

“Et jos on itte hirveen kiinnostunu niin sitte sitä jaksaa erilailla opettaa lapsillekin.”  
Luokanopettajat kuvataideopettajina luokilla 1 - 6.

Marika Dufva

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Dufva, M. 2001. "Et jos on itte hirveen kiinnostunu niin sitte sitä jaksaa erilaila opettaa lapsillekin." Luokanopettajat kuvataideopettajina luokilla 1-6. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien ja kuvataiteen sivuaineopinnot valinneiden luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kuvataideopetuksesta sekä heidän pätevyydestään siihen. Taustalla oli ajatus jokaisen oppilaan oikeudesta laadukkaaseen taidekasvatukseen.

Tutkimusote oli fenomenologinen. Tutkimusmenetelmiksi valittiin teemahaastattelu ja kysely. Nämä sopivat fenomenologian periaatteisiin ja näin myös kokemusten kartoittamiseen. Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaa kolmelta eri koululta sekä 11 luokanopettajaopiskelijaa. Opiskelijoista kuusi oli valinnut 15 opintoviikon ja viisi 35 opintoviikon kuvataideopinnot sivuaineekseen. Opettajien ja opiskelijoiden näkökulmat kuvataideopetukseen ovat erilaiset. Opiskelijoilla on kenties käsitys siitä, miten asioiden pitäisi olla, opettajat tietävät kuinka kuvataidetta käytännössä opetetaan.

Luokanopettajien kokemusten perusteella voitiin todeta opiskelijoiden epäilykset kuvataideopetuksen vaihtelevasta tasosta tosiksi. Opettajista osa hallitsee kuvataiteen osa-alueet ja sen opetuksen hyvin, osa taas ei tunne kunnolla edes perusteita. Kuvataide on monessa koulussa aliarvostettu oppiaine, johon ei panosteta riittävästi.

Keskeiset käsitteet: kuvataide, taidekasvatus, pätevyys

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
2 METODI .....	10
2.1 Tutkimustehtävät .....	10
2.2 Tutkimusmenetelmät .....	10
2.2.1 Teemahaastattelu .....	11
2.2.2 Kysely .....	12
2.2.3 Fenomenologia .....	13
2.3 Tutkimuksen kuvailu .....	14
2.3.1 Haastateltavien valinta .....	14
2.3.2 Haastateltavien taustojen ja haastattelujen kuvaus .....	15
2.3.3 Kysely .....	18
2.3.4 Luotettavuus .....	19
3 TAIDEKASVATUS KOULUSSA .....	22
3.1 Taiteellinen kehitys .....	26
3.2 Kuvataiteen opetus ja didaktiikka .....	35
3.2.1 Pätevyys .....	37
3.2.2 Oppilaantuntemus .....	40
3.2.3 Ohjaus .....	40
3.2.4 Arviointi .....	42
3.2.5 Kuvataiteelle varatut resurssit .....	43
3.2.6 Integrointi ja ongelmanratkaisu kuvataiteen opetusmenetelminä ..	44
4 PÄTEVYYS KUVATAIDEOPETUKSESSA .....	46
4.1 Opettajien kokemukset pätevyydestään .....	46
4.2 Opiskelijoiden käsitykset omasta ja luokanopettajien pätevyydestä .....	50
4.3 Perustava kuvaus tutkittavien kokemuksista pätevyydestä .....	51

5 KUVATAIDEOPETUKSEN LAATU JA MERKITYS OPPILAILLE .....	53
5.1 Opetus ja sen edellytykset opettajien kokemana .....	53
5.2 Oppilaiden suhde kuvataiteeseen opettajien arvioimana .....	63
5.3 Opiskelijoiden ajatuksia opetuksesta .....	66
5.4 Opiskelijoiden ajatuksia kuvataiteen merkityksestä oppilaille .....	69
5.5 Perustava kuvaus tutkittavien käsityksistä kuvataideopetuksesta ja sen merkityksestä .....	70
6 POHDINTA .....	73
LÄHTEET .....	79
LIITTEET .....	86

# 1 JOHDANTO

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää millaista kuvataideopetus on luokilla 1 - 6 luokanopettajien ja opettajaksi opiskelevien kokemana. Pyrin selvittämään, millaisia ovat jo ammatissa toimivien opettajien ajatukset pätevyystään aineen opetukseen. Samaa kysyn myös tulevilta luokanopettajilta, jotka ovat valinneet sivuaineekseen kuvataiteen.

Opettajien pätevydestä keskustellaan paljon, ei kuitenkaan kuvataiteen (entiseltä nimeltään kuvaamataito) osalta. Opettaja-lehden virkailmoituksia selaillessa silmiin ei kovin usein osu ilmoitusta, jossa virkaan hakijalta edellytettäisiin kuvataiteen sivuaineopintoja. Kasvatuksesta ja opetuksesta puhuttaessa taiteella ei näytäkään olevan kovin suurta roolia (Mollenhauer 1990, 3-17). Luonnontieteiden arvostus korostuu, kun pyritään jatkuvaan tekniseen kehitykseen, taide jää vähemmälle huomiolle (Csikzentmihalyi & Schiefele 1992, 169; Laitinen 2000, 26). Tämä käy ilmi mm. siitä, että kuvataiteen viikkotuntimäärä pidetään kouluissa minimissään. Viime aikoina tämä kysymys on ollut esillä Perusopetuksen uudistamistyöryhmän tuntijakoehdotuksen (2001) vuoksi. Oppilaan lukujärjestyksestä on helposti pääteltävissä aineen arvostus ja status. Kuvataiteen asema ei ole kovin korkealla. (Töyssy 1996, 45.)

Lapsella on laissa määrätty oikeutensa saada pätevää opetusta, myös kuvataiteessa. Peruskoululaki- ja asetus, valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sekä kuntien omat opetussuunnitelmat koulun opetussuunnitelman lisäksi luovat perustan kuvataideopetukselle (Korkeakoski 1998b, 6). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 99) kuvataideopetus jaetaan tavoitteiltaan ja sisällöiltään neljään keskeiseen alueeseen. Näitä ovat kuvailmaisuus, taiteen tuntemus, kuvaviestintä ja ympäristöestetiikka. Tavoitteet ovat monipuoliset ja niiden toteutuessa oppilaille kuudennelta luokalta lähtiessään olisi hyvät eväät jatkoon. Jokaisella olisi perustiedot ja -taidot mm. grafiikasta, taidehistoriasta, kuvaviestien tulkinnasta sekä arkkitehtuurista.

Lapsen kuvataiteellisen kehityksen kannalta peruskoulun 1 - 6 -luokilla saatu kuvataideopetus on olennaisen tärkeää. Tällöin kehittyy suhde taiteeseen. Laadukas taideopetus luo pohjan taideharrastuksille ja joissain tapauksissa ammatinvalinnallekin. Kuten todettu, luokilla 1 - 6 kuvataideopetuksesta vastaavat pääosin luokanopettajat. Vain 13 % kuvataidetta opettavista luokanopettajista on tehnyt alan sivuaineopinnot (Korkeakoski 1998a, 65). Useimmilla opettajilla on takanaan vain neljän opintoviikon laajuiset

kuvataiteen opinnot. Ne kuuluvat peruskoulussa opettettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiin opintoihin (pom-opinnot), joissa läpikäydään nimensä mukaisesti kaikki peruskoulussa opettavat aineet. Kuvataidekurssin suurin osa opiskelijoista suorittaa ensimmäisinä opiskeluvuosinaan. Tavoitteena on saavuttaa perustiedot ja -taidot monipuolisesti kuvataiteen eri alueilta sekä itse tehden että tutustuen mm. lapsen kehitystä koskeviin teorioihin. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003, 155.) Luokanopettajakoulutuksen ja myös pom-opintojen antamia valmiuksia ovat tutkineet mm. Aerikkala ja Costiander (2001). Tutkimuksen mukaan valmiudet eivät ole riittävät luokanopettajan työn vaatimukset huomioon ottaen.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilla on mahdollisuus valita kuvataiteesta 15 ja 35 opintoviikon laajuiset sivuaineopinnot. Aiemmin näitä on kutsuttu erikoistumisopinnoiksi. Suurin osa haastattelemistani opettajista on opiskellut aikana, jolloin kuvataiteen erikoistumisopinnot olivat 15 opintoviikon laajuiset. 1990-luvun alusta lähtien on ollut mahdollista suorittaa myös 35 opintoviikkoa. Sivuaineopinnot pitävät sisällään monipuolista työskentelyä eri materiaaleilla, tekniikoilla ja välineillä sekä teoriaopintoja. Aineopinnot suoritetaan odotetaan kykenevän toimimaan kuvataidekasvattajana peruskoulussa (tarkemmin sanottuna luokilla 1 - 6, sillä opinnot eivät anna aineenopettajan pätevyyttä, joka vaaditaan luokkien 7 - 9 opettajilta). Sivuainevalinta vaikuttaa myös opettajankoulutukseen kuuluvissa opetusharjoittelussa perehdyttäviin aineisiin. 35 opintoviikon kokonaisuuteen sisältyy lisäksi oma opetusharjoittelu. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003, 174-177.)

Kuvataiteen 35 ja taidekasvatuksen 15 opintoviikon sivuaineopinnoissa on käynyt ilmi, mihin kaikkeen kuvataideopetus antaa mahdollisuudet ja kuinka tärkeää taidekasvatus on. Taideopetuksen suurimpana ongelmana pidetään usein tuntimäärän pienuutta. Määrä tuskin korvaa laatua tässäkään suhteessa. Pelkkä kuvataidetuntien määrän lisäys tuskin kohottaisi aineen arvostusta ja osaamista. Uskon opettajan osaamisen ja opetuksen laadun vaikuttavan asiaan enemmän. Kiinnostavaa on, kuinka taidekasvatuksen avulla lapsen taiteellista kehitystä voidaan tukea. Tulevana opettajana minua kiinnostaa tässä tutkimuksessa se, millainen on kuvataideopetuksen nykytilanne peruskoulun luokilla 1 - 6. Itse uskon taidekasvatuksen monipuolisiin mahdollisuuksiin ihmisen kehityksen tukijana.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen. Tutkimusotteeltaan se on fenomenologinen. Tutkimusmenetelminä käytän teemahaastattelua sekä lomakekyselyä.

### Kuvataiteen opetuksen aikaisempi tutkimus

Luokanopettajien pätevyyttä kuvataideopettajina ei juurikaan ole tutkittu Suomessa. Kuvataideopetuksen ja taidekasvatuksen tutkimus on suuntautunut enimmäkseen muihin asioihin. Alaa on tutkittu mm. opetussuunnitelmaan (Apuli-Suuronen 2000; Hannula 1999), oppilaan taitoihin ja oppimiseen (Hosia 1988; Puukari 1989), taidekuvan tarkasteluun (Alanen 2000) ja didaktiikkaan (Seitamaa-Oravala 1990) keskittyen. Opetushallituksen huolestuttua kuvataideopetuksen tasosta ja opettajien pätevyydestä vuonna 1998, aiheesta tehtiin kattava tutkimus. Tulokset eivät antaneet kovin positiivista kuvaa kuvataideopetuksen laadusta. (Korkeakoski 1998a&b.)

Esittelen tässä lyhyesti edellä mainittua tutkimusta (Korkeakoski 1998a&b). Kyseessä oleva tutkimus sivuaa hyvin läheltä omaani ja se toimii mielestäni hyvänä taustana tutkimukseni tarkastelulle. Tutkimuksen pohjana oli lapsen oikeus hyvään opetukseen. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota kuvataiteen tason lisäksi kuvataiteen opetuksen kehittämistavoitteisiin. Seuraava esittely kokonaisuudessaan pohjautuu Granön ja Laitisen (1998a&b) teksteihin.

Tutkimuksen tulokset kertovat kuvataiteen opetuksen laadun vaihtelevan suuresti eri kouluissa. Valtakunnallisen opetussuunnitelman määrittelemät tavoitteet eivät toteudu kaikkialla. Opetuksen tasoon vaikuttaa tutkimuksen mukaan suuresti koulun arvomaailma. Tämä näkyy siinä miten opetus on järjestetty ja kurseja tarjotaan, opettajaresurssien käytössä, materiaaliressusseissa sekä koulun esteettisessä ilmeessä. Opettajien ja koko koulun asenteet siirtyvät helposti lapsille niin hyvässä kuin pahassa. Granö ja Laitinen epäilevät kuvataiteen jäävän muita aineita helpommin sivuun juuri sen vuoksi, että siihen vaikuttavat koulun arvomaailma, opettajien asiantuntevuus ja intensiteetti opetuksessa.

Kirjoittajat pitävät pätevää opettajaa keskeisimpänä tekijänä tavoiteltaessa hyvää kuvataideopetusta. Jokaisella koululla tulisi olla riittävästi alaa opiskellut opettaja. Pelkän peruskoulutuksen varassa toimiva opettaja ei omaa tarvittavia valmiuksia. Tämä näkyy mm. siinä, että opettajat eivät välttämättä osaa opettamiaan asioita. Aineenhallinta ja kuvataiteen sisältöjen tuntemus ovat kuitenkin se pohja, johon kuvataideopetus nojaa.

On mahdollista, että nykyiset tavoitteet ja sisällöt kuvataiteen osalta on korvattu vanhoilla tutuilla piirustuksen opetuksen ajoilta säilyneillä perinteillä. Omista koulumuis-toista saattavat johtua myös väri- ja perspektiiviopin painotus opetuksessa. Näitä asioita on ennen painotettu nykyistä enemmän ja toisaalta ne antavat jotain jota opettaa, jotain selkeää.

Tutkimuksen mukaan usein kouluissa korostettiin opettajien suuntautumista ja sen esiintuomista luokan taideopetuksessa. Opettajan omiin kiinnostuksen kohteisiin tukeutu-minen ei kuitenkaan takaa oppilaan oikeuksia saada monipuolista taideopetusta. Opettajien suuntautumista ei yhtä paljon painotetakaan muissa kuin taito- ja taideaineissa.

Granön ja Laitisen mukaan pätevät, koulutetut kuvataiteen opettajat eroavat selvästi kouluttamattomista. Kuvataiteeseen erikoistuneet luokanopettajat kehittivät koulunsa taidekasvatusta, olivat mukana taide-elämässä ja toimivat resurssiopettajina. Erikoistuneiden opettajien taitoja ei kuitenkaan joka paikassa hyödynnetty tutkimuksen mukaan. Erikoistuminen vaikuttaa tutkimuksen mukaan myös lisäkouluttautumishalukkuuteen. Tutkijat toteavat opettajien kiinnostuksen täydennyskoulutukseen olevan sitä suurempi mitä enemmän entistä koulutusta alalle on.

Kuvataiteen tavoitteena opettajat pitivät esteettisen havainnoinnin ja aktiivisen näkemisen oppimista. Tämän lisäksi kouluissa pidettiin esteettistä suhtautumistapaa, visuaalisen ajattelun kehittämistä tärkeänä. Tästä huolimatta tärkeimmälle sijalle usein nousi se, että oppilaan tulisi oppia piirtämään hyvin.

Kuvataidetta oli tutkimuksen kouluissa integroitu runsaasti muihin aineisiin. Parhaassa tapauksessa integroiminen mahdollistaa kokonaisvaltaisen oppimisen. Pahim-massa tapauksessa kuvataidetta kuitenkin käytetään muiden aineiden ehdoilla eikä oppilaan omia mielikuvia ja havaintoja oteta huomioon. Tällöin ei myöskään kuvataiteel-lista oppimista voi odottaa tapahtuvan. Onnistuakseen integrointi vaatii opettajalta erilaisten oppimisprosessien tuntemusta.

Oppilaiden suhtautumiseen kuvataiteeseen vaikuttaa ympäristön asenteiden lisäksi se, kuinka asiantuntevasti heitä kuvataiteessa ohjataan. Taiteen asema lasten hyvinvoinnin tukijana tuli esiin haastateltavien ajatuksissa heidän toivoessaan kuvataiteen tuottavan lapsille iloa ja mielihyvää. Joissain tapauksissa kuvataide oli kuitenkin pelkkä välipala muiden tärkeämpien aineiden välissä, apuna muissa aineissa tai sisällöltään pelkkää askartelua.



Kuvaamataito näytti joidenkin mielestä olevan sellainen aine, jossa oppilas voisi kokea onnistumista, jos hän ei menesty tiedollisissa aineissa. Ajatuskuviota voisi jatkaa pohtimalla, ovatko tiedolliset aineet koulun opetuksessa mukana sen vuoksi, että taiteellisesti lahjattomat voisivat vastaavasti kokea onnistumisen elämyksiä niissä. (Granö & Laitinen 1998b, 32.)

Kuvataide saa monenlaisia sille kuulumattomia tavoitteita. Yllä mainittu on yksi näistä, muita ovat mm. rentoutus, virkistys ja sosiaalinen yhdessäolo. Laadukkaan kuvataideopetuksen sivutuotteena ei missään mielessä ole huono asia, vaikka edellä mainitut asiatkin toteutuisivat, ne eivät kuitenkaan saa olla taiteenopetuksen ainoita tavoitteita.

## 2 METODI

### 2.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tavoitteena on haastattelujen ja kyselyiden avulla tutkia luokanopettajien ja kuvataiteen sivuaineopinnot valinneiden opiskelijoiden käsityksiä kuvataideopetuksen nykytilasta ja omasta pätevydestään opettaa kuvataidetta. Vertaan opiskelijoiden ajatuksia ja toiveita siitä, mitä opetus voisi olla siihen, mitä opettajat kertovat kuvataideopetuksen käytännössä olevan.

Seuraavat tutkimuskysymykset koskevat opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä.

- Millaista on luokanopettajien antama kuvataideopetus luokilla 1-6?
- Millainen kuva luokanopettajilla ja kuvataiteen 15 ov ja 35 ov -opiskelijoilla on pätevydestään kuvataideopettajina?
- Miten kuvataideopetus tukee lapsen taiteellista kehitystä tutkittavien mukaan?

Edellä mainittujen asioiden lisäksi tarkastelen opettajien kokemusten pohjalta sitä, miten kuvataideopetukselle asetetut tavoitteet toteutuvat luokilla 1 - 6.

### 2.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on kvalitatiivinen ja noudattelee fenomenologian periaatteita. Tutkimusmenetelminä olivat teemahaastattelu ja kysely. Haastattelin kahdeksaa luokanopettajaa, kyselyyn osallistui 11 kuvataiteen sivuaineopinnot valinnutta opettajaopiskelijaa.

Seuraavaksi esittelen edellä mainittuja kolmea metodologia tähän tutkimukseen soveltuen.

## 2.2.1 Teemahaastattelu

Teemahaastattelun valitsin, koska uskoin sen tarjoavan mahdollisuuden käsitellä kuva-  
taidetta ja sen opetusta laajasti ja näin saada esiin useita näkökulmia. Teemahaastattelu  
tutkimusmenetelmänä sallii vapaamuotoisen keskustelun. Toisin kuin tarkkaan strukturoi-  
tua haastattelutapaa käytettäessä, teemahaastattelussa on mahdollista lähteä "sivupoluille".  
Etukäteen suunniteltujen keskustelunalueiden ulkopuolelta saattaa löytyä kiinnostavia  
asioita. Haastateltaville tämä mahdollistaa luonnollisen reagoinnin ja haastattelusta tulee  
keskustelunomaisempi. Se sallii sekä haastattelijalle että haastateltavalle enemmän  
vapauksia kuin strukturoitu haastattelu, jossa haastattelun kulku ja kysymykset on tarkem-  
min määritelty. Teemahaastattelussa kysymysten järjestys ja muoto voi muuttua haastatte-  
lun aikana. Tutkija on valinnut tietyt teemat, joita käsittelee, muuten haastattelu etenee  
tilanteen mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 8-85.)

Haastattelemieni opettajien taustat ja kokemukset kuvataideopetuksesta olivat siinä  
määrin erilaisia, että uskoin pääseväni parhaaseen tulokseen tällä menetelmällä. Jokainen  
haastattelu oli mahdollista toteuttaa omanlaisenaan ja haastateltavan tuntemukset huomi-  
oottaen.

Haastatteluun sisältyy aina sekä kielellistä että ei-kielellistä kommunikaatiota, joista  
kumpaakin haastattelijan olisi kyettävä tarkkailemaan (Hirsjärvi & Hurme 1988, 25).  
Nauhoittamalla haastattelut tutkija voi tarkkailla haastateltaviensa reaktioita. Vastausten  
kirjoittamisen sijaan voi merkitä muistiin niitä asioita, joita nauhuri ei tallenna: eleitä,  
ilmeitä ja muita reaktioita (Alasuutari 1999, 75).

Vuorovaikutus ja kommunikaatio voivat olla haastattelussa sekä tutkimusta tukeva  
että heikentävä puoli. Kaikki ihmiset eivät löydä keskenään yhteistä säveltä. Vaikka se  
löytyisikin niin vuorovaikutustilanne on joka tapauksessa mahdollinen virhelähde haastat-  
telussa. Haastattelijalla voi kysymyksenasetteluillaan, äänenpainoillaan ja eleillään vaikuttaa  
siihen, millaisia vastauksia saa. Näihin asioihin tutkijan tulee kiinnittää huomiota jo  
suunnitellessaan haastattelua (Alasuutari 1999, 122). Mielestäni kysymykseni eivät olleet  
johdattelevia. Aloittelevana haastattelijana omaa toimintaansa tarkkaili kaiken aikaa.  
Eleiden ja äänenpainojen vaikutusta on vaikea arvioida. Haastattelun aikana ja niitä  
nauhalla kuunnellessani en huomannut tulevan esiin ongelmia näiden suhteen.

### 2.2.2 Kysely

Toteuttamani kysely oli muodoltaan informoitu. Informoitu kysely tarkoittaa sitä, että tutkija jakaa kyselyt kohdejoukolle, kertoo tutkimuksen taustat ja sen, mihin kyselyn voi palauttaa. (Uusitalo 1995, 91.) Tässä tapauksessa kyselypapereille oli varattu paikka opettajankoulutuslaitoksen kuvataiteen tiloissa, sähköpostiversio palautettiin samaan osoitteeseen mistä se oli lähetettykin.

Kyselyä käytetään etenkin kun tutkitaan tutkittavien tietoja, mielipiteitä, asenteita, arvoja ja ideologioita (Uusitalo 1995, 92). Näistä asioista olin kiinnostunut tutkimuksessani. Tähän tutkimukseen katsoin parhaiten sopivan avoimet kysymykset. Ne antavat vastaajalle mahdollisuuden vapaammin kertoa ajatuksistaan. Samalla ne antavat tutkijalle enemmän tietoa kuin monivalintakysymykset, vaikka ovatkin työläämpiä käsitellä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 188.) Omien kokemusten ja ajatusten ilmaiseminen, joita tässä tutkimuksessa kartoitettiin, ei olisi monivalintakysymyksiä käyttäen ollut tarkoituksenmukaista.

Olivat kysymykset sitten avoimia tai eivät, joka tapauksessa on tärkeää saada muotoiltua ne yksiselitteisiksi ja ymmärrettäviksi (Mäkelä 1990,50). Kysymysten pohtiminen olikin kyselyä varten vaikeampaa kuin haastattelua suunniteltaessa. Toisin kuin haastattelussa, kyselyssä ei kysymystä voi muotoilla uudelleen tai tarkentaa, jos tutkittava ei sitä ymmärrä. Vaarana on myös, että kysymykset johdattelevat tiettyyn suuntaan tai ne ymmärretään aivan eri tavoin kuin tutkija oletti. Annoin kysymykseni etukäteen eri ihmisille arvioitaviksi ja loppujen lopuksi ne mielestäni olivat yksiselitteisiä ja ymmärrettäviä.

Kyselyn valitsin toiseksi tutkimusmenetelmäksi myös sen vuoksi, että kuvataiteen sivuaineopiskelijoilta halusin hieman toisenlaista tietoa kuin luokanopettajilta. Kysely tuo esiin kuvataiteen sivuaineopiskelijoiden käsityksiä kuvataideopetuksesta. Opiskelijoina heistä suurimmalla osalla ei vielä ole kovin paljon käytännön kokemusta aiheesta. Valitsin kyselyn haastattelujen sijaan oli selvää, että vastaajat eivät käsittele asiaa samassa mittakaavassa kuin haastateltavat.

### 2.2.3 Fenomenologia

Fenomenologia on sekä tieteenfilosofinen suuntaus että tutkimusmenetelmä (Anttila 1996, 285). Tässä käsittelen sitä tutkimusmenetelmänä. Fenomenologian lähtökohtana ovat olleet Edmund Husserlin käsitykset ihmisen “minästä” ja tietoisuudesta. Ihmisen toiminnalla uskotaan aina olevan tarkoitus ja ajattelun olevan aktiivinen tapahtuma. (Anttila 1996, 286, 289.) Perttula (1995, 7) kirjoittaa fenomenologian olevan “kiinnostunut tavoista, joilla tietoisuus jäsentää ulkomaailmaa.” Tutkimuskohteena ovat ihmisten kokemukset, tässä tutkimuksessa kokemukset kuvataideopetuksesta. Kyselyssä tarkasteltavana kokemusten lisäksi ovat myös tutkittavien käsitykset, vaikken fenomenografista tutkimusta teekään. Tutkielmassani fenomenografia ja fenomenologia sivuavat toisiaan. Tähän syynä on se, että aluksi käytin fenomenografista otetta, joka kuitenkin lähes täysin korvautui tähän tutkimukseen paremmin soveltuvalla fenomenologisella metodilla. Tutkittava ilmiö on tärkeämpi kuin käytetty tutkimusmetodi, kuten yleensäkin laadullisessa tutkimuksessa (Perttula 1995, 68).

Tutkimusmenetelmiksi fenomenologiassa suositellaan mahdollisimman avoimia, strukturoimattomia kysymyksiä. Suositeltavin menetelmä on haastattelu, kirjalliset kuvauksetkin käyvät. Tällöin tutkittavilla on mahdollisuus kuvata kokemuksiaan yksityiskohtaisesti. (Perttula 1995, 65-67.) Kuten aiemmin on tullut esiin, käytin tutkimuksessani puolistrukturoitua teemahaastattelua ja avoimia kysymyksiä kyselyssä.

Tutkijan havainnot ja kokemus ovat tärkeitä. Tutkijan tulisi pystyä irtautumaan ennakkokäsityksistään ja olla avoin havainnoidessaan tutkimuskohdettaan tai -aineistoaan (Anttila 1996, 286). Hänen on sulkeistettava omat asenteensa, jolloin on mahdollista päästä käsiksi välittömään kokemukseen. Sulkeistaminen tarkoittaa ennakkokäsitysten tiedostamista ja niiden siirtämistä syrjään. (Perttula 1995, 10-70.) Ennen haastatteluja ja kyselyjä kirjoitin lyhyesti, millaisia vastauksia oletin saavani ja mitä oletin tutkimuksessa tulevan ilmi. Pyrin sulkeistamaan nämä ennakkokäsitykseni haastatteluissa ja kyselyissä sekä niitä tulkitessani.

Giorgin (1988, Perttulan 1995, 69-85 mukaan) fenomenologisen metodin vaiheet on jaoteltu seuraavasti:

1. Tutkimusaineistoon tutustutaan avoimesti ja huolellisesti. Pyritään kokonaisnäemykseen ilman ennakkoasenteita
2. Tutkimusaineistosta etsitään merkityksen sisältäviä yksiköitä. Yksiköiden tulee olla ymmärrettäviä ja suhteessa kuvauksen kokonaisuuteen.
3. Merkityksen sisältävät yksiköt käännetään tutkijan tieteenalan kielelle. Tavoitteena on löytää kokemuksen keskeinen sisältö ja kuvata se yksiselitteisellä kielellä ilman turhia teoreettisia käsitteitä.
4. Muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto. "Käännetyt merkityksen sisältävät yksiköt asetetaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen."
5. Yksilökohtaisista merkitysverkostoista muodostetaan yleinen merkitysverkosto. Sen tulee pitää sisällään ilmiön olennaiset sisällöt.

Käsittelin aluksi litteroituja haastatteluja ja kyselypapereita erikseen edellä kuvattua järjestystä mukaillen. Kun olin saanut molemmista selkeän käsityksen, tutkin niitä suhteessa toisiinsa.

### 2.3 Tutkimuksen kuvailu

Esittelen seuraavassa lyhyesti tutkittavien taustoja ja heidän valintaansa sekä tutkimuksen kulkua. Luotettavuuden kannalta tutkittavista ja tutkimuksesta on saatava riittävästi tietoa.

#### 2.3.1 Haastateltavien valinta

Tutkiessani opettajien kokemuksia ja ajatuksia kuvataiteesta, en katsonut olevan välttämätöntä valita opettajia jotain tiettyä satunnaisotantatapaa noudattaen. Erilaiset satunnaisym. otannat eivät laadullisen tutkimuksen piiriin kuulukaan. Haastattelua pyytäessäni ilmoitin kouluille etsiväni vapaaehtoisia haastateltavia. Opettajat saivat valita itselleen sopivan ajan. Ilmoitin myös voivani tulla tarvittaessa kouluille useampana päivänä. Tätä ei kuitenkaan tarvittu, vaan samassa koulussa työskentelevät opettajat saivat järjestettyä haastatteluajat samalle päivälle.

Aluksi epäilin vapaaehtoismenetelmällä kaikkien haastateltavien olevan kuvataiteesta innostuneita ja sitä harrastavia. Tämä olisi jossain määrin saattanut vääristää tutkimustu-

loksia. Näin ei kuitenkaan ollut vaan opettajia löytyi laidasta laitaan. Osa ei itse harrastanut mitään kuvataiteeseen liittyvää, osalle se oli hyvinkin tärkeä osa elämää. Ensimmäisten haastattelujen jälkeen havaittuani vapaaehtoisiksi ilmoittautuneen erilaisia opettajia, en katsonut olevan tarpeellista myöhemminkään tarkemmin määritellä keitä haastatteluihin haluan. Valmistauduin siihen, että mikäli loppuvaiheessa tutkittavat näyttäisivät olevan kovin samanlaista taustoiltaan ja mielipiteiltään, valitsen lisäksi itse joitain haastateltavia, jotka heistä poikkeaisivat. Tämä ei kuitenkaan ollut tarpeen.

Koulujen sijainnilla ja koolla en usko olevan merkitystä tämän tutkimuksen kannalta, koska opettajat ovat tulleet niihin eri puolilta Suomea ja opiskelleet eri opettajankoulutuslaitoksissa. Myöskään haastateltavien sukupuoleen en tutkimuksessani kiinnitä huomiota. Kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten kokemukset, eivät tämänkaltaiset ulkoiset muuttujat.

### 2.3.2 Haastateltavien taustojen ja haastattelujen kuvaus

Haastattelin kaikkiaan kahdeksaa opettajaa kolmella eri koululla. Kouluissa, joissa haastateltavani työskentelivät, oli kaikissa noin 200 oppilasta. Kaikissa oli luokat 1 - 6, opettajia niissä työskenteli 10 - 15. Koulut sijaitsivat keskustaaajamissa Keski-Suomessa ja Itä-Hämeessä. Kuvataiteen resurssien suhteen kouluissa oli eroja. Yksi kouluista oli panostanut kuvataiteeseen, toinen suhtautui asiaan positiivisesti ja hankki tarpeellisia materiaaleja tarvittaessa, kolmas oli ulottanut säästöbudjettinsa kuvataiteeseen ja hankki vain välttämättömimmän. Koulujen tarkkaa kuvailua en katso tässä tarpeelliseksi. Joitain viittauksia kouluihin tulosten yhteydessä tulee esiin, mutta tutkimukseni keskittyy opettajiin, ei kouluihin.

Haastattelupyynnön lähetin ensimmäiselle koululle sähköpostilla (Liite1), toiselle soitin ja kolmannelle lähetin kirjeen soitettuani ensin. Kerroin tutkivani opettajien kokemuksia ja ajatuksia kuvataideopetuksesta ja haastattelevani mieluiten kahta tai kolmea opettajaa. Kaikille osapuolille sopivat ajat löytyivät kohtuullisen helposti joululoman läheisyydestä huolimatta. Haastattelupäiviksi sovittiin 15.12.2000, 12.1.2001 ja 24.1.2001.

Haastatteluille varattiin aikaa noin 45 minuuttia eli yhden koulutunnin verran, jotta kaikilla olisi mahdollisuus tutkimukseen osallistua. Kahdella koululla haastattelut tehtiin koulupäivän aikana, joten pidemmän haastatteluaajan varaaminen olisi aiheuttanut opettajil-

le hankalia järjestelyjä. Yhdellä koululla haastattelin opettajia koulupäivän jälkeen. Tämä ajankohta oli toisaalta huonompi, opettajilla oli jo kiire muualle. Opettajista suurin osa oli ehtinyt ainakin jonkin verran valmistautua haastatteluun, sillä he saivat ajoissa tiedon siitä ja sen ajankohdasta. Opettajista 4, 5 ja 6 vain yksi tiesi tulostani etukäteen, hän unohti ilmoittaa siitä muille.

Seuraavassa kuvailen lyhyesti jokaista opettajaa ja haastattelua erikseen. Lopuksi kokoan tiedot tiivistelmäksi opettajien taustoista (taulukko 1).

Opettaja 1 on toiminut ammatissaan 26 vuotta. Hän on erikoistunut kuvataiteeseen ja harrastaa alaa aktiivisesti, mm. valokuvaa, videokuvaa ja maalaa. Hän ei opeta kuvataidetta tällä hetkellä omalle luokalleen, mutta vetää valinnaisia kuvataidekursseja koulussaan. Ennen nykyiseen virkaan siirtymistään hän opetti kuvataidetta omalle luokalleen.

Haastattelupaikkana oli rehtorinkanslia. Muutamaa ovella kävijää ja puhelinsoittoa lukuun ottamatta tilanne oli rauhallinen. Haastateltava järjesti asiat niin, ettei edellä mainittujen keskeytysten lisäksi useampia häiriöitä enää tullut.

Opettaja 2 on opettanut vuodesta 1992 lähtien. Hän ei ole tehnyt kuvataiteen sivuaineopintoja eikä harrasta mitään alaan liittyvää. Hän opettaa ainetta omalle luokalleen.

Myös tällä kertaa haastattelupaikkana oli rehtorinkanslia. Tilanne oli kiireetön ja lähes häiriötön.

Opettaja 3:lla on monipuolinen tausta toimimisesta erilaisissa opettajan tehtävissä. Hän on valmistunut 22 vuotta sitten. Kuvataiteeseen hän ei ole erikoistunut, mutta harrastaa itse alaa aktiivisesti, mm. valokuvausta ja tuntee taidekasvatusta. Vapaa-ajan kurssien lisäksi hän on käynyt opettajille suunnatuilla kuvataidekursseilla. Hän opettaa omalle luokalleen (luokka-asteet 4 - 9) kuvataidetta.

Haastattelu tehtiin tyhjässä kirjastossa, jonne ei juuri ylimääräisiä ääniä kuulunut eikä muitakaan ulkopuolisia häiriöitä ollut. Tila kaikui jonkin verran, mutta ei aiheuttanut häiriöitä nauhoitukseen.

Opettaja 4 on valmistunut vuonna 1974. Hän ei ole erikoistunut kuvataiteeseen. Opettajankoulutuksessa suoritettujen perusopintojen lisäksi hän on käynyt yhden kuvataidekurssin. Opettaja 4 ei harrasta kuvataidetta, mutta opettaa ainetta omalle luokalleen.



Rehtorinkanslia ei tässä tapauksessa ollut aivan yhtä rauhallinen haastattelupaikkana kuin aiemmillä kerroilla. Alun häiriöiden jälkeen haastattelu sujui kuitenkin enimmäkseen rauhallisissa merkeissä.

Opettaja 5 on toiminut opettajana vuodesta 1979 lähtien. Hän ei ole erikoistunut kuvataiteeseen eikä ole myöhemmin käynyt alaan liittyviä kursseja. Hän opettaa oman luokkansa kuvataidetunnit sekä pitää piirustuksesta ja maalauksesta valinnaiskursseja. Opettaja 5 ei varsinaisesti harrasta kuvataidetta itse.

Tätä haastattelua ei voi määritellä sanalla rauhallinen. Kesken haastattelun jouduimme vaihtamaan paikkaa aluksi valitusta luokasta kirjastoon. Opettajalla alkoi loppuvaiheessa haastattelua olla jo kiire takaisin luokkaan.

Opettaja 6 on toiminut opettajana 25 vuotta. Hän on erikoistunut kuvataiteeseen sekä käynyt alaan liittyvillä kursseilla. Hän harrastaa itse alaa ja on siitä kiinnostunut. Opettaja 6 opettaa oman luokan lisäksi muitakin luokkia sekä vetää valinnaiskursseja.

Haastattelupaikkana oli tälläkin kertaa kirjasto. Opettajalla ei ollut kiire mihinkään ja tilanne oli muutenkin häiriötön ja rauhallinen.

Opettaja 7 on valmistunut vuonna 1999. Hän ei ole tehnyt kuvataiteen sivuaineopintoja eikä käynyt alan kursseja. Hän harrastaa jonkin verran alaa. Oman luokkansa lisäksi Opettaja 7 pitää yhden muun luokan kuvataidetunnit.

Alussa haastattelua häirinneiden remontin äänien jälkeen ei häiriöitä ollut. Paikkana oli tyhjä luokka.

Opettaja 8 on toiminut kolme vuotta opettajana. Hän ei ole tehnyt kuvataiteen sivuaineopintoja eikä käynyt alan kursseilla. Hän ei myöskään harrasta itse mitään kuvataiteeseen liittyvää. Opettaja 8 opettaa oman luokkansa lisäksi kahden muun luokan kuvataidetunnit.

Tämäkin haastattelu tehtiin tyhjässä luokassa. Tila oli rauhallinen, mutta opettajalla oli kiire seuraavaan tapaamiseen.

Haastattelun teema-alueet (liite 2) käytiin kaikkien haastateltavien kanssa teemahaastattelun periaatteiden mukaisesti läpi. Teemojen puitteissa tuli esiin paljon kouluelämään liittyviä asioita myös varsinaisen tutkimusalueen ulkopuolelta. Nauhoitin kaikki haastattelut ja tein haastatteluista muistiinpanoja.

Taulukko 1. Haastateltavien suhde kuvataiteeseen.

	<i>Kuvataide sivuaineena</i>	<i>Käynyt alan kursseilla</i>	<i>Harrastaa alaa</i>	<i>Opettaa -omaa luokkaa</i>	<i>-muuta luok- kia</i>	<i>-valinnais- kursseja</i>
<i>Opettaja 1</i>	x		x			x
<i>Opettaja 2</i>				x		
<i>Opettaja 3</i>		x	x	x		
<i>Opettaja 4</i>		x		x		
<i>Opettaja 5</i>				x		x
<i>Opettaja 6</i>	x	x	x	x	x	x
<i>Opettaja 7</i>			x	x	x	
<i>Opettaja 8</i>				x	x	

### 2.3.3 Kysely

Kyselyn tutkittavat olivat vuoden 2000 keväällä kuvataiteen 35 opintoviikon opinnot lopettaneet ja syksyllä 2000 kuvataiteen 15 opintoviikon opinnot aloittaneet opiskelijat. Näihin ryhmiin kuului myös muita kuin luokanopettajiksi opiskelevia. Heitä en ottanut mukaan kyselyyn, koska halusin saada nimenomaan luokanopettajan, tai tulevan sellaisen, näkökulman esiin.

15 opintoviikon opiskelijoille vein kyselylomakkeet erään kuvataidetunnin alussa. Samalla kerroin mihin ne tulisi palauttaa ja milloin on viimeinen palautuspäivä. 35 opintoviikkoa tehneille lähetin kyselyt sähköpostilla, koska kaikkia heistä ei olisi ollut mahdollista muuten tavoittaa tässä vaiheessa opiskelua. Myös heille annoin mahdollisuuden vastata kyselyyn myös paperilla, mikäli sähköpostin käyttö tuntuisi hankalalta. Kerroin mistä paperikyselyt löytyisivät ja mihin ne voisi palauttaa.

Suurin osa kysymyksistä oli avoimia. Ainoastaan kuvataiteen opintojen laajuutta koskevaan kysymykseen vaihtoehdot olivat valmiina (Liite 3).

Viimeiseen palautuspäivään mennessä kyselyistä palautettiin yhdeksän. Tämän jälkeen vastauksia tuli vielä kaksi. Vastauksista kuusi tuli 15 opintoviikon opiskelijoilta ja

viisi 35 opintoviikkoa tehneiltä opiskelijoilta. Vastausprosentti oli noin 50. Vastaukset vaihtelivat ranskalaisista viivoista lähes esseisiin. Asiaa oli pohdittu kaikissa vastauksissa.

#### 2.3.4 Luotettavuus

Haastattelujen ollessa kohtuullisen lyhyitä ja yhden tapaamiskerran aikana tehtyjä ei ole todennäköistä, että kovin luottamuksellista suhdetta ehtisi muodostua haastateltavien ja haastattelijan välille. Missään tapauksessa kaikkia asioita haastattelijalle ei varmasti paljasteta. Tässä tutkimuksessa käsitellyt asiat eivät olleet kuitenkaan kovin arkaluontoisia, joten uskon vastaajien olleen rehellisiä. Toisaalta opettajilla on joissain asioissa ehkä tarve antaa omasta ja koulunsa toiminnasta hieman todellisuutta parempi kuva. Omasta koulusta ja sen opettajista halutaan myös ehkä antaa hieman siloiteltu kuva.

Käytännön ongelmista luotettavuuteen liittyy haastattelujen kesto kahden haastattelun kohdalla. Kaikki asiat ehdittiin kyllä käydä läpi, mutta niissä tapauksissa, joissa opettajalla oli kiire jonnekin, osa vastauksista jäi lyhyiksi. Haastateltavat eivät myöskään tällöin suostuneet enää tarkentamaan eivätkä perustelemaan vastauksiaan. Tyydyin heidän lyhyisiinkin vastauksiinsa mieluummin kuin olisin kokonaan jättänyt heidän osuutensa pois. Kaikkien vastaukset tuntuivat kuitenkin siltä, että asiaa oli ajateltu eikä niitä annettu vain siksi että pääsisi haastattelusta eroon. Haastateltavat suhtautuivat yleisesti ottaen tutkimukseen positiivisesti ja enimmäkseen kaikki käyttivät asioiden pohtimiseen aikaa.

Kyselyyn vastanneiden henkilöllisyys ei tule esiin, joka osaltaan saattaa joissain tapauksissa lisätä luotettavuutta. En usko kenelläkään olleen tarvetta muunnella vastauksiin sosiaalisesti sopivammiksi. Vastaajien katson olleen päteviä vastaamaan omaa alaansa koskeviin kysymyksiin niiden käsitellessä enemmänkin käsityksiä ja ajatuksia opetuksesta kuin varsinaisia tietoja. Opiskelijoina heille ei käytännön kokemusta ole kaikille vielä kertynyt.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus-kysymyksiin suhtaudutaan hieman toisin kuin kvantitatiivisessa. Ensiksikin laadullinen tutkimus ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä. Toiseksi kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan vaikutus ei ole samalla tavoin merkittävä kuin kvalitatiivisessa. Tutkijan henkilökohtainen ote ja näkemys vaikuttavat sekä tutkimukseen että tuloksiin, kun tutkimus ei ole määrällisesti tulkittavissa.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat muun muassa tutkittavien valinta, tutkijan tarkkuus aineiston litterointivaiheessa ja johtopäätöksien onnistuminen (Hirsjärvi & Hurme 1988, 130). Kuten aikaisemmin totesin, haastateltavat erosivat toisistaan sekä iältään, sivuaineiltaan, työkokemukseltaan että kuvataiteeseen suuntautuneisuudeltaan. Kaikilla oli kokemusta opettajan ammatissa toimimisesta. Katson siis tutkimusjoukon olevan sopiva tutkimukseen. Laadullisessa ja fenomenologisessa tutkimuksessa tilastollista edustavuutta ei tavoitellakaan, koska tilastolliseen yleistettävyyteen ei pyritä.

Haastattelut litteroin saman tien haastattelujen jälkeen. Nauhoitusten laatu oli hyvä eikä litteroinnissa ollut ongelmia. Kaikki vastaukset kirjoitin siinä muodossa kuin haastateltava ne sanoi. Käytettyjä otteita on hieman muokattu poistamalla turhia välisanoja (niinku, no, tota ym.).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliutta ei vaadita siten kuin kvantitatiivisessa. Tutkimus ei ole haastattelujen osalta sellaisenaan toistettavissa. Teemahaastattelutilanne on ainutkertainen eikä sitä voida toistaa samanlaisena. Haastattelijan vaihtuminen muuttaisi tilanteen aivan toiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 129.) Joku toinen olisi samojen teemojen pohjalta tehnyt aivan toisenlaisia kysymyksiä. Tutkija toimii tutkimuksessaan "tutkimusmittarina" teoreettisen tietämyksensä ja tutkimuksensa tuntemisen perusteella. Tilanteen tarkka toistaminen ei onnistu. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 130.) Perttula toteaa (1995, 68) tutkijoiden olevan erilaisia herkkyydeltään vuorovaikutuksen ja tutkimuksen aihepiirin suhteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti koskee enemmänkin analyysin toistettavuutta (Uusitalo 1995, 84).

Reliabiliuden toteutumiseksi kahden eri tutkijan olisi voitava tehdä samat johtopäätökset aineiston pohjalta. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 186) epäilevät tämän toteutumista, jokainen tulkitsee asiat eri tavoin. Sen sijaan keskustelemalla samoihin luokituksiin olisi mahdollista päästä myös tässä tutkimuksessa.

Kyselyn suhteen reliabiliteetti oli parempi. Kysymykset olivat kaikille samat ja kaikki saivat sen täyttämiseen samanlaiset ohjeet, joko suullisesti tai kirjallisesti. Varsinainen vastaustilanne sen sijaan on vaihdellut, koska kyselyitä ei täytetty yhteisellä ajalla. Täysin samanlaisena tilanne ei siis voisi toistua.

Validiteetti merkitsee sitä, että tutkijan tulisi tutkia sitä, mitä oli tarkoituskin. (Hirsjärvi ym. 2000, 213.) Kyselyssä vaarana on se, etteivät vastaajat ymmärräkään kysymyksiä niin kuin tutkija on olettanut (Hirsjärvi ym. 2000, 213). Tämä on ollut

mahdollista etenkin sähköpostikyselyssä, kun en ole voinut selittää kysymyksiä yhteisesti kaikille. Vastauksista päätellen kysymykset on kuitenkin ymmärretty oikein. Mikäli sähköpostivastaajista joku olisi ymmärtänyt kysymykset aivan väärin, olisi ollut mahdollista pyytää tarkennusta myöhemmin. Haastattelussa oli mahdollista varmistaa, että kysymykset käsitettiin niin kuin olin tarkoittanutkin ja tarvittaessa selventää niitä.

Validiteetti merkitsee myös sitä, että johtopäätöksien tulisi vastata todellisuutta. Validiteetti voidaan jakaa käsite- ja sisäiseen validiteettiin. Käsitevaliditeetti tarkoittaa sitä, että teoriasta pitäisi pystyä johtamaan käsitteitä ja tavoittamaan ilmiön olennaisia piirteitä. Tutkimusraportin tulisi vastata osallistujien näkemyksiä ja määritelmiä, jotta tutkimuksen sisäinen validius toteutuisi. Syrjälän ym. (1994, 129) mukaan laadullista tietoa arvioitaessa tärkeintä on tulkintojen validius.

Reliabiliteettia ja validiteettia ei pidetä laadullisissa tutkimuksissa kovin tärkeinä. Tärkeämpää on kertoa mahdollisimman tarkkaan mitä on tehty ja miten tuloksiin on päädytty. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185; Hirsjärvi ym. 2000, 213.)

### 3 TAIDEKASVATUS KOULUSSA

Tässä luvussa käsittelen taidekasvatusta ja siihen vaikuttavia seikkoja kuvataiteen näkökulmasta. Tarkastelun kohteena ovat taiteellinen kehitys, hyvä opetus ja sen edellytykset sekä sen vaatimukset opettajalle. Aluksi määrittelen tähän tutkimukseen soveltuen käsitteet taide ja taidekasvatus.

#### Taide

Taide-käsitteen määrittely ei ole yksinkertaista. Lopullista, kaikkien hyväksymää määritelmää ei vielä ole esitetty. Tässä esittelen muutamia ajatuksia taiteen olemuksesta pohjaksi taidekasvatusta käsittelevälle osiolle.

Vuorinen (1997, 246-254) toteaa kirjassaan kysymyksen "mitä on taide" monimielisimmäksi mitä taiteesta puhuttaessa voidaan esittää. Hän kirjoittaa sen pitävän sisällään koko taidefilosofian. Taide-sanaa käytetään monissa merkityksissä.

Morris Weitz (1987, 70-84) on yksi radikaaleimmista taidefilosofeista. Hän on sitä mieltä, että koko ajatus taiteen määrittelystä on mahdoton taiteen avoimen luonteen ja jatkuvan laajenemisen vuoksi. Puurulan (1992, 25-26, 28) mukaan taiteen määrittely on välttämätöntä pohdittaessa taidekasvatuksen asemaa koulussa. Jonkinlainen taiteen määritelmä on siis löydettävä, ilman sitä taidekasvatuksen määrittely on mahdotonta.

Taidetta ei olisi olemassa, ellei olisi taideteoksia (Routila 1986, 46-56). Taideteosten välttämättömien ominaisuuksien osoittaminen ei ole sen helpompaa kuin taiteenkaan. Edellä mainitussa tekstissään Routila määrittelee taideteoksen "esineeksi tai asiantilaksi, joka ilmenee todellisuudessa ja 'sanoo' tai ilmaisee aineellisella hahmollaan jotakin." Hänen mukaansa taiteessa tärkeitä ovat niin teos, tekijä kuin vastaanottajakin. Nämä kolme yhdessä muodostavat taiteeksi kutsumamme ilmiön.

Kaikki tietämämme ja tuntemamme asiat historiasta eivät ole kirjalliseen muotoon tallennetuista lähteistä peräisin. Taiteen kautta saamme myös paljon tietoa siitä, miten ihmiset ovat oman aikansa ja maailmansa kokeneet. Taide on kertomus ihmisestä. (Töyssy, Vartiainen & Viitanen 1999, 19.)

Taiteen määritelmät voidaan erään teorian mukaan jakaa kolmeen ryhmään: taideteokseen, sen tuottamiseen ja vastaanottamiseen liittyviin teorioihin (Kojonkoski-Rännäli

1990, 40). Puurulan (1992, 26) mukaan tällainen tietoon, tekemiseen ja vastaanottamiseen perustuva jaottelu ei kuitenkaan ole toimiva. Taiteeseen sisältyy muutakin. Opetussuunnitelmassa käsitellään jokaista näistä alueista ja kaikkien edellä mainittujen alueiden tulisi olla yhtäläisesti esillä.

Eräs tapa määritellä käsitteitä on etsiä niille vastakohtia. Taiteesta puhuttaessa vastakohtana pidetään tiedettä. Niin koulussa kuin yleisestikin yhteiskunnassamme taide ja tiede on totuttu pitämään erossa toisistaan. Se mikä on tieteellistä ei voi olla tämän ajattelumallin mukaan taiteellista ja päin vastoin. Tämä erottelu on nähtävissä esimerkiksi siinä, että kuvat puuttuvat tieteellisestä tekstistä. Kuvia pidetään epätieteellisinä. (Schulze 1990, 97.) Taiteen ja tieteen jyrkkä erottelu ei ole hyväksi kummallekaan niistä. Koulussa tämä jako merkitsee sitä, että lukuaineita pidetään "älyllisen" toiminnan muotoina, kun taas taideaineet ovat vähemmän tärkeää leikkiä. Tämä suhtautumistapa välitetään piilopetussuunnitelman suojissa lapsille. Taiteen ja tieteen rajojen tulisi antaa murtua ja suhtautumista molempiin muuttaa. (Eisner 1979, 78-80; Fisher 1995, 187.)

Se, että taide sallii ja vaatii leikin ja mielikuvituksen läsnäoloa, ei tee siitä vähemmän tärkeää. Leikki liittyy taiteeseen olennaisena osana (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1990, 13.)

### Taidekasvatus

Laukka (1992, 69) kirjoittaa taidekasvatuksen aina kuuluneen niihin arvoihin, jotka yhdistetään opettajiin ja kouluihin. Tämä ei kuitenkaan aina näy käytännön koulutyössä. Kouluissa saatetaan korostaa taidekasvatuksen tärkeyttä kyllä ulospäin.

Hollo (Huuhtasen 1984, 10 mukaan) määrittelee taidekasvatuksen käsitteelliset ulottuvuudet seuraavasti:

- Taidekasvatus on kasvatusta taiteen avulla
  - taiteen hyväksikäyttö taiteen ulkopuoliseen tarkoitukseen
  - taideopetus (koulujen taideaineissa)
- Taidekasvatus on kasvatusta taidetta varten
  - vastaanottokyvyn, nautinnon kasvatus
  - yleisön kasvatus; kritiikki

- Taidekasvatus on kasvatusta taiteeseen
  - taiteellinen suoritusvalmius
  - taiteilijakoulutus
- Taidekasvatus on kasvatuksen taidetta
  - kasvatuksen kasvatusta taiteeksi
  - kasvattajien valmius; valmennus

Taidekasvatuksella on lukuisia tavoitteita. Käytännössä näiden tavoitteiden määrittäminen tarkasti ei ole aivan yksinkertaista. Hakkola ym. (1990, 67) toteavat ongelmana kuvataiteen osalta olevan erityisesti se, että yhtä aikaa mukana on niin monia alueita kehittymässä, että niistä tärkeimmän määrittely on vaikeaa. Tavoitteet on määriteltävä mikäli halutaan lasten kehittyvän ja kiinnostuvan pitkällä tähtäimellä alasta. Ilman kuvataiteellisia tavoitteita ei voida puhua taidekasvatuksesta. Edellä mainitut kirjoittajat toteavat "esteettisten kykyjen tai mielikuvituksen kehittämisen ja lasten taiteellisten kykyjen kasvattamisen" olevan taidekasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita, vaikka niiden määrittely ja havaitseminen onkin vaikeaa.

Huuhtasen (1984, 109) mukaan "taidekasvatuksen tavoitteena on myötävaikuttaa taiteen vaikutukseen ja vastaanottoon taiteena; se on tietoisuuden kasvatusta suhteessa muuhun ympäröivään todellisuuteen." Tuomikoski (1987, 152) korostaa taidekasvatusta tarvittavan ennen kaikkea siksi, että ihminen inhimillistyisi. Taidekasvatuksessa kyseessä on koko persoonallisuuden kasvatus (Puurula 1992, 25).

"Taide on toimintaa, johon yksilö voi osallistua tekijänä, välittäjänä ja vastaanottajana. Kaikki osallistumismuodot ovat tärkeitä." (Töyssy ym. 1999, 161.) Koulun taidekasvatuksen yhtenä tavoitteena on tutustuttaa oppilaat kaikkiin näihin. Asanti työryhmineen (1998, 134) kirjoittaa kuvataiteen tavoitteena olevan kehittää oppilaiden "kykyä nähdä oivaltavasti ja ajatella kuvallisesti." Kuvia tulee osata sekä tehdä että lukea.

Kuvataiteessa pyritään "yksilölliseen opetukseen, persoonallisen ilmaisun huomiointiin sekä luovuuden kannustamiseen" (Asanti ym. 1998, 134). Näistä tavoitteista poimin tässä viimeisen tarkempaan käsittelyyn. Taidekasvatusta voidaan ajatella myös luovuuskasvatuksena. Luovuuden kasvattaminen on ainakin eräs sen osa-alueista. Huuhtanen (1984, 90) pohtii kirjassaan onko luovuutta ylipäätään mahdollista edes kasvattaa, ja jos on niin miten se tapahtuu. Esteettisen kasvatuksen mahdollisuudesta yleensäkin on



esitetty erilaisia mielipiteitä (mm. Hellekamps & Musolff 1993, 275-292). Perinteisesti on ajateltu, ettei luovuutta voi kasvattaa, se on harvojen taiteen nerojen yksinoikeus ja lahja. Nykyisin ollaan toista mieltä. HUUHTANEN esittelee edellä mainitussa teoksessaan eräänä keinona mielikuvituksen kehittämisen ja harjoittamisen. FISHER (1995, 34) painottaa, ettei luovuus kehity itsekseen, aikuisten on tuettava sitä.

Lapsen tulee olla taidekasvatuksen keskipisteenä ja sen lähtökohtana, opettajalla on kuitenkin vastuu lapsen kehityksestä. Opettaja ei saa jättää lasta yksin oppimaan, se ei ole taidekasvatusta vaan lapsen hylkäämistä ympäristön vaikutteiden armoille. Ympäristön, esimerkiksi joukkotiedotuksen, opit eivät välttämättä ainakaan edistä lapsen taiteellista kehitystä. (Hakkola ym. 1990, 31.)

Taidekasvatuksen tulisi kuulua kaikille. Taiteesta saa elämyksiä ja ajatuksia, joita ei muualta voi saada (Reimer 1992, 48). Tuomikoski (1987, 11-34) kirjoittaa taidekasvatuksen olevan jopa mahdollisuus estää syrjäytymistä, ihmisten jakautumista a- ja b-luokan kansalaisiin. "Taidekasvatuksen tukemana ihmisten oma aistinvarainen tajunta ja tietoisuus laajentuvat ja taidot käyttää erilaisia ilmaisukeinoja lisääntyvät." Sen sijaan mikäli taidekasvatukselle ei anneta sen ansaitsemaa tilaa koulutuksessa vaarana voi olla se, että taiteesta tulee eliitin yksinoikeus. He hankkivat lapsilleen alan koulutuksen, muiden jäädessä tästä paitsi.

Taidekasvatuksen teoriat ovat ajan myötä kehittyneet ja ajatukset asiasta muuttuneet. Varsinaiseen taideopetukseen taidekasvatuksen teorioilla ei juurikaan ole Lanierin (1982, 141) mukaan ollut vaikutusta. Tämä tulee hyvin ilmi tutkittaessa vanhaa taidekasvatusalan kirjallisuutta. Tästä esimerkkinä vuodelta 1965 peräisin oleva Hastien toimittama teos, joka sisältää melko lailla samoja periaatteita kuin uudemmatkin. Nämä periaatteet eivät monelta osin ole ehtineet kouluihin asti vajaassa 40 vuodessa. Toisaalta kaikki taidekasvatuksen vanhemmista teorioista eivät välttämättä ole toteutuskelpoisia eikä niillä ole kosketusta käytäntöön (Huuhtanen 1984, 147.)

"Taidekasvatuksen malleja on monenlaisia; silti niillä on yksi yhteinen tehtävä: saada aikaan jotain hyvää taiteen avulla yhdistettynä kasvatukseen" (Saarnivaara & Varto 2000, 43). Peruskoulussa taidekasvatukseksi luokitellaan erityisesti taide- ja taitoaineet, näistä etenkin kuvataide ja musiikki. Tässä tutkielmassa keskityn taidekasvatukseen kuvataiteessa.

### 3.1 Taiteellinen kehitys

Lapsen taiteellisen ja esteettisen kehityksen teorioita on lukuisia. Itse asiassa on väärin puhua vain lapsista tässä yhteydessä, kehityshän jatkuu tälläkin osa-alueella läpi elämän. Suurimmassa osassa teorioita kehitys on jaettu tasoihin. Tasolta toiselle siirtyminen tapahtuu kehityksen myötä. Jokainen taso on käytävä läpi, tasojen yli ei voi hyppiä.

Monet alan teoreetikoista ovat aiemmin jakaneet kehitysvaiheet ikäkausien mukaan. Ikäkausiajattelun paikkansa pitävyydestä on esitetty jo ainakin 1970-luvulla eriäviä mielipiteitä (mm. Arnheim 1974). Nyttemmin onkin painotettu enemmän yksilöllistä kehitystä. Saman ikäisten lasten työt eivät ole samantasoisia. Toisaalta samankin lapsen töiden taso saattaa vaihdella tilanteesta riippuen. (Hakkola ym. 1990, 27.) Ikäsidonnainen ajattelu saattaa jopa rajoittaa lasten kehitystä. Usein aikuiset määrittelevät sen, mitä minkäkin ikäinen lapsi voi tai osaa tehdä, eivätkä anna tälle mahdollisuuksia tutustua kuvantekemiseen näiden rajojen ulkopuolella. (Hakkola ym. 1990, 62.)

Piaget'n kehitysteorian pohjalta on määritelty myös kuvataiteellisen kehityksen eteneminen (mm. Carroll 1970). Lowenfeldin (1975) kehitysteoria on laajalle levinnyt ja siihen viitataan useissa yhteyksissä lasten kehityksestä puhuttaessa. Lowenfeld pohjaa teoriansa Piagetin kehitysteoriaan. Hän jakaa kehityskaudet seuraavasti:

1. Riimusteluvaihe
2. Kaava-asteen esivaihe
3. Kaava-aste
4. Realistisen kuvaamisen alku
5. Puolinaturalistisen kuvaamisen vaihe
6. Puberteetti

Lowenfeldin jaottelun pohjalla on lasten oma tuottaminen, lähinnä piirtäminen.

Näitä teorioita en kuitenkaan ottanut tässä tarkemman tarkastelun kohteeksi. Pehdyn seuraavaksi Parsons (1989) teoriaan esteettisestä kehityksestä. Tämän valinnan pohjana on Parsons esittämä hieman toisenlainen näkökulma asiaan. Hän ei tutki pelkästään piirtämistä, vaan esteettistä kehitystä laajemmin. Teorian pohjalla on Kohlbergin moraalinkehitysteoria. Parsons pohjaa ajatuksensa tutkimukseensa, jossa haastatteli

taustoiltaan erilaisia, eri-ikäisiä ihmisiä. Hän tutki näiden käsityksiä eri taideteoksista, sekä esittävästä että ei-esittävästä. Keskeistä on se, miten ihmiset ymmärtävät taideteokset. Erilaisten ymmärtämisen tapojen taustalla on Parsonsin mukaan se, että ihmisillä on erilaiset odotukset siitä, miltä taideteosten pitäisi näyttää ja miten niitä arvostellaan. Suurin osa ihmisistä ei tiedosta näitä odotuksiaan.

### Parsonsian esteettisen kehityksen teoria

Parsons jakaa esteettisen kehityksen viiteen tasoon. Nämä tasot käydään läpi tietyssä järjestyksessä, seuraavalle tasolle siirtyminen on merkki lisääntyneestä taiteen ymmärtämyksestä. Parsons ei liitä tasoja suoraan johonkin tiettyyn ikäkauteen, ainoastaan ensimmäisiä tasoja voidaan hänen mukaansa tarkastella suoraan suhteessa ikään.

Tasot määritellään ensinnäkin esteettisesti pohjautuen saavutettuun ymmärtämykseen ja käsitykseen taideteoksista. Tätä käsitystä käytetään taideteosten tulkintaan. Toiseksi tasojen määrittelyyn vaikuttavat psykologiset seikat. Kognitiivisen kehityksen myötä kehittyvä käsitys maailmasta ja omasta sosiaalisesta jäsenyydestä siihen. Ympäristöltä opimme ja omaksumme erilaisia sosiaalisia tapoja ja arvoja. Kyllin pitkälle kehittyttyään ihmisen tulisi olla valmis kehittämään itsenäisesti ajatuksiaan.

Parsonsian mukaan on turha väittää, että lasten taiteelliset kyvyt olisivat samanlaisia kuin aikuisilla taiteilijoilla tai kriitikoilla. Lapsilla ei vielä ole riittävästi kokemuksia taiteesta eikä muiltakaan elämän alueilta. He eivät pysty liittämään töihin merkityksiä kuten aikuiset. Tasolta toiselle eteneminen vaatii kasvatusta ja koulutusta. Taideteoksiin on päästävä tutustumaan, jotta ajattelutaidot niiden suhteen kehittyisivät. Esteettisessä kehityksessä ei voi edetä hyppien, edellisen tason taidot on saavutettava ennen seuraavalle siirtymistä. Toisenkin suuntaisiin tuloksiin on pyritty. Esimerkiksi Gardner (Parsonsian 1989, 27 mukaan) tutki voisivatko lapset oppia tunnistamaan maalauksista eri taidesuuntauksia jo ennen kuin he kehitysvaiheensa puolesta siihen kykenevät. Tutkimuksen mukaan tämä on mahdollista. Varsinaisen ymmärryksen ei kuitenkaan tällöin voitu katsoa kehittyneen, kyse oli nimenomaan pelkästä tunnistamisesta.

Kuten edellä mainitsin, tasoja on viisi. Tasoja ei varsinaisesti ole nimetty, käsittelemme niitä niiden järjestysnumeron mukaisesti. Niitä kuvaavat parhaiten seuraavat asiat:

- 1) Favoritismi
- 2) Kauneus ja realismi
- 3) Ilmaisevuus
- 4) Tyyli ja muoto
- 5) Autonomia

Seuraavassa jokaisesta tasosta tarkemmin.

### Taso 1

Tätä tasoa määrittelee Parsonsien mukaan favoritismi. Oma minä ja se, mistä itse pidän määrittelevät taiteen arvoa. Ensimmäisellä tasolla minä on kaiken keskus. Ominaispiirteenä on egosentrismi. Vielä ei ymmärretä sitä, että se mitä minä näen ja koen, ei ole sama kuin mitä muut näkevät ja kokevat. Tällöin ei myöskään kyetä vielä ymmärtämään muiden näkökulmia asioihin.

Tällä tasolla olevalle lapselle on ominaista intuitiivinen ilo lähes kaikista maalauksista. Häntä viehättävät värit ja hän reagoi sekä niihin että moniin muihin asioihin välittömästi ja innostuneesti. Pienet lapset löytävät vain harvoin vikaa maalauksista esittivät ne mitä vain ja oli niiden tyyli mikä tahansa. Maalaukset antavat esteettisesti miellyttäviä kokemuksia olivat ne esittäviä tai eivät. Ensimmäisellä tasolla ollessaan lapsi ei vielä ole oppinut arvottamaan maailmaa. Hän ei arvota asioita sen paremmin kauniiksi kuin rumiksikaan.

Omassa tekemisessään lapsi ei vielä kiinnitä huomiota piirustustensa merkityksiin. Tärkeintä on tekeminen. Vielä ei tarkastella omien, kuten ei muidenkaan, töiden yksityiskohtia. Kiinnostuksen kohteina ovat värit, pinnat ja linjat. Kiinnostus näihin säilyy aikuisiälle asti.

Värien lisäksi lapsia kiinnostaa tällä tasolla työn aihe. Väri on kuitenkin näistä kahdesta tärkeämpi. Opittuaan kertomaan maalauksista, lähes aina ensimmäinen työstä mainittu asia on väreihin liittyvä. Etenkin kirkkaat, yksinkertaiset värit kiehtovat. Aihetta-kin arvostetaan, mutta sen puuttuminen ei haittaa. Tällöin maalausta arvioidaan värin ja kenties kuvion perusteella. Lähes kaikilla lapsilla on tällä tasolla lempiväri. Tämä väri

määrittää usein sen, mitä työtä pidetään hyvänä. Jos oma lempiväri esiintyy maalauksessa, kyseessä on hyvä maalaus.

Työn arviointi tällä tasolla on yksinkertaista. Periaatteena on: ne työt joista minä pidän ovat hyviä töitä. Omaa pitämistä ja arviointia ei osata erottaa. Tähän pitämiseen vaikuttaa myös aihe, kuten jo totesinkin. Aihe saattaa herättää mukavia muistoja ja tämä taas saa aikaan sen, että työstä pidetään. Aina ei osata erottaa työn moraalisia ja esteettisiä asioita toisistaan. Siispä monet arvioivatkin esimerkiksi väkivaltaa kuvaavan työn ”pahaksi”, eivätkä pidä siitä. Tämän tyyppinen arviointi ei ole harvinaista kehityksen myöhemmissäkään vaiheissa.

Lapsi oppii varhaisessa vaiheessa erilaisten merkkien tarkoituksen. Jo kaksivuotiaat ymmärtävät kuvien esittävän jotain (Winner 1982, Parsons 1989, 31 mukaan). Tämän havainnon myötä myös oma raapustelu muuttuu esittäväksi piirtämiseksi. Nancy Smith (1979, Parsons 1989, 31 mukaan) kirjoittaa tämän tapahtuvan tavallisesti kolmi- vuotiaana. Tällöin käsitys esittävästä piirtämisestä ei kuitenkaan vielä ole täysin muotoutunut ja piirroksen aihe voi muuttua useaan kertaan vielä sen valmistuttuakin. Tällä tasolla aletaan muodostaa kuvaa siitä, mitä maalaukset ovat ja miten esittävyys toimii. Lapsi ymmärtää jo että maalauksilla on merkityksensä, muttei käsitä miten nämä merkitykset eroavat vaikkapa kartoista tai aakkosista. Työn tulkintaan vaikuttaa myös se, että tällä tasolla ei vielä osata muodostaa kuvasta kokonaisuutta vaan sitä tarkastellaan osina.

Esteettisen kehityksen kannalta tulee oppia erottamaan se, minkä kaikki voivat nähdä työssä ja mikä taas on omasta ajattelusta tai kokemuksesta johtuvaa tulkintaa.

## Taso 2

Toista tasoa määrittelevät piirteet ovat kauneus ja realismi. Hyvän maalauksen tunnuspiirteet ovat nyt kaunis, miellyttävä kohde ja sen realistinen kuvaus. Tärkeintä maalauksessa on sen aiheen lisäksi se, että se esittää jotain. Ei-esittävät työt eivät ole tällä tasolla olevalle merkityksellisiä. Maalaus arvioidaan hyväksi edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi jos sen tekemiseen voidaan ajatella vaadittavan taitoa. Taitoa, kärsivällisyyttä ja huolellisuutta ihailaan niin omassa kuin muidenkin töissä. Tämä johtuu siitä, että lapsi on huomannut kuvantekemisen vaikeuden.

Tämän tason pääidea on se, että on ymmärretty maalausten kuvaavan asioita. Tämä ymmärtämys on yleensä saavutettu koulun aloittamiseen mennessä. Nyt lapsi haluaa ymmärtää maalauksesta mitä se esittää, mikä sen kohde on. Mikäli hän ei saa selville sitä, ei hän myöskään osaa tulkita työtä. Maalauksen ajatellaan olevan kuin valokuva. Sen mediumiin, linjoihin, pintoihin ja muotoon ei kiinnitetä huomiota.

Nyt on jo opittu sosiaalisten suhteiden kautta kauneuden ja rumuuden käsitteet. Tällä tasolla maalaus määritellään kauniiksi, jos sen aihe tai kohde on kaunis. Kauneus, kuten monet muutkin käsitteet, pyritään määrittelemään samalla tavoin kuin uskotaan muidenkin määrittelevän. Myös omaa pitämistä määritellään saman kriteerin mukaan, suhteessa oletettuun yleiseen mielipiteeseen. Toisaalta tämä johtaa siihen, että uskotaan muiden pitävän siitä, mistä itse pidetään. Tämän ajatellaan olevan itsestään selvää. Sen, joka poikkeaa tästä oletetusta yleisestä mielipiteestä, katsotaan olevan jotenkin "outo". Toisaalta edelliseen tasoon verrattuna nyt uskotaan kuitenkin jo olevan mahdollista, että eri ihmiset pitävät eri asioista. Psykologisena edistysaskeleena tällä tasolla voidaankin pitää sitä, että lapsi alkaa huomata muidenkin näkökulmat.

Vielä tällä tasolla maalauksista ei löydetä sanomaa tai tunnetta. Myöskään kauneutta ja moraalialia ei vielä eroteta toisistaan. Kun ensimmäisellä tasolla arvioinnin kohteena oli maalaus, nyt arvioidaan sen kohdetta. Pitämisellä ja työn aiheella ajatellaan olevan selvä yhteys, mikäli joku pitää väkivaltaa kuvaavasta työstä, hänen uskotaan pitävän väkivallasta.

Realismin vaatimus tällä tasolla tarkoittaa sitä, että maalauksissa esitettyjen asioiden tulee olla ja näyttää sellaisilta kuin ne oikeastikin ovat. Parsons mainitsee useita tutkimuksia (ks. Parsons 1989, 48), joiden mukaan peruskouluaikana realismi on hyvin tärkeä lapsille ja sitä käytetään kriteerinä arvioitaessa töitä. Parsonsin oma tutkimus tukee tätä käsitystä. Tähän tulokseen on päätytty myöskin Saarnivaara (1993) tutkimuksessaan, jossa hän tutki 10-12 -vuotiaiden käsityksiä taidekuvista.

Parsons jakaa realismin skemaattiseen ja valokuvarealismiin. Skemaattinen realismi on näistä kahdesta varhaisempi kehitysvaihe. Tällöin kovalta vaaditaan, että siinä esiintyvät tietyt skeemat, kaiken ei tarvitse olla kuten oikeasti. Esimerkiksi kasvoja kuvattaessa riittää kun suuna on kaariviiva ja silminä pisteet, kunhan ne ovat oikeissa paikoissa. Skeemoja käytettäessä voidaan myös luopua oikeasta mittakaavasta ja kuvata suurimmaksi hahmoksi se, joka on kuvan tekijälle tärkein. Valokuvarealismissa vaaditaan tarkemmin

realistista kuvaustapaa. Aletaan kiinnittää huomiota esimerkiksi perspektiiviin, valoihin ja varjoihin.

Kuudenteen tai seitsemänteen ikävuoteen mennessä on omaksuttu yleensä tärkeimmät skeemat, joilla asioita kuvataan. Asteittain töihin alkaa myöhemmin ilmestyä valokuvarealismin piirteitä, esimerkiksi asiat ovat oikeissa mittasuhteissa toisiinsa verrattuna, töihin ilmestyy maaviiva, asiat voivat olla päällekkäin ja kuvasta löytyy perspektiivi. Kahdenteentoista ikävuoteen mennessä on yleensä siirrytty valokuvarealismiin. Opittuja asioita käytetään sekä omissa töissä että muiden töiden arvioinnissa.

Esteettisesti edistystä tapahtuu siinä, että aletaan erottaa esteettisesti tärkeät asiat vähemmän tärkeistä. Ensimmäisellä tasolla lapsi on saattanut arvioida työn hyväksi, koska siinä on koira ja hän itse pitää koirista. Tämä seikka ymmärretään nyt esteettisesti merkitykselliseksi.

### Taso 3

Tällä tasolla on suurin vaikutus ihmisen ajatuksiin taiteesta. Parsons määrittelee sitä sanalla ekspressiivisyys, ilmaisevuus. Enää vaatimuksena eivät ole kauneus ja realismi vaan se, että maalauksen tulisi aiheuttaa elämys. Nyt etsitään tunnetta tai ajatusta työn takana. Nämä voivat olla joko taiteilijan ilmaisemia tai katsojan kokemia. Mitä intensiivisempi ja kiinnostavampi elämys, sitä parempi maalaus. Kolmannella tasolla arvostetaan luovuutta, omaperäisyyttä ja syvää tunneilmaisua.

Aiemmillä tasoilla tunneilmaisua etsittiin suoraan siitä, mitä tunnetta työn hahmot näyttivät ilmaisevan, nyt ilmaisua etsitään syvemmältä. Useimmiten selitetään taiteilijan pyrkivän ilmaisemaan katsojille jotain suurta tunnettaan joko tiedostetusti tai tiedostamatta. Merkitystä etsitään kaikista töistä, mutta ollaan kuitenkin vielä epävarmoja siitä, mistä se löytyy.

Kolmannen tason tärkeimpiä asioita on kolme. Ensimmäinen niistä on se, että maalauksista etsitään abstraktimpaa ulottuvuutta kuin tasolla kaksi. Ei kiinnitetä huomiota pelkkään kuvauksen kohteeseen vaan pohditaan mitä se ilmaisee. Realismin merkityksen väheneminen on toinen tärkeä muutos. Realistisia töitä saatetaan alkaa pitää jopa hieman tylsinä ja vähämerkityksisinä. Arvostusta tällaiset teokset voivat saada niiden tuodessa esiin rumia tai tuskallisia asioita. Tätä kutsutaan emotionaaliseksi realismiksi. Se on

edellisellä tasolla läpikäydyn valokuvarealismin seuraaja. Kolmas muutos on se, että kohteen epämiellyttävyyttä ei enää pidetä negatiivisena asiana. On opittu tuntemaan myötätuntoa epämiellyttäviäkin olentoja ja asioita kohtaan. Tästä johtuen opitaan myös erottamaan moraaliset ja esteettiset asiat toisistaan taiteessa.

Kolmannella tasolla abstrakteistakin töistä löydetään ilmaisuvoimaa. Niiden ajatellaan itse asiassa olevan ilmaisevampia kuin realististen töiden. Parsons toteaa, ettei tämä ymmärrys luultavimmin kehity itsestään vaan on enemmänkin koulutuksen tulosta.

Kun edellisellä tasolla kuviteltiin löydettävissä olevan yhteinen mielipide, jota suurin osa ihmisistä kannattaa, nyt korostetaan henkilökohtaista kokemusta. Itse asiassa koko ajatukseen taiteesta puhumisesta ja objektiivisten arvioiden mahdollisuudesta suhtaudutaan epäillen. Tällä tasolla opitaan ymmärtämään ihmisten tulkintojen erilaisuuden johtuvan heidän omista kokemuksistaan. Mikäli tulkinnassa pidetään mielenkiintoisempaa omaa kuin taiteilijan kokemusta, taiteilijan roolin pohtiminen voidaan unohtaa.

Psykologinen edistysaskel on otettu siinä, että ymmärretään muillakin olevan kokemuksia. Oma kokemus ymmärretään sisäisenä ja ainutlaatuisena. Esteettisellä puolella edistystä on tapahtunut siinä, että aletaan ajatella aiheen kauneuden, realismin ja taiteilijan taitojen olevan vähämerkityksisempiä kuin aiemmin kuviteltiin. Tämä mahdollistaa tutustumisen entistä laajempaan valikoimaan teoksia ja entistä useampien töiden arvostamisen. Myös reaktioista erilaisiin töihin on tullut relevantimpia, kun niitä ei enää arvioida pelkän aiheen ja kauneuden perusteella. Kolmannella tasolla tärkein asia Parsonsin mukaan on tulla tietoiseksi ihmisen subjektiivisesta toiminnasta katsojana.

#### Taso 4

Neljättä tasoa määrittelevät tyyli ja muoto. Tällä tasolla uusi esiintuleva näkemys on maalauksen sosiaalisen puolen korostaminen. Tämä syrjäyttää yksilöllisen suorituksen tärkeyden. Maalauksista tutkitaan niiden sosiaalista ja historiallista taustaa. Nyt ollaan kiinnostuneita niissä käytetyistä materiaaleista, välineistä, väreistä, muodoista ja tilasta, koska ne voi jokainen nähdä. Tyyliä ja tyyllisiä suhteita tarkastellaan, koska niiden kautta työ liittyy perinteeseen. Maalausten arvioinnissa on edetty uuteen vaiheeseen, nyt työ on hyvä jos se on hyvä esimerkki tyylistään.



Tämän tason saavutuksena voidaan pitää sitä, että ymmärretään taiteen tulkinnan vaativan keskustelua useamman katsojan kanssa. Subjektiivinen näkemys ei enää riitä. Omia tulkintoja verrataan maalaukseen liittyviin tosiasioihin ja muiden ihmisten kommentteihin. Tämä merkitsee myös sitä, että taiteentuntijoiden, kriitikoiden, taidehistorioitsijoiden ja opettajien ajatukset otetaan vakavasti. Kiinnostuksen kohteina olevat asiat, esimerkiksi tekniikka, sommittelu ja niiden ilmaisevuus liitetään kokonaisuuteen. Nämä asiat ovat kaikkien nähtävissä ja löydettävissä. Kaikki eivät niihin kiinnitä huomiota, mutta he voisivat tehdä niin. Nämä asiat ovat osoitettavissa, kuvattavissa, vertailtavissa ja analysoitavissa yhteisesti.

Toisin kuin edellisillä tasoilla, nyt mediumia ja sen ominaisuuksia tarkastellaan niiden itsensä tähden, ymmärretään maalauksen koostuvan näistä asioista. Esimerkiksi väri ei enää ole itseisarvo vaan ymmärretään muodon elementiksi. Tekniikasta ollaan nyt tietoisempia kuin aiemmilla tasoilla, mutta sitä ei enää arvosteta sen itsensä vuoksi. Maalauksen konkreettisten asioiden lisäksi nähdään myös sosiaalinen konteksti. Merkittävänä pidetään maalauksen yhteyttä muihin maalauksiin, taidemaailmaan.

Tyylistä on tullut merkittävä asia. Tyyli on jotain, joka liittyy maalaukset toisiinsa. Tällä tasolla on lähes mahdotonta katsoa maalausta liittämättä sitä johonkin tyyliin. Taiteilijoilla uskotaan olevan heille luonteenomainen tyyliinsä, jota he eivät välttämättä ole itse edes tiedostaneet. Tyyli yms. asioita tarkastellaan myös taidehistorian valossa. Lisääntyneen tietämyksen myötä maalauksista myös saadaan irti enemmän.

Neljännellä tasolla psykologisesti on edetty ottamalla taideteoksen perspektiiviksi perinne kokonaisuutena. Aikaisemmin kiinnostuksen kohteena ollut yhden ihmisen mielentila on tähän verrattuna yksinkertaisempi lähestymistapa.

Esteettistä edistystä on mediumin, muodon ja tyylin merkittävyyden huomaaminen. Lisäksi havaitaan maalausten tyyllisten ja historiallisten suhteiden merkittävyys. Taidekritiikkiä aletaan pitää merkittävänä oppaana havainnointiin. Uskotaan että esteettiset arviot ja objektiivisuus niiden suhteen ovat mahdollisia.

Parsonsin mukaan pelkän sosiaalistumisen kautta taidetta ei opita ymmärtämään, tarvitaan koulutusta. Hän toteaaikin vain harvojen saavuttavan neljännen tason ymmärryksen ilman alan koulutusta.

## Taso 5

Tätä tasoa määrittelevä piirre on autonomia. Viidennellä tasolla käsitykset taiteesta ja sen arvioinnista muuttuvat jälleen. Nyt tiedostetaan, että kaikki arviointi riippuu itsestä ja omista kokemuksista. Arvoihin vaikuttavat historia, perinteet, muoti ja yleiset käsitykset. Ne ovat siis pohjimmiltaan sosiaalisia, mutta kuitenkin jokaisella henkilökohtaisia. Historian ja olosuhteiden myötä nämä ovat muokkautuneet sellaisiksi kuin ne kullakin nyt ovat. Tällä tasolla tärkeänä pidetään keskustelua, näin voidaan pohtia ja kyseenalaistaa omaa kokemusta eri töistä. Taidekokemus tällä tasolla on oman kokemuksen ja itsen jatkuvaa tutkimista ja jatkuvaa keskustelua muiden kanssa näistä asioista.

Nyt teosten tyyli ja sen määrittely eivät ole enää tärkeitä. Teoksia pyritään sen sijaan ryhmittelemään niiden tarkoituksen mukaan. Taiteen ajatellaan olevan tapa herättää kysymyksiä, ei taiteilijan keino siirtää totuuksia. Tyylin ja perinteen vaikutusta ei korosteta teosten synnyssä, tärkeämpänä pidetään henkilökohtaisia valintoja. Prosessin merkitys korostuu. Maalausten avulla uudelleentulkitaan havaintoja, arvoja ja kokemuksia.

Arvioinnista on tullut tärkeää, nimenomaan omasta itsenäisestä arvioinnista. Avainkysymys tällä tasolla on objektiivisuus. Arviointi tuo esiin puolia itsestämme (tunteet, merkitykset, ihanteet) sekä yhteisöstä. Arvioinnin avulla ei enää todeta vain onko teos hyvä vai huono, siitä on tullut monimutkaisempaa, itsetietoista pohdintaa niistä merkityksistä, joita teoksesta löytyy ja niiden arvosta. Itsenäisten arvioiden tekeminen on tyypillistä tälle tasolle. Arvioissa voidaan kyseenalaistaa sekä yleisiä arvoja että muiden mielipiteitä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oltaisiin joka asiassa eri mieltä. Useimmiten perinteisten näkökantojen kanssa ollaan samaa mieltä ja muiden ajatuksia pidetään arvossa.

Arvioitaessa teoksia omia tuntemuksia, kokemuksia ja arvioiden taustoja selostetaan perinpohjin. Näin muiden on mahdollista ymmärtää arvioijaa ja syitä arvioihin. Kun arvioinnin syiden katsotaan olevan järkeviä, odotetaan muiden olevan samaa mieltä esitetystä ajatuksesta. Aiempiin tasoihin verrattuna uusi asia on myös se, että tällä tasolla erotetaan arviointi ja tulkinta. Tulkintaa on merkityksen selittäminen, arviointia sen arvon pohtiminen.

Psykologisen edistymisen onnistuminen vaatii kulttuurin näkökulman jättämistä. On osattava tehdä kysymyksiä esitetystä ajatuksesta ja ymmärtää itse olevansa kykenevä vastaamaan niihin. Tämä tuo uudenlaista perspektiiviä kulttuuriin.

Esteettisen kehityksen kautta on mahdollistunut uudenlainen, tarkempi tapa reagoida taiteeseen. On tultu tietoisiksi siitä, että perinteiset ajatukset taiteesta ja taideteoksista voivat olla harhaanjohtavia. Viidennellä tasolla tunnetaan ja ymmärretään sekä taiteen tekemiseen että arvostamiseen liittyviä asioita. Nyt tutkitaan jatkuvasti itseä ja omia ajatuksia muuttuvissa historiallisissa olosuhteissa.

### 3.2 Kuvataiteen opetus ja didaktiikka

“Piirustusopetuksen tulee siis koettaa kaikin tavoin kehittää oppilaista hereillä olevia ihmisiä, ihmisiä, jotka silmät auki vaeltavat elämänsä kautta, jotka nauttivat luonnon ihanuudesta ja ymmärtävät sitä kieltä, mitä taide puhuu.” (Sahlstén 1908, Pohjakallion 1996, 21 mukaan.)

Näkemisen opettaminen on ollut kuvataideopetuksen tärkeimpiä tavoitteita jo vuosikymmeniä. Näkemisen kohteita ei rajoiteta taideteoksiin vaan niihin kuuluu kaikki ympäristöstä löytyvä. Aistien harjaannuttaminen antaa valmiuksia elämää varten. (Salminen 1996, 68-69; Väyrynen 1993, 50.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) opetukselle on asetettu suuri määrä tavoitteita. Nämä kattavat kuvataiteen eri osa-alueet monipuolisesti ja niiden toteutuminen takaisi oppilaille kattavat valmiudet alalta. Käytännössä kuvataiteen, kuten muidenkin taide- ja taitoaineiden, tavoitteena ja merkityksenä koulumaailmassa usein kuitenkin pidetään rentoutumista ja yhdessäoloa muiden kanssa muiden “tärkeämpien” aineiden vastapainona (Puurula 1992, 6). Kuvataidetunnit voivat supistua pelkäksi lepohetkeksi kiireisen koulupäivän aikana. Tavoiteltaessa korkeatasoista oppimista on oppilaille asetettava vaatimuksia. Kuvataiteen, kuten muidenkaan aineiden, opiskelu ei aina ole, eikä voi olla, kivaa ja rentouttavaa. Oppiminen vaatii ajoittain myös kurinalaisuutta harjoiteltaessa tekniikoiden ja välineiden käyttöä. Tämä ei tarkoita kuitenkaan palaamista täysin behavioristiseen pedagogiikkaan. (Sava 1993, 21.) Opettajan tehtävä on tasapainoilla vapauden ja kurinalaisuuden välillä (Arts in schools 1982, 33).

Monipuolinen taiteen kenttään tutustuminen jää monelle oppilaalle vain haaveeksi. Liian usein kuvataidetunneilla tyydytään vahaliitujen ja vesivärien yksipuoliseen käyttöön. Opettajan tulisi antaa lapsille mahdollisuus muuhunkin. Taide ei ole pelkkää piirtämistä. (Johnson 1965, 78.) Mikäli halutaan taata lasten taiteellinen kehitys on heitä opetettava

monipuolisesti. On opeteltava mm. piirtämistä, sommittelua, kuvien tarkastelua ja niiden arviointia. Oppilaiden tulee saavuttaa sellaiset ilmaisutaidot, joita ei voi omaksua ilman opetusta (Kauppinen & Wilson 1981, 18). Taiteellisella toiminnalla ilman ohjausta on toki oma arvonsa ja merkityksensä, koulussa oppilaiden tietoja ja taitoja tulisi kuitenkin yrittää kehittää mahdollisimman monipuolisesti.

### Opettajan rooli kuvataiteessa

Piironen (1992, 103) pohtii opettajan asemaa peruskoulun kuvataideopetuksessa luokilla 7 - 9. Hänen mukaansa opettajan työtä vaikeuttavat heterogeeninen oppilasryhmä, tuntimäärän pienuus ja opetussuunnitelman laajuus. Samat ongelmat koskettavat epäilemättä myös 1 - 6 -luokkien opettajaa. Lasten aiemmat kokemukset ovat kouluun tullessa erilaisia, he ovat yleisen kehityksensä lisäksi eri vaiheissa myös taiteellisessa kehityksessään (Sava 1993, 39). Koulussa nämä erot usein vielä korostuvat.

Luokkien 1 - 6 opettajalla on ratkaiseva asema lasten kuvataidekasvattajana. Usein uskotaan siihen, että lapset seitsemännellä luokalla "oikean" kuvataideopettajan huomaan päästyään saavat kaiken mitä taiteellista kehitystään varten tarvitsevat. Kuitenkin juuri nämä luokanopettajan ohjaamat kuusi vuotta ovat kehityksen kannalta tärkeitä. Huomioon ei oteta myöskään sitä, että noin puolet oppilaista jää pois kuvataideopetuksen piiristä seitsemännen luokan jälkeen, jolloin pakollinen kuvataideopetus päättyy (Kairavuori 2000, 21).

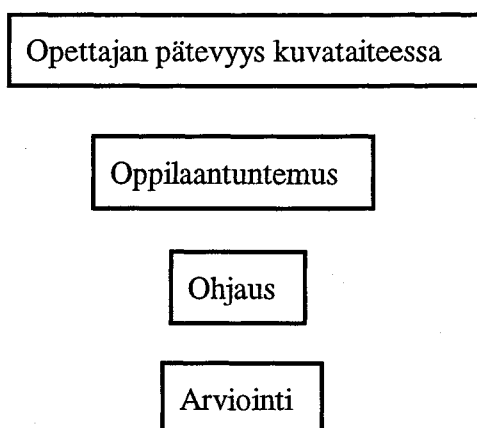
Opetusta tarvitaan mm. eri tekniikoiden ja materiaalien käyttämisessä (Hakkola ym. 1990, 43). Nämä ovat välineitä itsensä ilmaisuun. Opetusta on saatava niiden lisäksi ajattelun, mielikuvituksen ja tunteiden ilmaisussa (Räsänen 2000, 14-15). Taiteellisen kehityksen kannalta tärkeää olisi tutustua mahdollisimman monipuolisesti ja perusteellisesti taiteen kenttään. Oman tekemisen lisäksi tarvitaan myös yhteistä pohdiskelua sekä ympäristön ja taiteen tarkastelua. Opettajan on hallittava opettamansa asiat ja sisäistettävä oma merkityksensä oppilaan taiteellisen kehityksen ohjaajana.

Hyvän kuvataideopetuksen määrittely tässä tutkimuksessa

Hyvää kuvataideopetusta määriteltäessä voitaisiin pitäytyä peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden määrittelemissä rajoissa. Saavutetut tavoitteet kertovat epäilemättä hyvästä opetuksesta. Opetuksen tulosten sijaan keskityn nyt kuitenkin itse prosessiin, opetukseen.

Hyvään opetukseen liittyvät mm. seuraavat asiat: opettajan pätevyys, oppilaantuntemus, asiantunteva ohjaus ja arviointi, kuvataiteelle varattujen resurssien laatu ja määrä sekä aineeseen sopivat opetusmenetelmät.

Suoraan opettajan toimintaan liittyvät seikat on kuvattu seuraavassa kuviossa (kuvio 1).



Kuvio 1. Kuvataideopetuksen laatuun vaikuttavat tekijät.

### 3.2.1 Pätevyys

Eräs hyvän opetuksen edellytyksistä on opettajan pätevyys. Kuvataiteen opetuksen suhteen pätevyyden määrittelen tässä aineenhallinnaksi; tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi. Aineenhallinta on tärkeä asia oli opetettava aine mikä tahansa. Opettajan tulee tuntea kuvataiteen sisällöt, tavoitteet ja lapsen taiteellinen kehitys. Taiteen alan tuntemus on välttämätöntä (Sharp el Shayeb 1996, 97-98). Teorian lisäksi olennaisia ovat myös opettajan omat taidot. On hallittava tekniikat, materiaalit ja välineet. Opettajan ei tarvitse itse välttämättä olla suuri taiteilija ollakseen hyvä opettaja. Itseluottamuksen puutteen

lisäksi hyvän kuvataideopetuksen esteeksi nousee usein se, ettei opettaja tunne olevansa “taiteellinen” (Arts in schools 1982, 56).

Opettajalla tulisi olla vähintäänkin riittävät valmiudet alalle. Monet lapset eivät saa tilaisuutta oppia sitä, mitä he voisivat tai mitä heidän pitäisi, koska opettajan taidot eivät riitä heidän ohjaukseensa. Puutteelliset taidot ja tiedot lisäävät kuvataideopetusta kohtaan tunnettua epävarmuutta. Mikäli opettajalla ei ole tietoa taiteellisesta kehityksestä, ei hän myöskään kykene ohjaamaan oppilaitaan siinä eteenpäin. (Kauppinen & Wilson 1981, 19; Mitchell 1965, 222). Kehityksen eri vaiheiden ja niiden sisältämien mahdollisuuksien lisäksi opettajan tulisi ymmärtää myös niiden asettamat rajoitteet (Väyrynen 1993, 44). Pelkkä tieto kehityksestä ei sinällään riitä, on tiedettävä myös kuinka opetetaan (Johnson 1965, 64).

Opettajan oma asenne kuvataiteeseen tulee välttämättä ilmi opetuksessa. Tämä asenne siirtyy helposti myös lapsiin. Lapsen ensimmäiset kosketukset taiteeseen ovat kotoa lähtöisin, vanhempien asenteet vaikuttavat heihin. (Hakkola ym. 1990, 38.) Opettajilla on vastuu kouluvuosien taidekasvatuksesta. Kiinnostuneen ja innostuneen opettajan asenne siirtyy oppilaisiin (Liston 2000). 7 - 12 -vuotiaat ovat kehityksessään siinä vaiheessa, jolloin taideopetus heihin eniten vaikuttaa. Tällöin kehittyvät lasten asenteet kuvataidetta kohtaan. Luokanopettajan rooli on ratkaisevan tärkeä. (Mitchell 1965, 221; Johnson 1965, 56.)

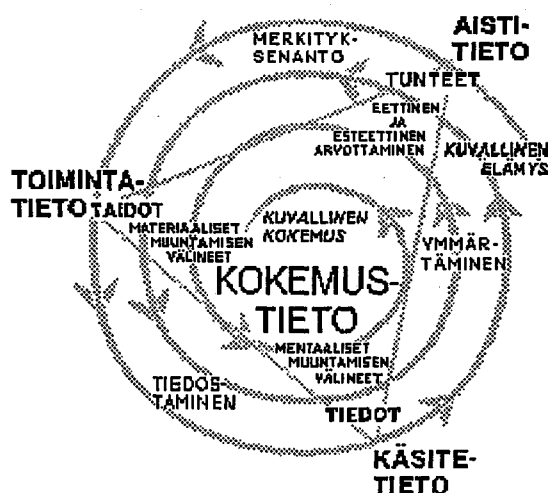
#### Taiteellisen oppimistoiminnan tuntemus

Osatakseen opettaa, on tunnettava myös oppimista, tässä tapauksessa taiteellista oppimista. Räsänen (1995, 53-68) tuo esiin mallissaan taiteellisen oppimisen eri osa-alueet (kuvio 2). Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden taiteellisen oppimisen tiedonkäsityksen pohjana ovat nämä kolme tiedon lajia. Yhdistyneenä ne tukevat toisiaan ja niistä muodostuu kokemustietoa. Nämä kolme tiedon lajia ovat aistitieto, toimintatieto ja käsitieto. Räsänen kuviossa kierretään näiden kolmen kautta kohti kokemustietoa. Kaiken toiminnan pohjana ovat oppilaan omat kokemukset, joita työestetään monipuolisesti oppimistilanteissa. Tiedon lajit vuorottelevat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Jotta taiteellista oppimista tapahtuisi, tarvitaan sekä mentaalisia että materiaalisia välineitä. Ensin mainitut liittyvät ajatteluntaitoihin sekä mielikuvanmuodostukseen.

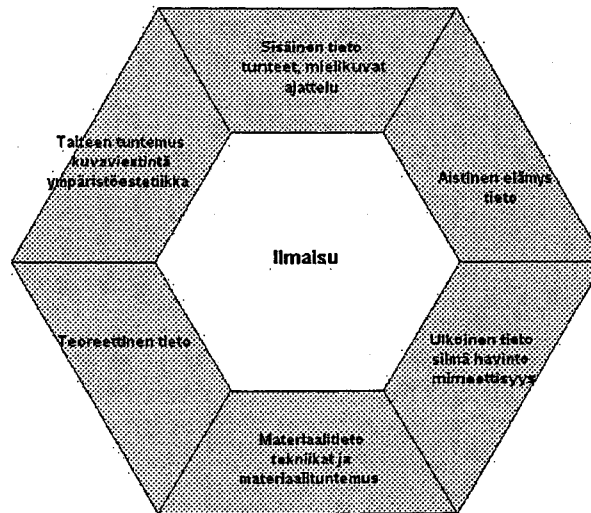
Ajattelutaitoja voi kehittää esimerkiksi ongelmanratkaisutehtävien avulla (Ropo 1993, 59). Jälkimmäiset taas ovat konkreettisia tietoja ja taitoja ilmaisun keinoista sekä erilaisista materiaaleista ja tekniikoista. On hallittava sekä kuvallinen ajattelu että käden taidot.

Esteettisen kasvatuksen avulla opetetaan esteettistä ja eettistä arvottamista. Opetellaan tarkastelemaan asioita totutusta tavasta poiketen. Tunne-elämyksien syveneminen, kauneuden etsiminen ja taidekritiikki ohjaavat oppilaita eteenpäin sekä omassa taiteellisessa työskentelyssään että omien näkemystensä sanallistamisessa. Merkityksenanto, kuten tiedostaminen ja ymmärtäminenkin ovat henkilökohtaisia tapahtumia, toisaalta niihin aina vaikuttaa kuitenkin kulttuuri. Tiedostaminen, ymmärtäminen ja arvottaminen ovat syvällisen oppimisen päämääriä. Oppilaan tulisi pystyä pohtimaan oppimiaan asioita sekä oppimistaan.



Kuvio 2. Räsänen (1995, 55) taiteellisen oppimisprosessin malli.

Grönholm (1997, 296) esittää kuviossaan (kuvio 3) oman käsityksensä kuvataiteen tiedon alueista, jotka vaikuttavat ilmaisuun. Kuvio pitää sisällään lähes samat osa-alueet kuin Räsäselläkin hieman eri tavoin ilmaistuna. Grönholmin kuvio tuo selkeästi esiin sisältöalueet ja siksi tuon sen Räsänen kuvion rinnalle. Kummastakin käy ilmi kuvataiteellisen tiedon moninaisuus ja monipuolisuus.



Kuvio 3. Grönholmin (1997) taiteellisen oppimisen malli.

### 3.2.2 Oppilaantuntemus

Taiteellinen tuottaminen on hyvin henkilökohtainen ja intiimi prosessi. Luokan ilmapiiriin olisi oltava suvaitseva ja kannustava. Luottamus on olennainen edellytys omien ideoiden esiintuomiselle. Opettajalta tämän prosessin mahdollistaminen vaatii oppilaantuntemusta.

Oppilaantuntemukseen kuuluu myös edellisessä kappaleessa esitellyn lapsen taiteellisen kehityksen tuntemus. Tietämyksensä pohjalta opettaja osaa eriyttää opetustaan ja antaa yksilöllistä ohjausta. Opettajan täytyy todella vaivautua tutustumaan oppilaisiinsa. Lapsen kyvyistä ei saa tehdä liian pikaisia johtopäätöksiä (Eskelä-Tuomisto 1988, 37).

On tutkittu (Gray & MacGregor 1986, Sharp el Shayebin 1996 96-97 mukaan), että työssään onnistuneet taideopettajat tuntevat oppilaansa sekä heidän tunteensa, ajatuksensa ja elämäntilanteensa hyvin. Ohjauksessa ja opetuksessa he ottavat nämä asiat huomioon ja osaavat ohjata lapsia heidän omista lähtökohdistaan.

### 3.2.3 Ohjaus

Kuvataidetunneilla annettavan ohjauksen tarpeellisuudesta, määrästä ja tavoista on kirjoitettu paljon ja esitetty mielipiteitä sekä puolesta että vastaan (esim. taidekasvatuksen klassinen ja romanttinen paradigma, ks. Seitamaa-Oravala 1990, 1). Ohjausta vastustavat väittävät ohjauksen estävän luovan toiminnan ja itseilmaisun. Sitä puolustavat uskovat sen sijaan, että lasten jättäminen yksin töitään tekemään kuvataidetunnilla ei ole taidekasva-



tusta. Itse puolustan jälkimmäistä näkemystä. Ohjaus on olennainen osa kuvataideopetusta. Edellisiin hyvän opetuksen ominaispiirteisiin viitaten on todettava, että oppilaan taiteellista kehitystä edistävä ohjaus ei ole mahdollista ilman aineenhallintaa ja oppilaantuntemusta.

Ohjaus vaatii opettajalta taidekasvatuksen ja oppilaidensa tuntemusta. On otettava huomioon monia asioita. Eriyttäminen on myös kuvataideopetuksessa välttämätöntä. Eriilaisten kehitysvaiheiden huomioonottamisen lisäksi eriyttämistä vaativat myös eri tavoin työskentelevät oppilaat. Luokasta saattaa löytyä erittäin lahjakkaita oppilaita, hitaasti ja nopeasti työskenteleviä, ilmaisultaan kaavoittuneita, hahmotus- tai motorisista vaikeuksista kärsiviä sekä emotionaalisesti häiriintyneitä oppilaita. Kaikki on huomioitava. (Kauppinen & Wilson 1981, 112-117.)

Hakkola ym. (1990, 10-11, 47) korostavat lapsen kunnioittamisen tärkeyttä kuvataideopetuksessa. Lapsen toimintaa ja ajatuksia tulee tukea ja arvostaa. Tätä kautta lapsi saa rohkeutta ja itsevarmuutta, joita tarvitsee ilmaistessaan itseään ja tunteitaan. Lapsella tulee myös olla riittävästi aikaa ja omaa rauhaa työskennellä. Opettaja ei saa liikaa puuttua työhön, jotta lapsen luottamus itseensä ja omiin taitoihinsa kehittyy. Grönholm (1997, 298) suosittelee, ettei opettaja tee liikaa omia ehdotuksiaan eikä parantele lapsen työtä ja näin heikennä tämän itsetuntoa. Liika puuttuminen saattaa hänen mukaansa myös estää omaa taiteellista toimintaa.

Tarvittaessa opettajan tulisi auttaa lasta harkiten. Työstä keskustelu, lapsen kuuntelu ja mahdollisten vaihtoehtojen esittäminen ovat Hakkolan ym. (1990, 48) mielestä hyviä tapoja ohjata. Kannustus on huomattavasti tärkeämpää kuin virheiden osoittelu. Turhaa ja ylimalkaista kehumista tulisi kuitenkin välttää, se laskee vain kannustuksen arvoa.

Tieteen ja taiteen, järjen ja tunteen erottaminen on johtanut siihen, että taiteellisen toiminnan ei uskota vaativan ajattelua. Tämä ei pidä paikkaansa, "taiteellinen toiminta vaatii myös tietoista, järkipäistä toimintaa." (Seitamaa-Oravala 1990, 108.) Ohjauksen tulisi ulottua myös ajattelutaitojen kehittämiseen. Suositeltava ohjaustapa on kysymysten tekeminen. Näin oppilas joutuu itse pohtimaan työtään ja sen etenemistä. Keskustelulla on ohjauksessa suuri merkitys. Opettajan tulisi rohkaista oppilaitaan keskustelemaan yhdessä töistään. Ei pidä tyytyä siihen, että kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa. Keskustelun välttämätön edellytys on keskinäinen luottamus ja luokan hyvä ilmapiiri. Liian usein lasten

työt siirretään pulpetin kannelta suoraan luokan seinälle niiden saamatta sen kummempaa huomiota. (Grönholm 1997, 298-300.)

Edellä mainittujen lisäksi on muistettava, että kuvataiteellisenkin toiminnan on oltava mielekästä ja kiinnostavaa. Mikäli työ ei ohjaavasta aikuisesta ole missään mielessä innostava, tuskin lapsikaan siitä innostuu (Hakkola ym. 1990, 38).

### 3.2.4 Arviointi

Kuvataiteen arvioinnissa ei ole tarkoituksenmukaista eikä mahdollistakaan käyttää samoja periaatteita kuin muissa aineissa. Esimerkiksi matematiikassa näkee helposti onko tehtävä ratkaistu oikein vai väärin, kuvataiteessa sen sijaan selviä oikeita vastauksia ei ole olemassa. Pelkkien faktojen sijaan opettaja on arvioidessaan tekemisissä oppilaan kanssa henkilökohtaisesti (Eisner 1979, 100-102; Hills 1990, 896).

Pitkään kuvataiteen arviointia haittasi positivistinen ja behavioristinen oppimiskäsitys omine arviointiperiaatteineen. Arviointi pelkkien ulkoisten suoritusten perusteella ei sovellu kaikkiin aineisiin. (Grönholm 1997, 295.) Arvioinnin tulisi ensisijaisesti olla kuvataiteellisen oppimistoiminnan tukena. Perinteinen numeroarviointi ei kerro oppilaalle eikä hänen vanhemmilleen juuri mitään. (Grönholm 1997, 296.) Kuvataide pitää sisällään monia alueita, kuten Räsäsen ja Grönholmin aiemmin esitellyistä kuvioista käy ilmi. Yksi numero ei riitä kuvaamaan kaikkia näitä.

Opettajan tulisi tuntea oppilaansa ja heidän kehitysvaiheensa, jotta voisi kuvataiteellista edistymistä arvioida (Grönholm 1997, 299). Aikuisella on lasten töitä tarkastellessaan loistava mahdollisuus tutustua lapsen maailmaan, hänen ajatuksiinsa ja kehitykseensä. Töitä tutkiessaan tulisi yrittää asettua lapsen asemaan, aikuisen ei pitäisi katsella niitä vain omasta näkökulmastaan. Töiden tutkiminen ei onnistu ilman riittäviä pohjatietoja. Lasten luomusten tarkastelu antaa opettajalle myös arvokkaita vinkkejä siitä, miten ja mihin suuntaan lasta tulisi ohjata työskentelyssään ja kehityksessään. (Hakkola ym. 1990, 16-22.)

Jo viime vuosisadan alussa opettajille on suositeltu yhteisten arviointikeskustelujen järjestämistä tuntien lopussa jotta oppilaat voisivat tarkastella töitään. Arvioinnin pohjaksi on niin ikään jo lähes sata vuotta sitten suositeltu töiden keräämistä kokoelmaksi tai kansioon. Monet taidekasvattajat kirjoittavat tämän menetelmän puolesta nykyisinkin (Grönholm 1997, 297; Ropo 1993, 68). Muissa aineissa suosittu ja suositeltu oppilaiden

itsearviointi sopii kuvataiteeseenkin. Muita arviointitapoja. ovat mm. näyttelyjen järjestäminen ja töiden tallentaminen eri tavoin (ks. Scwarze 1996, 83-84).

Arviointi on aina jossain määrin subjektiivista, se ei kuitenkaan saa perustua pelkästään opettajan mielipiteille ja mieltymyksille. Ilman riittävää taidekasvatuksen tuntemusta arvioinnilla ei välttämättä ole muita perusteita kuin opettajan oma näkemys.

### 3.2.5 Kuvataiteelle varatut resurssit

Opetuksen edellytyksenä ja siihen vaikuttamassa ovat aina osaltaan koulun resurssit. Eräs tärkeimmistä kuvataiteen opetukseen vaikuttavista asioista on käyttöön annettu tuntimäärä. Yleensä tuntimäärä vaihtelee kouluissa yhdestä kahteen viikossa. Valinnaiskurssit tuovat jonkin verran lisää tunteja niille oppilaille, joita ala kiinnostaa.

Tuntimäärän pienuus korostuu kuvataiteessa vielä aineen ominaispiirteiden vuoksi. Tuntia ei voi aloittaa samalla tavoin lähes tyhjästä kuin monessa muussa aineessa tilanteen niin vaatiessa. Monet opettajat valittavat, kuinka kuvataideopetukseen kuuluu niin paljon käytännön järjestelyjä, että pahimmassa tapauksessa suuren osan tunteista syövät materiaalien ja välineiden järjestely ja puhdistaminen.

Usein koulun säästökampanjat vähentävät kuvataidevälineiden ja materiaalien määrää. Kuvataideluokka on vain harvojen koulujen etuoikeus. Kuitenkin hyvät välineet ja tilat olisivat olennaisen tärkeitä. Oppilailla tulisi olla hyvät materiaalit käytössään oikeanlaisissa tiloissa, joista löytyisi myös paikka valmiille ja keskeneräisille töille (Hakkola ym 1990, 50-51). Monessa koulussa opettajat taikovat materiaaleja lähes tyhjästä, kun koulu ei ole valmis asiaan panostamaan. Maitopurkit, kopiopaperit ja rakennustyömaiden ylijäämämateriaalit voi käyttää lukuisilla tavoilla hyödyksi opetuksessa. Etenkin vähävaraisten kuntien kouluissa tämän kaltaista kekseliäisyyttä on harrastettava muissakin aineissa. Oppilaille tulisi kuitenkin taata mahdollisuus työskennellä hyvälaatuisten materiaalien parissa, vaikka osa tunteista käytettäisiinkin kierrätysmateriaalien työstämiseen.

Pelkkä materiaalien ja välineiden suuri määrä ei kuitenkaan takaa taiteellista kehitystä. Tärkein vaikuttaja oppilaiden taiteellisessa kehityksessä on joka tapauksessa opettaja. (Johnson 1965, 70.)

### 3.2.6 Integrointi ja ongelmanratkaisu kuvataiteen opetusmenetelminä

Opetusmenetelmistä tuon esiin kuvataiteen opetuksessa ehkä yleisimmin käytetyn, integroinnin sekä ongelmanratkaisun, jonka käyttöä useissa lähteissä suositellaan kuvataideoppimisen muotona.

#### Integrointi

Kuvataiteen integrointi lähes aiheeseen kuin aiheeseen on mahdollista. Lukuaineita piristetään usein liittämällä tehtäviin tai ryhmittöihin piirustusosio. Yleisimmin työtapanana on juuri piirtäminen. Parhaassa tapauksessa integroitavat aineet tukevat toisiaan.

Puurula (1998, 20-21) esittelee Breslerin neljä integrointityyliä. Ensimmäinen on alistuva tyyli. Siinä kuvataide toimii "mausteena" ja "elävöittäjänä". Kuvataiteen osuus ei sisällä mitään vaativaa eikä kehitä aineeseen liittyviä taitoja. Toinen tyyleistä on tasaveroinen, kognitiivinen tyyli. Tästä on kirjoitettu kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa eniten, mutta sitä käytetään vähiten. Opettajalta tämä vaatii koulutusta alalle tai jonkun pätevän henkilön, esimerkiksi taiteilijan, apua opetuksessa. Affektiivinen tyyli on kolmas tapa integroida. Sitä käytetään tunne-elämän kehittämiseen ja se on hyvin oppilaskeskeinen integrointityyli. Se on eniten käytössä nuorimpien oppilaiden sekä erityisluokkien kanssa. Tätä tapaa käyttävät opettajat yleensä harrastavat itse taidetta. Neljäntenä Breslerin listalla on sosiaalinen integrointityyli. Esimerkiksi koulujuhlien ohjelmien ja tilojen valmistelu ja koristelu kuuluvat tämän tyylin piiriin. Alistuva ja sosiaalinen integrointityyli ovat epäilemättä eniten käytettyjä useimmissa kouluissa.

Kuvataide liitetään useimmiten lukuaineisiin koulutyöskentelyssä. Taiteiden sisäistä integrointia kuitenkin ei pidä unohtaa. Esimerkiksi kuvataiteen ja kirjallisuuden integroinnista on hyviä kokemuksia (Barry 1997, 632-639).

#### Ongelmanratkaisu

Ongelmanratkaisutehtäviä käytetään paljon eri aineissa oppimisen tukena. Etenkin Reggio Emilia -pedagogiikassa painotetaan sen käyttöä (Wallin 2000, 50-61). Myös kuvataiteessa tämä on olennaisen tärkeä tapa oppia. Kuvataiteessa ei ole valmiita vastauksia, ongelmiin

löytyy lukuisia ratkaisuja, jotka kaikki voivat olla yhtä "oikeita" (Hakkola ym.1990, 30). Hakkolan ym. (1990, 12) mukaan aikuisen rooli onkin olla enemmän kysymystenherättäjä kuin vastausten antaja. Hyvien kysymysten tekeminen on usein vaikeampaa kuin valmiiden vastausten antaminen

Liian valmiiden ja helppojen töiden teettäminen on Hakkolan ym. (1990, 68) mukaan merkki aikuisen epävarmuudesta. Tällöin halutaan kaikkien lasten onnistuvan ja siihen päästään seuraamalla valmiita ohjeita. Tällöin taiteellista ongelmaa ei kuitenkaan ole ollut eikä kehityskään näin etene.

Ongelmanratkaisun avulla kehitetään oppilaiden ajattelutaitoja, mielikuvitusta ja luovuutta. Se tarjoaa oppilaille haasteita ja lähtee oppilaan omasta kokemusmaailmasta sekä kehitystasolta. Ongelmanratkaisu onkin hyvin oppilaskeskeinen tapa oppia. Ongelmiin ei ole oikeita vastauksia ja jokaisella on mahdollisuus onnistua. Samalla taiteen ja tieteen raja-aidat madaltuvat.

## 4 PÄTEVYYS KUVATAIDEOPETUKSESSA

Käsittelen tutkimuksen tuloksia kolmena eri alueena. Näitä ovat pätevyys, opetus ja didaktiikka sekä oppilaat. Tässä luvussa keskityn pätevyYTEEN liittyviin seikkoihin. Kuvataideopettajan muodollista pätevyyttä ei kenelläkään tutkittavistani ole. Tähän tutkimukseen soveltuen määrittelin pätevyyden aiemmin tiedoiksi, taidoiksi ja asenteeksi (ks. 37-40). Haastattelujen ja kyselyiden tulokset käyn läpi erikseen. Haastatteluissa ja kyselyissä käsitellyt aiheet eivät olleet täysin samat tai niitä lähestyttiin eri näkökulmista. Opettajilta ja opiskelijoilta ei olisi ollut mielekästä eikä mahdollista kysyä samoja asioita heidän kokemustaustojensa erilaisuuden vuoksi.

### 4.1 Opettajien kokemukset pätevydestään

Pätevyyskysymystä tarkastelen mm. opettajien saaman koulutuksen ja harrastusten pohjalta. Pätevyyttä kuvataiteen laajalla kentällä pohdittiin monesta näkökulmasta.

#### Opettajankoulutuksessa omaksutut tiedot ja taidot

Luokanopettajan, joka ei ole suorittanut kuvataiteen sivuaineopintoja, on siis tultava työssään toimeen neljän opintoviikon laajuisella kuvataidekurssilla omaksumillaan tiedoilla ja taidoilla. Lähes kaikki haastateltavat olivat samaa mieltä opettajankoulutuslaitoksen kuvataiteen kurssin antamasta pohjasta työlle. Opinnoista oli pidetty ja kurssista oli jäänyt mukavia muistoja, mutta se koettiin pintapuoliseksi ”raapaisuksi”. Opettajien mielestä sillä käytiin läpi tärkeitä asioita, mutta kurssin kesto ja laajuus eivät saaneet kehuja. Kuvataidekurssin kanssa samaan aikaan järjestetään paljon muitakin opettavien aineiden opintoja, jotka vievät aikaa ja voimia.

Kyllähän siitä [kuvataidekurssista] tietysti hyötyä oli. (...) Että kyllä siellä ihan hyviä asioita tuli, mutta semmonen tunne tuli että kaikkea raapastiin pikkusen pinnasta. (5)

Jotain siitä jäi ja sanotaan että käytin varmaan niinä alkuvuosina, katselin muistiinpanoja ja jotakin.(...) Mut ei se hirveen paljon anna, et se on kuitenkin niin lyhytaikainen ja aika pintapuolinen. (4)

Siitä jäi vähän semmonen, ehkä vähän niinku kevyempi kuva. (...) Mulle ei niinku siitä jääny paljoa mieleen. (3)

Opettaja, joka ei varsinaisesti kuvataiteesta ollut kiinnostunut koki kuvataideopinnot riittäviksi.

Me käytiin paljon erilaisia tekniikoita ja silleen työtapoja. Siinä mielessä ihan hyvän. (...) Koin saavani ihan semmosen kohtalaisen hyvän pohjan. (8)

Eräs opettajista kaipasi koulutukseen enemmän askartelua.

Varmaan semmonen askartelupuoli, mikä kuitenkin sitten käytännössä on osa sitä kuvista, niin sitä ei mun mielestä, en ainakaan muista että olis ollu. (2)

Kuvataiteeseen erikoistuneiden opettajien mielipiteissä tuli esiin hieman erilaisia asioita, he korostivat enemmän sisältöjä. Sivuaineopinnot valinneet olivat saaneet kuvataiteesta aikanaan enemmän irti.

Materiaalit. Niin kuin muotoilu tuli, erilaiset massat tuli, ja kaikki värit tuli. Tekniikat tuli. Taidehistoria tuli siellä. (1)

## Kurssit

Opettajista kolme oli käynyt kuvataiteeseen liittyvillä kursseilla. Muutkin olivat kursseista kiinnostuneita. Kurssin käyneistä kaksi oli kuvataiteesta yleisemminkin kiinnostuneita. Kaikki heistä kehuivat kursseja ja painottivat niiden tarvetta. Kuvataidekurssien kanssa kilpailevat muita aineita sekä muuten opettajantyötä käsittelevät kurssit. Näyttäisi siltä, että kuvataidekurssille hakeutuvat ahkerimmin ne, jotka ennestäänkin alasta eniten tietävät. He myös suorittivat kursseja vapaa-ajallaan eniten. Myös oma tarve oppia lisää vaikuttaa kursseille lähtemiseen. Yksi kuvataidekurssilla käyneistä mainitsi juuri tämän syyksi kurssivalinnalle.

Siitä on jo kolme vuotta kun kävin Heinolassa kuviksen kuntokoulun, mikä oli erittäin tarpeellinen kurssi. (...) Et silleen niinku palautu mieleen, et katottas nyt vähän et mikä ois se opetettava aihe tässä samalla. (4)

Olen päässy [kursseille], mä oon ihan vapaaehtosesti käyny jossakin kursseilla kesäisin ja sitte tota aika mukavasti on päässy, nyt viime syksynäkin pääsin kunnan lähettämänä Heinolaan kursseille. (6)

Pelkkä oma kiinnostus tai havaittu tarve ei kuitenkaan välttämättä riitä kursseille pääsyyn. Monessa kunnassa rahaa ei riitä opettajien kurssittamiseen. Tässäkin suhteessa kuvataidemyönteinen koulu teki poikkeuksen, opettajien mukaan sieltä pääsee kursseille kun tarpeen perustelee.

Kovin helposti ei pääse, koska määrärahat tulee vastaan. Et ennen kuin se oma vuoro tulee, siihen aina kestää vuosiakin. (6)

Kursseilla todettiin olevan piristävä ja uudistava vaikutus koulun kuvataideopetukseen.

On niitä [erilaisia materiaaleja] pikku hiljaa lisätty, kun on useampi käyny näillä kursseilla, niin sen mukasesti tulee sitte. (4)

Omien kouluajkojen merkitys

Myös oman kouluajan merkitys mainittiin kuvataideopetuksen pohjana. Tämä kertoo varmasti kuvataidekoulutuksen tarpeesta. Ainoat opetukseen vaikuttavat opit eivät saisi olla peräisin omilta kouluajoilta. Toki tämä kertoo peruskoulun (ja lukion) huomattavasta vaikutuksesta taidekasvatuksessa.

Enemmän tuntuu et omalta kouluajalta on jääny jotakin. (4)

Mä oon saanu hirmu hyvän lukion peruskoulutuksen, et me kokeiltiin siellä niinku kaikkee. (4)



## Harrastuneisuus

Kuvataidetta harrastivat eniten ne, joilla oli myös joko alan sivuaineopinnot tai kursseja takanaan. Eräs opettajista kertoi yhdistävänsä matkailun ja taideharrastuksen ja keräävänsä samalla ideoita ja materiaalia opetukseen. Taidenäyttelyissä käynti oli yleisin tapa harrastaa taidetta. Itse kuvaatekeviäkin joukosta löytyi. Heistä monet eivät tuntuneet mieltävän tätä varsinaiseksi harrastukseksi. Ainoastaan ne kolme opettajaa, joilla muutenkin oli laajin pohja kuvataiteessa uskalsivat suoraan kertoa harrastavansa alaa.

Oon hirveen kiinnostunut silleen että tykkään käydä taidenäyttelyissä. Ehkä niinkun enemmänkin silleen yhdistettynä tekstiilityöhön, tämmösestä oon kiinnostunut. En tiiä uskallanko mä sanoa että harrastan mitään, mutta joskus mä maalaan jotain akvarellijuttuja ja oon piirtäny jotain hiilijuttuja ja tämmösiä. (7)

Mä olen jatkanut sit valokuvauksen puolta ja videokuvausta ja mitä mä nyt sit itte maalaan, öljyvärejä ja tämmöstä. Pitää kuntoonsa yllä niin sanotusti. (1)

Kyl mä jonkun verran harrastan. Nyt oon jostain syystä harrastanu vähemmän. Mut oon mä joskus maalailu ja muuta semmosta. Ja näyttelyitä kierrän ja silleen niinku hyvin innostunut oon edelleen. (6)

Mun harrastukset on vähän muulla puolella, et en oo harrastanu. Et se on ihan vaan tää mitä työssään tekee. (4)

## Opettajien tuntemuksia pätevydestään

Omaan pätevyYTEEN liittyviä ajatuksia tuli esiin eri yhteyksissä. Asiaa sivuttiin mm. tuntimäärän riittävydestä ja oppilaista keskusteltaessa.

Ainakin mun taidoille niin se [tuntimäärä] on sopiva. Et mä en varmaan pystyis opettaa enempää. Sit mä tarvisin niin paljon apua muualta. (...) Huomaa, että omat tiedot on hirveen vähäsiä. Että sit oppilaat saattaa kysyä jotain semmosta, mitä ei oo ajatellutkaan tuntia miettiessä, mutta sit kun rupee miettimään niin ei tiedäkään. Jotain justiin näitä teorioita, tai tämmösiä niinku opetuksellisia juttuja. (7)

Mä oon joskus kysellykin niistä lempiaineista, et miks tää on. Kun itsensä tuntee että ei edes osaa opettaa sitä. (4)

Että kyllähän ne asiat, kun jostain kattoo niin osaa opettaa. Mutta tulishan siihen enemmän sisältöä siihen opetukseen, jos se alue ois itellä vahva. (2)

Opettajan oman kiinnostuksen merkitystä korostettiin.

Et jos on itte hirveen kiinnostunu niin sitte sitä jaksaa erilailla opettaa lapsillekin. (7)

#### 4.2 Opiskelijoiden käsitykset omasta ja luokanopettajien pätevydestä

Kuvataiteen sivuaineopiskelijat pohtivat saamaansa koulutusta verrattuna pom-opintojen kurssin antiin sekä kokemuksiin ja käsityksiin luokanopettajien pätevydestä kuvataideopettajina.

Luotettavuuden lisäämiseksi erotan 15 ja 35 opintoviikon opiskelijat omiksi ryhmikseen haastattelukoodeilla.

#### Sivuaineopinnot

Kyselyyn vastanneet olivat kaikki samaa mieltä siitä, että kuvataiteen sivuaineopinnot ovat antaneet heille hyvät valmiudet opettaa kuvataidetta. Toisin kuin suurin osa työssään toimivista opettajista, heistä moni korosti jatkuvaa itsensä kehittämisen tarvetta kuvantekemisen sekä erilaisten tietojen ja taitojen suhteen.

Uskoisin, että sivuaineopintojen eväillä on hyvä lähteä oppimaan työelämään. Ainahan on tarvis oppia lisää. (15:1)

Saamamme pohja on hyvä ja monipuolinen, olemme käsitelleet jonkin verran useita eri alueita (maalaukset, piirustus, ympäristökasvatus, elokuva, video, kolmiulotteiset, teoriaa yms.), joten tietoni kyllä syvenivät noilla alueilla saamani opetuksen ansiosta. Pitäisi vaan jaksaa kehittää taitojaan edelleen monipuolisesti, että voisi tarjota monipuolista opetusta myös tuleville oppilaille. (35:1)

Sivuaineopinnot antavat erittäin hyvät valmiudet tulevaan työhön. Olen ollut opintoihini todella tyytyväinen. Siitä yhtenä osoituksena se, että valitsin 15 ov jälkeen vielä 35 ov opinnot. (35:2)

## Käsitykset luokanopettajien pätevyydestä

Pelkän neljän opintoviikon kurssin varassa olevien opettajien pätevyyteen kuvataideopetuksessa ei uskottu. Opettajien tiedot ja taidot arvioitiin enintään kohtalaisiksi. Sivuaeineopinnot tehneiden opettajien pätevyyteen luotettiin. Opettajan oman kiinnostuksen ja harrastuneisuuden vaikutusta taitoihin ja tietoihin korostettiin monessa vastauksessa.

Jos luokanope ei ole erikoistunut kuvikseen ovat perustiedot ehkä kohtalaiset, taidot heikot. Opetuksesta ei voi saada kovin hyvää ja monipuolista, jos ei itse asiaa yhtään harrasta. Riippuu siis luokanopesta, saamamme perusopetus oli aika pinnallista, koska aikaa oli vain pari opintoviikkoa, niin ei se muuta voinut ollakaan. (35:1)

Jos opettaja ei harrasta eikä ole erikoistunut kuvikseen tavoitteellisuus ei välttämättä toteudu, koska opettaja ei arvosta oppiainetta riittävästi. (35:5)

Puutteelliset. Enemmän tarvittaisiin motivaatiota kokeilla uutta, eikä mennä siitä mistä aita on matalin. (15:3)

Ilman erikoistumista yleensä aika huonot kaikissa suhteissa, ellei kuvis sitten ole harrastuksen pohjalta jotenkin opettajan erityisintresseissä. Tosin kuvista jollain tavalla harrastavat opet usein myös erikoistuvatkin siihen. (35:3)

Värioppi ja askartelu varmaan hanskassa. Puutteita varmaan erikoisempien aiheiden kanssa. (15:6)

### 4.3 Perustava kuvaus tutkittavien kokemuksista pätevyydestä

Tutkimistani opettajista pätevimmiksi itsensä tuntevat olivat oman kiinnostuksensa pohjalta hakeutuneet kehittämään taitojaan alan koulutukseen ja kehittivät niitä myös vapaa-ajallaan. Opettajat vahvistivat sen, mitä opiskelijat epäilivät, pelkän pakollisen kuvataidekurssin oppien varassa olevat eivät tunne kuvataidetta kovin hyvin. Lyhyt kurssi opettajankoulutuksen aikana kaikkien muiden opetettavien aineiden kurssien seassa ei jätä pysyviä jälkiä niihin, joita aine ei kiinnosta. Vähiten alasta tietävät olivat kuitenkin tyytyväisimpiä koulutukseensa, vaikkakin myönsivät puutteita tiedoissaan ja taidoissaan. Kiinnostus ei heillä silti ilmeisesti riitä lisäkoulutukseen hakeutumiseen.

Sekä opettajat että opiskelijat painottivat opettajan oman kiinnostuksen merkitystä tässäkin tutkimuksessa (ks. Granö & Laitinen 1998b, 37-53). Pelkkä oma harrastuneisuus ja kiinnostus alaa kohtaan ei tee ihmisestä pätevää opettajaa ilman alan koulutusta. Sekä

haastatteluissa että kyselyissä kävi ilmi, että nämä ovat kuitenkin se pohja, joka saa etsiytymään koulutukseen. Itsenäinen alan opiskelu vaatii itseohjautuvuutta ja motivaatiota ottaa selvälle mahdollisimman monipuolisesti erilaisia asioita taiteesta ja taidekasvatuksesta.

Mikäli opettajankoulutuksen aikana ei oltu omaksuttu tarvittavia tietoja ja taitoja, ainut malli omalle opetukselle saattoi olla peräisin omilta kouluajoilta. Granö ja Laitinen (1998b, 31-32) perustelevat omassa tutkimuksessaan tämän mallin käyttöä opettajan tarpeella saada opetukseensa jotain selkeitä, tuttuja sisältöjä. Uskon tämän pitävän paikkaansa myös tässä tapauksessa. Tällöin kuitenkin toistetaan pahimmassa tapauksessa vanhoja virheitä uuden oppilassukupolven kanssa. Suoranaisen mallin ottaminen vuosikymmenten takaa ei ole suotavaa muutoinkaan, sekä sisällöt että tavoitteet ovat muuttuneet. Nykyisessä kuvatulvassa elävät lapset ovat aivan toisenlaisessa asemassa kuin opettajansa aikoinaan.

Toisaalta omat koulumuistot voivat olla myös positiivisena tukena opetukselle. Opettajan hyvät muistot kouluaijojensa kuvataidetunneista ovat saattaneet myös olla innostamassa häntä kouluttautumaan alalle. Kuten yhdellä haastattelemistani opettajista, koulussa (tässä tapauksessa lukiossa) saatu kuvataiteellinen pohja voi olla niin vankka, että se on auttanut myöhemmissä opinnoissa. Tätä kai jokainen kuvataideopettaja toivoo.

Haastattelemistani kahdeksasta opettajasta kolme oli perehtynyt kuvataiteeseen muita enemmän. Heistä kaksi oli suorittanut alan sivuaineopinnot, jotka heidän opiskeluaikanaan ovat siis olleet 15 opintoviikon laajuiset ja yksi oli kouluttautunut alalle jälkeempään. Lisäksi yhtä pidettiin koulussaan "kuvataideihmisenä" muista syistä. Hänellä ei kuitenkaan ollut varsinaista pätevyyttä alalle. Opettajista sivuaineopinnot tehneet uskoivat, samoin kuin opiskelijat, omaan pätevyteensä. Koulutus antaa itsevarmuutta sekä tuntemuksen siitä mitä jo osaa ja mitä vielä olisi opittava. Sekä kuvataidekoulutuksen saaneet opettajat että opiskelijat korostivat itsensä kehittämisen tarvetta. Elinikäisen oppimisen tavoitteet yltyvät heillä myös kuvataiteen alueelle.

## 5 KUVATAIDEOPETUKSEN LAATU JA MERKITYS OPPILAILLE

Seuraavana käsittelem kuvataideopetukseen liittyviä tuloksia. Olen jakanut ne opetukseen ja oppilaisiin liittyviin asioihin. Opetusta tarkastelen opetussuunnitelman, kuvataiteelle varattujen resurssien, tuntien suunnittelun, aiheenvalinnan ja sisällön, ohjauksen, yhteistyön ja arvioinnin kannalta. Oppilaita käsittelevässä osuudessa keskitytään kuvataiteen merkitykseen oppilaalle ja hänen kehitykselleen.

### 5.1 Opetus ja sen edellytykset opettajien kokemana

Kuten muissakin aineissa, myös kuvataiteessa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) määrittelee opetuksen sisällöt ja tavoitteet. Opetussuunnitelma ei ollut kaikille haastattelemilleni opettajille kovin tuttu. Ne jotka olivat olleet tekemässä oman koulunsa opetussuunnitelmaa tunsivat myös yleisen. Suurimmalla osalla oli ainakin jonkinlainen käsitys siitä, mitä ops pitää sisällään.

Silmäiltyään antamani opetussuunnitelman läpi, lähes kaikki ilmoittivat pyrkivänsä toteuttamaan opetussuunnitelman asettamia tavoitteita. Tavoitteiden saavuttamisen mahdollisuudesta oltiin eri mieltä. Erityisesti sivuaineopinnot tehneiden mielestä tavoitteiden saavuttaminen kuvataiteelle varatun tuntimäärän ja muiden resurssien puitteissa on vaikeaa. Myöskään kaikkien opettajien kykyjen ei uskottu riittävän siihen. Vähiten kuvataiteesta koulutusta saaneet uskoivat hieman yllättäen useammin kuin muut, että asetetut tavoitteet ovat saavutettavissa. Käytässä eri osa-alueita läpi, kävi kuitenkin ilmi, että on asioita, joita ei käsitellä pahimmassa tapauksessa lainkaan. Osa-alueista erityisesti ympäristöestetiikka jää opettajien mielestä usein joko vähemmälle huomiolle tai kokonaan pois.

Kylhän tavoitteet on aivan upeita. Sinne pyritään sit sillä vähällä millä sinne pyritään. Et tuntimäärät on kuitenkin niin pieniä. Mut kyllä mä oon ihan varma, et käytännössä täältä jää uupumaan joitain pois. Ympäristöestetiikka on se varmaan, mikä aika paljon jää. Mä luulen, ettei yksin mulla, sen verran me [koulun opettajat] kuitenkin puhutaan yhdessä. (6)

Kyllähän tää on laaja. Mä sanoisin sillä lailla, että ei sitä oo joka koululla missään nimessä mahdolli

suus toteuttaa tässä muodossa. Siinä on jo pelkästään materiaalikysymykset, tilakysymykset, opettajan taidot. (1)

No kyl tää mun mielestä hipoo tuolla pilviä. Kyllä nää ihan hyviä asioita on, mihin pitäis pyrkiä. Täytyy pysyä vähän matalammalla tasolla käytännössä kuitenkin. (5)

Että tältä pohjalta mä oon pyrkiny rakentamaan omaa opetusta. Tietenkään ei ihan kaikkea aina saa, eikä omat taidot sillä tavalla riitäkään ihan kaiken semmosen käsittelyyn. (...) Täällähän on aika paljon tämmösiä "tutustuu", eli ei oo tarkoitus oppia kauheesti sillä tavalla niinkun selkäyttimeen mitään taitoja. (8)

Mun mielestä ihan semmosia toteutettavia. Ettei oo pelkästään niinku sanoja sanojen vuoksi. (7)

Melko moni haastattelemistani opettajista oli ollut mukana oman koulun kuvataideopetus-suunnitelman suunnittelussa. Oma opetussuunnitelma tuntui useimmista tutummalta ja helpommin toteutettavissa olevalta kuin valtakunnallinen. Kaikki eivät kuitenkaan tunteneet sitä lainkaan.

Siinä onkin aika tarkasti selvitelty näitä, että mitä millekin luokalle. Tai en muista, että oliko luokkasteille, mutta kuitenkin meidän opsi keskittyi siihen, että kuvis on sitä ilmasua ja luomista ja oman mielipiteen sanomista kuvallisin keinoin. (8)

Kun mä en muista mitä siinä on. Niinkun huomaat niin tässä työssä ei niin hirveesti välttämättä olla näissä opseissa kiinni. (7)

Me on yhdessä niitä aika pitkälle mietitty ja koitettu sillä tavalla konkretisoida ne asiat, että siellä ei olis semmosta liian ylitseampuvaa. Että niihin tehtiin kyllä aika paljon töitä ja paneuduttiin niihin oman koulun opseihin. Että se tuntuu niinku musta semmoselta läheiseltä ja omalta, kun sitä on ollu ite tekemässä. Että siellä ei oo niin paljon noita hienoja sanoja. (5)

Eräs oman koulunsa opetussuunnitelmaa tekemässä ollut opettaja oli törmännyt ongelmiin suunnitelman kanssa. Sen odotettiin ilmeisesti olevan enemmänkin tehtäväluettelo ja vinkkilista kuin opetussuunnitelma.

Joittenkin mielestä se on vähän liiankin ympäripyöreä. Alkuiopetuksessa osa ois halunnu, että siellä ois tarkkaan määritelty kaikki. Mut siel on kyllä jotain väreistä ja muuta. Mut jos joku, joka ei oo yhtään opettanu kuvista tai ei oo kiinnostunu siitä ja ajattelee, et mä otan tän opsin ja teen tän mukaan, niin voi olla, ettei se paljoo auta. Mut toisaalta se jättää sit tilaa niille, joilla on oma näkemys. (6)

## Kuvataiteelle kouluissa varatut resurssit

Lamavuosina koulujen käyttöönsä saamat rahamäärät pienenevät entisestään. Laman jälkeen tilanne ei ole juuri parantunut. Koulun arjessa tämä tarkoittaa kaikenlaisen kierrätyksen lisääntymistä; oppikirjojen lisäksi oppilaalta toiselle siirtyvät niin värikynät, vesivärit kuin muutkin monivuotiset oppimateriaalit.

Opettajista suurin osa oli kohtuullisen tyytyväisiä koulunsa kuvataidemateriaalien määrään. Yhdellä kouluista asiaan oli panostettu, yhdellä oli tarkoitus panostaa.

Kyl meil on niinku noista valokuvauslaitteista savenpolttouuniin. Että on. Sitä löytyy, tavaraa. (2)

Jotain on yritetty lisätä tuossa. Mutta sitten kun kävi tuolla kirsseilla niin huomaa mitä kaikkee sitä voisi olla. Ja sen verran talousarvioon on laittanu ensi vuodelle, että jos hankittais jotain kalliimpaa, jota vois yhteisesti käyttää ja näin pois päin. Mut ei oo tarpeeks materiaaleja. (4)

Että täytyy olla sitte semmosta, että niitä värejä säästellään vuodesta toiseen ja keräillään ja päätetään, että tänä vuonna uusitaan nyt näitä ja toisena vuonna sit noita, että ei meillä oo kaikille aina antaa uusia ja hyviä välineitä. (5)

Sanotaanko ihan kohtalaisen hyvät. Et kaikkii tavanomaisia tarvikkeita ja välineitä ja materiaaleja kyllä löytyy. (8)

Osa opettajista on oppinut siihen, että on parempi tulla toimeen sillä mitä koulu tarjoaa.

Sehän on ihan asennekysymys, et saaks tarpeeks vai eiks saa yhtään mitään. Mä oon ottanu sen asenteen, että sillä toimitaan mitä saadaan. Mahollisimman kekseliäästi. Se on ihan turha lähteä ruikuttamaan, että jos jotain ei saa. Täytyy keksii jotain korvaavaa sitte. Koska tuntimäärä on niin pieni, et siinä ei ehdi kaikkii ideoita kyllä tehdä. Et varmaan ne tunnit täytyy niillä materiaaleilla, mitä koulusta tulee. (6)

Niinku esimerkiks jotain semmosta halpaa piirustuspaperia, sitä käytetään aina kun pystytään. Mut sit kun tehään jotain semmosta mihin tarvitaan parempaa paperia, niin sitä saa sit sillon joskus käyttää, kuhan ei joka kerta niitä käytä. (7)

Kuvataiteelle varattu viikkotuntimäärä vaihteli haastattelemieni opettajien luokissa yhdestä kahteen. Tuntimäärää pidettiin enimmäkseen liian pienenä. Yhden viikkotunnin aikana ei paljon ehdi tehdä ja seuraavaan tuntiin mennessä edellisellä käydyt asiat on jo unohdettu. Kuvataiteeseen kerrottiin kuitenkin käytettävän aikaa myös muilla tunneilla.

Vähemmän alaan perehtyneet olivat tyytyväisimpiä nykyiseen tuntimäärään.

Kyllä meillä varmaan on semmonen 1-1,5 tuntia. Mut ei se millään riitä. Mä oon huomannu että mä nappaan siihen enemmän aikaa kuin mitä meidän opsissa nyt on. (...) Sen takia sitä on oikeestaan meillä niin vähän, kun meillä on valinnaisaineita kaks tuntia viikossa. Ja sit jos joku on valinnu kuviksen, niin hänellä saattaa olla se kolme tuntia viikossa kuvista. (4)

Mun käsitys on se, että sitä pitäis olla enemmän. Se on nyt tälleen jakautunu meidän koulussa, sitä tulee se vaadittu määrä kuuden vuoden aikana täyteen. (1)

Se kaksoistunti on ihan hyvä, mut se yks tunti on sellanen, et niinku jos jotain isompaa vesiväriä rupee tekee, niin eihän siinä saa kun ne värit esille ja vähän tehtyä, ja sit se homma keskeytyy. (2)

Että tarvittaessa sitte, jos se ei tunnu riittävän niin sitähan voi jatkaa. Mut on se tähän mennessä yleensä riittäny. (8)

Tuntimäärän pienuus aiheuttaa ongelmia etenkin jos kuvataidetunnit pitää joku muu kuin oma opettaja tai kuvataideluokka on käytössä vain yhden tunnin kerrallaan.

Et jos ajatellaan, että on tunti vaan viikossa, joku opettaja pitää toiselle luokalle, ja hänelle on se tunti varattu, sanoo et ei siinä ehdi valmiiks saada oikein mitään. Et jos oma opettaja pitää niin hänhan voi pitää vaikka kolme tuntia ja jättää sit seuraavalla viikolla väliin. (4)

Jotkut opettajat kertoivat saavansa taito- ja taideaineille enemmän tunteja integroimalla niitä toisiinsa.

Jos niitä niinkun just yhdistelee jotain musiikkia, liikuntaa ja kuvista. Et semmosella niinku niputtamisella, jos käyttää vähän enemmän sellaseen niinku poikkitaiteelliseen aikaan. (3)

Vaihtoehtoisia tuntimääriä pohdittaessa opettajat toivat esiin ikuisen tuntimääräongelman: jos jollekin aineelle lisätään tunteja niin ne tunnukset ovat joltain toiselta pois. Miltään aineelta ei olla valmiita vähentämään tunteja, ennemminkin kaikille vaadittaisiin lisää.

Musta sitä vois olla enemmänkin, mut sit se on taas semmonen juttu, et mistä sen ottaa. Aineet niinku keskenään riitelee. (3)



Jokaisessa koulussa järjestettiin valinnaiskursseja tai työpajaviikkoja eri aineissa ja näihin kuului myös kuvataidetta. Kurseilla tutustuttiin enimmäkseen muussa opetuksessa vähemmälle huomiolle jääviin alueisiin. Valinnaiskurssien aiheet tuntuivat melko paljon valikoituvan opettajien kiinnostuksen ja taitojen mukaan.

No meillä on näitä valinnaiskursseja. Meillä on kuvaamataito nyt ja sit seuraavas kurssis tai jaksos tulee sit joku videokuvaus ja valokuvaus. (1)

Kahdella kouluista oli käytössään kuvataideluokka. Kolmannella koululla luokkaa toivottiin. Opettajien mielipiteet luokan hyvydestä tai huonoudesta erosivat toisistaan. Osa heistä oli tyytyväisiä, osa taas kritisoi tiloja. Muun muassa käytännön toimivuus ja yhteisten välineiden puhdistus olivat ongelmia kuvataideluokan saaneissa kouluissa.

Eliikkä meil on oma laboratorio, et sielläkin pystytään tekemään kuvia. Kun tää saneerattiin niin meille tuli näitä erityisluokkia, että meillä on oma kuvaamataidon luokka. Et sikäli se on mukavaa. (...) Toisaalta jos luokat on varattu, että seuraava ryhmä tulee jo, niin ei sinne voi jättää niitä töitä sitte niinku odottamaan. (1)

Et vaikka toi kuvisluokka nyt näyttää aika hyvältä, mut sitten kun siellä meillä ei oo oikein hyvää systeemiä siinä, että siellä on sitte vesivärit missä kunnossa sattuu kenenkin jäljiltä. Et mä oon esimerkiks tilannu omaan luokkaan värit ja me sit käytetään niitä ja ne on sit siististi siellä. (2)

On se tilana ihan hyvä, siis silleen toimiva, mutta se on niin semmonen kaikusa, että mä en hirveen usein oman luokan kanssa käytä sitä. (7)

On meillä tuolla semmonen kerhuhuone. Sitä me ollaan haaveiltu rakentaa kuvisluokaks. Mut jokainen pitää omassa luokassaan. (4)

Tuntimäärän pienuuden lisäksi monessa koulussa ajankohtainen ongelma, yhä suuremmat luokkakoot, vaikeuttavat opettajan työtä. Kuvataideopetus vaatii yksilöllistä ohjausta, joka ei liian suurien oppilasryhmien kanssa onnistu.

Kun on paljon porukkaa, vähän aikaa, niin se on suurin ongelma. (1)

## Tuntien suunnittelu ja sisällöt

Useimmille opettajista tuntui olevan selvillä miten kuvataiteen tunnit tulisi suunnitella ja mitä tunteihin sisällyttää. Kaikki korostivat monipuolisuuden ja eri tekniikoiden ja materiaalien opettamisen tärkeyttä, Kuitenkin tärkein peruste suunnittelussa tuntui loppujen lopuksi olevan se, että kuvataidetta pyritään useimmissa luokissa liittämään johonkin ajankohtaiseen. Kerrottiin joulun alla tehtävän jouluaiheita, historiajakson aikana historia-aiheita jne. Integroiminen muihin aiheisiin ja lasten elämään on hyvä tapa tuoda kuvataidetta lähemmäksi oppilaita, mutta myös kuvataiteen tavoitteita olisi syytä liittää mukaan. Tekniikan, materiaalin ym. opettelu jää ajankohtaisen aiheen varjoon.

Mulla on yl [ympäristö- ja luonnontieto] melkeen se semmonen oppiaine, mikä on semmonen keskusaihe ja sen perusteella se tulee sieltä. Vuodenaikojen mukaan ja yl:n [ympäristö- ja luonnontieto] mukaan enimmäkseen. (4)

Aika paljon sen mukaan, miten meillä muuten menee tämmöset teemat. Ja sitten toisaalta vuodenajat. Että se liittyy tähän talveen aika paljon. Sitten meillä oli syksyllä, niinkun ympäristötiedossa, teemana vesi, sitten siihen veteen liittyviä töitä tehtiin aika paljon.(7)

Hyvin usein tulee käytettyä kuviksen tunteja semmoseen, kun on ryhmätöitä ja tehään jostakin maantiedosta tai biologiasta jotain asioita. Et se tulee tavallaan käytettyä. Aattelee, että tässähan sitä piirtämistä tulee. (5)

Osa opettajista oli huomannut integroinnin vaarat. Helposti kuvataiteen tavoitteet jäävät alisteisiksi muille aineille, useimmiten tehtävien ja ryhmätöiden kuvittamiselle.

Usein tuli tehtyä [ennen kuvataidekurssia] kyllä niin, että kun menee joku aihepiiri niin otetaan siitä joku työ. Ja jäi sitte niinku vähemmälle se [varsinainen kuvataiteen opetus]. Nyt mä oon kyllä silleen skarpannu, tosiaan niinku opetan siinä samalla jotain. (4)

Kaksi opettajista käytti tuntien suunnittelun apuna opettajille suunnattua opetuskansiota.

Historiasta ja siihen kansioon nojautuen. Et siin on mun mielestä aika hyvä vuosisuunnitelma aina luokittain. (2)

Kuvataiteeseen suuntautuneiden vastauksissa tuli esille muita laajempi kirjo suunnittelun perusteita.

Siinä on aika montakin sellasta, mitkä kilpailee vähän keskenään. Yks on tietty ajankohtaisuus, eli just nää isommat tarinat ja muut, mitkä muuhun ajankohtaseen liittyy. Sitten on tietty se, että pitäs kattoo vähän, että tulis näitä eri tekniikoita ja tavoitteita. Ja sit on mikä lähtee joskus ihan lapsestakin. Et mä yritän vähän rastia et mitkä tehtävät tällä luokalla on tehty, et ei nyt kävis silleen, et joku osa-alue jää kokonaan pois. (6)

Että sellanen puolen vuoden suunnitelma esimerkiks mulla on. Että siinä katon niinkun ne aiheet, että mitä mä teen. (1)

Monipuolisuustavoitteista huolimatta eniten tunneilla tunnuttiin pysyttäydyttävän piirtämisessä ja maalaamisessa. Vahaliidut jatkavat edelleenkin ilmeisesti voittokulkuaan kouluissa. Toki niitäkin voi käyttää monipuolisesti ja opetella erilaisia tekniikoita. Tämä tuli esiin yhdessä haastatteluista.

Kyllä ne varmaan on yleisimmät nää liituvärit ja sit pullovärit, mitä minä ainakin varmaan käytän.(4)

Vastauksista kävi ilmi myös askartelun tärkeys kuvataidetunneilla. Askartelu ei kuvataiteen opetussuunnitelmassa määriteltyihin sisältöihin kuitenkaan kuulu.

## Ohjaus

Taiteellisen toiminnan ohjaaminen koettiin ongelmalliseksi. Opettajista oli vaikeaa määritellä minkä verran ja milloin ohjausta olisi hyvä antaa. Kerrottuaan työn aiheen ja annettuaan ohjeet toteutuksesta, opettajat kertoivat siirtyvänsä seuraamaan työn edistymistä. Konkreettisia sääntöjä sisältävissä tehtävissä moni olisi valmis puuttumaan oppilaan työhön. Jos työ sen sijaan on vahvasti omaa ilmaisua vaativa, moni haastatelluista jättäisi oppilaan itsekseen työn kanssa. Oppilaan omia ajatuksia ja ilmaisua kertoi jokainen kunnioittavansa.

Jotain semmosta niinkun rakentavaa kommenttia voi antaa. Ei mitään semmosta että puututaan johonkin, että tää ei oo hyvä, että korjaa tämä. Ainoastaan silloin mä pistän korjaamaan, jos näkee että se oppilas on vaan sutannu. (...) Ja sit joskus huomaa, että jotkut oppilaat tarvii semmosta vahvistusta

seille omalle jutulle, et ne kokee olevansa epävarmoja, et "en mä osaa tehdä tätä sillä lailla niinku pitäis". Toiset tarvii enemmän sitä vahvistusta, kun sit taas toiset haluaa tehdä ihan oman päänsä mukaan, niinku omassa päässä on se kuva valmiina. (7)

Jonkin verran semmosissa, missä pystyy nyt ihan selkeesti sanomaan, että siinä on joku virhe. Esimerkiks joku perspektiivi, siihenhän nyt uskaltaa mennä sanomaan. Mut sit taas joku semmonen, että jos joku tekee taivaan vihreellä, niin silloin se taivas on vihreellä ja olkoon. En minä sellaseen puutu. Mutta koitan miettiä sillä tavalla, etten loukkais kenenkään luovuutta. (8)

Mä oon hirveen varovainen siinä aina, ja sitte mä huomaan että nyt mä ohjasin taas liikaa. En mä tiedä, onks sekin liikaa, kun mä toivon että se tehdään loppuun asti se työ. (4)

Kyl ohjata täytyy. Siinäkin sais olla monipuolinen, sais olla vapaampia töitä, johon ei niinku ohjaaja puutu välttämättä ollenkaan. Ja sit voi olla hyvin ohjattuja töitä, jotka tehdään opettajajohtosesti. Mut sit taas täydellinen vapaus... niin sitä voi tehdä kotonakin. Se on aika vaikee kysymys, se riippuu tilanteesta aina ja oppilaasta ja aiheesta. Et jotkut jutut on ohjattava, niin kun jotkut savijutut. (6)

Yleensä tulee parempia tuloksia kun ohjatusti tehään mun mielestä. Et kun opettaa jonkun perspektiiviasian tai värien sekottamisjutun tai jonkun maisemamaalauksen perusteita, niin yleensä oppilaista näkee, et ne on tyytyväisiä kun on neuvottu se asia. (5)

Lasten liiallisesta ohjauksesta eräs opettajista kertoi esimerkkinä koulun lähellä olevan lasten askartelukerhon toimintatavoista

Kutsun sitä paskarteluksi sen takia, että siellä on kaksvuotiaan ja kuusvuotiaan työ niinku jetsulleen saman näkönen. Ja sitä mä en niinku oikein ymmärrä, et ne ohjaajat tekee ne niin valmiiksi, et siin ei oo paljon taiteellisuudella sijaa. (2)

## Yhteistyö

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluista yhdellä toimittiin yhteistyössä muiden koulujen kanssa. Siellä luokkien 1 - 6 opettajat ja luokkien 7 - 9 kuvataideopettajat olivat yhdessä määritelleet kuvataiteen tavoitteet ja jakaneet tehtäviä. Tämän koulun opettajilla oli myös jossain määrin mahdollista käyttää yhteistyökoulun välineistöä siltä osin kun sitä ei omalta koululta löytynyt.

Kun tehtiin sitä omaakin opsia, niin hän [luokkien 7 - 9 kuvataideopettaja] sitten sano [kuvataiteen sisältöalueista], että jättäkää nää meille ja nää meille. Ja ne oli oikeestaan hyvin pienet asiat mitä alasteella kannattaa ottaa. (4)

Ystävällisesti yläasteen opettaja on polttanut ne meidän [savi]työt, mitä on tehty. Mut se on aikamoinen riesa, oikeestaan niinku sinnepäinkin. (5)

Samassa koulussa työskentelevien opettajien kesken yhteistyö toimi paremmin. Opettajien mukaan ideoita kehitellään yhdessä ja vaihdellaan. Erään luokan opettajat suunnittelivat yhdessä kuvataidetuntinsa ja saivat näin enemmän sisältöä niihin.

Meillä on hirveen hyvä systeemi, meitä on viis opettajaa, niin me suunnitellaan aina yhdessä ne työt, ja sitten kaikki pitää samalla viikolla ne työt. Niin sitten se työ ei tuu niinkun liian suureksi kenellekään, että aina joku hommaa sen teoriapohjan ja monistaa kalvot ja muut. Että ne on paremmin suunniteltuja kuin mun omat tunnit, koska ne on yhdessä mietittyjä. Niihin saa paremmin sitä tiedollista puolta, kun ne on suunniteltu paremmin. (7)

Kuvataidetunnit olivat jokaisessa koulussa suosittuja yhteistyön muotoja siinä mielessä, että moni opettaja antaa ne mielellään jonkun muun pidettäväksi. Jos musiikin tunnit pyritään antamaan sille opettajalle, joka alan parhaiten taitaa, kuvataiteessa näin ei välttämättä ole. Tunnit saa joissain tapauksissa se, jolla lukujärjestyksessään tilaa sattuu sopivasti olemaan. Toisaalta opettajien suuntautuneisuus ja kiinnostus olivat yhden koulun opettajien mukaan yleisin peruste tuntien jakamisessa. Haastattelemistani opettajista jokainen oli opettanut tai opettaa oman luokkansa lisäksi jotain toista luokkaa.

Sitten on jaettu ne opettajat, jotka on silloin käytettävissä, niin että kuka niistä ottaa mitäkin. (7)

Museoiden ja muiden taidealan tahojen kanssa yhteistyötä ei kerrottu harrastettavan. Museoissa käyntikin oli melkoisen harvinaista. Jos mahdollisuuksia on näyttelykäynteihin, niiden hyväksikäyttö tuntui riippuvan melkoisesti opettajasta. Yhden koulun opettajat kertoivat vierailevansa säännöllisesti museoissa luokan kanssa. Toisen koulun lähellä sijainnut galleria oli suljettu ja näyttelykäynnit näin jääneet. Kolmannen koulun opettajista toinen oli käyttänyt oppilaitaan näyttelyssä, museoita koulun lähellä ei ole. Taidehistorian ja teosten tarkastelu jäi muiltakin osin kaikkien opettajien mukaan hyvin vähälle opetuksessa.

Se on taas se raha, mikä iskee, että ei saa kyydityksiä välttämättä kun matkat ja muut maksaa. (7)  
 Meillähän oli tää maankuulu taidemyymälä, mutta se loppu. Et siinä käytiin kyllä. Ja kirjastossa on ollu taidenäyttelyitä aina välillä, et siellä on käyty. Mut nyt tällä hetkellä ei ole mahdollisuutta. (4)  
 Täällä on tällanen, mikä me käydään joka vuosi katsomassa. Se on aika tasokas näyttely. Ja sit luokkaretkillä voi käydä. Meinaan viedä ne Kiasmaan tuossa keväällä. Ja sitten kunnanvirastolla on näyttelyjä, siellä nää paikalliset taiteilijat esittäytyy. (1)

## Arviointi

Kuvataiteen arviointi ei ole yksiselitteinen asia ja se tuntuikin tuottavan vaikeuksia haastattelemilleni opettajille. Yksinkertaisinta on arvioida puhtaasti ulkoisia, konkreettisia asioita ja niihin tartuttiinkin helpoiten. Kahdella koululla oli käytössä numeroarviointi neljänneistä tai viidennestä luokasta eteenpäin, kolmannella yleisiä arviointiperiaatteita oltiin parhaillaan muotoilemassa. Oppilaiden itsearviointia käytettiin joka koululla.

No siinä tulee, sanotaan, yleinen siisteys ja mitenkä se on toteutunut ja montako työtä on kerennyt tehdä. Kyllähän siinä on semmosia kiinnekohtia, mitkä niinku kattoo. Että värien käyttö, idea hyvin paljon. (1)

Kyl mä luulen, et käytännössä siin niin käy, et hellemin me kuviksesta varmaan numeroita annetaan kuin jostain historiasta tai matematiikasta. Mut se on just se, et se on niin vaikee arvioida. Siin on niin paljon monta muuta kuin se piirustus. Työskentely ja asennekin ja... (6)

Se on hirveen vaikea arvioitava aine, kuvis. Se on sit se minun näkemys, miten minä katson niitä töitä. Joku toinen katsoo ne aivan eri tavalla, että se tuo liikaa opettajan näkemystä siinä. (4)

Mun mielestä ei tarvis arvioida ollenkaan koko kuvaamataitoa. (...) Jos on joku semmonen, jolla on kaikki keskeneräisiä, se kuvaa jotakin siitä työskentelystä. Kyllä siitä näkee sen, vuosien mittaan oppii näkemään sen. Mun mielestä ei oo tavallaan vaikee sanoa, mikä on kiitettävä ja mikä ei. (5)

Mulla vaikuttaa hirveesti arviointiin se asenne siellä ja miten paljon yrittää. Et ei niinkään, että kuinka viimesen päälle niperretty se lopputulos sitten on. Koska se ei oo reilua sellanen arviointi. (2)

## 5.2 Oppilaiden suhde kuvataiteeseen opettajien arvioimana

Kaikki opettajat kertoivat suurimman osan oppilaistansa pitävän kuvataidetta lempiaineenaan.

Se on niitten lempiaine ja ne tykkää siitä. Se on joillekin oppilaille ihan ehdoton, että semmonen aine on olemassa. Mun mielestä lapset nauttii siitä, ainakin mun luokan oppilaat. Ne tykkää siitä piirtämisestä ihan hirveesti. Että jos se niiltä otettais pois, niin ne ei varmaan jaksais olla koulussa ollenkaan. (7)

### Kuvataide lapsen taiteellisen kehityksen edistäjänä

Kuvataiteen merkityksen pohtiminen suhteessa lapsen kehitykseen tuntui hankalalta tai mahdottomalta niistä, joille ala oli vieras muutenkin. Heistä osa jätti joko kokonaan vastaamatta kysymykseen tai vastasi siihen hyvin lyhyesti. Taiteellista kehitystä ei ilmeisesti kovin laajalti tunneta. Suurin osa piti kuvataidetta tärkeänä aineena tässäkin suhteessa. Jotkut kävivät läpi lukuisia osa-alueita, joilla lapsi voi kehittyä. Nämä asiat ovat siis heillä tiedossa, mutta vastauksista päätellen käytäntöön niitä ei osata välttämättä viedä ilman alan koulutusta. Varsinaisia taiteellisen kehityksen vaiheita tai teorioita ei tullut esiin kenenkään vastauksissa.

Sitä niinku mieltii että mitä me tehtäis ja sitte mieltii sen jonkun työn, mutta ei tuu välttämättä mieltineeks että mitäs siinä kehittyis siinä samalla. Mutta sit niitä voi niinku huomaamattaan kehittää. (7)

Taiteelliseen kehitykseen liittyviä asioita olivat myös kuvataiteeseen vähemmän perehtyneet huomanneet.

Yks mikä on hirveen vaikee asia, tosin se on kehitykseenkin liittyvä, mut se, että piirretään paperin alalaitaan viiva ja sit kaikki piirretään sen päälle. On hirveen vaikee saada tajuamaan, ettei ne kaikki asiat oo siinä. Niinku kaksulotteisesti. Mä oon raahannu ne ikkunan eteen ja sanonu niille, että kattokaas, meneekö tuolla ulkona viiva, jonka päällä noi kaikki puut kasvaa. Mut silti ne piirtää sen siihen. (2)

Kuvataiteeseen suuntautuneet korostivat kuvataiteen merkitystä monipuolisesti lapsen elämässä ja kehityksessä. He kertoivat aiheesta laajasti ja ottivat huomioon monenlaisia asioita sekä kuvataiteen tavoitteista, taidekasvatuksesta että lapsen kehityksestä.

Lapsi oppii siinä työntekeksen. Sit yks on mielihyvä, se on aika se keskeinen. Että kun kokee sellasta mielihyvää niin alkaa uskoa siihen omaan tekemiseen. Ja yks on kans se että oppii niinku sitä ihan semmosta omaa lähiympäristöä havainnoimaan. Et tajuaa, että semmonen oma panos on ihan merkittävä siinä missä asuu ja miten asuu ja miten elää. Kyllä se niinku käden motoriikka kehittyy ilman muuta. Havainnointi, visuaalinen havainnointikyky. Sit suunnittelutaito. Ja rakentelutaito. Kauneudentaju. Muotoilu, kädentaito. Mä ajattelen, et se avartaa sitä semmosta omaa näköalaa, ja sitä kykyä myös toteuttaa. (3)

Sanon että se on hyvin tärkeä. Ainakin tämän päivän lapselle. Kun pystys irrottautumaan siitä joukkoviestinnästä ja tietokoneen äärestä enemmänkin kehittämään itteensä niin mä luulen ainakin että mielikuvamaailma avartuis. Sitä omaa tuottamista, sitä mä kaipaisin enemmän. Kädentaidot kehittyvät varmuudella ja toisaalta sitten ymmärtää tällasia kauneusarvoja ja kuvaamataitohan on niin laaja käsite kun aatellaan kaikki kuvallisen viestinnän osuus ihmisen elämässä yleensä. Kyllä pikkusesta se lähtee, mut koko ajan siihen tulee sitä syvyyttä ja enemmän ja enemmän antaa. (1)

Sehän on valtavan iso. Et jos sitä lähtee oikein laajasti ottamaan niin sehän on ihan elämänasenne. (6)

Yhdellä opettajista on luokassaan eri-ikäisiä oppilaita. Hänen mukaansa on otettava ilman muuta aina jo suunnitteluvaiheessa huomioon oppilaiden kehitystaso.

Kyllä mun on teetettävä sellasia töitä, et ne monen ikäset siinä pysy mukana. Voin tavallaan ehkä kohdistaa jonkin idean jollekin ikäryhmälle. Kuiteskin se on toteutuskelponen kaikille. Ne tekee siitä omasta lähtökohdasta. (3)

### Kuvataiteen merkitys lapselle

Kuvataiteen merkitystä arvioitaessa vastaukset vaihtelivat laidasta laitaan. Kaikille oli kuitenkin yhteistä aineen pitäminen tärkeänä. Moni pohti asiaa myös sen kautta, mikä on aineen merkitys opettajalle. He kertoivat tuntevansa opettajia, jotka eivät kuvataidetta arvosta tai siitä pidä. Kysymys oli vaikea, eivätkä kaikki osanneet vastata siihen kovin laajasti.



Kyl se musta tärkeä asia on. Et en mä sitä silleen pidä, et se on hanttiaine, niinku mä tiedän että sitä hyvinkin paljon pidetään silleen. Sen kautta pystyy kyllä tekemään enemmänkin, jos taidot riittäis tai ideat tai muut tällaset. (4)

Itseilmaisun mahdollistamista korostettiin yleisesti.

Tärkeintä on semmonen oma toimiminen ja itsensä ilmaiseminen. (8)

Kyl mä sen aattelin sellasena elämyspuoleen enemmän. Että pystys ilmasemaan. (5)

Se on joillekin oppilaille ihan ehdoton, että semmonen aine on olemassa. Että ne saa toteuttaa itteään siinä. (7)

Kuvataide muun koulunkäynnin piristyksenä eli sen välinearvo

Lähes jokaisessa vastauksessa tuli ilmi kuvataiteen käyttö välineenä johonkin. Aiemmin esille tulleen työn tekemisen oppimisen lisäksi mainittiin mm. terapeutin vaikutus. Myös kuvataiteen rooli piristyksenä lukuaineiden keskellä tuli esiin. Tunteja pidettiin oppilaille mukavana levähdystaukuna, ne kun eivät vaadi oppilailta kovin suuria ponnisteluja. Kuvataiteeseen erikoistuneet toivoivat tunteihin muutakin sisältöä.

Tuntuu ainakin tuolla viitos-kuutosella, että on niin paljon sitä käytännön työtä, että toi on tosi mukavaa, kun sitte voi joskus parikin tuntia kuvaamataidon työtä tehdä. (5)

Ne [oppilaat] tykkää siitä aineesta. Tietysti se on silleenkin, et kun ei se niin hirveesti rasita ja muuta. (4)

On niin paljon asioita, kaikki pitäis muistaa. Et tehtäis vähän eri juttuja ja liitettäis ne johonkin ajatuksiinkin, ettei vaan nyt tehdä ja tehdä ja kivaa on. Et jotain jäis mieleen. (6)

Kuvataiteen tunteja käytetään paljon askarteluun ja koulun tilojen koristeluun. Tässäkin asiassa opettaja vaikuttaa suurelta osin siihen, onko koristelu pelkkää askartelua. Kun toisessa luokassa seinät ovat täynnä samanlaisia samalla kaavalla täysin samoista materiaaleista tehtyjä askartelutöitä, toisessa oppilaat ovat itse saaneet suunnitella millaisia töitä tekevät ja teemana olevaa asiaa on käsitelty monipuolisesti. Jälkimmäisessä tapauksessa ei ole kyse enää askartelusta, koristelukin on väärä sana. Tästä esimerkkinä erään haastateltavan luokka, joka osallistuu koulunsa juhliin koristelemalla yhteiset tilat koko luokan

projektina. Tällöin jokaisen taito- ja kehitystaso on mahdollista ottaa huomioon opettajan mukaan.

Tässä koulussa on sellanen työnjako ollu, että meidän luokka on niinku noi käytävät ja ruokalan ja sitten vitriinin ja salin myös koristellu kevät- ja joulujuhliin. (3)

Esimerkiks ennen joulua, tehtiin sitte kaikkia askartelujuttuja. Ne vie aikaa, et sitä [kuvataidetta] tulee enemmänkin. (7)

### 5.3 Opiskelijoiden ajatuksia opetuksesta

Kyselyyn vastanneista suurin osa oli tutustunut kuvataiteen opetukseen harjoittelujen lisäksi opettajien sijaisina toimiessaan. Yhdellä oli opettajan työstä monen vuoden kokemus, kolmella taas ei ollut harjoittelujen lisäksi ollut mahdollisuutta opettaa kuvataidetta. Kenelläkään ei ollut kovin positiivista kuvaa luokkien 1 - 6 kuvataideopetuksen tasosta. Kuva opetuksesta oli muodostunut omien ja tuttavien opettajakokemusten perusteella sekä mm. tiedotusvälineitä seuraamalla. Kukaan ei maininnut opettajakoulutuslaitoksen kuvataideopetuksen vaikutusta käsityksiinsä, vaikka sillä varmasti oma osansa asiassa on. Kuvataiteen arvostuksen ja tuntemuksen puute selittää vastaajien mielestä opetuksen heikon laadun monelta osin. Koulu-, opettaja- ja paikkakuntaakohtaisia eroja oli havaittu paljon.

Useimmiten kuvataideopetusta toteutetaan muiden aineiden ohessa "lepo-" tai "löysäilytunteina" ilman päämäärätietoisuutta. Laatu riippuu todella paljon opettajasta. (15:1)

Mielestäni kuvataideopetusta laiminlyödään aika monessa koulussa. Sitä voi opettaa lähes kuka tahansa, osasi hän asiansa tai ei ja olipa hän motivoitunut tai ei. Tästä johtuen laatu on mielestäni valitettavan usein heikko. Sisällöt ovat yksipuolisia ja materiaaleja ei käytetä monipuolisesti hyväksi. (35:2)

Yleinen kuvataiteen opetuksen taso tavallisella ala-asteella tavallisen luokanopettajan vetämänä ei aina ole kovin tasokasta. Ehkä aine saa enemmän huomiota, jos sille on varattu aineenopettaja tai luokan oma opettaja on erikoistunut. En silti tarkoita, että tasokkaan kuvataiteen opetuksen ala-asteella ratkaisisi ainoastaan koulutetut opettajat; kyllä kehittävää ja innostunutta asennetta voi löytyä keneltä tahansa opettajalta. (35:4)

Rahaa ja materiaaleja liian vähän! (15:4)

Taideopetus on enemmän välineillä kikkailua kuin kokonaisvaltaista ilmaisua. Hyvin paljon riippuu koulusta ja opettajista. Varmaan paljon on vieläkin luokkia jotka lähtevät ala-asteelta inhoten vesivärejä ja uskoen etteivät osaa piirtää. (15:3)

## Opetuksen kehittämisideoita

Vastaajat löysivät kuvataideopetuksesta paljon kehitettävää. Eniten toivottiin opetukseen monipuolisempaa tekniikoiden, materiaalien, työtapojen ja sisältöjen hyödyntämistä. Myös tuntimäärää haluttaisiin kasvattaa. 35 opintoviikon opiskelijoista jotkut esittivät, että kuvataideopetus pitäisi kokonaan antaa alan sivuaineopinnot tehneille.

Monipuolisuutta, isoja projekteja, integrointia, yllätyksellisiä materiaaleja, itse ideointia... pois A4-piirustelusta. (35:2)

Jo alusta asti tavoitteet on oltava jotain muuta kuin askartelua tai muun opetuksen elävöittämistä. Tavoitteiden lähde aina kuvataiteesta, mikä ei kuitenkaan millään tavalla sulje pois kokonaisopetuksen mahdollisuutta. (35:3)

Eka mikä mieleen tulee, on että ala-asteilla voisi enemmän toimia varsinaisia kuviksen opettajia/kuvikseen erikoistuneita luokanopettajia, jotka opettaisivat kuvikset koko koululle. Tällä luulisin olevan apua kuvataideopetuksen laadun kohottamisessa. Lukujärjestyksellisesti kuvista pitäisi olla viikoittain, niin että taidot pääsisivät kehittymään. Kyllä kuvista saisi olla paljon ja säännöllisesti ihan lasten eduksi. (35:1)

Opettajille määrätietoisempi ote kuviksen opetukseen. Monipuolisemmat työtavat opetuksessa, usein keskitytään vain piirustukseen ja maalaukseen. Taidehistoriaan ja kuvien katseluun ei usein käytetä lainkaan aikaa. (15:1)

Museoiden ja muiden "asiantuntijoiden" käyttöä voisi lisätä. (15:4)

Määriteltäessä hyvää opetusta, vastaukset olivat osaksi melko lailla samanlaisia kuin edellisessä kysymyksessä. Monessa vastauksessa noustiin arkipäivän asioita korkeammalle periaatteiden tasolle. Opettajan taidot, monipuolisuus, lapsen huomiointi ja tavoitteisiin pyrkiminen takaisivat vastausten mukaan opetuksen laadun.

Monipuolista, rohkaisevaa, lapsen kehitystä tukevaa, mutta myös vapautta antavaa. Opetuksessa otettava huomioon lapsen kehitys, liian vaikeita tai abstrakteja asioita ei kannata liian nuorille väkisin syöttää. (35:4)

Monipuolista, asiantuntevaa, kuvataiteen eri osa-alueet huomioivaa. On myös huomioitava taidekasvatukselliset näkökohdat. Hyvä kuvataideopettaja huomioi myös sen, että lapset elävät syntymästään asti paljon visuaalisemmassa ympäristössä kuin itse olemme lapsena olleet, esimerkiksi liikkuvan kuvan merkitys ja tulkintakyky on nykylapsella valtava. Hyvä kuvataideopettaja huomioi tämän ja asettaa tavoitteet lasten näkökohdat huomioiden sopiviksi. Kuvataideopetus on parhaimmillaan paitsi tekemistä, myös katsomista, katsomaan oppimista ja toisinaan se voi olla ihan "pelkkää" pohtivaa, filosofista keskustelua. (35:3)

Monipuolista: eri työtapoja, eri aihepiirejä. Lapsen kokonaisvaltaista kehitystä tukevaa, lapsen lähtökohdista lähtevää. Tasapaino oman tuottamisen ja visuaalisen ympäristön tutkimisen välillä. (15:1)

## Opetussuunnitelma

Kuvataiteen opetussuunnitelma oli kyselyyn vastanneille tutumpi kuin haastatelluille. Sivuaineopinnoissa siihen ei varmasti voi olla törmäämättä. Tälläkään alueella eri laajuiset sivuaineopinnot valinneiden kesken ei esiintynyt eroja: osa muisti mitä opetussuunnitelma pitää sisällään, osa taas ei. Opetussuunnitelma ja sen tavoitteet eivät kovin monelle vielä ole ajankohtaisia asioita. Kuvataideopetuksen tavoitteita osattiin luetella monipuolisesti, vaikka moni väittikin opetussuunnitelman sisällöt unohtaneensa.

Tunnen paremmin yksittäisten koulujen tavoitteita, en muista yhtäkkiä ulkoa yleisen opsin tavoitteita. Kai ne liittyvät itseilmaisuuksiin ja toisaalta kykyyn nauttia taiteesta yms. Pitää tarkistaa sitten kun pääsee töihin. (35:3)

Tavoitteena (tietääkseni) on tarjota lapselle monipuolista kuvataiteen opetusta niin kuvataiteeseen tutustumisen kuin sen tekemisen kautta. Ala-asteella oma tekeminen painottuu enemmän, tarkoituksena on tutustuttaa lapsi erilaisiin kuvan tekemisen tekniikoihin. Tärkeää on myös sisällyttää opetukseen kuvanlukutaitoa, joka nyky maailman kuvatulvien keskellä on varmasti aina vain tärkeämmässä osassa. Tärkeää on kuitenkin luoda lapselle kuva oppiaineesta, jonka avulla voi saada onnistumisen elämyksiä ja toteuttaa itseään. (35:4)

Tavoitteena yhdistää havainnot, mielikuvat ja ilmaisu taiteelliseksi toiminnaksi. Sisältö: kuvailmaisuus, taiteentuntemus, kuvaviestintä ja ympäristökasvatus. (35:5)

Ei sitten niin mitään tietoa. Ei harmainta haisuakaan. (15:2)

En varsinaisesti muista. Eri materiaalien/työtapojen yhdistelemistä, oman ilmaisun kehittämistä, omiin kykyihin uskomista, värimaailmoihin tutustumista. (15:3)

Vastaajat pitivät opetus suunnitelman perusteissa määriteltyjä kuvataiteen tavoitteita laajoina ja monipuolisina. Toisaalta tätä pidettiin hyvänä sen antaessa opettajalle tarpeeksi liikkumavaraa, toisaalta taas pohdittiin tavoitteiden realistisuutta ja ymmärrettävyyttä.

Tavoitteet ovat monipuoliset vaikkakaan eivät ihan ensilukemalla juuri avaudu! (35:5)

Aika lailla kaiken kattavia. Jättävät opelle suuren vastuun tavoitteisiin pyrkimisessä, koska ovat opsin kielellä pyöriteltyjä ympärilyöreyttä lauseita. (35:1)

Tavoitteet ovat varsin hyvät, toinen juttu on se, miten niihin päästään... (35:4)

Ops on silloin ihan jees, kun antaa riittävästi tilaa open omille ajatuksille ja ideoille, sekä toisaalta koulun oman ops:n laatimiseen. Mielestäni nyt se antaa riittävän liikkumavaran. (35:3)

Muistikuvani mukaan tavoitteet olivat aika ympärilyöreyttä. (35:2)

Hyvät tavoitteet, vaikkakin laajat. Kuitenkin realistiset tai mahdolliset toteuttaa vähitellen. Vaatii kuvaamataidon opettajalta tietoja ja taitoja monipuolisesti kuvaamataidon eri osa-alueilta. (15:5)

#### 5.4 Opiskelijoiden ajatuksia kuvataiteen merkityksestä oppilaille

Kuvataiteen merkitystä määriteltäessä opiskelijat pohtivat asiaa hieman eri näkökulmasta kuin opettajat. Monet toivat esiin taidekasvatuksellisia periaatteita.

Hyvä kuvataideopetus antaa lapselle myös eväät nauttia kaikenlaisesta taiteesta ja antaa sille merkityksiä omista lähtökohdistaan käsin. Hyvä kuvataideopetus on tukemassa persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. (35:3)

Rohkaista ilmaisemaan itseään värein ja erilaisin materiaalein ja välinein. Kannustaa mielikuvituksen käyttöön ja tarjota onnistumisen elämyksiä. (15:3)

Se on kivaa toimintaa, terapeutistakin. Saa keskittyä ja tehdä omaa juttua, mielikuvituksesta/mielikuvista tulee totta. Tulee tunne "minä osaan", "onnistuin". Tukee positiivista minäkuvaa ja itsetuntoa. (15:5)

Kokemuksia visuaalisesta ilmaisusta, ehkä monelle mieluisin ilmaisukeino. Käsillä tekemisen/itsetuottamisen riemu, onnistumisen elämykset (toivottavasti usein). Apua ympäröivän maailman jäsentämiseen; kuvallisen todellisuuden hahmottaminen. Tasapainoa verbaaliselle aivotyöskentelylle koulumaailmassa. (15:1)

### 5.5 Perustava kuvaus tutkittavien käsityksistä kuvataideopetuksesta ja sen merkityksestä

Opettajat kertoivat opetussuunnitelman olevan opetuksen ja sen suunnittelun taustalla kaiken aikaa. Tämä on tuskin todennäköistä, jos suuri osa sen tavoitteista jää saavuttamatta. Selityksenä voi olla se, että kuvataideopetuksen tavoitteita ei kunnolla tunneta, vaikka niihin väitettiin pyrittävän. Kuten Ropo (1993, 60) toteaa, opetussuunnitelma ymmärretään ihannemalliksi. Siinä tulee esiin mitä oppilaiden tulisi osata, mutta se ei kosketa todellisuutta. Virallinen opetussuunnitelma on eri asia kuin toteutunut.

Kuvataiteen opetussuunnitelman tavoitteita painetaan alas korostamalla yksittäisiä sanoja, kuten "tutustuu". Herää kuitenkin kysymys, saavutetaanko edes tutustumistavoitteita, jos opettaja itsekään ei ole alaan tutustunut. Taidekasvatukseen perehtyneet toivat esiin, kuinka heidän mielestään opetuksessa ei ollut mahdollista (mm. tuntimäärän ja vähäisten resurssien vuoksi) riittävästi ottaa esiin kaikkia kuvataiteen alueita. Alaan perehtymättömillä tätä ongelmaa ei ollut.

Hosia (1988, 16) toteaa opetussuunnitelmien olevan opettajien mielestä kuvataiteen osalta liian laajoja ja sekavia. Tämä tuli esiin myös tässä tutkimuksessa. Suunnitelmasta ei oikein saada otetta. Opiskelijoilla tuntui olevan hieman selkeämpi käsitys opetussuunnitelmasta. He ja kuvataiteeseen perehtyneet opettajat olivat tyytyväisiä sen antamiin vapauksiin toteuttaa omia ideoitaan. Opettajien koulutustasoon nähden opetussuunnitelma tuntuu toisaalta hieman ylimitoitetulta (ks. Puukari 1989, 5).

Kuvataiteen alalla pätevimmat opettajat tunsivat aineen mahdollisuudet ja huomasivat parhaiten senkin, mitkä asiat estävät tavoitteisiin pääsyn. Luokkakokojen, tuntimääräen, materiaalien ym. vaikutus opetukseen tuli eniten esiin heidän vastauksissaan. Ne opettajat, jotka eivät ainetta hallitse, olivat tyytyväisimpiä myös näihin asioihin. Toisaalta alaa tuntevat opettajat keksivät keinoja, kuinka kiertää ongelmia omalla toiminnallaan. He löysivät tavan, jolla materiaaleja voi käyttää kekseliäästi ja monipuolisesti. Tuntien puutetta he kertoivat korvaavansa integroimalla kuvataidetta muihin aineisiin. Myös integroituna se voi olla monipuolista taidekasvatusta, ei pelkkää ryhmätöiden kuvitusta. Valitettavasti alistuva ja sosiaalinen integrointityyli näyttäisivät olevan kuitenkin yleisemmin käytössä kuin esimerkiksi edellä kuvailtu kognitiiviseksi luokiteltava tyyli (ks. Bresler Puurulan 1998, 20-21 mukaan).

Tämänkin tutkimuksen (vrt. Korkeakoski 1998a&b) mukaan tunnit täyttyvät helposti kaikenlaisesta puuhastelusta. Etenkin tiedolliset tavoitteet jäävät sivuun. Kuitenkin tekemisen lisäksi tärkeää olisi myös tietää taiteesta (Lanier 1982, 164). Kuvataiteen tuntien käyttäminen askarteluun, koristeluun ja ryhmitöiden kuvitukseen ei auta lasta eteenpäin taiteellisessa kehityksessään.

Opetuksen ja ohjauksen määrä ja laatu vaihtelevat huomattavasti eri luokissa. Mikäli omat taidot koetaan puutteellisiksi, ei uskalleta välttämättä juuri puuttua lasten töihin. Sama koskee myös arviointia. Sille ei välttämättä ole minkäänlaisia selviä perusteita, mikäli muutkin kuvataiteen osa-alueet ovat tuntemattomia.

Yhteistyö opettajien kesken on eräs keino parantaa opetuksen laatua. Tätä ratkaisua on tarjonnut mm. Lanier (1982, 165). Luokkien 1 - 6 kuvataiteen opetuksen tulisi nivelyä myöhempien luokkatasojen opetukseen (Grönholm 1995, 9). Tämä edellyttää opettajien yhteistyötä. Tällä tavoin luokanopettajat voisivat saada samalla apua ja tukea opetukseensa päteviltä kuvataideopettajilta. Jonkin verran opettajat tuntuivatkin käyttävän tätä mahdollisuutta. Jotkut opiskelijoista ehdottivat yhdeksi ratkaisuksi kuvataidetuntien antamista kokonaan sivuaineopinnot tehneille opettajille. Haastattelemieni opettajien kouluilla tällaista ei esiintynyt.

Kuvataiteen merkityksen ja taiteellisen kehityksen pohtiminen oli vaikeaa osalle haastateltavistani. Taidekasvatus, sen periaatteet ja tavoitteet eivät ole välttämättä tuttuja läheskään kaikille opettajille. Kuvataiteen arvon tiedostavat opettajat pyrkivät tekemään ainetta merkitykselliseksi myös oppilailleen. Haastatteleman alaa tuntevat opettajat pyrkivät opetuksessaan tuomaan kuvataiteen osaksi oppilaidensa elämää.

Opetussuunnitelman ja taidekasvatuksen tavoitteiden jäädessä hämäräksi ja käsittämättömiksi opettajat eivät aina välttämättä edes tiedä, mihin suuntaan tulisi opetuksessaan pyrkiä ja mitä tavoitella. Tavoitteiksi otetaan viihtyminen taiteellisen kehityksen ja taiteen tuntemuksen sijaan. Oppilaalle kuvataiteen merkitys ei tällöin avaudu kaikessa laajuudessaan. Opettajat ja suurin osa oppilaista pitävät kuvataidetunteja sellaisenaankin mukavina, kuten haastatteluissa tuli ilmi. Taidekasvatuksen päämääränä ei kuitenkaan ole viihdyttäminen. Taiteellisessa kehityksessään edistyäkseen lapsi tarvitsee taidekasvatusta ja opetusta (Parsons 1989, 27). Opettajalla on vastuu oppilaidensa taiteellisesta kehityksestä. Lapsen jättäminen yksin ei edistä kehitystä eikä ole taidekasvatusta. (Hakkola ym.

1990, 31). Aineen arvon ja taidekasvatuksen merkityksen tiedostaminen kohottaisi opetuksen tasoa.

Opettajat ja opiskelijat korostivat molemmat kuvataiteen arvoa. Opiskelijoilla tuntui olevan usein korkeammat tavoitteet opetukselle. Oma tuore koulutus alalle haluttaisiin käyttää hyödyksi. Opettajat uskoivat heitä enemmän opetuksen tason olevan ainakin kohtuullinen kouluissa. Etenkin he, jotka eivät olleet saaneet alalle koulutusta, olivat tätä mieltä. Jos tavoitteet ovat matalalla, ne varmasti saavutetaan helpommin. Kuvataidekouluttautuneet opettajat ja opiskelijat asettivat tavoitteet korkeammalle ja pohtivat sitä, kuinka ne saavutettaisiin.

Kuvataidetta pidetään yleisesti tämänkin tutkimuksen mukaan välineenä johonkin. Se voi olla apu muiden aineiden oppimiseen, välipala tai terapiaa sitä kaipaaville. Koulussa kuitenkin kuvataiteen tavoitteena on taiteellinen oppiminen, ei esimerkiksi terapia (Mantere 1996, 55). Rentoutus-ajattelu tuli esiin sekä opettajilla että opiskelijoilla.



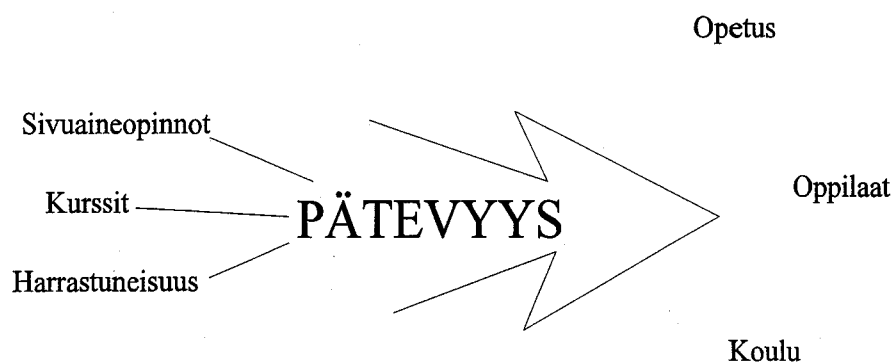
## 6 POHDINTA

Luokanopettajilla on merkittävä rooli kuvataideopettajina ja taidekasvattajina. Hyvä taidekasvattaja on pätevä alallaan. Määrittelin pätevyyden aiemmin aineenhallinnaksi eli tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi. Tutkimukseeni osallistuneista opettajista kuvataidekoulutusta saaneet tunsivat itsensä alalla päteviksi, samoin sivuaineopiskelijat. Pätevyytensä suhteen epävarmoja oli suurin osa haastattelemistani opettajista. Opettajien tiedot ja taidot näyttäisivät olevan kovin vaihtelevia. Opiskelijoiden käsitykset luokanopettajien taito- ja tietotasosta vastaavat melko hyvin opettajien omia arvioita. Kuvataiteen kenttä on niin laaja, ettei sitä hallita ilman koulutusta. Opettajan pätevyys ja asenne kuvataidetta kohtaan liittyvät usein suoraan toisiinsa. Aineen alhainen arvostus kertoo vähäisistä tiedoista ja taidoista aineen sisältöjen ja mahdollisuuksien suhteen.

Lapsen oikeus saada hyvää kuvataideopetusta ei kaikkialla toteudu. Opettajan pätevyydellä ja kiinnostuksella on huomattava vaikutus opetuksen laatuun. Kaikki haastattelemani opettajat korostivat kuvataiteen tärkeyttä, mutta joissain tapauksissa taustalla näyttäisi olevan kuitenkin aineen arvostuksen puute. Pahimmassa tapauksessa kuvataidekasvatus alistetaan puuhasteluksi ja askarteluksi vailla korkeampia tavoitteita. Tällöin lapsen taiteellisen kehityksen tukeminen ja edistäminen jäävät pelkiksi kauniiksi sanoiksi.

Opiskelijat eivät juuri luottaneet kuvataideopetuksen tasoon. Kuvataideopinnoissa on annettu ymmärtää, ettei opetus kouluissa käytännössä ole sitä, mitä se voisi olla. Tutkittavien kokemukset ovat vahvistaneet tätä käsitystä. Kun oma käsitys on se, että kuvataiteeseen paneutuminen ei ole hukkaan heitettyä aikaa, laskevat puolen tunnin askartelu- ja vahaliitusessiot ilman ohjausta ja tavoitteita vastaajien uskoa opetuksen laatuun. Tavoitteettomuus on yksi kuvataideopetusta määrittelevistä asioista monessa luokassa. Tällöin on epätodennäköistä että lapsetkaan asettaisivat tavoitteitaan aineessa kovin korkealle (ks. Hakkola ym. 1990, 67).

Jatkan tutkielmani tulosten käsittelyä seuraavan kuvion pohjalta (kuvio 4). Eniten kuvataiteelliseen pätevyYTEEN näyttäisivät vaikuttavan alan sivuaineopinnot, kurssit sekä harrastuneisuus. Pätevyyden merkitys näkyy suhteessa opetukseen, oppilaisiin ja kouluun.



Kuvio 4. Kuvataiteellisen pätevyuden edellytykset ja vaikutukset.

#### Pätevyuden edellytykset

Kuvataiteen sivuaineopinnot olivat opiskelijoiden mukaan vahva perusta tulevaa työtä silmällä pitäen. Samaa mieltä olivat sivuaineopinnot tehneet opettajat. Tämän lisäksi kaikki painottivat opettajan oman kiinnostuksen merkitystä. Usein sivuaineopintojen merkitys varmasti korostuu myös siinä mielessä, ettei ammatissa toimiessaan opettajalla ehkä ole enää mahdollisuutta hakeutua yhtä laajaan alan koulutukseen. Kunnat eivät välttämättä ole halukkaita tukemaan kouluttautumista. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat kehittäneet taitojaan ja tietojaan alan kursseilla ja harrastuksissaan. Näyttäisi siltä, että opettajien kursseille hakeutuminen pohjautuu pitkälti omaan suuntautumiseen. Täten kuvataiteellista osaamistaan kasvattavat lähinnä ne, jotka ennestäänkin alaa tuntevat.

Harrastukset ja kurssit tukevat kuvataiteen tuntemusta. Aiemmissä opinnoissa joku alue on saattanut jäädä vähemmälle huomiolle tai kenties kokonaan pois. Tämän lisäksi myös jo hallussa olevien tietojen ja taitojen kehittäminen on aina tärkeää. Tämän toivat esiin erityisesti alalla pätevät opettajat ja opiskelijat.

Edellä mainittujen pätevyyttä tukevien seikkojen lisäksi haastatteluissa tuli esiin myös omien kouluaikojen merkitys. Osa tutkittavista korosti niitä yli muiden opintojen.

## Opetus

Opetuksen tavoitteellisuus ja monipuolisuus riippuvat siitä, kuinka hyvin opettaja alan hallitsee. On mahdotonta opettaa monipuolisesti asiaa, jonka itse tuntee yksipuolisesti. Jo tavoitteiden asettelussa on joissain tapauksissa ongelmia. Opetussuunnitelman tavoitteet ovat sekä monelle opettajalle että opiskelijalle hieman vaikeaselkoisia. Mikäli tavoitteiden määrittely aiheuttaa ongelmia alan ammattilaiselle (ks. Hakkola ym. 1990, 67), ei se varmasti ole helppoa muillekaan. Tavoitteiden puuttuessa on vaarana, että aine alistetaan pelkäksi ajanvietteeksi, kuten Puurulan (1992, 6) mukaan usein käykin. Tämä oli havaittavissa myös tässä tutkimuksessa.

Monipuolisuuden ohella opettajat ja opiskelijat korostivat itseilmaisun mahdollistamista. Vähimmäisvaatimuksena tulisi pitää sitä, että oppilaiden tulee saavuttaa sellaiset ilmaisutaidot, joita ei voi omaksua ilman opetusta (Kauppinen & Wilson 1981, 18). Opettajat ovat kuitenkin usein arkoja ohjaamaan ja opettamaan mikäli omaan osaamiseen ei luoteta. Sama asia on todettu aiemminkin (ks. Kauppinen & Wilson 1981, 19; Mitchell 1965, 222). Tavoitteen katsotaan useassa luokassa toteutuneen kun lapset saavat "toteuttaa itseään" eli maalata tai piirtää itseksensä.

Monipuolisuus tunneilla rajoittuu usein edellä mainittuihin ilmaisumuotoihin. Taiteellisen ilmaisun moniin muotoihin ei näin kuitenkaan tutustuta (ks. Johnson 1965, 78). Eri osallistumismuotojen (tekijä, välittäjä, vastaanotto. Ks. Töyssy ym. 1999, 161) kautta taiteeseen tutustuminen on myös harvinaista. Haastattelemistani opettajista läheskään kaikki liittäneet näitä asioita monipuolisuuteen.

Taideopetuksella on myös tiedollisia tavoitteita. Räsänen (1995) ja Grönholmin (1997) määrittelemistä taiteellisen tiedon alueista moni jää opetuksen ulkopuolelle. Teoreettinen tieto ja taiteen tuntemus puuttuu joissain tapauksissa lähes kokonaan. Materiaaleista ja tekniikoista saadaan tietoa opettajan määrittelemissä rajoissa. Tunteet, mielikuvat ja aistit ovat ihmisellä läsnä tilanteessa kuin tilanteessa, mutta niiden kehittämistä ei voida puhua mikäli niitä ei huomioida. Esteettisistä ja eettisistä arvoista keskustelu puuttuu tunneilta. Elämyksiä korostetaan nykyisin joka aineessa, mutta joulukoristeita askarrellessa elämyksellisyyskin on lähinnä sattumanvaraista. Aistitieto, toimintatieto ja käsitetieto eivät muunnu tällöin kokemustiedoksi.

## Oppilaat

Opettajan pätevyys näkyy myös siinä, kuinka hän kykenee ohjaamaan oppilaita taiteellisessa kehityksessään eteenpäin. Parsonsin (1989) esteettisen kehityksen tasoilla sijoitetaan luokkien 1 - 6 aikana yleisimmin tasolle kaksi. Kuudennella luokalla Parsonsin (1989, 51) mukaan suuri osa oppilaista elää valokuvarealismen aikaa. Tasolle kaksi ollaan kuitenkin päästy useimmiten jo kouluun tultaessa (Parsons 1989, 39). Alaa heikosti tuntevat opettajat eivät osaa auttaa lapsia etenemään tältä tasolta. Realistisuuden tavoittelu määrittelee myös monen opettajan kuvataidekäsitystä. Realismin merkityksen korostaminen kertoo kenties siitä, ettei taiteesta kyetä löytämään muita ulottuvuuksia.

Luokanopettajien oppilaantuntemus on varmasti yleisesti ottaen hyvä. Taiteellisen kehityksen suhteen tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Oppilaat jaetaan ilmeisesti kahtia: taiteellisesti lahjakkaisiin ja lahjattomiin. Ensimmäisten uskotaan kehittyvän itsekseenkin ja jälkimmäisiin taas on turha uhrata aikaa. Kummankaan ryhmän kehitystä ei siis juurikaan tueta. Opettajan tulisi kyetä ottamaan huomioon erilaiset oppilasryhmät (Kauppinen & Wilson 1981, 112-117). Kehityksessä eteneminen vaatii kuitenkin kasvatusta ja koulutusta (Parsons 1989, 27). Esteettistä kehitystä olisi tuettava monipuolisella kuvataiteeseen tutustumisella.

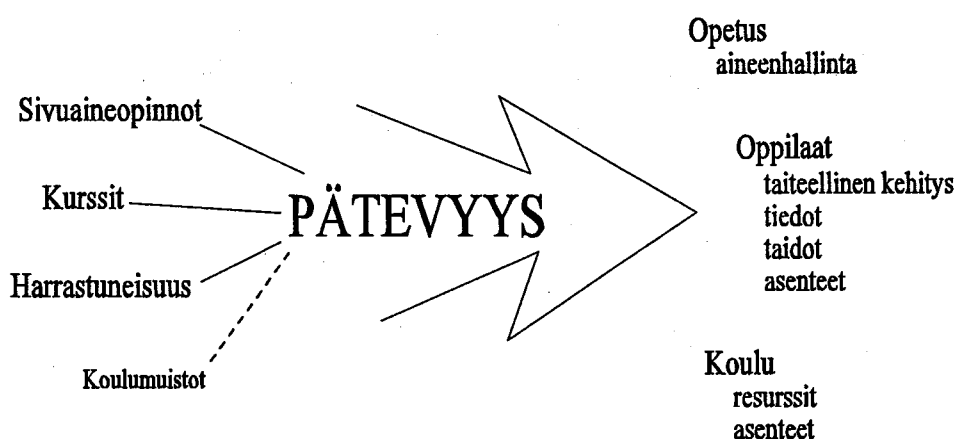
Pätevä opettaja kasvattaa lasten tietojen ja taitojen ohella myös asenteita. Myönteiset ja monipuoliset kokemukset taiteesta vaikuttavan asenteisiin. Opettajan oma myönteinen asenne siirtyy lapsiin, siinä missä kielteinenkin (Hakkola ym. 1990, 38). Usein tämä välittyvä asenne tuntuisi olevan välinpitämätön, kuvataidetta arvoa vähättelevä. Jos kuvataidetunnit ovat opettajalle välipala, mitä muuta ne voisivat olla oppilaalle.

## Koulu

Kuvataiteen alalla pätevän opettajan vaikutus ylittää opetuksen ja oppilaiden lisäksi myös yleisesti siihen kouluun, jossa hän työskentelee. Tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi pätevien kuvataideopettajien vaikutus koulun asenteisiin ja kuvataiteelle varattaviin resursseihin (ks. myös Granö & Laitinen 1998b). Jo kursseilla käynti vaikutti materiaalien hankintaan. Pätevien opettajien korostaessa aineen mahdollisuuksia, ne tulevat myös muiden tietoon. Kuvataiteellakin täytyy olla puolestapuhujansa.

Alaan perehtynyt opettaja tuntee kuvataiteen mahdollisuudet ja osaa vaatia tarvittavia materiaaleja sitä varten. Myös aineeseen käytetty aika näyttäisi pätevien opettajien luokissa olevan muita suurempi. Muiden luokkien tuntimäärä kasvaa ainakin valinnaiskursseiden muodossa. Mikäli kuvataidekursseille löytyy asiansa osaava vetäjä, niitä todennäköisimmin myös järjestetään. Jatkuvasta koulujen rahapulasta huolimatta kuvataiteelle on mahdollista varata enemmän aikaa ja materiaaleja kuin monessa koulussa tehdään (ks. myös Hakkola ym 1990, 50-51).

Kuvioon 5 olen koonnut tutkimuksessani esiin tulleet pätevyyteen vaikuttavat asiat sekä sen seuraukset.



Kuvio 5. Kuvataiteellisen pätevyyden edellytykset ja vaikutukset tässä tutkimuksessa

Tutkielmani tukee Korkeakosken (1998a & b) tutkimuksen tuloksia. Opetuksen taso näyttäisi sekä opettajien että opiskelijoiden kokemusten mukaan olevan hyvin vaihteleva. Osa opettajista on perehtynyt alaan tarkasti, osa taas ei tiedä siitä paljoakaan. Opetettava alue on laaja ja sille varatut resurssit pienet (vrt. Piironen 1992, 103). Oppikirjojen puuttuminen vaikeuttaa osaltaan alaa vähemmän tuntevien luokanopettajien työtä. Joitain teoksia on olemassa (esim. Eskelä-Tuomisto 1982 & 1988), mutta ei samassa mittakaavassa kuin muiden aineiden kohdalla. Toisaalta kirjojen käyttäminen ei takaa taidekasvatukseen perehtymistä, niistä saattaa tulla pelkkiä vinkkioppaita. Tämä ei siis välttämättä käy ratkaisuksi ongelmaan.

Lääkkeeksi kuvataideopetuksen sattumanvaraiseen tasoon on esitetty luokanopettajien pätevoittämistä mm. Taideteollisen korkeakoulun järjestämän verkko-opetuksen avulla (Piironen 2001, 2). Koulutukseen lähteminen edellyttää opettajalta omaa kiinnostusta, joten tässäkin tapauksessa koulutettaisiin niitä, jotka asiasta luultavasti jo etukäteen eniten tietävät. Heidän jatkokoulutuksensa saattaisi vaikuttaa kuitenkin saman koulun muiden opettajien opetukseen yhteistyön kautta. Yhteistyö opettajien kesken varmasti usein parantaakin opetuksen laatua. Tämä yhteistyö voi tarkoittaa myös sitä, että ainetta opettaa sen parhaiten tunteva opettaja.

Tässä tutkielmassa käsiteltyjen opettajien ja opiskelijoiden kokemusten perusteella on saatu tietynlainen kuva kuvataideopetuksesta. Kuitenkin jos opettaja ei kovin hyvin tunne alaa, hänen voi olla vaikea pohtia asiaa haastattelussa. Jatkotutkimuksen avulla olisi kiinnostavaa saada selville, kuinka opettajat toimivat luokassaan, kuinka he opettavat kuvataidetta. Havainnoimalla heidän toimintaansa esimerkiksi lukukauden ajan eri tilanteissa asiasta saisi kattavan käsityksen.

## LÄHTEET

- Aerikkala, H. & Costiander, M. 2001. "Tämä ei ole mikään vinkkiopisto". Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet työelämään kahdeksan luokanopettajan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Alanen, A. 2000. Reflektiivinen taidekuvan tarkastelu fenomenologisessa viitekehyksessä. Teoreettinen näkökulma taidekuvan tarkasteluprosessin kehittämiseen peruskoulun kuvataiteen opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Kolmas painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineitä. Helsinki: Akatiimi.
- Apuli-Suuronen, R. 2000. Kuvataiteen silmin. Helsinki. Taideteollinen korkeakoulu.
- Arnheim R. 1974. Art and visual perception. A psychology of creative eye. The new version. Chicago: University of California Press.
- Arts in schools. Principles, practice and provision. 1982. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Asanti, R., Hakkarainen, S., Jylhä, H., Kangas, O., Kärki, H., Nojonen, T., Putkuri, P., Suojanen, R., Viitanen, P. & Viljanen, P. 1998. Taito- ja taideaineiden integroiva opetuskokeilu Turun opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa A. Puurula (toim.), 123-153.
- Barry, A. L. 1997. Visual art enhances the learning of Shakespeare. *Education*, 117, 4, 632-639.
- Boughton, D., Eisner, E. W. & Ligotvoet, J. (Ed.) 1996. Evaluating and assessing the visual arts in education. International perspectives. Columbia University. Teachers college press.
- Carrol, J. 1970. Kieli ja ajattelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Communicating student learning. 1996. ASCD Yearbook.. ASCD. Alexandria.
- Eisner, E. W. 1979. The educational imagination. On the design and evaluation of school programs. New York: MacMillan Publishing.

- Entwistle, N. (Ed.) 1990. Handbook of educational ideas and practices. London: Routledge.
- Eskelä-Tuomisto, L. 1982. Elävää viivaa etsimässä. Piirtäminen osana lasten taidekasvatusta. Mannerheimin lastensuojeluliitto P 11.
- Eskelä-Tuomisto, L. 1988. Värejä ja valoja. Maalaaminen osana lasten taidekasvatusta. Mannerheimin Lastensuojeluliitto P 21.
- Fisher, R. 1995. Teaching children to think. Robert Fisher. London: Stanley Thornes Publishers.
- Granö, P. & Laitinen, S. 1998a. Tiivistelmä kuvaamataidon opetuksen tuloksellisuudesta. Teoksessa E. Korkeakoski 1998b (toim.), 8.
- Granö, P. & Laitinen, S. 1998b. Kuvaamataidon opetuksen tuloksellisuuskuva peruskoulussa. Teoksessa E. Korkeakoski 1998b (toim.), 12-99.
- Grönholm, I. 1995. Saatteeksi. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 5-12.
- Grönholm, I. (toim.) 1995. Kuvien maailma. Opetushallitus.
- Grönholm, I. 1997. Kuvataiteellisen edistymisen arviointiperusteita. Teoksessa R. Jakkusihvonen (toim.), 295-316.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1990. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hannula, M. 1999. Kuvaamataito peruskoulun ala-asteen opetussuunnitelmissa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hastie, R. (Ed.) 1965. Art education. The sixty-fourth yearbook of the national society for the study of education. Part II. Chicago: The university of Chicago press.
- Hellekamps, S. & Musolff, H.-U. 1993. Bildungstheorie und Ästhetische Bildung. Zeitschrift für Pädagogik. 39, 2, 275-292
- Hills, L. 1990. Assessment of arts activities. Teoksessa N. Entwistle (Ed.), 896-903.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Neljäs painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 2000. Tutki ja kirjoita. Kuudes painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.



- Hosia, U. 1988. Kuvaamataidon oppimistoiminta. Teoreettisen mallin muodostaminen kuvaamataidon oppimisprosessista. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja.
- Huhtanen, P. 1984. Mitä on taidekasvatus. Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7.
- Jakku-Sihvonen, R. (toim.). 1997. Onnistuuko oppiminen -oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiassa. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Johnson, P. 1965. Art for the young child. Teoksessa R. Hastie (Ed.), 51-85.
- Kairavuori, S. 2000. Paikka taulun edessä. Luokanopettaja kuvataidekasvattajana. Teoksessa I. Sava & M. Räsänen (toim.), 21-25.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003. 2001. Jyväskylä: Gummerus.
- Kauppinen, H & Wilson, B. 1981. Kuvaamataidon didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1990. Taiteen vastaanottaminen ja tuottaminen ihmisen kokonais persoonallisuuden kehittäjänä; teoreettinen selvitys persoonallisuuden ja taiteen käsitteistä sekä niiden loogisista yhteyksistä. Teoksessa A. Puurula (toim.), 25-47.
- Korkeakoski, E. 1998. Johdanto. Teoksessa E. Korkeakoski, (toim.)1998b, 6-7.
- Korkeakoski, E. 1998. Taidekasvatuksen resursseista peruskoulussa ja lukiassa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.). 1998b, 62-73.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1998a. Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiassa. Taidekasvatuksen painotukset, opettajien kelpoisuudet, opetusresurssit, oppimistulokset ja kehittämistarpeet. III osa. Arviointi 9/1998. Opetushallitus 1998. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1998b. Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997-1998. II osa. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laitinen, S. 2000. Taideopetukselle tehtävä tilaa peruskoulussa. Opettaja 8, 26-28.
- Lammenranta, M. & Haapala A. (toim.) 1987. Taide ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Lanier, V. 1982. The visual arts and the elementary child. New York: Teachers College Press.
- Laukka, M. 1992. Images in time. Teoksessa M. Laukka, M. Lähteenaho & P. Pohjakallio. (toim.), 69-74.

- Laukka, M., Lähteenaho, M. & Pohjakallio, P. (toim.) 1992. Images in time. Essays on art education in Finland. Faculty of art education, University of industrial arts Helsinki.
- Lenzen, D. (Hrsg.) 1990. Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik. Darmstadt: Wissenschaftliche buchgesellschaft.
- Liston, D. P. 2000. Love and despair in teaching. Educational theory 50, 1, 81-102.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. 1975. Creative and mental growth. Sixth edition.. New York: Macmillan Publishing.
- Mantere, M-H. 1996. Opettajana ja terapeutina. Kuvataideterapia heijastuspintana. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), 54-59.
- Mitchell, C. 1965. The art education of elementary school teachers. Teoksessa R. Hastie (Ed.), 221-242.
- Mollenhauer, K. 1990. Die Vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. Teoksessa D. Lenzen (hrsg.), 3-17.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 42-61.
- Mäkelä, K. (toim.). 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Parsons, M. 1989. How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience. Cambridge: Cambridge university press.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio. 2001. Saatavilla [www.-muodossa <URL:http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/perusopetusuudistus/kuvailu.html.>](http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/perusopetusuudistus/kuvailu.html)
- Piironen, L. 1992. Art schools for children and the young. Teoksessa M. Laukka, M. Lähteenaho & P. Pohjakallio. (toim.), 99-106.
- Piironen, L. 1995. Leikissä taiteen ainekset. Ala-asteen kuvaamataidon opetuksen perusteita. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 12-44.
- Piironen, L. 2001. Kuvataideopettajaksi voi pätevöityä verkkoyliopistossa. Keski-suomalainen 22.1.2001, 2.

- Piironen, L. & Salminen, A. 1996. (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhla-  
kirja. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Jyväskylä: Gummerus.
- Pohjakallio, P. 1996. Kuvitella vuosisata. Vuosisata koululaisten piirtämänä. Teoksessa  
L. Piironen & A. Salminen (toim.), 19-30.
- Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.) 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki.  
Suomen kuntaliitto.
- Puukari, S. 1989. Havaitsemisen ja kuvaamisen taito peruskoulun ala-asteen kuvaama  
taidon opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Teoriaa  
ja käytäntöä 43.
- Puurula, A. (toim.) 1990. Tekstiilikäsityön tutkimus. Suuntaviittoa ja mahdollisuuksia.  
Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 79.
- Puurula, A. 1992. Ei koulua vaan elämää varten. Ajatuksia taide- ja taitokasvatuksen  
asemasta koulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 103.  
Helsinki: Yliopistopaino.
- Puurula, A. (toim.) 1998. Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia,  
käytäntöjä, teoriaa. Helsingin yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Vantaan täyden-  
nyskoulutuskeskus. Studia Pedagogica. Helsinki: Hakapaino.
- Puurula, A. 1998. Integrointi taidekasvatuksessa - monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa  
A. Puurula (toim.), 9-27.
- Reimer, B. 1992. What knowledge is of most worth in the arts? Teoksessa B. Reimer &  
R. A. Smith (Ed.), 20-50.
- Reimer, B. & Smith, R. A. (Ed.) 1992. The arts, education, and aesthetic knowing.  
Ninety-first yearbook of the national society for the study of education. Part II.  
Chicago: The university of Chicago press.
- Ropo E. 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa I. Porna ja P. Väyrynen  
(toim.), 55-72.
- Routila, L. O. 1986. Miten teen tiedettä taiteesta. Keuruu: Clarion.
- Räsänen, M. 1995. Kuvasta kokemukseksi - eräs näkökulma taidekuvan tarkasteluun.  
Teoksessa I. Grönholm (toim.), 53-68.
- Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellisen taiteen ymmärtäminen. Taideteolli-  
sen korkeakoulun julkaisu A 28. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsejana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Saarnivaara, M. & Varto, J. 2000. Taidekasvatus ansana. Teoksessa I. Sava & M. Räsänen (toim.), 43-51.
- Salminen, A. 1996. Kuva ja näkeminen. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), 68-75.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.), 15-43.
- Sava I. & Räsänen, M. (toim.) 2000. Näkökulmia taidekasvatukseen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 13. Helsinki.
- Schulze, T. 1990. Das Bild als Motiv in pädagogischen Diskursen. Teoksessa D. Lenzen (Hrsg.), 97-119.
- Schwarze, B. 1996. Communicating student learning in the visual arts. Teoksessa Communicating student learning. 79-89.
- Seitamaa-Oravala P. 1990. Kuviot kuvan takana: kuvaskeemoista kuvauskeinoihin. Historiallisesta orientaatiosta kognitiiviseen näkökulmaan kuvaamataidon opetuksessa. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Lisensiaatintyö.
- Sharp el Shayeb, P. 1996. Good teaching: evaluating art teaching in the context of schools. Teoksessa D. Boughton, E. W. Eisner & J. Ligtvoet (Ed.), 95-112.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kolmas painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Hanki ja jää.
- Töyssy, S. 1996. Kuvaamataito nykykoulussa. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), 45-53.
- Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen P. 1999. Kuvataide. Visuaalisen kulttuurin käsikirja. Helsinki: Wsoy.
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Toinen painos. Helsinki: WSOY.
- Vuorinen, J. 1997. Taideteos merkinä. Johdatus semioottiseen taidekäsitteeseen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Väyrynen P. 1993. Taide ja ihmisen kehitysprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen, 44-54.

Wallin, K. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Helsinki: LK-kirjat.

Weitz, M. 1987. Teorian tehtävä estetiikassa. Teoksessa M. Lammenranta & A. Haapala, 70-84.

**LIITTEET****LIITE 1: Haastattelupyyntö**

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja teen pro gradu -työtäni kuvataideopetuksesta luokilla 1-6. Etsiskelen nyt opettajia haastateltaviksi. Löytyisiköhän koulultanne 2-3 opettajaa, joilta liikenisi 45 min - 1 h ajastaan tähän tarkoitukseen?

Haastattelun avulla pyrin selvittämään lähinnä erilaisten opettajien kokemuksia ja ajatuksia kuvataideopetuksesta.

Yhteydenottoja odotellen,

Marika Dufva

[jodufva@st.jyu.fi](mailto:jodufva@st.jyu.fi)

## LIITE 2: Teemahaastattelun teemat

### TAUSTA

- Koulutus ja valmistuminen
- Kuvataiteellinen pohja (koulutus, harrastuneisuus)
- Tausta ja nykytilanne kuvataiteen opettajana

### KUVATAITEEN MERKITYS

- Merkitys kouluaineena
- Merkitys lapsen kehityksen kannalta
- Em. vaikutus opetukseen

### OPS

- Opetussuunnitelman tavoitteet kuvataiteessa
- Mielenpide
- Tavoitteiden toteutuminen
- Koulun ja oma ops

### OPETUS

- Tuntimäärä
- Resurssit
- Sisällöt /aiheet
- Suunnittelu
- Ohjaus
- Kokemuksia opetuksesta

## LIITE 3: Kysely

**KYSELY** kuvataide 15 ov ja 35 ov -opiskelijoilleKysely koskee luokkien 1-6 kuvataideopetusta

1. Kuvataideopintojesi laajuus \_\_\_\_\_15 ov \_\_\_\_\_35 ov
2. a) Oletko opettanut kuvataidetta muualla kuin opetusharjoitteluissa?  
b) Jos olet, minkä verran ja millä luokilla?
3. Aiotko opettaa kuvataidetta tulevaisuudessa?
4. a) Tunnetko opetussuunnitelman kuvataideopetuksen tavoitteet luokille 1-6? Kerro lyhyesti mitä ne ovat.  
b) Mitä mieltä olet näistä tavoitteista?
5. a) Millainen kuva sinulla on kuvataideopetuksen nykytilanteesta (sisällöt, laatu, vastaako tavoitteita)?  
b) Minkä perusteella tämä kuva on muodostunut?
6. Millaiset ovat mielestäsi luokanopettajien perustiedot ja -taidot kuvataiteen eri osa-alueilla?
7. Millaisen pohjan kuvataiteen sivuaineopinnot antavat mielestäsi tulevaa työtä varten?
8. Miten kehittäisit kuvataideopetusta luokilla 1-6?
9. Millaista mielestäsi on hyvä kuvataideopetus?
10. Mikä on mielestäsi kuvataideopetuksen merkitys lapselle?

**KIITOS VASTAUKSESTASI!!**