

1165/00

”NYÖKKÄYS NYKYTAITEELLE”

Kokemuksellinen taidekuvan tarkastelu ala-asteen kuvaamataidon opetuksessa

Anu Marjaana Huttunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huttunen, A: ”Nyökkäys nykyaiteelle” Kokemuksellinen taidekuvan tarkastelu ala-asteen kuvaamataidon opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tutkimukseni tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa ala-asteen kuvaamataidon opetukseen sopiva nykyaiteaiheinen opetusjakso. Tutkimustehtäväni oli analysoida toteuttamani opetusjakson toimivuutta, ja arvioida jakson edelleen kehittämistarvetta.

Opetusjakson runkona käytin Marjo Räsäsen kokemuksellista taidekuvan-tarkastelumallia. Opetusjaksoni toteutin ala-asteen kolmannen luokan yhdeksän oppilaan ryhmällä.

Tutkimusongelmat olivat seuraavat: Millainen nykyaitejakso oli toteuttaa ja miten sitä tulisi mahdollisesti edelleen kehittää?, Millaisia kokemuksia kolmasluokkalaisilla oppilaille oli opetusjaksolta? ja Miten kolmannen luokan oppilas suhtautuu nykyaiteeseen?

Tärkein tiedonkeruumenetelmä oli osallistuva havainnointi. Tämän tueksi opetuskerrat videoitiin. Lisäksi oppilaille esitettiin kyselylomakkeet jokaisen opetuskerran jälkeen. Ennen opetuksen alkua oppilaille tehtiin, heidän taidekontekstiaan kartoittava alkukysely. Jakson päätteeksi koottiin oppilaiden mielipiteitä jaksosta loppukyselyllä. Tutkimusaineistona olivat myös jaksolla tehdyt oppilastyöt.

Tulokset osoittavat nykyaite-teeman soveltuvan hyvin ala-asteen kuvaamataidon opetukseen. Räsäsen kokemuksellinen taidekuvan tarkastelumalli oli toimiva ja käyttökelpoinen tämänkaltaisen jakson toteuttamiseen. Kolmasluokkalaiset osoittautuivat monipuolisiksi ja motivoituneiksi nykyaiteen tarkastelijoiksi. Ala-asteikäisten lasten kyvystä taiteen kokemiseen, ja sitä kautta taideteosten käsittelyn hyödyllisyydestä opetuksessa on esitetty ristiriitaisia näkemyksiä kautta taidekasvatuksen historian. Tutkimuksellani otan kantaa myös tähän keskusteluun.

Keskeisiä termejä: taiteentuntemuksen opetus, nykyaide, lapsi taiteen kokijana, kokemuksellinen oppiminen.

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1 NYKYTAIDETTA TUTUKSI	6
2 MIKÄ NYKYTAIDE?	8
2.1 Mitä taide on tänään?	8
2.2 Nykytaide haastaa	10
3 MIKSI NYKYTAIDETTA ALA-ASTEEN KUVAAMATAIDON OPETUKSEEN?	13
3.1 Nykytaide osana taiteentuntemuksen opetusta	13
3.2 Taide ravintoa järjelle ja tunteelle	15
3.2.1 Taiteella tuntemaan	16
3.2.2 Taiteella ajattelemaan	18
3.3 Miten nyt taidetta?	20
4 KOKEMUKSELLINEN OPPIMISKÄSITYS TAITEEN OPETUKSEN LÄHTÖKOHTANA	23
4.1 Kokemus, oppimisen avain	24
4.1.1 Kokemuksellinen oppiminen, oman toiminnan tiedostamista	25
4.1.2 Kolbin kokemuksellisen oppimisen periaatteet	26
4.2 Taiteellinen oppimisprosessi	28
4.2.1 Kokemuksellisuuden painotus taideopetuksessa eri aikoina	29
4.2.2 Taiteellisen tiedon luonne ja transformaation tavoite	30
4.2.3 Kokemuksellinen oppimisprosessi taideopetuksessa	33
4.3 Kokemuksellisen oppimisen malli taiteen tarkastelussa	35
4.3.1 Lähtökohtia taiteen tarkastelun opettamiseen	36
4.3.2 Prosessin eteneminen vaiheittain	38
4.3.3 Taiteen tarkastelun opetuksen vaikuttavuus	40
5 LAPSI TAITEEN KOKIJANA	42
5.1 Mikä vaikuttaa taiteen kokemiseen?	42

5.2	Lapsen edellytykset taidekokemukselle	45
5.2.1	Lapsi ei ole pieni aikuinen	45
5.2.2	Sanallistamisen haaste	49
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA ONGELMAT	52
7	TUTKIMUS -VÄLINE OPETUKSEN KEHITTÄMISEEN	53
7.1	Toimintatutkimus, kohteena opetusjakso	53
7.2	Tutkijan reflektiivisyys	56
7.3	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	58
7.3.1	Osallistuva tutkija, tutkimuksensa luotettavuuden este vai tae?	59
7.3.2	Aineiston käsittely, yleistettävyys ja triangulaatio luotettavuuden näkökulmasta	60
7.3.3	Tutkimuksen raportointi luotettavuuden mittarina	61
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS - NYKYTAITEESEEN TUTUSTUMAAN	62
8.1	Jakson yleiset tavoitteet	62
8.2	Tutkimusympäristön esittely	63
8.3	Tutkimusaineiston keruu	64
8.4	Jakson suunnittelemisesta	65
8.4.1	Suunnittelun lähtökohdista	66
8.4.2	Nykytaide opetuskertojen sisältönä	68
8.4.3	Räsäsen taidekuvan tarkastelumalli opetuskertojen runkona	69
8.5	Jakson opetuskertojen kuvaus	70
8.5.1	Juhani Harrin laatikkomaailmat	71
8.5.2	Outi Heiskasen shakkilaudalla	74
8.5.3	Reijo Hukkasen romutaide	78

9 TULOKSIA - KOKEMUKSIA NYKYTAIDEJAKSOLTA	81
9.1 Nykytaidejakson arviointia	81
9.1.1 Opetuskerta Juhani Harrin pohjalta	82
9.1.2 Opetuskerrat Outi Heiskasen pohjalta	83
9.1.3 Opetuskerta Reijo Hukkasen pohjalta	86
9.1.4 Yhteenvetoa jaksolta	89
9.2 Kolmasluokkalainen nykytaiteen tarkastelijana	93
9.2.1 Oppilaiden taidekonteksti	93
9.2.2 Oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia jakson taideteoksista	95
9.2.3 Ryhmän oppilaat taiteen vastaanottajina	101
10 POHDINTAA	105
LÄHTEET	113
LIITTEET	122
Liite 1: Inari Grönholmin taiteellisen oppimisprosessin kaavio	
Liite 2: Alkukyselylomake	
Liite 3: Kyselylomake Juhani Harri -opetuskerralta	
Liite 4: Kyselylomake Outi Heiskas -opetuskerralta	
Liite 5: Kyselylomake Reijo Hukkas-opetuskerralta	
Liite 6: Kyselylomake Reijo Hukkasen teoksesta	
Liite 7: Loppukyselylomake	
Liite 8: Ryhmätyöpohjat Heiskas- ja Hukkas -opetuskerroilta	
Liite 9: Havaintopiirros ja valööriharjoitus Outi Heiskas -opetuskerralta	
Liite 10: Havaintopiirrospari Reijo Hukkasen teoksesta	
Liite 11: Juhani Harrin, Nainen rannalla & Oppilastyö, Mikon kesäinen laatikkomiljöö	
Liite 12: Outi Heiskasen, Shakki & Oppilastyö, Koko luokan shakkilauta	
Liite 13: Reijo Hukkasen, Tulihenkselit & Oppilastyö, Saanan rojuveistos	

Kun kasvaa ihmiseksi
täytyy kokeilla,
onko peltisiivet kalalokeilla,
ja minkälaisin siivin lentää
valtameren suola
ja onko muovivaahtoa
sen hurjan härän kuola.

Täytyy koetella, koskea
ja katsella ja haistella,
täytyy multaan painaa poskea
ja vettä maistella.
Silloin tietää millaisessa maailmassa täytyy asua.
Mutta kaikkea ei ehdi nähdä,
paljon ohi vilahtaa
ja joka hetki syntyy jotain
joka muuttaa maailmaa.

Ippo Tiihonen (1999, 158.)

1 NYKYTAIDETTA TUTUKSI

Motivaationi tämän tutkimuksen tekoon oli halu kehittää toimiva opetuskokonaisuus nykytaiteen käsittelyyn ala-asteella. Se on tärkeä, mutta usein laiminlyöty aihepiiri koulun kuvataidekasvatuksessa. Nykytaidetta on pidetty hankalana ilmiönä opettaa, ja siksi se on herkästi sivuutettu opetusta suunniteltaessa (Piironen 1999, 14). Itse koen sisältöalueen haastavana, mutta mielenkiintoisena.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on suunnitella, toteuttaa ja arvioida tältä pohjalta, miten onnistunut nykytaiteen opetusjakso käytännössä on. Tutkimukseni on yksi mahdollinen vastausvaihtoehto kysymykseen, miten opettaa ja hyödyntää

nykytaidetta ala-asteen opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös kehittää itseäni taidekasvattajana ja kokemuksellisen opetusmetodin käyttäjänä. Taidekäsityksissä ja nykytaiteen vastaanotossa painotetaan tällä hetkellä yleisemminkin kokijakeskeisyyttä. Olin aiemmin opiskelussani tutustunut Marjo Räsäsen kokemukselliseen taidekuvan tarkastelumalliin. Halusin kokeilla sen toimivuutta käytännössä oman taidekasvatusjakson runkona. Mielestäni menetelmä sopi etukäteen ajateltuna hyvin sovellettavaksi nykytaide-teemaan.

Tavoitteiltaan kokemuksellinen taidekuvan tarkastelumalli on saman suuntainen kuvaamataidon opetussuunnitelmien ja taidekasvatuskentän tämän hetken yleisten painotusten kanssa. Aiheeltaan nykytaidejaksoni sijoittuu kuvaamataidon taiteentuntemuksen sisältöalueeseen. Pysin opetuskokonaisuudellani osoittamaan nykytaideteeman sopivuuden ala-asteen kuvaamataidonopetukseen, ja samalla kehittää kuvaamataidonjakso, jossa on myös sisällöllisiä tavoitteita.

Kuvaamataidon opetus on ala-asteiden opetussuunnitelmissa jäänyt usein lapsipuolen asemaan suhteessa muihin aineisiin nimenomaan siksi, että sillä ei katsota olevan omia riittävän merkittäviä sisällöllisiä tavoitteita. Koulujen kuvataideopetuksessa taas taideteoksiin tutustuminen on erityisesti jäänyt paitsioon. Koska taideteoksiin tutustuminen vaikuttaa suoraan oppilaan taidesuhteen kehittämismahdollisuuksiin ja tietämykseen kuvallisesta kulttuuriperinteestä, siihen tulisi opetuksessa kiinnittää enemmän huomiota. (Gräno & Laitinen 1998, 96.) Suomessa on toistaiseksi tehty hyvin vähän tämän kaltaista tutkimusta taidekasvatuksen alalta, vaikka tarvetta varmasti olisi. Tutkimuksellani pyrin vastaamaan näihin haasteisiin.

Tutkimusprosessin aikana oli hauska havaita, kuinka saumattomasti kokemuksellisen oppimisteoria nivoutui yhteen tutkimusmetodin käyttämäni toimintatutkimuksellisen strategian kanssa. Pysin noudattamaan samoja periaatteita sekä tutkimuksen teossa että opettamisessa. Tutkimukseeni sisältyy suuri haaste ymmärryksen syventämiseen ja oman toiminnan kriittiseen arviointiin. Tällaisessa prosessissa jokainen etenee omaan tahtiinsa, eikä välttämättä koko ajan eteenpäin.

Viimekädessä tämä tutkimus onkin matka omaan taidekasvattajuuteen. Inkeri Sava (1996) on kirjoittanut, että opettajana kehittyminen edellyttää taidekasvatustradition yksilöllisten ja yhteisöllisten peruskokemusten käsittelyä. Nämä usein itsestäänselvyyksinä pidetyt ja tiedostamattomina toimintaamme vaikuttavat mallit koskevat taidetta, taidekasvatusta, lasta ja minää. (Sava 1996, 156.) Oman taidekasvatusteorian ja taidekäsityksen muodostamisen tärkeyttä korostaa myös

Tarja Pääjoki (1999). Näihin liittyvät ajatusmallit vaikuttavat hänen mukaansa opettajan työhön, tiedosti niitä tai ei. (Pääjoki 1999, 9, 20, 146.)

Omassa tutkimuksissani yritän osaltani saada lisää selvyyttä näihin taidekasvattajalle keskeisiin käsitteisiin. Teoriaosan ensimmäisessä luvussa (luku 2) pyrin tarkastelemaan taidekäsitteistä. Seuraavissa luvuissa määritän toteuttamani nykytaidejakson aihesisältöä (luku 3) ja opetusmetodia (luku 4) sekä näiden taustalla vaikuttavia taidekasvatusteorioita. Lopuksi (luku 5) lähestyn taiteenkokemista vielä lasten näkökulmasta.

2 MIKÄ NYKYTAIDE?

Taideteokset eroavat toisistaan yhtä paljon kuin linja-auton matkustajat.

Mukana ovat niin häiriköt kuin kaunottaret, hiljaiset mietiskelijät ja keskenään juttelevat toverit. Samalla kun taideteokset ovat katsottavina, ne omalla tavallaan osallistuvat vilkkaasti tai hienovaraisesti katselijan matkaan.

(Levanto 1998, 1.)

2.1 Nykytaide on kokemus

Mikä yhdistää kananluista kattokruunua, paketoitua parlamenttitaloa ja pullonkuivaustelinettä? Vastaus, tietyssä kontekstissa ne ovat kaikki olleet taideteoksia. Taideteos voi nykyään olla olemukseltaan mitä tahansa, ja nykytaiteilijat etsivät jatkuvasti uusia tapoja ilmentää ideoitaan. Mikä sitten erottaa taiteen muusta ympäristöstämme, vai erottaako mikään?

Nykytaidetta on vaikea määritellä. Sille ei ole olemassa omaa lopullista luokittelujärjestelmäänsä, samoin kuin ei ole olemassa taidetta määrittelevien ominaisuuksien joukkoakaan (Haapala & Pullinen 1998, 101; Eaton 1995, 16). Taiteen kentän jatkuva laajeneminen ja uuden etsiminen ei myöskään helpota määrittelyä. (Shusterman 1997, 25.) Nykytaide pitää sisällään yhtä hyvin videoinstallaation, kantaaottavan ympäristöteoksen kuin maisemamaalauksenkin.

Yksi tapa käsitellä kysymystä, mitä taide on, olisikin sanoa, että teoksia on yhtä monta kuin on yksilöllisiä kokemuksia. (Eaton 1995, 116.) Taiteen olemuksen määrittelyjä on tehty kuitenkin niin kauan kuin taidetta on ollut olemassa. Yksi tunnetuimmista on Georg Dickien (1990) määritelmä taideteoksen olemassaolon ehdoista. Taideteos on hänen mukaansa artefakti eli ihmisen aikaansaannos, jonka joku tai jotkut, erityisen yhteiskunnallisen instituution puolesta toimien ovat asettaneet tarkastelumme kohteeksi. Tietty artefakti voidaan asettaa asemaan, jossa se asettuu ehdolle arvostuksemme kohteeksi. (Dickie 1990, 86.)

Tällä yhteiskunnallisen instituution joukolla Dickie viittaa Arthur Danton luomaan taidemaailman käsitteeseen. Taidemaailmaan kuuluvat esimerkiksi museot, taidekauppiaat, kulttuurilautakunnat, lehdet. (Eaton 1995, 111-112.) Näillä siis on valta nostaa jokin esine taiteena esille taideyleisön arvioinnin kohteeksi.

Taiteen ympärillä käytävä keskustelu, eli taidepuhe on nimetty keinoksi määritellä ja luokitella taidetta (Routila 1986, 10). Teos on ajankohtainen kun siitä käydään arvottavaa ja luokittelevaa keskustelua. Ne asiat, joista ei puhuta eivät yllä saavuttamaan taiteen statusta (Eaton 1995, 115). Arvottavaan keskusteluun osallistuvat niin taidemaailman asiantuntijat, kriitikot, kuin tavalliset katsojatkin. Puheen avulla taiteen vastaanottaja saadaan huomaamaan asioita, joita hän ei muutoin olisi huomannut. (Eaton 1995, 113-114.)

Taiteilija Satu Kiljunen määritellyt taiteen olemusta, ”...taide ei ole objektissa tai edes välttämättä teossa, eikä se ole myöskään taiteilijan päässä ja käsityksissä siitä, mitä mieltä hän on taiteesta. Taide on se kohtaaminen, tapahtuma, joka jää teoksen ja katsojan väliin.” (Kiljunen 1997, 54.)

Hän on määrittelyssään kiteyttänyt hyvin sen, mihin nykyinen taidekäsitteys perustuu. Taiteenteoriat on perinteisesti jaettu kolmeen luokkaan sen mukaan painotetaanko niissä teosta, taiteilijaa vai vastaanottajaa (mm. Routila 1986, 54). Nykyään painotetaan vahvasti vastaanottajan kokemusta.

Koko viime vuosisadan hallinnutta modernismia leimasi keskittyminen tekijän ilmaisuun. Taideteos on nähty sen piirissä omana erillisenä objektinaan, joka on olemassa itsenäisenä ja tulkittava ilman yhteyksiä ympäristöön. (Sederholm 1994, 163.) Taiteen määrittelyoikeus on haluttu rajoittaa asiantuntijoille (Eaton 1995, 18; Routila 1995, 18-19.) Viime vuosikymmenien postmodernismi on siirtänyt taiteen ilmiönä entistä kokijakeskeisemmäksi. Vastaanottajia on myös verrattu taiteilijoihin, sillä he tavallaan luovat teoksen uudestaan tulkintansa kautta. (Efland ym. 1998, 47.)

Huhtanen (1984) on mm. määrittänyt, että taidetta ovat ne esteettiset objektit, jotka vastaanottaja tiedostaa taiteena. Taideteoksen pitäminen taiteena perustuu hänenkin mukaansa siis vastaanottajan kokemukseen. (Huuhtanen 1984, 71) Taiteen merkitys ei postmodernismissä perustu enää vain sen omaan sisältöön tai rakenteeseen, vaan myös tekijän ja vastaanottajan taustat eli reseptiokontekstit vaikuttavat. (Nordström 1989, 40-42.)

Karttunen (1998) on määritellyt taiteen katsomisen kontekstisidonnaisuutta toteamalla, että katsontatapa, katseen kulma ja kulttuuriset painotukset muuttavat teosta. Hän kuitenkin näkee, että pidemmän päälle on myös yksipuolista ja taidekenttää kahlitsevaa ajatella, että selitys itsesään olisi teos. (Karttunen 1998, 26-27.) Taidemääritelmien kiinnkohdan pitäisi kuitenkin aina olla teos, sillä ilman sitä ei ole taidetta (Routila 1986, 16).

Taideosten luonne on muuttunut paljon viimeisten vuosikymmenten aikana ja tosiasia on, että nykytaiteessa paljon perustuukin käsitetaiteelle (Sederholm 2000, 181). Käsitetaidehan on taidetta enemmän ajattelua kuin katsomista varten. Huomio kiinnitetään siinä prosessiin, jossa taideteos on syntynyt. Se ottaa kantaa filosofiseen kysymykseen oman olemassaolonsa määrittelystä.

Nykytaide voi myös olla muuntuvaa ja katoavaa (Sederholm 2000, 131). Tästä ovat esimerkkeinä erilaiset tilapäiset ympäristötaideteokset tai performanssiesitykset. Nykytaiteessa voidaan yhdistellä loputtomasti jo olemassaolevia tuttuja elementtejä, uutta ja vanhaa. Uutta onkin usein vain mielikuvituksen luoma ajatus, jolla osat on liitetty yhteen. (Sederholm 2000, 9.)

Hannula on todennut artikkelissaan, että nykyään oleellisempaa, kuin kysyä, mitä taide on, olisi miettiä, mitä taide meille antaa ja mitä se meille kertoo. Hän painottaa katsojan valtaa tehdä omia tulkintojaan ja merkityksenantojaan. Teoria ei saisi kahlita taiteen kokemista. (Hannula 1994, 38) Sederholmkin toteaa, että kiinnostavinta on pohtia, miten taiteet vaikuttavat, ja millainen rooli niillä kunkin ihmisen elämässä on. (Sederholm 2000 8-9.)

2.2 Nykytaide haastaa

Nykytaide herättää jo sanana ihmisille paljon erilaisia tunteita. Usein sitä kommentoidaan lauseilla, ”Ei minua varten.” tai ”En kuitenkaan ymmärrä.”. Nykytaide koetaan vieraana ja vaikeasti lähestyttävänä. Eräs nykytaiteen ongelma

onkin vuorovaikutuksen syntymisessä katsojan ja teoksen eli taiteilijan mahdollisen idean välillä (Efland 1998, 89).

Routila (1995) on todennut, että nykytaide asettaa vastaanottajalle suuren haasteen. Se tarjoaa kokijalleen yllätyksiä, hämmästyttäjä ja hämmennystä. (Routila 1995, 16, 11). Nykytaide voi herättää voimakkaita tunteita, se ei kuitenkaan ensisijaisesti tuota esteettistä mielihyvää. Toisin sanoen se ei välttämättä lumoa katsojan näköaistia teknisellä taituruudellaan tai herkillä ja kauniilla aiheillaan.

Danto (1991) on verrannut nykytaideteosta ostoskassiin, joka voi sisältää mitä tahansa, ja jota kukaan ei uskalla avata. Sille mistä taideteos voi nykyään koostua ei ole enää mitään ulkoisia kriteerejä. Modernistien korostamaan puhtaan taiteen olemassaoloon ei hänen mukaansa enää usko kukaan. Esteettisten ominaisuuksien puuttuminen ei ole este olla nimittämättä jotain taiteeksi. (Danto 1991, 13.) Postmoderni taideyhteisö on ollut entistä vähemmän kiinnostunut hyvän estetiikan määrittelystä tai vaatimuksista (Efland ym. 1998, 45).

Moderneissa taidesuuntauksissa taide pyrittiin erottamaan muusta yhteiskunnasta, siitä tuli taidetta taiteen vuoksi (Sederholm 1994, 111). Tämä on ollut omiaan vieraannuttamaan tavallista, ei asiantuntijayleisöä taiteesta. Se on lisännyt tunnetta siitä, että taiteesta ei saa mitään irti, ja että se ei kommunikoi millään tasolla oman kokemusmaailman kanssa. Postmodernismi muutti kuitenkin taiteen sisältöä ja aihepiiriä.

Nykytaide toimii nyt yhä enemmän mediakentällä, samalla, joka on osa arkipäiväämme. Monet postmoderniteoreetikot ovatkin sitä mieltä, ettei taidetta ja arkea voida enää erottaa. (Sederholm 1994, 168.) Esimerkiksi Nordström (1989) on todennut, ettei itsenäistä, ympäristöstä ja arvoista vapaata taidetta ole olemassakaan (Nordström 1989, 38). Postmodernismi hyväksyy tosiasian ettei taideteos voi koskaan olla täysin irti kontekstistaan. Sen tunnusmerkkinä on ollut populaarin kulttuurin, viihteen, hyväksyminen korkeakulttuurin rinnalle. Populaari kulttuurin elementtejä on avoimesti käytetty osana taidetta. (Efland ym. 1998, 43,45.)

Sederholm (1998a) toteaa olevan nurinkurista, että mitä lähemmäs taide yrittää tulla elämää ja arkea, niin sitä enemmän yleisö ajattelee taiteen yhä olevan jotain sellaista, millä ei ole mitään tekemistä oman elämän kanssa. Vastauksena tähän ongelmaan hän pitää nimenomaan huomion kiinnittämistä ihmisten kokemuksiin taidekeskustelun sijaan. (Sederholm 1998a, 286-287.)

Usein taiteen vastaanottajasta on tuntunut siltä, että taidetta voi olla mikä tahansa, mitä taiteeksi asiantuntijoiden tai instituutioiden taholta sanotaan. (Eaton 1995, 108.) Taidenäyttelyyn mennessä tavallinen katsoja on saattanut tuntea itsensä huijatuksi, jos näyttely ei ole vastannut niitä ennako-odotuksia, joita hän taiteelta odottaa. Miksi esimerkiksi taidenäyttelytilaan asetettu ruokapöytä on taidetta, kun se ei sitä omassa keittiössä ole?

Taide ammentaa nykyään elementtejä ja aiheita suoraan arkielämästäme, mutta silti se koetaan etäisenä tai pelkästään outona ilmiönä, jota ei haluta lähestyä. Vuorinen on nostanut vastaanottajan ennako-odotukset keskeisiksi taiteen arvostamisessa (Vuorinen 1995, 96). Kielteinen suhtautuminen syntyy herkästi, jos päällimmäiseksi tuntemukseksi jää pettymys ennako-odotusten jäätyä toteutumatta.

Miksi sitten vaivaudumme ollenkaan tarkastelemaan taideteoksia, jos ne aiheuttavat vain hämmennystä tai jopa epämiellyttäviä kokemuksia? Eisnerin (1988) mukaan taiteet ovat alkujaan syntyneet ihmisen tarpeesta ilmaista jotain sellaista, mikä perinteisin keinoin ei ole ollut mahdollista. Taideteokset auttavat siis ihmistä näkemään jotain sellaista jota muuten emme havaitsisi. (Eisner 1988, 35.)

Haapala ja Pulliainen ovat myös todenneet, että nykyään ihmisen taiteellinen toiminta nähdään pyrkimyksenä jäsentää todellisuutta ja kokemuksia. Ihmisellä on luontainen tarve välittää näkemyksiään toisille ihmisille. (Haapala & Pullinen 1998, 105-106.) Dewey oli jo 30-luvulla samoilla linjoilla. Hänen mielestään taideteokset auttavat ensisijaisesti ihmistä jäsentämään ympäröivää maailmaa, ymmärtämään todellisuutta, sekä havainnoimaan sitä rikkaammin ja löytämään siitä uusia sävyjä. (Dewey 1934/1980, 104.)

Taideteokset voivat välittää mieliimme merkityskokonaisuuksia eli inhimillisiä elämän todellisuuksia (Routila 1986, 38-39). Nykytaiteen kautta saamme kokemuksia tämän hetkisestä maailmasta, ja maailma, jossa elämme on vähintään yhtä epäselvä ja monimuotoinen, mitä nykytaide ikinä voi olla. Taiteeseen on usein liitetty hyvinkin romanttisia ajatuksia ja se nähdään ainutlaatuisena inhimillisen toiminnan muotona. Modernistitaiteilija Paul Klee on esimerkiksi nähnyt taiteen kohottavan elämän tavanomaisuuden yläpuolelle (Klee 1987, 57).

Nykytaiteen kohdalla ihmistä kuitenkin harvoin jalostavat mitkään ylimaalliset harmonian, tasapainon tai kauneuden kokemukset. Nykytaiteen kokemisessa painottuvat enemmän aistihavaintoa jäsentävät ajatteluprosessit ja niistä aiheutuva mielihyvä. Perkins on esittänyt tähän vastaukseksi taiteen tarjoaman

haasteen ymmärryksellemme. (Perkins 1988, 118.) Levanto on myös todennut (1998), että oltaessa tekemisissä nykytaiteen kanssa tarvitaan näkemistä ja oivaltamista pelkän katsomisen sijaan (Levanto 1998, 1).

Esteettisesti mallikelpoinen teos ei välttämättä tarjoa katsojalleen parempaa tai vaikuttavampaa taide-elämystä. Rumuuden kokeminen voi yhtä hyvin olla kiehtovaa ja mielenkiintoa herättävää. Kuten Kinnunen (2000) on todennut, rumuus ei suinkaan aina ole yhdistettävissä epämiellyttävään kokemukseen. Se on kokijalle pikeminkin osoitus maailman rikkaudesta ja se on emootioiden mukaisesti hyvin monisärmäinen kokemus. (Kinnunen 2000, 347.)

Sederholmin mukaan nykytaidetta on itse asiassa helppo lähestyä ja tulkita. Sen kohtaamisessa ei ole välttämätöntä hallita suurta tietopohjaa tai käsitearsenaalia. (Sederholm 2000,7.) Taide on prosesseja ja tapauksia, joita voimme hyvin aistia ja kokea ilman tiettyä kielioppia (Sederholm 1998a, 12). Vastaanottajalla on myös täysi vapaus pitää tai olla pitämättä jostakin taiteesta (Sederholm 2000, 181).

3 MIKSI NYKYTAIDETTA ALA-ASTEEN KUVAAMATAIDON OPETUKSEEN?

”Maailma on niin tavattoman avara paikka, että ihminen ehtisi kokea siitä kovin vähän, jollei taide tulisi apuun. Taiteilijat avaavat silmiä näkemään asioita uudella tavalla. He kulkevat maita ja teitä, jonne meillä ei muuten olisi pääsyä.”

(Levanto, 1998, 17.)

3.1 Nykytaide osana taiteentuntemuksen opetusta

Nykytaidetta ei juuri mainita ala-asteiden kuvaamataidon opetusohjelmien sisältönä. Aihealueena se on valtakunnallisessa opetussuunnitelmassakin (POPS 1994) sisällytetty kuvaamataidon taiteentuntemuksen opetukseen. Siinä taiteentuntemuksen opetuksen sisältönä on taidehistorian rinnalla maininta oman ajan kulttuureihin tutustumisesta (POPS 1994, 100).

Nykytaiteen opetuksella voidaan kuitenkin hyvin saavuttaa sellaisia keskeisiä POPS:ssakin mainittuja kuvaamataidon kasvatustavoitteita, kuin esteettisen kasvu sekä visuaalisen ajattelun ja itsetuntemuksen kehittyminen. Lisäksi sen avulla voidaan hyvin rohkaista oppilaita monipuolisten havaintojen tekoon, mielikuvien luontiin, sekä niiden kuvalliseen ilmaisemiseen. (POPS 1994, 99-100.)

Taiteentuntemusta on yleisesti pidetty hyvin tärkeänä kuvaamataidon osa-alueena. Esimerkiksi Koroscik (1992) nostaa taideteosten ymmärtämisen merkittäväksi taidekasvatuksen tavoitteeksi (Koroscik 1992, 469). Myös Eisner (1972) on määrittänyt taiteenopetuksen tärkeäksi tehtäväksi opettaa havaitsemaan ja tunnistamaan visuaalisia muotoja, sekä auttaa ymmärtämään, miten taide näkyy ja vaikuttaa yhteiskunnassa (Eisner 1972, 26). Tämä tapahtuu nimenomaan käsittelemällä taideteoksia osana opetusta.

Taiteentuntemuksen opetuksessa keskeisessä roolissa on ajatus kulttuuripääoman ja -identiteetin siirrosta uusille sukupolville. Tähän kuuluu taito tulkita kulttuurin tuotteita. Kulttuuripoliittisessa mietinnössä (1992) on todettu, että kulttuurin lukutaito on avain siihen, että ihminen voi kehittyä aktiiviseksi kulttuuriyhteisönsä jäseneksi. Taiteesta nauttiminen ja taiteen arvostus on mahdollista vain jos taiteen ilmiöitä itse arvostaa. (Kupoli 1992, 116, 114.)

Nykyään taiteentuntemuksen opetuksessa korostetaan lapsen tietoisuuden kehittämistä taidekokemuksista ja käsitystä itsestä taiteen vastaanottajana. Esimerkiksi Viitanen (1998) on todennut, että erilaisten yksittäisten tietojen ja taitojen opetus on edellä mainittuun verrattuna toissijaista. Taide onkin ennen muuta keino käsitellä lasten kanssa paitsi omia myös muiden ihmisten kokemuksia ja tapoja katsoa maailmaa. Taide voi parhaimmillaan mahdollistaa syvällisen oppimisen ja oman elämän kannalta merkityksellisten asioiden löytämisen. (Viitanen 1998, 218.)

Mikä sitten on nykytaiteen mahdollisuus ja rooli tällä taiteentuntemuksen opetuksen kentällä? Piironen on tuonut artikkelissaan (1999) esiin ongelman siitä, miten käytännön taidekasvatus on ala-asteella painottunut liian usein työskentelyyn vailla varsinaisia taidekasvatuksellisia tavoitteita. Nykytaide tarjoaisi hänen mukaansa yhden mahdollisen aihealueen, johon voisi liittää selviä tiedollisia tavoitteita ja ajattelua. Piironen korostaa edelleen nykytaiteen tärkeää roolia osana kulttuuriperintöämme ja hänen mielestään nykytaiteen pitäisikin kuulua taidekasvatuksen opetusohjelmaan mahdollisimman varhain. (Piironen 1999, 14.)

Pääjoki (1999) on nostanut nykytaiteen käsittelyn kouluopetuksessa yhdeksi taidekasvattajien tämän päivän haasteista. Miten lähestyä niin sanottua epämurkavaa taidetta, jonka tarkoituskaan ei ole esteettisen kokemuksen tuottaminen? Taidekasvatuksen piirissä on vahvasti elänyt pyrkimys kehittää lapsen esteettisen arvostuksen kykyä ja hyvän maun tajua. (Pääjoki 1997, 24-25.) Tarkoitus on ollut tarjota oppilaille ainutlaatuisia, jopa arkielämämme ylittäviä kokemuksia kauneudesta ja harmoniasta. Tällaisten ylimaallisten kokemusten aikaansaaminenhan on perinteisesti määritelty taiteen tehtäväksi.

Jotkut taidekasvattajat ovat jopa esittäneet, että taidekasvatuksessa pitäisi pysyä jo taidehistorian merkittäviksi tunnustamien mestariteosten käsittelyssä, ja hylätä kaiken vähänkin arveluttavamman uudemman taiteen käyttö tarpeettomana ajan hukkana. Pyrkimyksenä on taidekasvatuksen säilyminen sisällöltään esteettisenä. (Smith 1989, 12; 1987, 17-18.)

Tämä näkemys on rajoittunut, eikä se juuri ei anna arvoa lapsen kyvyille muodostaa taiteesta omia mielipiteitään ja näkemyksiään. Taiteentuntemuksen opetuksessa pitäisi mielestäni ehdottomasti käyttää monenlaista taidetta, ja etenkin oman ajan taidetta. Nykytaidehan sisältää myös usein tuttuja, jo pieninkin lapsen helposti tunnistamia elementtejä arkielämästä ja ns. populaarikulttuurin piiristä (Efland ym. 1998, 89). Nykytaide on suoraan yhdistettävissä ympäröivään kulttuuriin, minkä kautta sitä on helppo käsitellä ja ymmärtääkin. Esimerkiksi Risatti (1987) on korostanut nykytaiteen osuutta taiteen opetuksessa ohi historian. Hän näkee sen erinomaisena väylänä lisätä ymmärrystä ihmisestä ja olosuhteista. (Risatti 1987, 219).

Taidehistoriallisesti merkittävät teokset eivät myöskään automaattisesti johda taiteen arvostamiseen, samoin kuin ei pitäytyminen yhdessä ainoassa näkemyksessä johda taideteoksen syvempään ymmärtämiseen (Lowenfeld & Brittain 1975, 379; Koroscik 1992, 470). Koska taide on rikas kenttä, sitä tulisi esittää lapsille mahdollisimman monipuolisesti (Taylor & Andrews 1993, 48).

3.2 Taide ravintoa järjelle ja tunteelle

Taiteen toimintakenttänä on kokemusmaailman hahmottaminen, havaintokyvyn ja aistinautinnon parantaminen, ja taiteen sekä taidemaailman analysoiminen. Se käsittelee kaikkea kokemus- ja havaintomaailmaa, mutta myös itseään. (Haapaniemi

1992, 53.) Parhaimmillaan taideteos saa ihmisen kokemaan arkisen olemassaolonsa uudella tavalla, moniulotteisemmin (Pallasmaa 1993, 161).

Tähän taiteen toimikenttään pitäisi kouluopetuksen lapsia tutustuttaa. Taiteentuntemuksen opettamista ja nykytaiteeseen tutustumista ei olla aina kovin automaattisesti oltu liittämässä ala-asteikäisten lasten taideopetukseen. Taidekasvatuksen historia voidaan jakaa tavoitteiltaan, joko ilmaisua tai vastaanottoa, painottavaan näkemykseen (Pääjoki 1999, 21; Eisner 1972, 65). Taiteentuntemus, on tiedollisine tavoitteineen selvästi ollut liitettävissä vastaanottoa painottaviin näkemyksiin.

Oma näkemykseni kuitenkin on, että taiteentuntemuksen opettamiseen kuuluvat molemmat toiminnan muodot, sekä vastaanotto että ilmaisu. Ne eivät ole toisiaan poissulkevia, minkä esimerkiksi Räsäsen kokemuksellisen taideopetuksen sovellus osoittaa. Postmoderni taidekasvatus, jota nyt taidekasvatuskentällä painotetaan, sopii niin ikään aatemaailmaltaan tähän välimaastoon.

Seuraavissa kahdessa kappaleessa pyrin näiden taidekasvatuksen historiassa esiintyvän kahden painotusalueen mukaan esittelemään nykytaiteen ja taiteentuntemuksen opetuksen tavoitteita. Mitä ala-asteen oppilas hyötyy nykytaideopetuksesta? Olen päätenyt jakamaan tavoitteet kahtia. Taide rikastuttaa paitsi tunne-elämää myös ymmärrystä ja ajattelutaitoja. Taiteentuntemuksen opetuksella voidaan kehittää yhtä hyvin näitä kumpaakin osa-aluetta.

3.2.1 Taiteella tuntemaan

Luovaa itseilmaisua korostanut taidekasvatus oli viimevuosisadan alun hallitseva taidekasvatussuuntaus. Yhteiskunnassa sen rinnalla kulki kiinteästi modernistinen taidekäsitys. Siihen kuului usko jokaisessa yksilössä piileviin luoviin voimavaroihin. Sama perusajattelu sisältyy myös luovaa itseilmaisua painottaneiden taidekasvattajien ajatteluun. Heille keskeistä oli taiteellinen prosessi etenkin sen tunneilmaisun vuoksi. (Pääjoki 1999, 21.)

Sellaiset taidekasvattajat kuin Read (1958) ovat nähneet taidekasvatuksen tarkoituksen aistitietoisuuden kasvattamisena ja mielikuvituksen rikastuttamisena. Liika analysointi tuhoaisi Readin mukaan taiteen luonnollisen elinvoiman ja kasvatuksen keskittyminen loogiseen ajatteluun tekee ihmisen kehityksestä puutteellisen. (Read 1958, 68-69.) Samoilla linjoilla ovat olleet myös Lowenfeld ja

Brittain (1975). He korostavat taiteen merkitystä nimenomaan tunteiden ilmaisun väylänä. (Lowenfeld & Brittain 1975, 17.) Sellaisen sisältöalueen kuin taiteentuntemuksen opetus olisi ollut heille täysin toisarvoista taidekasvatuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

Lowenfeld ja Brittain ovat todenneet, että oppiminen tapahtuu ainoastaan aistien kautta. He määrittelevät tätä kautta taideopetuksen tärkeäksi tehtävä aistien ja sitä kautta ”luovan herkkyyden” kehittämisen. Niiden avulla ja kautta elämästä tulee tyydyttävää ja merkittävää. (Lowenfeld & Brittain 1975, 14-15.) Tämä tapahtuu nimenomaan voimistamalla omaa ilmaisua (Lowenfeld & Brittain 1975, 396). Taide oli heille olemassa ensisijaisesti tunne-elämän rikastuttajana ja herkistäjänä.

Bergström on myös esittänyt taiteen osaksi lasten leikkiä tai draamaa, jota lapset totuttavat mielikuvituksessaan, ja jolla he hallitsevat erilaisia pelkoja tai tunnistamattomia uhkia. Jos leikki tai taiteellinen tekeminen laiminlyödään lapsuudessa, seuraa ongelmia myöhemmin erityisesti tunne-elämän kehittämisessä. (Bergström 1999, 95, 97.)

Taideteosten vastaanottaminen voimistaa ihmisen sisäistä kokemusmaailmaa, itsetuntemusta ja mielikuvitusta sekä ihmisen tunneulottuvuutta yleensä (Tuomikoski 1987, 49). Liisa Piironen (1995) on kirjoittanut että taiteeseen tutustuminen antaa lapselle mahdollisuuden tutustua ihmisen kokemusmaailmaan ja harjoitella elämään liittyviä monia asioita turvallisesti. (Piironen 1995, 15.)

Edelleen Piironen mukaan lasta tulisi ohjata nimenomaan taiteenmaailmaan tutustumisen kautta luovuuteen ja tunteiden herkkyyteen (Piironen 1995, 13). Gräno (1996) teki tutkimuksensa pohjalta havainnon tunteiden keskeisestä asemasta lasten kuvien käsittelyssä. Tunteiden ilmaiseminen oli olennainen osa kuvan tulkinta-prosessissa. Lapset ilmensivät kuvien herättämiä tunteitaan eleillään, ilmeillään, keskinäisessä kommunikoinnissaan ja tietysti omassa kuvailmaisussaan. (Gräno 1996, 62).

Tuomikoski (1987) on myös nähnyt taidekasvatuksen tehtävän olevan aisti- ja havaintotoimintojen kehittämisen ja niiden avulla persoonallisuuden laajentamisen. Tähän kuuluu kyky eritellä aistihavaintoja sanallisesti ja ilmaista niitä. Ihminen on tasapainossa, kun hän tiedostaa aistihavaintojaan ja tunneulottuvuuttaan. Tällöin hän kykenee nauttimaan taiteesta ja elämästä. (Tuomikoski 1987, 152.)

Viime vuosisadan alussa Suomen kasvatuskentällä ajatuksillaan vaikuttanut Hollo (1918) on nostanut teoksessaan Mielikuvitus ja sen kasvatus herkistyneen

tunne-elämän esteettisen-elämyksen liikkeelle panevaksi voimaksi. Ilmaisua kehittyi hänen mukaansa itsestään tunne-elämän kehittämisen ohella. (Hollo 1918, 151-152.) Tunneulottuvuuden osuutta ihmisen toiminnassa ei voidakaan koskaan varmasti liikaa korostaa. Tärkeää olisi, että taideopetuksen avulla mahdollistetaan oppilaille tunnekokemuksia ja toivoa, että ne vaikuttaisivat tunne-elämää rikastuttavasti.

3.2.2 Taiteella ajattelemaan

Taiteen merkityksen ymmärtäminen vaatii ajattelua, huolellista pohtivaa katsomista. Toisaalta voi sanoa, että taiteen katsominen myös tarjoaa mahdollisuuden ajatella. Ajatuksella katsominen parantaa ihmisen taiteen ymmärtämistä ja rikastaa taidekokemusta. (Perkins 1994, 3.) Taide ei siis olekaan pelkkää aistimista, tunnetta ja ilmaisua, se on myös ymmärrystä ja ajattelua.

Luovan itseilmaisun traditiolle on syntynyt Yhdysvalloissa vastaliike Disipline Based Art Education, josta käytetään yleisesti lyhennettä DBAE. Se on taidekasvatusteoria, jonka avulla taideaineiden suuntaa haluttiin kääntää selvästi rationaalisempaan ja sisällöltään tiedollisempaan suuntaan. Suunnan perimmäisenä tavoitteena oli vastaanottokasvatuksen painottaminen. (Pääjoki 1999, 52, 79.) Clark, Day ja Greer ovat julkaisseet suuntausta esittelevä artikkelin 1987. Siinä he korostavat sekä sisällöllistä että tavoitteellista eroa luovaan itseilmaisuuksiin. Pyrkimys taiteen ymmärtämiseen nousi keskeiseksi tavoitteeksi itseilmaisun rinnalle tai ohi. Tekeminen oli siinä vain yksi neljästä sisältöalueesta. (Clark, Day & Greer 1987, 133.)

Tarkoituksena oli kohottaa taideopetuksen asemaa muihin aineisiin nähden. Eräänä syynä taideaineiden väheksytyyn asemaan on nähty niiden keskittyminen tunteeseen ja käsillä tekemiseen. Kuitenkin myös taiteellinen tuottaminen edellyttää ongelmanratkaisutaitoja ja ajattelua. (Eisner 1988, 10-11.)

Eisner (1988) on nähnyt DBAE:n kehittävän taitoja, ymmärtämistä ja asenteita, joita tarvitaan visuaalisen maailman kokemiseen, jäsentämiseen ja tietysti myös siitä nauttimiseen (Eisner 1988, 16). DBAE:ssä hänen mukaansa hyvää on motivaatio ja ongelma-keskeiset toiminnat sekä oppilaan kasvava itsenäisyys. Hyvää on myös yhdistely taideteoksen ja ympäröivän maailman välillä sekä pyrkimys tiedonkeruun ja ajattelutaitojen kehittämiseen. (Eisner 1988, 26-28.) Vaarana liian tiukasti struktu-

roidussa mallissa on Eisnerin mukaan kuitenkin taideopetukseen olennaisesti kuuluvien spontaanisuuden ja innovatiivisuuden häviäminen (Eisner 1988, 21).

Sepänmaa (1995) kuvaa taideteosten olevan älyllinen haaste. Taidekasvatuksen tavoitteena on kehittää valmiutta osallistua taidekeskusteluun eli harjoittaa tarkastelun ja kielenkäytön perustaitoja. Taideteosten kunnollinen ymmärtäminen edellyttää kulttuurin ja taidemaailman yleistä tuntemista. Vastaanottajan rooli on aktiivinen. (Sepänmaa 1995, 154-155.)

Taiteenopetuksessa pitäisi myös Perkinsin mukaan keskittyä enemmän ajatteluprosesseihin. Taiteella on keskeinen rooli ajattelumallien siirtämisessä taidekontekstista laajemmin maailmaan. Taide on linkki tässä ymmärrystä ja ajattelua vaativassa prosessissa. (Perkins 1994, 90.) Koroscik (1996) on tutkimuksensa pohjalta päätenyt toteamaan, että sekä nykyisten ja entisten taideteosten käsittelyn avulla saavutetaan merkittävää hyötyä yleiselle ajattelun kehittymiselle (Koroscik 1996, 17-18).

Sepänmaa (1995) on edelleen sitä mieltä, että taide on erinomainen väline harjoittaa keskeisiä filosofisia taitoja, kuten päättelytaitoa. Sitä voidaan opetuksessa toteuttaa pohtimalla sellaisia filosofisia kysymyksiä, kuten mitä on taide. Tähän kuuluu taiteesta puhuminen, kuvaaminen, tulkinta, arvottaminen. Koulun tehtäviin kuuluu antaa kuva keskeisistä taidetta koskevista kysymyksistä ja sitä kautta eri teorioista. (Sepänmaa 1995, 57-58.)

Taiteen katsominen tarjoaa siis ajattelun kehittämiseen hyvät mahdollisuudet, se rohkaisee ja palkitsee. Sen avulla kehittyvät ajattelutaidot, -strategiat ja kognitiiviset taidot. Perkins (1994) on esittänyt listan perusteluja siitä, miksi juuri taiteen katsominen on niin hyvää ajattelun kehittämiseksi.

Taiteen katsomisessa ovat aistit mukana ja katsomistilanteeseen liittyy yleensä henkilökohtainen sitoutuminen. Taideteosta voi lähestyä eri tavoilla ja tehdä erilaisia yhdistelyjä. Siihen voi liittää yhtä hyvin filosofiaa ja historiallista kehystä kuin henkilökohtaista näkemystäkin. Taidetta tarkasteltaessa voidaan käyttää niin analyyttistä ajattelua, kysymysten asettelua, hypoteesien testausta, asioiden verbaalia jäsentämistä kuin visuaalista prosessointiakin. (Perkins 1994, 4-5.) Taiteen katsomiseen on siis mahdollista liittää erittäin korkeatasoisia ajattelutaitoja.

Perkinsin mukaan taiteen katsomisessa tarvitaan kokemuksellista älyä, johon liittyy rikas kulttuurinen tietovarasto. Jotta voisimme havaita, mitä taiteella on meille annettavana tarvitaan kuitenkin myös reflektiivistä tietoa. Liian usein pitäydymme

pelkässä kokemuksessa, vaikka sitä kannattaisi yrittää jalostaa eteenpäin. Nimenomaan kokemusta syventämällä, ajatteluamme haastamalla saamme monipuolisempia, rikkaampia tapoja katsoa taidetta. (Perkins 1994, 82.) Kun yhdistämme taiteen katsomisessa joustavan kokemuksellisen älyn ja tarkoituksellisen hallitun reflektiivisen älyn, osaamme Perkinsin mukaan katsoa taidetta älyllisesti. (Perkins 1994, 83.)

Muuttuvassa maailmassamme olisi tärkeää opettaa lapsia niin joustaviksi ja muuntautumiskykyisiksi kuin mahdollista. Tämä edellyttää rohkaisua luovuuteen ja entistä parempien ymmärryksen muotojen kehittämistä. (Taylor & Andrews 1993, 31.)

3.3 Miten nyt taidetta?

Sava (1997) on peräänkuuluttanut holistista näkemystä taiteellisen toiminnan kokonaisuudesta. Tähän kuuluu se, että taideopetuksessa huomiota kiinnitetään ilmaisun lisäksi myös ilmaisun kokemiseen ja vastaanoton edellyttämiin taitoihin ja ajatteluun. (Sava 1997, 261.) Yhteys taiteellisen tuottamisen ja vastaanoton välillä on Eisnerinkin mukaan lopulta erottamaton. Jos kokemusmaailmassa ei ole tarpeeksi visuaalista materiaalia, ei oma ilmaisullinen tuottaminenkaan onnistu. (Eisner 1972, 96-97.)

Edellisessä kappaleessa käsiteltiin taiteentuntemuksen opetuksen tavoitteita tekemistä ja vastaanottoa painottaneiden kahden suuntauksen pohjalta. Suomessa on ollut hyvin voimakas ilmaisullisen tradition painotus. Seitsemänkymmentäluvun yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja ympäristön kysymyksiin kantaottavan suuntauksen jälkeen tulivat 1980-luvulla lapsikeskeisyys ja itseilmaisullisuus uudestaan keskeisiksi. (Pohjakallio 1996, 27-28.)

Taiteentuntemus on meilläkin kuitenkin ollut sisältönä mukana sekä seitsemän-että kahdeksankymmentä -luvuilla ilmestyneissä valtakunnallisissa kuvaamataidon opetus-suunnitelmissa (POPS-70, 7; POPS 1988, 64). Se on nähty tärkeäksi osaksi koulun taidekasvatusta. Esimerkiksi 70 -luvun POPS:ssa on kuvaopetus erotettu oman kokonaisuutenaan ja tutustuminen nyky-yhteiskunnan kuviin on mainittu omana alueenaan (POPS-70, 10).

Viimeisin valtakunnallinen opetussuunnitelma (POPS 1994) on sisällöltään ja hengeltään hyvin lähellä Deweyn käytännönläheisyyttä ja elämyksellisyyttä

painottavaa ajattelua. Se sopii pääperiaatteiltaan hyvin ns. postmoderniin taidekasvatukseen, johon taidekasvatus kentällä tällä hetkellä otetaan kantaa postmoderniin taidekasvatukseen. Postmoderni taidekasvatus on tavallaan myös suoraa jatkoa DBAE: n vaikutuksesta Yhdysvalloissa 1980-luvulla aloitettuun keskusteluun taidekasvatuksesta omana tieteenalanaan (Efland ym. 1998, 19). Efland, Freedman ja Stuhr ovat teoksessaan (1998) esitelleet postmodernia lähestymistapaa taidekasvatukseen ja sen vaikutuksesta opetussuunnitelmiin.

Postmodernismi kyseenalaistaa individualismin korostamisen ja sen edistämisen itseilmaisun painottamisen avulla (Efland ym. 1998, 59). Esimerkki modernismin vaikutuksista opetuksen käytäntöihin on se, että opettajat arvioivat oppilaiden töitä niiden omaperäisyydestä tai luovuudesta käsin. Toinen esimerkki modernismin vaikutuksesta on taideopetuksen työskentelyn ja taidekritiikin perustaminen muotoihin, sommitteluun ja muihin rakenteellisiin asioihin. Nyt taideteoksia tulkitaan usein niiden kulttuurisesta kontekstista käsin. (Efland ym. 1998, 3-4.) Postmoderni kiinnittää huomiota nykyisyyteen tulevaisuuden sijasta (Efland ym. 1998, 15).

Opettajien tehtävä on saada oppilaat tietoisiksi erilaisista tulkintakerroksista ja siitä että jatkuva muutosvirta vaikuttaa ymmärtämiseen ja muokkaa sitä. (Efland ym. 1998, 54). Tavoite sekä oppilaalle että opettajalle on kulttuurin syvällisempi ymmärtäminen (Efland 1998, 60).

Taiteentuntemuksen opetusta on tutkittu Suomessa vähän. Tarvetta tällaiselle tutkimukselle kuitenkin olisi. (Viitanen 1998, 217.) Erityisen haastava tehtävä on selvittää, miten kiinnostus taidetta kohtaan herätetään, miten edistää opetuksen avulla taiteen ymmärtämistä ja miten taiteentuntemuksen tavoitteita voitaisiin saavuttaa. (Viitanen 1998, 10.)

Viitanen tutki väitöskirjassaan (1998) ensimmäisen luokan oppilaiden taidekuvareseptiota. Yhtenä hänen tutkimuksensa tavoitteena oli selvittää voidaanko oppilaiden taiteen vastaanottoprosessia laajentaa ja monipuolistaa taiteen tuntemuksen opetuskokeilun avulla. (Viitanen 1998, 10.) Hän ei kuitenkaan onnistunut saamaan kovin rohkaisevia tuloksia opetuksen vaikuttavuudesta lasten taidekuvareseptioon. (Viitanen 1998, 216.)

Lapset eivät, tiedoistaan huolimatta omaksuneet aikuisten kehittämiä kuvan arvottamisen malleja, heidän kuvasuhteensa perustuu omaan kokemukseräiseen tarkastelutapaan. Oppilaiden oli myös vaikea tunnistaa oman kiinnostuksensa

henkilökohtaisia perusteluja. (Viitanen 1998, 216.) Mielestäni Viitanen tutkimus osoittaa selvästi kuinka haasteellista tämän kaltaisen opetuksen suunnittelu on.

Taideopetuksessa lapset ovat jääneet liian usein pyörimään omien töidensä ympärille. Lasten tulisi muiden taiteen tarkastelun kautta voida liikkua taiteenkentällä vapaasti taiteentekijän, kriitikon ja vastaanottajan rooleissa. Opetuksen tehtävä on mahdollistaa sisäänpääsy tähän. (Taylor & Andrews 1993, 14-15.) Taiteentuntemuksen opettamisen tarkoituksena on kehittää kykyä oppia kokemaan taiteilmiöitä ja nauttimaan niistä (Eisner 1972, 106). Taideteoksethan kommentoivat oman aikansa yhteiskuntaa, saavat meidät reagoimaan. Osallistuminen taiteesta keskusteluun vaatii kuitenkin kykyä ymmärtää taiteen sanomaa. (Eisner 1972, 15-16.)

Ilman ohjausta lapsen on vaikea oppia arvostamaan taidetta tai käsittää miksi se olisi oppimisen arvoista. Taide on erottamaton osa kulttuuria ja olisi vahinko, jos sitä kouluissa pidetään vain viihdykkeenä tai opetussuunnitelman täytteenä. (Eisner 1972, 22.) Koulun aloittaneiden lasten on todettu hyötyvän taideopetuksesta. Heidän taitonsa tunnistaa erilaisia tyylejä kehittyi huomattavasti parin viikon kokeilun aikana, samoin heidän kielenkäyttönsä. (Gardner 1982, 214-215.)

Gardner korostaa, että lasten herkkyys taiteellisille muodoille kehittyy paremmin heidän oman tekemisensä kuin muiden töiden vastaanottamisen kautta. Tämä johtuu Gardnerin mukaan siitä, että muiden töiden ominaisuuksien havainnointia voi esitellä ainoastaan verbaalisesti ja se on paljon vaativampaa kuin ”pelkkä” oma tekeminen. (Gardner 1973, 168-169.)

Perkins (1994) on nimennyt neljä periaatetta taiteen katsomiseen. Näiden pitäisi varmistaa syvempi kokeminen eli ottaa reflektiivinen älykkyys mukaan taiteen tarkastelu prosessiin. Hän kehottaa antamaan kokemukselle aikaa. Katsomisen pitäisi olla laajaa, kekseliästä, selkeää ja syvää. Katsomisen pitäisi myös olla järjestelmällistä. (Perkins 1994, 34.)

Aika vaatimusta Perkins perustelee sillä, että tällä tavalla katsoja ehtii sitoutua kokemukseensa ja alkaa asennoitua tietyllä tavalla. Ajan kanssa hän myös alkaa tehdä intuitiivisia päätelmiä. (Perkins 1994, 41, 42.) Perkins peräänkuuluttaa, että sen sijaan että kaikki katsomisen synnyttämät tunteet, ideat ja mielikuvat kasattaisiin yhdeksi keoksi ne pitäisi erottaa ja hahmottaa selvästi erillisinä.

Syvämmän katsomisen eteen on tehtävä töitä. (Perkins 1994, 60.) Tähän vaiheeseen reflektiivinen kontrolli ja nähdyn huolellinen analyttinen käsittely.

Ajattelun kehittymisen kannalta tämä vaihe on tärkeä. (Perkins 1994, 67-68.) Lopun järjestelyvaihe tarkoittaa eräänlaista uudelleen paluuta teokseen ja sen ominaisuuksien uudelleen kokemista nyt selkeänä osiensa kokonaisuutena. (Perkins 1994, 74.)

Koroscik (1992) päätyy tutkimuksensa pohjalta seuraaviin suosituksiin taiteentuntemuksen opetukselle. Oppilaille on tärkeää opettaa, että teoksilla on useita eri tulkintamahdollisuuksia. Asiantuntijoiden tulkintoja voi ja pitää käsitellä, mutta oppilaiden ei pidä olettaa ajattelevan näiden eksperttien tavoin.

Teoksen esittely toisen teoksen kanssa vaikuttaa omaksumisstrategioihin. Rinnastamisella voi olla tukeva, auttava vaikutus. Opettajan on johdateltava yhdistelyjen tekoon ja tärkeiden asioiden löytämiseen. Opettajan tulisi tarjota uusia tietoja, ideoita, jotta ymmärrys laajenisi. Mukana tulisi olla kontekstuaalista tietoa ja lisäksi olisi hyvä esittää useita tulkintoja. (Koroscik 1992, 476.)

Opetuksessa tulisi painottaa oppilaiden omakohtaista kuvan kokemista ja eläytymiseen perustuvaa oppimista. Tämä elämyksellinen opetus puolestaan vaatii opettajalta perehtymistä lasten tapoihin nähdä, kokea ja tulkita taideteoksia. (Viitanen, 1998, 11)

4 KOKEMUKSELLINEN OPPIMISKÄSITYS TAITEEN OPETTAMISEN LÄHTÖKOHTANA

” Jokainen kokemus on mahdollisuus oppimiselle.”

(Boud, Cohen & Walker 1993, 8.)

Kokemuksellisen oppimiskäsityksen juuret löytyvät humanistisesta psykologiasta, jonka piirissä korostetaan voimakkaasti yksilön itsenäisyyttä ja vapautta omassa elämässään. Kokemuksellisen oppimisen painotusalueet löytyvätkin kokemuksen ainutlaatuisuudesta ja ihmisen maailmasta tekemistä tulkinnoista. (Burnad 1991, 13.)

Itse käsittelen tässä yhteydessä kokemuksellista opettamista taiteellisen oppimisprosessin näkökulmasta käsin. Yksilöpainotteinen kokemuksellisuus on nostettu taidekasvatuksessa usein keskeiseksi. David Kolb on tunnetuin yksittäinen

vaikuttaja kokemuksellisen oppimisen teorian kehittämässä. Hänen teoriaansa viitataan ainakin Suomessa laajasti ja hänen näkemyksiään esittelen tarkemmin.

Kokemuksellinen oppimiskäsitys on lähellä nykyisin kasvatustieteessä paljon sovellettua kognitiivisen teorian pohjalta kehitettyä konstruktivistista oppimiskäsitystä. Se kuitenkin painottuu pitkälle tiedonrakennusprosesseihin, taiteen oppimiseen taas kuuluvat oleellisesti erilaiset hyvin emotionaaliset ja tiedostamattomatkin aistimuksellisesti koetut prosessit (Piironen 1998, 69). Tämän vuoksi pitäydyn nimenomaan kokemuksellisen oppimisen kuvailussa.

Konstruktivistisen ja kokemuksellisen oppimisen näkemysten eroja ovat eritelleet Rauste- von Wright & von Wright (1995). Heidän mukaansa kokemuksellisessa opetuksessa keskeistä on luova prosessi, yksilön itsensä toteuttaminen. Tavoitteena on ensisijaisesti yksilön henkisen kasvun palvelu. Sen sijaan konstruktivistisessa näkemyksessä korostuu oppijan reflektiivisen toiminnan suuntautuminen ja tiedon prosessointitavat, ei niinkään kokemuksellisuus. (Rauste- von Wright & von Wright 1995, 143-144.)

4.1 Kokemus, oppimisen avain

Boud, Cohen ja Walker (1993) ovat kärjistäneet kokemuksen merkityksen toteamalla, ettei oppimista aiheuta opettaminen, vaan sen myötävaikutuksesta syntynyt kokemus. Jotta kokemus johtaisi oppimiseen on kokemusta työstettävä eteenpäin. Kokemusta on analysoitava ja se on muutettava tiedoksi. (Boud, Cohen & Walker 1993, 9.)

Edelleen he korostavat jokaisen yksilön erilaista merkityksenantoprosessia. Kokemuksen merkitystä ei voi antaa kenellekään valmiina, vaan se on tulkinnan tulosta. Tähän tulkintaan vaikuttavat, niin henkilön odotukset, ennakkokäsitykset, tiedot, tunteet kuin asenteetkin. Samasta tilanteesta eri kokijoilla voi olla hyvinkin erilaisia kokemuksia. Opettajan onkin tärkeää huomioida oppilaidensa erilaiset kokemuksen prosessointitavat. (Boud ym. 1993, 11.) Ihmisen jo olemassa oleva kokemuspohja määrää uuden sisällön jäsentämisen suunnan.

4.1.1 Kokemuksellinen oppiminen, oman toiminnan tiedostamista

Kokemuksellisessa oppimisessa tärkeää on konkreettinen fyysinen toiminta. Oppimisen kannalta on tärkeää oppijan sitoutuminen oppimiseen tähtäävään toimintaan, ei pelkkä toimiminen. (Burnad 1991, 23.) Oppimista ei tapahdu ilman oppijan sitoutumista kokemukseen (Boud ym. 1993, 8).

Sitoutumiseen vaikuttaa käsitys itsestämme oppijoina. Sitoutuminen tehtävään on sitä voimakkaampaa, mitä enemmän uskomme onnistumiseemme. (Boud ym. 1993, 15.) Ilman riittävää luottamusta ja uskoa omiin kykyihimme olemme helposti vain passiivisia osallistujia ja muiden ohjailtavissa (Boud ym. 1993, 16). Myös sosioemotionaalinen konteksti eli toisten odotukset ja yleiset käsitykset siitä, mitä voidaan tai ei voida tehdä vaikuttavat sekä positiivisesti että negatiivisesti kokemuksiimme ja sen merkityksenantoon. (Boud ym. 1993, 15.)

Kokemuksellinen oppiminen edellyttää myös omaa reflektointia ja muiden palautetta (Burnad 1991, 22). Boud ja Walker (1993) nimeävät kokemuksen reflektoinnin kolme avainkohtaa. Ensimmäinen on suora paluu kokemukseen, eli kokemuksen kuvailu ilman arviointia. Toisena on siihen liittyneiden, kokemukseen palatessa nousseiden tunteiden tunnistus. Kolmantena kohtana on kokemuksen uudelleen arviointi. Tähän viimeiseen vaiheeseen kuuluu yhdistely aiempiin kokemuksiin ja tapahtuneeseen oppimiseen, jonkinlainen testaus sekä kokemuksen omaksi tekeminen. (Boud & Walker 1993, 73-86.)

Mezirow (1995) on niin ikään tarkastellut reflektiota osana oppimista. Siihen kuuluu merkityksen anto kokemukselle eli sen tulkintaa ja ymmärtämistä. Oppimista on tapahtunut, kun merkityksenannon tuloksena syntynyt uusi tulkinta vaikuttaa toimintaamme. (Mezirow 1995, 17.) Jos tyytyisimme pelkkään kokemukseen jäämme helposti tuttujen asioiden pariin. Reflektoinnin avulla saamme kokemuksesta enemmän, opimme näkemään ja ajattelemaan paremmin ja laajemmin. (Perkins 1994, 83.)

Rauste von Wright ja von Wright ovat korostaneet oppimisen ja toiminnan välistä yhteyttä. Muutokset totutuissa toimintatavoissa edellyttävät usein rutiinien ja ennakkokäsitysten tiedostamista ja kyseenalaistamista. Keskeistä on oppia uusia jäsenyys- ja tulkintatapoja tuttujen ilmiöiden käsittelyyn, ei uusia tietoja. (Rauste von Wright & Wright 1995,29.)

Boud ja Walker korostavat myös kokemuksen kokonaisvaltaisuutta ja, että kokemuksesta oppimista ei voida nähdä yksinkertaisena rationaalisena prosessina (Boud & Walker 1993, 86). Omien tunteiden tunnistaminen ja tietoisuus auttaa positiivisella tavalla kokemuksen reflektoinnissa (Boud & Walker 1993, 78).

4.1.2 Kolbin kokemuksellisen oppimisen periaatteet

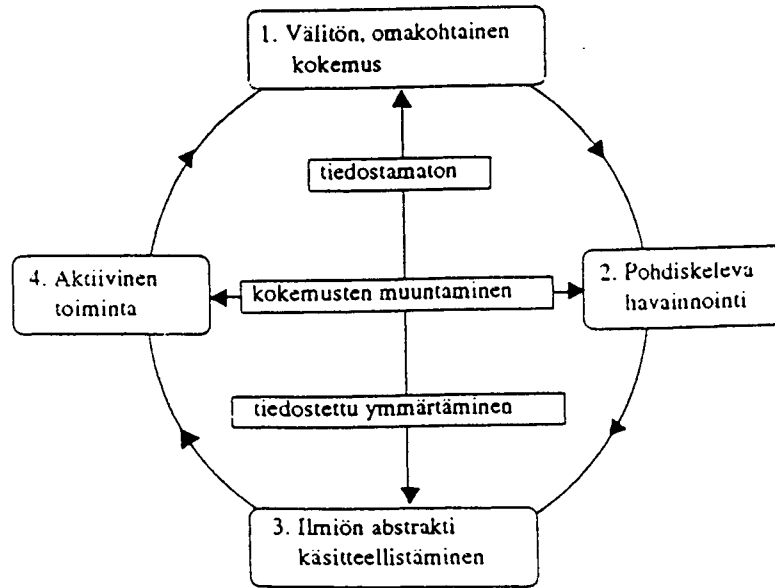
David Kolb on esitellyt oman näkemyksensä kokemuksellisesta oppimisesta teoksessaan *Experiential learning* (1984). Teoreettisiksi lähtökohdiksi hän nimeää Kurt Lewinin toimintatutkimuksen mallin, John Deweyn tekemistä painottavan oppimisen näkemyksen ja Jean Piagen kognitiivisen kehitysteorian (Kolb 1984, 21-23).

Lewinin teoriassa oppiminen ja muutos tapahtuu nelivaiheisen kehän kautta. Suorat kokemukset ovat lähtökohta. Niitä havainnoimalla ja refleктоimalla päästään käsitteellistämiseen ja yleistykseen, joita seuraa vaikutusten testaus uudessa tilanteessa. (Kolb 1984, 21). Näkemyksensä Lewin esitti jo 40-luvulla (Kolb 1984, 9). Kolb näkee Lewinin ja Deweyn oppimisprosessien kuvaukset hyvin samanlaisina. Deweyn malli esittää kuinka oppiminen muuntuu kokemukseen liittyvistä impulsseista, tunteista ja tahdosta tavoitteelliseksi toiminnaksi, johon kuuluvat havainnointi, tieto ja arviointi. (Kolb 1984, 22.) Dewey esitti oman näkemyksensä kokemuksen keskeisestä roolista oppimisessa 30-luvulla (Kolb 1984, 59). Hän on siis ollut vaikuttamassa jo Lewiniin. Molemmat edellä esitellyt oppimisprosessit ovat päärakenteiltaan hyvin lähellä Kolbin omaa mallia.

Piaget nostaa myös kokemuksen keskeiseen rooliin kognitiivisen kehittymisen teoriassaan. Hänen mukaansa avain oppimiseen ja älykkyyden kehitykseen on niin ikään lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa ja siitä syntyneissä kokemuksissa. (Kolb 1984, 23-24.)

Kokemukselliselle oppimiselle tunnusomaista Kolbin mukaan oppiminen on päättymätön, kokonaisvaltainen prosessi, joka on ensisijaisesti tietoisuuden kehittämistä. Oppiminen pitäisi nähdä nimenomaan prosessina, ei pelkästään lopputuloksesta käsin. Ihminen testaa jatkuvasti käsityksiään ja tietämystään uusien kokemustensa kautta. Oppiminen on aina vuorovaikutusta oppijan ja ympäristön välillä. Se on luonteeltaan itseohjautuvaa ja tähtää sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön sopeutumiseen sekä sen ja itsen merkitykselliseen ymmärtämiseen.

Kolbin mukaan opetuksen tarkoitus on muistamisen asemasta innostaa tiedonhankintaprosessien oppimiseen. (Kolb 1984, 26-38.)



Kuvio 1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984, 42. Suom. V.Kohonen)

Kolbin kokemuksellinen oppimisprosessi on malliltaan syklinen kehä (ks. Kuvio 1). Siinä keskeinen idea on oppimisen tapahtumisen kokemuksen ymmärtämisen ja muuntamisen kautta. Kolb on jakanut oppimisprosessin neljään vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on omakohtainen suora kokemus. Toisessa vaiheessa omaa vielä erittelemätöntä kokemusta aletaan jäsentää havainnoinnilla, sitä pyritään lähestymään eri näkökulmista, samalla reflektoidaan omaa oppimista. Kolmas vaihe on käsitteellistäminen, siinä pyritään ymmärtämään ilmiön olemusta systemaattisen ajattelun kautta ja luomaan sille teoreettista viitekehystä. Kehän neljäs vaihe on aktiivisen toiminnan vaihe. Siinä pyritään etsimään toimivia sovelluksia ja ratkaisuja käytäntöön. (Kolb 1984, 41-42.)

Kolbin mallissa oppimisen kannalta keskeisiksi nousevat hänen kaavionsa keskelle sijoittamat ymmärtämisen ulottuvuus ja kokemuksen muuntaminen. Oppimisen kannalta näiden molempien tasapuolinen läsnäolo on tärkeää. Ymmärtämisen ulottuvuuksia ovat käsitteellinen tiedostettu ymmärtäminen ja välittömästi koettu tiedostamaton ymmärtäminen. Ne koskevat siis sitä, missä määrin oppiminen on tiedostettua aktiiviseen ymmärtämiseen pyrkivää toimintaa ja missä määrin taas tiedostamatonta vaistonvaraista kokemusta. Tiedostetun ymmärtämisen avulla jäsenämme tiedostamattomia tuntemuksiamme. (Kolb 1984, 41-43.)

Muuntamisen ulottuvuus on keskeinen, sillä Kolbin mukaan oppiminen tapahtuu kokemuksen aktiivisen muuntamisen kautta. Kokemuksen muuntaminen pitää sisällään sekä ulkomaailman käsittelyä että henkilön arvioivan toiminnan, sisäisen reflektion. (Kolb 1984, 52.)

Tiedostamaton ymmärtäminen on luonteeltaan hyvin subjektiivista. Se ei avaudu muille ilman selitystä. Tiedostettua ymmärtämistä Kolb on kuvannut sosiaalisesti prosessiksi. Hän erottaakin tämän pohjalta kaksi tiedon muotoa persoonallisen ja sosiaalisen tiedon, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään tiedostamisen kautta. Kolbin teoriassa korostuu yksilön persoonallisten kokemusten merkitys, sillä ilman niitä sosiaalistakaan tietoa ei ole. (Kolb 1984, 105.)

Keskeistä Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa onkin oppimisen näkeminen prosessina, jossa tietoisuus luodaan kokemuksia muuntamalla. (Kolb 1984, 38.) Oppijalla on oltava kokemus jota prosessoida, mutta kokemus ei yksin takaa oppimista. Oppiminen vaatii sekä kokemuksen vastaanoton, että sen aktiivisen käsittelyn.

4.2 Taiteellinen oppimisprosessi

Tässä luvussa esittelen taiteellista oppimisprosessia, sen pohjalla vaikuttavaa tietokäsitystä ja pyrkimystä transformaatioon eli siirtovaikutukseen. Taiteellista oppimisprosessia lähestyn nimenomaan kokemuksellisen oppimisen periaatteiden ja historian pohjalta.

Jokaisesta lapsesta löytyy kokeilija, tutkija ja taiteilija. Taiteellisessa opetuksessa keskeistä olisi säilyttää leikinomaisuus, kokeileva ja tutkiva lähestymistapa. (Piironen 1995, 21; POPS 1994, 101.) Tavoitteena on tasapainoinen yksilö, joka kokemustensa ja toimintansa kautta luo omia merkityssisältöjä, ja tiedostaa oppimis- ja ajatteluprosessejaan ja kokemuksiaan.

Kokemuksellinen oppiminen tarjoaa mm. Marjo Räsänen (1998a) mielestä erinomaiset kehykset taideoppimiseen. Se ei ole vain tiedon omaksumista vaan sisältää ajattelua, tunnetta, vastaanottoa ja käyttäytymistä. Se korostaa taiteellisen luovuuden, tieteellisen tutkimuksen ja oppimisen samankaltaisuuksia. Luonteeltaan oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi. Hänen omassa kokemuksellisen oppimisen pohjalta kehittämässä taiteentarkastelun mallissa, tekeminen on tasavertainen käsitteellistämisen ja tiedostamisen kanssa. (Räsänen 1998a, 41.)

4.2.1 Kokemuksellisuuden painotusta taideopetuksessa eri aikoina

Kokemuksellisen taideopetuksen lähtökohdat löytyvät tällä vuosisadalla pitkään vallinneessa luovan itseilmaisun ja lapsikeskeisyyden painottamisesta. Oma erityisvaikutuksensa on ollut myös pragmatistisella kasvatustajatteluilla ja Deweyllä sen tunnetuimpana edustajana.

Pragmatismi korosti ihmisen toiminnallisuutta ja sen käytännön seuraamusten vaikutusta. Käytännön toiminta pitää sisällään esimerkiksi kaiken ajattelun ja oppimisen merkityssisällöt. Siinä pyritään myös pääsemään yli sellaisten vastakkainasettelujen kuin tieto ja toiminta, ajattelu ja käytäntö tai tavoitteet ja keinot. (Räsänen 1993, 52-53.) Nämä samat ajatukset löytyvät keskeisinä myös kokemuksellisen opetuksen taustalta.

Deweyllä on ollut suuri vaikutus lapsikeskeisen ajattelun kehittäjänä. Hänen teoksensa *Art as Experience* (1934) on ollut paljon käytetty myös erilaisten taidekasvatusteorioiden taustana, vaikka hän ei siinä suoraan taidekasvatuksellisiin kysymyksiin kantaa otakaan. Tässä teoksessa Dewey esittää käsityksensä taiteesta kokemuksena ja taiteellisesta toiminnasta prosessina, jossa yksilö muokkaa kokemuksiaan. (Seitamaa-Oravala 1990, 53,56- 57.) Dewey korostaa kokemuksen perustuvan kokemishetken tunteille, vaikka niistä lopulta prosessoinnin kautta tuleekin tiedostettuja. Kokemukseen vaikuttavat myös pyrkimys ja tahto. (Dewey 1934, 37.)

Lapsikeskeistä ja luovaa itseilmaisua painottavaan taidekasvatukseen ovat taidekasvatusteoreetikoista eräinä merkittävimpinä tällä vuosisadalla vaikuttaneet Herbert Read ja Viktor Lowenfeld. Heidän 40-luvulla ilmestyneistä teoksistaan, *Education through Art* (Read 1942) ja *Creative and Mental Growth* (Lowenfeld & Brittain 1945) on muodostunut taidekasvatuskentän klassikoita, joihin jokaisen uuden teorian on tavalla tai toisella otettava kantaa.

Read (1958) nostaa taiteen kaiken kasvatuksen perustaksi. Se pystyy välittämään ainutlaatuisia yksilön henkisyttä ja koko elämää rikastuttavia kokemuksia (Read 1958, 70). Edelleen Read näkee vapaan taiteellisen ilmaisun ihmisen luontaiseksi tarpeeksi ilmentää tunnetilojaan. Tämä tarve esiintyy yhtä vahvasti lapsilla kuin aikuisillakin. (Read 1958,108.) Taide on hänelle siis ensisijaisesti ekspressiivisyyttä. Readin ajattelulle on ominaista, kuten

lapsikeskeiselle ja luovaa itseilmaisua painottavalle taidekasvatukselle yleisemminkin, pitää jokaista lasta synnynnäisesti luovana. Luovuuden olisi annettava myös kehittyä mahdollisimman vapaasti. (Read 1958, 73.)

Lowenfeld on ollut Readin kanssa samoilla linjoilla. Häinkin on korostanut lapsen erityisyyttä ja yksilöllisyyttä ja sitä ettei lapsen luontaista toimintaa tulisi liikaa ulkoapäin kahlita (Lowenfeld & Brittain 1975, 8-9.) Taide on lapselle ensisijaisesti merkityksellistä kommunikointia itsensä kanssa, suhteessa ympäristöön. Se on tärkeää ajatteluprosesseille, vastaanottokyvyn kasvulle ja emotionaaliselle kehitykselle sekä luovuudelle. Erityisesti mahdollisuus tunteiden ilmaisuun on korvaamaton taiteiden kautta aukeava väylä. (Lowenfeld & Brittain 1975, 43.)

Lapsikeskeiselle ja luovaa itseilmaisua painottavalle taidekasvatukselle ominaista on se että kehityksen katsotaan etenevän luonnon määräämää reittiä, johon ulkoapäin tulevat tekijät eivät juuri voi tai saisi vaikuttaa. Näiden näkemysten hallitseva ote johti pitkään siihen, ettei taideopetuksen sisältöalueisiin juuri kiinnitetty tarkempaa huomiota. (Pääjoki 1999, 132-133). Tämä on ollut omiaan nostamaan erilaisia vastaliikkeitä, kuten aiemmin sivuttu DBAE, ja radikaaleinta kärkeä pehmentäviä malleja, jollaiseksi myös kokemuksellinen taidepedagogiikkakin on nähtävä.

Lapsikeskeinen pedagogiikka on noussut uudelleen pinnalle juuri viime vuosikymmenien vaihtoehtoisten pedagogisten liikkeiden kautta. Taiteet on niissä nähty keinoksi yksilön parempaan itsensä tuntemiseen ja sitä kautta persoonalliseen kehittymiseen. (Sava 1993, 24.) Räsänen on yhdistänyt nämä vuosisadan alun lapsikeskeisyyden korostajat kokemukselliseen taideopetukseen nimenomaan vaihtoehtoisten suuntausten kautta. Sekä 70-luvun yhteiskunnallinen pedagogiikka että yksilö- ja sosiaalipsykologisesti painottunut kokemuksellinen oppimistapa ovat lähestymistavaltaan yhtenevät lapsikeskeisen pedagogiikan traditioon. (Räsänen 1993, 57; 1998a, 29-31.)

4.2.2 Taiteellisen tiedon luonne transformaation tavoite

Inkeri Sava (1997) kuvaa taiteellista tietämistä ”toisenlaiseksi tietämiseksi” erotuksena perinteisestä luonnontieteeseen kuuluvasta objektiivisesta

tietokäsityksestä. Taiteellinen tieto rakentuu aistien, havaintojen, kognition, tunteen ja toiminnan persoonallisista merkityskokonaisuuksista. (Sava 1997, 263.)

Kokemuksellinen tieto on luonteeltaan subjektiivista ja tunteeseen perustuvaa. Sitä on myös vaikeaa kuvata eli selittää sanoin. (Burnard 1991, 21-22). Se on luonteeltaan hyvin dynaamista, eikä ole olemassa yhtä ainoaa totuutta (Burnad 1991, 24). Räsänen määrittelee kokemustiedon kuvataiteellisen oppimisen yhteydessä tarkoittamaan sitä prosessia, jossa oppilaiden aistielämykset muuntuvat taiteellisessa toiminnassa uusien tietojen ja taitojen kautta syvemmäksi kokemukseksi. (Räsänen 1995, 53.)

Sava (1993) on erotellut erilaisia taiteellisen tiedon muotoja, jotka hän jakaa lopuksi taiteelliseen kokemukseen ja toimintaan. Ensimmäinen sisältää aisti- ja tunne-elämykset sekä vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaa ymmärryksen ja taiteellisen käsitetietouden syvenemistä. Taiteellinen toiminta puolestaan pitää sisällään taiteen tuottamiseen ja vastaanottoon tarvittavan henkisen toiminnan yhdistettynä taitotietoon, tunne-elämyksiin ja mielikuviin, joita taiteella halutaan ilmaista. (Sava 1993, 37-38.)

Kokemuksellinen taideoppiminen perustuu liikkeeseen elämisaailman ja taidemaailman välillä. Tämän liikkeen keskeinen käsite on transfer eli siirtovaikutus. Kokemuksellisessa taiteen tulkintaprosessissa tämä tarkoittaa taiteen käsittelemien ilmiöiden, taiteellisen tiedon, liittämistä oppilaan kokemuspohjaan. Siirtovaikutus ilmenee tällöin oppilaan itseymmärryksen ja taiteen ymmärryksen välillä. (Räsänen 1996, 137; 1995, 54-55.) Eisner (1996) korostaa, että jo opetusohjelmia suunniteltaessa olisi huomioitava opettujien asioiden siirto, transformaatio todellisuuteen. Myös taiteella on lukemattomia eri siirtovaikutuksia ihmisen elämään. Niiden painottaminen tekee paitsi oppimisesta myös elämästä mielekkäämpää ja tyydyttävämpää. (Eisner 1996, 8-9.)

Judith Koroscik (1996) määrittelee transformaatioon vaikuttaviksi asioiksi oppijan tietopohjan, oppimisstrategia valinnan ja ennakoasenteen. Transformaatio mahdollistuu parhaiten silloin, kun taiteen tarkastelijalla on sopivat tietopohja, hän on valinnut sopivan tiedonhankintastrategian ja hän on asennoitunut teokseen myönteisesti, motivoituneesti ja on sitoutunut oppimisprosessinsa. Transformaatio voi ilmetä hänen mukaansa taiteen tarkastelussa esimerkiksi siinä, että katsoja osaa tehdä vertailuja eri teoksien välillä, eli löytää uudesta teoksesta samoja

ominaisuuksia kuin aiemmin näkemissään tai osaa eritellä niiden ilmaisua. (Koroscik 1996, 11.)

Transformaatioissa ollaan vahvasti tekemisissä sellaisten reflektiivisten prosessien kanssa, jossa yhdistyvät Kolbinkin erittelemät persoonallinen ja sosiaalinen tieto. Tämä siirtovaikutus, transfer persoonallisen ja sosiaalisen tiedon välillä, on kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen edellytys ja tavoite. (Räsänen 1996, 134; 1998b, 27). Taiteellisessa oppimisprosessissa transformaatio voi esiintyä sanallisen tai kuvallisen reflektoinnin kautta, ja se voi olla luonteeltaan joko hyvin yksilöllinen tai kollektiivinen (Räsänen 1998a, 43).

Perkins mainitsee reflektiivisen älykkyyden korkeimpana älykkyyden lajina. Reflektiivinen älykkyys on kontrollisysteemi kokemukselliselle älykkyydelle. Sen avulla on mahdollista ohjata tietoisuutta omasta tekemisestä ja ajattelusta. (Perkins 1994, 14-15.)

Tuomikoskikin (1987) mainitsee taideteosten vastaanoton siirtovaikutuksen. Sen avulla ihmisellä on mahdollisuus jäsentämään kokonaisuuksia maailman jatkuvan muuttumisen ja tapahtumien virrassa. (Tuomikoski 1987, 210.)

Sava (1993) korostaa niin ikään taiteen transformaation merkitystä. Siinä keskeistä ovat taiteelliset tulkinta- ja merkityksenantoprosessit, joiden kautta oppija luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityksiä ja saa uutta näkökulmaa elämäänsä yleensä. Tällaisen voimakkaasti vaikuttavan merkityksenantoprosessin voi laukaista esimerkiksi voimakas esteettinen elämys. (Sava 1993, 17.)

Eisner (1995) nostaa taiteesta saadun tiedon perinteisiin tieteen keinoin saavutettuun tietämyksen rinnalle. Taideteosten avulla saatu tieto on vivahteikasta ja mahdollistaa myös tunneaspektin ongelmattoman läsnäolon. Taiteen kautta saadun tiedon avulla voidaan kohdistaa huomiota yksittäisiin ilmiöihin tai tehdä laajempia yleistyksiä ja merkityksenantoja. (Eisner 1995, 4.) Taidekin on siis tietoa todellisuudesta. Taiteellinen toiminta on luonteeltaan syvästi kantaottavaa, tunteita liikuttavaa ja todellisuutta muuttavaa. (Sava 1993, 18.)

Ropo (1993) on erotellut kolme taiteellisen osaamisen lajia. Näitä alueita ovat taiteeseen kohdistuva ajattelu, ongelmanratkaisu sekä taiteen alueen tiedot ja taidot. Ongelmanratkaisulla hän tarkoittaa tuottamisprosessia ja tekijän monia valintoja sen aikana. Tiedolla hän puolestaan tarkoittaa estetiikan, taidehistoria tai erilaisten

vallitsevien käytäntöjen ja menetelmien tuntemista. (Ropo 1993, 58-59.) Kaikki nämä taiteellisen osaamisen lajit esiintyvät taiteentuntemuksen opetuksessa.

Kaikessa oppimisessa on kokemuksellista ja käsitteellistettyä tietoa. Ei ole myöskään taitoja ilman tietoa. Taideoppimisessa nimenomaan ilmaisullinen tekeminen on käytännön väline prosessoida taiteellisen oppimisen informaatiota ja muodostaa merkityksiä. Teoria ja käytäntö, tiedot ja taidot kulkevat käsi kädessä eikä niitä pitäisi turhaan erottaa. (Räsänen 1998a, 36.)

4.2.3 Kokemuksellinen oppimisprosessi taideopetuksessa

Taiteellinen oppiminen on oppijan aktiivista aisti-, kokemus-, käsitys- ja mielikuvatiedon yhdistelyä. Se on jatkuvaa kokeilua ja valintaa, joka näkyy taiteellisina toimintana ja tuotoksina. (Räsänen 1993, 196.)

Sava on kehitellyt Kolbin kokemuksellisen mallin pohjalta taiteellisen oppimisen prosessimallin. Hän on liittänyt Kolbin malliin taiteellis-esteettisen tiedon ulottuvuudet (ks. Sava 1993, 38). Savan malli on se, johon valtakunnallisen opetussuunnitelman (POPS 1994) taidekasvatusosuus eniten mielestäni tavoitteiltaan ja painotusalueiltaan pohjaa. Tätä mallia on edelleen kehittänyt Grönholm (1998).

Aiempiä taiteellista oppimista määritteleviä suomalaisia malleja ovat mm. Seitamaa-Oravalan esitys (1990), joka pohjaa kognitiiviseen viitekehykseen. Hän on jakanut kuvaamataidon opetuksen tehtävät ilmaisun kehittämiseen ja visuaaliseen kulttuuriin tutustuttamiseen. (Seitamaa-Oravala 1990, 186-187.) Seitamaa-Oravala näkee kuvaamataidon opetuksen tavoitteena ohjata oppilas ymmärtämään ja tulkitsemaan kuvamaailman käsitteistöä ja ilmiöitä (Seitamaa-Oravala 1990, 189).

Toisen aiemman suomalaisen taiteellisen oppimistoiminnan mallin on esitellyt Hosia (1988). Hänkin on pohjannut näkemyksensä kognitiiviseen oppimisnäkemykseen. Hosia kuvaa kuvaamataidon oppimistoimintaa jatkuvasti laajenevaksi kehäksi. Ainekset oppimiseen ovat lähtöisin oppilaan omasta ajattelumaailmasta, joka rikastuu vuorovaikutuksessa ympäristön kautta. Muuttuneet käsitykset vaikuttavat toiminnan kautta ajatteluun ja oppimisen ketju on valmis. (Hosia 1988, 17.) Hosiankin malli painottaa kuitenkin enemmän oppijan tietorakenteiden muodostamista ja kuvakielen koodien omaksumista kuin henkilökohtaisia tavoitteita. (Hosia 1988, 84-85.)

Kokemuksellisessa taideoppimisessa oppiminen nähdään ensisijaisena elämätiedon yhä syvempänä ymmärtämisenä, jossa oppiminen tapahtuu välittömien kokemusten jäsentämisen ja käsitteellistämisen kautta. Tämä reflektiivisyyden painotus on ominaista humanismille, jonka periaatteisiin kokemuksellinen taideopetus pitkälle rakentuu. Tosin kokemuksellisessa taideopetuksessa persoonallisen kasvun lisäksi tavoitteita kohdistetaan sosiaaliseen kontekstiin.

Kokemuksellinen taideopetus pohjaa humanismin lisäksi kuitenkin myös kognitiiviseen oppimisnäkemykseen. Jälkimmäisessä tavoitteita ja toimintaa suuntaavat yksilön aiempiin kokemuksiin perustuvat tietorakenteet ja näiden ohjaamat havainnot. (Räsänen 1998a, 32 & 1993, 84.)

Sava (1993) on taiteellisen oppimisen prosessimallissaan nimennyt esteettisen kokemuksen ja toiminnan lähtökohdiksi aistikokemukset ja tunne-elämykset. Sava korostaa, että oppilaiden on saatava riittävästi aikaa omien tunteidensa ja kokemustensa herättämien ajatusten käsittelyyn. Yhtä tärkeää kuin yksilöllinen omista kokemuksista tietoiseksi tuleminen on niiden vuorovaikutuksellinen jakaminen.

Opettajan tehtävä on tukea tätä ryhmässä vertailua ja arviointia oikeilla kysymyksillä ja auttaa oppilasta liittämään kokemuksiaan laajempaan kulttuuriseen kontekstiin. Tässä käsitteellistämisen vaiheessa oppilas pyrkii yleistettävään käsitteetietouteen ja etäisyyden ottoon omasta kokemuksesta. Oma taiteellinen toiminta tukee myös syvällisen ymmärryksen kehittymistä. (Sava 1993, 38-40)

Tavoitteellisena lähtökohtana Savalla on pyrkimys tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntymiseen ja laadullinen kehittyminen suhteessa itseän, muihin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon. (Sava 1993, 38-39.) Taiteellinen oppiminen nähdään siis elämään oppimisena. Se ei rajoitu tavoitteeltaan pelkkiin taiteen ilmiöiden tarkasteluun tai havainnointiin. Tämän kokonaisuuden hahmottaminen ja tiedostaminen taustalla vaikuttajana on opettajalle haasteellista ajatellen käytännön opetustyötä, joka kuitenkin koostuu päivittäisistä pienistä palasista.

Grönholm (1998) on esittänyt taiteellisesta oppimisprosessista kaavion (ks. Liite 1), jossa hän on edelleen kehittänyt Savan vastaavaa mallia. Se on perusrakenteeltaan yhtenevä Savan mallin kanssa, mutta omasta mielestäni selkeämpi ja kokemuksen syventämistä ja oppimisen prosessiluonnetta paremmin havainnollistava. Aiemmat muistikuvat ja henkilöhistoria vaikuttavat siinäkin

kokemuksen muodostamiseen. Tämä kokemus voi muodostua esimerkiksi havainnon, unen tai ajatuksen pohjalta. (Grönholm 1998, 2.)

Grönholm on lisäksi erottanut mallissaan ihmisen tavan hahmottaa maailmaa tieteelliseen eli loogis-lineaariseen ja taiteelliseen eli kokonaisvaltaiseen, myyttis-metaforiseen. Nämä kaksi tapaa ovat taiteellisessa työskentelyssä jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja niin ikään keskeisiä myös taiteellisessa oppimisprosessissa. (Grönholm 1998, 2.)

Räsänen näkee, että kaiken koulutuksen tulee viimekädessä tarjota taitoja, jotka lisäävät ymmärrystämme elämän arvosta ja auttavat merkityssuhteiden muodostamisessa. Merkittävä suhde on syntynyt, kun henkilö ymmärtää ilmiön taustalla olevan tarkoituksen, merkityksen ja rakentaa tämän tietämyksensä kautta suhteen maailmaan. (Räsänen 1998a, 38.)

Kokemuksen merkityksen ymmärtäminen voi viedä aikaa ja se todennäköisesti muuttuu ajan kuluessa. Räsänen vertaa ihmisen maailman käsitystä verkkoon, joka koostuu alati muuttuvista merkityssuhteista. Koulutuksen tehtävä on auttaa tekemään reikiä tähän verkkoon ja samalla välillisesti rikastuttaa ja lisätä merkityssuhteita. Jokaisella yksilöllä on oma situaationsa ja jokainen kokemus vaikuttaa siihen. Ymmärtääkseen täytyy siis olla tietoinen siitä, kuka ja missä on. (Räsänen 1998a, 40)

4.3 Kokemuksellisen oppimisen malli taiteen tarkastelussa

Kuten edellisissä kappaleista ilmeni, kokemuksellisen oppimisen ja opettamisen historia on pitkä, ja myös taidekasvatuksessa sitä on käytetty paljon. Yksi Suomen taidekasvatuskentälle 90-luvulla tuoduista kokemuksellisuuden sovelluksista on Marjo Räsänen taidekuvan tarkastelumalli. Se on lähtökohdiltaan hyvin käytännönläheinen, eli se tarjoaa taidekasvattajille yhden menetelmän toteuttaa työtään. Käytännönläheisyys on yksi syistä, joiden takia itse kiinnostuin siitä. Liian usein on tuntunut siltä, että taidekasvatusteoriat ovat valovuosien päässä käytännön opetustyöstä.

Räsänen on kehittänyt tämän mallin omien tutkimustensa pohjalta. Hän on käsitellyt aihetta sekä lisensiaatintyössään Kuvasta kokemukseksi (Räsänen 1993) että väitöskirjassaan *Bilding bridges* (Räsänen 1998a). Lisäksi häneltä on viime vuosikymmenen aikana ilmestynyt artikkeleita erilaisissa julkaisuissa (Räsänen

1995; 1996; 1998b; 1999). Nämä ovat lähteinäni seuraavissa kappaleissa, jossa esittelen mallin pääperiaatteet ja tavoitteet. Räsänen kokemuksellisen oppimisen malli taidekuvan tarkastelussa on myös se, jota omassa tutkimuksessani sovellan ala-asteikäisten lasten opetukseen.

4.3.1 Lähtökohtia taiteen tarkastelun opettamiseen

Räsänen esittelee itse taiteentarkastelumallinsa lähtökohdaksi jo edellisessä kappaleessa esittelemäni Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin periaatteet. Räsänen on yhdistänyt myös Boudin, Cohenin ja Walkerin (1993) kokemuksellisessa oppimisessa painottamat kontekstualisoinnin ja reflektoinnin kiinteäksi osaksi omaa teoriataustaansa. Näiden hän näkee heijastavan tutkimuksensa taustalla vaikuttavaa postmodernia taidekäsitystä. (Räsänen 1998a, 42.)

Boud ym. (1993) korostavat kokemuksellisen oppimisen holistista luonnetta, johon vaikuttavat aina ympäröivät kulttuuri ja yhteiskunta. Oppiminen ei voi koskaan olla irrallaan ympäristön normeista tai arvoista. Näiden olemassaolon voi tiedostaa, muttei välttää. Merkityksenanto ja kokemuksen jäsenys on aina sosiaalisesti väritynyttä. (Boud ym. 1993, 12-13.) Keino tunnistaa näitä kokemukseen vaikuttavia asioita on kriittinen reflektio. (Boud ym. 1993, 14).

Taidekasvatuksellista teoriaperustaa löytyy DBAE:n estetiikan taidehistorian ja -kriitikin yhdistelystä. Räsänen on itse kirjoittanut (1999) mallinsa soveltavan DBAE:ta kriittisesti. Taidetieteet on siinä otettu mukaan koulun kouluopetukseen, mutta alisteisina taiteen tekemisen ja oppijoiden ehdoille. (Räsänen 1999, 73.) Räsänen näkee oman kokemuksellisen taidekuvantarkastelun mallinsa yritykseksi kehittää oppilaskeskeinen lähestymistapa, jossa pyritään samalla irrottautumaan perinteisestä erottelusta kuvan aktiiviseen tuottamiseen ja passiiviseen tarkasteluun. (Räsänen 1995, 62.)

Räsänen on tarkastellut lähtökohtiaan myös Parsonsin esteettisen vastaanoton kehitysvaiheista käsin (ks. kpl 5.3.2). Hän näkee, että taiteen vastaanotto on kaikilla esteettisen kehityksen tasoilla oman itsensä tarkastelua ja siis itseymmärryksen väline. Räsänen näkee yhtymäkohtia myös Kolbin ja Parsonsin välillä. Parsons tarjoaa täydennystä Kolbin käsityksille oppimistyylien merkityksestä opetustilanteiden suunnittelulle, koska opetusryhmässä on aina hyvin vastaanottotaitoiltaan hyvin monen tasoisia oppijoita. (Räsänen 1993, 177.)

Peruslähtökohta sekä Parsonsin kehitysvaiheissa että Räsänen mallissa on se, että ihmiset reagoivat teoksiin eri tavoin, koska liittyvät niihin erilaisia odotuksia ja ymmärtävät ne eri tavoin. (Räsänen 1993, 178).

Opettajalta vaaditaan tietoa siitä kuvamaailmasta ja kehitysvaiheesta, jossa oppilaat elävät. Tämän tietämyksen avulla opettaja voi suunnitella sellaisia oppimistilanteita, jotka mahdollistavat oppijan uuden ja vanhan tiedon yhdistymisen. Oppilaita pitäisi myös kannustaa uuden etsimiseen eli vaikka käytettäisiin kuvia, jotka liittyvät oppilaiden elämään olisi myös kyseenalaistettava totuttua ja avattava uusia näköaloja. Liikkeelle lähdetään arkitiedosta ja tavoitteena on todellisuutensa jäsentäminen ja laajentaminen. (Räsänen 1993, 189-190.)

Räsänen (1998a) kuvaa oman mallinsa perusajatuksia Kolbin pohjalta seuraavasti. Kokemuksellinen taidekuvan tarkastelu on voimakkaasti reflektiivinen prosessi, jossa katsoja pääsee suhteuttamaan omaa kokemustaan muihin ryhmänjäseniin ja taidemaailmaan. Päämäärä on auttaa oppijaa syventämään ymmärrystään taiteesta ja itsestään. Pyrkimys uusien käsitysten liittämiseksi vanhoihin on niin ikään keskeistä kokemuksellisessa taiteen tarkastelussa. (Räsänen 1998a, 40-41.)

Kokemukselliselle taiteen tarkastelulle on luonteenomaista oppimisen näkeminen maailmassa ilmenevien ongelmien käsittelyn konfliktien ratkaisuna. Oppijoiden on sitouduttava uusiin kokemuksiin ja heidän on oltava valmiita havainnoimaan ja refleктоimaan kokemuksiaan uusista näkökulmista. He muodostavat teorioita ja loogisia käsityksiä, joita soveltavat ongelmanratkaisussa. (Räsänen 1998a, 41.)

Taidekuvia tarkastelemalla katsoja voi heijastella ja testata turvallisessa ympäristössä kokemuksiaan ja käsityksiään. Taideteos edustaa tässä oikeaa maailmaa. Räsänen malli sisältää siis myös ajatuksen opitun siirtovaikutuksesta. Lapsi on valmis kohtaamaan ympäröivää maailmaa, kun on jo käsitellyt sen ilmiöitä taideteoksen kautta. (Räsänen 1998a 41-42.)

Taiteen tarkastelussa oppimista ja ymmärtämistä tapahtuu vuorovaikutuksessa taideteoksen ja persoonallisten kokemusten kanssa. Kun katsoja löytää teoksesta yhteneväisyyksiä omaan kokemukseensa, hän on kehittämässä itseymmärrystään taiteen kautta. Vuorovaikutus oman ja taidemaailman välillä lisää tietämystä, sekä henkilökohtaisesta historiasta, että taideteoksen ilmentämästä historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstista. (Räsänen 1998a, 42.) Aktiivisen toiminnan ja vastaanoton

välinen tasapaino ja suhde on tärkeässä osassa kokemuksellisessa taideopetuksessa (Räsänen 1998a, 37).

Räsänen mallia on arvosteltu mm. siitä, että oma tekeminen nousee siinä niin keskeiseen asemaan. Sederholm on artikkelissaan (1998b) kritisoinut tätä toteamalla, että taitetta voi harrastaa tekemättä sitä itse. Edelleen Sederholm korostaa käsitetiedon ja ymmärtämisen tulevan aina ennen toimintatietoa. (Sederholm 1998b, 29.)

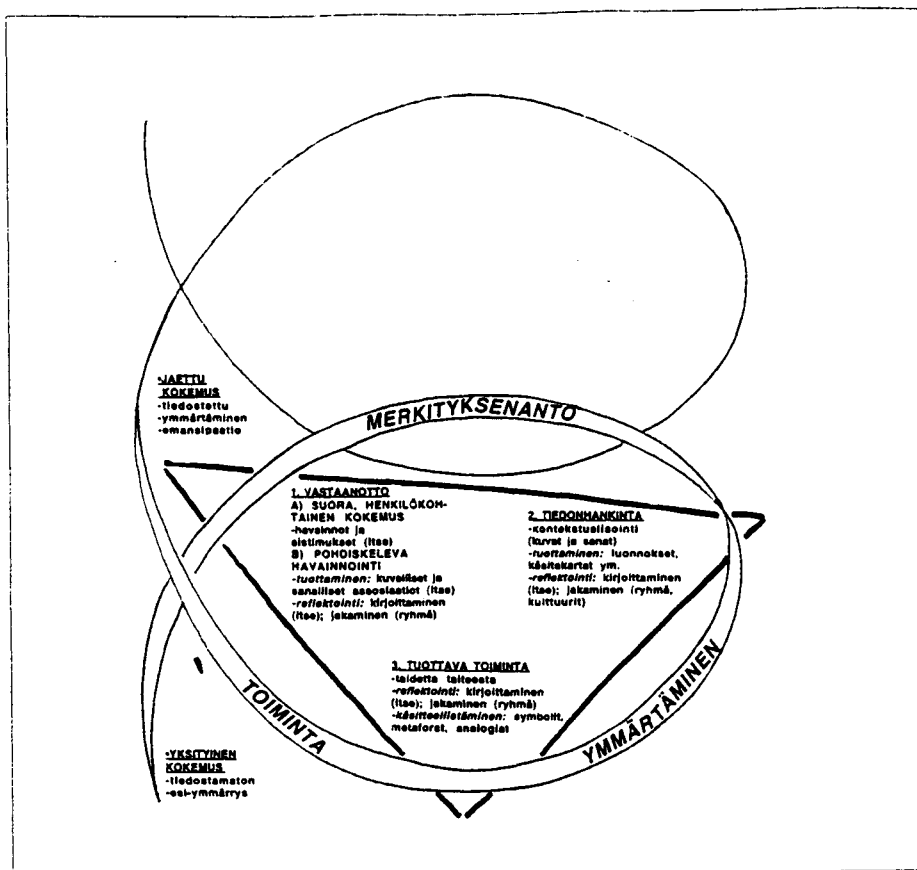
Nimenomaan itse tekemisen ja toiminnan painottaminen syvemmän oppimisen lähtökohtina liittävät Räsänen mallin paremmin peruskoulujen taidekasvatusperiaatteisiin ja tavoitteisiin. Räsänen (1999) on kirjoittamassaan vastineessa esittänyt puolustuksenaan, että hänen mallissaan käsitetieto tulee kyllä ennen toimintaa, mutta oma merkityksenanto edellyttää toimintaa, ja että kuvataidekasvatuksen ytimen tulisi olla tuottamisessa.

Edelleen hän samassa kirjoituksessa nostaa esiin tekemänsä tutkimuksen tehtävää pyrkiä osoittamaan, että kuvaamataidon opetuksessa tapahtuu taiteellisen merkityksenannon prosesseja ja ettei se jää vain puheelle perustuvaksi yleisökasvatukseksi. Kuvaamataidonopetus on siis tärkeää nimenomaan sen ilmaisullisen tekemisen tarjoamien ainutlaatuisten kokemusten kautta. (Räsänen 1999, 73.)

4.3.2 Prosessin eteneminen vaiheittain

Räsänen on luonut omasta kokemuksellisen taiteen tarkastelun mallistaan kolmevaiheisen Kolbin mallia mukailevan kuvion (ks. Kuvio2). Se perustuu merkityksenannolle ja ymmärtämiselle ja johtaa tietoisuuteen ja toimintaan. Oppilaat tutkivat maailmaa siinä sekä henkisesti, persoonallista ja sosiaalista tietoaan käyttäen, että materiaalisesti taiteen kanavan kautta. (Räsänen 1998a, 43.)

Räsänen on muuttanut Kolbin nelivaiheisen syklin rakenteeltaan kolmioksi, jossa kokemusta lähestytään kolmen eri tiedonkeruun keinoin. Näitä ovat reflektiivinen havainnointi, käsitteellistäminen ja tuottaminen. Kokemus nähdään siinä aina kontekstistaan käsin, sillä kokemus ei voi koskaan olla irrallinen. (Räsänen 1998a, 43.)



Kuvio 2. Kokemuksellinen taiteentarkastelun malli (Räsänen 1996, 135; 1998a, 47; 1998b,26.)

Kokemuksellinen taiteen tarkastelun prosessi alkaa välittömästä henkilökohtaisesta kokemuksesta. Tämä ensimmäinen kohtaaminen taideteoksen kanssa perustuu suorille aistihavainnoille. Suoraa aistikokemusta seuraa reflektiivinen havainnointi. Siinä oppilaat merkitsevät ylös kuvan synnyttämiä mielikuvia, sanoja tai muistoja mahdollisimman vapaasti. Työskentely jatkuu tästä käymällä tehtyjä havaintoja läpi yhdessä keskustelemalla ryhmän kanssa. Näistä muistiinpanoista pyritään myös löytämään mahdollisia yhteyksiä omaan elämään.

Vastaanottovaihetta seuraa kontekstuaalisointi. Siinä tätä ensimmäistä kokemusta syvennetään hankkimalla taustatietoja teoksesta. Tämä tieto voi olla laadultaan yhtä hyvin sanallista kuin kuvallistakin. Reflektointi on keskeistä myös tällä tasolla. Se tapahtuu pienryhmissä keskustellen, mutta käsitellyn aineiston myötä keskusteluun osallistuu välillisesti myös muiden kulttuurien tai aikojen edustajia.

Tiedonkeruuvaiheessa teos pyritään liittämään laajempaan kontekstiinsa, eli selvitetään esimerkiksi sen tekijän taustaa tai yhteiskuntaa johon teos liittyy. Tarkastelun kohteeksi nousee tietysti myös vastaanottajan ainutlaatuinen konteksti.

Kolmas vaihe on tuottaminen. Siinä oppilaat tekevät taidetta taiteesta eli he testaavat uutta tietoaan omassa taiteellisessa tuottamisessaan. Myös näistä tuotoksista keskustellaan ryhmässä. (Räsänen 1998a, 46-48; 1995, 59; 1996, 134; 1998b, 25-26.)

Kuten edellä esitetyistä eri vaiheiden kuvauksista käy ilmi, jokaisella vaiheella on painotuksensa reflektiivisessä havainnoinnissa, käsitteellistämässä tai tuottamisessa. Kaikki nämä taiteellisen tiedonhankinnan menetelmät ovat tärkeitä jokaisessa kolmesta vaiheesta. Jokainen vaihe myös itsessään pitää sisällään oman pienen oppimiskehän. (Räsänen 1998a, 43.)

4.3.3 Taiteentarkastelun opetuksen vaikuttavuus

Taiteellisen oppimisen keskeinen tavoite kokemuksellisuuden näkökulmasta oli transformaatio eli opitun siirtovaikutus, soveltaminen jossain uudessa yhteydessä (ks kpl 4.2.2). Parhaiten kokemuksellisessa taiteen tarkastelussa ollaan onnistuttu, kun oppilas pystyy siirtämään omaksumansa uuden tiedon uuden taideteoksen käsittelyyn ja liittämään ymmärryksensä omaan elämismaailmaansa (Räsänen 1998a, 44).

Kokemuksellinen tulkintaprosessi etenee oppilaan elämismaailman ehdoilla. Räsänen puhuu kahdesta tukipilarista, joista ensimmäinen muodostuu katsojan persoonallisesta tiedosta ja toinen taidemaailmasta ja sen sosiaalisesta tiedosta. Näiden yhdistyminen on kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen edellytys ja tavoite. Prosessin aikana, johon kuuluu sekä pohdintaa että ilmaisullista tekemistä, oppilas oppii tekemään havaintoja ja tulkintoja teoksesta sen kulttuurisessa kontekstissa. Hän oppii tunnistamaan omien käsitystensä lähtökohtia ja perustelemaan mielipiteitään. (Räsänen 1998b, 27.)

Tämä, pyrkimys ymmärtää sosiaalisia ja kulttuurisia maailmoja, liittyy kokemuksellisen taiteentarkastelunmallin aiemmin esiteltyyn postmoderniin taidekasvatukseen (ks kpl 3.3). Se korostaa taiteen tehtävää yhteiskunnan osana ja nostaa opetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi antaa oppilaille mahdollisuus kokemuksiin, joiden kautta he muodostavat omia käsityksiään taiteen ominaisuuksien merkityksistä. Postmoderni taidekasvatus painottaa oppijan kontekstuaalisuutta ja tämän elämismaailman vaikutusta kaikkeen. (Efland ym. 1998, 88.) Persoonallisesta vastaanotosta voidaan esimerkiksi puhua silloin, kun oppilas tekee vertailuja taideteoksessa ilmaistujen ja heidän kokemiensa tilanteiden välillä. (Räsänen 1993, 57.)

Koska kokemuksellisessa taidekuvan tarkastelussa ollaan tekemisissä hyvinkin henkilökohtaisten, sisäisten prosessien kanssa, on opetuksen vaikuttavuutta monesti vaikea osoittaa käytännössä. Räsänenkin on todennut, etteivät oppimisen tulokset suinkaan aina ole suoraan osoitettavissa (Räsänen 1998a, 44). Perkins (1994) on käsitellyt opetuksen vaikuttavuuden, eli transformaation onnistumisen haastetta. Tätä on ollut hyvin vaikeaa mitata ja monet tutkimustulokset ovatkin olleet negatiivisia, lähinnä rajoittuneiden tutkimusmenetelmien takia. Hän on erotellut kaksi vaihtoehtoista lähestymistapaa siirtovaikutuksen varmistamiseksi.

Ensimmäinen on hyvin opitut tiedot ja taidot. Toisena on reflektoinnin oppiminen, eli oppilaita rohkaistaan tiedostamaan ne yleiset periaatteet, jotka rakentavat siltaa eri kontekstien välille. Nämä eivät tietenkään sulje pois toisiaan, mutta kauaskantoisemmat vaikutukset edellyttävät ehdottomasti oppijan aktiivista päätösten tekoa ja merkitysten antoa. (Perkins 1994, 86-88.)

Räsänen (1995) on määritellyt erääksi opetuksen vaikuttavuuden eli oppimisen osoittajaksi toiminnan muuttumisen. Kokemuksellisen taiteen tarkastelun mallin yhteydessä se tarkoittaa, paitsi kuvakielen kehittyneitä tulkintataitoja myös kykyä tuottaa merkityssisällöltään ja laadultaan korkeampia töitä, viime kädessä koko persoonan kasvua. (Räsänen 1995, 68; 1993, 196.)

Myös Sava (1993) on nähnyt oppimisen muutoksena. Hän on jaotellut taiteellisen oppimisen kolmeen ilmenemismuotoon. Taiteellinen oppiminen voi ilmetä määrällisesti esimerkiksi tiedon tai piirtämistaidon lisääntymisenä. Edelleen oppiminen voi ilmetä laadullisesti esimerkiksi aiempaa korkeatasoisempaa tulkintana tai tuotoksena. Kolmantena taiteellinen oppiminen voi ilmetä rakenteellisina muutoksina taiteellisessa, luovassa ajattelussa ja mielikuva-muodostuksessa. Tärkeimmiksi hänkin näkee muutokset, jotka tapahtuvat oppilaan jäsentäessä ulkomaailmaa ja omaa sisäistä toimintaa uusien mielikuvajärjestelmien tai visuaalisten ajattelumallien kautta. (Sava 1993, 16.)

Läpikäydyn prosessin aikana syntynyt uusi kokemus voi siis ilmetä visuaalisena, verbaalisena tai jonain muuna taideteoksena. Tämä tuotos sisältää oppijan sen hetkisen ymmärryksen ja on perustana uusille reflektiivisille sykleille kokemuksellisen oppimisen spiraaleilla. (Räsänen 1998a, 43.)

5 LAPSI TAITEEN KOKIJANA

Taide ei ole esine,
vaan kokemus.
Kyetäksemme tajuamaan sitä,
meidän täytyy ottaa se vastaan.
Sen vuoksi taide on siellä,
missä taide tarttuu meihin kiinni.

Josef Albers (sit. Levanto 1998, sisäkansi)

5.1 Mitä kuuluu taiteen kokemiseen?

Taide-elämystensä pohjalta vastaanottaja luo omaa taide-elämänkertaansa. Taide-elämykset kohdataan yksitellen, mutta niiden aikaansaamista kokemuksista muodostuu ketju. Taidekokemus ei etene suoraviivaisesti vaan siihen kuuluvat poukkoilu ja oikopolut, mutta kuitenkin ne auttavat suunnistamaan tämän päivän monimutkaisessa maailmassamme. (Sederholm 2000, 8.)

Ihminen on kokemuksiensa summa. Kokemuksellinen oppimisteoria painottaa kokemusta oppimisen lähteenä ja erottamattomana osana oppimisprosessia. (mm. Burnad 1991, 25.) Kiinnostavia kysymyksiä pohdittaessa ihmistä taiteen kokijana ovat, mikä tekee taidekokemuksesta ainutlaatuisen muihin kokemuksiin verrattuna, ja mikä sen syntyyn vaikuttaa.

Shusterman (1997) korostaa Deweyyn viitaten taidekokemuksen kokonaisvaltaisuutta, joka ei rajoitu museon seinien sisäpuolelle, vaan ulottuu kaikkialle elämäämme. Hän näkee taiteen arvostamisen olevan yhtä luovaa toimintaa kuin taiteen tekeminen. (Shusterman 1997, 46-47.)

Taidekokemus on aina vähintään yhtä paljon riippuvainen tarkastelijan kuin teoksen ominaisuuksista (Eisner 1972, 79). Siihen vaikuttavat vastaanottajan odotukset ja taiteen arvostaminen yleensä (Sederholm 2000, 164). Räsänen onkin kuvannut taidekokemusta kokonaisuudeksi, jossa kohtaavat taideteoksen, taiteilijan ja vastaanottajan todellisuudet. Taideteos materiaaleineen ja siihen käytettyine

tekniikkoineen, heijastaa sekä kokijan että tekijän maailmoja. Se on molempien osapuolten sisäisen ja ulkoisen todellisuuden heijastuma. Taidekokemus syntyy sillasta, joka rakentuu henkilökohtaisen ilmaisuuden ja oman ajan välille. (Räsänen 1995, 63.)

Taiteen vastaanotto ei siis ole ollenkaan passiivista. Vastaanottajan käytössä ovat myös tajunnan syvät alueet. Vastaanottajan tarkoitus on ymmärtää ja kokea. Mitä voimakkaampi teoksen vaikutus, ja mitä mielenkiintoisemmaksi vastaanottaja sen kokee, sitä voimakkaampi on hänen tunnekokemuksensa, ja sitä enemmän tajunnan syvät osat aktivoituvat. (Tuomikoski 1987, 175, 177.) Perkins toteaa, että taide kutsuu sitoutumaan ja uppoutumaan, se herättää persoonallisia tunnepitoisia reaktioita. Taiteen vastaanottoon kuuluvat oleellisesti keskittyminen, sitoutuminen ja läsnäolon tunnelma. Siinä on käytössä visuaalisen ajattelun ja muita kognition lajeja, symbolijärjestelmien käyttöä. (Perkins 1994, 85.)

Tunne on ehdottomasti taidekokemuksen keskeinen elementti. Tunnepohjaiset reaktiot taideteoksiin ovat myös usein hyvin pysyviä (Lepistö 189, 66). Tunne on keskeistä vastaanotossa, sillä tunne antaa aistimukselle sen muodon. Tunteeseen liittyvät myös motiivit ja kiinnostukset. (Read 1958, 37; Eaton 1995, 55, 57.)

Taidekokemus erottuu muista kokemuksista merkityskokonaisuuksia muodostamalla (Kinnunen 2000, 247). Kokemus ei koskaan Kinnusen mukaan synnykään pelkästä aistihavainnosta (Kinnunen 2000, 257). Pyyteetön taiteen tarkastelu ei ole mahdollista, koska olemme aina kulttuuristen odotusten vaikutuspiirissä. Kaikkia havaintojamme ohjaa merkityshakuisuus ja esimerkiksi taidenäyttelyyn mennessämme asennoidumme tietyllä tavalla. (Kuusamo 1990, 15-16.) Havaitseminen, taidekokemus on opittavissa ja kehitettävissä. Esteettinen havaitseminen, joka taiteen katsomiseenkin kuuluu, on kulttuurisidonnaista (Huuhtanen 1984, 76; Gardner 1982, 89).

Tämän näkemyksen pohjalta taiteen vastaanotto ja tarkastelutavat ovat oppimisen tulosta. Vaikka välitön kokemus olisikin tiedollisen ja taidollisen valmennuksen ulkopuolella, niin jonkun kohtaaminen taiteena edellyttää aina tietoisuutta taiteesta. Taiteen kokemiseen vaikuttaa siis se mikä mielestämme on taidetta eli taidekäsitteemme. Smith pitääkin taidekasvatuksen tehtävänä kasvattaa tietoisuutta taiteesta, ja tätä kautta edistää taiteen vastaanottoa (Smith 1989, 107-109).

Perkins (1994, 1988) on todennut, että varsinainen taide on taideteoksessa aina näkymätöntä. Taiteen havaitsemista ei hänen mukaansa voi rinnastaa arkipäivän katsomiseen. Hän erottaa taiteen katsomisen ja näkemisen. Taideteos ei avaudu ensimmäisellä katsomisella. (Perkins 1994, 199; 1988, 119-120.)

Taiteen katsomisessa pitäisikin Perkinsin mukaan mennä kokemuksellisen älyn rajojen yli, eli yli sen mitä havaitsemme tai näemme. Taideteos pitäisi nähdä kokonaisuutena, johon vaikuttavat omat vastaanottoskeemat, jotka olisi tiedostettava. (Perkins 1994, 24.) Puhuessaan näkymättömästä taiteesta Perkins tarkoittaa sitä, että taideteoksessa on aina sen fyysinen aisteilla havaittava ulottuvuus, mutta varsinainen taide ei ole tässä ulkoisessa ulottuvuudessa.

Varsinainen taide on täysin oman päämme sisällä, eli käsitys taiteen olemassaolosta tai puuttumisesta jostain esineestä pohjaa aiempiin taidekokemuksiimme. Lapset ja kokemattomat katsojat nojaavatkin usein katsomisessaan taideteoksen tähän näkyvään ilmiasuun. Taiteen katsomisessa on Perkinsin mukaan tämän näkymättömän tekemisestä näkyväksi. (Perkins 1994, 17 & 1988, 121.)

Taiteen todellinen ymmärtäminen ja syvempi kokeminen edellyttää siis kykyä tunnistaa taiteen ilmaisullisia elementtejä, traditiota ja merkityksiä. Eräs taiteen kulttuurisidonnaiseksi tekevä asia on symbolijärjestelmä. Gardner (1973) nimeää symbolijärjestelmän tuntemuksen keskeiseksi taidoksi taiteelliseen toimintaan osallistumisessa. Symboleita ymmärtävä lapsi, olipa ikätaso mikä tahansa omaa hänen mukaansa samalla kyvyn ymmärtää taideteoksen viestiä ja arvostamaan niiden tekotapaa. (Gardner 1973, 167.)

Kaikki symbolijärjestelmät ovat puhtaasti kulttuurin tuotetta ja niiden omaksuminen oppimisen tulos. Kinnunen (2000) on liittänyt esteettisen, ja samalla taiteellisenkin, oppimisen sosiaaliseen kulttuuriin. Hän yhdistää myös sellaisten arvottavien käsitteiden, kuin kaunis ja ruma, oppimisen vahvasti kieleen ja puhuu kielen ja todellisuuden liitosta. (Kinnunen 2000, 33.) Tapaamme kokea taidetta vaikuttaa aina sosiaalinen konteksti, kulttuuri, jossa elämme.

5.2 Lapsen edellytykset taiteen kokemiseen

Lapsen edellytyksistä vastaanottaa taidetta on ristiriitaisia näkemyksiä. On mm. väitetty, ettei lapsi kykene esteettiseen kokemukseen sen aidoimmassa merkityksessä ja että tätä kautta myös taiteen syvämpi ymmärrys olisi lapsen tavoittamattomissa.

Esimerkiksi Kinnunen, joka esitteli määritelmänsä esteettisestä elämyksestä 60-luvulla, on nostanut siinä sanallistamisen tärkeimmäksi keinoksi ilmentää kokemusta. Hän on myös todennut, että koska sanallinen käsitteellistäminen ei tietyn kehitys-vaiheen alapuolella ole mahdollista, niin ei esteettinen kokemukseen ole kaikille mahdollista. (Kinnunen 1969, 45, 48.) Hänen mukaansa lapsi ei voi ymmärtää taiteellista arvoa, koska se vaatii perehtymistä taiteen traditioon (Kinnunen 2000, 296). Myös Read on todennut, että kaikenlainen esteettinen arvottaminen olisi lasten ulottumattomissa ennen nuoruusikää (Read 1958, 105.)

Tällaiset näkemykset ovat kantaneet pitkälle ja ne vaikuttavat edelleen tapamme ymmärtää lapsen kokemusmaailmaa. Ne vaikuttavat luonnollisesti myös siihen, mitä katsotaan tarpeelliseksi opettaa lapselle, missäkin ikävaiheessa. Erityisen rajoittavasti ne vaikuttavat siihen, miten taideteoksia kouluopetuksessa käytetään.

5.2.1 Lapsi ei ole pieni aikuinen

John Dewey (1934/1980) on teoksessaan *Art as Experience* todennut, että lapsen kokemus voi kyllä olla hyvinkin voimakas ja intensiivinen, mutta koska kokemustausta on vielä puutteellinen, niin kokemuksesta puuttuu suurempi syvyys ja kokemuksen vaikutukset jäävät helposti pintapuolisiksi. (Dewey 1934/1980, 44.)

Lowenfeld ja Brittain (1975) ovat edelleen todenneet, että koska lapset reagoivat ympäristöön eri tavalla kuin aikuiset, niin myös heidän taidearvostuksensa eroavat (Lowenfeld & Brittain 1975, 376). Myös Gardner (1973) on erottanut lapset taideyleisönä aikuisista, nimenomaan pienemmän kokemusvaraston ja symbolien tuntemuksen osalta. Aikuiset pystyvät lisäksi keskittymään useampiin elementteihin taideteoksessa. (Gardner 1973, 166-167.)

Koska lapsen ymmärtäminen on riippuvaista heidän aikaisemmista tiedoistaan, niin heille voi olla haastavaa käsittää taiteilijan tarkoitusta, teoksen taustalla olevaa ideaa. (Efland 1998, 90.) Koska lasten taidemaailmakäsitys on rajallinen, niin osa taiteen merkitykselliseksi tekoa onkin taidekäsityksen yleinen laajentaminen

(Perkins 1994, 89). Taidekokemusta voi syventää tietopohjan avulla (Perkins 1994, 28).

Tuomikoski (1987) nostaa taiteen ymmärtämisen edellytykseksi kyvyn aistisisältöjen tarkasteluun ja voimakkaaseen aistikokemukseen. Pikkulapsella on hänen mielestään kyky näihin vahvoihin visuaalisiin elämyksiin. Tämä siksi, että heillä ei ole vielä liian suurta muistivarastoa kahlitsemassa. Lapset kykenevät hänen mukaansa hyvinkin yksityiskohtaiseen näköhavainnon selitykseen. (Tuomikoski 1987, 109.) Gräno on todennut, että lapsen kyky hahmottaa kuva fysiologisesti on lähes aikuisen tasolla, mikä ei kuitenkaan tarkoita, että lapsen kyky tulkita näkemäänsä olisi aikuisen tasolla (Gräno 1996, 10).

Käsityksiä lasten kyvyistä kokea taidetta ovat vuosikymmenien ajan olleet muokkaamassa sellaiset tunnetut taidekasvattajat kuten Lowenfeld ja Brittain (1975) ja Gardner (1973, 1982). Tutkimuksensa pohjalta he ovat päätyneet erittelemään eri ikäisille lapsille tunnusomaisia tapoja tarkastella taidetta.

Nämä näkemykset antavat kaikessa luokittelussaan lopulta hyvin yksinkertaistetun kuvan lapsista taiteen kokijoina. Oman tutkimusjaksoni perusteella en myöskään ole valmis allekirjoittamaan läheskään kaikkia näkemyksiä. Lowenfeld ja Brittain (1975) ovat liittäneet yhdeksän vuotiaat lapset orastavan realismin vaiheeseen. Heidän mukaansa vasta 10-11 -vuotiaat lapset osaisivat tulkita mahdollisia kuvien tapahtumia. Tätä näkökulmaa vasten olisi heidän mukaansa hyödytöntä käyttää ala-asteella aikaa esimerkiksi erilaisten tyylien tunnistukseen. Esteettiset arvot ovat heidän mukaansa yhdeksän vuotiaan ulottumattomissa. (Lowenfeld & Brittain 1975, 390-391.)

Gardner nosti lasten taideteosten käsittelyssä keskeiseksi aiheen, kuvien erottelu tyylien kautta osoittautui hänenkin tutkimuksessaan lapsille vaikeaksi. Edelleen Gardner on todennut, että tämän ikäiset lapset pitävät ensisijaisesti selkeistä, yksinkertaisista ja realistisista kuvista (Gardner 1973, 223; 1982, 107). Gardner on kuvannut 8-10 -vuotiaita lapsia jopa konservatiivisiksi ja seikkailunhaluttomiksi taiteen vastaanottajiksi (Gardner 1982, 94). Hän on myös sitä mieltä, etteivät lapset ennen teini-ikää osoita herkkyyttä yleisimpiin taiteen ominaisuuksiin, kuten tyyliin tai ilmaisullisuuteen (Gardner 1982, 88).

Kritiikkiäkin näitä lasten taiteen vastaanottokykyihin pessimistisesti suhtautuvia tutkimuksia kohtaan on esitetty. Taunton (1982) on kritisoinut tutkimuksia siitä, että niissä on usein jätetty huomiotta lapsen taustat ja

vertailukohtana ollaan käytetty aikuisia. Tällainen tutkimus ei auta sen selvittämisessä, miten esteettinen herkkyys, taiteen vastaanotto ja käsittelykyky kehittyvät, tai olisi opetuksen avulla kehitettävissä. Ainoa mitä nämä tutkimukset Tauntonin mukaan ovat osoittaneet on se, että lasten reaktiot eroavat koulutettujen aikuisten reaktioista. (Taunton 1982, 104.) Tutkijoiden tulisi nähdä aste-eroja ei luokitella lapsia osaa/ ei osaa asteikolla (Taunton 1982, 105).

Käsitystä lasten taiteen kokemiskyvyistä ovat osaltaan olleet muodostamassa ihmisen esteettisestä kehityksestä laaditut teorioita. Näistä tunnetuimmat varmasti ovat Housenin (1983) ja Parsonsin (1987) teorat, joista kumpikin pohjautuu sekä Piagen kognitiiviseen teoriaan ajattelun kehittymisestä että kehityspsykologian perinteeseen yleisemminkin. Kumpikin on päätyntä jakamaan esteettisen ymmärryksen viiteen eri tasoon.

Parsons (1987) perustaa tuloksena kymmenen vuoden aikana tehtyihin yli kolmeen sataan haastatteluun eri ikäisillä ihmisillä. Jokaisen haastateltavansa kanssa hän keskusteli viidestä tai kuudesta maalauksesta. (Parsons 1987, 18.) Haastattelussa ihmisiltä kysyttiin heidän käsityksiään ja mielipiteitään maalauksista mm. Mitä tunteita maalauksessa havaitsevat?, Mitä mieltä ovat maalauksen rakenteellisista ominaisuuksista kuten väristä? sekä Onko maalaus heistä hyvä? (Parsons 1994, 19.)

Parsonsin ensimmäiseen kehitystasoon kuuluu ihastuminen lähes kaikkiin kuviin, vapaa-assosiaatio aiheesta sekä erityisesti värikkäiden kuvien suosiminen (Parsons 1987, 22). Tähän tasoon kuuluu myös voimakas egosentrisyys eli kuva liitetään vahvasti omaan tunne-elämään (Parsons 1987, 27). Jonkun kuvan pitämiseen huonona sisältyy yleensä vahva moraalinen arvolataus (Parsons 1987, 36).

Parsonsin toisen kehitysvaiheen taiteen tarkastelijalle tärkeää ovat samat asiat, joihin Gardnerkin oli omassa tutkimuksessaan päätyntä. Tulkintaa hallitsee teoksen aihe ohi tekotavan tai muotoseikkojen. Teos on sitä parempi, mitä realistisempi se on esitystavaltaan, ja mitä miellyttävämpi aiheeltaan. (Parsons 1987, 22, 50.) Ensimmäisellä ja toisella kehitystasolla arviointia ei Parsonsin mukaan osata erottaa omasta välittömästä reaktiosta (Parsons 1987, 122). Toisella tasolla maalauksesta ei pidetty, jos se oli esimerkiksi ruma tai huonosti tehty (Parsons 1987, 126).

Kolmannessa kehitysvaiheessa keskeiseksi nousee kuvan ilmaisullisuus. Taiteen ensisijainen tarkoitus on jonkun kokemuksen ilmaisu. Oman kokemuksen

subjektiivisuudesta ollaan myös tässä vaiheessa tietoisia. Neljännessä vaiheessa teos nähdään osana kontekstiaan. Taideteosta arvioidaan sen rakenteen, muodon, värin, tyylin tai tekniikan perusteella. Näiden katsotaan liittävän kuva traditioon. Viides eli ylin kehitystaso edellyttää, että ihminen osaa arvioida taideteoksen merkitystä muuttuvia taiteen traditioita vasten. Tärkeää on tiedostaa oman käsityksen muotoutuminen. (Parsons 1987, 23-25.)

Sekä Parsons (1987) että Housen (1983) ovat sitä mieltä, että kehitystasot eivät ole sidoksissa ikään. Kaikki vanhemmat ihmiset eivät esimerkiksi olleet saavuttaneet korkeinta tasoa. Aikuisten kesken voikin olla suurta variaatiota tasojen välillä. (Housen 1983, 190; Parsons 1987, 11.)

Huolimatta luokittelujensa iästä riippumattomuudesta Housen on todennut, ettei hänen luokituksensa kolmatta vaihetta voisi saavuttaa ennen 21 vuoden ikää (Housen 1983, 184). Tähän vaiheeseen kuuluu olennaisena teoksen kontekstin ymmärrys. Aiemmin katsoja on keskittynyt tarkastelemaan teoksen konkreettisia ominaisuuksia sekä liittänyt sen omiin kokemuksiinsa. (Housen 1983, 179.) Hänen mukaansa ala-asteikäiset lapset eivät siis olisi vähäisessä määrin valmiita ymmärtämään teoksia niiden historiallisessa tai kulttuurisessa kontekstissa. Parsonskin on päätyttyä toteamaan, että ala-asteikäiset olisivat lähes kaikki tasolla kaksi. Vasta nuoruusiän jälkeen olosuhteista tulee ikää merkittävämpi tekijä esteettisen ymmärtämisen tasoa määritettäessä. (Parsons 1987, 12.)

Samankaltaisiin tuloksiin on päädytty myös muutamassa Suomessa tehdyssä taiteen vastaanottoa kartoittavassa tutkimuksessa. Näistä uudempia esimerkkejä edustavat Linko (1992) ja Lepistö (1989), jotka tekivät tutkimuksensa opiskelijoille, sekä Saarnivaara (1993), jonka kohderyhmänä olivat 10-12 -vuotiaat lapset.

Linko ja Lepistö ovat molemmat päätyneet näkemykseen siitä, että abstraktit teokset vaativat taustalle kokemuksia sekä taidemaailman ja sen erityisten koodien tuntemista. Realistisiin eli esittäviin maalauksiin suhtautuminen oli luontevampaa. (Lepistö 1989, 70; Linko 1992, 83, 86.) Saarnivaaran tutkimuksen lapset odottivat teokselta niin ikään näköisyyttä. Tämä ei tarkoittanut pelkkää todellisuuden jäljittelyä vaan aiheen oli myös oltava totta. He kiinnittivät huomiota aiheen lisäksi kuvan selkeyteen sekä siihen miten huolellisesti se oli tehty ja pystyisivätkö he vastaavaan. Abstraktia taidetta lapset eivät pitäneet hyvänä taiteena. Niin ikään taiteesta keskustelu oli myös aina sidoksissa todellisuuteen. (Saarnivaara 1993, 17-18, 49-50.)

Saarnivaaran mukaan tämä kertoi siitä, että lapsen todellisuus muodostuu hänen havaintomaailmastaan, ja että taiteen tehtävä on heidän näkökulmastaan sen jäljittely (Saarnivaara 1993, 52). Teoksen hyvyteen vaikutti myös sen mielenkiintoisuus tai oletettu tekemisen vaikeus (Saarnivaara 1993, 54).

Parsonsista on yliromantisointia esittää että lasten kyvyt arvioida taidetta tai saada sille yhtä suuria merkityssisältöjä kuin aikuisilla. Tasolta toiselle voidaan siirtyä vain koulutuksen avulla. (Parsons 1987, 27.) Taideilmaisun ymmärtäminen on hänenkin mukaansa ennen kaikkea sosiaalinen ja historiallinen kysymys. Samoin taideteoksen arvottaminen, kuten jonkun pitäminen kauniina tai rumana, on sosialisoinnin tulosta. (Parsons 1987, 13, 42.)

5.2.2 Sanallistamisen haaste

Perkins (1994) on todennut, että sanat ovat katsomisen välineitä, jotka tehostavat ja tasapainottavat havaitsemista taiteen tarkastelussa (Perkins 1994, 40). Kokemuksen sanallistaminen on juuri se asia, jonka perusteella lasten taidekokemusten syvyyttä ja taiteenvastaanotto taitoja on tutkimuksissa arvioitu. Rajoittunut taito käsitteellistää ja sanallistaa kokemusta asettaa tietysti haasteita taideopetukselle. Se ei kuitenkaan ole este keskustella taiteesta ja taidekokemuksista.

Räsänen on esittänyt aiheellisen kysymyksen siitä, onko havainnon sanallistaminen lasten kohdalla lopulta kokemusta kaventavaa vai tietoisuutta laajentavaa (Räsänen 1993, 147). Onko se siis jotain, mikä ei ole lapsen taiteen kokemiselle luontaista ja jonka asettaminen keskeiseksi kriteeriksi lapsen kokemuksen syvyyden mittarina on hyvin kyseenalaista.

Sanallistaminen on kuitenkin keskeinen osa kokemuksellista oppimisteoriaa ja kokemuksellinen taiteen tarkastelunkin pohjaa tieteen ja taiteen, sanan ja kuvan yhdistämiseen ja vuorovaikutukseen (Räsänen 1993, 151). Kuusamonkin mukaansa juuri nimeämisen kautta teos liitetään aiempiin kokemuksiin. (Kuusamo 1990, 231-233.)

Sepänmaan mukaan lasten tiedonhalu ja uteliaisuus voi hyvin suuntautua arjen estetiikkaan ja taiteeseen, vaikka se vaatiikin tiettyä käsitteellistämisen tasoa. Hänen mielestään lapsilla on toiminnassaan, leikeissään ja mielikuvituksen käytössään hallussaan taiteellisen toiminnan esiasteet. (Sepänmaa 1995, 54.)

Freese (1992) puolestaan kuvailee lapsen ajattelua ennakkoluulottomaksi ja leikitteleväksi. Lapsilla on taito tarttua ihmetyksen kohteisiin, arvoituksiin. Mielenkiinnon herättäjänä selityksiä etsivä ja päämäärähakuinen keskustelu on hänestä jopa suositeltava menetelmä. Keskustelun kautta opimme Freesen mielestä tuntemaan itseämme, sillä vasta vuorovaikutuksessa muiden kanssa selkeytämme omia ajatuksiamme, tunteitamme ja kokemuksiamme. Keskustelun myötä niistä tulee omiamme. (Freese 1992, 65.66.) Mantere (1995) on maininnut taiteesta keskustelulla olevan jopa terapeuttista arvoa (Mantere 1995, 56).

Taidekeskusteluissa ei ala-aste ikäisten lasten kanssa kannata tietenkään säännätä suin päin yleiselle filosofiselle tai analyttiselle tasolle. Paljon turvallisempaa on lähteä liikkeelle konkreettisista havainnoista. Tämä on ollut mm. oma lähtökohtani kokemuksellisen taidekuvantarkastelumallin toteuttamisessa. Taylor ja Andrews (1993) ovat nimenneet neljä aluetta joiden avulla lähestyä taideteosta ja auttaa lasta selventämään sitä itselleen. Näitä ovat aihe, muoto, tekoprosessi ja tunnelma.

Niiden pohjalta voidaan teoksesta muodostaa kysymyksiä ja edetä lopulta syvällekin teoksen maailmaan. Kysymysten avulla voi auttaa oppilasta tekemään näiden neljän alueen välille johtopäätöksiä ja yhdistellä asioita. Miten joku alue vaikuttaa johonkin toiseen. Erialaisten vertailujen teko onkin mainittu erinomaiseksi ymmärryksen syventäjäksi. Erityisen hedelmällistä on tehdä yhdistelyjä oman työn tarkastellun taideteoksen välillä. (Taylor & Andrewas 1993, 25-26.)

Risatti on myös todennut teoksen muoto-ominaisuuksien olevan hyvä lähtökota taiteeseen tutustumiseen. Niiden kautta voi edetä omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin ja sosiaalisiin asioihin. Taiteen analysoinnin lisäksi keskustelussa rohkaistaan pohtimaan yleisempiä kulttuurisia asioita. (Risatti 1987, 223.)

Rawford on nostanut keskustelun erinomaiseksi keinoksi käsitellä taiteeseen liittyviä esteettisiä, usein filosofisia kysymyksiä kouluopetuksessa. Niitä voidaan hänen mukaansa hyvin lähestyä ala-asteella. Jo ensiluokkalaiset ovat päteviä refleктоimaan omia pitämisensä perusteita. Oppilaiden omat kokemukset ovat lähtökohtana. Opettaja voi lähestyä aihetta haastamalla oppilaat esittämään ja pohtimaan mielipiteitään tai sitten hän voi myös esittää teoksia ongelman avulla. (Rawford 1987, 236-237.)

Taideteoksista puhuminen ja omien kokemusten sanallistaminen on täysin opeteltavissa oleva taito. Gräno osoitti esimerkiksi omalla esikoululaisille

tekemällään opetusjaksolla, että nimenomaan lasten kuvan sanallistamistaito kehittyi selvästi taideteoksien tarkasteluun keskittyvän jakson aikana (Gräno 1996, 63). Lepistö on niin ikään todennut tutkimuksensa perusteella, että useammat keskustelukerrat laajensivat hänen tutkimuksensa opiskelijoiden edellytyksiä vastaanottaa heidän mieltymyksistään poikkeavia teoksia. (Lepistö 1989, 66.)

Parsonskin nostaa taiteesta keskustelun erittäin hyödylliseksi lasten kannalta, koska keskustelu saa heidät ehkä ajattelemaan sitä, mitä eivät ole teoksessa ymmärtäneet. Keskustelun välttäminen on puute, samoin kuin taiteen ymmärtämiseen yleensä kohdistetut liian pienet vaatimukset. (Parsons 1987, 33.)

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA ONGELMAT

Tutkimustehtäväni oli suunnitella ja toteuttaa nykyaideaiheinen kuvaamataidonjakso ala-asteelle. Jakson toimivuutta arvioin omien kokemusteni ja havaintojeni pohjalta. Tutkimuksellani kerään aineistoa siitä, millaisena oppilaat oppimisensa ja toimintansa opetusjakson aikana kokivat. Haasteenani oli siis löytää opetusjaksolle sopivat lähtökohdat ja mielekäs toteutustapa kohderyhmäni eli ala-asteikäisten lapsien näkökulmasta.

Yhtenä tavoitteenani on lisäksi kerätä tietoa sitä, miten yhdeksän vuotiaat oppilaat suhtautuvat nykyaiteeseen, eli miten he lähestyvät, kommentoivat ja havainnoivat sitä. Haluan löytää perusteluja sitä näkökulmaa vastaan, että nykyaiteetokset muka olisivat liian vaikea lähtökohta ala-asteen kuvaamataidon jaksolle, ja että lapset eivät saisi niistä mitään irti. Haluaisin tietysti myös osoittaa, että kouluopetuksen avulla lapset saisivat uusia välineitä taideteosten, ja sitä kautta koko visuaalisen ympäristönsä käsittelyyn. Tämän osoittaminen yhden lyhyen opetusjakson perusteella on kuitenkin vaikeaa ellei mahdotonta.

Tutkimusongelmani ovat tiivistetysti seuraavat;

1. Millainen nykyaideajakso oli toteuttaa ja miten sitä tulisi mahdollisesti edelleen kehittää?
 - Millaisia kokemuksia ja tunteita jakson toteutus synnytti?
2. Millaisia kokemuksia kolmasluokkalaisilla oppilailla opetusjaksolta oli?
 - Millaiseksi oppilaat kokivat jakson sisällön?
 - Millaisena he kokivat työskentelynsä jakson aikana?
3. Miten kolmasluokkalainen oppilas suhtautuu nykyaiteeseen?

7 TUTKIMUS - VÄLINE OPETUKSEN KEHITTÄMISEEN

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimus on käyttökelpoinen, kun tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää syvällisemmin ainutlaatuista tilannetta. Tutkimuksen kohteena voi yhtä hyvin olla yksilö, yhteisö, tapahtuma, ongelma tai ajanjakso. (Patton 1990, 53-54.) Tapaustutkimusta käytetään, kun tutkija haluaa lähestyä kohdetta sen aidossa ympäristössä ja etsii vastauksia ensisijaisesti 'kuinka' tai 'miksi' kysymyksiin. Tutkimuksen kohdejoukko on tällöin tavallisesti myös hyvin tarkasti rajattu (Yin 1994, 1).

Tapaustutkimuksen etenemisprosessia on osuvasti luonnehdittu jännittäväksi seikkailuksi. Siinä tutkijan esiymmärrys vähitellen uusien ulottuvuuksien löytämisen ja oivalluksien kautta, muuntuu kohteen olemuksen monisävyiseksi tuntemiseksi. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 16.) Itse prosessi nousee tutkimuksessa keskeiseksi ja tarjoaa tutkijalle lukuisia haasteita pitkin matkaa. Omassa tutkimuksen teossa tämä korostui, sillä edes tutkimustulosten analysointi tai raportointi ei laittanut lopullista pistettä tutkimuksen aikana käynnistyneille prosesseille.

Koska tutkimuskohteenani on itse suunnittelemani ja toteuttamani opetusjakso, voi tutkimustani lähestyä hyvin myös toimintatutkimuksena. Toimintatutkimushan on määritelty usein yhdeksi tapaustutkimuksen alalajiksi (mm. Syrjälä ym. 1994, 17). Seuraavissa kappaleissa esittelen oman tutkimukseni metodologisia raameja nimenomaan toimintatutkimuksen yleisistä periaatteista käsin. Erityisesti keskityn pohtimaan tutkijan pyrkimystä itsereflektointiin ja tutkijan osallistumista tutkimuskohteensa toimintaan sekä näiden vaikutuksia tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

7.1. Toimintatutkimus, kohteena opetusjakso

Toimintatutkimusta on kuvattu itsereflektoivaksi prosessiksi. Sille ominaista on spiraalimalli, joka koostuu suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi vaiheista. (Carr & Kemmis 1994, 162.) Liikkeelle toimintatutkimus lähtee käytännöntasolta ja sen avulla pyritään suoraan muuttamaan ja parantamaan vallitsevia käytäntöjä (Syrjälä ym. 1994, 30). Se ei ole kuitenkaan pelkkää arkista toimintaa,

vaan päämääränä on tuoda uutta ymmärrystä käytännön arkeen (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25).

Tämän kaltaiselle tutkimuksen teolle on selvää tilausta myös taideopetuksessa. Esimerkiksi Eisner (1992) on nostanut taidekasvatustutkimuksen tärkeäksi tehtäväksi kuvata, mitä koulujen kuvaamataidontunneilla tapahtuu. Tutkimusmenetelmien tulisi painottua käytännön tilanteiden ja koulun arjen monipuoliseen havainnointiin sekä niiden todenmukaiseen raportointiin. Tämä on Eisnerin mielestä avain saada tietoa siitä, millaista on hyvä taideopetus. Tällainen tutkimus voisi olla myös vastaus taidekasvatuksen aseman vahvistamiseen kouluopetuksessa. (Eisner 1992, 467.) Oma tutkimukseni vastaa osaltaan tähän haasteeseen kuvata koulun taideopetusta ja toimintatutkimus on mielestäni paras menetelmä tutustua kohteeseen mahdollisimman aidoista tilanteista käsin.

Eisner pitääkin juuri laadullisia aineistonkeruumenetelmiä parhaana tapana hankkia tietoa käytännön toiminnasta. Niissä huomio on käytännön vivahteiden havainnoinnissa ja tulosten ainutlaatuisuus tunnustetaan. Niiden avulla on mahdollista saada hyvin monipuolista tietoa. (Eisner 1992, 465-466.) Samaan on päätynyt myös Stringer (1999), joka on nostanut nimenomaan toimintatutkimuksen parhaaksi vaihtoehdoksi sosiaalisen maailman ilmiöiden tutkimiseen. Hänen mielestään yleistämiseen ja objektiivisuuteen pyrkivät tutkimusmenetelmät ovat useimmiten epäonnistuneet tässä tehtävässä kuvata ihmisten käyttäytymistä, joka on vaikeasti ennustettavaa ja kontrolloitavaa. (Stringer 1999, 191-192.)

Toimintatutkimuksen keskeisiksi piirteiksi on käytännönläheisyyden lisäksi nimetty reflektiivisyys, pyrkimys muutokseen sekä ihmisten osallistuminen (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36). Tutkimukseni vahvimmin toimintatutkimukseksi liittää oma roolini tai oikeammin omat roolini siinä. Toimintatutkimuksen eräs ominaispiirre on tutkijan osallistuminen tutkimuskohteensa toimintaan (Syrjälä ym. 1994, 33). Olen itse tutkimuksessani sekä tutkija eli sen suunnittelija, aineiston kerääjä ja analysoija, että opettaja eli opetusjakson toteuttaja.

Cohen ja Manion (1994) ovat nimenneet koulutukseen liittyvälle toimintatutkimukselle erilaisia tavoitteita. Oma tutkimukseni painottuu näistä selkeästi uusien näkökulmien luomiseen opettamiseen ja oppimiseen sekä opettajan ammattitaidon parantamiseen eli oman tietoisuuden ja analysointikyvyn kasvattamiseen. (Cohen & Manion 1994, 176-177.)

Toimintatutkimusta voidaan lähestyä hyvin monella eri tavalla, eivätkä sen rajat ole yksiselitteiset. Laajasti ymmärrettynä toimintatutkimuksen piiriin voidaan liittää lähes kaikki inhimilliseen toimintaan kohdistuva tutkimus, joka vaikuttaa kohteensa toimintaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 55-56).

Spiraalimalliakin ollaan pidetty vain ohjeellisena. Tärkeää tutkimukselle on että, tutkija pystyisi keskittymään tutkimustavoitteidensa kannalta olennaisiin asioihin, ilman, että kangistuisi noudattamaan tiukasti tiettyä metodologista kaavaa. Spiraalimallia on myös arvosteltu mm. siitä, että kaikki toiminta ei aina ole eteenpäin menevää. Prosessin aikana voi aina nousta esiin kokonaan uusia ongelmia ja tavoitteita, joista saattaa tulla hyvinkin merkittäviä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37-38.) Toimintatutkimuksen tekoon pitäisikin aina jättää yllätysvara. Tutkijan ei alussa tarvitse tietää tai lyödä lukkoon niitä tutkimusongelmia, joihin hän tutkimusprosessissaan törmää, ja joita pääsee käsittelemään (Räsänen 1993, 42-43).

Minun tutkimukseni keskittyy yhden ainoan opetusjakson käytännössä testaamiseen ja samalla edelleen kehittämiseen. En pyri tutkimuksellani laajemmin vallitsevien käytäntöjen muuttamiseen tai kehittämiseen. Toimintatutkimuksethan pyrkivät usein esimerkiksi kokonaisten työyhteisöjen sitoutumiseen jatkuvaan toiminnan uudelleen arviointiin. Ne ovat luonteeltaan ja tavoitteiltaan monesti hyvin yhteisöllisiä. (Carr & Kemmis 1994, 165.) Toimintatutkimus voi kuitenkin yhtä hyvin olla itsereflektiivisyyttä ja subjektiivisuutta yhteisöllisyyden sijasta painottava (Kemmis & Wilkinson 1998, 22). Tutkimusprosessiini kuuluvat kaikki toimintatutkimusspiraalin vaiheet aina suunnittelusta reflektointiin. Tässä tutkimuksessa ne esiintyvät kuitenkin vain kertaalleen.

Tutkimukseni lähestyy tausta-ajatuksiltaan samaa, mitä Kohonen (1993) nimittää toimintatutkimuksen tutkivan opettamisen muotona. Siinä opetustoiminnan ja -tilanteiden havainnointi ja pohtiminen on siltana oppimisteorian ja opetuskäytännön välillä. Tämänkaltaisen tutkimuksen havaintoaineistoa ovat opettajan suunnitelmat erilaisine pohdintoineen ja opetustilanteissa tehdyt muistiinpanot sekä mahdollinen päiväkirja. (Kohonen 1993, 73-74.)

Tällekin tutkimuksenteolle on ominaista suunnitelmallisuus ja tiedostaminen. Kaikki opettajan oman työnsä arvioiminen ei ole luokiteltavissa tutkimuksen teoksi. Tutkimusta toiminnasta tekee vasta se, että tutkimusprosessissa pyritään tuottamaan uutta tietoa, joka tuodaan julkisen arvioinnin kohteeksi (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40).

Toimintatutkimus on kuitenkin usein koulutyössä nähty nimenomaan välineenä yksilön ammatilliseen kasvuun. Siihen tähtää opettajan pyrkimys oman työn ymmärtämiseen ja kehittämiseen käytännön kokemuksia erittelemällä. (Syrjälä ym. 1994, 35.) Tavoitteena on arvioiva, kyselevä ja kriittisesti tietoa hankkiva suhtautuminen opettamiseen. Omaan työhön liittyviä asioita herkistytään havaitsemaan tämän asennoitumisen myötä vähitellen paremmin. (Kohonen 1992, 72.) Tämänkaltaisen ammatillisen kehittymisen kannalta merkittävää on reflektiivisen prosessointitavan omaksuminen (Suojanen 1992, 35). Tästä aiheesta enemmän seuraavassa kappaleessa

7.2 Tutkijan reflektiivisyys

Reflektointi tai ainakin pyrkimys mahdollisimman hyvään siihen on tutkimuksessani keskeisessä osassa. Erityisesti reflektiivisyys näkyy siinä, että analysoin itse tuottamaani ja valikoimaani aineistoa.

Toimintatutkimuksen tutkimuskohteena on elämismailma ja sen eritasoiset merkitykset. Merkitykset syntyvät ainoastaan ihmisen kautta. Ne ilmenevät ihmisen toimina, suunnitelmina ja tavoitteina. (Varto 1996, 23-24.) Toimintatutkimuksen tärkeä tehtävä on osoittaa ihmisille syitä heidän toiminnalleen (Moilanen 1999, 106). Toimintatutkimuksen kaikki vaiheet sisältävät eri tasoista reflektointia (Suojanen 1992, 27).

Sinikka Ojanen on määritellyt reflektoinnin käsitettä oman toiminnan perusteiden ja seuraamusten kriittiseksi analysoinniksi. Teorioissa se on yhdistetty aina vahvasti opetuskäytäntöihin. Se liittyy kuitenkin kaikkeen toimintaan, jossa oppija käsittelee havaitsemaansa ja saavuttaa uutta tietoa, joka mahdollistaa uudenlaisen toiminnan. Reflektio merkitsee arkiajattelua syvemmälle menevää ajattelua, merkityksenantoa tapahtumille. (Ojanen 1993, 126-127.)

Pentti Moilanen on niin ikään kuvannut reflektiota tietoisuuden tarkasteluksi ja tiedostamiseksi. Pelkkä itsen tarkastelu ei kuitenkaan riitä, kun omaa toimintaa halutaan muuttaa paremmaksi. Lisäksi on nähtävä työyhteisön ja yhteiskunnan sosiaalisen rakenteen merkitys, eli esimerkiksi miten muut vaikuttavat omaan toimintaan. (Moilanen 1999, 102-103.)

Ulla Suojanen on tekstissään yhdistänyt toimintatutkimuksen lähtökohdiltaan samaksi kuin kokemukselliseen oppimiseen. Tässä tutkimustavassa korostuu teorian

ja käytännön sekä toiminnan ja ajattelun välinen vuorovaikutus. Se on alku hyvinkin syvällisille oppimisprosesseille. (Suojanen 1992, 22-23.)

Reflektointia voi opetella, mutta se vaatii aikaa ja tietoista ponnistelua. Ajattelun kehittymiseen se antaa kuitenkin paljon uusia eväitä. Se auttaa ymmärtämään muuttuvaa ympäristöämme ja antaa välineitä sen parempaan ja monipuolisempaan hallintaan. (Nurmi 1993, 511.) Reflektoidessaan ihminen hakee etäisyyttä itsestään. Hän tarkastelee kokemuksiaan ja ajatuksiaan sekä pyrkii tietoisesti löytämään uuden näkökulman nähdä itsensä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Kysymyksessä ei siis ole mikään yksiselitteinen prosessi.

Omien toimintojen tiedostaminen ei ole helppoa. Moilanen (1999) on lähestynyt reflektoinnin etenemistä mielikuva käsitteen kautta. Siinä mielikuville etsitään sisältö ja merkitysrakenne. Ihminen pyrkii tunnistamaan eri tasoisia mielikuviaan ja tunnistamaan niiden vaikutukset toiminnalleen. Reflektio voi myös perustua arkiymmärrykseen. Omien sitoumusten tunnistaminen edellyttää oman toiminnan tarkkailua ulkopuolisen silmin ja vaihtoehtoisiin näkemyksiin tutustumista. (Moilanen 1999, 104-105.)

Jokaisella ihmisellä on omia toimintaskemoja, joiden mukaan ohjata toimintaa. Ne ovat rutiineja, joihin ei sen kummemmin kiinnitä huomiota. Näiden kyseenalaistaminen ja tarkasteleminen on monesta syystä tärkeää. Esimerkiksi ongelmienratkaisu helpottuu, jos toimintaa välillä yrittää katsoa ulkopuolisen perspektiivistä. Tähän liittyy toimintaa ohjaavan tiedon verbalisointi. Oman toiminnan perustelu edellyttää oman toiminnan reflektointia. (Moilanen 1999, 92.)

Saarnivaara (1998) korostaa, että tutkija on aina sidoksissa omaan näkökulmaansa, josta käsin hänen ymmärtämisensä lähtee. Tutkija on siis vahvasti osa merkityssuhteiden kokonaisuutta. Vaarana on liika nojautuminen omiin ennakkokäsityksiin ja tutkimuskohteen ymmärtäminen vain niiden valossa. Tämän vuoksi olisi tärkeää pyrkiä ymmärtämään omia lähtökohtiaan ja ymmärtämistään.

Yhden mahdollisuuden tähän reflektiiviseen etäisyyteen tuo Saarnivaarankin mukaan tutkijan päiväkirjan pitäminen. Parhaimmillaanhan se auttaa tutkijaa erittelemään tutkimuksen aikaisia havaintoja, kokemuksia ja ajatuksia omasta tavasta toimia. (Saarnivaara 1998, 189.)

7.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen luotettavuutta on usein tarkasteltu reliabiliteetin ja valideetin kautta. Nämä perinteiset käsitteet eivät ole kuitenkaan läheskään aina parhaita mahdollisia kertomaan toimintatutkimuksen luotettavuudesta. (Huttunen & Kakkori & Heikkinen 1999, 113.) Myös Saarnivaara on todennut etteivät nämä käsitteet välttämättä millään tavalla palvele kriteerinä tutkimuksen päämääriä. Arvioinnin määrittelynä voisi sen sijaan hänen mielestään olla vaikkapa tasapainoisuus, rehellisyys, kokonaisuus tai herkkyys. (Saarnivaara 1998, 197.)

Perinteisellä validiteetin käsitteellä esimerkiksi tarkoitetaan sitä, miten hyvin tulokset vastaavat todellisuutta. Se on perustunut pitkälti tutkijan etäiseen rooliin tutkimuskohteestaan. Toimintatutkimuksen tulos on kuitenkin totta tietyssä ajassa ja paikassa ja sen pätevyys riippuu täysin tutkijan ja kohteen suhteesta. Reliabiliteetin eli toistettavuuden käsite on huono, koska toimintatutkimuksen tarkoitus on nimenomaan muuttaa vallitsevaa käytäntöä. Lähtötilanne uudelle tutkimukselle ei voi koskaan olla sama, eivätkä tulokset näin ollen pysy ennallaan. (Huttunen ym. 1999, 113-114.)

Varto (1996) esittää laadullisen tutkimuksen laatukriteeriksi käsiteparia pätevyys ja luotettavuus. Tutkimuksen luotettavuus perustuu Varron mukaan siihen, että tutkija osaa karsia pois epäolennaiset ja satunnaiset tekijät. Pätevyydellä Varto tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimuksen tulos vastaa tutkimuksen kohdetta ja päämääriä.

Tutkimuksen pätevyys on perusteltava teorian muodostuksen yhteydessä. Tutkimuksensa pätevyyden tutkija osoittaa kuvaamalla, kuinka hänen tapauksen käsittelynsä vastaa aineistoa, joka on tutkimuksen perustana. Pelkkä tapauksen dokumentointi ei siis riitä, vaan aineistonsa merkitysten rakentuminen kokonaisuudeksi on osoitettava. (Varto 1996, 103-104.)

Varto on todennut edelleen, että luotettavuutta heikentävät virheet aineistonhankinnassa pakottavat tutkijan monesti kokonaan uuden aineiston hankintaan. (Varto 1996, 104.) Tähän on syynä se, ettei laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointia usein voida erottaa aineiston analyysivaiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa on muutenkin mahdollisuus käsitellä aineistoa, sen analyysia ja varsinaista tutkimustekstiä melko vapaasti edestakaisin. Tutkija joutuu

tapaustutkimuksessa perustelemaan ja pohtimaan työnsä luotettavuutta oikeastaan kokoajan sen edetessä. (Eskola & Suoranta 1998, 209.)

7.3.1 Osallistuva tutkija, tutkimuksensa luotettavuuden este vai tae?

Jokaisella käsityksensä elämismaailmasta ja omat merkityksensä asioille. Tutkija on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä ja hänen tapansa ymmärtää kysymykset vaikuttaa koko ajan tutkimukseen. Osa tätä ovat tutkijan ennako-odotukset sekä tutkimuksellinen mielenkiinto. (Varto 1996, 26-27.)

Toimintatutkimuksessa korostetaan tutkijan subjektiivisuutta. Tutkija onkin viimekädessä itse tutkimuksensa luotettavuuden kriteeri (Eskola 1998, 209). Tutkijan on itse määriteltävä mitä pitää totuuden ja pätevyyden kriteerinä ja niiden mahdollisia ongelmia (Huttunen ym. 1999, 131). Tutkimuskohde ei myöskään itsessään paljasta mitään, vaan sen merkitys riippuu täysin tutkijasta (Saarnivaara 1998, 188). Toimintatutkimuksen tekijä joutuu siis nojaamaan paljon oman arviointikykynsä varaan. Samanaikaisesti hänellä on toisaalta vapaus yrittää etsiä rohkeasti uusia toimintamalleja.

Oma tutkimuksenikin on näkökulmaltaan erittäin subjektiivinen. Tämä on monesti esitetty tutkimuksen luotettavuutta heikentäväksi asiaksi. Itse näen sen kuitenkin väistämättömäksi lähes kaikelle tutkimukselle. Itseen voi yrittää ja toisinaan pitääkin tarkastella objektiivisesti ja etäältä, mutta koska ihminen on aina subjektina omassa elämässään ja kaikessa tekemisessään, on sen olemassaoloa myöskään tieteellisessä tutkimuksessa turha kieltää. Tiedostettuna ja reilusti esiin tuotuna se ei voi olla tutkimuksen luotettavuutta heikentävä seikka.

Kuten Kiviniemi on todennut, niin tutkimuksen teon kannalta reflektiivisen toiminnan etu on ettei epäonnistuminen ole pelkkä epäonnistuminen. Päinvastoin epäonnistumisista voi oppia siinä missä onnistumisistakin. Ne auttavat nostaman esiin uuden ongelman, selkiyttävät vanhaa tai suuntaavat jatkohavaintoja. (Kiviniemi 1994, 59.)

Päätutkimusmenetelmänäni tutkimuksessani on osallistuva havainnointi. Osallistuva havainnointi on aina voimakkaasti sidoksissa havainnoijan persoonaan. Väistämättä menetelmällä kerättyyn aineistoon vaikuttavat havainnoijan ennako-odotukset, arvomaailma ja elämäkokemukset. Eri ihmiset kiinnittävät huomionsa eri

asioihin. Erilaiset tilanteeseen vaikuttavat ulkoiset seikat vaikuttavat myös aina havainnoijan havainnointikykyyn. (Eskola & Suoranta 1998, 103.)

Tutkijan ei kuitenkaan tarvitse edes yrittää olla kone, joka sataprosenttisesti rekisteröi kaiken ympäriltään. Havainnointihan on kuitenkin inhimillistä toimintaa. Riittää, kun havainnoija pyrkii tiedostamaan omat heikot kohtansa ja niiden mahdolliset vaikutukset kerättyyn aineistoon. Tutkijan on myös itse uskottava tekemiensä havaintojen merkittävyyteen.

7.3.2 Aineiston käsittely, yleistettävyys ja triangulaatio luotettavuuden näkökulmasta

Toimintatutkimuksessa aineiston keruu tapahtuu ns. tarkoituksenmukaisesti poimitusta näytteestä. Suuriin yleistyksiin ei siinä edes pyritä. (Eskola & Suoranta 1998, 60-61.)

Toimintatutkimuksessakin on kuitenkin mahdollisuuksia yleistykseen. Keskeistä ei tällöin ole aineiston koko, vaan siitä tehty tulkinta, tulkinnan syvyys ja kestävyys. Paljon riippuu siitä, miten tapauksen kuvauksessa ja käsitteellistämässä on onnistuttu. Toimintatutkimusten yleistettävyyttä voidaan ajatella myös siirrettävyytenä eli tutkimuksen soveltamisena uudessa toimintaympäristössä. (Eskola & Suoranta 1998, 65-68.)

Kuten Saarnivaara on todennut, niin laadullisen tutkimuksen aineiston analysoinnista on usein vaikeaa osoittaa täsmällisesti sitä, mikä lopulta on johtanut tiettyyn päätelmään tai oivallukseen. Hän kuvaa aineiston tulkintaa ainutkertaiseksi ja luovaksi prosessiksi. Tutkija on valmis tutkimusprosessinsa edetessä seuraamaan vaihtoehtoisia selityksiä sekä reagoimaan ympäristöstä tuleviin vihjeisiin ja muutoksiin. Uusia kysymyksiä nousee esiin ja tutkimus kohdentuu sitä mukaa kun ilmiöstä saadaan lisää tietoa. (Saarnivaara 1998, 187.)

Moniin eri menetelmiin perustuvia tutkimuksia pidetään usein kohdettaan paremmin kuvaavina. Tutkimus saa lisä uskottavuutta ja siitä tulee vakuuttavampi. (Yin 1994, 81.) Tätä erilaisten menetelmien ja/tai aineistojen käyttöä samassa tutkimuksessa kutsutaan triangulaatioksi (mm. Eskola & Suoranta 1998, 69).

Toimintatutkimuksen tutkimusaineiston kokoamisessa triangulaatio on olennainen periaate (Syrjälä ym. 1994, 44). Ongelmatonta tämä ei kuitenkaan ole ja usein monimenetelmäisen tapaustutkimuksenkin tekijä joutuu tekemään ratkaisujaan

varsin itsenäisesti ilman selkeää valmista sääntökaavaa. Nämä tutkijan ongelmat koskevat usein juuri aineiston käsittelyä. Aina ei ole helppoa hallita runsasvariaatioista aineistoa tieteellisesti hyväksyttävien raamien puitteissa. (Eskola & Suoranta 1998, 72-73.)

Tämä varsinkin, jos eri menetelmillä saadut tiedot täydentävät tai tukevat toisiaan. Onnistunut monimenetelmäinen tapaustutkimus antaa kohteestaan syvemmän kuvauksen, nimenomaan sen huomioimien eri lähestymiskulmien ansiosta.

Triangulaatio näyttelee merkittävää roolia myös omassa tutkimuksessani. Tutkimukseni on monimenetelmäinen ja kerätty aineisto sitä kautta laadultaan hyvin eri tyyppistä. Triangulaatio ilman muuta lisää tutkimukseni luotettavuutta, mutta samalla se asetti aineiston käsittelylle ja analysoinnille melko suuria haasteita. Ongelmaksi nousi esimerkiksi se, miten saisin poimittua mahdollisimman hyvin kaikkein olennaisimman ja välttäisin turhat päällekkäisyydet. Raportoinnin asema on tällaisessa tutkimuksessa keskeinen ja pelkäänkin, että raportointini mahdollinen epäselkeys muodostuu tutkimukseni luotettavuutta eniten heikentäväksi seikaksi.

7.3.3 Tutkimuksen raportointi luotettavuuden mittarina

Tutkimusraportin tehtävänä on osoittaa lopullinen tutkimuksen luotettavuus. Tutkijan tulisi kyetä esittämään tuloksensa niin avoimesti, että ne mahdollistavat muille tutkimukseen tutustuville oman tulkinnan muodostamisen. Tekstin avoimuus virittää uusia ajatuksia ja provosoi uusia tulkintoja (Saarnivaara 1998, 197).

Tutkimusraportin tarkoitus on yhdistää tutkimusprosessin aikana havaitut, luetut, päätellyt, luullut ja koetut asiat. Tutkimusteksti voi myös itsessään luoda merkityksiä, sen ei tarvitse siis ainoastaan peilata tutkimuskohteensa todellisuutta. Tutkimusraportin pitämistä luotettavuuden tärkeimpänä kriteerinä kutsutaan relativistiseksi käsitykseksi. Tutkimusteksti on tällöin oma erillinen kokonaisuutensa. (Eskola & Suoranta 1998, 220-221.)

Tutkimusraportin merkitystä ei voi siksikään sivuuttaa, että nimenomaan sen kautta koko tutkimustapaus esitellään. Mitä yksiselitteisemmin ja selkeämmin esimerkiksi analyysin tulkintasäännöt tai toteutuksen vaiheet on esitetty, sitä helpommaksi tulee tutkimuksen soveltaminen ja sitä pätevämmältä se vaikuttaa.

Pääosaan tutkimusraportinkin laadinnassa nousee tässä tarkka tutkimusprosessin kuvaus. (Eskola & Suoranta 1998, 213-214.)

Toimintatutkimuksen luotettavuutta ja tutkimusraporttia arvioidessa voidaan kiinnitetään huomiota havaitsemiseen, tulkintaan sekä tarkoituksen ymmärtämiseen. Osataanko erottaa todelliset ilmiöt ja mikä tai miten tutkittavaan ilmiöön voi vaikuttaa? Miten varmistetaan, ettei väärää tulkintaa pääse tapahtumaan? Onko mahdolliset muutokset tulkittu oikein? Ovatko toimenpiteet tuottaneet nimenomaan tarkoitettuja vaikutuksia? Onko ilmiön tarkoitus lisäksi ymmärretty oikein? (Anttila 1996, 414.)

Toimintatutkimuksen tavoitteena ei ole saavuttaa teorian ja empiiristen havaintojen yhteensopivuutta. (Huttunen ym. 1999, 132.) Tästä huolimatta tutkija osallistuu tutkimuksensa tulosten julkaisulla, raportoinnilla aikaisempien teoriakehittelyjen testaamiseen ja tuottaa uusia näkemyksiä käytyyn keskusteluun (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 43).

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS - NYKYTAITEESEEN TUTUSTUMAAN

Nykytaidejaksosta muotoutui lopulta hyvin monitasoinen prosessi. Tässä luvussa esittelen jakson suunnittelullisia lähtökohtia mm. sen, miten sovelsin Räsänen menetelmää opetuskertojen rakenteeseen. Kuvaan myös yksitellen läpi eri opetuskertojen tapahtumat, sillä ne ovat tutkimustulosten esittelyn ja analysoinnin ymmärtämisen kannalta keskeistä taustatietoa.

8.1 Jakson yleiset tavoitteet

Nykytaidejaksoni tavoitteet on helppo sisällyttää valtakunnallisen opetus-suunnitelman taiteentuntemuksen yleisiin tavoitteisiin. Tällainen on esimerkiksi tavoite kehittää oppilaan elävää suhdetta taiteisiin sekä vastaanoton, että tekemisen kautta. (POPS 1994, 100.) Koulun, jossa jakson toteutan, oman opetussuunnitelman tavoitteet osuvat taiteentuntemuksen osalta yksiin valtakunnallisten tavoitteiden kanssa.

Hyvä kuvaamataidon opetus näkyy siinä, että oppilaat arvostavat taidetta, havainnoivat ympäristöään rikkaasti ja kehittyvät monipuolisiksi kuvan tuottajina ja tulkitsijoina (Gräno & Laitinen 1998, 8). Erääksi taideopetuksen arvioinnin keskeiseksi kriteeriksi on asetettu se, mahdollistaako annettu opetus oppilaalle merkityksellisen suhteen kehittymisen taiteeseen (Kurkela 1997, 289). Tämän kehitymisprosessin liikkeelle lähdön saa aikaan oppilaan maailman ja taidemaailman kohtaaminen. (Gräno & Laitinen 1998, 89).

Edelleen taiteentuntemuksen opetuksen tavoitteiksi voi yleisesti listata taiteen tarkastelutapojen laajentamisen, kulttuuri perinnön välittämisen, taiteen merkityksen ymmärtämisen yhteiskunnassa sekä tietysti oman henkisen kehittymisen ja itseymmärryksen paranemisen. Ei mitään kovin pieniä tai helposti mitattavia tavoitteita yhdelle jaksolle. Nämä ovatkin yleisiä pidemmän aikavälin tavoitteita oppilaiden kehitykselle, joihin yhden opetusjakson pohjalta voi korkeintaan esittää suuntaa antavia näkemyksiä.

8.2 Tutkimusympäristön esittely

Koulu, jossa opetusjaksoni toteutin on tyypillinen pienen suomalaisen kuntakeskuksen ala-aste. Aukkaita kunnassa on noin 5000 ja koulun oppilasmäärä on alle 200. Koulu ei ole opetussuunnitelmaltaan mitenkään taidekasvatus-painotteinen.

Koin haasteelliseksi ja samalla tärkeäksi lähteä toteuttamaan opetusjaksoani nimenomaan pienellä paikkakunnalla. Kaupunkeihin verrattuna kulttuuritarjonnan niukkuus asettaa omia rajoituksiaan tämän kaltaisen jakson toteutukselle. Suuri osa luokanopettajista joutuu kuitenkin keksimään ratkaisut taiteentuntemuksen opettamiseen näissä ”vaatimattomammissa” olosuhteissa.

Pienissä kunnissa vastuu taidekasvatuksesta jää usein yksinomaan kouluille yhteistyökumppaneiden vähyden vuoksi (Alaraasakka 1998, 34). Esimerkiksi taidemuseon puuttuminen näkyy helposti taiteentuntemuksen opettamisen laadussa tai aihealue sivuutetaan tämän vuoksi usein täysin.

Opetusjaksoni toteutin opetusryhmälle, johon kuului yhdeksän kolmasluokkalaista oppilasta. Ryhmässä on neljä tyttöä ja viisi poikaa, iältään kaikki oppilaat olivat 9-vuotiaita. Ajallisesti jakso toteutui maaliskuussa 2000. Opetuskertoja oli vähän reilun viikon aikana yhteensä neljä ja opetustunteja kertyi

yhteensä 11. Tämän lisäksi olin käynyt tekemässä ryhmälle alkukyselyn ja jakson lopussa oli varattu oma kertansa myös loppukyselyn tekemiselle.

8.3 Tutkimusaineiston keruu

Päätutkimusmenetelmänäni on jakson aikana suorittamani osallistuva havainnointi sekä tutkijapäiväkirjan pitäminen. Oma osallistuvaa havainnointiani tukemassa oli videokamera, jolle tallensin kaikki opetuskerrat ja jotka analysoin jälkikäteen.

Omat jakson aikana opetustilanteissa tekemäni havainnot ovat keskeisessä osassa arvioidessani jakson onnistumista. Analysoin esimerkiksi sitä, miten tuntien rakenne toimi, ja miten työskentely eri vaiheissa sujui. Oman tutkijapäiväkirjan avulla pyrin myös refleктоimaan omia ohjauskokemuksiani, nostamaan esiin ongelmia sekä esittämään parannusehdotuksia omaan toimintaan ja koko jakson eteenpäin kehittämistä ajatellen.

Jakson alussa tein lomakekyselyn (Liite 2), jolla pyrin kartoittamaan oppilaiden taidekontekstia. Tätä selvitin mm. kysymällä ovatko oppilaat käyneet taidenäyttelyssä, ovatko he tutustuneet taidekirjoihin tai onko heidän kotonaan taidetta esillä. Kyselyn yhteydessä pyysin oppilaita myös vapaasti kertomaan kahden näyttämäni taidekuvan¹ synnyttämistä mielikuvista. Tällä taidekuvista kirjoittamistehtävällä pyrin hahmottamaan itselleni oppilaiden tapaa lähestyä nykytaidetta.

Oppilaiden kokemuksia jaksolta keräsin pyytämällä oppilaita vastaamaan jokaisen opetuskerran lopuksi pieneen valmiiksi laatimaani lomakepohjaan (Liitteet 3, 4 ja 5). Lomakkeiden pääpaino oli perinteisillä itsearviointiin tähtäävillä kysymyksillä. Osin pyrin kartoittamaan myös oppilaiden käsityksiä hyvästä taiteesta ja taidemielityksistä. Tämä tapahtui lähinnä jokaisella kerralla esitellyn taidekuvan pohjalta (Liite 6). Muodoltaan kysymykset olivat pääosin avoimia. Pystyinkin tarpeen vaatiessa tai ajan antaessa myöten aina helposti esittämään niihin jatkokysymyksiä sekä tarkentavia kohtia.

Tein koko jakson päätteeksi lisäksi eräänlaisen loppukyselyn (Liite 7), jolla pyrin kokoamaan mielipiteitä yleisesti työskentelystä jaksolla. Lomakekyselyiden tarkoituksena oli varmistaa, että saisin jokaiselta lapselta aina jonkun kommentin tai

¹Nämä taidekuvat olivat Risto Suomen (1990), Sydän yö ja Marika Mäkelän (1995), Äiti ja Lapsi.

mielipiteen kaikilta opetuskerroilta. Niiden oli määrä olla tukemassa havaintomateriaalia.

Jälkikäteen arvioituna kyselylomakkeiden laatiminen oli hyvä ratkaisu, sillä videomateriaalia läpikäydessäni huomasin, että kaikki eivät aina olleet osallistuneet käytyihin keskusteluihin. Tämä siitä huolimatta, että ryhmä oli niinkin pieni kuin yhdeksän henkeä. Tuntitilanteissa en nähnyt järkeväksi yrittää kiskoa väkisin mielipiteitä kaikilta kaikesta, pelkästään omaa tutkimusaineistoani kasvattaakseni. Se olisi luultavasti vain kangistanut keskustelutilanteita ja tehnyt niistä keinotekoisia. Mielipiteiden väkisin ääneen puristaminen ei olisi muutenkaan palvellut jakson opetuksellisia tavoitteita. Tiedonkeruumenetelmänä lomakkeiden tehtävänä oli siis varmistaa tiedon saantini.

Puute tiedonkeruumenetelmissäni oli ilman muuta se, että videokameran kuvatussa yleistä luokkatilannetta jäi pienryhmäkeskustelujen tallennus puutteelliseksi. Näissä tilanteissahan kaikilla oppilailla oli paremmin tilaa esittää ajatuksiaan ja mielipiteitään. Pienryhmätyöskentelyjen tallentaminen onkin valtaosaltaan omien tilannekohtaisten havaintojeni ja kokemusteni varassa.

Muuta kirjallista analysoitavaa materiaalia ovat toisella opetuskerralla teettämäni kirjoitus-/ eläytymistehtävä Heiskasen shakkilaudan tunnelmaan sekä joka kerralta ryhmätöiden erilaiset kirjalliset tuotokset (Liite 8). Oppilaiden jakson aikana tuottamat erilaiset pienet kuvalliset (Liitteet 9 ja 10), sekä kolme kolmiulotteista isom-paa työtä (Liitteet 11, 12 ja 13), ovat myös materiaalia, josta käsin pystyn arvioimaan tai ainakin hakemaan vahvistusta käsityksilleni jakson eri vaiheiden toimivuudesta sekä tulkitsemaan jotain oppilaiden oppimisprosesseista. Oppilaiden työt tallensin valokuvaamalla.

8.4 Jakson suunnittelemisesta

Jakson suunnittelutyö eteni monien eri vaiheiden ja sotkuisten ideavyyhtien selvittelyn kautta hitaasti mutta varmasti kohti lopullista muotoaan. Nykytaide on käsitteenä ja kenttänä niin laaja ja avara, että sen rajaaminen ja oman näkökulman valinta oli melkoisen työstämisen aihe.

Alussa en tiennyt lähestyisinkö nykytaideteemaa yksittäisen tekniikan, teeman, vai kokonaan jonkun muun asian kautta. En edes ollut varma tutustuttaisiinko jakson aikana mahdollisimman moneen vai ainoastaan yhteen nykytaideteokseen. Ainoa

varma asia alusta asti oli se, että halusin pääpainoa taiteen tarkastelulta selvästi oppilaiden ilmaisullisen tekemisen suuntaan.

8.4.1 Suunnittelun lähtökohdista

Inspiraation tämän opetusjakson suunnitteluun sain Marjatta Levannon (1998) kirjasta *Nykytaide suurin piirtein*. Siinä nykytaideteemaa ollaan lähestytty hauskaasti ja oivaltavasti. Sen sanoma on, ettei nykytaiteeseen tarvitse suhtautua ryppyotsaisesti, ja että koska nykytaidetta on yhtä monta lajia kuin on katsojiakin, niin jokainen pystyy löytämään siitä itseään kiehtovia tai vihastuttaviakin asioita.

Päätökseni pitäytyä Marjo Räsäsen kokemukselliseen taidekuvan tarkastelun mallissa antoi rungon opetuksen rakenteelle. Yhdet rajat suunnittelulleni asetti myös jakson varsinaiseen toteuttamiseen käytettävissä oleva tuntikehyys. Jakso oli tarkoitus toteuttaa vähän reilun yhden viikon ja noin kymmenen oppitunnin aikana. Jaksosta piti tehdä mahdollisimman tiivis ja pelkistetty. Tapanani on usein ollut yrittää mahduttaa liian paljon asiaa opetukseen. Nyt yritin säilyttää vain keskeisimmät tavoitteet itselleni selvinä suunnitteluani ja toimintaani ohjaamassa. Jaksosta oli tarkoitus tulla myös oppilaille mahdollisimman selkeä kokonaisuus.

Toiminnallisuuden ja oman tekemisen painottaminen oli välttämätöntä jakson opetuksessa, etenkin kun ottaa huomioon oppilaiden iän. Oma taiteen tekeminen on tärkeää myös oppilaiden taiteen vastaanottamisessa, arvioinnin ja taiteesta nauttimisen taitojen kehittämisessä (mm. Taylor & Andrews 1993, 22). Piironenkin (1995) toteaa, että taiteen ilmiöiden tutkiminen omalla kuvallisella työskentelyllä antaa hyviä valmiuksia käsitellä samoja asioita taiteen havainnoinnissa. Piirtäminen on esimerkiksi erinomainen havainnoinnin työkaluksi. (Piironen 1995, 25, 22.)

Anderson (1990) on niin ikään päätenyt tutkimuksessaan esittämään taideopetuksen pääperiaatteiksi oppilaiden aktiivisen roolin ja toiminnallisuuden. Henkilökohtaiset merkityssisällöt ja asioiden syvempi ymmärtäminen mahdollistuvat parhaiten juuri oppilaiden omasta tekemisestä käsin. Tämä siitä huolimatta, että Anderson kuuluu niihin, jotka näkevät taidekasvatuksen erilaisten yleisten oppimis- ja elämistaitojen välineenä. (Anderson 1990, 139.)

Töyssy (1996) on myös esittänyt saman suuntaisia päätelmiä haastateltuaan eri ikäisiä oppilaitaan siitä, mikä teki kuvaamataidosta heille merkityksellisen

oppiaineen. Oppilaiden vastauksissa korostui selvästi kuvaamataidon rooli omien henkilökohtais- ten elämysten toteuttajana ja ilmaisun välineenä. (Töyssy 1996, 53.)

Omassa jaksossani on sen sisällön kautta selkeästi tietopohjaisia tavoitteita. Vaarana tällaisessa taiteentuntemuksen opetuksessa on, että oppilaille jää liikaa pelkkä taiteen vastaanottajan rooli ja oma tekeminen, mahdollisuus itseilmaisuun jää paitsioon. Ilmaisun osuutta ei ole aina helppoa toteuttaa niin, että se samalla tukisi myös sisällöllisiä tavoitteita. Oman kuvallisen ilmaisun käyttö kuva-analyysin välineenä on Räsänen mukaan myös hänen menetelmänsä keskeinen haaste (Räsänen 1998b, 27). Hänen mallinsa antaa kuitenkin hyvät kehykset suunnitella opetusta niin, että taiteen vastaanotto ja oma ilmaisu kohtaisivat ja palvelisivat toisiaan.

Sinikka Ojanen (1993) on luetellut asioita, joihin reflektiivisyyteen tähtäävän opettajan pitäisi suunnittelussaan kiinnittää huomiota, ja jotka näen myös itselleni hyödylliseksi ohjenuoraksi. Hänen mukaansa ensiksi pitäisi pohtia sitä, millainen suhde opetettavan asian ja oppilaiden aikaisempien kokemusten välillä on. Toiseksi omaa opettamista on verrattava oppilaiden persoonallisiin tavoitteisiin, ja kolmanneksi huomio on kiinnitettävä taiteelliseen ongelmaratkaisuun. (Ojanen 1993, 130.)

Toisin sanoen opettajan olisi tunnettava oppilaidensa elämänpiiriä, ja pyrittävä etsimään aihepiiriin oppilaiden kannalta sopivin lähestymistapa ja käytännön toimintamallit, jotka palvelevat oppilaiden omien ajattelu- ja ratkaisustrategioiden kehittymistä. Sharp el Shayeb (1996) on eritellyt hyvän taideopettajan tunnusmerkkejä ja hänkin on nimennyt hyvän oppilaan- ja yleisten kehityspiirteiden tuntemuksen. Hyvät taideopettajat osasivat hänenkin mukaansa käyttää esimerkiksi oppilaidensa tunteita, elämäntilanteita opetuksensa lähtökohtina. (Sharp el Shayeb 1996, 97.)

Koroscik (1992) on listannut joitakin käytännön kysymyksiä, joita opettajan tulisi taiteentarkastelun opetusta suunnitellessaan pohtia. On mietittävä, mitä haluaa oppilaiden oppivan. Oppilaiden taustakonteksti, eli tietopohja ja tiedon hankintatavat tulisi selvittää. Lisäksi Koroscikin mukaan kannattaa etukäteen miettiä huolellisesti miten teoksen esittelee, eli mitä sanoa ja oppilailta kysyä. Koroscik osoitti tutkimuksessaan sen, että konteksti, jossa taideteos esitetään vaikuttaa merkittävästi sen ymmärtämiseen. Ymmärtäminen on niin ikään riippuvaista tietopohjasta ja käytetyistä tiedonkeruustrategiasta. (Koroscik 1992, 469, 475-476; ks. myös Koroscik ym. 1992, 163-164.)

8.4.2 Nykyaide opetuskertojen sisältönä

Päädyin lopulta lähestymään nykytaideteemaa kolmen suomalaisen, jo paljon tunnustusta saaneen, nykytaiteilijan kautta. Jokaisesta taiteilijasta suunnittelin oman opetuskokonaisuuden, jossa keskityttiin tarkastelemaan paremmin kunkin taiteilijan yhtä teosta (Liitteet 11, 12 ja 13).

Jakson nykytaiteilijoiksi valitsin Juhani Harrin, Outi Heiskasen ja Reijo Hukkasen. Näihin taiteilijoihin päädyin lukuisten muiden suomalaistaiteilijoiden joukosta siksi, koska jokaisen tuotannossa oli etukäteen ajateltuna mielestäni runsaasti teoksia, joista lasten kanssa olisi helppoa lähteä keskustelemaan. Arvelin heidän teoksiensa pystyvän herättämään kiinnostusta ja ajatuksia myös niissä oppilaissa, joilla ei ennestään juuri ollut kokemuksia nykytaiteesta.

Juhani Harrin töistä mielikuvitukseen vetoavia, tekevät niiden tarinanomaisuus sekä se, että ne ovat lähes poikkeuksetta esteettisesti miellyttäviä katsoa. Taiteilija on töissään koonnut vanhoja eri tavoin käsittelemiään esineitä pieniksi omiksi maailmoikseen. Nämä seinälle ripustetut laatikkomaailmat kutsuvat katsojaa keksimään ympärilleen tarinoita. Outi Heiskasen kuvien lukuisat salaperäiset ihmis- ja eläinhahmot ovat myös sadunomaisia ja siksi mielikuvitukseen vetoavia.

Reijo Hukkasen työt olivat ainakin etukäteen ajatellen aavistuksen vaikeampia, sillä niissä käytetty romumateriaali ei välttämättä ole niin helposti aiheeseen yhdistettävää. Ne ovat myöskin Harrin tai Heiskasen töihin verrattuna vähemmän esteettisiä eli eivät perinteisessä mielessä niin miellyttäviä katsoa. Hukkasen jätinkin suunnitelmassani jakson viimeiseksi taiteilijaksi, ja tavoitteenani oli hänen teoksensa pohjalta yrittää virittää astetta pidemmälle menevää keskustelua siitä, mikä kaikki voi olla taidetta.

Hukkasen teoksista on kuitenkin myös löydettävissä tuttuja elementtejä, joiden avulla ajattelin myös hänen teoksiensa olevan helposti lähestyttäviä. Vaikka olen sitä mieltä, että opetuskäytössä voi käyttää hyvin monenlaista taidetta, ja että lapsilla on hyviä valmiuksia erilaisen taiteen käsittelyyn, niin silti opettajan on syytä kiinnittää huomiota siihen millaisia teoksia eri tilanteissa käyttää. Esimerkiksi Linko (1992) teki tutkimuksensa pohjalta havainnon, että teoksista, joka pystyttiin liittämään johonkin itselleen tuttuun ilmaisuun, kommentoitiin monipuolisimmin (Linko 1992, 88).

Räsänen (1998a) on todennut, että opettajan tulisi huomioida taidekuvia valitessaan oppilaiden kehitystaso, esteettisen vastaanotonkehitystasot sekä erilaiset oppimistyyli. Valinnassa tulisi pyrkiä huomioimaan oppilaiden aiemmat tiedot, ja teoksesta pitäisi löytyä jotain, jolla on kosketuspintaa oppilaiden kokemusmaailmaan. Niiden pitäisi kuitenkin olla samalla jollain tavalla totutusta poikkeavia, jotta ne herättäisivät uteliaisuutta uuden oppimiseen. (Räsänen 1998a, 44.)

8.4.3 Räsäsen taidekuvan tarkastelumalli opetuskertojen runkona

Tässä kappaleessa selvitän lyhyesti sen, miten Marjo Räsäsen kokemuksellinen taidekuvan tarkastelumalli on vaikuttanut opetuskertojen runkoon. Tarkemmin prosessin etenemisvaiheet ja mallin teoreettista taustaa olen esitellyt luvussa 4.3.

Marjo Räsäsen kokemuksellisen taidekuvan tarkastelumalli oli lähtökohtana erikseen jokaisen opetuskerran suunnittelulle. Pääsin siis toteuttamaan mallia kolme eri kertaa. Voisi ajatella, että menetelmän käyttö olisi tällöin jäänyt vain pintaraapaisuksi. En ollut aikaisemmin kokeillut menetelmää käytännössä. Oli oikeastaan siis hyvä, että nyt minulla oli mahdollista vertailla eri kertoja keskenään, ja tehdä jo jakson aikana mahdollisia parannuksia ja kokeiluja.

Ensimmäinen, Räsäsen vastaanotoksi nimeämä vaihe toistuu jokaisella opetuskerrallani lähes samana. Siinä oppilaat keskittyvät katsomaan jokaisen kerran taidekuvaa muutamaksi minuutiksi ilman kummempia alkuesittelyjä. Teosta pitäisi lähestyä mahdollisimman avoimesti ja pelkkään omaan aistikokemukseen keskittyen. Tätä vaihetta seuraa kokemuksen reflektointi, jossa katsoja sanallistaa esiymmärrystään. Omia havaintoja ja kokemuksia työstettiin jokaisella kerralla eteenpäin piirtämällä ylös asioita joita kuvasta oli jäänyt mieleen. Ensimmäiseltä Juhani Harri kerralta pyysin myös erikseen kirjoittamaan ylös mieleen tulleita sanoja.

Nämä kokemukset jaetaan, eli havainnoista keskustellaan muun ryhmän kanssa. Keskusteluissa pyrin lähtemään aina liikkeelle oppilaiden piirroksista eli heidän havainnoistaan. Keskusteluissa edettiin yleensä rakenteesta ja helposti havaittavista asioista käsin aiheeseen ja tunnelmaan eli teoksen synnyttämiin mielikuviin.

Toisena vaiheena seuraa tiedonkeruu vaihe. Siinä jaoin oppilaat kolmen hengen pienryhmiin, jotka säilyivät samana koko jakson ajan. Tarkoituksena oli antaa oppilaille jokin laajempi kehys, johon tarkasteltava työ liittyy. Ensimmäisellä

opetuskerralla esimerkiksi tutustuttiin Juhani Harrin muihin teoksiin ja vertailtiin niitä keskenään. Outi Heiskasen pohjalta toteutetulla opetuskerralla päästiin käyttämään omaa mielikuvitusta ja keksittiin elintapoja erilaisille Heiskasen luomille hahmoille. Reijo Hukkasen kohdalla puolestaan vertailtiin Hukkasen veistosta perinteisempiin suomalaisiin veistoksiin. Ryhmätyöt myös käytiin läpi keskustelemalla.

Viimeisenä vaiheena prosessissa on oma tekeminen. Räsänen korostaa, että prosessin jokaiseen vaiheeseen liittyy omaa tekemistä jollain tavalla. Tämä toteutui myös minun jaksollani ja omaa kuvallinen tuottaminen kulki koko ajan mukana eri vaiheissa, ei vain opetuskertojen lopun isomman työn tekemisessä. Nämä jakson jokaisen taiteilijan teoksen pohjalta tehtävät oppilaiden omat työt olin suunnitellut toteutettavaksi kolmiulotteisena.

Tarkoituksena oli ottaa tarkasteltavasta teoksesta joku asia tai elementti muunnettuna työskentelyn lähtökohdaksi. Esimerkiksi Reijo Hukkasen romuveistoksen pohjalta jatkettiin omassa työskentelyssä ready made -ideaa rakentamalla oma veistos puuhaarukasta (ks. Liite 13). Näiden tekemisvaiheen töiden tarkoituksena on antaa oppilaille mahdollisuus testata uusia tietojaan, taitojaan ja taidekuvan herättämiä erilaisia ajatuksia.

Jokaisen opetuskerran sisällä on lopulta hieman erilaista variointia. Olisi tarpeetonta antaa hyvien opetustilanteiden mennä ohi vain tietyssä muotissa pysymisen takia. Toisaalta Räsänenkin näkee opetusmetodinsa väljästi. Jokaisen kolmen vaiheen sisällä voi hyvin olla erilaisia omia pieniä monen suuntaisia ja tasoisia oppimiskehiä, jotka sisältävät kaikkia taiteellisen tiedonhankinnan muotoja (ks. 4.3.3). Reflektointiin esimerkiksi pyrin ohjaamaan oppilaita jokaisessa prosessin vaiheessa. Tässä apuna toimivat osaltaan myös opetuskerroilta laatimani kyselylomakkeet.

8.5 Jakson opetuskertojen kuvaus

Seuraavassa yleistä kuvausta siitä, mitä eri opetuskerroilla tapahtui. Oppilaille oli etukäteen, mm alkukyselyn yhteydessä kerrottu tulevasta jaksosta, sen ajoituksesta, videoinnista yms. yleiseen järjestelyyn liittyvistä asioista. Varsinainen opetus pääsi siis alkamaan ilman sen kummempia esittelyjä tai alkupuheita.

8.5.1 Juhani Harrin laatikkomaailmat

Nykytaidejakso käynnistyi aamun ensimmäisenä oppituntina. Aikaa opetukseen oli varattu kolme peräkkäistä oppituntia. Se tarjosi mahdollisuuden hyvin intensiiviseen työskentelyyn, jonka katkaisivat ainoastaan väli- ja ruokatunnit.

Jakson ensimmäiseksi nykytaiteilijaksi olin valinnut Juhani Harrin. Tämä siksi, koska arvelin etukäteen hänen teoksiensa olevan helpoimpia lähestyä.

”Kiva, kun saa käyttää mielikuvitusta, eikä välttämättä tarvitse tietää.”

Jakson aloitus tapahtui saapumalla pimennettyyn luokahuoneeseen, jossa seinälle oli piirtoheitinkalvolla heijastettuna Juhani Harrin teos Nainen rannalla (Liite 11). Aloitus sujui erittäin rauhallisesti ja keskittyneesti. Tunnelma oli selvästi jännittynyt ja odottava. Ennen tilaan saapumista oppilaat olivat saaneet kehotuksen etsiä oman rauhallisen paikan lattialta, jossa sitten keskittyä katsomaan seinälle heijastettua kuvaa.

Kuvan katsomisen jälkeen jaoin jokaiselle piirustuspaperin (A3) ja piirustuslyijykynän, piirtoheitin oli tässä vaiheessa pois päältä. Ohjeena oli piirtää, mitä muisti kuvasta. Myös tässä työskentelyvaiheessa keskittyminen oman työn tekoon jatkui häiriintymättä. Jokainen oppilas oli täysin uppoutunut piirtämiseensä. Tämän jälkeen annoin oppilaille vielä uutena tehtävänä kirjoittaa erilliselle paperinpalalle sanoja, joita kuvasta tuli mieleen.

Omien piirrosten ja sanalappujen kanssa kokoonnuttiin lattialle yhteen piiriin. Piirtoheitinkalvo Harrin teoksesta laitettiin taas näkyville. Keskustelussa lähdettiin liikkeelle oppilaiden piirrosten pohjalta. Aluksi keskityttiin siihen, mitä kenellekin oli jäänyt mieleen ja mahdollisesti miksi. Osallistuminen oli innokasta ja välillä eksyttiin aiheestakin jonkin verran. Pääasiassa keskityttiin teoksen rakenteeseen ja siinä olevien tuttujen asioiden löytämiseen. Tunnelmaa ja aihetta käsiteltiin myös.

Oppilaista oli ilmeisen hauskaa etsiä selityksiä sille, miksi teoksen nainen istui rannalla. Teos vetosi mielikuvitukseen ja sitä pyrittiin tulkitsemaan sepittämällä tarinoita nimenomaan aiheen kautta. Pohdinnoissa päädyttiin siihen, että teoksen maailma sijoittui johonkin historiaan. Pyysin oppilaita erittelemään tähän päätelmään vaikuttavia asioita sekä pohtimaan edelleen, mikä teoksessa olisi toisin, jos teos sijoittuisi nykyaikaan. Tällä halusin pohjustaa opetuskerralle suunnittelemani oppilaiden omaa ilmaisullista tehtävää. Keskustelun tässä vaiheessa mentiin, niin

kuin alkuperäinen tarkoitus olikin, selvästi pelkkää havaitsemista askelta pidemmälle. Nyt mietittiin jo teoksen rakenteen eri osien vaikutusta kokonaisuuteen. Oppilaat onnistuivat keksimään hyvin tällaisia kuvan tunnelmaan ja yleisilmeeseen vaikuttavia asioita, kuten värisävyt.

Keskustelua seurasi tiedonkeruuvaihe taiteilijasta ja hänen tekemisestään taiteesta. Tämän vaiheen tarkoitus on syventää tietopohjaa ja auttaa oppilasta sijoittamaan teos laajempaan kontekstiin. Tiedonkeruuvaihetta varten jaoin oppilaat kolmeen kolmen hengen ryhmään. Ryhmien kokoonpanon olin miettinyt yhdessä luokanopettajan kanssa ennakkoon, sillä tarkoitus oli käyttää samoja ryhmiä myös muilla keroilla. Jokainen ryhmä sai tutustua johonkin Juhani Harrin työhön, miettimällä vastauksia antamiini kysymyksiin.

Kysymyksiä olivat: 1. Mihin huomio kiinnittyy ensimmäisenä teoksessa?, 2. Mitä tuttuja asioita tai esineitä löydätte teoksesta?, 3. Miten taiteilija on niitä työssään käyttänyt? ja 4. Löydätkö teoksesta jotain samaa kuin Nainen rannalla teoksesta? Oppilaiden vastaukset painoutuivat selvästi ensimmäiseen kohtaan ja kolmannenkin kysymyksen vastaukset keskittyivät pääasiassa samojen materiaalien etsimiseen. Tässä vaiheessa kiersin itse tarkentamassa kysymyksiä, ja keskustelemassa pienryhmien kanssa erikseen. Tällä tavalla pystyin mielestäni hyvin auttamaan ryhmiä eteenpäin pohdinnoissaan, sekä pitämään mielenkiintoa yllä, vaikka pieniä keskittymisen herpaantumisen merkkejä alkoikin olla jo ilmassa. Lisäksi pystyin nyt äskeistä paremmin tarkkailemaan oppilaiden tapoja tehdä havaintoja teoksista. Ensimmäisen tunnin lopuksi ehdittiin käydä läpi yksi ryhmätyö.

Tahdiltaan tämä jakson ensimmäinen tunti oli tehokkaampi mitä ennalta olin ajatellut. Alkuperäisessä suunnitelmassani ryhmätöiden käsittely oli tarkoitus jättää kokonaan seuraavalle tunnille. Tuntitilanteessa ryhmätyöt näyttivät kuitenkin valmistuvan ennakkoon ajattelemaani nopeammin. Olisi ehkä ollut kuitenkin viisaampaa pitäytyä alkuperäisessä suunnitelmassa, koska nyt selviä väsymisen merkkejä alkoi olla ilmassa. Ensimmäinen ryhmätyöesittely jäikin melko pintapuoliseksi. Ensimmäisestä tunnista tuli rakenteeltaan melko raskas ja sisällöllisestihän se vaati oppilailta koko ajan melko intensiivistä keskittymistä. Jälkikäteen mietittynä on pieni mysteeri miten oppilaat jaksoivat niinkin hyvin esittää kommenttejaan ja ajatuksiaan. Ilmeisesti aihe kuitenkin oli tarpeeksi kiinnostavia ja motivoiva.

Seuraavan opetustuokion aloitin lukemalla Leena Rantasen kirjasta, Tuuli kääntyy, pienen tekstin pätkän Juhani Harrista (Rantanen 1986, 9). Tässä kohden poikkesin jälleen suunnitelmastani, sillä alunperin tarkoitus oli lukea kyseinen tarina vain siinä tapauksessa, jos ryhmätöiden purkamisesta jäisi sopivasti aikaa. Tämä poikkeaminen osoittautui hyväksi ratkaisuksi, sillä luettu teksti toimi sopivana rauhoittajana tunnin alkuun. Se oli myös sopivan mittainen mielenkiinnon säilyttämisen kannalta. Tekstin pohjalta päästiin luontevasti vaihtamaan ajatuksia siitä, millainen käsitys oppilaille oli tähän mennessä muodostunut taiteilijan persoonasta ja hänen töistään.

Tämä keskustelu oli hyvä pohja seuraaville ryhmätyöesittelyille, ja niissä päästiinkin teosten ominaisuuksista käydystä mielipiteenvaihdossa astetta syvemmälle. Uusia töitä osattiin selvästi yhdistellä saatuun tietoon ja syntynyt mielikuva taiteilijasta vahvisti selvästi mielipiteitä ja kommentointia teoksista. Esimerkiksi yhtymäkohtia eri teosten välillä löydettiin paremmin ja erilaisia vertailuasetelmia syntyi keskustelua rikastuttamaan.

Lopputunnista palattiin varsinaiseen omaan luokkaan ja aloitettiin oman ilmaisullisen työn teko. Työksi olin suunnitellut Juhani Harrin töitä mukailleen oman laatikkotyön teon. Olin varannut jokaiselle oppilaille kenkälaatikon, jonka olin maalannut etukäteen lateksilla sisältä mustaksi ja ulkoa valkoiseksi. Aikakausilehdistä olin leikannut ihmishahmoja, joiden taustalle olin liimannut pahvin tukemaan, sekä taitettavan tukijalan, josta hahmo olisi mahdollista saada pysymään pystyssä. Nämä ovat sellaisia työvaiheita, jotka oppilaat voivat hyvin ja oikeastaan heidän pitäisikin tehdä itse. Aikataulullisista syistä päädyin tällä kertaa tekemään oppilaille valmiiksi nämä alkutyövaiheet. Esimerkiksi laatikoiden kuivumiseen olisi muuten pitänyt varata erikseen aikaa. Muuna materiaalina työtä varten oli erilaista pikkuromua, pullopeitevärejä, liimaa jne. Oppilaiden tehtävänä oli valita oma hahmo, miettiä miten sijoittaa se laatikkoon ja suunnitella hahmolle laatikkoympäristö, joka ilmentäisi jotakin hahmosta.

Oppilaat ottivat työn innoissaan vastaan ja etenkin erilaisten materiaalien runsaus oli selvästi innostusta lisäävä tekijä. Työn tekeminen sujuikin vauhdilla ja jokainen oli täysin oman työnsä lumossa. Itsestäni tuntui, etten juuri ehtinyt antamaan kovin kummoisia neuvoja kenellekään. Oppilaiden työskentely oli todella itsenäistä. Työt myös valmistuivat melko nopeasti eli huoleni siitä, ettei niistä ehdittäisi keskustella osoittautui turhaksi. Kaikkien työt tulivat valmiiksi

kolmannella oppitunnilla ja keskusteluun ja loppusiivoukseen jäi aikaa peräti puoli tuntia. Töistä tuli vahvasti oppilaiden itsensä näköisiä ja jokaisesta taatusti siis omanlaisensa. Hahmojen luonteita ja ominaisuuksia oli mietitty selvästi tarkkaan töitä tehdessä. Tämä tuli ilmi töiden esittelyssä, sillä sen verran laajasti jokaisella oli työstään kerrottavaa.

8.5.2 Outi Heiskasen shakkilaudalla

Jakson toisena nykytaiteilijana oli Outi Heiskanen. Hänen pohjaltaan toteutettavan työskentelyn olin jakanut kahdelle peräkkäiselle päivälle loppuviikosta. Torstaina aikaa opetukseen oli varattu kaksi ja perjantaina kolme tuntia.

Olin valinnut Outi Heiskaselta tarkasteltavaksi työksi Shakkilaudan (Liite 12) ja oppilaiden omana isompana työnä oli tarkoitus tehdä koko luokan yhteinen kolmiulotteinen shakkilauta. Teemana olivat Outi Heiskasen taiteen myyttiset ja sadunomaiset oudot ihmis-/eläinhahmot.

”Mustaa ja valkoista, muttei mustavalkoista.”

Ensimmäisen Outi Heiskas -päivän toiminta alkoi tavalliseen shakkilautaan tutustumisella. Oppilaat istuivat pulpeteissaan yhdessä puolikaassa. Shakki oli pelinä ja säännöiltään tuttu yllättävän monelle oppilaalle. Saimmekin viritettyä mukavan keskustelun pelin hienouksista sekä siitä millaisia erilaisia nappuloita pelistä löytyi. Tarkoituksena oli näin muodostaa linkkejä oppilaiden kokemustaan, rakentaa pohjaa tulevalle sekä tietysti herättää kiinnostusta aiheeseen.

Tämän jälkeen heijastin piirtoheittimellä näkyviin Outi Heiskasen grafiikantyön Shakkipeli. Ohjeena oli jälleen keskittyä hetken ajan tekemään havaintoja kuvasta. Sitten jaoin edellisen opetuskerran tapaan oppilaille piirustuspaperin ja lyijykynän. Tehtävänä oli jälleen piirtää mitä kuvasta oli jäänyt mieleen.

Oppilaiden piirrosten pohjalta aloimme keskustella siitä millainen Outi Heiskasen shakkipeli oikein on, miten se eroaa siitä oikeasta shakkipelistä. Kysymyksiä, joilla tätä keskustelua herättelin oli mm. ”Voisiko tätä kuvan shakkia pelata?”. Shakkilaudan hahmojen elävyys mainittiin ensimmäisenä erotukseksi tavalliseen. Tarkemmin havainnoitiinkin sitä millaisia hahmoja kuvasta löytyy ja mitä ne tekevät. Moni oppilas oli piirtänyt näkyviin kuvan etualalla olevan oikean

shakkipelin hevosta muistuttavan hahmon. Tämän todettiin olevan ainoa laudan hahmoista, joilla shakkia voisi oikeasti pelata, ja edelleen pohdittiin tähän vaikuttavia seikkoja. Moni mainitsi kyseisen hahmon myös kohdaksi, joka työssä kiinnitti ensimmäisenä huomiota.

Kuvan yksityiskohdista siirryttiin tunnelmaan ja taiteilijan käyttämiin sävyihin. Kysyin oppilailta millaista shakkilaudalla olisi olla ja mitkä asiat vaikuttavat tähän vaikutelmaan. Oppilailta tulikin hyvin monipuolisia kommentteja, shakkilautaa pidettiin mm. ahtaana. Tästä kehittyi muutaman oppilaan välille hyvä keskustelunpätkä siitä, mitkä asiat vaikuttivat tähän ahtauden tuntuun. Shakkilautaa alettiin selvästi hahmottaa tilana, jossa mm. oli kuvattu seinät. Edelleen kuvan harmaan ja vähän synkän sävytyksen todettiin vaikuttavan tunnelmaan.

Tämän jälkeen annoin tehtäväksi etsiä kuvasta mahdollisimman monta eri harmaan sävyä. Eniten sävyjä löytänyt sai tulla näyttämään ne piirtoheitinkalvolta, lisäksi nimettiin kuvasta kaikkein tummin ja se kaikkein vaalein kohta. Tässä vaiheessa sivuttiin oppilaiden kysymysten kautta myös taiteilijan kuvan tekotapaa eli grafiikantekoa. Opetuksellisenä uutena asiana otin esiin valöörin käsitteen.

Tunnin lopuksi tehtiin valööriharjoitus pullopeiteväreillä (Liite 9). Olin piirtänyt oppilaille valmiiksi pohjan, jossa oli erimuotoisiin paloihin jaettu outo-olio. Olion ympärille olin kirjoittanut erilaisiin harmaan sävyihin viittaavia sanapareja (hiirenharmaa, aurinkoinen asfaltti, syksyn harmaa sadepäivä, norsunvarjo, isoisan harmaa ulsteri, nokinen nuoska sekä uusilumi ja sysipimeä hiilikellari). Oppilaiden tehtävänä oli etsiä sekoittamalla viisi eri harmaan sävyä sekä aivan musta ja valkoinen, ja sijoittaa ne haluamaansa osaan oliossa ja yhdistää nämä kohdat ympäristön sanoihin. Ennen harjoituksen aloittamista kerrattiin yhdessä peitevärien sekoitustekniikka, eli miten mustasta ja valkoisesta saikaan eri asteisia harmaita. Vastaukset näihin ongelmiin tulivat oppilailta helposti.

Valööriharjoituksen tekeminen sujui ongelmitta ja oppilaat vertailivat jo tekovaiheessa tekemiään erilaisia ratkaisuja keskenään. Pieni keskustelu syntyi esimerkiksi siitä miten saa oikein vaaleanharmaan. Vastaukset tekovaiheen kysymyksiin tulivat oppilailta itseltään. Käytin myös syntynyttä ”hiljaista hetkeä” hyväkseni ja viritin keskustelua Outi Heiskasen kuvan synnyttämistä mielikuvista ja mielipiteistä.

Toinen opetustunti alkoi käymällä valööriharjoitukset läpi. Työt oli kerätty edellisen tunnin lopulla taululle esille. Niistä vertailtiin mm. sitä, miten erilaisia

harmaita jokainen oli löytänyt, ja miten eri tavalla yhdisteltyt niitä harmaan nimiin. Tämä keskustelu jäi kuitenkin luonteeltaan hyvin toteavaksi. Harjoituksen kokoajana se kuitenkin toimi hyvin.

Tämän jälkeen palattiin takaisin omiin puolikaassa oleviin pulpetteihin. Jälleen Shakkikuva laitettiin näkyville. Pyysin nyt oppilaita kiinnittämään huomiota erikoisesti siihen millaisia shakkiruutuja työssä oli ja miten ne poikkesivat tavallisesta shakkilaudasta. Ääneen esitettyjä havaintoja olivat niiden eri sävyt ja muodot. Kappaleiden havaittiin olevan pystyssä ja ”eripäin” toisiinsa nähden sekä eri tasoissa. Uudestaan sivuttiin sitä, kuinka shakkilauta vaikutti suljetulta alueelta eli päästiin jälleen tilallisuuden käsitteeseen, johon alun perin ei ollut ollenkaan tarkoitus puuttua, mutta joka oppilaiden taholta tullessa huomiona oli ehdottomasti tarttumisen ja eteenpäin viennin arvoinen asia. Liittyihän se suoraan taideteosten rakenteen peruselementteihin.

Tämän lyhyen kommenttien vaihdon jälkeen pohjustin tulevaa koko luokan yhteisen shakkilaudan tekemistä. Ensimmäisen päivän päätteeksi oli tarkoitus tehdä itse lauta valmiiksi. Nappulat oli tarkoitus tehdä seuraavana päivänä. Lautaa varten olin varannut materiaaliksi eri muotoisia laudan kappaleita ja puupalikoita, jotka olin pohjustanut valkoisella lateksilla. Oppilaiden tehtävänä oli maalata niihin haluamansalaisen shakkiruudukko mustalla ja/tai valkoisella pullopeitevärillä. Palaset koottiin maalauksen jälkeen harmaaksi maalatulle vanerilevylle.

Oikeille puupalloille maalaaminen oli selvästi sinänsä yksinkertaisen tehtävän mielenkiintoiseksi tekevä asia. Paloja oltaisiinkin haluttu maalata mahdollisimman monta. Tärkeää oppilaille oli myös oman palikan sijoittaminen haluamalleen kohdalle alustalla. Maalaustyö sinänsä tuli melko nopeasti kaikilla valmiiksi. Loppu tunnista teetinkin tavanomaisen loppukyselyn lisäksi kirjoitustehtävän aiheesta ”Minä Outi Heiskasen Shakkilaudalla”. Tehtävän tarkoituksena oli paitsi syventää paitsi oppilaiden kokemusta, myös omaa tietoa siitä miten ja millaiseksi oppilaat teoksen kokivat. Yllätyin siitä, miten erilaisia tarinoista lopulta tuli.

”Outoja olioita, joka suunnasta.”

Toinen opetuskerta Outi Heiskasen Shakki-teoksen pohjalta alkoi ryhmätyöllä. Tarkoitus oli Juhani Harri –opetuskerran tavoin, tutustua paremmin taiteilijan taiteeseen. Tällä kertaa olin päättänyt pitäytyä Outi Heiskasen mystisissä hahmoissa. Teemassa oli tarkoitus pysyä koko päivä ja lopuksi tehtiin oma shakkinappulahahmo

luokan yhteiselle shakkilaudalle. Edellisenä päivänä tehty shakkiruutupohja motivoi oppilaita selvästi erikoisella ulkonäöllään.

Ryhmätyössä oppilaat olivat samoissa kolmen hengen ryhmissä, joissa oltiin oltu jo Juhani Harri -kerralla. Jokaiselle ryhmälle annoin kopion jostain Outi Heiskasen luomasta hahmosta. Kuvakopion rinnalla jaoin täytettävän ”tietokortin” hahmosta (Liite 9). Ryhmän piti keksiä omalle hahmolleen nimi, kertoa sen tunnusmerkit eli mitä outoa siitä löytyy. Lisäksi piti kertoa hahmon mahdollisista elintavoista eli esimerkiksi siitä, missä se elää tai mitä syö. Lopuksi sekä hahmon kuva että kuvaus siitä liimattiin isolle mustalle paperipohjalle. Siitä tuli siis eläinkirjasivun kaltainen tietopaketti tästä uudesta lajista. Ryhmätyöskentely sujui melko vauhdikkaasti ja hahmojen ympärille syntyi mitä hurjempia tarinoita. Ryhmät myös esittelivät hahmonsia toisilleen.

Seuraavana ohjelmassa oli oudon hahmon luonti ”haitaripaperille”. Oppilaat asettuivat lattialle kahteen jonoon, ja jokaisella oli iso neljään osaan allekkain haitariksi taiteltu paperi. Ensimmäisen paperin osaan piirrettiin hahmon pää, minkä jälkeen oma pääpiirros taitettiin alimmaksi ja annettiin seuraavalle, joka puolestaan piirsi hahmolle ylävartalon taittoi sen piiloon ja antoi seuraavalle, joka piirsi alavartalon. Viimeiseksi piirrettiin jalat. Paperit annettiin seuraavalle aina samanaikaisesti ja piirrosvälineinä olivat tavalliset liituvärit.

Erikoisohjeena tehtävään oli vapaus yhdistellä eläimen ja ihmisen piirteitä mitä mielikuvituksellisemmilla tavoilla. Hahmoista tulikin todella erikoisia, ja jokainen oppilas sai esitellä muille yhden hahmoista. Tunnin lopuksi pidettiin vielä spontaani Mr. Olio kisa, joka saavutti suuren suosion. Kisan voitti äänivyöryllä Hulahula Örkki.

Opetuskerran toinen tunti aloitettiin katsomalla jälleen kuvaa Outi Heiskasen Shakkiteoksesta, ja palauttamalla lyhyen keskustelun avulla mieliin millaisia hahmoja siitä löytyi. Palattiin myös siihen, millä hahmoista voisi pelata shakkia, ja mitkä ominaisuudet tekevät jostain hahmosta elävännäköisen.

Tämän lyhyen keskustelun jälkeen siirryttiin oman työn tekemiseen. Tarkoitus oli tehdä savesta merkillinen shakkinappula merkilliselle shakkilaudallemme. Savenkäsittelyyn liittyvää tekniikkaa esittelin konkreettisesti oman mallin avulla. Savitöitä ei osa luokasta ollut tehnyt koskaan aikaisemmin, ja kukaan ei ollut ollut saven kanssa tekemisissä sen lukuvuoden aikana. Perusteellisempi savitekniikan esittely oli siis paikallaan. Tämän toteutin ongelmamuotoisena eli oppilailta ratkaisuvaihtoehtoja kysyen. Heiskasen kuvan avulla esimerkiksi mietittiin, miten

nappulan pintaa voisi käsitellä, eli miten nappulalle saisi näkymään silmän tai vaikka käsivarren. Oppilailta tulikin hyviä ratkaisuehdotuksia jokaiseen kysymykseen.

Työskentely oli jälleen kerran intensiivistä. Tosin savi oli materiaalina sen verran haastava, että se vaatikin keskittymistä. Oppilaat kyselivät myös melko paljon apua ja neuvoja työskentelyn eri vaiheissa. Hahmon ontoksi kaivertamisen kävin esimerkiksi neuvomassa jokaiselle erikseen. Ryhmän pienuuden takia kaikenlaiseen yksilölliseen opetukseen olikin tietysti erinomaiset mahdollisuudet. Koska minulla oli riittävästi aikaa jokaiselle, ei kenellekään päässyt iskemään tuskastumista omaan työhön. Tämä on aina vaarana savitöitä tehdessä.

Hahmon tekemiseen kului koko toinen tunti ja suurin osa kolmattakin. Viimeisen tunnin lopulta jäi kuitenkin aikaa esitellä oma shakkinappula muille. Tätä varten olin pyytänyt etukäteen miettimään hahmon ominaispiirteitä, sen sijoittumista shakkilaudalla sekä suhdetta muihin laudan nappuloihin. Näitä pyysin kirjaamaan myös ylös paperille kyselylomakkeeni lisäksi.

8.5.3 Reijo Hukkasen romutaide

Viimeisen opetuskerran nykytaiteilijaksi olin valinnut Reijo Hukkasen ja häneltä työn Tulihenkselit (Liite 13). Päivän teemaksi nousi romu taiteena, jonka kautta pyrittiin keskusteluissa lähestymään kysymystä, mikä kaikki on taidetta. Oppilaiden omana työnä tehtiin veistokset. Rakenteeltaan päivä noudatteli aiempien kertojen mallia. Aikaa tämän päivän työskentelyyn oli varattu kolmen oppitunnin verran.

”Voiko veistokseen laittaa sähköpiuhoja?”

Päivää aloitettaessa oli ilmassa aistittavissa selvää maanantai aamun säpinää ja yleistä levottomuutta. Oppilaat asettuivat kuitenkin ihmeen hyvin aloilleen löydettyään luokan lattialta oman rauhallisen paikan.

Työskentelymalli alkoi selvästi olla heillekin jo tuttu. Heijastin piirtoheittimellä näkyville Reijo Hukkasen Tulihenkselit teoksen, jota havainnoitiin jälleen hetki. Tämä teos kirvoitti jo muutaman suoraan ääneen lausutun kommentinkin, ”Mikä toi oikein on” ja yhden hämmästyneen ”Höh” -äännähdyksen. En jäänyt tässä vaiheessa odottamaan enempää kommentteja, jottei keskittynyt ilmapiiri laukeaisi. Otin kuvan aikaisempia kertoja nopeammin pois näkyvistä. Seuraavaksi piirrettiin taas nämä ensi havainnot teoksesta ylös.

Tämä piirtämisvaihekin sujui selvästi edellisiä kertoja nopeammin. Jälkikäteen arvioituna monen oppilaan piirroksista tuli mielestäni aikaisempia havainnollisempia. Moni oppilas sai piirroksessaan tuotua todella hyvin esille jotain keskeistä teoksesta. Piirustusten luonteikkuuteen vaikutti varmasti tällä kertaa se, että koska kohde ei ollut selvästi tunnistettava keskityttiin piirroksissa aihetta enemmän muodon ja muiden yleisten rakenteellisten asioiden hahmottamiseen.

Piirustusten kanssa kokoonnuttiin yhteen ringiin. Nyt tehtävänä oli etsiä omalle työlle pari, joka jollain tavalla olisi oman piirroksen kaltainen, tai josta löytyisi edes joku yhteinen piirre. Pienellä avustuksella nämä parit löytyivätkin varsin nopeasti. Parin tehtävänä oli nyt keksiä töilleen yhteinen nimi, joka jollain tavalla kuvaisi niitä yhdistävää piirrettä (Liite 10).

Tämä oli hyvä lähtökohta Hukkasen teoksesta keskustelulle. Nyt oppilaat olivat miettineet teoksen ominaisuuksia valmiiksi useammasta näkökulmasta ja siitä oli helppo esittää mielipiteitä. Keskustelussa käsiteltiin Hukkasen veistoksen materiaalivalintoja ja tekotapaa.

Pienryhmätyöksi olin varannut edellisistä kerroista poiketen erilaisten teosten vertailuun perustuvan tehtävän. Jokaisella ryhmällä oli varattuna taidekirja, josta olin valinnut kuvan materiaaliltaan perinteisemmästä, esittävästä veistoksesta. Vertailukohtana oli tietysti Hukkasen Tulihenkselit teos. Olin laatinut valmiiksi pohdintojen tueksi täytettävän monistepohjan (Liite 8), jossa pyysin mm. miettimään miten näiden kahden veistoksen materiaalit eroavat toisistaan, mitä eroja löytyy rakenteesta sekä kumpi veistoksista sopisi paremmin sijoitettavaksi kylän torille ja miksi. Lisäksi pyysin miettimään vastauksia kahteen selvästi vaikeampaan jo filosofiapohjaiseen kysymykseen; Voiko taiteilija rakentaa veistoksen mistä materiaalista tahansa? ja Voiko taiteilija esittää taiteen mitä tahansa?

Tämänkin ryhmätyön teossa oli hyvä, että oppilasmäärä oli niin pieni, sillä nyt ehdin tehdä havaintoja jokaisen ryhmän keskusteluista, sekä auttaa muutenkin pohdinnoissa. Lopputunnista ryhmien keskittyminen alkoi selvästi taas herpaantua, ja jotta mielenkiinto riittäisi vielä seuraavallekin tunnille, katsoin aiheelliseksi pitää välitunnin ennen ryhmätöiden purkua.

Toinen tunti alkoi suoraan käymällä ryhmätöiden kysymykset läpi. Ensin jokainen ryhmä sai esitellä veistoksen, johon oli Hukkasen veistosta verrannut. Sitten kävimme kysymykset läpi niin, että yksi ryhmä kertoi vastauksensa aina yhteen

kohtaan ja muut täydensivät halutessaan. Mielestäni tämä keskustelu muodostui selvästi koko jakson parhaaksi ja oppilailta tuli hyvin monipuolisia kommentteja.

Hukkasen teos osoittautui hyväksi lähtökohdaksi sellaisille kysymyksille, kuin kuka saa päättää mikä on taidetta jne. Aiheen vaikeuteen nähden keskustelu siis onnistui yli odotusten ja sain mielestäni kuljetettua sitä hyvin eteenpäin oppilaiden kommentteihin tarttumalla. Kaikki oppilaat jaksoivat myös olla kiitettävästi mukana. Keskustelua helpotti se, että jokainen oli jo pienryhmissä miettinyt aihetta.

Keskustelun jälkeen siirryttiin heti tekemään omaa työtä. Tarkoituksena oli tehdä romuveistos. Hukkasella oli ollut veistoksessaan materiaalina oikea pyöräteline, joten olin päättänyt, että myös oppilaiden veistokset tehtäisiin ready made pohjalta. Olin varannut veistoksen rungoksi erilaisia puuhaarukoita ja -veitsiä. Veistoksen alustaksi olin valmiiksi leikannut styroks-levynpaloja. Lisäksi oppilailla oli käytössään samaa pikkuromu-/askartelumateriaalia kuin edellisviikon laatikkotyössä sekä pullopeitevärejä, liimaa, nauvoja, vasara yms. välineistöä. Käytettävissä olevan materiaalin esittelyn lisäksi kävimme läpi erilaisia kiinnitystapoja mm. sen miten puuesine kannattaa kiinnittää styrokseen. Tämä oli mielestäni tärkeää alkuun pääsyn helpottamiseksi.

Oppilailla oli valtava halu päästä käsiksi materiaaleihin, eikä ohjeita oltaisi enää millään maltettu kuunnella. Innostunutta työskentelyä oli todella hauska seurata, ja tekemisen lomassa pääsin kyselemään mielipiteitä työskentelytavasta ja jaksolta yleensä. Töiden tekoon oli varattu koko loppuaika. Työt valmistuivat hyvissä ajoin päivän kolmannella tunnilla, ja lopputunnista jäi aikaa keskustella töistä.

Oppilaat saivat varata veistokselleen pystytyspaikan mistä tahansa kohtaa luokasta. Jokainen oppilas sai esitellä työnsä sille varaamallaan paikalla. Esittelyt myös videoitiin. Kaikki olivat halukkaita esiintymään videolle, eli videokameran kanssa oltiin ehditty tulla sinuiksi kuluneen jakson aikana. Yhteiset videoinnit oli myös luvattu katsoa seuraavana päivänä loppukyselyn yhteydessä, mikä tietysti lisäsi osaltaan motiivia tähän erilliseen esiintymiseen. Sinänsä tämä veistoksista keskustelu jäi vähän pintapuoliseksi, pelkäksi töiden esittelyksi. Jälkikäteen jäi myös harmittamaan, etten saanut tässä yhteydessä enää palattua päivän romutaideteemaan.

9 TULOKSIA - KOKEMUKSIA NYKYTAIDEJAKSOLTA

”Kokemuksesta voi kertoa monta tarinaa ja ne ovat kaikki tavallaan totta.”

(Boud & Walker 1993, 85)

Olen jakanut tulososan kahteen alalukuun. Ensimmäisessä luvussa, Nykytaidejakson arviointia, käsittelen kahta ensimmäistä tutkimusongelmaani. Lisäksi tein luvun lopussa vielä yhteenvetoa merkittävimmistä jaksolla esiin nousseista asioista. Toivon, että pystyn näiden kahden tutkimusongelmaa yhdistämällä välittämään opetusjaksosta monipuolisemman kokonaiskuvan.

Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää, millainen nykytaidejakso oli toteuttaa, ja miten sitä mahdollisesti voisi edelleen kehittää. Toisena tutkimustehtävänä oli kartoittaa oppilaiden kokemuksia jaksolta. Koska oppilaiden kokemukset ovat ratkaisevassa roolissa myös jakson arvioinnin, eli ensimmäisen tutkimustehtävän kannalta, niin ne oli mielestäni tarkoituksen mukaista käsitellä yhdessä omien havaintojeni ja kokemusteni kanssa.

Kolmatta tutkimusongelmaani eli sitä, miten oppilaat suhtautuvat nykytaiteeseen, käsittelen oman otsakkeensa, Kolmasluokkalainen nykytaiteen tarkastelijana, alla. Siinä pyrin myös peilaamaan oman opetusryhmäni lasten taiteen havaitsemista ja kokemista aiempiin tutkimuksiin.

9.1 Nykytaidejakson arviointia

Tässä kappaleessa arvioin opetuskerrat läpi. Aineistona on tutkijanpäiväkirjani sekä analysoimani videonauhoitukset opetuskerroilta. Oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia erittelen joka opetuskerran jälkeen oppilailla teettämieni kyselylomakkeiden pohjalta.

9.1.1 Opetuskerta Juhani Harrin pohjalta

Ensimmäisen opetuskerran päätyttyä olo oli helpottunut ja tunsin antaneeni kaikkeni. Käytännössä oli yllättävän rankkaa keskittyä, sekä opettamiseen ja toiminnan ohjaamiseen, että riittävän tutkimusaineiston kokoamiseen. Koin tämän opetuskerran positiivisena, vaikka onnistumispaineita oli ehtinyt pitkän valmistelurupeaman aikana kerääntyä melkoisesti juuri jakson aliotukseen.

Erityisen haasteelliseksi havaitsin ensimmäisellä kerralla keskustelujen sujuvan eteenpäin kuljettamisen. Periaatteideni vastaisesti sorruin keskustelun aikana turhaan selittämiseen. En antanut oppilaille aina tarpeeksi tilaa esittää mielipiteitään tai miettiä vastauksiaan. Muutamassa kohdassa olisin voinut odottaa aavistuksen verran kauemmin oppilaiden ajatuksia olkoonkin, että kommentteja esitettiin melkoisesti rönsyillen laidasta laitaan.

Yritin ehkä ohjata keskustelua liikaa. Oppiminen ei taatusti ole kovin hyvää, jos opettaja itse osittain vastaa esittämiinsä kysymyksiin. Toisaalta hetkittäin ajauduin myös vastakkaiseen toimintaan, eli annoin keskustelun rönsyillä turhankin vapaasti, jopa aiheen vierestä. Ajoittain keskustelu tuntui junnaavan paikoillaan. Ensimmäisen opetuskerran keskustelut olivatkin eräänlaista tasapainon hakua näiden kahden tavan välillä. Ilahduttavaa oli kuitenkin se, että oppilaat olivat niin kiinnostuneita Harrin teoksesta, sekä toistensa havainnoista ja kommentteista.

Jälkikäteen ajateltuna olisin voinut keskustelun aikana hyödyntää oppilaiden havaintopiirroksia vielä enemmän. Niiden kautta olisi saanut muovailtua kysymyksiä, joihin oppilaiden olisi ollut helppo vastata ja joiden avulla keskustelua suunnata. Kehittyä kuitenkin voi vain kokemuksen myötä. Seuraavan oppitunnin ryhmätyökeskusteluihin olen tyytyväisempi, Niissä päästiin aiheessa jo huomattavasti pidemmälle. Oppilailta tuli monen eri tason- ja näkökulman kommentteja. Lisäksi itselläni oli tunne punaisen langan säilyttämisestä läpi keskustelun.

Lopun laatikkotyön teko jäi myös ehkä osin irralliseksi suhteessa Juhani Harriin ja alkupäivän keskusteluihin. Tältä minusta ainakin tuntui heti ensimmäisen opetuskerran jälkeen. Etenkin työntekovaiheessa vaikutti siltä, että oppilaat ikään kuin lumoutuivat tarjolla olevista erilaisista materiaaleista, ja alkoivat rakentaa omaa

työtään pitkälle niiden pohjalta unohtaen alkupäivän taiteilijateeman. Tunnetta, päivän jakautumisesta teemallisesti kahtia, korosti lisäksi fyysinen luokkahuoneen vaihto ennen tekemisen aloitusta.

Tehtävänantovaiheessa olisin varmasti voinut korostaa vielä selvemmin linkkiä Juhani Harrin teoksen ja tehtävien omien töiden välillä. Loppukeskustelussa päästiin toisaalta kyllä tekemään ihan mukavasti erilaisia yhdistelyjä ja summausta päivästä. Oppilaat olivat myös materiaalien käytöissään kuitenkin siirtäneet selvästi vaikutteita Harrilta omiin töihinsä. Jokaisessa työssä oli vahvasti läsnä oppilaan persoona ja kokemusmaailma. Hyvä aloitus tämä kerta jaksolle ehdottomasti oli. Työt onnistuivat, aikataulu piti, ja oppilaat kyselivät tunnin jälkeen, milloin jatketaan tai tehdäänkö samanlaisia töitä uudestaan.

Oppilaille tekemäni kysely vahvisti tekemääni havainnointia. Kaikki olivat tyytyväisiä työhönsä, eikä suuria ongelmia ollut ilmennyt. Oman laatikkotyön tekoa kuvattiin poikkeuksetta hauskaksi. Perusteluita olivat tavallisuudesta poikkeava tekotapa ja materiaalit. Jokainen osasi nimetä työstään kohdan tai asian, johon oli erityisen tyytyväinen. Tavoitteet täyttivät ehdottomasti siltä osin, että omat työt koettiin itselle merkityksellisiksi.

Taideteoksista keskusteluakin pidettiin hyvänä. Yksi oppilas kyllä piti keskustelua pitkävetenä. Toinen nimesi hauskaksi tekeväksi asiaksi sen, että ”välttämättä ei tarvinnut tietää mitään”. Hän oli kokenut ilmeisesti vapauttavaksi ajatuksen siitä, ettei taiteesta puhuttaessa ole oikeaa tai väärää. Juhani Harrin töistä oppilaille kiinnostavia tekivät niissä käytetyt vanhat esineet. Niitä pidettiin omaperäisinä muutamassa paperissa ja yksi eritteli niiden hienouden johtuvan siitä, että taiteilija ei tehnyt töitään perinteisesti tauluun maalaamalla.

9.1.2 Opetuskerrat Outi Heiskasen pohjalta

Ensimmäisellä Outi Heiskas-kerralla olin erityisen tyytyväinen päivän jäsenyykseen. Suunnittelemani tehtävät olivat sopivan kokoisia tälle kaksoistunnille. Kerta oli sopivan väljä, mutta molemmille tunneille riitti toimintaa.

Heiskasen Shakki-teoksesta käyty keskustelu oli myös päivän parasta antia, ja samalla ehkä koko jakson paras yksittäisestä taideteoksesta käyty keskustelu.

Oppilaat esittivät oivaltavia ja monipuolisia kommentteja. Heiskasen Shakkityö tuki hyvin päivän tiedollista ainesta ja valöörikäsite tuli hyvin havainnollistettua. Keskustelu onnistui tältäkin osin. Myös valööritehtävä osoittautui oppilaita motivoivaksi.

Koska oman shakkiruudun maalaus valmistui ajoissa, ehdin kysyä tämän ensimmäisen Outi Heiskas- kerran jälkeen myös kirjallisia kommentteja Shakki työstä. Pyysin lisäksi kirjoittamaan aiheesta, Minä Outi Heiskasen shakkilaudalla. Tarinan kirjoittaminen toimi hyvänä taidekokemuksen syventäjänä ja sen avulla lähestyttiin taulun maailmaa vielä kerran uudesta näkökulmasta.

Minä Outi Heiskasen shakkilaudalla -kertomuksissa oli yllättävän paljon asioita aiemmin käydystä keskustelusta. Oma visuaalista havaintoa vietiin niissä astetta pidemmälle pelkästä kuvan aiheen raportoinnista. tarinat antoivat tietoa siitä, miten teos oltiin koettu ja miten eri tavalla kukin oppilas jatkojalosti ja elävöitti havaintojaan oman tarinan muodossa. Niistä välittyi myös oppilaiden teokseen liittämä tunnelma. Seuraavassa esimerkit kahden pojan ja tytön tarinoista:

” Minä jouduin Outi Heiskasen shakkilaudalle koska suututin erään haltijan. Siellä oli aika ahdasta ja tunkkaista. Laiha kuningas hallitsi sitä. Hän oli laiha siksi koska he saivat ruokaa vain kaksi kertaa viikossa. Lapset leikkivät siellä esimerkiksi ruutuhyppelyä, ruutuhippaa ja kaikenlaista muuta. Kun katselin lapsia jotka leikkivät olin melkein jäädä shakkihevosen alle. Shakkihevonen sanoi: - katsoisit eteesi olet täällä ilmeisesti uusi. - Oletko kuullut että jos et pääse täältä pois kahdessa tunnissa sinusta tulee ilmeisesti sotilas. - Voi ei, sanoin. Minulla on puoli tuntia aikaa. - Nyt minä keksin meidän pitää vain siirtää shakkikelloa niin monta minuuttia kuin meitä täällä. Niin siirsimme. Sen jälkeen heräsin sängyssäni en ole varma oliko se totta vai ei.”

(Niko)

” Olen nyt Outi Heiskasen shakkilaudalla. Täällä on tosi harmaata, eikä täällä melkein näe mitään. Tällä shakkilaudalla ei voi pelata. Nimittäin täällä on oikeita hevosia, ihmisiä ja muita eläimiä. Jotkut ihmisistä taiteilevat hevosen selässä ja sitten yksi tyttö hyppää ruutua.”

(Mari)

”Minä olen lähetti Outi Heiskasen shakkilaudalla. Täällä on vähän tekemistä ja kun pitäisi illalla mennä nukkumaan niin ei pääsekään sänkyyn vaan pitää nukkua kovalla alustalla. Onneksi täällä on hevonen ja päivisin harrastankin ratsastusta. Joskus kun pelaajat tulevat pelaamaan shakkia on tyhmää koska joskus he heittelevät meitä tai sitten joutuu olemaan pitkään paikallaan.”

(Joonas)

”Tuntui että olisin yhtäkkiä siirtynyt toiseen maailmaan. Yhtäkkiä olin pieni shakkinappula.

Itseasiassa olin suljetulla shakkilaudalla ja mikä ihmeellisintä nappulat liikkuvat itsestään. Sitten yhtäkkiä kaikki polvistuivat ja sanoivat: -Teidän korkeutenne. Säikähdin, koska laudalle asteli ylpeä ja itsekkään näköinen korkeus. Minä en polvistunut. Kuningas katsoi minua tuimasti ja sanoi: - Polvistu eteeni. -Enkä, minä tiuskaisin hätäisenä. Ja se oli väärin, koska kuningas suuttui. Juoksin karkuun, mutta he saivat minut kiinni. Sitten heräsin ja sanoin: Onneksi se oli vain unta.” (Sini)

Toinen opetuskerta Outi Heiskasen pohjalta oli tunnelmaltaan jakson paras. Oppilaat olivat täysillä mukana erilaisissa harjoituksissa. Tähän vaikutti varmasti se, että kaikki päivän tehtävät, ryhmätyö mukaan lukien, olivat hyvin mielikuvitus-painotteisia. Myös toiminnallisuutta oli vielä muitakin kertoja enemmän.

Jälkeenpäin jäin miettimään, oliko tämä opetuskerta vaatimuksiltaan ehkä liian kevyt. Positiivisten kokemusten merkitystä ei kuitenkaan pitäisi koskaan aliarvioida, ja ainakaan nykytaidetta ei nyt lähestytty liian ryppyotsaisesti. Tämän kerran jälkeen jokainen oppilas myös taatusti muistaa Outi Heiskasen tämän erikoisista hahmoista.

Päivän kyselylomakkeissa (Liite 4) keskityin kommenttien keruuseen luokan omasta shakkiteoksesta. Pyysin myös valitsemaan valmiiksi annetuista vaihtoehdoista sillä opetuskerralla itselle mieluisimman työskentelyvaiheen. Ennakoitavissa tietysti oli, että oman savityön teko olisi ylivoimaisesti parasta. Kaikki oppilaat valitsivat sen suosikikseen, ohi ryhmätyön teon ja keskustelun. Taideteoksista keskustelun moni nimesi vähiten pitämäkseen työskentelyvaiheeksi. Perustelut tälle olivat mm. se, ettei tässä vaiheessa itse saanut tehdä mitään. Keskustelut siis koettiin muuten toiminnallisen opetuskerran pitkävetisimmäksi kohdaksi.

Jälkeenpäin harmitti, etten antanut oppilaiden kuvata useampia opetuskerran vaiheista. Näin olisin saanut jokaiselta tietoa myös muista päivän vaiheista. Toisaalta kerran lopussa ei jäänyt aikaa niin aikaa vievän lomakkeen täytölle. Olisi ollut melkoista oppilaiden väsytystä vaatia päivän päätteeksi vielä keskittymään työhönsä lomakkeen täyttöön.

Kaikki olivat jälleen tyytyväisiä omaan työhönsä ja sen tekemisestä pidettiin. Kokonaisuudessa luokan omaan shakkilautaan oltiin myös tyytyväisiä. Mielenpitoiset menivät jonkin verran ristiin, ja laudan ominaisuudet jakoivat mielipiteitä. Toiset pitivät sitä onnistuneena nimenomaan siinä käytettyjen eri muotoisten ja kokoisten palojen sekä persoonallisten hahmojen takia. Toisaalta muutama oppilas nimesi

heikkoudeksi sen, ettei teoksesta tullut oikean shakkilaudan näköinen, eikä sillä voinut pelata shakkia.

Vastauksista nousi päällimmäiseksi se, että savi oli mieluisa materiaali työskennellä. Jokainen oppilas paneutui oman hahmonsa tekemiseen tunneilla todella intensiivisesti. Tämä siitä huolimatta, ettei savi ole helppo materiaali ja kaiken lisäksi se oli suurimmalle osalle ryhmää ennestään melko vieras.

9.1.3 Opetuskerta Reijo Hukkasen pohjalta

Tämän päivän keskusteluissa päästiin nyt, oikeastaan ensimmäistä kertaa, kunnolla lähestymään nykytaideteemaa yleisemmällä tasolla. Tämä teki kerrasta myös oppilaille haastavamman suhteessa muihin. Keskustelu eteni kuitenkin sujuvasti. Siinä pysyttiin hyvin aiheessa ja pystyin mielestäni nostamaan esiin oleellisia näkökulmia.

Keskusteluosuudesta ei tullut liian pitkä, niin kuin etukäteen olin pelännyt. Oppilaat olivat selvästi keskittyneet ja reagoivat nopeasti esittämiini kysymyksiin. Keskustelun sujuvuuteen vaikutti se, että ehdin ryhmätöiden tekovaiheessa kiertää kartoittamassa ja ottamassa selvää eri ryhmien ja oppilaiden ajatuksista. Ilman sitä olisivat ryhmien ylöskirjaamat vastaukset nähin, suhteellisen vaikeisiin kirjallisiin kysymyksiin saattaneet jäädä epäselviksi. Nyt osasin mielestäni kysyä ryhmiltä sellaisia tarkentavia asioita, joista muut oppilaat saivat uutta ajateltavaa omien vastaustensa jatkoksi.

Tällä kerralla käytiin siis jakson ehkä käsitteellisimmälle tasolle edenneet keskustelut. Näille keskustelulle oppilailla oli tietysti parhaat lähtökohdat, koska jakson aiemmat opetuskerrat olivat taustana. Niissä sivuttiin myös yleistä kysymystä siitä, mitä taide voi olla. Oppilaat osoittivat myös taitonsa tehdä vertailuja eri teosten välillä. Seuraavaksi päätettiin opetuskerran ryhmätöiden purkukeskustelusta.

Oppilaiden keskustelussa esittämiä kommentteja ensimmäiseen kysymykseen, Miten veistosten materiaalit eroavat toisistaan?

Niko: ”Se kirjan veistos oli pronssia (luki teoksen vieressä). Hukkasen veistos oli tavallista rautaa”

Emma: ”Ne on ihan eri muotoisia.”

Mikko: ”Hukkasen veistos on paljon huterampi.”

Emma: ”Se toinen on vanhanaikaisempi.”

Joonas: ”Joo se on normaalimman näköinen.”

Sini: ”Pronssi on tummunut.”

Mari: ”Se Hukkanen on maalannut veistosta.”

Minä esitän lisäkysymyksen: ”Miksei Hukkasen veistos ole perinteinen tai tavallinen?”

Joonas: ”No, kun siinä on selvästi rojua.”

Olli: ”Siinä on muovia.”

Keskustelua kysymyksen, Kumpi veistoksista sopisi mielestänne paremmin ulos pystytettäväksi (esimerkiksi paikkakunnan torille) ja miksi?, pohjalta.

Niko: ”Wallgrenin veistos (teos, johon Hukkasen veistosta verrattiin) on tukevampi.”

Emma: ”Ja hienompi, silleen paremmin tehty.”

Jani: ”Joo sen Hukkasen veistos on hutera, jos joku vahingossa tönäisisi niin se romahtaisi kasaan.”

Niko: ”Tämä on tehty kovasta kivistä ja se on patsas.”

Tämän jälkeen käsiteltiin lyhyesti veistosten aiheen eroja ja eri ryhmien vertailuveistosten yhteisiä piirteitä. Lopuksi keskusteltiin kysymyksistä; Voiko taiteilija rakentaa veistoksen mistä esineistä ja materiaalista tahansa?, Saako taiteilija esittää taideteoksena mitä vain?

Ensimmäiseen kohtaan oppilaat luettelivat aineita, joista heidän mielestään ei veistosta ainakaan voisi rakentaa ja perustelivat niitä. Vastaväitteitäkin syntyi hyvin, esimerkiksi, yhden ryhmän mainitessa lumen, toiset keksivät heti lumiveistoskilpailut. Jokaisen ehdotetun epäkelvon veistosmateriaalin pohjalta alettiinkin sitten miettiä, millaisia veistoksia siitä sittenkin saisi aikaan.

Kysymys, saako taiteilija esittää mitä tahansa taiteena?, herätti myös ajatuksia. Ensimmäisen ryhmän reaktio oli jyrkkä ei. Toinen ryhmä oli kuitenkin päätenyt siihen lopputulokseen, että saa. Tartuin keskustelussa tähän vastakkain asetteluun.

Palasimme miettimään Hukkasen veistoksensa materiaalina käyttämään oikeaa pyörätelinettä. Kysyin oppilailta olisiko esimerkiksi koulunpihalla oleva pyöräteline taidetta, tai pitäisivätkö oppilaat sitä taideteoksena, jos joku sen sellaisena heille esittelisi. Ajatus sai jyrkkää vastustusta. Kysyin, Miksi oppilaat arvelivat, että Hukkasen veistos on taidetta?, ja oppilaat kommentoivat seuraavasti:

Joonas: ”Taiteilija on lisäillyt siihen omia asioitaan.”

Sini: ”Niin ei tuo ole yhtään tavallisen pyörätelineen näköinen.”

Olli: ”Joo eikä tuo Hukkasen veistos ole ulkona vaan sisällä. Eihän tavalliset pyörätelineet ole

sisällä.”

Mikko: ”Epänormaali pyöräteline.”

Mari: ”Se on erikoinen.”

Keskustelussa kuka saa päättää mikä on taidetta nousivat oppilaiden taholta esiin mm. kunnanjohtaja, museonjohtaja. Taustana tälle oli myös mietitty missä veistoksia ja taidetta voi olla esillä. Lopuksi oppilaat päätyivät vielä myöntämään, että jokaisella katsojalla on myös oikeus päättää siitä, mikä on hyvää taidetta omasta mielestään.

Tämän päivän teemasta olisi mielenkiintoista jatkaa. Opetuskerta oli kaiken kaikkiaan hyvä päätös jaksolle. Päivän keskustelu osoitti, että kolmasluokkalaisistakin löytyy valmiutta keskustella, eritellä ja vertailla taideteoksia. Omien käsitysten esittäminen taiteesta on jo hyvin haastavaa, ja erityisen vaikeaa niitä on muotilla kirjallisesti.

Tältä kerralta kysyin oppilaiden mielipiteitä kahdella eri lomakepohjalla. Toisessa kysyin työskentelystä, toisessa keskityttiin taideteokseen. Oma työskentely oli kyselylomakkeen vastaustenkin perusteella koettu jälleen positiivisena. Kaikki pitivät omia töitään onnistuneina. Omaa työskentelyä kuvattiin mm. sanoilla; ”tekeminen”, ”hauskaa”, ”kiireinen”, ”hienoa”, ”nauru”, ”pyykkipoika”. Haastavina kohtina mainittiin erilaiset kiinnitykset ja muut töiden teon tekniikkaan liittyvät haasteet. Näiden ongelmien selvittäminen koettiin erityisenä onnistumisena. Oman työn onnistuneeksi tekeviä kirjoitettuja kuvauksia olivat mm;

”Siitä tuli värikäs ja kerrassaan outo.” (Sini), ”Virittämäni sähkölinjat olivat hyvät.” (Jani) ja

”Maalauksessa onnistuin parhaiten. Se teki työstä hyvän.” (Saana)

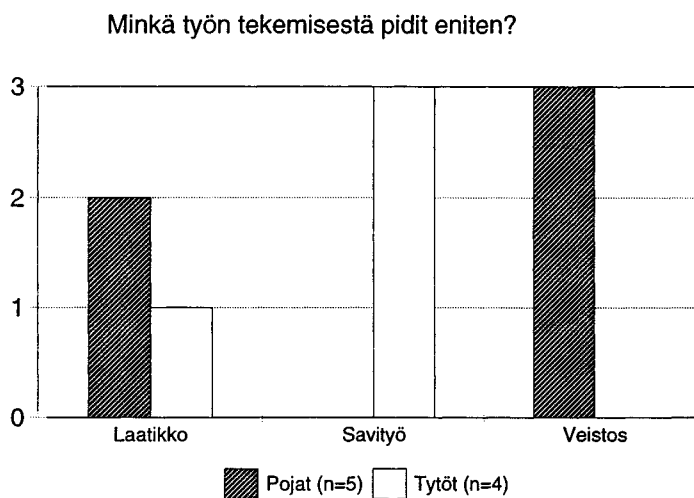
Etukäteen olin hieman pelännyt, että Hukkasen teoksen pohjalta oppilaiden olisi, vaikeata lähteä työskentelemään. Huomasin kuitenkin aliarvioineeni oppilaita. Erityisesti oppilaiden kuvalliset tuotokset, niin alun havaintopiirroksiset kuin omat veistoksetkin osoittivat, että tällainen ei esittävä teoskin voi olla erinomainen lähtökohta taiteelliselle oppimisprosessille, keskusteluineen ja ilmaisullisine tekemisineen. Tällaisen teoksen kohdalla on mahdollista suunnata oppilaiden huomiota taideteoksen muoto-ominaisuuksiin ohi aiheen, joka lapsilla usein teosta käsiteltäessä korostuu. Jos lähtisin toteuttamaan samalle ryhmälle vastaavaa opetusjaksoa uudestaan painottaisin nimenomaan tällaisia muotokielellään puhuttelevia töitä.

9.1.4 Yhteenvetoa jaksolta

Loppukyselyn (Liite 7) perusteella kaikki oppilaat olivat vielä jakson jälkeenkin halukkaita tutustumaan uusiin nykyaiteilijoihin. Samoin suurin osa menisi myös kiinnostavimmaksi katsomansa taiteilijan näyttelyyn, jos mahdollisuus tarjoutuisi. En ainakaan ole jakson aikana tapanut nykyaiteen kiinnostavuutta, eli motivaatio ja oppimishalukkuus ovat säilyneet, tai innostus aihetta kohtaan herännyt. Ne kaksi oppilasta, jotka ilmoittivat haluttomuutensa näyttelykäyntiin, olivat samaa mieltä jo alkukyselyssä.

Toisaalta taidenäyttelyssä käyntiä ei sisällynyt jaksoon, joten käsityksiä siitä ei ollut edes mahdollista muuttaa uusien kokemusten myötä. Tältä osin tämä kysymys, ei ehkä ollut paras mahdollinen mittaamaan kiinnostuksen säilymistä tai heräämistä. Itse pidänkin ensimmäisen kysymyksen vastauksia parempana kertomaan motivaatiosta.

Minkään oman työn tekeminen ei noussut lomakevastauksissa ryhmän sisällä selkeäksi suosikiksi. Oppilaiden mielipiteet jakautuivat tasan kaikkien kolmen työn kesken. Minulle ohjaajana tämä oli positiivista, sillä tämän perusteellahan yksikään opetuskerroista ei ollut turha, vaan jokaisella kerralla joku tunti työskentelynsä hausimmaksi tai onnistuneimmaksi muihin kertoihin verrattuna (ks.Kuvio 3).



Kuvio 3

Mielenkiintoista oli, ettei yksikään tytöistä valinnut veistoksen tekemistä suosikikseen. Sen sijaan kolme neljästä työstä nimesi savityön jakson hauskimmaksi oman tekemisen muodoksi. Pojista tätä valintaa puolestaan ei tehnyt yksikään. Poikien äänet jakautuivat veistoksen teon ja laatikkotyön välillä melkein tasan. Veistoksen teko oli suositumpaa yhden äänen verran.(ks Kuvio 3) Jostain syystä tytöt näyttivät tälläkin jaksolla nauttivan enemmän perinteisemmistä kuvaamataidon työskentelyn muodoista, kun taas poikia viehätti selvästi rakentaminen.

Mielenkiintoista oli myös se, että valinta siitä, mikä oli itsestä onnistunein työ ei osunut läheskään aina yksiin sen kanssa, minkä työn tekemisestä pidettiin eniten. Perusteet sille, miksi joku tietty teos oli omasta mielestä onnistunein keskittyivät pääasiassa omiin materiaali- tai värivalintoihin, lisäksi onnistumiskokemukseen vaikutti, olivatko muut pitäneet teosta hyvänä. Oman savityön elävyys mainittiin useimmin sen onnistumiseen vaikuttaneeksi seikaksi.

Kaikki olivat innokkaita tekemään samankaltaisia töitä jatkossakin. Lomakkeen lopussa pyysin vielä erikseen kirjoittamaan vapaasti mielipiteitä yleisesti koko jaksosta. Summana näistä mielipiteistä voi todeta sen, että erityisesti oma työskentely oli koettu onnistuneeksi. Uusien tekniikoiden kokeilun kiinnostavuus oli jäänyt päällimmäisenä mieleen. Yksi oppilas mainitsi jopa erikseen, että taideteoksista keskustelu ja kirjoittaminenkin oli hauskaa. Toisen oppilaan mielestä omia töitä olisi pitänyt tehdä vielä enemmän ja keskustelua olisi pitänyt vähentää.

Jakson kyselyiden pohjalta pystyn mielestäni selvästi osoittamaan sen, kuinka voimakkaasti itse tekeminen lähes poikkeuksetta kaikilla ryhmäni oppilailla korostui ja kuinka merkittäväksi se koettiin. Tämä tuli jo ilmi Outi Heiskas kerran-valinta kysymyksen kohdalla (ks. kpl 9.1.2). Reijo Hukkas -kerran jälkeen pyysin oppilaita jatkamaan lausetta; Tällä kerralla mielenkiintoisinta oli... Kaikki oppilaat kirjoittivat tähän kohtaan oman teoksen tekemisen. Samaten loppukyselyssä omien töiden tekeminen nousi eniten mieleen jääneeksi asiaksi. Jokainen oppilas mainitsi sen muodossa tai toisessa vastauspaperin viimeiseen kohtaan. Oppilaiden vastauksia tukevat myös omat havaintoni. Jokaisella opetuskerralla oppilaat olivat todella innostuneita omasta tekemisestään.

Uskon onnistuneeni jakson tavoitteiden saavuttamisessa. Oppilaat saivat taatusti jokainen jonkun uuden kokemuksen siitä, mitä nykytaide voi olla. Tosiasia

on, että varsinaisia taide-elämyksiä tai niiden suuruutta on vaikea arvioida. Tällä tarkoitan nimenomaan tunneilla esittelemieni taideteosten mahdollisten vaikutuksien erittelyä. Epäilemättä taidekokemus työstyi eteenpäin kuitenkin juuri oman ilmaisullisen tekemisen kautta, ja jaksolla otettiin joitain askelia oman ja taidemaailman kohtaamiseksi. Kokemuksellinen taidekuvan tarkastelumalli palveli ehdottomasti tämän päämäärän saavuttamisessa. Tämä etenkin sen toiminnallisuuden korostamisen vuoksi.

Taideteoksista keskusteluissa ei ehkä loppujen lopuksi saavutettu kovin syvällisiä tasoja. Omien mielipiteiden perustelu osoittautui oppilaille melko vaikeaksi. Toisaalta olin erittäin positiivisesti yllätynyt siitä, kuinka ennakkoluulottomia oppilaat olivat kommentoimaan taidetta. Keskustelut toimivat hyvin ajattelun herättäjänä. Jakson jälkeen oppilailla on yleisestikin enemmän valmiuksia tämän kaltaiseen toimintaan, kuin viikkoa aiemmin.

Ryhmäkeskustelujen laadun paranemiseen loppua kohti vaikutti oppilaantuntemukseni lisääntyminen, ja sen myötä parantunut kyky huomioida ryhmän oppilaiden yksilölliset edellytykset ja tarpeet. Uskon myös, että mikäli jakso olisi jatkunut pidemmälle, olisi ryhmän keskusteluväily ja kyky kommentoida taideteoksia useammista näkökulmista entisestään kehittynyt.

Jakson tietty heikkous oli sen toteutusajan tiiviys. Nyt opetuskerrat seurasivat toisiaan nopealla tempolla. Tuntui, että olisin itsekin tarvinnut kertojen välillä pientä taukoa, jotta ajatukset olisi saanut koottua selkeiksi seuraavaa opetuskertaa varten. Nyt edellisen kerran työstämisprosessi ja arviointi oli vielä kesken. Metodejaan tai tiedonkeruu strategioitaan ei pystynyt juuri muuttamaan tai suuntaamaan uudella tavalla. Laadullinen tutkimus antaa tutkijalle suuren mahdollisuuden muuttaa strategioitaan kenttätyöskentelyn ja aineistonkeruun aikana. Olisinkin toivonut itseltäni jakson aikana kykyä vielä suurempaan analysointiin ja tilannetajuun.

Se, että jakso oli toteutusajaltaan tiivis, ei ollut yksinomaan huono asia. Koska opetuskerrat olivat useamman tunnin mittaisia, niistä tuli selkeästi omia kokonaisuuksiaan. Samalla ne kuitenkin olivat ajallisesti vahvasti sidoksissa toisiinsa, eli jaksosta tuli kaikkiaan hyvin yhtenäinen. Käytännössä tämä tarkoitti mm. sitä, että aikaa ei tarvinnut käyttää aiempien kertojen mieleen palauttamiseen. Tämä olisi ollut väistämätöntä, jos tunnit olisi esimerkiksi toteutettu lukuvuoden ajan

lyhyemmissä, ehkä vain yhden viikkotunnin, osissa. Tällöin oppilaille ei välttämättä olisi muodostunut ollenkaan sellaista kokonaiskuvaa jakson teemasta, kuin nyt. Mieleen olisi ehkä jäänyt vain yksittäisiä sirpaleita sieltä täältä.

Jos opetuskerrat olisivat ajoittuneet pidemmälle aikavälille, tai niitä olisi ollut enemmän, olisin pystynyt lähestymään tutkimuskenttäni eri tavoilla ja useammasta näkökulmista. Tällaisesta tutkimuksesta muodostuisi helposti ikuisuusprojekti, mikä ei taatusti olisi enää opinnäytetyön tekemisen kannalta tarkoituksenmukaista.

Opetusjaksoni toteutuksen intensiivisyys erotti sen siitä, miten se todennäköisesti ”normaalissa” koulutyössä toteutettaisiin. Luokanopettajalla on harvoin mahdollisuutta keskittyä näin selvästi yhteen teemaan viikon ajan. Jakson opetuskertoja olisi välttämätöntä pilkkoa pienempiin osiin. Opetuksen tuntikehyksessähän kuvaamataidolle saattaa pahimmillaan olla varattu vain yksi viikko tunti. Ilman integrointia muihin aineisiin tällainen jakso syö helposti melkein kaikki yhden lukukauden kuvaamataidontunnit.

Jälkikäteen arvioituna, käytin määrällisesti paljon enemmän tunteja jaksoni suunnitteluun ja valmisteluun, kuin itse opetukseen. Itse jakso meni läpi todella nopeasti ja oli täynnä toimintaa. Kiitos siitä, että jakso tuntui niin sujuvalta toteuttaa, lankeaa hyvälle suunnittelulle. Totta on, että huolellinen etukäteisvalmistelu antaa mahdollisuuden soveltaa suunnitelmia paremmin vaihtuviin tunti-ilanteisiin sopiviksi.

Jakson erilaisten materiaalien kokoon haaliminen ja valmistaminen oli lisäksi myös hauskaa. Asioiden konkreettinen tekeminen on ehdottomasti opettajan työn parhaita puolia. Nykytaidejakso oli kokonaisuudessaan itselleni valtava onnistumiselämys, ja se antoi ison annoksen itseluottamusta suunnitella tulevassa työssäni vastaavanlaisia jaksoja.

9.2 Kolmasluokkalainen nykytaiteen tarkastelijana

Kolmantena tutkimusongelmanani oli kerätä tietoa siitä, miten kolmasluokkalainen lapsi suhtautuu nykytaiteeseen. Yritän selvittää tapaa, jolla lapset tulkitsevat ja katsovat taidetta, sekä mahdollisesti löytää syitä sille, mistä mieltymykset syntyvät.

Usein lasten taiteenvastaanoton tutkimuksissa on liikuttu pitää/ei pitää -asteikolla, ja tyydytty luokittelemaan suosikkiaiheita.

Tämän opetusjakson pohjalta sain kerättyä paljon tietoa siitä, miten ryhmän oppilaat kokivat jakson nykytaideteokset. Seuraavassa esitän joitakin havaintojani. Nämä perustuvat eri opetuskerroilla käytyihin keskusteluihin ja kyselylomakkeiden vastauksiin. Lisäksi hyödynnän oppilaiden eri kerroilla alussa tekemiä muistihavainto piirroksia, sekä lopputuotoksia.

Opetuskerroilla taideteosten pohjalta tehdyt ensimmäiset havaintoluonnokset kertovat asioista, joihin oppilaat suoraan kiinnittävät teoksissa huomionsa. Kertojen lopussa, varsinaisessa tekemisen vaiheessa tehdyt isommat kolmiulotteiset työt puolestaan kertovat oppilaiden jo pidemmälle työstetyistä prosesseista. Näiden taustalla ovat aina kunkin kerran keskustelut, uudet tiedot, mielikuvat taiteilijasta jne. sulautettuna aiempiin omiin käsityksiin.

Uskon, että mahdollinen taiteen katsomistapojen laajeneminen ja teosten vaikutukset tulevat näkyviin herkemmin omissa tuotoksissa kuin sanallistamisessa. Gräno (1996) havaitsi omassa tutkimuksessaan sen, että eritellessään katsomistaan verbaalisesti lapset pitäytyvät tutuissa asioissa (Gräno 1996, 60). Tutkimustehtäväni ei kuitenkaan ollut varsinaisesti keskittyä muutoksiin, vaan kuvata yhdeksänvuotiaiden oppilaiden tapaa lähestyä, havaita ja kokea nykytaideteoksia.

9.2.1 Oppilaiden taidekonteksti

Opetusta suunnitellessaan opettajan tärkeä tehtävä on huomioida oppilaidensa lähtötaso, eli tuntee taidot ja valmiudet, joita näillä on lähestyä aihetta. Itse tein ennen jaksoa alkukyselyn (Liite 2), jossa etukäteen halusin vastauksia nimenomaan koskien oppilaiden taidekontekstia. Alkukyselyn pohjalta tekemäni päätelmät saivat vahvistusta jakson aikana.

Kaikki oppilaat olivat alkukyselyn perusteella joskus vierailleet, joko paikkakunnalla olleessa jossain pienessä näyttelyssä tai alueen kesänäyttelyssä. Kukaan ei esimerkiksi ollut koskaan vieraillut lähikaupunkien isommissa taidenäyttelyissä. Seitsemällä lapsella viime näyttelyssä käynnistä oli ehtinyt kulua jo muutama vuosi. Näistä kolmen näyttelykäynti oli tehty ensimmäisellä luokalla koko

luokan kanssa. Loput olivat vierailleet näyttelyssä jonkun perheenjäsenen tai sukulaisen kanssa.

Taidekirjoihin muisti tutustuneensa vain yksi oppilas. Hänellä oli ainakin nyt tekemäni lomakekyselyn pohjalta muutenkin selvästi eniten kirjoitettavaa poikkeuksetta lomakkeen joka kohtaan. Erityisen ansiokkaasti hän kirjoitti kahdesta kyselyn lopuksi näyttämästäni taidekuvasta. Lomakekyselyn menetelmällisenä rajoituksena ovatkin erot oppilaiden kirjoitustaidoissa. Nämä voivat vielä kolmannella luokalla olla eri yksilöiden välillä suuria.

Yhtä lukuun ottamatta kaikkien kotona oli jotain oppilaiden taiteeksi luokittelemia teoksia esillä. Suurin osa pystyi myös kertomaan suosikkiteoksestaan. Näiden kuvausten perusteella kaikki suosikkiteokset olivat esittäviä maalauksia, joiden aihe oli siis helposti tunnistettava.

Sanasta nykyaide ei irronnut paljon kirjoitettavaksi asti. Yleisimmät adjektiivit, joilla sanaa kuvattiin tai jotka sanasta tulivat mieleen, olivat epäselvä ja sotkuinen. Toisin sanoen sanaa vainoava myytti vaikeasta ja ei yleisön kanssa kommunikovasta taiteesta elää myös näiden lasten käsityksissä. Eri kommentteja olivat mm; ”Nykyaide voi olla mitä vain.” ja ”Se ei ole vanhanaikainen taulu, vaan sellainen moderni.”

Sen sijaan näyttämistäni kahdesta taideteoksesta irtosi yllättävän paljon kirjoitettavaa. Nämä teokset olivat Risto Suomen ‘Sydän yö’ (1990) ja Marika Mäkelän ‘Äiti ja lapsi’ (1995) maalaukset. Ensimmäinen on kuvaustavaltaan realistinen, joskin aiheeltaan surrealistinen. (Jänis istumassa meren äärellä ja päällä kulkee kultaisia sydämiä.) Jälkimmäinen taas on abstraktimaalaus, jonka taustaväriä hallitsee voimakas ja lämmin keltainen.

Jännittävää oli huomata, kuinka ensin näytetyn Risto Suomen teoksen aihe vaikutti Mäkelän maalauksen tulkintaan. Neljä oppilasta nimittäin nimesi myös sen keskellä olevan harmaan kuvion jänikseksi (lisäksi yksi kenguruksi). Oppilaiden teoksista kertominen oli valtaosaltaan aihekeskeistä. Yleensäkin Mäkelän abstraktista maalauksesta etsittiin esittäviä elementtejä, joiden ympärille sitten rakennettiin selittävä tarina, kuten;

” Joku laulaja on esittänyt hienon kappaleen ja sille heitetään ruusuja.” (Emma) tai

” Siinä on jonkun maalainen nainen, joka kantaa vettä pään päällä kulhossa. Se seisoo kaivon päällä ja takana on viidakko.” (Sini).

Maalaukset olivat tunnelmaltaan hyvin erilaiset, ja ehkä siksi muutamassa tulkinnassa oli keskitytty pääasiassa teoksen tunnelmaan. Etenkin Sydänyöhön yhdistettiin surullinen tunnelma, yhdessä kirjoituksessa jopa kuolema. Toisaalta teoksen etualalla kulkevat sydänrivistöt yhdistivät teosta myös rakastumiseen tai ihastumiseen. Mäkelän maalausta kuvattiin edellistä kuvaa iloisemmaksi.

Huomion arvoista on myös se, että kuusi lapsista nimesi abstraktin maalauksen suosikikseen. Esimerkiksi Saarnivaarahan oli tutkimuksessaan todennut, että lapset vierastaisivat ei esittävää taidetta, eivätkä pidä sitä hyvänä taiteena (Saarnivaara 1993, 18). Toisaalta Viitanen oli omassa tutkimuksessaan (1998) tehnyt havainnon siitä, että lapset arvottivat abstraktin teoksen usein paremmaksi kuin sellaiset realistiset teokset, jotka olivat aiheeltaan heidän mielestään outoja (Viitanen 1998, 214).

Oppilaiden valintaan vaikuttikin varmasti Suomen maalauksen aiheen epätodellisuus. Mäkelän maalauksen kirkkaampi väritys, ja jo edellä mainittu iloisempi yleisilme, olivat myös osatekijöitä valinnan kallistumisessa hänen hyväkseen. Väri on tyypillinen elementti, jonka mukaan tämän ikäiset lapset arvottavat taidetta (Parsons 1987, 97; Lowenfeld & Brittain 1975, 235). Yksi oppilaista vertasi teoksia valoisuuden mukaan. Valoa ei synkemmässä Sydän yö maalauksessa hänen mukaansa ollut. Kaikki, jotka valitsivat Risto Suomen realistisen Sydänyö maalauksen suosikikseen perustelivat valintaansa toisen kuvan sekavuudella tai epäselvyydellä.

Tämä, kyselyn jälkimmäinen osio, yllätti minut positiivisesti, sillä vaikka taidekonteksti kyselyn mukaan lapsilla oli varsin vähän kokemuksia tai kosketusta taiteeseen, niin he kykenivät löytämään ja kertomaan kuvista varsin paljon. Erityisen ilahduttavaa oli se miten erilaisia asioita kuvista löydettiin. Taidekuvista kirjallisesti kertominen onnistui siinäkin mielessä hyvin, ettei luokan kuvaamataidon opetuksessa ole tänä lukuvuonna taidekuvia juuri käytetty tai niistä keskusteltu.

9.2.2 Oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia jakson taideteoksista

Jaksolle valitsemani nykytaideteokset ovat taideteoksina hyvin erilaisia. Tämän päivän postmoderni taidekäsitelmä on hyvin laaja, eikä siihen kuulu jonkun tietyn

taiteenteon muodon suosiminen. Valitsemistani teoksista Juhani Harrin ja Outi Heiskasen työt eivät edusta sitä yleistä mielikuvaa hurjasta ja "sekavasta" nykytaiteesta. Molemmat heiltä valitsemani työt ovat aiheeltaan hyvin selkeitä ja tunnelmaltaan rauhallisia. Tästä huolimatta ne ovat nykytaidetta ja oman aikansa teoksia.

Ainoastaan Reijo Hukkasen veistos on jakson taideteoksista selvästi esittävä. Oppilaiden teoksista esittämien vastausten ja kommenttien perusteella voi tarkastella heidän suhtautumistaan taiteeseen ainoastaan näiden kolmen teoksen pohjalta. Mitään oppilaiden yleistä suhtautumista nykytaiteeseen ei näiden perusteella voida määritellä. Suuntaa heidän mieltymyksistään ja erilaisista kokemuksistaan saadaan kuitenkin näiden kolmen teoksen ja niiden edustamien taiteen teko- ja ilmaisutapojen välillä.

Juhani Harrin, Nainen rannalla

Loppukyselyssä oppilaat pitivät Juhani Harria kiinnostavimpana taiteilijana. Vain yksi poikkeava vastaus löytyi. Perusteena tälle yhdelle Reijo Hukkasen valinnalle oli oman veistoksen teon hauskuus, ei siis ensisijaisesti itse taiteilijan kiinnostavuus. Juhani Harrin kiinnostavaksi taiteilijaksi tekivät hänen laatikkotyönsä, joita pidettiin hienompina verrattuna muiden jakson taiteilijoiden töihin.

Kiinnostavaa oli nimenomaan töiden tekotapa sekä töiden selkeys eli, ne koettiin helpoiksi, mukaviksi katsoa. Ilmeisesti se, että teoksesta oli tunnistettavissa tuttuja esineitä teki niistä keskustelun helpommaksi tai muuten teoksen oppilaille läheisemmäksi. Taideteoksen hyvyttä perusteltiin Harri -opetuskerran jälkeisessä kyselyssä (Liite 3) poikkeuksetta sen rakenteen tai aiheen näkyvistä ominaisuuksista käsin. Esimerkkejä näistä kirjoitetuista kommentteista kysymykseen, Mikä Juhani Harrin töissä sinusta oli kiinnostavaa?, ovat mm;

"Se, kun se tekee taidetta muuhun kuin tauluihin." (Emma), "Omaperäisyys" (Saana),

"Se kun ne esineet olivat vanhoja." (Joonas), "Ne olivat kaapissa." (Olli) ja

"Erikoiset tavarat" (Mari).

Juhani Harri -opetuskerran keskusteluissa oppilaat tuntuivat myös saavan hänen teoksistaan paljon irti. Ryhmätyön esittelyissä Harrin eri teoksia pystyttiin jo vertailemaankin. Teosten esineet ja niiden käsittelytavat, olivat vain lähtökohtana tulkinnoille ja kommentoineille. Yleensä laatikot hahmotettiin kokonaisuutena, jolla

oli oma tunnelmansa, ja joka mahdollisesti sisälsi jonkun tarinan. Tällaisia erilaisia vertailevia kommentteja olivat yhden teoksen kohdalla käydyssä keskustelussa mm;

Joonas: ”Siinäkin on sellainen rauhallinen tunnelma.”,

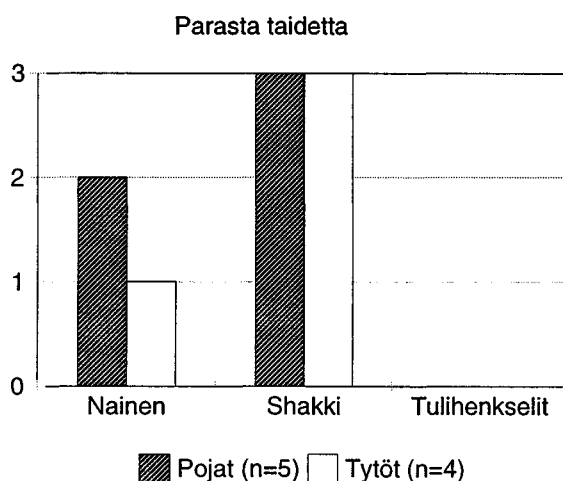
Niko: ”Mun mielestä toikin voisi olla merellä.”,

Saana: ”Joo, mutta tää on sinisempi.” ja

Emma: ”Mutta paljon synkempi, mä en tykkää kun siinä on niin tummaa.”.

Outi Heiskasen, Shakki

Vaikka Juhani Harri oli useimmassa loppukyselyn vastauspaperissa nimetty kiinnostavimmaksi taiteilijaksi, niin silti Outi Heiskasen Shakki nimettiin yli puolessa papereista parhaaksi taideteokseksi (ks Kuvio 4) mainittiin shakkilaudan omaperäisyys ja sen poikkeaminen normaalista shakkilaudasta, sekä sen monet elävät ja erikoiset hahmot.



Kuvio 4

Se, miksi juuri Outi Heiskasen Shakki kiilasi koko jakson parhaimmaksi taideteokseksi on minulle arvoitus. Ehkä se edusti oppilaille sitä perinteiseen taidekäsitysmuottiin menevää työtä, ja oli siksi nimenomaan taideteoksena paras, vaikkei taiteilija sinänsä kiinnostavin ollutkaan.

Seuraavassa pätkä ensimmäisestä keskustelusta, joka Shakki teoksesta ensimmäisellä Outi Heiskas -opetuskerralla käytiin. Jo tässä keskustelussa teosta havainnoitiin hyvin monesta lähtökohdasta käsin. Keskustelussa edettiin aiheesta ja kuvan elementeistä myös tunnelmaan ja syntyneisiin mielikuviin.

Minä: Onko tämä Outi Heiskasen Shakkilauta teidän mielestänne tavallinen shakkilauta?

Useampi oppilas: Ei !

Minä: No miksei?

Joonas: Se on elävä.

Jani: Se on tollanen sekava.

Minä: Mistä päättelet, että se on elävä?

Joonas: No kun noi hahmot hyppii ja pomppii.

Minä: Onko siellä yhtään sellaista, jolla voisi pelata shakkia?

Saana: Toi hevonen, se siinä edessä.

Minä: Mikä sen erottaa noista muista hahmoista?

Niko: No, kun se on ihan oikean shakkihevosen näköinen. Sillä ei ole jalkoja.

Emma: Se ei liiku, vaan on niin ku patsaana.

Minä: Mitä kaikkea hahmot tekevät tuolla laudalla?

Useampi oppilas kertoi jonkun hahmon tekemisistä. Oppilaiden havainnot olivat yllättävän tarkkoja. Myös viittauksia oikeaan shakkipeliin esiintyi. Esimerkiksi Niko kommentoi; ”Toi yksi tuolla ylhäällä on selvästi kuningas. Se ohjailee muita noilla sauvoilla”. Teoksen aihe ja etenkin hahmojen merkitys kuvan havainnoinnille nousi tämän keskustelun perusteella oppilaille keskeiseksi. Niiden kautta teosta oli ilmeisen helppo lähestyä ja liittää omaan kokemusmaailmaan. Hahmojen havainnoinnista oli oppilaille vaivatonta siirtyä havainnoimaan teoksen ilmaisullisia elementtejä.

Minä: ”Millaista tuolla Heiskasen shakkilaudalla olisi olla?”

Joonas: ”Vähän tylsää.”

Emma: ”Joo siellä ei olisi paljon mitään tekemistä.”

Saana: ”Voisi siellä ratsastaa.”

Emma: ”Niin mutta ahdasta siellä olisi.”

Jani: ”Siinä on seinät.”

Saana: ”Niin aika pieni tila. Siellä voisi helposti jäädä vaikka hevosen alle.”

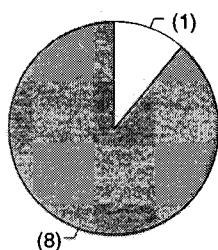
Tämän kommentin pohjalta keskusteltiin hetki siitä, mikä teoksessa sai sen vaikuttamaan omalta suljetulta tilaltaan. Lisäksi havainnoitiin teoksen valööriasteita ja sen vaikutusta kuvan tunnelmaan. Outi Heiskasen Shakki herätti selvästi oppilaiden mielenkiinnon. Olin positiivisesti yllätynyt siitä, miten monenlaisiin asioihin oppilaat siinä kiinnittivät huomiota, vaikkakin kysymyksiin ohjailtuna.

Toisen opetuskerran lopuksi pyysin oppilaita kirjoittamaan erilliselle paperille vastauksia piirtoheitinkalvolla esittämiini kysymyksiin. Kysyin oppilailta, mistä asioista he pitävät ja eivät pitäneet Shakki -teoksessa. Lisäksi pyysin heitä

kirjoittamaan mielipiteensä siitä, millaiseksi runsas harmaan eri sävyjen käyttö teki teoksen.

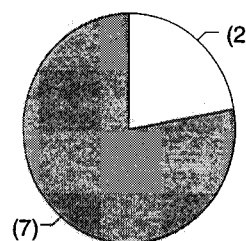
Vastausten perusteella Outi Heiskasen Shakki -teoksesta pidettiin, sen elävien ja erikoisten hahmojen takia (Kuvio 5). Nämähän hallitsivat jo edellä esiteltyä keskustelua. Etualan hevoshahmo oli mainittu erikseen kahdessa paperissa. Se oli niin ikään päivän aluksi piirretyissä havaintopiirroksissa eniten kuvattu asia.

Shakki teoksessa pidettiin hahmoista
(n=9)



Kuvio 5

Värittömydestä ei pidetty
(n=9)



Kuvio 6

Shakki -teoksessa ei pidetty sen värittömydestä (Kuvio 6). Sitä kuvattiin jopa synkäksi. Se, että työstä löytyi paljon eri harmaan sävyjä teki erikseen kysyttäessä kuitenkin työstä enemmistön mielestä paremman ja erikoisemman, mitä se olisi ollut mustavalkoisena. Esimerkkejä näistä valööriasteista kirjoitetuista kommentteista ovat mm;

”Aika vanhanaikaisen, koska harmaat ovat vanhanaikaisia.” (Emma),

”Harmaan eri sävyt tekivät työstä hyvän koska ne on sijoitettu hyvin.” (Jani).

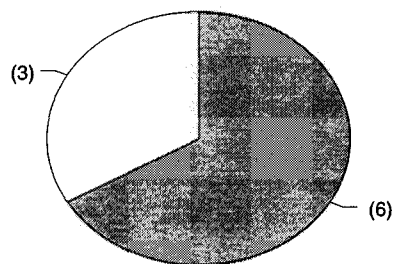
Lopuksi kysyin vielä pitivätkö oppilaat Shakkia hyvänä taideteoksena. Perusteina Shakki-teoksen pitämiseksi hyvänä taiteena olivat työn ainutlaatuisuus, taitava tekotapa, taideteoksen jännittävyys ja elävyys. Kaksi vastakkaisen kannan esittäjää perustelivat molemmat mielipidettään teoksen synkkyydellä.

Reijo Hukkasen, Tulihenkset

Hukkasen veistoksesta teki opetuksen jälkeen esitetyn kyselylomakkeen (Liite 6) perusteella kiinnostavan, siinä käytetyt monet eri materiaalit ja erityisesti se, että taiteilija oli käyttänyt romua. Tähän vaikutti varmasti se, että aiemmin tunnilla käyty keskustelu (ks. kpl 9.1.3) oli painottunut nimenomaan teoksen rakenteeseen, teko tapaan ja taiteilijan materiaalisiin valintoihin. Loppukyselyssä sitä ei valinnut kukaan jakson parhaaksi taideteokseksi.

Hyvänä taiteena sitä piti kuitenkin erikseen opetuskerran jälkeen kysyttynä suurin osa oppilaista (Kuvio 7). Oppilaiden mielipide riippui poikkeuksetta siitä, mitä piti teoksesta noin yleensä. Pitämisen perusteluiksi oli mainittu nimenomaan taiteilijan romujen käyttö. Sekavuus ja epäselvyys olivat adjektiiveja, joita käytettiin perusteena, kun teosta ei pidetty hyvänä taiteena.

Onko Hukkasen teos hyvää taidetta?
Suurimman osa mielestä oli. (n=9)



Kuvio 7

Hukkasen veistosta arveltiin pidettävän yleisesti taiteena mm. seuraavien argumenttien;

”Koska se on veistos ja veistokset ovat taidetta.” (Mikko),

”Siksi kun siinä se taiteilija on muunnellut pyörätelineen erikoiseksi.” (Jani) &

”Koska siinä on niin paljon erilaista romua.” (Sini).

Kauniina ei Hukkasen teosta pitänyt kukaan. Sen sijaan jokainen oli sitä mieltä, että ruma teos voi olla hyvä taideteos. Siinä näkyi selvästi aiemmin päivällä käydyn keskustelun vaikutus. Tämän näkemyksen perustelu oli kuitenkin edelleen vaikeaa, niin kuin tällaisen kysymyksen kohdalla voi ajatellakin. Eihän edes kysymyksen suullinen perustelu ole yksinkertaista, saati sitten kirjallisesti esitetty. Perusteet, joita oppilaat tähän kohtaan kirjoittivat olivat seuraavanlaiset:

”Esimerkiksi vanha hanska voi olla taideteoksena huippu.” (Jani)

”Koska joidenkin mielestä joku rumakin voi olla erittäin hyvää taidetta.” (Emma)

”Jos se laitetaan oikeaan paikkaan.” (Mikko)

”Joku ruma esine voi olla jonkun teoksen tärkein osa.” (Joonas)

”Sitä voi muuttaa.” (Mari)

”Koska taideteos voi näyttää ihan miltä vain.” (Saana)

”Jos taiteilija lisää siihen jotain siitä voi tulla hyvä taideteos.” (Niko)

”Koska siinä on paljon vanhaa ja uutta. Siinä on paljon tavaraa.” (Sini)

”Siinä on jotain muuta mukana.” (Olli)

Ensi katsomalta vastaukset eivät ehkä avaudu, mutta aiempia keskusteluja vasten tarkasteltuna ne kaikki sisältävät jonkun ajatuksen. Erityisesti Marin, Nikon ja Ollin vastauksissa näkyy selvästi aiemmin päivällä käyty keskustelu, jossa mm. mietittiin voisiko pyöräteline sellaisenaan, omassa ympäristössään esimerkiksi koulun pihalla, olla taidetta (ks kpl 9.1.3). Sekä oppilaiden aiemmin päivällä käydyistä ryhmäkeskusteluista että edellä esitetyistä kirjoitetuista vastauksista nousi esiin ainutlaatuisuuden vaatimus. Taideteokselta odotettiin erikoisuutta. Edelleen aiemmin oltiin tultu siihen johtopäätökseen, että ainakin jonkun on pidettävä ja esitettävä esine taiteena, jotta se voisi sitä olla. Opetuksella oli siis ollut pientä vaikutusta oppilaan suhtautumisessa johonkin taiteena.

Kyselyn vastaukset osoittavat sen, että ensi askelet taiteen filosofisten kysymysten pohtimisessa esimerkiksi siitä, mikä voi olla taidetta, ja mikä on hyvää taidetta, on otettu. Jotain keskustelun sadosta on ehkä jäänyt itämään ja antamaan pohjaa tuleville keskusteluille ja pohdinnoille nykytaiteesta.

9.2.3 Ryhmän oppilaat taiteen vastaanottajina

Parsonsin esittämässä esteettisessä kehitysteoriassa ryhmän oppilaat asettautuivat tasolle kaksi. Tämän tason keskeinen tunnuspiirre on keskittyminen teoksen aiheen havainnointiin (Parsons 1987, 38).

Sijoittuminen ilmeni selvästi esimerkiksi Juhani Harrin Nainen rannalla teoksesta tehtyjen ensimmäisten havaintojen (piirrosten ja ylös kirjoitettujen sanojen) kautta. Niissä oltiin pitäytytty nimenomaan teoksen aiheessa ja siinä ilmenneissä tutuissa asioissa ja elementeissä. Tavallisimpia tällaisia olivat esimerkiksi linnun

muna, verkko, nainen. Kaksi oppilasta oli tosin jo tässä jakson ensimmäisessä tehtävässäänkin lähtenyt vapaampaan mielikuvien assosiointiin.

Vaikka tutkimusaineistoni tältä osin vahvistaakin Parsonsian teoriaa, niin yksiselitteinen sijoitus Parsonsian luokitukseen, ei silti ole. Parsonshän oli sitä mieltä, että ala-asteikäiset ylittäisivät korkeintaan toiselle tasolle (Parsons 1997, 12). Jakson aikana oppilaissa ilmeni myös muiden vaiheiden ominaisuuksia. Eräs tällainen on, mm. kolmannen tason ominaisuudeksi liitetty taito kiinnittää huomiota teoksen ilmaisuun, ohi esittävyuden (Parsons 1987, 54).

Jaksolla nykytaideteoksista käydyissä keskusteluissa käsiteltiin ja kommentoitiin useaan otteeseen niiden tunneilmaisua. Etenkin Outi Heiskasen Shakkiteosta lähestyttiin keskusteluissa myös tunnelman kautta. Oppilaiden siitä kirjoittamat tarinat osoittivat (ks. kpl 9.1.2), tunneilmaisun olevan keskeistä heidän taiteen kokemisessa.

Teosten ilmaisulliset seikat voivat siis olla hyvinkin hallitsevia oppilaiden havainnoissa. Tämä riippuu tietysti käsitellystä teoksesta, ja siitä, miten oppilas sen kokee. Esimerkiksi Hukkasen Tulihenkselit-veistoksen pohjalta käydyssä keskustelussa teoksen ilmaisullisuutta ei juuri sivuttu (ks. kpl 9.1.3). Sen käsittelyssä keskityttiin rakenteeseen. Totta tietysti on etten itse hirveästi edes yrittänyt ohjata keskustelua ilmaisullisiin näkökohtiin. Hukkasen -teos kuitenkin herätti oppilaiden mielenkiinnon nimenomaan materiaaleillaan. Oppilaiden esittämät kysymykset olivat lähinnä sellaisia kuin; ”Mitä toi on?” tai ”Miten se on ton tohon laittanut?”

Heiskasen Shakki-työn kohdalla oppilaat, paitsi nostivat oma-aloitteisesti esiin tuntemuksiaan teoksen pohjalta, osasivat myös eritellä niitä teoksen muoto-ominaisuuksia, jotka heidän tuntemuksiinsa vaikuttivat. Tällainen on mielestäni esimerkiksi havainto, jossa oppilas yhdistää teoksessa käytetyt harmaan eri valööriasteet sen elävyyteen vaikuttavaksi asiaksi. Esimerkkinä samasta on myös keskustelun pätkä, jossa oppilaat erittelevät teoksesta asioita, jotka saavat heistä aikaan sen tilavaikutelman. Esitettyjä kommentteja olivat mm;

Jani: ”Noi shakkiruudut on niin kuin palikoita, jotka on rakennettu seiniksi. Se olis niin kuin piha, jonka ympärillä on taloja.”

Sini: ”Se elävä hevonen on niin iso, että kaikki muu näyttää pieneltä. Ainakin se on sille hevoselle liian pieni.”

Niko: ”Tuolla takanakin nousee ruutuja. Se ei olis niin ahdas, jos ne ei olis siinä.”

Emma: ”Ympärillä on pelkkää mustaa. Aika synkkää.”

Tämä osoittaa jo melko vaativaa oman taiteenvastaanoton tiedostamista. Mielestäni ei ole olemassa oikeaa tai väärää tapaa käsitellä jotain teosta. Ei ole laadullisesti huonompaa lähteä liikkeelle suoraan aiheesta tai rakenteesta kuin ilmaisullisista näkökohdista.

Kuten Perkinskin (1994) on esittänyt, taideteoksesta on parempi saada irti jotain merkityksellistä, kuin yrittää analysoida siitä kaikki mahdollinen. Hän on kritisoinut taiteen analysointimalleja, joissa taideteosta lähestytään järjestelmällisesti tietyn kaavan mukaan. Perkins ei tuomitse niitä käyttökelvottomiksi, mutta korostaa, että ne eivät ole välttämättömiä tai ainoita oikeita (Perkins 1994, 78). Itse Perkins on aiemmin nostanut holistisen analysointitavan parhaaksi lähtökohdaksi taiteen tarkasteluun. Se tarjoaa hänen mukaansa monesti merkityksellisen sisään pääsyn teoksen maailmaan ja sallii useita eri tulkintoja. (Perkins 1988, 124.)

Itse en noudattanut mitään systemaattista analysointimallia taideteosten tarkastelun ja keskustelun etenemisen pohjana. Liikkeelle lähdettiin oppilaiden havainnoista ja mielikuvista. Tietysti olin etukäteen miettinyt asioita, joihin voisin kysymyksillä kiinnittää huomiota, ja joita mahdollisesti keskusteluissa nousisi esiin. Hyvin johdateltu keskustelu auttaa parhaimmillaan oppilaita havaitsemaan asioita, jotka muuten jäisivät huomiotta.

Yritin kuitenkin edetä aina keskustelutilanteen ehdoilla, sekä olla mahdollisimman avoin ja vastaanottava oppilaiden kommenteille. Tämän toteuttaminen menestyksekkäästi käytännössä ei kuitenkaan aina ole niin helppoa. Usein jälkikäteen analysoidessa olisi moneen keskustelutilanteeseen keksinyt paremman kysymyksen tai tavan etenemiseen.

Perkins on antanut myös toisen huomion arvoisen ohjeen taidekuvista keskusteluun. Hän kehottaa välttämään sellaisia voimakkaasti arvottavia kysymyksiä, jotka perustuvat, positiiviseen tai negatiiviseen kannanottoon. Liian lopullisen kannanoton esittäminen heti alkuun ei hänestä johda mihinkään rakentavaan suuntaan. Hyviä voisivat olla esimerkiksi kysymykset; Mitä tapahtuu?, Mitä yllätyksellistä tästä löytyy? jne. (Perkins 1994, 29.)

Huomasin sortuneeni joitakin kertoja tarpeettomasti teosten turhaan arvottamiseen. Näitä kysymyksiä esiintyy mm. kertojen lopussa teettämissäni

kyselylomakkeissa. Jälkeenpäin ajateltuna olisin voinut kiinnittää niihin enemmän huomiota tältä kannalta. Nyt lomakkeiden kysymykset jopa toistivat jonkun verran itseään, eikä uutta tietoa saanut niin monipuolisesti kuin olisi voinut. Eivätkä ne tosiaan tarjonneet välttämättä oppilaille parhaita mahdollisia lähtökohtia kertoa kokemuksistaan.

Ryhmän oppilaat pystyivät tekemään vertailuja tai löytämään taiteilijan teoksista yhteisiä, tietyille taiteilijalle ominaisia piirteitä, kuten Harri -kerran ryhmätyö osoitti. Käsittelin oppilaiden kanssa myös taideteoksen kontekstiin liittyviä asioita. Tämähän on aiemmin ollut useiden taidekasvattajien ja kehityspsykologien mielestä ala-asteikäisten lasten kanssa täysin turhaa. Esimerkiksi Housen liitti taideteoksen kontekstin ymmärtämisen vasta aikuisikään ja Parsonskin on sijoittanut sen vasta kehitysvaiheluokituksensa neljänteen tasoon (Housen 1983, 184; Parsons 1987, 24).

Erickson (1995a) on puolestaan päätenyt toteamaan tutkimuksensa perusteella, että taidehistoriallinen ymmärtäminen ei ole tyypillistä ala-aste ikäisille lapsille, mutta huolellisesti suunnitellun opetuksen avulla sen käsittely on mahdollista, ja että ohjauksessa tämä kyky kehittyy. Hän katsoo saaneensa tukea näkemykselleen siitä, että ala-asteikäiset lapset ovat kykeneviä ymmärtämään, kuinka taideteos heijastaa laajempia kulttuurisia näkemyksiä. (Erickson 1995a, 23; 1995b, 23.)

Taidemaailma ja teoksen sijoittaminen laajempaan kulttuuriseen yhteyteen ei ole mielestäni pois suljettu aihealue ala-asteella. Viimeisen opetuskerran lyhyt keskustelu siitä, kuka saa päättää mikä on taidetta, oli esimerkiksi aihe, josta olisi mukava ja hyödyllistäkin jatkaa myöhemmin uudestaan. Asioita on lähestyttävä oppilaille helposta näkökulmasta, ja annettava riittävästi aikaa tehdä päätelmiään.

Jatkossa olisin opetuksessa valmis käyttämään enemmän erilaisia ns.ei-esittäviä taideteoksia. Tämä siitakin huolimatta, että oppilaat mieltäivät enemmän Heiskasen ja Harrin aiheeltaan selkeästi esittäviin teoksiin. Uskoisin kuitenkin nimenomaan Hukkasen teoksen olleen se, joka sai aikaan erilaisen kokemuksen ja taidekäsitystä eniten laajentavan oppimisprosessin. Se mahdollisti myös aiemmista kerroista poikkeavan työskentelyn, jossa oppilaat eivät olleet sidoksissa aiheeseen. He lähtivät omassa työskentelyssäänkin selvästi liikkeelle rakenteellisten elementtien ja niiden ilmaisullisuuden pohjalta. Tällaisessa työskentelyssä oppilaat pääsivät varmasti

etsimään ja kokeilemaan uutta omassa ilmaisussaan. Taideopetuksessa olisi kuitenkin tärkeää käyttää mahdollisimman monipuolisesti ja monenlaisia oman ajan taideteoksia.

10 POHDINTAA

Mikään ei koskaan
tule valmiiksi:
Se vain muuttuu.

Angela Carter (sit. Sederholm 2000, 156.)

Tutkimus osoitti yhdeksänvuotiaiden oppilaideni olivat hyvin valmiita ja motivoituneita keskustelemaan nykytaiteesta. Jakson kolme nykytaideteosta eivät enää jakson jälkeen olleet heille merkityksettömiä. Niihin oli syntynyt suhde, joka vaikuttaa uusiin taidekohtaamisiin.

Opetusryhmäni kolmasluokkalaiset osoittivat mielipiteensä taideteoksista suoraan ja olivat perusasenteeltaan ennakkoluulottomia ja tiedonhaluisia. He tutustuivat ilmeisen mielellään Hukkasen veistoksen kaltaisiin teoksiin vastaan, eivätkä tyrmänneet jakson teoksia ensireaktioillaan. Yksikään ei koko jakson aikana todennut ”en ymmärrä” tai ”käsittämätöntä en halua katsoa”. Sen sijaan esitettiin runsaasti miksi ja kuinka kysymyksiä. Jos nykytaideteos on haaste niin nämä oppilaat ottivat haasteen vastaan.

Jakson aikana oppilaat saivat uusia valmiuksia keskustella taiteesta ja katsoa taidetta. Jakso tarjosi jokaiselle ainakin mahdollisuuden esittää kommenttejaan oman ajan taideteoksista. Jakso palveli näiden kolmen erilaiseen teoksen kautta tavoitetta laajentaa oppilaan siihenastista tietopohjaa ja käsitystä nykytaiteesta. Jakso toimi eräänlaisena johdantona nykytaite-teemaan.

Kokemuksellinen taiteen tarkastelumalli osoittautui tämän kokeilun perusteella käyttökelpoiseksi ja suositeltavaksi taiteentuntemuksen opetukseen ala-asteella.

Räsänenhän (1998a) toteutti oman tutkimusjaksonsa lukioikäisillä, joilla on tietysti aivan erilaiset lähtökohdat tämänkaltaiseen opetukseen. Oman opetusjaksoni ja koko tutkimukseni haaste olikin löytää mallin käytännötoteutukselle nimenomaan ala-asteelle soveltuvat lähtökohdat. Kokemuksellinen taiteen tarkastelumallihan sinänsä antaa melko väljät kehykset, joihin opetusta ja sen painopisteitä sovittaa. Uskon saavuttaneeni tämän tavoitteen.

Taiteen tarkastelumallihan perustui kolmeen työskentelyvaiheeseen, jotka on sovitettu kokemuksellisen oppimisen oppimiskehälle. Näitä ovat teoksen reflektiivinen havainnointi, tietopohjan laajennus ja tuottaminen. Menetelmän käytännön toteuttamisessa nousi selvästi esiin kaksi päätyöskentelymuotoa taidekeskustelu ja taiteellinen tekeminen. Se miten hyvin joku opetuskerta sujui riippui jälkikäteen arvioituna pitkälle siitä, miten näiden kahden toiminnan muodon tasapainottaminen onnistui. Ala-asteella hyvä tasapaino tarkoittaa käytännössä sitä, että omaa ilmaisullista tekemistä on oltava riittävästi. Jaksolla näitä molempia toiminnan muotoja sisältyi kaikkiin kolmeen kokemuksellisen taideoppimisen vaiheeseen.

Parhaimmillaan keskustelu ja ilmaisullinen tuottaminen täydentävät toisiaan. Erityisen hyvää mallissa olikin se, että kuvallinen ilmaisu oli liitetty jo havainnointi vaiheeseen ennen teoksesta yhdessä keskustelua. Kuvalliseen ärsykkeeseen kuvallisesti reagoiminen on mielestäni erittäin järkevää ja perusteltua. Havainnoinnista tulee esimerkiksi piirrettäessä merkittyä varmasti ylös sellaisia asioita, jotka pelkässä sanallistamisessa jäisivät huomiotta.

Tästä hyvä esimerkki on jälleen opetuskerta, jolla käsiteltiin Reijo Hukkasen Tulihenkset -teosta. Tällaisesta teoksesta, josta ei saa kiinni aiheen kautta, olisi varmasti ollut vaikeata lähteä keskustelemaan ”kylmiltään” pelkän kertahavainnoinnin, teoksen katsomisen pohjalta. Oppilaiden olisi ollut vaikeampaa alkaa suoraan eritellä näköhavaintoaan ja keskustella teoksesta, ilman kuvallista ensikäsittelyä. Nyt havainnoinnista tehdyissä piirroksissa oppilaat olivat löytäneet kaikki teoksen keskeiset elementit. Mikä parasta keskustelu alkoi piirrosten pohjalta kulkea lähes itsestään, kun huomattiin muidenkin merkinneen ylös vastaavia asioita.

Ilman keskustelua havainnon kuvallinen käsittely jäisi kuitenkin pintapuoliseksi. Vähintään yhtä tärkeitä havainnon, taidekokemuksen eteenpäin

viennin kannalta onkin sen jakaminen muun ryhmän kanssa. Se antaa uusia näkökulmia ja auttaa kokemuksen laajentamisessa. Nämä kaksi toiminnanmuotoa keskustelu ja kuvallinen ilmaisu palvelevat siis toisiaan vastavuoroisesti. Omasta ilmaisusta, tehdystä työstä muulle ryhmälle kertominen esimerkiksi auttaa jäsentämään omaa kokemusta ja ehkä syventämäänkin sitä.

Taylor ja Andrews (1993) ovat varoittaneet opettajia olemaan kyllästämättä taideteosten käsittelyä liialla teorialla. He näkevät sillä olevan vain toimintaa halvaannuttava vaikutus. Tietopohjalla voidaan heidänkin mukaansa saada syvempi kokemus teoksesta, mutta se ei saisi tapahtua oppilaiden oman tekemisen kustannuksella. (Taylor & Andrews 1993, 17, 22.) Totta onkin, että ilman ilmaisullista tekemistä kuvaamataidon opetus jäisi pahasti vaillinaiseksi. Vaarana myös aina on, että keskusteluista tulee liian raskaita, eivätkä ne enää tietyn pisteen yli mentäessä palvele oppimista tai tietopohjan laajennusta.

Ala-asteikäisten oppilaiden kannalta kokemuksellisen taiteen tarkastelumallin tekee haasteelliseksi nimenomaan sen sisältämä oman kokemuksen käsittely sanallistamalla. Tietopohjan laajennusvaihe edellyttää myös jonkin tasoisia kielellisiä valmiuksia. Itse en yrittänytkaan lähteä jakson taideteosten kohdalla tarjoilemaan oppilaille mitään massiivisia tietomääriä.

Mielestäni ala-asteella menetelmän tämän osan riittää hyvin kattamaan esimerkiksi Harri- ja Heiskas -opetuskerroilla käyttämäni tutustuminen muihin taiteilijan töihin. Samoin Hukkas -opetuskerrankin tiedonkeruuvaihe käsitti vertailua taideteosten välillä. Tämä vertailu, yhteisten ja erottavien piirteiden etsiminen on kuitenkin taiteentuntemuksen opetuksen hyvä työskentelytapa, joka auttaa oppilasta suuntaamaan havainnointiaan. Tottakai oppilas samalla saa tietoa teoksen tekotavasta, taiteilijasta jne. Kysymys on kuitenkin siinä, millaisessa asussa ne oppilaille ulottuville saatetaan. Jakson pohjalta uskon vahvasti ala-asteikäisten lasten kykyyn keskustella taiteesta. Ilman opettajan uskoa tähän olisi kokemuksellisen taidekuvan tarkastelumallin käyttö vailla pohjaa.

Schiller (1995) osoitti tutkimuksellaan, että jo alle kouluikäiset lapset pitivät taiteesta keskustelusta ja että se jopa lisäsi heidän taitojaan. Taiteentuntemuksen opetuksen tärkein tehtävä olisi hänen mukaansa tarjota lapsille mahdollisuuksia puhua taiteesta, sekä ilmaista mielipiteitään ja havaintojaan näkemästään.

Taidekeskustelu antaa opettajalle erinomaisen mahdollisuuden kuunnella lasten puhetta taiteesta, ja oppia tätä kautta lasten ajattelumalleja sekä läpi käymiä prosesseja. Tämän taas auttaa opetuksen suunnittelussa. (Schiller 1995, 32-33.)

Opetusjaksoni pohjalta nostaisin kokemuksellisessa taiteen tarkastelumallissa opettajalle haasteellisimmaksi asiaksi taideteosten pohjalta käydyn keskustelun eteenpäin johdattaminen. Oppilaat nimittäin kyllä ovat oikein ohjatessa kykeneviä keskustelemaan niin taideteoksen tunnelmasta, siihen vaikuttavista asioista kuin omista mielikuvistaankin. Opetusryhmäni oppilaat pystyivät myös hyvin tekemään erilaisia vertailuja taideteosten välillä. Oppilaista löytyy paljon resursseja ja opettajan tehtävänä on houkutella tätä käyttämään niitä.

Opettajalle hyviä taitoja ovat herkkyys kuunnella oppilaita, ja kyky reagoida niihin keskustelussa esiin nouseviin asioihin, joiden kautta voi edetä oppilaiden kannalta mielekkäimmällä tavalla. On myös hyväksyttävä, että ennalta ajateltua ideaalimallia on mahdoton ja tarpeetonkin saavuttaa. Tuntitilanteiden olisi annettava edetä sopivasti omalla painollaan ja niiden aikana esiin nousseille uusille ajatuksille tai suunnan muutoksille on annettava sopivasti tilaa. Samalla opettajan pitäisi kuitenkin olla johdonmukainen ja selkeä. Hänen on tiedostettava missä mennään, mihin pyritään.

Taidekeskustelujen merkitys itselleni ehkä ylikorostui jaksolla, koska ne samalla olivat yksi tutkimukseni aineistonkeruun lähteistä. Aineistonkeruun kannalta oli välttämätöntä, että asioita käytiin niinkin paljon keskustelemalla läpi. Asioiden suullinen esittäminen kun on tämän ikäisille vielä selkeästi kirjoittamista parempaa. Keskustelut täydentävätkin merkittävästi oppilailta keräämääni erilaista kirjallista materiaalia. Kirjallinen sanallistaminen toimi esimerkiksi tiedonkeruuvaiheen ryhmätöissä enemmän alkujäsentäjänä ja pohjana niiden purkamisessa käytyihin keskusteluihin.

Tutkimusaineistoni keruussa ja tietysti opetuksessa yleisemminkin oli haaste saada mahdollisimman moni ottamaan osaa keskusteluun. Jakson keskusteluissa esiintyi nytkin harvoin vastaväitteitä. Usein kävi niin, että yhden oppilaan esitettyä mielipiteensä tai vastauksensa esitettyyn kysymykseen, muut tyytyivät vain myötäilemään sitä. Havaitsin myös joissain tilanteissa oppilaiden taholta selvää omien reaktioideni tarkkailua. Haluttiin antaa ”oikeita” vastauksia.

Lowenfeld ja Brittain (1975) ovatkin aiheellisesti varoittaneet, että koska arviointiperusteiden esitys voi olla lapsille vaikeaa, niin he alkavat helposti arvailla, mitä opettaja toivoisi heidän sanovan. Tällä taas ei ole mitään tekemistä lasten todellisten pitämisten tai mielipiteiden kanssa. He ovatkin osuvasti todenneet, että oppilaiden sanomisiin on huomattavasti helpompi vaikuttaa, kuin heidän mielipiteisiinsä. (Lowenfeld & Brittain 1975, 392.) Vaarana tällaisessa aikuisen totuuden omaksumisessa ja mukailussa on, että lasten kyvyt tehdä valintoja, arvioida tai tiedostaa arvostuksiaan jäävät kehittämättä (Piironen 1995, 22). Tämä on myös tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttava asia. Tavoitteenanihan oli kerätä oppilaiden mahdollisimman aitoja kokemuksia ja tunteita.

Jokainen opettaja kuitenkin vahvistaa tahtomattaan tietynlaisia kommentteja, ohjaa keskustelua tiettyyn suuntaan ja tarttuu toisiin asioihin helpommin kuin toisiin. En kuitenkaan näe tässä mitään peruuttamattoman väärää. Tärkeää silti olisi, että opettaja tiedostaisi näkemyksiään ja painotuksiaan, sekä olisi valmis myös kyseenalaistamaan niitä.

Siitä huolimatta, että sanallistamisen merkitys ja haasteellisuus itselleni ohjaajana ja tutkijana korostui, niin kokemuksellisen taidekuvan tarkastelumallin ehdoton vahvuus on sen painottama toiminnallisuus. Juuri toiminnallisuuden vahva osuus tekee menetelmästä hyvän ala-asteenkin kuvaamataidon opetukseen. Toteuttamalla nykytaidejaksollakin siitä tuli oppilaille tärkeä ja oppimisen mielekkääksi tekevä asia. Opetuskertojen ehdottomia kohokohtia oppilaille olivat nimenomaan aina jokaisen opetuskerran isomman kolmiulotteisen työn tekeminen.

Mahdollisuus omaan ilmaisulliseen toimintaan on kuvaamataidon opetukselle keskeistä. Sen merkitys kuvaamataidon oppimisprosesseille korvaamaton jo yksin sen oppilaille tärkeyden vuoksi. Mitään, mikä koetaan merkitykselliseksi tai mahdollistaa vaikuttavien kokemusten syntymisen ei pitäisi vähätellä, kun ollaan tekemisissä opettamisen ja oppimisen kanssa. Räsänen kokemuksellisen taiteen tarkastelumallin keskeinen tavoite on yhdistää opetuksessa ilmaisullinen tekeminen taiteen analysointiin. Siihen hänen mallinsa antaa mielestäni hyvät edellytykset. Paljon jää kuitenkin sen varaan, miten opettaja kulloinkin käytännötyössään mallia soveltaa.

Kokemuksellisessa oppimisprosessissa opettajan rooli on olla oppimisen ohjaaja, joka rohkaisee oppijoita reflektoimaan kokemuksiaan ja oppimistaan (mm. Burnad 1991, 24-25). Tämän menestyksekkäs toteutus on kuvaamataidossa vaikeaa, jos oppilaita on paljon. Kuvaamataito on aine, jossa oma tekeminen ja asioiden hyvinkin henkilökohtainen käsittely korostuvat. Opettajalle ei tällöin ole mahdollista paneutua riittävästi oppilaiden yksilöllisiin prosesseihin ja niiden ohjaamiseen kullekin parhaiten sopivalla tavalla.

Itse olin jaksollani etuoikeutetussa asemassa yhdeksän oppilaan ryhmälläni. Opetusryhmäni pieni koko onkin asia, joka erottaa jaksoni tavallisesta ala-asteen kuvaamataidon opetuksessa ja osaltaan korostaa sen kokeiluluonnetta. Tavallisestihan luokanopettajalla on vähintään puolta suurempi oppilasmäärä ohjattavanaan. Kuvaamataidon opetuksessa tällainen ”puolikas” oppilasryhmä olisi kuitenkin ihanteellinen. Nyt jokaisen oppilaan työskentelyn ohjaamiseen oli riittävästi aikaa. Se teki omastakin työstä palkitsevampaa.

Itselleni olisi mielenkiintoista päästä työskentelemään tämän saman oppilasryhmän kanssa uudemmankin kerran joskus tulevaisuudessa, jonkun samantyyppisen jakson puitteissa. Tällöin pääsisin arvioimaan tai havainnoimaan kehitystä edelliseen. Yksittäisen lyhyen opintojakson vaikuttavuutta lapsen oppimis- tai merkityksenantoprosesseille on vaikeaa eritellä.

Tämä yksinkertaisesti siitä syystä, ettei lasta voida tarkastella hänen muusta elinympäristöstään irrallaan. Kaikki on jatkuvasti vaikutuksessa kaikkeen. Lapsen ympäristö on täynnä mitä erilaisimpia tapahtumia ja asioita, joihin huomiotaan kiinnittää, joita kokea tai joista oppia, ja joiden kautta hän tiedostetusti tai tiedostamattaan kaikkea elämäänsä liittyvää, myös käsitystään omasta itsestään käsittelee. Se, mikä tapa, aika tai paikka on kullekin lapselle paras haluttujen oppimisprosessien tai ymmärryksen kehityksen kannalta, on puhtaasti yksilökohtainen ja voimakkaasti tilannesidonnainen. Opettaja on vain yksi osatekijä ja vaikuttaja lapsen monisyisessä merkitystenluontikartassa.

Boud ym. (1993) ovat todenneet, ettei oppiminen synny hetkessä tai ole osoitettavissa välittömästi. Merkityksenanto voi viedä vuosia. (Boud ym. 1993, 9.) Yksittäistä kokemusta on hankala irrottaa erikseen tarkastelun alle. Samoin Sederholm (2000) on kuvannut esteettisen elämyksen sarjana hetkiä, jotka unohtuvat,

mutta palaavat myöhemmin mieleen erilaisissa muodoissa luoden uusia vaikutuksia (Sederholm 2000, 86). Suoria syy-seuraus -suhteita on taidekokemuksessa usein mahdotonta osoittaa. Taiteen vastaanottajalla on lukemattomia mahdollisuuksia erilaisiin kokemuksiin ja tulkintapolkujensa valintaan.

Opetuksen vaikuttavuuden mittaaminen on ongelmallista, tavalliset mittausmenetelmät ovat monesti riittämättömiä. Taiteentarkastelutapojen laajenemiseen ja sitä kautta havainnoinnin rikastumiseen tai ajattelutaitojen kehittymiseen on kuitenkin mahdollista vaikuttaa ala-asteikäisilläkin lapsilla. Sen toteuttaminen vain on vaikeaa, kuten Viitanen on päättänyt väitöskirjassaan toteamaan (Viitanen 1998, 216).

Tiedonkeruumenetelmiä hallitsee lisäksi usein sanallistaminen, vaikka kuvallisessa ilmaisussa vaikutukset voisivat näkyä paljon paremmin, eri tavalla tosin. Jälkikäteen arvioituna olisin voinut omassakin tutkimuksessani yrittää lähestyä ja eritellä lasten kokemuksia vielä enemmän heidän ilmaisunsa eli tekemiensä töiden kautta. Se olisi vienyt tutkimustani entistä subjektiivisemmalle tasolle, mutta samalla ehkä rikastuttanut tutkimusaineiston analysointia ja antanut lasten kokemuksille ja läpikäymille prosesseille lisää syvyyttä. Vaativaa tämä ainakin olisi ollut.

Vaikka pidänkin kokemuksellisen taiteen tarkastelumallin rakennetta toimivana, niin silti hyvällä taidekasvattajalla pitäisi mielestäni olla takataskussaan useampia käytännön toimintavaihtoehtoja ja opetuksen variointi mahdollisuuksia. Jonkun mallin orjallinen noudattaminen ei varmasti ole tarkoituksenmukaista. Siitä voi helposti tulla opetusta kahlitseva asia, joka paljon toistettuna varmasti alkaa pidemmän päälle puuduttaa.

Itse kaipaisin vaihtelua jo tämän lyhyen kokeilujaksoni pohjalta ainakin alun havainnointiosaan. Myöntää täytyy, että jo nyt se alkoi kolmannen toistokerran jälkeen tuntua rutiinilta. Useammin samana toistettuna se varmasti alkaisi itse teoksista huolimatta menettää oppilaidenkin kannalta elämyksellisyyttä. Nyt toteutetun jakson aikanahan toimintamalli oli oppilaille vielä uusi, ja tämän vuoksi motivoiva ilman sen kummempia yrityksiä löytää uusia toteutus- ja variointitapoja.

Aion tulevaisuudessa varmasti vielä käyttää kokemuksellista taidekuvan tarkastelumallia ja suunnitella sen pohjalta uusia jaksoja. Haasteellista olisi kehittää

uusia vastaavia käytännön sovellusmuotoja. Kuvaamataidon opetuskentällä tällaiselle olisi varmasti kysyntää.

Nykytaideteemaan kokemuksellinen taiteen tarkastelumalli sopi hyvin, koska oltiin tekemisissä nimenomaan oman kulttuuriympäristön taiteen kanssa. Kokemuksellinen opetushan on luonteeltaan oppijan kontekstisidonnaisuutta painottavaa. Oppija nähdään osana ympäristöään ja ympäristö on merkittävä tekijä kokemuksen synnyssä. Kokemuksellinen oppiminen tähtää ympäristön hallintaan ja parempaan ymmärtämiseen. Tästä samasta ympäristöstä kertoo nykytaide.

Antero Salminen on todennut, että taide muuttaa vain harvoin elämän olosuhteita heti paremmaksi. Sen sijaan, se voi muuttaa tapaamme kokea maailmaa. Vaikutus voi olla lyhytaikaista, mutta silti merkityksellistä. (Salminen 1996, 75.)

LÄHTEET:

- Alaraasakka, E. 1998. Yhteistyö ja opetustilat taiteen perusopetuksessa. Teoksessa I.Porna (toim.) Taiteen perusopetuksen vuosikirja 1998. Suomen kuntaliitto. Helsinki, 31-41.
- Anderson, T. 1990. Attaining Critical Appreciation Through Art. *Studies in Art Education* 31 (3), 132-140.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Bergström, M. 1999. Mustat ja valkeat leikit. Suom. R.Liljamo. Toinen painos. Juva: WSOY.
- Boud, D. Cohen, R & Walker, D. 1993. Introduction: Understanding Learning from Experience. Teoksessa *Using Experience for learning*. Buckingham: Society for Research into Higher Education., 1-17.
- Boud, D. & Walker, D. 1993. Barries to reflection on Experience. Teoksessa *Using Experience for learning*. Buckingham: Society for Research into Higher Ecduation, 73-86.
- Burnard, P. 1991. *Experiental Learning in Action*. Aldershot: Avebury.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1994. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Korjattu painos. London: Falmer Press.
- Clark, Gilbert A., Day, Michael D.& Greer, W. Dwaine, 1987. Discipline-based Art Education: Becoming the Students of Art. *Journal of Aesthetic Education* 21 (2), 129-193.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research methods in education*. 4. Painos. Lontoo: Routledge.
- Danto, A.C. 1991. *Taiteen nykyhetki*. Suom. L.Lehto. Helsinki: Taide.
- Dewey, J. 1934/1980. *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dickie, G. *Estetiikka*. 1990. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Suom. H.Kannisto. Toinen painos. Hämeenlinna: Karisto.
- Eaton, M. M. 1995. *Estetiikan ydinkysymyksiä*. Suom. P.Rantanen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Efland, A.D., Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. *Postmoderni taidekasvatus*. Suom. V.Wuori. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto.

- Eisner, E. W. 1972. *Educating Artistic Vision*. New York: The Macmillan Company.
- Eisner, E. W. 1988. *The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools*. The Getty Center for Education in the Arts.
- Eisner, E.W. 1992. Kasvatustieteellisen tutkimuksen uudet paradigmat ja taidekasvatus. *Kasvatus* 23 (5), 461-468.
- Eisner, E.W. 1995. What Artistically Crafted Research can help Us Understand about Schools. *Educational Theory* 45 (1), 1-6.
- Eisner, E.W. 1996. Overview of Evaluation and Assessment: Conceptions in Search of Practice. Teoksessa D.Boughton, E.W.Eisner & J.Ligtvoet. (toim.) *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education*. New York: Teachers College Press, 1-16.
- Erickson, M. 1995a. Second Grade Students' Developing Art Historical Understanding. *Visual Arts Research* 21 (1), 15-23.
- Erickson, M. 1995b. Second and Sixth Grade Students' Art Historical Interpretation Abilities: A One-Year Study. *Studies in Art Education*. 37 (1), 19-28.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freese, H-L. 1992. *Lapset ovat filosofeja*. Suom. E. Wregand. Mannerheiminlastensuojeluliitto. Helsinki.
- Gardner, H. 1973. *The Arts and Human Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Gardner, H. 1982. *Art, Mind and Brain*. New York: Basic Books.
- Granö, P. 1996. *Esikoululainen taidekuvan vastaanottajana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden Oppimateriaali julkaisusarja C:5.
- Granö, P. , Laitinen, S. & Jaakkola, E. 1998. Tiivistelmä. Teoksessa. E.Korkeakoski (toim.) *Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997-1998*. Opetushallitus. Helsinki, 8-9.
- Granö, P. & Laitinen, S. 1998. *Kuvaamataidon tuloksellisuus peruskoulussa*. Teoksessa. E.Korkeakoski (toim.) *Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997-1998*. Opetushallitus. Helsinki, 12-99.

- Grönholm, I. 1998. Taito- ja taideaineiden opetuksen integraatioseminaarin avaus. Teoksessa A.Puurla (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä , teoriaa. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuskeskus, 1-8.
- Haapala, A. & Pulliainen, U. 1998. Taide ja kauneus. Johdatus estetiikkaan. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Haapaniemi, E. 1992. Taide on teko. Taide 32 (6), 53.
- Hannula, M. 1994. Kokemus, katsojan, osallistujan valta. Taide 34 (6), 36-39.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus?. Teoksessa H.L.T.Heikkinen, R.Huttunen & P. Moilanen. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena, 25-62.
- Hollo, J.1918. Mielikuvitus ja sen kasvatus. Toinen osa. Porvoo: WSOY.
- Hosia, U. 1988. Kuvaamataidon oppimistoiminta. Teoreettisen mallin muodostaminen kuvaamataidon oppimisprosessista. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus No 1.
- Housen, A. 1983. The Eye of The Beholder: Measuring Aesthetic Development. Michigan: Harvard University.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa. H.L.T.Heikkinen, R.Huttunen & P. Moilanen. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena, 111-135.
- Huuhtanen, P. 1984. Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet. Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitoksen julkaisuja 7.
- Karttunen, U. 1998. Katse on konteksti, mutta mitä tulee mukana? Taide 38 (5), 36-38.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory Action Research and the Study of Practice. Teoksessa B.Athew, S.Kemmis & P.Weeks (toim.) Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education. London: Roudledge.
- Kinnunen, A. 1969. Esteettisestä elämyksestä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kinnunen, A. 2000. Estetiikka. Porvoo: WSOY.

- Kiljunen, S. 1997. Visuaalinen ilmaisu ja tapahtumallisuus taidepedagogisena lähtökohtana. Teoksessa M.Hiltunen & O.Mannerkoski (toim.) Synestesia onko taiteilla väliä? Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 8, 43-66.
- Kiviniemi, K. 1994. John Dewey ja kokemuksen älyllinen kiehtovuus. Teoksessa J.Aaltola & J.Hakala (toim.) Pedagogiikka, tiede ja traditio. Jyväskylän yliopiston Chydenius-instituutin tutkimuksia 6, 56-70.
- Klee, P. 1987. Modernista taiteesta. Suomen taiteilijaseura. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista - Opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja yhteistyössä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 66-89.
- Kolb, D.A. 1984. Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Koroscik, J.S. 1992. Research on Understanding Works of Art: Some Considerations for Structuring Art Viewing Experiences for Students. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 23 (5), 469-477.
- Koroscik, J.S., Short, G., Stavropoulos, C. & Fortin, S. 1992. Frameworks for Understanding Art. The Function of Comparative Art Contexts and Verbal Cues. Studies in Art Education 33 (3), 154-164.
- Koroscik, J.S. 1996. Who Ever Said Studying Art Would Be Easy? Studies in Art Education 38 (1), 4-20.
- Kupoli. Kulttuuripoliittinen mietintö. 1992. Kulttuuripoliitiikan linjat. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kurkela, K. 1997. Musiikillisen edistymisen arviointi perusteita. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen. Oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointi perusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Helsinki, 277-293.
- Kuusamo, A. 1990. Kuvien edessä. Esseitä kuvien semiotiikasta. Helsinki: Gaudeamus.
- Levanto, M. 1998. Nykytaidetta suurinpiirtein. Helsinki: Otava.

- Lepistö, V. 1989. Kuvataiteen havaitseminen ja kokeminen. Taideteosten vastaanotosta ja merkityksistä. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia A: 19.
- Linko, M. 1992. Outo ja aito taide. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisu 30.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. 1975. Creative and Mental Growth. 6.Edition. New York: Macmillan.
- Mantere, M-H. 1995. Iloa ja eheyttä kuvailmaisusta. Teoksessa M. Bardy (toim.) Kaivolla, taide tiedon lähteenä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskukseen raportteja 177, 53-58.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J.Mezirow et al. (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L.Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektointi. Teoksessa. H.L.T.Heikkinen, R.Huttunen & P. Moilanen. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena, 85-110.
- Nordström, G.Z. 1989. Bilden i det postmoderna samhället. Malmö: Carlssons.
- Nurmi, H. 1993. Opettajan ja tutkijan reflektio dialogi- unelmako? Kasvatus (24) 5, 503-515.
- Ojanen, S 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S.Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 125-147.
- Pallasmaa, J. 1993. Maailmassaolon taide. Kirjoituksia arkkitehtuurista ja kuvataiteista. Helsinki: Painatuskeskus.
- Parsons, M.J. 1987. How We Understand Art. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. Painos. Newbury Park: Sage.
- Perkins, D. 1988. Art as Understanding. The Journal of Aesthetic Education. 22 (1). 111-131.

- Perkins, D. 1994. *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art.* Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts Occasional Paper Series.
- Piironen, L. 1995. Leikissä taiteen ainekset. Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Kuvien maailma.* Helsinki: Opetushallitus, 13-44.
- Piironen, L. 1999. Nykytaide on oivaa aivoliikuntaa. *Stylus* 2, 14-17.
- Pohjakallio, P. 1996. Kuvitella vuosisata. Teoksessa L.Piironen & A. Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Taidekasvatuksen osasto Taideteollinen korkeakoulu.* Helsinki, 19-29.
- POPS -70. 1973. *Kuvaamataito.* Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS. 1988. *Peruskoulun opetuksen opas: Ala-asteen kuvaamataito.* Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.* Opetushallitus. Helsinki: Painatus keskus.
- Pääjoki, T. 1997. Pyhä Taide ja Arki Elämä. Teoksessa M.Hiltunen & O.Mannerkoski (toim.) *Synestesia onko taiteilla väliä? Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja* 8, 21-41.
- Pääjoki, T. 1999. Reittejä taidekasvatuksen kartalla. Taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä. *Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja n:o 52.*
- Rantanen, L. 1986. *Tuulet.* Espoo: Weilin+Göös.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. *Oppiminen ja koulutus.* Toinen painos. Juva: WSOY.
- Rawford, D.W. 1987. Aesthetics in Discipline-based Art Education. *Journal of Aesthetic Education* 21 (2), 227-239.
- Read, H. 1958. *Education through Art.* 3.Edition. London: Faber and Faber.
- Risatti, H. 1987. Art Criticism in Discipline-based Art education. *Journal of Aesthetic Education* 21 (2), 217-225.
- Ropo, E. 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa I.Porna & P.Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja.* Helsinki: Suomen kuntaliitto, 55-72.

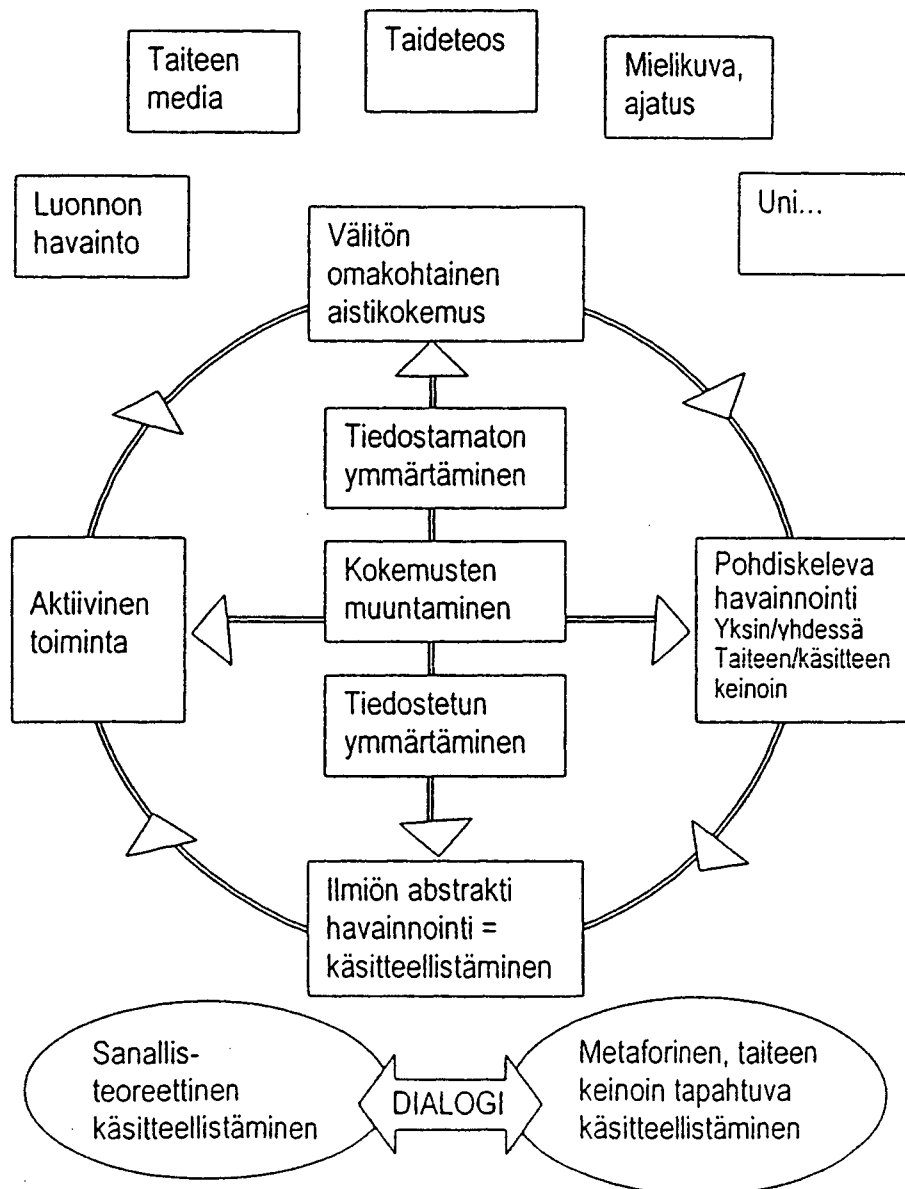
- Routila, L.O. 1986. Miten teen tiedettä taiteesta. Johdatusta taiteen tuntemukseen ja taiteen toriaan. Hämeenlinna: Karisto.
- Routila, L.O. 1995. Taidekasvatuksen perusteet. Taidekasvatuksenlaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Räsänen, M. 1993. Kuvasta kokemukseksi: Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus No 4.
- Räsänen, M. 1995. Kuvasta kokemukseksi - eräs näkökulma taidekuvan tarkasteluun. Teoksessa I.Grönholm (toim.) Kuvien maailma. Helsinki: Opetushallitus, 53-68.
- Räsänen, M. 1996. Sillanrakentajat. Teoksessa L.Piirinen & A. Salminen (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Taidekasvatuksen osasto Taideteollinen korkeakoulu. Helsinki, 130-141.
- Räsänen, M. 1998a. Bilding bridges. Experiental Art Understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self. Publication series of the University of Art and Design. Helsinki UIAH A 18.
- Räsänen, M. 1998b Elämismaailmasta taidemaailmaan. Taide 38 (5), 26-28.
- Räsänen, M. 1999. Kommentteja sillalta. Taide 39 (2), 73.
- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimus-laitos.
- Saarnivaara, M. 1998. Metodologiset ja metodiset ratkaisut, tutkimuksen arkea. Teoksessa M. Saarnivaara & I. Sava. (toim.) Me tutkimme. Taidekasvatusopiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Helsinki, 185-200.
- Salminen, A. 1996. Kuva ja näkeminen. Teoksessa L.Piironen & A.Salminen (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Taidekasvatuksen osasto Taideteollinen korkeakoulu. Helsinki, 68-75.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 15-43.

- Sava, I. 1996. Tutkiva mieli. Taidekasvattaja tietoisuuden kehityspyörteissä. Teoksessa L.Piironen & A.Salminen (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Taidekasvatuksen osasto Taideteollinen korkeakoulu. Helsinki, 150-156.
- Sava, I. 1997. Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen. Oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointi perusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Helsinki, 253-275.
- Schiller, M. 1995. The Importance of Conversations About Art with Young Children. *Visual Arts Research* 21 (1), 25-33.
- Sederholm, H. 1994. Vallankumouksia norsunluutornissa. Modernismin synnystä avantgarden kuolemaan. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja n:o 37.
- Sederholm, H. 1998a. Starting to Play with Arts education. Study of Ways to Approach Experiential and Social modes of Contemporary Art. *Jyväskylä Studies in the Arts*, no 63. University of Jyväskylä.
- Sederholm, H. 1998b. Kommentteja sillan alta. *Taide* 38 (5), 29.
- Sederholm, H. 2000 *Tämäkö taidetta?* Porvoo: WSOY.
- Seitamaa-Oravala, P. 1990. Kuviot kuvan takana: kuvaskeemoista kuvauskeinoihin. *Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus No.2.*
- Sepänmaa, Y. 1995. *Kuukävelyllä. Esseitä taiteen tulevaisuudesta.* Suomalaisen kirjallisuudenseura. Helsinki.
- Sharp el Shayeb, P. 1996, *Good teaching: Evaluating Art Teaching in Context of Schools.* Teoksessa D.Boughton, E.W.Eisner & J.Ligtvoet. (toim.) *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education.* New York: Teachers College Press, 95-112.
- Shusterman, R. 1997. *Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistisen filosofian näkökulma estetiikkaan.* Suom. V.Mujunen. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Smith, R. 1987. *Exellence in Art Education. Ideas and Inittives.* Toinen painos. National Art Education Association. Virginia: Reston.

- Smith, R. 1989. *The Sense of Art: A Study in Aesthetic education*. New York: Routledge.
- Stringer, E.T. 1999. *Action Research*. Toinen painos. Thousand Oaks: Sage.
- Suojanen, U. 1992. *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Taunton, M. 1982. *Aesthetic Responses of Young Children to the Visual Arts: A Review of the Literature*. *The Journal of Aesthetic Education* 16 (3), 93-109.
- Taylor, R. & Andrews, G. 1993. *The Arts in the Primary School*. London: The Falmer Press.
- Tiihonen, I. 1999. *Taikatakin arkipuhe ihmiseksi kasvamisesta*. Teoksessa. K.Helakisa (toim.) *Pikku Pegasos*. 16.Painos. Helsinki: Otava, 158.
- Tuomikoski, P. 1987. *Taide ja ihminen*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Töyssy, S. 1996. *Kuvaamataito nykykoulussa*. Teoksessa. L.Piironen & A.Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata*. *Taidekasvatuksen juhlakirja*. *Taidekasvatuksen osasto*. *Taideteollinen korkeakoulu*. Helsinki, 45-53.
- Varto, J. 1996. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Viitanen, P. 1998. *Hyvät, kauniit ja rumat kuvat*. *Ensiluokkalaisten taidekuvareseptio*. *Turun yliopiston julkaisuja C 145*.
- Vuorinen, J. 1995. *Esteettinen taidemääritelmä*. *Suomalaisen kirjallisuudenseura*. Helsinki.
- Yin, R. 1994. *Case Study Research. Design and Methods*. 2.Painos. Thousand Oaks: Sage.

TAITEELLINEN OPPIMISPROSESSI

Kehitely Inkeri Savan kaavion pohjalta



(Sinin vastauspaperi)

Liite 2(1)

1. Oletko käynyt taidenäyttelyssä?

kyllä

en

* Milloin kävit taidenäyttelyssä viimeksi? tammikuussa 2000

* Kenen kanssa? yksin

* Mitä muistat näyttelystä? (Kerro esimerkiksi jostain mieleesi

jääneestä teoksesta.)

No siellä oli tauluja missä oli
naimen taidissa kirjastossa
Siellä oli semoizisia teoksia
josta en oikein saanut
selvää, SWIPINAZ, lamhassa
korhussa oli monia ihmeellisiä tauluja.

* Taidenäyttelyssäkäynti oli mielestäni

väliä hauska, väliä
 hauskaa ikävää,

* Mikä teki näyttelykäynnistäsi ikävän / hauskan?

No väliä siellä on liian pitkästä
Jostaks taulut ovat upeita.

2. Menisitkö mielelläsi taidenäyttelyyn?

kyllä

en

Liite 2 (2)

3. Oletko tutustunut taidekirjoihin?

kyllä

en

* Kuvaile millaista taidekirjoihin olet tutustunut?

Suuren taiteilijoiden
kirjoja ja pitkästä kirjasta.

4. Onko kotonasi taideteoksia esillä?

kyllä

ei

* Mikä kotona olevista teoksista on suosikkisi?

lampi missä on lampen oh-
tia.

5. Kirjoita paperin kääntöpuolelle, mitä tulee mieleesi sanasta

nykytaide.

Liite 3(1)

(Emman vastauspaperi)

MIKÄ JUHANI HARRIN TÖISSÄ SINUSTA OLI KIINNOSTAVAA?

Se kun se keittiö taidetta
muuhun kuin tauluihin.

MILLAISTA OMAN LAATIKKO-TYÖN TEKEMINEN OLI?

Haastava, vähän erilaista.

OLIKO TYÖN TEOSSA ONGELMIA? (MILLAISIA?)

Ei ollut ongelmia.

OLETKO TYTYTYVÄINEN OMAAN TYÖHÖSI?

Tottakai olen!

Liite 3(2)

MITÄ PIDÄT TYÖSSÄSI ERITYISEN ONNISTUNEENA?

opetit oli hyvä materiaalia.

MILLAISTA TAIDEOTEOKSISTA KESKUSTELU OLI?

Hyvä! Oli kiva tatsella kuvia
ja miustella niistä, Ryhmissä oli
hauskenpi.

(Janin vastauspaperi)

MITÄ PIDÄT SHAKKILAUDA-ASTAMME?

(Jatka seuraavat lauseet.)

1. Shakkilaudasta tuli mielestäni onnistunut, koska ...
mitä oli hauska tehdä
2. Asia, josta en pidä shakkilaudassa on ...
kun se ei ole oikea shakkilaudasta
3. Omasta hahmosta tuli mielestäni ...
Hyvä roski se onnielämä
4. Shaktityön teko (oli) ei ollut kiinnostavaa, koska ...
roska ei ollut kiinnostavaa
tehdä muuta ainosta

Liite 4(1)

Liite 4: Kysely Outi Heiskas -opetuskerralta

5. Tällä kerralla pidin eniten a) Heiskas shaktityöstä keskustelusta koko luokan kanssa.
b) Heiskasen outoihin hahmoihin Tutustumisesta pienessä ryhmässä.
c) Oman savihahmon teosta.
d) Jostain muusta, mistä?

*Perustelee lyhyesti, miksi?

mitä oli hauska tehdä
roska saati ei pääse ulos
teknologiaa hahmoita ulkoista

6. Edellisen kohdan vaihtoehdoista vähiten pidin kohdasta

*Perustelee lyhyesti, miksi?

ei ollut hauskaa
koska en tykkänyt hahmoista
käsittelytöistä

Liite 4(2)

(Marin vastauspaperi)

1. TÄLLÄ KERRALLA MIELENKIINTOISTA OLI...

veistoksen tekeminen.

2. MIKÄ OLI HAASTAVINTA OMAN VEISTOKSEN TEOSSA?

mihin sijoitan sen.

3. MITEN SELVITIT TÄMÄN HAASTEEN?

Kuuntelin muita ja päädyin ikkunalau-
taan.

4. ONNISTUITKO VEISTOKSEN TEOSSA HALUAMALLASI

TAVALLA?

KYLLÄ

EN

5. *JOS ET, NIIN MITÄ TEKISIT NYT TOISIN?

*JOS TAAS ONNISTUIT, NIIN MIHIN OLET VEISTOKSESSASI

ERITYISEN TYTYVÄINEN?

sibeen, että kaikki jutut pysyvät
pystyssä.

6. AUTOIKO VEISTOKSEN SUUNNITTELU TIETTYYN

PAIKKAAN LUOKASSA SEN TEKEMISTÄ?

KYLLÄ

EI

7. MILLÄ SANOILLA KUVAISIT OMAA TYÖSKENTELYÄSI

TÄNÄÄN?

kiireinen.

4. ONKO HUKKASEN TEOS MIELESTÄSI KAUNIS?

KYLLÄ EI

5. VOIKO RUMA ESINE OLLA HYVÄ TAIDETEOS?

KYLLÄ EI

(PERUSTELE!)

Jos se laitetaan oikeaan paikkaan

(Ollin vastauspaperi)

JATKA LAUSEITA JA VASTAA KYSYMYKSIIN.

1. REIJO HUKKASEN VEISTOKSESSA KIINNOSTAVAA OLI...

Mitä vimmää si?

2. HUKKASEN VEISTOS ON / EI OLE MIELESTÄNI

HYVÄÄ TAIDETTA, KOSKA ...

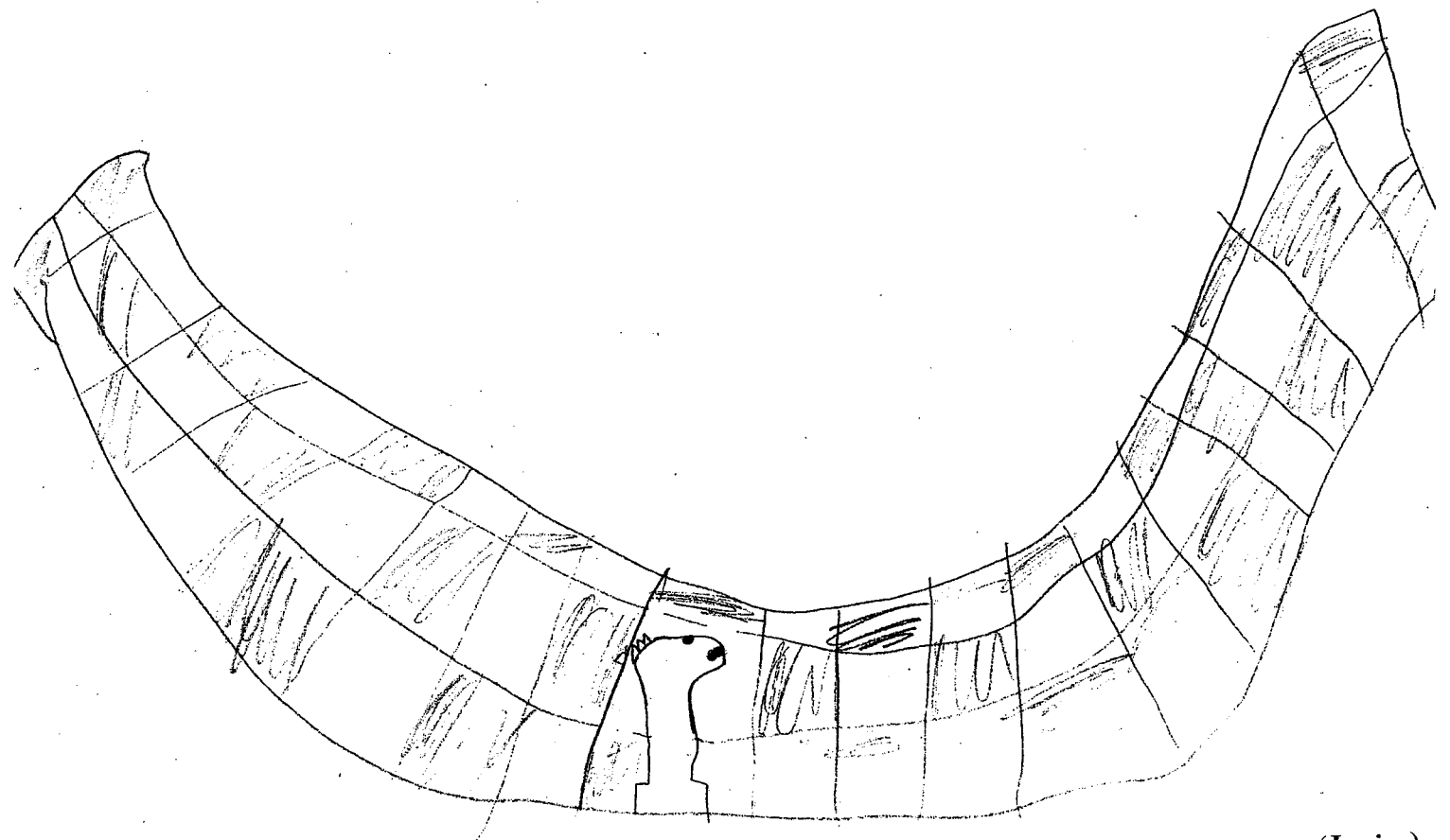
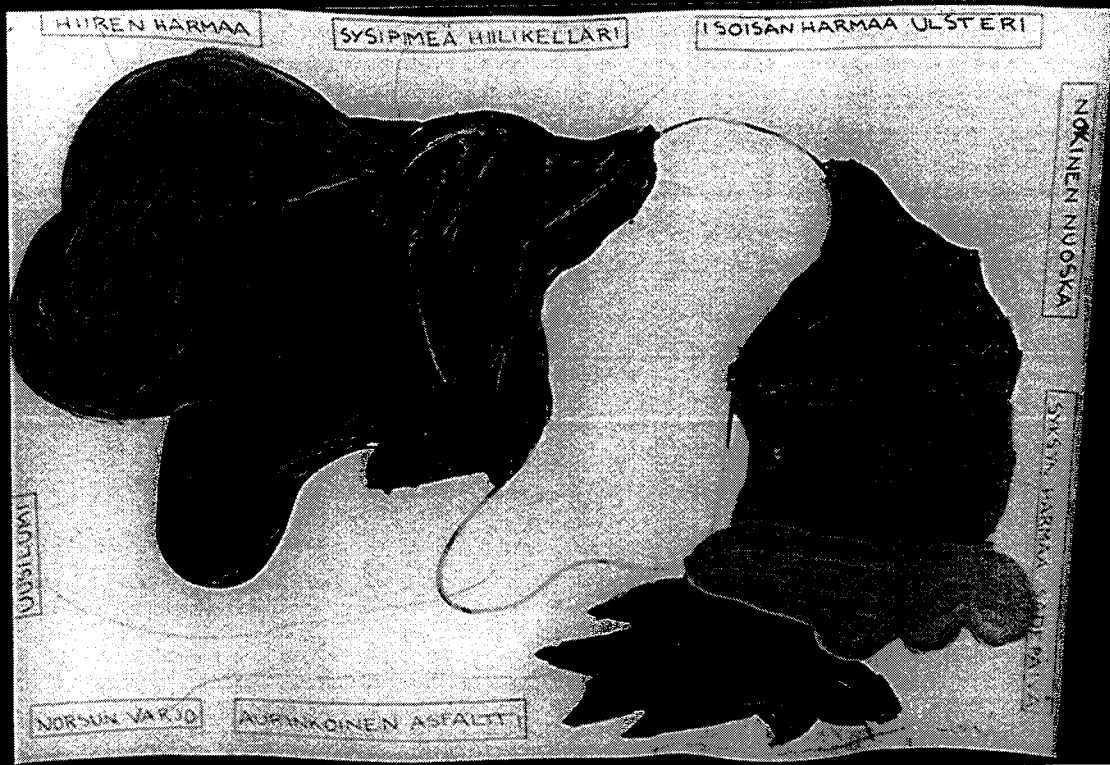
hpehdän veistoksesta.

3. MISTÄ ARVELET JOHTUVAN, ETTÄ HUKKASEN

VEISTOSTA PIDETÄÄN TAITEENA?

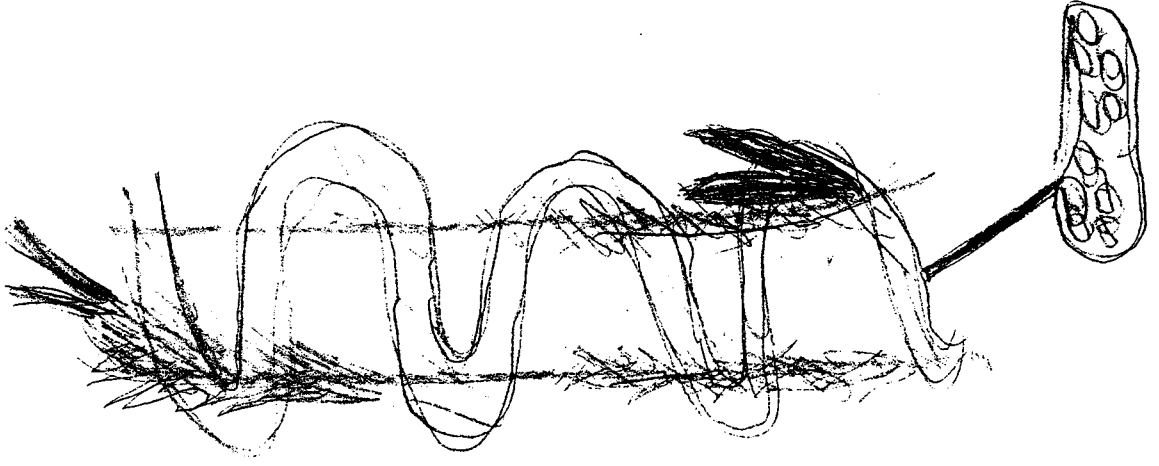
Koska se on veistos ja veistokseen taitetta.

Liite 9: Havaintopiirros ja valööriharjoitus Outi Heiskas -opetuskerralta



LIITE 10: Havaintopiirrospari Reijo Hukkasen teoksesta

Linnanmäen vuoristorata täynnä raskia



(Sinin ja Emman piirrokset)

