1236

"OMENAMEHUA PUITTEN TAKANA"

Lasten kuvataidetunnilla tekemien aistihavaintojen yhteys tunnin prosessiin ja tuotoksiin

Jaana-Maija Hiltunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kesä 2001
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hiltunen, J. – M. 2001. "OMENAMEHUA PUITTEN TAKANA" Lasten kuvataidetunnilla tekemien aistihavaintojen yhteys tunnin prosessiin ja tuotoksiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 102 s.

Tutkimuksessa kuvaillaan aistihavaintopohjaisten kuvataidetuntien opetus- ja oppimisprosessia ja tarkastellaan millaisia yhteyksiä tunnin alussa tehdyillä monipuolisilla aistihavainnoilla on siihen, mitä oppilaat tekevät ja puhuvat prosessin aikana ja millaisia kuvia he tekevät. Lisäksi prosessista pyritään löytämään runkona käytetyn Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin vaiheet.

Tutkimus toteutettiin marras-joulukuussa 1999 kuvataiteen opetuskokeiluna Jyväskylän normaalikoulun ala-asteella 2.C-luokassa (15 oppilasta). Kuvataidetunnit aloitettiin aistihavainnoilla, joista keskusteltiin ja joiden pohjalta tehtiin kuvia. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli Inkeri Savan (1992) kuvataiteellisin sovelluksin toimi tuntien runkona. Sisältöjen ja työtapojen valinnassa käytettiin apuna Piaget'n kognitiivisen ja Lowenfeldin taiteellisen kehityksen vaiheiden luokituksia. Tutkimusmenetelmänä oli osallistuva havainnointi, jota täydennettiin valokuvaamalla. Tunnit analysoitiin kuvailemalla ne mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja pohtimalla prosessin ja tuotosten yhteyksiä teoriataustaan.

Aistihavainnoistaan lapset saivat omakohtaisia kokemuksia ja ideoita työskentelyä varten. Omakohtaisuus lisäsi asian merkityksellisyyttä ja siten sen tärkeyttä lapselle. Kuvan tekemisen aloittaminen oli helppoa, työhön ja sen valmistumiseen sitouduttiin ja tuotoksiin oltiin pääsääntöisesti tyytyväisiä. Kolbin malli tuntien runkona tuki prosessin läpikäymistä elämyksestä ongelmanratkaisuun. Kolb sisällyttää mallinsa eri vaiheisiin myös erilaiset oppimistyylit, joten malli tarjoaa mahdollisuuden sekä oman oppimistyylin mukaiseen opiskeluun että erilaisten oppimistyylinen harjoitteluun. Aistihavaintopohjainen työskentely on luontevaa taito- ja taideaineiden tunneilla, mutta varmasti sovellettavissa muihinkin oppiaineisiin.

Avainsanat: aistihavainnot, kokemuksellinen oppiminen, kuvataideopetus

SISÄLTÖ

1. OMENAMEHUSTA TUTKIELMAKSI 6

2. AISTIT 8
2.1 Aistien toiminta 8
2.2 Aistit tiedonhankinnassa 10

3. HAVAINNOT 12
3.1 Havaitseminen 12
3.2 Havainnoinnin kehittyminen 12
3.3 Havaintoavaruus 14
3.4 Havainnot oppimisen välineenä 14
3.5 Havaintokyky kehittyy harjoittamalla 16

4. KOGNITIIVINEN KEHITYS 17
4.1 Kehitystä määrääviä tekijöitä 17
4.2 Kyky käyttää symboleja 19
4.3 Piaget´n malli kognitiivisesta kehityksestä 20
4.4 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli 22
4.4.1 Kokemus 23
4.4.2 Pohdiskeleva havainnointi 23
4.4.3 Ilmiön abstrakti käsitteellistäminen 23
4.4.4 Aktiivinen toiminta 24

5 ERILAISET HAVAINNOIJAT – ERILAISET OPPIJAT 25
5.1 Oppimistyyli 25
5.2 Oppimistyyli ja kasvattaja 25
5.3 Aistimieltymykset 27
5.4 Oppimistyylit Kolbin mallissa 28

6 TAITEELLINEN OPPIMINEN 30
6.1 Taiteellisen oppimisen sisällöt 30
6.2 Kuvan katsominen 31
6.2.1 Lapsi tekee havaintoja 31
6.2.2 Kuvan tarkastelu on monimuotoista ja –mutkaista 32
6.2.3 Kognitiivisen kehityksen kausien sovellukset esteettiseen havainnointiin 34
6.2.4 Taiteen vastaanottamisen kehittyminen Parsonsin mukaan 35
6.3 Kuvan tekeminen 36
6.3.1 Kuvallisen kehityksen tasot 36
6.3.2 Visuaalisen koodin kehitys 39
6.3.3 Kuva kertoo lapsesta 40
6.3.4 Lapsen ympäristö on kuvia tulvillaan 42

7 KUVATAIDEOPETUS 44
7.1 Kuvataiteen sisältöalueet 44
7.2 Muodon antaminen ajatuksille 45

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 47
8.1 Tutkimuksen tarkoitus 47
8.2 Oppituntien suunnittelu 48
8.3 Tutkimusjoukko 49
8.4 "Mari" 51
8.5 Havainnointi tutkimusmenetelmänä 52
8.6 Aineiston käsittely 52

9 AISTIT KÄYTTÖÖN KUVATAIDETUNNEILLA 54
9.1 "Koti kuoren alla" 54
9.1.1 Puun kuoren tutkiminen 54
9.1.2 Hyönteisen käytävät 58
9.1.3 Prosessin arviointi 61
9.1.4 Tuotosten arviointi 65

9.2 "Suomi väreinä ja kuvina" 66
9.2.1 Musiikin kuuntelu 67
9.2.2 Maalaaminen 69
9.2.3 Prosessin arviointi 71
9.2.4 Tuotosten arviointi 73
9.3 "Tönkkö-tonttu" 75
9.3.1 Liikkumisen tutkiminen 75
9.3.2 Taiteilijan keinoja liikkeen kuvaamisessa 76
9.3.3 Piirtäminen 77
9.3.4 Prosessin arviointi 79
9.3.5 Tuotokset ja tekemisen ongelmat 81
9.4 "Joulu tuoksuu ja maistuu" 83
9.4.1 Mausteiden tunnistaminen 83
9.4.2 Taikinataiteilu 85
9.4.3 Aistienvarainen arviointi 86
9.4.4 Prosessin arviointi 87
9.4.5 Tuotosten arviointi 88

10 POHDINTA 90
10.1 Tutkimuksen tarkoitus 90
10.2 Huomioita ja arvioita tutkimuksesta 90
10.3 Tulevaisuudennäkymiä 92

LÄHTEET 94

LIITTEET 98
Liite 1. "Koti kuoren alla" (tarina ja kuva) 98
Liite 2. "Suomi väreinä ja kuvina" (kuva) 99
Liite 3. "Tönkkö-tonttu" (tarina ja kuva) 100
Liite 4. "Joulu tuoksuu ja maistuu" (kuvia) 102

1 OMENAMEHUSTA TUTKIELMAKSI

Lapsi tiivisti monisanaisen yritykseni kuvailla pakkasaamun auringonnousun värejä kolmeen sanaan: "Omenamehua puitten takana". Näköhavainto sai hänet ajattelemaan. Hän yhdisteli omia mielikuviaan ja kokemuksiaan päätyen itselleen sopivaan lopputulokseen. Harmittelimme, ettei aamukiireessä ollut mahdollisuutta piirtää tai maalata ja illalla aamun innostus oli jo poissa. Itselleni jäi kuitenkin kiinnostus aistihavaintojen hyödyntämiseen koulussa. Innostavatko aistihavainnot lapsia työskentelyyn oppitunneilla?

Suunnittelin ja toteutin opetuskokeilun, jossa kuvataidetunnit aloitettiin aistihavaintoihin keskittymällä. Kuvataide, aikaisemmalta nimeltään kuvaamataito, on oppiaine, jonka tavoite on yhdistää havainnot, mielikuvat ja ilmaisu taiteelliseksi toiminnaksi (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Tässä tutkimuksessa kuvaillaan näiden tuntien opetus- ja oppimisprosessia sekä lasten tekemiä kuvia. Lisäksi tarkastellaan millaisia yhteyksiä ohjatuilla moniaistimuksellisilla harjoituksilla oli lasten työskentelyyn ja tuotoksiin. Kokeilu toteutui marras – joulukuussa 1999 Jyväskylän Normaalikoulun 2.C-luokassa, kuvataiteen viikoittaisilla kaksoistunneilla. Ajankohtaan sopivat aiheet löytyivät talvesta ja joulusta. Ikäkaudelle sopivien sisältöjen ja työtapojen valinnassa käytettiin apuna Piaget'n kognitiivisen kehityksen ja Lowenfeldin taiteellisen kehityksen vaiheiden luokitusta. Kolbin (1984) laatima ja Inkeri Savan (1992) kuvataiteeseen soveltama kokemuksellisen oppimisen malli tarjosi selkeät kehykset aistihavaintopohjaiselle työskentelylle ja käytin sitä tutkimukseeni kuuluvien tuntien suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin pohjana

Omakohtaiset kokemukset lisäävät kiinnostusta asiaan. Innostus työskentelyyn näkyi näillä tunneilla ainakin työn aloittamisen helppoutena, tuottamiseen keskittymisenä ja sitoutumisena kuvan valmiiksi tekemiseen. Tuotosten arvioinnissa aistihavaintojen osuutta oli vaikeampi arvioida.

Kokemuksellinen oppiminen alkaa aistimuksista eli aisteista aivoihin kulkevista impulsseista, jotka tarkentuvat havainnoiksi aivojen aistikeskuksissa. Havaintojen tekeminen on enemmän kuin pelkkää aistiärsykkeiden vastaanottamista, koska myös ihmisen iällä ja aikaisemmilla kokemuksilla on merkitystä. Havainnoista rakennetaan kognitiivisen toiminnan avulla kuva ympäristöstä ja maailmasta. Kognitiivisilla toiminnoilla tarkoitetaan tiedon

vastaanottamista ja hankkimista, muokkaamista, tallentamista, hyväksikäyttämistä toiminnassa ja ongelmanratkaisussa sekä uuden tiedon luomista. (Goodfriend 1972, xiii, Takala & Takala 1988, 157 – 159.) Kolbin (1984) mukaan havainnot edistävät oppimista, kun niiden ongelmat löydetään ja ratkaistaan. Ratkaisut testataan käytännön toiminnassa, joka tuottaa taas uusia havaintoja. (Kolb 1984. 40 – 42.) Työn teoriaosuudessa edetään samassa järjestyksessä eli aisteista havaintojen kautta ajatteluun ja oppimiseen. Lisäksi perehdytään kuvien havainnointiin, esteettiseen kehitykseen ja kuvataiteen opetukseen.

Havainnointi sopii tutkimusmenetelmäksi, kun halutaan saada tietoa siitä, miten lapset toimivat ja mitä he puhuvat. Osallistuva havainnointi ei häirinnyt lapsia, koska tuttavuus oli solmittu jo edellisenä vuonna, mutta tarkka havainnointi olisi vaatinut tuntien videointia tai keskustelujen nauhoittamista, jolloin havainnot olisi voinut kirjata tuntien jälkeen.

Kolbin malli tuntien runkona tuki prosessin läpikäymistä elämyksestä ongelmanratkaisuun. Kolb sisällyttää mallinsa eri vaiheisiin myös erilaiset oppimistyylit, joten mallin pitäisi tarjota mahdollisuus sekä oman oppimistyylin mukaiseen opiskeluun että erilaisten oppimistyylinen harjoitteluun. Erilaisten aistimieltymysten ja oppimistyylien tunnistaminen, hyväksyminen ja huomioiminen lisää oppijan motivaatiota ja sitä kautta myös opettajan työn mielekkyyttä.

Luokanopettaja voi käyttää monenlaisia keinoja tukeakseen lapsen oppimista. Oma tavoitteeni mielekkäälle opetukselle on lapsen omaan oppimistyyliin sopiva toiminta, jota opettajana ohjaan itselleni sopivalla tyylillä. Lapsen oppimistyylin tunnistamiseen voi saada suuntaa erilaisista testeistä, mutta tärkein tietolähde on kuitenkin oppilaasta tehdyt havainnot höystettynä vanhempien monivuotisella asiantuntemuksella lapsestaan. Ihmisen havaintokyky kehittyy elämiseen riittävälle tasolle jokapäiväisten havaintoärsykkeidenkin avulla, mutta harjoittamalla havaintojen tekeminen ja ymmärtäminen edistyvät pitemmälle (Eisner 1972). Havaintokyvyn kehittyessä ajattelutaidotkin paranevat. Keskittyminen havaintojen tekemiseen eri aistien avulla voi olla lapselle työlästä. Lapsi ei tiedä, mihin hänen pitäisi kiinnittää huomionsa. Hän tarvitsee aikuisen ohjausta oppiakseen erottamaan olennaisen epäolennaisesta.

2 AISTIT

2.1 Aistien toiminta

Kaikkien aistien toiminnan pääperiaate on ärsykkeiden vastaanottaminen ja muuttaminen impulsseiksi, jotka kulkevat aivojen tulkittaviksi.

Näköaisti. Silmät näkevät kuvia, joiden merkityksen vasta aivot kehittävät. Informaation käsittely alkaa heti, kun näköhermo on välittänyt sen aivoihin. Osa vasemmasta ja oikeasta silmästä tulevista näköhermoista risteytyy ja näin aivot voivat verrata kuvainformaation eroja. Koska silmät katsovat kohdetta hieman eri kulmista, kaksiulotteinen kuva muuttuu aivojen käsittelyssä kolmiulotteiseksi. Aivojen eri elinten tuottamia viestejä analysoivat alueet ovat jatkuvasti yhteydessä toisiinsa ja tulkitsevat suuria määriä informaatiota. Vaikka ihmiset katsovat täsmälleen samaa kohdetta, he eivät näe sitä täysin samanlaisena, koska yksilölliset kokemukset vaikuttavat paljon siihen mitä ihminen näkee ja miten hän sen tulkitsee. Värit ovat ympäristöstä heijastuvaa valoa, josta silmän herkät tappisolut aistivat erilaisia aallonpituuksia. Yöllä värejä ei nähdä, koska vähäinen valo ei riitä vaikuttamaan näihin soluihin. (Lester 1995, 12 – 16.)

Salmisen (1996) mukaan verkkokalvolla projisoituu kuvan sijasta jatkuvasti muuttuva optinen virtauskuvio. Ihminen ei niinkään näe visuaalista maailmaansa, vaan luo sen aiempien yksilöllisten, kulttuuristen ja kuvallisten kokemustansa ja tietojensa perusteella. Näkeminen on siis kuvan ja sen tulkinnan yhdistelmä. Tästä syystä jokainen näkee maailman omalla tavallaan. (Salminen 1996, 73 – 74.)

Näkökyvyn kehittymistä seurattaessa on huomioitava mm. katseen kohdentaminen, katseella seuraaminen, yhteisnäön kehittyminen, kaukonäön ja lähinäön toimiminen, värien havaitseminen, kuvion erottaminen taustasta sekä näöntarkkuus (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 15).

Kuuloaisti. Korvan keräämät ääntä kuljettavat paineaallot muuttuvat sisäkorvan värähdellessä sähköimpulsseiksi. Aivojen kuuloalueet analysoivat näitä kuulohermoja pitkin tulevia viestejä tulkiten ne erilaisiksi ääniksi. (Goldstein 1996, 337.)

Lapsi kuulee jo ennen syntymäänsä. Kovat ja yllättävät äänet saavat monet lapset liikkumaan vilkkaasti äitinsä vatsassa. Jo ensimmäisinä kuukausina syntymänsä jälkeen lapsi tuntuu etsivän taustahälynkin seasta ihmisääntä ja kasvaessaan hän kuuntelee yhä aktiivisemmin ja tietoisemmin. (Boone & Plante 1993, 11, 55 – 56.) Kuuloaistinsa avulla ihminen saa mallin puhumisesta, jota hän oppii käyttämään kommunikoinnin välineenä. Toimivalle kuloaistille on keskeistä äänen voimakkuuden, korkeuden, sävyn ja rytmin erottaminen sekä äänilähteen paikallistaminen. (Lehtinen ym. 1993, 13, 15.)

Liikeaisti eli kinesteettinen aisti antaa tietoa kehon asennosta sekä vartalon ja raajojen liikkeistä suhteessa ympäristöön. Aistinsoluja on lähes kaikkialla ihmisen lihaksissa ja jänteissä. Liikkeen ja asennon havaitseminen kehittyy vuorovaikutuksessa oman kehon hahmottamista tukevan kosketusaistin ja motoriikan kanssa. Näkö kontrolloi liikkeitä ja asentoja. Liikeaistin toimintakyky koostuu mm. kyvystä tiedostaa jäsenten asennot sekä arvioida tarvittavan lihasjännityksen määrää. (Lehtinen ym. 1993, 14 – 15.)

Tasapainoaisti eli vestibulaariaisti. Sisäkorvassa on kuuloreseptorien eli aistinsolujen lisäksi myös tasapainoaistin reseptoreita, jotka välittävät viestejä aivoille. Tasapainoaisti antaa tietoa koko kehon, ei niinkään yksittäisen raajan, tilasta ja liikkeistä vastaten elimistön oman liikkeen suunnan ja vauhdin muutoksiin. Kun tasapaino uhkaa järkkyä, se pyritään palauttamaan raajojen avulla. Aistin kehittymiselle on tärkeää motoriikan ohella kyky hallita silmien liikkeitä, kohdistaa katse ja seurata katseella. (Lehtinen, ym. 1993, 14 – 15; Goldstein 1996, 476.)

Tuntoaisti antaa tietoa esineistä ja niiden ominaisuuksista (koko, muoto, rakenne, pinta ja koostumus) esineeseen tarttuvien ja sitä tunnustelevien liikkeiden kautta. Tiedot kulkevat sähköimpulsseina aivoihin tulkittaviksi. Aisti toimii, kun ärsykkeet pystytään tunnistamaan ja paikallistamaan. Konkreettinen koskettelu ja tunnustelu on pienelle lapselle ensisijainen tapa saada tietoa uudesta esineestä ja sen ominaisuuksista. Lapsena käsien välityksellä saadut tuntoaistimukset mahdollistavat havaintojen tekemisen aikuisena pelkän näköaistin varassa. Ihon herkät aistinsolut reagoivat nopeasti ulkoisiin ärsykkeisiin kuten kosketukseen (paine), kipuun ja lämpötilan vaihtumiseen, jolloin aivot saavat tietoa myös uhkaavista vaaroista. Ihon tuntemukset liittyvät sisäisiin tuntemuksiimme. Ihmisen iho toimii sisäisen ja ulkoisen ympäristön erot-

tajana eli sillä on tärkeä osuus oman kehon kuvan hahmottumisessa. (Lehtinen 1993, 11 – 15; Goldstein 1996, 460.)

Haju- ja makuaisti. Näiden aistien kehittyminen edellyttää sekä hajujen että makujen erottamista että paikallistamista. Ihminen pystyy haistamaan sellaisia aineita, joista haihtuu molekyylejä ympäröivään ilmaan. Nenään kulkeutuvat molekyylit aktivoivat nenän hajusoluja lähettämään sähköimpulsseja aivojen hajukäämiin ja siitä edelleen limbiseen järjestelmään eli isojen aivojen siihen osaan, jossa on mm. käyttäytymistä, tunteita ja mielialoja säätelevä alueita. Hajut koetaan yleensä joko miellyttävinä ja myönteisinä tai epämiellyttävinä ja siksi kielteisinä. Ihminen ei aina osaa nimetä hajua, mutta pystyy kuvaamaan millaisia tunteita ja mielikuvia se hänessä herättää. Perushajuja on olemassa noin 1000 ja niiden ansiosta kielen makunystyjen tunnistamat perusmaut (makea, suolainen, kitkerä ja hapan) saavat eri vivahteita. Myös makuaistimukset voivat herättää voimakkaita emotionaalisia elämyksiä. (Lehtinen, ym. 1993, 12 - 15; Goldstein 1996, 534 - 535.)

2.2 Aistit tiedonhankinnassa

Ihminen saa informaatiota ympäröivästä maailmasta aistiensa avulla. Mitä harjaantuneemmat aistit ovat, sitä tarkempi kuva ympäristöstä muodostuu ja tällöin ihminen tietää enemmän. Aistien välittämästä informaatiosta muodostetaan kuva aistirekistereihin. Pieni osa tästä informaatiosta poimitaan tunnistettavaksi ja tajuttavaksi eli lyhytaikaiseen muistiin, jolloin sen voi liittää tai muokata aiemmin tallennettuun tietoon eli pitkäaikaiseen muistiin. Koska kaikkea tarjolla olevaa informaatiota ei pystytä ottamaan vastaan, on ihmisellä oltava keinoja suunnata tarkkaavaisuuttaan ja poimia tärkeimpiä tekijöitä. (Leino & Leino 1990, 26 – 27; Tiirola – Santala & Hassi & Heinonen 1991, 58; Mulligan 1993, 56.) Osaan mielikuvista liittyy voimakkaita tunnepohjaisia kokemuksia ja elämyksiä. Esimerkiksi jokin tuoksu saattaa palauttaa mieleen eläviä kuvia kaukaisistakin tapahtumista, kuten lapsuuden jouluista. Mulligan muistuttaa myös, että omien odotusten ja uskomusten tiedostaminen auttaa vähentämään niiden vaikutusta todelliseen havaintoon (Mulligan 1993,56).

Kouluikäisen maailmassa sanat ja numerot käsitteenmuodostajina valtaavat tilaa aistikokemuksilta. Lapsi käyttää kuitenkin eri aisteja yhtä aikaa,

siirtää kokemuksiaan aistialueelta toiselle ja muodostaa käsitteitä tutkimisen ja kokeilemisen kautta. Myös tietoa vaativissa oppimistilanteissa toimitaan tunteiden ja aistimusmaailman ehdoilla. (Heikkinen 1985, 23.) Aistien keskinäisestä vuorovaikutuksesta syntyvät kokemuksen muotoutuvuus ja jatkuvuuden tunne. Katse sisältää tiedostumattoman kosketuksen, jota ilman emme pystyisi näkemään tilan syvyyttä tai materiaalin rakennetta. Piirtäminen on tehokas oppimisen keino, sillä piirtäessään ihminen koskettelee katseellaan kohteen ääriviivoja, muotoja ja rakenteita siirtäen ne lihastensa ja ruumiinsa muistiin. (Pallasmaa 1996, 15.)

Vain aistien kautta voi oppia. Auditiivinen herkkyys tarkoittaa pelkän kuulemisen sijasta yksityiskohtaista kuuntelemista, Visuaalinen herkkyys ei ole vain näkemänsä tunnistamista, vaan yksityiskohtien ja erojen tiedostamista. Sama pätee koskettamiseen ja muihin aistikokemuksiin. (Lowenfeld & Brittain 1975, 12, 14.) Leino & Leinon (1990) mukaan oppiminen liittyy lähes erottamattomasti tietoon. Hekin pitävät aistihavaintoja yhtenä tyypillisimmistä tieteellisen tiedonhankinnan päämuodoista, mutta lisäksi he katsovat ihmisen hankkivan tietoa myös järkeilemällä ja intuitiivisesti. (Leino & Leino 1990, 15, 32.)

3 HAVAINNOT

3.1 Havaitseminen

Kaikessa toiminnassa on havaitsemista. Moni toiminta saa alkunsa siitä, että lapsi rekisteröi ulkomaailman ärsykkeitä ja muutoksia. Aistimukset tarkentuvat havainnoiksi, kun ne tulkitaan aivojen aistikeskuksissa. Toimiessaan lapsi suuntaa tarkkaavaisuutensa ympäristön ja oman ruumiin tärkeisiin tapahtumiin valikoiden ja tulkiten olennaisilta näyttäviä asioita. Hän arvioi toiminnan tuloksia ja korjaa suoritustaan havaintojen sekä ympäristön antaman palautteen perusteella. Havaitsemiseen liittyy aina jonkinasteista käsitteellistä ajattelua. Lapsi vastaanottaa aistiensa kautta viestejä kokien niiden virittämiä elämyksiä, mutta myös tunnistaen niitä aktiivisen muistinsa varassa esineiksi, nimeten ja luokittaen niitä sekä suhteuttaen niitä toisiinsa. Merkityksen antavat menneet ja nykyiset tapahtumat sekä tavoitteet.

Havaitseminen on pitkäaikaisen kehityksen tulosta. Havaitsemisvalmiudet kehittyvät pitkälle jo ennen syntymää ja niitä muodostuu ensimmäisinä kuukausina hermoston kypsymisen tuloksena. Vastasyntyneelle on ominaista rajoittunut motoriikka ja havaitsemisen keskeisyys. Kasvuympäristön tuottamat kokemukset riittävät yleensä takaamaan havaintojen normaalin kehittymisen. (Takala 1988, 151-152. Goodfriend 1972, XIII.)

3.2 Havainnoinnin kehittyminen

Pikkulapsen havainnot ovat peräkkäisiä tuokiokuvia maailmasta. Kognitiivisen toiminnan avulla lapsi alkaa rakentaa näistä kuvista sisäistä käsitystä ympäristöstään ja maailmasta. Havaintojen tarkkuus kehittyy yleensä hyvin aikaisin ja ärsytyskynnykset ovat myöhemmässä leikki-iässä jo lähes aikuisen tasolla. Erottelun tarkkuus vaihtelee eri havaintoprosessien kesken. Esimerkiksi perusedellytykset erotella värisävyjä kehittyvät jo pikkulapsi-iässä, mutta havaitsemiselle olennaisempia ovat kuitenkin väreihin liittyvät voimakkaat tunnesävyt. Kirkkaat värit, varsinkin punainen ja keltainen ohjaavat pienen lapsen toimintaa enemmän kuin erotuskynnykset.

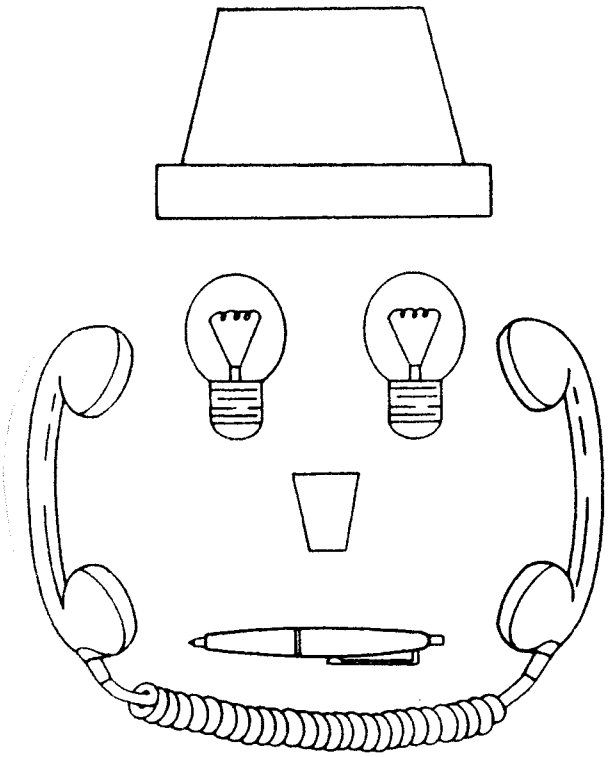
Monisäikeisiä merkityksiä sisältävät aistivaikutelmat jäsentyvät mel-

ko hitaasti. Leikki-ikäisen on esimerkiksi vaikea erottaa puhetta epämääräisen hälyn seasta, kun taas aikuinen tunnistaa ja ymmärtää puheen vähäisistäkin merkeistä. Kokemusten hankkiminen ja jatkuva harjoittaminen onkin aistitoimintojen kehittymisen edellytys. (Takala 1988, 153-154.) Konstruktivistisen näkemyksen mukaan havainnointiin ei kuulu aistiärsykkeiden passiivinen vastaanotto, vaan niiden aktiivinen etsiminen ja hyväksikäyttö (Cohen & Salapatek, 1975).

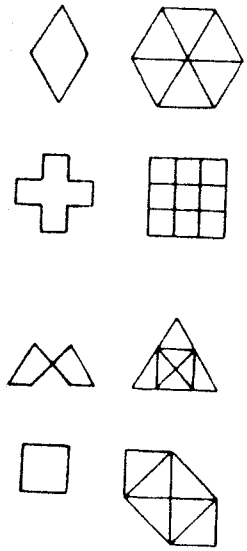
Lapsi käyttää havainnoidessaan useita aisteja yhtä aikaa eli havaitseminen on moniaistimuksellista. Aistimukset yhdistyvät ja lapsi antaa uuden merkityksen aistien kautta välittyneelle kokonaisuudelle. Hassi (1994) korostaakin lapsen aistihavainnollisen tajunnan kehittämistä, sillä sitä kautta tietäminen tulee mahdolliseksi. Ikä ja harjoittelu saavat aikaan aistitoimintojen eriytymistä ja tällöin mahdollistuu keskittyminen yhteen aistialueeseen kerrallaan. (Hassi 1994, 29 – 30).

Pientä lasta kiinnostavat muotoina eniten ihmiskasvot ja kolmiulotteiset kuvat. Ensimmäisinä vuosinaan lapsi havaitsee näkökentästään helpommin vain osia, mutta nämä osat hän havaitsee hyvin tarkasti. Hän saattaa kiinnittää huomionsa yksityiskohtiin, joita aikuinen ei edes huomaa. Aikuisen hahmottama kokonaisuus taas jää lapselta havaitsematta. Lapsen tulkitessa kokonaisuutta yksityiskohtien perusteella tulos on aikuisen kannalta mielivaltainen. (Takala 1988, 155-156.) Woodin (1998, 89-91) mukaan alle 7-vuotias lapsi (Piaget'n vaiheista esioperationaalinen) ei pysty havaitsemaan kuviosta (kuvio 1) sekä sen muodostavia esineitä että kokonaiskuvaa. Suurin osa alle 5-vuotiaista kiinnittäisi tässä huomionsa nimenomaan yksittäisiin esineisiin.

Lapsen havainnoissa on kuitenkin myös voimakasta kokonaisvaltaisuutta, joka ilmenee esimerkiksi siinä, että hänen on aikuista vaikeampi erottaa kuviota taustasta. (Takala 1988, 155-156.) Alle 7-vuotiaan näyttää olevan mahdotonta jakaa kuvio osiinsa ja löytää vastaavia osia toisesta kuviosta (kuvio 2). Tällä on Woodin mukaan perustansa Piaget'n teorian mukaisessa luokittelun oppimisessa: esioperationaalisessa vaiheessa lapsi ei voi ajatella jonkin kuuluvan samanaikaisesti kahteen eri luokkaan tai kategoriaan. (Wood 1998, 89-91.)



KUVIO 1. (Wood 1998, 90)



KUVIO 2. (Wood, 1998, 91)

3.3 Havaintoavaruus

Havaintoavaruus muodostuu asteittain alkaen suulla ja käsillä tunnustelemisesta, jotka alkuun ovat melko riippumattomia näköhavainnosta. Lapsen omaksuttua pystyasennon muodostuvat vaaka- ja pystysuora toiminta-avaruudessa keskeisiksi. Osa lapsista erottaa pääulottuvuudet suhteellisesti enemmän asentoaistinsa varassa, toiset taas näköaistin vaikutelmien avulla. Asentoaistin antama tuki näyttää helpottavan havaintoavaruuden vakioitumista ja hallintaa. Suuntien erottaminen on lukemaan oppimisen ongelmana, koska lapsen toiminnan kannalta suunnat vasemmalle ja oikealle ovat samanveroisia. Lukemisen oppimisessa visuaalisen havaitsemisen prosessin tärkeimmät osa-alueet ovat numeroiden ja kirjainten erottelu, muotojen suunnat tilassa sekä muotojen täydentäminen ja kopioiminen. Myöhäisessä leikki-iässä tai kouluiän alussa ääriviivoista tulee tärkeitä tutkiskelevan havainnoinnin kohteita, mikä on lukemaan oppimisen olennainen edellytys. (Goodfriend 1972, XIII. Takala 1988, 157-159.)

3.4 Havainnot oppimisen välineenä

Jos emme kunnioita havaintojemme ja luota siihen mitä näemme ja tunnemme, emme voi hyödyntää maailmasta keräämäämme informaatiota (Boud, Cohen & Walker 1993, 16).

Banduran (1986) mukaan havainnoinnin kautta tapahtuvaa oppimista säätelevät seuraavat neljä osa-aluetta:

1) *Tarkkaavuuteen* liittyvät prosessit määräävät, mitä ihmiset havaitsevat ja mitä tietoa he poimivat havainnoistaan. Pienten lasten on vaikea suunnata huomiotaan samanaikaisesti useampaan erilaiseen kohteeseen niin, että he erottaisivat olennaisen epäolennaisesta ja säilyttäisivät huomion meneillään olevissa tapahtumissa riittävän kauan hankkiakseen niistä tarpeeksi tietoa. Heidän huomionsa häiriintyy helposti.

2) *Muistiin tallentamisen* prosesseissa tieto muunnetaan ja jäsennetään säännöiksi ja käsitteiksi sisäisten mielikuvien muodostamista varten. Kehityksen varhaisimmassa vaiheessa lapset säilyttävät kokemukset muistissa luultavasti mielikuvina. Jo 1,5-vuotias saattaa ilmentää televisiosta oppimiaan malleja melkoisen viiveen jälkeen. Tämä edellyttää symbolista muistia. Pienokainen voi marssia television edessä kädet toisella olkapäällä hokien rytmikkäästi "Hojo, hojo!" Tällä hän viestittää haluavansa nähdä Lumikki-elokuvan, jossa laulavat kääpiöt marssivat hakut olkapäällä. Kielen omaksumisen myötä tapahtumat muunnetaan sanallisiksi symboleiksi sisäisten mielikuvien muodostamista varten. Vasta myöhemmin lapset kykenevät poimimaan malleista sääntöjä ja soveltamaan niitä.

3) *Käyttäytymisen tuottamisprosessit* (mielikuvat, havainnointi, palaute, käsitteeseen sovittaminen) muuntavat symboliset käsitteet tilanteeseen sopivaksi toiminnaksi. Pienet lapset ovat riippuvaisia siitä, mitä muut heille kertovat, koska he eivät vielä kykene havainnoimaan täysin kaikkia omia toimintojaan.

4) *Motivationaalisia* prosesseja ovat ulkoiset toimintaa kannustavat tekijät, sijaiskokemuksen kautta välittyvät kannustavat tekijät ja sisäiset kannustavat tekijät. Kognitiivisen kehityksen myötä lapset oppivat arvioimaan toimintansa todennäköisiä seuraamuksia. Seuraamuksia koskevat odotukset toimivat havainnoimalla oppimisen kannustimena.

Havainnoimalla opitaan myös pysyviä asenteita, tunnereaktioita ja käyttäytymistaipumuksia mallin tunnekokemuksiin liittyviä henkilöitä, paikkoja tai asioita kohtaan. Arvotkin voivat kehittyä ja muuttua sijaiskokemuksen kautta, kun mallin kautta välittyvät mieltymykset tai valinnat kohdataan toistuvasti.

Ihmisten omaksumat stereotyyppiset sukupuolikäsitykset vaikuttavat siihen, miten he havaitsevat ja prosessoivat kokemuksiaan ja kuinka käyttävät kykyjään. Sukupuoleen sitoutuneita odotuksia vahvistetaan laaja-alaisten sosialisaatiokäytäntöjen välityksellä syntymästä alkaen. Näin lapset oppivat käyttämään esimerkiksi vaatetusta ja kampauksia sukupuolen osoittajana. Kun lapset ovat oppineet sukupuolirooliin perustuvan erottelun, he alkavat jäsentää tietoa siitä, mitkä roolit ovat sopivia miehille ja naisille. Tässä lapset nojautuvat havainnoimiensa sosiaalisten esimerkkien suhteelliseen yleisyyteen. Suurin osa varhaisesta roolien oppimisesta tapahtuu leikissä. Kotona ja koulussa, satu- ja oppikirjoissa, television kautta levitettävässä materiaalissa - kaikkialla lapset näkevät ja kuulevat sukupuolelle tyypillisten käyttäytymisodotusten malleja. (Bandura 1986, 30 – 43.)

3.5 Havaintokyky kehittyy harjoittamalla

Syntymästään saakka lapsi on yhteydessä ympäristöönsä kaikkien aistiensa välityksellä. Harjoittamalla voi aisteja kehittää tiedolliseksi järjestelmäksi, ajatteluksi, jossa lapsi vertailee havaintoja toisiinsa. Ihminen valikoi havaintojaan tarpeidensa, tunteidensa ja taitojensa mukaan. Luovan mielikuvituksen perusta on todellisuuteen perustuva havaintoharjoittelu. Passiivisen vastaanottamisen sijasta havainnointi on hyvin luova prosessi. Lasta tulee kannustaa tulkitsemaan uusia kokemuksiaan vapaasti, ilman aikuismaailman arvostusten vaikutusta, omiin aisteihinsa ja kokemukseensa luottaen. Kaikkien aistien yhtäaikainen kehittäminen edistää luovaa ajattelua, joka perustuu mielikuvitukseen, älyyn ja herkkään kokemiseen. Näkemisen opettaminen on näkemisen ymmärtämisen opettamista. Aivan pienellekin lapselle voi valita monenlaisia kuvia eikä pelkästään yleisen käsityksen mukaisia kirkasvärisiä ja selkeärajaisia kuvia. Samojen kirjojen katsominen uudelleen ja uudelleen auttaa lasta kokemaan kuvat syvemmin. (Hakkola ym. 1991, 12, 147.)

4 KOGNITIIVINEN KEHITYS

Havaintojen tekeminen on enemmän kuin pelkkää aistiärsykkeiden vastaanottamista, koska myös ihmisen iällä ja aikaisemmilla kokemuksilla on merkitystä. Havainnoista rakennetaan kognitiivisen toiminnan avulla kuva ympäristöstä ja maailmasta. Kognitiivisilla toiminnoilla tarkoitetaan tiedon vastaanottamista ja hankkimista, muokkaamista, tallentamista, hyväksikäyttämistä toiminnassa ja ongelmanratkaisussa sekä uuden tiedon luomista. (Goodfriend 1972, xiii, Takala & Takala 1988, 157 – 159.)

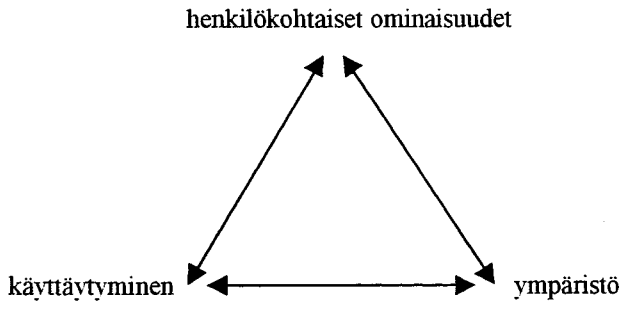
4.1 Kehitystä määrääviä tekijöitä

Aistimukset käsitellään aivoissa, jolloin niistä tulee havaintoja, ajattelun aineksia. Ajattelussa ihmisen mielen toiminnot ainakin osittain vastaavat todellisia kokemuksia ja tapahtumia. Kognitiivisen kehityksen alussa maailma jäsentyy toiminnasta muodostuneiden kaavioiden kautta. Seuraavassa kehitysvaiheessa lapselle muodostuu muistivarastoon jääviä kuvia kokemuksista. Näihin kuvallisiin vastaavuuksiin liittyy jo varhain sanoja, jotka ovat esineiden ja asioiden merkkejä. Leikki-ikäisen ajattelu tapahtuu paljolti näiden kokemuskuvien varassa, ja ennen kouluikää ja vielä kouluiässäkin tietoa omaksutaan parhaiten omakohtaisen havainnon avulla. Symboliselle tasolle siirryttäessä sanat alkavat korvata mielikuvia. Muistilla on tärkeä merkitys kaikissa ajattelun vaiheissa. (Takala & Takala 1988, 115-116.)

Kehityksen ajatellaan olevan yksilöllisten perintötekijöiden, yksilön oman toiminnan ja ympäristön vaikutuksen tulosta. Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa (Bandura 1997, 13 - 15) tämä kehityksen kolmiyhteys esitellään kolmitahoisena vastavuoroisena determinisminä. Tässä syysuhdemallissa käyttäytyminen, kognitio ja muut yksilöön liittyvät tekijät sekä ympäristötekijät toimivat kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa.

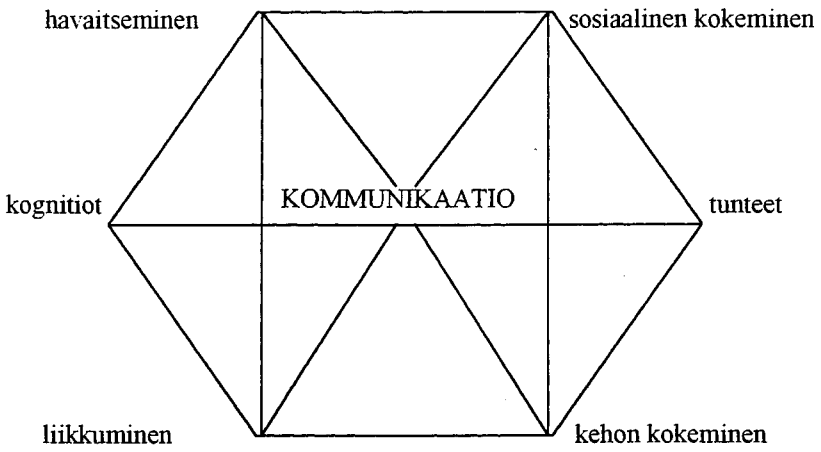
Henkilökohtaiset ominaisuudet, ajattelu ja tunne muovaavat ja suuntaavat käyttäytymistä. Käyttäytymisen tasolla saatavat kokemukset puolestaan muovaavat aistijärjestelmää ja aivorakenteita. Ympäristön sosiaalinen vaikutus kehittää yksilön odotuksia, uskomuksia, emotionaalisia taipumuksia ja kognitiivisia kykyjä. Ihmiset herättävät fyysisellä olemuksellaan, roolillaan ja

asemallaan ympäristössään erilaisia reaktioita. Tavallinen käyttäytyminenkin muuttaa ympäristön olosuhteita, jotka taas vaikuttavat käyttäytymiseen. Ihmiset ovat näin sekä ympäristönsä tuotteita että tuottajia. (Bandura 1997, 13 - 15).



KUVIO 3. Kolmitahoinen vastavuoroinen determinismi (Bandura 1997, 13).

Hauptin ja Fröhlichin luoman kehitysmallin perustana on kokonaisvaltaisuus. Jokainen ihminen käy läpi oman, sinänsä loogisen kehityksensä, jonka tuntemuksesta on kasvattajalle hyötyä. Malli kuvaa sitä, miten ihmisen kehityksen ja persoonallisuuden seitsemän tärkeintä osa-aluetta liittyvät toisiinsa muodostaen yhden kokonaisuuden. Tässä kokonaisuudessa kommunikaatio on keskeisessä asemassa. Osa-alueet vaikuttavat toinen toisiinsa parhaimmillaan samanaikaisesti ja tasapainoisesti. Ympäristöllä on mahdollisuus sekä tukea että ehkäistä kehitystä. Liikuntakyky on tärkeä havaintotoimintojen kehittymiselle. Ihminen tekee tietoisia etsimisliikkeitä kerätessään informaatiota eri aistialueilla. Esim. suu liikkuu maistellessa ja silmät katseella etsiessä. (Lehtinen ym. 1993, 29 – 30.)



KUVIO 4. Haupt & Fröhlich : Kehityksen eri alueet (Lehtinen ym. 1993, 30.)

Ihmisen kehityksen teorioissa keskitytään usein etenkin lapsuusikää tarkasteltaessa kykyjen lisääntymiseen. Elämänkulkua määrittävät kuitenkin erilaiset elämäntapahtumat, joiden vaikuttavuus vaihtelee yksilöllisesti, iän mukaan ja kulttuurisesti. Yhteiskunnalliset ja teknologiset muutokset määrittävät, minkä tyyppisistä elämäntapahtumista tulee ihmisille mahdollisia, tavallisia tai merkittäviä. Henkilökohtaiset voimavarat, kuten taidot, usko omiin kykyihin sekä motivaation ja toiminnan itsesäätelykyky lisäävät itseohjautuvuutta. Jokainen tarvitsee myös sosiaalista tukea ja arvonantoa sille, mitä tekee. (Bandura 1997, 16 - 18.)

4.2 Kyky käyttää symboleja

Kyky käyttää kielellisiä, kuvallisia ja muita symboleja auttaa ihmisiä tehokkaasti ymmärtämään ympäristöään ja toimimaan siinä. Kognitiiviset prosessit määräävät, mitä ympäröivästä havainnoidaan, mikä merkitys niille annetaan, millaisia vaikutuksia havainnoilla on ja kuinka niiden välittämä tieto organisoidaan tulevaa käyttöä varten. Ohimeneviä kokemuksia muunnetaan symbolien avulla todellisuutta kuvaaviksi kognitiivisiksi malleiksi, jotka ohjaavat arviointia ja toimintaa. Symbolit toimivat ajattelun välineenä antaen kokemuksille merkityksen, muodon ja jatkuvuuden. Symbolien käytön joustavuus antaa mahdollisuuden luoda omat aistikokemukset ylittäviä, uusia ja mielikuvituksellisia ajatuksia (Bandura 1997, 18 - 21).

4.3 Piaget'n malli kognitiivisesta kehityksestä

Piaget'n teorian mukaan kognitiiviset mekanismit nojaavat orgaanisiin biologisiin säätelymekanismeihin. Nämä orgaaniset säätelymekanismit ilmenevät synnynnäisesti määräytyvissä refleksi- ja vaistotoiminnoissa, jotka ovat tärkeitä havaitsemis-, ehdollistumis-, muisti- ja tavanmuodostusprosesseissa. Tiedon omaksumisen mekanismit ovat kuitenkin ihmisellä ainutlaatuisia. Kognitiivisesta kehityksestä seuraa kolmenlaista tietoa: perinnöllisiin mekanismeihin liittyvää tietoa, kokemuksesta johdettua fysikaalista tietoa ja loogis-matemaattista tietoa.

Piaget olettaa, ettei mikään tiedon muoto, edes havainnoinnista johdettu, pelkästään tallenna todellisuutta. Tiedon omaksumiseen sisältyy aina prosessi, jossa uusi tieto sulautetaan (assimiloidaan) jo olemassa olevaan rakenteeseen. Näin saadusta tiedosta seuraa merkitys. Uudet kiinnostavat kokemukset ja usein varsinkin tilanteet, joissa päämäärän saavuttamiseen vaaditaan uudenlaisen toimintamallin kehittämistä, edistävät kognitiivista kehitystä. (Beilin 1997, 110 – 115.)

Piaget'n teoriasta korostetaan usein vaiheittaisuutta. Kehitys on kuitenkin hänenkin mukaansa perusolemukseltaan jatkuvaa. Teoria on konstruktivistinen: sekä synnynnäisillä rakenteilla että kokemuksilla on merkitystä, mutta ajattelu rakentuu lapsen fyysisistä ja psyykkisistä toiminnoista maailmassa. Kokemukset ovat lapselle tärkeitä, koska hänen älykkyytensä kehittyy niiden kautta, lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Piaget myönsi, että biologinen kypsyminen vaikuttaa kehitykseen. Elinympäristö puolestaan vaikuttaa kypsymisen nopeuteen elättäen, aktivoiden ja haasteita antaen. Kognitiiviset rakennelmansa lapsi kuitenkin rakentaa itse. Piaget'ta kiinnostavat nimenomaan kehityksen universaalit, kehitystä säätelevät yleiset lait, eivät esimerkiksi yksilölliset erot tai kontekstin vaikutukset tiedon omaksumiseen. (Beilin 1997, 115 - 117. Kolb 1984, 12-14.)

Piaget'n luomat kognitiivisen kehityksen vaiheet on kuvattu seuraavassa pääpiirteittäin (Beilin 1997, 120 - 126).

Sensomotorinen kausi kestää noin 18 kuukauden - 2 vuoden ikään asti. 7 - 9 kuukauden ikäiseksi kehitys keskittyy lapsen omaan kehoon. Lapselle kehittyy toimintamalleja eli skeemoja, joiden avulla hän saavuttaa pää-

määränsä. Ensimmäiset näistä ovat jo refleksinä vastasyntyneellä. (esim. imeminen) Vähitellen lapsi alkaa tutkia maailmaa paitsi havainnoimalla myös toimimalla. Piaget'n mukaan ajattelu ja kieli eivät kohtaa kahden ensimmäisen vuoden aikana, vaan yhdistyvät vasta noin kahden vuoden tienoilla.

Esioperationaalinen kausi sijoittuu 1,5 - 2 vuoden iästä 6 vuoden ikään. Ensin lapsi alkaa käyttää käsitteitä ja symboleja aikaisemmin vain konkreettisesti ymmärtämistään asioista. Välittömät havainnot ohjaavat ajattelua ja aluksi lapsi kiinnittää huomiota vain yhteen asiaan kerrallaan. Kaudelle ovat ominaisia yksisuuntaiset luokittelut ja vastaavuuksien oppiminen. Lapsi on vielä minäkeskeinen. Hän leikkii mielikuvitusleikkejä ja saattaa pitää elottomia esineitä elollisina ja unia tosina.

Konkreettisten operaatioiden vaiheessa, 6 - 11 -vuotiaana, saavutetaan ensimmäiset kaksisuuntaiset loogiset operaatiot eli lapsi pystyy huomioimaan yhtä aikaa ongelman kaksi puolta. Tämä on pohjana säilyvyyden käsitteen ymmärtämiselle, luokittelulle ja järjestyssuhteille. Konkreettiset mallit ovat kuitenkin oppimisen kannalta välttämättömiä. Keskittymiskyky harjaantuu ja spontaanit sosiaaliset tunteet sekä intuitiiviset moraaliset arvot kehittyvät. Arvostukset pohjautuvat lapsen omiin mieltymyksiin, joita hän osaa perustella konkreettisesti. Lapsi alkaa ajatella itsenäisesti. Kokeilussani mukana olleet lapset olivat peruskoulun toisella luokalla eli Piaget'n mallissa he sijoittuivat kehityksessään tähän konkreettisten operaatioiden vaiheeseen.

Formaalisten operaatioiden kaudella 11 vuoden iästä eteenpäin lapsi oppii käsittelemään toisen asteen operaatioita, soveltamaan operaatioita toisiin operaatioihin. Tällä kaudella aletaan löytää yleisiä lainalaisuuksia. Ongelmanratkaisu siirtyy yhä enemmän oman pään sisäpuolelle eikä konkreettisia malleja enää juuri tarvita. Tavoitteena on, että läpikäytyään jokseenkin idealistisen maailmankatsomuksen, ihminen oppii vähitellen aikuisen rooliin omat voimansa ja heikkoutensa tiedostaen. (Beilin 1997, 120 –126.)

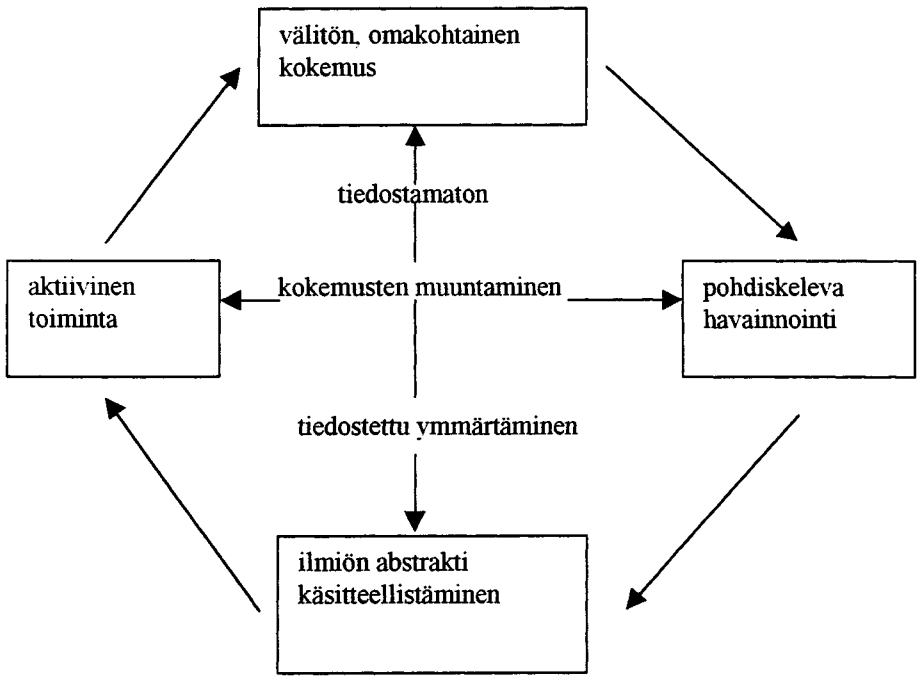
Vygotskyn (1982) käsitys oppimisesta mukailee Piaget'n teoriaa korostaen kuitenkin sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyttä. Vygotskyn teoriaan liittyy ns. lähikehityksen vyöhyke (Zone of Proximal Development, ZDP). Sillä tarkoitetaan tiedollisen toiminnan aluetta tai tasoa, jolla oppija pysty toimimaan tuettuna, mutta ei itsenäisesti. Vygotskyn mukaan opetuksen olisi suuntauduttava juuri tälle lähikehityksen vyöhykkeelle ja pyrittävä laajenta-

maan sitä. Tällöin tehtävät ovat oppilaalle riittävän haasteellisia, mutta kuitenkin mahdollisia. (von Wright 1993, 14 – 16.)

4.4 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli

Lapsi tarvitsee omia kokemuksia opiskeltavasta asiasta. Tässä yhteydessä kokemuksella viitataan mielen sisäisiin tapahtumiin, joissa aistien välityksellä sisäisestä tai ulkoisesta todellisuudesta tehtyjä havaintoja ja saatua informaatiota prosessoidaan mielellisesti merkitykselliseksi. (Sava 1992, 14.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (kuvio 5) kuvaa yksilön oppimissykliä, joka alkaa kokemuksesta tai elämyksestä, johon Sava liittää kokemusta syvemmän emotionaalisuuden. Pohdiskelevan havainnoinnin kautta edetään ilmiön käsitteellistämiseen ja aktiiviseen toimintaan, joka tuottaa taas uusia omakohtaisia kokemuksia. Oppimisessa tarvitaan kaikki nämä neljä vaihetta. Ilman kokemuksia ei ole aineksia pohdiskelevalle havainnoinnille. Havainnot eivät edistä oppimista, ellei niitä prosessoida ongelmien selvittämiseksi ja ratkaisujen löytämiseksi. Ratkaisujen toimivuus on testattava käytännön toiminnassa, josta saadaan uusia kokemuksia. (Kolb 1984, 40 – 42; Sava 1992, 15.)



KUVIO 5. Kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984.)

4.4.1 Kokemus

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin ensimmäinen vaihe on ihmisen omakohtainen kokemus, joka vastaanotetaan intuitiivisesti, ilman käsitteellistämistä. (Kolb 1984.) Omassa kokeilussani lapset saivat välittömiä kokemuksia omien aistiensa kautta. Savan (1992) mukaan opettajan on tärkeää ohjata oppilaita mahdollisimman täyteen elämykselliseen kokemiseen, vaikkakin aikaisempien kokemusten ja tietojen luomat ennakkoluulot, pelot, sosiaaliset paineet, ympäristön häiriöt voivat helposti vääristää välittömiä kokemuksia. (Sava 1992, 15.) Tuttu ja turvallinen ryhmä ja ympäristö antavat lapselle rohkeutta syvempään elämyksellisyyteen.

4.4.2 Pohdiskeleva havainnointi

Toiseen vaiheeseen liittyy pohdiskelevaa havainnointia, jolloin kokemuksia tarkastellaan erilaisista näkökulmista. (Kolb 1984, 41 – 42.) Savan (1992) mukaan tässä vaiheessa ihminen ikään kuin tietää tietämättään. Sanat, kuvat ja mielleyhtymät virtaavat mieleen ilman tarvetta miettiä, selittää tai varsinaisesti vielä ymmärtää. Tätä voidaan pitää ensimmäisenä askeleena kohti käsitteellistämistä. Kokemukselle voidaan antaa ilmaisullinen muoto sanallisesti tai esimerkiksi taiteellisesti, jolloin väri, sivellin, tarina, draama tai liike voi jatkaa kokemusta. (Sava 1992, 15.) Aistihavainnoista varsinkin tuoksut saivat lapset spontaanisti kertomaan mieleensä tulevia asioita.

4.4.3 Ilmiön abstrakti käsitteellistäminen

Kolmas vaihe on systemaattisen ajattelun vaihe, jolloin ilmiöön liittyvät ratkaistavat ongelmat nostetaan esiin, sekä pyritään löytämään keinot niiden ratkaisemiseen. Aikaisempien vaiheiden tunnevaltaisuus väistyy loogisuuden tieltä. (Kolb 1984, 40 - 42.)

Sava (1992) korostaa, että käsitteellistämisen ja tietoisen oppimisen kannalta on keskeistä ottaa kokemukseen asiallistavaa etäisyyttä. Etäännyttämisprosessina voi toimia kokemuksen saattaminen sanalliseen tai esimerkiksi

johonkin taiteelliseen ja siten kommunikoitavaan muotoon, jonka avulla koettua voidaan paremmin ymmärtää ja välittää muille. Sava kutsuu tätä etäisyyden ottamista omiin kokemuksiin henkisyyden korostumisena inhimillisessä toiminnassa. Kokemus, jolle on antauduttu ehdoitta, ja sen yleinen olemus voidaan palauttaa mieleen tarvitsematta elää sitä uudelleen. Käsitteellistäminen muuntaa eli transformoi kokemusta. Transformaatio on sisäinen merkitysten muutostapahtuma, jossa ihminen saa uuden näkökulman koettuun asiaan. Opettajan tehtävänä on tuottaa näitä uusia näkökulmia. (Sava 1992, 15 – 17.)

Käsitteellistämiseen on Savan (1992) mukaan kaksi tietä: selittävä ja faktoja analysoiva sekä ilmaiseva ja merkityssuhteita ymmärtävä. Selittäminen ja ilmaisu ovat yhteydessä toisiinsa ja täydentävät toisiaan. Kummankin käsitteellistämisen tien lähtökohtana on kokemus, josta kerättyä aineistoa käsitellään. (Sava 1992, 16.)

Selittäminen perinteisenä käsitteellistämisen muotona tarkoittaa luokittelemista sekä käsitteiden ja teoriamallien muodostamista kokemuksista. Ensin tehdään havaintoja ja kerätään informaatiota, jota sitten käsitellään ja kuvataan. Tarkoituksena on etsiä yleisiä teemoja, koota ja luokitella tapauksia ja päätyä vähitellen yleisiin teoriamalleihin. Muodostuneiden teorioiden kautta pyritään ilmiöiden ja tapahtumien kokonaisvaltaisempaan selittämiseen. (Sava 1992, 16.)

Ilmaisullinen tie kulkee puhtaasta tallennetusta kokemuksesta mielikuvien kautta rituaaleihin ja arkkityyppeihin, joita kuvataan psyykkisen toiminnan syvempinä malleina. Kokemuksen merkityksen ymmärtämiseksi voidaan käyttää taiteellisia, luovia keinoja kuten näytelmiä tai kuvan tekemistä. (Sava 1992, 16.)

4.4.4 Aktiivinen toiminta

Neljännessä vaiheessa päästään aktiiviseen toimintaan eli pyritään ratkaisemaan esiin nousseet ongelmat käytännössä. Tässä toimintavaiheessa syntyy uusia kokemuksia, jolloin prosessin neljä vaihetta käydään taas läpi. (Kolb 1984, 40 - 42.) Kokeilussani tätä vaihetta edusti kuvien tekeminen.

5 ERILAISET HAVAINNOIJAT - ERILAISET OPPIJAT

5.1 Oppimistyyli

Yksilön tyypillisiä tai suosimia tapoja tehdä havaintoja, ajatella ja toimia erilaisissa tilanteissa voidaan kutsua esimerkiksi tyyleiksi (episteeminen, oppimis- , kognitiivinen) tai strategioiksi, joiden suhde tiedon hankintaan on erilainen. (Leino & Leino 1990, 38.)

Tässä työssä termiä oppimistyyli käytetään kuvaamaan lapsen tapaa hankkia tietoa, käsitellä sitä ja toimia sen mukaan. Messic (1987) liittää oppimistyyliin spontaanisuuden tehtävän ja tilanteen käsittelyssä (Leino & Leino 1990, 36). Tutkimukseni kohdistuu alkuopetusikäisiin lapsiin, joiden kohdalla opiskelun tietoiset strategiat ja taktiikat ovat vasta kehittymässä.

5.2 Oppimistyyli ja kasvattaja

Oppimistyylien kehitys on sidoksissa lapsen kokonaiskehitykseen eli fyysiseen, motoriseen, havaitsemis- ja ajattelutoiminnan, kielelliseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Alkuun ympäristö ja erityisesti vanhemmat ovat vahvimmat vaikuttajat, myöhemmin myös koulu oppimistilanteineen. Tutkimuksissa on todettu, että yleensä oppilaat kehittyvät heille asetettujen vaatimusten suunnassa. Tyylien ja arvojen katsotaan olevan pääasiassa opittuja, mutta perinnöllisillä tekijöillä on vaikutusta rationaaliseen tiedonhankintaan ja siihen liittyvään analyyttisyyteen. Yksilöllisen oppimistyylin tunnistaminen ja hyväksyminen lisää mielekkään oppimisen mahdollisuuksia. (Leino & Leino 1990, 58 – 64, 71.)

Pienten lasten käyttäytyminen on kokonaisvaltaista. Lapsen kasvaessa toiminnot eriytyvät ja tietoisuus omista tavoista ja kyvyistä lisääntyy. Oppimistyylejä pyritään tunnistamaan testaamalla ja havainnoimalla. Taustatiedot ovat tärkeitä ja keskustelut vanhempien kanssa valottavat lapsen kehityshistoriaa samoin mahdollinen yhteistyö päiväkodin tai esikoulun kanssa. Moni oppimistyylin mittari perustuu oppijan omaan arvioon, joka koskee hänen suosimaansa oppimistapaa. Ongelmallista on, kykeneekö lapsi tunnistamaan oman tyylinsä ja onko se hänen oppimisensa kannalta paras. Kun pohditaan oppi-

mistyylien merkitystä kasvatusprosessissa täytyy selvittää, onko tarkoitus muuttaa oppilaiden tyylit oppimisympäristöä vastaaviksi vai ympäristö oppimistyylejä vastaavaksi. (Leino & Leino 1990, 66 - 67.)

Oppimistyylin muuttamisella pyritään luomaan sellainen ympäristö, jossa oppilaan tyylien heikkoja kohtia vahvistetaan ja korjataan. Tavoitteena on antaa oppilaalle mahdollisuus hyötyä minkälaisesta opetuksesta tahansa. Letteri käyttää heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamisessa apuna kuvausjärjestelmänsä kognitiivisten tyylien ulottuvuuksia, joiden perusteella oppilaan koulumenestyksestä laaditaan profiili. Heikon koulumenestyksen profiilin muuttaminen hyvän koulumenestyksen profiiliksi vaatii vaikuttamista kognitiivisiin perusprosesseihin ja tyyleihin. Oppilas harjoittelee kognitioissa tarvittavia strategioita oppiakseen käyttämään niitä koulutehtävissään. (Leino & Leino 1990, 68 – 70.)

Prashing (2000) painottaa ympäristön muokkaamista oppilaan tarpeita vastaavaksi. Prashingin mukaan vasen ja oikea aivopuolisko käsittelevät tietoa eri tyyleillä. Vasenta, analyyttistä, aivopuoliskoa käyttävä ihminen on auditiivinen ja looginen. Hän keskittyy yksityiskohtiin edeten järjestelmällisesti ja kontrolloidusti kohti tavoitettaan. Opiskeluympäristöksi sopii hiljainen, kirkkaasti valaistu tila, joka on muodollisesti kalustettu ja järjestetty. Oikean, holistisen, aivopuoliskon käyttäjä ei puolestaan keskity yksityiskohtiin, vaan ymmärtää kokonaisuuksia. Hän toimii usein vaistonvaraisesti ja tekee useita asioita samanaikaisesti. Visuaalisuus ja elämyksellisyys ovat hänelle tärkeitä. Opiskelu sujuu vapaamuotoisessa tilassa, jossa voi liikkua ja kuulla ääniä esim. musiikkia. Mahdollisuus seurustella toisten kanssa ja syödä välipaloja työn lomassa parantavat keskittymistä. Prashing korostaa, että perinteiset luokkahuoneet sopivat hyvin vasenta aivopuoliskoa käyttäville ihmisille. Myös sellaiset ihmiset, jotka pystyvät käyttämään molempia aivopuoliskoja yhtäaikaisesti, pystyvät mukautumaan ympäristön vaatimuksiin. Holistisen yksilön oppimismahdollisuuksia voidaan parantaa huomioimalla myös hänen tarpeensa. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi luokkahuoneen jakamista erilaisiksi oppimisympäristöiksi, joissa on mahdollisuus sekä omaan rauhaan että vapaamuotoisempaan työskentelyyn. (Prashing 2000, 37 – 41.)

Opetuksen ja ympäristön muuttamisessa pyrkimyksenä on päästä mahdollisimman hyviin oppimistuloksiin käyttämällä oppilaan jo omaksumaa

oppimistyyliä ja korostamalla hänen vahvoja puoliaan. Leino & Leino (1990) pohtivat missä määrin on mahdollista tai edes suotavaa mukauttaa opetusta ja opetusympäristöä vastaamaan oppilaiden oppimistyyliä, joka yksilöiden mieltymysten perusteella valittuna ei välttämättä ole edes oppimisen kannalta paras. Käytännön tilanteissa on mahdotonta luoda täydellistä vastaavuutta ympäristön ja oppimistyylien välille. (Leino & Leino 1990, 70 – 71.)

Monipuolisilla aistihavainnoilla ja niiden sanallistamisella lapsen havaintokyky ja sitä kautta myös taito hankkia tietoa kehittyvät. Tämän voi omalta osaltaan liittää oppimistyylin muuttamiseen, koska harjoitetaan myös niitä aisteja, joiden kautta lapsi ei ehkä aikaisemmin ole tottunut tietoisesti havainnoimaan. Ympäristön muuttaminenkin saattaa olla tarpeen. Ei pelkästään yksittäisen lapsen mieltymyksiä vastaavaksi, vaan aistihavaintojen tekemiseen sopivaksi.

5.3 Aistimieltymykset

Muistiin, tiedon omaksumiseen ja oppimiseen vaikuttavat ihmisen aisteista eniten näkö-, kuulo-, kosketus- ja liikeaisti. Näihin aisteihin liittyen ihmisillä on visuaalisia, auditiivisia, kinesteettisiä ja taktiilisia modaliteetteja tai aistimieltymyksiä. Varhaiseen kehitykseen kuuluu kinesteettisyys eli lapsen koko keho osallistuu tiedon omaksumiseen ja perustaitojen oppimiseen. Seuraavaksi kehittyy taktiilinen modaliteetti eli halu koskea ja tehdä käsillä. Ensimmäisinä kouluvuosina osalle lapsista kehittyy voimakkaita visuaalisia taipumuksia, jolloin näkemisestä tulee oppimiselle tärkeä aisti. Auditiivinen modaliteetti, joka tukee kuulemalla ja keskustelemalla oppimista, kehittyy vasta noin 11 vuoden iässä. (Prashing 2000, 191 – 193.)

Kinesteettinen ja taktiilinen modaliteetti säilyvät useimmilla lapsilla koko ala-asteen ajan. Nämä lapset muistavat asioita, joita he ovat tehneet ja kokeneet tai koskettaneet ja tunnustelleet. Kouluopetuksen tulisikin tarjota perinteisen näkemisen ja kuulemisen rinnalla enemmän virikkeitä myös muille aisteille. Monen aistin kautta saatu tieto saa aivot työskentelemään tehokkaimmin. (Prashing 2000, 193 – 197) Samalla, kun lapsi saa tietoa oppimiselleen sopivan aistin kautta, muutkin aistit harjaantuvat.

5.4 Oppimistyylit Kolbin mallissa

Kokemuksellisen oppimisen malliin liittyy myös oppimistyylien kuvausjärjestelmä (kuvio 6), joka kuuluu persoonallisuusteorioihin perustuviin järjestelmiin. Persoonallisuus- tai motivaatioteorioihin perustuvat tyylijärjestelmät kuvaavat joko oppijan yleistä asennoitumista koulunkäyntiä kohtaan tai erilaisten toimintojen tai ympäristötekijöiden suosimista. Tiedonhankinnan tyylit liittyvät selvimmin eri tiedonalojen suosimiseen. (Leino & Leino 1990, 103 - 104.)

Kuvausjärjestelmä muodostuu neljästä tyylistä:

1. divergoiva
2. akkomodoiva
3. assimiloiva ja
4. konvergoiva tyyli.

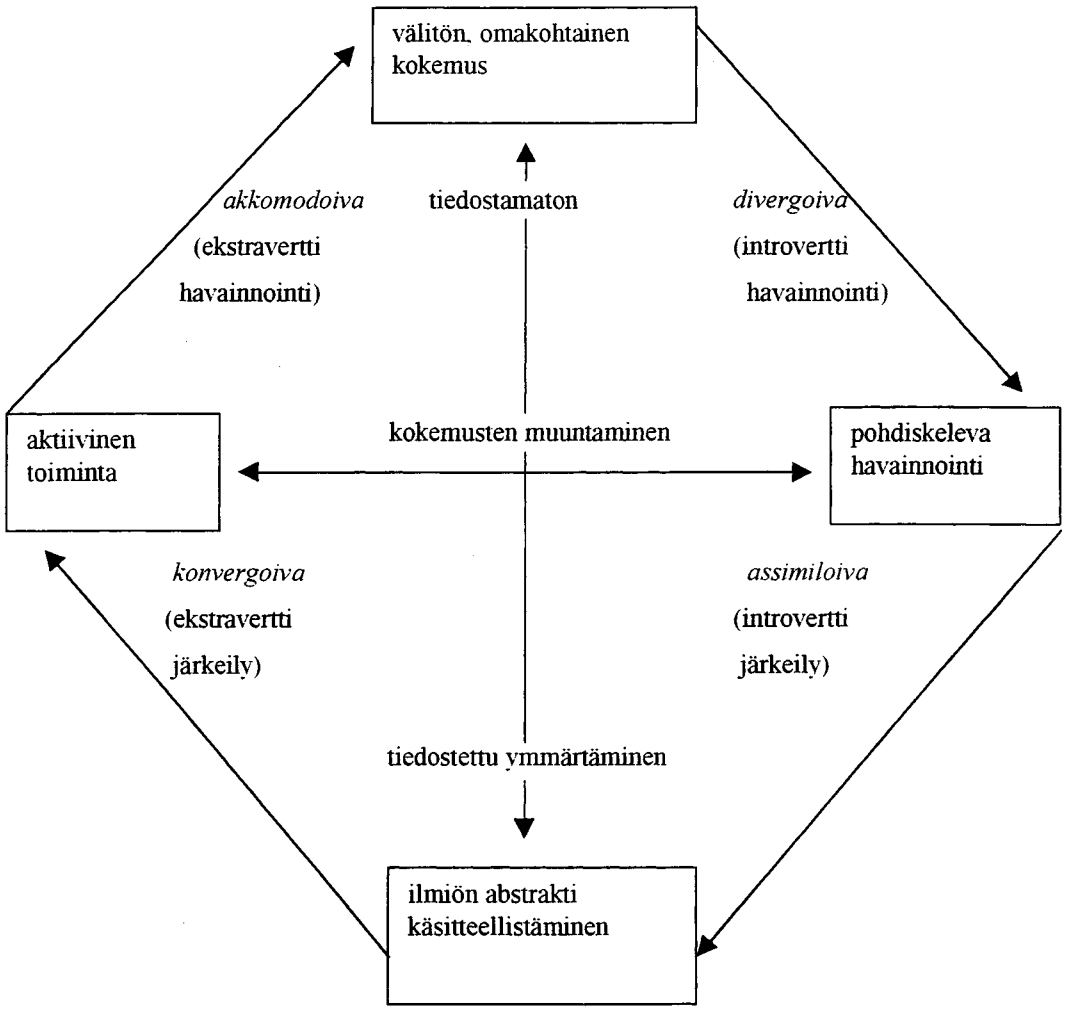
Divergoivaan tyyliin liittyy konkreettiseen kokemukseen perustuva, pohdiskeleva, introvertti eli sisäänpäin kääntynyt havaintojen teko. Tätä tyyliä edustava henkilö osaa tarkastella konkreettista tilannetta monista eri näkökulmista sekä löytää uusia yhteyksiä ja ideoita. Hän pyrkii luottamaan omiin tunteisiinsa ja on kiinnostunut ihmisistä.

Akkomodoivaan tyyliin kuuluu konkreettiseen kokemukseen keskittymisen lisäksi aktiivinen kokeileminen. Havainnointi on ekstraverttiä eli ulospäin suuntautunutta. Tämän tyylin edustajat ovat usein riskinottajia, jotka ratkaisevat ongelmia yrityksen ja erehdyksen menetelmällä. He tulevat hyvin toimeen ihmisten kanssa ja luottavat usein muilta saamaansa tietoon enemmän kuin omaan ongelmanratkaisukykyynsä.

Assimiloivaa tyyliä voi kuvata sisäänpäin kääntyneeksi (introvertiksi) järkeilyksi. Sen painopiste on käsitteiden ja yleistysten muodostamisessa ja pohdiskelevassa havaintojen teossa. Tämän tyylin edustajalla on hyvä induktiivinen eli yksityisestä yleiseen johtava päättelykyky, ja hän on kiinnostuneempi teorian perusteista ja johdonmukaisuudesta kuin sen käytännön merkityksestä.

Konvergoiva tyyli on puolestaan ulospäin suuntautunutta (ekstraverttiä) järkeilyä. Käsitteiden ja yleistysten muodostaminen on tärkeää, mutta sii-

hen liittyy niiden kokeilu uusissa tilanteissa. Tämän tyylin edustajaa kiinnostaa ideoiden soveltaminen käytäntöön, ongelmanratkaisu ja päätöksenteko. (Leino & Leino 1990, 46 – 47.)



KUVIO 6. Oppimistyylit kokemuksellisen oppimisen mallissa. (Kolb 1984; Leino & Leino 1990.)

Teorian mukaan tätä mallia noudattavassa oppimistilanteessa jokainen pääsee sekä opiskelemaan omalla oppimistyylillään että harjoittelemaan muita tyylejä. Koska jokainen on persoona ja tyylejä on vain neljä, täytyy tyyleihin mahtua monenlaista vaihtelua. Oppiainekohtaisia rajoituksia mallin käytölle ei ole. Tässä tutkimuksessa Kolbin mallia kokeiltiin aistihavaintopohjaisten kuvataidetuntien runkona. Tunneilla pyrittiin sekä havaintokyvyn kehittymiseen että taiteelliseen oppimiseen.

6 TAITEELLINEN OPPIMINEN

6.1 Taiteellisen oppimisen sisällöt

Taiteellinen oppiminen sisältää esteettisten havaintokyvyn kehittymisen, taiteellisten muotojen luomisen, sekä kyvyn ymmärtää taide kulttuurisena ilmiönä. Tältä pohjalta taiteellinen oppiminen jaotellaan kriittisiin (visuaalisten muotojen näkeminen), produktiivisiin (luovuus ja ilmaisu) ja kulttuurisiin (taiteen ilmenemismuodot) taitoihin. (Eisner 1972, 65.)

Taiteellinen oppiminen ei seuraa automaattisesti kypsymisestä. Visuaalisen näkemisen kyky ei kehity suoraviivaisesti vähemmän eriytyneistä kyvyistä korkeammin eriytyneisiin. Visuaalinen maailma on äärimmäisen monimuotoinen ja kehittyessämme opimme erottelemaan sen eri osasia. Aika, jonka käytämme tietyn asian tarkkailuun, vaikuttaa havaintoihimme ja merkityksellisesti siihen, mitä näemme (enemmän muotoja, värejä, yksityiskohtia). Aikaisemmat kokemukset samanlaisesta kohteesta johtavat visuaaliseen yleistämiseen ja entistä laadullisempiin ja analyyttisempiin havaintoihin. (Eisner 1972, 66 - 68).

Arnheimin mukaan ilmaisu on havainnon pääsisältö; ennen kuin yksilö havaitsee analyyttisesti, hän havaitsee ilmaisullisen luonteen näkyvästä muodosta (Eisner 1972, 73-74). Muotoa välittävä ilmaisullisuus on tärkeä tekijä hahmon kokonaisuudessa, vaikka kaikki eivät sitä pystykään havaitsemaan. Jos yksilön odotukset ja teoksen ilmaisullinen luonne ovat ristiriitaiset, ilmaisullisuutta ei havaita - katsoja pettyy, kun teos ei vastaa omaa taidekäsitystä. (Eisner 1972, 74.)

Miksi näkyvä muoto ei paljasta vain tiettyjä ominaisuuksia kuten väriä ja muotoa? Miksi se ilmaisee ja välittää erityistä tunnetta tai emotionaalista luonnetta? Yhden teorian mukaan vastaamme tiettyihin muotoihin emotionaalisesti, koska olemme oppineet yhdistämään kyseisen muodon aiempiin, emotionaalisesti merkittäviin kokemuksiimme. (Eisner 1972, 75.)

Rudolf Arnheim käsittelee kirjassaan Taide ja visuaalinen havainto (Art and Visual Perception) lapsen havainnon kehittymistä yleisestä yksityiseen havaitsemisen eriytymisprosessin kautta. Lapsi piirtää, mitä näkee - ei

sitä, miten tietää asian olevan. Hän korvaa tiedon aistihavainnolla. Toisaalta lapsi näkee enemmän kuin piirtää ja huomaa pienimmätkin muutokset ympäristössä, vaikka tämä ei näy hänen piirroksissaan. Lapsen tapaa ratkaista ongelma havainnon siirtämisestä paperille tulisi Arnheimin mukaan kehittää (Eisner 1972, 81 - 82.)

Lowenfeld painottaa lapsen kehityksessä mielenterveyden, minäkäsityksen ja luovuuden välistä suhdetta. Edellytykset luovuuteen ovat olemassa. Opettajan on vain tarjottava sopivat olosuhteet ja opetus. (Eisner 1972, 89.) Tiirola – Santala ym. (1991) korostavat, että luovuus on toimintatapa, ajattelutapa ja ominaisuuksien yhteinen nimitys, vaikka käsite mielellään liitetäänkin nimenomaan taiteelliseen tuottamiseen. Luovan ihmisen luonteenpiirteisiin kuuluvat suurpiirteisyys, aloitteellisuus, uteliaisuus, yhteistyökyky, joustavuus ja stressinsietokyky. Kasvatuksella ja harjoituksella voidaan tukea luovuutta, joka ei siis ole vain myötäsyntyinen ominaisuus. (Tiirola – Santala, ym. 1991, 59.)

Lowenfeld korostaa myös lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuutta, holistisuutta. Hän osoittaa, että lapsen piirustuksen sisältö ja rakenne määräytyy esim. lapsen sosiaalisen kehityksen asteen mukaan. Lapsen tekemät kuvat ovat heijastumia kokemuksesta ja sen merkityksestä lapselle. Lapset liioittelevat kuvissaan objektien kokoa, kun niillä on jokin erityinen merkitys lapselle. (Eisner 1972, 89.)

6.2 Kuvan katsominen

6.2.1 Lapsi tekee havaintoja

Havaintoprosessin ymmärtäminen lisää taiteen arvostusta, sillä taide on havaintokokemus. (Goldstein 1996, 27.) Pyrkiessään ymmärtämään tarkastelemaansa taideteosta katsoja kuvailee sitä itselleen ja muille, tekee tulkintoja ja arvottaa. Samalla hän reflektoi itseään, kohtaa uusia tunteita ja ajatuksia, arvioi niiden merkitystä itselleen ennen, nyt ja tulevaisuudessa, kritisoi ratkaisujaan ja oppii tiedostamaan ratkaisujen syitä. Kokemuksellisen taidekuvan tarkastelun tärkein tavoite on sen yksilön kasvua edistävissä mahdollisuuksissa. (Räsänen 1995, 66.)

Taiteen kautta lapsi voi turvallisesti tutustua erilaisiin tunteisiin ja elämänilmiöihin eikä aikuisen tule kapeuttaa käsiteltävää aineistoa omien pelkojensa takia. Museot ja näyttelyt ovat parhaita paikkoja katsella taidetta, mutta lisäksi tarvitaan mm. taidekirjoja ja dioja. Taidekuvan äärellä on tärkeintä elämys, katselukokemus, antautuminen maalaukselle tai veistokselle. Elämys syvenee, kun vastaanottokykyä harjoitetaan. (Piironen 1995, 17.)

Katsojaan vaikuttavat kuvan sisällön lisäksi värit, viivat ja muodot. Välittömän aistivaikutelman lisäksi taideteokset herättävät kysymyksiä ja oppilailla tuleekin olla mahdollisuus pohdiskeluun välittömästi teosten katselun yhteydessä. Katselun jälkeen tapahtuva kuvallinen työskentely antaa mahdollisuuden prosessoida mielikuvia ja muistikuvia, tunteita ja ajatuksia. (Piironen 1995, 18.)

6.2.2 Kuvan tarkastelu on monimuotoista ja –mutkaista

Kuvataide tekee näkymättömät näkyväksi. Aineksina ovat ajatukset, tunteet, mielikuvat, käsitykset, arvot ja uskomukset - ihmisen muuttuva kuva maailmasta. Kuvat syntyvät tarpeesta viestiä, kertoa, ilmaista ja välittää. Jokaisen kuvan sisältö on monikerroksinen. Taideteosten kautta voimme tutustua sekä taiteilijan että kokonaisten kulttuurikausien elämään. (Tiirola – Santala, ym. 1991, 69 - 70.) Havaintoprosessin ymmärtäminen antaa lisäulottuvuuden kuvien tarkasteluun. Katsoja voi pohtia esimerkiksi taiteilijan keinoja esittää kolmiulotteinen näkymä kaksiulotteisella kankaalla. (Goldstein 1996, 27.)

Eisner (1972, 106 - 110) on kuvannut taideteoksen analysointia, joka ei hänen mukaansa ole älykkyysharjoittelua, vaan vahvistaa havaintoa työstä. Ensiksi tarkastellaan muodollista ulottuvuutta, eli sitä, miten työ on koottu, miten muodot ja värit ovat suhteessa toisiinsa. Pääasia ei ole siinä, mitä työ saa tuntemaan, vaan siinä miten yksityiskohdat rakentuvat kokonaisuudeksi. Symbolisen ulottuvuuden ymmärtäminen vaatii taustatietoa, salakielen purkamista. Temaattisen ulottuvuuden ymmärtäminen vaatii tietoa taiteilijan teemoista ja ajatuksista, koska visuaalinen kuva kertoo taiteilijan ajatuksesta tai tunteesta. Seuraavaksi pohditaan materiaalista ulottuvuutta. Materiaalin valinta on ratkaisevaa ja usein suorassa yhteydessä siihen, mitä taiteilija haluaa ilmaista. Voidaan myös pohtia työn suhdetta muihin teoksiin. Ymmärtääkseen työn kon-

tekstin, pitää ymmärtää työn syntyolosuhteita, historiaa ja taustaa: miksi työ syntyi ja miten se vaikutti omana aikanaan. (Eisner 1972, 106 – 110.)

Kokemuksellisen kuva-analyysin vaiheet mukailevat Kolbin mallin vaiheita. Räsäsen (1995, 59) mukaan ne ovat vastaanotto, tiedonhankinta ja tuottava toiminta. Vastaanottamisessa on merkityksellistä välitön, omakohtainen elämys. Kuvaa katsotaan, siihen eläydytään ja sille tehdään eri aistialueisiin liittyviä kysymyksiä. Äänettömästä tarkastelusta siirrytään reflektoivaan havainnointiin. Tiedonhankinnan vaiheessa ilmiö käsitteellistetään: elämys muunnetaan kuvallisiksi ja sanallisiksi käsitteiksi ja oma historia suhteutetaan taiteilijan ja tämän yhteiskunnan historiaan. Tuottavan toiminnan vaiheessa on tavoitteena saatujen tietojen ja omien elämysten yhdistäminen kuvallisen ja muun taiteellisen työskentelyn avulla. Parhaimmillaan lähtökohdan kuvallinen elämys on muuttunut tiedostetuksi kokemukseksi ja saanut kuvallisen hahmon. (Räsänen 1995, 59.)

Töyssy katsoo kuvia kokonaisvaltaisesti, ei pelkästään taiteen näkökulmasta. Kuvaviestinnän arvioinnin kohteita ovat esimerkiksi kaupalliset kuvat (mainokset, liikennemerkit, pakkaukset), joita voidaan tarkastella intentio- eli tarkoitusanalyysin avulla ja elokuva, videot, sarjakuva, joihin sopii semioottinen erittely. Kuvaviestiä arvioitaessa on tärkeää tietää, missä yhteydessä se on alunperin tarkoitettu esitettäväksi. Viestiä on arvioitava myös ilmaisullisen kontekstin mukaan. Kuvien lukeminen on tekstin lukemista monimutkaisempaa, sillä kuvan havaitseminen on ajallisesti lyhytaikaisempaa kuin tekstin, ja kuvan sisältö mielletään yhtä aikaa useisiin eri tulkintamahdollisuuksiin. (Töyssy 1995, 70 - 72.)

Kontekstianalyysissä eritellään taustatekijöitä, jotka ovat luoneet kuvan tarkoituksen ja olleet sen syntymisen edellytyksenä: tutkitaan viestijää, tiedotusvälinettä ja kuvan tekijää, asemaa ja tarkoitusta yhteiskunnassa. Kokemuksellisessa erittelyssä oppilaat tutkivat omia mielleyhtymiään ja reaktioitaan kuvallisessa elämyksessä. Kuvallisten keinojen erittely vaatii sommittelun, värien ja valojen käytön, kuvan tekemiseen liittyvien materiaalisten ja teknisten keinojen, kuvakulmien ja kuvien tuntemusta. Kuvallisten sisältöjen erittelyssä on kaksi pääosaa: narratiivinen eli kertomusanalyysi, ja kuvallisten kulttuurimerkkien analyysi. (Töyssy 1995, 70 - 71.)

Kuva-analyysi voi olla sekä sanallinen että kuvallinen. Kuvien

ymmärtäminen, käyttäminen ja niistä nauttiminen edellyttävät kokemuksellista oppimista. Kuvaviestinnän ymmärtäminen edellyttää kokemustietoa, jota on hankittu sekä lähettäjänä että vastaanottajana. (Töyssy 1995, 74 - 75.)

Tutkimukseen kuuluvilla kuvataidetunneilla taidekuvia käytetään kaksi kertaa. Niitä ei kuitenkaan varsinaisesti analysoida, vaan käytetään esimerkkeinä värimaailmoista ja liikkuvuuden kuvaamisesta. Suuremman mielenkiinnon kohteena ovat lasten omat tuotokset.

6.2.3 Kognitiivisen kehityksen kausien sovellukset esteettiseen havainnointiin

Kauppinen & Wilson (1980) ovat soveltaneet esteettisen havainnoinnin kehitysvaiheita Piaget´n kognitiivisen kehityksen kausiin.

Esioperationaalisella kaudella neljään ikävuoteen mennessä lapsen taito hahmottaa ja kuvitella ovat jo melko hyvin kehittyneitä. Kuvaa katsoessaan 4 - 7 -vuotias lapsi osaa nimetä värejä sekä konkreettisia ja tuttuja asioita.

Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi pystyy arvioimaan kuvan sisältöä ja aihetta erilaisin adjektiivein, mutta kuvan esteettisyden arvioiminen on vaikeaa. Lapsi ei osaa useinkaan tulkita kuvan ilmapiiriä tai keskustella työn välittämästä viestistä. Huomio kiinnittyy ensisijaisesti väreihin ja aiheeseen. Lapsi pystyy vertailemaan kuulemaansa ja näkemäänsä siihen, minkä tietää todeksi. Objektien välisiä suhteita tai vuorovaikutuksia ei kuitenkaan huomioida, mikä näkyy myös lasten omissa piirustuksissa. 9 - 11 -vuotiaana lapsi pystyy tavallisesti ymmärtämään tärkeimpiä kuvan elementtejä, niiden eri vivahteita ja nimeämään niitä kuvissa. Lapsi oppii luokittelemaan ja selittämään kuvista yksinkertaisia vuorovaikutussuhteita, yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia esimerkiksi koon ja värien suhteen. Kuvailukyky kehittyy nopeasti. 10 - 11 -vuotiaana lapsi pystyy tulkitsemaan kuvan tapahtumia ja näkemään, että kuvaan voi liittyä kertomus. Havaintoja ohjaa kiinnostus ympäristöstä ja sosiaalisesta kanssakäymisestä. Arvostukset ja asenteet perustuvat havaittuihin tosiasioihin ja ehkä siksi esteettisen arvostuksen kriteerejä ovat realistinen esitys, kontrastit, selvyys ja värien harmonia.

12 - 15 -vuotiaana, formaalisten operaatioiden kauden alkaessa, visuaalinen havainnointi on hallittua ja jäsentynyttä. Kyky ajatella vertauskuvallisesti ja ymmärtää symbolisesti mahdollistaa taideteosten syvällisen analysoin-

nin ja tulkinnan. Lapsi tietää, että taideteos voi saada katsojassa aikaan erilaisia tuntemuksia. (Kauppinen & Wilson 1980, 52 - 53.)

6.2.4 Taiteen vastaanottamisen kehittyminen Parsonsin mukaan

Parsons (1989) on kehittänyt viisitasoisen taiteen vastaanottamisen mallin, jossa tasot eivät ole välttämättä sidoksissa ikään, mutta voivat olla tyypillisiä jollekin ikäryhmälle, esimerkiksi ensimmäinen taso 4 - 7 -vuotiaille.

Ensimmäisellä tasolla painottuu teoksen miellyttävyys, jota lisäävät selkeät ja rohkeat värit. Lapsi tiedostaa aiheen, mutta omat assosiaatiot nousevat usein itse aihetta tärkeämmiksi.

Toisella tasolla katsoja pyrkii selvittämään mitä kuva esittää. Hän etsii teoksesta realistisuutta ja tuttuutta ja tunnistaa kuvatun tunnelman pääasiassa ilmeistä ja tapahtumista, mutta myös väreistä. Kirkkaat ja lämpimät värit koetaan myönteisinä ja iloisina, kylmät ja synkät värit surullisina. Tietämys toisen ihmisen näkökulmista kasvaa. Arvio on kuitenkin hyvin subjektiivinen ja omaan pitämiseen perustuva.

Kolmannella tasolla havainnoissa ja tulkinnassa keskitytään enemmän taideteoksen ilmaisulliseen puoleen. Katsoja ymmärtää, että taideteos herättää yksilöllisiäkin tunteita ja viestii kokemuksia. Subjektiivinen käsitys ja sisäinen kokemus asetetaan kauneuden, realistisuuden ja teoksen viestimien arvojen edelle. Aihe koetaan teemana tai käsitteellistetään abstraktisemmin. Teos kuvaa mielialoja, kokemuksia, merkityksiä, tunteita ja näkökulmia, ei pelkästään konkreettisia asioita. Katsoja ymmärtää, että taiteilija kommunikoi ilmaisullaan vastaanottajan kanssa. Maalauksen ilmaisua tarkastellaan taiteilijan mielenlaatuna. Myös oma rooli viestin vastaanottajana on selvä. Taiteilijan taitoja arvioidaan, ja tiedetään, että on olemassa erilaisia tyylejä.

Neljännellä tasolla katsojan huomio kiinnittyy edellisten lisäksi tekotapaan, ilmiasuun, visuaalisiin elementteihin ja tyyliin. Sekä sisäistä merkitystä että ilmiasua tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja vuorovaikutteisesti. Teosta osataan tarkastella eri konteksteissa. Omia tulkintoja vertaillaan muiden näkemyksiin ja niiden avulla halutaan syvennystä ja laajennusta omiin tulkintoihin.

Viidennellä tasolla kyetään yhdistelemään ja vertailemaan kokemuksia ja yleisempää esteettistä arviota taideteoksesta. Taide koetaan ennemmin kysy-

myksiä nostattavana kuin totuuksia esittävänä. Kysytään, mitä tarjottavaa teoksella voisi olla itselle. Arviointi on itsenäistä ja havainnointi tietoista. Käsitetään, että taide auttaa selventämään kokemuksia, jotka vaihtelevat katsojan tunteista ja tarpeista riippuen

Parsonsin mukaan esteettinen kehitys sisältää kyvyn erottaa arvion moraalisesti hyvästä ja esteettisesti hyvästä. Pienet lapset sekoittavat tunteensa teoksen viestimään sisältöön ja esteettisiin ansioihin, ja puhuvat usein huonosta maalauksesta sen surullisen tai huonon aiheen ja sisällön takia. Parsonsin mallia on kritisoitu siitä, että sitä ei ole tiukemmin sidottu ikään ja kognitiiviseen kehitykseen. Esimerkiksi Piaget'n konkreettisten operaatioiden vaihe voidaan nähdä edellytyksenä Parsonsin taiteen tulkinnan toiselle tasolle. Lapsi kehittyy oman kehitystasonsa suomin edellytyksin, aikuinen aikuisen edellytyksin. Ylimmät tasot voivat jäädä kokonaan saavuttamatta ilman motivaatiota kehittää esteettistä herkkyyttä tai ilman taidekasvatuksellista ohjausta. (Parsons 1989, 22 - 25.)

6.3 Kuvan tekeminen

Kuvan rakentaminen toimintana on ympäristöstä peräisin olevien visuaalisten muototekijöiden jäsentämistä. Kehittyminen kuvallisessa tuottamisessa on kehittymistä visuaalisen tietoaineksen jäsentämisessä. (Outinen 1995, 2.) Kuvataide auttaa lasta ymmärtämään itseään ja maailmaa. Oman minuuden tutkiminen ja todellisuuden jäsentäminen toteutuvat kuvallisen ilmaisun harjoituksissa. Kuvan tekemisessä harjaantuu vivahteikas näkemisen tapahtuma, joka ulottuu tunnistavasta ja toteavasta havaitsemisesta etsivään, ajattelevaan ja oivaltavaan havainnoimiseen. Elämyksen, ilmiön tai mielenliikkeen kuvailu taiteen kielellä on tulkintaa, jota harjoitellaan kuvallisen ilmaisun yhteydessä. (Piironen 1995, 13.)

6.3.1 Kuvallisen kehityksen tasot

Lapsen tekemien kuvien luonteeseen vaikuttavat aluksi suhteellisesti eniten biologiset ja motoriset tekijät. Lapsen kasvaessa itse piirtämistoiminnan, havaintotaitojen ja mielikuvituksen osuus tulee tärkeämmäksi. Ympäristön

kuvalliset vaikutteet ja mallit muokkaavat yhä näkyvämmin lapsen tapaa yrittää kuvata kokemuksiaan ja yksilölliset sekä kulttuuriset erot kasvavat iän mukana.

Lapset kehittyvät kukin omassa tahdissaan ja innostus kuvalliseen tuottamiseen vaihtelee eri ihmisten välillä hyvinkin paljon. Lapsen tekemiä kuvia ei tule verrata toisten lasten tekemiin kuviin, vaan lapsen omii aikaisempiin tuotoksiin, jolloin kehityksen eteneminen on nähtävissä. Kuvallisen kehityksen yleispiirteiden tunteminen auttaa aikuista arvostamaan ja ymmärtämään lasten taitojen kehittymistä.

Jo yksinkertaisenkin kohteen kuvaaminen vaatii monenlaisia taitoja:

- kykyä eritellä ja yhdistellä näköhavaintoa
- kykyä luoda rakenteellisia vastaavuuksia kuvattavan kohteen ja kaksiulotteisen kuvapinnan välille
- käden ja silmän kehittynyttä yhteistoimintaa
- perehtyneisyyttä kulloisenkin kuvaamisvälineen ja
- materiaalin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin.

Kehityskuvausten ikäluokitukset ovat viitteellisiä ja keskimääräisiä antaen kuitenkin suuntaa ikäkaudelle sopivista työtavoista ja tehtävistä. (Salminen 1994, 38 – 39.)

Lapsen taiteellisen kehityksen vaiheiden luokitteluista tunnetuin ja eniten sovellettu on Lowenfeldin (1947) laatima. (Kauppinen & Wilson 1980, 34, Piironen 1995, 15). Lowenfeldin teoriaa on kritisoitu, koska siinä edellytetään kehitysvaiheiden seuraavan luonnostaan toisiaan, eikä opetuksella pitäisi tarpeettomasti häiritä kehitysvaiheiden muotoutumista. Toisaalta kritiikkiä on aiheuttanut se, etteivät kehitystasot vastaa lapsen todellisuudessa laaja-alaisempaa kehitystä. Teoria toimii kuitenkin pedagogisena taustatukena, sillä se sallii kehityksessä yksilöllisiä eroavuuksia. Sisällöltään se on monipuolinen tarjoten tukea mm. eriyttämiselle. Kuvallisessa kasvatuksessa kehitysvaiheet toimivat lähtökohtina ja tavoitteena on kehitysvaiheiden rajoituksia monipuolisempi ja hallitumpi kuvallinen ilmaisu. (Kauppinen & Wilson 1980, 34 – 35.)

1) *Riimusteluvaihe* (The scribbling stage) 2 - 4 vuoden iässä. Lapsi ei yleensä vielä pysty kuvaamaan tunnistettavia hahmoja, mutta piirtäminen kehittyy sattu-

manvaraisesta, liikkeeseen perustuvasta riimustelusta hallitummaksi kynän käsittelyksi. Kuvissa on erotettavissa pystysuorat, vaakasuorat ja diagonaalisuunnat ja ympyrämuoto. Lapsi osaa nimetä väreistä punaisen, keltaisen, vihreän ja sinisen. Arajärven (1989) mukaan lapsi alkaa piirtää viivoja paperille jo 1 – 2 –vuotiaana, mutta ensimmäinen varsinainen luovuusikä on 3 – 4 –vuotiaana, jolloin piirrokset kertovat sekä lapsen nykyhetkestä että aikaisemmista tapahtumista. Lapsi kertoo ja piirtää yhtä aikaa. Ihmispiirrokset ovat "pääjalkaisia" eli vartalon puuttuessa kädet ja jalat lähtevät suoraan päästä. (Arajärvi, 1989, 127.)

2) *Kaava-asteen esivaihe* (The pre-schematic stage) 4 - 7 vuoden iässä: Esittävät piirrokset kuvaavat henkilöitä ja asioita lapsen ympäristöstä. Ihmiset ovat vaiheen alkupuolella vielä pääjalkaisia. Kuva-aiheet sijoitetaan paperille sattumanvaraisesti ja niiden koko on mielivaltainen. Lapsi tunnistaa oranssin ja violetin. Kohteen muodon suhde piirrokseen on tärkeämpi kuin värin. Väreillä on subjektiivinen merkitys.

3) *Kaava-aste* (The schematic stage) 7 - 9 vuoden iässä. Lapsi on kehittänyt kuvalliset symbolit, joita hän käyttää toistuvasti tietyssä merkityksessä piirtäen esimerkiksi puun joka kerta samalla tavalla. Lapsi käyttää perusviivaa, jolla hän kuvaa maan pintaa. Myös tilan ja ympäristön kuvaaminen alkaa kiinnostaa. Väreillä on myös oma kaavansa: taivas on sininen ja aurinko keltainen. Piironen (1995, 15) toteaa, että ellei lapsi ole missään elämänsä vaiheessa saanut ohjausta havaintojen erottelemisessa tai mielikuvien tulkitsemisessa eivätkä visuaaliset elämykset ole sytyttäneet hänen emootioitaan, voivat kaaviokuvat jäädä ainoaksi ilmaisukieleksi.

4) *Jengi-ikä* (The gang age) 9 - 12 -vuotiailla: Alkavan realismin kaudella kuvalliset merkit muuttuvat realistisemmiksi. Perusviiva alkaa muuttua pinnaksi ja värienkäyttö saa vivahteikkuutta. Lapsen tekemät kuvat ovat kuitenkin vielä enemmänkin todellisuuden vertauskuvia kuin todellisen mallin havainnointiin perustuvia.

5) *Näennäisnaturalistinen vaihe* (The pseudo-naturalistic stage) 12 - 14 vuoden ikäisillä: Loogisen ajattelun kausi alkaa ja kuvaamisessa pyritään realistisuuteen. Henkilökuvissa on tarkkuutta ja yksityiskohtia, joskin usein kuvaaminen perustuu enemmän järkeilyyn kuin havaintoon. Tilan, kolmiulotteisuuden, liikkeen ja ihmisen toiminnan kuvaaminen alkaa kiinnostaa. Tuote on tärkeämpi kuin prosessi. Yksilölliset erot ovat suuria ja opetuksen vaikutus näkyy. Joidenkin lasten ilmai-

sukyvyn kehitys voi päättyä tähän vaiheeseen, mikäli heitä ei opetuksen avulla auteta kehittymään eteenpäin.

Myös Piirosen (1995) mukaan lapsi on kypsä harjoittelemaan perspektiivistä tilan kuvaamista vasta noin 12 vuoden iässä. Lähtökohdaksi on kuitenkin syytä ottaa kokemuksellinen oppiminen ja se mitä lapsi jo osaa. (Piironen 1995, 16 – 17. 6) *Nuoruuden kriisivaihe* (The crisis on adolescence) 14 - 17 -vuotiailla on ratkaisujen aikaa; taide on tietoisen ponnistelun tulosta. Määrätietoinen taitojen opiskelu alkaa ja kriittisyys omia tuotoksia kohtaan lisääntyy. Ihmiskuvaukset ovat karikatyyrejä.

6.3.2 Visuaalisen koodin kehitys

Visuaalisen koodin kehittymisen ilmaisuun voidaan Eisnerin (1972) mukaan ajatella rakentuvan kolmesta eri linjasta. Muotoja voidaan käyttää kuvitukseen, visuaalisen ympäristön jäljittelyyn sekä tunteiden ilmaisemiseen. Erot tulevat selvemmin esille paperilla kuin visuaalisessa todellisuudessa.

Kuvituksellista taidetta käyttävät yleensä alle kouluikäiset lapset suunnitellessaan kuvia, ideoita, esineitä, joita he toivovat kuvaavansa. Kuvitus korvaa sitä, mitä on nähty tai kuviteltu. Suhteet muotojen ja sen, mitä niiden suunniteltiin esittävän, välillä kiinnostavat melko vähän. Yleensä lapsi näyttää olevan tyytyväinen, jos muodot vähänkin muistuttavat sitä, mitä hän on halunnut piirtää tai maalata. (Eisner 1972, 102.) Kuvalliset symbolit ovat ensimmäinen konkreettinen symbolijärjestelmä, jota lapsi voi opetella. Piirtämisen, maalaamisen, muovailun tai rakentelun tuotosta lapsi voi tutkia kerran toisensa jälkeen. Numeroiden ja sanojen muodostamat systeemit esiintyvät kulttuurin määräämissä muodoissa ja niitä lapsi opettelee kouluikäisenä. Kuvalliset symbolit kehittyvät jo aikaisemmin ilman varsinaista ohjaustakin ja näin graafinen symbolijärjestelmä on aluksi ainoa todellinen järjestelmä, jota lapsi voi käyttää. (Kauppinen & Wilson 1981, 15)

Esittävällä taiteella tarkoitetaan yritystä luoda illuusio visuaalisesta todellisuudesta jollain materiaalilla. Koska lapsen aikomus on matkia visuaalista maailmaa tai kuvitella, hänen tehtävänsä on huomattavasti monimutkaisempi kuin kuvitettujen muotojen keksiminen. Nyt pitää selvittää perspektiiviongelma, valonkäyttö, varjot ja värit. Menestyksellinen ratkaisu näihin ongelmiin vaatii lapselta suuren määrän visuaalista suunnittelua, josta tulee osa hänen taiteellista tietova-

rastoaan, jota hän voi käyttää myöhemmin vastaavien ongelmien kanssa. Kuvituksellisuuskin on aina jossain määrin esittävää. (Eisner 1972, 102.) Vaikka kuvat ovat symboleja, ne ovat myös tarkoittamiensa asioiden näköisiä. Tämä tekee ne helpommiksi ymmärtää kuin sana- ja numerosymbolit. Kuvien avulla lapsen on helpompi kertoa ja kuvailla asioita. (Kauppinen & Wilson 1981, 15.)

Kolmas taiteellisen toiminnan muoto on tunteellinen tai ilmaiseva muoto. Tarkoitus ei ole niinkään idean kuvaaminen tai kuvituksellinen kuva, ei myöskään yritys matkia luontoa; tarkoitus on keksiä tai järjestellä muotoja ilmaistavan tunteen mukaisesti. Ilmaisullisuutta sisältyy myös muihin vaiheisiin. (Eisner 1972, 102 – 103.) Sanat ja mielikuvat eivät jää näkyviin, mutta kuvaa voi muuttaa ja kehittää ilmaistavan sanoman vaatimusten mukaan. Lapsi voi lisätä tai poistaa kuva-aiheita, muuttaa kuvan muotoa, värejä ja sijaintia tai erikoispiirteitä sekä muunnella kuvaa tulevaan tai menneeseen piirtämällä aiheita, joista näkyy ajan kulku. Lapsen kuvailmaisu on kokonaisvaltaista. Paitsi, että kertovien ja esittävien kuvien tekeminen aktivoi ajattelutaitoja ja kehittää ajatteluvalmiuksia, kuvat ovat myös tunteiden ja asenteiden tulosta. Kuva-aiheiden rakentelu, muuntelu ja viimeistely edistävät myös motoristen taitojen kehittymistä. (Kauppinen & Wilson 1981, 16.)

Neljäs tekijä on visuaalisten muotojen käsitteleminen niin, että yhtenäinen kokonaisuus saavutetaan. Vaaditaan huomion kiinnittämistä sommitteluun. Nyt huomioidaan suhteita, jotka ovat vakiintuneet jokaisen erillisen muodon välille. Kokematon lapsi tai aikuinen keskittyy tyypillisesti muotoihin eristäen ne toisistaan. Ongelmat ratkaistaan yksitellen keskittymättä osien välisiin suhteisiin. (Eisner 1972, 103 - 105.) Muotojen ja värien sommittelu sekä erilaiset materiaalikokeilut kiinnostavat joitakin lapsia enemmän kuin esittävien kuvien tekeminen. Taiteellisen kehityksen edistyessä lapset kiinnostuvat yhä enemmän kuvan esteettisistä ominaisuuksista kuten värien, muotojen, viivojen ja rakenteiden järjestelystä. (Kauppinen & Wilson 1981, 16.)

6.3.3 Kuva kertoo lapsesta

Lapsuuden ja aikuisuuden kuvamaailmat ovat hyvin erilaisia. Kehityspsykologiassa käytetään termiä synkretismi kuvaamaan monimutkaisten merkitysten tiivistämistä yksinkertaisiksi muodoiksi. Synkretismi on yleistä sekä lasten puheessa

että heidän piirustuksissaan. Esimerkiksi yksinkertainen muoto voi edustaa monimutkaista kohdetta ja yhteen muotoon voi olla tiivistyneenä erilaisten esineiden ominaisuuksia. Aikuisen silmissä lähinnä ympyrältä näyttävä kuvio on tänään formula-auto ja huomenna jo dinosauruksen jalanjälki. Piirroksissaan lapsi yhdistelee havaintojaan ja vaikutelmiaan, joita hän on saanut monista erilaisista esineistä ja asioista.

Alle kouluikäiselle kuvan aihe, piirustusväline ja itse piirustus muodostavat tiiviin kokonaisuuden. Lapsi kertoo ja elehtii sen, mitä aikoo piirtää ja jäljet paperilla ovat vain elekielen täydennystä. Kuvan tekeminen on graafista keskustelua kuvan ja oman minän välillä, jolloin itse prosessi on lopputulosta tärkeämpi. Aikuisen on vaikea tulkita kuvaa, ellei hän tunne sen syntyvaiheita. (Salminen, 1994, 36.) Lapsi saattaa myös piirtää kuvia ajattelemattakaan, että niiden tulisi esittää jotakin. Hän päättää mitä kuvassa on vasta, kun sitä häneltä kysytään. Toisinaan aihe voi olla selvillä etukäteen, mutta kuvan valmistuttua lapsi toteaakin : " Tästä piti tulla kissa, mutta tästä tulikin auto!"

Kauppinen ja Wilson (1981) pitävät piirtämistä erityisen tärkeänä ilmaisukeinona lapsille varsinkin ennen yhdeksän vuoden ikää, koska sanallinen ilmaisu on vielä puutteellista. Piirtämällä lapsi voi esittää sellaisia yksityiskohtia, joiden sanallinen kuvaaminen voisi olla hänelle työlästä. Alkuvaiheessa riimustelun pääasiana on liike ja rytmi, mutta lapsen kehittyessä piirrokset muuttuvat symboleiksi, joilla on ajatussisältö. Kuvasta tulee viesti. (Kauppinen & Wilson 1981, 12, 36)

Lasten kuvallisia tuotteita on tutkittu yli sadan vuoden ajan tavoitteena selittää persoonallisuutta, minäkuvaa tai luovuutta. Piirustusten pohjalta on kehitelty älykkyystestejä ja muita psykologisia mittausmenetelmiä. Goodenoughin ihmisen piirtämistesti on yksi tapa tutkia lapsen havaintojen jäsentyneisyyttä ja ennustaa varhaisen kouluiän kognitiivisten suoritusten valmiuksia ja tasoa. (Takala & Takala 1988, 131 – 133.) Koulutulokkailla teetetään yleisesti KPT-testi (Kontrolloitu piirrostarkkailu), jonka avulla selvitetään missä kehitysvaiheessa lapsi on ja millaisia taitoja hänellä on (Salminen, 1994, 37 – 38). Lapsen yksilöllisistä kyvyistä ei kuitenkaan tule tehdä liian suppeita johtopäätöksiä. Lapsi voi olla piirtämisen sijasta esimerkiksi voimakkaasti motivoitunut kolmiulotteiseen työskentelyyn, jolloin kynän ja värien käytön harjoittelu on saattanut jäädä vähäisemmäksi (Tuomisto 1988, 5). Testitilanteisiin vaikuttavat aina myös mm. ympäris-

tötekijät ja lapsen vireystila, joten pelkkien testien perusteella ei lasta vielä tulisi luokitella suuntaan tai toiseen. Lapsen, vanhempien ja opettajan väliset keskustelut ja havainnot tulee myös huomioida.

Älyllisen kehityksen lisäksi piirrokset kertovat myös lapsen vaikeuksista. Hän kuvaa pelkojaan, turvattomuuttaan ja sairauksiaan. Esimerkiksi psyykkiset oireet näkyvät myös piirroksissa. Lapsen parantuessa piirroksetkin muuttuvat. Kuvat eivät kerro mistä hyvästä tai pahasta olosta on kyse, mutta ne ovat apuna tutkimuksissa. Piirtäminen on lapselle hyvä ilmaisuväline, joka lisää aktiviteettia ja viihtymistä. Kuvien tekeminen kertoo lapsen rikkaasta mielikuvitusmaailmasta. Aikuisen antama tunnustus kannustaa lasta jatkamaan. (Arajärvi1988, 128 – 132.)

Lowenfeld ja Brittain (1975) varoittavat tulkitsemasta lapsen tekemiä kuvia liian yksipuolisesti. Kehityspsykologi etsii ja näkee kuvissa eri asioita kuin psykoanalyytikko, käyttäytymistieteilijä tai taideopettaja. Jokainen lapsen tekemä kuva on osa hänen elämäänsä. Olisi epäoikeudenmukaista tulkita kuvaa tuntematta tekijän tarkoitusta tai tehdä päätelmiä taidoista tai persoonallisuudesta yhden kuvan perusteella. (Lowenfeld & Brittain 1975, 22 - 28.)

Tällä tutkimusjaksolla tehdyistä kuvista pyritään tunnistamaan lapsen kuvallisen kehityksen taso ja löytämään viitteitä tunnin alussa tehdyistä aistihavainnoista.

6.3.4 Lapsen ympäristö on kuvia tulvillaan

Painotekniikka ja sähköinen viestintä tuovat kuvat jokaisen ulottuville. Joukkotiedotuksen mukana lapsi saa monia uusia käyttäytymismalleja. Monet elämän ilmiöt lapsi näkee vain joukkotiedotuksen välittämissä kuvissa - ja ehkä ainoastaan niissä! Kuvasta saatu kokemus on erilainen kuin omakohtainen elämys, mutta muodostuu yhtä kaikki osaksi maailmankuvaa. Lapsi saa jatkuvasti niin paljon kuvallisia virikkeitä, että hän tarvitsee niitä yhä voimakkaampina, jotta ne saisivat mielenkiinnon heräämään. Yhden kuvan äärelle on vaikea pysähtyä. Kuvan viihteellisyys on muuttunut tärkeäksi. Aikuisen pitää tarjota mahdollisuus monenlaisten kuvien katsomiseen ja auttaa keskittymään yhteen kuvaan kerrallaan. Tätä tavoitetta tukee jo sekin, että kuvataidetuntien päätteeksi varataan rauhallinen hetki lasten tekemien kuvien yhteiseen tarkasteluun. Kuvallisten virikkeiden määrää on pyrittävä rajoittamaan, mutta monipuolisuutta lisäämään. Lasta

ei saa jättää yksin hämmentävän kuvatulvan keskelle, sillä joukkoviestinnän takana on kaupallisuus eivätkä kasvatukselliset vaikuttimet. (Hakkola ym. 1991, 145 – 146; Pallasmaa 1996, 13.)

Kuvan tulkitseminen on hiljaisuudessa tapahtuva prosessi, jota ei usein käsitetä kehitysprosessiksi. Usein luullaan, että kuvien tulkitseminen ja käsittäminen on myötäsyntyistä. Näin ei kuitenkaan ole. Koska kuvallisten viestien osuus jatkuvasti lisääntyy, on kasvatuksessa yhä tärkeämpää opettaa näkemään, arvioimaan ja sanallistamaan kokemuksiaan kuvaviestinnästä. Koulun tulee kasvattaa ymmärtäviä, aktiivisia ja kriittisiä katsojia. Kuvataidekasvatus palvelee osaltaan näkemisen oppimista. (Hakkola ym. 1991, 147; Töyssy ym 1999, 171.)

7 KUVATAIDEOPETUS

Taideopetukseen vaikuttaa kulloinkin vallitseva käsitys taiteen tehtävistä yksilön ja yhteiskunnan kehityksessä. Opetuksen tavoitteet määräytyvät yhteiskunnassa vallitsevista arvoista. Tavoitteiden lisäksi opetuksen näkökulmien painotus riippuu opettajan omasta persoonallisesta työtavasta. (Töyssy ym. 1996, 170 – 171.) Tarkan (1996) mukaan visualisoituva kulttuuri merkitsee taidekasvatukselle uusia oppisisältöjä mm. multimedian parissa. Taidekasvatuksella voi olla keskeinen rooli tietokoneen kehittymisessä taitokoneeksi. (Tarkka 1996, 60.)

Kuvataide, aikaisemmalta nimeltään kuvaamataito, on oppiaine, jonka tavoite opetussuunnitelman mukaan on yhdistää havainnot, mielikuvat ja ilmaisu taiteelliseksi toiminnaksi. Peruskoulussa kuvataiteen keskeisiä sisältöalueita ovat kuvailmaisu, taiteentuntemus, kuvaviestintä ja ympäristökasvatus. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.) Kaikkien näiden sisältöalueiden juuret ovat taidetieteissä, jotka ovat taidehistoria, estetiikka, taidesosiologia, taidepsykologia ja taidekasvatus. (Töyssy, Vartiainen & Viitanen 1999, 167 – 171.)

7.1 Kuvataiteen sisältöalueet

Kuvailmaisulla kehitetään lapsen tilatajua, avaruudellista hahmotuskykyä, väri- ja muototajua, sommittelutaitoa sekä materiaalien ja välineiden käyttötaitoa.
Taiteentuntemus tähtää esteettisen elämys-, havainnointi- ja arviointikyvyn kehittymiseen. Lisäksi perehdytään taiteeseen erilaisten kuvataiteen ilmiöiden avulla, tutustutaan taiteilijoihin, taideteoksiin ja tyylisuuntiin sekä kartutetaan kuvataiteen peruskäsitteistöä.
Kuvaviestintä tarkoittaa kuvaviestien vastaanottokyvyn kehittämistä, viestinnän välineiden käytön oppimista sekä viestinnän kulttuurisen merkityksen ymmärtämistä.
Ympäristökasvatus on ympäristön elämyksellistä kokemista ja tutkimista, jolloin oma luontosuhde voimistuu. Samalla kasvaa vastuu ja arvostus sekä rakennettua että rakentamatonta ympäristöä kohtaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

7.2 Muodon antaminen ajatuksille

Oppiaineena kuvataide perustuu oppilaan henkilökohtaiseen minuuteen. Kokemukselliselle oppimiselle ominainen aisti- ja toimintatiedon ensisijaisuus oppimistoiminnassa sitovat oppilaan työskentelyn lujasti hänen omaan subjektiiviseen minuuteensa kaiken tulkitsemisen ja toimimisen lähtökohtana. (Töyssy 1996, 53.)

Opetuksen tehtävä on johdattaa oppilas kuvan ja taiteen maailmaan. Kuvan tekeminen on hahmottamista, muodon antamista ajatuksille ja tunteille. Jokaisella lapsella on havaintoja, ajatuksia ja mielikuvia, joiden ilmaisua tulee harjoitella. (Piironen 1995, 13.) Grönholm (1995) pitää kuvataiteen opetuksessa niin kuin kaikessa opetuksessa keskeisenä metakognitioiden oppimista, oppimaan oppimista kuvataiteen ja kuvien maailmassa (Grönholm 1995, 7).

Kauppisen ja Wilsonin mukaan lapset tekevät kuvia luonnostaan, kunhan heille tarjotaan siihen tilaisuus, virikkeitä ja välineitä. Kahdeksan – yhdeksän vuoden ikään tullessaan lapset alkavat muuttua yhä kriittisemmiksi kuvailmaisuaan kohtaan ja spontaani työskentely voi loppua kokonaan, jos taidot eivät omasta mielestä riitä. Koulun alusta alkavalla systemaattisella opetuksella turvataan sellaisten kuvaamisen taitojen, ilmaisuvalmiuksien ja taiteen tuntemuksen taidot, joita lapsi ei voi saavuttaa itsestään tai pelkästään kasvamalla jonkin tietyn kulttuurin vaikutuspiirissä. Opetuksella voidaan lisätä, laajentaa ja jalostaa oppilaiden motivaatiota tutustuttamalla hänet erilaisten työtapojen, materiaalien ja välineiden käyttöön sekä kuvien tekemiseen ja vastaanottamiseen. (Kauppinen & Wilson 1981, 15 – 16.)

Lähtökohtana opetukselle tulee olla kuvallisen ilmaisun ja kuvallisen ajattelun mahdollistaminen kaikille oppilaille. Leikinomaisuus, etsivä, kokeileva ja tutkiva työtapa poistavat oppimisen esteitä. Lapsi uskaltaa näyttää kykynsä, kun häneen luotetaan eikä hänelle aseteta liikaa lopputulokseen tähtääviä suorituspaineita. (Piironen 1995, 21.) Työskentelyvaiheessa opettajan osuus ei saa olla hallitseva eikä passiivinenkaan, vaan lasta rohkaistaan itsenäisyyteen ja omien ratkaisujen tekoon. Tällöin hänen itseluottamuksensa kasvaa ja hän uskoo omiin mahdollisuuksiinsa muillakin toiminta-alueilla. (Heikkinen 1985, 117, 123; Lowenfeld & Brittain 1975, 74.) Ehdotukset, suositukset ja neuvot ovat opetustilanteissa paikallaan varsinkin silloin, kun on kyseessä tiettyjen kuvallisten keinojen tai ilmiöiden opiskelu. Pääasiana ei kuitenkaan saa olla kuvien parantaminen, vaan

prosessi, joka kuvan synnyttää. Tilaa pitää riittää motivoinnille, havainnoinnille, keskittymiselle ja kokeilulle. (Mantere, 1996, 57.)

Kuvataideopetuksen tavoitteisiin kuuluu ajattelutoiminnan tukeminen ja edistäminen. Kuvalliseen ilmaisuun suuntautuva opetus edellyttää menetelmiä, jotka antavat mahdollisuuden lapsen ajattelulle. Ajatukset saavat alkunsa elämyksistä tai ongelman ratkaisua vaativista tilanteista. Kuvan tekeminen toimintana muistuttaa ongelmanratkaisua. Prosessissa nousee monenlaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Olennaisempia ovat kuvaamiseen ja ilmaisuun liittyvät ratkaisut. Oppiminen ja kehittyminen tapahtuu paljolti juuri tämänkaltaisten ongelmien kohtaamisen kautta. (Hakkola ym. 1991, 30, Piironen 1995, 22.)

Kuvataiteen opiskelussa on keskeistä harjoitella näkyvän maailman tutkimista havaintoja erottelemalla. Havainnointikykyä voidaan opettaa ja kehittää, mutta aikuisen panos ohjaajana on tärkeä. Havaitseminen on aktiivinen tapahtuma, ja olennaisen poimiminen vaatii harjoitusta. Lapsi ei automaattisesti tiedä, mitä havainnoida. Aikuinen voi auttaa lasta suuntaamalla tämän huomiota. Koskettelu auttaa lasta oivaltamaan ja kuvan tekeminen on havainnon työkalu. (Hakkola ym 1991, 58; Piironen 1995, 22.) Lapsi kiinnostuu havainnoinnista, jos se hänelle merkityksellistä. Ilmiöiden nimeäminen ja sanallinen kuvaileminen voimistaa ja täsmentää havaintoa nostaen sen käsitteelliselle tasolle. (Hakkola ym. 1991, 55 – 56.)

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

8.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Havainnot ovat enemmän kuin pelkästään vastaanotettuja aistiärsykkeitä. Niitä muokkaavat myös ihmisen ikä ja aikaisemmat kokemukset. Kognitiivisen toiminnan avulla havainnoista rakennetaan kuva ympäristöstä ja maailmasta. (Goodfriend 1972, xiii.) Jokaisella oppilaalla on yksilöllinen kokemustausta, joten havainnotkin poikkeavat hieman toisistaan. Jotta lapsi voisi kertoa havainnoistaan, aistien välittämien tietojen täytyy muokkaantua aivoissa mielikuviksi, joiden tunnistaminen, vertailu ja jäsentely tuottavat oivalluksia, päätelmiä ja ajatuksia. (Tiirola – Santala ym. 1991, 58.) Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan havainnot edistävät oppimista vasta, kun ne on prosessoitu ongelmien selvittämiseksi ja ratkaisujen löytämiseksi. Ratkaisujen toimivuuden testaaminen käytännön toiminnassa antaa tilaisuuden uusien havaintojen tekemiseen. (Kolb 1984, 40 – 42.)

Oppimiseen tarvitaan ajattelua. Teoriataustan mukaan ajatukset saavat aineksensa aistihavainnoista ja havaintokykyä voi kehittää. Kuulo ja näkö ovat paljon käytettyjä, mutta eivät kaikille oppimisen kannalta tehokkaimpia aisteja. Lapselle ominainen tiedonhankintatapa on moniaistimuksellinen, siksi monipuolisella aistien harjoittamisella tuetaan lapsen kykyä hankkia tietoa. Omakohtaiset kokemukset lisäävät kohteen merkityksellisyyttä lapselle ja siten lapsen innokkuutta työskentelyyn ja sitoutumista asiaan. Tärkeäksi koetuille asioille uhrataan enemmän aikaa ja ajatuksia.

Suunnittelemassani ja toteuttamassani opetuskokeilussa käytetään monipuolisia aistihavaintoja kuvataidetuntien virikkeinä. Tutkimuksessa tarkastellaan tuntien opetus- ja oppimisprosessia ja oppilaiden kuvallisia tuotoksia sekä pohditaan millaisia yhteyksiä ohjatuilla moniaistimuksellisilla harjoituksilla on lasten työskentelyyn ja tuotoksiin. Tutkimuksen pääpaino on prosessissa, johon kuuluvat aistihavaintojen tekeminen, havaintojen pohdinta ja niistä keskusteleminen sekä kuvien tekeminen ja niiden arviointi. Prosessiin kuuluva tuotosten arviointi tarkoittaa lasten kanssa käytyä yhteistä arviointikeskustelua. Lasten tekemiä kuvia arvioidaan vielä erikseen prosessin arvioinnin yhteydessä. Tärkeimmiksi tutkimusongelmiksi nousivat:

1. Mitä lapset tekevät ja puhuvat prosessin aikana?
   - Miten he tekevät aistihavaintoja?
   - Miten he sanallistavat aistihavaintojaan?
   - Miten he ilmentävät aistihavaintojaan kuvallisissa tuotoksissaan?
   - Millaisia yhteyksiä aistihavaintojen tekemisellä on innostukseen ja sitoutumiseen työtä kohtaan?

2. Mitä yhteyksiä aistihavaintoharjoituksilla on yksilöllisesti seurattavaksi valitun Marin toimintaan ja tuotoksiin?
   - Mitä Mari tekee ja puhuu prosessin aikana?
   - Rohkaisevatko omakohtaiset havainnot omiin ratkaisuihin kuvan tekemisessä?

3. Miten Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin vaiheet tulevat esiin prosessissa?

8.2 Oppituntien suunnittelu

Oppiaine ja kohderyhmä eli kuvataide ja alkuopetusikäiset valikoituivat luontevasti omien sivuaineopintojeni perusteella. Tavoitteena oli suunnitella neljä kuvataiteen kaksoistuntia, joissa työskentelyyn virittäydytään aistihavaintojen avulla. Kuvataidetunnit suunniteltiin Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin ja siitä Savan (1992) tekemien kuvataiteellisten sovellusten mukaan sellaisiksi, että lapsi tekee monipuolisia aistihavaintoja tutkittavasta kohteesta, keskustelee havainnoistaan, työskentelee niiden pohjalta sekä arvioi omia ja toisten kuvallisia tuotoksia. Tukena niin suunnittelu- kuin toteutusvaiheessakin olivat didaktikkonani toiminut Marjo Autio ja luokanopettaja Sari Nissinen.

Ennen tuntien suunnittelua käytiin luokanopettajan kanssa läpi kokeilun aikaan käsiteltävät aihepiirit, jotta kuvataidetunnit liittyisivät luontevasti luokan muuhun toimintaan. Marras- ja joulukuun teemoja olivat mm. eläinten valmistautuminen talveen, itsenäisyys ja luonnollisesti joulu.

Aistien harjoittamista koskevaa kirjallisuutta löytyi mm. erityispedagogiikan laitokselta saatujen vinkkien avulla. Lehtisen ym. (1993) mukaan on kaksi

erilaista lähestymistapaa aistien harjaannuttamiseen. Eri aistialueita voidaan harjaannuttaa aluksi erikseen. Tällöin tarjotaan selkeitä aistiärsykkeitä ja ohjataan ihminen erottamaan ne muusta ärsyketulvasta. Tavoitteena on kehittää tietyn aistinelimen vastaanottokykyä ja -herkkyyttä. Toinen lähestymistapa korostaa enemmän kokonaisvaltaisuutta. Samasta esineestä tai tilanteesta tarjotaan aistimuksia eri aistikanavia käyttäen. Pyrkimyksenä on kiinnostuksen herättäminen ympäristöä kohtaan eikä niinkään tietyn aistialueen stimuloiminen. (Lehtinen ym 1993, 16.) Lummelahden (1993) didaktisia leikkiharjoituksia kuvaavasta kirjasta löytyi havaintoihin perustuvia harjoituksia, jotka vastasivat tuntisuunnitelmissa aistihavaintojen tekemistä ja niistä keskustelemista. Niistä sai sovellusideoita ja suuntaa ajatuksille, mutta valmiita malleja ei kopioitu. Suunnittelussa tarvittiin ideoiden lisäksi tietoa lasten kognitiivisen ja taiteellisen kehityksen tasosta, jottei tehtävistä tulisi liian helppoja ja mielenkiinnottomia tai vastaavasti vaikeita.

Hassi (1994) korostaa lapsen moniaistimuksellisuutta eli sitä, että lapsi käyttää havainnoidessaan useita aisteja yhtä aikaa (Hassi 1994, 29 – 30). Kun lapsella on tilaisuus keskittyä myös yhteen aistiin kerrallaan, hän saa kokemuksia siitä, millaisia viestejä eri aistit tuovat. Koska tavoitteena oli, että lapset käyttäisivät oppitunnilla aistejaan monipuolisesti, tunnit suunniteltiin alkamaan yhteen aistiin keskittymisellä, minkä jälkeen muita aisteja otetaan mukaan monipuolistamaan havaintoja. Aistihavaintojen tekeminen sijoittuu Kolbin (1984) mallissa sekä ensimmäiseen että toiseen vaiheeseen, sillä ensimmäisen vaiheen intuitiiviseen vastaanottamiseen liittyy nopeasti mukaan toisen vaiheen pohdiskelevaa havainnointia. Keskustelemalla tehdyistä havainnoista siirrytään kolmanteen vaiheeseen eli tietoiseen pohdiskeluun ja kuvia tekemällä neljänteen, aktiivisen toiminnan vaiheeseen.

8.2 Tutkimusjoukko

Töyssyn (1996) mukaan kuvataide on oppiaine, jonka perustana on oppilaan henkilökohtainen minuus. Aisti- ja toimintatiedon korostaminen oppimisessa mahdollistavat oman minuuden käytön tulkitsemisen ja toimimisen lähtökohtana. (Töyssy 1996, 53.)

Jyväskylän normaalikoulun 2.C-luokan 15 oppilasta ja opettaja Sari Nissinen olivat opettajaharjoittelun sekä alkuopetuksen ja kuvataiteen sivuaineopin-

tojen kuluessa tulleet ennestään tutuiksi. Tulevana luokanopettajana minua kiinnosti havainnoida sekä koko oppilasryhmää että yksittäistä oppilasta. Yksilöllisen havainnoinnin kohteeksi valitsin tytön, jonka oppimista olin seurannut jo alkuopetuksen opintojen yhteydessä. Kutsun häntä tässä työssä Mariksi.

Toisen kouluvuoden syksyllä lähes kaikki oppilaista, myös Mari, ovat jo täyttäneet 8 vuotta. Piaget´n mukaan 6 – 11– vuotiaat ovat konkreettisten operaatioiden vaiheessa, jolloin konkreettiset mallit ovat vielä oppimisen kannalta välttämättömiä (Beilin 1997, 120 – 126). Noin 8 – 9 vuoden iässä kriittisyys omia kuvailmaisullisia taitoja kohtaan kasvaa. Spontaani työskentely voi loppua kokonaan, jos osaaminen ei omasta mielestä riitä. (Kauppinen & Wilson 1981, 15 – 16.) Tässä luokassa on tietoisesti ohjattu lapsia pitämään oppimisensa vertailukohtana omia aikaisempia suorituksia. Kuitenkin usein esimerkiksi kuvallisia tuotoksia vertaillaan toisten teoksiin ja epäilykset omista kyvyistä voivat vahvistua, jos palaute on negatiivista tai oma työ ei tyydytä.

Lowenfeldin taiteellisen kehityksen vaiheiden luokituksessa 7 – 9 – vuotiaat ovat kaava-asteella. Niin esineiden kuvaaminen kuin väritkin toistuvat aina saman kaavan mukaisina eli puu on aina saman muotoinen ja taivas sininen. (Kauppinen & Wilson 1981, 15 – 16, 34 – 35.) Piironen (1995) toteaa, että visuaaliset elämykset ja ohjaus havaintojen erottelemisessa ja mielikuvien tulkitsemisessa auttavat saavuttamaan kuvallisen kehityksen korkeampia tasoja (Piironen 1995, 15). Kokeminen, tekeminen ja onnistuminen ovat siis tarpeen niin tässä kuin muissakin ikävaiheissa.

Tarkkojen aistihavaintojen teko vaatii harjoitusta huomion keskittämisessä (Mulligan 1993, 56). Tästä syystä harjoiteltiin erityisesti yhteen aistiin keskittymistä kerrallaan. Kaksoistuntiin kuuluivat aistihavainnot ja niistä keskusteleminen, sekä kuvan tekeminen ja yhteiset arviointikeskustelut. Tutkimus on toteutettu neljällä kuvataiteen viikoittaisella kaksoistunnilla, joilla toimin opettajana marras - joulukuussa 1999. Muiden oppiaineiden käsiteltävänä olevat sisällöt sekä joulun lähestyminen otettiin tuntien suunnittelussa huomioon. Kolmella ensimmäisellä kerralla kaikki oppilaat (15) olivat paikalla yhtä aikaa ja työskentelivät pääasiallisesti omassa luokassaan. Viimeisellä eli leipomiskerralla oli tarkoituksenmukaisinta käyttää jakotunteja (ryhmässä 7 tai 8) ja erillistä alkuopetusluokkaa, jossa leivonnaiset saattoi paistaa.

8.4 "Mari"

Marin kuvallinen tuottaminen oli ensimmäisen kouluvuoden alkaessa arkaa. Omat ideat jäivät käyttämättä ja kuva muistutti suuresti kulloisenkin vierustoverin tekemää kuvaa. Koulun aloittamisvaiheessa tehdyssä hahmottamista mittaavassa Frostig-testissä kuvioiden havaitseminen taustasta oli hieman epävarmaa, vaikkakin kokonaisuudessaan testitulos oli ikätason mukainen. Myöhemmin talvella tilanne oli jo korjaantunut. Testitilanteissa Mari haki nopeasti vahvistusta omille vastauksilleen muilta vilkuilemalla. Epävarmuutta oli havaittavissa myös, kun piti yksin keksiä kuvasarjasta tarina tai piirtää kuva. Kuitenkin luokanopettaja kertoi Marin olevan vapaamuotoisemmissa tilanteissa varsin hyvä tarinankertoja. Yhdeksi Marin ensimmäisen luokan tärkeistä tavoitteista kirjattiin kaikenlaisen oman tuottamisen vahvistaminen. Motoriikka oli ensimmäisen luokan alkaessa vielä osittain eriytymätöntä. Kieli liikkui kynän tahdissa ja koko tyttö kääntyili piirrettävien kuvioiden mukaan. Talven mittaan ylimääräiset liikkeet vähenivät osaltaan kypsymisen, osaltaan motoriikan kehittymistä tukevan aktiivisen liikuntaharrastuksen ansiosta.

Aikaisemmin esiteltyyn Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin liittyvän oppimistyylien kuvausjärjestelmän tyyleistä (Leino & Leino 1990, 46 – 47) Marille ominainen saattaisi olla akkomodoiva tyyli. Tämä tyylin edustajat tulevat toimeen ihmisten kanssa ja luottavat usein enemmän toisilta saamaansa tietoon kuin omaan ongelmanratkaisukykyynsä. Lisäksi tyylille on ominaista aktiivinen kokeileminen. Vaikka riskinottaminen ei Marille luokkatilanteessa olisikaan tyypillisin reaktio, liikuntatunneilla ja välituntileikeissä hän on rohkeampi ja itsevarmempi. Tästä voi päätellä, että nyt toisen luokan puolivälissä Mari luottaa liikunnallisiin taitoihinsa ja samalla liike- ja tasapainoaistiensa tuomiin viesteihin.

Omien aistihavaintojen käytöllä kuvallisen tuottamisen virikkeenä on Marin kohdalla tavoitteena kokemuksellisuuden, merkityksellisyyden, sitoutumisen ja innostuksen lisäksi tukea uskallusta omiin ratkaisuihin myös kuvataiteessa.

8.5 Havainnointi tutkimusmenetelmänä

Aineisto on kerätty havainnoimalla oppilaiden toimintaa ja keskusteluja. Havainnointi on tietoista tarkkailua, jolla saadaan välitöntä, suoraa tietoa ihmisten toiminnasta ja käyttäytymisestä, siksi se sopii todellisen elämän ja maailman kvalitatiiviseen tutkimukseen. Havainnointi on hyvä tutkimusmenetelmä vapaamuotoisissa ja nopeasti muuttuvissa tilanteissa esimerkiksi juuri lasten kanssa, koska menetelmä sinänsä ei vaikuta lasten toimintaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 209 – 210.)

Havainnoinnin menetelmät vaihtelevat sen mukaan, miten tiukasti säädeltyä havainnointi on ja millainen on havainnoijan rooli tilanteessa. Ääripäät ovat *systemaattinen havainnointi*, jossa toimitaan järjestelmällisesti ja jäsennellysti havainnoijan ollessa ulkopuolinen toimija ja *osallistuva havainnointi*, joka muotoutuu vapaasti tilanteessa havainnoija toimiessa yhtenä havainnoitavan ryhmän jäsenistä. Näiden havainnoinnin lajien välimuotoja käytetään paljon. (Hirsjärvi ym. 1998, 211.) Omassa tutkimuksessani käytin osallistuvaa havainnointia siten, että toimin luokan opettajana kyseisillä kuvataidetunneilla. Havainnot tallennettiin kirjoittamalla ja valokuvaamalla. Kuvien käyttöön saatiin lupa lasten vanhemmilta.

Havainnointia on kritisoitu siitä, että vieras havainnoija saattaa häiritä tilannetta ja muuttaa sen kulkua. Tämän luokan oppilaiden kanssa olimme kuitenkin tuttuja jo ensimmäisen luokan alusta saakka, joten mitään totuttelujaksoa ei tarvittu. Havainnoinnin haitaksi lasketaan myös se, että havainnoija saattaa sitoutua emotionaalisesti ryhmään, jolloin objektiivisuus kärsii. (Hirsjärvi ym. 1998, 210.) Tuttujen lasten kanssa työskennellessä havaintoja helposti tukitaan aikaisempien kokemusten ja tietojen valossa varsinkin, jos kirjaaminen viivästyy. Pyrin kiinnittämään tähän huomiota kirjaamalla havainnot mahdollisimman nopeasti ja sanatarkasti opetustilanteessa tai heti sen jälkeen.

8.6 Aineiston käsittely

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa se, että tutkimusraportista saa mahdollisimman tarkan kuvan tutkimusprosessin kulusta ja eri vaiheista. (Tynjälä 1991, 935.)

Kaikki neljä kuvataidekertaa käsitellään omina kokonaisuuksinaan siten, että ensin kerrotaan lyhyesti tunnille suunniteltu sisältö. Aistihavaintojen tekemistä, keskustelua ja työskentelyä kuvaillaan yksityiskohtaisesti, minkä jälkeen pohditaan millainen vaikutus aistihavaintojen tekemisellä oli prosessiin ja miten prosessi sijoittuu Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malliin. Lasten tuotoksista etsitään viitteitä kuvallisen kehityksen tasosta sekä aistihavaintojen vaikutuksesta.

9 AISTIT KÄYTTÖÖN KUVATAIDETUNNEILLA

9.1 "Koti kuoren alla" Tuntoaisti (kuulo, näkö, haju)

Tunnin sisältö:
- tarina talvehtivasta hyönteisestä
- aistihavaintojen tekeminen puun kuoresta
- jäljennös puun kuoresta (frottage)
- keskustelu aistihavainnoista ja frottage-töistä
- hyönteisen käytävien piirtäminen parin selkään
- käytävien piirtäminen paperille ja töiden kokoaminen
- keskustelu valmiista töistä

9.1.1 Puun kuoren tutkiminen

Tunti aloitettiin luokassa lukemalla lapsille tarina Mauri Mönkiäisestä (liite 1). Tarinan jälkeen keskusteltiin siitä, miksi hyönteisiä ei talvella näy. Lapset olivat ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla opiskelleet eläinten valmistautumista talveen. He tiesivät, että hyönteiset talvehtivat suojaisissa paikoissa tai kuolevat. Ne eivät löydä mistään ravintoa eivätkä voi liikkua kylmässä. Maurin lailla moni hyönteinen talvehtii puun kuoren alla.

Lapset saivat tehtäväkseen ottaa selville miltä puun kuori tuntuu, tuoksuu ja näyttää ja mitä sen alta kuuluu.

Suulliset ohjeet:
1. Menemme yhdessä ulos.
2. Siirrymme pihasta uimahallin edustalla olevaan männikköön.
3. Tunnustele puun kuorta silmät kiinni paljain käsin. Miltä se tuntuu? Miltä se tuoksuu?
4. Katsele puun kuorta. Mitä värejä ja muotoja siinä näkyy?
5. Paina korvasi puuta vasten. Mitä kuulet?
6. Tee kuoresta frottage. Ulkona saat paperin ja väriliituja.

Aistihavaintojen vahvistamiseksi jokainen saisi jäljentää puun kuoren kuviointia paperille frottage-menetelmällä eli hankaamalla lappeellaan olevalla väriliidulla paperia, joka on epätasaista materiaalia (tässä puun kuorta) vasten. Menetelmä näytettiin oppilaille ja osalle se oli jo tuttu.

Tärkeimmät tarkkailtavat asiat kirjoitettiin vielä taululle:

1. Miltä tuntuu?
2. Miltä näyttää?
3. Mitä kuuluu?

Siirryimme ulos läheisen uimahallin edustalla kasvavien mäntyjen luo. Osa ryhmästä käveli verkkaisesti valittaen yökoulun aiheuttamaa väsymystä.

"Vähän mua väsyttää, kun joku kuorsas siellä eessä!"

Tarkkailutehtävät kerrattiin ja lapset ryhtyivät tutkimaan mäntyjä. Myös tarinan Mauri Mönkiäinen muistettiin.

"Koputanko tähän puuhun, että onko ketään kotona?"
"Joo. Sitten tuliskin se ötökkä avaamaan!"

Käsien likaantumisesta ja tikkujen tarttumisesta huolestuneita neuvottiin sivelemään kaarnaa hyvin kevyesti. Mari katseli ympärilleen ennen kuin sulki silmänsä ja siveli puuta. Ennen haistelemista hän siristi silmiään ja vilkaisi nopeasti mitä samaa puuta tutkiva pari teki. Pari oli painanut nenänsä lähelle runkoa ja Mari teki samoin. Molempia nauratti, kun nenänpäät osuivat puuhun.

Puun kuoren muotoja ja värejä lapset etsivät sekä katsomalla kuorta hyvin läheltä että astumalla askeleita taaksepäin ja katsomalla kauempaa. Katse kulki runkoa ylös ja alas. Marin sormet seurasivat kaarnan muotoja silmien tahdissa. Tähyiltyään latvaan päin hän kyykistyi puun juurelle.

"Ylhäällä on vaaleempaa kun täällä. Tää on jäässä vähän".

Kuuntelemista kohtaan lapsilla oli ennakkoasenteita.

"Ei sieltä mitään voi kuulua".
"Se suhina voi kuuluu sun korvasta!"

Tehtävien jälkeen jokainen haki A4-kokoisen paperin ja yhden tai useamman väriliidun puun kuoren kuvioiden jäljentämistä varten. Apua paperin paikallaan pitämisessä sai pyytää joko kaverilta, kuten Mari teki, tai opettajalta. Valmiit jäljennökset ja väriliidut palautettiin opettajalle ja oppilaat siirtyivät takaisin luokkaan.

Luokassa keskusteltiin oppilaiden havainnoista. Puun kuoren kuvioista tehdyt jäljennökset oli kiinnitetty magneeteilla luokan taululle kaikkien nähtäväksi. Oppilaat saivat kertoa miltä puu oli tuntunut ja tuoksunut sekä mitä värejä oli löytynyt.

Tuntoaisti. Tällä kaksoistunnilla oli tavoitteena, että lapset käyttäisivät paljon tuntoaistiaan. Kosketus välittää tärkeitä tietoja ympäristöstä ja varoittaa vaaroista (Goldstein 1996, 40). Kouluikäiselle on jo kertynyt runsaasti kokemuksia siitä, miten tuntemattoman esineen koskettaminen saattaa aiheuttaa epämieluisia tuntemuksia (esim. kuuma, terävä). Männyn kuori oli entuudestaan tuttu materiaali. Jokainen valitsi puunsa itse ja näki kuoren ennen silmien sulkemista, joten paljain käsin koskettamista ei tarvinnut pelätä. Silmien sulkemisella ja äänettömällä työskentelyllä pyrittiin vähentämään muiden aistien kautta saatavia ärsykkeitä, jotta keskittyminen tunnusteluun olisi helpompaa.

Kaikki keskusteluun osallistuneet (Mari ei viitannut) olivat huomioineet ettei männyn kuori ole tasaista. Oppilaiden mielestä puu tuntui rosoiselta, epätasaiselta, mäkiseltä ja karhealta.

"Se oli sellanen karheen tuntunen. Ei tällanen tasanen niinkun tää pulpetti".
"Siinä oli korkeempia ja matalempia kohtia ja se vähän raapi sormia".

Sopivaa kuvailevaa sanaa etsiessään lapset käyttivät käsiään kuvailemiseen. Tunnustellessaan puun kuorta lapset olivat havainnoineet myös liikeaistinsa avulla. Käden aaltoliike ilmassa tai pulpetin pinnan sively toimi puun kuoren muotojen mieleen palauttajana ja toistajana. Kun oppilastoveri vertasi puuta ja pulpettia

keskenään, Marikin siveli omaa pulpettiaan. Kolme oppilasta kiinnitti huomiota kuoren lämpötilaan, jonka he totesivat kylmäksi.

Hajuaisti. Jonkin aikaa rauhassa tunnusteltuaan lapset saivat myös haistella puun kuorta silmät kiinni. Lapset luokittelevat tuntemiaan tuoksuja usein pelkästään hyviksi tai pahoiksi. Männyn kuori tuoksui pahalta, puulta, tunkkaiselta tai ei miltään. Mari ei kertonut havaintoaan ääneen, mutta nyrpisti nenäänsä. Goldsteinin mukaan hajuaistin välittämät tiedot kulkeutuvat aivoissa alueelle, jossa säädellään mm. tunteita ja mielialoja. (Goldstein 1996, 534.) Tuoksua kuvaavaa sanaa ei välttämättä löydy sanavarastosta, mutta se tuo mieleen jonkun paikan tai tapahtuman.

"En mää oikeen haistanu mitään. Tavallinen puu".

"Mä oon mökillä haistellu jotain puuta. Se haisi hyvälle".

Hajuaistimusten vähäisyyteen vaikuttivat omalta osaltaan viileä ilma, jolloin puu ei tuoksu voimakkaasti sekä nuhan tukkimat nenät.

Näköaisti. Näköhavaintoja pyrittiin tekemään kiireettömästi, koska aika, joka käytetään tietyn asian tarkkailuun vaikuttaa havaintoihin ja merkityksellisesti siihen, miten paljon värejä, muotoja ja yksityiskohtia havaitaan (Eisner 1972, 67 – 68). Piaget'n mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa kuvaa katsovan lapsen huomio kiinnittyy eniten väreihin ja aiheeseen. Värejä löydettiinkin paljon, sillä runko näytti lasten mielestä ruskealta, mustalta, vaaleanruskealta, vaaleanpunaiselta, keltaiselta, oranssilta, violetilta ja harmaalta.

"Se näytti eka ihan ruskeelta. mutta kun katto tarkkaan niin löyty värejä".

Mari: "Korkeella oli vaaleempaa ruskeeta".

Taululle kiinnitetyistä töistä lapset tutkivat, missä männyn kuoret olivat todellisten mäntyjen värisiä ja missä männyt olivat saaneet myös mielikuvituksellisia värejä. Frottage-töistä löytyi havaittujen värien lisäksi esim. sinistä ja punaista, joten kaikki lapset eivät valinneet värejä havaintojensa perusteella. Myös kaikkein eniten värejä saanut männyn kuori etsittiin töiden joukosta.

"Ei oikeesti voi olla männyn kuori sininen!"

"Tossa on ainakin yheksää väriä!".

Lisäksi mainittiin pinnan epätasaisuus ja lapset arvioivat missä töissä puun kuoren kuviot näkyivät selvästi. Liidun lappeellaan pitämisen tärkeys kuorta hangatessa oli huomattu.

> "Jos sillä päällä värittää niin ei se kuvio tuu näkyviin! Tässä on väritetty sivulla, koska tässä näkyy kuvio"

Kuuloaisti. Kuoren kuunteleminen antoi mahdollisuuden sekä todellisten havaintojen tekemiseen että mielikuvituksen käyttöön. Tunnin alussa luettu tarina kuoren alla asustavasta Mauri Mönkiäisestä ohjasikin muutamia lapsi etsimään hyönteisten ääniä. Kaksi oppilasta oli kuullut kuoren alta rapinaa ja yksi selvää suhinaa. Muut (Mari heidän joukossaan) eivät olleet kuulleet minkäänlaista ääntä ja epäilivät havaintoja mielikuvituksen tuotteiksi tai omien korvien suhinaksi. Tämä sai kuulohavaintojen tekijätkin epäröimään.

> "Kyllä mä jotain rapinaa kuulin".
> "Sä painoit kato korvan siihen runkoon niin se rapisi!"
> "Ai jaa...".

9.1.2 Hyönteisen käytävät

Tuntoaisti oli pääosassa tunnin toisessa osassa. Sisällä luokassa vierekkäiset oppilaat muodostivat parin. Pari asettui istumaan peräkkäin, jolloin ensimmäinen esitti puuta ja takana istuva piirsi sormellaan Mauri Mönkiäisen mutkikkaita käytäviä hänen selkäänsä. Vuoroja vaihdettiin ja lopuksi keskusteltiin siitä, miltä puusta voisi tuntua, kun sen kuoren alle kaivellaan käytävää.

Käytävän piirtäjä havainnoi tuntoaistillaan sormensa piirtämää reittiä, liikeaistillaan käden kaartelevaa liikettä, silmillään omaa työtään ja korvillaan parinsa mahdollista puhetta. Silmät suljettuina istuva "puu" keskittyi tuntemaan millaista reittiä selkää pitkin edetään. Keskittyminen omaan pariin saattoi herpaantua, jos jäi kuuntelemaan viereisen parin keskustelua ja innostui vertailemaan kokemuksia. Keskustelua ei rajoitettu ja "puut" kommentoivatkin vilkkaasti tuntemuksiaan.

Pari 1. Puu (Mari): "Aika kutittava ötökkä. Eikö se osaa päättää. missä se haluu nukkua?"

Mönkiäinen: " Eiku tää kattoo ensin kaikki paikat ja siiten vasta päättää".

Pari 2. Puu: "Jos on tälleen tönkkö. niinkun se puu. niin ei tunne yhtä tarkkaan!"

Mönkiäinen: "No missä tää nyt on?"

Puu: "No siinä!"

Kukaan lapsista ei arvioinut puun tuntemuksia epämiellyttäviksi. Puu tuntisi korkeintaan kutinaa tai ei huomaisi mitään, jos kaivelija olisi kovin pieni.

Parityön jälkeen jokaiselle oppilaalle jaettiin paperi ja väriliidut. Tehtävänä oli piirtää millaisia käytäviä hyönteinen voisi puun kuoren alle kaivaa. Käytävät piirrettiin paperille ja jokainen sai lisätä haluamiaan yksityiskohtia erilaisista materiaaleista tai piirtämällä

"Se on kaivanu kauheen sokkelon. ettei sen nukkumapaikkaa löydy".

Myös hyönteisen sai piirtää tai halutessaan askarrella käytäväverkostoon. Askartelijoita varten tarjolla oli askartelunorkkoja, kangasta, nahkaa, lankaa, paperia, ym.

"Vois tehä tämmösestä pätkästä sen ja onks mitään pehmikettä?"

Toisen tunnin loppupuolella oli havaittavissa väsymistä, koska unet olivat jääneet yökoulun takia tavallista lyhyemmiksi. Tämä saattoi vähentää piirrettyjen ja askarreltujen yksityiskohtien määrää. Kaikki oppilaat vaikuttivat kuitenkin myönteisesti sitoutuneilta työhönsä ja tekivät sen valmiiksi.

Käytäväverkosto ja kuori-frottage liitettiin toisiinsa yläreunasta liimaamalla, jolloin kuoren alle oli mahdollista kurkistaa paperia nostamalla. Valmiit käytäväpiirrokset kerättiin taululle katseltaviksi. Kuoriosa käännettiin ylös ja kiinnitettiin magneetilla tauluun pois edestä. Halukkaat lapset kävivät näyttämässä esim.

1. Missä käytävissä olisi helppo kulkea ja missä tarvittaisiin hyvää suuntavaistoa?
Lapset totesivat, että ne käytävät, jotka ovat leveitä ja suoria, ovat helppokulkuisempia kuin kapeat ja mutkikkaat.

"Tossa mutkikkaassa ainakin vois eksyä".

2. Missä käytävissä tapahtui paljon asioita ja missä vietettiin hyvin rauhallista elämää?
Lasten mielestä runsaat yksityiskohdat ja tiheä käytävistö viittasivat vilkkaaseen elämään ja yksityiskohtien vähäisyys ja käytävistön yksinkertaisuus taas rauhallisuuteen.

"Tässä on rauhallista, kun ei siinä oo niin paljon kaikkee".

3. Missä viihtyisit, jos olisit ötökkä?
Viihtyisiksi koettiin käytävät, jotka oli piirretty selkeästi ja joita oli väritetty ja koristeltu yksityiskohdilla. Myös yksinkertaisuudella oli kuitenkin kannattajansa.

"Mä oisin täällä kun täällä on niin hienoo".
Mari : "Mäkin oisin varmaan just tuolla".
"Eihän siellä pääsis noitten kaikkien juttujen ohi!"

Valmiit työt kiinnitettiin luokan kaapin oveen tiiviisti vierekkäin, jolloin ne muodostivat yhtenäisen puun runkoa kuvaavan pinnan (kuva liitteessä 1). Tätä isoa runkoa oppilaat tutkivat ahkerasti aina tilaisuuden tullen.

Tuu kattoon. Arvaatko missä mun on?"

Yhteistä arviointikeskustelua ei töiden kokoamisen jälkeen enää käyty, koska enempää aikaa ei ollut käytettävissä.

9.1.3 Prosessin arviointi

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin ensimmäinen vaihe on omakohtainen kokemus ilman käsitteellistämistä (Kolb 1984, 41 – 42). Tämä oppitunti alkoi kuitenkin lyhyellä tarinalla, keskustelulla ja ohjeidenannolla sisällä luokassa ulkoilman viileyden, ohjeiden kuuluvuuden ja liitutaulun käyttötarpeen takia. Tarkoilla etukäteisohjeilla ja niiden kertaamisella pyrittiin siihen, että ulkona lapset voisivat keskittyä havaintojen tekemiseen ilman jatkuvaa ohjeiden varmistamista. Ajankohtana yökoulun jälkeinen aamu ei ollut kaikkein otollisin, koska kaikki lapset eivät olleet nukkuneet riittävästi. Väsyneimmät valittivat palelemista ja voimien puutetta ulkoilmaan päästyään, mutta virkistyivät hekin vähitellen.

Tällä ensimmäisellä kuvataidetunnilla käytettiin Lehtisen ym. (1993) kuvaamista kahdesta aistien harjaannuttamista koskevasta lähestymistavasta kokonaisvaltaisuutta korostavampaa eli tarjottiin samasta kohteesta aistimuksia eri aistikanavia käyttäen. (Lehtinen ym. 1993, 16.) Jotta eri aistien tuomat viestit erottuisivat toisistaan, pyrittiin keskittymään mahdollisimman tarkasti yhteen aistiin kerrallaan.

Havainnoitava puuryhmä oli aivan koulun vieressä uimahallin edustalla. Puut olivat melko lähekkäin ja niitä oli ryhmälle riittävästi (1 – 2 oppilasta / puu). Näin oppilaat pysyivät näkö- ja kuuloetäisyydelläni havaintoja tehdessään ja pystyin tarkkailemaan heitä. Muita koululaisia ei ympärillä oppitunnin aikana liikkunut, mutta uimahalliin menevät ihmiset ja pysäköintipaikalla liikkuvat autot kiinnittivät reunimmaisia puita tutkivien lasten huomiota. Hiljaisemman havainnointipaikan valinta olisi vaatinut enemmän siirtymisaikaa, mikä olisi pitänyt vähentää joko havainnointiin tai työskentelyyn käytettävästä ajasta. Ohjeiden pikakertauksen ja lasten kysymysten (likaantuvatko kädet, tuleeko tikkuja?) jälkeen oppilaat olivat valmiita tekemään havaintoja.

Kokemus ja pohdiskeleva havainnointi seurasivat toisiaan ilman, että saattoi erottaa missä vaihe muuttui toiseksi. Savan (1992) mukaan aikaisempien kokemusten ja tietojen luomat ennakkoluulot, pelot, sosiaaliset paineet ja ympäristön häiriöt voivat helposti vääristää välittömiä kokemuksia. (Sava 1992, 15.) Ennakkoluuloja ja pelkoja osoitti huoli käsien likaantumisesta ja tikkujen tarttumisesta sormiin. Monella lapsella oli kokemuksia pihkan vaikeasta irrottamisesta ja tikkujen tuottamasta kivusta.. Sosiaalista painetta aiheutti tunne tarkkailun

kohteena olemisesta ja mahdollisesti vääränlaisten havaintojen tekemisestä.

"Haisteleeko kaikki? Sanotaanko se haju sitten kaikille?"

Häiriöitä tuotti myös jo aiemmin mainittu ajoittainen ihmisten ja autojen liikkuminen lähistöllä. Tosin yhteisesti kysyttäessä kukaan lapsista ei valittanut häiriöistä.

Ohjeiden kuuntelemisen jälkeen ennen aistihavaintoihin keskittymistä Mari tarkkaili, mitä samaa puuta tutkiva tyttö teki ja mitä ympärillä tapahtui. Hän haki varmistuksen omalle ohjeiden ymmärtämiselleen toisten toiminnasta. Suljettuaan silmät ennen puun haistelemista, hän vielä siristi ja kurkisti. Kun silmät olivat kiinni ja jokainen havainnoi hiljaa, ei Marilla ollut luokkatovereihin yhteyttä minkään aistin kautta. Toisaalta se tarjosi hänelle mahdollisuuden yksilölliseen havainnointiin, mutta yhteyden puuttumisen aiheuttama jännitys saattoi myös muuttaa havaintoja. Mari avasi silmänsä ensimmäisten joukossa ja alkoi lähes välittömästi kuiskuttaa viereiselle tytölle.

Kolbin mallin toisessa vaiheessa kokemusta tarkastellaan erilaisista näkökulmista (Kolb 1984, 41 – 42). Ilman tietoista miettimistä mieleen virtaa sanoja, kuvia ja mielleyhtymiä. Vaikka tämä on jo askel kohti käsitteellistämistä, ei selittämistä tai varsinaista ymmärtämistä vielä vaadita. (Sava 1992, 15.) Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä todennäköisemmin mieleen virtaavat sanat sanotaan saman tien ääneen varsinkin, jos tilanne ja ryhmä koetaan turvalliseksi ja hyväksyväksi. Hetken hiljaisen ja keskittyneen aistimisen jälkeen lapset alkoivatkin spontaanisti puhella sekä itsekseen että lähellä olevien tovereidensa kanssa havainnoistaan ja vertailla niitä.

"Mitä väriä sää löysit?"

Sanallisten kommenttien lisäksi puun kuoresta tehty frottage toimi juuri tehtyjen havaintojen jatkeena. Vaikeudet saada paperi pysymään paikallaan puun runkoa vasten väritettäessä huomattiin vasta, kun työ aloitettiin. Lapset pyysivät omatoimisesti toistensa ja opettajan apua kiinni pitämisessä. Jos tilanne olisi ennakoitu, oppilaita olisi voitu jo ohjeistusvaiheessa kehottaa tällaiseen yhteistyöhön. Frottage-töiden ja värien palauttamisen jälkeen oppilaat palasivat omaan luok-

kaansa. Frottaget kiinnitettiin magneeteilla liitutaulun kaikkien nähtäväksi , arvioitavaksi ja keskustelun pohjaksi.

Kolbin mallin kolmannessa vaiheessa havaintoja pohditaan systemaattisesti. Tällöin omiin havaintoihin saadaan käsitteellistämisen kautta uusia näkökulmia. (Sava 1992, 15 – 17.) Lapset olivat tehneet havaintoja tunto-, haju-, kuulo- ja näköaistillaan. Sanallistamisen kannalta olisi ollut tehokkaampaa keskustella kunkin aistin tuomista viesteistä erikseen mahdollisimman pian havaintojen tekemisen jälkeen. Eri aistien tuomat mielikuvat voivat muuntaa ja peittää toisiaan ja viimeisimmät jäädä voimakkaimpina mieleen ensimmäisten jo unohtuessa. Savan (1992) mukaan Kolbin mallin kolmannessa eli abstraktin käsitteellistämisen vaiheessa kokemuksen yleisen olemuksen voi palauttaa mieleensä tarvitsematta elää sitä uudelleen, jos kokemukselle on antautunut ehdoitta. (Sava 1993, 15 – 17.) On mahdoton arvioida, miten ehdoitta kukin lapsi aistimuksilleen antautui. Tunti oli ensimmäinen sarjassaan eli tilanne saattoi olla uutuudessaan jännittävä. Väsymys sekä ympäristö paineet ja häiriöt ovat myös voineet häiritä aistimiseen keskittymistä.

Havainnoista keskusteltiin siinä järjestyksessä, missä niitä oli tehty, eli ensin tuntohavainnoista. Vahvimpana havaintona esiin nousi pinnan epätasaisuus, jonka muistamista ja sanallistamista lapset vahvistivat käsien liikkeillä. Kun yksi oppilas mainitsi kuoren kylmyyden, kaksi muutakin muisti kiinnittäneensä siihen huomiota. Keskustelun edetessä yhä uusia oppilaita liittyi mukaan. Toisten tekemien havaintojen kuuleminen saattoi nostaa omat, jo taustalle painuneet havainnot uudelleen mieleen. Myös rohkeus kertomiseen kasvoi, kun joku muukin oli tehnyt samantyyppisen havainnon.

"Se oli sellasen karheen tuntunen."
Mari: "Niin olikin!"

Hajuaistimuksista keskusteltaessa käytettiin kaikkein vähiten puheenvuoroja, mihin voi olla montakin syytä. Kylmällä ilmalla mänty ei tuoksu yhtä voimakkaasti kuin esimerkiksi helteisinä kesäpäivinä, jolloin pihkan tuoksu leviää pitkän matkan päähän. Enemmän hajuaistimuksia olisi saatu sisälle tuodusta tuoreesta mäntypölkystä tai vastaavan tutkimuksen toteuttamisesta lämpimämpänä vuodenaikana. Talvinen puu liittyi kuitenkin tunnin aiheeseen, joten se sai kelvata sellaise-

naan. Lisäksi osa lapsista oli nuhaisia, eikä tukkoinen nenä juuri tuoksuja tunne. Aistimuksista juuri hajut liittyvät kiinteimmin tunteisiin ja mielialoihin (Goldstein 1996, 534.) Jokaisella nuo hajuun mahdollisesti liittyvät mielleyhtymät ovat yksilöllisiä ja henkilökohtaisiakin. Ne oppilaat, joilla omien havaintojen julkistamisen edellytyksenä on, että toisetkin ovat tehneet samansuuntaisia havaintoja (jolloin omat ovat siis "oikein"), saattoivat olla hämmentyneitä ja siksi hiljaa.

Näköhavaintojen tekemisen ohjeena oli ollut etsiä värejä ja muotoja. Värejä löytyi kahdeksan, mutta muotoja vain neljä. Väri on käsitteenä yksiselitteisempi kuin muoto. Lasten värinäkö on jo pitkälle kehittynyt, sillä edellytykset värisävyjen erottamiselle kehittyvät jo pikkulapsi-iässä. (Takala 1988, 153.) Tehtävässä väri mainittiin ensin (Mitä värejä ja muotoja näet?), joten se saattoi jäädä paremmin mieleen. Muotoja etsiessään lapsi olisi tarvinnut sekä muistutusta tästä tehtävän toisesta osasta sekä tarkempia ohjeita tai etsimistehtäviä.

Hakkolan ym. (1991) mukaan lapset kasvavat kuvatulvan keskellä. He ovat tottuneet viihteellisiin kuviin (mainoksiin, sarjakuviin, peleihin, videoihin ym.). Vaikka näköaisti on ahkerassa käytössä, tarvitaan aikuisen ohjausta pysähtymiseen yhden kohteen äärelle monipuolisia havaintoja tekemään. (Hakkola ym. 1991, 145 – 146.) Erilaisten muotojen monipuolisempaa havaitsemista olisi voinut tukea keskusteluvaiheessa tutkittavana olevat puupölkyt tai kaarnapalat. Lapsia olisi voinut pyytää havainnoimaan pintaa uudelleen ja keksimään kuvailevampia sanoja. Myös etsimistehtävillä olisi voinut suunnata lapsia monipuolisempiin havaintoihin. (esim. Etsi mahdollisimman monta väriä. Etsi kapeaa ja leveää, korkeaa ja matalaa, ohutta ja paksua, pyöreää ja kulmikasta jne.)

Kuuloaistimukset kertoivat kahdenlaisista ennakko-odotuksista. Ne lapset, jotka olivat mielestään kuulleet ääntä kuoren alta, totesivat, että tunnin alussa luetussa tarinassakin mönkiäisen ääni kuului. He siis uskoivat, että ääntä voisi kuulua. Toiset lapset taas päättelivät tarinan saduksi. He kuuntelivat puun kuorta olettaen, ettei mitään kuultavaa ole tai että mahdolliset äänet aiheutuvat jostain muusta. Mulligan (1993) korostaa, että omien odotusten ja uskomusten tiedostaminen auttaa vähentämään niiden vaikutusta todelliseen havaintoon. (Mulligan 1993, 56.)

Savan (1992) tulkinnan mukaan ilmiön käsitteellistämiseen on kaksi tietä: Selittävä ja faktoja analysoiva sekä ilmaiseva ja merkityssuhteita ymmärtävä. Selittäminen ja ilmaisu ovat yhteydessä toisiinsa ja täydentävät toisiaan. (Sava 1992, 16.) Molemmat käsitteellistämisen tiet olivat käytössä. Perinteisemmällä tavalla eli selittämällä lapset kuvailivat havaintojaan ja luokittelivat niitä esim. todellisiin puun väreihin ja mielikuvitusväreihin. Savan (1992) mukaan kuvan tekeminenkin tukee käsitteellistämistä. Tuntemuksiensa sanallistamisen lisäksi lapsi saattoi piirtämällä edelleen selittää itselleen, mitä aistien tuomat viestit tarkoittivat. Selässä tuntuneet viivat ja mutkat saivat paperilla muodon ja tarkoituksen. Niistä tuli hyönteisen kaivamia käytäviä. Etukäteen olin mieltänyt kuvien tekemisen liittyvän juuri neljänteen eli aktiivisen toiminnan vaiheeseen, mutta tarkkoja rajoja eri vaiheiden välille on hankalaa ja varmaan tarpeetontakin rakentaa. Tällä kuvataidetunnilla kuvan tekeminen oli mukana jo pohdiskelevan havainnoinnin tukena, sillä puun kuoresta tehty frottage jatkoi sekä näkö- että tuntoaistimusta. Piirtäminen oli samalla aktiivista toimintaa saatujen kokemusten pohjalta että uusi kokemus. Kolbin mallia voikin ajatella sulkeutuvan kehän sijasta jatkuvana spiraalina, jossa kokemukset pohdiskeluineen ja ongelman ratkaisuineen synnyttävät aina uusi kokemuksia.

9.1.4 Tuotosten arviointi

Lowenfeldin luokituksen mukaan 2.-luokkalaiset ovat kuvallisessa kehityksessään kaava-asteella. (Piironen 1995, 15.) Usein toistuville aiheille (kiinnostuksen mukaan) kuten ihmisille, eläimille, rakennuksille, kasveille ja koneille lapsella on olemassa tietty kaava. Etukäteen ei selvitetty, oliko joku lapsista piirtänyt paljon hyönteisten käytäviä tai vastaavia kuten ralliratoja tai sokkeloita, jolloin hänellä voisi olla valmiina oma kaava tämän kaltaisille töille. Pyrkimyksenä oli työskennellä omien havaintojen eikä valmiiden kaavojen pohjalta.

Lasten kuvallisten tuotosten arvioinnissa ei verrattu kuvien paremmuutta, vaan keskityttiin etsimään erilaisia ominaisuuksia ja yksityiskohtia. Jokainen työ oli yhtä arvokas, joten kaikki olivat esillä. Kaikissa frottage-töissä näkyi puun kuoren kuvioita eivätkä lasten työt poikenneet toisistaan juurikaan muuten kuin värivalintojen suhteen.

Käytäväpiirroksissa oli enemmän eroja. Jokaisessa työssä oli mutkikkaita käytäviä, toisissa enemmän toisissa vähemmän. Sisällön määrä vaihteli yhdestä käytävästä asukkaineen paperin täyttävään verkostoon, josta löytyi kymmenen erilaista hyönteistä ruokavarastoineen.

Aistihavaintojen tekeminen antaa lapselle henkilökohtaisia kokemuksia, jotka lisäävät asian merkityksellisyyttä ja omakohtaisuutta. Eniten yksityiskohtia piirroksissaan oli niillä lapsilla, joilla niitä tavallisestikin on, joten merkityksellisyyden lisääntyminen ei ainakaan yleisesti näkynyt yksityiskohtien rikkautena. Sen sijaan positiivinen yhteys oli huomattavissa työn aloittamisen helppoutena. Lapset olivat ehtineet muodostaa oman mielikuvansa käytäväverkostosta eivätkä kaivanneet muita ohjeita kuin luvan ja välineet piirtää nuo käytävät asukkaineen. Aiheen merkityksellisyys näkyi myös sitkeytenä tehdä työ valmiiksi kaksoistunnin lopussa uhkaavasta väsymyksestä huolimatta. Kun työt koottiin yhdeksi isoksi rungoksi luokan kaapin oveen, jokainen työ oli tärkeä osa isompaa kokonaisuutta.

Marin työssä oli paljon yksityiskohtia. Hän on muutenkin innokas piirtäjä, joten aistihavaintojen vaikutusta on vaikea arvioida. Työnsä Mari teki keskittyneesti ja tunnollisesti loppuun saakka, eikä hän valittanut väsymystä. Marin piirtämässä hyönteinen muistutti jaokkeisen ruumiinsa osalta vierustoverin hyönteistä, mutta Marin piirtämä oli eri värinen ja käytävät olivat erilaiset, joten hänellä oli ollut rohkeutta omiin ratkaisuihin.

9.2 "Suomi väreinä ja kuvina" Kuuloaisti (näkö)

Toinen kuvataiteen kaksoistunti sijoittui itsenäisyyspäivää edeltävälle viikolle. Luokassa oli jo käsitelty Suomeen ja itsenäisyyteen liittyviä asioita.

Tunnin sisältö:

- Sibeliuksen "Finlandian" kuuntelu
- keskustelu musiikista ja sen luomista mielikuvista
- kolme abstraktia taidekuvaa (dioja)
- keskustelu kuvista ja mielikuvien erilaisuudesta
- "Finlandia" ja omien mielikuvien maalaaminen
- yhteisen karttapohjan piirtäminen diakuvasta
- Suomeen liittyvien asioiden piirtäminen

- maalausten ja piirrosten kiinnittäminen karttaan
- valmiin kartan yhteinen tarkastelu

9.2.1 Musiikin kuuntelu

Pelkkä kuuleminen tai näkeminen ei riitä, vaan auditiivisen ja visuaalisen herkkyyden kehittäminen vaatii yksityiskohtaista kuuntelemista sekä nähtyjen yksityiskohtien ja erojen tiedostamista. (Lowenfeld & Brittain 1975, 14.) Yhden aistin käyttämiseen keskittyminen on sitä helpompaa mitä vähemmän ärsykkeitä muut aistit samaan aikaan saavat. Tästä syystä pulpeteilla ei ollut mitään tavaroita hypisteltäväksi ja oppilaat pitivät silmät kiinni keskittyen hiljaa pelkästään musiikin kuuntelemiseen.

Musiikiksi oli valittu lähellä olevan itsenäisyyspäivän vuoksi Sibeliuksen Finlandia. Lapsia kehotettiin kuuntelemaan musiikkia oikein tarkasti. Jos joku tunnistaisi kappaleen, nimeä ei saisi sanoa ääneen, koska siitä keskusteltaisiin vasta kuuntelun jälkeen. Kuusi lasta ilmoitti kuulleensa saman musiikin ennenkin ja yksi muisti myös teoksen nimen ja säveltäjän. Yhdessä keskusteltiin siitä, että teoksen nimi tarkoittaa Suomea. Lapset pohtivat, mitä Sibelius halusi tällaisella musiikilla Suomesta kuvata. Kuusi lasta uskoi musiikin kertovan Suomen luonnosta.

"Ainakin siinä kuulu ehkä jotain metsää. Siellä tuulee ja on joku joki tai sellanen".

Kaksi ehdotti Sibeliuksen kuvanneen myös Suomen käymiä sotia, sillä he kuulivat tykin ääntä muistuttavan kohdan musiikissa.

"Kato, kun niissä sodissa on ammuttu tykillä, niin ehkä se (Sibelius) halusi sitä tähän mukaan".

Aistien kautta tuleva tieto muokkaantuu aivoissa mielikuviksi, joiden tunnistaminen, vertailu ja jäsentely tuottaa oivalluksia, päätelmiä ja ajatuksia (Tiirola – Santala ym 1991, 58). Mielikuvitus on usein juuri kuvia ihmisen mielessä, mutta yhtä hyvin se voi olla kuvitelma äänistä tai liikkeistä (Hall & Hall, 1988, 160).

"Mä niinku näin sen, kun mä tiedän millanen ääni siitä kuuluu"

Taidekuvat olivat abstrakteja ja värimaailmoiltaan hyvin erilaisia. Tarkoituksena oli osoittaa lapsille, että oma mielikuvan musiikista ei tarvitse esittää mitään ja se voi poiketa täysin toisen ihmisen mielikuvasta samasta aiheesta. Lapset saivat pohtia millaisesta musiikista voisi tulla mieleen niitä värejä, joita kuvissa näkyy. Kuvien ja taiteilijoiden nimistä ei puhuttu.

Ensimmäisen kuvan väreinä oli mustaa, siniharmaata ja valkoista. Esittävyyden etsiminen on tyypillistä Parsonsin taiteen vastaanottamisen kehityksen mallin toiselle tasolle (Parsons 1989, 22 – 25). Vaikka kuva oli abstrakti, yksi lapsista kertoi sen muistuttavan maisemaa. Mielipide sai osakseen hyväksyvää muminaa, samoin arvelu siitä, että taitelija olisi kuunnellut rauhallista musiikkia.

"Tossa on vähän niinku semmonen luminen pelto ja taivasta pilvessä".
"Varmaan aika rauhallista".

Toisen kuvan värialueet pääosin olivat tummia ja oranssinpunaisia. Tunnelma ei lasten mielestä ollut yhtä rauhallinen kuin ensimmäisessä kuvassa. Tämänkin kuvan värien arveltiin tarkoittavan jotain. Tähän kuvaan liittyvät mielikuvat hajaantuivat enemmän kuin ensimmäiseen ja yhdessä keskusteltiin siitä, ettei yhtä oikeaa mielikuvaa olekaan, vaan jokaisella voi olla erilainen.

"Näyttää, kuin ois tulipalo".
"Niin, tai aurinko just laskee...tai nousee!"
"Tähän ei käy niin rauhallinen musiikki".
"Vois käydäkin!"

Kolmannessa kuvassa oli tummia viivoja harmahtavalla pohjalla. Se ei tuottanut selkeitä mielikuvia aiheesta tai musiikista tai ainakaan lapset eivät niitä kertoneet.

"Ei tosta tuu oikeen mitään mieleen".

9.2.2 Maalaaminen

Maalaukseen liittyvät suulliset ohjeet oli pyritty laatimaan mahdollisimman selkeiksi ja yksiselitteisiksi, jottei työskentelyä tarvitsisi keskeyttää ohjeiden tarkentamisen vuoksi.

Suulliset ohjeet:

1. Kuulet kohta Finlandian uudelleen.
2. Saat vesivärit ja papereita (A5). Papereista käytät niin monta kuin tarvitset. Kaikkia ei ole pakko käyttää.
3. Kuuntele musiikkia tarkasti, älä juttele kenenkään kanssa.
4. Maalaa niitä värejä, joita musiikki tuo sinun mieleesi. Muista, että eri ihmisillä voi olla erilaisia mielikuvia.
5. Jos musiikissa tulee mielestäsi hyvin erilainen kohta, maalaa sen värit toiselle paperille.

Tehtävänannossa korostettiin, ettei maalauksissa pyritä esittävyyteen, mutta esim. muotoja ja viivoja voi käyttää, jos ne pyrkivät voimakkaasti esille. Ohjeet kerrattiin ja sen jälkeen lapsille jaettiin vesivärit ja kolme A5 –kokoista paperia. Tehtävään liittyvät kysymykset, kuten käytettävissä oleva aika, selvitettiin ennen maalauksen aloittamista.

"Maalataanko vaan sen soiton ajan?" (Kyllä)

Musiikin soidessa toisen kerran lapset miettivät millaisia värejä ja muotoja musiikki toi heidän mieleensä ja maalasivat ne papereille. Kuuntelu ja maalaaminen tehtiin ilman keskustelua, jottei mikään osa musiikista jäisi kuulematta. Havaintoja olivat nyt kuuloaistin lisäksi suuntaamassa sekä musiikista käyty keskustelu että erilaisia värimaailmoja esittävät abstraktit taidekuvat. Hall & Hall (1988) muistuttavat, että kokemuksesta tulee paljon elävämpi, kun mielikuvitus saa virikkeitä useiden aistien kautta. (Hall & Hall, 1988, 160.)

Kappaleen päätyttyä puheensorina levisi luokkaan. Mari kumartui heti vieressään istuvan tytön puoleen nostaen omaa, vielä märkää, maalaustaan tämän nähtäväksi. Lapset olivat maalanneet hiljaa ja apua oli tarvittu vain pulpetin reu-

nalla keikkuvan paperin ja vesimukin putoamisen estämiseen. Jokainen oli maalannut ainakin yhden paperin täyteen. Neljä oppilasta, Mari heidän joukossaan, maalasi kaksi.

"Mä maalasin ne erilaiset kohdat tähän samaan."

Maalausten värejä ja muotoja vertailtiin lähimpien vierustoverien kanssa.

"Sulla on ihan samaa väriä kun mulla!"
Mari: "Mä tein kato tämmöstä!"

Maalausten kuivuessa heijastettiin liitutaululle kiinnitettyyn isoon (1 m x 2,5 m) paperiin diakuvasta Suomen kartta. Lapset kävivät pari kerrallaan piirtämässä tussilla paperiin kappaleen maamme rajaviivaa, jolloin saatiin tulokseksi suuri ääriviivapiirros Suomesta. Samaan aikaan muut oppilaat piirsivät oman valintansa mukaan Suomeen liittyviä asioita maalauksesta yli jääneille papereille. Lasten toivomuksesta Finlandia soitettiin vielä kerran.

"Laita se vielä soimaan, niin on hyvä piirtää."

Suosituin aihe oli lippu, jonka myös Mari piirsi. Lisäksi kuvista löytyi pieniä karttoja, tonttuja, eläimiä ja rakennuksia.

"Muilla mailla ei ole samanlaista lippua. Maan tuntee lipusta."

Kuivuneet maalaukset liimattiin karttaan sellaisiin kohtiin, mihin ne lasten mielestä parhaiten sopivat. Piirroksilla täytettiin tyhjiä koloja ja reuna-alueita. Kun kaikki maalaukset ja piirrokset oli liimattu paikoilleen, iso kartta (kuva liitteessä 2) kiinnitettiin luokan seinälle. Lapset saivat käydä näyttämässä mihin kohtaan olivat omat maalauksensa ja piirroksensa kiinnittäneet. Samalla he kertoivat väri- ja aihevalinnoistaan.

Värejä maalaukseen olivat tuoneet mm. musiikista mieleen tulleet metsät, revontulet, vesi ja aurinko. Yleisesti toistuvan punaoranssin värin taustalta löytyi omien mielikuvien lisäksi ulkona ruskottava pakkasaamun taivas sekä mahdollisesti yhden alussa esillä olleen taidekuvan värimaailma. Tosin kukaan lapsista ei

uskonut valinneensa tietoisesti värejä diakuvien tai muiden oppilaiden maalausten perusteella, vaan uskoi maalanneensa vain omia mielikuviaan.

"Mulle vaan tuli tollanen väri mieleen. En mä edes muistanu sitä kuvaa enää."
"Mä ainakin päätin ite värit. Ulkona oli vähän tollasta punertavaa."

Musiikin matalat sävelkulut koettiin väreiltään tummempina kuin korkeat.

"Toi musta on sitä matalaa ääntä".

Parsonsin (1989) mukaan taiteen vastaanottamisen kehityksen toisella tasolla värit kertovat katsojalle kuvan tunnelmastaKirkkaat värit koetaan myönteisinä ja iloisina, kylmät ja synkät värit surullisina. (Parsons 1989, 22 – 25.) Tykin jylinää muistuttavaksi mainittu ääni ei erikseen näy maalauksissa, vaikka se ensimmäisen kuuntelukerran jälkeen mainittiinkin.

9.2.3 Prosessin arviointi

Lehtisen ym. (1993, 16) aistien harjaannuttamisen lähestymistavoista tämä kuuntelemiseen keskittyminen on toisaalta yhden aistialueen stimuloimista, koska muut ärsykkeet pyrittiin minimoimaan. Kuvia katsomalla, keskustelemalla ja itse tekemällä kokonaisvaltaisuus oli koko tuntia ajatellen kuitenkin hallitsevampaa kuin yhteen aistiin keskittyminen.

Tällä kuvataidetunnilla Kolbin mallin (Kolb 1984, 41 – 42.) ensimmäinen vaihe eli kokemus sijoittui heti tunnin alkuun. Ohjeeksi lapset saivat vain tyhjentää pöydän ja kuunnella hiljaa silmät suljettuina. Pöydällä mahdollisesti olevat esineet olisivat voineet houkuttaa lapsia pitämään niitä käsissään kuuntelun aikana. Koska nyt oli tarkoitus keskittyä mahdollisimman täydellisesti kuuntelemiseen, haluttiin muiden aistien tuomat ärsykkeitä vähentää. Omalla tutulla paikallaan istuessaan oppilaat eivät epäröineet sulkea silmiään alle viisi minuuttia kestävän kuuntelun ajaksi. Edellisellä kerralla ulkona, Mari oli varmistellut ympäristöään ennen silmien sulkemista. Nyt hän oli valmiina ensimmäisten joukossa. Jos joku lapsista avasi silmänsä kesken kappaleen (esim. Mari kerran), hän sulki ne heti uudelleen. Ympäristö oli tuttu ja turvallinen eikä mitään epämiellyttäviä

yllätyksiä ollut pelättävissä ja siten keskittymistä häiritsemässä. Muista luokista tai käytävältä ei kuulunut ääniä. Savan (1992, 15 – 17) kokemusta häiritsevinä tekijöinä mainitsemia ennakkoluuloja, pelkoja ja sosiaalisia paineita ei lasten puheista tai käyttäytymisestä voinut havaita, vaan lapset istuivat rauhallisesti paikoillaan .

Kolbin mallin (Kolb 1984, 41 – 42) ensimmäinen vaihe muuttui toiseksi eli pohdiskelevaksi havainnoinniksi musiikin kuuntelun aikana. Oppilaita oli kehotettu kuuntelemaan hiljaa, joten mieleen tulevia asioita ei voinut sanoa heti ääneen. Kaksi pojista liikutti käsiään musiikin tahdissa ja ajoittaista hiljaista huojuntaa oli havaittavissa yleisemminkin. Marikin keinui hiukan musiikin tahdissa. Tämä toi mukaan liikeaistin tuomia viestejä musiikista eli lapset näyttivät luontaisesti pyrkivän hankkimaan aistimuksia monella eri tavalla. Toisaalta liikkuminen edusti spontaanisti Savan (1992) kuvaamaa ilmaisullisen muodon antamista kokemukselle, jolloin liike toimi kokemuksen jatkajana. (Sava 1992, 15 – 17.)

Kolmanteen vaiheeseen (Kolb 1984, 41 – 42) siirryttiin tietoisesti heti kuuntelun jälkeen. Lapset olivat jo kuunnellessaan pohtineet kappaletta, säveltäjää ja musiikin luomia mielikuvia. Viidestätoista oppilaasta kuusi viittasi kuulleensa kappaleen ennenkin. Koulussa sitä ei oltu ainakaan tänä syksynä kuunneltu. Yksi oppilas tiesi, että on kysymys Sibeliuksen Finlandiasta. Omien kuulohavaintojen pohdintaan suuntasi ongelma siitä, mitä Sibelius oli tällaisella musiikilla halunnut Suomesta kertoa. Tieto kappaleen nimestä ja tarkoituksesta muokkasi lasten ratkaisuja, koska he uskoivat kuulleensa mm. Suomen luontoon ja historiaan kuuluvia ääniä. Jos he olisivat uskoneet kappaleen kertovan esimerkiksi tulevaisuuden avaruusmatkailusta, he olisivat varmaankin liittäneet kuulemansa äänet mielessään erilaisiin kuviin.

Tähän käsitteellistämisvaiheeseen liittyi myös taidekuvien katseleminen. Vaikka kuvat olivatkin myös uusien kokemusten lähde, niiden tarkoitus tässä yhteydessä oli tukea lapsen omaa tuottamista siten, että lapsi huomaisi saman asia herättävän erilaisia mielikuvia eri ihmisissä. Punaista ja mustaa sisältävän kuvan kohdalla mielikuvat erosivatkin toisistaan niin paljon, että siitä saatiin konkreettinen esimerkki keskusteluun. Lisäksi kuvat selvensivät tulevaa maalaustehtävää, koska lastenkaan töissä ei pyrittäisi esittävyyteen, vaan kuvaamaan musiikin tunnelmaa väreillä ja ehkä muodoillakin.

Aktiivinen toiminta (Kolb 1984) tarkoitti tällä kertaa maalaamista. Kuvan

tekemisen voisi tässäkin yhteydessä (kuten ensimmäiselläkin kuvataidekerralla) sijoittaa Savan (1992) tapaan jo Kolbin mallin (Kolb 1984, 41 – 42) kolmanteen vaiheeseen kokemuksen ymmärtämisen ja käsitteellistämisen tueksi. (Sava 1992, 16.) Aktiivisen toiminnan vaiheelle on kuitenkin ominaista pyrkiä käytännön ratkaisuihin. Ratkaistavana ongelmana voitiin pitää sitä, mitkä värit lapsen mielikuvia parhaiten vastaisivat ja ratkaisuna niitä värejä, joita hän maalatessaan käytti.

Ensimmäistä kertaa kuunneltaessa musiikki toimi elämyksen tuottajana. Toisella kerralla eli maalauksen aikana kuulohavaintoon vaikuttivat myös aikaisempi kuuntelukerta ja siihen liittynyt pohdinta sekä taidekuvien katselu ja niistä keskusteleminen. Tällä kuuntelukerralla musiikkia pyrittiin pelkän vastaanottamisen sijasta tietoisesti muuttamaan väreiksi.

Ohjeistus oli riittävä, sillä kaikki oppilaat ryhtyivät työhön heti musiikin alettua eikä maalaaminen keskeytynyt kappaleen aikana. Lapset eivät keskustelleet toistensa kanssa kertaakaan musiikin soidessa. Keskittyminen viestii sekä ohjeiden muistamisesta että kuuntelemisen tärkeyden ymmärtämisestä. Musiikin kuuleminen oli oman työn kannalta merkityksellistä ja siksi siihen sitouduttiin. Välituntia ei edes kyselty, vaan työt tehtiin loppuun ilman taukoja. Erilaisten työmuotojen vaihtelu on alkuopetusikäisten jaksamisen kannalta tärkeää. Oma kokeminen ja vaihteleva tekeminen yhdessä auttoivat oppilaita jaksamaan tunnit ilman valituksia väsymisestä.

9.2.3 Tuotosten arviointi

Valmis kartta oli ilman välituntia pidetyn kaksoistunnin tulos, joka kiinnitettiin seinälle tarkasteltavaksi, kun viimeinenkin piirretty kuva oli liimattu paikalleen. Yhteistä työtä tuntui luontevalta tutkia yhdessä eikä kukaan ollut haluton näyttämään minne oli omat teoksensa liimannut. Parempi – huonompi – vertailua ei esiintynyt, vaan todettiin, että minkä tahansa maalauksen poistaminen jättäisi tyhjän aukon karttaan.

"Ei siitä oikeen mitään vois ottaa".

Tavoite oli maalata musiikin mieleen tuomat värit ja muodot ilman pyrkimystä esittävyyteen ja tämä tavoite toteutui, sillä maalauksissa ei juuri näkynyt merk-

kejä ikäkaudelle ominaisista kaava-asteen (Piironen 1995, 15) kuvista. Vain yhdessä maalauksessa oli keskellä tunnistettava hahmo: kuusi.

"Mulle tuli siitä musiikista kuusi mieleen".

Muissa töissä oli pääasiallisesti erilaisia väripintoja vapaamuotoisina tai säännöllisinä alueina sekä erilaisia viivoja ja pisteitä. Yhdessä maalauksessa tekijä huomasi lippua muistuttavan kuvion vasta, kun työ oli valmis.

"Tossa on melkeen lippu keskellä. Se vaan tuli siihen."

Lapset eivät myöntäneet valinneensa monessa työssä näkyvää punaoranssia väriä ennen maalausta katsottujen taidekuvien perusteella. On kuitenkin mahdollista, että voimakasvärinen kuva, josta keskusteltiin eniten, jäi heidän mieleensä vaikuttamaan joko suoraan tai välillisesti, saaden lapset tarkkailemaan ulkona oikeasti ruskottavaa taivasta. Toisaalta myös ensimmäisen diakuvan sinistä löytyi useista töistä, samoin keltaista ja sekoitettuja värejä. Värivalintoihin on luonnollisesti vaikuttanut myös kuuden napin vesiväripaletti. Jos värejä ei sekoiteta, on käytössä vain sininen, punainen ja keltainen ja maalausten värimaailmoista tulee hyvin samanlaiset. Värien sekoittamista ja vesivärimaalausta on harjoiteltu jo ensimmäisellä luokalla, joten taitojen pitäisi olla olemassa. Joitakin lapsia häiritsi kuivuvan maalauksen käpristyminen. Heitä lohdutettiin sillä, että karttaan liimattuna maalaus näyttäisi taas sileältä.

Työt koottiin kokonaisuudeksi, jonka valmistamisessa kaikilla oli yhtä tärkeä osuus. Jokainen lapsi piirsi karttaan rajaviivaa, maalasi mielikuvansa maamme väreistä ja piirsi maalausten kuivuessa Suomeen liittyviä kuvia.

Mari sekoitti värejä monipuolisemmin kuin vierustoverinsa, joka keskittyi punaisten aaltoviivojen taiteiluun. Viivat toivat tyttöjen mieleen revontulet ja maalaus sijoitettiinkin kartalla Lappiin. Marinkin ensimmäisestä työstä löytyy punainen häivähdys, mutta ei hallitsevana. Hän liimasi teoksensa vierustoverin maalauksen viereen. Työt ovat hyvin erilaiset, joten tällä kertaa Mari oli käyttänyt omaa ideaansa. Marin toinen maalaus oli kokonaan punaoranssi, koska sellainen väri tuli musiikista hänen mieleensä. Tämä maalaus liimattiin kartan reunaan.

9.3 "Tönkkö-tonttu". Liikeaisti (näkö, kuulo, tunto)

Lähestyvä joulun kunniaksi kolmannen kuvataidekerran päähenkilönä oli tonttu.

Tunnin sisältö:
- tarina Tönkkö-tontusta ja tontun ongelman pohtiminen
- oman ja toisen asennon ja liikkumisen tutkiminen
- taidekuvat, joissa on kuvattu liikettä
- tontun piirtäminen liikkuvaksi
- töiden arviointi

Päivän joulukalenteriluukusta löytyi surumielisen tontun kuva ja lapsille kerrottiin tarina tontusta, joka ei hitautensa ja kömpelyytensä takia pysynyt toisten tahdissa (liite 3). Tonttu seikkaili Jyväskylässä lasten omilla kotikulmilla ja tarvitsi lasten apua oppiakseen notkeammaksi ja nopeammaksi. Näillä seikoilla pyrittiin lisäämään tarinan henkilökohtaisuutta ja lapsen motivaatiota liikkeen kuvaamiseksi. Lapsia askarrutti, miksei Tönkkö-tonttu ollut harjoitellut ja voimistellut saavuttaakseen tarvittavat taidot. Myös vastaus tähän ongelmaan tuli lapsilta itseltään.

> "No ei kaikki aina osaa kaikkee!"
> "Siellä on niin kiire, ettei ne kerkii oottamaan sitä".
> "Mää kyllä oottasin".

Lapsille kerrottiin, että he pystyisivät auttamaan tonttua piirtämällä hänestä kuvan, jossa hän liikkuu notkeasti ja antamalla hänelle uuden nimen.

9.3.1 Liikkumisen tutkiminen

Osatakseen kuvata liikettä, lapset saivat tehtäväkseen tutkia miltä liikkuva ihminen näyttää. Lapset valitsivat itselleen parin. Yksi viidestätoista oli poissa, joten lapsia oli paikalla parillinen määrä. Pulpetit työnnettiin sivummalle, jotta keskilattialle jäi riittävästi liikkumatilaa. Ennen musiikin mukaan ottamista jokainen kokeili, mitä kaikkea taivuteltavaa ihmisestä löytyy. Todettiin, että kädet, jalat, selkä, vatsa ja pää ovat käänneltävissä eri suuntiin. Mari kertoi olevansa aika notkea ja taivutti päänsä polviin.

Suulliset ohjeet:

1. Liiku parisi kanssa musiikin tahdissa
2. Käytä koko vartaloa liikkumiseen. Taivuttele käsiä, jalkoja, selkää ja päätä.
3. Kun musiikki taukoaa toinen parista jähmettyy sen hetkiseen asentoon ja toinen yrittää ottaa täsmälleen samanlaisen asennon.

Musiikiksi oli valittu aiheeseen sopiva tonttupolkka, jonka tahdissa lapset liikkuivat aluksi lähinnä tasajalkaa hyppimällä. Liikkeet monipuolistuivat, kun lapsille muistutettiin vartalon ja raajojen taivuttelemisesta ja siitä, miten he omaa liikkumistaan tutkimalla voisivat auttaa Tönkkö-tonttua kehittymään notkeammaksi.

Musiikin tauotessa toinen parista jähmettyi liikkumattomaksi ja toinen yritti ottaa täsmälleen samanlaisen asennon. Matkivan lapsen piti katsoa tarkkaan pariaan joka puolelta. Lapset saivat myös kysellä ja antaa parilleen ohjeita sekä tunnustella omia ja toisen raajoja verratakseen ovatko ne samassa asennossa. Havainnoista keskustelemisella eli sanallistamisella pyrittiin lisäämään tietoisuuden tasoa.

"Toi käsi tälleen taaksepäin vähän! Ja nyt nosta vielä ylemmäs!"

Vuoroja vaihdettiin useita kertoja, joiden välillä liikuttiin musiikin tahtiin. Kaksi kertaa joukosta valikoitiin kaikkien matkittavaksi pari, jonka asennossa oli paljon mutkia raajoissa ja vartalossa.

9.3.2 Taiteilijan keinoja liikkeen kuvaamisessa

Lapset hakivat oman pulpettinsa oikealle paikalleen ja istuivat katselemaan diakuvia maalauksista. Kuvien (3kpl) avulla pyrittiin tutkimaan, miten taiteilija saa ihmisestä liikkuvan näköisen. Kaikista kuvista huomattiin, ettei liikkuvalla hahmolla ole suoria raajoja. Lisäksi hahmon pää ja vartalo saattavat olla kallistuneita johonkin suuntaan.

Ensimmäinen kuva esitti ballerinoja tanssimassa. Taitoluistelua aktiivisesti harrastaneet tytöt kertoivat, että balettiliikkeet olivat heille luisteluharjoituksista tuttuja. He kertoivat myös, että kyseiset liikkeet vaativat paljon harjoittelua,

notkeutta ja hyvää tasapainoa. Oppilaat yrittivät matkia jommankumman ballerinan asentoa, jotka näyttivät helpoilta, mutta joissa pysyminen oli vaikeaa.

"Ei mun jalka ees taivu noin!"

Toisessa kuvassa oli ihmispiirroksissa mallina käytettävä puunukke väsähtäneesti kumarassa. Nuken monimutkaisen asennon matkiminen nauratti lapsia, sillä koukkuisten käsien ja jalkojen lisäksi nukke oli sivulle päin kallellaan ja sen pää oli painuksissa.

"Vaikee olla tälleen vinossa ja koukussa!"

Kolmannessa kuvassa oli kävelevä tonttu. Kävelyasennon matkiminen oli lasten mielestä helppoa. Kuva olikin valittu enemmän johdattelemaan tulevaan piirtämistehtävään kuin mielenkiintoisen liikekuvauksen takia.

9.3.3 Piirtäminen

Kuvien katselu toimi taiteellisten keinojen etsimisen lisäksi rauhoittavana välivaiheena vauhdikkaan liikkumisen jälkeen ennen keskittymistä piirtämistehtävään. Ennen piirtämistä lapset saivat kertoa, miksi liikkumista olikaan tutkittu niin tarkasti. Lapset muistivat, että heidän piti auttaa Tönkkö-tonttua.

"Se tonttu piti piirtää silleen liikkuvan näköseksi. niin sitten se osaa".
"Ja kun keksii uuden nimen. niin se ei oo enää tönkkö".

Käytössä oli A3 kokoinen paperi, johon oli tarkoitus piirtää liituväreillä mahdollisimman iso ja liikkuvan näköinen tonttu. Tarjolla oli lisäksi kangasta, helmiä, nahkaa, kulkusia, kiiltäviä papereita ja lankaa, joista oppilaat saattoivat liimata tontulleen vaatteita ja niiden koristeita. Taustalla soi reipas joulumusiikki.

Lapset pyrkivät piirtämään melko pieniä tonttuja, vaikka koosta olikin keskusteltu. Kaksi lapsista teki uuden piirroksen paperin toiselle puolelle huomatessaan, ettei liituväreillä voi kovin pieniä hahmoja piirtääkään. Kaikkein pienimmän tontun piirtänyt poika tuskastui omiin suurennusyrityksiinsä niin, että oli valmis viemään koko paperin roskiin. Tilanne ratkesi siten, että puolitimme A3

paperin A4 kokoiseksi, jolloin tontun ympärille jäi vähemmän tyhjää tilaa ja poika sai erikoisluvan hieman tarkentaa yksityiskohtia lyijykynällä.

Yksi tytöistä tuskaili pitkään tontun jalkojen kanssa. Tutkimme yhdessä, miltä koukistunut jalka näyttää ja lapsi piirsi tonttunsa jalat juoksemaan. Hän ei kuitenkaan ollut vieläkään tyytyväinen tulokseen, sillä jalat eivät näyttäneet hänen mielestään oikeilta.

"Kato nyt näitä! Ei nää **VOI** olla näin!"

Lopulta hän päätyi pyyhkimään juoksevat jalat pois ja piirtämään oman kaavansa mukaiset suorat jalat takaisin paikalleen. Ongelmien pohtiminen väsytti piirtäjää. Hänenkin tontustaan tuli sentään hymyilevä ja se sai uuden nimen.

"Arvaa jaksanko enää alkaa värittään enempää!"

Lapsia kannustettiin käyttämään tarjolla olevia lisämateriaaleja kuvan täydentämiseen ja lähes kaikki niin tekivätkin. Pienimmän tontun piirtänyt poika kertoi, että hän värittää lunta, mutta ei halua tehdä muuta.

Valmiit työt kiinnitettiin magneeteilla liitutauluun tarkasteltaviksi. Myöhemmin niistä tehtäisiin näyttely luokan takaseinälle (kuva liitteessä 3). Lapset esittelivät uudelleen nimetyt tonttunsa. Tontun uudeksi nimeksi lapset valitsivat ihmisten nimiä kuten Taavi, Niko ja Salla. Mielikuvitusnimistä löytyi mm. Torttu, Poopcorni ja Anakin Skywalker ja yksi tontuista sai nimekseen Notkea uusien taitojensa mukaan. Kaikki tontut hymyilivät ja lasten mielestä se kertoi siitä, että tonttu oli onnellinen opittuaan lasten ansiosta liikkumaan notkeasti.

"Ei sitä harmita enää".

Töissä oli runsaasti piirrettyjä yksityiskohtia ja lähes jokaisessa myös jotain muista materiaaleista tehtyjä lisäyksiä. Eniten käytettiin askarteluhuopaa, josta tehtiin tontulle lakkeja, lapasia, kaulaliinoja ja tossuja. Kahteen kuvaan kasvoi myös huopakuusi. Kuusi lasta käytti koristeena kulkusia. Kaikkia muitakin tarjolla olevia materiaaleja oli käytetty.

Lapset arvioivat mitkä tontut olivat kovassa vauhdissa (liikkuviksi kuvattuja) ja mitkä kulkivat rauhallisemmin tai olivat kenties pysähtyneet juuri kuuntelemaan

(vähän tai ei lainkaan liikettä). Liikkuvan näköisiä ei arvioitu muita paremmiksi, vaan keskityttiin erilaisten liikkumistapojen huomaamiseen ja arvostamiseen.

Liikkuvimmaksi arvioitiin kaksi koirien kanssa liikkeellä olevaa tonttua. Niiden tekijät olivat istuneet vierekkäin ja kuvista löytyi paljon yhtäläisyyksiä. Vauhdin huomasi lasten mielestä juuri tonttujen raajoista.

> "Niitten kädet ja jalat menee niinkun oikeesti juostessa"
> "Ne ei oo niinku näin (kädet jäykkänä ja suorana), vaan näin (kädet heiluvat koukussa)".

Kaikkein kovimmassa vauhdissa oli lasten mielestä Anakin Skyvwalker-tonttu, mutta hänellä olikin rakettireki. Istuva asento ei tehnyt itse tontusta liikkuvaa.

Rauhallisen liikkumistavan näki tontun jaloista, jotka olivat paikallaan tai vain vähän kävelevän näköiset. Näilläkin tontuilla liikettä löytyi käsistä, jotka heiluivat kävellessä tai vilkuttivat.

Kuuntelemaan pysähtyneitä tonttuja oli lasten mielestä kaksi. Lapset totesivat, että tonttujen työhön kuuluu myös osata hiipiä ja kuunnella hiljaa.

9.3.4 Prosessin arviointi

Prashingin (2000) mukaan visuaaliset taipumukset kehittyvät osalla lapsista voimakkaasti ensimmäisinä kouluvuosina. Tällöin näkemisen kautta oppiminen vahvistuu. Koko kehon osallistuminen tiedon omaksumiseen ja perustaitojen oppimiseen (kinesteettisyys) ja halu koskea ja tehdä käsillä (taktiilisuus) säilyvät kuitenkin useimmilla lapsilla keskeisinä koko ala-asteen ajan. Opetuksessa tulee siis tarjota paljon mahdollisuuksia tekemiseen ja kokemiseen. (Prashing 2000, 191 – 197.)

Tasapaino- ja liikeaistinsa avulla ihminen saa informaatiota, jonka perusteella hän määrittelee vartalonsa ja raajojensa asennon (Goldstein, 1996, 476). Käveleminen, juokseminen ja hyppiminen sujuivat lapsilta jo niin automaattisesti, ettei omaa asentoa tarvinnut erikseen miettiä. Haasteellisuus ja tiedostamisen tarve kasvoi, kun tavoitteena oli lisäksi taivutella vartaloa ja raajoja mahdollisimman paljon. Lapset tarvitsivat myös kuuloaistiaan seuratakseen musiikin rytmiä sekä huomatakseen milloin musiikki loppuu. Näköaistinsa avulla he osasivat

välttää yhteentörmäykset muiden lasten kanssa ja tehdä havaintoja toisensa asennoista.

Kolbin malliin (Kolb 1984) sijoitettuna tunnin elämykseksi oli suunniteltu liikkuminen, mutta samaan aikaan saatiin ja tarvittiin monen muunkin aistin tuomia viestejä, joten nyt ei keskitytty yhteen aistiin yhtä selkeästi kuin aikaisemmilla kuvataidetunneilla. Elämyksellisyyttä lisäsi se, että toiminta oli tavallisesta luokkatyöskentelystä poikkeavaa. Aluksi lapset liikkuivat Tonttupolkan tahdissa lähinnä tasajalkaa hyppimällä. Ympäristö oli tuttu ja turvallinen, joskin pulpettien siirtämisen ansiosta vähän eri näköinen. Jotta lapset ehtisivät päästä alkujännityksestään ja mukaan liikkumaan, soi Tonttupolkka ennen ensimmäistä matkimistuokiota hiukan pitempään kuin tuokioiden välillä. Elämyksiä lapset saivat omasta liikkumisestaan ja asennostaan, johon jähmettyvät sekä tuntoaistinsa avulla parinsa asennosta. Välittömiä kokemuksia muuttavana häiriötekijänä voi pitää tarkkailun kohteena olemisesta johtuvaa sosiaalista painetta. Ainakin Mari vilkuili aluksi ahkerasti ympärilleen sekä liikkuessaan että paikallaan ollessaan. Vaikka juuri liikunta on Marin vahva alue, vapautumisen huomasi selvästi vasta, kun hänet parinsa kanssa oli valittu kaikkien matkittavaksi. Ulkopuolinen vahvistus lisäsi hänen itsevarmuuttaan ja vähensi tarkkailun häiritsevyyttä.

Pohdiskeleva havainnointi, jota Sava (1992, 15) kuvaa "tietämättään tietämiseksi" oli mukana alusta lähtien, koska oma liikkuminen oli suhteessa musiikkiin, pariin ja muihinkin liikkujiin, eikä pelkästään oman elämyksen varassa. Kolmannen vaiheen systemaattista pohdintaa tarvittiin varsinkin matkimisvaiheessa. Koko kuvataidetunnin keskeinen ratkaistava ongelma oli liikkeen kuvaaminen. Siihen liittyen lasten piti löytää ratkaisukeino esiin nousseeseen osaongelmaan eli siihen, miten omat raajat ja vartalo saadaan samanlaiseen asentoon kuin mallina olevalla parilla. Pohdiskelua tuettiin sekä omia että parin raajoja tunnustelemalla sekä keskustelemalla parin kanssa. Mallina olevan lapsen piti tietoisesti huolehtia siitä, ettei asento ollut suoran, vaan mahdollisimman taivutellun näköinen. Käytännön ratkaisut lomittuivat pohdintaan, sillä pohdiskellessaan lapset samalla kokeilivat ja vertailivat asentojaan.

Vaikka Kolbin (1984) malli toimi pohjana koko kuvataidetunnille, saattoi mallin vaiheet soveltaa jo pieniinkin tunnin osiin. Esim. liikkeen ja asennon tuoma elämys (vaihe1), mieleen tulevat kuvat ja asiat (vaihe 2), raajojen ja vartalon asentojen pohdinta (vaihe 3) ja mutkikkaan asennon ottaminen ja matkiminen

(vaihe 4)

Sava (1992) korostaa, että käsitteellistämisen ja tietoisen oppimisen kannalta on keskeistä ottaa kokemukseen asiallistavaa etäisyyttä (Sava 1992, 15). Käsitteellistämistä jatkettiin taidekuvia katsomalla ja niistä keskustelemalla., jolloin kuvat toimivat askeleena oman liikkumisen kokemisesta liikkeen piirtämiseen. Kuvissa oli tärkeintä huomata, miten taiteilija on saanut hahmot näyttämään liikkuvilta. Lapset sekä matkivat kuvien hahmoja että selittivät huomioitaan. Banduran (1997) mukaan kyky käyttää symboleja (kielellisiä, kuvallisia jne.) auttaa tehokkaasti ymmärtämään ympäristöään ja toimimaan siinä (Bandura 1997, 18 – 21).

Kolbin (1984) mallin neljäs vaihe on aktiivinen toiminta eli tällä tunnilla piirtäminen, jolla ratkaistaisiin pohdinnassa esiin noussut ongelma liikkeen kuvaamisesta. Tönkkö-tonttu oppisi nopeutta ja notkeutta, jos lapset piirtäisivät hänet liikkuvaksi.

9.3.5 Tuotokset ja tekemisen ongelmat

Liikkuvuuden kuvaamisen ongelmista keskusteltiin sekä töitä tehdessä että niitä tarkasteltaessa. Kokeilusta ja havainnollistamisesta huolimatta tonttujen jalat jäivät jäykän näköisiksi. Neljästätoista tontusta vain kolmella jalat taipuivat liikkeessä polvien kohdalta, kolme liikkui suorin jaloin, seitsemän näytti seisovan paikoillaan ja yksi istui rakettireessä. Kädet oli piirretty kyynärpäistä taipuneiksi kuudella tontulla ja kuudet kädet olivat suorat, mutta ainakin jossain määrin liikkuvan näköiset. Yhden tontun kädet olivat suorina ja aivan kiinni vartalossa ja reellä ajavan kädet luonnollisesti kiinni ohjauspyörässä. Vartalon oli kallellaan neljällä tontulla, mutta kaltevuus vaikuttaa enemmän sattumalta kuin tietoiselta liikkeen kuvaamisen keinolta. Marin tontulla oli suorat jalat, mutta taivutetut kädet.

Lowenfeldin mukaan 7 - 9 -vuotias lapsi on kuvallisessa kehityksessään ns. kaava-asteella. Lapsi on kehittänyt kuvallisia symboleja, joita hän toistaa aina samassa merkityksessä. (Kauppinen & Wilson 1980, 34.) Hänellä on siis tietty kaava esimerkiksi ihmisen piirtämiseen ja tätä kaavaa on yhtäkkiä vaikea muuttaa. Tyttö, joka pitkään tuskaili tonttunsa jalkojen kanssa, otti mallia koukussa olevista jaloista ja piirsi sellaiset omalle tontulleen. Jalat poikkesivat kuitenkin niin

paljon hänen totutusta kaavastaan, etteivät ne näyttäneet hänen mielestään oikeilta. Lowenfeldin taiteellisen kehityksen vaiheiden luokituksessa liikkeen kuvaamisen uskotaan alkavan kiinnostavan lasta varsinaisesti vasta näennäisnaturalistisessa vaiheessa eli 12 – 14 vuoden iässä, vaikkakin teoria sallii yksilöllisiä eroavuuksia. (Kauppinen & Wilson 1980, 34 – 35.) Lasten odotettua liikkumattomammiksi kuvaamat tontut näyttäisivät tukevan tätä teoriaa. Lapsilla oli kyllä halua kuvata liikettä, mutta opitut kaavat olivat vielä liian voimakkaita muutettaviksi realistisempaan suuntaan. Konkreettiset mallit, joita Piaget pitää oppimisen kannalta välttämättöminä konkreettisten operaatioiden vaiheessa (6 – 11– vuotiaana) eivät tässä tapauksessa riittäneet liikkeen kuvaamisen malliksi, vaan kypsyminen vaatii vielä aikaa (Beilin 1997, 12 – 14). Lowenfeld vastusti kuvallisen kehityksen tarpeetonta häiritsemistä opetuksella (Kauppinen & Wilson 1980, 34), Eisner puolestaan korosti, ettei taiteellinen oppiminen ole kypsymisen automaattinen tulos (Eisner 1972, 66 – 68). Lapset ovat taiteellisessa kehityksessään pääsääntöisesti kaava-asteella, mutta toiset alussa ja toiset pidemmällä. Merkkejä alkavasta realismista (jengi-ikä 9 – 12 - vuotiaana) on esimerkiksi maata kuvaavan perusviivan muuttuminen pinnaksi, jolloin henkilöt eivät enää seiso vain perusviivan päällä. Tämä näkyy esimerkiksi kuvasta (liite 3), jossa keltalapasinen tonttu ei tosin tavoitteen mukaisesti liiku, mutta on muista töistä poiketen kuvattu etuviistosta ja sarjakuvamaisesti. Vygotskyn (1982) lähikehityksen vyöhykkeen teorian mukaan opetuksen olisi suuntauduttava tiedollisen toiminnan tasolle tai alueelle, jolla oppija pystyy toimimaan tuettuna, mutta ei vielä itsenäisesti (von Wright 1993, 14 – 16). Tämän perusteella liikkeen kuvaaminen olisi voinut onnistua, jos sille sopiva kuvallisen kehityksen vaihe olisi ollut riittävän lähellä saavutettavaksi.

Kaikki liikkumattomuus tonttujen kuvissa ei johtunut vaikeuksista liikkeen kuvaamisessa. Monen melko jäykän tontun piirtäjä oli täysin tyytyväinen tonttunsa liikkuvuuteen, koska liikkua voi muutenkin kuin juosten. Töiden yhteisessä tarkastelussa keskityttiinkin erilaisten liikkumistapojen huomaamiseen ja arvostamiseen, sillä lasten mielestä tontun tärkeisiin taitoihin kuuluu myös hiljaa hiipiminen ja kuunteleminen.

Myötätunto tonttua kohtaan, auttamishalu ja aiheen läheisyys oman asuinalueen mainitsemisen kautta lisäsivät lasten sitoutumista työhön. Nekin, joilla oli välillä hankaluuksia piirtämisessä tekivät tonttunsa valmiiksi. Ponnistelu vei kui-

tenkin voimia ja vähensi heidän tekemiensä kuvien yksityiskohtia. Kaikki tontut saivat uuden nimen ja iloisen ilmeen. Marin tontun suu on leveässä hymyssä. Sakeassa lumipyryssä seisovan tontun Mari kertoo heiluttavan toisille tontuille. Marin ja vierustoverin tontut ovat suurikokoisia, seisovat paikoillaan kädet kohotettuina ja katsovat samaan suuntaan. Yksityiskohdiksi molemmat ovat valinneet kulkuset ja violettia askarteluhuopaa lapasiin. Mari ei myöntänyt ottaneensa vierustoveristaan mallia ainakaan tietoisesti, yhtä hyvin vierustoveri oli voinut saada vaikutteita Marin työstä. Viimeistelyvaiheessa tontut saivat yksilöllisyyttä, sillä Mari piirsi lunta ja sakean lumipyryn, kun taas toinen tyttö lisäsi yksityiskohtia itse tonttuun.

9.4 "Joulu tuoksuu ja maistuu" Hajuaisti ja makuaisti (näkö, tunto).

Neljäs kuvataiteen kaksoistunti pidettiin aamun ja iltapäivän ryhmätunneilla viimeisellä kokonaisella kouluviikolla ennen joulua. Kolmiulotteisen työskentelyn materiaalina oli pullataikina. Tunnit pidettiin erillisessä alkuopetusluokassa, missä oli leipomisessa tarvittavaa välineistöä ja kaksi uunia.

Tunnin sisältö:
- mausteiden tunnistaminen haistelemalla ja maistelemalla
- keskustelu
- mallin mukaan muotoileminen
- omien mallien keksiminen
- valmiiden tuotosten arviointi

9.4.1 Mausteiden tunnistaminen

Jouluisia mausteita eli kanelia, piparkakkumaustetta, kokonaisia neilikoita ja kardemummaa tutkittiin haistelemalla ja maistelemalla. Lapset pyrkivät tunnistamaan mausteet ensin pelkän hajuaistina avulla siten, että jokainen sai vuorollaan haistella, mutta arvauksia sai esittää vasta, kun kaikki olivat valmiita arvaamaan. Halukkaat saivat myös maistaa näytteitä.

Maustepurkit pidettiin haistelun aikana piilossa, jottei ulkonäkö tai etiketti paljastanut sisältöä. Lapsille kerrottiin, että tunnistettavat tuoksut liittyvät jouluun.

Silti tuntemattoman aineen haistamiseen suhtauduttiin hieman varauksella.

"Onko pakko haistaa sitä?"

Varsinkin ryhmän kahden ensimmäisen lapsen nuuhkaisut olivat nopeita ja varovaisia. Muut lapset olivat jo rohkeampia tarkkailtuaan ensimmäisten reaktioita ja huomattuaan, etteivät tuoksut ilmeisesti ole epämiellyttäviä.

"Anna määkin haistan!"

Kaneli tunnistettiin nopeimmin. Jo ensimmäinen haistelija nosti innokkaana kätensä pystyyn haluten kertoa vastauksen. Kaneli toi lapsille mieleen korvapuustit ja riisipuuron. Kanelia halusivat maistaa kaikki.

Piparkakkumauste nimettiin piparkakun tuoksuksi ja sekin tunnistettiin molemmissa ryhmissä jo tuoksusta. Lapsia piti muistuttaa, ettei mausteen nimeä saa paljastaa ennen kuin kaikki ovat saaneet haistaa. Jokaisen lapsen piti saada mahdollisuus yrittää tunnistusta omien aistimuksiensa perusteella. Aamuryhmässä yksi lapsista piti kättä suunsa edessä varmistaakseen, ettei vahingossa paljasta tietojaan. Tämä toimi samalla muistutuksena toisillekin. Maistamiseen suhtauduttiin hieman epäilevämmin kuin kanelin kohdalla.

" Anna ihan ihan pikkusen vaan".

Kokonaiset neilikat olivat hankalimpia tunnistettavia. Niitä ei tunnettu tuoksun, maun tai ulkonäön perusteella.

"Mitä roskia noi on?"

Kun vihjeeksi annettiin kinkun koristelu ja kukan nimi, mausteenkin nimi löytyi. Kaikki lapset eivät halunneet maistaa neilikkaa ja maistajatkin ottivat vain pieniä muruja.

Kardemumma tuoksui tutulta, mutta tunnistettiin kummassakin ryhmässä vasta, kun maustetta sai katsoa ja maistaa. Maku toi mieleen pullan ja viimein mausteen nimenkin, joka oli kolmelle lapselle ennestään tuntematon.

Kaikkien mausteiden makuja kuvailtiin lähinnä hyväksi tai pahaksi tai kerrottiin mikä ruoka mausteesta tulee mieleen. Jokaisen mausteen kohdalla muisteltiin kyseisen aineen käyttökohteita jouluisessa ruokapöydässä. Lapset kertoivat lisäksi omista mieluisista joulutuoksuistaan ja herkuistaan. Mainituksi tuli jouluisia ruokia ja leivonnaisia, joulukuusi ja joulukukat. Joillakin tosin allergiat estivät kuusen ja kukkien tuoksuista nauttimisen. Piparkakkuja oli leivottu jo monessa kodissa.

"Musta piparit tuoksuu ihanalle. Ja maistuu, kun syön aina ne valkoset koristeet ensin"

9.4.2 Taikinataiteilu

Lapset työskentelivät ryhmätunneilla, joten paikalla oli vain 7-8 oppilasta kerrallaan. Ryhmälle oli tehty valmiiksi litran pullataikina, joka kohottuaan täytti yli puolet ämpäristä. Kukaan lapsista ei ollut allerginen leivonnassa tarvittaville aineksille. Ensin tutkittiin yhdessä perinteisten joulupullien mallipiirroksia ja mietittiin miten niiden nimet liittyvät jouluun. Lucian kruunun, kapalolapsen, jouluporsaan ja pukinsarvien yhteys jouluaikaan keksittiin helposti.

Suulliset ohjeet:

1. Jokainen saa yhtä suuren palan taikinaa
2. Leivo taikinasta sormen vahvuisia tankoja
3. Muotoile ainakin yksi pulla perinteisen mallin mukaan.
4. Keksi omia jouluisia pullamalleja.
5. Koristele kirsikoilla tai rusinoilla (tai molemmilla)
6. Raesokeri vasta kohotuksen ja voitelun jälkeen.

Lapsille näytettiin, miten taikinasta saa leivottua ohuita tankoja. Perinteisten joulupullien piirrosmallit olivat esillä pöydällä ja lapset tekivät ainakin yhden pullistaan tällaisen mallin mukaan (kuva liitteessä 4). Kaksiulotteisen piirretyn mallin muuttaminen kolmiulotteiseksi pullaksi onnistui kaikilta. Taikinaa oli varattu niin runsaasti, että jokaisella oli mahdollisuus muotoilla monta pullaa. Paistamista varten oli käytössä kaksi uunia ja Sari-opettajan avustuksella pullat valmistuivat nopeasti. Omat leivonnaiset löytyivät helposti, sillä oppilaan nimi oli kirjoitettu

leivinpaperiin.

Lasten omien luomusten joukosta löytyi mm. eläimiä, lumiukkoja, korvapuusteja ja sekä jo tonttupiirroksissakin esiintynyt Tähtien sota -elokuvasta tuttu rakettireki! Perinteiset mallit olivat kaikki yhtä suosittuja. Jopa suuritöisiä Lucian kruunuja syntyi monta kappaletta, koska leipominen osui juuri Lucian päivälle. Keskustelu oli vilkasta, kun omaa ja toisten leipomuksia arvioitiin ja ideoita vaihdettiin.

"Teitkö sä ton monesta palasta vai yhestä?"
" Mä tein ekana noita pötköjä ja tän pitkän siihen päälle":

"Mulla on pulla-nalle ja tossa on tän kaveri! Näistä tulee aika pulleita".
Mari: "Tää kaveri on mun tekemä. Nää menee paistumaan vierekkäin".

"Mä voin kyllä ottaa, jos sulla on liikaa taikinaa."
"Ei, kun mä haluun vielä tehä":

9.4.3 Aistienvarainen arviointi

Teosten arviointia odotettiin innokkaasti. Myös arviointi, kuten tehtävään virittäytyminenkin, perustui haju- ja makuaistin käyttöön. Pullat tuoksuivat lämpimältä, joululta, makealta ja tietenkin pullalta! Ne maistuivat hyvältä, makealta, pehmeältä, tuoreelta ja jouluiselta. Myös tunnin alussa arvuuteltu kardemumma tunnistettiin.

"On tätä ollu meillä kotonakin pullassa".

Leipomusten ulkonäkö kiinnosti myös kovasti jo senkin takia, että kohotus ja paistaminen muuttavat sekä muotoa että väriä. Taiteilijat olivat poikkeuksetta tyytyväisiä aikaansaannoksiinsa.

"Vähän hienoja tuli. Kato miten tää on kasvanu!"
" Hirveen kuuma, mutta mä haluun ottaa sen jo".

Kaikki mitä ei jaksettu syödä, pussitettiin kotiin vietäväksi. Joidenkin lasten vanhemmat kertoivat Sari-opettajalle, että lasten innostuksen vuoksi pullaa oli lei-

vottu myös kotona.

9.4.4 Prosessin arviointi

Tämä kuvataiteen kaksoistunti oli ajateltu sijoitettavaksi Kolbin (1984) malliin siten, että aistihavainnot ja niiden virittämät mielikuvat vastaisivat ensimmäistä ja toista vaihetta. Kolmannen vaiheen abstrakti käsitteellistäminen tapahtuisi mausteista, joulusta ja leipomisesta keskustelemalla ja leipominen olisi neljänteen vaiheeseen kuuluvaa aktiivista toimintaa. Kolbin mallin vaiheet voi löytää ongelman ratkaisemista vaativista tunnin eri osista selvemmin kuin koko kaksoistunnista. Kokonaisuus onkin monen "Kolbin kierroksen" yhdistelmä.

Mausteiden tunnistaminen. Kolbin mallin ensimmäiseen vaiheeseen liittyviä omakohtaisia, ilman käsitteellistämistä vastaanotettuja kokemuksia lapset saivat mausteita haistelemalla ja maistelemalla. Goldsteinin (1996) mukaan perushajuja ihminen tunnistaa noin 1000, mutta perusmakuja vain neljä. Suuri osa makuelämyksestä onkin tuoksun ansiota. (Goldstein 1996, 534 – 535.) Toinen vaihe pohdiskelevine havaintoineen ja mielleyhtymineen seurasi elämystä ja vaati saman tien kolmannen vaiheen tietoista ajattelua, jotta ongelma voitaisiin ratkaista eli mauste tunnistaa.

Lapsille kerrottiin, että haisteltavat aineet ovat jouluun liittyviä mausteita. Tällä pyrittiin pienentämään piilossa pidetyn mausteen haistamiseen liittyviä ennakkoluuloja. Silti varsinkin ensimmäiset haistelijat suhtautuivat tehtävään hieman epäluuloisesti toimien nopeasti ja varovasti. Muut seurasivat tarkasti heidän reaktioitaan, muodostaen omia ennakkokäsityksiään siitä, onko tuoksu miellyttävä vai epämiellyttävä. Lapset istuivat pyöreän pöydän ympärillä, joten haistelukierros oli yhtä luonteva aloittaa kenestä tahansa lapsesta. Mari ei halunnut olla ensimmäinen. Uusissa tilanteissa hänelle onkin luonteenomaista seurata ensin toisten reaktioita, ennen kuin liittyy mukaan. Elämys olisi ollut omakohtaisempi, jos lapset olisivat sulkeneet silmänsä haistelukierroksen ajaksi. Tällöin he olisivat keskittyneet paremmin omaan aistimukseensa toisten reaktioita tarkkailematta. Maistamalla vahvistettiin tunnistus (kaneli ja piparkakkumauste) tai saatiin tarpeellista lisätietoa (kardemumma). Kokonaisen neilikan tunnistus vaati esimerkkejä käyttökohteista, mutta lopulta lapset tunnistivat senkin. Ennakkoluuloisia oltiin vain neilikan maistamista kohtaan. Se ei lasten mielestä näyttänyt syötäväk-

si kelpaavalta, vaan roskalta. Maistaminen oli vapaehtoista ja maustetta sai omalle kämmenelleen.

Taikinataiteilu. Leipomisvaihe aloitettiin tutustumalla perinteisiin joulupullamalleihin, jotka oli piirretty A4 kokoisille papereille. Mallit oli valittu siten, että mukana oli sekä yksinkertaisia että monimutkaisempia. Kaikki olivat kuitenkin lapsen taidoilla toteutettavissa. Taikina oli tehty ja kohotettu valmiiksi molemmille ryhmille, sillä näin varmistettiin leipomisen ja arvioinnin kiireettömyys.

Leipomisvaiheen elämykseltä vaikutti hetki, jolloin lapsi sai käsiinsä taikinaa. Taikinaa haisteltiin, maisteltiin ja tunnusteltiin elämyksen ja mielikuvien kietoutuessa toisiinsa.

"Ihanan tahmeeta. Tän vois syödä kokonaan heti".

Lapsi tarvitsee jo yksinkertaisenkin kohteen kuvaamiseen monenlaisia taitoja. Hänen täytyy kyetä erittelemään ja yhdistelemään näköhavaintoa sekä luomaan rakenteellisia vastaavuuksia mallin ja materiaalin välille. Tarvitaan lisäksi käden ja silmän yhteistyötä sekä tietoa materiaalin mahdollisuuksista ja rajoituksista. (Salminen 1994, 38 – 39.) Leipomisvaiheen tietoisesti pohdittavaksi ongelmaksi nousi miten saada perinteinen pulla näyttämään kuvan mallilta ja oma luomus omalta mielikuvalta. Satunnaisesti esiintyi myös ongelmia taikinan tarttumisesta pöytään ja liian ohuiksi leivotuista taikinapaloista. Koska taikinaa oli runsaasti kaikki leipoivat sekä monta perinteistä että monta oman mallin mukaista pullaa, jolloin oli mahdollista kokeilla erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja.

"Se ensimmäinen ei oo niin hyvä kun tää toinen"

9.4.5 Tuotosten arviointi

Arviointivaiheen elämyksellisyys perustui makuaistimukseen ja sen vahvistajana toimivaan tuoksuun (kuva liitteessä 4). Valmiita pullia katseltiin ja haisteltiin innokkaasti, mutta maku oli lasten mielestä tärkein. Maistelu oli arviointivaiheessa sekä elämys että vaiheen aktiivinen toiminta. Keskustelu jäi lyhyeksi makujen ja tuoksujen luetteluksi, sillä innolla odotettu pullan syöminen ja lopuksi myös kotiin viemisten pakkaaminen vei lasten mielenkiinnon kokonaan.

Tavoitteen mukaan jokainen käytti sekä perinteisiä että itse keksittyjä malleja. Työt aloitettiin ripeästi eikä keskeneräisiä tuotoksia jäänyt keneltäkään. Työn merkityksellisyyden ja siihen sitoutumisen tärkein motiivi lienee ollut se, että omat tuotokset saa syödä itse. Aistihavainnot mausteista ja taikinasta olivat osaltaan antamassa uusia näkökulmia niin jouluun ja leipomiseen kuin muotoilun moniin mahdollisuuksiin. Savi ja muut massat ovat lapsille mieleistä, mutta leipomisen elämyksellisyys maistamisineen tuo uuden ulottuvuuden taiteiluun.

10 POHDINTA

10.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena oli havainnoida peruskoulun 2.- luokalle suunnitellussa opetuskokeilussa, mikä yhteys kuvataidetuntien alussa tehdyillä monipuolisilla aistihavainnoilla on työskentelyyn ja kuvallisiin tuotoksiin. Havainnoinnin pääpaino oli tunnin prosessissa, johon kuului aistihavaintojen tekeminen ja pohtiminen, havainnoista keskusteleminen ja niiden pohjalta työskenteleminen sekä arviointikeskustelu. Tärkein havainnoinnin kohde oli lasten toiminta eli mitä lapset sanoivat ja tekivät prosessin aikana. Tuntien runkona käytettiin Kolbin (1984)) kokemuksellisen oppimisen mallia Inkeri Savan (1992) kuvataiteellisin sovelluksin ja mallin neljä vaihetta pyrittiin löytämään oppituntien prosessista. Mallissa oppimisen alkuna pidetään juuri aistihavaintojen kautta saatavia omakohtaisia kokemuksia ja elämyksiä, joista keskustellaan ja joiden pohjalta työskennellään. Tuntien sisältöjen ja työtapojen valinnan taustalla olivat Piaget'n kognitiivisen kehityksen vaiheiden teoria ja Lowenfeldin luokitus lapsen taiteellisen kehityksen vaiheista. Tunnit sijoittuivat marras-joulukuulle, joten aiheetkin olivat talvisia ja jouluisia.

10.2 Huomioita ja arvioita tutkimuksesta

Neljän peräkkäisen viikon aikana lapset ehtivät tottua aistihavaintopohjaiseen työtapaan. Kaksoistunti oli sopivan mittainen aika yhteen kuvataidekertaan, sillä sen aikana ehdittiin havainnoida, keskustella, työskennellä ja (ensimmäistä kertaa lukuun ottamatta) arvioida kiireettömästi. Sadunomaiset ja ajankohtaan (talvi, joulu) liittyvät aiheet kiinnostivat 2.-luokkalaisia. Erityisesti tonttu, joka seikkaili lasten kotinurkilla, tuntui heistä läheiseltä. Työskentelyn ohjeistuksen tarkka etukäteispohdinta oli kannattavaa, sillä tarkkojen ja yksiselitteisten ohjeiden avulla lapset pääsivät nopeasti toteuttamaan ideoitaan.

Tunnit aloitettiin aistihavaintoja tekemällä, jolloin lapsille muodostui aiheesta omia kokemuksia ja mielikuvia. Omat kokemukset lisäävät asioiden merkityksellisyyttä ja tärkeiltä tuntuville asioille uhrataan enemmän aikaa ja

ajatuksia. Lapset työskentelivätkin motivoituneesti, mikä näkyi ainakin aloittamisen helppoutena, keskittymisenä kuvan tekemiseen ja sitoutumisena työn valmiiksi saamiseen. Lapset eivät halunneet pitää välitunteja kaksoistuntien keskellä, koska juuri aloitettua kuvien tekemistä ei haluttu keskeyttää. Työhön sitoutumista osoitti myös se, että kaikki työt tehtiin valmiiksi ja niiden arviointiin osallistuttiin aktiivisesti. Nekin oppilaat, joilla työhön liittyvien ongelmien ratkaiseminen tuotti vaikeuksia, jaksoivat loppuun saakka.

Havainnostaan ja niiden pohdinnasta lapset saivat aineksia kuvan tekemiseen. Aistihavaintojen vaikutuksen tarkka arvioiminen lasten tuotoksista vaatisi vertailukohdaksi kuvia, jotka on tehty ilman edeltäviä aistihavaintoja. Lasten tekemät kuvat olivat osa koko prosessia. Vain pieni osa lapsen mielessä liikkuneista kuvista ja ajatuksista päätyi paperille - tai taikinaan. Selvimmin aistihavainnot näkyivät musiikista maalatuissa kuvissa, joista lapset pystyivät kertomaan esimerkiksi tumman värin alkuperäksi kappaleen matalat sävelet. Omasta liikkumisesta ja taiteilijan keinoista kuvata liikettä tehdyt havainnot puolestaan näkyivät lasten töissä odotettua vähemmän. Kuvallisessa kehityksessään vahvasti kaava-asteella olevat lapset pyrkivät säilyttämään totutun jäykän ihmismallin. Mahdollisesti tunnista jäi heidän muistiinsa tietoa, joka tukee liikkeen kuvaamista sitten, kun kehityksen vaihe on sille otollinen. Lapset vaikuttivat kuitenkin tyytyväisiltä tuotoksiinsa ja esittelivät niitä mielellään.

Havaintoja pohdittiin keskusteluissa, joihin kaikki osallistuivat ainakin kuuntelemalla. Aistihavainnoista kannattaa keskustella heti havainnoinnin jälkeen, jotta havainnot eivät ehtisi unohtua tai peittyä muihin havaintoihin. Se, miten kaikki lapset ehtisivät ja uskaltaisivat sanallistaa havaintojaan, vaatii pohdintaa. Jos oppilaita on paljon ei ole mielekästä käyttää joka kerta aikaa kaikkien oppilaiden peräkkäisiin puheenvuoroihin. Tällöin muilla on liikaa hiljaista odottamista ja aikaa omalle tekemiselle jää liian vähän. Yksi mahdollisuus olisi, että oppilaat keskustelevat pareittain tai pienryhmissä, joita opettaja kiertää kuuntelemassa tai eri kerroilla keskityttäisiin syvällisemmin yhden pienryhmän havaintoihin.

Havainnointi oli sopiva tutkimusmenetelmä, koska sen avulla saatiin suoraa tietoa todellisista tilanteista. Havainnointi olisi ollut tehokkaampaa ja tarkempaa, mikäli sitä olisi täydennetty videoimalla oppitunteja tai nauhoittamalla keskusteluja. Tutun havainnoijan osallistuminen ei häirinnyt tai muuttanut tilan-

netta, mutta havaintojen kirjaaminen ja tunnin ohjaaminen oli työläs yhdistelmä, jossa tehtävät veivät aikaa toinen toisiltaan. Tutkimuksen kannalta kiinnostavia asioita jäi varmasti huomaamatta ja kirjaamatta. Ne havainnot, jotka ehti kirjata vasta tunnin jälkeen, saattoivat viivytyksen takia muuntua.

Alun perin oli tarkoitus havainnoida ja analysoida useita lapsia yksilöllisemmin, myös heidän oppimistyylejään Kolbin luokituksen perusteella. Se olisi kuitenkin vaatinut paljon enemmän aikaa, opetustunteja ja tietoa jokaisesta lapsesta. Mari valikoitui yksilöllisemmin tarkkailtavaksi, koska hänen oppimistaan olin seurannut säännöllisesti jo koko ensimmäisen luokan ajan.

Kolbin malli tunnin runkona selkeytti suunnittelua ja ohjasi huomioimaan oppimisprosessin eri vaiheet niin suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinnissakin. Koska mallin vaiheet liittyvät eri oppimistyyleihin ja malli mahdollistaa erilaisten oppijoiden tarpeiden huomioimisen. Suunnitteluvaiheessa Kolbin malli toimi koko kuvataiteen kaksoistunnin runkona. Tunteja analysoitaessa kävi ilmi, että mallin vaiheet löytyivät jossain muodossa kaikista tuntien ongelmanratkaisutilanteista. Prosessi ei ollutkaan yksi suuri kehä, vaan pikemminkin toisiaan seuraavia pieniä spiraaleita, joissa edellisen ratkaisuvaihe tuotti uusia kokemuksia ja uuden alun.

10.3 Tulevaisuudennäkymiä

Luokanopettajan työssä haluan säilyttää elämyksellisyyden ja sadunomaisuuden piirteitä, sillä ne innostavat pientä ja isompaakin oppijaa tutkimaan ja pohtimaan itseään ja ympäristöään. Tässä tutkimuksessa mietin vielä loppumetreilläkin työni perimmäistä tarkoitusta ja tutkittavia ongelmien tarkkaa muotoilua. Mahdollisissa tulevissa kokeiluissa ja tutkimuksissa pyrin entistä yksityiskohtaisempiin ja tarkempiin tuloksiin, mikä vaatii päättäväistä tutkimustehtävän ja –ongelmien rajaamista jo suunnitteluvaiheessa.

Lapset oppivat moniaistimuksellisesti eli aistihavainnot tukevat toisiaan. Kun aistien käyttäminen ja havaintokyky harjaantuvat, saadaan tarkempaa tietoa sekä omasta itsestä että ympäröivästä maailmasta. Tarkka havainnointikyky on tarpeen kaikessa oppimisessa ja muuallakin kuin kouluelämässä. Varsinkin ensimmäisten kouluvuosien aikana (usein myöhemminkin) opitaan tehokkaimmin itse kokemalla, havainnoimalla ja tekemällä. Taito- ja taideaineiden opetus on

toiminnallista. Aistihavaintojen tekeminen ja pohtiminen liittyvät luontevasti mukaan. Opettajalle haasteellisempaa on oppia soveltamaan aistihavaintopohjaista työskentelyä entistä enemmän muihinkin oppiaineisiin. Opetuskokeiluluokassa liitin kuvataidetunnit äidinkieleen siten, että lapset kirjoittivat aiheista tarinoita. Luokanopettajana voin suunnitella valitsemani teeman ympärille muitakin oppiaineita koskevia laajempia kokonaisuuksia, jossa aistihavainnot, pohdinta, keskustelu ja työskentely seuraavat toisiaan joustavasti oppilaiden tarpeet huomioiden.

LÄHTEET

Arajärvi, T. 1989. Tasapainoinen lapsuus. "Elämänkoulussa". Porvoo: WSOY.

Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. s. 13 - 82 teoksessa Vasta, R. (toim.) 1997. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.

Beilin, H. 1997. Piaget'n teoria. s. 109 - 160 teoksessa Vasta, R. (toim.) 1997. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.

Boone, D. R. & Plante, E. 1993. Human communication and its disorders. New Jersey: Prentice-Hall.

Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (toim.) 1993. Using Experience for Learning. Bury St Edmunds, Suffolk: St Edmunds Press Ltd.

Cohen, L. B. & Salapatek, P. 1975. Infant perception: from sensation to cognition. Volume II. Perception of space, speech and sound. The child psychology series. New York: Academic press, INC.

Eisner, W. E. 1972. Educating artistic vision. New York: Macmillan Publishing Co.

Eskelä – Tuomisto. L. 1988. Värejä ja valoja. Maalaaminen osana lasten taidekasvatusta. Mannerheimin Lastensuojeluliitto P 21. Porvoo: WSOY.

Goldstein, E .B., 1996. Sensation and perception. Pacific Grove: Brooks / Cole Publishing company.

Goodfriend, R. E., 1972. Power in perception for the young child. A comprehensive program for the development of pre-reading visual perceptual skills. NewYork: Teachers college press.

Grönholm, I. (toim.) 1995. Kuvien maailma. Suuntana oppimiskeskus 12. Opetushallitus.

Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hall, E. & Hall, C. 1988. Human relations in education. London: Routledge.

Harinen, U., & Karkela, E. 1987. Minä kasvan. Kasvuikäisen fyysinen kehitys ja sen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hassi, M., 1994. Taide- ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus. Teoksessa Surakka, T. (toim.)1994. Lapsi keksii maailman uudelleen. Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen Kuntaliiton painatuskeskus.

Heikkinen, R. 1985. Nyt minä piirrän. Kokemuksia lasten kuvataideopetuksesta. Espoo: Weilin+Göös.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kauppinen H. & Wilson, B. 1981. Kuvaamataidon didaktiikka. Keuruu: Otava.

Kolb, D. A. 1984. Experimental learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs. N.J. Prentice-Hall.

Lehtinen, U., Haapala, M. & Dahlström, R .- M. 1993. Aistien avulla oppimaan. Lähestymistapoja vaikeasti monivammaisten henkilöiden kehityksen tukemiseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Leino, A. – L. & Leino , J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummerus.

Lester, P.M. 1995. Visual communication. Images with messages. Belmont: Wadsworth Publishing company.

Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. 1975. Creative and mental growth New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Lummelahti, L. 1993. Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Mantere, M. – H. 1996. Opettajana ja terapeuttina. Kuvataideterapia heijastuspintana. Teoksessa Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) 1996. Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Jyväskylä: Gummerus.

Mulligan, J. 1993. Activating Internal processes in Experiential Learning. Teoksessa Boud, D. & Cohen, R. & Walker, D. (toim.) 1993. Using Experience for Learning. Bury St Edmunds, Suffolk: St Edmunds Press Ltd.

Outinen, K. 1995. Ala-asteen oppilaiden ihmispiirustusten visuaaliset laatuominaisuudet. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 145. Helsinki: Yliopistopaino.

Pallasmaa, J. 1996. Mielikuvituksen todellisuus ja aistillinen ajattelu. Teoksessa Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) 1996. Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Jyväskylä: Gummerus.

Parsons, M. J. 1987. How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience. New York: Cambridge University Press.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Piaget, J. 1972. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.

Piironen, L. 1995. Leikissä taiteen ainekset. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) 1995. Kuvien maailma. Suuntana oppimiskeskus 12. Opetushallitus.

Prashing, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyylit ja oppiminen. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy.

Räsänen, M. 1995. Kuvasta kokemukseksi - eräs näkökulma taidekuvan tarkasteluun. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) 1995. Kuvien maailma. Suuntana oppimiskeskus 12. Opetushallitus

Salminen, A. 1994. Varhaislapsuuden kuvat. Teoksessa Surakka, T. (toim.) 1994. Lapsi keksii maailman uudelleen. –Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen Kuntaliiton painatuskeskus.

Salminen, A. 1996. Kuva ja näkeminen. Teoksessa Piironen, L. & Salminen A. (toim.)1996. Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Jyväskylä: Gummerus

Sava, I. 1992. Kokemus opetuksen ja sen tutkimuksen lähtökohtana. Stylus 1.

Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.

Tarkka, M. 1996. Tietokoneesta taitokoneeksi. Teoksessa Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Jyväskylä: Gummerus

Tiirola-Santala, L. & Hassi, M. & Heinonen, M. 1991. Näyt. Taide- ja ympäristökasvatus. Porvoo: WSOY.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 – 6) 387 – 398.

Töyssy, S. 1995. Viestintäkasvatus kuviksessa. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) 1995. Kuvien maailma. Suuntana oppimiskeskus 12. Opetushallitus

Töyssy, S. 1996. Kuvaamataito nykykoulussa. Teoksessa Piironen, L & Salminen, A. (toim.) 1996. Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Jyväskylä: Gummerus.

Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen, P. 1999. Kuvataide. Visuaalisen kulttuurin käsikirja. Porvoo: WSOY

Vasta, R. (toim.) 1997. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.

von Wright, J. 1993. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Opetushallitus

Wood, D 1998. How Children Think and Learn: the social context of cognitive development. 2nd Edition. Oxford: Blackwell.

Liite 1. "Koti kuoren alla"

Kesällä, auringon lämmittäessä kylkiä, Mauri Mönkiäinen oli kellinyt lehdellä haukaten välipalaa milloin mieli teki. Syksyn viimat veivät lehdet mennessään, joten Maurin oli aika vetäytyä talvilevolle.Se mönki pitkin puun runkoa miettien: "Tällaisen rosoisen kuoren alta voisin löytää itselleni hyvän suojapaikan talven tuulilta ja tuiskuilta". Kuoren raosta Mauri puikahti kuoren alle. Paras vähän katsella ympärilleen, jota paras mahdollinen paikka löytyy. Mauri kaiveli aikansa kiemuraisia käytäviään kohdaten milloin mitäkin mönkiäisiä samalla asialla.Löydettyään viimein sopivan paikan, Mauri kellahti uupuneena, mutta tyytyväisenä lepäämään. Pian ei kuulunut kuin pientä unen tuhinaa.....

Kaapin oveen kiinnitetyt työt muodostivat rungon, jonka pinnan alta löytyi käytäviä asukkaineen.

Liite 2. " Suomi väreinä ja kuvina"

Maalaukset ja piirrokset liimattiin isoon yhteiseen karttaan.

Liite 3. "Tönkkö-tonttu"

Tontut Vikkelä ja Vilkas palasivat posket punaisina tiedusteluretkeltään Jyväskylästä. Joulupukki oli lähettänyt heidät sinne tarkistamaan viime hetken kiltteystilannetta.

- No niin tontut. Mikäs oli tilanne Jyväskylässä? Ehdittekö kurkistaa sisään kaikista niistä ikkunoista, joista pitikin? Vikkelä kerrohan olivatko Mattilanpellon lapset kilttejä ja auttavaisia?

Kilttejä olivat ja ahkeria myös touhusi Vikkelä. Siellä autettiin äitiä ja isää jouluvalmisteluissa.

Joulupukin pajan kiire ja tohina alkoi jo paljon ennen auringonnousua. Oikeastaan se ei nyt kiireisimpään aikaan juuri ehtinyt yöksi hiljentyäkään, kun kaikki piti saada ajoissa valmiiksi.

- Pikkuveljiä ja siskojakin hoidettiin ihan pyytämättä.
- Sehän oli mukava kuulla! Entäs Vilkas. Jaksavatko Kuokkalan suunnan lapset vielä opiskella, vai joko ovat pitkästä syksystä väsyneet?
- Voi joulupukki! Innostui Vilkas. Niin ovat lapset sielläpäin reippaita, että kaikki läksyt luetaan tarkasti ja vielä muitakin kirjoja lisäksi. Kiltisti jaksavat lapset joulua odottaa.
- Hienoa, hienoa. Mutta eikös jonkun pitänyt olla tirkistelemässä Viitaniemenkin ikkunoista. Kukas teillä oli kolmantena mukana.....? Ei kai vain.....?

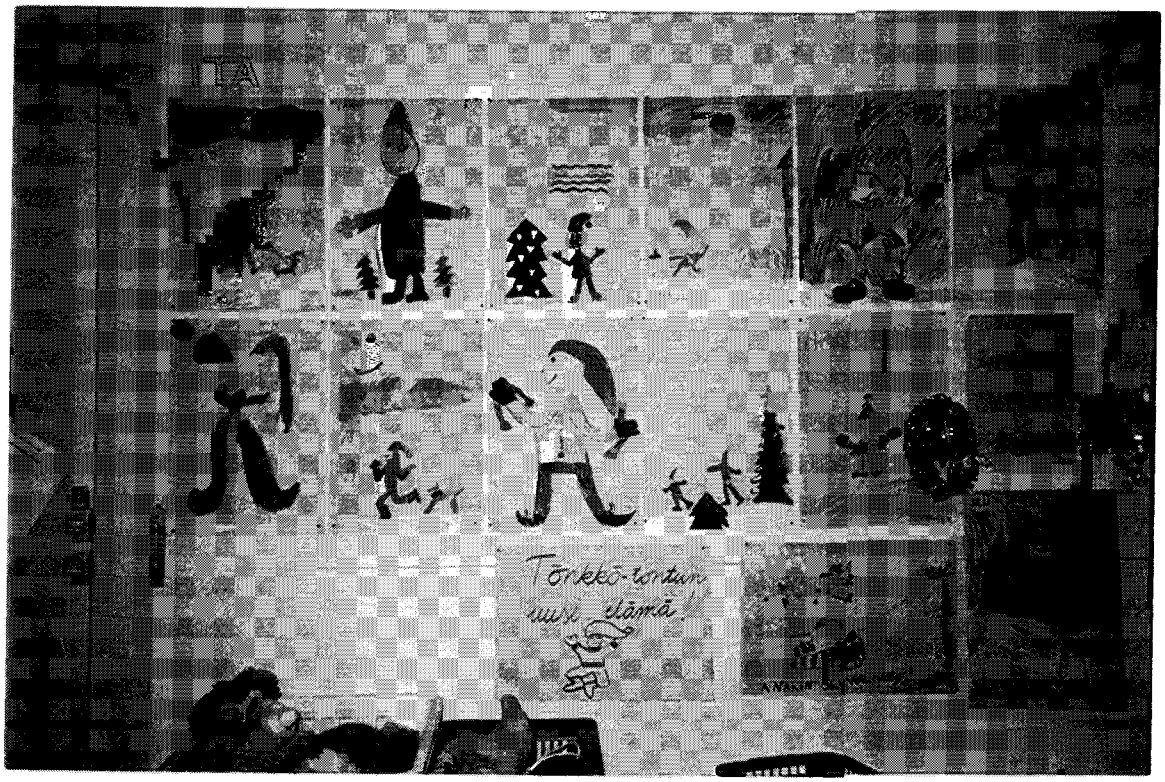
Samassa kuului ulkoa kovaa ryminää. Aivan kuin joku olisi hiihtänyt suksilla päin seinää. Kohta ovesta kellahti sisään tonttu, joka jäi jalat ja kädet suorina makaamaan keskelle tuvan lattiaa.

- Tönkkö-poikaseni, huokasi joulupukki. Minä tässä juuri pohdinkin, että sinäköhän se sieltä tuot raporttia Jyväskylän Viitaniemestä. Mitä sinulla on kerrottavana?

Tönkkö oli hetken hiljaa. Sitten hän alkoi nyyhkyttää ja pian nyyhkytys paisui mahtavaksi ulinaksi.

(jatkuu)

- Rauhoitu tonttuseni, puheli joulupukki. Kerrohan mikä mieltäsi oikein painaa?
- Minä en saanut selville yhtään mitään, nyyhki Tönkkö. Minä en nähnyt sisään ikkunoista, koska en näillä jäykillä jaloillani päässyt kiipeämään ikkunan lähellekään. Siellä olisi ollut monta kerrostaloa ja varsinkin se mahdottoman korkea Viitatorni! Enkä minä ehtinyt edes piiloon, kun yksi täti kävelytti koiraansa. Onneksi oli jo niin hämärää, että hän luuli minua joksikin naapurin Tiinaksi ja käski minun mennä kotiin lämmittelemään. Olin kuulemma sen näköinen kuin olisin kylmästä kohmettunut, kun seisoin siinä tumput suorina. Kotimatkalla en pysynyt toisten tonttujen tahdissa ja kun kaaduin hankeen luulin etten enää koskaan pääsisi pystyyn..... Nyyhkytys yltyi taas niin, ettei sanoista saanut selvää.
- Kyllähän sinä todellakin olet jäykkäjalkainen ja selkäinen, täytyyhän se myöntää tuumi joulupukki. Jotenkin sinuun pitäisi saada lisää liikkuvuutta, silloin mielesikin muuttuisi iloisemmaksi. Nyt tarvitaan niitä liikkuvaisia ja auttavaisia lapsia, keksi joulupukki. Heidän avullaan notkistut varmasti!
- Luuletko niin? Kysyi Tönkkö arasti.....



Liikkuvaksi piirretyt tontut saivat uudet nimet ja iloiset ilmeet.

Liite 4. "Joulu tuoksuu ja maistuu"

Ryhmätunneilla muotoiltiin sekä perinteisen mallisia pullia että omia luomuksia.

Myös arviointi perustui aistihavaintoihin