

Kansiogradu

KUVATAITEEN PERUSOPETUKSEN  
TAIDEKASVATUSKÄSITYKSIÄ

SAARI-PROJEKTI  
– YMPÄRISTÖPAINOTTEINEN TAIDEKURSSI, KÄYTÄNNÖN  
SOVELLUTUS KUVATAITEEN OPETUSSUUNNITELMAN  
POHJALTA



Jyväskylän yliopisto  
Taiteiden ja kulttuurin  
tutkimuksen laitos,  
taidekasvatus  
Pro-gradu -tutkielma  
19.4.2004  
Johanna Penttilä

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO**

Tiedekunta <b>HUMANISTINEN</b>	Laitos Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Penttilä Johanna	
Työn nimi Kuvataiteen perusopetuksen taidekasvatuskäsityksiä Saari-projekti -- ympäristöpainotteinen taidekurssi, käytännön sovellutus kuvataiteen opetussuunnitelman pohjalta	
Oppiaine Taidekasvatus	Työn laji Pro-gradu -tutkielma
Aika 19.4. 2004	Sivumäärä

## TIIVISTELMÄ

Kuvataiteen perusopetuksen yhtenä ajatuksena on taiteen avulla kasvattaminen. Taiteen tekemisen prosessien ajatellaan tukevan henkistä kehitystä – auttavan myönteisen minäkuvan ja identiteetin kehityksessä. Olettamuksena on myös, että taiteessa itsessään on joitain sellaisia ominaisuuksia, joilla on ihmisen kasvun kannalta myönteisiä vaikutuksia ja että taiteen avulla voidaan kehittää aisti- ja elämystietoa, mikä on tärkeää ihmisen kokonaiskehityksen kannalta. Kuvataiteen perusopetuksen sisältöihin kuuluu taiteen historiaan ja kulttuuriperintöön tutustuminen, minkä katsotaan tukevan henkistä kehitystä ja muutenkin rikastuttavan ihmisenä olemista. Samalla kun taiteen avulla kasvatetaan, tapahtuu myös kasvamista taiteeseen, opitaan taiteen tekemistä ja tutustutaan taiteeseen eli tiedot ja taidot lisääntyvät.<sup>1</sup>

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma perustuu ns. pienoismaailma-ajatteluun, jonka aatteellisia juuria voi löytää mm. 1900-luvun alun progressiivisesta pedagogiikasta. John Deweyn kehittämä *Learning by doing*, tekemällä oppiminen on lähtökohtana taiteen perusopetuksen kokemuksellisessa taidekasvatusmallissa.<sup>2</sup> Kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelman voi nähdä perustuvan osittain amerikkalaiseen Discipline-Based Art Education -ohjelmaan, DBAE:hen, jonka ajatuksiin kuuluu omakohtainen luominen, tiedollinen ja taidollinen opiskelu ja omakohtainen kokeminen.<sup>3</sup> Kuvataiteen perusopetus on kuitenkin *tekemistä painottavaa* taidekasvatusta eli perustuu taiteen tekemiseen.

Opetussuunnitelmassa luodaan raamit pedagogiselle pienoismaailmalle, siinä asetetaan tavoitteet ja sisällöt, mutta ei anneta yksityiskohtaisia ohjeita mitä ja missä vaiheessa tulisi opettaa. Opetussuunnitelman tavoitteena on kuvata päämäärät, joihin kasvatus tähtää. Opetussuunnitelman soveltaminen jätetään paikallistasoille, jotka taiteen perusopetuslain mukaan voivat järjestää sen itselleen sopivalla tavalla. Opetussuunnitelmassa kerrotaan lyhyesti sisällöistä, joihin kuvataiteen opetus tähtää.

Taiteen perusopetusta on kritisoitu mm. siitä että sen tavoitteet ovat ristiriitaisia: siinä pyritään kohti yksilöllistä ilmaisua, mutta toisaalta määritellään miten siihen päästään.<sup>4</sup> Oma kritiikkini kuvataiteen opettajana kohdistuu siihen, että opetussuunnitelma on laaja ja moniin tulkintoihin avoin, mutta sisältää piilo-olettamuksia, millaista on oikeanlainen taide ja taidekasvatus.

Sovelsin kuvataiteen opetussuunnitelmaa kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä painottaneella nuorten ympäristöpainotteisella taidekurssilla kesäkuussa 2003. Raahen saaristoon ja mantereeseen puoleiseen merenrantaan sijoittuneella kurssilla lähtökohtana oli opetussuunnitelman tavoite *arviointi- ja eläytymiskyvyn kehittäminen suhteessa luontoon, elinympäristöön ja kuvataiteeseen sekä havaintojen ja elämysten sanallisen tulkitsemiskyvyn kehittäminen*. Tavoitteena oli havaintojen teko aidossa luonnonympäristössä luokkatyöskentelyn sijaan. Viisipäiväisen kurssin aikana tutustuimme luonnonilmiöihin, keskustelimme niistä, oppilaat pitivät päiväkirjaa ja teimme taideteoksia luonnonmateriaaleista. Kurssin tarkoituksena oli avata ovia näkemään luonnon esteettinen merkitys ja laajentaa nuorten taidekäsitystä kattamaan myös ympäristötaide osaksi taiteen kenttää. Näin ollen kurssin tavoitteena oli myös täydentää omalla osuudellaan nuorten henkistä kasvua taiteen avulla, näkemään taide ja luonto voimavaroina elämässään.

Asiasanat Taiteen perusopetus, taidekasvatuskäsitykset, ympäristöpainotteinen taidekurssi, kansiogradu

Säilytyspaikka

Muita tietoja uusimuotoinen kansiogradu

<sup>1</sup> Taiteen perusopetuksen käsikirja, 1993.

<sup>2</sup> Ropo, 1993.

<sup>3</sup> Eisner, 1988.

<sup>4</sup> Rantala, 2001 b.

## B-osa

Saari-projekti  
- ympäristöpainotteinen taidekurssi,  
käytännön sovellutus kuvataiteen opetussuunnitelman pohjalta



*”arviointi- ja eläytymiskyvyn kehittäminen suhteessa luontoon...”*

Johdanto.....	2
Tutkimuksen lähtökohdat .....	4

## A-osa

### Kuvataiteen perusopetuksen taidekasvatuskäsityksiä

1	Taiteen perusopetus .....	7
1.1	Taiteen perusopetuksen synty ja lainsäädäntö lyhyesti.....	7
1.2	Kuvataiteen opetussuunnitelma .....	9
1.2.1	Opetuksen tavoitteet .....	9
1.2.2	Opetuksen sisällöt.....	10
1.2.3	Valmentavat opinnot .....	12
1.2.4	Perusopinnot .....	12
1.2.5	Syventävät opinnot .....	13
1.2.6	Opetusjärjestelyt .....	13
1.3	Opetussuunnitelmaa soveltamassa.....	14
1.3.1	Tarpeeksi hyvä opettaja.....	14
1.3.2	Palapeliä kokoamassa, mihin tarttua opetuksessa?.....	15
1.3.3	Oppilaat vaihtuvat .....	17
2	Opetussuunnitelman suunnittelun lähtökohtia .....	18
2.1	Taiteen määrittelyä .....	19
2.1.1	Luovuus ja taidekasvatus taiteen perusopetuksessa.....	20
2.1.2	Taide viestintänä .....	22
2.2	Opetussuunnitelman mallina ”pienoismaailma” .....	23
2.3	DBAE:n vaikutus taidekasvatuksen pienoismaailmaan .....	25
2.4	Hyvä oppimisympäristö.....	27
3	Oppimiskäsityksien ja aatteiden muutokset taidekasvatuksessa.....	31
3.1	Behavioristinen oppimiskäsitys.....	32
3.2	Yhteiskunnallis-sosiaalinen taidekasvatus .....	32
3.3	Luovan itseilmaisun ja lapsikeskeisen pedagogiikan perinne.....	33
3.4	Kognitiivisesta konstruktivistiseen oppimisajatteluun.....	35
3.5	Taidekasvatusmallina kokemuksellinen taideoppiminen .....	36
3.5.1	Taiteellis-esteettiset tiedonkäsitykset .....	39
3.5.2	Transformaatio.....	41
3.5.3	Transfer.....	42
4	Henkinen kasvu kuvataidekasvatuksessa.....	43

4.1	Taide ihmisen kehitysprosessissa.....	44
4.2	Ihmisen jatkuva henkinen kasvu kuvataiteen avulla .....	48
5	Keskustelua.....	50
5.1	Universaalia estetiikkaa ja yksilöllisen ilmaisun tuottamista .....	52
5.2	Tulkinta .....	55
5.3	Kenelle puhutaan, keitä vakuutetaan? .....	56
5.4	Lopuksi: Tavoitteiden uudelleen määrittelyn paikka? .....	57
6	Lähteet: .....	62

## B-osa

### Saari-projekti

#### - ympäristöpainotteinen taidekurssi, käytännön sovellutus kuvataiteen opetussuunnitelman pohjalta

7	Ympäristöpainotteisen "Saari" -taidekurssin lähtökohdat .....	67
8	Kulttuurin tuottamisen opettelua .....	69
9	Miten kuvataiteen perusopetuksen tavoitteet näkyivät kurssilla? .....	71
10	Kurssin toteutus .....	74
10.1	Iso-Kraaselissa.....	74
10.2	Pikkulahden uimarannan katoavat taideteokset.....	83
10.3	Taidekäsitöitä luonnonmateriaaleista .....	85
11	Merkityssuhteita muodostamassa – oppilaiden palaute .....	89
11.1	Kurssiodotuksia.....	90
11.2	Päiväkirjat.....	90
11.3	Kurssin päättyessä.....	92
12	Taiteen ja opettamisen rinnastaminen – opettaminen taiteena. ....	92
13	Lopuksi.....	95
14	Lähteet: .....	98
	Liitteet.....	99

## JOHDANTO

Pro-Gradu –työni tutkimuskohteena on kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, siihen sisältyvät taidekasvatuskäsitykset ja opetussuunnitelman soveltaminen käytäntöön. Työni jakautuu kahteen osaan: **kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelman tutkimiseen ja käytännön opetuskokeiluun**, jossa sovellan opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma kiinnostaa minua, sillä opetan kuvataidekouluissa, jossa sitä noudatetaan. Olen ehtinyt olla opettajana samassa paikassa jo ennen taiteen perusopetusta ja muistissani on taiteen perusopetuksen tuomista mahdollisuuksista käyty keskustelu.

Taiteen perusopetus on valtakunnallinen taidekasvatusjärjestelmä, joka luotiin täydentämään peruskoulun ja lukion taito- ja taideainetunteja. Laki taiteen perusopetuksesta tuli voimaan 1992, jolloin sen opetussuunnitelmaa alettiin soveltamaan laajuisesti. Taiteen perusopetukseen kuuluu eri taiteenaloja arkkitehtuurista teatteri-ilmaisuuksiin. Se on vapaan sivistystyön piiriin kuuluvaa harrastustoimintaa. Opetus on tavoitteellista ja vuosittain etenevää, sekä lapsille, nuorille että aikuisille suunnattua.

Opetussuunnitelma ja opetuksen tueksi tarkoitettu *Taiteen perusopetuksen käsikirja* on monipuolinen opas taiteen perusopetuksessa. Se on tarkoitettu oppaaksi kunnallisten opetussuunnitelmien laadintaan, opettajille, päätöksentekijöille ja vanhemmille.<sup>1</sup> Ongelmana kuitenkin on, että sen ymmärtäminen vaatii vankkaa asiantuntemusta. Opettajina taiteen perusopetuksessa toimii taiteilijoita, kuvataideopettajia, opiskelijoita, kuvataidekentän ja/tai kasvatuksen ammattilaisia, joten sekä opetussuunnitelman että käsikirjan tulkintoja on varmasti monenlaisia. Toisaalta tämän voi ajatella olevan tarkoituksenmukaistakin, kun mietitään taiteen monimuotoisuutta tai avoimia rajoja. Mutta toisaalta, jos on haluttu yhtenäistää suomalaista taidekasvatusjärjestelmää, tämän voi nähdä myös ongelmallisena.

Aluksi kerron pro graduni lähtökohdista. Sitten työni jakaantuu kahteen osaan. A osassa, **Kuvataiteen perusopetuksen taidekasvatuskäsityksiä**, esittelen kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä. Käyn läpi opetussuunnitelman oheismateriaalina olevia *Taiteen perusopetuksen käsikirjan* artikkeleja ja peilaan opetussuunnitelmaa niihin. Taiteen perusopetuksen idean ja kuvatai-

---

<sup>1</sup> Porna & Väyrynen (toim.) 1993.

teen opetussuunnitelman jälkeen kerron omista kokemuksistani opetussuunnitelman soveltamisesta käytäntöön noin kymmenen vuoden ajalta. Tämän jälkeen tarkastelen opetussuunnitelmaa Eero Ropon artikkelin *Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa pohjalta*. Artikkelista löytyy vastauksia muun muassa siihen, miksei opetussuunnitelmassa anneta tarkempia ohjeita sisällön suhteen.

Seuraavassa kappaleessa *Oppimiskäsityksien ja aatteiden muutokset taidekasvatuksessa* tarkastelen aihetta Inkeri Savan artikkelin *Taiteellinen oppimisprosessi pohjalta*. Koitan valaista miten nykyiset oppimis- ja tiedonkäsitykset voidaan liittää kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Seuraava kappale, *Henkinen kasvu taidekasvatuksessa*, käsittelee lähemmin taiteen ja taidekasvatuksen merkitystä ihmisen kehitysprosessissa. Tarkastelen asiaa Pirjo Väyrysen artikkelin *Taide ja ihmisen kehitysprosessi* sekä Savan artikkelin pohjalta.

Ensimmäinen osa päättyy lukuun, jossa kokoan taiteen perusopetuksen keskeisiä ajatuksia ja tarkastelen niitä omien tietopohjaisten opintojeni näkökulmasta, käytännön kokemuksieni pohjalta sekä taiteen perusopetusta tutkineen Kati Rantalan kritiikkiin nojautuen.

Kansiograduni B-osa on **Saari-projekti –ympäristöpainotteinen taidekurssi, käytännön sovellutus kuvataiteen opetussuunnitelman pohjalta**. Esittelen siinä opetusprojektini, kuvataiteen perusopetuksessa oleville nuorille pitämäni ympäristöpainotteisen kuvataidekurssin. Kurssi on sovellutus kuvataiteen perusopetuksen tavoitteissa olevaan kohtaan *arviointikyvyn ja eläytymiskyvyn kehittäminen suhteessa luontoon, elinympäristöön ja kuvataiteeseen sekä havaintojen ja elämysten sanallisen tulkitsemiskyvyn kehittäminen*. Muitakin opetussuunnitelman tavoitteita toki kurssiin saattoi sisällyttää, mutta oma lähtökohtani on juuri kokemuksellinen taidekurssi luonnossa.

Saari-osioissa kerron kurssin järjestämisen taustoja, esittelen oman opetussuunnitelmani ja peilaan sitä kuvataiteen opetussuunnitelmaan. Sitten raportoin kuvien ja tekstin avulla kurssin kulkua. Esittelen myös oppilaiden kurssipäiväkirjojen avulla oppilaiden ajatuksia kurssista ja muuta saamaani palautetta. Kirjoitan myös, mitä voi tarkoittaa taiteen ja opettamisen rinnastaminen ja pohdin, miten omaa taidekurssiani voisi tarkastella sen mukaan. Koska tutkimukseni on kansiogradun muotoon tehty, olen liittänyt mukaan useita projektiini sisältyviä asiakirjoja. Tarkoitukseni on vielä myöhemmissä opinnoissani rikkoa tämän paperiversion lineaarinen rakenne ja teh-



dä pro graduni hypertekstin muotoon. Näin on mahdollista sisällyttää muun muassa enemmän kurssilla otettuja valokuvia työhön.

## TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkimukseni voi ajatella alkaneen jo kymmenisen vuotta sitten, kun tutustuin taiteen perusopetuksen käsikirjaan ja kuvataiteen opetussuunnitelmaan. Samoihin aikoihin aloitin myös taidekasvatuksen opinnot. Yhtä matkaa opintojeni kanssa on kulkenut työ opettajana lasten ja nuorten kuvataidekoulussa. Ajatusteni virran viejänä on toiminut myös 1990-luvun alussa muutaman vuoden ajan vetämäni kehitysvammaisten kuvallisen ilmaisun ryhmä, sekä 1995-2001 vetämäni mielenterveyskeskuksen kuvallisen ilmaisun ryhmä. Niiden toimintaperiaatteet ja tavoitteet ovat toisenlaisella arvopohjalla kuin taiteen perusopetus, mitä olen monesti pohtinut ja vertaillut. Yhtenä suuntaviittanani on toiminut myös oma taide- ja käsityöläisyystaustani. Ammatillinen koulutukseni nojaa 1980-lukulaiseen modernistiseen käsi- ja taideteollisuusajatteluun ja aika perinteiseen taidekouluajatteluun mallista tekemisineen. Uskon niiden vaikuttaneen monella tavalla omaan taidekäsitkseeni.

Modernismi alkoi murtua omalla kohdallani 1990-luvun alussa avoimen yliopiston aate- ja oppihistoriaopiskelujen myötä sekä Jyväskylän yliopiston taidekasvatustopinnoilla. Kasvatustieteen opintojeni kautta aloin miettimään laajemmin oppijan roolia taidekasvatuksessa, kun aiemmin keskiössäni oli taide.

Varsinainen suunta pro graduun alkoi syksyllä 2001, kun tulin päätoimiseksi opiskelijaksi Jyväskylän yliopiston Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitokselle. Sitä ennen taidekasvatusopintojeni taustahahmona oli professori Lauri Olavi Routila. Laudatur-opinnot aloitin vt. professori Jarmo Valkolan johdolla ja hänen kannustamana aloin rakentaa pohjaa gradulle. Valkolan kehotuksesta tutustuin ensimmäisenä Marjo Räsäsen *Sillanrakentajat*-teokseen, jossa Räsänen kirjoittaa taideoppimisen prosessista ja kokemuksellisesta oppimisesta. Seuraavana keväänä, professori Pauline von Bonsdorffin virkakaudella, löysin Kati Rantalan väitöskirjatutkimuksen *Ite pitää keksii se juttu, tutkimus taidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta*. Rantalan kritiikki opetussuunnitelman ja todellisuuden kohtaamisista kuulosti kovin tutulta ja sai minut vakuuttuneeksi, että olen oikealla tiellä tutkimuksieni kanssa.

Rantala on tutkinut asiaa sosiologin näkökulmasta, ja joskus nuorena itsekin taidetta vähän harrastaneena. Oma näkökulmani on opettajan, mutta nyt enemmän taiteen perusopetustekstejä lukeneena minunkin katseeni on siirtynyt taidekasvatettavaan.

Rantalan mielestä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma on modernistinen ja rajaa nuorten omaa kokemus- ja elämismaailmaa pois opetuksesta. Ajatus on mielenkiintoinen ja opetusta suunniteltaessa tärkeä huomioida. Itse en kuitenkaan näe opetussuunnitelmaa kovin kahlitsevana sisältöjen suhteen, vaan avoimena varsin monille tulkinnolle. Oma näkökulmani on sen sijaan, että se mahdollistaa soveltamisen aina sen mukaan, millainen tausta opettajalla tai opetusta antavalla taholla on. Taidekasvatus on ehkä viime kädessä kuitenkin eräänlainen kutsumusammatti ja jokainen opettaja opettaa niin kuin itse parhaaksi tietää ja uskoo – toivottavasti kuitenkin reflektiivisesti katsomuksiaan punniten.

Saari-projekti on pitkäaikainen unelmani kuvataidekoulutoiminnan laajentamisesta kesäkurssiksi. Kiitos kurssin toteutumisesta ja sen liittämistä kuuluu jo neljännelle taidekasvatuksen professorilleni (vs.) Marjatta Saarnivaaralle, joka rohkaisi minua toteuttamaan graduni tässä muodossa. Hän sai asioiden etenemiseen vauhtia toteuttamalla tammikuussa 2003, että *mikset pitäisi kurssia jo ensi kesänä* (2003). Kurssin järjestämisen mahdollisti osaltaan Kordelin-säätiöltä saamani 1000 €n apuraha.

Pitkin gradun teon matkaa olen huomionut aineistoni ja aiheeni riittävän useampaan lopputyöhön, mutta en ole kuitenkaan halunnut rajata opetussuunnitelman kysymyksiä kovin tiukasti. Olen halunnut tarkastella asiaa kokonaisuutena ja löytää yhteisen nimittäjän opetussuunnitelmalle, jonka näen olevan kokemuksellinen taideoppiminen. Kokemuksellista taideoppimista voi tänä päivänä luonnehtia myös muulla tavalla kuin se taiteen perusopetuksessa tulee ilmi. Taiteen perusopetus edustaa kuitenkin mielestäni 1990-luvun alun näkemystä kokemuksellista taiteen oppimisesta.

A-osa

Kuvataiteen perusopetuksen taidekasvatuskäsityksiä

# 1 TAITEEN PERUSOPETUS

## 1.1 Taiteen perusopetuksen synty ja lainsäädäntö lyhyesti

Taiteen perusopetusta ryhdyttiin suunnittelemaan 1980-luvun puolivälissä.<sup>2</sup> Oltiin huolissaan muun muassa peruskoulun vähäisestä taideopetustarjonnasta ja haluttiin luoda valtakunnallisesti yhtenäiset puitteet koulujen ulkopuoliselle taideopetustarjonnalle. Tuomikosken mukaan *ymmärrettiin, että ihmisessä on synnynnäisesti esteettinen kapasiteetti, jota taidekasvatuksen avulla voidaan ottaa käyttöön ja kehittää.* Ajateltiin myös, että ihmisen erilaiset esteettiset taipumukset ja valmiudet tarvitsevat säännöllistä opetustoimintaa ja opetussuunnitelmia. Ihmisten ajateltiin myös haluavan harrastaa taiteita, mikä tarjosi pohjan maan laajuiselle järjestelmälle. Taiteen perusopetusta suunniteltaessa huomioitiin myös viestintätaitojen merkitys tietoyhteiskunnassa. Taideharrastuksen ajateltiin antavan valmiuksia viestiä eri tavoin. Ajateltiin myös, että suomalaisten heikko itsetunto kohenee taidetoiminnan ja tekoprosessien avulla. Taidekasvatusjärjestelmän ajateltiin vaativan pysyvyyttä ja pitkäjänteisyyttä. Kasvatuksen ja oppimisen katsottiin olevan hitaita prosesseja ja vaativan ammattimaista ohjausta.<sup>3</sup> Taidekasvatuksen asemaa haluttiin siis kohottaa ja sen statusta nostaa, koska sille katsottiin olevan tarvetta ja kysyntää.

Laki ja asetus taiteen perusopetuksesta tuli voimaan 1.6.1992. Vuoden 1993 alusta tuli voimaan opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslaki sekä laki taiteen perusopetuksesta annetun lain muuttamisesta. Ne liittivät taiteen perusopetuksen uuteen kuntien valtionosuusjärjestelmään.<sup>4</sup> Kaikilla kunnilla oli näin ollen mahdollisuus saada valtion rahaa opetuksen järjestämiseen, mitä myös laajasti hyödynnettiin.

Kyse on siis varsinaisen koulujärjestelmän eli perusopetuksen ulkopuolisesta taideopetuksesta.<sup>5</sup> Taiteen perusopetuksella tarkoitetaan *tavoitteellista ja vuosittain etenevää taiteen eri alojen opetusta, jota järjestetään ensisijaisesti lapsille ja nuorille.* Opetusta suunnataan myös aikuisille. Taiteen perusopetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden persoonallisuuden kehitystä ja antaa taiteenalakohtaisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia ilmaista itseä. Sen tavoitteena on luoda edellytyksiä hakeutua taiteen ammattiopintoihin ja alan korkeakouluihin.<sup>6</sup> Kuntien tehtävänä on laatia opetussuunnitelmat kullekin tarjoamalleen taiteenalalle opetushallinnon antamien opetus-

---

<sup>2</sup> Jarva, 1993, 7.

<sup>3</sup> Tuomikoski, 1993, 11. Myös Discipline-Based Art Education –ohjelmassa tähdennetään taiteellisen oppimisen vaativan aikaa ja jatkuvuutta. (Eisner,1988,15.)

<sup>4</sup> Porna, 1993, 75.

<sup>5</sup> Taiteen perusopetus sekoitetaan usein peruskoulun taideaineisiin.

<sup>6</sup> Porna, 1993, 78.

suunnitelmien perusteella. Näissä perusteissa määrätään opetuksen tavoitteet ja pääsisältöalueet.<sup>7</sup>

Vuonna 1993 lakia tarkennettiin ja kesäkuussa –93 opetushallitus osoitti kunnille uudet tarkistetut opetussuunnitelmien perusteet. Taiteenaloina taiteen perusopetuslaissa mainitaan arkkitehtuuri, elokuva- ja videotaide, kuvataide, käsityö, musiikki, sanataide, sirkustaide, tanssi ja teatteri-ilmaisu.<sup>8</sup> Vuonna 1995 tuli voimaan uusi musiikkiopistolaki. 1999 alusta tuli voimaan uusi laki taiteen perusopetuksesta, jossa yhdistyvät uusi musiikkiopistolaki ja taiteen perusopetuslaki.<sup>9</sup> Vuonna 2002 vahvistettiin taiteen perusopetuksen laajojen opintojen opetussuunnitelma. Sen mukaan kuvataiteen perusopetus kuuluu visuaalisten taiteiden ryhmään yhdessä arkkitehtuurin ja käsityön kanssa.<sup>10</sup>

Vuoden 1992 taiteen perusopetuslain mukaan kunnat voivat järjestää opetuksen haluamallaan tavalla. Se voi olla kunnallista tai yksityisen tarjoamaa, kuitenkin siten, että sijaintikunta on vastuussa opetussuunnitelman vahvistamisesta. Kunnat saavat itse päättää, mikä kunnan viranomaisen opetussuunnitelmat hyväksyy tai vahvistaa. Taiteen perusopetusta voivat antaa esimerkiksi taidekoulut, kansalais- tai työväenopistot tai se voi olla osana koulujen kerhotoimintaa. Myös kuntien kulttuuri-, nuori- tai liikuntatoimi voi järjestää taiteen perusopetusta.<sup>11</sup>

Taiteen perusopetus on osa suomalaista taidekasvatusjärjestelmää, johon kuuluu yleissivistävä taideopetus, taideharrastuksen ohjaus ja opetus, taiteen perusopetus ja taiteen ammatillinen ja korkea-asteen koulutus.<sup>12</sup>

Taiteen perusopetukseen osallistunut oppilas saa osallistumisestaan todistuksen. Siitä tulee ilmetä opetuksen sisältö, opetukseen käytetty aika sekä selvitys oppilaan saavuttamista tiedoista ja taidoista. Laajoihin opintoihin sisältyy numeroarviointi.<sup>13</sup> Opettajien kelpoisuudesta on maininta asetuksessa taiteen perusopetuksesta. Opet-

---

<sup>7</sup> Laki taiteen perusopetuksesta 3§, Porna, 1993, 80.

<sup>8</sup> Porna, 1993, 75.

<sup>9</sup> Taiteen perusopetuksen vuosikirja, 2000 tai [www.finlex.fi/lains/index](http://www.finlex.fi/lains/index)

<sup>10</sup> Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.

<sup>11</sup> Porna, 1993, 75 - 76.

<sup>12</sup> Porna, 1993, 77

<sup>13</sup> Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 20 – 21.

tajalla tulee olla asianomaisen taiteen alan opettajan pätevyys tai soveltuva muu koulutus tai alalla työskentelyn kautta hankittu ”riittäväksi katsottava” pätevyys.<sup>14</sup>

## 1.2 Kuvataiteen opetussuunnitelma

Kuvataiteen opetussuunnitelmassa määritellään aluksi lyhyesti taiteen perusopetus ja kerrotaan, mikä on keskeistä kuvataiteen perusopetuksessa. Siinä kerrotaan opetuksen rakenteesta, montako vuotta kunkin ikäisille on tarkoitus opettaa. Sitten määritellään opetuksen laajuus ja vähimmäisvuosituntimäärät, opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Koska taiteen perusopinnot jakautuvat valmentaviin opintoihin, perusopintoihin ja syventäviin<sup>15</sup> opintoihin selvennetään vielä erikseen niiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Sitten kerrotaan miten opetus tulee järjestää paikallistasolla. Lopuksi mainitaan, että opinnoista tulee antaa osallistumistodistus.

Opetussuunnitelman mukaan taiteen perusopetus tukee ja laajentaa taidekasvatusta. Kuvataiteen opetus on tavoitteellista, vuodesta toiseen etenevää. Sen sisällöt ja opetusmenetelmät tulee suunnitella oppilaiden ikään ja kehitysvaiheeseen sopiviksi.<sup>16</sup> Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta kunnissa laaditaan omat kuntakohtaiset suunnitelmat. Opetuksen tulee mahdollistaa integrointi muihin taiteenaloihin.<sup>17</sup>

Kuvataiteen perusopetusta määritellään seuraavalla tavalla:

*Kuvataiteen perusopetuksessa on keskeistä kuvallinen kieli, kuten rytmi, tila, liike, valo, varjo, väri ja sommittelu. Kuva on kokonaisvaltainen ilmiö. Se vaikuttaa katsojaan yhtäaikaaisesti kaikilla osillaan. Kuvan hahmottamisen simultaanisuudesta johtuen myös kuvataiteen opetus on simultaanista. Opetusta-  
pahtumassa kuvallisessa prosessissa tiedolliset, taidolliset ja elämykselliset tavoitteet liittyvät kiinteästi toisiinsa.<sup>18</sup>*

### 1.2.1 Opetuksen tavoitteet

Tiiviisti muotoillun alun jälkeen opetussuunnitelmassa selitetään tarkemmin opetuksen tavoitteet ja sisällöt.

---

<sup>14</sup> Porna, 1993, 80.

<sup>15</sup> Syventävät opinnot voidaan nykyään järjestää *Laajoina opintoina*, joihin tuli oma opetussuunnitelmansa vuonna 2002. Taiteen perusopetukseen on tulossa suunnitelmien mukaan jo tänä vuonna uudet opetussuunnitelmat, joissa on huomioitu mm. laajojen opintojen suunnitelmat.

<sup>16</sup> Porna 1993, 97.

<sup>17</sup> Porna & Väyrynen 1993, 97.

<sup>18</sup> Porna & Väyrynen 1993, 97.

Kuvataiteen perusopetuksen tavoitteena on:

- *kuvallisen ilmaisukyvyn kehittäminen; miten ilmaistaan ajatuksia, mielikuvia, tietoja, tunteita, havaintoja jne. visuaalisella kielellä.*
- *kuvallisten tietojen ja taitojen kehittäminen; erilaisten työvälineiden, materiaalien, tekniikoiden ja kuvan rankentamisen keinojen tuntemus ja hallinta.*
- *kuvallisen ajattelun kehittäminen; erilaisten kuvallisten elementtien yhdistelykyky, saavutettujen tietojen ja taitojen soveltamiskyky sekä mielikuvien ja havaintojen saattaminen kuvalliseen muotoon.*
- *havaintokyvyn kehittäminen; tietoinen havainnoiminen, havaintojen jäsentäminen sekä esteettinen havainnointi.*
- *arviointi- ja eläytymiskyvyn kehittäminen suhteessa luontoon, elinympäristöön ja kuvataiteeseen sekä havaintojen ja elämysten sanallisen tulkitsemiskyvyn kehittäminen.*
- *sosiaalisten taitojen kehittäminen; keskittymiskyvyn, herkkyyden, eläytymiskyvyn, itseluottamuksen ja ryhmässä toimimisen kyvyn kehittäminen*
- *ihmisen jatkuva henkinen kasvu kuvataiteen avulla.*<sup>19</sup>

Tavoitteissa on näkyvissä sekä kuvantekoon liittyviä tavoitteita, että yleisiä kasvatuksellisia tavoitteita. On tärkeää oppia ilmaisemaan itseä kuvallisesti, kehittää taitoja, oppia tietoja. Tärkeää on myös oppia soveltamaan opittua. Tavoitteena on havaintokyvyn kehittäminen niin, että pystyy tietoisesti ja jäsentyneesti havainnoimaan. Ajatellaan, että on olemassa erityinen *esteettisen havainnoinnin* muoto, jota pystytään opettamaan ja oppimaan. Kuvataideopetuksella ajatellaan myös pystyttävän kehittämään luonnon arvojen, muun elinympäristön ja kuvataiteen arviointikykyä.

Kasvatuksellista linjaa jatkaa sosiaalisten taitojen kehittäminen: kuvataiteen avulla katsotaan pystyttävän kehittämään keskittymiskykyä, herkkyyttä, eläytymiskykyä ja itseluottamusta sekä ryhmässä toimimista. Viimeiseksi tavoitteeksi on asetettu henkinen kasvu kuvataiteen avulla. Ajatellaanko että kuvataiteessa itsessään on jotain henkisesti kasvattavaa? Toisaalta voidaan kysyä onko henkinen kasvu jotain muuta, mitä edellä mainitut seikat, kun se on asetettu erilliseksi tavoitteeksi.

### **1.2.2 Opetuksen sisällöt**

Opetussuunnitelman mukaan kuvataiteen perusopetuksen tulee luoda edellytykset *tutkivan asenteen* kehittymiselle oppimisessa, opetuksessa ja ilmaisussa. Opetuksen sisällön tulee tukea sitä, että oppilaat saisivat valmiuksia ammatillisiin jatko-

---

<sup>19</sup> Taiteen perusopetuksen vuosikirja 1995, 51.

opintoihin ja korkeakouluopintoihin, tai että taide voisi muodostua läpi elämän kes-  
täväksi harrastukseksi.<sup>20</sup>

Opetussuunnitelmassa asetetaan keskeiseksi *tutustuminen omaan sisäiseen maa-  
ilmaan ja ympäristön havaintomaailmaan*, sillä sen katsotaan tukevan oppilaan mi-  
nuutta ja henkistä kasvua. Opetustilanteissa on oltava mahdollisuus oppilaan ja  
opettajan jatkuvaan vuorovaikutukseen, ilmiöiden laajaan ja avoimeen tarkaste-  
luun.<sup>21</sup>

Opetuksen sisältöihin kuuluu tutustuminen taiteen ammattilaisten työhön ja työsken-  
telytapaan sekä kulttuurielämän yhteiskunnallisiin osallistumisjärjestelmiin. Oppilail-  
le on luotava laaja kokonaisnäkemys kuvataiteen alueelta.<sup>22</sup> *Kulttuurielämän osallis-  
tumisjärjestelmät* olisi ollut aiheellista avata tekstissä. Jää arvailujen ja mielikuvituk-  
sen varaan mitä sillä tarkoitetaan.

Opetuksessa on välitettävä oppilaille kokonaisnäkemys kuvallisen ilmaisukielen  
luonteesta, sen monikerroksisuudesta, syvyydestä ja laajuudesta. Sisältöihin kuuluu  
aineksia useilta kuvataiteen alueilta, perinteisiä ja uusia. Opetuksessa on otettava  
huomioon kuvataiteen avoimet ja jatkuvasti muotoutuvat rajat.<sup>23</sup>

Sisällöstä tarkemmin:

- *kehitetään oppilaiden havainnointi- ja hahmotuskykyä sekä kykyä muuntaa  
havainto piirustuksen muotoon;*
- *kehitetään oppilaan väri-ilmaisua, kykyä hahmottaa ja muuntaa tilaa ja muo-  
toa värin ja valöörin avulla; kehitetään oppilaiden omaa suhdetta materiaa-  
leihin ja välineisiin sekä tutustutetaan oppilas maalauksen erilaisiin ilmai-  
sumahdollisuuksiin;*
- *kehitetään oppilaan kolmiulotteista ja rakenteellista ilmaisukykyä sekä eri ku-  
vanveistomateriaalisen ja työstämistapojen tuntemusta ja taitamista;*
- *kehitetään havaitsemisen, tulkittamisen ja toimimisen valmiuksia suhteessa  
luonnonympäristöön ja rakennettuun ympäristöön; ilmiöitä tutkitaan oman  
taiteellisen työskentelyn avulla;*
- *kehitetään arkkitehtuurin ja esineympäristön muotoilussa esteettistä ja talou-  
dellista ajattelua, muototajua sekä materiaalien, työtapojen ja välineiden  
tuntemusta; suunnittelussa otetaan huomioon ekologinen näkökulma;*
- *kehitetään valmiuksia vastaanottaa, tulkita ja arvioida eri viestimien välittä-  
miä sanomia sekä harjoitella graafisen suunnittelun, valokuvan, elokuvan,  
videokuvan ja tietokoneavusteisen kuvan tekemistä;*

---

<sup>20</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 98.

<sup>21</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 99.

<sup>22</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 99.

<sup>23</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 98.



- *kehitetään valmiuksia tutkia ja tulkita taidekuvaa ja arkikuvaa; taiteen ja kulttuurin historiaan tutustutaan oman työskentelyn avulla; vieraita kulttuureja tutkitaan niiden kuvamaailmasta käsin; kokemuksellinen lähestymistapa jäsentää opittavan tiedon*
- *tutkitaan nykytaiteen ilmiöitä ja taiteiden välisyyttä oman työskentelyn ja kokeilujen avulla; tavoitteena on kyky liittää ja hahmottaa taide osaksi yhteiskunnallisia muutoksia.*<sup>24</sup>

### 1.2.3 Valmentavat opinnot

Valmentavat kuvataideopinnot on suunnattu ensimmäistä tai ensimmäisiä vuosia taiteen perusopetuksessa mukana oleville. Opetuksessa huomioidaan oppilaan ikäkausi. Tavoitteena on harjaannuttaa havaintokykyä ja ottaa tuntumaan erilaisiin materiaaleihin ja työvälineisiin sekä työskentelyprosesseihin.<sup>25</sup>

Lasten valmentavissa opinnoissa lähtökohtana on lapsen luontainen uteliaisuus ympäristöään kohtaan ja liikkeelle lähdetään lapselle läheisistä asioista. Aikuisten opinnoissa huomioidaan heidän elämäkokemuksensa: *otetaan huomioon, miten omaksuttu tieto ja koettu elämys suhtautuvat toisiinsa*. Oppimisen kannalta havainnoinnissa on tärkeää käyttää kaikkia aisteja. Tutkimisen kohteita ovat ympäristö, esineet, luonto ja taideteokset. Kuvataiteisiin tutustutaan havainnoinnin, kuvan tekemisen, kokeilemisen ja leikin avulla. Materiaaleja ja niiden ilmaisullisia mahdollisuuksia käsitellään mahdollisimman monipuolisesti. Mahdollisuuksien mukaan käydään museoissa ja näyttelyissä. Tutustutaan taiteen historiaan ja nykytaiteeseen.<sup>26</sup>

### 1.2.4 Perusopinnot

Perusopintojen tavoitteissa korostetaan oppilaan omaa kokemusta ja oman työskentelyn merkitystä kuvallisen ilmaisun luonteen ymmärtämisessä. Kuvataiteen ilmaisun käsitteiden merkitys laajenee ja syvenee perusopintojen aikana erilaisten materiaalien ja tekniikoiden ilmaisullisiin mahdollisuuksiin kiinnitetään tietoisesti huomiota. Tarkastellaan muodon ja sisällön kiinteää suhdetta kuvataiteessa. Materiaalien ja

---

<sup>24</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 99.

<sup>25</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 100.

<sup>26</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 100.

työtapojen valinnassa otetaan huomioon kestävän kehityksen, ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin vaatimukset.<sup>27</sup>

### 1.2.5 Syventävät opinnot

Syventävien opintojen tavoitteena on selkeyttää perusopetuksen kaikkia tavoitteita. Kuvallisen ilmaisun käsitteitä tutkitaan edelleen työpajan edustaman kuvataiteenalan näkökulmasta. Myös kuvataiteen historiasta ja nykypäivästä tulisi luoda käsitys. Opinnoissa korostetaan itseohjautuvuutta eteen tulevien ongelmien ratkaisussa.

Syventävissä opinnoissa oppilaille on järjestettävä mahdollisuus valita mieleisensä syventymisalue. Se voi olla maalaus, piirustus, grafiikka, valokuvaustaide ja kuvanveisto; rakennustaide, maisemasuunnittelu ja ympäristötaide. Se voi olla myös viestintää, kuten graafista suunnittelua, sarjakuvataidetta tai videotaidetta. Myös taide-teollisuus, kuten keramiikka- ja tekstiilitaide pitäisi olla mahdollista sekä kokeileva taiteiden välinen toiminta, kuten visuaalinen teatteri ja tietokonetaide.<sup>28</sup>

Taiteen perusopetuksen kaikki taiteenalat on jaettu valmentaviin, perusopintoihin ja syventäviin opintoihin. Nytemmin jakoa on täydennetty vielä laajoilla opinnoilla. Tavoitteellinen opiskelu sekä tietojen ja taitojen asteittainen syventyminen tuo mieleen amerikkalaisen Discipline-Based Art Education -ohjelman (DBAE).<sup>29</sup> Erona voi nähdä kuitenkin muun muassa sen, että DBAE oli suunnattu amerikkalaisiin peruskouluihin, taiteen perusopetus peruskoulun ulkopuolelle. Suomalaisena mallina voidaan pitää musiikkikouluja, joiden opetus oli systemaattista jo ennen taiteen perusopetuksen.<sup>30</sup>

### 1.2.6 Opetusjärjestelyt

Kuvataiteen perusopetuksen järjestämisessä otetaan huomioon paikkakunnan mahdollisuudet sen tarjoamiseen, kuitenkin niin, että se on mahdollisimman monipuolista. Syventäviä työpajoja suunnitellaan opettajavoimien mukaan. Opetussuunnitelmassa suositellaan yhteisten opettajien käyttöä. Ilmeisesti tuota voisi pienimmillä

---

<sup>27</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 100.

<sup>28</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 101.

<sup>29</sup> Eisner, 1988.

<sup>30</sup> Tuomikoski, 1993, 11.

paikkakunnilla soveltaa siten, että yksi erikoistunut opettaja kiertää usealla paikkakunnalla pitämässä pajoja.

Taiteenalojen integrointi näyttää jatkuvan. Vuoden 2002 laajojen opintosuunnitelmien perusteissa kuvataidekin sijoittuu visuaalisten taiteiden alle. Muihin visuaalisiin taiteisiin lasketaan kuuluvaksi uusissa suunnitelmissa arkkitehtuuri, käsityö<sup>31</sup> sekä video- ja elokuvakasvatus (audiovisuaalinen mediakasvatus) ja valokuva. Uusiin suunnitelmiin kaavaillaan valinnaisia moduuleja, joissa olisi eri visuaalisten alojen työpajoja.

Opetussuunnitelman mukaan opetusryhmät tulee muodostaa siten, että ne edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista. Opetuksen järjestäjä saa päättää oppilasvalinnoista huomioiden kuitenkin opetukselle määrätyt tavoitteet ja oppimisenäkemykset. Kuvataiteen perusopetuksesta annetaan osallistumistodistus, ei arvosanoja.<sup>32</sup>

### 1.3 Opetussuunnitelmaa soveltamassa

#### 1.3.1 Tarpeeksi hyvä opettaja

Kun taiteen perusopetusta uutena taidekasvatusjärjestelmänä esiteltiin, yksi keskeinen kysymys oli opettajien pätevyys opettaa tulevassa järjestelmässä. Kuka oli pätevä antamaan tarpeeksi korkeatasoista taideopetusta? Koulujen ulkopuolisestakin taidekasvatuksesta haluttiin pois *puuhastelun maku*. Keskusteltiin siitä, onko parempi, että muodollisen koulutuksen saaneet kuvaamataidonopettajat hoitaisivat myös koulujen ulkopuolisen taiteen perusopetuksen. Heillä olisi pedagogisia taitoja, tietämystä taidekasvatuksesta ja taiteista. Eli tavallaan heillä olisi virallinen näkemys oikeanlaisesta tavasta opettaa taidetta.

Kuvataiteilijat, jotka olivat merkittävä joukko kuvataidekerhojen ja -koulujen opettajina perustelivat omaa ammattitaitoaan muun muassa sillä, että he tuovat *elävän* taiteen oppilaiden ulottuville. Eli he, jos ketkä, voisivat uskottavasti omalla esimerkillään näyttää, että kuvataiteen harrastaminen ja tekeminen on mielekäästä. Ja koska he ovat oman taiteen alansa ammattilaisia, he myös pystyisivät mestari –oppipoika -menetelmällä hyvin opettamaan taiteen tekemistä.

---

<sup>31</sup> Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.

<sup>32</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 101

Lopulta päteviksi opettajiksi kelpuutettiin sekä kyseisen taiteenalan opettajanpätevyyden omaava henkilö, että henkilö, jolla on *asianomaiselle taiteenalalle soveltuva muu koulutus tai alalla työskentelyn kautta hankittu riittäväksi katsottava pätevyys*.<sup>33</sup> Asetuksessa mainittu muu koulutus tai työkokemus antoi varsin vapaat kädet tulkita, kuka opettajaksi soveltuu. Opettajia onkin monelta koulutus pohjalta. Olettaa voi kuitenkin, että pätevyysvaatimukset ovat saaneet monen opettajana toimineen pohtimaan oman koulutuksen lisäämistä. Näin tapahtui ainakin omalla kohdallani, osittain oppimisen halusta ja osittain siksi, että halusin varmistaa paikkaani taiteen perusopetuksessa.

### 1.3.2 Palapeliä kokoamassa, mihin tarttua opetuksessa?

Kuvataiteen opetussuunnitelma esitettiin juhlallisesti opettajien ohjenuoraksi taiteen perusopetuksen alkuaikoina. Sen katsottiin sisältävän oikeanlaisen taidekasvatuksen avaimet. Käytännössä sen tulkitseminen ja soveltaminen on osoittautunut välillä vaikeaksi, ainakin näin *muun soveltuvan koulutuksen* saaneen opettajan näkökulmasta katsottuna. Opetussuunnitelmassa ei anneta mitään konkreettisia ohjeita, miten opetus tulisi edetä vuosi vuodelta, mitä milloinkin pitäisi opettaa. Käytännössä oppilaita tulee ja menee, harrastuksia kokeillaan. Tavoitteellisuuden korostaminen on myös monesti saanut pohtimaan tämänkaltaisen harrastustoiminnan roolia lasten ja nuorten elämässä. Mitä oikeastaan tavoitellaan ja jättääkö tavoitteellisuuden korostaminen varjoonsa taiteen teosta nauttimisen? Opiskelu koulun ulkopuolisessa järjestelmässä ei myöskään käytännössä aina etene vuosi vuodelta. Toiset tulevat ja toiset lähtevät, samassa ryhmässä voi olla yksi seitsemän vuotta harrastanut, yksi ensimmäistä vuotta mukana oleva.

Opetustyössäni olen ihmetellyt OPS:n suurpiirteisyyttä. Olisin odottanut selvempiä käytännön ohjeita, mitä milloinkin tulisi opettaa. Niiden puuttuessa opetussuunnitelmatekstien abstraktit tavoitteet *henkisestä kasvusta* näyttivät lähinnä sanahelinältä ja yritykseltä vakuuttaa taiteen ja taidekasvatuksen tärkeydestä. Vaikka tavoitteissa ja sisällöissä on henkistä kasvua helpommin käytäntöön viittaavia kohtia (maalaisjärkeen vetoavia), henkisen kasvun tavoitteet ovat pimentäneet muita tavoitteita ja vakuuttelu on kääntynyt itseään vastaan.

Kun opetuksen tavoitteita ja sisältöjä ei eritellä tarkemmin, mutta tavoitteellisuutta kuitenkin korostetaan, tuntuu että jonkinlaiset yhtäläiset ja yksilöityneemmät tavoit-

---

<sup>33</sup> Asetus taiteen perusopetuksesta (463/92), Porna, 1993, 81.

teet kuitenkin sisältyvät opetussuunnitelmatekstiin. Jos on olemassa joku päämäärä, esimerkiksi ilmaista itseä visuaalisella kielellä, täytyy olla jonkinlainen koodisto, joka täytyy hallita pystyäkseen käyttämään tätä visuaalista kieltä. Toisaalta taas on tiedossa, että taiteen alue on laaja ja ainakin nykykäsitysten mukaan myös laajeneva ja rajoiltaan avoin. Voiko siis olettaa, että olisi olemassa joku *tietty* visuaalinen kieli, jota taidekasvatuksessa voidaan harjaannuttaa?

Yhtenä ongelmana on ollut se, että opetettavaa taiteen alueella on suunnattoman paljon. Kun mitään konkreettisia ohjeita ei ole olemassa, mitä kaikkea tulisi opettaa ja missä järjestyksessä ja miten, tehtävä on välillä tuntunut lähes mahdottomalta. Toisaalta pitäisi opettaa tekniikoita ja välineiden hallintaa, toisaalta pitäisi tutustua taiteen historiaan ja nykypäivään, arkkitehtuuriin, luonnonympäristöön, eri kulttuurisiin, taiteilijoiden työskentelyyn jne. Kun omat oppimiskäsitykset ovat saattaneet perustua omiin koulumuistoihin ja esimerkiksi taidehistorian opiskeluun kronologisessa järjestyksessä, tehtävä on näyttänyt mahdottomalta ja turhauttavalta. Kun opiskelu taiteen perusopetuksessa ei ole edennyt käytännössä vuosi vuodelta valmentavista syventäviin opintoihin, omat menetelmät eivät ole oikein toimineet. On ollut pakko hyväksyä, ettei viimekädessä kuitenkaan voi opettaa kuin pieniä paloja taiteen maailmasta ja yrittää lähinnä herättää kiinnostusta asioihin. Niille oppilaille, jotka ovat mukana useampia vuosia palapeli voi lopulta hahmottua paremmin. Valtavan tietomäärän pakkosyöttäminen ei tunnu taidekasvatuksen muitten tavoitteiden kannalta järkevältä. Ja kun taiteen perusopetuksen oppimiskäsitys on omiin kokemuksiin pohjautuva ja oppiminen siksi hidasta, opittavaa ainesta ei voi olla ylettömiä määriä.

Olisi ollut hyvä luoda jonkinlainen valtakunnallinen keskustelufoorumi, jossa me opettajat olisimme voineet ja voisimme vaihtaa ajatuksia taidekasvatuksesta. Keskustelua olisi voitu ja voitaisiin käydä esimerkiksi siitä, millaisia tehtäviä missäkin iässä voisi teettää. Jokainen voi tietysti itsekseen seurata alan julkaisuja ja käydä keskustelua muiden kanssa, mutta näkisin, että oman ammattikunnan keskeinen yhteistyö voisi olla hedelmällistä taiteen perusopetuksen kannalta.<sup>34</sup> Pienellä paikakunnalla saattaa olla esimerkiksi yksi kuvataiteen opettaja, jolloin keskustelu jää helposti monologiksi. Tällaisissa tapauksissa myös paikallinen opetussuunnitelma jää yksittäisen opettajan taide- ja taidekasvatuskäsityksen varaan.

---

<sup>34</sup> Taiteen perusopetuksen tiimoilta on järjestetty kehittämispäiviä (Takala, 2003, 14.), mutta tieto alan tapahtumista ei ole kulkenut kentälle. On mahdollista että kuntien taiteen perusopetusta järjestäville tahoille tietoa kehittämispäivistä on jaettu, mutta kaikkia opettajia tiedotus ei ole tavoittanut. Yksi tapa käydä keskustelua voisi olla taiteen perusopetuksen internet-sivusto, jossa olisi keskusteluryhmiä eri taiteenaloille. (vrt. Taikalamppu-verkosto)

### 1.3.3 Oppilaat vaihtuvat

Taiteen perusopetuksen yhtenä johtoajatuksena on, että opetus etenee tavoitteellisesti vuodesta toiseen valmentavien opintojen kautta syventäviin opintoihin. Opetussuunnitelmat oletetaan laadittavan sen mukaan, että näin olisi. Ajatuksena on siis koulumainen malli: opetus etenee askel askeleelta perusasioiden oppimisen kautta monimutkaisempien kokonaisuuksien hallintaan. Peruskoulussa, missä oppilaat käytännössä etenevät vuosi/luokka, opetus voidaan rakentaa sen varaan, että tietynä vuonna on opiskeltu tiettyjä asioita, joiden varaan uusi opetus voidaan suunnitella.

Taiteen perusopetuksessa tilanne on toisenlainen. Ideana on samankaltainen malli, mutta käytännössä opetus etenee vain osalla tuohon tapaan. Ryhmien keskimääräinen koko esimerkiksi omassa kuvataidekoulussamme<sup>35</sup> on 12 (suosituksen mukaan) oppilasta sekä opintojen alkuvaiheessa että loppuvaiheessa. Oppilaiden vaihtuvuuden takia ryhmät muuttuvat vuodesta toiseen. Uusia oppilaita tulee mukaan eri ikäisinä ja ryhmät muodostetaan iän ja mahdollisuuksien salliessa mukanaolovuosien mukaan. Oppilasluetteloiden mukaan innokkaimpia mukana olevia ovat 6 – 10-vuotiaat. Vuosi vuodelta etenevän opetuksen mahdollisuus on omalla paikkakunnallamme hyvä, sillä oppilaat saavat olla mukana 6-vuotiaasta aina 18-vuotiaaksi. Tätä mahdollisuutta ei tosin moni käytä hyväkseen. Tänä vuonna yli kymmenenvuotiaita (ennen -93 syntyneitä) entisiä ja uusia oppilaita on mukana 38 sadastayhdestä oppilaasta. Heistä 6-vuotiaina valmentavilla opinnoilla aloittaneita on 7, kaikki tyttöjä.<sup>36</sup>

Tavoitteellisen opetuksen korostaminen on ainakin omalla kohdallani luonut mielikuvan, että täytyisi opettaa perusasioita, ja näin myös opetussuunnitelmassa sanotaan (esimerkiksi tavoitteena *kuvallisten tietojen ja taitojen kehittäminen; erilaisten työvälineiden, materiaalien, tekniikoiden ja kuvan rakentamisen keinojen tuntemus ja hallinta*). Kun oppilaat vaihtuvat, ryhmiä joudutaan muuttamaan. Myös opettaja saattaa vaihtua, eikä aina ole ollut aivan selvää, mitä edellisessä ryhmässä on tehty.

Ryhmät saattavat käytännössä olla sekaryhmiä, joissa on useita vuosia mukana olleita tai ääripäänä uusia oppilaita. Iätkin saattavat vaihdella parilla kolmella vuodella. Ryhmiä muodostettaessa eteen tulevia haasteita on esimerkiksi oppilaiden muut

---

<sup>35</sup> Raahen kaupungin, kulttuuritoimen ja Raahen-opiston, ylläpitämä Lasten ja nuorten kuvataidekoulu.

<sup>36</sup> Liite 1.

harrastukset ja kerhokuljetukset. Joillakin oppilailla on täysi työ saada kalenteriinsa mahtumaan kuvataidekoulutunnit, jotkut kauempaa tulevat haluavat sisaruksiensa kanssa samaan ryhmään. Tällaisilla perusteilla muodostetun sekaryhmän edessä opettajalla on miettimistä, millaisia taitoja ja tietoja oppilailla on ennestään hallussa. Onneksi ryhmät ovat kuitenkin pieniä koululuokkiin nähden, joten yksilölliselle ohjaukselle jää suhteellisen paljon aikaa.

Omassa kuvataidekoulussamme olen kokenut kuitenkin ajoittain ongelmaksi, ettei meillä ole ollut käytössämme yksityiskohtaisempaa opetussuunnitelmaa, jossa ehdotettaisiin, mitä asioita kunkin ikäisten kanssa ainakin olisi hyvä käydä läpi. Vaikka ryhmät ovatkin sekalaisia, se voisi jollain lailla selkeyttää tilannetta, kun opettaja vaihtuu. Nytemmin yhteistyö opettajien välillä on lisääntynyt, mikä johtuu osaltaan siitä, että samat opettajat on olleet aika pitkään koulussamme.<sup>37</sup>

Kolikolla on toinen puolensakin. Suurpiirteinen taiteen perusopetussuunnitelma ja opettajan vapaat kädet opetuksen suunnittelussa voi olla taideopettajalle ihanteellinen tila: saa toteuttaa omia päämääriään varsin vapaasti, voi tehdä erilaisia kokeiluja, eikä tarvitse olla minkään ahtaan ideologian vanki. Vain käytännön puitteet määrittelevät rajat, mitä ja miten asioita tehdään. Omalla kohdallani lähes koko ajan vierellä kulkeneet opinnot ovat pitäneet ajan tasalla käsityksiäni taiteesta ja kasvatuksesta ja tuoneet virikkeitä opetukseen. Toisaalta taas taiteilija-asiantuntijuus on ollut koetteilla, kun aikaa omaan taiteen tekoon ei ole aina riittänyt.

Seuraavaksi tarkastelen Eero Ropon artikkelin mukaan, miksi kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelma on muotoutunut sellaiseksi kuin se on.

## 2 OPETUSSUUNNITELMAN SUUNNITTELUN LÄHTÖKOHTIA

Eero Ropo pohtii Taiteen perusopetuksen käsikirjan artikkelissaan *Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa* millaiselle pohjalle taidekasvatuksen opetussuunnitelma tulisi rakentaa. Artikkelin vastaa osaltaan joihinkin tässä tutkimuksessa esille tuomiini kysymyksiin. Ropo tuo esille määritelmiä taiteen käsitteestä ja nykyisistä (tai sen

---

<sup>37</sup> Yhtenä mahdollisuutena olisi portfolion tekeminen, johon oppilaat voisivat kerätä esimerkiksi värioppiharjoituksia, jotka ehkä kuitenkin olisi hyvä jossain vaiheessa käydä läpi. Jos tällainen kansio olisi olemassa, sieltä voisi esimerkiksi tarkistaa, miten ruskea väri syntyy tai muuta olennaisen tuntuista. Portfolio voisi tietysti perustua myös oman oppimisen seuraamiselle. Lapset voisivat koota sinne vuosien varrella joitain mieleisiä töitään, niitä joita ei ole kehystetty olohuoneen seinälle.

hetkisistä, 1990-luvun alun) oppimiskäsityksistä. Niiden kautta Ropo etenee opetus-suunnitelmakäsitteisiin ja hyvän oppimisympäristön ominaisuuksiin.<sup>38</sup>

Ropo tarkastelee kasvatusta prosessina, jonka tarkoituksena on antaa tilaa lapsen ja nuoren kehitykselle ja kasvulle. Ropo näkee kasvatuksen tehtäväksi vapauttaa ajattelua näkemään uutta, ohjata kehitystä sellaiseen, mitä ei vielä ole. Kasvatuksen täytyy antaa virikkeitä ja ruokkia mielikuvitusta, tukea uuden luomista. Tällaisen kasvatuserityksen juuria voi löytää lapsikeskeisistä kasvatuskäsityksistä sekä etenkin progressiivisen pedagogiikasta ja John Deweyn (1859 – 1952) ajatuksista. Ydin on Deweyn mukainen yksilön omassa muutosprosessissa. Ropo huomioi tällaisen kasvuprosessin paradoksin: yksinkertaisesta tulee monimutkaisuutta, sisäisten prosessien tuloksena pienestä tulee suurta ja korkeatasoista. Ropo rinnastaa kasvatuksen taiteeseen, sillä hän näkee molemmille tyypilliseksi uuden luomisen, ja tämän seurauksena taidekasvatusta voi olettaa tukevan yksilön kasvuprosessia. Ropo toteaa, että taidekasvatusta antaa valmiuksia tiedostaa ja ymmärtää sellaisia merkityskieliä, joiden olemassaoloa ei ilman taidekasvatusta osata ajatella.<sup>39</sup>

Ropon pohtii, millainen voisi olla opetussuunnitelma, sillä ilman suunnitelmaa ei voida toteuttaa systemaattista taidekasvatusta. Ropo kirjoittaa:

*Käsitykseni mukaan opetussuunnitelman laadinta on mahdollista vasta, kun olemme tyydyttävästi vastanneet kysymyksiin a) taiteen olemuksesta ja sisällöistä b) syistä, jotka tekevät taidekasvatusta tärkeäksi, c) taidekasvatusta päämäärinä ja d) taiteen oppimisen luonteesta ja edellytyksistä.<sup>40</sup>*

## 2.1 Taiteen määrittelyä

Ropo huomioi tutkijoiden ja taiteen harjoittajien ristiriitaiset näkemykset taiteen olemuksesta, mutta katsoo, että jonkinlainen määrittely on tehtävä, jotta opetussuunnitelma voidaan laatia järkevälle pohjalle. Hänen mukaansa taiteen käsitteelle ei ehkä voida laatia sellaista määrittelyä, että se kattaisi sekä taideopetuksen, että taiteen harjoittajan näkökulman taiteeseen. Hän näkee taiteen määrittämisen olevan kontekstisidonnaista, *taidekasvatusta näkee taiteen lapsen yrityksissä viestiä kuvillaan merkityksiä, joiden viestimiseen hänen sanavarastonsa tai verbaalinen ilmaisukykynsä ei millään vielä riitä.*<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> Ropo, 1993, 55 – 72.

<sup>39</sup> Ropo, 1993, 55.

<sup>40</sup> Ropo, 1993, 56.

<sup>41</sup> Ropo, 1993, 56.



Ropo toteaa, että teoreettisemmin taide voidaan määritellä ensiksi *merkitysten maailmaksi, joka koostuu keksityistä ja luoduista, moniulotteisista realiteeteista ja olo-  
muodoista, synnytetäänpä ne sitten sanoilla, viivoilla, äänillä, kuvilla, esineillä tai  
liikkeillä*. Taide vaatii taideobjektien merkitysten tulkintaa. Taiteen harjoittaja osallis-  
tuu taiteeseen, uusien maailmojen luominen on hänelle haaste ja tehtävä. Taiteen  
*kuluttaja* ja sellaiseksi koulututtava tarkkailee, etsii taiteilijan luomia maailmoja ja  
merkityksiä. Jotta taiteesta pystyy nauttimaan, taiteen merkitykset täytyy osata pur-  
kaa ensin.<sup>42</sup>

Ropo vertaa taiteen tulkintaprosessia havaintoprosessiin yleensä: *Kaikki havaitse-  
minen on havaintoympäristössä tapahtuvaa merkitysten tulkintaa, vaikka useimmi-  
ten nuo tulkintaprosessit ovatkin niin automaattisia, ettei niiden olemassaoloa ha-  
vaitse*. Riippuu havaintoympäristöstä ja kohteesta, milloin havainnoinnin kohteelle  
pyritään antamaan arkipäiväisiä, milloin taiteellista merkityksiä. Ropo käyttää esi-  
merkkinä auton puskuria, jota ei yleensä luokitella taiteeksi, mutta museoon vietynä  
me pystymme prosessoimaan sen taiteeksi, tiedostamme esineeseen liitetyt tai siinä  
olevat taiteelliset merkitysrakenteet. Ropon mukaan yksi taiteen määritelmä voisi  
olla, että taide on tunteiden esineellistymistä, joka syntyy kun totutamme silmämme  
ja korvamme erilaisiin ilmaisun muotoihin. Tämän prosessin myötä vähitellen havait-  
semme näitä muotoja ja tulkitsemme niitä tunnepohjaisesti sekä arkielämässä että  
taiteessa.<sup>43</sup>

Toinen Ropon esiin nostama taiteen määritelmä on, että taide on viestintää. Ropo  
näkee tämän keskeiseksi määritelmäksi etenkin taiteen harjoittajille. Taiteilija tuottaa  
teoksiinsa merkityksiä ja viestii niillä, eli merkitykset ovat ennalta määriteltyjä. Vies-  
tinnän lainalaisuuksien mukaan sanomat ovat taiteen kohdallakin enemmän tai vä-  
hemmän tulkinnanvaraisia.<sup>44</sup>

### **2.1.1 Luovuus ja taidekasvatus taiteen perusopetuksessa**

Taiteen perusopetuksen käsikirjassa ja kuvataiteen opetussuunnitelmassa luovuus  
jätetään varsin vähälle huomiolle. Opetussuunnitelmassa luovuutta tai sen kehittä-

---

<sup>42</sup> Ropo, 1993, 56 – 57.

<sup>43</sup> Langer, 1967, Ropon 1993, 57 mukaan. Eatonin, 1994, 38-39, mukaan tunteet ovat mu-  
kana teoksessa itsessään *tunteiden ideoina*. Taidetta voi verrata kieleen, mutta Susanne  
Langerin mukaan meidän ei tarvitse opetella sanastoa tai kielioppia. Tunne tulee suoraan  
muodosta, tunnemme symbolin merkityksen heti, otamme vastaan tunteen suoraan ja välit-  
tömästi. Eatonin mukaan Langerin teoria ei pysty selittämään, miksi emme kuitenkaan pysty  
tulkitsemaan meille vieraan kulttuurin taiteen sisällä pitämiä tunteita.

<sup>44</sup> Ropo, 1993, 57.

mistä ei mainita tavoitteissa. Voi oonastella että 1990-luvun alussa taidekasvatuksen piirissä luovuus rinnastettiin helposti luovan itseilmaisun perinteeseen, jota ei nähty erityisen hedelmällisenä lähtökohtana taideopetuksessa. *Luovuus* saatettiin nähdä kuuluvaksi korkeamman osaamisen tasolle, lasten itseilmaisua ei haluttu varauksettomasti yhdistää luovuuteen.

Vielä 1990-luvun alkupuolen taiteen perusopetuspuheissa ei näy viime vuosina taidekasvatuspuheissa ilmentynyttä suuntausta, jonka mukaan taide voi edesauttaa luovuuden kehittymistä, josta taas on hyötyä myös muille yhteiskunnan osa-alueiden huippuosaamiselle kuten teknologialle. Esimerkiksi Suomi 2015 –ohjelmassa mukana oleva Tuula Arkio kirjoittaa, ettei luovuutta pidä rajata vain taiteisiin. Ilman luovuutta ei synny innovaatioita ja sitä kautta taloudellista kasvua. Arkio on huolissaan taideaineiden (luovien aineiden) vähenemisestä, sillä niiden opetus tukee muuta kasvatustyötä. Hänen mukaansa on *aika sijoittaa taiteen ja luovuuden edistämiseen, jotta visio luovasta hyvinvointiyhteiskunnasta voi toteutua.*<sup>45</sup>

Arvostusta taideaineille taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa etsittiin muista seikoista, kuten siitä, että taide on viestintää. Taiteet välittävät arvokkaita viestejä kulttuuriperinnöstämme. Taiteen käsitteet ja kieli täytyy kuitenkin opetella, mikä tarkoittaa, että niistä muodostuu ainakin osa tärkeänä pidettävää taideaineiden opetusta viitoittavaa opetussuunnitelmaa.<sup>46</sup> Taiteen merkitystä luovuuden kehittäjänä yhteiskunnallisiin päämääriin pyrittäessä saatettiin pitää 1990-luvulle tultaessa liian välineellisenä perusteena taidekasvatukselle. Luovuudesta taiteen kohdalla sopi puhua Pirjo Väyrysen tapaan viittaamalla itseilmaisuuksiin hieman terapeuttisessa merkityksessä: taiteen perusopetuksella on merkitystä aikuisten harrastuksena joko työelämän paineiden purkajana tai työttömän elämän sisältönä.<sup>47</sup>

Ropo pitää luovuuden ja taiteen suhdetta mielenkiintoisena taiteen perusopetuksen kohdalla, mutta käsittelee aihetta vain lyhyesti. Hän kyseenalaistaa luovuuden käsitteen, mitä sillä itse asiassa tarkoitetaan. Mutta toisaalta hän tuo esiin ajatuksen, ettei lasten ensiaskelissa taiteen maailmassa ole paljoakaan luovuutta.<sup>48</sup> Ropo tuo esille ajatuksen, ettei taide edellytä luovuutta, eikä luovuus sinänsä tee esineistä tai viestinnästä taidetta. Jos luovuus olisi edellytys taiteelle, monia taidemuseoita voisi

---

<sup>45</sup> Arkio Helsingin Sanomissa 14.4.2003, 2.

<sup>46</sup> Ropo, 1993, 62 – 63.

<sup>47</sup> Väyrynen, 1993, 47.

<sup>48</sup> Pääjoen 1999, 55, mukaan Discipline-based Art Education –ohjelman kehittäjien Clarkin, Dayn ja Greerin mukaan lapsien kuvallinen ilmaisu ei voi olla erityisen luovaa. Luovuutta voi ilmentyä vasta kun pystyy ymmärtämään konventionaalista taidetta.

kutsua pelkästään museoiksi.<sup>49</sup> Millaisiin museoihin taide-alku voidaan liittää, jää avoimeksi. Yhden lukijan ajatukset voivat kulkea nykytaiteen museoihin, toisen klassisen taiteen museoihin, riippuen siitä miten itse luovuuden käsittää. Katsotaan, että luovuutta sisältävää taidetta on olemassa, mutta jätetään määrittelemättä milaista tämän kaltainen taide mahdollisesti on, tai että onko se hyvä tai huono asia, että taide on luovalla tavalla tehtyä.

Ropon mukaan käsitykset taiteen ja luovuuden suhteista ovat laajentuneet aikaisemmista suhteellisen yksinkertaisista ajatuksista sitä mukaa, kun tietämys taiteellisen osaamisen perustasta on kehittynyt. Yhdysvaltalainen Getty Center toimi uranuurtajana tietopohjaisen taidekasvatuksen kehittäjänä 1980-luvulla. Ajatuksena oli, että tieto taiteen teon prosesseista, taiteen historiasta, taiteen ja yhteiskunnan välisistä suhteista lisää ymmärrystämme taideteosten merkitysrakenteista.<sup>50</sup> Discipline-Based Art Education –ohjelman (DBAE) eli oppiaineperusteisen<sup>51</sup> taidekasvatuksen voikin nähdä vaikuttaneen Ropon näkemyksiin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmasta, opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen rakentamisesta.

### 2.1.2 Taide viestintänä

Ropo tuo esille R. D. Gelbachin määritelmän taiteellisen ja muun viestinnän eroista. Ensimmäisenä erona on, että jokapäiväinen viestintä on tarkoitettu tulkittavaksi vain suhteellisen rajoitetun ajan, kun taas taide pyrkii viestimään ajattomasti. Lasten tekemää taidetta lukuun ottamatta näin olisi kaiken taiteeksi tarkoitettun kohdalla. Toinen eroavaisuus löytyy siitä, että taide on tarkoitettu julkiseksi ilman ennalta määriteltäviä kohderyhmiä. Kolmantena erona Gelbach näkee, että taide pyritään *tulkitsemaan* todellisista esineistä, ihmisistä ja tapahtumista poikkeavana ja erillään olevana ilmiönä. Taiteen kohteena olevien ilmiöiden on tarkoitettu ohjaavan kokijan tulkitaprosesseja tiettyyn suuntaan. Viimeisenä kohtana huomioidaan että taide ei ole välttämätöntä hengissä säilymisen kannalta, kuten ravinto, vaatteet tai suoja ovat. Taide liittyy yleensä vastaanottajan vapaa-aikaan.<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> Ropo 1993, 57- 58.

<sup>50</sup> Ropo, 1993, 62 – 63.

<sup>51</sup> Ropo käyttää discipline-based –termistä suomenkielistä vastinetta *oppiaineperusteinen*. Pääjoen mukaan parempi suomennos on tiedonalapohjaisuus tai oppialapohjaisuus, sillä discipline viittaa akateemisiin oppialoihin, ei esimerkiksi koulun oppiaineisiin. Tiedonalapohjaisuus sopii myös siksi, että Eisner pitää taidetta yhtenä tietämisen muotona. (Viitataan Pääjoen kanssa käymääni keskusteluun.)

<sup>52</sup> Gelbach 1990, 19 -25, Ropon 1993, 58 mukaan.

Viestintäteorian tuominen taideopetuksen perustaksi muotoilee opetussuunnitelmaa siihen suuntaan, että opetuksen sisältöjen tulee tukea oppilaiden viestintätaitojen kehittymistä. Kuvataiteen perusopetuksen ensimmäiseksi tavoitteeksi on kirjattu *kuvallisen ilmaisukyvyyn kehittäminen; miten ilmaista ajatuksia, mielikuvia, tietoja ja tunteita, havaintoja jne. visuaalisella kielellä.*<sup>53</sup>

Ropo esittelee Gelbachin taideteorian yhtenä mahdollisena taiteen määrittelemisen mallina.<sup>54</sup> Gelbachin taiteen määritelmän rinnalla voisi esitellä esimerkiksi Lauri Olavi Routilan teorian. Routila esittää teorian taideteoksen tapahtumaluonteesta, jonka mukaan taideteos tapahtuu. Routilan teoria ei pyri vastaamaan, mitä ominaisuuksia taideteoksella täytyy olla, vaan Routila asettaa kysymyksen: *miten ovat, miten toimivat ne oliot, jotka ovat taideteoksia.* Teosta ei siten voi eristää siitä suhteiden kentästä, missä se toimii. Routila tarkastelee taideteosta merkinä ja puhuu esteettisestä prosessista, jossa vaikuttavat tekijä, teos, vastaanottaja, kaikki omassa historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissaan.<sup>55</sup>

Ropo pohtii millaisia sisältöjä taidekasvatuksen opetussuunnitelmassa tulisi olla, jos taide määritellään merkitysten viestinnäksi. Silloin taidekasvatuksen on ainakin annettava perusvalmiudet ajatellun kaltaisen viestinnän harjoittamiseen. Ropon mukaan kaikki kasvatus pyrkii viestintätaitojen kehittämiseen, mikä edesauttaa myös taiteellisten viestintätaitojen oppimista. Kouluopetuksessa Ropo näkee perustelluksi taideopetuksen integroimisen muuhun opetukseen, koska taideopetusta ei voida toteuttaa tehokkaasti erillisenä muusta viestintä- ja ilmaisuopetuksesta.<sup>56</sup>

## **2.2 Opetussuunnitelman mallina ”pienoismaailma”**

Tutkimukseni yhtenä lähtökohtana olivat ongelmat opetussuunnitelman soveltamisesta käytäntöön. Totesin että ainakin henkilökohtaisesti olen kaivannut enemmän konkreettisia ohjeita, mitä milloinkin tulisi opettaa, esimerkiksi missä vaiheessa tietyt värioppiasiat tai sommitteluasiat käytäisiin läpi. Siihen liittyen ongelmana on ollut

---

<sup>53</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 98.

<sup>54</sup> Ropo, 1993, 57 - 58.

<sup>55</sup> Routila, 1986, 56 -61.

<sup>56</sup> Ropo, 1993, 62.

oppilaiden vaihtuvuus, eri ikäisinä mukaan tulo ja sitä kautta se, että on mahdotonta tietää, millaisia asioita heille on jo opetettu.

Ropon mukaan kuitenkin yksityiskohtaisempiin tavoitteisiin pyrkivien opetussuunnitelmien ongelmana on ollut, että ne täyttyvät detaljitavoitteilla, joiden saavuttaminen muuttuu tavoitteiden lisääntyessä yhä vaikeammaksi.

Tuntien suunnittelun pohjana valmiit ohjeet ovat tietysti opettajan kannalta helppo ratkaisu, mutta niistä muodostuu helposti käytäntöä rajoittava tekijä. Ropo toteaa että tavoitekorostuneet opetussuunnitelmat ymmärretään helposti ihannemalleiksi siitä, mitä oppilaiden tulisi osata. Perinteinen opetussuunnitelma ei myöskään vastannut 1980 – 90-luvun taitteen käsityksiin oppimisesta ja oppimisen prosesseista. Yksittäisten asioiden hallinnan sijaan oppimisteorioissa alettiin korostaa kokonaisuuksien muodostamista, oppiminen etenee yksilöstä itsestään nousevien ehtojen varassa.<sup>57</sup>

Opetussuunnitelmien tavoitteena on, että oppilaat oppivat tehokkaasti. Aiempien opetusmenetelmien mukaan oppiminen saattoi tapahtua nopeasti, mutta opittua ei välttämättä ymmärretty, ei pystytty prosessoimaan tai soveltamaan mihinkään. Oppiminen oli pinnallista ja opitut asiat jäivät vaille merkitystä.<sup>58</sup> Pinnallisen oppimisen ongelmana on se, että nopeasti opittu myös unohtuu nopeasti. 1990-luvun aikana alettiin korostaa juuri syvällisemmän oppimisen muotoa ja oppilaan oman kokemusmaailman merkitystä oppimisessa.<sup>59</sup> Taiteen perusopetussuunnitelmat voi nähdä juuri askeleena (vaiko harppauksena) tällaista oppimiskäsitystä kohden.

Ropo tuo esille *pienoismaailma*-käsitteen opetussuunnitelmaa kuvailemassa:

*Ensinnäkin opetussuunnitelma voi olla seikkaperäinen kuvaus sen oppimisympäristön ominaisuuksista, päämääristä ja vaatimuksista, jossa oppiminen/opetus/kasvatus tapahtuu. Opetussuunnitelma voidaan kuitenkin ymmärtää myös yleisenä suunnitelmana niistä oppimisympäristöistä, joiden kautta oppilaan suunnitellaan etenevän. Viimeksi mainittu problematiikka sisältää siten oppimisympäristön jatkumon suunnittelua, eri oppimisympäristöjen integrointia toisiinsa jne. Tässä mielessä opetussuunnitelmaa on pidettävä kuvauksena pedagogisesta, kasvatusta varten suunnitellusta, 'pienoismaailmasta'.<sup>60</sup>*

Pienoismaailma-käsitteeseen liittyy ajatus, että oppimista ei voida saavuttaa ilman oppilaiden omaa aktiiviteettia ja opittavan aineksen prosessointia.<sup>61</sup> Oppiminen on

---

<sup>57</sup> Ropo, 1993, 60 - 61.

<sup>58</sup> Ropo, 1993, 60 - 61.

<sup>59</sup> Viitala, 1998, 5 - 8.

<sup>60</sup> Ropo, 1993, 61.

<sup>61</sup> Tässäkin näkyy deweylainen vaikutus. Deweyn pedagogisen mallin voi nähdä pienoismaailmana, jossa oppilas on aktiivinen tiedon käsittelijä. Tosin nykyisten käsitysten mukaan ei

seurausta tällaisessa pienoismaailmassa elämisestä ja toimimisesta. Pienoismaailmassakin on kuitenkin määritelty tietyt kasvatukselliset tavoitteet. Erona perinteiseen opettajajohtoiseen malliin on se, että opetuksen tehtävänä on aktivoida oppilaat pyrkimään itse kohti tavoitteita, kun taas opettajajohtoinen opetus pyrkii johtamaan luokkaa kokonaisuutena.<sup>62</sup>

Ropon mukaan ihminen on reaktiivinen oppija, joka pyrkii sopeutumaan erilaisiin ympäristöihin ja kehittämään itsessään sellaista osaamista, jota ympäristö kokonaisuutena *näyttää vaativan*. Tämän takia opetusympäristöllä on suuri merkitys. Se tulisi rakentaa sellaiseksi, että siinä työskentely vaatii yksilöä kehittämään sellaista osaamista, jota hänen toivotaan oppivan. Opettajan rooliksi tulee eräänlainen tukihenkilö, joka *tarjoaa oppilaille mallin (ekspertti) ja pyrkii kehittämään oppilaistaan hyviä noviiseja, joilla on riittävät tiedot ja taidot kehittyä itsenäisen ja aktiivisen oppimistoiminnan avulla kohti eksperttiyttä*. Ropo korostaa myös oppimisen vuorovaikutteisuutta. Oppimisen edistämisenä toimii myös arviointi, jonka tulee kohdistua oppilaan kehitysprosessiin kokonaisuutena ja jonka tulisi ottaa huomioon oppilaan omat tavoitteet. Tämä on tärkeää etenkin taidekasvatuksen kohdalla, missä tavoitteet pitäisi lähteä aina oppilaan omista lähtökohdista. Arvioinnin tulisi tukea aina oppimista.<sup>63</sup>

### 2.3 DBAE:n vaikutus taidekasvatuksen pienoismaailmaan

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja muuhunkin taidekasvatukseen Ropo hakee mallia tuolloin 1990-luvun alussa tuoreesta Discipline-Based Art Education –ohjelmasta. Ropon ajatukset taidekasvatuksen tehtävistä ja opetussuunnitelman muodosta myötäilevät pitkälle DBAE:ta ja etenkin Eisneriä.<sup>64</sup> DBAE vastasi sopivasti sen tapaisiin kysymyksiin, voiko tai tarvitseeko taidetta opettaa. Sen 1980-luvulla muotoutuneet tavoitteet olivat vastakkaiset luovan itseilmaisun perinteeseen nähden. DBAE:n sisällä oli erilaisia näkemyksiä – jyrkempiä ja lempeämpiä – taidekasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä, eikä sen tarkoituksena ollut olla suljettu oppirakennelma. Yhteistä eri malleille oli kuitenkin neljän tiedonalan, taiteen tekemi-

---

ajatella aivan yhtä lennokkaan lapsikeskeisesti kuin Dewey, että *lapsesta tulee aurinko, jonka ympäri kasvatuksen välikappaleet kiertävät*. (Deweyn, 1957, 40-41, mukaan Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2002, 153.) Viimevuosina lapsikeskeisyyden lisäksi on alettu puhumaan lapsilähtöisyydestä.

<sup>62</sup> Ropo, 1993, 61.

<sup>63</sup> Ropo, 1993, 61 - 62.

<sup>64</sup> Eisner, 1988.

sen, taidehistorian, estetiikan ja taidekritiikin, muodostama jaksotettu ja kumulatiivinen opetussuunnitelma.<sup>65</sup>

Ropo näki oppiaineperusteisessa (oppiala-, tiedonalapohjainen) taidekasvatuksessa potentiaalia suomalaiseenkin taideopetussuunnitelmaan sovellettavaksi. Ropon mukaan sen pedagogiseen ajattelutapaan kuuluu, että taidekasvatus on kontekstuaalista ja situationaalista eli aikaan ja paikkaan sidonnaista. Taidetta pitäisi kokea siellä missä sitä on tarjolla: konserteissa, teattereissa, museoissa. Pelkästään koulun sisällä tapahtuva opetus jää vain siellä sovelletuksi ja muistetuksi. Toinen ajatus, mitä Ropo haki DBAE:sta on eksperti-noviisi -malli. Sopivissa oppimisolosuhteissa oppilaille välittyy asiantuntevien taiteilijoiden tietämys ja osaaminen.<sup>66</sup>

DBAE:ssa taiteen tekemisen osa-alueen nimi on *art studio* tai *art production*, joiden avulla haluttiin tehdä pesäeroa luovan itseilmaisun taidetyöskentelyyn. DBAE:n kehittäjien Clarkin, Dayn ja Greerin käsitys luovuudesta pohjautui siihen, että täytyy olla ymmärrystä taiteesta ennen kuin mitään luovuutta voi ilmentyä. Esikuvana oli aikuisten ammattilaisten tekemä taide, taiteen teon prosessin ymmärtäminen, miten taidetta tehdään.<sup>67</sup>

Vaikka taiteen perusopetusteksteissä ja kuvataiteen opetussuunnitelmassa on keskeistä tutustuminen omaan sisäiseen maailmaan ja oppilaiden tulee kehittää valmiuksia ilmaista itseään, pyrkimys on pois lapsenomaisesta ilmaisusta kohti aikuisten taidetta. Kuvataiteen opetussuunnitelmaan tuli kirjatuksi sisällöksi tutustuminen ammattilaisten työhön.<sup>68</sup>

Ropo haluaa luopua yksityiskohtaisista ohjeista ja antaa tilaa opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle. Hän kuvaa opetussuunnitelman periaatteita strategisiksi, koska ne eivät ole tarkkoja suunnitelmia menetelmistä ja sisällöistä, vaan jää paikallistasojen sovellettaviksi tilanteiden mukaan.<sup>69</sup> Tosin tämän hienon uudistuksen varjopuolena on paikallistasojen kirjavat sovellutukset, ja se ettei tavallaan perusasioina pidettyjä asioita välttämättä opeteta. Se taas voi eriarvoistaa nuoria koulujen valintakokeissa.

---

<sup>65</sup> Pääjoki, 1999, 52 - 54.

<sup>66</sup> Ropo, 1993, 63.

<sup>67</sup> Pääjoki, 1999, 55 - 56.

<sup>68</sup> Kuvataiteen opetussuunnitelma, Porna & Väyrynen, 1993, 99.

<sup>69</sup> Ropo, 1993, 64 – 65.

Yhteistä Eisnerin kanssa on ajatus kulttuuriperinnön ja taiteen merkityksestä lapsille ja nuorille. Ropon mukaan *taiteen yhteiskunnallinen merkitys perustuu siihen, että huomattava osa kulttuuriperinnöstämme on tallennettuna taiteessa. Taide avaa näkökulmia historiaan, perinteisiin ja samalla nykyisyyden syvällisempään tulkintaan. Oma kulttuuri ja taide on aina paitsi kansallista omaisuutta myös osa yksilöllisen itsetunnon ja persoonallisuuden kasvuperustaa.*<sup>70</sup> Eisner puhuu samasta asiasta ja tähdentää ehkä voimakkaammin taidetta yhtenä tietämisen muotona.<sup>71</sup> Ropo taas toteaa, että ilman taidetta ilmaisukykyimme olisi rajallinen ja monet merkitykset jäisivät viestimättä.<sup>72</sup>

## 2.4 Hyvä oppimisympäristö

Ropon mukaan oppimisympäristöön on sisällyttävä myös suunnittelemattomuutta ja epävarmuutta, jotta oppilaitten oma motivaatio pysyy yllä ja heistä kehittyä aktiivisia. Mutta koska todelliseenkin yhteiskuntaan kuuluvat kansalaisten toimintaa ja käyttäytymistä säätelevät lait, oppimisen pienoismaailmassakin vallitsee oma kulttuuri ja säännöt. Keskeinen menetelmä taidekasvatuksen pienoismaailmassa on oppilaan oma tekeminen. Oppilaille on luotava edellytykset vastuulliseen asemaan oppimisympäristössä. Käytännössä se voisi tarkoittaa projektityyppistä työskentelyä.<sup>73</sup>

Hyvän oppimisympäristön tulisi tarjota puitteet oppilaiden omien tavoitteiden saavuttamiseen. Sen tulisi ohjata tavoitteiden ja päämäärien suuntaamisessa. Perinteinen opetussuunnitelma pyrki luomaan kokonaiskuvan oppiaineen rakenteesta, mutta taidekasvatuksen kohdalla se ei toimi: *tällainen kartta ei kuitenkaan vastaa sitä kuvaa, millaisia asioita alan asiantuntijat, esimerkiksi taiteilijat, osaavat.*

Vaikka DBAE:sta ja Roponkin mietteistä saa helposti sellaisen kuvan, että oltaisiin määrittelemässä sisältöjä tiettyjen ahtaittenkin rajojen sisälle, Ropo kuitenkin korostaa avoimuutta taiteen kanssa. Hän painottaa ammattitaiteilijan omia sisäistettyjä taiteentekemisen prosesseja oppimisen mallina, eli tavallaan näkee aidon taiteen

---

<sup>70</sup> Ropo, 1993, 63.

<sup>71</sup> Eisner, 1988, 3.

<sup>72</sup> Ropo, 1993, 64.

<sup>73</sup> Ropo, 1993, 67. Esimerkinä projektityyppisestä taidekasvatuksesta Ropo esittelee yhdysvaltalaisen ARTS PROBEL –projektia. Tässä lukiolaisille suunnatussa kokeilussa tavoitteena oli muodostaa oppilaille monipuolista ja syvällistä taiteilijätietämystä. Oppilaat työllistettiin lukukaudeksi tai lukuvuodeksi johonkin taideteoksen teko- ja esittämisprojektiin, jossa tavoitteena oli konkreettisesti eläytyä taiteen tekemiseen ja pyrkiä arvioimaan tekemisiään tuottajan, katsojan ja kriitikon näkökulmasta. (Ropo, 1993, 67 – 68.) Esimerkiksi olisi voinut hakea vähän nuoremmille soveltuvan projektin muodon, sillä taiteen perusopetuksen oppilasta vain vähän on lukioikäisiä.



lähtevän yksilöstä, ei teorioista ja opeista. Ropo kysyykin: *lähdetäänkö liikkeelle ajatuksesta opettaa aineen sisältöjä vai pyritäänkö edistämään oppimista etenemällä asiantuntijamallin mukaan*. Hän kuitenkin toteaa, etteivät ne ole vain vaihtoehtoisia, vaan kombinoitavissa eri tavoin.<sup>74</sup> Omalla tavallaan ne yhdistyvät jo siinäkin, kun taiteilija välittää omia taidekäsityksiään, jotka pohjautuvat taidekasvatustraditioon.

Hyvän oppimisympäristön olisi haastettava yksilö pyrkimään pitemmälle kuin hän tällä hetkellä pystyy. Ropo vertaa hyvää oppimisympäristöä Nintendo-peliin, jossa pelaamisen motivaatio syntyy helpommalta tasolta vaikeammalle pääsyyn. Siitä syntyikin käsite ”nintendo-oppiminen”. Hyvässä oppimisympäristössä lapsen on siis *koettava* edistyvänsä toisin kuin ulkoisessa arvioinnissa, jolloin oppimisen merkityksen ymmärtäminen jää vain numeroiden varaan. Pelkän yrityksen ja erehdyksen varaan ei oppimisen etenemistä jätetä, vaan hyvässä oppimisympäristössä täytyy saada tukea virheiden havaitsemiseen ja korjaamiseen. Taidekasvatuksessa opettajalla on oltava taito kannustaa oppilasta ja asiantuntemus löytää korjattavissa olevat virheet. Tätä kautta oppilas voi edetä kohti taiteilijataso suorituksia.<sup>75</sup>

Ropo käyttää esimerkkinä musiikin opetusta. Musiikin opetus poikkeaa kuvataiteen opetuksessa selkeimmin siten, että oppilas valitsee jo varhaisessa vaiheessa instrumentin, jonka hallintaan pyritään pääsemään mahdollisimman hyvin. Soiton opetus on enimmäkseen yhdelle oppilaalle kerrallaan suunnattua, poikkeuksena orkesteri- ja bänditunnit sekä teorianopetus. Kuvataiteen perusopetuksessa taas erilaisiin välineisiin tutustutaan mahdollisimman monipuolisesti keskimäärin 12 oppilaan ryhmässä. Kun musiikinopetuksen tavoitteena on tietyn instrumentin hallinta yksilöopetuksessa, jossa soitetaan nuoteista, virheet voidaan osoittaa ja niitä voidaan lähteä korjaamaan.

Kuvataiteen opetuksessa virheiden osoittaminen on monimutkaisempaa. Kuvataiteissa vaikuttaa kaikesta tietopohjaisuuteen pyrkimisestä huolimatta itseilmaisun perinteen kunnioittaminen ja tehtävät ovat vain harvoin sen tyyllisiä, joista varsinaisia virheitä on edes aiheellista alkaa korjata. Luovan itseilmaisun perinteestä huolimatta asenteissamme vaikuttaa edelleen myös kuvaamataidon klassinen perinne: *oikein piirtämisen* kunnioittaminen, mikä tarkoittaa ulkoisen todellisuutemme kuvaamista mahdollisimman realistisesti ja tarkasti. Kuvataiteen opetuksessa ei kuitenkaan läh-

---

<sup>74</sup> Ropo, 1993, 67.

<sup>75</sup> Ropo, 1993, 68 - 69. Vrt. Eisner, 1988, 31 – 33.

detä, ainakaan tietoisesti, asettamaan oppilaiden töitä paremmuusjärjestykseen oikeinpiirtämisen ehdoilla. Virheiden korjaamisessa pyritään saamaan oppilas itse näkemään virheelliset (työskentelyn etenemistä haittaavat) työtavat ja sitä kautta kehittymään.

Hyvän oppimisympäristön käsite tulisi tarkistaa aika ajoin. Taiteen perusopetuksen kohdalla voi kysyä, ovatko ne tavoitteet, jotka olivat olennaisia vuonna 1990, vielä tänä päivänä relevantteja, vai tulisiko jotain lisätä tai poistaa? Tässä mielessä tulevat uudistetut opetussuunnitelman perusteet ovat tervetulleita.

Ropon mukaan pedagogisen pienoismaailman rooleja ja vuorosanoja ei voida suunnitella etukäteen. Se ei ole näytelmä, jonka käsikirjoitus lyödään lukkoon ottamatta huomioon opettajien ja oppilaiden ajatuksia suunnitelman tavoitteista ja etenemisestä. Opettajan oman asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää, että opetussuunnitelmaa voi soveltaa tilanteiden mukaan. Vaikka Ropo tuokin esille DBAE:n ja ARTS PROBEL:in, hän ei tarjoa niitä sellaisenaan malleiksi taiteen perusopetukseen, vaan haluaa niiden kautta havainnollistaa, millaisia mahdollisuuksia niihin voi sisältyä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa kehitettäessä. Ropon perimmäinen tavoite opetussuunnitelman kehittämisessä on *kasvatus, yhteinen intressimme, jonka hyvä toteutus ja jatkuva kehittäminen on paras tae niin kansallisesta kuin yksittäisten kansalaistenkin hyvinvoinnista.*<sup>76</sup>

Tavoitteena on siis hyvinvoiviksi kansalaisiksi kasvattaminen. Taiteen perusopetuksen kohdalla siihen ajatellaan päästävän taidekasvatuksen avulla. Ropo pohti millaista tähän tähtäävä taidekasvatus voisi olla ja haki mallia oppiainepohjaisesta taidekasvatuksesta.

Kuvataideopettajan näkökulmasta katsottuna taidekasvatukselle asetetaan paljon tehtäviä. Taiteen perusopetus on yleissivistävän koulun ulkopuolista toimintaa eli harrastusta. Herää kysymys, miten oppilaat jaksavat motivoitua toimimaan kriittikkoina, taidehistorioitsijoina, estetiikan tuntijoina ja vielä tekemään taidetta tai harjoittelemaan sen tekemistä aikuisten sanelemilla ehdoilla? Käytännössä lapset ja nuoret haluavat keskittyä itse tekemiseen. Toisaalta on opettajan ammattitaitoa mittaava kysymys, miten mielenkiintoiseksi tai lapsilähtöiseksi osaa nämä opetustilanteet rakentaa. Nuorimmille lapsille taidenäyttelyissä käytäessä taiteesta puhuminen on usein helppoa, mutta jos sitä ei myöhemmin harjoiteta, puhuminen vaikeutuu.

---

<sup>76</sup> Ropo, 1993, 69 – 70.

Taiteen yhtenä tehtävänä nähdään jonkinlainen eheyttävä tehtävä. Formaali kouluopetus painottaa tietoa, kun taas taideaineiden merkitystä korostetaan usein vastapainona tietoa-aineille. Millaisia ovat lopulta ne mekanismit, miten taide kasvattaa ja tukee identiteetin kehitystä? Toisaalta taidekasvatus painottaa tiedon lisäämistä, toisaalta taiteen harjoittamista terapianomaisesti. Ropon mukaan taiteella on kasvatavaa merkitystä myös siksi, että monet taideteokset välittävät tekijöidensä havaintoja elämästä ja ihmisenä olemisesta. Ropon mukaan *tällaiset mestariteokset voivat jättää lähtemättömiä oivalluksia katsojaansa ja kuulijaansa.*<sup>77</sup>

*Suurien kertomusten* jälkeinen postmoderni aika uusine taide- ja taidekasvatuskäsitteineen asettaa kyseenalaiseksi, mitä ovat taiteen mestariteokset, joista Ropo kirjoittaa, ja ovatko ne kaikkien mielestä samoja. Ropo ei kuitenkaan puhu mestariteoksista<sup>78</sup> väittäen, että ne olisivat kaikille samoja, vaan haluaa ehkä tuoda kunniaa yleensä taiteelle ihmisyyttä rikastuttavana asiana. Puheet mestariteosten kohottavasta vaikutuksesta taidekasvatuksessa kuitenkin kuulostavat aikansa eläneiltä ja voivat jopa johdattaa rajaamaan nykytaiteen ilmiöiden tarkastelun taidekasvatuksen ulkopuolelle. Nykytaide on usein epämukavaa ja joskus ihmisen julmuuttakin paljastavaa (ei pelkästään nykytaide). Miten siis taidekasvatuksen tulisi suhtautua *epämukavaan* taiteeseen Ropon käsitysten mukaan? Onko taidekasvattajan ohjattava lapsia ja nuoria pois *moraalisesti arveluttavan* taiteen parista?<sup>79</sup> Vaikka oltaisiinkin valistuksen ja sivistyksen asialla, liialliseen hurskasteluun ei liene aihetta. Opettajan tulee aikuisena ihmisenä osata erottaa, millaista taidetta lapsille voi esitellä. Kasvatukseen kuuluu mielestäni myös ikävistä asioista puhuminen.

Komentoin aiemmin sitä, että sisältöjen rakentaminen jää yksittäisten opettajien varaan, kun pienissä kuvataiteen perusopetusta antavissa yksiköissä ei tehdä koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Nythän esimerkiksi peruskouluissa ollaan palaamassa yksityiskohtaisimpiin opetushallituksen laatimiin opetussuunnitelman perusteisiin 1990-luvun väljempien opetussuunnitelmien jälkeen.

Jos opetussuunnitelma on sellainen kun Ropo sen haluaa määritellä, sen tulkinta jää todellakin opettajien ja sitä soveltavien tahojen haltuun. Millaisia painotuksia se saa, riippuu opettajien omista taidekäsityksistä. Taidealalla toimivien käsitykset oikeanlaisesta taiteesta eivät kulje vain vuosikymmenien varassa, *sillä ja sillä vuosi-*

---

<sup>77</sup> Ropo, 1993, 64.

<sup>78</sup> Vrt. Smith, Excellence in Art Education, 1987, 1989.

<sup>79</sup> Vrt. Pääjoki, 1999, 107 – 127.

*kymmenellä ajateltiin niin, vaan ne vaihtelevat omana aikanaankin laidasta laitaan. Lauri Olavi Routilan mukaan taidekasvattajan tulisi tiedostaa omat makumieltymyksensä taiteen suhteen ja yrittää päästä niiden yli opetuksessaan. Routila näkee lääkkeeksi monipuolisen taide-elämän tuntemisen ja avoimuuden monenlaisille miel-tyyksille.*<sup>80</sup>

### **3 OPPIMISKÄSITYKSIEN JA AATTEIDEN MUUTOKSET TAIDEKASVATUK- SESSA**

Taiteissa on ollut vallalla yksilökohtaisia kokemuksia ja tuntemuksia enemmän tai vähemmän painottavia suuntauksia tai piirteitä. 1800-luvulta lähtien moderniin taideajatteluun on kuitenkin liitetty yksilöllisyys ja sen ilmentäminen taideteoksissa.<sup>81</sup> 1900-luvun alkupuolella psykoanalyttikot Sigmund Freudin johdolla pitivät taiteilijan persoonallisuutta keskeisimpänä tekijänä taiteellisessa toiminnassa.<sup>82</sup> Myös taiteen perusopetuksen käsikirjan mukaan yksilön omien kokemusten merkitys on tärkeää taiteellisessa oppimisprosessissa.

Käsitykset oppimisen luonteesta ovat vaikuttaneet myös taidekasvatukseen. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perustana on 1990-luvulta lähtien vallitsevaksi käsitykseksi muodostunut konstruktivistinen, tiedon aktiivista konstruointiprosessia painottava oppimiskäsitys. Tämän päivän taidekasvatuksessa vaikuttaa, ainakin virallisissa linjauksissa, konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja humanistiseen ihmiskuvaan pohjautuva kokemuksellinen oppimistapa.<sup>83</sup>

Sava kirjoittaa Taiteen perusopetuksen käsikirjassa taiteellisesta oppimisprosessista ja tähdentää, ettei ole olemassa mitään yhtä ainoa oikeaa ja valmistakaan käsitystä taiteesta, oppimisesta ja opetuksesta. Hänen mielestään olisi kuitenkin tärkeää pohtia erilaisia vallinneita ja vallitsevia käsityksiä, jotta opetussuunnitelmien laatijat ja opettajat voisivat kantaa vastuuta siitä, mihin he oppilaitaan johdattavat ja miten he aikakautensa kulttuuriin vaikuttavat.<sup>84</sup> Käsittelen seuraavaksi oppimiskäsitysten ja tavoitenäkemyksen kehitystä Inkeri Savan artikkelin, *Taiteellinen oppimisprosessi*, pohjalta. Käsittelen konstruktivistista oppimista muun muassa Tuulikki Viitalan mukaan ja kokemuksellista taidekasvatusmallia Marjo Räsäsen mukaan.

---

<sup>80</sup> Routila, 1985, 29.

<sup>81</sup> Esim. Sederholm, 1994, 27 –34.

<sup>82</sup> Eaton, 1994, 25.

<sup>83</sup> Oppimiskäsitteitä tyypittelee mm. Rauste-von Wright, 1997, 16 –19. Räsänen (2000), esittelee kokemuksellisen taideoppimisen mallin.

<sup>84</sup> Sava, 1993, 15.

### 3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Kuvataiteen perusopetuksessa painottuu tekeminen, mutta päämääränä ei ole pelkästään tekemään oppiminen, vaan voimakas painotus on taiteen avulla kasvamisessa. Siitä johtuen kuvataiteen opetussuunnitelma ei voi perustua pelkästään behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Behaviorismissa tiedon ajatellaan perustuvan ulkoisiin aistihavaintoihin ja saadun havainnon tarkkaan jäljittelyyn. Taitoja hiotaan mahdollisimman varhaisesta iästä niin kauan että pystytään suoriutumaan tiettyjen valmiiksi asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Opettaja määrittelee kullekin oppilaalle sopivan vaikeusasteen, antaa *vahvistukseksi* kiitosta tai kritiikkiä.<sup>85</sup>

Kuvataiteissa behavioristinen malli on ollut tehokas tapa yksittäisten tietojen ja teknisten taitojen omaksumisessa, mutta kokonaisvaltaisen taiteellisen toiminnan kannalta se ei ole ollut toimiva malli. Taiteellisen työskentelyn vastuu ei ole oppijalla itsellään, eikä näin ollen synny sisäistä motivaatiota ja itseohjautuvuutta. Oppilaalle jää ehkä epäselväksi miksi opiskellaan, millä tavalla oppiminen liittyy omaan elämään ja ympäröivään maailmaan. Sava mukaan oppilas saattaa harjoittaa tekniikkaa miellyttääkseen vanhempiaan tai opettajaansa ja tiukan paikan tullen jättää koko harrastuksen, kun ei pysty näkemään siinä mitään merkityksellisyyttä omassa elämässä.<sup>86</sup>

### 3.2 Yhteiskunnallis-sosiaalinen taidekasvatus

Taiteen välineellinen asema – hyödyntämässä erilaisia yhteiskunnallis-kulttuurisia päämääriä – on vaikuttanut myös kasvatustoimintaan ja taiteiden asemaan opetusjärjestelmissä. Taiteet ovat osoittautuneet merkittäväksi välineeksi yhteiskunnallisten ilmiöiden hyödyntämisessä ja uudelleenrakentamisessa: taiteet vetoavat tunteisiin ja ovat tehokas tie erilaisiin arvopäämääriin pyrittäessä. Sava mukaan taiteiden välineellistä merkitystä yksilön oppimisen kannalta voidaan korostaa. 1960- ja 70-luvulla taiteen tehtävänä oli kritisoida yhteiskunnallisia ongelmia, paljastaa luokkaritiriitoja yms. Sava pohtii, missä määrin 1990-luvun alussa ympäristökasvatuksen korostuminen kuvataidekasvatuksessa on jatkoa tälle suuntaukselle.<sup>87</sup> Nyt 2000-

---

<sup>85</sup> Sava, 1993, 20.

<sup>86</sup> Sava, 1993, 20 –21.

<sup>87</sup> Sava, 1993, 22. Marjo Räsänen on tutkinut polarisoivaa menetelmää, jonka juuret ovat Konstfackskolanin taidekasvatusosastolla Tukholmassa. Bauhaus-pedagogiikan ja ekspressiivisen taidekasvatuksen vaihtoehtoksi kehitetty polarisoiva metodiikka perustui oppilaiden kokemusten ja vallitsevien yhteiskuntaolojen kritiikille. Sen edustajat uskoivat taidekasvatuksen voimaan yhteiskunnan muuttajana. Polarisoiva menetelmä pyrki yhdistämään *korke-*

luvun alussa voidaan vastaavasti kysyä, missä määrin esimerkiksi uusien medioiden hallintaa ja siihen liittyen kuvanlukutaitoa perustellaan yhteiskunnallisilla päämäärillä?

Muun muassa Arthur Efland on kritisoinut yhteiskunnallis-sosiaalista taidekasvatusta sen välineellisyydestä. Taide ja estetiikka jäivät välineiksi muihin arvoihin pyritäessä. Taideopetuksen sisältöjen tehtäväksi jää, muiden taiteen ulkopuolisten ongelmien ratkaiseminen. Ja taiteen opetusmenetelmien tehtäväksi jää käytännöllisten ja/tai yhteiskunnallisten ongelmatilanteiden kohtaaminen ja ratkaiseminen.<sup>88</sup>

### 3.3 Luovan itseilmaisun ja lapsikeskeisen pedagogiikan perinne

Luovan itseilmaisun ja lapsikeskeisen taidekasvatuksen voi katsoa edustaneen vastakkaisista linjaa aiemmin esiteltyjen suuntauksien kanssa. Luovan itseilmaisun juuria löytyy psykoanalyttisesta teoriasta sekä lapsikeskeisestä progressiivisesta pedagogiikasta.<sup>89</sup> Lapsikeskeisyys lähti siitä, että kasvatuksen tuli perustua oppilaan yksilöllisten tarpeiden, kiinnostuksen ja valmiuksien kunnioittamiselle. Tärkeää oli itsensä toteuttaminen, persoonallisuuden kasvu ja itseohjautuvuus. Savan mukaan taiteille annettiin tässä prosessissa merkittävä asema.

Lapsikeskeinen kasvatusta oli voimissaan 1900-luvun alkupuolella, mutta kasvatustilanteissa se on saanut uutta painoarvoa jälleen 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä. Luovan itseilmaisun merkitys taidekasvatuksessa näkyi erityisesti erilaisten vaihtoehtopedagogioiden keskuudessa.<sup>90</sup> Kinoksen mukaan 1980- ja 1990-lukujen taitteessa omaksi ajattelutavakseen erkaantui *lapsilähtöisyys*, jossa nimenomaan saattoi havaita vaikutteita useista vaihtoehtopedagogioista, ehkä eniten Reggio Emiliasta. Viimeisimpiä innoittajia ovat Kinoksen mukaan olleet kasvatustieteellisen koulukunnan konstruktivistiset näkemykset ja lapsuuden sosiologiaksi kutsuttu tutkimussuuntaus. Kinoksen mukaan lapsikeskeisyyttä voi luonnehtia siten, että lapsella

---

an ja *matalan* taiteen ja halusi nähdä nuorisokulttuurin osana taidekasvatuksen sisältöaluetta. (Räsänen, 2000, 12.)

<sup>88</sup> Efland, 1991, Sava, 1993, 23 mukaan.

<sup>89</sup> Pääjoki (1999, 22–25) näkee luovan itseilmaisun alun henkilöityneen Frank Cizekiin (1865–1946), vaikkakin samaan aikaan samantapaisia ideoita esitettiin muidenkin taholta (esimerkiksi Rousseau ja Fröbel). Cizekin työ tuli tunnetuksi 1919 lähtien järjestetyissä kiertonäytelyissä. Lasten tekemät työt herättivät ihastusta ja ihmetystä vallankin kun selvisi, ettei lapsia oltu opetettu perinteiseen tapaan. Pääjoki epäilee, miten työt lopulta valittiin näyttelyyn ja millaisilla lahjoilla varustetut lapset Cizekin luokalle pääsivät. Joidenkin aikalaisten mukaan lasten töissä toistuivat tietyt maneerit, joiden arveltiin syntyneen opettajan tunnustuksen myötä.

<sup>90</sup> Sava, 1993, 24.

on oma tahto aikuisten määrittelemissä rajoissa, kun taas lapsilähtöisessä kasvatujatteluksessa aikuinen ja lapsi ovat *tasavertaisia toimijoita*.<sup>91</sup>

Luovassa itseilmaisussa taiteellisen työskentelyn lähtökohtana on kokeva ja itseään ilmaiseva oppilas ja hänen tunne-elämyksensä. Opetus- ja oppimisprosessissa korostetaan yksilöllistä ja vapaata valintaa, luovaa ilmaisua ja itsensä toteuttamista. Tavoitteena on kunkin oppilaan potentiaalisen kapasiteetin vapauttaminen ”täyteen kukoistukseensa”. Opettajan ja oppilaan välillä on empaattinen, hoitava suhde, joka ohjaa oppilaan saamaan kontaktin omiin sisäisiin tuntoihinsa ja mielikuviinsa.<sup>92</sup> Taiteenopetuksen sisällöt määräytyvät subjektiivisista kokemuksista, ei taiteen *objektiivisesta olemuksesta*. Oppimisen arviointi perustuu oppilaan omiin kokemuksiin oppimisestaan, kehittymisestään ja muuttumisestaan.<sup>93</sup>

Luovaa itseilmaisua kuten lapsikeskeistä kasvatustakin on kritisoitu mm. siitä ettei tämän tyyppinen opetus kehitä oppilaassa varsinaisesti uusia tietoja ja taitoja. Taiteellisen työskentelyn on katsottu jäävän puuhasteluksi ja satunnaiseksi askarteluksi. Joidenkin kritisoijien mukaan taiteenopetus muuttuu luovassa itseilmaisussa lähinnä terapiaksi. Opetusta on moitittu siitä, ettei sitä ole suunniteltu riittävästi etukäteen ja että siitä puuttuu välttämätön ohjaus. Tätä kuvaa käsite *laissez faire* -asenne.<sup>94</sup> Taidekasvatuksen historiaa tutkineen Tarja Pääjoen mukaan luovan itseilmaisun teoriat ovat kompastuneet osittain epäjohdonmukaisiin ja vaikeatulkintaisiin diskursseihin. Cizek esimerkiksi käytti metaforisia ilmaisuja, jotka saatettiin kuitenkin tulkita kirjaimellisesti ja näin ollen peittivät toiminnan todellisen luonteen.<sup>95</sup> Muita luovan itseilmaisun puolesta toimijoita ja –puhujia ovat olleet Herbert Read (*Education through art*, 1943.) ja Viktor Lowenfeld (*Creative and mental growth*, 1947).

---

<sup>91</sup> Kinon, 2002, 199 – 132.

Voidaan tietysti keskustella enemmänkin siitä, missä on lapsilähtöisen kasvatuksen rajat ja kuka rajanvetoja tekee. Viime aikoina on korostettu, että aikuisen tehtävä on asettaa rajat lasten toimintaan. Lapsilähtöisyydessä on kuitenkin ideana kuunnella lasten näkökulmaa ja mahdollisuuksien mukaan toimia niiden mukaan. Vai ollaanko silloin lapsikeskeisiä?

<sup>92</sup> Pääjoen (1999, 25 – 31.) mukaan taidekasvattaja on luovan itseilmaisun retoriikassa kuvattu puutarhurimetaphoran kautta stimuloivaksi katalysaattoriksi, joka ei oikeastaan saa mitenkään puuttua oppilaan persoonalliseen ilmaisuun. Metafora kuitenkin sisältää ajatuksen, että puutarhurilla on oikeus rikkaruohojen kitkemiseen ja taidetyöskentelyssä pyrittiin kuitenkin noudattelemaan Cizekin aikaan hänen mieltymyksiään.

Cizekin työn jatkajan Viktor Lowenfeldin mukaan itseilmaisuprosessi on tärkeämpi kuin lopputulos. Tekninen kehitys kuitenkin kuuluu ilmaisulliseen kehitykseen. Opettajalla on tärkeä rooli motivoida ja tukea tätä kehitystä.

<sup>93</sup> Sava, 1993, 25.

<sup>94</sup> Sava, 1993, 26.

<sup>95</sup> Pääjoki, 1999, 25.

### 3.4 Kognitiivisesta konstruktivistiseen oppimisajatteluun

Taidekasvatuksen historiaan, kuten muunkin kasvatuksen historiaan, on kuulunut ja kuuluu edelleenkin kognitiivinen oppimisajattelu, jonka mukaan oppimista tarkasteltiin ajattelun tuotoksena. 1960-luvulta lähtien on vallinnut yleinen ajatustapa, että myös taiteellis-esteettinen toiminta on luonteeltaan kognitiivista, taiteet tuottavat tietoa todellisuudesta. Kognitiivinen taidekasvatusajattelu poikkesi Savan mukaan kuitenkin muusta kasvatusajattelusta siten, että havainto, kognitio ja tunteet liittyivät yhteen.<sup>96</sup>

Kognitiivisessa oppimisenäkemyksessä oppiva ihminen nähdään tiedon aktiivisena käsittelijänä. Oppija toimii tietoisesti ja tavoitteellisesti, hankkii eri tavoin informaatiota ympäristöstään ja rakentaa niistä kognitiivis-emotionaalisia malleja. Uusi tieto rakentuu aiemmin opitun varaan, mikä ohjaa tiedonvalinta-, tulkinta- ja jäsentämistapahtumaa. Oppiminen on hierarkista rakentumista yksinkertaisesta monimutkaisiin tietokokonaisuuksiin, mikä voi näkyä taidekasvatuksessa korkeatasoisena taiteellisenä toimintana.<sup>97</sup>

Sava puhuu oikeastaan siitä, mikä nykyään käsitetään konstruktivistisena oppimiskäsityksenä. Tuulikki Viitalan mukaan kognitiivista oppimiskäsitystä on kritisoitu kapea-alaisena tapana ymmärtää oppiminen. Se ei huomioi tarpeeksi oppijan motivaatiota, emootioita ja arvoja. Viitalan mukaan vasta konstruktivismi keskittyy kysymykseen, miten ihminen saavuttaa sen tiedon, minkä varassa hän selviää. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan yksilö rakentaa itse käsityksen todellisuudesta. Yksilö valikoi ja muodostaa asioille merkityksiä omien lähtökohtiensa pohjalta eli konstruoi käsityksen todellisuudesta.<sup>98</sup>

Yksilölliseen konstruointiprosessiin vaikuttaa sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, aika ja paikka, missä eletään:

*Oppiva yksilö on monimuotoisten ja ennalta strukturoitujen toimintojen keskeillä ja strukturaalisen rakenteen omaavien kasvatustoimenpiteiden kohteena. Tästä huolimatta yksilön oppimisprosessia ei voida kuvata jonkin ulkoisesti annetun tiedon struktuurin passiivisena omaksumisena, vaan aktiivisena konstruointiprosessina, vuorovaikutuksena ympäristön kanssa.<sup>99</sup>*

---

<sup>96</sup> Artikkelissaan *Tutkiva mieli, Taidekasvattaja tietoisuuden kehityspyörteissä* Sava (1996,153) toteaa, että 1970-luku oli merkittävä murrosvaihe nykyisten ihmis- kasvat- ja oppimiskäsitysten synnylle. Behaviorismi vielä hallitsi ajattelua, mutta sen haastajaksi alkoi nousta humanistinen ja yhteiskuntakriittinen ajattelu, marxilainen ideologia ja kognitiivinen psykologia.

<sup>97</sup> Goodmann, 1968, Savan, 1993, 26 –27 mukaan.

<sup>98</sup> Viitala, 1998,14 –17 ja Soini, 1999, 58, 61 –62.

<sup>99</sup> Viitala, 1998, 14.



Oppijat luovat koko ajan itsestään lähtevää tietorakennetta ja poimivat ympäristöstä siihen rakennusainetta. Tietorakenteet ovat yksilöllisiä ja henkilökohtaisia. Ulkoisesta ennalta strukturoinnista huolimatta monimutkaisempien tiedollisten rakenteiden oppiminen on hidasta. Behavioristista oppimiskäsitystä puollettiin nopeasta tavasta oppia yksittäisiä asioita, mutta moitittiin pinnallisesta tiedosta. Roponkin peräänkuulluttama konstruktivistiseen oppimiseen perustuva projektityyppinen opiskelu on syvällisen oppimisen kannalta suotuisaa, mutta hidas tapa omaksua ja oppia asioita.<sup>100</sup>

Konstruktivistiseen oppimisajatteluun kuuluu, että oppiminen tapahtuu yksilössä, mutta ei ilman toisia ihmisiä. Opetuksen tavoitteena on, että oppija pystyy tarkastelemaan oppimistaan järkeillen. Opiskelija tarkkailee omaa oppimistaan reflektiivisesti ja vertailee omia ajatuksiaan ja ajatusprosesseita muiden kanssa. Oppiminen on siis sosiaalinen konstruktio.<sup>101</sup>

### 3.5 Taidekasvatusmallina kokemuksellinen taideoppiminen

*Ongelmia ei voi ratkaista vetoamalla lopullisiin totuuksiin, vaan ne on ratkaistava toimimalla ja arvioimalla toiminnan tuloksia. Koulussakaan ei siis tule opiskella toiminnasta irrotettuja totuuksia, vaan kaiken on tapahduttava toiminnan ja kokemuksen kautta. Olennaista on oppia se, miten hankkia tietoja, ei irrallisten tietojen muistaminen. Tätä tarkoittaa Deweyn 'Learning by doing' -periaate. Perinteisen koulun toiminta oli ohjautunut opettajasta käsin, uuden koulun toiminnan keskuksen tuli sijaita oppilaiden aktiivisessa toiminnassa.<sup>102</sup>*

John Deweyn ajatukset ovat peräisin 1900-luvun alkupuolelta, kun Pohjois-Amerikan elinkeinorakenne oli muuttumassa maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi. Maatalousyhteiskunnassa oppiminen tapahtui käytännön askareitten parissa, lapset opettelivat voimavarojensa mukaan pienestä pitäen asioita. Teollistumisen myötä nämä luonnolliseen toimintaan liittyvät pedagogiset mahdollisuudet vähenivät. Kouluopetuksen tavoitteet ja menetelmät eivät toimineet samalla tavalla konkreettisella tasolla. Deweyn pragmatistisen kasvatusajattelun mukaan toiminnan kautta oppimisella oli mahdollisuudet paikata rakennemuutosten tuomaa ongelmaa. Dewey painotti taitoaineiden tärkeyttä, ja näki niiden tehtävänä lähentää koulua ja yhteiskuntaa ja oppia yhteisöllisyyttä.<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> Viitala, 1998, 14 – 15.

<sup>101</sup> Viitala, 1998, 15.

<sup>102</sup> Iisalo 1988, 211 –213, Rinne, Kivirauma & Lehtisen, 2002, 153 mukaan.

<sup>103</sup> Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2002, 152 – 153.

Taiteen perusopetusta ja sen kuvataiteen opetussuunnitelmaa voidaan soveltaa varsin hyvin tämän päivän kokemuksellisen taideoppimisen näkökulmasta. Itse asiassa sen taidekasvatusnäkemykset perustuvat sen suuntaiseen kokemukselliseen taideoppimiseen, jota muiden muassa Marjo Räsänen on ollut kehittämässä ja tuomassa taidekasvatuksen malliksi taiteen perusopetuksen alkamisen jälkeen. Käytän tässä apuna Räsäsen *Sillanrakentajat – Kohti kokemuksellista oppimista* -teosta mallina hahmotellessani kokemuksellista taideoppimiskäsitystä. Samantapaista kokemuksellisen taideoppimisen mallia esittelee Inkeri Sava Taiteen perusopetuksen käsikirjassa olevan artikkelissa *Taiteellinen oppimisprosessi*.

Räsänen on ollut kehittämässä kokonaisvaltaisen taideoppimisen mallia, jossa hänen tavoitteenaan on ollut lähentää oppilaskeskeisiä näkemyksiä tiedonalapohjaisuuteen. Räsäsen tavoitteena on ollut rakentaa taidepedagoginen malli, jossa yksilö ja yhteisö, taidot ja tiedot, tunteet ja käsitteet yhdistyvät.<sup>104</sup>

Kokemuksellinen taideoppiminen perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, eli oppiminen pohjautuu aina aikaisemmille oppimiskokemuksille. Sen juuret löytyvät John Deweyn kehittelemästä pragmatismista. Muina historiallisina taustavaikuttimina Räsänen näkee Kurt Lewinin toimintatutkimuksen malleineen, Jean Piaget'n kognitiivisen kehityksen teorian, joissa painotetaan lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutusta sekä psykologian erilaiset terapiasuuntaukset. Toinen taustavaikutussuunta löytyy radikaalista pedagogiikasta, ja etenkin Paolo Freiren ajatuksista. David Kolbin 1984 esittämä kokemuksellisen oppimisen malli, *Kolbin kehä* sisältää keskeisen perustan kokemukselliselle taideoppimismallille.<sup>105</sup>

Kolb kuvaa kokemuksellista oppimista prosessiksi, jossa tieto syntyy transformaation eli kokemuksen muuntamisen avulla. Keskeinen ajatus on, että oppiminen edellyttää kokemuksen käsittämistä, ja tämän ymmärtämisen saattamista johonkin muotoon. Oppiminen tapahtuu tiedostamattoman, tunteisiin ja aistimuksiin perustuvan ja tiedostetun, käsitteille ja symboleille perustuvan tietämisen vuorovaikutuksessa. Räsäsen mukaan oppimiseen liittyy aina välitöntä tietämistä ilman tarvetta tutkia ja analysoida, mutta myös järjestyksen hakemista aistimusten virtaan.<sup>106</sup>

---

<sup>104</sup> Räsänen, 2000.

<sup>105</sup> Räsänen, 2000, 10 – 11.

<sup>106</sup> Räsänen, 2000, 11.

Savan ajatukset kokemuksellisesta taidekasvatuksesta perustuvat kolbilaiseen ja osittain Räsäsen 1990-luvun alun näkemyksiin. Savan mukaan tietoa voisi tarkastella perinteistä kirjatietoajattelua laveammin, ja kognitiiviseen oppimiskäsitykseen peilaten taiteen voi nähdä tietona: *Taiteellisessa oppimisessa keskeistä on tiedon kasvu ja kehittyminen laadullisesti sekä erilaisten tietorakenteiden muodostuminen, jolla oppiva ihminen jäsentää ja kohtaa todellisuuden.* Savan mukaan taiteellisesti esteettinen tieto on kuitenkin kokemuksellisesti erilaista kuin muu tieto. Sava näkee taiteellisen kokemuksen ja tiedon kokonaisvaltaisena, holistisena, jossa vaikuttaa yhtäaikaaisesti taiteellis-esteettinen käsite- ja mielikuvatieto, elämystieto ja ilmaisutieto, taitotieto, aistitieto, jäljittelytieto sekä sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutustieto. Kokonaisvaltaisessa oppimisajattelussa mikä tahansa näistä voi olla taiteenopetuksen alku. Oppimisen kannalta lähtökohtana tulisi kuitenkin olla oppilaan aiempi tieto- ja elämyspohja ja oma motivaatio opiskeltavaan asiaan.<sup>107</sup>

Räsäsen mukaan taiteellinen tietäminen on sosiaalisen ja persoonallisen tiedon yhdistelmä. Kokemuksellisessa taideoppimisessa havainnot ja kokemukset sidotaan laajempaan kontekstiin. Ne liitetään oppilaan omaan elämään tai taidehistoriaan. Räsänen itse teki opetuskokeilun jossa oli Gallén-Kallelan Aino-triptyykin lähtökohtana. Teosta lähestyttiin ensin varsin ulkoa päin ja oppilaat tekivät sanallisia ja kuvallisia assosiaatioharjoituksia. Vähitellen kuvaan menttiin ikään kuin sisään ja sieltä etsittiin yhteyksiä omaan elämään, tehtiin päiväkirjaa ja performanssi. Tätä seurasi kontekstualisointi-vaihe, teos sijoitettiin aikaansa ja siitä etsittiin symboleja ja ikoneja. Seitsemän viikkoa kestäneen projektin aikana perehdyttiin taidehistoriaan etsimällä taide-  
teosten erilaisia naiskäsityksiä. Lisäksi tuotettiin vielä omaa taidetta kollaasin muodossa. Muiden tuntien aikana keskityttiin vielä DBAE-henkisesti taidehistoriaan, esteetiikkaan, taidekriikkiin ja taiteilijan biografiaan. Lopuksi pohdittiin omaa oppimista.<sup>108</sup>

Kokemukselliseen oppimiseen kuuluu siten konstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti syvällinen, motivoitunut paneutuminen opittavaan ainekseen. Koetetaan löytää oppimisessa yhtymäkohtia omaan elämään ja ne tavallaan määrittelevätkin oppimisen suuntaa. Oppija valikoi opittavaa omista lähtökohdistaan. Oppiminen koetetaan saada näyttämään mielekkäältä, kun siinä on yhteys kunkin omaan tilanteeseen. Räsäsen mukaan taidekasvatus tähtää merkityssuhteiden luomiseen ja niitä syntyy, kun oppija ymmärtää tutkittavan ilmiön takana olevan merkityksen.<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> Sava, 1993, 34 – 35.

<sup>108</sup> Räsänen, 2000.

<sup>109</sup> Räsänen, 2000, 15.

Räsänen näkee kokemukselliseen taidekasvatukseen, tarkemmin määriteltynä taiteen tarkasteluun kuuluvan kolme vaihetta: vastaanoton, kontekstualisoinnin ja tuottamisen. Vaikka kyse onkin tässä tapauksessa taiteen tarkastelusta, Räsänen mukaan kuvia itse tekemällä ihmiselle tarjoutuu muista maailman kokemisen ja jäsentämisen tavoista poikkeava uniikki tietämisen muoto.<sup>110</sup> Sillanrakentajan kaltaista opetuskokeilua taidekasvatuksen mallina on kritisoinut ainakin Helena Sederholm sillä perusteella, että peruskoulun ja lukion, jossa Aino-projekti toteutettiin, tavoitteena pitäisi olla yleisökasvatus. Kaikki eivät halua itse tuottaa taidetta ja voivat tuntea kulttuurisesti latautuneen taiteen aiheuttavan *taidekammoa*.<sup>111</sup>

Toisaalta taas taiteen tekemistä ja yleisökasvatusta ei liene tarpeen asettaa vastakkain. Voidaanhan sanoa, etteivät kaikki ole kiinnostuneita minkäänlaisesta yleisökasvatuksestaakaan. Mutta joka tapauksessa kuvataideopetuksella kouluissa on vielä haasteellinen tehtävä ainakin sillä perusteella, miten omat kuvataidekoulun oppilaani asiaa kommentoivat. Keskustelin omien oppilaitteni kanssa yläasteen kuvataidetuoneista ja siitä mitä siellä tehdään. Oppilaat kertoivat, ettei monetkaan tee siellä mitään. Kyselin heidän mielipidettään, mitä he arvelevat, mikseivät oppilaat tee mitään. Oppilaitteni mukaan aika kuluu laiskotteluun siksi, etteivät he koe osaavansa piirtää ja maalata tarpeeksi hyvin.

### 3.5.1 Taiteelliset-esteettiset tiedonkäsitteet

Tiedonkäsitteiden myötä myös oppimiskäsitteet ovat muuttuneet. Opetussuunnitelmassa tiedonkäsitteet on kulkenut passiivisesta tiedon omaksumisesta kohti opiskelijan aktiivista roolia. Sava tuo esille **aistitiedon** käsitteen. Hän toteaa, että taiteellisesti-esteettisen tiedon perustana ja tiedonhankkimisen välineinä ovat ihmisen aistit ja aistein hankittava tietous:

*Taiteelliset kognitiot syntyvät aistimalla, tekemällä näköaistiin perustuvia havaintoja, kuuntelemalla, aistimalla liikkeen, tuntoaistin välityksellä, koskettamalla, saamalla kosketus hiljaisuuteen. Tai asettumalla mahdollisimman kokonaisvaltaisesti eri aistien välityksellä esitettävän roolihahmon asemaan, eläytymällä hänen tuntoihinsa.*<sup>112</sup>

---

<sup>110</sup> Räsänen, 1998, 26 –27 ja 1999, 73.

<sup>111</sup> Sederholm, 1998 b, 29.

<sup>112</sup> Sava, 1993, 27.

Savan mukaan oppiminen on paljolti taiteellisen aistiherkkyuden kehittymistä, ja edellytyksenä on tietoinen ohjaus, riittävä aika ja sopivat tilanteet. Savan mukaan tätä ei siis tapahdu itsestään.<sup>113</sup>

Taiteellinen tulkinta ja tuotanto edellyttävät tietoa materiaaleista ja välineistä, niiden käytöstä. Tarvitaan teoreettista tietoa ja taidollista harjaantumista. Sava puhuu taitotiedosta, joka lisääntyy ja kehittyy tekemisen ja harjoituksen kautta. Taitotiedolla on materiaallinen suhde todellisuuteen, joten sillä on oltava läheinen yhteys aistitietoon.<sup>114</sup> Aistitieto ei ole Savan mukaan vielä aistittavien asioiden persoonallista haltuunottoa. Katsoa voi näkemättä, kuunnella voi kuulematta. Sava näkee aistitiedon materiaana, joka edellyttää psyykkis-henkistä edelleen työskentelyä, materiaalin muuntamista psyykkiseen ja edelleen henkiseksi kokemukseksi ja toiminnaksi.<sup>115</sup>

Savan mukaan riittävän aistitietouden pohjalta kehittyä vähitellen tunteiden ohjaamaa **elämästietoa**. Se perustuu oppimisen kohteena oleviin taiteenalueen tuotoksiin ja prosesseihin, niiden peruselementteihin ja käsitteisiin. Jälleen tietoinen ohjaus edesauttaa rakentamaan taiteellisia ja symbolisia merkitysjärjestelmiä. Oppilaille täytyy antaa mahdollisuus aistiensa käyttöön, jotta erilaiset mielikuvat (visuaaliset, musiikilliset, tilalliset, ruumiinliikkeisiin perustuvat) voivat muodostua. Tälle jatkeena oppilas voi liittää omasta *persoonallisesta elämys- ja tunnemaailmastaan nousevia intuitiivisia visioita ja tunnelmia*. Näin päästään **käsitetietouden** ja kokonaisvaltaisen taiteellisen tiedon, taiteellisten kognitioiden ja ajattelun asteelle. Tällainen oppilaan omaan aktiiviseen rooliin perustuva tiedonkäsittely ja oppiminen johtaa persoonalliseen taiteelliseen tulkintaan, musiikkiin, kuviin, tanssiin, runoihin ja mahdollisesti myös monitaiteellisiin kokonaisuuksiin.<sup>116</sup>

**Taiteellis-esteettinen käsite- ja mielikuvatieto** näyttää pohjautuvan oletetulle kollektiiviselle alitajunnalle, kaikille ihmisille yhteiselle tajunnalle. Savan mukaan taiteellis-esteettinen tieto on *ensiksikin perinteistä taidetta koskevaa teoreettista "kirjattämystä"*, mutta se on myös *tietoa taiteen symboleista ja rakenteellisista ilmiöistä, niiden merkityksestä ja ilmaisuvoimasta*. Kuvataiteessa tietoa siitä mitä on rytmi, tila, valo, valööri, kompositio jne. Se on voimakkaasti aisti- ja elämyspohjaista. Alun perin se on intuitiivista ja persoonallista tietoa, joka voi näyttäytyä unien, taiteen tai lasten leikkien symboleina.

---

<sup>113</sup> Sava, 1993, 27.

<sup>114</sup> Sava, 1993, 35.

<sup>115</sup> Sava, 1993, 35.

<sup>116</sup> Sava, 1993, 27-28.

*Se on yksilön kokemaa, mutta voidaan puhua myös kollektiivisesta alitajuisesta intuitiivisesta tiedosta Jungin tapaan. Aisti-, elämys ja mielikuvatietaisuus käsitteellistyy ja transformoituu taiteellisen käsitteistön ja symboliikan keinoin todellisuutta yleiselläkin tasolla ilmaisevaksi.<sup>117</sup>*

### 3.5.2 Transformaatio

Inkeri Sava tuo esille transformaation käsitteen ja pitää sitä yhtenä keskeisimpänä prosessina taiteellisessa oppimistoiminnassa.

*Transformaatio – muuntuminen – viittaa taidetta kokevan ihmisen mielen sisäiseen prosessiin, tulkinta-, merkityksenanto- ja muuntamistapahtumaan. Tällöin taiteellisesti merkittävä kokemus tai tekeminen voi näkyä ulkoisesti taiteellisena suorituksena. Olennaista kuitenkin on, että taiteellisen tulkinta- ja merkityksenantotoiminnan kautta oppiva ihminen luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita, saa uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin, luontoon, elämään yleensä.<sup>118</sup>*

Savan mukaan jokin voimakas *taiteellis-esteettinen elämys* saa aikaan, että mikään ei ole sisäisessä todellisuudessa enää kuten ennen. Transformaation kautta oppiva ihminen luo uutta sisäistä todellisuutta. Tällainen sisäinen luomistapahtuma näkyy myös ulkopuolisille, *joitka näin puolestaan saavat mahdollisuuden omaan tulkinta-, merkityksenanto- ja luomistapahtumaansa*. Ja Savan mukaan tästä seuraa, että parhaimmillaan taiteellinen toiminta on tekijän ja vastaanottajan herkkä vuorovaikutustilanne ja yhteinen todellisuuden merkityksenanto- ja luomistapahtuma.<sup>119</sup>

Savan mielestä transformaation suomenkielinen vastine voisi olla myös jalostaminen ja uuden todellisuussuhteen luominen taiteellis-symbolisin keinoin. Taiteellinen toiminta - vastaanottaminen, tulkinta ja ilmaisu - on luonteeltaan psyykkis-henkistä. Taidetta kokevan ja tekevän on mahdollista saada kontakti omaan minäänsä, tunteisiinsa ja mielikuvuihinsa ja hän voi eläytyä elämän eri ilmiöihin. Edellytyksenä on, että taiteen kautta koetaan *huippuelämyksiä*.<sup>120</sup>

Savan pohjalta saa helposti sellaisen käsityksen, että transformaatio on ainoastaan taidekasvatukseen kuuluva ilmiö. Samoin aistitieto ja elämystieto liitetään vain taiteen kokemiseen ja tekemiseen. Liittämällä taiteen alueelle oman erityisen tietämissen lajin, mitä muuten ei voisi kokea, halutaan kohottaa taiteiden asemaa tietoa ar-

---

<sup>117</sup> Sava, 1993, 38 – 39.

<sup>118</sup> Sava, 1993, 17.

<sup>119</sup> Sava, 1993, 17.

<sup>120</sup> Sava, 1993, 32.

vostavassa yhteiskunnassa. Tuomalla esiin taiteenteon ja kokemuksen erityisyyden tietämisen tavoissa sen merkitys ihmiselämässä saadaan näyttämään perustellulta. Jos ilman taidetta ei voi kokea, tietää ja tuntea jotain merkittävää, taiteelle muodostuu tärkeä tehtävä kasvussa ja kehityksessä.

### 3.5.3 Transfer

Räsänen puolestaan tuo esille *transferin* käsitteen kokemuksellisen taidekasvatuksen yhteyteen. Transfer liittyy Kolbin malliin ja sillä tarkoitetaan siirtoa tai siirtovaikutusta oppimisessa. Räsänen mukaan taidekasvatuksen siirtovaikutus koskee tapaa ajatella ja suhtautua todellisuuden ilmiöihin. Räsänen jatkaa, että opettajalla on harvemmin tilaisuus nähdä kuinka taiteen avulla saavutettu ymmärrys vaikuttaa oppilaan asenteisiin tai saa aikaan uusia toimintamalleja. Transferia on Räsäsen mukaan kuitenkin tutkittu taideopetuksessa hyvin vähän.<sup>121</sup>

Silti siitä on tärkeää puhua, sillä jos pystyttäisiin konkreettisesti todentamaan että taidekasvatuksen avulla saataisiin myönteistä transferia aikaan puheet eivät jäisi enää pelkkien vakuuttelujen tasolle. Transfer esitetään taidekasvatusteksteissä hyvin positiivisina ilmiönä, mutta sitä ei eritellä kognitiivisen psykologian tapaan positiiviseen eteenpäin suuntautuvaan tai negatiiviseen retroaktiiviseen tai molempiin suuntiin vaikuttaviin transferiin. Transferhan voi toimia myös oppimista estävästi tai opitun muistamista häiritsevästi.<sup>122</sup>

Transfer ei ole pelkästään taideoppimiseen liittyvä käsite. Se on konstruktiiiviseen oppimiskäsityksen mukainen tiedon siirtoon liittyvä tapahtuma. Tiina Soinin mukaan aktiivinen, eli myönteinen oppimista edistävä transfer on konstruktiiivisen oppimiskäsityksen mukaan kaiken koulutuksen tavoite. Ihminen kokee maailman monien toisiinsa liittyvien tekijöiden kokonaisuutena. Jos oppijalla on hallussaan kokonaisnäkemys asioista, hän pystyy jäsentämään tietojaan kohti tarkempia kysymyksiä. Eli kokonaisuuden ymmärtäminen auttaa pienimpien yksityiskohtien oppimista ja hallitsemista. Tällöin transferin voi sanoa toimivan ylhäältä alaspäin.<sup>123</sup>

---

<sup>121</sup> Räsänen, 2000, 13. Tämän pro gradun toisessa osuudessa sivuan oman taidekasvatustekstien prosessin aikaan saamaa transferia, näkyykö se mitenkään oppilaiden antamassa palautteessa.

<sup>122</sup> Peltomaa, 2003.

<sup>123</sup> Soini, 2001, 11.

Tarkastelen seuraavaksi taiteen hyvää tekevää vaikutusta, sen henkistä kasvattavuutta ja taiteen merkitystä ihmisen kehitysprosessissa sekä taideoppimisenäkemyksiä Inkeri Savan artikkelin *Taiteellinen oppimisprojekti* sekä Pirjo Väyrysen artikkelin *Taide ja ihmisen kehitysprosessi* pohjalta. Niiden pohjalta voi miettiä, millaisia asioita taiteelliseen oppimiseen ja transformaatioon katsotaan liittyvän. Vastapainona tuon esille Claes Andersonin ajatuksen taiteen teon toisenlaisista seurauksista.

#### 4 HENKINEN KASVU KUVAT AIDEKASVATUKSESSA

*Olkoon taiteen merkitys mikä hyvänsä, aina se tähtää henkiseen rikastumiseen. Tämä on taiteen yhteydessä katsottava aksiomaksi, selviöksi. Taiteen tulee rikastuttaa vastaanottajaa ja ryhtyessään luomaan taideteosta tekijällä täytyy – ainakin itsetiedottamasti – olla tavoitteena henkinen rikastuttaminen.<sup>124</sup>*

Lasten ja nuorten taidekasvatuksen perinteeseen sisältyy tyypillisesti käsitys, että taiteen tekeminen ja siihen liittyvä kokeminen lisäävät subjektin kykyä yksilölliseen itseilmaisuuksiin, mikä johtaa persoonallisuuden kehitykseen, entistä eettisempään elämään ja henkiseen kasvuun.<sup>125</sup> Kuvataiteen perusopetuksenkin opetussuunnitelman tavoitteena on *ihmisen jatkuva henkinen kasvu kuvataiteen avulla*. Luvun alussa oleva lainaus voisi olla taiteen perusopetussuunnitelmasta, mutta sen alkuperä on vuodelta 1966 Jyväskylässä olleesta taidekasvatusseminaarista. Vaikka filosofian tohtori Jaakko Puokka tuolloin totesikin olevan selvää, että taide tähtää henkiseen rikastumiseen, perusteita sille saanee lähteä hakemaan.

Mitä oikeastaan tarkoitetaan henkisellä kasvulla ja mitä nimenomaan kuvataiteen kohdalla? Onko kuvataiteessa jokin erityispiirre, minkä ajatellaan edistävän henkistä kasvua, kun muiden taideopetussuunnitelmien tavoitteissa sitä ei näy? Miksi se on kirjattu kuvataiteen opetussuunnitelmaan erillisenä tavoitteena, eikä sen voisi ajatella sisältyvän muihin tavoitteisiin?

Henkisen kasvun tavoite pistää silmään opetussuunnitelmaa lukiessa, se luo ylevän vaikutelman. Ensivaikutelmana tulee, että kuvataiteessa itsessään on jotain niin hienoa, että sen avulla voidaan jalostaa ihmismieltä. Sisältyykö opetussuunnitelmateksteihin ajatus, että ilman kuvataidekasvatusta sitä ei tapahdu, tai että ihminen kasvaa liian vähän henkisesti ilman taidekasvatusta? Käsitteenä se on ongelmallinen ja arvolatautunut. Sitä on viimevuosikymmeninä käytetty usein tieteelliseltä

---

<sup>124</sup> Puokka, 1967, 14.

<sup>125</sup> Rantala, 2001 a ja b



kannalta katsottuna vähemmän vakuuttavissa yhteyksissä, kuten new age – puheissa. Niiden perusteella muun muassa erilaisilla mystispainotteisilla itsesuggestio- tai kieltäytymisharjoituksilla voi kasvaa henkisesti. Niiden ajatukset juontavat juurensa usein itämaisista filosofioista tai antroposofiasta. Kasvatustieteiden ja taidekasvatuksen perusta ei kuitenkaan voi olla mystiikassa, joten jotain vakuuttavampia perusteita taidekasvatuksen henkiselle kasvattavuudelle täytyy olla.

Tutkin aluksi Taiteen perusopetuksen käsikirjassa olevan Pirjo Väyrysen artikkelin *Taide ja ihmisen kasvuprosessi* pohjalta, miten siinä perustellaan taiteen ja taidekasvatuksen merkitystä ihmisen kehityksessä.<sup>126</sup> Varsinainen henkisen kasvun käsite tulee esille Inkeri Savan artikkelissa *Taiteellinen oppimisprosessi*, jonka pohjalta käyn läpi asiaa. Tarkastelen henkisen kasvun käsitettä myös Savan viittaaman Rauhalan<sup>127</sup> mukaan.

#### 4.1 Taide ihmisen kehitysprosessissa

Psykologiassa on pitkään korostettu varhaislapsuuden merkitystä myöhemmälle iälle. Viime vuosikymmeninä kehitysnäkökulma on laajentunut siten, että myös nuoruus, aikuisikä sekä vanhuus on alettu ymmärtää merkityksellisiksi kehitysvaiheiksi. Elämänkaaripsykologiassa korostetaan, että ihminen kehittyy läpi koko elämän ja aikaisempi kehitys vaikuttaa aina seuraavaan.<sup>128</sup>

Pirjo Väyrynen tarkastelee artikkelissaan Taide ja ihmisen kehitysprosessi ihmisen kehityksen edellytyksiä. Väyrynen määrittelee taidekasvatuksen merkitystä seuraavasti:

*Taidekasvatuksessa pyritään eri aistien kautta välittyvän informaation avulla tukemaan ja monipuolistamaan ihmisen kehitystä ja kokemusmaailmaa.*<sup>129</sup>

Väyrynen käsittelee artikkelissaan ihmisen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä ja suhteuttaa niitä taiteen perusopetuksen mahdollisuuksiin. Hän jaottelee ihmisen kehitykseen vaikuttavat tekijät Baltesin mukaan normatiivisiin ikäsidonnaisiin, normatiivisiin historialliseen aikaan sidottuihin ja satunnaisiin eli ei-normatiivisiin tekijöihin.<sup>130</sup> Ikäsidonnaisia ovat biologiseen kypsymiseen liittyvät sekä yhteiskunnallisten instituutioiden määrittelemät tekijät, kuten koulun aloittamisikä, täysi-ikäisyys tai eläke-

---

<sup>126</sup> Väyrynen, 1993, 44 – 54.

<sup>127</sup> Rauhala, 1989

<sup>128</sup> Väyrynen, 1993, 44.

<sup>129</sup> Väyrynen, 1993, 44.

<sup>130</sup> Baltes & Reese, 1987, Väyrysen, 1993, 45 – 47 mukaan.

ikä. Normatiivisiin historiallisiin tekijöihin kuuluvat ne ajanjaksot tai ympäristöt, milloin ja missä ihminen elää; onko sota tai rauha, pula-aika vai nousukausi. Ihmisen kehitykseen vaikuttavat siis esimerkiksi koulu- ja terveydenhuollonjärjestelmä ja tästä analogisena jatkona se, eletäänkö taiteen perusopetuksen aikaan vai taideopetuksentonta aikaa.<sup>131</sup>

Väyrysen mukaan taiteen perusopetuksella voidaan vaikuttaa ratkaisevasti lapsuuden ja nuoruuden kehitykseen. Tarjoamalla lapsille ja nuorille *omakohtaisia* taide- ja kulttuurikokemuksia saadaan monipuolisemmat lähtökohdat elämälle. Lapsuus ja nuoruus on *identiteetin* rakentamisen aikaa ja Väyrysen mukaan taiteen perusopetus voi tukea sitä ja luoda erilaisten taidekokemusten kautta pohjaa myös ammatinvalinnalle.<sup>132</sup>

Tavoitteellinen taidekasvatus voi kehittää myös aikuisen identiteettiä. Väyrynen katsoo, että taiteen perusopetus voi toimia myös *merkittävänä henkireikänä* aikuisen elämässä. Taideharrastuksen avulla voi helpottaa työelämän aikaansaamia paineita tai saada elämänsisältöä esimerkiksi työttömänä ollessa *luovana, turhautumista estävänä toimintana*.<sup>133</sup> Luovuus tulee esille juuri työpaineiden tai työttömyyden kohdalla. Kuvataiteen perusopetuksen kohdalla luovuudesta ei juuri puhuta, mutta tässä yhteydessä, kun puhutaan terapeuttisesta tavasta harrastaa taidetta, luovuus mainitaan.

Väyrysen mukaan taidekasvatuksen kohdalla ei ole tarpeen tutkia, milloin lapsi on missäkin kehitysvaiheessa ”kypsä taiteelle”, vaan järkevämpää on korostaa *itse taiteen tekemisen, kokemisen ja käyttämisen antia persoonallisuuden kehitykselle*. Väyrynen siteeraa Antero Salmisen Taideteollisen korkeakoulun virkaanastujaisesitysmää, jonka mukaan taiteilijalle kuvantekeminen on ammatti, johon hän on hankkinut ehkä monivuotisen koulutuksen, mutta lapselle piirtäminen, maalaaminen on *osa yleistä kehitystapahtumaa*.<sup>134</sup> Tässä tulee esille kolme seikkaa: lapsen luontaiseen kehitykseen kuuluu kuvallinen ilmaisu, taiteen tekeminen on hyväksi persoonallisuuden kehittymiselle ja kolmantena koulutuksen merkitys taiteilijalle. Kaikki lapset siis ilmaisevat itseään kuvallisesti, mikä on hyvä asia kehityksen kannalta ja toisista tulee taiteen ammattilaisia koulutuksen kautta.

---

<sup>131</sup> Väyrynen, 1993, 45 – 47.

<sup>132</sup> Väyrynen, 1993, 46.

<sup>133</sup> Väyrynen, 1993, 47.

<sup>134</sup> Salminen, 1987(julkaisematon), Väyrysen, 1993, 47 mukaan.

Taiteen perusopetuksen taidekasvatusfilosofian mukaan taide voi auttaa luomaan käsitystä omasta minästään. Väyrysen mukaan lapsi voi käsitellä elämäänsä piirustustensa hahmojen avulla. Prinsessa tai sarvikuono voi toimia piirroksissa minän korvikkeina.<sup>135</sup>

Itseluottamus rakentuu toimimiselle ja puuhailemalla lapsi oppii parhaiten käsittämään maailmaa. Terve lapsi haluaa harjoitella omia taitojaan, itseluottamuksen kasvuun liittyä sekä myönteisiä, että kielteisiä kokemuksia. Itseensä luottavalla ihmisellä on ollut enemmän myönteisiä kokemuksia. Symboliset toiminnat, kuten leikki, kuvien tekeminen, tarinoiden sepittäminen ja muu vastaavanlainen toiminta voivat auttaa minäkuvan rakentumisessa. Aikuinen voi tukea lapsen ajattelukyvyyn kehittymistä järjestämällä *sopivat puitteet* havainnointi- ja toimintatilanteisiin ja juttelutuokioihin.<sup>136</sup>

Taiteen perusopetuksessa huomioidaan, ettei kovin varhaisessa vaiheessa välttämättä voida erottaa lapsen taipumusta johonkin tiettyyn taiteelliseen toimintaan. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että lapsille pitäisi pystyä tarjoamaan alkuvaiheissa mahdollisuus tutustua taiteen eri alueisiin.

Väyrynen kirjoittaa:

*Taidekasvatuksen kasvatusalueena persoonallisuuden kehitykseen tähtäävässä toiminnassa on erityisesti yksilön emotionaalisen, esteettisen ja eettisen puolen kehittäminen. Taidekasvatus harjaannuttaa aisteja elämää varten ja kasvattaa tietoja ja taitoja.*

Tuomikoskea mukailen Väyrynen jatkaa, että taidekasvatus tukee ihmisen oman aistinvaraisen tajunnan ja tietoisuuden laajentumista ja lisää taitoja käyttää erilaisia ilmaisukeinoja. Taidekasvatuksen tehtävänä on kehittää ihmisen aistitoimintoja. Ihmisen tajunnan ja tietoisuuden kehitys tapahtuu näkemisen, kuulemisen, tilahahmotuksen, kosketus-, liike- ja tuntoaistimusten varassa. Ihmisen henkinen kehitys ja persoonallisuuden laatu ovat aistitoimintojen kehittyneisyydestä riippuvaisia.<sup>137</sup>

Taidekasvatukseen liitetään siis ihmisen tunne-elämän kehittyminen, kuvallisen ilmaisun kautta. Toisena kehityksen alueena on esteettisen puolen kehittyminen. Perinteitä noudattaen taide ja estetiikka liitetään toisiinsa, esteettisyyden katsotaan sisältyvän taiteeseen. Esteettistä ei lähdetä mitenkään problematisoimaan, vaan käsite jätetään avoimeksi. Kolmantena taidekasvatukseen liitetään eettisen puolen

---

<sup>135</sup> Väyrynen, 1993, 48.

<sup>136</sup> Väyrynen, 1993, 48.

<sup>137</sup> Väyrynen, 1993, 50 ja Tuomikoski, 1987, 11.

kehittäminen. Tässä yhteydessä sitäkään ei avata mitenkään, vaan jatketaan selittämällä, miten taidekasvatus kehittää aistitoimintoja. Käsitteitä pidetään *selviöinä*, yhteisesti hyväksytyinä arvoina, mutta niiden sisältö jää määrittelemättä.

Väyrynen esittelee lopuksi kolmijaon ihmisen kehityksestä: motorinen kehitys, kognitiivinen kehitys sekä sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys.

Väyrysen mukaan tyttöjen ja poikien hienomotorisessa kehityksessä on eroja; silmän ja käden yhteistyötä harjoittavia toimintoja esiintyy enemmän tyttöjen kuin poikien leikeissä ja askareissa.<sup>138</sup> Näin oli siis aikana ennen lasten ja nuorten elektronisten pelien kulttuuria, jonka voi ainakin nähdä kehittäneen yhdentyypistä silmän ja käden koordinaatiota. Tutkimusten mukaan ainakin vielä viimevuosina pojat pelasivat enemmän kuin tytöt.<sup>139</sup> Kuvataiteen osalta motoriikan voi nähdä kehittyvän silmän ja käden koordinaatiossa, esimerkkinä piirtäminen. Oman työkokemukseni myötä olen huomannut, että pojat yleensä pitävät enemmän piirtämisestä, ja ovat usein hyviä piirtäjiä, kun taas tytöt pitävät enemmän värien kanssa työskentelystä.

Väyrynen katsoo, että kognitiiviseen kehitykseen kuuluu *kaikki ne prosessit, joiden välityksellä yksilö eri ikävaiheissaan ja eri yhteyksissä tiedostaa maailmaa ja käsittelee sen kohteita*<sup>140</sup>. Mitään seikkaperäisiä selityksiä Väyrynen ei kognitiivisesta kehityksestä anna. Mutta taiteen perusopetuksen kohdalla kognitiivinen kehitys on erilaisten tietojen ja taitojen oppimista, tietorakenteiden kehittämistä ja käyttöä.

Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys on selkeimmin sidoksissa ympäristöön ja yhteisöön. Väyrynen korostaa tunne-elämysten merkitystä kehityksessä. Monien oppimistutkijoiden mukaan tunteiden ja tunnetilan merkitys oppimistilanteessa on ratkaisevin. Tunne antaa kohteelle aivan erityisen merkityksen, mikä on Väyrysen mukaan tärkeä tieto taidekasvatuksen kannalta: *kun ihmisen havainnossa on paljon tunnepotentiaalia, kohde tuntuu koskettavalta*.<sup>141</sup> Taidekasvatuksen yhtenä tehtävänä näyttää siis olevan emotionaalisen kehityksen tukeminen. Asia jää kyllä aika abstraktille tasolle ja päättelyjen varaan, miten ja millainen taide saa meidät tuntemaan syvemmin.<sup>142</sup>

---

<sup>138</sup> Väyrynen, 1993, 51.

<sup>139</sup> Suoninen, 2002, 95 – 130.

<sup>140</sup> Väyrynen, 1993, 51.

<sup>141</sup> Väyrynen, 1993, 52 – 53.

<sup>142</sup> Väyrynen, 1993, 53.

Vaikka tämä taidekasvatuspuhe toimiikin osittain vakuuttelujen tasolla, esittää Väyrynen myös perusteluja, miksi taide ja taidekasvatus ovat ihmisen kehitykselle hyväksi. Käytetty kieli ja esittämistapa ovat kohtalaisen ymmärrettäviä ja selkeitä.

## 4.2 Ihmisen jatkuva henkinen kasvu kuvataiteen avulla

Käsittelen seuraavaksi Inkeri Savan esittämiä ajatuksia, miten taiteen avulla voi kasvaa henkisesti. Tarkastelen myös miten Lauri Rauhala määrittelee henkisen kasvun, sillä käsitys henkisestä kasvusta perustuu ainakin osittain Rauhalan näkemysiin. Savan mukaan on tärkeää erottaa psyykkinen, tunne-elämyksellinen kokemus ja henkinen, arvottava prosessi. Sava viittaa Lauri Rauhalaan, jonka mukaan henkinen kokemus on ylempi inhimillisen toiminnan muoto kuin psyykkinen.<sup>143</sup>

Maallikon silmin psyykkinen ja henkinen ovat sama asia. Rauhalan mukaan psyyke tai psyykkinen saattaakin olla monissa yhteyksissä nimenä koko ihmisen psyykkisen henkisen olemassaololle. Samoin sanaa henkinen saatetaan käyttää vastaavasti yleisnimenä kaikelle kehollisuuden vastakkaiselle olemassaolon muodolle. Ihmistä saatetaan luonnehtia esimerkiksi kolmikantaisesti sosiaalisesti, keholliseksi ja henkiseksi olennoksi. Rauhalan mukaan usein on kuitenkin täsmällisempää erottaa psyykkinen alemmaksi ja henkinen ylemmäksi ihmisen olemassaolon muodoksi.<sup>144</sup>

Rauhala tarkastelee asiaa Max Schelerin mukaan. Schelerin mukaan psyykkinen kuuluu myös eläimille. Psyykkisen tasolle kuuluvat näin ollen elämykset, tunteet, mielihyvä, mielihäpä, erilaiset yllykkeet, pyyteet, halut jne. Henkisellä tasolla pystymme etäännyttämään tuntemuksistamme. Pystymme arvioimaan, asiallistamaan tai objektivoidaan kokemuksiamme. Voimme esimerkiksi tuntea häpeää vihastumisestamme. Henkisellä tasolla pystymme käsitteellistämään asioita. Esimerkiksi vihan kokemuksen jälkeen pystymme palauttamaan mieleen, mitä viha on tarvitsematta elää sitä kokemuksellisesti uudelleen. Käsitteellistämistä pidetäänkin henkisyyden olennaisimpana tuntomerkinä. Rauhalan mukaan Scheler on perustellut vakuuttavasti tajunnallisuuden eriytymisen psyykkiseen ja henkiseen, mutta tasot ovat kuitenkin kietoutuneet niin läheisesti toisiinsa, että niitä joudutaan väistämättömästi tarkastelemaan yhdessä tajunnan kokonaisuutena.<sup>145</sup>

---

<sup>143</sup> Sava, 1993, 32.

<sup>144</sup> Rauhala, 1989, 55.

<sup>145</sup> Rauhala, 1989, 55 - 56.

Vaikka henkisen katsotaankin tulevan mahdolliseksi vasta psyykkisen olemassaolon perustalta, se voi irrottautua ainutkertaisesta psyykkisestä. Tällöin syntyy objektivoitunutta henkeä, joka ei ole enää yksilöllisen ihmisen tajunnasta riippuvaista. Tämä on luonteenomaista kulttuurin muotojen, kuten tieteen ja taiteen synnyssä: *jos runoilija onnistuu objektivomaan tunnekokemuksensa tekemällä siitä runon, syntyy objektivoitunutta henkeä, joka voi olla ajatonta ja elää periaatteessa niin kauan kuin maailmakin on olemassa.*<sup>146</sup>

Savan ajatuksena on, että ihminen voi luoda todellisuuteen uusia sisäisiä merkityssuhteita taiteellisin (materiaalisiin, välineellisiin ja symbolisiin) keinoin.<sup>147</sup> Psyykinen kokemus ikään kuin jalostuu, muuntuu syvähenkistyneeksi kokemukseksi. Käden taidot ovat mahdollisuus taiteellis-esteettiseen ilmaisuun, mutta *vasta inhimillisen aisti- ja mielikuvakokemusten sekä arvottamisen kautta taito voi muuntua taiteelliseksi sanan syvemmässä merkityksessä.*<sup>148</sup> Ensisijaisesti tämä tapahtuu siten, että *oppilas tarkastelee tietoisesti kokemuksiaan eettisistä ja esteettisistä arvonäkökulmista ja luo niihin henkisen suhteen.*<sup>149</sup> Savan mukaan lapsenkin taiteellisessa toiminnassa voidaan puhua tällaisesta henkisestä oppimisesta eli *transformaatiosta*, sillä kokonaisvaltainen taidekokemus, taiteellinen ilmaisu tai leikki voivat olla hyvin syvästi henkisiä. Lapset voivat monesti eläytyä tekemisiinsä tai kokemuksiinsa paljon aikuisia intensiivisemmin. Savan mukaan lapsen taidetyöskentely ja leikki ovat alku syvähenkistymisen prosessille, joka on elinikäinen.

*Se edellyttää vuosien intensiivistä työskentelyä taiteen parissa. On vaikea ajatella sivistynyttä, henkistynyttä ihmistä ilman taiteellis-esteettisiä kokemuksia ja luovaa toimintaa. Voisi myös ajatella, että ihminen herää, transformoituu "tosi-ihmiseksi" vasta, kun hänellä on esteettinen ja eettinen arvottava suhde todellisuuteen.*<sup>150</sup>

Lapsen leikki on syvästi henkistä, mutta vuosien intensiivisen taiteen parissa työskentelyn jälkeen henkisyys syvenee entisestään. Savalla on hyvin arvottava suhtautuminen taiteeseen, taiteen tekemiseen ja kokemiseen. Toisaalta teksti on hyvin retorista ja sen voi nähdä eräänlaisena juhlapuheenakin taiteen perusopetuksen syntyaikoina. Toisaalta taas "vähemmän ymmärtäen" retoriikan voi nähdä menevän liian pitkälle ja olevan ei-taideihmisiä loukkaavaakin.

Jos taiteella ajatellaan olevan hyvää tekevä vaikutus ihmiselle, miksi moni taiteilija kärsii mielenterveysongelmista. *Jos luovuus on parantavaa, miksi niin moni taiteilija*

---

<sup>146</sup> Rauhala, 1989, 56.

<sup>147</sup> Sava, 1993, 31.

<sup>148</sup> Sava, 1993, 31.

<sup>149</sup> Sava, 1993,32.

<sup>150</sup> Sava, 1993, 32.

*tulee hulluksi*, ihmettelee psykiatri ja taiteilija Claes Andersson. Vaikka taiteen perusopetuksen kohdalla ei suoraan luovuudesta puhutakaan, sen voi katsoa sisältyvän taiteen tekemiseen. Andersonin mukaan luova toiminta on parhaimmillaan pal-kitsevaa ja huumaavaa, mutta sen kääntöpuolena voi olla joutuminen syvälle mielen maailmoihin, joissa joutuu kokemaan oman ”demonisen” puolensa. Luovan prosessin aikana ihminen regressoituu eli taantuu ”kaikkivoipaisen” leikki-ikäisen tasolle. Kaikki on mahdollista ja luova työ onnistuu, syntyy taidetta. Toisaalta taiteilijalla on itsesuojeluvietti, joka varoittaa antautumasta luovuuden vietäväksi, sillä *ihanasta regressiosta on ikävä palata taas aikuisten tylsään maailmaan*. Anderssonin mukaan moni taiteilija on jäänyt regression vangiksi ja sairastunut psyykkisesti. Toisaalta myös pitkä ja intensiivinen taideteoksen tekoprosessi saattaa jättää jälkeensä tyhjyyden tunteen. Seurauksena voi olla masennus.<sup>151</sup>

Puheet henkisestä kasvusta liittyvät kokemukselliseen taideoppimiseen ja sen taustalla olevaan ihmiskäsitykseen, oppimisenäkemykseen ja tiedonkäsitykseen. Sava on rakentanut vakuuttelevan selitysmallin, miten taide kasvattaa henkisesti ja miksi taidekasvatus olisi tärkeää ihmisen kehitykselle, mutta tämänkaltaisella retoriikalla on taipumus kääntyä itseään vastaan, valitettavasti. Ajatus henkisestä kasvusta sekä taiteen avulla että ilman sitä on kaunis, mutta mieluummin itse käyttäisin esimerkiksi ilmaisua *taidekasvatus voi tukea myönteisen identiteetin muodostumisessa*. Ihminen kasvaa ja kehittyy myös muilla elämän alueilla sekä tietoisien kasvatuk-sen avulla että ilman sitä.

## 5 KESKUSTELUA

Kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelma myötäilee oppimis- ja opetussuun-nitelmanäkemyksineen nykyisiä taidekasvatuskäsityksiä. Tavoitteiden osalta se on kuitenkin ongelmallinen, sillä vaikka sisällöt onkin määritelty aika monipuolisesti, on vaikea hahmottaa, miten sisältöjen kautta päästään tavoitteisiin. Toisaalta taiteen alue nähdään yleisesti laajana ja rajoiltaan avoimena, joten sitä vasten opetussuun-nitelman muodon voi nähdä vastaavan tarkoitustaan.

Opetussuunnitelman tulkinnan tekee kuitenkin ristiriitaiseksi se, että opetussuunni-telmateksteihin sisältyy ajatus *taiteen ylevöittävästä vaikutuksesta, kasvattamisesta taiteen avulla*. Taiteen perusopetuksessa kasvatetaan sekä taiteen avulla, taidetta varten että taiteeseen ja siinä yhdistyvät erilaiset taidekasvatuspäämäärät: taidekasvatus on tietoon perustuvaa, jolloin tavoitteena on oppia taiteen tekemistä ja vas-

---

<sup>151</sup> Anderson, 2004 Penzinin, 2004, 36 mukaan.

taanottoa.<sup>152</sup> Oppimisprosessin myötä taiteelliseen erityistietoon ja -taitoon perustuvat rakenteet muuntuvat, transformoituvat. Olettamuksena on, että taiteellisen transformoitumisen kautta ihminen jalostuu ja kasvaa henkisesti.

Kasvatettaessa taiteen avulla taiteessa itsessään täytyy olla jotain kasvattavia ominaisuuksia. Tällöin täytyy olla jonkinlainen yhteisymmärrys, millainen taide on kasvattavaa. Taiteen perusopetuksen kohdalla kasvattavaksi taiteeksi on määritelty *mestari-teokset*. Ongelmat eivät kuitenkaan poistu tällä määritelmällä, vaan uudeksi ongelmaksi muotoutuu, mitä ovat taiteen mestari-teokset.

Taiteen tutkimuksessa on viimeisen sadan vuoden ajalta monenlaisia määritelmiä taiteelle. Jo pelkästään taiteen, saati sitten mestari-teosten, määrittelemisen tuntuu olleen vaikeaa, sillä yksimielisyyttä ei ole löytynyt sille, mitä ovat riittävät tai välttämättömät ehdot taiteeksi määrittelemiselle - vai onko sellaisia olemassakaan. Muun muassa Morris Weitzin mukaan, taidetta ei voida sitoa määritelmiin. Taiteen alue laajenee jatkuvasti, taide muuttaa muotoaan uudelleen. Taide on Weitzin mukaan *avoin* käsite: Jos filosofi määrittelee *taiteen*, taiteilija luo heti seuraavana päivänä jotain päinvastaista.<sup>153</sup> Kasvatuksella on kuitenkin oltava tavoitteita ja arvopohja, joten ilmeisesti taiteen perusopetuksen taidekasvatuskäsitysten mukaan hyvä ja kasvattava taide on määriteltävissä, eikä silloin Weitzin esittämien kaltaisista taiteenteorioista ei ole apua *hyvän ja kasvattavan* taiteen tunnistamisessa.

J.A. Hollo on todennut jo vuonna 1919, että on yksilöllisestä mausta kiinni, *millaista taidetta kukin tahtoo kasvatuksellisenä välineenä ja päämääränä suosia...toisille on taide pelkkä uskonnon tai moraalin palvelija, toisille sosiaalinen tekijä, toisille vain taidetta taiteen itsensä vuoksi jne.*<sup>154</sup>

Taidekasvatuksessa taidekäsityksen täytyy kuitenkin pyrkiä subjektiivisten taidekäsityksien voittamiseen, se ei voi perustua ainakaan virallisesti vain yksittäisiin taidekäsityksiin tai -mielityksiin. Yhtenä aputeorian voisi toimia George Dickien tai Arthur Danton määritelmät *taiteen* institutionaalisen luonteesta, eli että se, mitä

---

<sup>152</sup> J.A. Hollo on jakanut taidekasvatuksen käsitteen neljään eri osa-alueeseen 1. Kasvatus taiteen avulla, jolloin taide pyrkii laajempiin kasvatuksellisiin tavoitteisiin. 2. Kasvatus taidetta varten, jolloin oppilaita ohjataan tietoisesti vastaanottamaan, nauttimaan ja tarkastelemaan taidetta. 3. Kasvatusta taiteeseen, eli taiteelliseen suoritusvalmiuteen. Keskeistä on työskentelytekniikoiden hallinta ja ilmaisun opettaminen ja taiteen tuntemus. 4. Kasvatuksen taide, jolla tarkoitetaan kasvatuksen kasvattamista taiteeseen. Siihen kuuluu esteettisen kasvatuksen ihailu ja pyrkimys kasvattajien pätevyyden maksimointiin. (Hollo, 1919, 142 -144.)

<sup>153</sup> Eaton, 1994, 15 - 16; Sepänmaa, 1981, 162.

<sup>154</sup> Hollo, 1919, 145 - 146.



taiteena pidetään, on taiteen asiantuntijoiden – taiteen eri ammateissa toimivien ihmisten – määrittelemää.<sup>155</sup>

## 5.1 Universaalia estetiikkaa ja yksilöllisen ilmaisun tuottamista

Kati Rantala on tutkinut taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa väitöskirjassaan *Ite pitää keksii se juttu*, joka on tutkimus kuvataidekasvattajan ja kasvatettavan kohtaamisesta. Rantalan mukaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma on esimerkki modernistisesta taidekasvatuksesta. Hän toteaa, että opetussuunnitelmassa on *universalisoiva ja valistava puhetapa, harjoitetun taidemuodon modernistisuus, ajatus yksilöllisyyden edistämisestä ja tradition omalakisuus*. Rantala näkee ongelmallisena uskomuksen, että oppilaiden harjaannuttaminen taiteeseen on tie entistä parempaan, henkiseen ja eettiseen elämään.<sup>156</sup>

Taiteen perusopetuksessa yksilölliseen ilmaisuun nimenomaan pyritään ja siihen ohjataan, koska sen ajatellaan olevan hyväksi ihmiselle. Rantala kysyy, *voiko yksilöllistä ilmaisua tuottaa, voiko siihen ohjata?*<sup>157</sup> Rantala hyväksyy ajatuksen, että ilmaisu edellyttää jonkin kielen, mutta hän kritisoi sitä, että tutkimuksen kohteena oleva taidekasvatus ei anna tarpeeksi tilaa ilmaisulle. Hänen mukaansa taustalla on usein modernistinen estetiikka, jolla on oma normistonsa, millä tavoin on hyvä ja sovelias ilmaista itseään, tai mitä kohden olisi hyvä pyrkiä.<sup>158</sup>

Rantalan mukaan taiteen perusopetus heijastaa sisällöllisesti jäänteitä 1900-luvun taidekasvatustraditioiden keskeisistä painotuksista. Niitä on 1. formalismi, joka rakentuu sommittelun periaatteille ja kuvallisille perusmuuttujille<sup>159</sup> 2. luovaa itseilmaisua painottava ekspressiivinen suuntaus<sup>160</sup> 3. arjen taidetta korostava suuntaus<sup>161</sup> ja 4. taide tapana tietää ja ajatella, kun esikuvana on DBAE. Rantala näkee

---

<sup>155</sup> Dickie, 1974.

<sup>156</sup> Rantala, 2001 a ja b.

<sup>157</sup> Rantala, 2001 b, 11.

<sup>158</sup> Rantala, 2001 b, 16.

<sup>159</sup> ”Kuvataiteen perusopetuksessa on keskeistä kuvallinen kieli kuten rytmi, tila, liike, valo, varjo, väri ja sommittelu. Kuva on kokonaisvaltainen ilmiö. Se vaikuttaa katsojaan yhtäaikaaisesti kaikilla osillaan.” (Kuvataiteen opetussuunnitelma, Porna & Väyrynen, 1993, 97.)

<sup>160</sup> ”Kuvallisen ilmaisukyvyn kehittäminen, miten ilmaistaan ajatuksia, mielikuvia, tietoja, tunteita, havaintoja jne. kuvallisella kielellä;” (Porna & Väyrynen, 1993, 98.)

<sup>161</sup> Rantala tulkitsee että käytetään hyväksi luonnonmateriaaleja muotoilussa. Sitä ei kyllä opetussuunnitelmassa erikseen mainita.

näiden eri painotuksien kuitenkin yhdistyvän yhdeksi ja samaksi *kuvalliseksi kieleksi ja ajattelutavaksi*. Taiteen perusolemukseksi määritellään *simultaanisuus*<sup>162</sup>

– Rantalan mukaan asetelmassa on ristiriitaisuutta, kun oppilaan oletetaan löytävän oma yksilöllinen ja *sisäistä maailmaansa* ilmentävä ilmaisutapansa, mutta tarkkaan määriteltujen konventioiden rajoissa. Kuvallinen kieli, minkä hallintaan pyritään, esitetään universaalina hahmottamisen ja kokemisen kategoriana.<sup>163</sup>

Ymmärrän Rantalan kritiikin, jos muistelen omaa käsiteollisuuskouluaikaani. Silloin tavoitteena todellakin oli luova itseilmaisu modernistisen estetiikan pelisääntöjen mukaan. Piti pyrkiä karsimaan ilmaisusta tiettyjä ei-toivottuja piirteitä pois. Sallittua oli esimerkiksi kansanperinteen modernit sovellutukset, kiellettyjä esimerkiksi keino- kuitumateriaalien käyttö.

Moderniin kuvalliseen ilmaisuun liittyvät Bauhausissakin opettaneen Josef Albersin väriteoriat. Olen ymmärtänyt, että Albersin tavoitteena oli nimenomaan oman havainnon kehittäminen. Albersillakin oli vastauksia valmiina, kuten että vastavärit korostavat toisiaan tai muuta sellaista, mutta menetelmä oli tutkiminen ja kyseenalaistaminen. Muutenkin olen kokenut, että moderniin taiteeseen kuuluu taiteilijan vapaus nähdä asiat omalla tavallaan. Ehkä olen onnekseni käsiteollisuuskoulua lukuun ottamatta jäänyt julistavan taidepedagogiikan ulkopuolelle tai sivuuttanut sen muuten epäolennaisena. Tai sitten olen sisäistänyt siitä hyväksi katsomiani osia arvottamisperustaani.

Paradoksaalisena koen välillä sen, että ihailemme lapsen ilmaisua, mutta kuitenkin haluamme, että se kehittyy lapsenomaisesta pois. Lapset itsekin haluavat tiettyssä vaiheessa piirtää ja maalata realistisesti. Opettajan suurimpia haasteita onkin koittaa auttaa lasta kehittämään kuvallista ilmaisua, niin että persoonallinen ilmaisu ei muutu kliseiseksi. (Jos kerran yksilöllinen ilmaisu on tavoitteena.) Rantalan kysymys, voidaanko yksilöllistä ilmaisua tuottaa, on provosoiva ja aiheellinen kysymys. Emme kuitenkaan elä tyhjiössä, eivätkä taidekasvatusopitkaan siirry suoraan opettajasta oppilaaseen. Opetustilanteet ovat vuorovaikutteisia tapahtumia ja oppimiseen vaikuttavat hyvin monet erilaiset tekijät.

---

<sup>162</sup> *Simultaanisuus* määritellään lyhyesti siten, että kuva on kokonaisvaltainen ilmiö ja vaikuttaa katsojaan yhtäaikaaisesti kaikilla osillaan. Olen tuonut asian esille kappaleessa Kuvataiteen opetussuunnitelma.

<sup>163</sup> Rantala, 2001a, 6 –7.

Rantalan mukaan modernistiseen taidekasvatusperinteeseen, mihin Rantala luokittelee taiteen perusopetuksen, kuuluu *essentialistinen* ja *ohjelmallinen kielenkäyttö*.<sup>164</sup> Postmoderni taidekasvatus taas tiedostaa taidekäsitteiden moninaisuuden. Tällöin ainakin Ropon pohdintoja Taiteen perusopetuksen käsikirjassa olevan artikkelin *Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa* mukaan voi lukea osittain postmoderneina, kyseenalaistavina. On toinen asia, näkykö kyseenalaistaminen opetussuunnitelmassa, sillä opetussuunnitelmaa ovat olleet laatimassa kuvataideopettajat.<sup>165</sup>

Ropo esittää kysymyksiä, kuten *mistä opetussuunnitelma voi koostua ja millainen merkitys ja asema taiteella on ja millaisia yleisiä tehtäviä sille asetetaan*. Pohtiva tyyli muuttuu julistavaksi, kun samassa yhteydessä Ropo pyrkii myös vastaamaan kysymyksiin:

*Taide on osa kansallista 'muistia' ja välittää autenttisella tavalla niitä viestejä, joita meitä ennen eläneet sukupolvet ovat nähneet tärkeiksi ja merkityksellisiksi. Taiteen ymmärtäminen avaa näkökulmia historiaan, perinteisiin ja samalla nykyisyyden syvällisempään tulkintaan. Taiteiden merkitys kulttuurin tukipylväänä on siten erittäin keskeinen. Taidekasvatuksen yleisenä päämääränä onkin oltava tämän kansallisen 'aarteen' vaaliminen ja kehittäminen.*<sup>166</sup>

Postmodernin taidekasvatuksen näkökulmasta tarkasteluna esille nousee kysymys, millaista ja kenen edun mukaista kansallista aarretta ollaan vaalimassa ja kehittämässä? Postmoderni taidekasvatus huomio monikulttuurisuuden ja marginaalikulttuurit taidekasvatuksen lähtökohtana ja tavoitteena on niiden ymmärtäminen sisältäpäin. Perinteinen taidekasvatus on keskittynyt valtakulttuureihin ja tarkastellut muita kulttuureja vieraina, ulkoa päin. Käsite *primitiivinen taide* kuvastaa hyvin sen asennetta.

Ropo toi esille myös taiteen kasvattavan merkityksen. Taideteokset voivat Ropon mukaan välittää tekijöidensä havaintoja elämästä ja ihmisenä olemisesta. Vaikkei Ropo lähdekään nimeämään tai luokittelemaan, mitä tällaiset teokset ovat, hän sanoo niiden olevan mestariteoksia, sillä ne voivat jättää lähtemättömiä oivalluksia katsojaansa tai kuulijaansa.<sup>167</sup> Kun puhutaan mestariteosten hyvää tekevistä vaikutuksesta, yhtymäkohtia on nähtävissä Ralph A. Smithiin, jonka mukaan taidekasvatuksen täytyy lähteä taideteoksien *sisäisistä esteettisistä ominaisuuksista*, niiden tutkimisesta. Smithin taidekasvatusohjelman lopullinen päämäärä on esteettinen hyvinvointi (kuten on taiteen perusopetuksessakin). Smithin mukaan eri aikakausien

---

<sup>164</sup> Rantala, 2001 a, 12.

<sup>165</sup> Rantala, 2001 a, 4.

<sup>166</sup> Ropo, 1993, 63.

<sup>167</sup> Ropo, 1993, 64.

mestarteokset, erityisen esteettiset teokset ovat avain esteettiseen hyvinvointiin. Smithin mukaan excellence-taide ei elitistisestä leimastaan huolimatta kuulu vain eliitille, vaan esteettinen nautinto on kaikkien saavutettavissa. Smithin ajatuksiin kuului myös kriittisten populaarikulttuurin kuluttajien ja tekijöiden kasvattaminen.<sup>168</sup>

Smithin ajatusten mukaan esteettisyys on siis ominaisuus, jota teoksissa joko on tai ei ole. Taidekasvatuksen tehtävänä on siis opettaa näkemään olemassa olevat ominaisuudet. Esteettisen voi myös nähdä kokemuksena, johon vaikuttaa ennemminkin yksilön oma asenne. Näiden kahden voi myös ajatella punoutuvan yhteen. Taidekasvatus olisi näin ollen asennekasvatusta, jolla yritetään saada ihmiset asennoitumaan esteettisesti ympäröivään maailmaan ja sen erilaisiin ilmiöihin, myös mestarteoksiin.

## 5.2 Tulkinta

Kun Rantala näkee opetussuunnitelmassa tarkkaan määriteltyjä sääntöjä, itse taas olen opettajana kokenut sen leväperäisenä, moniin tulkintoihin avoimena. Opettajien kuulee usein sanovan opetussuunnitelmista, että ne ovat pelkkiä tyhjiä fraaseja täynnä. Moni opettaja turvautuu viimekädessä omiin taide- ja taidekasvatuskäsityksiinsä opetusta suunnitellessaan. Jos opettaja uusintaa vanhakantaista taidekouluopinnoissa omaksuttua taidekasvatustietämystä kuvataiteen perusopetuksessa, se varmasti näyttääkin aikansa eläneeltä. Jos opettaja on seurannut viimeaikaisia taidekasvatusdiskursseja, opetuskin on saattanut päivittyä.

Juha Varton mukaan taidekasvatuksessa ei ole kyse esteettisestä kasvatuksesta, kuten yleisesti tunnutaan ajattelevan, vaan siinä tähdätään esteettisen purkamiseen. *Kasvattaja ja kasvatettava voivat tavata toisensa tekemisessä, siis etsimisen ääressä.* Estetiikka on kuitenkin taidekasvattajan perustiede, joka kasvatusta ja ihmiskäsitysten rinnalla ohjaa taidekasvattajaa valinnoissa. Taidekasvatuksessa ei pyritä tarjoamaan siis valmiita malleja, vaan avaamaan kasvavassa itsessään olevia mahdollisuuksia.<sup>169</sup>

Oppiminen on monimutkainen tapahtuma, johon vaikuttaa monia tekijöitä. Oppiminen on osittain asenteiden siirtoa ja menneisyyden uudelleen rakentamista, mutta se ei ole niin suoraviivaista kuin usein ajatellaan. Jokainen ihminen käsittää asiat

---

<sup>168</sup> Smith, 1987, 1989.

<sup>169</sup> Varto, 2001, 7.

oman prosessointinsa kautta. Oppilaat eivät ole tyhjiä tauluja, joihin tieto ja asenteet siirretään. Oppiminen on vuorovaikutteista, tilanteisiin sidottua ja itse ainakin koen opettajana ikään kuin *tasapainoilevani ohuen köyden päällä*. Kun on kysymys näinkin herkästä alueesta kuin taidekasvatus on, omat käsitykset oikeasta tavasta ohjata oppilasta oppimaan ja kehittymään, ovat jatkuvasti koetteilla. Opetussuunnitelman tulkinta on viimekädessä täysin tilannesidonnaista. Vaikka opetan kahta eriä samankäisten ryhmää, opetus ja tehtävät muotoutuvat yleensä aivan erilaisiksi. Jopa viikonpäivä, milloin ryhmä kokoontuu, tuntuu muovaavan opetuksen sisältöä.

### 5.3 Kenelle puhutaan, keitä vakuutetaan?

Taiteen perusopetus -kirja on suunnattu päättäjille kunnissa, vanhemmille ja taiteen perusopetuksen opettajille. Tuntuu siltä, että tavoitteet on määritelty sen mukaan, että on haluttu vakuuttaa mahdollisimman erilaisia ryhmiä taiteen perusopetuksen tai yleensä taidekasvatuksen tärkeydestä. Jos opetussuunnitelma olisi tarkoitettu vain opettajien ohjenuoraksi, olisikohan silloin ollut tarvetta korostaa niin selkeästi taiteen hyvää tekeviä vaikutuksia.

Rantalan mukaan vakuutteluissa on hyvä pysyttäytyä traditiossa. Kun päättäjiä halutaan saada avaamaan rahahanat taidekouluille, kannattaa perustella samoilla sanoilla kuin ennenkin, että logiikka säilyy. Jos joka kymmenes vuosi esitetään erilaisia perusteluita, voi herätä epäily, onko taidekasvatus sittenkään niin tärkeää. Myös vanhemmille, joiden lapset eivät välttämättä ole osoittaneet erityistä suuntautuneisuutta taiteisiin, on hyvä perustella taidekasvatusta sen yleisillä kasvattavilla päämäärillä. Tietysti myös taidekasvattajan on hyvä uskoa ammattinsa tärkeyteen. Yhteiskunnan yleinen ilmapiiri on muuten kovasti tieto- ja hyötypainotteinen ja esimerkiksi koulujen taideaineiden asema on koko ajan vaakalaudalla. Taidekasvatuksen merkitystä on mielekästä perustella taiteen erityisluonteella. Sen avulla kuvataide voidaan erottaa muista oppiaineista tai taiteen perusopetuksen kohdalla muista harrastusmuodoista. Kuvataidekoulujen taidekasvatuksella on Rantalan mukaan tarvetta erottautua myös peruskoulujen taideopetuksesta painottamalla taiteen esteettistä erityiskieltä.<sup>170</sup>

Taiteenteon ja vastaanottamisen prosessit esitetään taiteen perusopetusteksteissä siten, ettei ilman taiteen kokemista voi kasvaa kokonaisvaltaisesti *täyteen ihmisyyteen*. Vaikkei luovuuden kehittämisestä puhutakaan, sen voi olettaa sisältyvän pu-

---

<sup>170</sup> Rantala, 2001 b, 48 – 49.

heisiin. Janet Wolffin mukaan taiteellinen luovuus ei ole erilaista kuin muukaan luovuus, vaan Wolffin mukaisesti taiteen ja luovuuden kytkennät juontuvat romantiikan taiteilija-nero -kytkennöistä.<sup>171</sup> Toisaalta jos taiteen tekemistä aletaan selittämään vähemmän mystisenä, taideteokset menettävät ylivoimaisen, universaalien ja selittämättömän luonteensa.<sup>172</sup> Taide halutaan pitää omana saarekkeenaan taiteen perusopetusteksteissä, sillä jos mikä tahansa toiminta tuottaa yhtä hyviä vaikutuksia ihmiselle, taide tai taidekasvatus voidaan korvata jollain muulla. Eli jos taiteeseen sisältyvän luovuuden kaltaista toimintaa voisi harjoittaa muillakin alueilla, olisi vaikea perustella, miksi juuri *taidekasvatusta* tarvitaan.

Rantala purkasi taiteen perusopetuksesta pois ylevän retoriikan ja perinteiset esteettiset konventiot, jotka eivät enää itsestään selvästi määritä taidetta – tällöin jäljelle jäisi *taiten tekeminen*. Ajatuksena on, että ihmisestä tulee luova vain oppiessaan tekemään jotain kunnolla ja kun hän haluaa tehdä sen vielä paremmin. Taide on yksi toiminnan alue, joka mahdollistaa taiten tekemisen.<sup>173</sup>

Vaikka taiteelle on vaikea määrittellä sen erityisluonnetta taiteen omien ominaisuuksien perusteella, niin on kuitenkin ilmeisesti hyvä yrittää tehdä, kun taiteen asemasta harrastuksena tai oppiaineena kamppaillaan. Oma huomioni on kiinnittynyt viime aikoina siihen, että taideopetuksen merkitystä on alettu hakemaan ehkä entistä enemmän siitä, että se hetki, jolloin esimerkiksi maalataan, soitetaan tai tanssitaan on tärkeä ihmisenä olemisen kannalta. Sitähän voidaan myös tutkia esimerkiksi mittaamalla aivosähkökäyriä kyseistä toimintaa harjoitettaessa ja sillä tavalla vakuuttaa asian merkittävydestä.

#### **5.4 Lopuksi: Tavoitteiden uudelleen määrittelyn paikka?**

Taiteen perusopetus on saamassa uudet opetussuunnitelmat piakkoin. Vuonna 2002 voimaan tulleessa visuaalisten taiteiden laajassa oppimäärässä yhtenä tavoitteena on, että oppilaat voivat taiteentuntemuksellaan vaikuttaa yhteiskunnan arvoihin ja sitä kautta koko yhteiskuntaan ja sen ilmapiiriin. Muut tavoitteet myötäilevät henkisen kasvun ideaa ja kokemuksellisuuden merkitystä. Tämän päivän henkinen ihminen ymmärtää ja arvostaa erilaisuutta. Näen laajojen opintojen arvojen korostavan entistä enemmän vuorovaikutteisuutta yhteiskunnan ja muiden ihmisten kanssa,

---

<sup>171</sup> Myös luovuustutkija Mihaly Csikszentmihalyi näkee luovaan toimintaan liittyvien flow-kokemusten syntyvän monenlaisessa toiminnassa, ei vain taiteen teon yhteydessä. Flow määrittellään jonkinlaiseksi optimaaliseksi kokemukseksi, jolloin keskittyminen on intensiivistä ja muun ulkopuolella olevan poissulkevaa. (Csikszentmihalyi, 1991.)

<sup>172</sup> Wolff, 1984.

<sup>173</sup> Rantala, 2001 b, 48 –50.

sekä moniarvoisuutta yleensäkin, kun 1990-luvun alussa tavoitteet näyttivät keskittyvän vain yksilön henkistymiseen. Yhtenä yleisenä tavoitteena laajoissa opinnoissa onkin:

*[R]ohkaista tulkitsemaan taidetta persoonallisesti ja tunnistamaan oma henkilöhistoriansa sekä se konteksti, jossa oppilas tarkastelee teosta. Taidetta voi tulkita monikerroksisesti; sama teos, käsityötuote tai rakennettu ympäristö tulkitaan eri aikoina ja eri yhteyksissä eri tavoin.<sup>174</sup>*

Itse kuvataide on saanut uuden paikan visuaalisten taiteiden joukossa. Muita visuaalisia taiteita ovat arkkitehtuuri ja käsityö. Tulevassa uudessa visuaalisten taiteiden opetussuunnitelmassa niihin sisältyy käsityö, kuvataide, arkkitehtuuri, video- ja elokuvataide (audiovisuaalinen mediakasvatus) ja valokuva. Suunnitelman mukaan opetus rakentuisi jonkinlaisista *moduuleista*. Oppilas voisi valita joko paljon yhtä taiteenlajeja ja yhtä tekniikkaa tai koota eri lajeista kokonaisuuden.<sup>175</sup>

Viime vuosien taidekasvatuspuheissa on kiinnitetty huomiota kuvanlukutaidon kehittämiseen ja monikulttuurisuuteen. On huomattu, että elämme kuvien kyllästyneessä maailmassa ja sen takia pitäisi opetella tulkitsemaan kuvallisia viestejä. On keskusteltu mille taholle kuvanluvun opettaminen kuuluu; onko se kuvataideopetukseen vai äidinkieleen kuuluvaa, vai molempien asia. Joka tapauksessa on puhuttu vähemmän siitä, mitä kuvanlukeminen itse asiassa tarkoittaa.

Uusmedian ja valokuvan tutkija Janne Seppänen on todennut, että uusien teknologioiden vaatimia lukutaitoja liioitellaan usein. Seppänen puhuu visuaalisesta lukutaidosta kuvanlukutaidon sijaan. Hänen mukaansa visuaalisen lukutaidon perustana ovat perinteiset visuaaliset järjestykset ja katseen toiminta. Seppäsen mukaan on ymmärrettävä katseen toimintaa ennen kuin voidaan puhua visuaalisen todellisuuden tulkinnasta. Ei ole kysymys vain kuvien tulkinnasta, vaan kulttuuristen arvojen ja asenteiden tunnistamisesta. Mediakasvatus voi Seppäsen mukaan alkaa sanomalehtien ja saksien kanssa, siihen ei tarvita heti viimeistä mallia olevaa tietokonetta.<sup>176</sup> Kuvataiteen perusopetuksen sisältötavoitteissa on huomioitu kuvanlukutaidon kehittäminen: *tutkitaan ja tulkitaan sekä taidekuvaa että arkikuvaa*. Tavoitteina on myös kehittää valmiuksia vastaanottaa, tulkita ja arvioida eri viestimien välittämiä sanomia.

---

<sup>174</sup> Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 5 - 6.

<sup>175</sup> Takala, 2003. Liite 2.

<sup>176</sup> Seppänen, 2001.

1990-luvun alun opetussuunnitelman sisällöissä viimeisen kohdan mukaan *tutkitaan nykytaiteen ilmiötä ja taiteiden välisyyttä oman työskentelyn ja kokeilujen avulla. Tavoitteena on kyky liittää ja hahmottaa taide osaksi yhteiskunnallisia muutoksia.* Jää hieman epäselväksi, mitä tällä konkreettisesti tarkoitetaan. Rantala on myös kiinnittänyt huomion tähän ja toteaa, ettei uusien tavoitteiden toteuttamiselle kuitenkaan tarjota välineistöä. Mutta tarjotaanko opetussuunnitelmassa sen kummemmin perinteisille menetelmillekään välineistöä. Niiden oletetaan kuuluvan opettajan ammattitaitoon.

Taidekasvatuksen yhtenä tehtävänä 2000-luvun alussa voisi olla kriittisen ajattelun kehittäminen. Se sisältyy visuaalisen kulttuurin vastaanottoon sekä itse tuottamiseen. Kun taidekasvatuksen tavoitteena on identiteetin rakentaminen, taidekasvatus voi tukea sitä kohdistamalla katseen medioiden tarjoamiin rooli- ja asennemalleihin. Identiteetin rakentamisessa nykykulttuurin mahdollisuudet voivat olla paremmat kuin historiallisten mestariteosten. Taidehistorialla on oma paikkansa taidekasvatuksessa, kulttuuriperinnön tunteminen kuuluu yleissivistykseen, mutta identiteetin rakentaminen taidehistorian helmien avulla tuntuu kovin kaukaa haetulta. Esimerkiksi Marjo Räsäsen *Sillanrakentajissa* esittelemän Aino-triptyykistä lähteneen projektin perimmäisenä ajatuksena voi nähdä kuitenkin taidehistoriaan tutustumisen. Kyseisen projektin etuna on kuitenkin se, että sen avulla taiteen kohtaamiselle tarjoutuu syvälinen mahdollisuus.

*Taidekasvatus ja taiteiden harrastus voi kuitenkin jäädä pinnalliseksi, jos taiteen tulkinnassa ei syvennetä myös elämyksiä kunkin henkilökohtaisesta kokemusmaailmasta käsin.<sup>177</sup>*

Identiteetti rakentuu sosiaalisissa suhteissa, joten nykyhetken merkitys näyttää ratkaisevalta lasten ja nuorten kehityksessä.<sup>178</sup> Massakulttuurin ja markkinatalouden keskellä elävien nuorten roolimallit löytyvät viimekädessä aikuisten tuottamista malleista. Koska viihde ja vaatemuoti ovat bisnestä, taidekasvatus voisi auttaa lapsia nuoria suhtautumaan kriittisesti heille tarjottuihin malleihin.

Kriittisyys saattoi olla 1990-luvun alussa liikaa poliittisesti väritynyt käsite tullakseen kirjatuksi opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman laatijoiden muistissa oli ehkä vielä liian kirkkaana vasemmistoväritynyt 1970-luku ja kriittinen pedagogiikka. Ajalle otollisempaa oli hakea vaikutteita pehmeistä vaihtoehtopedagogioista, kuten steine-

---

<sup>177</sup> Sederholm, 2000, 192. (Tosin Sederholm ei juuri kyseistä projektia ollutkaan asettamassa taidekasvatuksen parhaaksi mahdolliseksi malliksi.)

<sup>178</sup> Anu Mustosen luento Kulttuuritutka-seminaarissa 15.11.03 Taiteiden ja kulttuurintutkimuksen laitoksella Jyväskylän yliopistossa.



rilaisuudesta, jossa henkinen kasvu ja oppilaan yksilöllisyyden kunnioittaminen on keskeistä.<sup>179</sup>

Seppäsen mukaan mediakasvatuksen voi aloittaa saksien ja lehtien kanssa, mutta jos tavoitteena on taiten tekeminen, tarvitaan myös nykytekniikkaa; on tärkeää ottaa huomioon kuvanteon muuttunut ja muuttuva luonne. Visuaalista taidetta tehdään koko ajan enemmän tietotekniikan avulla, minkä seurauksena sitä myös vastaanotetaan enemmän. Tämän vuoksi kuvataidekasvatuksen sisältöjä on syytä tarkistaa. Vaikka opetushallituksessa suunnitellaan erilaisia visuaalisen perusopetuksen moduuleja vastaamaan nykyajan haasteita, käytännössä monen kunnan on vaikea järjestää monipuolista opetusta. Omalla paikkakunnallani, joka mainostaa itseään tietotekniikan edelläkävijänä, ei ole ollut tarjota perinteisen kuvataiteen perusopetuksen rinnalla tai siihen sisällytetysti uusien medioiden opetusta. Ehkä sitä ei ole vaadittu tarpeeksi äänekkäästi, ehkä sen merkitystä ei ole osattu perustella tarpeeksi vakuuttavasti.

Toinen tämän päivän taidekasvatuksen haaste on monikulttuurisuus, jolla voidaan ymmärtää monia asioita. Pääjoen mukaan monikulttuurinen taidekasvatus on keskittynyt erilaisten syrjinnän muotojen ehkäisemiseen ja syrjinnästä johtuvien ongelmien ratkaisuun. Monikulttuurisuudesta puhutaan taidekasvatuksen yhteydessä usein tarkoittaen, että luokissa tai ryhmissä on monista eri kulttuureista tulevia ihmisiä. Taidekasvatuksen sivistyksellinen puoli on aiemmin keskittynyt vahvistamaan kansallista identiteettiä ja ajatuksena on ollut homogeenisen kansan idea. Myös länsimaiseen itseilmaisun perinteeseen nojaava taidekasvatus on haasteiden edessä, kun joku oppilas saattaa tulla sellaisesta kulttuurista, missä itseilmaisulla ei ole ollut sijaa.<sup>180</sup>

Kulttuurierojen ei tarvitse olla välttämättä suuria: sen ei tarvitse tarkoittaa että joku tulee toiselta puolelta maapalloa tai maanosaa. Eroja löytyy perinteisestä suomalaisesta kulttuuristakin. Lapset saattavat tulla kodeista, joissa uskonnolla on suuri merkitys (Pohjois-Suomessa lestadiolaisuus) tai uskonnottomista kodeista. Jo tällaisetkin arkipäiväisiltä tuntuvat asiat ovat haaste taidekasvatukselle. Se miten minä näen taiteen, ei välttämättä vastaa jonkun oppilaani näkemystä.

---

<sup>179</sup> ”Ihmisen ns. korkeammat tunteet, esteettiset, eettiset ja uskonnolliset, voimistuvat juuri mielikuvien kautta, kuten ne varhaisemmassa lapsuudessa liittyvät välittömiin aistimuksiin. Taiteet viljelevät tätä aistivaa ja tuntevaa suhdetta todellisuuteen.” Wilenius, 1987 a, 16. (Steiner-pedagogiikan ihmiskuvasta)

<sup>180</sup> Pääjoki, 2002, 41 –42.

Monikulttuurisen taidekasvatuksen nähdään voivan toimia myös syrjäytymistä ehkäisevänä toimintana. Huomioimalla ja arvostamalla erilaisia kulttuurisia arvoja, huomioidaan ja arvostetaan myös näiden kulttuurien edustajia. Pääjoen mukaan tuottamiseen perustuva taidekasvatus ei ole kiinnittänyt tarpeeksi huomiota taiteeseen dialogisena prosessina.<sup>181</sup> Monikulttuurisuus on voimavara, minkä ymmärtäminen voi rikastuttaa merkittävällä tavalla vuorovaikutteisuuden perustuvaa taidekasvatustilannetta.

Rantalan mukaan *kriittisen pedagogian koulukunta* pitää monikulttuurisen kasvatuksen keskeisenä pyrkimyksenä opetuksen kehittämistä siten, että opettajat pystyisivät purkamaan käyttämänsä kielen arvoperusteita ja tuottamaan sen myötä kykyä vaihtoehtoisin ajattelu- ja toimintamalleihin.<sup>182</sup> Monikulttuurisuuden voi ymmärtää kuuluvan myös lasten ja nuorten oman kulttuurin. Sitähän olemme tekemässä ja tuottamassa, joten mallienkin on hyvä lähteä sieltä. Mutta kuten sanottu lapset elävät medioiden ympäröimänä, niin aikuisen tehtävä on toimia katalysaattorina (ei diktaattorina) tehtäessä arvovalintoja.

Tämän tutkimuksen alussa kerroin pohtineeni tavoitteellisuuden korostamista taideharrastuksessa. Järjestelmällinen kasvatus ei tietenkään voi toimia ilman tavoitteita ja taiteen perusopetuksessa on sekä taitojen kehittämisen tavoitteita että humanistisia ihmisen yleiseen myönteiseen kehitykseen liittyviä tavoitteita. Yhteistä näille on, että niiden toteutuminen ja päämäärä on jossain hamassa tulevaisuudessa. On ikään kuin jonkinlainen oikea malli olemassa, mihin päästään vuosien määrätietoisien harjoituksen kautta. Itse asettaisin mielelläni lähempänä olevan tavoitteen, joka on kirjattu taiteen perusopetuksen tanssin opetussuunnitelmaan ensimmäisenä tavoitteena: *tuottaa harrastajalle iloa ja virkistystä.*<sup>183</sup>

*Happiness is a condition that must be prepared for, cultivated, and defended by each person. People who can learn to control inner experience will be able to determine the quality of their lives, which is as close as any of us can come to be happy.*

*It is what the painter feels when the colors on the canvas begin to set up a magnetic tension with each other, and a new thing, a living form, takes shape on front of the astonished creator... This is what we mean by 'optimal experience'.*<sup>184</sup>

---

<sup>181</sup> Pääjoki, 2002, 42- 43.

<sup>182</sup> Rantala, 2001, 15-16.

<sup>183</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 120

<sup>184</sup> Csikszentmihalyi, 1991, 2, 3.

## 6 LÄHTEET:

- Arkio, Tuula.** 2003. Menestyvä Suomi tarvitsee oman luovuusstrategiansa. Helsingin Sanomat, Vieraskynä 14.4.2003, 2.
- Csikszentmihalyi, Mihaly.** 1991 (1990). Flow. The psychology of optimal experience. Steps toward enhancing the quality of life. New York: Harper Perennial.
- Dickie, George.** 1974. Art and aesthetic. Supplementary reading for professor Routila's lecture on current theories of art II (Dickie's institutionalism) University of Jyväskylä. Department of Art Education.
- Eaton, Marcia Muelder.** 1994. Estetiikan ydinkysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Efland, Arthur, D; Freedman Kerry & Sturh, Patricia.** 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto.
- Alkuperäinen teos: Postmodern art education: an approach to curriculum. 1996. The National Art Education Association, 1916 association Drive, Reston Virginia 22091.
- Eisner, Elliot, W.** 1988. The role of Discipline-Based Art Education in America's schools. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Gelbach, R, D.** 1990. Art education: Issues in curriculum and research. Educational Researcher, 19, 7, s. 19 –25.)
- Hakala, Juha, T.** 1999. Graduopas. Tampere: Gaudeamus.
- Hollo, Juho Aukusti.** 1919. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Porvoo: WSOY.
- Hytönen, Juhani.** 1993. Lapsikeskeinen kasvatus. Helsinki: WSOY.
- Kangas, Sonja** 2002 "Mitä sinunlaisesi tyttö tekee tällaisessa paikassa?" Tytöt ja elektroniset pelit teoksessa Erkki Huhtamo & Sonja Kangas (toim.) Mariosofia. Elektronisten pelien kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus. 131 –152.
- Kinos, Jarmo.** 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 33/2002, 119 – 132.
- Kolb, David.** 1984. Experimental learning. Experience as a source of learning and development. Prentice Hall Englewoods Cuffs, N. J.
- Laitinen, Sirkka.** 2003. Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 39.
- Lehtinen, Erno & Kuusinen, Jorma.** 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Lowenfeld, Viktor & Brittain, W. Lambert.** 1964. Creative and menthal growth. New York: The Macmillan Company.

- Peltomaa, Harri.** 2003. Transfer eli siirtovaikutus oppimisessa.  
<http://www.opinto.net/web/parser.php>
- Penzin Vuokko.** 2004. Luovuudessa piilee viettelys ja tuho. Kaleva, 17.1.2004.
- Piironen, Liisa.** 1992. Art schools for children and the young. Teoksessa Maria Laukka, Merja Lähteenaho & Pirkko Pohjakallio (toim.) Images in time. Helsinki: Faculty of Art Education, University of Industrial Arts.
- Porna, Ismo & Väyrynen, Pirjo** (toim.) 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Puokka, Jaakko.** 1967. Mitä on taide? Teoksessa Taidekasvatus. Taidekasvatusseminaari Jyväskylässä 13. – 18.6.1966. Suomen kulttuurirahasto.
- Pääjoki, Tarja.** 1999. Reittejä taidekasvatuksen kartalla. Taidekäsitteiden merkityksistä taidekasvatusteksteissä. Kampus Kustannus/Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan (JYY) julkaisusarja.
- Pääjoki Tarja.** 2002. Leikkipaikkana kultainen häkki. Monikulttuurinen taidekasvatus koulussa. Teoksessa Inkeri Sava & Marjatta Bardy (toim.) Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. SYREENIn Taimi-projekti 2001 – 2003. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 21.  
[www.uiah.fi/attachment.asp?path=1;456;2806;2812](http://www.uiah.fi/attachment.asp?path=1;456;2806;2812)
- Rantala Kati.** 2001 a. Modernistinen taidekasvatus myöhäismodernissa yhteiskunnassa: paradokseista mahdottomuuteen? Teoksessa Kati Rantala. Ite pitää keksii se juttu. Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia No. 239.
- Rantala, Kati.** 2001 b. Ite pitää keksii se juttu. Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 239. Saatavissa pdf-muodossa:  
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosio/vk/rantala/itepitaa.pdf>
- Rauste-von Wright.** 1997. Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Ropo, Eero.** 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa Ismo Porna & Pirjo Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Rinne, Risto; Kivirauma, Joel & Lehtinen Erno.** 2002. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY
- Routila, Lauri Olavi.** 1985. Taidekasvatuksen tieteenala. Keuruu: Clarion
- Routila, Lauri Olavi.** 1986. Miten teen tiedettä taiteesta. Johdatusta taiteentutkimukseen ja taiteen teoriaan. Keuruu: Clarion.
- Räsänen, Marjo.** 1998. Elämismaailmasta taidemaailmaan. Taide 5/98, 26 –28.
- Räsänen, Marjo.** 1999. Kommentteja sillalta. Taide 2/99, 73.

- Räsänen, Marjo.** 2000. Sillanrakentajat: kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Sava, Inkeri.** 1996. Tutkiva mieli. Taidekasvattaja tietoisuuden kehityspyörteissä. Teoksessa Liisa Piironen & Antero Salminen (toim.) Kuvitella vuosisata. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Sava, Inkeri.** 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Ismo Porna & Pirjo Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Sederholm, Helena,** 1994. Vallankumouksia norsunluutornissa, modernismin synnystä avantgarden kuolemaan. JYY julkaisusarja n:o 37.
- Sederholm, Helena.** 1998 a. Starting to play with arts education. Jyväskylä studies in the arts. University of Jyväskylä.
- Sederholm, Helena.** 1998 b. Kommentteja sillan alta. Taide 5/98, 29.
- Sederholm, Helena.** 2000. Tämähkö taidetta? Helsinki: WSOY.
- Seppänen, Janne.** 2001. Mitä on visuaalinen lukutaito? Opettaja-lehti 44 – 45.  
<http://192.89.214.34/scripts/doris/doriswww.dll?dpubl&WWWarkisto.58086>
- Sepänmaa, Yrjö.** 1981. Jälkisanat teoksessa George Dickie, Estetiikka. 1981(1971). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Smith, Ralph, A.** 1987. Excellence in art education. Ideas and initiatives. Updated version. Reston, Virginia: National Art Education Assosiation
- Smith, Ralph, A.** The sense of art. 1989. A study in aesthetic education. Routledge.
- Soini, Hannu.**1999. Johdatusta kasvatopsykologian kysymyksiin. Opintomoniste. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Soini, Tiina.** 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. Psykologia /1-2/01. 9-17.
- Suoninen, Annika . 2002 Lasten pelikulttuuri. Teoksessa Erkki Huhtamo & Sonja Kangas (toim.) Mariosofia. Elektronisten pelien kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus, 95 – 130.
- Taiteen perusopetuslaki.** [www.finlex.fi/lains/index](http://www.finlex.fi/lains/index)
- Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetus-suunnitelman perusteet 2002.** Opetushallitus.
- Takala, Päivi.** 2003. Taiteen perusopetus –alustava suunnitelma aiheestani ja suuntia näkökulmaani. Laudatur-seminarityö Jyväskylän yliopiston Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitokselle taidekasvatuksen oppiaineeseen 15.4. 2003.
- Tuomikoski, Paula.** 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Tuomikoski, Paula.** 1993. Uuteen aikaan --Taiteen perusopetus uuden ajan aiheena. Teoksessa Ismo Porna & Pirjo Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

- Ulvi, Heikki** (laatinut) 1992. Kuvataiteen perusopetus. Raahen kaupungin opetus-suunnitelma.
- Varto, Juha.** 2001. Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille. Tampere: Juvenes Print-Tampereen yliopistopaino.
- Viitala, Tuulikki.** 1998. Kasvatustieteen monimuoto-opetuksen opiskeluun orientoi-va jakso. Oppimateriaali. Oulun yliopisto. Avoin yliopisto.
- Wilenius, Reijo.** 1987 a. Steinerpedagogiikan ihmiskuvasta. Helsinki: Suomen ant-roposofinen liitto.
- Wilenius, Reijo.** 1987 b. Kasvatuksen ehdot, kasvatustieteen filosofian luonnos. Jyväskylä: Atena.
- Wolff, Janet.** 1984. The social production of art. London and Basingstoke.
- Von Wright, Georg Henrik.** 1981. Humanismi elämänasenteena. Helsinki: Otava.
- Väyrynen, Pirjo.** 1993. Taide ja ihmisen kehitysprosessi. Teoksessa Ismo Porna & Pirjo Väyrynen (toim.) Taiteen Perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliit-to.

#### **Taustakirjallisuus:**

- Apuli-Suuronen, Rita.** 1999. Kuvataiteen silmin. Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat. Taidetta, tiedettä vai toiveiden retoriikka? Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 26.
- Arnheim, Rudolf.** 1974. (Ensimmäinen painos 1954) Art and visual perception. A psychology of the creative eye. Berkeley, Los Angeles, London: University of Cali-fornia Press.
- Baltes, Paul & Reese, H.** 1987. Elämänkaaren näkökulma kehityspsykologiassa. Julkaisussa M. Korkiakangas (toim.) Puoli vuosisataa psykologian tutkimusta ja ope-tusta Jyväskylässä. Jyväskylä yliopiston psykologianlaitoksen laitoksen julkaisuja 289.
- Broady, Donald.** 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Brown, Neil, C. M.** 2001. The meaning of transfer in the practices of arts education. Studies in art education. A Journal of Issues and Research. 2001, 43(1), 83 – 102.
- Dewey, John.** 1980 (1934). Art as experience. New York: Perigee Books.
- Dickie, George.** 1981 (1971). Estetiikka. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Dunderfelt, Tony.** 1992. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkilö-kohtaiseen kehitykseen. Helsinki: WSOY.
- Goodman, Nelson.** 1968. Languages of Art. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

**Iisalo Taimo.** 1989. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.

**Kandinsky, Vasily.** 1981. (Käännösteksti Kandinskyn vuonna 1910 valmistuneesta teoksesta, suomennos Marjut Salmela.) Taiteen henkisestä sisällöstä. Helsinki: Suomen taiteilijaseura.

**Koski, Jussi, T.** 2001. Luova hierre. Näkökulmia yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden luovuuteen. Jyväskylä: Gummerus.

**Koivunen, Hannele.** 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.

**Pulkinen, Tuija.** 1991. Jälkistrukturalismi ja subjektius. Teoksessa Erkki Sevänen & Liisa Saariluoma & Risto Turunen (toim.) Taide modernissa maailmassa. Helsinki: Gaudeamus.

**Read, Herbert.** 1943/ 1970. Education through art. Faber and Faber.

**Saarnivaara, Marjatta.** 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

**Shustermann, Richard.** 1992. Pragmatist aesthetics. Living beauty, rethinking art. Cambridge USA: Blackwell.

**Uusikylä, Kari.** 1997. Isät meidän: Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Jyväskylä: Atena kustannus.

**Vuorinen, Jyri.** 1996. Estetiikan klassikoita. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

**Vuorinen, Risto.** 1992. Persoonallisuus ja minuus. Helsinki: WSOY.

## 7 YMPÄRISTÖPAINOTTEISEN ”SAARI” -TAIDEKURSSIN LÄHTÖKOHDAT

*...hiekkajää lumen alle, vesi jäätyy, ilma kylmenee  
ja huomaan taas opettavani kiilakehyksien kokoamista ja värien sekoittamista...*

Paikkakuntamme Raahen kuvataidekoulun opetus perustuu kuvataiteen perusopetussuunnitelmaan. Kuvataidekoulun lukuvuosi alkaa syyskuun puolessa välissä ja loppuu huhtikuun lopussa, jolloin ulkotyöskentely rajautuu miltei kokonaan pois. Ryhmät kokoontuvat iltapäivisin ja iltaisin koulun jälkeen, joten pimeä ja kylmä asettavat omat rajoitteensa toimintaan. Opetus kerran viikossa kahden tai kolmen tunnin jaksoissa luo oman tapansa työskennellä. Opetussuunnitelman yhtenä taustaajatuksena on projektimuotoinen työskentely, mutta olen kokenut, että kerran viikossa tapahtuva kokoontuminen ei ole paras mahdollinen lähtökohta projekteille, joiden kuitenkin oletan vaativan pitkäjännitteisempää sitoutumista.

Järjestin kuvataiteen perusopetuksessa mukana oleville 13 – 15-vuotiaille nuorille kesäkurssin, joka sijoittui osaksi yhteen Raahen edustan saareen, Iso-Kraaseliin, kaupungin uimarannalle ja sen läheiseen saareen, Maafanttiin. Menimme Iso-Kraaseliin maanantaina 9.6.03 ja pidimme siellä kaksi päivää taideleiriä. Loppuvii-



kon työskentelimme päivisin uimarannalla ja Maafantissa, johon pääsee siltoja pitkin.

Toteutin kurssin muutaman päivän intensiivijaksona, jolloin siinä tarjoutui tilaisuus paneutua laajasti aihepiiriin ja monenlaisiin kokeiluihin. Kurssin yhtenä tavoitteena oli tuoda ympäristöestetiikan ja nimenomaan luonnonympäristön näkökulma taidekasvatukseen.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa on yhtenä tavoitteena *arviointikyvyn ja eläytymiskyvyn kehittäminen suhteessa luontoon, elinympäristöön ja kuvataiteeseen sekä havaintojen ja elämysten sanallisen tulkintakyvyn kehittäminen*.<sup>185</sup> Kokemuksellista oppimiskäsitystä vasten tähän tavoitteeseen pääseminen onnistuu parhaiten itse kokemalla, tekemällä ja puhumalla. Lapsuuden kesät meren rannalla viettäneenä meri on minulle tärkeä elementti. Halusin välittää oman innostuneen suhtautumiseni meriluontoon kurssilla ja jatkaa sitä kulttuuriperimää, jonka itse olen omaksunut.

Kurssisaari on osa luonnonsuojelualue Naturaa, jonka merkityksen halusin välittyvän nuorille; mikä on suojelemisen ja säilyttämisen arvoista luonnossa. Toisaalta voimakkaan kontrastin luonnonsuojelualueelle luo kivenheiton päässä oleva Rautaruukin tehdas, jonka pinta-ala on suurempi kuin kyseisen saaren. Mihinkään syvällisempään luonnontieteelliseen lähestymistapaan en pyrkinyt, vaan lähtökohta oli taidekasvatuksellinen: herättää kiinnostus ympäristöön taiteen teon lähtökohtana ja esteettisten elämysten lähteenä.

Kurssin järjestäminen toimi itselleni myös harjoituksena kulttuurin tuottamiselle. Vaikka olenkin opettanut pitkään kuvataidekoulussa ja muissa oppilaitoksissa, en ole aiemmin itse järjestänyt kursseja. Rahoituksen hankkiminen, kurssipaikan järjestäminen, oppilaiden saaminen kurssille ym. käytännön järjestelyt, jotka vievät paljon aikaa ja energiaa, täytyi opetella tämän projektin aikana. Kuvataidekoulun opettajana on saanut keskittyä enemmän itse opetuksen suunnitteluun.

---

<sup>185</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 98.

Vrt. Eisner, 1988, 17: ”In a sense, discipline-based art education expands our perceptual habits and teaches us how to look so that we may see more. The result is that children develop both the attitudes and the skills required to experience, analyze, interpret, and describe the expressive qualities of visual form, qualities found not only in works of art, but also in the forms we encounter in the environment at large.”

## 8 KULTTUURIN TUOTTAMISEN OPETTELUA

Kurssin järjestäminen alkoi Kordelin-säätiön apuraha-anomuksen tekemisellä.<sup>186</sup> Rahoituksen jättäminen pelkän apurahan varaan ei kuitenkaan ollut realistista, vaan kyselin työnantajieni, kuvataidekoulun toiminnasta vastaavien kulttuuritoimen ja työväenopiston, mahdollisuuksista rahoittaa kurssia. Molemmat olivat ensin halukkaita antamaan jonkinlaista rahoitusta, mutta lopulta rahaa ei löytynyt. Kulttuuritoimenjohtaja ehdotti aluksi, että kurssin voisi järjestää kulttuuritoimen nimissä, mutta lopulta se merkitsi todellakin vain nimellistä osallistumista järjestelyihin. Taloudellinen hyöty oli se, että kun kurssi järjestetään kaupungin organisoimana, oppilaat ovat tapaturmavakuutettuja.<sup>187</sup> Toinen etu olisi ollut se, että kuvataidekoulun tila ja välineet (ei materiaalit) olisi olleet käytössämme, jos sääät eivät olisi sallineet ulkotyöskentelyä. Otin tarjouksen vastaan tilanteessa, jossa tiesin jo saaneeni tuhat euroa Kordelin-apurahaa. Varmennukseksi toimitin vielä tiedotteen kurssista kirjallisena kulttuuritoimistoon.

Laskin että tuhannella eurolla saa järjestettyä kurssin, kun itselle ja apuohjaajalle ei tarvitse maksaa suuria palkkioita. Kurssimaksuksi ajattelin 20 – 30 euroa, sillä en halunnut sen muodostuvan esteeksi kurssille tulemiselle.

Ennen talvilomaa tein alustavan kyselyn kuvataidekoulun oppilaille, kuinka moni olisi kiinnostunut tulemaan kesäkurssille. Loman jälkeen ilmoittautuneita, jotka ehdottomasti halusivat mukaan oli seitsemän. Kaikki olivat tyttöjä jo siksikin, ettei kuvataidekoulussamme viimevuonna ollut yli 13-vuotiaita poikia. Loppujen lopuksi ilmoittautuneita oppilaita tuli mukaan yhdeksän. Laitoin vielä kirjastolle ja nuorisokahvilaan mainokset, jos joku ulkopuolinen haluaisi tulla mukaan.<sup>188</sup>

Jaoin huhtikuun lopulla ilmoittautuneille kirjeet, joissa kerroin alustavia tietoja kursipaikasta ja kurssin kulusta ja joistain käytännön asioista.<sup>189</sup> Sovin myös, että kokoonnumme ennen kurssia, jolloin kerron lopulliset ohjeet, miten saareen mennään ja mitä sinne pitää ottaa mukaan.

Ajatuksenani oli alun perin kurssi, jonka aikana voisimme yöpyä useammassa eri saarella ja näin tutustua erityyppisiin saariin. Luovuin kuitenkin siitä, sillä kuljetukset eri saariin tuntui vaikealta järjestää erinäisine vastuukysymyksineen. Mietin

---

<sup>186</sup> Liite 3.

<sup>187</sup> Selvitin itse asian vakuutusyhtiöltä.

<sup>188</sup> Liite 4.

<sup>189</sup> Liite 5.

myös olisiko helpompaa pitää kurssi mantereen puolella, mutta päädyin kuitenkin Iso-Kraaseleihin, koska olin itse ollut siellä pari kertaa ja tiesin sen varsin hienoksi paikaksi. Vuokrasin saarella olevan huvilan kahdeksi vuorokaudeksi.

Toukokuun alussa sovimme lukion kuvaamataidon opettajana toimineen Anne-Mari Kuisman kanssa, että hän tulee apuohjaajaksi kurssille. Edellisenä kesänä olimme ohjaamassa yhdessä Pohjoismaisten ystävyyskaupunkien nuorisokonferenssin luovutus-osiota täällä Raahessa.

Toukokuun puolessa välissä aloin laatia opetussuunnitelmaa kurssille.<sup>190</sup> Sitten aloin miettimään ruokalistaa kurssille. Lopulta kuitenkin suunnittelimme kesäkuun

kokouksessa yhdessä nuorten kanssa, mitä he haluavat syödä saarella. Onnekseni olen tottunut muonittamaan isojakin seurueita.

Toukokuun lopussa vein osallistujalistan ja kokoontumiskirjeen kulttuuritoimistolle, joka hoiti laskutuksen ja postituksen. Tällainenkin hyöty kaupungin taholta kurssille tuli. Olimme sopineet kulttuuritoimenjohtajan kanssa, että he laskuttavat kurssin ja maksavat niillä rahoilla kurssipaikan vuokran. Muu rahaliikenne kulki minun kauttani.

Viimeisellä viikolla ennen kurssia hoidin materiaaliostot ja osan ruuista, ja kokoonnuimme nuorten kanssa. Mukaan oli tulossa myös yhden kurssilaisen äiti, Sirpa Ahola, jonka rooli oli jotain oppilaan ja keittäjän väliltä. Sovin myös huvilanomistajan kanssa kuljetuksista ja kyselin viimeiset tiedot huvilan varustuksesta ja muista käytännön asioista. Tein opetussuunnitelmaa, minkä ehdin. Tuntui, että sille oli jäänyt ihan liian vähän aikaa kaikelta muulta käytännön työltä. Aikaa ja energiaa oli kulu-  
nut jännittämiseen, miten kaikki lopulta onnistuu: tuleeko oppilaat, miten ruokailu järjestyy, sataako lunta, putoaako joku veneestä. Tällaisia asioita, jotka seuraavalla kerralla ehkä veisivät vähemmän aikaa. Alun perin yritin löytää kirjallisia ohjeita tällaisen kurssin organisoimiseen, mutta lopulta kuitenkin kaikki hoitui kyselemällä.

---

<sup>190</sup> Liite 6.

## 9 MITEN KUVATAITEEN PERUSOPETUKSEN TAVOITTEET NÄKYIVÄT KURSSILLA?

Kurssia suunnitellessa ja tätä tutkimusta tehdessä on täytynyt selvittää, mitä tarkoitetaan taide- ja ympäristökasvatuksella, ympäristöpainotteisella taidekasvatuksella ja taidepainotteisella ympäristökasvatuksella. Hakiessani apurahaa ja miettiessäni otsaketta Saari-kurssilleni tuotti vaikeuksia, mihin lajiin tai minkä otsikon alle kurssini laittaisin. Tutkielman edetessä nämä käsitteet ovat auenneet minulle ja nyt kutsun kurssini sisältöä *ympäristöpainotteiseksi taidekasvatukseksi*. Keskiössä näen taiteen, joka pohjautuu ympäristön ja tällä kurssilla nimenomaan luonnonympäristön arvojen liittämiseen taiteen teon ehdoiksi.

Yhtenä uranuurtajana suomalaisessa ympäristöpainotteisessa taidekasvatuksessa on toiminut 1990-luvulla Meri-Helga Mantere. Hänen mukaansa taiteellisesti painotunut ympäristökasvatus parhaimmillaan silloin, kun taiteelle ominaiset havaitsemisen, kokemisen ja ajattelun tavat värittävät koko ympäristökasvatusprosessia.<sup>191</sup>

Kuvataiteen perusopetuksen oppimiskäsitys perustuu kokemukselliseen oppimismalliin, joka huomioi oppilaan omat lähtökohdat ja motivaation oppimisprosessissa. Opetusmenetelmä on *learning by doing*, jolla tarkoitetaan, että tiedot ja taidot karttuvat itse tekemällä. Sen lisäksi että opitaan tekemään itse, tavoitteena on myös taiteen vastaanottajien kasvattaminen. Taiteen tekemisen ja vastaanottamisen kokemuksellisten prosessien ajatellaan olevan ihmisen kaikinpuolisen hyvinvoinnin kannalta tärkeitä, jolloin voidaan puhua myös taiteen avulla kasvattamisesta.<sup>192</sup>

Olen ottanut lähtökohdakseni opetussuunnitelmasta tavoitteen: *arviointikyvyn ja eläytymiskyvyn kehittäminen suhteessa luontoon, elinympäristöön ja kuvataiteeseen sekä havaintojen ja elämysten sanallisen tulkintakyvyn kehittäminen*.<sup>193</sup> Tulkintani mukaan se tarkoittaa, että halutaan saada oppilaat ymmärtämään luontoon, rakennettuun elinympäristöön ja taiteeseen liittyviä arvoja. Arviointi-sanaan voi nähdä sisältyvän, ettei olla tarjoamassa valmiita vastauksia, mikä on arvokasta ja mikä ei, vaan lähdetään mieluummin kyseenalaistamaan asioita. Pohdittavaksi jää, mikä on arvokasta luonnossa, mikä elinympäristössä, mikä taiteessa. Tarkastelun kohteena on monta isoa aluetta. Tämän tavoitteen päämääränä on oppia keskustelemaan näistä kolmesta alueesta ja niihin sisältyvistä arvoista.

---

<sup>191</sup> Mantere, 1995, 11.

<sup>192</sup> Sava, 1993, 15 – 43, Väyrynen, 1993, 44 - 54 ja Ropo, 1993, 55 – 72.

<sup>193</sup> Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 1992, 3.

Myös Saari-kurssilla tavoitteena oli tavoitteena luonnonympäristön arviointi – oma lähtökohtani oli arvottava; tuottaa myönteistä suhtautumista lähiympäristön luontoon. Arvioimme myös rakennettua ympäristöä ja keskustelimme Raahen ajankohdaisista kaavoitusasioista, vanhan Raahen historiallisista arvoista ja uuden rakentamisesta kaupunkiin. Kuvataide sisältyi myös keskusteltaviin aiheisiin, sillä olimmehan myös tuottamassa taidetta luonnonmateriaaleista luontoon. Toin arvioitavaksi, mutta myös virikkeiksi taiteilijoiden tekemiä ympäristöteoksia, kun katsoimme kuvia sellaisista. Näytin myös luonnonmateriaaleista tehtyjä käsitöiksi luokiteltujen teosten kuvia ja herätin keskustelua, miksi joku samantapaisista materiaaleista tehty teos nähdään käsityönä ja joku toinen kuvataiteena.

Vaikka lähtökohtana oli edellä mainittu tavoite kuvataiteen opetussuunnitelmasta, monet muutkin tavoitteet olivat mukana kurssilla. Kun oppilaat tekivät itse teoksia, kehitettiin ilmaisukykyä; *ajatusten, mielikuvien, tietojen, tunteiden ja havaintojen ilmaisemista visuaalisella kielellä*. Yhtenä tavoitteena oli laajentaa taiteen tekemistä maalaamisen ja piirtämisen ulkopuolelle ja ohjata näkemään, että myös luonnonmateriaaleista voi tehdä taideteoksia. Lapsille luonnonmateriaalit ovat tietysti tuttuja leikeistä, mutta niiden näkeminen taiteena oli monille uutta.

Kaikkeen taiteen tekemiseen liittyy havaintojen teko, niin myös tähän ympäristöpainotteiseen kurssiin. Kokemuksellisuuden kannalta näen kurssin etuna autenttisen kokemuksen, kun normaaleissa kuvataidekouluolosuhteissa joudumme useimmiten tyytymään luontoelämysten etsimiseen kuvista. Luontoon sijoittunut kurssi olisi tarjonnut hyvät mahdollisuudet maalaamiseen ja piirtämiseen aidossa ympäristössä ja sitä jotkut toivoivatkin, mutta halusin kuitenkin laajentaa taiteen tekemistä nimenomaan luonnonmateriaalien käyttöön. Piirtäminen ja maalaaminen jäi marginaaliseksi ja vapaaehtoiseksi toiminnaksi. Piirtämisen havainnoinnin välineenä korvasi useimmiten valokuvaus. Filmeille ja muistikorteille tallentui kuvia luonnonilmiöistä, tehdyistä taideteoksista ja kurssikavereista.

Sosiaalisia taitoja kehitettiin normaalia luokkatilannetta enemmän, kun jouduttiin elämään yhdessä vuorokauden ympäri. Olosuhteet olivat muutenkin poikkeukselliset, kun saarella ei ollut sähköjä. Tavoitteenani oli jonkinlaisen kokonaisvaltaisen elämyksellisen taidekokemuksen luominen, johon sisältyi perinteisempää taiteen tekemistä ja ”arjen” estetiikkaa. Luonnonmateriaalien käytön lisäksi taiteen teossa teimme ruokataidetta valmistamalla yhdestä yhteisestä ateriasta erityisen esteetti-

sen kokonaisuuden. Esteettisen alue laajentui myös tyttöjen saunomiseen ja uimiseen alkukesän luonnossa.

Kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa on viimeisenä tavoitteena ihmisen jatkuva henkinen kasvu kuvataiteen avulla. Henkistä kasvua on vaikea mitata ja arvioida, mutta ehkä tämä kurssi kokonaisuutena kasvatti, *saattoi kasvamaan* tai *muutti* nuoria ja toivottavasti positiivisella tavalla. Ainakin nyt jälkeen päin olen saanut myönteistä palautetta kurssiin osallistuneilta nuorilta ja he toivovat kovasti, että järjestäisin myös ensi kesänä vastaavanlaisen kurssin.

Minua viehättää ajatus taidekasvatuksesta ja kuvataiteesta alueena, jolla voidaan leikkiä ja harjoittaa luovuutta. Näen, että leikkiminen on tärkeää ihmisille, erityisesti lapsille. Leikin avulla voidaan käsitellä kasvuun ja kehitykseen kuuluvia vakavampia asioita ja taiteen tekeminen voi olla yksi leikin muoto.<sup>194</sup> Friedrich Schillerin (1759 – 1805) mukaan ihmisen toimintaa ohjaa kaksi viettiä aine- (aisti-) ja muotovietti. Näillä on omat tehtävänsä ja niiden tulisi olla tasapainossa. Jos ihmistä hallitsee yksipuolisesti ainevietti, hän on liiaksi tunteen vallassa, tai muotovietin yksin viemänä ihminen on liiaksi järjen kahlitsema. Kun vietit ovat tasapainossa, pääsee myös leikkivietti vallalle. Schillerin ajatuksena oli, että leikkivietti kuuluu kauneuden ja taiteen alueelle: *Ihmisen tulee leikkiä vain kauneudella, ja kauneudella hänen tulee vain leikkiä*. Schillerin mukaan esteettisellä kasvatuksella saatetaan tasapainoon ihmisen olemuksen eri puolet.<sup>195</sup> Ottamatta syvällisemmin kantaa näihin pari sataa vuotta sitten kehiteltyihin ajatuksiin, mieleeni tulee niistä kuitenkin taiteen perusopetuksen tavoitteet ja taidekasvatuksen osuus ihmisen henkisessä kasvussa. Esimerkiksi Inkeri Savan transformaatio-teoriasta voi löytää tietynlaisia viitteitä Schillerin ajatuksiin. Savan ajatuksia käsittelem pro graduni A-osassa.

---

<sup>194</sup> esim. Koivunen, 1997, 94 – 96.

<sup>195</sup> Schillerin ajatuksista kirjoittaa esim. Tiina Tikkanen teoksessa Schillerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta, 1987.

## 10 KURSSIN TOTEUTUS

### 10.1 Iso-Kraaselissa



1. Kurssin leiriosuuden kohteena oli Iso-Kraaselin saari Raahen edustalla. Kuvassa huvila, jossa yövimme saarella.

Ensimmäisenä varsinaisena tehtävänä oli kirjoittaa paperille, *miksi oli tullut ja mitä odottaa kurssilta*. Tämän kyselyn tarkoituksena oli toimia pro gradussani aineistona ja samalla kartoittaa oppilaiden ennakoajatuksia kurssin suhteen. Oppilaiden palautettua kyselyt kerroin, miten itse olin ajatellut kurssin kulusta. Kerroin Iso-Kraaselin luonnosta ja Natura-alueen periaatteista. Kerroin myös millaisia teoksia on tarkoitus tehdä. Tutkimme Andy Goldsworthyn tekemiä ympäristötaideteoksia *Goldsworthy-kuvateoksen*<sup>196</sup> pohjalta. Tehtävien suunnittelussa käytin hyväkseni seuraavia teoksia: *Goldsworthy, Maan kuva, Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta, Veden jäljillä, Kuvaamataidon opas vesitien kulkijoille pohjalta ja Vesi vetää puoleensa*<sup>197</sup>.

---

<sup>196</sup> Goldsworthy, 1990.

<sup>197</sup> Goldsworthy, Andy, 1990, Mantere (toim.) 1995, Judin, Mäenpää, Parviainen & Renfors, 1991, Sepänmaa & Heikkilä-Palo, 2002.



2. Tapahtumia ennen kuin kaikki olivat vielä päässeet paikalle: yksi tytöistä oli koittanut aukaista toisen kerroksen ikkunaa, jossa ei ollut saranoita. Onneksi kukaan ei ollut ikkunan alla sen tippuessa. ”Esteettisen elämänasenteen” avulla löysimme tästäkin positiivisia puolia, koitimme ainakin tarkastella löytää lasinpalsia esteettisesti kauniina.

Goldsworthyn teoksien esittämisellä halusin viestittää jotain sellaista, että luonnon tarjoamista aineksista saa tehtyä *esteettisesti arvokkaita* teoksia. Ja että sen tapaiset teokset vaativat kuitenkin *tekniikan taidokasta hallintaa*. Teokset luovat kontrastin luonnon omille muodoille, vaikka ne on tehty luonnonmateriaaleista ja tavallaan voisivat ainakin osittain olla myös luonnon itsensä muovaamia.

Maan kuva ja Veden jäljillä –teokset edustavat 1990-luvun (suomalaista) taide- ja ympäristökasvatusta ja painottavat elämyksellistä henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvaa tapaa opiskella kuvataiteita. Vaikka on kyse visuaalisista taiteista, on tärkeää käyttää kaikkia aisteja. Ajatellaan että näin kokemukset saavat syvyyttä ja oppiminen tehostuu.

Ensimmäisenä tehtävänä oli lähteä kartoittamaan ja kiertämään saarta. Painotin *havaintojen teon merkitystä ja kaikkien aistien käyttämistä havainnoinnissa*. Oppilaat ottivat kamerat ja luonnoslehtiöt mukaan retkelle taltiointia varten.

Kartoitusretki ei ollut kaikille pelkästään positiivinen kokemus. Mukavaan kaupunkilaiselämään tottuneille tytöille sopeutuminen yhteiseloön muurahaisten ja muiden hyönteisten kanssa aiheutti yleistä nurinaa. Ryeikköinen metsä sai muutaman kyselemään matkan pituutta. Kiersimme rannan kautta takaisin ja matkaa kertyi aika pitkästi ja se tuntui jaloissa. Ei ole välttämättä mitenkään helppoa vakuuttaa murrosikäisiä nuoria, että makaamalla maassa silmät kiinni voi kokea suuria elämyksiä. Varsinkaan, jos siellä maassa vipeltää muurahaisia. Tuntui että me aikuiset olimme enemmän innoissamme tällaisista pedagogisista menetelmistä.

Opetusmenetelmiini kuului, että päivän retkeä sai sulatella kaikessa rauhassa. *Koetin herätellä oppilaiden luovuutta, mitä ei kiireellä saa aikaan aina*. Pohdimme yhdessä Anne-Marin ja Sirpan (aikuiset) kanssa, että päivän aikana oli tullut sen verran voimakkaita elämyksiä, ettei ole järkevää tehdä mitään tiukkaa aikataulutettua



ohjelmaa. Kokonaiselämykselliseen taideleiriin kuului illalla saunominen ja uiminen sekä nuotiolla tehty herkullinen ruoka. Illan ohjelmaan kuului myös päiväkirjan teko päivän tapahtumista.

Sääolosuhteet koettelivat kurssin kulkua, kun alkoi yöllä voimakas ja kolea pohjoistuuli. Seuraavana päivänä paistoi kuitenkin aurinko ja suuntasimme tyttöjen kanssa saaren eteläpuolelle taiteilemaan. Otimme kamerat, muistiinpanovälineet ja eväät mukaan.



3. – 4. Riina on löytänyt sopivan värisen kiven spiraaliin.

Olin jakanut tytöt kahteen ryhmään. Tiesin että toinen ryhmä varmasti toimii hyvin, mutta toisen kanssa saattaisi tulla vaikeuksia, vaikka olin yrittänyt jakaa työnjaon kannalta tasavertaiset ryhmät ja katsoa. Ensimmäisenä tehtävänä toisella ryhmällä oli tehdä iso spiraali eri värisistä kivistä. Toisen ryhmän tehtävä oli koota väriympyrä kivistä. Spiraali onnistui, tosin siitä tuli pienempi kuin ajattelin. Väriympyrä näytti aluksi onnistuvan, tosin sekin oli paljon pienempi kuin olin ajatellut. Sitten tytöt eivät löytäneet vihreää kiveä ja alkoivat hermostua koko tehtävään. Loppujen lopuksi ympyrä oli kaikkea muuta, mitä olin ajatellut siitä tulevan. Savea oli roiskunut viimeistenkin värillisten kivien päälle. Me aikuiset kuitenkin yritimme suhtautua positiivisesti yritykseen ja löytää kaikkea mielenkiintoista ympyrästä, mutta tyttöjä ei kiinnostanut enää koko tehtävä.

Yhteistä näkemystä ei löytynyt, miten työ tehdään ja millainen siitä pitäisi tulla. Johtajia taisi olla liikaa. Pohdimme yhdessä tyttöjen kanssa heidän ryhmänsä dynamiikkaa ja sitä, mikä meni pieleen. Päätimme jatkaa yksilö- tai parityöskentelyä. Jälkeenpäin omaa tehtävänantoa tarkasteltuani huomioin, että olisin voinut ensinnäkin määrittellä tarkemmin, minkä kokoinen työn tulisi olla. Toisekseen tehtävä oli ehkä liian vaikea. Tytöt ottivat ehkä liian kirjaimellisesti ohjeet väriympyrän teosta, eivätkä

osanneet oikein lähteä soveltamaan ajatusta. Koska ryhmässä ei työnjako oikein onnistunut, olisin voinut tarkemmin ohjata ryhmää ja jakaa tehtäviä.



5. – 6. Kuivuneen levän peittämät kivet eivät olleet parasta mahdollista materiaalia väriympyrään. Ohjaajat huomasivat, että ympyrän keskellä olevan saven alta pulppuili pieniä kraatereita.

Jatkoimme matkaa ja yritimme etsiä hiekkarantaa, joka oli edellisenä päivänä matkan varrella. Emme kuitenkaan löytäneet sitä, vaan jäimme seuraavaan lämpimään sopukkaan syömään eväitä ja tekemään seuraavaa tehtävää, joka oli *vapaavalintainen*. Sai tehdä joko majan tai lautan tai jonkun itse keksimän työn. Anna alkoi tekemään majaa, mutta hänen päänsä tuli kipeäksi. Nina olisi halunnut mieluummin maalata kuin tehdä teoksia luonnonmateriaaleista. Häntä myös vaivasi, miten jaksaa kävellä takaisin talolle. Muut työskentelivät aika innoissaan.



7. Annan majan rakennus

8.- 9. Lauran teokset.



Laura rakensi ensin kivistä ja "rantatupakeista" eli rantaan ajelehtineista kuivuneista kaisloista muutaman metrin mittaisen aaltomaisen muodon. Isokokoisena ja selkeämuotoisena se erottui hyvin. Näytti siltä, että *edellinen tehtävä oli saanut Lauran tarkastelemaan kivien värejä*, sillä eri väriset kivet oli aseteltu harkitun näköisesti teokseen. Toisessa työssä näkyi vaikutteita Goldsworthyn teoksista. Goldsworthyllä on liuskekivistä tehtyjä palloja, joiden toteuttaminen vaatii jo suurempaa paneutumista. Laura oli kuitenkin löytänyt liuskemaisia kiviä, joista hän oli rakentanut noin puolen metrin korkuisen kivi pyramidin. Hän kertoi, että tässäkin työssä värit olivat tärkeitä.

Anni rakensi lautan, mutta liekö osittain materiaalivalinta ja tekniset laskelmat menneet vähän pieleen, kun se ei pysynyt pystyssä. Paperinenäliinapurje ei kestänyt kastumista. Lauran työ näyttää modernilta taiteelta, on ehkä vakavampaa ja aikuismaisempaa. Annin työ on leikkillisempi. Sen voi nähdä enemmän "lasten taiteena".



10 - 11. Annin purjelautta.

Kiven kupeeseen syntyi kaksi taideteosta, joissa vedellä oli oma roolinsa. Nina teki kuivista rantakaisloista kelluvan teoksen, joka viehätti omalla vaatimattomuudellaan. Tekijä ei välttämättä ollut paneutunut tehtävään 100-prosenttisesti, kun olisi omien sanojensa mukaan halunnut maalata mieluummin, mutta jätti kuitenkin jälkensä rannalle ja ehkä koki jotain asettaessaan tähtimäisen teoksensa kellumaan veteen.



Toisella puolella kiveä valmistui Jennan ja Johannan yhteinen maja-työ. Tähän työhön oli paneuduttu tosissaan. Tytöt olivat rakentaneet pienistä kivistä muurin seinämäksi. Maja kellui veden päällä, lattia rakentui kuivista rantakaisloista. Majan sisäpuolelle jäi vielä kattamaton vesialue. Kivimuurin kolot tytöt koristelivat vihreillä lehdillä. Maja houkutteli leikkimään.

12. –14. ison kiven kupeessa





15. – 16. jälkien jättäjiä.

Jälkensä jättivät Riina ja Kaisakin rannalle. Tytöt kirjoittivat nimensä pienillä kivillä ison kiven päälle. Pohdimme oikeuksiamme jälkien jättämiseen tai teoksien tekemiseen rannalle: onko meillä oikeutta koskea luonnon maisemaan tekemällä sinne omia teoksia. Kyselyäni oikeuksista teoksiin päädyimme siihen tulokseen, että teoksemme saa jäädä luontoon, sillä seuraavien syysmyrskyjen jälkeen luonto on muovannut maiseman taas omalla tavallaan.

Huomioimme myös meren tuomat kulttuurin tuotteet – muovikanisterit, köyden pätkät, pullot, styroksit ym. luontoon kuulumattomat tavarat, jotka olivat muuttuneet roskiksi. Tein itse päivän aikana ison linnunpesän risuista, kaisloista ja levästä. Muniksi laitoin rantapusikosta löytyneitä styroksin paloja. Oman työn kohdalla mietin vakavasti, voinko jättää teosta, kun olin kasannut siihen niin paljon jätettä. Toisaalta tuntui järjettömältä alkaa heittelemään roskaa takaisin pitkin rantaa. Taiteen nimissä teos jäi sinne.



Kuvat 17 ja 18.

Toisenlaista huomaamatonta tai häiritsemätöntä estetiikkaa edustivat kuvan 16. kiviteos, jossa pieniä

kiviä oli aseteltu isompien päälle ”navaksi”, tai Anne-Marin kivenkoloon laittamat lehdet. Goldsworthy-lainen teos olisi voinut syntyä itsestäänkin. (Kuva 18.)

Aherrettuamme päivän ympäristötaiteen parissa lähdimme huvilalle tekemään ruokaa ja lämmittämään saunaa. Tosin kaikki tämä tapahtui pienellä viiveellä, sillä olimme aika väsyneitä. Söimme vähän alkupaloja, että jaksomme alkaa töihin. Illan aikana sai maalata ja piirtää ja piti kirjoittaa päiväkirjaa päivän tapahtumista ja tuntemuksista. Me aikuiset valmistimme ruokaa sillä aikaa, kun tytöt tekivät omia töitään. Yhdessä tyttöjen kanssa katoimme pöydän, josta koitimme tehdä mahdollisimman hienon näköisen juhla-aterian. Majapaikkamme keittiövarustus ei ollut niitä parhaimpia, mutta luovuutta apuna käyttäen kattaus saatiin onnistumaan. Tytöt hakivat ulkoa kasveja koristeiksi.



Itse ruokalajit herättivät keskustelua. Useimmat kehuivat ruokia ”aivan älyttömän mahtaviksi” ja olivat valmiita maistelemaan erikoisempiakin herkkuja. Toiset taas eivät houkuttelemallakaan uskaltaneet maistaa kaikkea. Ruokailutilanteessa kaikki aistit joutuivat koetteelle.

Ruokailun jälkeen saunoimme ja rohkeimmat, eli melkein kaikki uivat. Saunominen ja uiminen alkukesän kauniissa luonnossa näytti olevan hyvin mieluisaa puuhaa. Päivä oli jo pitkällä, mutta tytöt eivät olleet unohtaneet puheitani yöretken tekemisestä. Lähdimme sitten saaren pohjoispuolelle katsomaan auringonlaskua. Vaelsimme läpi metsän, tällä kertaa leveämpiä polkuja pitkin. Koetimme löytää saaren suurimman puun, vanhan männyn, jonka ympärystä taitaa olla noin neljä metriä. Olimme törmänneet siihen edellisenä päivänä vähän vahingoissa. Emme löytäneet puuta uudelleen ja kerroin että näin on käynyt ennenkin. Ehkä se on tarkoitus nähdä vain kerran...



Kuvat 20.-21.

Kävimme saaren toisessa päässä pookilla, vanhalla merimerkillä ja katsomassa auringonlaskua.. Joillekin oli ensimmäinen kerta, kun he näkivät auringon laskevan merelle. Huvilalle palattuamme meidät otti vastaan melkein täysi kuu. Oli aika alkaa ”lätyn paistoon”.

Seuraavana aamuna siivosimme ja pakkasimme. Saari-osuus alkoi lähestyä loppuaan, kaikki vaikuttivat tyytyväisiltä, mutta kuitenkin valmiilta lähtemään kotiin pisto-  
rasioiden ja vesihanojen äärelle. Venekuljetusta odotellessa ihmettelimme erikoisia pilviä. Sovimme tapaavamme seuraavana päivänä Pikkulahden uimarannalla, sa-  
teen sattuessa kuvataidekoululla.



Kuvat 22. – 23. Paluupäivänä pilvet näyttivät tällaisilta.

## 10.2 Pikkulahden uimarannan katoavat taideteokset

Kurssin neljäs päivä alkoi. Oli melkein kesäkuun puoliväli, mutta aamulla vain seitsemän astetta ja sumuista ja tuulista. Ei kuitenkaan satanut vettä, joten suunnistin uimarannalle. Unen viimeiset rippeet karisivat rantatiellä, kun sumu tai tuulen merestä nostattama vesi kasteli kasvot.

24. Reppu selässä toimi lämmittimenä koleassa säässä.

Päivän ohjelmana oli tehdähiekkaveistoksia. Kerroin Michel Tournierin<sup>198</sup> novellista *Vaite-  
liiat rakastavaiset*, jossa pariskunta tapaa meren rannalla katoavia hiekkaveistoksia tekevän miehen. Pohdimme katoavan taiteen filosofiaa. Aihetta oli sivuttu jo saares-



sa ja huomioitu, että sinne tehdyt teokset katoavat syysmyrskyjen myötä. Ne teokset katoaisivat viiveellä, mutta nyt kyse oli enemmän hetkellisestä taiteesta. Lapset ovat tottuneet siihen, että hiekkalaatikkojen ja rantojen linnat ja muut teokset särkyvät ja katoavat tavalla tai toisella. Tekemisemme filosofiaan sisältyi ajatus, ettemme ole tekemässä pysyviä teoksia.

Katoavia hiekkaveistoksia voi verrata tanssiin tai musiikkiin, nekin ovat hetkellisiä, aikaan sidottuja. Teokset ovat performatiivisia, jolloin osa niiden taideolemuksesta sisältyy itse tekoprosessiin.<sup>199</sup>



Aluksi otettiin tuntumaa materiaaleihin. Ohjailin jonkin verran materiaalien käytössä, annoin vinkkejä, mitä kaikkea voi käyttää. Kaisa muovaili hevosen mallisen reliefin hiekasta. Harja ja häntä syntyi merilevästä. Anni teki voikukkasommitelman.

25. Kaisan hevonen.

---

<sup>198</sup> Tournier, 1997, 19 – 22.

<sup>199</sup> Sederholm, 2000, 132.



Jenna teki kuivuneista rantavehnistä abstraktin teoksen osittain veteen. Lauran suurikokoisen auringon innoittamana alettiin tekemään vesirajaan isoa ryhmätyötä. Piirsin rantaviivaa myötäilevän mutkaisen viivan, josta sitten alettiin valmistamaan teosta. Ohjailin aika paljon työn kulkua. *Abstraktin teoksen tekeminen ei oikein motivoitunut, joten aloin miettimään teokselle esittävää aihetta.*



Ehdotin, että tehdään siitä jonkinlainen vesiötökä. *Konkreettinen muoto olikin parempi ratkaisu, oli helpompi ymmärtää, mitä ollaan tekemässä.* Lapset ja useimmat nuoretkin pitivät enemmän esittävästä taiteesta.<sup>200</sup> Teoksista haetaan tunnistettavia piirteitä. On luontevaa nähdä taideteoksissa viittaavuutta teoksen ulkopuolelle kuin vain teokseen itseensä. Abstrakteistakin teoksista etsitään mielellään jotain esittäviä hahmoja.

Kuvat 27 –28.



<sup>200</sup> Esimerkiksi. Saarnivaara, 1993, 1.

Päivän päätteeksi jaoin tytöt kahteen ryhmään. Tehtävänä oli leikkiä ”Kokkiso-  
taa”<sup>201</sup> ja määrittelin materiaalit. Tytöt halusivat kuitenkin käyttää muitakin ”aineksia”,  
mihin annoin luvan perustellen niiden olevan sallittuja mausteita. Työskentelyyn oli  
tullut jo rutiinia ja teokset syntyivät nopeasti. Ryhmät toimivat tällä kertaa hyvin ja  
tekijät vaikuttivat tyytyväisiltä kaikkiin teoksiinsa.

Lopuksi selasimme nopeasti teosta *Grönt är skönt*<sup>202</sup>, jonka pohjalle seuraavan päi-  
vän työskentely rakentui.



29. Keltainen on nättiä

### 10.3 Taidekäsitöitä luonnonmateriaaleista

Viimeisenä kurssipäivänä kokoontuimme jälleen uimarannalla, jossa oli jopa läm-  
min, kun ei tuullut. Aluksi puhuimme rannalla *käsityöstä ja taiteesta, taidekäsitöistä*  
*ja niiden määrittelystä*. Meillä oli tarkoitus tehdä saarella pieniä puihin ripustettavia  
koristeita *Grönt är skönt* –kirjan pohjalta. *Pohdimme* onko kirjan teokset taidetta vai  
käsityötä tai voiko ne olla molempia.



sä materiaalia.

Lähdimme sitten viereiseen Maa-  
fantti-saareen, jonne pääsee siltoja  
pitkin. Saari oli suojassa koleahkolta  
kesätuulelta ja aurinkoinen sää tun-  
tui ihanteellisesta edellisen päivän  
jälkeen. Teimme leirin katajien kat-  
veeseen. Tytöt saivat kulkea pienes-  
sä saarella vapaasti ja etsiä töihin-

30. Leiripaikka Maafantissa

---

<sup>201</sup> TV-ohjelma, jossa kaksi joukkuetta kilpailee ruuanvalmistuksessa.

<sup>202</sup> Ågren, 1997.

Valitsin yhdeksi taideleirikohteeksi Maafantin, koska mielestäni tämä hieno paikka aivan kaupungin kupeessa on saanut liian vähän huomiota. Sen läpi kulkee lenkkipolku (viereinen kuva 31), mutta hyvin harvoin siellä törmää keneenkään ihmiseen. Saari olisi oivallinen paikka taideteoksille ja -tapahtumille. Kurssimme otti tuntumaan taiteenteolle siellä. Teimme pienimuotoisen taidepolun ripustamalla luonnonmateriaaleista valmistettuja teoksia polun varren puiden oksille.



Tytöt tekivät monenlaisia teoksia saaren tarjoamista materiaaleista. Toisilla oli ennestään taitoa yhdistellä eri materiaaleja. Monille kranssin tekeminen oli tuttua. Tällaisten teosten valmistaminen vaatii *tietoa ja taitoa*, ja jos olisimme halunneet saada aikaan jotain todella näyttävää, aikaa olisi pitänyt olla enemmän. Opettajalla olisi pitänyt olla siinä tapauksessa selkeitä ohjeita, miten erilaisia teoksia valmistetaan.

Omalta käsityökouluajalta muistan, miten vaikealta tuntui alkaa suunnittelemaan jotain, minkä tekniikkaa ei vielä osannut. Piti olla luova, mutta ei oikein tiennyt mitä on tekemässä. Monesti tuntui, että vasta kutoessa jotain kangasta olisi pystynyt suunnittelemaan, mitä voisi tehdä. Vaikka tekniikat oli käyty teoriassa läpi, ne avautuivat vasta käytännön töitä tehdessä. Tällaisia käsityötaitoja opetettaessa on hävetty valmiiden mallien käyttöä, ikään kuin se tuhoaisi luovuutta ja omaperäisyyttä. Rivien välistä voi lukea, että sellainen kuuluu harrastelijatasolle, ei ammattilaisuuteen. Mutta onko se kuitenkin opetteluvaiheessa lopultakaan kovin "turmiollista"?



32. Maafanttia on vastapäätä olevan merimuseota edustalla on purjelaiva Fiia, jolla tehtiin elämyksellinen taidepurjehdus Islantiin kesällä 2002. Kaksi kuvataideopettajaksi opiskelevaa tyttöä teki lopputyönsä matkasta Taideteolliseen korkeakouluun.



33. Seppele puolukanvarvuista ja tuomenkukista oksia.

34. Haavanlehdet koristamassa kuusen oksia.



Ripustimme valmiit työt polun varrelle puiden oksille. Ajatuksena oli, että saarella lenkkeilevät ihmiset huomaisivat teokset. Mieleen tuli myös, että "taidepolku" -ajatusta voisi kehittää pidemmälle myöhemmin. Tällä kertaa teosten suunnitteluun ja tekemiseen ei ollut kovin paljoa aikaa, eikä useimmilla tekijöillä ollut aiempaa kokemusta tämän kaltaisten teosten valmistamisesta.

Leirissä juttelimme Anne-Marin ja minun johdattamana kaupunkisuunnittelusta, luovuudesta, taiteesta, Prismen laajenuksesta, rakennusarkkitehtuurista ja vanhoista taloista. Raahessa on viimeisen vuoden aikana kärjistynyt keskustelu Prismen laajentamisesta kadun päälle, jolloin vanha ruutu-kaava rikkoutuisi. Koitimme tuoda esille monenlaisia näkökulmia aiheeseen.

35. - 36. Näiden teosten tekijät ovat työstäneet aiemminkin luonnonmateriaaleja.

Tilanne, aika ja paikka loivat mukavan ympäristön ja kehyksen juttelulle. Pohdimme myös, että voisimmeko koittaa suunnitella jonkin pysyvämmän teoksen kaupungin puolelle, esimerkiksi rantaan.

Sitten oli aika päättää kurssi ja suunnata Tornitalon 14. kerroksen terassiravintolaan katsomaan lintuperspektiivistä maisemia ja etsimään Iso-Kraaseli ja uimaranta ja Fantti, sekä muut mielenkiintoiset paikat.



Kurssi onnistui kaikenkaikkiaan hyvin. Järjestäjänä voin olla tyytyväinen, ettei mitään haavereita sattunut ja kurssilaiset vaikuttivat tyytyväisiltä. Yhtenä tarkoituksena oli laajentaa taiteen käsitettä kattamaan myös installaatiot ja ympäristötaide. Kurssipalautteen pohjalta ainakin joku oli hoksannut "taide voi olla vähän mitä vaan, ettei sitä voi aina oikein määritellä". Toisena tarkoituksena oli tuoda taideopetukseen elämyksellisyys ja kokemuksellinen oppiminen. Palautteen pohjalta elämyksiä koettiin ja luonto tuli lähemmäksi. Seuraavassa kappaleessa käsitelen tarkemmin oppilailta saamaani palautetta.



37.-38. Polun varren taideteoksia.  
39. Näköalakahvilassa.

## 11 MERKITYSSUHTEITA MUODOSTAMASSA – OPPILAIDEN PALAUTE

Pro graduni teoriaosuudessa käsittelen kokemuksellista taideoppimista ja sen yhteydessä Inkeri Savan artikkelissa *Taiteellinen oppimisprosessi* esille tuomaa transformaation käsitettä. Toinen aiheeseen liittyvä käsite on transfer, jonka Marjo Räsänen tuo esille *Sillanrakentajat – kohti kokemuksellista taideoppimista* -teoksessaan. Ensimmäisessä on kyse taiteellisessa oppimisprosessissa tapahtuvasta muuntumisesta, jolloin *taiteellisen tulkinta- ja merkityksenantotoiminnan kautta oppiva ihminen luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita, saa uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin, luontoon, elämään yleensä*. Savan mukaan jokin voimakas *taiteellis-esteettinen elämys* saa aikaan, että mikään ei ole sisäisessä todellisuudessa enää kuten ennen. Transformaation kautta oppiva ihminen luo uutta sisäistä todellisuutta.<sup>203</sup>

Transfer liittyy Kolbin malliin ja sillä tarkoitetaan siirtoa tai siirtovaikutusta oppimisessa. Esimerkiksi aiemmin opittu edistää uuden oppimista tai vaikuttaa muuten myöhemmin opittuun. Tai myöhemmin opittu asia voi luoda uusia merkityksiä aiemmin opittuun. Räsänen mukaan taidekasvatuksen siirtovaikutus koskee tapaa ajatella ja suhtautua todellisuuden ilmiöihin. Räsänen jatkaa, että opettajalla on harvemmin tilaisuus nähdä kuinka taiteen avulla saavutettu ymmärrys vaikuttaa oppilaan asenteisiin tai saa aikaan uusia toimintamalleja. Transferia on Räsänen mukaan kuitenkin tutkittu taideopetuksessa hyvin vähän.<sup>204</sup>

Tämänkään opetuskokeilun tavoitteena ei ole lähteä tutkimaan systemaattisesti, tapahtuiko transformatiota tai transferia, mutta ajatuksena sen havainnointi on mielenkiintoista. Olen kokenut aina opettajana ollessani oppilaiden palautteen tärkeäksi ja tämän projektinkin yhteydessä halusin saada oppilailtani kirjallista ja suullista palautetta, millaisia toiveita ja odotuksia heillä oli kurssin suhteen ja mitä kurssi oli heille antanut. Kokoonnuimme aluksi yhteen ja oppilaat vastasivat tekemiini kysymyksiin. Oppilaiden tehtävänä oli myös pitää kurssipäiväkirjaa, jossa he kertovat päivän tapahtumista, tekemistään havainnoista ja tuntemuksistaan. Kurssipäiväkirjaan sai myös piirtää. Kerroin oppilaille, että käytän päiväkirjoja tutkimusmateriaalina. Kurssin viimeisenä päivänä kyselin lyhyesti oppilailta, mitä he kokivat oppineensa kurssilla.

---

<sup>203</sup> Sava, 1993, 17.

<sup>204</sup> Räsänen, 2000, 13.

## 11.1 Kurssiodotuksia

Kurssin alussa oppilaat vastasivat seuraaviin kysymyksiin: miksi halusi tulla kurssille, mitä odottaa saavansa kurssilta ja mitä haluaa tehdä kurssin aikana.

Vastauksista käy ilmi, että tärkeää oli taiteen tekeminen, ystävät ja paikka: *"Siks ku on ihana kesä ja mökki...Kuvisope ja kaverit... tietenkin piirtelyä ja valokuvailua...! lhanan pehmeät sängyt... en mä osaa sanoo."*, Kaisa, 14 v. *"Tulin tänne, koska halusin olla yötä saarella ja maalata ja kaikenlaista."*, Johanna, 13 v.

*"Haluaisin, että täällä olisi hyvä yhteishenki ja muutenkin mahtavaa! Haluaisin tehdä täällä akvarellimaalauksen ja muuta kivaa!...Tykkään olla mökillä ja uida!"* Anni, 13 v.

Ehkä eniten ilmassa oli seikkailun maku, halu kokea jotain erilaista, olla kavereiden kanssa yötä saarella, uida ja nauttia kesäisestä luonnosta: *"... ku tultiin tänne saareen isolla joukolla. Ja voi elää ilman sähköjä ja vesihanoja..."* Anna 14 v, *"En lähtisi leirille, jos se ois ainoastaan kuviskerhon tiloissa, koska se ei ois niin jännää."* Laura 15 v.

Vaikka olin kertonut, ettei kurssi ole varsinainen maalausleiri, niin vastauksissa toivottiin, että pääsisi piirtämään ja maalaamaan: *"Minä haluan piirtää ja maalata, uida ja seikkailla saarella."* Nina 13 v. *"Mä haluaisin, että täällä taiteiltas erilaisia maise-matauluja ja piirrettäs muotokuvia."* Pirita, 13 v. *"Ajattelin että me kerättäs jotain kasvien tai kasvin osia ja tehtäisiin niistä jotain, mutta en pidä siitä, että ne liimataan paperiin ja sitten maalataan tai käytetään niitä joihinkin maalaushommeleihin. Haluaisin piirtää..."* Jenna, 13 v. Myös seuraavanlaisia toiveita oli: *"Odotan leiriltä erilaista taidetta. Ei kaikkia perinteisiä juttuja...Ois kiva, jos voitais tehdä jotain tosi isoa luontoon, semmosta joka jäis sinne."* Laura 15 v.

Tavallaan odotusten voi nähdä osittain vastaavaan lupauksiani: *"Haluaisin käydä sillä kävelyllä illalla."* Johanna, 13 v. *"Sit käyä uimassa ja saunassa... ja soutamassa!"*

## 11.2 Päiväkirjat

Oppilaiden tehtävänä oli pitää kurssipäiväkirjaa, johon he saivat kirjoittaa ja piirtää kokemuksistaan. Olin selittänyt oppilaille, että päiväkirjat tulevat olemaan osa tutkimusaineistoani, joten mitään salaisuuksia sinne ei kannattanut kirjoittaa. Päiväkirjo-

jen kirjoittaminen ei aiheuttanut suurempia vastareaktioita, korostin että niihin voi myös piirtää, jos tekstin tuottaminen on vaikeaa.

Toisille päiväkirjan pitäminen tarkoitti sitä, että kirjataan kaikki tapahtumat ylös, toisille se oli omien ajatuksen käsittelyä. Toisille kirjoittaminen oli luonteva tapa ilmaista ja jäsenellä ajatuksiaan, toiset olivat kiinnostuneempia kuvallisesta ilmaisusta. – Kirjoittamisen sijaan jotkut käyttivät mieluummin aikaansa piirtämiseen ja maalaamiseen. Luonnossa kulkeminen ja havaintojen teko näkyi aiheissa. Yhden aiheena oli merimaisema, toinen kuvasi läpinäkyvää rantavettä. Jotkut kävivät myös valokuvaamassa. Viimeisenä päivänä haastattelin vielä muutamia tyttöjä, millaisia ajatuksia heillä oli kurssin lopussa.

Päiväkirjoissa oli joitakin teettämieni tehtävien kuvailuja. Kaisa kirjoitti seuraavaa: *”Meiän ryhmä teki väriympyrää. Ensin jokainen alkoi innolla etsiä kiviä. Löytyi punasia, keltaisia, pari violettia ja sinistä... Mutta ei sitä HIMPSKUTIN VIHREÄÄ. Siilon tunnelma ja ryhmähenki laski. Ehdotimme pomollemme, et eiks vois suurentaa sitä ympyrää. Ei sopinu, mut ei se varmaan ois auttanutkaan. Se oli täydellisen epäonnistumisen esimerkki.”*

Johanna kertoi majan teosta: *”Sitten menimme tekemään Jennan kanssa majaa. Siellä oli korkea kivi, jota ympäröi vesi. Teimme siihen pienoismallimajan. Ekaksi ympäröimme yhtä kohtaa kivillä. Sitten täytimme yhtä kohtaa sikaareilla. Laitoimme lopuksi sinne lehtiä kivien väliin. Tulihan siitä hieno ja oli mukava tehdä.”*

Kohtaaminen luonnon kanssa kirjoitti monen kirjoittamaan.

Riina kertoo saunakokemuksistaan, kun saunassa oli ampiainen: *”Noo, kaikki kirkuvat ja huusivat paniikissa, ja minä! (pörhistää rintaansa) riensin auttamaan meitä ja ampparia. Otin sen siivistä kiinni ja heitin sen ilmaan... Sammakkokin oli saunan oven alla ja minä! (pörhistää rintaansa) otin sen ja vein sen pois.”* Annista ajatus toisen päivän patikointiretkeen ei tuntunut kivalta: *”Melkein heti heräämisen jälkeen lähdimme kävelemään luontoon. Minua se ei kovin innoittanut, koska edellinen kävelyretki oli inhottava, koska muurahaiset kiipesivät pitkin housunlahkeitani...HYI! – No, retki oli ihana! Teimme ryhmässä kivistä spiraalin, jossa värikkäät kivet olivat sävysävyssä.”*

Lauran kohdalla kurssin tavoitteet toteutuivat seuraavasti: *”En ole ennen arvostanut luontoa niin paljon kuin tämän taidepäivän jälkeen. Sitä huomasi, että kivetkin ovat tosi kauniita ja yksilöllisiä... Se on kiehtovaa kun luonto teoksen valmistumisen jälkeen muokkaa sitä... Tää leiri on avannut mun silmät näkemään luonnon kauneu-*



den... Jotenkin tämä leiri rauhoitti ja pisti miettimään kaikkia maailman asioita normaalia enemmän.”

Lauran teksteistä voisi jo etsiä transformaation aineksia. Voimakkaat omakohtaiset esteettiset kokemukset ovat selvästi tuottaneet elämyksellistä tietoa, jota voi soveltaa taiteen tekemiseen sekä muuhun elämiseen ja olemiseen. Hän on joukon vanhin, ja ehkä ikänsäkin puolesta kypsempi analysoimaan tuntemuksiaan.

### 11.3 Kurssin päättyessä

Viimeisenä päivänä kyselin vapaamuotoisesti muutamilta oppilailta, mitä he tunsivat saaneensa kurssilta. Vastauksissa oli näkyvissä sekä luonnonhavainnointiin liittyviä asioita, että taidefilosofisia ajatuksia. Jennan mukaan *”taiteella ei tarvitse olla aina jotain selityksiä. Ainakin mun mielestä, en tiää onko se totta.”* Jenna ja Johanna kertoivat etteivät pelkää muurahaisia ja ampieisia enää yhtä paljon kuin ennen.

Nina kertoi oppineensa luonnosta että puun iän voi määrittellä oksien tiheyden ja määrän perusteella. Hän oli saanut myös ideoita maalauksiin ja huomanneensa, ettei veden väri ole aina sininen.

Anni kertoi, että hänellä oli ollut vähän ikävä äitiä. Hän kirjoitti: *”En ollut ennen aatellut, että kun tekee jotain juttuja mökillä kivistä, että se voi olla taidetta.”*

## 12 TAITEEN JA OPETTAMISEN RINNASTAMINEN – OPETTAMINEN TAITEENA.

Meri-Helga Mantere tarkastelee opettamista taiteena. Opetustapahtuman rinnastaminen taiteeseen tulee esille kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelman alussakin, kun siinä todetaan kuvataiteen simultaaninen luonne ja todetaan, että siitä johtuen kuvataiteen opettaminenkin on simultaanista.<sup>205</sup> Mantereen mukaan opetustoiminta koostuu taiteelle ominaisista muuttujista, kuten rytmitys, tilallisuus, ajallisuus, äänet, liikkeet ja kuvat. Ne, pyrkivät sisällön ja muodon toimivaan yhteyteen, muodostavat esteettisen kokonaisuuden, jolla on vaikutusta siihen, mitä ja miten opitaan.<sup>206</sup>

---

<sup>205</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 97.

<sup>206</sup> Mantere, 1995, 12.

Mantere kuvailee opetustilannetta ikään kuin näytelmänä, jossa opettaja toimii har-  
kitun käsikirjoituksen mukaan lavastetussa tilassa. Opetustapahtumasta voi erottaa  
muodon, joka kantaa merkityssisältöjä, joita oppilaat lukevat ja tulkitsevat. Oppimis-  
tapahtuma on sosiaalinen vuorovaikutustapahtuma, jossa ilmenee jokaisen osallis-  
tujan elämis- ja kokemismaailma. Siinä improvisoidaan ja ilmaistaan itseä, mikä voi  
kuulua myös taiteeseen.<sup>207</sup>

Opettamisen ja taiteen rinnastaminen tai opettamisen tarkasteleminen taiteena on  
Mantereen mukaan perusteltua siksi, että opetuksen suunnittelijan omat tuntemuk-  
set, kokemukset ja hänen eri tavoin sisäistämänsä tieto ovat suunnittelun perustaa  
ja ainesta. Henkilökohtaisuus ja persoonallinen ote kuuluvat taiteen tekemiseen.<sup>208</sup>  
Tulkitsen Mantereen tarkoittavan opetuksen ja taiteen rinnastamisessa olevan kyse  
siitä, että taiteilija suunnittelee ja toteuttaa teoksensa omien kokemuksensa ja elä-  
mysmaailmansa mukaisesti ja pystyy hahmottamaan jollain tavalla lopputuloksen ja  
tavoitteet työssään. Opetuksen suunnittelija ja opettaja voivat toimia samojen peri-  
aatteiden mukaisesti, henkilökohtaistaa opetuksen sisällöt ja tavoitteet ja sitä kautta  
syventää opetuksen suuntia ja tavoitteita ja saada opetustilanteisiin elämän makua,  
aitoutta ja mielekkyyttä. Kun opettaja ymmärtää miksi opettaa jotain, se välittyy  
myös oppilaisiin ja motivoi heitä.

Voin tarkastella omaa opetustani taiteena tai suhtautua siihen taiteena, mutta oletan  
kuitenkin, että taiteilijana toimiessani minulla on enemmän vapauksia kuin opettaja-  
na. Taiteilijanakin voin olla reflektiivinen, tutkia omaa toimintaani hieman ulkoapäin,  
mutta minulla on taiteilijan vapaus toimia subjektina, rikkoa rajoja rajummin. Opetta-  
jana toimin kuitenkin enemmän jonkun organisaation asettamien tavoitteiden mukai-  
sesti, vaikkakin tietysti silloinkin omien omaksumieni oppien ja tietojen mukaisesti.  
Opettajana joudun kuitenkin toimimaan sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa, jos-  
sa minun täytyy ottaa huomioon erilaisia muuttujia kuin taiteilijana ollessa. Opetta-  
mista voikin ehkä hyvin verrata tiimityötä tekevien taiteilijoiden työhön, kuten esi-  
merkiksi näyttelijöiden työhön.

Joka tapauksessa tämä oma Saari-projekti lähti liikkeille varsin subjektiivista lähtö-  
kohdista, eli omasta kiinnostuksesta ympäristötaiteeseen ja meri-luontoon.

Jos tapahtumaa tarkastellaan Mantereen mallin mukaisesti, niin olin kirjoittanut en-  
sin käsikirjoituksen, johon olin rytmittänyt kurssin kulun. Dramaturgiassa oli otettu

---

<sup>207</sup> Mantere, 1995, 12.

<sup>208</sup> Mantere, 1995, 12.

huomioon pitkälle käytännöllisiä asioita, kuten syöminen, nukkuminen, eri paikkoihin kulkeminen, tarvittavat materiaalit ja varusteet. Oppimista olin miettinyt tehtävien lukumäärässä, olin miettinyt oppilaiden kehitysvaihetta ja ikää tehtäviä suunnitellessa, olin miettinyt kohteiden soveltumista suunniteltuihin tehtäviin.

Tehtävien lukumäärä oli rytmitetty huomioiden oppilaiden kyky omaksua asioita. Tässä ”näytelmässä” lavasteilla eli tilalla oli varsin ratkaiseva merkitys kurssin kulkuun. Ympäristön omat visuaaliset ja äänelliset ja muut kokemukselliset merkitykset saivat tilaa toimia itsestään oppimisprosessissa. Halusin tietoisesti antaa tilaa ympäristön ja oppilaiden vuorovaikutustilanteille ja oppilaiden keskinäiselle sosiaaliselle toimimiselle.

Opetussuunnitelmien tekijänä olen omaksunut kuvataiteen perusopetuksesta tutun suurpiirteisen tyylin.<sup>209</sup> En yleensäkaan suunnittele tehtäviä kovin yksityiskohtaisesti, vaan luotan että tilanteiden mukaan improvisoimalla syntyy tarpeeksi hyviä tuloksia. Etunani on näin toimiessa vuosien työkokemus taideopettamisesta ja sen myötä kehittynyt luottamus edellä mainitulla tavalla toimimiseen. Vuorovaikutteisuus opetustilanteissa vaatii aina aikaa ja tilaa astua sivuun alkuperäisistä suunnitelmista. Luovassa työskentelyssä, kuten taiteen teon opetteleminen on, improvisoinnille täytyy olla sijansa. Osin tätä vasten ja Mantereen ajatuksia myötäillen voisi alkaa avaamaan kuvataiteen perusopetuksessa olevaa määritelmää:

*Kuvataiteen perusopetuksessa on keskeistä kuvallinen kieli kuten rytmi, tila, liike, valo, varjo, väri ja sommittelu. Kuva on kokonaisvaltainen ilmiö. Se vaikuttaa katsojaan yhtäaikaisesti kaikilla osillaan. Kuvan hahmottamisen simultaanisuudesta johtuen myös kuvataiteen opetus on simultaanista. Opetustapahtumassa kuvallisessa prosessissa tiedolliset, taidolliset ja elämykselliset tavoitteet liittyvät kiinteästi toisiinsa.<sup>210</sup>*

Toisaalta monesta muustakin toiminnasta ja työstä voitaisiin lähteä hakemaan samankaltaisia piirteitä. Eläminen, oleminen ja toimiminen on aikaan ja paikkaan sidottua. Luovassa työskentelyssä, kuten taiteen tekemisessä ja tekemisen ohjaamisessa on tietysti tarkoituksenmukaista ja helppoakin toimia tilanteiden johdattelemana. Rutiinomaisessa työssä, kuten esimerkiksi tehdastyössä täytyy kuitenkin toimia ennalta sovittujen sääntöjen mukaan.

---

<sup>209</sup> Käsittelem kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelman muotoa tutkimukseni A-osassa.

<sup>210</sup> Porna & Väyrynen, 1993, 97.

### 13 LOPUKSI

Lähtökohta oli taidekasvatuksellinen: halu herättää kiinnostus ympäristöön taiteen teon lähtökohtana ja esteettisten elämysten lähteenä. Halusin myös osoittaa, että omalla paikkakunnallamme on kokemisen arvoinen luonto, ettei tarvitse välttämättä lähteä ”merta edemmäs kalaan” kokeakseen positiivisia elämyksiä luonnossa. Paikkakunnallamme vallitsee aika negatiivinen ilmapiiri sen tarjoamiin elämyksiin ja harrastusmahdollisuuksiin. Toiveeni oli, että oppilaani pystyisivät ottamaan haltuunsa palan elinympäristöään. Varsin kotiseutuhenkisiä tavoitteita siis.

Toisaalta luonnonarvojen merkitysten välittämisessä on kyse myös yleisten, ei tässä tapauksessa pelkästään Raahen luonnonarvojen näkemisestä. Uskon, että jos pystyy tuntemaan itsensä osaksi asuinpaikkaansa, voi helpommin tuntee olonsa kotoisaksi myös jossain muussa paikassa – löytämään paikkansa ympäristössä, jossa on ja liikkuu. Usein kuulee sanottavan, että jos on lapsena joutunut muuttamaan usein paikasta toiseen, ei voi aikuisenakaan tuntee oloaan kotoisaksi missään. Olisiko niin, että jos ei ole oikein ehtinyt oppia tutustumaan yhteen paikkaan, ei osaa tehdä sitä vanhempanakaan. Voi ajatella, että silloin puuttuu *asumisen syvähenkisyys, henkinen kasvu* asumisessa. Asuminenhan on olennainen osa olemista maailmassa. Irene Merikallan mukaan asumisen pitäisi tarjota ihmisen identiteettiä tukeva kiinnekohta. Hänen mukaansa ihmisellä pitäisi olla aikaa kuunnella paikkaa ja paikan henkeä.<sup>211</sup>

Yksi kurssini tavoitteista oli, että oleminen ja puuhaileminen luonnossa mahdollistaisi pysähtymisen ja ympäristön kuuntelemisen, enkä senkään tähden halunnut tehdä opetussuunnitelmasta kovin yksityiskohtaista ja tiukkaan aikataulutettua. Taiteen tekemisessä ja luovuudessa kiireettömyys on tärkeää. En halunnut tehdä itse taide-teosten tuottamisesta pääasiaa. Elämyksellisyys ja kokemuksellisuus olivat tärkeä osa kurssia. Toiveet uimisesta ja saunomisesta, kavereiden kanssa oleilusta, seikkailusta luonnossa, oli helppo ymmärtää tärkeiksi toteuttaa. Kesä oli vielä alussa ja kaikilla oli kova halu päästä toteuttamaan ”kesäminäänsä”. Jälkeenpäin tulleen palautteen perusteella kurssi oli kokonaisvaltaisena taidekurssina onnistunut ja oppilaat toivovat, että järjestäisin uuden kurssin.

Lähtökohtana ollut taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman kohta *arviointikyvyn ja eläytymiskyvyn kehittäminen suhteessa luontoon, elinympäristöön ja kuvataiteeseen sekä havaintojen ja elämysten sanallisen tulkintakyvyn kehittäminen* tuli aina-

---

<sup>211</sup> Merikalla, 1994 Koivusen 1997, 200 – 201.

kin testatuksi kokemuksellisen oppimismallin mukaisesti ja oppilaiden päiväkirjat puhuvat puolestaan. Vaikka tässä kyseisessä kohdassa painotetaankin sanallisen tulkintakyvyn kehittämistä, kurssilla kehitettiin myös kuvallisia kykyjä. Ainakin kurssilla tallennettujen kuvien perusteella, joita tässä tutkielmassa on esillä siinä onnistuttiin ihan mallikkaasti. Useille oppilaille jäi halu tehdä uudestaan vastaavanlaisia teoksia. Kuvissa olevien teosten perusteella myös taidemaailman tarjoamat mallit on hyväksytty joihinkin töihin lähtökohdiksi. Näyttämäni Andy Goldsworthyn teokset ihastuttivat oppilaita.

Kuvataiteen perusopetuksen tavoitteena on sosiaalisten taitojen kehittäminen ja tällä kurssilla jokaisen sosiaaliset taidot joutuivat tavallista kerhotilannetta suuremmalle koetukselle. Osa tytöistä muodosti ennestään kaveripiirin, jossa kukaan ei ilmeisesti ollut erityisesti jonkun paras kaveri. He olivat tuttuja toisilleen sukulaisuuden perusteella tai monista yhteisistä harrastuksista ja ovat käyneet myös samaa koulua. Neljä tyttöä ei ollut minun oppilaitani, he olivat kuitenkin samasta kuvataide ryhmästä. Kaksi heistä oli hyviä ystäviä keskenään, mutta toiset kaksi eivät. Näistä yksin tulleista tytöistä toisen äiti oli leirillä mukana. Eli tavallaan yksi tytöistä jäi vähän yksin. Hän oli toivonut saavansa uusia kavereita kurssilla, mutta ilmeisesti hän kuitenkin tunsu itsensä ulkopuoliseksi, koska piirteli mielellään yksin aina kun siihen tuli tilaisuus. Hän myös lopetti kurssin kesken, eikä tullut enää kaupunki-osuuksiin mukaan. Ohjaajana olisin voinut yrittää huomioida asian saarella ja koittaa ohjata sosiaalisia kuvioita niin, että kenenkään ei olisi tarvinnut tuntea jäävänsä yksin, mutta käytännössä se näyttää olevan vaikeaa nuorten kohdalla. Toisaalta poisjäämiseen saattoi vaikuttaa myös se, ettei kurssin sisältö vastannut odotuksia. Kyseinen tyttö lopetti myös kuvataidekoulussa käymisen, joten en ole saanut häneltä mitään palautetta jälkepäin.

Yhtenä lähtökohtana oli projektimuotoinen työskentely ja se onnistui hyvin oman näkemykseni mukaan. Saimme käsiteltäviä aiheita monipuolisesti ja tehtyä monenlaisia tehtäviä. Kurssiin käytetyt viisi päivää oli riittävä määrä ja mielestäni onnistuin rytmittämään ajankäytön hyvin. Kolmantena päivänä tullut tauko saaresta palattua oli ainakin omalla kohdalla paikallaan ja pienen levon jälkeen jaksoi taas alkaa uusiin töihin mantereeseen puolella. Tämän kaltaiseen kurssiin voisi tietysti lisätä toiset viisi päivää esimerkiksi ulkona maalaamista ja piirtämistä varten.

Jos Saari-kurssia tarkastellaan J.A. Hollon jaon mukaan, tavoitteisiini – kuten kuvataiteen perusopetuksenkin ajatuksiin – kuului taiteen avulla kasvattaminen. Taiteelle tuli välineellinen rooli projektissa: sen välityksellä tutustuimme elinympäristön

luontoon ja toisekseen luontoelämysten kautta oli tarkoitus parantaa elämisen laatua. Tavoitteena oli myös taidetta varten ja taiteeseen kasvatus: tarkoituksena oli laajentaa nuorten taiteen tuntemusta ja opettaa näkemään ympäristötaideteokset osana taidetta. Myös tekeminen itse ja luonnonmateriaalien näkeminen omien teosten mahdollisena materiaalina oli kurssin keskeinen tavoite. Hollon taidekasvatusjaoitteluun kuuluu vielä opettamisen näkeminen taiteena ja käsittelenkin sitä edellisessä luvussa *Taiteen ja opettamisen rinnastaminen – opettaminen taiteena*. Alkuperäisiin tavoitteisiini se ei kuulunut, mutta näin jälkeen päin kurssia voi tutkia Manteleen esittämällä tavalla, mutta se ei kuitenkaan ole mitenkään keskeinen osa Saari-kurssin ajatusta.

Saari-kurssin onnistuminen rohkaisee jatkamaan tämänkaltaista työskentelyä. Olisi tietysti mukava saada poikiakin mukaan tämänkaltaisille kursseille, mutta poikien osuus koko taideopetuksessa on pieni ja vähenee mitä vanhemmaksi oppilaat tulevat. En käsitellyt poikien puuttumista taiteen perusopetuksessa kuin sivumennen oppilastilastoa tehdessä. Olisi kuitenkin tutkimisen arvoinen asia, mikseivät pojat viihdy taideopetuksessa. Osasyiksi voi ounastella sosiaalisia paineita, mutta mielestäni olisi kuitenkin aihetta lähteä tutkimaan taideopetuksen sisältöjä, miksi ne viehättävät enemmän tyttöjä. Seuraavaksi voisinkin alkaa suunnitella pojille(kin) suunnattua kesätaidekurssia. Mutta sitä ennen minun täytyisi ehkä käydä seikkailukasvatuskurssit.

## 14 LÄHTEET:

**Eisner, Elliot, W.** 1988. The role of Discipline-Based Art Education in America's schools. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.

**Koivunen, Hannele.** 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.

**Mantere, Meri-Helga.** 1995. Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemassa. Teoksessa Meri-Helga Mantere (toim.) Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

**Porna, Ismo & Väyrynen, Pirjo** (toim.) 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

**Ropo, Eero.** 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa Ismo Porna & Pirjo Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

**Räsänen, Marjo.** 2000. Sillanrakentajat: kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

**Saarnivaara, Marjatta.** 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

**Sava, Inkeri.** 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Ismo Porna & Pirjo Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

**Tikkanen, Tiina.** 1987. Schillerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 22.

**Väyrynen, Pirjo.** 1993. Taide ja ihmisen kehitysprosessi. Teoksessa Ismo Porna & Pirjo Väyrynen (toim.) Taiteen Perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

### **Tehtävien suunnittelussa käytetty seuraavia teoksia:**

**Goldsworthy, Andy.** 1990. Andy Goldsworthy. Penguin Books Ltd. London.

**Judin, Pirjo & Mäenpää, Seija & Parviainen, Maaret & Renfors, Heljä.** 1991. Veden jäljillä. Kuvaamataidon opas vesitien kulkijoille. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B25. Helsinki.

**Mantere, Meri-Helga** (toim.) 1995. Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto. Yliopistopaino, Helsinki.

**Sepänmaa, Yrjö & Heikkilä-Palo Liisa** (toim.) 2002. Vesi vetää puoleensa. Maahenki Oy. Helsinki.

**Tournier, Michel.** 1997. Rakastavaisten illallinen. Helsinki, Otava.

**Ågren Katarina** (toim.) 1997. Grönt är skönt. Av gräs och mossor, blommor och löv, vidjor och vass. Hemslöjdens skrifter nr 2. Umeå.

## LITTEET