

**KAAVAMAISESTA ILMAISUSTA YKSILÖLLISIIN  
RATKAISUIHIN**

Luovuus osana kuvataiteen oppimisprosessia

Tuija Nieminen

Kasvatustieteen  
pro gradu tutkielma  
Kevät 2001  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto  
Ohjaaja: Jouko Kari

# SISÄLLYS

<b>1.</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>YHTEISKUNNALLINEN NÄKÖKULMA KUVATAIDEOPETUKSEN TAUSTALLA</b>	<b>3</b>
<b>3.</b>	<b>KUVATAITEEN OPETTAMINEN</b>	<b>6</b>
3.1	Taidekäsitys	10
3.2	Lasten oma taide	11
3.3	Taiteellinen oppiminen luovana itseilmaisuna	14
3.4	DBAE opetusmenetelmänä	18
<b>4.</b>	<b>LUOVUUS</b>	<b>20</b>
4.1	Humanistinen luovuuskäsitys	20
4.2	Humanistinen ihmiskäsitys	22
4.3	Primaariprosessi luovassa työskentelyssä	24
<b>5.</b>	<b>OPPIMISKÄSITYKSET</b>	<b>29</b>
5.1	Humanistinen oppimiskäsitys	29
5.2	Konstruktivistinen oppimiskäsitys	31
5.2.1	Kognitiivinen yksilökonstruktivismi	34

5.2.2	Havaitseminen konstruktivistisena toimintana	35
<b>6.</b>	<b>TAITEELLISEN OPPIMISEN TEORIAT</b>	<b>39</b>
6.1	Kuvataiteellisen ongelman ratkaisuprosessi	39
6.2	Kolbin oppimisteoria taiteellisen oppimisen perustana	42
6.3	Taiteellis-esteettisen tiedon ulottuvuudet	45
6.4	Taiteellisen oppimisprosessin kokonaisvaltainen prosessimalli	51
<b>7.</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	<b>57</b>
7.1	Kuvataiteen opettamisessa kokemiani ongelmia	57
7.2	Tutkimustehtävä, tutkimusote ja tutkimusmenetelmä	60
7.3	Tutkimuksen toteutus	61
<b>8.</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b>	<b>62</b>
8.1	Opetukselliset tavoitteet kuvataiteessa	62
8.2	Taiteellis-esteettinen oppimisprosessi	63
8.3	Oppimis- ja ihmiskäsitykset opetustyön viitoittajina	72
8.4	Luovuus osana kuvataideopetusta	74
8.5	Luovuuteen oppiminen	75

8.6 Kaavamaisesta ilmaisusta yksilöllisiin  
ratkaisuihin 78

**9. POHDINTA 82**

**LÄHTEET  
LIITE**

## **1. JOHDANTO**

Olen toiminut kuvallisen ja käsityöllisen toiminnan opettajana ja ohjaajana vuodesta 1984 lähtien. Kokemuksia minulla on eri-ikäisten opettamisesta, nuorimmista 4-vuotiaista aikuisiin. Olen opettanut peruskoulussa, toisen asteen koulutuksessa, erityisopetuksen piirissä sekä oppilaiden vapaa-aikana tapahtuvan harrastustoiminnan aloilla.

Koen taideaineissa erittäin tärkeäksi sen, että jokainen oppilas tuottaa omanlaisiaan töitä. Haluan korostaa luovuutta ja elämyksellisyyttä sekä ilmaisullista rohkeutta. Olen kuitenkin havainnut, että oppilaiden työskentely on usein ulkokohtaista puuhastelua ja että oppilaiden on vaikeaa ajatella omaa tekemistään luovasti. He odottavat, että saisivat tarkkoja ohjeistuksia ja valmiita malleja oikeanlaisten töiden valmistamiseen. Joko niin, että työt miellyttäisivät minua, ja he saisivat hyvän arvosanan tai niin että toiminta tuottaisi oikeanlaista, hyväksyttävää tulosta perinteisessä mielessä. Tehdään siis samoin kuin on aikaisemminkin tehty. Ilmaisuu on varovaista ja estynyttä ja ratkaisut

kaavamaisia. Oppilailla on tekemisessään ikään kuin sulku, joka ilmenee kommentteina: en osaa, olen huono piirtämään, ei huvita, tämä on ihan tylsää. Motivaatiota työskentelyyn ei tunnu löytyvän.

Tämän tutkimuksen avulla haluan saada lisää tietoa kuvataiteen opettamiseen liittyvistä asioista. Pyrin selvittämään onko olemassa tapoja tai menetelmiä, joiden avulla kuvataidetta voidaan opettaa siten että oppilaat löytäisivät omaperäisiä, luovia ratkaisuja kuvataiteen eri ongelmiin.

Taiteen opettamisen erilaisiin käsityksiin vaikuttaa aina kulloisenkin aikakauden ympäröivä kulttuuri ja yhteiskunta sekä sen erilaiset ilmenemismuodot. Yksittäinen ihminen on aina ympäristönsä vaikutuksen alainen ja yleiset käsitykset muodostuvat sen mukaan. Taiteen opettamiseen vaikuttavat ihmiskäsitykset, oppimiskäsitykset ja näkemykset taiteesta. Lisäksi käsitykset luovuudesta vaikuttavat. Näiden yhteisvaikutuksesta syntyy kuvataideopettamisen peruselementit ja opetukselliset tavoitteet. Taiteellisen oppimisen teoriaksi olen valinnut Savan (1993) taiteellisen oppimisprosessin kokonaisvaltaisen oppimismallin. Sen perustalla vaikuttaa Kolbin kokemuksellisen oppimisprosessin malli. Savan teoriaa tukevat konstruktivistinen oppimiskäsitys ja humanistinen ihmiskäsitys. Lähestymistapani tutkimukseen on hermeneuttinen, sillä pyrin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä sen itsensä ehdoilla. Tutkimus on kvalitatiivinen haastattelututkimus.

Taideopettajan tulee olla aktiivinen oman työnsä kehittämisen suhteen, sillä taideaineet ovat hyvin herkässä yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan ja sen eri ilmiöihin. Tämän tutkimuksen kautta pyrin kehittämään omaa opettajuuttani ja luomaan käyttöteoriaa opetukseni tueksi.

## **2. YHTEISKUNNALLINEN NÄKÖKULMA KUVATAIDEOPETUKSEN TAUSTALLA**

Kris (1952, 21) toteaa että taidetta ei voida luoda tyhjässä tilassa. Kukaan taiteilija ja taiteentekijä ei ole riippumaton edeltäjistään ja ympäristöstään. Hän on samalla tavalla riippuvainen kuin tieteilijä tai filosofi tietyistä traditioista ja tiettyjen ongelma-alueiden tutkimustuloksista. Taide ja taidemaailma on aina ollut kiinteä osa yhteiskuntaa ja yksi sitä ilmentäviä ja kehittäviä elementtejä.

Efland (1998) selittää taidekasvatuksen tarvetta muutokseen sen perusteella että yhteiskunnan kulttuurinen ja taiteellinen olemus on erilainen kuin aikaisemmin. Postmoderni taidekäsitelmä ja kulttuuri vaikuttavat myös opetuksellisiin sisältöihin.

Yhteiskuntamme on muuttunut valtavalla vauhdilla viimeisen vuosikymmenen aikana. Yhteiskuntamme painottuu vahvasti visuaalisuuteen. Visuaalisen ympäristön ( tv, multimedia, video, dvd,

tietokone, mainonta, musiikki ym. visuaalisesti painottuneet ympäristöt) lukemisen kyky painottuu ja visuaalisen kielen lukemisen tärkeys korostuu. Meihin vaikutetaan ja meitä manipuloidaan entistä enemmän visuaalisten kanavien kautta.

Yhteiskunnassa tapahtuvat taide-elämän muutokset vaativat aina taideopetuksen muutosta. Taiteet ovat suuremmassa roolissa nyky-yhteiskunnassa kuin aikaisemmin. Muutospaineet opetukselle muodostuvat siitä dynamiikasta, joka syntyy taiteen, teknologian ja sosiaalisten muutosten välisessä vuorovaikutuksessa. ( Baynes 2000, 38)

Nyky-yhteiskunnassa taiteilijan ja yleisön välille on syntynyt uusi suhde. Taide käsitetään tuotteena. Yleisö vaatii enenevässä määrin kulutettavakseen filmejä, musiikkia ja kirjoja. Taideteollisuus tuottaa valtavia määriä näitä taiteellisia hyödykkeitä. Tämän tarpeen uskotaan kasvavan entisestään. Tällä tulee olemaan suuri kasvatuksellinen merkitys. Taiteen maailma on muuttunut teknologisen ja sosiaalisen muutoksen rinnalla. Viestintävälineiden vallankumoukselliset muutokset, kuten digitaalinen viestintä laajenevat. Laajentuneen visuaalisen tarpeen sisällön tuottavat luovat henkilöt, taiteilijat. Energisiä ja tuoreita ideoita luovia kykyjä tarvitaan. (Baynes, 2000, 38-40) Kuvataideopetuksella on suuri merkitys visuaalisen yhteiskunnan tulevaisuuden rakentamisen suhteen.

Taiteet ovat aina olleet keskeinen kulttuurielämän, yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja inhimillisen historiallisen kehityksen muoto. Taiteet on asetettu hyödyntämään eri aikoina erilaisia yhteiskunnallis-kulttuurillisia arvopäämääriä. Näitä ovat uskonnolliset ja poliittiset tarkoitukset sekä käytännön arkielämän palvelukset. Taiteellista tietopohjaa rakennetaan ja taiteita käytetään kohtaamalla yhteiskunnallisesti, sosiaalisesti ja arkielämän käytännön ilmiöiden kannalta merkittäviä ongelmia sekä persoonallisessa että laajemmassa merkityksessä. (Sava 1993,22)



Taide on aina riippuvainen siitä kontekstista, jossa se ilmenee ja vaikuttaa. Taide ei ole missään omassa maailmassaan, joten myös taidekasvatus on väistämättä yleisen hengen vaikutuksen alainen. Taidekasvatuksen tulee perustua taiteen omaan ominaislaatuun, niihin funktioihin, joita sillä on, mutta nämä suhteutetaan aina silloiseen kasvatukselliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. (Pääjoki, 1999, 139)

Taiteiden opettamiselle tyypillistä on tekemällä oppiminen. Tekeminen ja tietäminen ovat sulautuneet saumattomasti toisiinsa. Taidekasvatus tarjoaa tulevaisuuteen suuntautuvan näkökulman. Tämän merkitys tulee kasvamaan kun opetussuunnitelman tulee vastata nopeasti vaihtuvan ja muuttuvan yhteiskunnan asettamiin koulutusvaatimuksiin. Taide tarjoaa lapsille arvokasta kokemusta, joka on täysin relevanttia modernin yhteiskunnan malleille. Se vaatii etukäteissuunnittelua, tarkoituksenmukaisten materiaalien valintaa, ja todellisen testattavissa olevan päämäärän saavuttamista. Tieto ja tietotaito yhdistyvät teorian, käytännön ja yksilöllisen ilmaisun vuorovaikutuksellisissa suhteissa. (Baynes 2000, 41)

### 3. KUVATAITEEN OPETTAMINEN

Missä määrin on ylipäänsä mielekästä puhua taiteellisesta oppimisesta ? Onko se opetettavissa ? Vai onko taiteellinen oppiminen luova, spontaani prosessi, johon opetuksella ei tulisi liiemmästi puuttua ? Miten opetussuunnitelman monenlaiset tavoitteet ja sisällöt muuntuvat taidepedagogiikan keinoin oppilaiden henkiseksi pääomaksi, jota voidaan kutsua oppimiseksi ? Taiteenopetuksen historian kuluessa on vallinnut toisistaan poikkeavia vastauksia näihin kysymyksiin. Kysymykset ovat sidoksissa aikakauden, kulttuurin ja yksittäisen ihmisen arvoihin. Taustalla ovat erilaiset käsitykset ihmisestä, oppimisesta ja taiteesta. Nämä erilaiset käsitykset johtavat väistämättä myös erilaiseen taiteenopetukseen ja erilaiseen oppimiseen. (Sava,1993,15)

Suomessa vallinnut ja joissain oppilaitoksissa vieläkin vallitseva behavioristinen oppimiskäsitys ja opetusmenetelmät ovat painottaneet jäljittelyä taideopetuksessa. Behavioristisen taidekasvatuksen tehtävänä

on Savan (1993,19) mukaan ohjata ennen kaikkea ulkoisesti näyttäytyvää toimintaa siten, että tietyin arviointikriteerein voidaan toteuttaa taiteellinen suoritus hyväksi ja oppimistavoitteet saavutetuiksi. Behavioristinen oppimiskäsitys estää oppilaan luovan itseilmaisun kehittymistä, sillä se korostaa vahvasti jäljittelyä taiteellisen oppimisen menetelmänä.

Taidekasvatusnäkemykset ovat vaihdelleet ajan mukaan noudattaen vahvasti muita yleisiä kasvatuksellisia näkemyksiä. Näihin näkemyksiin ovat vaikuttaneet vastaukset ajan haasteisiin, sekä vallalla olleet sosiaaliset olosuhteet. Kun edellinen kasvatusnäkemys on väistynyt uuden tieltä, uuden näkemyksen päämäärät, metodit ja pyrkimykset muodostuivat yhtenäisiksi ja noudattivat uusia periaatteita. Eflandin (1990) mukaan uusi paradigma on aina tuonut tullessaan vaatimuksen edellisen opetusjärjestelmän purkamisesta. Tämä on vaikuttanut myös taiteen opetukseen, sillä taiteilla on tärkeä rooli yleisen kasvatuksen piirissä. 1900 - luvulla konflikti taidekasvatuksessa on ollut kahden valtasuuntauksen välillä. Toinen suuntaus haluaa painottaa taiteen sisällöllistä opiskelua ja toinen itseilmaisullista merkitystä. Itseilmaisua painottavaa taidekasvatusta on kritisoitu siitä että se jättää lapset helposti noudattamaan omia päämääriään ja kieltää hyväksymään tiedon, joka voisi valaista persoonallisia sijoituksia taiteeseen. Ja toisaalta, taiteen sisällöllinen opiskelu; tarkka taiteen menetelmien, vuosilukujen sekä tyyli-suuntien pännääminen voi aiheuttaa kosketuksen menettämisen taiteeseen, sen merkitykseen ihmiselle henkisenä mielikuvituksen tuotteena. (Efland,1990, 162-263, Efland ym. 1998)

Myös Eisnerin (1972) mukaan taiteen opettamisella on kaksi erityyppistä perustelua: välineellinen eli instrumentalistinen ja olemuksellinen eli eksistentiaalinen. Välineellinen perustelu nojaa taiteen välineellisiin tekijöihin ja painottaa yhteiskunnan ja oppilaiden tarpeita taiteen tuotteiden muodostumisessa. Taiteen oma tekeminen ja sen kautta taiteen kokeminen on tärkeää.

Olemuksellinen suhtautumistapa painottaa inhimillistä kokemusta ja ajatuksia, minkä vain taide voi tarjota, taiteen ainutlaatuisuutta, taiteen olemusta. Taiteen tarkastelu ja sen pohtiminen ovat tärkeitä. Olemuksellisen näkemyksen mukaan taide on ainutlaatuinen aspekti inhimillisessä kulttuurissa ja kokemuksessa. Taidekasvatuksen perimmäinen arvo on kuitenkin Eisnerin mukaan taiteen ainutlaatuisten saavutusten vaikutuksessa siihen, miten ihminen kokee ja ymmärtää maailmaa. Visuaaliset taiteet käsittelevät enemmän kuin mikään muu ala inhimillisen tietoisuuden ongelmaa: esteettisen syntyä visuaalisen muodon pohjalta. Taiteen toiminnot ovat täten sen opettamisen perusteina. Yksi taiteen tarkoitus on tuottaa tuntemuksia inhimillisistä kokemuksista, kuten peloista, unelmista, tuntemuksista, muistoista. Erityisesti visuaalista taidetta on pidetty ihmisen perimmäisten tunteiden tulkkina.

Suomen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) kuvataiteen osalta pyrkii yhdistämään välineellisen ja olemuksellisen kuvallisen oppimisen osa-alueet.

*Kuvataiteen opetus innostaa ja ohjaa oppilasta ilmaisemaan itseään kuvallisin keinoin, kehittää hänen valmiuksiaan ymmärtää visuaalista kulttuuria ja kykyä nauttia kuvataiteesta. Taiteellisen ilmaisun avulla oppilas saa kokemustietoa, jonka lähtökohtina ovat aistihavainnot, tunne-elämykset, mielikuvat, tiedot ja taidot sekä oma toiminta. Taiteella on myös tärkeä tehtävä oppilaan hyvinvoinnin vaalijana. Kuvataide kehittää oppilaan visuaalista ajattelua – kykyä luoda kuvallisia hahmoja ja rakenteita ajattelun ja ongelmanratkaisun tueksi. Kuvataide tukee oppilaan esteettistä ja henkistä kasvua. Se rohkaisee oppilasta ilmaisemaan minuutta, syventää hänen itsetuntemustaan ja valmiuksiaan vuorovaikutukseen. Tältä pohjalta kasvaa myös kyky ymmärtää erilaista visuaalista ilmaisua ja eri kulttuureja.*

*Kuvataiteen opetuksen tavoitteena on yhdistää havainnot, mielikuvat ja ilmaisu taiteelliseksi toiminnaksi. Oppilas ohjataan valitsemaan omille ajatuksilleen, mielikuvilleen ja havainnoilleen sisältöjä sekä niihin sopivia ilmaisutapoja, materiaaleja ja tekniikoita. Työprosesseihin kuuluu olennaisena osana oman toiminnan arviointi ja pohtiva opetuskeskustelu.*

*Näin oppilas oppii arvioimaan omaa ja muiden työtä ja kehittämään kykyään ymmärtää kuvaympäristöään sekä taiteen ilmiötä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1994,99-101)*

Opetussuunnitelma perustuu tiedonkäsitkseen, jossa taiteellista oppimista pidetään kolmen, toisiaan tukevan tiedon yhdistelmänä. Tässä ns. kokemuksellisen oppimisen mallissa elämystä käsitellään aistitiedon, käsitetiedon ja toimintatiedon avulla niin, että siitä muodostuu tiedostettua ja ymmärrettyä kokemustietoa. Taidekasvatuksen kokonaisvaltainen tiedonkäsitkys perustuu prosessiin, jossa oppilas työstää joko koulun ulkopuolella tai opetustilanteessa saamia havaintoja ja elämyksiä keskustelun, vertailevan kuva- ja tekstimateriaalin sekä erilaisten kuvallisten tehtävien avulla. Taiteellisessa oppimisessa on kysymys siitä, että sisäiset ja ulkoiset merkityssisällöt ymmärretään ja niitä ilmaistaan prosessissa, joka perustuu persoonallisen ja sosiaalisen tiedon vuorovaikutukseen. (Räsänen, 1995, 53)

Oppiminen on aina sisäistä merkityksenmuutosta ja transformaatiota. Taiteellisen oppimisen kannalta mielenkiintoisen termin muuntumisen, transformaation, voi käsittää mielen sisäiseksi luomistyöksi. Käsite transformaatio viittaa taidetta kokevan tai tekevän, oppivan 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. (Sava, 1993,17) Suhde taiteeseen on yksi elämäntaito. Lasten kuvataideopetuksen päätavoitteena ei ole tekninen harjoittelu ja välinetuntemus vaan tärkeintä on se, että lapselle jää pysyvä rakkaus kuvan kielen ymmärtämiseen, rakkaus taiteeseen. (Heikkinen, 1985,119)

### 3.1 TAIDEKÄSITYS

Taidekäsitys määrittää taiteen opettamisen sisältöjä ja keinoja. Mitä vapaamielisempi opettajan taidekäsitys on, sitä halukkaampi hän on käyttämään vapaampia opetusmenetelmiä. Luultavasti näillä tekijöillä on ainakin sellainen suhde, että toisen toteutuminen on ongelmallista ilman toista. (Pääjoki 1999, 19)

Taiteenopetuksen metodit johdetaan luonnollisesti taidetta koskevista käsityksistä. Ne eivät ole kuitenkaan voineet kehittyä irrallaan niistä ihmistieteellisistä trendeistä, jotka ovat ohjanneet opetussuunnitelmien muutos- ja kehittelytyötä sekä käytännön opetusta. Opettaja, joka näkee taiteen merkityksen ensisijaisesti luovana itseilmaisuna, uskoo myös mitä todennäköisemmin myös lapsen sisäisiin, luontaisiin tarpeisiin ilmaista itseään vapaasti. Tämä vaarantuu ohjatun opetuksen kaltaisesta sosiaalisesta paineesta. Opettaja todennäköisesti asettaa tällöin opetuksensa tavoitteeksi vapauttaa lapsi näistä sosiaalisista esteistä omaan vapaaseen, luovaan ja spontaaniin mielikuvien käyttöön sekä itsensä ilmaisuun taiteen keinoin ilman teknisen harjaannuttamisen raskasta painolastia (Sava, 1993, 19)

Oma taidenäkemykseni on muodostunut vuosien varrella yhä enemmän ihmisen luontaisen luovuuden painottamiselle. On erittäin tärkeää antaa ihmisten löytää ilmaisukanavia omille tunteilleen ja ajatuksilleen. Mielestäni luovalla kuvallisella työllä on oikeutus jo pelkästään sen tekijän vuoksi ja hänen kannaltaan. Jokainen toteuttaa omalla tavallaan omaa sisäistä luovuuttaan, omaa jumaluuttaan, omaa ihmisyyttään. Tässä on jo riittävä oikeutus taiteen olemassaololle. Sen ei mielestäni tarvitse olla jurytettyä, institutionaalista tai yleisesti arvostettua. Koulumaailmassa luovuus tulee huomioida opetustyössä monella tavalla, sen tulee olla mukana kaikessa kuvataiteen opettamisessa.

### 3.2 Lasten oma taide

Mitä taide sitten on ? Taide voidaan käsittää ja määritellä hyvin eri tavoin. Opettajalla ja oppilaalla voi olla hyvinkin erilaiset näkemykset taiteesta ja sen tuottamisesta. Wilsonin (Pääjoki 1999,40-41) mukaan lasten omaa taidetta on se kuvamaailma, joka on syntynyt lapsen itsensä valitsemien kulttuuristen virikkeiden vaikutuksesta. Lapset luovat tätä kuvamaailmaa virallisten instituutioiden, kuten koulujen, ulkopuolella ja josta aikuiset eivät ehkä ole edes tietoisia. Tästä taiteenmuodosta ovat hyvänä esimerkkinä graffitit, jotka ovat jo nykyään saaneet taiteellistakin arvostusta muutenkin kuin oman alakulttuurinsa kannattajilta.

Wilson käyttää lasten taiteen analyysissään kahta termiä: play art ja school art. Hänen mukaansa leikkitaidetta syntyy harvoin taideopetuksen yhteydessä, sillä se on spontaania ja leikinomaisesti tuotettua. Sillä ei toisin sanoen ole juurikaan tekemistä sen tyylin kanssa, joka herättää aikuisten ihailun taideluokan seinällä, vaan se on pieniä kuulakärkikynäpiirustuksia ruutupaperin kulmassa. Tämä taide on lapsen omasta leikkimaailmasta syntynyttä. Wilson ei kuitenkaan tarkoita, että leikkitaiteesta puuttuisivat konventiot tai ettei se toimisi minkään sääntöjen perusteella, vaan että leikkitaiteessa säännöt vaihtelevat; kun taas koulutaiteessa ne ovat tiettyjä ennalta sovittuja toimintatapoja, joita ei muuteta, vaan ne ovat ritualistisia. Konstruktivistisesti ajateltuna kyseessä on skeema eli toimintamalli, jonka mukaan oppilaat toimivat kuvataidetunnilla.

Olennaista jaottelussa on väite, että lapselle voi siis muodostua kaksi kuvien tekemisen tapaa, joista toinen on koulun asettamien standardien mukaista, toinen taas toimii enemmän lapsen itse valitsemien ehdoilla. (Pääjoki 1999,40-41)

Olisi mielenkiintoista, jos lapset voisivat käyttää myös koulumaailmassa leikkitaiteen keinoja. Nykyään lasten kuvien tekemisen lähteinä toimivat televisio, videot, tietokonepelit, sarjakuvat...Ympäristön vaikutus kuvien tekemiseen on aina suuri ja nykyään se tuntuu vain kasvavan kiihtyvällä vauhdilla. Konstruktivistinen havainnointi ja virikkeiden poimiminen tapahtuu erittäin laajasta virikeympäristöstä. Wilsonin vastakohta-ajattelua -henkilökohtainen ja salainen taide vs. koulutaide - voisi purkaa koulumaailmassa käyttämällä kuvataiteen opetuksen lähtökohtina oppilaan omaa kokemuspohjaista maailmaa. Tämä voi olla vaikeaa, sillä paitsi opettaja niin myös oppilaat ovat vahvasti sitoutuneita koulun sisäisiin kulttuureihin ja toimintamalleihin.

Oppilaat ovat usein omaksuneet tietyn tavan ilmaista tiettyjä asioita, hevonen ja seepra piirretään samalla kaavalla, kuten myös missi, kuningas ja ihmiset yleensä. Tämä kaavoihin perustuva, toistava piirtäminen johtaa usein ns. kuolleisiin kuviin. (Heikkinen 1985, 116) Pirosen (1995,44) mukaan näistä kaavakuvista voidaan vapautua opetuksen kautta. Kun kiinnitetään huomiota oppilaan havaintojen harjoittamiseen ja opetuksen elämyksellisyyteen, voidaan auttaa vakiokuvaan takertunutta oppilasta. Jatkuvasti parinsa kuvia jäljentävä ja stereotyyppistä kuvamateriaalia tuottava lapsi ei yleensä luota itseensä ja tarvitsee pitkään myönteistä palautetta omista ajatuksistaan ja mielikuvistaan. Oppilas joka tuhertaa ja aikailee kuvallisen ilmaisun tunneilla, saattaa leikkien ja ennakkoluulottomien opetusmenetelmällisten kokeilujen avulla uskaltaa ilmaista itseään entistä avoimemmin. (Piironen,1995,44)

Kulttuurissamme vallitsee vahva käsitys siitä, että vain harvoilla on taiteellista lahjakkuutta. Kun on laajasti uskottu, että ihmisellä on tietyt erityisosaamisalueet, opetuksellisista ongelmista ei tule ohjeellisia, vaan valinnallisia. Usein kuullaan ihmisten sanovan, etteivät he osaa piirtää edes suoraa viivaa. Opettajan rohkaisevaan ja kannustavaan ohjaukseen



kuuluu sen asian painottaminen, että yksilöt oppivat eri tavalla eri asioita, toinen nopeammin ja helpommin kuin toinen, mutta jokainen oppii.

Eräs keino rohkaista oppilaita persoonallisiin ja luoviin ratkaisuihin kuvataiteellisia ongelmia ratkaistessa ovat elämykselliset opetusmenetelmät. Heikkinen (1985) korostaa elämyksellisyyttä lasten kuvataideopetuksessa. Hänen mukaansa kuvallista ongelmaa tulee lähestyä kokonaisvaltaisesti aistimalla. Tavoitteena on päästä eroon arkipäiväisistä ratkaisuista (Heikkinen 1985,11) Arkipäiväisyys tulisi nähdä epätavallisena, outona, yllätyksellisenä. Tähän päämäärään pääsemiseksi Heikkinen käyttää erilaisia ilmaisuharjoituksia. Niiden avulla saavutetaan vapautumista ja rentoutumista ennen kuin varsinainen työskentely aloitetaan. Kun lapsiryhmä keskittyy ilmaisuharjoituksiin, tarvitaan salaperäistä tunnelmaa, valoja sammutetaan, hämärässä mielikuvat lähtevät helposti liikkeelle. Lasten kuvataideopetus alkaa opettajan antamasta impulssista, jonka lähtökohta voi olla leikki, satu, tarina, musiikki, kuva, liike, ääni, elokuva, malli jne. (Heikkinen 1985, 17,31)

Kuvataiteessa oppimisen täytyy lähteä lapsesta itsestään, lasta ei saa auttaa liikaa eikä hänelle saa tarjota liian valmiita ratkaisumalleja. Tuntiessaan oman aikaansaannoksensa arvokkaaksi lapsen itsetunto lisääntyy ja hän uskoo omiin mahdollisuuksiinsa muillakin toiminta-alueilla. Tämä vaatii aikuiselta lapsen kuvallisen ilmaisun tuntemusta ja lapsen näkemystävän arvostamista. (Heikkinen 1985, 117)

Kuvataide kouluaineena antaa myös mahdollisuuden omien kokemusten purkuun. Henkisen elämän tapahtumat ovat olemukseltaan yksityisiä. Ajatukset, tunteet ja mielikuvat ovat sijoittuneina mieleen ja niitä voidaan käyttää ja kritisoida sekä niistä voidaan nauttia vain omasta itsestä käsin. Kun luodaan ja halutaan myös tuoda julkiseksi mielessä olevia asioita, antaa taiteet tärkeän väylän tuoda julki ja jakaa kokemuksia, tunteita ja uskomuksia. (Eisner, 1988) Kuvataide on visuaalista itseilmaisua, jonka avulla ihminen tekee ajatuksensa näkyviksi kuvien avulla. Kuvan tekijä

valitsee ilmaisulleen tarkoituksenmukaisimman sisällön, muodon ja materiaalin. Taidekasvatus on keino, jolla ihmisen arvotajuntaa ja valintakapasiteettia voidaan voimistaa. Aisti- ja havaintotoiminnan aktivoiminen taiteen vastaanotto-prosessissa tuottaa subjektiivisia, minäkohtaisia, konkreettisia elämyksiä. Ne auttavat ihmistä tunnistamaan omaa minuuttaan ja sen erillisyyttä. Omakohtainen tekeminen ja harrastaminen syventävät tietoisuutta omista kyvyistä ja mahdollisuuksista muuttaa ympäristöä ja tuoda omia sisäisiä näkemyksiä julki. (Tuomikoski 1987, 207)

Kuvataiteen opetuksen yleisenä tehtävänä on opastaa oppilas kuvan ja taiteen maailmaan. Kuvan tekeminen on hahmottamista, muodon antamista ajatuksille ja tunteille. Kuvat syntyvät mielikuvista, aistihavainnoista ja aiemmin tehdyistä kuvista. Jokaisella lapsella on havaintoja, ajatuksia ja mielikuvia, joiden ilmaisua kuvataiteessa harjoitellaan. (Piironen, 1995, 13)

### **3.3 Taiteellinen oppiminen luovana itseilmaisuna**

Taidekasvatuksellisissa suuntauksissa on käyty kovaa kädenvääntöä siitä, mikä tulee olla taidekasvatuksen perimmäinen tavoite. On syntynyt kaksi toisistaan jyrkästikin poikkeavaa suuntausta. Toinen näistä suuntauksista painottaa taidekasvatuksen essentialistista, olemuksellista puolta. Siinä opetuksen tavoitteena on pyrkiä käsitteiden, materiaalien ja välineiden taitavaan käyttöön ja tätä kautta kasvattaa kriittisiä taiteen tarkastelijoita. Taiteen tekemisessä syntyy tuotoksia, joiden sisällölliset ratkaisut ovat tarkasti arvioitavissa.

Toinen, vastakkainen taidekasvatuksen suuntaus painottaa taidekasvatuksen instrumentaalista, välineellistä puolta, jolloin tärkeintä

taidekasvatuksessa on luomis- ja oppimisprosessi ja luova itseilmaisuus. Tuotoksia ei voida arvioida tarkasti asetettujen päämäärien perusteella, vaan arvioinnin kohteena on prosessi ja sen kokeminen (Pääjoki, )

Taidekasvattajalla on mahdollisuus muodostaa henkilökohtainen yhdistelmänsä näiden vastakkaisten suuntausten välimaastosta. Näin muodostuu oma ymmärrys taiteen tekemisen luonteesta.

Taiteellisessa oppimisessä on mahdollisuus korostaa taiteen merkitystä yksilön emotionaalisina elämyksinä ja itseilmaisun kanavana. Taiteen luovan itseilmaisun juuret on nähty olevan psykoanalyttisessä teoriassa, jossa mielen torjutut ja tiedostamattomat puolet vapautetaan tietoisuuteen taiteen keinoin. Toisaalta on ajateltu, että taiteen itseilmaisullisen painotuksen lähtökohtana on lapsikeskeinen, progressiivinen pedagogiikka. Lapsikeskeinen kasvatustavoittelu lähti siitä, että kasvatuksen tuli perustua oppilaan yksilöllisten tarpeiden, kiinnostuksen ja valmiuksien kunnioitukselle. Kasvatustavoitteina korostettiin itsensä toteuttamista ja persoonallisuuden kasvua sekä oppilaan itseohjautuvuutta. Taiteille annettiin tällöin merkittävä asema väylänä vapaaseen, luovaan kokemiseen ja itsensä ilmaisuun. (Sava 1993, 24)

Taide nähdään lapsikeskeisessä pedagogiikassa välineenä yksilön persoonallisuuden kehitykseen, yleiseen hyvinvointiin ja vapautumiseen autoritaarisista kahleista. Pyritään tukemaan oppilaan tuleamista siksi mikä hän pohjimmiltaan on. Taideaineiden asemaa yleissivistävässä opetuksessa on perusteltu myös niiden eheyttävällä vaikutuksella muiden oppiaineiden opetuksessa. Taiteiden elämyksellisyyttä ja itseilmaisullista merkitystä korostanut suuntaus on tuottanut taiteenopetukseen uudenlaisia opetusmetodeja, joiden pohjana ovat olleet oppivan ihmisen tarpeet, elämykset, mielikuvat ja unelmat. Kuvataiteissa erilainen vapaa fantasiointi taidekuviin ja omien kuvallisten luonnosten sekä tuotosten tekeminen ilman suuria teknisiä vaatimuksia tai tarkkojen ulkoisten havaintojen jäljittelyä omista sisäisistä mielikuvista lähtien saavat opetuksessa keskeisen aseman.

Kaikenlaisen ilmaisun tuottaminen on sellaisenaan sallittua ja sitä kunnioitetaan. (Sava, 1993, 24-25)

Savan mukaan tämän taiteellisen oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto perustuu olennaiselta osin yksilön tunnekokemuksiin eli elämyksiin. Ihmisen psyykinen toiminta on kaiken uuden luomisen, ymmärryksen ja oivalluksen lisääntymisen perusta. Kun tunnekokemukselle annetaan taiteellisen ilmaisun kautta jokin muoto, se tehdään sekä itselle että muille ulkoisesti aistittavaksi ja turvallisesti lähestyttäväksi. (Sava 1993,25)

Intuiitiivisella tiedolla on keskeinen asema persoonallisuuden kasvussa. Taiteellista toimintaa ei ole syytä arvioida vain ulkoisin kriteerein, vaan sitä kautta, miten oppilas tuntee saavansa omat sisäiset mielikuvansa, tuntoensa ja ajattelunsa ilmaistuksi. Taiteellinen sisältöaines on itsessään suhteellisen merkityksetön. Merkitykselliseksi sen tekee se, missä määrin yksilö voi toteuttaa itseään taiteellisen kokeilun ja ilmaisun keinoin. Teknisten taitojen harjaannuttamisen aika tulee, kun oppilaalle on syntynyt taiteellisen kokemisen kautta siihen sisäinen halu, motivaatio. Halu tekniseen harjaantumiseen seuraa elämyksellisestä kokemisesta. Sisäinen elämysmaailma herättää pyrkimyksen teknisten taitojen harjoitteluun, jotta omia tuntojaan, mielikuviaan voi ilmaista entistä täydemmin. (Sava 1993, 25)

Kuvataiteen opetuksen tehtävänä on tukea taiteellista eläytymisen ja itsensä tukemisen prosessia. Viisas opettaja ei tyrkytä oppilaalle tehtäviä, tietoja tai teknisiä ilmaisukeinoja, joita tämä ei tunne omakseen. Moni tämän suuntauksen opettaja epäröi käyttää varsinaisesti minkäänlaista taideohjausta peläten näin manipuloivansa oppilasta. Hyvä opettaja on oppilaan tunteita ja tarpeita kuunteleva, empaattinen ja häntä tukeva ymmärtäjä. Keskeisiä tunnuspiirteitä itseilmaisua painottavalle oppimisajattelulle ovat huomion kiinnittäminen ensisijaisesti kokevaan ja itseään ilmaisevaan oppilaaseen ja hänen tunne-elämyksiinsä taiteellisen työskentelyn lähtökohtana. Opetus- ja oppimisprosessissa korostetaan sellaisia ominaisuuksia kuin yksilöllinen, vapaa valinta, luova ilmaisu ja itsensä

toteuttaminen. Opetuksen ytimenä on kunkin potentiaalisen kapasiteetin vapauttaminen täyteen kukoistukseensa. Opetus on opettajan ja oppilaan välinen empaattinen, hoitava suhde, joka ohjaa oppilaan saamaan kontaktin omiin sisäisiin tuntoihinsa ja omiin sisäisiin mielikuviinsa.

Taiteenopetuksen sisällöt määräytyvät subjektiivisista kokemuksista, eivät niinkään taiteen objektiivisesta olemuksesta pohjautuen. Oppimisen arviointi perustuu ennen muuta oppilaan omiin kokemuksiin siitä, mitä hän on taiteellisessa toiminnassaan oppinut, miten kehittynyt ja muuttunut. (Sava 1993, 25)

Tätä taiteellista oppimissuuntausta on kritisoitu siitä, että opetus perustuu liiaksi sille, mistä oppilas välittömästi nauttii. Opetuksessa ei tällöin ole ollut huomion kohteena se millaisia uusia tietoja ja taitoja oppilaassa kehittyi. Uuden oppiminen on nähty jäävän sivuseikaksi elämysten ja itsensä toteuttamisen vuoksi. Tämä on herättänyt myös mielipiteitä, joiden mukaan vakavasta taideopetuksesta on tullut harrastelijoitten harjoittamaa terapiaa. (Sava 1993, 26) Kuvataiteen opetukseen liittyy runsaasti väärinymmärrettyä käsityksiä ilmaisusta ja vapaasta luovuudesta, joka usein ymmärretään sisällöttömyydeksi ja muodottomaksi toiminnaksi. Havaintojen harjoittaminen, mielikuvien prosessointi, taiteen sisältöjen tutkiminen ja kuvallisten valmiuksien sekä luovan ongelmanratkaisun harjoittaminen eivät ole muodotonta ja sisällötöntä vapaata ilmaisua. (Piironen, 1995,43)

Kuvataideopetus tulee suunnitella huolellisesti kokonaisuuksiin pyrkien. Taideaineiden opettajalla ei saa olla liian löysä asenne opettamiseen. Kun kysymys on luovuuteen rohkaisemisesta, ei se silti tarkoita sitä ettei työskentely olisi suunniteltua ja ettei sillä olisi tiettyjä tarkoin mietittyjä päämääriä. Vaikkakin se on vapaata behavioristisesta taideopetuksesta, jolloin kaikki oppilaat kopioivat taululta opettajan piirtämän harakan täsmälleen samalla tavoin, niin se ei voi olla vapaata etukäteissuunnittelusta eikä opettajan vastuullisesta ohjauksellisuudesta.

### 3.4 DBAE opetusmenetelmänä

Eräs ratkaisu uudenlaisen taidepedagogiikan kehittämiseen on syntynyt Yhdysvalloissa. Eisner on suunnitellut opetuksellisen ohjelman kuvataiteen opettamiseen (discipline-based-art-education, DBAE). DBAE:ssa korostetaan, ettei voida odottaa lasten oppivan tarjoamalla taidemateriaaleja, joita he voivat vapaasti muokata. Tämä suuntaus onkin syntynyt vastaamaan siihen kritiikkiin, mitä luovan itseilmaisun pedagogiikka aiheutti. Oppilaille tulee tarjota tukevia ja rohkaisevia ohjeita, jotka ohjaavat oppimista. Tavoitteena on oppia näkemään, ymmärtämään, arvioimaan ja tuottamaan. Opettajan vastuulla on auttaa lapsia löytämään sellaisia kokemuksia, joilla on merkitystä, jotka ovat arvokas osa lapsen henkistä elämää. (Eisner, 1988)

DBAE:ssa on neljä sisällöllistä periaatetta, joista ensimmäinen sisältää tuottamisen periaatteen. Opetuksen sisältönä on saada oppilaat luomaan taidetta, tuoda mielikuvia näkyviksi tuotoksiksi. Tunteiden käyttö on osa opetusta, sillä se kehittää monia kognitiivisia taitoja ja vie ajattelua eteenpäin. Sisällöllisenä tehtävänä on erilaisten materiaalien muokkaaminen ja muotojen järjestäminen haluttuun järjestykseen. Tämä tarjoaa mahdollisuuksia sekä luomisen tuskan ja mielihyvän kokemuksille että harjoitusta ja kehittymistä arvokkaiden kognitiivisten taitojen kehittymiseen.

Toinen periaate on oppia arvioimaan taidetta ja taiteen perusteita kriittisesti. Tämä opetuksen osa-alue tarjoaa mahdollisuuden oppia näkemään ja kuvailemaan ympäröivää visuaalista maailmaa erityisellä tavalla. Sisällöllisenä menetelmänä käytetään havainnointia ja kuvailua.

Kolmas oppimisen tavoite on saada oppilaat ymmärtämään historiallisia ja kulttuurisia yhteyksiä taiteessa sekä niiden vuorovaikutusta. Kaikki taide

on osa kulttuuria. Ymmärtääkseen kulttuuria, tulee ymmärtää sen ilmenemismuotoja taiteessa. Ja ymmärtääkseen taidetta, tulee ymmärtää, kuinka kulttuuri ilmentää itseään sen sisällön ja muodon kautta. Taide on aina sidoksissa aikaan ja paikkaan.

Neljäntenä periaatteena DBAE:ssa on esteettinen ymmärtäminen, visuaalinen herkkyys nähdä ja kuvailla. Jokainen taiteen katsoja arvioi näkemäänsä. Arviointikyky on tärkeää laadullisista näkökulmista tarkasteltuna. Sisällöllisenä keinona käydään filosofisia pohdiskeluja taiteen merkityksestä elämässä. Näitä osa-alueita ei opeteta erillisinä, vaan ne kulkevat koko ajan opetuksessa mukana painottuen eri tavoin. Myös opettajan omat intressit vaikuttavat kuinka eri osa-alueet painottuvat. (Eisner 1988)

## **4. LUOVUUS**

### **4.1 Humanistinen luovuuskäsitys**

Luova itseilmaisu taiteellisen oppimisen osa-alueena pohjautuu ajatukseen siitä, että jokainen yksilö on luova. Luovuus on osa inhimillistä eksistenssiä, olemassaoloa. Luovuus on kiinnostanut ihmisiä kautta aikojen ja sitä on tutkittu paljon. Tutkimusten avulla ei kuitenkaan ole pystytty todistamaan yhtään kattavaa mallia tai teoriaa siitä, kuinka luova ihminen toimii tai kuinka luovuus syntyy. Luovuudesta onkin esitetty monia erilaisia käsityksiä ja teorioita. Yhtään sellaista luovuusteoriaa ei ole kyetty kehittämään, mikä yhdistäisi ja antaisi samat lähtökohdat kaikelle luovuustutkimukselle. Näyttää siltä, että luovuuskäsitys ja teoriat varioivat vallitsevien ihmis- ja oppimiskäsitysten myötä. (Heikkilä, 1995,41) Luovuus voidaan käsittää jatkuvana prosessina, jota voidaan kuvailla ainoastaan yksilöllisinä jokaisen ihmisen omilla ehdoilla etenevänä



prosessivariaationa. Kasvun päämäärä on täten avoin, ja myötäilee täten humanistista ihmiskäsitystä. (Heikkilä, 1995, 42).

Luovaa toimintaa voidaan luonnehtia avoimeksi prosessiksi. Luovan toiminnan avoimeen prosessiluonteeseen liittyy aina kontrolloimatonta toimintaa, jota usein kutsutaan intuitioksi. Yhtä hyvin sitä voisi luonnehtia tajunnan epämääräiseksi aktivaatioksi. Tämä kihisevä olotila ja mielikuva on teon prosessin välitöntä ulkoista puolta ja vaihetta. Taiteellisessa luovassa prosessissa aktivaatiotila on yleensä pitempi kuin suljettua tekoa tehtäessä. Koska valmista mallia ei ole, ratkaisua on haettava ja siten tajunnan liikettä ajassa täytyy lisätä. Usein avoimen prosessin tulokset ovat logiikan ulkopuolisia. Niitä ei voi kumota eikä näyttää toteen. Kun avoimen prosessin aineksena on ”maailma minun päässäni”, tuotos on vahvasti subjektiivinen ja normaalilogiikan ulkopuolella. (Tuomikoski 1987, 162-163)

Avoimen prosessin luonteeseen kuuluu, että sitä on vaikea stimuloida. Koska prosessin kulkua ei ole määrätty, ei ole keinoja, joilla sen nopeutta tai tehoa lisäisi. Luovuutta ei voi lisätä, ei opettaa, pakottaa tai kouluttaa. Sille voi ainoastaan antaa tilaa ja mahdollisuuksia ja toivoa, että jotain tapahtuisi. ( Tuomikoski 1987, 164) Evans ja Deeham (1988) painottavat oikeanlaisen ilmapiirin merkitystä, jotta luovuutta voisi olettaa tapahtuvan. Vaikka todistetusti ei ole voitu osoittaa, että aivoissa olisi tietty luovuuskeskus, on kuitenkin havaittu, että luovaa ajattelua tapahtuu oikeanlaisessa ilmapiirissä. On mahdollista, että luovat ideat ovat hermosolujen tulitusta alitajuisella tasolla. (Evans, Deeham, 1988)

Ihminen ajattelee paitsi tietoisesti, niin myös tiedostamattomasti. Alitajainen ajattelu tuottaa yhtäkkisiä oivalluksia tai ideoita, jotka eivät liity millään tavalla siihen mitä ihminen tietyllä hetkellä tekee. Kauan mieltä askarruttanut asia voi ratketa kuin salama kirkkaalta taivaalta, ja herättää ihmetystä että kuinka se nyt juuri selvisi. Ihmisen kyky pohtia tiedostamattomasti asioita on kenties suurempi kuin aavistammekaan.

Luovan ajatuksen lähtökohta ei ole Winter & Winterin (1986, 103) mukaan tietoinen eikä alitajuinen, vaan esitajuinen. Olla tietoinen merkitsee sitä, että on valppaana ja havainnoi itseään, omia toimintojaan ja omaa ympäristöään. Esitajunta sisältää kaikki ne käsitykset, ajatukset, entiset kokemukset ja muut muistin vaikutelmat, jotka tietoisesti ponnistelemalla kykenee palauttamaan mieleen. Alitajunta on tila, jossa henkiset tapahtumat tapahtuvat ilman tietoista havainnointia.

## 4.2 Humanistinen ihmiskäsitys

Opettajan tulee pohtia omaa ihmiskäsitystään, sillä se on yhteydessä niihin valintoihin, joita opettaja työnsä pohjaksi ja työnsä aikana tekee. Oma ihmiskäsitykseni on humanistinen ja oppijan omaa aktiivista roolia korostava. En halua olla auktoriteettiopettaja, vaan pyrin opetuksessani korostuneeseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

Humanistiseen ihmiskäsitykseen liittyy läheinen ja empaattinen sekä eettinen suhtautuminen oppijaan. Opettajan suhde oppijaan on oppimista ja ihmisenä kasvamista ohjaava ja tukeva. Oppimis- ja kasvuprosessissa oppijan omaa arvomaailmaa ja autonomiaa kuunnellaan ja kunnioitetaan. (Patrikainen, 1999,153) Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmistä ei pitäisi estää kehittymästä omista lähtökohdistaan. Päinvastoin hänen omia persoonallisia itsen kehittämisyrittämiä tulisi ulkoapäin tukea ja välttää mahdollisimman paljon pakkotilanteita.

Ihmiskäsitysulottuvuudet Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan (1994) pohjautuvat myönteiseen ihmiskäsitykseen. Opetuksen tavoitteena on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen ihminen, jolla on terve itsetunto. Opetuksessa pyritään yksilöllisyyden monipuoliseen kehittämiseen. Tasapainoisen persoonallisuuden kaikinpuoliseen

kehittämiseen kuuluu eettinen ja esteettinen herkkyys, kehittynyt tunne-elämä, laaja-alaisuus ja monipuolisuus, luova ajattelukyky sekä ongelmanratkaisukyky.

Oman elämänhallinnan taitojen kehittämisen kautta pyritään saavuttamaan kyky omasta terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtimiseen sekä omien fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten voimavarojen kehittäminen. Myös kyky selkeyttää identiteettiään suhteessa kansalliseen kulttuuriperinteeseen ja kansainvälisyyteen on osa oman elämänhallinnan taitojen kehittämistä. Jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeelliset valmiudet kuten kyky ottaa vastuuta, olla yritteliäs ja yhteistyökykyinen korostavat yksilön omaa vastuuta omasta tulevaisuudestaan. Oppilaalla tulee olla kyky avaraan, eri näkökulmista tapahtuvaan asioiden punnitsemiseen sekä kyky eettisiin arvo- ja moraalipohdintoihin ja keskusteluihin. (Patrikainen, 1999, 10)

Kuvataiteen opetukseen voidaan sisällyttää kaikki nämä opetussuunnitelmalliset tavoitteet. Erytisen tärkeänä oman tutkimukseni kannalta pidän eettisen ja esteettisen herkkyyden, kehittyneen tunne-elämän, sen laaja-alaisuuden ja monipuolisuuden kehittämistä. Myös luova ajattelukyky sekä ongelmanratkaisutaidot tulee korostua kuvataiteen opetuksellisissa sisällöissä. Pidän näitä tavoitteita tärkeinä juuri sen vuoksi, että niiden saavuttamiseksi kuvataiteen menetelmillä on hyvät mahdollisuudet ja ne sopivat opetuksellisesti hyvin kuvataiteen sisältöihin.

Opettajuusnäkemys on kiinteässä yhteydessä sekä opettajan ihmiskäsitykseen että oppimiskäsitykseen. Jokaisella opettajalla on jonkinlainen käsitys opetuksesta, jossa opetustapahtuman elementit on asetettu keskinäisiin suhteisiin. Tämä käsitys on osittain tietoinen, osittain tiedostamaton, ja sitä pyritään perustelemaan eri tavoin. Opettajan toiminta on paljolti intuitiivista. Rationaaliset sekä intuitiiviset perustelut ovat sekoittuneet toisiinsa. Opettajan pedagoginen ajattelu osoittaa

opettajan käsityksen opetuksesta, hänen didaktiikkansa, hänen normatiivisen opetusoppinsa. (Kansanen, 2000,90)

Humanistisessa ihmiskäsityksessä painotetaan persoonallista sisäistä vapautta, vastuunottamista omista teoistaan sekä ulkoista toiminnan vapautta. Luovan toiminnan seuraukset, prosessit ja niiden aikana ja päätteeksi kehittyvät tuotteet koetaan uusina suhdejärjestelminä. Luovan tuottamisen edellytyksenä koetaan oman yksilöllisen persoonan ja sen ainutlaatuisuuden ”vapaa” käyttäminen materiaalien, henkilöiden, elämän ja tapahtumien uudenaikaisessa yhdistelemisessä.(Heikkilä, 1995, 53)

#### **4.3 Primaariprosessi luovassa työskentelyssä**

Humanistiseen ihmiskäsitykseen perustuvissa humanistisissa luovuuskäsityksissä on tiettyä väljyyttä, joka sopii edelleen moniarvoiseen aikaamme. Siihen tuntuvat hyvin sopivan ihmiset erilaisuuksineen. Se vetoaa ihmisen oikeuteen olla erilainen oman persoonansa lähtökohtiin vedoten ja se tukee käsitystä, että jokaisella on mahdollisuus luovaan ja erityisesti persoonalliseen kehitykseen. Ihmispersonaa kokonaisuutena sietävänä ja kehitysuskoa lupaavana se puhuttelee ihmisiä, jotka muutoksen kentässä joutuvat punnitsemaan yhä uudelleen elämän arvojaan ja etsimään uutta luovaa otetta ja suuntaa elämälleen yhtä hyvin vapaa-aikanaan kuin myös työpaikoilla. (Heikkilä, 1995, 59)

Humanistisessa luovuuskäsityksessä luovaa prosessia pyritään selittämään primaari- ja sekundaariprosessin käsittein. Jotta luovassa prosessissa merkittävää primaariprosessia voisi tapahtua, olisi henkilön kyettävä taantumaan kontrollinsa taakse ja tuotettava sieltä kokemusainesta tähän hetkeen.(Heikkilä, 1995,54)

Kris (1979, 59, 294) korostaa luovan prosessin teoriassaan primaariprosessin eli inspiraatiovaiheen merkitystä. Tässä vaiheessa ihmisen ego kadottaa hetkeksi ajatteluprosessin kontrollin aiheuttamat esteet ja eteneminen esitietoiselle ajattelun tasolle voi vapaasti jatkuu. Jos tämä tila jatkuu, silloin ego on vastaanottavainen viettiperäisille impulsseille ja ideoille, toiveille ja fantasioille. Primaariprosessi on prosessi, jonka aikana saadaan käyttöön epätavallisen etäistä ainesta. Potentiaalisesti uudet ja ennen kokemattomat ratkaisumahdollisuudet sävyttävät luovaa prosessitilannetta. Kris toteaa, että prosessin aikana tapahtuu huomattava määrä energian purkautumista, mikä puolestaan koetaan mielihyvän tuntemuksina. Kun näin tapahtuu, motivaatio vahvistuu ja saattaa virittää 2-3 tuntia kestävä luovan aktiivisen prosessin. (Heikkilä, 1995, 45) Taiteen tuottaminen on tällöin äärimmäisen helppoa, se tapahtuu joskus suurella nopeudella ja tuntuu siltä kuin luovaa työtä tekisi joku näkymätön työpari. (Kris, 1979, 295)

Luovaan työskentelyyn liittyvä regression käsite tarkoittaa yksilön kykyä hallittuun taantumiseen, hallittuun pudotukseen tavanomaisesta, tietoisesti hallitusta ja usein kaavamaisen jäykästä käyttäytymismallista. Egon regressio tapahtuu tyypillisesti silloin, kun ihminen nukkuu, uneksii tai on päihtynyt tai psykoosissa, mutta myös monentyyppisten luovien prosessien aikana. Krisin mukaan luovien yksilöiden kuvaukset luomisprosesseistaan ovat osoittaneet, että luovaan prosessiin kuuluu vaihe, jossa persoonallisuuden tiedostamattoman kerroksen impulssit tunkevat tietoisuuteen kuin itsestään, helposti. Sen jälkeen seuraa niin sanottu elaboraatiovaihe, jolloin työskentely hidastuu ja ideoita tarkastellaan kriittisesti. Nämä kaksi vaihetta voivat seurata toisiaan nopeasti ja vuorotella tai ne voivat kumpikin kestää pitkiäkin aikoja. (Uusikylä 1999, 29). Kris korosti mielikuvituksen ja esitietoisien kerroksen merkitystä yksilön käyttäytymisen analysoinnissa. Subjektiiivisesti koettuna regressiokäyttäytyminen ilmenee ajatusten ja mielikuvien virtana kohti ilmaisua (Kris, 1979, 59)

Regressiokäyttäytymisellä tarkoitetaan yksilön kykyä laantua minänsä kontrollissa siten, että hän alkaa käyttää aikaisemmin kokemiaan asioita, tunne-elämyksiä jne. tämän hetken tilanne-elementtien osana. Tapahtuu aikaisempien kokemusten uutta integroimista tämän hetken muuttuvaan sekä omaan että ulkoiseen todellisuuteen. Koska jokaisella ihmisellä jo lapsena on oma ainutlaatuinen kokemus- ja elämysmaailmansa, takaa minän kontrollissa toimiva regressiokäyttäytyminen persoonan ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden luovassa toiminnassa. Juuri regressiokäyttäytymistä sietävissä mutta minän kontrollissa tapahtuvissa oppimistilanteissa vapautuvat ja samalla tulevat käytetyiksi yksilön ainutkertaiset persoonalliset resurssit. (Heikkilä, 1984, 149-150)

Minäregression avulla yksilö tuottaa juuri primaariprosesseja. Primaariprosessiksi tulkittava ajattelu edustaa sekundaariprosessi ajatteluun nähden huomattavasti suurempaa alkuvoimaa. Lisäksi primaariprosessi ajattelussa ajan, tilan, paikan ja loogisuuden määrittelyt ovat vaikeita, joskus jopa mahdottomia suorittaa. Mutta silloin, kun henkilö on voimakkaan konkreettinen ajattelussaan, ei hän kykene muuttamaan ajatteluaan ja toimintaansa hypoteesien varassa. Hän on aivan kuin sidottu ärsykkeisiin. Hänen ajattelunsa on sidottu suhteellisen fiksoituneeseen kognitiiviseen systeemiin. Hänen on myös vaikea kokea primaariprosesseja minän kontrollissa ja saada työskentelynsä aineksiksi persoonallisia ja ainutkertaisia elementtejä. Sen sijaan abstraktia ajattelua omaavat kykenevät työskentelemään luovaa regressiota käyttäen. Tämä käy mahdolliseksi, koska he omaavat joustavamman kognitiivisen rakenteen. (Heikkilä 1984, 151-152)

Koulumaailma tukee monissa oppiaineissa kognitiivisia taitoja ja konkreettista ajattelua. Kuitenkin koko persoonaa hyödyntävä oppimisprosessi tulisi olla kasvatusprosessin tavoitteena. Myös mielikuvituksen ja omien kokemusten hyödyntäminen muodostavat tärkeän oppimisen osa-alueen abstraktin ajattelun kehittämiseksi. Koulumaailman konkreettista tietoa painottavat käytännöt vaativat

rinnalleen elämyksellisiä oppijan tunne- ja kokemuspohjaisen osaamisen taitoja. Kuvataiteen opettamisella on erittäin tärkeä merkitys tällä oppimisen osa-alueella. Kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kehittäminen kasvattaa myös muuta elämää varten. Kuvataiteen arvostukseen koulumaailmassa voidaan täten liittää välinearvo myös omien kokemusten ja tunteiden tarkastelun ja edelleen hyödyntävän käyttämisen kautta. Kuvataiteen opetuksella saadaan oppilaat ymmärtämään muita ihmisiä sekä ihmisen ainutlaatuisuutta korostamalla jokaisen yksilön omien kokemusten ja kokemusmaailman oikeutusta.

Myös Kubie (Uusikylä 1999, 30-31) korostaa esitietoisen toiminnan merkitystä luovan toiminnan lähtökohtana. Ilman vapaasti virtaavaa esitietoista ainesta ei voi olla todellista luovaa prosessia. Tarvitaan vapaata symbolien leikkiä esitietoisten prosessien parissa. Tiedostamattomat kerrokset eivät kuitenkaan saa hallita luovaa prosessia. Luova prosessi vaatii vapautta, esitietoisten jopa ns. arkkityyppisten (historiallisten, kollektiiviseen, kulttuurin yhteiseen tiedostamattomaan kerrokseen sisältyvien) kokemusvarastojen käyttöä.

Maslow on yksi humanistipsykologian perustajista. Hän on korostanut yksilön oikeutta itsensä toteuttamiseen, sillä itsensä toteuttaminen on yksi jokaisen ihmisen perustarpeista. Silloin kun ihminen toteuttaa luovasti itseään, prosessin tai tuotteen laatu ei ole tärkeää. Olennaista on se, että ihminen vapautuu tekemään havaintoja lapsenomaisen ennakkoluulottomasti, itsekritiikin ja itsestään selvät totuudet unohtaen. (Uusikylä 1999,31) Maslow korostaa rohkeutta, vapautta, spontaanisuutta ja itsensä hyväksymistä luovuuden edellytyksinä.

Myös Maslow erottaa primaarin ja sekundaarin luovuuden. Primaari luovuus kumpuaa hänen mukaansa tiedostamattomasta sielunelämän kerroksesta. Primaaria luovuutta esiintyy jokaisessa ihmisessä syntymästä lähtien, mutta primaariprosessin aikaansaama tapa ajatella ja toimia yleensä estyy lapsen kehittyessä. Sekundaariluovuus on sen sijaan

yleisesti hyväksyttävää ja palkittavaa rationaalista ja loogista produktiivisuutta. (Heikkilä, 1995, 57)

Luovassa, itseilmaisua korostavassa taiteen tuottamisen prosessissa tämä edellä mainittu tieto vapauttaa oppilasta tuottamaan omanlaisiaan kuvia. Jokainen luo omaa yksilöllistä maailmaansa omien kokemustensa, muistojensa ja valikoimiensa havaintojen perusteella. Koska nämä ovat kaikilla erilaisia, myös tuotetut kuvat saavat ovat erilaisia. Näin korostuu myös taidekasvatuksellisen opettamisen osa-alueen, prosessin merkitys omakohtaisten kokemusten ja käsittelyn purkamisen keinona.

Luovuutta tutkittaessa on siis havaittu primaariprosessien ja minän regression suuri merkitys luovalle prosesseille. Kun yksilö vapautuu vahvasta kontrolloivasta otteesta itsensä suhteen, on luovuudella suuremmat mahdollisuudet toteutua. Primaariprosessissa regressiokäyttäytyminen tuottaa mielikuvia, ei-loogisia yhdistelmiä ja luova prosessi alkaa. Yksilö motivoituu itse työskentelystä ja kokee sen mielekkäänä ja miellyttävänä. Muu maailma tuntuu katoavan.



## **5. OPPIMISKÄSITYKSET**

### **5.1 Humanistinen oppimiskäsitys**

Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan sille antaa. Jokainen oppija on yksilö, jonka oma kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat oppimiselle. Keinot ohjata oppimista riippuvat tästä yksilöllisestä kokemushistoriasta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1994, 10)

Oppimiskäsitys pohjautuu edellä mainitun oppilaan roolin lisäksi myös tiedonkäsitykseen. Peruskoulun ja lukion kuvaamataidon opetussuunnitelma (1994) pohjautuu tiedonkäsitykseen, jossa taiteellista oppimista pidetään kolmen toisiaan tukevan tiedon lajin yhdistelmänä. Taiteellista elämystä käsitellään aistitiedon, käsitetiedon ja toimintatiedon

avulla niin, että siitä muodostuu tiedostettua ja ymmärrettyä kokemustietoa. Taidekasvatuksen kokonaisvaltainen tiedonkäsitys perustuu prosessiin, jossa oppilas työstää joko koulun ulkopuolella tai opetustilanteessa saamiaan havaintoja ja elämyksiä keskustelun, vertailevan kuva- ja tekstimateriaalin sekä erilaisten kuvallisten tehtävien avulla. Taiteellisessa oppimisessä on kysymys siitä, että sisäiset ja ulkoiset merkityssisällöt ymmärretään ja niitä ilmaistaan prosessissa, joka perustuu persoonallisen ja sosiaalisen tiedon vuorovaikutukseen. (Räsänen, 1995, 53)

Humanistisessa oppimisnäkemyksessä painotetaan kehittymistä kokonaisvaltaiseksi, eheäksi ihmiseksi, oman elämänsä subjektiksi. Tässä oppimiskäsityksessä korostuu ihmisen yksilöllisyys, itsemääräämistarve ja runsas oppimispotentiaali. Pyritään luomaan tällaiseen kasvattamiseen mahdollistava oppimisympäristö. Oppimista ja toimintaa ohjaavat omaan oppimiseen sitoutuneen oppijan omat motiivit. Opettaja on opas, joka on asiantuntijana paikalla. Hänen tehtävänä on auttaa oppijaa tarvittaessa tavoitteiden selvittämisessä, työskentelyn jäsentämisessä ja arvioinnissa sekä luoda suotuisia opiskelu- ja oppimistilanteita. (Patrikainen, 1999, 153) Tässä ajattelussa piilee myös ongelmia. Jos painotetaan liiaksi itseohjautuvuutta, niin tulee pohtia sitä mitkä ovat järkevän itseohjautuvuuden ehdot. Aktiivisuudella sinänsä ei ole pedagogista itsetarkoitusta, Tärkeää on se mitä tehdään, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja miten toiminta valjastetaan osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia. Ellei opettaja ohjaa tiedon konstruktioprosesseja, ne menevät helposti hakotielle: itseohjautuvuuden tulee olla tavoite, ei lähtökohta. (von Wright 1996, 13)

## 5.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismi oppimisen teoriana on monimuotoinen, koska se juontaa juurensa monesta eri lähteestä ja sillä on useita eri suuntauksia. Eri suuntauksia yhdistää käsitys, jonka mukaan se mitä kutsumme tiedoksi, ei voi olla koskaan tietäjästään riippumatonta objektiivista heijastumaa ympäröivästä maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Tällä tavalla ihminen jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Oppija ei siis ole tyhjä astia, joka täytetään tiedolla, vaan aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija. (Tynjälä, 1999, 37-38) Konstruktivistisesta näkemyksestä seuraa taitojen oppimisen uusi tulkinta, jossa painottuu ymmärtämisen keskeinen merkitys. (von Wright 1996, 11)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ideana on, että tieto ei siirry, vaan oppija rakentaa sen itse valikoimansa informaation pohjalta. Oppijan oma aktiivinen rooli korostuu oman ympäristönsä havainnoijana sekä omien tietorakenteidensa kokoajana. Jokainen rakentaa omaa kuvaansa todellisuudesta, jolloin oppijan yksilölliset kokemukset ja muistot korostuvat.

Oppilaiden ennakkokäsitykset ovat se perusta, jonka pohjalta he tulkitsevat uutta informaatiota: uusi ymmärrys rakentuu aina aikaisemmalle perustalle. Onkin olennaista, että opettaja on selvillä siitä, miten oppilaat hahmottavat uuden informaation, millaisen viitekehyksen puitteissa he konstruoivat kuulemaansa, lukemaansa ja tekemäänsä. Keskeistä on sen ymmärtäminen, minkä oppilas milloinkin kokee ongelmaksi. Millaisiin kysymyksiin hän etsii vastauksia. Muuten syntyy kommunikaatiokatkos

oppilaan ja opettajan välille ja vuorovaikutuksella ei ole mahdollista toteutua. (von Wright 1996, 13)

Ymmärtääkseen oppilaiden käsityksiä opettajan tulisi olla perillä niistä sosiaalisista ja kulttuurisista arvoista ja vaikutteista, jotka säätelevät oppilaiden käsityksiä maailmasta ja heistä itsestään eli heidän maailmankuvaansa. Jos oppilas ei koe koulutietoja ja -taitoja osaksi omaa maailmaansa, koulussa opitut asiat jäävät helposti erillisiksi eikä tämä tieto transferoidu muualle. (von Wright 1996, 14)

Transfer eli siirtovaikutus on yksi konstruktivismiin käsitteistä. Se tarkoittaa aiemmin opittujen tietojen ja taitojen hyväksikäyttöä ja soveltamista uusissa tilanteissa. Pedagogisesti voidaan ajatella kuinka oppimista voidaan vapauttaa sen kontekstisidonnaisuudesta (von Wright 1996, 17) Olennaista oppimistapahtumassa on että opettaja panostaa ns. aktiiviseen transferiin eli pyritään luomaan transferille edellytyksiä jo oppimisvaiheessa ja saamaan oppija kokemaan transfer omaksi käsiteltäväksi ongelmaksi. Oppimisen tavoitteena on tällöin saada oppilas ymmärtämään tietyn asia sovellettavuus eri yhteyksissä. (von Wright 1996, 18)

Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppijan oma tiedonprosessointi ja ajattelu on oppimisen lähtökohtana. Konstruktivismissa painotetaan kokonaisuutta ja siihen liittyvän opetuksellisen suunnitelman merkitystä. Kokonaisuus muodostuu osista, jotka on tunnettava. Opetuksessa tämä lähtökohta on tärkeä. Tuloksena on tällöin opetustilanne, jossa oppiminen muuttuu uuden tiedon ja uuden ongelman työstämisprosessiksi; luovutaan tiedon siirtämisestä oppilaalle ja korostetaan oppilaan omaehtoista informaation etsintää ja käsittelyä. Oppiminen nähdään aktiivisena prosessina, jossa oppija rakentaa sisäisen ja mentaalisen rakennemallin tiedosta ja muodostaa henkilökohtaisen tulkinnan kokemuksestaan. Jotta näin voisi tapahtua ja jotta siirtovaikutus ulottuisi myös koulutilanteiden

ulkopuolelle, oppiminen tulee sijoittaa virikkeiseen kontekstiin ja oppimisympäristöön, todellisiin tilanteisiin. (Patrikainen, 1999, 155)

Konstruktivismi on siis oppimisprosessia koskeva käsitys, joka painottaa oppijan omaa merkitystä oppimisprosessissa. Konstruktivismin keskeisenä ideana on, että tieto ei siirry, vaan oppija konstruoi sen itse: hän valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aiemman tietonsa pohjalta ja siihen nivoutuvana rakentaa kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää, ja itsestään tämän maailman osana. Tämä konstruointi - eli oppimisprosessi on aina sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu ja se ankkuroituu aina sosiaalisiin vuorovaikutusprosesseihin ja niiden välityksellä syntyneisiin merkitysrakenteisiin ( Rauste - von Wright, von Wright 1994 ,15, von Wright 1996,19).

Konstruktivistisessa oppimisessa ihmisen ns. kognitiiviset toiminnot kuten havaitseminen, muistaminen ja ajattelemisen nivoutuvat toisiinsa saumattomasti. Ihmiselle ominainen informaation prosessointi on jatkuva, kokonaisvaltainen prosessi. Se voi aiheuttaa muutoksia tiedoissamme, käsityksissämme, taidoissamme ym. Yhteistä kaikenlaiselle oppimiselle on, että ne kytkeytyvät toimintaan, auttavat meitä orientoitumaan, sopeutumaan, kehittymään, ratkaisemaan ongelmia ja vastaamaan haasteisiin. Tämä konstruointiprosessi on aina sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu ja se ankkuroituu aina sosiaalisiin vuorovaikutusprosesseihin ja niiden välityksellä syntyneisiin merkitysrakenteisiin. (Rauste - von Wright ja von Wright 1994, 15-19)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa myös emootioita erottamattomana osana oppimista. Oppijan persoonallisuus tunne-elämän alueella tulee ottaa huomioon opetusratkaisuja tehtäessä siten, että motivaatio, asenteet, tuntemukset ja mielikuvat sitoutuvat aina osaksi oppittavaa tietoa. (Patrikainen 1999, 57)

### 5.2.1 Kognitiivinen yksilökonstruktivismi

Konstruktivismin eri suuntausten välillä on painotuseroja. Mielenkiintoni kohdistuu erityisesti oppijan yksilölliseen tiedon konstruointiin oppimisprosessissa. Yksilökonstruktivistisen konstruktivismin radikaali eli kognitiivinen konstruktivismi on lähinnä tutkimukseni sisältöä, sillä siinä painotetaan yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden ja mentaalisten mallien kuvaamista. (Tynjälä, 1999, 39)

Kognitiivinen toimintamme pyrkii luomaan järjestystä muuten epämääräiselle ja hahmottomalle kokemusvirralle. Oppimisessa keskeistä on sisäinen säätely. Tämä järjestyksen luominen on aina seurausta yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta, joka on perusluonteeltaan biologista adaptaatiota eli sopeutumista. Mahdollisuudet luoda havaintoihin ja kokemuksiin järjestystä määräytyvät yksilön aikaisempien konstruktoiden pohjalta. Maailma, jonka yksilö konstruoi, on kokemuksellinen maailma. (Tynjälä 1999, 41)

Kognitiiviseen konstruktivismiin perustuvassa oppimisen tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita prosesseista, joiden kautta oppilaiden skeemat muuttuvat ajan myötä opetuksen ja oppimisen tuloksena. (Tynjälä, 1999, 43) Kognitiivisessa konstruktivismissa korostuu yksittäisen oppijan tietorakenteiden ja mentaalisten mallien muutos. Oppiminen ei ole passiivista toimintaa, vaan oppijan aktiivista toimintaa, jossa hän jatkuvasti ja uudelleen rakentaa kuvaansa maailmasta ja omaa toimintaansa siinä. Uutta tietoa opitaan aina aikaisemman tiedon pohjalta. Opettamista ei tällöin katsota tiedon siirtämiseksi vaan oppimisprosessin, tiedon konstruointiprosessin, ohjaamiseksi. Opetuksessa nouseekin keskeiseksi se, mitä oppija tekee ja miten hän toimii. Opettajalla voi olla edelleen tärkeä rooli myös tiedon esittäjänä, mutta vielä tärkeämmäksi muodostuu se, miten opettaja järjestää oppimistilanteet oppijan oppimisprosessia tukeviksi. (Tynjälä 1999, 60-61)

Kun luovuutta tarkastellaan konstruktivistisessä viitekehityksessä, nousevat tärkeäksi oppilaiden omat oppimistilanteen tulkinnat ja siihen vaikuttavien kokemusten merkityksellisyys sekä sosiaalisen vuorovaikutustilanteen ehdot. Yksilökonstruktivistinen painotus korostaa yksilön tulkintaa ympäristön piirteistä. Nämä ohjaavat hänen suuntautumistaan oppimistehtäviin. Myöskin flow-kokemus voidaan tulkita mielekkääksi tilanteeksi, jossa yksilö konstruoi todellisuuttaan omista henkilökohtaisista lähtökohdistaan käsin. (Tynjälä, 1999, 107-108)

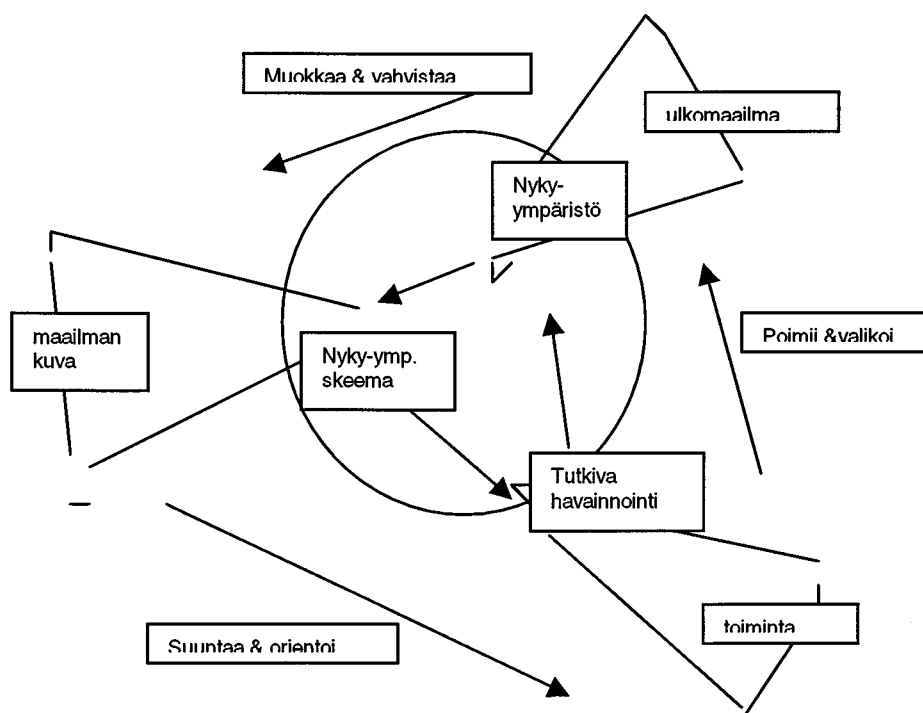
Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa kokijan omien havaintojen merkitystä. Näihin havaintoihin vaikuttavat suuresti yksilön tarkkavaisuuden kohdentuminen tiettyihin asioihin.

### **5.2.2 Havaitseminen konstruktivisena toimintana,**

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1996) mukaan konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostuu havaitseijan itsensä oma aktiivinen osuus havaintoprosessissa. Kun havaitsemme ympärillämme olevaa valtavaa informaation määrää, tapahtuu automaattisesti tiedon valintaa ja tulkintaa. Tämä johtuu jo siitä tosiasista että meidän hetkellisen tiedon käsittelykykymme on rajallinen. Tarkkaavaisuutemme kenttä on suppea ja täten olemme tavallaan pakotetut tekemään valikointia niistä ärsykkeistä joita aistimme, sen mukaan mikä meitä tietyllä hetkellä eniten aktivoi. Havaitseminen on valikoinnin lisäksi myös tulkitsevaa, ärsykkeet eivät jää irrallisiksi, vaan ne kytketään aikaisempien kokemusten perusteella tietyiksi merkityksiksi ( Rauste von - Wright, von - Wright 1996).

Informaation valintaan ja tulkintaan vaikuttavat havaitseijan omat käsitykset, odotukset ja tavoitteet. Havaitseminen katsotaan jatkuvaksi, ympäristöön

suuntautuvaksi tiedon hauksi. Kuviossa 1 ympyrän sisällä olevalla osalla kuvataan havaitseminen syklisenä tiedonhakuprosessina. Havaintoprosessissa tapahtuu jatkuvaa tiedon valikointia nyky-ympäristössä olevasta informaatiosta, tätä informaatiota muokaten muodostetaan uusia nyky-ympäristön skeemoja. Nämä syntyneet skeemat suuntaavat tarkkaavaisuutta edelleen tutkivan havainnoinnin kautta syntyvään valikointiin eli poimintaan.



Kuvio 1 Havaitseminen syklisenä tiedonhankintaprosessina (kuvassa ympyrän sisällä) ja havaintosykli laajemman tiedonhankintaprosessin osana (ympyrän ulkopuolella). (Rauste von - Wright & von - Wright 1996, 24) ..



Skeeman käsitteellä tarkoitetaan hierarkkisesti rakentuvia tietorakenteita, ne voivat olla laajempia tai suppeampia. Ihminen pyrkii jäsentämään esineitä ja tapahtumia koskevia havaintojaan näihin tietorakenteisiin, skeemoihin. Skeemat ovat eräänlaisia sisäisiä malleja siitä, mitä eri asiat sisältävät, miten ne toimivat ja miten tapahtumat etenevät. (Rauste- von Wright ja von Wright 1996, Tynjälä, 1999) Skeeman perusteella voidaan ennakoita kyseisiä tapahtumaketjuja, tulkita saatuja viestejä ja valita sopivat toimintamallit. Skeema toimii ikään kuin käsikirjoituksena, jonka mukaan toimitaan.

Yksilön omat käsitykset ohjaavat havainnointia. Yksilö pohtii mitä on tapahtumassa, ja perustaa havaintoinformaation tulkintansa tähän olettamukseen. Tapahtuman etenemistä koskevat odotukset säätelevät tarkkaavaisuuden suuntautumista. Yksilö odottaa jotakin tapahtuvaksi ja kohdistaa tarkkaavaisuutensa odotustensa mukaiseen kohteeseen. Ulkomaailmasta saatu tieto vaikuttaa omalta osaltaan havainnoinnin perustana olevaan skeemaan sitä vahvistaen tai muokaten. Tämä havaintosykli etenee, kunnes havaintojen kohteena oleva tapahtuma päättyy tai tapahtuu jotakin muuta mielenkiintoisempaa, joka kiinnittää yksilön huomion puoleensa. (Rauste –von Wright, von Wright 1996)

Tämä havaintoprosessi on hetkellinen tapahtuma ja yksi vaihe laajemmassa tiedonhakusykliässä, jatkuvasti tapahtuvassa havaitsemisessa. Erilaiset tapahtumien skeemat ovat osia maailman ja sen mahdollisuuksien kartasta, maailmankuvasta. Jokaiselle yksilölle rakentuu yksilöllinen ja alati kehittyvä sisäinen kuva, jossa ilmenee kaikki se mitä hän on havainnut, oppinut ja ajatellut. Tämän kuvan pohjalta hän tulkitsee uutta tietoa ja se myös ohjaa hänen toimintaansa havaitsijana. (Rauste – von Wright, von Wright, 1996)

Assimilaatio (sulauttaminen) ja akkommodaatio (mukauttaminen) ovat Piagetin psykologian keskeisiä käsitteitä. Assimilaatiolla tarkoitetaan

kognitiivista mekanismia, jossa uusi havainto, tieto tai kokemus liitetään olemassa olevaan skeemaan. Akkommodaatio tapahtuu sen sijaan sellaisissa tilanteissa, joissa havainnot ja kokemukset eivät sovi aikaisempiin skeemoihin. Tällöin yksilö mukauttaa ja muovaa näitä skeemojaan, jolloin syntyy laadullinen uudenlainen tietorakenne. Skeemojen uudelleen muotoutuminen on hyvin tärkeää oppimista: sen kautta kuvamme maailmasta ja ajattelutapamme muuttuvat. (Tynjälä, 1999,42, Piaget 1952)

## **6. TAITEELLISEN OPPIMISEN TEORIAT**

### **6.1 Kuvataiteellisen ongelman ratkaisuprosessi**

Eisnerin (1972) käsitys luovuudesta on, että yksilö oppii tekemään saamiensa ulkoisten virikkeiden pohjalta yksilöllisiä ratkaisuja. Jotta oppija pääsee yksilöllisiin ratkaisuihin, on tärkeää että opetus on muotoiltu ongelmaratkaisuprosessin muotoon. Koko oppimisprosessin tulee antaa sellaisia sisäisesti tyydyttäviä kokemuksia, jotka ovat taiteelle ominaisia, muuten opittu jää ulkokohtaiseksi eikä sillä ole merkitystä opetustilanteiden ulkopuolella. Eisnerin mielestä taiteen tekemisessä juuri prosessi on keskeinen. Hän korostaa paitsi sen mielekkyyttä jo itsessään, myös sen merkitystä yksilön kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Taiteellisen lopputuloksen merkitys määräytyy suhteessa prosessiin. Taiteella on välinearvoa ilmaisu- ja kommunikaatiovälineenä ja yksilön älyllis-kognitiivisen kehityksen edistäjänä.

Eisner korostaa siis taiteen tekemistä ongelmanratkaisuprosessina. Ekspressiivis-kommunikatiivinen näkökulma tuo esiin ongelman siitä, kuinka ilmaista jokin tietty idea, jonka tekijä haluaa saattaa kommunikoivaan muotoon eli aistein havaittavaksi teokseksi. Prosessi on eri vaihtoehtojen punnitsemista ja valintojen tekemistä taiteellisen ilmaisun välineestä alkaen. Niin taiteilijan työskentelyyn kuin kaiken taiteen tekemiseen liittyvän oppimisenkin kannalta tämä prosessi edellyttää erilaisten taitojen hallintaa. Yksi sellainen on materiaalien käsittelyn kehittäminen, jotta muodostuisi taitoja, jotka palvelisivat ilmaisua. Taideopetuksen pitää siis opettaa erilaisten materiaalien hallintaa, työvälineiden käyttöä ja tekniikoita. Taiteen tekeminen vaatii myös taitoa havainnoida kokonaisuuksia sillä tavoin, että yksittäisiä muotoja ei nähdä erillisinä, vaan suhteessa toisiinsa. Tärkeää on myös se, mitä tunteita teos herättää. Tämä taiteen vastaanottamiseenkin liittyvä havaitsemisen tapa on Eisnerin mukaan yksi kaikkein keskeisempiä taideopetuksen tavoitteita. (Eisner 1972, 80-81,1988, 17)

Oppiminen on deweylaisessa mielessä sosiaalisten, emotionaalisten ja älyllisten toimintojen ketju, jossa oppijan subjektiiviset kokemukset ovat merkittäviä. Opetuksen ja koulutuksen tavoitteena on luoda yhteisö, jossa tietoa ja taitoja konstruoidaan kollektiivisesti ja oppijakeskeisesti heidän intresseistään ja tarpeistaan lähtien. Dewey korosti oppimisen subjektiivista merkitystä. (Dewey, 1900) Kokemuksellisuus ja toiminnallisuus oppimisessa korostuvat Deweyn (1938) käsitysten mukaan silloin, kun oppiminen ymmärretään ongelmanratkaisuprosessina. Tämä tarkoittaa sitä että oppiminen on yksilölle merkityksellistä silloin kun oppimistoiminnan lähtökohtana ovat hänen itsensä asettamat kysymykset tai ongelmat. Deweyn käsitys lähestyy konstruktivistista näkemystä oppimisesta; oppimisessa korostuvat yksilön oma aktiivisuus ja tietojen hankkiminen sekä niiden tulkitseminen. (Sahlberg 1996, 190)

Eisnerin taidekäsitys on Pääjoen (1999, 138) mukaan deweylainen siinä mielessä, että taide on kokemuslaatu. Taide muodostuu ihmiselle tärkeäksi

ensinnäkin siksi, että sen avulla inhimilliset kokemukset ovat visualisoitavissa. Esimerkiksi kuvataiteessa monet ihmisen ylevimmät visiot ovat tulleet näkyviksi, mutta myös pelot, unelmat ja muistot, sillä maalaaminen antaa muodon ajatuksille, tunteille tai kokemuksille, joita on usein mahdotonta ilmaista sanoin.

Prosessiluonteen painottaminen vähentää lopputulokseen tähtäävää suorituspainetta ja lasta usein ahdistavaa vaatimusta osaamisesta. Jokaisessa lapsessa piilee kokeilija, tutkija, taiteilija. (Piironen, 1995, 21)

Taide on erinomainen keino ihmisessä itsessään olevan kokonaisvaltaisuuden esiin nostamiseen. Harjoitellessaan ja tehdessään niin lapsi kuin aikuinenkin tulee tietoiseksi omista hahmotustavoistaan, kyvystään nähdä, kuulla ja toimia. Itse tekemällä oppii teonprosessin kokonaisvaltaisen kaaren, joka alkaa epämääräisestä tuntemuksesta ja alkuideasta ja päättyy valmiiseen aikaansaannokseen. Ihminen saa itselleen tekijäntiedon, aikaansaajan tunnon ja itseluottamuksen. Taideharrastusten parissa ihminen oppii arvioimaan omia tuotoksiaan, aikaansaannoksiaan mielensisäistä tavoitettaan vasten. Hän oppii näkemään intentioidensa ja kykyjensä suhteen ja löytää omassa itsessään kehittämistarpeita ja –mahdollisuuksia. (Tuomikoski 1987, 210)

Taidekasvatusmallin on luultavasti mahdotonta olla loogisesti aukoton. Miten kaukana reaalin toiminta ja sen retorinen kuvaus voi olla toisistaan, edes motivoinnin nimissä. Opettajan vaikutus on aina olemassa. Kun opettajan vaikutus on tiedostamatonta, syntyy konflikti teoreettisesti esitettyjen tavoitteiden ja käytännön tulosten välillä ( Pääjoki 1999, 17) Opettaja voi kuitenkin pyrkiä siihen, että hänen vaikutuksensa oppilaiden työskentelyyn olisi mahdollisimman pieni. Jo ongelman tiedostaminen vähentää tätä vaikutusta. Kyseessä on ristiriita opettajan matkimisen kontrolloinnin ja itseilmaisun välillä. Opettajan tulee tunnistaa oppilaiden oma tyyli toteuttaa kuvallisia töitään ja kannustaa sitä.

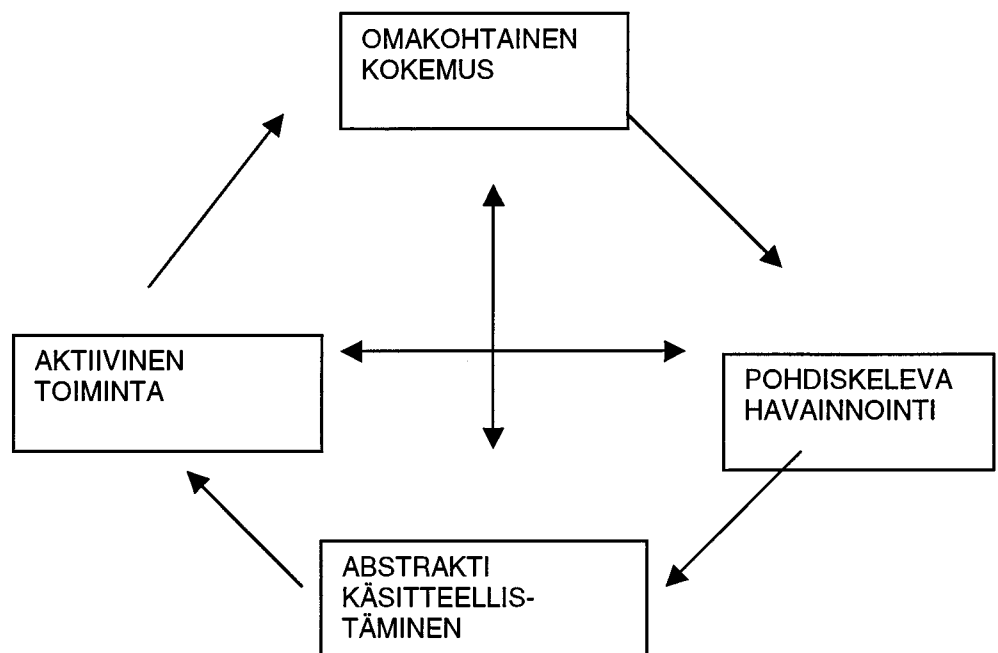
Se missä suhteessa teknisten taitojen opettaminen on ilmaisuun, on taidekasvatusmallin kannalta tärkeä siksi, että se vaikuttaa ratkaisevasti opetuskäytäntöjen muotoutumiseen. On selvää, että oppilaalla tulee olla käytössään se tieto, jonka perusteella hän valitsee tarkoituksenmukaisimman välineen ilmaisulleen, tai osaa käyttää tiettyä materiaalia tai välinettä niin, ettei se estä hänen ilmaisullisia päämääriään toteutumasta. Tässä opettajan ohjauksellisella otteella on suuri merkitys. Valitsemalla tiettyyn tehtävään sopivimman toteutustavan voidaan edistää oppilaan työskentelyä vapaampaan ilmaisuun. Räsänen (2000, 8) uskoo oppilas- ja ilmaisukeskeisen kuvataiteellisen opettamisen lähestymistavan pohjalta voitavan rakentaa kokonaisvaltaista pedagogiikkaa, jossa yksilö ja yhteisö, tiedot ja taidot, tunteet ja käsitteet yhdistyvät.

## **6.2 Kolbin oppimisteoria taiteellisen oppimisen perustana**

Uudistuvaa kognitiivista ja konstruktivistista oppimiskäsitystä tukee Kolbin (1984, 20-21,42) kokemusperäisen oppimisen malli. Kolb pitää kehittämänsä mallia kokonaisvaltaisesti integroivana näkökulmana oppimiseen, jossa yhdistyvät kokemus, havainnointi, käsitteellistäminen ja toiminta. Tällöin oppimista pidetään oppijan kokemukseen pohjautuvana syklinomaisena prosessina. Siinä ilmenee dialektisesti vastakkaisten piirteiden tunnistaminen, oppimisen holistisuus ja vuorovaikutusluonne sekä kokemuksellisen tiedon tuottaminen prosessin tuloksena.

Kolb määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa kokemus muuntuu tiedoksi. Kaikki kokemus ei saa aikaan oppimista mutta kokemus luo pohjan ja mahdollisuuden oppimistapahtumalle. Kokemuksellinen oppiminen on kokonaisuuteen pyrkivä perspektiivi oppimiseen, sillä se yhdistää kokemuksen, havainnon, kognition ja toiminnan. Tämä kokonaisvaltainen

ajattelu leimaa Kolbin oppimissykliä, joka on yleinen oppimismalli, mutta sopii hyvin myös taiteen opettamiseen. (Räsänen 1997, 21 & 2000, 11)



Kuvio 2

Kolbin malli (Räsänen 2000, 11)

Kolb kuvaa kokemuksellista oppimista prosessiksi, jossa tieto syntyy transformaation eli kokemuksen muuntamisen avulla. (Kolb, 1984, 38) Hänen mallinsa keskeinen ajatus on, että oppiminen edellyttää sekä kokemuksen että tämän ymmärtämisen saattamista johonkin muotoon. Oppiminen tapahtuu tiedostamattoman, tunteisiin ja aistimuksiin perustuvan ja tiedostetun, käsitteille ja symboleille perustuvan tietämisen

vuorovaikutuksessa. (Räsänen 2000, 8) Kuviossa tämä on vertikaalilla akselilla tapahtuvaa liikettä.

Myös kokemuksen muuntamisessa on kyse kahden erilaisen lähestymistavan vuorovaikutuksesta. Oppimista tapahtuu sekä kokemuksen sisäisen arvioinnin avulla että tuomalla kokemus itsen ulkopuolelle sen laajentamista ja perustelemista varten. (Räsänen 2000, 11) Kuviossa siis vaakasuoralla akselilla tapahtuva muuntaminen. Räsänen mukaan yksilö voi muuntaa sekä konkreettisia kokemuksiaan että siitä luotuja symbolisia esityksiä, kuten taideteoksia. Tiedostamattoman ja tiedostetun ymmärtämisen vuorovaikutukselle perustuva kaksoistieto on kokemuksellisen oppimisen teoreettinen lähtökohta. Oppimisprosessin tulee hahmottua kehänä, jossa kokemusta käsitellään pohdiskelevan havainnoinnin, abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen toiminnan avulla siten, että näitä kaikkia on mukana jokaisessa oppimistilanteessa. Oppiminen syvenee spiraalimaisesti niin, että yksittäisten oppimistilanteiden sykleistä muodostuu erilaisia oppimisympäristöjä yhdistelevä kokonaisuus.

Luovan kuvataiteellisen ongelmanratkaisun lähtökohtana on omien ideoiden, ajatusten ja mielikuvien työstäminen. Täten tietty yksilön omakohtainen kokemus tuodaan itsen ulkopuolelle laajentamista ja perustelemista varten. Kuvallisen ongelman ratkaisut aktivoidaan kuvalliseksi tuotokseksi maalaamalla, piirtämällä, veistämällä. Tätä itsen ja muiden nähtäväksi tuotua kokemusta muunnetaan pohdiskelevan havainnoinnin ja aktiivisen toiminnan vuorovaikutuksen kautta. Siinä voidaan kiinnittää huomiota erilaisiin seikkoihin, jotka havainnoinnin perusteella vaativat muutosta, esimerkiksi työn välittämä tunnelma tai värimaailma. Tämä haluttu muutos toteutetaan aktiivisen toiminnan kautta. Samalla tapahtuu kokemuksellisen oppimisen kehällä liikettä myös spiraalimaisesti sekä tiedostamattoman ja tiedostetun ymmärtämisen akselilla. Kehällä omakohtainen kokemus ( mielikuvan aktivointi ) toimii oppimisprosessin lähtökohtana, ja sitä käsitellään pohdiskelevan havainnoinnin, abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen toiminnan avulla.



Pohtivan havainnoinnin avulla saavutetaan tieto siitä kuinka omat ratkaisut voidaan muuntaa nähtäviksi, ulkoiseksi tuotoksiksi. Taiteen sisällölliset ja rakenteelliset tekijät toimivat siten abstraktin käsitteellistämisen keinoina. Näin ymmärtämisen akselilla toteutetaan mielikuvien muuntamista symboleiksi ja taiteellisiksi käsitteiksi. Kuvan tuottaminen on aktiivista toimintaa ja sen toimivuutta ja vastaavuutta lähtökokemukseen vertaillaan kokemuksen muuntamisen akselilla havainnoivan pohdiskelun kautta. Kunnes palataan jälleen kehän alkupisteeseen, jolloin tuotetusta työstä muodostetaan uusi omakohtainen kokemus. Tämän lisäksi muodostuu oppimisprosessin tuottama uusi kokemus itse kokemuksellisesta oppimisesta.

Opetussuunnitteluun siirrettynä Kolbin nelivaiheinen sykli toimii käsitteiden seuraaminen, tunteminen, ajatteleminen ja tekeminen ( watching, feeling, thinking, doing) kautta. Nämä toimivat opettajalla opetussuunnittelun lähtökohtana ja oppimisprosessin lähtökohtana. Oppijan eri tavat omaksua tietoa johtaa opettajaa ehdotuksiin erilaisista oppimisympäristöistä (Räsänen 1997, 24, Kolb, 1984,68) ja tavoista lähestyä opetuksellisia ongelmia.

Kokemuksellisessa taideoppimisessa intuitiivisuutta, kokonaisvaltaisuutta ja välittömyyttä ei tule alistaa analyyttiselle ajattelulle. Tulee luottaa mielikuvituksen, intuition ja tiedostamattoman voimaan. (Räsänen 2000, 14)

### **6.3 Taiteellis-esteettisen tiedon ulottuvuudet**

Taiteen perusopetuksessa, kuten muussakin opetuksessa keskeisiä tavoitteita ovat tiedon kasvu ja kehittyminen laadullisesti sekä erilaisten tieto-taitorakenteiden muodostuminen, joiden avulla oppiva ihminen jäsentää saamaansa informaatiota. Sava (1993,16 -17) toteaa, että oppimisessa yleensä tapahtuu aina jonkin tekijän lisääntyminen tai

muutos. Taiteenopetuksessa voidaan kohdistaa muutostarve erilaisiin tekijöihin, sillä oppiminen on aina jonkinlainen muutos oppijassa. Muutos voi olla määrällinen, laadullinen tai rakenteellinen muuttuminen.

Määrällinen muuttuminen tarkoittaa taitojen ja tietojen kasvamista, jolloin esimerkiksi piirtämistaito ja tiedot eri taiteenalojen terminologiasta lisääntyvät. Taideopetuksen tavoitteena tällä oppimisen osa-alueella voi olla myös ei-toivotun taidon vähentäminen kuten erilaisten virheellisten tai maneeristen ilmaisutapojen tai väärrien tietojen vähentyminen. Tällöin ne pyritään oppimisen kautta korvaamaan paremmilla ja tarkoituksenmukaisemmilla tavoilla. Kun taiteenopetuksessa pyritään laadulliseen muuttumiseen ovat muuttumisen kohteena sellaiset taiteellisen oppimisen osa-alueet kuten taiteellis-esteettisesti aiempaa korkeatasoisemmaksi arvioitu tulkinta ja tuotos, herkempi väri-ilmaisu, viivan käyttö jne. Rakenteellisiin muutoksiin pyrittäessä keskitytään muutoksiin taiteellisessa, luovassa ajattelussa ja mielikuvan muodostuksessa. Olennaista tässä taiteenopettamisen osa-alueessa ovat ne muutokset, joita tapahtuu oppijan ulkomaailmaa ja omaa sisäistä toimintaansa koskevissa visuaalisissa, avaruudellisissa sisäisissä skeemoissa sekä taiteellis-esteettisissä käsite- ja mielikuvajärjestelmissä. (Sava,1993,17)

Taiteellis - esteettinen tieto on inhimilliseltä kokemuslaadultaan erotettavissa muista tiedonalueista. Sava (1993, 34-38) jakaa taiteellis - esteettisen oppimisen kohteena olevan tiedon eri osa-alueiksi; aistitieto, tekninen taitotieto ja jäljittelytieto, elämys- ja ilmaisutieto, taiteellinen vuorovaikutustaito sekä taiteellis-esteettinen käsite- ja mielikuvatieto. Näillä tiedon eri osa-alueilla on keskinäinen vuorovaikutus niin, että voidaan puhua kokonaisvaltaisesta, holistisesta taiteellisen oppimisen mallista.

Kokonaisvaltaisessa oppimisajattelussa periaatteessa mikä tahansa tiedonalue voi olla taiteenopetuksen alku. Taiteenopetuksen aloittaminen, sen painottaminen ja prosessin ylläpitäminen riippuu paljolti konkreettisista

edellytyksistä; materiaaleista, tilasta, käytettävistä välineistä, ajasta jne. Tiedon eri osa-alueet tulisi huomioida kuitenkin oppimisprosessin kaikissa vaiheissa.

### *Aistitieto*

Savan (1993, 35) mukaan kaikessa taiteellisessa toiminnassa, niin taiteen vastaanottamisessa, tulkitsemisessä kuin tuottamisessakin ollaan tekemisissä omiin aisteihin perustuvien kokemusten ja havaintojen kanssa. Oppilas tulee tietoisesti ohjata käyttämään aistejaan kokonaisvaltaisesti ja herkästi. Hänen tulee kuunnella, katsella, koskettaa, haistaa, maistaa, aistia omaa kehoaan ja tilaa liikkumalla. Aistikokemusten kautta saatuun tietoon tulee yhdistää elämystietoa niin, että aistiminen herättää oppilaassa erilaisia tunteita. Näin saatu tieto muuttuu materiaalisesta psyykkiseksi ja on myöhemmin käytettävissä.

### *Tekninen tietotaito*

Oma taiteellinen tulkinta ja tuottaminen edellyttävät monenlaista tietoa kyseisen taiteenalueen materiaaleista, välineistä ja niiden käytöstä sekä teoreettisesti että ennen kaikkea harjaantumalla taidollisesti. Puhutaan taitotiedosta, tekemisen ja taidonharjaannuttamisen kautta lisääntyvästä ja laadullisesti kehittyvästä tiedosta. Sava (1993, 35) toteaa, että tietotaito on vielä materiaalista suhdetta todellisuuteen. Tietotaidolla on oltava läheinen yhteys aistitietoon. Taitotiedolla ja taitavalla taiteellisella toiminnalla haltuun otetaan ja muunnetaan aistikokemukset sekä elämykset sisäisistä ulkoisiksi, myös muille koettaviksi tuotoksiksi.

### *Jäljittelytieto*

Taitotiedon yksi muoto on harjaantuminen jäljittelemällä. Jäljittelemisen kautta on mahdollista saada tietoa opettajan tai tietyn taiteilijan, mestarin tavasta esim. muotoilla tai maalata jäljittelemällä hänen tekniikkaansa ja

ilmaisutapaansa. Parhaimmillaan jäljittely tuottaa kokemuksellista tietoa ja ymmärrystä eri taiteenperinteistä, taitelijoiden ja aikakausista. Savan (1993, 36) mukaan tämä edellyttää jälleen psyykkishenkistä transformaalista (= muuntaminen, muodonmuutos) jatkotyöskentelyä, jotta jäljittely jää passiivisen, ulkokohtaisen matkimisen tasolle. Jäljittelyn kautta syntyy edelleen aistikokemuksia, samoin kuin harjaantumista teknisesti.

#### *Elämys- ja ilmaisutieto*

Savan (1993, 36) mukaan tunne-elämykset ovat taiteellisen kokemisen välttämätön, mutta ei oppimisen kannalta vielä riittävä ehto kehittyä taiteellisesti. Oman itseilmaisun kautta tuleva tieto on läheisessä yhteydessä tunnetietoon silloin, kun itseilmaisussa korostetaan juuri voimakasta omien mielikuvien ja tunteiden saamista taiteen keinoin kuvaksi, muodoksi, runoksi tai tanssiesitykseksi. Tällöin ilmaisullinen oppiminen on oman itsetuntemuksen ja itseymmärryksen lisääntymisen väline. Vuorovaikutuksellisessa jakamisessa se on tietenkin myös toisten mielikuva- ja elämysmaailmaan tutustumista.

#### *Taiteellinen vuorovaikutustaito*

Taiteellinen toiminta on aina jossakin muodossa sosiaalista tai kulttuurista vaihtoa taiteen tekijän ja vastaanottajan välillä. Oppimistilanteessa se on sitä aina myös opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden keskinäisenä yhteytenä. Sosiaalista vuorovaikutusta ohjataan siten, että oppiminen tätä kautta laajenee ja syvenee. Taideopettajan tehtävä on tukea sekä kysymyksin että oman asiantuntemuksensa kautta tällaista vuorovaikutuksellista taiteellista oppimistoimintaa. (Sava 1993, 37)

#### *Taiteellis-esteettinen käsite- ja mielikuvatieto*

Taiteellis-esteettinen käsitetieto on voimakkaasti aisti- ja elämyspohjaista mielikuvan muodostusta ja persoonallisten merkitysjärjestelmien luomista

osana käsitetietoutta. Savan (1993, 37) mukaan alunperin konkreettinen aisti- ja mielikuvatietous on alitajunnan tuottamaa, intuitiivista ja persoonallista tietoa, joka näyttäytyy erilaisena symbolisena ilmauksena esim. unissa, taiteissa tai lasten leikeissä. Aisti-, elämys- ja mielikuvatietous vähitellen käsitteellistyy ja transformoituu taiteellisen käsitteistön ja symboliikan keinoin todellisuutta yleiselläkin tasolla ilmaisevaksi. Taiteellisen vastaanottavan ja tuottavan toiminnan kautta kehittyviä ajatusrakennelmia on vaikea sanallisen käsitteenmuodostuksen kautta kuvailla. Niitä voidaan kuitenkin sanallistamisen kautta arvioida ja jakaa saatuja kokemuksia siten, että taiteellis-esteettinen käsitteenmuodostus kehittyy.

Savan (1993, 38) mukaan edellä esitetyt taiteellisen tiedon osa-alueet yhdistyvät ja integroituvat siten, että voidaan puhua taiteellisesta kokemuksesta ja toiminnasta niiden kokonaisuutta kuvattaessa. Kokemus sisältää paitsi aisti- ja tunne-elämykset myös vuorovaikutuksen kautta tapahtuvan ymmärryksen lisääntymisen ja taiteellisen käsitetietouden kehittymisen. Taiteellinen toiminta sisältää kaiken sen henkisen toiminnan, jota tarvitaan taiteen vastaanottamisessa samoin kuin tulkinnassa ja omassa taiteentuottamisessakin. Tämä henkinen toiminta yhdistyy taitotietoon ja taiteentuottamisen perustana oleviin aisti- ja tunne-elämyksiin sekä niihin erilaisiin mielikuviin, joita taiteen keinoin halutaan ilmaista. Räsänen (1995, 53) yhdistää aistitiedon, taitotiedon (jota hän nimittää toimintatiedoksi) ja käsitetiedon kokemustiedoksi. Taiteellinen toiminta edellyttää monenlaisia tietämisen, ajattelemisen ja kokemisen muotoja. Tietäminen perustuu paljolti aistihavaintoihin ja eri aistialueiden havaintojen kehittämällä on suuri vaikutus kognitiivisiin valmiuksiin. Kokemustiedolla tarkoitetaan kuvallisen oppimisen yhteydessä sen prosessin tulosta, jossa oppilaiden visuaaliset ja muiden aistialueiden elämykset muuntuvat uusien tietojen, taitojen ja oman taiteellisen toiminnan kautta aiempaa syvemmiksi ja laajemmiksi kokemuksiksi. Tämän oppimiselle välttämättömän muuntamisen perustana on oppijan sisäisen ja ulkoisen todellisuuden jatkuva vuorovaikutus: tunne-elämä ja mielikuviutus vuorottelevat ulkoisen todellisuuden kanssa ja käsitetieto aisti- ja havaintotiedon kanssa.

Humanistisessa, oppilaan vapaata itseilmaisua korostavassa ajattelussa perusajatuksena on, että oppilas oppii omien tunne-elämystensä ja kontrollista vapaan itseilmaisun kautta. Taiteessa aistillisuus merkitsee aina myös tunteiden liittymistä kokemuksiin. Tunteet ovat yksi tiedon saamisen kanava. Vain tunne-elämysten kautta ihminen liittää persoonallisia merkityksiä muuten ulkokohtaisiksi jääviin aisti-, taito-, käsite- tai vuorovaikutustietoihin. Tunteitten kautta ihminen saa tietoa myös itsestään sekä omasta kokemusmaailmastaan.

Kun kokemuksellista oppimista käsitellään sisältä - ulos lähestymistavalla, opettaja joutuu kiinnittämään erityistä huomiota opiskelijan sisäisiin kokemuksiin, sekä tämän hetkisiin että menneisyydessä tapahtuneisiin. (Räsänen, 1997, 25)

Taiteellisessa oppimisessa vuoropuhelua käyvät abstraktit sisällöt ja konkreettiset henkilökohtaiset kokemukset. Kolbin mallissa tätä vuoropuhelua kuvaavat ymmärtämisen ja muuntamisen akselit. Oppija käyttää sekä materiaalisia että mentaalisia työkaluja muuttaakseen omat kokemuksensa taiteen tuotteiksi. Taiteellinen oppiminen on prosessi, jossa oppimisen intentiot, tietäminen ja tunteet ovat aina tarpeen. Oppijan pitää käsitellä päämääriä, sisältöjä, tekemisen työtapoja, ja yhdistellä edellä mainittuja tunteiden, ideoiden ja sisäisten mielikuvien ilmaisemiseen. Kokemuksellinen oppiminen tuottaa kolmenlaista tietoa: oppija oppii itsestään, visuaalisesta viestinnästä sekä siitä kuinka oppia. Nämä taidot yhdistyvät oppijan tietoiseen ajatteluun niin että syntyy kykyä analysoida omaa visuaalista ja verbaalista kieltä ja oppimista. Visuaalisen kielen oppimisen kautta pystytään ilmaisemaan itseään paremmin ja tämä tukee myös persoonallisuuden kasvua. Kommunikoinnin oppiminen lisää ymmärrystä myös oman ja muiden käyttäytymisen tietämiseen ja laajentaa oppijan maailmankuvaa. (Räsänen, 1997, 35-36)

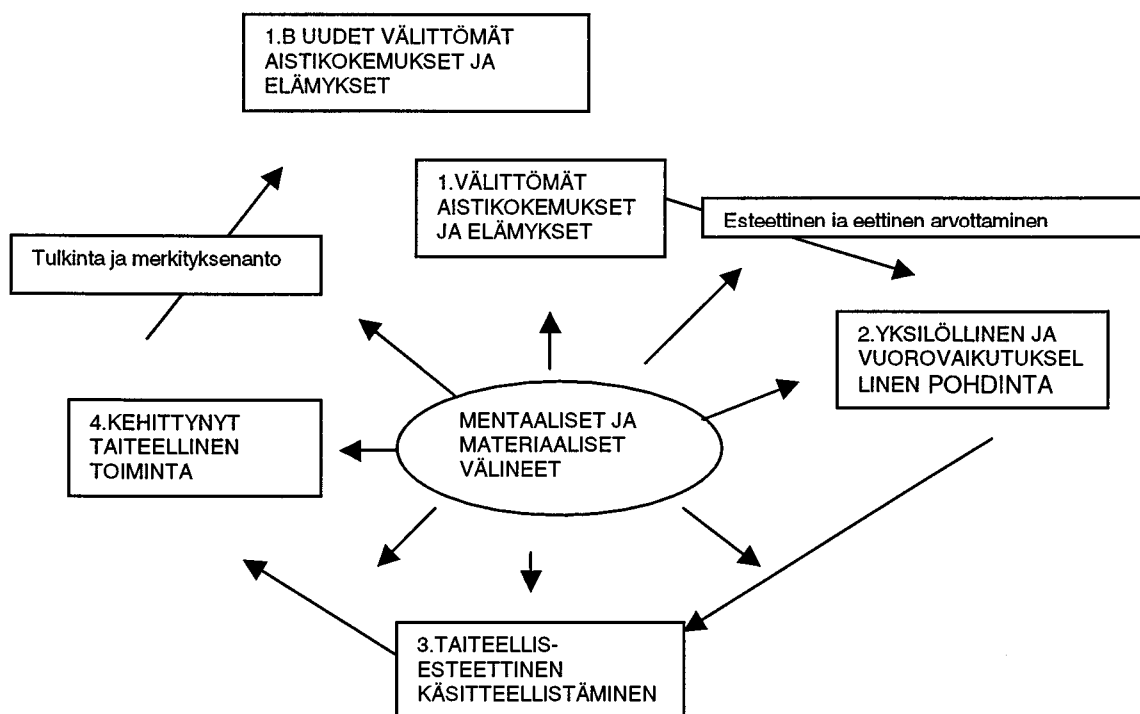
#### 6.4 Taiteellisen oppimisprosessin kokonaisvaltainen prosessimalli

Sava (1993) on tutkinut taiteellista oppimista Kolbin (1984, 40-43, 51-52) kokemuksellisen oppimisen ajattelun pohjalta. Kolbin teoria sopii hyvin taideopetuksen malliksi, koska siinä korostetaan juuri kokonaisvaltaista kokemusoppimista. Oppimisen prosessiluonteisuus on erityisen tärkeää huomioida taiteellisen oppimisen ollessa kyseessä. Kolb määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa kokemus muuntuu tiedoksi. Kaikki kokemus ei saa aikaan oppimista mutta juuri kokemus luo pohjan ja mahdollisuuden oppimistapahtumalle. Nämä kokemukset ovat aistipohjaisia havaintoja ympäröivästä todellisuudesta tai yksilön sisäisiä kokemuksia.

Kuviossa 4 on esitetty Savan taiteellisen oppimisprosessin eri vaiheet esittävä kokonaisvaltainen prosessimalli (Sava, 1993, 38 - 40). Malli koostuu oppimisprosessin kehästä, jossa oppimisprosessin eri vaiheet on esitetty kasvavana spiraalina. Mallissa taiteelliset mentaaliset ja materiaaliset välineet on sijoitettuna kuvion keskelle ja näin on havainnollistettu niiden transformatiivinen vaikutus koko prosessin kehälle.

Kolbin ja Savan mallit eroavat suhteessa yksilössä tapahtuvaan ymmärtämisen tapahtumaan. Savan mallissa esteettistä ja eettistä arvottamista tapahtuu lähinnä aistikokemusten ja pohdinnan välillä. Aktiivinen, kehittynyt, taiteellinen toiminta saa aikaan tulkintaa ja merkityksenantoa, jonka pohjalta syntyy uusia edellytyksiä saavuttaa laajemmin välittömiä aistikokemuksia ja elämyksiä. Kolbin mallissa muuntumisen akseleilla ovat tiedostettu ymmärtäminen omakohtaisen kokemuksen ja abstraktin käsitteellistämisen välillä sekä kokemuksen muuntaminen pohdiskelevan havainnoinnin ja aktiivisen toiminnan välillä. Savan mallissa kehän keskustan täyttävät taiteellisten mentaalisten ja materiaalisten välineiden joukko, jotka vaikuttavat kehän kaarella transformoiden. Kolbin malli on yleinen oppimisteoria, joka soveltuu monen

oppiaineen kokemukselliseen oppimiseen. Savan teoreettinen malli on kehitetty erityisesti taiteellisen oppimisen kokonaisvaltaiseksi prosessimalliksi, jossa taiteellisilla välineillä ja niiden hallinnalla on oppimisen kannalta suuri merkitys. Erot mallien välillä johtunevat tästä.



Kuvio 4 Taiteellisen oppimisprosessin kokonaisvaltainen prosessimalli (Sava 1993,38)

### *Välittömät aistikokemukset ja elämykset*

Savan prosessimallissa (1993, 38) välittömät omakohtaiset aistikokemukset ja tunne-elämykset ovat kaiken taiteellis-esteettisen kokemisen ja toiminnan lähtökohta. Siten aistimisen ja elämyksellisen kokemisen herääminen ja kehittyminen tulisi taata tietoisella taiteenopetuksella ja antamalla näille



herkille kokemuksille riittävästi aikaa kehittyä. Taiteellisessa prosessissa konkreettiset kokemukset havaintoineen tulisi aina sisältyä opetukseen oli opetuksen lähtökohtana mikä tahansa taidekasvatuksellisen oppimisen osa-alue hyvänsä.

#### *Yksilöllinen ja vuorovaikutuksellinen pohdinta*

Tietoisen oppimisen kannalta taiteellisen työskentelyn tulee opetuksen tukemana edetä aisti- ja tunne-elämyksistä. Samalla tapahtuu esteettistä ja eettistä arvottamista. Oppilaan tulee saada aikaa omaan ulkoisesti passiiviselta näyttäväseen kokemustensa ja tunteittensa kuunteluun ja niiden herättämien ajatusten pohdintaan. Pohdinta ja arvioiva havainnointi tukee tiedon muuntumista sisäisen orientaation painottuessa, jolloin omaksutun tiedon syntyminen mahdollistuu. (Sava 1993, 39)

Myös Räsänen ( 1995, 54 ) korostaa arvottamisen merkityksen huomioimista. Koska taiteellisessa oppimisessa saavutettu tieto on persoonallista, se ei voi olla luonteeltaan neutraalia. Siihen kuuluu aina taiteellisen toiminnan ja sen kohteen arvottamista esteettisesti ja eettisesti suhteessa luontoon, kulttuuriin, toisiin ihmisiin ja omaan itseen. Esteettinen kasvatus korostaa ulkoisten, objektiivisten arvojen asemasta sisäisiä, henkisiä arvoja. Sen avulla syvennetään tunne-elämyksiä ja kehitetään oppilaiden valmiuksia nähdä kauneutta, kokea mielihyvää ja leikkiä. Esteettinen arvottaminen on tavallisen arkikokemuksen kyseenalaistamista, totuttujen asioiden tarkastelua uudesta näkökulmasta. Taideteosten kuvailu, tulkinta ja arviointi ohjaavat oppilaita analysoimaan myös omia taiteellisia prosessejaan ja tuotoksiaan sekä sanallistamaan näkemyksiään ja tuntemuksiaan muille.

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppilas havainnoi reflektioivasti. Tarvitaan yksilöllisen työskentelyn aikaa, jotta oppilas tulee jollakin tavalla tietoiseksi kokemuksistaan. Tämän lisäksi tarvitaan myös kokemusten, omien tulkintojen ja suoritettujen taiteellisten ratkaisujen vuorovaikutuksellista jakamista, vertailua ja arviointia. Opettajan tehtävänä on tukea tällaista

todellista vuorovaikutusta oikeilla kysymyksillä ja omalla ammattitaitoaan koskevalla informaatiolla, jotta oppilaat voivat sijoittaa omat kokemuksensa laajempiin kulttuurisiin yhteyksiin.

#### *Taiteellis-esteettinen käsitteellistäminen*

Savan (1993, 39) kokonaisvaltaisessa prosessimallissa oppilaat kehittyvät vähitellen yleistämään monipuolisia kokemuksiaan taiteellis -esteettisiksi käsite-, mielikuva-, symboli- ja ajattelurakennelmiksi. Oppimisprosessissa tapahtuu abstraktista käsitteellistämistä. Tällainen yleistävä taiteellinen käsitetietous voi syntyä taiteen vastaanottavan, analyttisen ja arvioivan toiminnan kautta. Mutta usein vasta oman taiteellisen aktiivisen tekemisen kautta oppiva ihminen saa todella haltuunsa, sisäistää taiteen käsitteistön ja symbolisen maailman ja ymmärtää sitä. Parhaimmillaan oma aktiivinen taiteellinen toiminta erilaisin taiteellisin välinein ja materiaalein merkitsee sisäisten, persoonallisten aisti- ja tunne-elämysten sekä mielikuvien transformoitumista syvähenkiseksi inhimilliseksi ymmärrykseksi.

#### *Kehittynyt taiteellinen toiminta*

Tämä vaiheittainen taiteellinen toiminta tuottaa entistä tietoisempaa ja kehittyneempää taiteellista vastaanottavaa, tulkitsevaa ja tuottavaa toimintaa. Tämän kehittyneemmän aktiivisen toiminnan tulkinta ja sille annetut ja löydetyt uudet merkitykset tuottavat uusia aistikokemuksia ja tunne-elämyksiä. Prosessi jatkuu jälleen uusien kokemusten ja elämysten kautta uuteen taiteelliseen toimintaprosessiin.

#### *Materiaaliset ja mentaaliset välineet*

Taiteellisessa oppimisprosessissa materiaaliset (taiteen materiaalit ja konkreettiset välineet) sekä mentaaliset välineet ovat välttämätön apuvälineistö, joiden käyttöä opetuksen tulee osana kokonaisvaltaista

oppimistapahtumaa kaiken aikaa kehittää. Materiaalisia välineitä ovat eri taiteenalueiden instrumentit kuten viulu, sivellin, tietokone.

Mentaaliset välineet ovat niitä psyykkisiä ja henkisiä toimintoja, joilla oppiva ihminen prosessoi taidetta ja taiteellista toimintaansa. Mentaalisilla välineillä tarkoitetaan erilaisia ajatteluun, analysointiin, tunne-elämyksiin ja mielikuvanmuodostukseen ohjaavia keinoja. Näitä keinoja ovat valmiudet aistia ja eläytyä omiin tunteisiin ja taiteen ilmiöihin, pohtia ja sanallistaa omia kokemuksiaan, elämyksiään ja tietojaan, vastaanottaa toisten kokemuksia, ajatuksia ja taiteellisia tuotoksia, käsitteellistää ja ymmärtää taiteen symboli- ja mielikuvakieltä, muuntaa omia aistikokemuksiaan taiteelliseksi toiminnaksi ja tuotoksiksi, antaa omille ja toisten kokemuksille ja taiteellisille suorituksille merkityksiä, suorittaa tulkintoja, muuntaa tuotoksia elämyksiksi sekä esteettiseen ja sitä lähellä olevaan eettiseen arvottamiseen. (Sava 1993, 39-40)

Sen lisäksi että oppilas tarvitsee materiaalisia välineitä kokemustensa välittämiseen ja että hänellä tulee olla tietoja ja taitoja erilaisista taiteellisen ilmaisun keinoista, materiaaleista ja tekniikoista, niin oppilaalla on oltava myös taitoja niiden käyttöön omaa kehitystasoaan ja taipumuksiaan vastaavalla tavalla. Tällä taidolla tarkoitetaan pysyviä tekemisvalmiuksia erotukseksi satunnaisesta puuhastelusta. Taiteellinen oppiminen edellyttää sekä kuvallisen ajattelun että silmän ja käden taitojen harjaannuttamista. (Räsänen, 1995, 54)

Taiteellis- esteettisen oppimistoiminnan perimmäisenä tavoitteena on lisätä oppilaiden tietoisuutta ja ymmärtämistä suhteessa omaan itseen, toisiin ihmisiin, kulttuuriin sekä luontoon. Tällaiseen kehittyneeseen tietoisuuteen ja lisääntyneeseen ymmärrykseen kuuluvat myös valmiudet kantaa eettistä vastuuta itsestään, omista toiminnoistaan, toisista, kulttuurista ja luonnosta. Eettinen ja esteettinen arvottaminen ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa elämälle antautumisena ja sitä ylläpitävinä inhimillisen henkisen toiminnan aktiivisina muotoina. (Sava 1993, 40).

Savan teoria on käyttökelpoinen tutkimuksessani, sillä sen mukaan mikä tahansa osa-alue voi olla opetuksen lähtökohtana. Usein kuvataideopetus lähtee liikkeelle tietyn tekniikan opettamisesta tai tutustumisesta uuteen materiaaliin. Kehämäisenä, kiertävänä prosessimallina Savan teoria antaa mahdollisuuden ymmärtää oppimisen prosessina, jonka kaikki osa-alueet tulee huomioida opetuksen aikana. Tämä kehämalli antaa hyvän pohjan opetuksen suunnittelulle.

## **7. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **7.1 Kuvataiteen opettamisessa kokemiani ongelmia**

Seuraavassa käyn lyhyesti läpi kuvataidetunnin kulun ja sen aikana esiintyvät pulmakohdat oman opetuskokemukseni perusteella.

#### *Tunnin aloitus ja tehtävänanto*

Opettaja esittää opetuksellisen tehtävän, kuvataiteellisen ongelman oppilaille. Oppilaiden tulisi kiinnostua ja motivoitua annetusta tehtävästä. Opettaja voi käyttää erilaisia lähestymistapoja ongelmaan ja viritellä erilaisia vaihtoehtoja oppilaiden ratkaistavaksi. Suunnittelemalla monipuolisesti opetusmenetelmiä ja järjestelyjä voidaan opetustilanne toteuttaa vaihtelevasti. Tässä vaiheessa luodaan myös edellytykset hyvälle oppimisilmapiirille.

Tavoitteena on saada oppilaat motivoitumaan työskentelystä ja ymmärtämään annettu tehtävä. Oppilaiden tulisi sisäistää tehtävän merkitys myös laajemmassa kontekstissa suhteessa oman oppimisen merkityksellisyyteen. Usein kuitenkin käy niin, että opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus ei onnistu. Oppilaat eivät motivoitu esitetystä tehtävästä, he eivät mahdollisesti kuuntele tehtävänantoa ja opettaja saa selittää sen useampaan kertaan. Oppilaita ehkä kiinnostaa enemmän välitunnin aikana tapahtuneet asiat ja keskittymiskyky voi olla heikkoa. Havainnointi ja tarkkaavaisuus kohdistuvat muihin asioihin kuin opettajan välittämään informaatioon. Oppilaat eivät osaa yhdistää kuvataiteellista ongelmaa laajempiin yhteyksiin eivätkä ymmärrä oman oppimisensa merkitystä. Oppilaiden oma kokemusmaailma ja opettajan esittämä opetuksellisen ongelma eivät kohtaa.

#### *Toteutus- ja työskentelyvaihe*

Kuvataiteellinen työskenteleminen eli ratkaisun etsiminen opettajan esittämään ongelmaan tapahtuu tässä vaiheessa. Oppilaat tekevät omia valintojaan, työstävät eri tekniikoiden ja materiaalien avulla valmiin kuvallisen tuotoksen. Jos tehtävänanto on jäänyt epäselväksi tai oppilaan tarkkaavaisuus on ollut muualla, on tehtävän suorittaminen vaikeaa. Jos oppilas ei ole motivoitunut työskentelyyn, hän ei kiinnostu tehtävästä ja sen ratkaisemisesta. Tässä vaiheessa voi syntyä käyttäytymisongelmia ja järjestyshäiriöitä.

Kuvataiteellinen työskentely on usein vapaamuotoista, luokassa jutellaan ja liikutaan. Keskittyminen itse tehtävään voi olla vaikeaa. Toiminta voi jäädä ulkokohtaiseksi puuhasteluksi, kokemuksellisuus ja elämyksellisyys puuttuvat. Oppilaille syntyy mahdollisesti sulkua, joka ilmenee kommentteina: en osaa, olen aina ollut huono piirtämään, ei huvita, tämä on ihan tylsää.

Töiden loppuun saattaminen on joillekin hankalaa. Työ ei tule valmiiksi. Aloittaminenkin voi olla vaikeaa, valkoinen tyhjä paperi kammottaa. Myös liiallinen kritiikki estää työn aloittamista. Jotkut oppilaat taas tekevät huolimattomasti työn valmiiksi muutamassa hetkessä ja käyttävät lopputunnin muihin asioihin, pahimmassa tapauksessa muiden häiritsemiseen. Töiden kaavamaisuus ja stereotyyppisyys on kuvataiteellisen työskentelyvaiheen ongelmakohtia. Töitä tehdään samalla tavalla kuin ennenkin ja samalla tavalla kuin muutkin. Rohkeus tehdä omanlaista jälkeä ja käyttää omaa mielikuvitustaan tuntuu puuttuvan. Oma luovuus on piilossa. Ideoita ei synny.

Opettaja toimii luokassa ohjaavassa roolissa, hän vastaa kysymyksiin ja auttaa tarvittaessa. Osa neuvoista kohdistetaan luokalle yhteisesti, osa yksilöille. Jotkut oppilaat tarvitsevat runsaasti rohkaisua ja kannustusta, sekä konkreettisia neuvoja, toiset työskentelevät erittäin itsenäisesti ja haluavat rauhaa omalle työskentelylleen.

#### *Kokoomavaihe*

Tunnin lopulla on yhteenvedon aika. Opettaja antaa palautetta, arvioi työskentelyprosessia ja valmiita töitä. Myös oppilaat arvioivat töitä, omiaan ja toisten. Opettajan työskentelyä arvioidaan myös. Tunnin loppuun kuuluu myös luokan siivoaminen. Työvälineistä ja materiaaleista huolehtiminen on osa kuvataiteellista opetusta ja työkasvatusta.

Ongelmakohtia tässä tunnin vaiheessa on oppilaiden osallistumattomuus yhteiseen arviointiin. Kommentointi tuntuu olevan vaikeaa. Omia töitä vähätellään ja muiden töistä ei oikein osata sanoa mitään. Arviointi jää usein opettajan yksinpuheluksi. Tunnilta halutaan karata äkkiä välitunnille, työvälineitä ei huolleta kunnolla ja luokka jää sotkuiseksi.

## 7.2 Tutkimustehtävä, tutkimusote ja tutkimusmenetelmä

Tässä tutkimuksessa pyrin löytämään vastauksia siihen kuinka pystyisin parantamaan omaa toimintaani kuvataideopettajana. Tutkimuksessani pyrin analysoimaan niitä puutteita joita olen opettajana ollessani havainnut ja kartoittamaan koettujen ongelmien lähtökohdat. Erityisesti haluan tutkia sitä kuinka opettaja voi rohkaista oppilaitaan käyttämään omaa luovuuttaan ja kuinka oppilaat saadaan tavoittelemaan persoonallisia ratkaisuja kuvataiteellisiin ongelmiin. Tämä opetuksellinen osa-tavoite vaikuttaa mielestäni ratkaisevasti koko kuvataideopetuksen prosessiin ja sen eri vaiheisiin.

### *Tutkimustehtävä*

Tutkimustehtäväksi muodostuu täten selvittää sitä kuinka opettaja saa kuvataideopetuksessa oppilaat käyttämään omia, luovia ratkaisujaan opetuksellisen ongelman selvittämiseen.

Tutkimustehtävän alaongelmiksi muodostuvat seuraavat kysymykset: Kuinka oppilas oppii löytämään omat, persoonalliset ratkaisut kuvataiteellisiin ongelmiin ? Kuinka oppilas saadaan luopumaan kaavamaisista ratkaisuista ja ilmaisusta ?

### *Tutkimusote ja tutkimusmenetelmä*

Tutkimus on hermeneuttinen, kvalitatiivinen haastattelututkimus. Hermeneutiikka tarkoittaa ymmärtämistä tai tulkintaa, jossa tutkimuksen kohdetta yritetään ymmärtää sen itsensä ehdoilla ja siinä ympäristössä missä tutkittava ilmiö tapahtuu. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus pyrkii syventämään ymmärrystä ja oivaltamaan uutta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusaineiston analysoin laadullisin menetelmien avulla, käyttäen sisällön analyysiä.



Haastateltavinani ovat kaksi kuvataideopettajaa eri luokka-asteilta, toinen peruskoulun ala- ja toinen yläasteelta. Haastattelun avulla pyrin selvittämään kuinka he ovat käytännössä ratkaisseet minua koskevia ongelmia. Päämääränäni on tutkimisen kautta pohjustaa omaa käyttöteoriaa.

### **7.3 Tutkimuksen toteutus**

Toteutin tutkimuksen empiirisen osan haastattelujen avulla. Haastattelin kahta kuvataideopettajaa, jotka valitsin optimaalisen otannan perusteella. Molemmilla on pitkä ja monipuolinen kokemus kuvataiteen opettamisessa, toisella noin 15 ja toisella noin 25 vuotta. Molemmat haastateltavat ovat naisia. Toinen haastateltavista on koulutukseltaan kuvataideopettaja ja valmistunut taideteollisesta korkeakoulusta. Hän opettaa kuvataidetta peruskoulun yläasteella, 7-9 luokilla. Toinen haastateltavista on koulutukseltaan luokanopettaja ja on erikoistunut kuvataiteeseen. Hän opettaa kuvataidetta ala-asteella, 5-6 luokilla.

Haastattelukysymykset rakentuivat tutkimusongelmieni pohjalta. Sain niiden laatimisessa apua TaM Marjo Autiolta.

Käytin haastatteluissa kasettinauhuria. Ensimmäinen haastattelu tehtiin haastateltavan koululla koulupäivän jälkeen ja toinen haastattelijan kotona illalla. Litteroin haastattelut nauhalta tietokoneelle ja tulostin ne paperille. Luin haastatteluja useaan kertaan ja käytin yliviivauskynää merkittävien asioiden korostamiseksi.

## 8. TUTKIMUSTULOKSET

### 8.1 Opetukselliset tavoitteet kuvataiteessa

Tärkeänä tavoitteena ja painotusalueena toinen opettajista pitää omassa opetuksessaan sitä, että saa oppilaat rohkeasti tekemään kuvallisia töitä ja löytämään tekemisen ilon ja rohkeuden omassa työskentelyssään.

*Ett tota ihan ensimmäisenä ett saa lapsen ylipäättään tekemään. Ett se mun mielestä on sellanen, ett on rohkeus tehdä tyhjälle paperille jotain tai savimökyille tai mikä se työ nyt silloin ett semmonen tekemisen ilo ja tekemisen rohkeus. Se on varmaan se kaikista tärkein asia. (nainen 49v)*

Toinen opettajista kokee sen että oppilaat oppisivat oman tekemisen kautta näkemään ja hahmottamaan laajemmin ympäristöään ja sen eri elementtejä kuvataiteen opettamisen päämääränä. Tavoitteena on tällöin visuaalisen hahmottamisen kehittyminen.

*... nii tota sen oman tekemisen kautta nii löytää semmosta näkemistä ja tavallaan rikastuttaa ett ei välttämättä niin tulla hirmu hyväks tekijäks sinänsä että että oppis sen oman tekemisen kautta katsomaan maailmaa avarammin... ja tietysti tommosta visuaalista maailmaa siihenhän se painottuu ...(nainen 44v)*

## 8.2 Taiteellis-esteettinen oppimisprosessi

Savan (1993) mukaan välittömät aistikokemukset ja elämykset toimivat taiteellisen toiminnan ja kokemisen lähtökohtina. Aistitieto on yksi taiteellisen oppimisen osa-alueista ja tärkeässä roolissa koko taiteellisen oppimisprosessin ajan. Haastattelemani opettajat käyttivät molemmat enimmäkseen näköaistiin ja näköhavaintoihin perustuvia keinoja, lähinnä taidekuvia mutta myös muuta kuvallista materiaalia.

*...kuvia käytän aika paljon. Ett ihan taidekuvia ja sitte tota tommosia ihan mitä meillon piirtoheitinkalvoja mitkä on esim värikalvoja kun niitä laittaa päällekkäin...taidekuvat ja kuvat yleensä nii on semmonen mitä mitkä tuo niinku sen asian ilmi helpommin kun selittäminen (nainen 49)*

*No joo... aika usein usein mä ehkä näytän jotain kuvia just ett tavallaan minkälaista asiaa niinku minkälaista kuvallista asiaa siinä jutussa vois pohtia...ja ja vähän niinku esimerkkejä ett miten esimerkiks jotku taiteilijat on tähän asiaan tai sitte voi olla jotai ihan muualta ett luonnosta kuvia tai tai tämmösiä ... kuvia joo kyllä se aika paljon perustuu kuviin ett hirmu vähän käytän just tuolla yläasteella niin mitään tämmöstä niinku eläytymistä tai draamaa tai tämmöstä ett semmosta oli tuolla sitten taas pienempien kanssa jotenkin musta se kävi luontevammin että saatettiin niinku tehdä joku juttu semmonen eläytyä joksikin eläimeksi tai tai jotai tämmöstä...(nainen 44)*

Draamaa tai eläytymisharjoitusten käyttämistä kouluikäisten ja varsinkin yläasteikäisten kanssa ei ole koettu toimivaksi ja mielekkääksi. Heikkinen (1985) korostaa elämyksellisyyttä lasten kuvataideopetuksessa ja ehdottaa opetusmenetelmällisiksi keinoiksi juuri ilmaisuharjoituksia ja draamaa. Haastattelemani opettaja on myös todennut nämä käyttökelpoisiksi kuvataidekouluopetuksen piirissä pienempien oppilaiden kanssa.

Toinen haastateltavista oli käyttänyt lähestymistapana oppilaiden itseohjautuvaa tutustumista opiskeltavaan asiaan kuten värioppiin

*ja ja sitte tämmösii voi olla tämmösii kokeilujuttuja jos aattelee jostai väriopista että ei oikeestaan opeta vaan antaa niinku tehtäviä tee näin ja katotaan mitä tulee ja sitte käydään niitä yhdessä läpi (nainen 49)*

tai materiaaliin.

*sitten ett lähdetään niinku materiaalista. Ett se materiaali niinku tietyllä tavalla vie mennessään ja varsinki jos se on semmonen ett että ei tartte ottaa näitä budjettiseikkoja huomioon että on niinku varaa kokeilla ja varaa ottaa uusiks (nainen 49)*

Myös keskustelu voi olla opetuksen lähtökohtana. Taiteellinen vuorovaikutustaito taiteellisessa oppimisprosessissa on sosiaalista tai kulttuurista vaihtoa tekijän ja vastaanottajan välillä. Se on myös opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden välinen keskusteluyhteys.

*että jotain tämmöstä ihan kyselyä että kysellään ajatuksia mitä joku asia herättää (nainen 44)*

Yksilöllistä ja vuorovaikutuksellista pohdintaa syntyy oppimistilanteessa opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Savan (1993) mukaan pohdinta syntyy esteettisen ja eettisen arvottamisen kautta. Oppilas pohtii kuvataiteellista ongelmaa ja sen eri ratkaisuvaihtoehtoja. Opettajalta saatu rohkaisu ja neuvot auttavat oppilasta arvottamaan kyseessä olevaa asiaa.

*tota must se semmonen ihan kokonaan läsnäolo siinä tilanteessa nii on tärkeä ja sitten myös se että lapsella on niinku niinku mahdollisuus pyytää niinku teknistä apua ja keskustella siitä että miten ratkasis jonkun jutun että opettajalla on semmoseen niinku aikaa siinä tekemisessä (nainen 49)*

Esteetistä ja eettistä arvottamista voidaan harjoitella paitsi oman taiteellisen prosessin kautta niin myös kuvailemalla, tulkitsemalla ja arvioimalla valmiita taideteoksia (Räsänen 1995)

*sitte on just tämmösiä kuva-analyysejä tehty ja ett se ois yks semmonen just alue mikä liittyyis tähän enenevässä määrin tää kuvanlukutaito että ett ei ihan pelkkää sitä omaa tekemistä vaan sen että siitä muitten tekemisestä osais ottaa kanssa (nainen 49)*

Vuorovaikutukselliseen toimintaan yleensä ja taiteellisen vuorovaikutustaidon (Sava 1993) oppimisen kannalta on luokassa vallitseva ilmapiiri erittäin tärkeässä asemassa. Luokan ilmapiiri ja tunnelma nousi molemmissa haastatteluissa tärkeäksi tekijäksi myös luovuuden kannalta. Hyvä työskentelyilmapiiri vaikuttaa haastattelujen perusteella oppilaiden ilmaisuun ratkaisevalla tavalla. Opettajan toiminnalla luokkatilanteessa on haastattelujen perusteella suuri merkitys oppimisprosessiin ja ilmapiiriin luokassa. Ilmapiirin syntyymiseen vaikuttavat vuorovaikutuksen onnistumisen kokemukset sekä opettajan että oppilaiden kokemana. Tällä kokemuksella on merkittävä vaikutus oppilaiden kuvalliseen ilmaisuun ja luovaan tuottamiseen.

*No tänään justiin huomasin sen minkä oon monesti huomannu että kyllä se koko luokan tunnelma vaikuttaa tosi paljon kun on semmonen tunnelma ett siellä on rauhallista ja siellä työskennellään ni huomattavasti parempia tuloksia tulee kun sitte semmosessa ett jos se jotenki se luokkayhteisön henki on semmonen että on vähän levotonta ja ja ei tää kiinnosta ni ja ja niinku että se voi olla se on aika jännä miten se niinku koko luokan yhteinen opiskeluhenki syntyy ett ihan erilainen eri luokissa ja ja sitte miten se voi vaikuttaa niinku yleisesti että ett niinku vaikka siellä on semmosia oppilaita jotka on innostuneita niin jos se yleinen ilmapiiri on on just koska*

*siitä tulee sitä levottomuutta nii varmasti se vaikuttaa siihen keskittymiseen sitte niilläkin jotka kuitenkin olis kiinnostuneita...että semmonen kyllä vaikuttaa tosi paljon oon huomannu oikein että kuinka paljon se vaikuttaa ett siellä on niinku se työrauha ja semmonen työskentelyilmapiiri että että täällä tehään töitä (nainen, 44v)*

*mut yks on semmonen niinkun tekemisessä niin semmonen hyväksyvä ilmapiiri. Siellon mahdollisuus tehdä ja luottaa siihen että se ratkasu minkä mä teen niin ett se on hyväksyty ratkasu.. Ett musta semmonen salliva ja hyväksyvä ilmapiiri ja misson varaa niinku keskustella eri vaihtoehtoista ja löytää löytää niinku jokaisen tekemisestä semmosta asiaa ett sille voi niinku vilpittömästi sanoa ett tässon jotakin. Ett tässon hyvät värit tai tässä sä oot sommitellu hyvin tai täs oot piirtäny hyvin tai tämmöset yksityiskohdat että niinku semmonen rohkaseminen ja sen rohkeuden löytäminen ett mä luulen ett se on niinku yks semmonen aika tärkeä juttu mun mielestä ...kyllä mä nään niinku sen semmosen hyväksyvän ilmapiirin niinkun kaikkien luovien aineiden kannalta niinkun hirveen tärkeeks. Ett onhan se toki niinku kaiken muunkin oppimisen kannalta tärkeää mutta tämmösessä että että semmonen että aikuinen osottaa oikeanlaista kiinnostusta ja kunnioitusta sitä lapsen tuotosta kohtaan. (nainen, 49)*

Opettajalla on suuri vaikutus luokassa olevaan ilmapiiriin. Hän toimii luokan tunnelman luoja.

*No se kyllä tota varmasti se on aikapaljon siitä kiinni että minkälainen se on se niinku se ryhmähenki mikä syntyy siinä ryhmässä että ... nii siinä sitten se että miten se yksittäinen opettaja oman aineensa tavallaan sen porukan tunnelman siihen luokkaan...mutta kyllä varmaan semmonen niinku kuitenkin opettaja on niinku tavallaan sen oman luokkansa tunnelman luoja (nainen 44)*

Opettajan oma toiminta ja sitoutuminen vaikuttaa paljon. Opettajan kokonaisvaltainen osallistuminen ja läsnäolo ovat tärkeässä asemassa.

*sitte se siihne ilmapiiriin myöski se että semmonen läsnäolo siinä kuvistunnin tilanteessa ett opettaja ei korjaa vihkoja ja lapset piirtää. Vaan on niinku lasten käytettävissä koko ajan ja on niinku kiinnostunu siitä mitä ne lapset*

*tekee siellä luokassa eli eli mulle se ei oo koskaan ollu semmonen tunti ett minkä mä käytän kokeiden tai vihkojen korjaamiseen (nainen 49)*

Opettaja on täten tärkeässä roolissa luokan tai ryhmän ilmapiirin luomisen suhteen. Opettajalla on lisäksi mahdollisuus vaikuttaa myös fyysiseen ympäristöön ja tätä kautta luokan ilmapiiriin ja tunnelmaan.

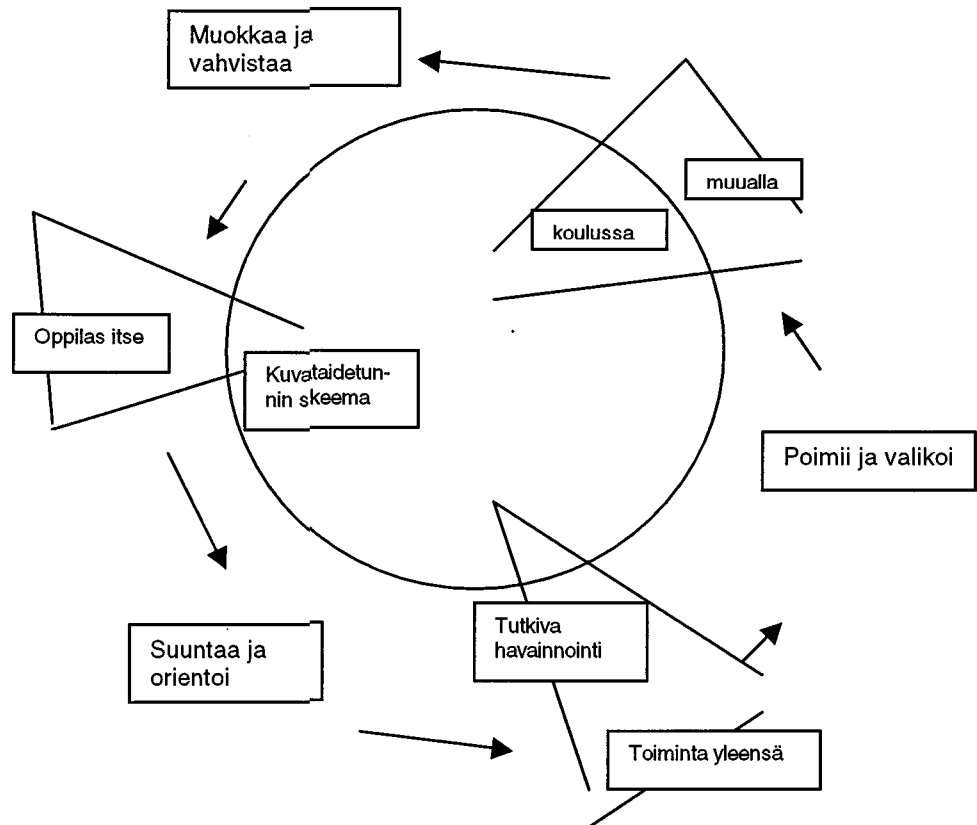
*...sitte se että minkälainen kyllä musta vaikuttaa se fyysinen ympäristö vaikuttaa myös niinku ja koko koulukin tunnelmaan...ja yleiseen viihtyvyyteen ja sillä tavalla vois ajatella myös että se luokan viihtyvyys ja siihenhän opettaja voi vaikuttaa se onko siellä töitä esillä ja muuta niinku virikettä ja tämmöstä (nainen, 44v)*

Evans ja Deeham (1988) painottavat oikeanlaisen ilmapiirin merkitystä, jotta luovuutta voisi olettaa syntyvän. Kaikenlainen, ei pelkästään taiteellinen luova ajattelu mahdollistuu parhaiten sallivassa ilmapiirissä. Vuorovaikutuksellinen toiminta ei aina onnistu, jolloin myös luovuuden salliva ilmapiiri jää syntymättä.

*se on yks hirmunen ongelma minkä nyt taas oon huomannu kun oon yläasteella että niitä on hirmu vaikee saada kuuntelemaan ett vaikka ne olis hiljaakin nii se että tota kuunteleeko ne... ja tätä samaa on muutkin opettajat sanonu ett vaikka on selittäny asian ja kertonu ni sitte huomaa että ei kukaan niinku oookkaa oikeestaan niinku käsittäny tai kuunnellu sitä asiaa että sen oon huomannu hirmuseks ongelmaks mä en tiedä siinäkin on varmaan se että kun osais jotenkin tavallaan ihan sen alkusiemenen kiinnostuksen herättää nii sitten ne niinkun ihan oikeesti kuuntelis sitä asiaa ett niille on rutiinia se että opettaja puhuu ja ja niinku tavallaan kuunnellaan niitä asioit mut sitte sen jälkeen kysytään ett mitä mä teen... (nainen 44)*

Konstruktivistiselta kannalta tarkasteltuna oppilaiden tarkkavaisuus ja näin ollen myös havainnointi ei ole kohdistunut opettajan esittämään informaatioon. Haastateltava opettaja kertoo kiinnostuksen alkusiemenen herättämisestä. Hän pohtii sitä kuinka saisi oppilaiden tarkkaavaisuuden kiinnittymään siihen mitä hänellä on esitettävänä. Jos ryhmän tai yksilön

skeemaan kuuluu se että ”niille on rutiinia se että opettaja puhuu ” mutta kuitenkin ei paneuduta kuuntelemaan, voi opettajalla olla hankaluuksia rikkoa tätä syntyynyttä sisäistä käyttäytymismallia. Ulkomaailmasta saatu tieto joko vahvistaa aiempaa skeemaa tai muokkaa siitä erilaiseksi. Opettajan toimintaa tulisi muuttaa siten, että se ei tunnu oppilaista rutiiniluontoiselta, vaan siihen tulisi sisältyä jokin mielenkiintoinen elementti joka kiinnittää yksilön huomion puoleensa (Rauste - von Wright, von Wright 1996).



Kuvio 5 Oppilaan havaintojen muodostuminen syklisenä tiedonhakuprosessina



Havaintoprosessissa tiedon haku on jatkuvaa. Kaikki mitä näemme, kuulemme tai aistimme muilla tavoin viestittää meille tietoa ympäristöstämme ja omasta itsestämme, sekä omasta oppimisestamme.

Oppilaan havaintojen muodostuminen riippuu siitä millainen lapsi tai nuori hän on ja kuinka hän yleensä toimii erilaisissa tilanteissa. Oppilas poimii ja valikoi nyky-ympäristöstä, koulun ympäristön informaatiosta niitä ärsykeitä, jotka häntä itseään kiinnostavat. Oma aktiivinen havaitsijan rooli korostuu. Ärsykkeiden poimintaan vaikuttavat myös ne ärsykkeet, joita oppilas on tottunut poimimaan muualta; se tapa jolla oppilas reagoi ärsykkeisiin muissa ympäristöissä.

Oppilaan valikoimat ärsykkeet vahvistavat ja muokkaavat kuvataidetunnin skeemaa, joka oppilaalle on muodostunut aikaisempien havaintojen ja kokemusten perusteella. Oppilaan oma maailmankuva, hänen asenteensa ja arvonsa vahvistuvat myös tätä kautta. Kuvataidetunnin skeema ja oppilaan oma maailmankuva suuntaavat ja orientoivat oppilaan havainnointia ja toimintaa koulussa ja muualla.

Opettajan tulisi olla selvillä siitä, miten oppilaat hahmottavat uuden informaation ja kuinka heidän havaintojensa muodostuminen tapahtuu. Millaisen viitekehyksen puitteissa he konstruoivat tätä uutta informaatiota, onko heillä aikaisempia kokemuksia tästä asiasta ja millaisia? Keskeistä on sen ymmärtäminen, minkä oppilas kokee ongelmaksi ja millaisin kysymyksiin hänen tulisi etsiä vastauksia. Muuten syntyy kommunikaatiokatkos oppilaan ja opettajan välille ja vuorovaikutuksella ei ole mahdollisuutta toteutua. (von Wright 1996)

Millainen elementti voisi olla oppilaista mielenkiintoinen, sellainen josta heillä olisi käsityksiä ja tietty viitekehys, johon uuden informaation voisi sisällyttää? Yksi ratkaisu on lähteä etsimään kuvallista materiaalia oppilaiden omasta kokemusmaailmasta. Tarkkaavaisuuden kiinnittäminen ja skeeman kyseenalaistaminen voisi onnistua, jos "alkusiemen" olisi oppilaiden omaa

maailmaa koskettava, esimerkiksi jostain alakulttuurista tai televisiosarjasta löytyvä lähtökohta. Tässä lähestytään myös kysymystä siitä kohtaavatko oppilaiden oma taide ja koulutaide toisiaan. ( Wilson, Pääjoki 1999) Kaikkia oppilaita koskettavan kuvallisen tehtävän löytäminen ei kuitenkaan ole helppoa.

*jos ajatellaan että luokassa oli yli kaksikymmentä oppilasta niin semmosen asian keksiminen mikä uppoo niinku jokaiseen nii ei se oo kovin helppoo (nainen 49)*

Taiteellis-esteettisen käsittämisen kautta syntyy yleistävä taiteellinen käsitetietous. Taiteen erilaiset symbolit ja käsitteet merkityksineen avautuvat oppilaille ja he oppivat ”kielen”, jolla käsitellä taiteen eri elementtejä sekä vuorovaikutuksellisen keskustelun, yksilöllisen pohdinnan että taiteellisen tuottamisen tasoilla. Opettajalla taiteen eri käsitteet voivat olla muotoutuneet niin jokapäiväisiksi, ettei hän ehkä ymmärrä avata niiden merkityksiä oppilaille. Esimerkiksi käsite sommittelu voi olla opettajalle aivan selvä, mutta oppilaille täysin vieras käsite.

Kehittynyt taiteellinen toiminta muodostuu Savan (1993) kehämallin neljännessä vaiheessa. Toiminnallisesti ajateltuna taiteellisen tiedon osa-alueista tekninen tietotaito ja jäljittelytieto ovat tässä vaiheessa tärkeässä asemassa, vaikkakin tiedon eri osa-alueet tulevat huomioitua prosessin kaikissa vaiheissa. Taiteelliseen toimintaan ja työskentelyyn voi liittää myös tavoitteiksi työn tekemisen huolellisesti, sen arvostamisen ja loppuunsaattamisen.

*Ja tietyllä tavalla vaatii myös lapsilta sitten se että minkä sä tuotat niin sä ite arvostat sitä omaa tuotosta että näitä ett viis minuuttia ja tää on valmis nii ei hyväksy sitä ett ett siihen liittyy myös se että semmosen pitkäjännitteisen työskentelyn opettaminen ja sen oman työn arvostaminen ja ett se mitä tehdään nii tehtäis kunnolla. Ja sen sen niinku must se on ihan semmonen asia ett se niinku pitäs vaatia lapsilta ett se on niinku osotus myös siitä arvostuksesta sitä ainetta kohtaan ja sitä tekemistä kohtaan ett miten niinku opettaa lapsia suhtautumaan siihen omaan...voi*

*lapsilta niinku vaatia aika tiukastiki esim työn tekeminen loppuun, kunnolla. Niin enkä mä mä en usko siihen ett se niinku kahlitsee sitä ilmasua ja luovuutta vaan osottaa tietynlaista arvostusta (nainen 49)*

Tulkinnan ja merkityksen annon kautta mahdollistuvat uudet välittömät aistikokemukset ja elämykset. Uudet välittömät kokemukset päättävät Savan taiteellisen oppimisprosessin mallin ensimmäisen spiraalin. Uudet välittömät kokemukset ja kyky havainnoida tarkemmin opittua asiaa on oppimisen yksi saavutettu tulos. Taiteellisen tiedon eri osa-alueet; aistitieto, tekninen tietotaito, jäljittelytieto, elämys- ja ilmaisutieto, taiteellinen vuorovaikutustieto ja taiteellis-esteettinen käsite- ja mielikuvatieto ovat mukana koko prosessin ajan sen eri vaiheissa. Onnistunut oppimisprosessi ja saavutetut tavoitteet ovat opettajalle palkitsevia kokemuksia.

*nää on semmosia tähtihetkiä sitte aina ett ett joku niinku oivaltaa jonku jutun (nainen 49)*

Taiteelliset mentaaliset ja materiaaliset välineet vaikuttavat taiteellisen oppimisprosessiin sen eri vaiheissa. Eisnerin (1972) mukaan taideopetukseen liittyy olennaisesti materiaalien käsittelyn kehittäminen. Tätä kautta syntyy taitoja, jotka palvelevat ilmaisua. Savan (1993) mukaan luovaa itseilmaisua painottavassa taidekasvatuksessa materiaalit tai tekniikat eivät ole keskeisessä asemassa, vaan tavallaan alisteisia ilmaisulle. Teknisten taitojen harjaannuttamisen aika tulee silloin ajankohtaiseksi, kun oppilaalle on syntynyt tarve ja sisäinen halu uuden tekniikan oppimiseksi. Tämä halu syntyy sisäisen elämysmaailman kautta, jotta oppilas voisi ilmentää omia tuntojaan täydemmin. Tämä asetelma kuvaa hyvin taiteen opettamisen problematiikka ja taidekasvatuksen kahden eri suuntauksen vastakkainasettelua. Haastatteluissa ilmeni että toisaalta opetuksen tavoitteena nähdään välineellinen taito

*Ett siellä ois kuitenkin joku semmonen että että niinku se taito karttus. On aika vaikee olla luova jos ei oo niinku minkäänmoista tekniikkaa, nii mä aattelin.(nainen 49)*

toisaalta olemuksellinen sisältö.

*työ vie mennessään nii siellä ei oo juurikaan ääntä ett se sen mä aattelin semmoseks niinku ihanne...löytäs semmosen aiheen ja tota materiaalit joka sais sen koko porukan semmoseen ett hei ei lopeteta tät vielä me halutaan tehdä tätä ja kaikki niinku paneutuu siihe ja se oli varmaan sellanen ihanteellisin tilanne... sit ett ite niinku vaan ähkyy siitä lopputuloksesta ett hehkuttaa ett kattokaa nyt mitä me ollaan saatu aikaseks (nainen 49)*

### 8.3 Oppimis- ja ihmiskäsitykset opetustyön viitoittajina

Haastatteluissa kävi ilmi että opetustyö rakentuu lähinnä elämänkatsomuksen perusteella ja käytännön työn kautta hyväksi koettujen opetuskokonaisuuksien käyttämisen kautta. Humanistisen ihmis- ja oppimiskäsityksen mukaan opettajan suhde oppijaan on oppimista ja ihmisenä kasvamista tukeva ja ohjaava. (Patrikainen 1999) Opettajan pedagoginen ajattelu osoittaa opettajan käsityksen opetuksesta, hänen didaktiikkansa, hänen normatiivisen opetusoppinsa. (Kansanen 2000)

*Ehei oo mitään teoriaa se on ihan mun niinku oman elämänkatsomuksen perusteella se on on ehkä jonku verran niinku muovautunu kyllä se on sitä käytännön ...käytännön opetustyö mikä on tavallaan luonu semmosen oman tavan ...tavan työskennellä... mut ei tosiaan mitään tämmösii kasvatusteorioita nii taustalla että olisin yrittäny jotenki toteuttaa jotain tietty...(nainen 44)*

*Siis sillä tavalla voisin ajatella ett on on tietty ei teoria vaan ehkä tämmönen oppimis- ja ihmiskäsitys mikä niinku pätee tietyllä tavalla linjassa sitten kaikkiin muihinkin oppiaineisiin tämmönen ilmapiiri ja lapsen kunnioittaminen ja ja erilaisten ratkasujen hyväksyminen puhuminen ja lapsen tuotoksen arvostaminen ja... ett sen mä ajattelin ett se on*

*tämmöstä ihmiskäsitystä ja oppimiskäsitystä ett sillä tavalla ...sillä tavalla niinku että ett tietynlaista teoriaa ehkä nousee semmosesta tai filosofiasta ...ja käytännön kauttahan sit tietysti oppinu paljon semmosia juttuja mitä kannattaa tehdä mitä ei kannata tehdä mihin saa lapset innostumaan ja mitkä sitten jotkut jotkut jutut itelle tullut tietyllä tavalla semmosiks joita toistaa...mitkä on kokenu hyväks (nainen 49)*

Vaikka haastateltavat eivät osanneetkaan nimetä tiettyjä teorioita oman opetustyönsä taustalle, niin silti voidaan päätellä että heidän opetusmallinsa pohjautuu humanistiseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen. He molemmat painottivat luovan yksilön mahdollisuuksia toteuttaa omia näkemyksiään kuvallisen toiminnan välityksellä. Haastatteluissa kävi myös ilmi kuinka opettajat kokevat oman roolinsa.

*semmonen tekemisen ilo ja tota semmosen jakamisen ilo siitä mitä tekee nii se ois kyllä siihen semmosen roolin pystys täällä koulussa pitämään tai tai jotenki ottamaan sais lapset nauttimaan tekemisestään (nainen 49)*

*no kyllä se varmasti on justiin tää ensarvosen tärke olis olla just semmonen niinku sen virikkeen herättäjänä ja sen niinku innostuksen luoja ja sitte myös neuvojen antajana ja ihan tämmösten käytännön asioitten opettamisen (nainen 44)*

Nämä kuvaavat hyvin humanistisen oppimiskäsityksen mukaista opettajan roolia. Opettaja on opas, joka on asiantuntijana paikalla. Hänen tehtävänä on auttaa oppijaa tarvittaessa sekä luoda suotuisia opiskelu- ja oppimistilanteita. (Patrikainen 1999)

Yleensä ajattelun ja toiminnan taustalla vaikuttaa jokin teoreettinen käsitys. Nämä käsitykset syntyvät yhteiskunnan ja sen kulttuurin kautta missä yksilö vaikuttaa. Yleisten käsitysten myötä yksilö muodostaa oman arvomaailmansa mukaista käyttöteoriaa, vaikka ei tiedostaisikaan sitä välttämättä teoreettiseksi tiedoksi.

## 8.4 Luovuus osana kuvataideopetusta

Luovuuden painottamisen oppilaan itseilmaisun kannalta molemmat opettajat kokevat tärkeäksi ja merkittäväksi osaksi kuvataiteen opettamista.

*ett se ei oo vaan sitä ett opettaja sanois jotain että nyt teette tällä tavalla ja sitte toiset tekee just sillä tavalla että että siitä syntyis semmosta ...se on yks mitä mä toivoisin kyllä ja yritän niinkun saada oppilaista esille että ne toteuttais sitä omaa näkemystä ja sillä tavalla niinku löytäis omaa luovuuttaan (nainen 44)*

*Ja sitten ihan tämmönen tavote jos aatellaan niinku materiaali tai rakentelu tai savi tai tämmönen ett ett ei niinku oppilaat valitsis aina niinku kaavamaisii ratkasuja. Että ne ei aina niinku toteuttas sitä juttuu aina samalla tavalla vaan se että ne oppis oppis toisiltaan ja luottas siihen että asioita voi tehdä monella tavalla ett se on musta monessa muussakin oppimisessa niinku tässäkin semmonen että on olemassa monia hyviä vaihtoehtoja mistä voi valita ja niitä voi eri kerroilla tehdä eri tavoilla.(nainen 49)*

Vaikka luovuus koettiin tärkeäksi, niin se koettiin vaikeaksi asiaksi ja opetuksellisesti vaativaksi. Patenttiratkaisuja tai helppoja temppuja luovuuden esiin nostamiseksi ei kumpikaan opettaja ollut havainnut.

*emmä semmosia keinoja pysty luetteleen että yks kaks kolme tee näin tai tee näin tai näin ett kyll se sieltä tulee että se on aika paljon jokaisen lapsen kohdalla mietittävä että minkälainen se laps on ja mitkä keinot sille menee mutta...(nainen 49)*

*Se onki ehkä se vaikein kysymys ett ainakin tuoll peruskoulussa niin tuntuu ett se on semmosta niin nopeerytmistä ja kun ne tulee joltain muulta tunnilta ja sitte pitäis aika lyhyess ajassa ehtiä jotai asioit käsitellä nii nii ei ehdi tavallaan niinku pohjustaa sitä tehtävää koska siinä tehtävän pohjustamisessahan se tulis se just että miten saa sitä sitä luovuutta esille ... ett ei mull mitään semmosta taktiikkaa että millä sitä sais... ja aina*

*huomaa ett enemmän pitäis olla niinku just sitä puolta tavallaan valmistellu ja se yleensä jää liian vähälle (nainen 44)*

Kuitenkin luovuuteen vaikuttavia asioita nousi haastattelussa runsaasti esille. Näitä ovat luokan ilmapiiri ja tunnelma, opettajan käyttämät opetusmenetelmät ja havainnointikeinot, opettajan palaute ja oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus. Myös opiskeluympäristö ja ulkoiset resurssit koettiin luovuuden kannalta tärkeiksi. Esimerkkejä on mainittu vuorovaikutuksellista ilmapiiriä kuvaavassa osuudessa aiemmin tutkimustuloksissa.

### **8.3 Luovuuteen oppiminen**

Kolb määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa kokemus muuntuu tiedoksi. Kokemus luovasta työskentelystä ja itseilmaisun merkityksestä muuntuu täten tiedoksi luovan ilmaisun merkityksellisyydestä. Oppimisprosessin tavoitteena on oppilaan kokemus oman luovuutensa ilmaisuvoimasta.

Eisnerin (1972) mukaan koko oppimisprosessin tulee antaa sellaisia sisäisesti tyydyttäviä kokemuksia, jotka ovat taiteelle ominaisia. Luovuutta syntyy, kun yksilö oppii tekemään saamiensa ulkoisten virikkeiden pohjalta yksilöllisiä ratkaisuja. Opetuksen tulee olla tällöin muotoiltu ongelmanratkaisuprosessiksi. Opettajan tulee hyväksyä erilaiset kuvataiteellisen ongelman ratkaisumallit. Behavioristisen opetusmenetelmän avulla tuskin saadaan aikaan luovia ratkaisuja.

*...tehdä ja luottaa siihen että se ratkasu minkä mä (oppilas) teen niin ett se on hyväksytty ratkasu. Ja mitä äsken samoin niin sitä että on olemassa monenlaisia ratkasuja ett ei niinku niin ett opettaja tekee mallin taululle ja sit on kakskytneljä samanlaista ja sitt on semmosia lapsia jotka ei niinku*

*luota luota itseensä ja siihen omaan kykyyn tehdä että niitten rohkaseminen ja sitten näyttäminen niitten töistä että kato ite että tässä on tämmöstä ja tässä on tämmöstä...Että tässon hyvät värit tai tässä sä oot sommitellu hyvin tai täs oot piirtäny hyvin tai tämmöset yksityiskohdat että niinku semmonen rohkaseminen ja sen rohkeuden löytäminen että mä luulen että se on niinku yks semmonen aika tärkeä juttu mun mielestä. (nainen 49)*

Opettajan luovuuteen rohkaisevalla ohjauksella on suuri merkitys oppilaan yksilöllisten ratkaisujen toteutumiseen. Opettajan rooli ja toiminta yleensä vaikuttaa suoraan oppilaiden tekemiseen ja luovuuteen.

*Joo, sen mä luulen että on yks semmonen aika merkittävä tekijä että miten ne kokee sen että kuin heidän he tulee hyväksytyks ja heidän työnsä tulee hyväksytyks ja arvostaako opettaja oikeesti sitä mitä he tekevät vai sanooko että ihan kiva ja no ei tässä sen enempää...(nainen 49)*

Kun yksilö vapautuu vahvasta kontrolloivasta otteesta itsensä suhteen, on luovuudella suuremmat mahdollisuudet toteutua.

*Ja sit on semmosia jotka on niinku äärimmäisen pedantteja ja vaatii itseltään hirveesti ja ne ei niinku toisella tavalla luota siihen omaan tai vaativat iteltään että se kynnyks on niin kamalan korkea että semmosille sitte osais sopivasti sellasta suurpiirteisyyttä ja semmosta vapautumista siihen tekemiseen että se oma niinkun vaatimustaso ei estä sitä tekemistä. (nainen 49)*

Luovassa, itseilmaisua korostavassa taiteen tuottamisen prosessissa oppilaan tiukkaa kontrollia tulisi voida vapauttaa. Tämä mahdollistuu jos oppilas saadaan luottamaan omaan intuitioonsa ja ratkaisujensa oikeellisuuteen ja hyväksyttävyyteen. Primaariprosessin (Heikkilä 1995) kaltainen työskentely vapauttaa oppilaan liiallisesta kriittisestä ajattelusta ja vahvistaa luovan työskentelyn edellytyksiä. Primaariprosessia kuvataan tilanteena, jossa syntyy voimakas sisäinen motivaatio ja sekä oppilaat että opettaja kokevat oppimistilanteen onnistuneena ja tyydyttävänä.



Haastattelemi opettajat kuvaavat onnistunutta oppimistilannetta seuraavasti:

*tyyni, rauhallinen, kaikki tekee jokainen on keskittynyt siihen omaan tekemiseensä ja semmonen olo päällä ett se on kivaa. Ett kun kuvaamataidon tunti on yleensä semmonen tunti jolla on lupa keskustella koska se ei välttämättä vaadi työ vie mennessään nii siellä ei oo juurikaan ääntä ett se sen mä aattelin semmoseks niinku ihanne.(nainen 49)*

*niin silloin on semmonen lepposa olo ja aikaa jutella niitten oppilaitten kanssa niinku ihan niitten jokaisen työstä ja vaihtaa ajatuksia ja sitten se että kyllähän sen aistii siitäkin että silloin on luokassa myös semmonen lepposa mukava ilmapiiri että se on... ja semmonen tosiaan että siinä on sitä vuorovaikutusta... ett se ei oo vaan sitä ett opettaja sanois jotain että nyt teette tällä tavalla ja sitte toiset tekee just sillä tavalla että että siitä syntyis semmosta (nainen 44)*

Oppilaiden tiivis työskentely ja lähes harras tunnelma ovat osoitus siitä että sisäinen motivaatio on löytynyt. Oppilas kokee työn tekemisen mielekkäänä ja opettajalla on hyvät työskentelyolosuhteet. Myös uusi materiaali voi olla oppilaan luovuutta vapauttava tekijä.

*Ja sitte se että tekee niinku monipuolisia töitä. Käyttää monipuolisesti eri materiaalia ja tota ett jos joku kokee ett ei oo hyvä piirtäjä niin se voi löytää sitte jostain rakentelusta tai muovailusta, savesta... tai maalaamisesta tai jostai muusta sen oman juttunsa että ett jos kokee ett ei oo jollain alueella hyvä niin se ei niinkun rajaa sitä kaikkea tekemistä ett olis niinku mahdollisuus tuoda hyvillä materiaaleilla mahdollisuus kokeilla erilaisii juttuja.. jotku painantahommat esimerkiks on ollu semmosia että ett on tullu tosi hyvännäkösiä töitä vaikka esim piirrustustaito ei oookkaan hyvä... ja löytämään semmosta tekemisen riemua ja onnistumisen kokemusta. Ja mä luulen että ett semmosesta onnistumisen kokemuksesta tulee myös se se että pystyy sitä omaa luovuuttaan tuomaan esiin (nainen 49)*

Luovuus ei synny tyhjästä, ei hokkuspokkuskkeinoin tai käskenällä. Se vaatii suotuisan ilmapiirin, toimivaa vuorovaikutusta luokassa ja opetusmenetelmällisiä ratkaisuja ja erilaisia lähestymistapoja. Luovuudelle

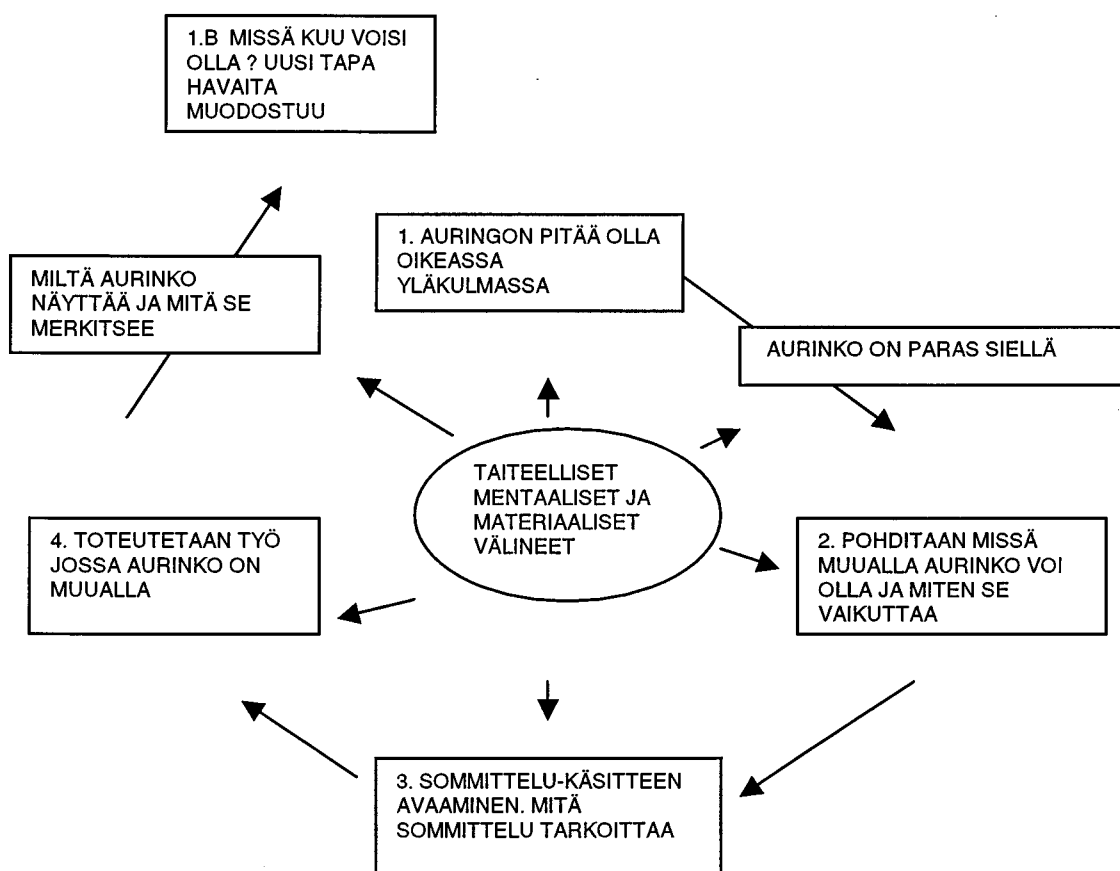
voidaan täten suoda parhaat edellytykset toteutua. Eräs keino päästä lähemmäs luovuutta on pyrkimys saada oppilaat luopumaan tai poisoppimaan kaavamaisesta ilmaisusta.

### **8.5 Kaavamaisesta ilmaisusta yksilöllisiin ratkaisuihin. Sommittelun oppimisprosessi taiteellis-esteettiseen kokonaisvaltaiseen prosessimalliin sovellettuna**

Sovellan esimerkkinä Savan (1993) taiteellis-esteettistä kokonaisvaltaista prosessimallia siten, että käsittelen sen pohjalta kuvataiteen opetuksessa ilmennyttä ongelmallista sommitelutehtävää.

*...musta on ihan semmonen opeteltavissa oleva asia että miten se kuvan laittaa siihen paperille ett ett tota se aurinko on siellä oikeassa yläkulmassa ja näkyy puoliks ja siit lähtee ne säteet ja sitte se kaikki muu on paperin täällä alalaidassa ett tämmönen niinku tilan käyttö. Että siinä niinku sommittelu tai miten se nyt sitten.. kuvan sommittelu ett pystyis käyttämään sen koko... niin se vois olla yks tämmönen vuosien varrella saavutettava asia että kuudesluokkalaisella ei ole se aurinko enää siellä oikeessa yläkulmassa. (nainen 49)*

Opetustilanne lähtee liikkeelle siitä asetelmasta että oppilaalla on hyvin vahva kaavamaisen ilmaisun tarve asettaa aurinko sommitelullisesti kuvan oikeaan yläkulmaan. Hänen omat kokemuksensa ja elämyksensä tukevat tätä käsitystä. Oppilaan esteettinen ja eettinen arvottaminen myös tukee tätä käsitystä. Oppilaan mielestä aurinko on ehdottomasti parhaalla ja kauneimmalla paikallaan juuri siinä missä on eikä se voi olla missään muualla.



Kuvio 6

Sommittelun oppimisprosessi

Vuorovaikutuksellisen pohdinnan ja keskustelun kautta mietitään muita vaihtoehtoja sille, missä aurinko mahdollisesti voisi olla. Opettaja tai oppilasryhmät voivat esittää erilaisia taidekuvia tai muiden oppilaiden töitä, joissa aurinko on eri paikoilla sommitelussa. Voidaan keskustella siitä kuinka auringon paikka vaikuttaa kuvan yleisilmeeseen ja tunnelmaan esimerkiksi: onko kuvassa lämpimämpää? Mikä vuodenaika kuvassa on? Entä vuorokauden aika? Onko kuva turvallinen vai uhkaava?

Oppimisprosessin kolmannessa vaiheessa opettaja avaa sommittelun käsitettä oppilaille. Hän kertoo että sommittelu on kuvan eri elementtien

järjestämistä siten että syntyy halutunlainen ilmaisullinen kokonaisuus. Taiteellis-esteettisen käsittämisen kautta oppilaat alkavat ymmärtää sommittelullisia merkityksiä. Sommittelun abstrakti käsite muuntuu tiettyä asiaa merkitseväksi "työkaluksi".

Kehittyneen taiteellisen toiminnan kautta oppilaat tuottavat kuvia, joissa aurinko siirtyy pois oikeasta yläkulmasta. Näitä uusia sommitteluratkaisuja tulkitaan ja niille annetaan merkityksiä, keskustelua myös muista sommitteluratkaisuista syntyy. Oman taiteellisen toiminnan kautta oppilaat saavat haltuunsa sommittelun käsitteen, sisäistävät sen merkityksen ja symboliikan. Oppilaat ymmärtävät omien aktiivisten kokemustensa kautta mitä kaikkea sommittelu merkitsee.

Tämän kokemuksen kautta muodostuu mahdollisuus uudenlaisiin välittömiin aistikokemuksiin ja elämyksiin, sillä oppilaat ovat oppineet sommittelun merkitystä ja osaavat näin ollen kiinnittää siihen huomiota aikaista enemmän. Tämä lisää heidän kykyään havaita ja tehdä päätelmiä sekä muodostaa mielipiteitä sommittelun merkityksestä kuvassa. He hyväksyvät sen, että aurinko voi ja saa olla muuallakin kuin oikeassa yläkulmassa, ja ehkäpä myöhemmin myös kuulle löytyy mielenkiintoinen paikka kuvan rakentamisvaiheessa.

Oppimisprosessiin vaikuttavat mentaaliset ja materiaaliset välineet vaikuttavat muuntuen koko prosessiin ja sen eri vaiheisiin. Taiteellis-esteettisen tiedon eri osa-alueet ulottuvuuksineen aktivoituvat myös kokemuksellisen oppimisprosessin edetessä. Kokemustietoa ( Räsänen 1995) syntyy aistitiedon, toimintatiedon ja käsitetiedon yhteisvaikutuksesta. Kokemustieto on luonteeltaan kokemuksellisesti ymmärrettyä, joten sen transfer mahdollistaa seuraavat sovellukset.

Luovuuden kannalta kaavamaisesta ilmaisusta vapautuminen on merkittävä tekijä. Oppilaat rohkaistuvat tekemään omia persoonallisia ratkaisujaan

kuvataiteellisiin ongelmiin ja tätä kautta mahdollistuu mielikuvituksen ja omien ideoiden käyttäminen kuvataiteellisessa työskentelyssä.

Taiteellis-esteettisen oppimistoiminnan perimmäisenä tavoitteena Savan (1993) mukaan on lisätä oppilaiden tietoisuutta ja ymmärrystä suhteessa omaan itseen, toisiin ihmisiin, kulttuuriin sekä luontoon, eli kuten haastateltavani asian ilmaisee:

*oman tekemisen kautta nii löytää semmosta näkemistä ja tavallaan rikastuttaa ett ei välttämättä niin tulla hirmu hyväks tekijäks sinänsä että että oppis sen oman tekemisen kautta katsomaan maailmaa avarammin (nainen 44)*

## 9. POHDINTA

Tutkimustehtävänäni oli selvittää kuinka opettaja saa kuvataideopetuksessa oppilaat käyttämään omia, luovia ratkaisujaan opetuksellisen ongelman selvittämiseen. Olen tyytyväinen aiheen valintaan, sillä tutkimustehtävän selkiytyessä aihe tempaisi minut mukaansa ja jaksoi kiinnostaa tutkimuksen loppuun asti. Luovuus tutkimuskohteena on hankala, se kuuluu jokaisen ihmisen sisäiseen maailmaan, sen tutkimiseksi ei ole kattavia määritelmiä tai mittareita. Toisaalta tämä teki tutkimuksen teon osaltaan mielenkiintoiseksi ja haastavaksi.

Empiirisen osan tutkimusaineiston hankinta haastattelemalla oli hyvä valinta. Opettajilta saamani informaatio avasi uusia näköaloja tukittavaan asiaan ja toi sitä lähelle käytäntöä, arjen opetustyötä. Haastateltavien opettajien lukumäärä olisi voinut olla suurempi kuin kaksi, olisi ollut mielenkiintoista tutkia myös poikkeavia mielipiteitä, nyt tutkittavat kaksi opettajaa olivat ajattelussaan vahvasti samanlaisilla linjoilla.

Haastattelujen litteroiminen ja analysointi vei yllättävän paljon aikaa, joten tämä empiirisen osuuden laajuus riittänee tässä vaiheessa. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista toteuttaa tutkimus laajemmalle tutkimusjoukolle. Haastattelukysymykset olivat aika laajoja ja yleisiä, joten saamani informaatio kattoi hyvin tutkimusongelmien aiheet.

Tutkimuksen luotettavuus kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pohdittavissa tutkimuksen raportoinnin kautta. Olen selvittänyt kuinka tutkimus toteutettiin ja raportoinut sen eri vaiheet totuudenmukaisesti. Tutkimuksen voidaan täten todeta olevan luotettava. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma persoonallisuus ja henkilökohtainen ote eivät voi olla vaikuttamatta tutkimustuloksiin. Jos joku toinen henkilö suorittaisi saman tutkimuksen, tulokset voisivat olla toisenlaisia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivinen asennoituminen ei ole mahdollista. Kun kysymyksessä ovat ihmistieteet, ovat tutkimukseen ja sen tuloksiin osaltaan vaikuttamassa tutkijan persoonallisuuden lisäksi myös tutkittavien asennoituminen, ympäristö sekä monet muut ennalta - arvaamattomat ulkopuoliset vaikuttimet. Tutkimus ei voi olla toistettavissa juuri samanlaisena. Tämä kuuluu laadullisen tutkimuksen luonteeseen.

Tutkimuksen teoriaosuus on kattava ja antaa hyvän pohjan tutkimuksen empiiriselle osalle. Nyky – yhteiskunnan uudenlaiset vaatimuksen kuvataiteen opettamiselle on huomioitu. Teoriassa lähestytään kattavasti kuvataiteen opettamisen eri elementtejä ja niitä tekijöitä, jotka siihen vaikuttavat. Luovuus tutkimuksen kohteena ei ollut helppo aihe, ja asioiden kypsyminen veikin yllättävän kauan aikaa. Asioiden jäsentyminen ja ennakkokäsitysten muuntuminen tutkimuksen edetessä ei voikaan tapahtua hetkessä. Oppimiskäsitykset ja varsinkin konstruktivismi on selvitetty tutkimuksessa perusteellisesti. Kuvataiteen oppimisprosessissa tällä oppimiskäsityksellä on suuri merkitys. Taiteellisen oppimisen teoriaksi valittu Savan taiteellisen oppimisprosessin kokonaisvaltainen prosessimalli on toimiva ja monipuolinen teoria. Se antaa monia mahdollisuuksia erilaisten kuvataiteellisten ongelmien esittämiseen. Se mahdollistaa myös

konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen oppimisen kuvataiteen opiskelussa ja opettamisessa. Oppilaan oma merkitys kokemuksellisessa oppimisessä korostuu.

Tutkimustulokseksi tutkimusongelmaan luovien ratkaisujen käyttämisestä kuvataideopetuksessa nousi tämän tutkimuksen kautta keskeiseksi luokassa vallitsevan ilmapiirin merkitys. Opettaja luo omalla toiminnallaan luokkaan ilmapiirin, joka rohkaisee oppilasta käyttämään omaa luovuuttaan ja vapautumaan vahvasta kontrollista oman tuottamisensa suhteen. Ilmapiiri, jossa luovuutta voi tapahtua on vuorovaikutuksellisesti onnistunut sekä opettajan että oppilaiden kokemana. Opettajan sitoutuminen työhön, kokonaisvaltainen osallistuminen ja läsnäolo ovat merkittävässä asemassa.

Toinen keskeinen tutkimustulos on oppilaan havaintojen valikoitumisen ja opettajan ja oppilaan maailman kohtaamisen merkitys luovuuteen. Opettajan tulee opetuksessaan käyttää sellaisia keinoja ja aiheita, jotka tempaavat oppilaan mukaansa ja että oppilas motivoituu vahvasti työskentelyyn.

Kolmas tutkimustulos on luovuuden mahdollistaminen opettamalla oppilaita pois kaavamaisesta ilmaisusta ja ratkaisuista. Luovuuden houkuttelemiseksi ei ole olemassa taikatemppuja tai varmoja keinoja tai menetelmiä. Luovuutta ei ilmene ns. vapaiden aiheiden kautta, jolloin oppilaat saavat tehdä mitä haluavat. Tällöin toistetaan kaavamaisia kuvia. Luovuuden ilmenemistä kasvattaa opitut tekniset taidot ja tekemisen kautta sisäistetty tieto kuvataiteen eri mahdollisuuksista.

Jatkotutkimuksena voisi toteuttaa saman tutkimuksen laajemmalla otannalla. Mielenkiintoista olisi myös perehtyä syvemmin juuri vuorovaikutuksellisen ilmapiirin merkitykseen taiteellisessa oppimisprosessissa. Teoreettista tietoa tältä osa-alueelta ei tässä tutkimuksessa ollut paljoakaan.



Tutkimukseni tarkoituksena oli luoda itselleni käyttöteoriaa ja saada lisää tietoa niistä asioista, jotka olen omassa opetustyössäni kokenut ongelmallisiksi. Haastattelujen avulla sain tietää, että myös muut opettajat ovat kokeneet opetustyössään samoja ongelmia kuin minäkin. Minulle oli paljon apua tämän tutkimuksen tekemisestä, sillä sain uutta tietoa luovuudesta ja sen erilaisista ilmenemismuodoista. Vapauttavinta on tieto siitä, ettei ole olemassa tiettyä opetusmetodia tai hokkuspokkuskeinoa, jonka avulla kaikki oppilaat tuottaisivat todella omaperäisiä ja hienoja töitä. Oman opettajuuteni kannalta on hyvä tietää, että päämäärätietoisella ja suunnitelmallisella työskentelyllä edetään pienin askelin kohti luovempaa, vapauttavampaa kuvallista ilmaisua. Opettajan oma persoona ja luokan ilmapiiri mahdollistavat tilanteen, jossa luovuutta voi tapahtua. Luovuus on herkkä ja henkilökohtainen asia, sitä ei voi pakottaa eikä vaatia oppilailta. Mutta sitä voi opettaa kokemuksellisen oppimisprosessin kautta, pyrkien oppilaiden omien silmien avaamiseen ja ympäröivän maailman katsomiseen hieman eri tavalla.

## LÄHTEET

- Baynes, K. 2000. Gallery of the Future: New Directions in Arts Education. The International Journal of Art and Design Education. Volume 19. Number 1/2000 s. 37 - 42.
- Evans, P., Deehan, G. 1988. The Keys to Creativity. Crafton Books. London.
- Efland, A. D., 1990. A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts. Teachers Collage Press. New York.
- Efland, A. D., Freedman, K., Stuhr P. 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Yliopistopaino. Jyväskylä & ER -paino. Lievestuore.
- Eisner, E. W., 1972. Educating Artistic Vision. The Macmillan Company. New York.
- Eisner, E. W., 1988. The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools. The Getty Center for Education in the Arts. Los Angeles.
- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksesta Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto.
- Heikkinen, R. 1985. Nyt minä piirrän. Kokemuksia lasten kuvataideopetuksesta. Weilin + Göös. Espoo.
- Kansanen, P. 2000. Teoksessa Viisi polkua opettajasta tutkijaksi
- Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. PTR Prentice Hall. New Jersey.
- Kris, E. 1979. ( First Printing 1952. ) Psychoanalytic Explorations in Art. International Universities Press. New York.
- Kuvien maailma. 1995. Toimittanut Grönholm, Inari. Opetushallitus
- Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto. 1995. Jorma Heikkilä & Sirkku Aho (toim.) Turun opettajankoulutuslaitos. Turku

- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Painatuskeskus. Helsinki.
- Piironen, L. 1995. Leikissä taiteen ainekset. Teoksessa Kuvien maailma.
- Porna, I, Väyrynen, P. 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Pääjoki, T, 1999. Reittejä taidekasvatuksen kartalla. Taidekasvatuksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä. Kampus kustannus. Jyväskylä
- Rauste von Wright, M., von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. WSOY. Juva
- Räsänen, M.1997. Building Bridges. Experiental Art Understanding: A Work of Art as a Means of Understanding and Constructing Self. Publication series of University of Art and Design Helsinki UIAH A18. Gummerus. Saarijärvi.
- Räsänen, M. 1995. Kuvasta kokemukseksi – eräs näkökulma taidekuvan tarkasteluun. Teoksessa Kuvien maailma ( toim. Grönholm, Inari ).
- Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Gummerus. Jyväskylä.
- Sahlberg, P. 1996. Tutkiva oppilas – tutkiva opettaja. Ryhmätutkimus opetusmenetelmänä. Teoksessa Tutkiva opettaja 2.
- Sava, Inkeri. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksesta Porna, I, Väyrynen, P. 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Hakapaino Oy, Helsinki
- Tynjälä, Päivi. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä Oy. Tampere.
- Uusikylä, K., Piirto, J. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Atena kustannus, WSOY. Juva.
- Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. 2000. Toim. Niemelä, T. PS – kustannus. Juva

Winter, A., Winter, R. 1986. Aktivoi aivosi. Uusimmat menetelmät aivokapasiteetin säilyttämiseksi, elvyttämiseksi ja kehittämiseksi. Gummerus Oy. Oulu

Von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1), 9-21

## **LIITE**

Haastattelukysymykset:

Ikä  
Sukupuoli  
Koulutus  
Opetuskokemus

Millaisia ryhmiä opettaa, ryhmäkoko, ikä

**KYSYMYS 1**

Mitä asioita painostat omassa opetuksessasi ?

Mikä on tärkein tavoitteesi opetuksessasi ?

**KYSYMYS 2**

Millaisia keinoja käytät luovuuden esille saamiseksi ?

**KYSYMYS 3**

Millaisia opetusmenetelmiä ja lähestymistapoja käytät ?

- millainen opetustilanne rakentuu
- ( miten ryhmäkoko, materiaalit, aika, tilat ym. resurssit vaikuttavat)

**KYSYMYS 4**

Mitkä asiat vaikuttavat mielestäsi lasten ilmaisuun ?

**KYSYMYS 5**

Onko opetustyösi taustalla tietty teoria vai käytännön kautta syntynyt näkemys ?

**KYSYMYS 6**

Millainen opetustilanne on silloin, kun se on parhaimmillaan ?

**KYSYMYS 7**

Millaiseksi koet oman roolisi kuvataideopettajana ?