näkemyksen mukaan riitti, että koulujuhlat mahdollistivat esiintymisen ja muilla, erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden, tunneilla hyödynnettiin dramatisointeja ja esiintymistilanteita. (Toivanen 2002, 24.) Lahdeksen näkemys ilmaisutaidosta oli siis hyvin lähellä sitä määritelmää, joka nykyään voisi vastata puheviestintää.

4.3 *Peripetia* – Kulttuuridemokratia

Vaikka teatteritaiteelle ei suotukaan oppiainestatusta, oli 1960- ja 1970-lukujen vaihde kuitenkin luovan toiminnan ja luovuuden opettamisen nousukautta. Pelkkien koulunäytelmien valmistamiseen suhtauduttiin nyt kriittisemmin (Toivanen 2002, 26). Lapsi- ja nuorisoteatteritoiminnassa alettiin järjestää luovaa toimintaa, joka oli, esitysten valmistamisen sijaan, laaja-alaista ja prosessia korostavaa. (Mustonen 2010, 361) Kulttuuridemokratia heijastui myös näytelmien teemoihin: Lapsille ja nuorille suunnatun kulttuurin ei tulisi enää aliarvioida kohderyhmäänsä, vaan antaa ajattelemisen aihetta ja tarjota virikkeitä omalle luovuudelle. Myös lasten- ja nuortenteatterin piti voida käsitellä yhteiskunnallisia asioita realistisesti ja kriittisesti vallitsevia toimintamalleja

kyseenalaistaen ja uusia ratkaisuja etsien. (Mustonen 2010, 357.) Perinteisten koulunäytelmien rinnalle ilmestyi suomenkielistä luovan ilmaisun kirjallisuutta, jossa kiinnitettiin huomiota ilmaisukasvatuksen menetelmän kokonaisvaltaiseen käyttöön (Toivanen 26, 2002).

Lastenteattereissa alkoi näkyä osallistamista ja lapsen oman kokemuksen aktivointia: saatettiin panostaa lasten omaan leikinomaiseen toimintaan, jakaa opettajille oheismateriaaleja ja järjestää opettajille draamapedagogisia kursseja (Mustonen 2010, 358). Uusissa kotimaisissa lasten- ja nuorten näytelmissä näkyi yhteiskuntakriittisyys, lasten ja nuorten arkitodellisuus ja brechtiläisyys, jonka vieraannuttamisen estetiikan avulla aktivoitiin yleisöä. Alueteatteritoiminta hälvensi ryhmä- ja laitosteattereiden eroja ja siten myös suurissa teattereissa sovellettiin uusia näkemyksiä lasten ja nuorten teatterista. (Mustonen 357—359.) Yleinen politisoituminen heijastui lastennäytelmiin ongelmakeskeisyytenä (Toivanen 2002, 26).

1960- ja 1970-lukujen taitteessa alkoi Suomeen tulla vaikutteita draamakasvatuksesta (Rusanen 2002, 35). Anglosaksisten vaikutteiden myötä luovuuden opettamisessa alettiin painottaa persoonallisuuden kehittymistä, itseilmaisua ja ryhmädynamiikkaa (Toivanen 2002, 26). Koulujen luovan toiminnan yhdistys perustettiin vuonna 1972 (Nykyisin Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto FIDEA ry). Tarkoituksena oli kehittää draamapedagogiikkaa ja luovan ilmaisun opetusmenetelmiä nimenomaan osana koulujen kasvatusta ja opetusta. Yhdistys koulutti opettajia ja käänsi alan kirjallisuutta. (Toivanen 2002, 26.)

Koulujen opetussuunnitelmien uudistamistyön yhteydessä opetusministeriön asettama opetussuunnitelmatoimikunta ehdotti lukioon uutta taideainetta musiikin ja kuvataiteen rinnalle (Rusanen 2002, 35 ja Mustonen 2010, 362). Mielenkiintoista on, että ilmaisutaidoksi nimetty oppiaine mainitaan monessa aikaa kuvaavassa teoksessa potentiaalisena *kolmantena* taideaineena; äidinkieltä ei vielä tuolloin määritelty taideaineeksi vaikka kirjallisuus oli tärkeä osa oppiainetta (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013).

4.4 *Hybris* – Kohti itsenäistä oppiainetta

Uutta kouluainetta suunnitellut ilmaisutaidon työryhmä julkaisi vuonna 1977 yksityiskohtaisen ja pitkälle viedyn mietinnön tulevasta oppiaineesta. Ilmaisutaidon opiskelu koostuisi neljästä kurssista, joista kukin olisi 38 oppitunnin laajuinen. Oppiaine määriteltiin äänelliseksi, ilmeelliseksi, eleelliseksi ja liikunnalliseksi ilmaisutoiminnaksi, joka pyrkii kehittämään oppilaan persoonallisuutta tyydyttämällä luontaista ilmaisutarvetta ja koulimalla teatterin ja muiden esitysten vastaanottokykyä. Opetuksen painopiste olisi taitojen kehittämisessä, ei tiedossa. (Rusanen 2002, 35–36.) Ilmaisutaidossa korostettaisiin omien ilmaisullisten resurssien etsintää sekä ryhmäprosessin merkitystä persoonallisuuden kehittäjänä. Tiedon hankkimisen ja todellisuuden hahmottamisen keinoina toimisivat mielikuvitus, eläytyminen ja tunnekokemus. (Stenius 1993, 66). Ilmaisutaidon tuli lisäksi sisältää puhe- ja kokonaisilmaisua, näyttämötoimintaa ja teatterin yleisökasvatusta (Rusanen 2002, 36).

Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan ehdotus ei koskaan toteutunut. Lukion lukusuunnitelma-asetuksessa vuonna 1981 määritellään ilmaisutaito yhden, enintään kahden kurssin laajuiseksi valinnaisaineeksi. (Mustonen 2010, 362.) Tarkkaa selitystä sille, miksi ilmaisutaito jätettiin pois asetuksesta lukion oppimääräksi, en ole onnistunut löytämään. Esimerkiksi teatteri-ilmaisun opetuksen historiaa selvittävässä teoksessa *Tie teatteri-ilmaisuun* (1993) todetaan ylimalkaisesti pedagogisen draaman jääneen, useista aloitteista huolimatta, yksittäisten opettajien taitojen ja innostuksen varaan, eikä se siten lopulta päätynyt viralliseksi työmuodoksi suomalaiseen koululaitokseen. (Stenius 66, 1993.) Rusanen toteaa työryhmän suunnittelutyön kuitenkin vaikuttaneen oppiaineeseen ja tuleviin opetussuunnitelmiin (Rusanen 2002, 36).

Keskustelu luovuuskasvatuksesta oli 1980-luvun alkuvuosina jälleen voimakkaan keskustelun aiheena (Stenius 1993, 66). Vain kolme vuotta Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnön jälkeen kouluhallitus asetti työryhmän laatimaan ehdotusta peruskoulun ja lukion teatterikasvatuksen toteuttamisesta (Rusanen 2002, 36). Aloite työryhmän asettamisesta tuli Teatterijärjestöjen

keskusliitosta, joka heräsi huomaamaan kaikkia oppilaita koskevan, tavoitteellisen teatteritaiteen opettamisen puuttuvan kokonaan peruskoulun opetusohjelmasta. Peruskoulun taidekasvatuksen tulisi sisältää kaikki taiteenlajit, myös teatteri. Huolta kannettiin myös teatterin tulevaisuudesta ja yleisökadosta. Julkisessa koulukeskustelussa pohdittiin yleisesti taideaineiden asemaa, yksipuolista tietopainotteista opetusta ja kaiken tämän vaikutusta luovaan ajatteluun, tieteelliseen tutkimukseen sekä humanistisiin elämänarvoihin. (Stenius 1993, 67.)

4.5 *Hamartia* – Draamakasvatus ja läpäisyperiaate

Teatteritaiteen opetusta suunnitellut työryhmä päätyi ehdottamaan teatterikasvatuksen toteuttamista läpäisyperiaatteella: itsenäisen oppiainestatuksen sijaan teatterikasvatusta opetettaisiin muiden aineiden yhteydessä, erityisesti äidinkielen tunneilla. Teatterikasvatuksessa piti kiinnittää huomiota kolmeen alueeseen: esitysten katsomiseen, omakohtaiseen ilmaisuun ja teatteritietoon. Toisin kuin teatterissa, painopiste ei olisi esityksessä vaan oppimisessa ja kasvamisessa toiminnan kautta. Ilmaisukasvatus puolestaan liitettäisiin peruskoulun ja lukion äidinkielen opetuksessa puhekasvatukseen, ei osaksi teatterikasvatusta. (Rusanen 2002, 37.) Läpäisyperiaatteeseen päädyttiin, koska se nähtiin uutta oppiainetta realistisempänä ja tarkoituksenmukaisempänä ratkaisuna. Teatterikasvatus tuli huomioida usean oppiaineen yhteydessä. (Stenius 1993, 67.) Näin toteutettuna se eheyttäisi koulun kasvatus- ja opetustyötä (Rusanen 2002, 38).

Syy läpäisyperiaatteen valitsemiselle saattoi olla siinä, että suomalaiseen draamakasvatukseen vaikutti vahvasti draaman brittiläinen perinne, aina 1980-luvulle asti erityisesti Brian Way, joka järjesti kursseja ja jonka teos *Development through Drama* (1967) suomennettiin vuonna 1976 nimellä *Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen* (Tintti Karppinen). Wayn näkemyksen mukaan draamakasvatus sopi itsenäistä oppiainetta paremmin muiden oppiaineiden opetuksen välineeksi. Samaan aikaan puhuttiin yleisesti

paljon oppiaineiden integroinnista ja draamakasvatus vaikutti olevan sopiva metodi sen toteuttamiseen. (Rusanen 2002, 42—43.)

Teatterin ja draaman opettaminen vaatii opettajalta monipuolista osaamista sekä teatteritaiteessa että pedagogiikassa. Rusanen epäileekin, että juuri tästä syystä teatterin opettaminen muihin oppiaineisiin integroituna ei onnistunut. Teatterikasvatusryhmän olisikin esityksessään pitänyt huomioida myös opettajien omat kouluttautumistarpeet. (Rusanen 2002, 38—39.) Teatterijärjestöjen keskusliitto totesi viisi vuotta muistion luovuttamisen jälkeen, ettei ehdotus ollut johtanut mihinkään konkreettiseen. Näytelmäkerhojen määrä oli huomattavan suuri koko 1980-luvun ajan, mutta toteutus oli usein sattumanvaraista ja vailla toiminnan tavoitteellisuutta. Lukiossa voitiin toki opettaa ilmaisutaitoa valinnaisena aineena, mutta kokonaan vaille kokonaisilmaisun opetusta jäivät alle 16-vuotiaat oppilaat ja ne, jotka eivät päätyneet myöhemmin jatkamaan opintojaan lukioon. (Stenius 1993, 68.)

Huoli peruskouluikäisten lasten ja nuorten jäämisestä teatteritaiteen opetuksen ulkopuolelle johti Teatterijärjestöjen Keskusliiton aloitteesta uuden työryhmän perustamiseen opetusministeriöön. Työryhmä keskittyi nimenomaan peruskoulun tilanteeseen tunnuslauseenaan ”ilmaisutaito kansalaistaidoksi” ja ehdotti teatterikasvatusta tällä kertaa peruskouluun itsenäiseksi oppiaineeksi. Lieneekö ryhmää vaivannut tässä vaiheessa taistelua jo uskon puute, sillä varasuunnitelmana oli sijoittaa teatterikasvatus osaksi äidinkielen opetussuunnitelmaa.

Muistiota ei lopulta koskaan julkistettu. Stenius arvelee syyksi liiallista keskittymistä nimenomaan peruskoulun tilanteeseen. Työryhmän aikaansaannokset olivat kuitenkin sysäys teatteritaiteen perusopetuksen järjestämiselle varsinaisen koululaitoksen ulkopuolelle. (Stenius 1993,68.) Se että teatteritaiteessa voi musiikin, sana- ja kuvataiteen tavoin saada nykyään taiteen perusopetusta, on hieno ja arvokas asia. Pohdittavaksi jää, oliko tällä kuitenkin aikanaan vaikutusta siihen, ettei teatteri päätenyt peruskouluun itsenäiseksi oppiaineeksi.

4.6 *Epilogi* – Niukkuuden pedagogia

Lama-aika näkyi myös taideaineiden kouluopetuksessa. Vuoden 1994 opetussuunnitelmien ja uuden tuntijaon myötä teatteritaiteen opetuksen tilanne heikkeni entisestään eikä ilmaisutaito säilynyt lukion oppiaineena. Opetuksen suunnittelussa annettiin kuitenkin enemmän tilaa kuntien omalle päätösvalalle ja koulukohtaisille opetussuunnitelmille, mikä mahdollisti ilmaisutaidon, teatteri-ilmaisun ja draaman toteuttamisen valinnaisena tai jopa kaikille pakollisena oppiaineena peruskoulussa. Avuksi suunnittelutyöhön Opetushallitus julkaisi vuonna 1994 oppaan *Ilmaisun monet kielet*. Teoksessa painotettiin kuitenkin enemmän esteettis-eettistä elämänasennetta, vuorovaikutusta, oppimisprosessia ja taideaineiden integraatiota kuin varsinaisesti teatteria. (Rusanen 2002, 39—40.)

5 KIRJALLISUUDEN, KUVATAITEEN JA MUSIIKIN KOULUOPETUS

5.1 Taideaineiden opetus keskiajalla

Suomen koulujen laulunopetusta tutkineen Reijo Pajamon mukaan (1976) keskiajan koulut toimivat pappien valmistuslaitoksina. Laulu kuului latinan ohella tärkeimpiin oppiaineisiin, sillä se koostui virsilaulusta ja liturgiasta. Opettajana toimi kanttori ja opetusta annettiin kaikkina koulupäivinä. Laulunopetus harjaannutti papin ammattiin, mutta se tarkoitti kouluille myös tulonlähdettä. Oppilaat toimivat jumalanpalveluksissa kuoripoikina. (Kettunen 1999, 9.)

Myös kirjallisuuden opetus on kuulunut suomalaiseen kouluun sen alkuaajoista asti, tosin opettamisen tapa ja tavoitteet ovat muuttuneet ajan mittaan. Keskiajalla katedraalikouluissa luettiin latinankielisiä tekstejä kuten antiikin kirjallisuutta ja *Raamattua*. Vuonna 1642 käännetyn suomenkielisen Raamatun tulkinnassa auttoi Agricolan laatima *Abckiria* (1543). (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 30.) Kuten Piha (1958) toteaa, myös musiikki toimi sopivana välineenä uskopuhdistukselle. Laulun kautta kansa yhtyi yhteiseen rukoukseen. Sekä uskonnollinen että maallinen musiikki oli latinankielistä ja sen avulla pyrittiin koulussa kasvattamaan nuorisoa. (Kettunen 1999, 10—11.)

Pajamon (1976) mukaan koulun ulkopuolella maallisen laulu- ja soitinmusiikin harrastaminen oli 1600-luvulla suosittua ja lopulta se löysi tiensä myös kouluihin. Musiikin maallistumista edisti pyrkimys irtaantua kirkon autoritäärisestä vallasta. (Kettunen 1999, 15.) Koulun musiikinopetuksen merkitys väheni kirkon merkityksen myötä, mutta musiikin harrastus kasvoi koko 1800-luvun ajan. (Kettunen 1999, 19—20.) Pajamo toteaa (1976) Helsingin koulukomission ehdottaneen vuonna 1829 laulua pakolliseksi aineeksi lukioihin, tyttökouluihin ja suuriin kaupunkikouluihin. Laulu muuttui virkistysaineeksi, jota opetettiin kaksi tuntia viikossa. Samalla lukioiden ja triviaalikoulujen laulunopettajien virat lakkautettiin senaatin määräyksestä. Vuoden 1843

koulujärjestyksen myötä lukuaineiden määrä kasvoi ja laulu jäi pakolliseksi oppiaineeksi vain lukioon ja yläalkeiskouluun. Opetus koostui virsilaulusta, kuorolaulusta ja soitinharjoituksista. Vuoden 1856 koulujärjestys palautti laulun pakolliseksi oppiaineeksi muissakin kouluasteissa. (Kettunen 1999, 21—22.)

5.2 Taideaineet kansakoulussa

5.2.1 Kohti suomenkielistä opetusta

1800-luku toi mukanaan modernin koululaitoksen, mutta puutteet suomenkielen taidossa ja huomattavan vähäinen suomenkielinen kirjallisuus vaikuttivat kirjallisuuden opetuksen alkuaikoihin. ”Kaunokirjallisuutemme oli 1800-luvulla murrosvaiheessa. Sitä pyrittiin kirjoittamaan myös suomeksi entistä tavoitteellisemmin, mutta määrä oli vaatimaton.” (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 33). Suomenkielistä alkeisopetusta oli vaadittu jo vuodesta 1827, mutta vasta vuonna 1847 ala-alkeiskoulun opettajilta alettiin vaatia suomen kielen taitoa. Merkittäviä saavutuksia olivat ensimmäisen suomen kielen ja kirjallisuuden professorin viran perustaminen Helsingin yliopistoon vuonna 1850 ja Jyväskylän seminaarin perustaminen vuonna 1863, mikä mahdollisti suomenkielisten kansakoulun opettajien kouluttamisen. Suomen kielen opiskelua tehosti virkamiehiä koskenut vaatimus suomen kielen osaamisesta ja ensimmäisen suomenkielisen lyseon perustaminen vuonna 1858 niin ikään Jyväskylään. Koulujen suomen kielen opetus oli kuitenkin kaukana nykyisestä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta: oppilaat olivat pääsääntöisesti ruotsinkielisiä ja oppiaineessa annettiin opetusta kaksi tuntia viikossa. Tilanne ei juuri muuttunut ennen Suomen itsenäistymistä. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 31—32.)

Klassisen sivistyksen ja klassisen kirjallisuuden ihannointi tuotti yksipuolisen kirjallisuuden opettamisen tavan: Mallina toimi latinan opetus. Kirjallisuuden avulla harjoiteltiin kielioppia ja tyylin havainnointia, tekstejä analysoitiin lauseopillisesti ja opeteltiin ulkoa. Opetuksesta vastasikin yleensä latinan opettajat. Opetus oli hyvin yksityiskohtaista ja hitaasti etenevää: ainakin

vuoteen 1904 saakka oppilaat lukivat koulussa pikkutarkasti *Kalevalaa* neljän lukuvuoden ajan. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 32—33.) Romaanien lukemista kouluajan ulkopuolella pidettiin turmiollisena ja erityisesti naisten heikkoutena (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 34).

5.2.2 Uno Cygnaeus ja oppiaineiden valinta

Suomalaisen koululaitoksen isän, Uno Cygnaeuksen ajatuksiin vaikuttivat vahvasti saksalaisen pedagogin Friedrich Fröbelin kasvatuseriaatteet. Fröbelin periaatteiden taustalla olivat muun muassa Johann Pestalozzin näkemykset piirustuksen opetuksesta. Pestalozzi oli ensimmäisiä 1800-luvun pedagogeja, joka kiinnitti huomiota lasten piirustuksen opetukseen. Pestalozzin mukaan piirustus kuului kaikille lapsille huolimatta mahdollisesta taiteellisesta lahjakkuudesta. Opetuksessa tuli huomioida lapsen oma havainto ja kokemus todellisuudesta. Fröbel kehitti Pestalozzin ajatuksia edelleen esimerkiksi luomalla erilaisia luovuuteen keskittyviä harjoituksia. (Apuli-Suuronen, 1999, 146—147.)

Uno Cygnaeus tutustui Fröbelin kasvatuseriaatteisiin ja siten piirustuksella oli merkittävä sija suomalaisessa kansakoululaituksessa jo 1800-luvulla. Vaikka Cygnaeuksen kansakoulun perustusehdotuksessa (1860) korostettiin oppilaan omaa luovuutta, piirustuksen opetus nojautui kuitenkin vahvasti matematiikkaan ja tekniseen piirtämiseen. (Apuli-Suuronen, 1999, 146—147.) Piirustuksen opetus muodostuikin 1800-luvun Suomessa hyvin käytännönläheiseksi. Syynä saattoi olla piirustuksenopettajakoulutuksen sijoittaminen yliopiston sijaan taideteollisuuskoulutuksen yhteyteen Ateneumiin, josta muodostui taidekasvatuksen ja -teollisuuden keskipiste. Piirustuksenopetuksessa oli keskeistä geometria ja viivoitinpiirustus ja opetuksella tavoiteltiin lähinnä myöhempää aineellista hyötyä. (Apuli-Suuronen, 1999, 185.)

Pestalozzin ja Fröbelin vaikutus kulkeutui myös suomalaiseen laulun opetukseen. Pestalozzista musiikki kuului kaikille lapsille. Hän painotti erityisesti lapsen omaa luovaa kykyä, musiikin tuottamista ja sen tuomaa iloa. Myös

Fröbel näki laulun ja leikin kuuluvan olennaisesti lapsen omaan elämään ja suosi musiikkikasvatuksessa luovaa improvisaatiota. (Kettunen 1999, 18—19.) Pajamo (1976) toteaa Uno Cygnaeuksenkin pitäneen esikuviansa mukaisesti musiikkia tarpeellisena ”lapsen mielen virkistäjänä ja jalostajana”, ja hänen vaikutuksestaan vuoden 1866 kansakouluasetuksessa laulusta tuli pakollinen kouluaine (Kettunen 1999, 29). Opetuksen tehtävänä oli Pajamon mukaan esteettisen, uskonnollisen ja isänmaallisen tunteen kehittäminen. Latina väistyi lauluissakin pikkuhiljaa suomen kielen tieltä. Opetuksen tasossa ja sisällössä oli kuitenkin suuria koulukohtaisia eroja, lähinnä laulunopettajaseminaarin puuttumisen vuoksi. Tilannetta helpotti Helsingin musiikkiopiston perustaminen vuonna 1882. (Kettunen 1999, 31—32.)

5.2.3 Modernin koulunjärjestelmän opetusoppi

Moderni koulujärjestys ei näkynyt vain koulutuksen rakenteessa (yksi- tai kaksivuotinen ala-alkeiskoulu ja lukioon johtava nelivuotinen yläalkeiskoulu) vaan myös pyrkimyksenä toisenlaiseen opettamisen ja oppimisen tapaan. Kuten koulujen teatteritoiminnassa, myös kirjallisuuden opetuksessa muutosta oli ajamassa Zacharias Topelius: kouluopetuksen oli päästävä eroon tarkoituksettomasta ulkolukumetodista ja edettävä kohti hedelmällisempää, ajatuksellista ja vapaata sisälukutapaa. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 31.)

1900-luvun alussa kansanopetuksen kehittäjä Mikael Soininen toi Suomeen herbartilaisen opetusopin ja kirjallisuuden opetuksessa alettiin painottaa eettistä pohdintaa, luonteen kasvattamista ja oppilaan kykyä ymmärtää lukemaansa. Tärkeää oli herättää sekä viihdyttävän että opettavaisen kirjallisuuden avulla oppilaan lukuhalu. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 34.) Opetusmuodoksi suositeltiin kirjallisuushistorian luentoa, joka yleistyi kotimaisen kirjallisuuden professuurin perustamisen myötä vuonna 1924. Samalla opettajan kelpoisuusehdoissa kirjallisuuden arvosana tuli samanarvoiseksi kielen kanssa. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 35.) Uusien kasvatuseriaatteiden toteutus ei kuitenkaan ollut aivan yksinkertaista, etenkin kuvataiteessa. Siinä missä muut koulutusalat

nauttivat yhteiskunnan suojelusta, sai taide- ja teollisen alan koulutus kehittyä yksityisten yhdistysten ja säätiöiden varassa (Apuli-Suuronen 1999, 186.)

1900-luvun alussa laulun opetuksessa käytettiin runsaasti erilaisia oppikirjoja, joista opettajat saattoivat valita oman harkintansa mukaan mieleisensä. Myös opetuksesta puuttui yhtenäisyys. Yhteisen käytännön löytyminen oli pitkä prosessi, jonka aikana ammattikunta väitteli oikeasta opetustyylistä. Havainnollinen teoriaopetus lisääntyi, mutta myös musiikin tuottama virkistys oli tunnustettua. Itsenäistyvässä maassa isänmaalliset laulut ja kansanlaulut olivat suosittuja. (Kettunen 1999, 40—41.) Vielä 1920-luvulla musiikkiterminologia oli hajanaista ja opetuskäytännöt moninaiset. Opetusmateriaalia muokattiin kuitenkin jatkuvasti lasten opettamiseen sopivammaksi ja laulamista alettiin suosia muunkin opetuksen lomassa, aivan kuten nykyään tehdään perusopetuksessa alakoulun oppitunneilla. Opettajan merkitystä oppilaiden motivoijana pidettiin yhä tärkeämpänä ja oppikirjoihin ryhdyttiin liittämään ohjeita oppituntien toteutuksesta. (Kettunen 1999, 47—48.)

Halila toteaa (1950) laulun kuitenkin olleen oppivelvollisuuskoulun alkuaikoina yksi ikävimmistä oppiaineista. Ongelma pyrittiin ratkaisemaan monipuolistamalla ja helpottamalla koululauluvalikoimaa. Laulamisen helpottamiseksi suositeltiin säestystä. (Kettunen 1999, 50.) Kolmekymmentäluvulla oppiaine koostui edelleen lähinnä teoriasta ja laulamisesta. Tuottamisessa korostui laulutaito. Oppiaineen tarpeellisuutta kritisoitiinkin ihmettelemällä, miksi lapsille ylipäätään opetettiin ainetta, johon heillä ei ollut luontaista taipumusta. (Kettunen 1999, 55—56.) Oppiaineesta alettiin 1940-luvulla käyttää laulun ohella myös nimeä musiikki ja opettajille luotiin yhtenäiset kelpoisuusvaatimukset. Opetuksen tuntimäärää kuitenkin vähennettiin. (Kettunen 1999, 61, 63—64.)

1920- ja 1930-luvuilla vaadittiin kirjallisuuden opetukseen oppilaan omatoimisuutta. Tällä tarkoitettiin teosten analysointia, itsenäisiä suullisia ja kirjallisia tehtäviä, vapaata esittämistä, keskustelua ja ryhmätöitä. Nuortenkirjat pääsivät koululukemistoihin ja hermeneutiikka toi mukanaan kysymyksen eläytymisen merkityksestä. Luokkahuonetodellisuus oli kuitenkin jotain muuta:

oppilaskeskeisyys ei toteutunut käytännössä vielä 1950-luvulle tultaessakaan, vaikka vuoden 1952 opetussuunnitelmassa painotettiin oppilaan omaa lukukokemusta. Kirjallisuuden opetuksessa esteettistä arvoa tärkeämpää oli sen tehtävä kansallisen identiteetin rakentajana, isänmaallisen arvomaailman tuottajana ja yhtenäiskulttuurin ylläpitäjänä. Äidinkielen opettajain liiton (ÄOL) perustaminen vuonna 1948 oli kuitenkin sysäys opettajien aktiiviselle osallistumiselle opetuksen kehitystyöhön, julkiseen keskusteluun ja aloitteiden tekemiseen. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 35—37.)

5.2.4 Taiteenopetus sodanjälkeisessä Suomessa

Sota-aikana taidemaailman yhteydet Eurooppaan katkesivat. Sodan rinnalla muut asiat koettiin kohtalaisen merkityksettömiksi. Piirustuksen opetus nähtiin kuitenkin sotaa seuranneena jälleenrakennusaikana hyödyllisenä: Taiteen avulla oli myös mahdollista kasvattaa moraalia ja eettisyyttä. Piirustustaidosta oli etua tietyillä ammattialoilla. (Apuli-Suuronen 1999, 186.) Jälkimmäinen argumentti sai myöhemmin paljon painoarvoa, kun uutta peruskoulua ryhdyttiin suunnittelemaan.

Jälleenrakennusaikana musiikinopetus koki suuren muutoksen. Oppitunneista tuli enenevässä määrin nykyopetuksen kaltaista toimintaa. Taloudellinen kasvu näkyi koulussakin: opetuksessa otettiin käyttöön koulusoittimia, levyt ja radio. 1950-luvulla ilmestyi opettajille tarkoitettu musiikkioppi, jolle oli kysyntää erityisesti osaamattomien musiikinopettajien määrän vuoksi. Musiikinopetus nähtiin yleissivistävänä toimintana ja siinä pyrittiin ottamaan huomioon lasten kehitystasot. Musiikki kuului kaikille ja laulamiseen pyrittiin rohkaisemaan jokaista, oli oppilaalla valmiiksi laulutaitoa tai ei. Laulamisen ohelle pyrittiin luomaan myös muita tapoja osallistua yhteiseen musisointiin. Lisäksi opetus sisälsi musiikin teoriaa ja historiaa. (Kettunen 1999, 65—69.) Suomalaisen musiikinopetuksen uudistaja Matti Rautio toi musiikinopetukseen uuden näkökulman teoksensa *Rytmikasvatus ja koulusoittimet* (1959) myötä. Esipuheessa hän korostaa musiikin kasvatuksellista merkitystä: parhaimmillaan

musiikkikasvatus kehittää yksilöllistä persoonallisuutta ja yhteiskunnan kannalta tärkeää sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Kettunen 1999, 70.)

5.3 Taideaineet peruskoulussa

5.3.1 Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset

1960-luvun kulttuurinen murros kyseenalaisti kansallis-patrioottisen lähestymistavan ja osoitti kritiikkinsä erityisesti kouluun. Kirjallisuudesta keskusteltiin laajasti mm. *Parnassossa* ja *Ylioppilaslehdessä*. Arvostelua sai osakseen kirjallisuudenopetuksen moraalisi-ideologiset perusteet, elämys- ja kauneusestetiikka ja opetuksessa käytetty yhtenäinen kirjallisuuden kaanon, sillä ne ohjasivat oppilasta tiettyihin ajattelutapoihin. Sen sijaan kirjallisuuden opetuksen tuli tähdätä kielen ja maailman moninaisuuden ymmärtämiseen ja kriittisen lukutaidon saavuttamiseen. Kriittinen lukutaito ohjaisi ylhäältä annettua teosvalikoimaa paremmin oppilaiden lukutottumuksia. Koulun lukemisto voisi näin ollen koostua monipuolisesti kaikista kirjallisuuden lajeista. Käyttä väännettiin myös kielen ja kirjallisuuden keskinäisestä tärkeysjärjestyksestä sekä nykykirjallisuuden sisällyttämisestä koulussa luettavien teosten joukkoon. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 37—38.)

Pohjakallion (2005) mukaan peruskouluun siirryttäessä ammattikunnan kuvataidepuheessa eli rinnakkain erilaisia traditioita, joilla määriteltiin muun muassa taiteenopetuksen tehtävää ja tavoitteita. Osalle kuvataide ei ollut todellisuuden jäljentämistä vaan sen luomista ja siksi opetuksessa tuli antaa tilaa lapsen omalle vapaalle luovuudelle. Taide nähtiin välineenä, jota saattoi soveltaa kaikessa oppimisessa, sillä se mahdollisti ihmisen persoonallisuuden kehittämisen ottamalla huomioon oppilaan kokemuksellisen kokonaisuutena. Kasvatus oli tieteen sijaan taidetta. Tämän toisen maailmasodan jälkeisen lapsikeskeisen lähestymistavan juuret olivat jungilaisessa hahmopsykologiassa. Irtiottona tälle ”epä-älylliselle lapsen mystifioinnille” oli design-opetus, joka pohjautui klassiseen tietoon taideopetuksen perusteista: harmoniasta,

kauneudesta, suhteista ja matemaattisista lainalaisuuksista. Kuvataiteen opetuksessa piti olla keskeistä esteettisen arvostelukyvyyn ja suhteiden tajun kehittyminen. Sitä kautta saattoi arvioida koko ympäröivää miljööä ja vaikuttaa siihen. Nojautuminen teknologiaan ja tieteeseen, kuten sosiologiaan, matematiikkaan ja luonnontieteisiin, antaisi kuvataiteelle myös uskottavuutta vakavasti otettavana oppiaineena. (Pohjakallio 2005, 114—115.)

Kolmanneksi traditioksi Pohjakallio mainitsee kriittisen taidekasvatuksen, joka arvosteli taiteen vieraantumista ihmisten arjesta: ihmisen ja taiteen suhde ei ollut vain esteettinen vaan myös yhteiskunnallinen ja eettinen. Taide tuli ymmärtää laajasti, se kattoi koko ihmisen elinympäristön ja visuaalisen kulttuurin. Juuri visuaalisuuden ja joukkoviestinten merkityksen radikaali kasvu sai kriittisen taidekasvatuksen kiinnittämään huomiota kuvallisen viestinnän kielen ymmärtämiseen. Kuvallisuus oli ensiarvoisen tärkeä, kaikille kuuluva taito. (Pohjakallio 2005, 115.)

Koska kuvaamataidon opettajia ei koulutettu taidekoulussa vaan taideteollisen koulutuksen piirissä, muotoilukoulussa, vaikutti hyötynäkökulma myös kuvataiteen opetuksesta käytyyn keskusteluun. Neljännen tradition mukaan opetuksen tuli olla ajan teollisen kulttuurin kannalta tarkoituksenmukaista ja vastata tuotannon ja työelämän tarpeisiin. Tämä argumentti saattoi vaikuttaa peruskoulukomiteaan, joka esitti peruskoulun uudeksi oppiaineeksi *muotoamista*. (Pohjakallio 2005, 116.)

Taidekasvatuksen ja taideteollisuuden yhteyksiä tutkineen (1985) Antti Hassin mukaan 1960-luvun koulu-uudistuksen myötä kuvataiteen tuntimääriä vähennettiin. Vaikka uuden peruskoulun toivottiin johtavan taideaineiden opetuksen lisäämiseen, ehdotettiin päinvastoin kaikkien taideaineiden poistamista. Samat perustelut (käytäntö ja aineellinen hyöty), jotka olivat alun perin puhuneet piirustuksenopetuksen puolesta, käännettiin nyt kuvataiteen opetusta vastaan. Sille ei ollut sijaa teknillistyvässä ja kansainvälistyvässä yhteiskunnassa, jolle kehittyvä teknologia asetti uusia haasteita. (Apuli-Suuronen 1999, 189.) Suunnitelmana oli korvata kaikki taiteenopetus *muotoamisella*, suunnittelua ja tuotantoa lähellä olevalla integroidulla taide- ja

taitoaineella. Toisin kuin aikanaan oppikoululla, koko kansan peruskoululla ei näin ollen olisikaan enää taidekasvatuksellista sivistystehtävää. Integroinnin taustalla oli pyrkimys eheyttää peruskoulun opetusta vähentämällä oppiaineiden määrää ja luomalla suurempia opetuskokonaisuuksia. (Pohjakallio 2005, 116.) Peruskoulu toikin mukanaan, loputtoman tuntimääräkiistan lisäksi, uuden opettajakategorian, luokanopettajan, joka hallitsi usean oppiaineen opettamisen (Kettunen 1999, 78).

Ehdotus taideaineiden korvaamisesta yhdistelmäaineella kohtasi kritiikkiä ja myös Lukion opetussuunnitelmatoimikunta esitti taideaineiden mahdollisuuksien parantamista. Toimikunnan näkemystä perusteltiin muun muassa kansainvälisellä tutkimuksella, joka toteutettiin OECD-maissa vuonna 1969. Suomessa taideaineiden opetus oli vertailumaihin nähden selvästi vähäisempää. Mietinnössään toimikunta myös esitti ilmaisutaitoa vaihtoehtoiseksi oppiaineeksi musiikin ja kuvataiteen rinnalle. (Apuli-Suuronen 1999, 191.)

Vetoomuksien ansioista kuvataide säilyi peruskoulussa pakollisena aineena. Tiedollinen ja teoreettinen aines saivat opetussuunnitelmassa paljon tilaa. Painotettiin visuaalista kulttuuria ja kuva-analyysiä, mediaa ja joukkoviestintää sekä ympäristökasvatusta. (Pohjakallio 2005, 116.) Lukiossa kuvataide ja musiikki pysyivät kuitenkin vain valinnaisina aineina vielä vuoden 1985 opetussuunnitelmassa. (Apuli-Suuronen 1999, 191.) Kuvataiteen peruskoulun ulkopuolinen perusopetus, aivan kuten teatteritaiteen perusopetus, juontaa osittain juurensa taideaineen epävakaisesta asemasta, tai sen puuttumisesta, kouluopetuksessa. Kuvataidetta saattoi musiikin tapaan opiskella taiteen perusopetuksessa vuodesta 1979 alkaen. (Pohjakallio 2005, 116.)

Laulutunnit muuttuivat virallisesti musiikin tunneiksi vuonna 1963 ja ensimmäinen musiikkiluokka perustettiin vuonna 1966. Suuri edistysaskel laulunopetuksessa oli pyrkimys tukea entistä paremmin laulutaidon kehittymistä esimerkiksi etsimällä syytä virheellisen laulutapaan (kuten äänentuoton vaikeudet, harjaantumattomuus tai motivaation puute), joka oli usein korjattavissa. (Kettunen 1999, 71—72.)

Peruskoulu-uudistuksen myötä suomen kielen oppiaineen nimi muuttui äidinkieleksi. Vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelma määritteli äidinkielen, muiden kielten ja matematiikan ohella, keskeiseksi välineaineeksi, jonka tavoitteet jakaantuivat kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueisiin, joiden kaikkien lähtökohtana oli kieli. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 41.) Äidinkielen välineainestatus herätti lopulta vastustusta Äidinkielen opettajain liitossa, joka myöhemmin määritteli äidinkielen taito-, tieto, taide- ja kulttuuriaineeksi. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 44).

Kirjallisuudenopetuksen yleinen tavoite oli lukutaidon kehittyminen, jota edisti lukuharrastus. Oppilaat saivat itse vaikuttaa luettavien teosten valikointiin, mutta lukutapahtumaan vaikutettiin ennakkotehtävin ja kokeiden avulla. Vaikka kirjallisuudenopetuksen lähtökohtana oli oppilaan oma suhde luettavaan, palveli kirjallisuus kuitenkin oppilaan kielen ja persoonallisuuden kehittymistä ja tiedon karttumista. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 41—42.) 1970-luku toi kirjallisuudenopetukseen kuitenkin enenevässä määrin nyky- ja käännöskirjallisuutta. Luettavien kirjojen määrä kasvoi niiden saatavuuden myötä. Opettajajohtoisuus pyrittiin korvaamaan oppilaskeskeisyydellä: Teos ja sen taiteellinen arvo suhteutettiin oppilaan omaan kokemukseen. Opetusmenetelmissä huomioitiin oppilaan oma luovuus ja erilaisten kirjoitettujen ja puhuttujen tekstien tuottaminen. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 40—41.)

5.3.2 Taiteenopetus vuosituhaten lopulla

Lukion vuoden 1981 ja peruskoulun vuoden 1983 opetussuunnitelmat yhdistettiin kokonaisuudeksi vuonna 1985. Kirjallisuudenopetuksen osa-alueiksi määriteltiin kieli, kirjallisuus ja kielenkäyttötaidot. Peruskoulussa kirjallisuuden opetuksen asema parani, kun sen opetukseen suositeltiin käytettävän alasteella puolet ja yläasteella kolmannes äidinkielelle määrätystä ajasta. Oppiaine määriteltiin nyt tieto-, *taito*- ja *taide*aineeksi. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 42 ja 44.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman myötä kirjallisuudenopetuksen tavoitteissa painottuivat ensisijaisesti suulliset ja kirjalliset taidot ja toissijaisesti kirjallisuus, teatteri, media ja kielitieto. Kieli ja kirjallisuus yhdessä kehittivät oppilaan kulttuuri-identiteettiä. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 43.) Uusien opetussuunnitelmien laadinta toi mukanaan huolen äidinkielen tuntimäärien puolesta ja kirjallisuuden asemasta. Lukion äidinkielen pakollisten kurssien määrä väheni kahdeksasta kuuteen eikä peruskoulussa tarvinnut opettaa kirjallisuutta määrätysissä laajuudessa, mikäli koulu profiloitui tietoyhteiskunta- ja harrasteprojekteihin.

Huolta aiheutti myös opettajien koulutus: Opetussuunnitelmien opettaminen edellytti opettajalta laajaa kirjallisuuden tuntemusta, mutta harvalla äidinkielen opettajaksi valmistuvalla oli pääaineenaan kirjallisuus. Mikäli puheviestintä nousisi vielä keskeiseksi sivuaineeksi, saattaisi tulevaisuudessa äidinkieltä opettaa henkilö, jolla ei ole lainkaan opintoja kirjallisuudesta. Äidinkielen opettajain liitto vetosi kannanotossaan EU:n kirjallisuudenopetukselle asettamiin kriteereihin ja vaatii muun muassa kirjallisuuden näkymistä oppiaineen nimessä. Liitto kampanjoi monipuolisesti kirjallisuuden puolesta, sen näkyvyys toi positiivista huomiota monissa foorumeissa ja vuonna 1997 oppiaineen nimeksi muutettiin äidinkieli ja kirjallisuus. Toinen huomattava parannus oli Koulukirjasto- ja Luku-Suomi-projektit, joiden avulla puututtiin huutavaan resurssipulaan, joka oli vaikeuttanut koulujen kirjahankintoja. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 45—47.)

Peruskoulun myötä myös musiikinopetuksen sisältö monipuolistui. Uusi teknologia vaikutti huomattavasti sekä soittimiin että oppimateriaaliin (Kettunen 1999, 78). Kun 1990-luvulla otettiin käyttöön koulukohtaiset opetussuunnitelmat, kouluille suotiin mahdollisuus profiloitua erilaisien valinnaiskurssien avulla (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 43). Myös taideaineiden oli mahdollista hyötyä koulujen profiloitumisesta: koulut saattoivat painottaa opetussuunnitelmassaan myös taideaineiden opetusta.

6 TEATTERITAITEEN OPETUS UUDELLA VUOSITUHANNELLA

6.1 Teatteritaiteen opetus itseisarvona

Taideaineiden kouluopetuksen historian tarkastelu paljastaa kunkin taiteenlajin opetuksen kohtalaisen yhteneväisen kehityssuunnan. Kirjallisuus, kuvataide ja musiikki ovat olleet läsnä suomalaisen koulujärjestelmän alkuaajoista asti, mutta ne olivat pitkään valjastetut palvelemaan muita tarkoituksia, kuten esimerkiksi lukutaidon kehittymistä, tiettyyn ammattiin valmistamista tai arvojen ja ideologioiden säilyttämistä. Kouluopetukseen päätyneiden oppiaineiden valikoitumisen taustalla näyttää olevan myös sattumaa ja yksittäisten vaikutusvaltaisten henkilöiden, kuten Uno Cygnaeuksen, henkilökohtaisia näkemyksiä. Tietyn taiteenlajin kuulumista perusopetukseen ei siten voi mielestäni tyhjentävästi perustella vain oppiaineen pitkällä historialla.

Opetussuunnitelmakeskusteluun vaikuttanut Kari E. Turunen toteaa teoksessaan *Arvojen todellisuus* (1992) koulujärjestelmän tavoitteiden heijastavan aina yhteiskunnassa eläviä arvostuksia. Toisin sanoen, kouluopetukseen päätyvät ne oppiaineet, joita yleisesti yhteiskunnassa arvostetaan. Apuli-Suuronen kumoaa suoraviivaisen näkemyksen toteamalla, että näin ollen tietyn oppiaineen arvo voitaisiin käden käänteessä mitata tarkastelemalla opetustuntien määrää:

Esimerkiksi liikunta kuuluu opetustuntien perusteella arvostuksen häntäpäähän, mutta on kuitenkin ihmisten keskuudessa erittäin suosittua ja korkealle arvostettua. Yhteiskunnassa ollaan myös valmiita tukemaan liikunnan eri muotoja. Tuskin missään liikkuu niin paljon rahaa kuin huippu-urheilussa tänä päivänä. Toisena esimerkkinä voidaan ottaa musiikki, jolla on kaikkien ihmisten ja etenkin nuorten keskuudessa keskeinen asema. Musiikin sanotaankin olevan olennainen osa nuorisokulttuuria. Kuitenkin myös musiikin tuntimäärät ovat koulussa erittäin vähäiset.

(Apuli-Suuronen 1999, 77—78)

Apuli-Suuronen toteaakin, ettei kouluissa opetettavien aineiden arvomaailma ole peräisin ihmisten todellisesta arvo- ja käyttäytymismaailmasta. Silti kautta opetussuunnitelman historian on sitä koskevassa puheessa annettu ymmärtää, että kysymys olisi yleisesti hyväksytyistä, kaikille yhteisistä arvoista. (Apuli-Suuronen 1999, 78.) Tiettyjen aineiden valikoituminen kouluopetukseen ei nähtävästi johdukaan siis siitä, että se suoraviivaisesti heijastaisi koko yhteiskunnan arvoja tai tarpeita. Päinvastoin, kullakin taiteenlajilla ja niiden tekijöillä on arvostettu asema suomalaisessa yhteiskunnassa. Kunkin taiteenlajin opetusopissa on enenevässä määrin korostunut välinearvon sijaan taiteen arvo itsessään.

Teatteritaide sai uuden mahdollisuuden päästä perusopetuksen itsenäiseksi oppiaineeksi vuosituhannen alussa draaman nimellä. Teatteriopetus kouluihin! - työryhmän lausunto luovutettiin 3.9.2010. (FIDEA ry, 2010). Uutta oppiainetta ei kuitenkaan hyväksytty ja vuoden 2012 tuntijaon myötä valtioneuvosto suositteli draaman käyttöä opetusmetodina. Päätös on herättänyt aktiivista keskustelua, jossa välineainestatusta vastustetaan vetoamalla taiteenlajin itseisarvoon, joka muiden taideaineiden kohdalla on tunnustettu. Esimerkiksi KT, Hannu Heikkinen, TT Tapio Toivanen ja KT Erkki Laakso peräänkuuluttivat Helsingin Sanomissa (2012) draaman olevan taidekasvatuksen itsenäinen osa-alue, jolla on oma sisältö ja metodiikka. Draamanopetukseen kuuluu siten tavoitteita, jotka eivät lainkaan sisälly muiden oppiaineiden tavoitteisiin, ja joita ei siten voi saavuttaa pelkällä opetusmetodin soveltamisella.

6.2 Välineainestatuksen ongelmat

Teatteritaiteen, tai draaman, muuttamista itsenäiseksi oppiaineeksi vastustettiin korostamalla sen välinearvoa. Argumentointi toi mukanaan kaikuja aiempien vuosikymmenten epäonnistuneista yrityksistä tuoda teatteritaide kouluun läpäisyperiaatteen avulla. Välineainestatusta on kuitenkin ristiriidassa ajan yleisen taidekasvatuspuheen ja voimassaolevan opetussuunnitelman kanssa, joissa kummassakin korostuu mielestäni taiteen itseisarvo. Taideaineiden opetuksen

historian kartoituksen avulla oli nähtävissä, miten jokaisessa taideaineessa on pyritty systemaattisesti pois välineaineen asemasta. Taideaineen kutistaminen pelkäsi opetusmetodiksi herättää kysymyksen myös opetuksen ja opettajuuden laadusta:

Mahdollista on sekin, että taide katoaa tilanteesta, jonka tarkoituksena on nimenomaan taiteen oppiminen. Tällaista tilannetta voidaan nimittää näennäiseksi taidepedagogiikaksi. Näennäistä taidepedagogiikkaa voi tapahtua juuri silloin, kun taide ja pedagogiikka liitetään yhteen väkisin. Esimerkkinä tästä voisi toimia yleistyvä tilanne, jossa moni luokanopettaja nykyisin on ”joutuessaan” opettamaan musiikkia vaikka ei ole saanut siihen riittäviä valmiuksia koulutuksessaan. Näennäistä taidepedagogiikkaa on myös sellainen toiminta, jonka tarkoituksena on jonkin taiteelliseen toimintaan liittyvän taidon oppiminen mutta jossa syntyvä inhimillinen kokemus on etäällä taiteellisesta, esteettisestä tai aistisesta kokemuksesta. Esimerkiksi mekaaninen, ennalta määrättyyn lopputulokseen tähtäävän taidon harjoittaminen lukeutuisi näin taidepedagogiikan ulkopuolelle. Kaikki taiteen kontekstissa tapahtuva opetus tai oppiminen ei näin kuulu taidepedagogiikan piiriin. (Anttila 2011, 6.)

Opetuksen laadusta käyty keskustelu ei ole jakanut pelkästään draamaa puolustavia ja vastustavia opettajia kahteen leiriin. Hajaannus on näkynyt myös draama- ja teatterialan ammattilaisten keskuudessa. Erilaisten draaman tai teatterin kouluopetusta pohtineiden komiteoiden tai ryhmien toisistaan poikkeavat näkemykset käynnistivät dialogin, jota on käyty jo vuosikymmeniä ja joka jatkuu edelleen. Rusanen toteaa, että syynä draaman ja teatterin väliselle kiistalle on saattanut olla eri ammattiryhmien toisiinsa kohdistuneet epäluulot: alkujaan draamakasvatukseen perehtyneiden joukossa oli vähän teatterialan ammattilaisia. Opetusalan ammattilaiset puolestaan kyseenalaistivat teatteritaiteilijoiden pedagogisen osaamisen riittävyden. (Rusanen 2002, 38.)

6.3 Teatteritaiteen perusopetus

Teatterin tai draaman välinestatuksen ongelmia on pyritty vähättelemään esimerkiksi väittämällä, että kouluajan ulkopuolella toteutettu teatteritaiteen perusopetus riittää. Teatteritaiteen perusopetuksen saatavuus on ollut eräs

argumenteista, jolla on vastustettu teatteritaiteen itsenäistä oppiainestatusta. Taistelu teatterin kouluopetuksesta toi aikanaan mukanaan ehdotuksen siitä, että musiikin ja kuvataiteen lisäksi myös teatterin perusopetusta tulisi antaa siitä kiinnostuneille lapsille ja nuorille. Teatteritaidetta voi systemaattisesti ja tavoitteellisesti opiskella kouluajan ulkopuolella oppilaitoksessa, joka tarjoaa teatteritaiteen perusopetusta. 30.3.2005 vahvistettu taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet koskee musiikkia, sanataidetta, tanssia, esittäviä taiteita (sirkustaide ja teatteritaide) ja visuaalisia taiteita (arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide ja käsityö). Opetushallituksen 6.8.2002 vahvistama taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet koskee musiikkia, tanssia, teatteritaidetta ja visuaalisia taiteita (arkkitehtuuri, kuvataide ja käsityö). Lisäksi Opetushallitus vahvisti 30.3.2005 taiteen perusopetuksen sirkustaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen tulee olla tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää. Opetuksen tulee tukea oppilaan itseilmaisua ja elinikäiseen harrastuksen syntymistä tai alan ammattiin suuntautumista. (Opetushallitus 2014.)

Tarkan kuvan teatteritaiteen perusopetuksen tilasta saa Opetushallituksen vuonna 2009 julkaisemasta selvityksestä, jossa kartoitetaan taiteen perusopetuksen järjestämistä lukuvuonna 2007—2008. Valtakunnallisen taiteen perusopetuksen oppilaitosrekisterin mukaan taiteen perusopetusta tarjoavien oppilaitosten päätoimipisteitä oli kaikkiaan 206 kunnassa. Kun otetaan huomioon pää- ja sivutoimipisteet, koko Suomen alueella (Ahvenanmaata lukuun ottamatta) taiteen perusopetusta annettiin 1 316 toimipisteessä. Luku saattaa tuntua ensin suurelta. Kuntia, jossa ei ole lainkaan taiteen perusopetusta järjestävää toimipistettä oli kuitenkin yhteensä 74. (Koramo 2009, 9.) Luvussa ei ole edes eritelty, kuinka monessa oppilaitoksessa tarjotaan nimenomaan *teatterin* perusopetusta.

Lukuvuonna 2007—2008 taiteen perusopetusta tarjoavista oppilaitoksista 187 järjesti opetusta musiikissa ja 147 kuvataiteessa. Teatteritaiteen perusopetusta antavia oppilaitoksia oli huomattavasti vähemmän, vain 41 oppilaitosta.

Valtionosuuden piirissä olevista oppilaitoksista vain neljässä opetettiin teatteritaidetta. (Koramo 2009, 12.) Opetus jakaantuu myös maantieteellisesti hyvin epätasaisesti. Esimerkiksi Uudenmaan maakunnassa annettiin lukuvuonna 2007—2008 musiikin perusopetusta 49 ja kuvataidetta 27 oppilaitoksessa. Teatteritaiteen perusopetusta tarjosi vain kahdeksan oppilaitosta. Kuvataiteen ja musiikin yleisen tai laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta annettiin jokaisessa Suomen maakunnassa, teatteritaiteen perusopetusta vain 18 maakunnassa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että teatteritaiteen perusopetusta ei lukuvuonna 2007—2008 järjestetty lainkaan koko Pohjois-Savon eikä Etelä-Pohjanmaan alueella. (Koramo 2009, 14.)

Oppilaitosten määrä tai sijainti ei kerro, kuinka moni oppilas saa taiteen perusopetusta ja millä taiteen alalla. Oppilasmäärät vaihtelevat sekä taiteenaloittain että oppilaitoskohtaisesti suuresti. Lukuvuonna 2007—2008 taiteen perusopetusta sai yhteensä 134 765 oppilasta, joista 13,8 prosenttia oli aikuisia. Musiikissa oppilaita oli yhteensä 67 164 ja kuvataiteessa 20 260 henkilöä. Teatteritaiteen perusopetuksen piirissä oli vain 2 558 oppilasta, mikä on 1,9 prosenttia kaikista taiteen perusopetusta saavista oppilaista. (Koramo 2009, 18—19.) Tässä luvussa ovat mukana myös aikuisopiskelijat. Tilastokeskuksen tietojen mukaan vuonna 2007 Suomessa oli 7—15-vuotiaita lapsia ja nuoria yhteensä 554 670. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että yli 99,5 prosenttia heistä jäi vaille teatteritaiteen perusopetusta. On ehkä helpompi nähdä tämä luku oikeassa perspektiivissä, jos leikitään ajatuksella, että noin neljäsataatuhatta suomalaislasta ei enää saisikaan minkäänlaista opetusta vaikkapa matematiikassa tai liikunnassa.

Edellä mainituista luvuista voisi tehdä hätäisen johtopäätöksen, että teatteritaide ei yksinkertaisesti kiinnosta lapsia ja nuoria yhtä paljon kuin esimerkiksi musiikki. Uskon, että ilmiö on kuitenkin paljon kompleksisempi. Kouluvainestatuksella on varmasti oma merkityksensä. Stenius korostaa, että teatteritaiteen perusopetusta suunniteltaessa ymmärrettiin vapaa-ajalla tapahtuvan koulutuksen täyttävän tehtävänsä vasta sitten, kun peruskoulu

antaisi jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden kokeilla teatteria ja draamaa. (Stenius 1993, 68.) Tärkeää on muistaa, että taiteen perusopetus on kokonaan oma koulutusmuotonsa eikä se tarkoita samaa kuin perusopetuslain (628/1998) ja perusopetusasetuksen (852/1998) mukainen perusopetuksen taidekasvatus (Koramo 2009, 7).

Vapaaehtoinen taiteen perusopetus ei tavoita kaikkia lapsia ja nuoria, sillä opetus tapahtuu peruskoulun ulkopuolisissa oppilaitoksissa ja organisaatioissa kouluajan ulkopuolella. Oppilaitosten jakaantuminen maantieteellisesti on epätasaista. Oppilaat valikoituvat sen mukaan, onko heillä kiinnostusta tai taipumusta harrastukseen ja onko heidän vanhemmillaan varaa kustantaa lapsen harrastus. Stenius toteaaakin, ettei taistelu teatteritaiteen opetuksesta ole ohi, ennen kuin kaikki suomalaiset lapset pääsevät jo peruskoulun aikana kosketuksiin teatterin tai kokonais-ilmaisun kanssa. (Stenius, 1993, 69.) Taiteelle pitää altistua, jotta kiinnostus harrastukseen voi ylipäättään herätä.

Mielenkiintoista on spekuloida, minkälainen asema teatterilla olisi suomalaisessa yhteiskunnassa, jos sitä olisi systemaattisesti opetettu kouluissa yhtä pitkään kuin vaikkapa musiikkia. Näyttäisivätkö katsojien määrä ja ikäjakauma toisenlaisilta, jos teatteritoiminta, -historia ja teatterin muotokieli olisivat suomalaisille nykyistä tutumpia? Lohdullista on, että Opetushallituksen selvityksen mukaan taiteen perusopetuksen oppilasmäärät ovat nousussa, myös teatterin osalta. Teatteritaiteen opiskelijoiden määrä kasvoi lyhyessä ajassa, lukuvuodesta 2004—2005 lukuvuoteen 2007—2008 mennessä, jopa 768 oppilaalla. (Koramo 2009, 25).

Alueellisen saatavuuden lisäksi taiteen perusopetukseen osallistumiseen vaikuttavat taloudelliset resurssit. Esimerkiksi musiikin alalla lukukausimaksut olivat lukuvuonna 2007—2008 pienimmillään 37 euroa ja enimmillään 568 euroa. (Koramo 2009, 36). Näin ollen on mahdollista, että jo yhden lapsen taiteen opiskelu maksaa vanhemmille vuodessa 1136 euroa. Lasten kulutusresurssit, mukaan lukien vapaa-ajanviettomahdollisuudet ja harrastaminen, luovat eriarvoisuutta, joka voi määritellä lapsen sosiaalisen aseman ja osallisuuden. Helsingin kaupungissa käynnistyi syksyllä 2013

tutkimus, jolla pyritään selvittämään vapaa-ajan merkitystä nuoren terveydelle ja hyvinvoinnille. Kohderyhmänä ovat pienituloiset perheet ja tavoitteena on, että jokaisella nuorella olisi edes yksi harrastus. Tällä hetkellä tavoite toteutuu vain puolella nuorista. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää tutkimukseen osallistuvien nuorten harrastuksen tukemista hankkeen varoilla. Nuoret Helsingissä -tutkimuksen mukaan 46 prosentissa niistä perheistä, joissa lapsi koki perheen taloudellisen tilanteen huonoksi, oli jouduttu luopumaan lapsen harrastuksesta. (Paastela, 2012).

Taloudellista eriarvoisuutta lasten arjessa tutkineiden Mia Hakovirran ja Minna Rantalaihon mukaan suomalaiset lapset kokevat, että köyhyys luo yhteiskunnallisen stigman, joka on materiaalista haastetta vakavampi ongelma (Hakovirta & Rantalaiho 2012, 115). Monelle lapselle ja nuorelle peruskoulun taideaineiden opetus on ainoa kanava saada kosketus taiteeseen ja virikkeitä itseilmaisuun ja luovuuteen.

7 POHDINTA

Tutkimuksessa käsiteltiin neljän taiteenlajin teatterin, kirjallisuuden, kuvataiteen ja musiikin, opetuksen historiaa. Kolmea jälkimmäistä opetetaan itsenäisenä oppiaineena peruskoulussa. Tarkastelussa kävi ilmi, että ennen kansa- ja peruskoulua opetettavat taiteenlajit valikoituivat oppiaineiksi niiden välinearvon vuoksi. Myöhemmin valintaan vaikutti Uno Cygnaeuksen laatima kansakoulun perustusehdotus. Cygnaeus pyrki säilyttämään taideaineet opetuksessa, muttei ehdottanut uusia oppiaineita. Oppilaat saivat tutustua teatteriin koulujuhlien yhteydessä. Peruskouluun siirryttäessä pyrittiin uusien oppiaineiden luomisen sijaan eheyttämään opetusta vähentämällä opetettavien aineiden määrää ja integroimalla sisältöjä. Myöhemmin uuden oppiaineen vastustamiseen on vaikuttanut muun muassa resurssipula, joka näkyy kilpailuna opetettavien aineiden tuntimääristä.

Vallalla oleva taidekasvatuspuhe, joka perustelee taiteen paikkaa perusopetuksessa, on sovellettavissa jokaisen neljän taideaineen, kirjallisuuden, kuvataiteen, musiikin ja teatterin, puolustuspuheeksi. Kullakin taideaineella on oma itseisarvonsa. Tämän lisäksi jokaisen taideaineen opetuksessa pyritään vuorovaikutukseen sekä elämyksien ja kokemusten tuottamiseen. Opetuksen on tarkoitus antaa välineitä persoonallisuuden kehittämiseen, ympäröivän todellisuuden tutkimiseen ja uuden kulttuuriin luomiseen. Kaiken taiteen ymmärtäminen vaatii taiteenlajin oman kielen osaamista, joka edellyttää harjaantumista. Tällaiselle harjaantumiselle sopiva foorumi on koulu, jossa lapset ja nuoret oppivat nykyään kokemuksellisesti ja kokonaisvaltaisesti tuottamaan, vastaanottamaan ja ymmärtämään muita taiteen lajeja, mutta liian harvoin teatteria. Teatteritaiteen opetusta ei voi korvata varsinaisen opetuksen ulkopuolisella taiteen perusopetuksella, sillä opiskelu perustuu vapaaehtoisuuteen eikä se tavoita kuin häviävän pienen osan peruskouluikäisistä oppilaista. Koulu on ensisijainen paikka, jossa oppilaat saavat kosketuksen taiteeseen ja kulttuuriin.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole väittää teatteritaiteen olevan jotain toista peruskoulun oppiainetta tärkeämpi aine. Teatteri ansaitsee koulun oppiaineiden joukossa tasa-arvoisen aseman, jonka ei pitäisi heikentää muiden oppiaineiden opetusta, vaan pikemminkin nostaa kaikkien taideaineiden arvostusta. Koulua tulisi kehittää niin, että se paremmin palvelisi niitä, joita varten se ylipäättään on olemassa. Muutos ei voi kilpistyä siihen, ettei luodussa systeemissä ole enää uusille aineille tilaa. Järjestelmän täytyy voida muuttua, jos muutokselle on perusteltua tarvetta.

Positiivinen kehitys edellyttää, että taiteenopetuksesta käytävään arvokeskusteluun ja oman taiteenlajinsa puolustamiseen osallistuu koko taiteenlajin kenttä. Teatterin kohdalla se tarkoittaa professoreita, tutkijoita, taiteen tekijöitä ja siitä osallisiksi tulevia, teatterikuraattoreita, opettajia, oppilaita, teatteri-ilmaisunohjaajia sekä päättäjiä, ei pelkästään draamaan erikoistuneita pedagogeja.

Teatteritaiteen tulevaisuuden kannalta on toivottavaa ja todennäköistäkin, ettei tätä keskustelua ole vielä käyty loppuun. Opetussuunnitelmat tavoitteineen ovat osaltaan kuitenkin myös eräänlaista *puhetta* opetuksesta. Kuten Jari Eskelinen draaman opetuskäyttöä koskevassa tutkimuksessaan (2001) toteaa, opetussuunnitelmat ovat moderneja ja niitä uusitaan säännöllisesti, mutta käytännön opetusmenetelmät ovat silti vanhanaikaisia. Luokkahuonetodellisuus ja opetussuunnitelma eivät siis usein kohta. Voiko muutos lähteäkin opetussuunnitelmien sijaan toisesta suunnasta, varsinaisesta opetustyöstä, jossa tarvitaan uusia metodeja? Draamaan ja teatteriin perehtyneitä opettajia on yhä enenevässä määrin. Vaikka voimassa olevassa opetussuunnitelmassa ei ollut tilaa itsenäiselle teatteritaiteen oppiaineelle, on muutos ehkä kaikesta huolimatta jo hyvässä vauhdissa, ruohonjuuritasolla, oppilaiden ja opettajan kohtaamisessa.

LÄHTEET

Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. 2013. Kirjallisuuden opetuksen käsikirja. Helsinki: Hakapaino Oy.

Anttila, E. (toim.) 2011. Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Helsinki: Edita Prima Oy.

Apuli-Suuronen, R. 1999. Kuvataiteen silmin. Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat. Taidetta, tiedettä vai toiveiden retoriikkaa? Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 26. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskelinen, J. 2001. Draama peruskoulun kirjallisuudenopetuksessa. Toimintatutkimus draamaprojektista. Laudaturtyö. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

FIDEA ry. 2010. Teatteriopetus kouluihin -työryhmän lausunto. Viitattu 7.1.2013. <http://www.fideafinland.fi/suomi/ajankohtaista.html>.

Hakovirta, M. & Rantalaiho M. 2012. Taloudellinen eriarvoisuus lasten arjessa. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 124. Helsinki: Kela.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H; Laakso, E. & Toivanen, T. 2012. Draamaopetuksen merkitystä kouluissa ei ymmärretä. Helsingin Sanomat 8.3.2012.

Hellström, M. 1993. Teatteri peruskoulussa. Teoksessa A-M. Nurmi (toim.) Tie teatteri-ilmaisuun. Helsinki, Yliopistopaino.

Kettunen, H. 1999. Musiikkiopetuksen vaiheita 1900-luvun alusta peruskoulujärjestelmän alkuun. Pro Gradu. Musiikkitieteen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Koramo, M. 2009. Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007—2008. Opetushallitus.

Mustonen, E. 2010. Suomalaisen lasten- ja nuortenteatterin varhaisvaiheita. Teoksessa Seppälä, M-O & Tanskanen, K. (toim.) Suomen teatteri ja draama. Helsinki: Like.

Mustonen, E. 2010. Vastakulttuurista vakiintumiseen ja moniäänisyyteen – suomalainen lasten- ja nuortenteatteri 1970-luvulta nykypäivään. Seppälä, M-O & Tanskanen, K. (toim.) Suomen teatteri ja draama. Helsinki: Like.

Opetushallitus 2014. Teatteritaide. Viitattu 7.1.2014.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/teatteritaide

Paastela, K. 2012. Saako köyhän lapsi harrastaa ratsastusta? Viitattu 7.1.2014.
<http://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/203496-saako-koyhan-lapsi-harrastaa-ratsastusta>

Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Yliopistopaino.

Seppälä, M-O & Tanskanen, K. (toim.) 2010. Suomen teatteri ja draama. Helsinki: Like.

Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys : teatteriharrastuksen motiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Stenius, N. 1993. Taistelu teatteriopetuksesta. Teoksessa A-M. Nurmi (toim.) Tie teatteri-ilmaisuun. Helsinki: Yliopistopaino

Toivanen, T. 2002. "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta" Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Yliopistopaino.