

KYLLÄ MÄ MIELUMMIN TOMMOSELLA MUSEOLLA OON

TAIDEMUSEON JA KOULUN YHTEISTYÖ LAPSEN TAIDEKASVATUKSEN TUKENA

Tanja Pirinen
Mila Raja-aho



Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Pirinen Tanja & Raja-aho Mila 1997.

Kyllä mä mielummin tommosella museolla oon - taidemuseon ja koulun yhteistyö lapsen taidekasvatuksen tukena

Jyväskylän yliopisto.

Opettajankoulutuslaitos.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, kuinka Alvar aalto -museolla 5.1. - 17.3.1996 välisenä aikana järjestetty Alaston minä -projekti tuki peruskoulun ala-asteen antamaa taidekasvatusta. Alaston minä -projekti koostui alastomuutta käsittelevästä taidenäyttelystä sekä sen yhteyteen liitetystä koululaisryhmille tarkoitetuista toiminnallisista työpajoista, joissa lapset piirsivät ja maalasivat elävää mallia. Työpajojen suunnittelusta ja toteutuksesta sekä lasten ohjauksesta vastasivat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kuvaamataitoo erikoistuvat opiskelijat. Kuvaamme tutkimuksessamme projektin eri vaiheet keskittyen erityisesti asetettuihin tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen. Tarkastelemme projektin toteutumista lapsikeskeisestä näkökulmasta ja selvitämme myös, miten suunnitellut työpajat tukivat lasten kuvallisen ilmaisuprosessin kokemuksellisuutta.

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuskohteenamme oli Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen kolmas luokka, johon kuului 22 oppilasta. Taltioimme luokan tekemät museovierailut videoimalla. Videoinnin tukena käytimme kohdistettua havainnointia. Koska kysymyksessä oli laadullinen tapaustutkimus, lähestyimme aihetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti. Keräsimme aineistoa haastattelemalla museolehtoria, luokanopettajaa, työpajojen ohjaajia, lasten töiden arvioitsijaa sekä luokan viittä oppilasta. Haastattelujen lisäksi käytimme tutkimusaineistona myös ohjaajien kirjoittamia päiväkirjoja. Lasten tekemät kuvalliset tuotokset taltioimme videoinnin lisäksi valokuvaamalla.

Päädyimme tutkimuksessamme seuraaviin johtopäätöksiin:

Alaston minä -projektin keskeisenä tavoitteena oli luonnollisen suhtautumisen omaksuminen alastomuuteen ja kehollisuuteen. Kokemuksellisen oppimisen periaate oli perustana kaikelle toiminnalle ja oppimiselle. Työpajojen ilmapiiri oli avoin ja motivoitunut. Lapset suhtautuivat alastomuuteen ja elävän mallin kuvaamiseen yllättävän luontevasti ja ennakkoluulottomasti. Heidän kuvallisessa ilmaisussaan tapahtui kuitenkin vapautumista projektin kuluessa. Oppilaat viihtyivät museon työpajoissa ja pitivät kuvallisesta työskentelystä. Motivoivana ja mielekkäänä lapset pitivät tavanomaisesta kuvaamataidon tunnista poikkeavaa uutta oppimistilannetta ja -ympäristöä. Työpajoissa tehdyt kuvalliset tuotokset välittävät värikkyydellään ja elämäniloisuudellaan lapsenomaista avoimuutta ja luonnollisuutta. Projektille asetettujen keskeisimpien tavoitteiden voidaan katsoa toteutuneen. Taidemuseon ja koulun taidekasvatustehtävä onkin yhteinen. Voimavarojen yhdistämisellä tuetaan entistä paremmin lapsen kokonaispersoonallisuuden ja eheän minäkuvan kehittymistä.

Asiasanat: taidekasvatus, kuvaamataito, taidemuseo oppimisympäristönä, lapsen kuvallinen ilmaisuprosessi

HYVÄ LUKIJA!

Nyt saat mahdollisuuden tutustua tiiviin ja läheisen yhteistyömme hedelmänä syntyneeseen tutkielmaamme. Yhteisen uurastuksen johdosta toivomme, että työ myös arvioidaan yhteisellä arvosanalla.

Kun työprosessimme on uuvuttavienkin vaiheiden jälkeen saapunut lopulta päätöksensä, on kiitosten aika. Voimia aherrukseen antoivat paitsi lukuisat keskinäiset jutustelutuokiomme, myös muiden läheisten ihmisten kannustavat syyt. Erityistä kärsivällisyyttä on vaadittu teiltä, Janne ja Niko.

Tutkimuksemme eri vaiheissa meillä oli myös paljon muita apujoukkoja: tutkimusvaiheessa Jyväskylän normaalikoulun kolmas luokka ja heidän opettajansa, Alvar Aalto -museon henkilökunta, museolehtori Teija Hihnala ja työpajojen ohjaajat sekä ohjauksessa tutkimusassistentti Pentti Moilanen ja kuvaamataidon lehtori Pertti Kalin. Hädän hetkellä meitä ystävällisesti auttoivat myös atk-suunnittelija Timo Korvola ja kuvaamataidon lehtori Kerttu Korhonen.

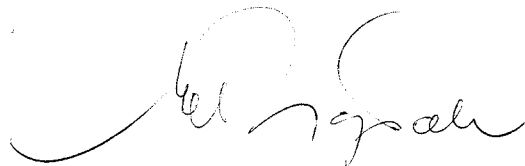
- Lämmin kiitos teille!

Jyväskylässä, 13.3.1997

Ystävyyden yhä jatkuessa...



Tanja Pirinen



Mila Raja-aho

*Jos sulkeutuu kanervan
uneen,
ei pidä ihmetellä
tallaavia jalkoja.*

- Alli Kantola-

SISÄLLYS

1	TAIDEKASVATUS - LALLATTELUA JA LÄTRÄÄMISTÄ?	1
2	TAIDEKASVATUS	4
2.1	Taidekasvatus on esteettistä kasvatusta	5
2.2	Taidekasvatuksessa yhdistyvät taide ja kasvatus	6
2.3	Taidekasvatus perustuu tavoitteisiin	8
2.3.1	Tavoitteiden välineellinen ja olemuksellinen näkökulma	9
2.3.2	Keskeisimmät tavoitteet	11
2.4	Taidekasvatus kehittää yksilön kokonaispersoonallisuutta	16
2.4.1	Emotionaalinen ja sosiaalinen kehitys	17
2.4.2	Kognitiivinen kehitys	19
2.4.3	Luovuuden kehitys	21
3	KUVAAMATAITO ON OSA TAIDEKASVATUSTA	26
3.1	Kuvaamataidon opetuksen lähestymistapoja	26
3.2	Peruskoulun kuvaamataidon tavoitteet	29
4	TAIDEMUSEO LAPSEN TAIDEKASVATUKSEN TUKENA	35
4.1	Taidemuseon pedagogiset tavoitteet ja tehtävät	35
4.2	Taidemuseo ja koulu yhteistyössä	37
4.3	Lapsi taidemuseon oppimisympäristössä	40
5	LAPSEN KUVALLINEN ILMAISUPROSESSI	43
5.1	Kuvallinen ilmaisuprosessi on kokonaisvaltainen	45
5.2	Kuvallisen ilmaisuprosessin kokemuksellisuus	46
5.3	Kuvallisen ilmaisuprosessin ohjaaminen ja tukeminen	52
5.4	Ilmaisuprosessille edullinen oppimisympäristö	54
5.5	Kuvallisen tuotoksen arviointi	56
6	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT	59
7	TUTKIMUSPROSESSI	62
7.1	Tutkimusmenetelmänä laadullinen tapaustutkimus	64
7.2	Tutkimushenkilöiden valinta	68
7.3	Aineistonkeruumenetelmät	70
7.3.1	Videointi ja kohdistettu havainnointi	70
7.3.2	Haastattelu ja päiväkirjat	72

7.4 Aineiston käsittely ja analysointi	82
7.5 Tutkimuksen luotettavuus	88
8 TULOKSET	92
8.1 "Tää on siis aivan loistava yhteistyömuoto tämmönen"	92
8.2 "Elämyksellisyys on kuitenkin se keskeisin asia"	98
8.3 "Se meni niinkun niitten oppilaitten ehdoilla"	106
8.4 "Se on jo sinällään lapsia motivoivaa päästä irrottautumaan perinteisestä koulumiljööstä"	111
8.5 "Ne pääsi semmoseen fiilikseen siinä hommassa"	120
8.6 "Niissä näkyy semmonen tietty elämänilo"	127
8.7 "Kyllä mä mielummin tommosella museolla oon"	137
9 POHDINTA	141
LÄHTEET	145
LIITTEET	

1 TAIDEKASVATUS - LALLATTELUA JA LÄTRÄÄMISTÄ?

Yhteiskunnan jatkuvaa taloudellista kasvua tavoitteleva asenne ja loputon kuluttaminen ovat jo pitkään tuhonneet ympäristön eettisiä, esteettisiä, emotionaalisia ja sosiaalisia arvoja. Suhosen (1988, 15) mukaan näitä arvoja ovat syrjäyttäneet länsimaisen kulttuurin egoismi ja välineellisyys. Bergström (1997) lisää, että myös yhteiskuntamme tietopainotteisuus ja teoreettisen tiedonhankinnan ylikorostaminen ovat tuhonneet näitä arvoja. Tieteen ja taiteen välistä siltaa ei ole osattu rakentaa. Tästä on ollut seurauksena tietynlaiseen arvotyhjiöön ajautuminen, jolloin esimerkiksi taidekasvatus on ollut toisarvoisessa asemassa koulutusjärjestelmässämme. Se on usein nähty ylimääräisenä, vähempiarvoisena viihdykkeenä ja ajanhaaskauksena; "lallatteluna ja läträämisinä". (Bergström 1997.)

Vasta viime aikoina on herätty pohtimaan arvojen olemassaoloa ja niiden tärkeysjärjestystä. Samalla on alettu uudella tavalla korostaa myös esteettisen kasvatuksen ja taidekasvatuksen merkitystä. On ymmärretty, että ilman esteettisen todellisuuden tiedostamista todellisuuskuvamme jää yksipuoliseksi. Bergströmin (1997) mukaan vain kokonaisvaltainen käsitys voi vahvistaa ja tukea myös minän kehittymistä.

Eheän ihmiskuvan ja yksilön minuuden kunnioittaminen edustavat humanistista maailmankatsomustapaa. Tällaiseen ajatteluun perustuva kehityssuuntaus on nähtävissä mm. taidekasvatusta käsittelevässä tuoreimmassa kirjallisuudessa ja alan tutkimuksissa. Uuden, humaanimman arvomaailman kehittämisessä taidekasvatus ja esteettinen kasvatus ovat merkittävässä asemassa. Onhan taidekasvatuksen ja kuvaamataidon lähtökohtana ja perustana nimenomaan lapsen henkilökohtainen minuus (Töyssy 1996, 52 - 53).

Taidekasvatuksessa ovat keskeisessä asemassa elämyksellisyys ja kokemuksellisuus. Tästä syystä taiteen parissa tapahtuvan toimimisen ja oppimisen tulisi olla kiinteästi sidoksissa lapsen omaan elämis- ja kokemismaailmaan. Tämä nähdäänkin yhtenä tärkeimmistä taidekasvatuksen tavoitteista niin koulussa kuin taidemuseossakin tapahtuvassa kasvatustyössä. Miksi museon ja koulun voimavaroja ja yhteisiä päämääriä ei yhdistetä? Taidemuseoitan tarjoavat aineksia nimenomaan elämyksiin ja kokemuksiin perustuvaan taidekasvatukseen.

Tavallisesti koulujen yhteistyö museoiden kanssa rajoittuu vain satunnaisiin museovierailuihin. Näin ollen taidemuseoiden ja koulujen tavoitteellisempi yhteistyö ja erilaiset hankkeet eivät tavallisesti ole osa museoiden ja koulujen arkipäivää. Tämän vuoksi näimme nimenomaan koululaisryhmille suunnatun Alvar Aalto -museolla järjestetyn Alaston minä -projektin mielenkiintoisena tutkimuskohteena. Projektilla pyrittiin juuri kasvatustehtävän jakamiseen koulujen kanssa tarjoamalla kootun taidenäyttelyn lisäksi oppilaille myös toiminnallisia työpajoja.

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimme järjestetyn ainutlaatuisen projektin toteutumista yhden hankkeeseen osallistuneen koululuokan näkökulmasta. Suomessa tällaiset taidekasvatukselliset projektit ovat vielä suhteellisen uusia ja tuntemattomia. Halusimmekin tämän tutkimuksen avulla antaa esimerkin siitä, mihin tällaisilla hankkeilla voidaan pyrkiä ja miten ne voidaan toteuttaa. Ennen kaikkea halusimme saada tietoa siitä, mitä toiminnan kohteet eli lapset järjestetystä projektista hyötyivät. Tästä syystä lapset saivat mahdollisuuden myös itse arvioida museovierailuja ja niissä tapahtunutta työpajatyöskentelyä. Tukivatko toiminnalliset työpajat lasten taidekasvatusta ja kuvallista ilmaisuprosessia? Kuvallinen ilmaisuprosessi nähdään tässä tutkimuksessa hyvin kokonaisvaltaisena sekä nimenomaan kokemuksellisuuden perustuvana prosessina. Lisäksi arvioinnin kohteena tutkimuksessamme olivat myös lasten tekemät kuvalliset tuotokset, koska ne kertovat omalta osaltaan projektin onnistumisesta.

Suhteellisen laajan ja osittain yksityiskohtaisenkin teoreettisen tarkastelun avulla pyrimme siihen, etteivät tutkielmamme johtopäätökset jäisi vaikutelmanvaraisiksi. Tutkimuksemme kaltaisessa kuvailevassa ja evaluoivassa tutkimusraportissa teoreettisen viitekehyksen on oltava kattava. Teoreettinen tarkastelu mahdollistaa näin empiirisen osuuden syvemmän ja kokonaisvaltaisemman ymmärtämisen. Taidekasvatus, kuten muukin kasvatus, on luonteeltaan hyvin kokonaisvaltaista. Teoreettisessa tarkastelussa on tästä syystä hieman vaikea nostaa esiin selkeitä irrallisia kokonaisuuksia tai erottaa eri osa-alueita toisistaan. Kaikkien osa-alueiden voidaankin nähdä toimivan vuorovaikutuksessa keskenään. Elämyksellisyys ja kokemuksellisuus sekä yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittäminen ovat keskeisiä nimittäjiä teoreettisessa viitekehysessämme ja ne nousevat esiin monessa eri yhteydessä.

Tutkimuksemme etenee siten, että ensin määrittelemme taidekasvatuksen käsitteenä. Tarkastelemme sitä osana hierarkista käsitejärjestelmää, jossa osa-alueina ovat myös esteettinen kasvatus ja kuvaamataito. Perustelemme taidekasvatuksen tavoitteellisuutta ja sen merkitystä yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittäjänä. Nostamme tarkastelun kohteeksi myös sen, kuinka taidemuseo voi toimia lapsen taidekasvatuksen tukena. Teoreettinen osuus päättyy lapsen kuvallisen ilmaisuprosessin luonteen kartoittamiseen.

Teoreettisen katsauksen jälkeen esitämme tutkimuksemme viitekehyksen ja tutkimusongelmat. Seitsemännessä luvussa tarkastelemme laadullista tapaus-tutkimusta ja heijastamme laadullisen tutkimuksen teoriaa omaan tutkimukseemme. Tässä yhteydessä kuvailemme myös tutkimusprosessimme eri vaiheet, tutkimuskohteet, aineistonkeruumenetelmät sekä aineiston analysoinnin ja käsittelyn, joka esitetään vaiheittain. Lopuksi esittelemme tutkimuksemme tulokset ja johtopäätökset ongelmien mukaisesti. Tulososuuteen olemme liittäneet runsaasti tutkimushenkilöiden haastatteluista ja päiväkirjoista otettuja suoria lainauksia, jotta lukijalla on mahdollisuus sijaiskokemuksiin ja omiin päätelmiin.

2 TAIDEKASVATUS

Nykyisin taidekasvatustoiminta on kehittymässä laaja-alaiseksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmän eri osa-alueilla. Taidekasvatukseen voidaan katsoa kuuluvaksi kaikki taideopetuksen ja ohjannan antaminen sekä harrastusmahdollisuuksien tarjoaminen. Tällöin kaikki taiteen esiintymis- ja vastaanottotilaisuudet ovat taidekasvatusta. Yksi taidekasvatuksen keskeinen ongelma on jo vuosikymmenien ajan ollut se, että yleinen taidekasvatustietoisuus on ollut varsin puutteellista. Tämä johtuu osin siitä, ettei taidekasvatuksen ja -opetuksen alueella ole ollut erityisiä paradigmaattisia, kenttää ainakin jossain määrin yhdistäviä näkemyksiä, vaan aluetta ovat hallinneet mitä erilaisimmat villit virtaukset ja vaikutukset. Edes kaikilla alan kasvattajilla ei ole selvää käsitystä siitä, mistä taidekasvatuksessa on kyse, mitä se sisältää ja mihin se tähtää. (Erickson 1979; Huuhtanen 1984; Puurula & Väyrynen 1992; Seitamaa-Oravala 1990.)

Jo nimikkeiden kirjavuus heijastaa taidekasvatuksen monikerroksellisuutta ja monitavoitteellisuutta. Taideopetus, visuaalinen kasvatus, kuvataideopetus, esteettinen kasvatus ja kuvaamataito ovat muutamia esimerkkejä käsitteistä, joita käytetään taidekasvatuksesta puhuttaessa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) puhutaan taide- ja taitoaineista, joissa taidekasvatus tulee selvimmin esiin. Näitä aineita opetussuunnitelman mukaan ovat musiikki, kuvaamataito, kotitalous, käsityö ja liikunta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 100 - 114.) Taidekasvatusta voi tapahtua myös muissa oppiaineissa esimerkiksi äidinkielen kirjallisuuden ja puhe- ja ilmaisukasvatuksen osuuksissa.

Vaikka taidekasvatus voidaan yhdistää moneen eri taiteen alueeseen, olemme tässä tutkimuksessa rajanneet sen koskemaan nimenomaan kuvataidekasvatusta. Tähän ovat syynä paitsi tutkimuksemme keskittyminen nimenomaan kuvataiteellisten työpajojen tarkasteluun Alvar Aalto-museolla, myös englan-

ninkielisen käsitteen *art education* suora suomennos taidekasvatukseksi. Englannin kielessä käsite tarkoittaa nimenomaan kuvataidekasvatusta. Suomen kielessä sitä vastoin taidekasvatus -käsitteen merkitys on epäselvä. Sitä käytetään laajasti ottaen tarkoittamaan kaikkea taiteelliseen toimintaan liittyvää kasvatusta, mutta toisinaan sen merkitys rajataan koskemaan pelkästään kuvataidekasvatusta. Syynä termin käsitteelliseen rajaamiseen tässä tutkimuksessa on myös se, että olemme lähteneet määrittämään taidekasvatuskäsitettä laajemmasta perspektiivistä, esteettisen kasvatuksen osana. Näin ollen käsitteet voidaan esittää deduktiivisena hierarkiana: esteettinen kasvatus - taidekasvatus - kuvataidekasvatus - kuvaamataito peruskoulun oppiaineena. Tällaiseen käsittehierarkiaan perustuvan tarkastelumme avulla haluamme antaa lukijalle mahdollisuuden hahmottaa ja arvioida käsitteiden soveltuvuuden tähän tutkimukseen.

2.1 Taidekasvatus on esteettistä kasvatusta

Sana esteettinen tulee alunperin kreikan kielisestä verbistä *aistaneistai*, joka merkitsee aistimista, aistillista havaitsemista. (Krohn 1965, 15). Jollakin asialla on esteettistä arvoa, jos sen sisäisiin ominaisuuksiin kohdistuva huomio ja pohdinta tuottaa mielihyvää tai vaikuttaa myönteisesti muihin ihmiselämän alueisiin. Esteettiseen arvoon kuuluvat sekä yksilöllinen reaktio asioihin että näiden reaktioiden sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti. (Eaton 1994, 174.)

Kun taidekasvatuksessa painotetaan esteettisiä arvoja, se voidaan samastaa varsin pitkälle esteettisen kasvatuksen kanssa. Taidekasvatus ja esteettinen kasvatus ovatkin käsitteitä, joita on aiheellista tarkastella rinnakkain niiden päällekkäisyyden vuoksi. Esteettinen kasvatus on kuitenkin taidekasvatusta avarampi käsite, koska se mahdollistaa laajempialaisen tarkastelukohteen inhimillisen toiminnan piirissä. (Huuhtanen 1984, 7 - 9.) Tämä tarkoittaa sitä, että kaikilla asioilla on esteettinen ulottuvuutensa; esteettinen kuuluu kaikkeen ihmisen kokemiseen. Ihminen kokee ympäristönsä kaikkien aistiensa avulla

kokonaisvaltaisesti, ja tähän kokemiseen esteettinen liittyy erottamattomasti. (Haapala, Honkanen & Rantala 1995, 61.) Näin ollen kaikella, kaikilla, jokaisella paikalla ja tapahtumalla on esteettiset puolensa, jos vain kokeminen perustuu tietoisuuteen, aistimelliseen läheisyyteen ja välittömään merkityksentajuun (Haapala ym. 1995, 73). Myös Dickie (1981, 33) toteaa, että mikä tahansa voi olla kaunista, mikäli esteettinen tietoisuutemme vain kohdistuu siihen.

Kauppinen ja Wilson (1980) pitävät esteettisen kasvatuksen tärkeimpinä päämäärinä kasvattaa oppilaita ymmärtämään kauneusarvojen ja kauneudentajun inhimillistä elämää rikastava ja sen tasoa kohottava vaikutus sekä osoittaa, miten taiteet parantavat ja edistävät ympäristön ja elämän esteettistä laatua. Kehittämällä esteettisessä kasvatuksessa kykyjä tuntea, ajatella ja aistia opitaan huomaamaan kauneutta, nauttimaan siitä ja kokemaan syvällisesti inhimillistä elämää ja sen kulttuurin saavutuksia.. (Kauppinen & Wilson 1980, 125.)

Kauppisen ja Wilsonin (1980) mielestä esteettisyys ilmenee parhaiten taiteissa. Kun esteettisen kasvatuksen alueella keskitytään nimenomaan taiteisiin voidaan puhua taidekasvatuksesta. (Kauppinen & Wilson 1980, 126.) Eisnerin (1972) mukaan taidekasvatuksen perimmäinen arvo onkin siis taiteen vaikutuksessa siihen, miten ihminen kokee ja ymmärtää maailmaa (Eisner 1972, 9).

2.2 Taidekasvatuksessa yhdistyvät taide ja kasvatus

Taidekasvatuksen sisällöt, päämäärät ja menetelmät vaihtelevat aikojen myötä kulloisenkin ajankohdan sosiaalisten, taloudellisten ja ideologisten tilanteiden mukaisesti. Näistä seikoista johtuen tiettyinä aikana esiintyy harvoin yhtä ainoaa yhtenäistä suhtautumistapaa taidekasvatukseen. Taidekasvatuksesta esitetyt käsityskannat paljastavat käsitteen monivivahteisuuden ja osittaisen ristiriitaisuuden. Näkemyseroja syntyy myös siitä, ettei eri merkityksiä huomata eikä edellytyksiä pysähdytä pohtimaan. Hollo on kuitenkin jo 1900-luvun

alussa pohtinut taidekasvatuksen käsitettä ja päätynyt neljään merkitysulottuvuuteen, jotka pätevät Räsänen (1995, 64) mielestä yhä tänä päivänä:

1) Kasvatusta taiteen avulla.

Tällöin taide on välineenä pyrittäessä yleisempien ja varsinaisen taiteen aluetta laajempien kasvatuksellisten päämäärien tavoittamiseen kasvatuksen keinoin. Voidaankin puhua taiteen hyväksikäytöstä ulkopuoliseen tarkoitukseen. Esimerkiksi koulun antama taideopetus on luokiteltavissa tähän luokkaan, koska perimmäisenä tarkoituksena on "kasvattaminen elämää varten".

2) Kasvatusta taidetta varten.

Kasvatuksen tavoitteet voivat olla suunnattu taiteen aluetta koskeviksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilasta ohjataan taiteen vastaanottamiseen, taiteesta nauttimiseen ja kykyyn tarkastella sitä kriittisesti.

3) Kasvatusta taiteeseen.

Kyseessä on taiteellisen suoritusvalmiuden koulutus. Tärkeäksi muodostuu taiteen tuntemuksen, teknisen osaamisen ja ilmaisun opettaminen. Taiteilijakoulutuksessa on kyse lähinnä juuri taiteeseen kasvattamisesta.

4) Kasvatuksen taidetta.

Taidekasvatuksen yhtenä ulottuvuutena voidaan pitää myös kasvatuksen kasvatusta taiteeksi. Tämä on kasvatusoppi, jota suuntaa estetikainen taiteen ihailu. Kyseessä on kasvattajien pätevyyden maksimointiin pyrkiminen. (Hollo 1918, 142 - 144.)

Näistä Hollon luokittelemista taidekasvatuksen ulottuvuuksista on nostettu yleiset taidekasvatuksen tavoitteet. Ne perustuvat ajatukselle, että kasvatus elämään voi tapahtua taiteen avulla ja sen kautta. Taidehan kuuluu yhtenä osa-alueena yksilön maailmaan, joten kasvatusta taidetta varten ja taiteeseen voidaan perustella jo tästäkin syystä. Read (1943) on taidekasvatuksen merkitystä pohtiessaan päätynyt Hollon ajatukset yhdistävään näkemykseen:

Taiteen on oltava kasvatuksen perusta ja päämäärä. Tämä varsin radikaali ajatus on merkittävästi vaikuttanut myös suomalaiseen taidekasvatusajatteluuun ja opetusmenetelmien muuttamiseen. (Mantere 1985, 37, 49 - 50.)

Taidekasvatus-käsitettä määriteltäessä voidaan Hollon tavoin lähteä liikkeelle juuri kasvu- ja kasvatustilmiöiden todellisuudesta. Hän ulottaa kasvatuksen maailman rajat huomattavasti laajemmalle kuin missä ne on tavallisesti totuttu näkemään. Hollon näkemyksen mukaan kasvatuksen maailma yhdistyy kaiken sen kanssa, missä kasvua esiintyy. Kaikki elämä kuuluu kasvun ja kasvatuksen piiriin. HUUHTANEN (1984) mielestä tämä ei kuitenkaan vielä riitä taidekasvatuksen käsitteelliseksi perusteluksi. Käsiteanalyysi edellyttää myös toisen osuuden eli taiteen huomioonottamista. Tällöin taidekasvatus voidaan määritellä kasvatustoiminnaksi, joka tavalla tai toisella on yhteydessä taiteeksi kutsuttuun ilmiöön. (HUUHTANEN 1984, 11.) Taiteen Routilta (1985) määrittää teoksen, tekijän ja vastaanottajan muodostamaksi kokonaisuudeksi. Hänen mukaansa taidekasvatus voidaan tällöin ymmärtää teoreettiseksi ja käytännölliseksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on taiteen ja suuren yleisön molemminpuolinen lähentäminen. (Routilta1985, 25, 31.)

2.3 Taidekasvatus perustuu tavoitteisiin

Tavoitteiden asettaminen on tärkeää, sillä ilman niitä taidekasvatus jää vain materiaaleilla näpertelyksi. Lindfors (1991, 2 - 3) puhuukin näpertelytason työskentelystä juuri silloin, kun työnteko ei ole tavoitteellista, tietoisesti harkittua ja systemaattista. Malaguzzi (1989) on sitä mieltä, että taidekasvatuksen pedagogiset ongelmat ovat lisääntyneet juuri tästä syystä. Hänen mukaansa suuresta osasta lasten toimintaa on tullut pelkkää banaalia puuhastelua. Siitä on tullut tyhmistävää, hutiloivaa ja väsyttävää kuluttamista, epämielekästä ajan tappamista ja loputonta tavarankäytämistä. (Wallin 1989, 64.) Jos tavoitteita ei aseteta, on turha toivoa lasten kehittyvän ja kiinnostuvan pitkäjänteisesti kuvallisesta ilmaisusta.

Taidekasvatuksen tavoitteiden asettamisessa ongelmana on se, että taiteelliseen toimintaan sisältyy samanaikaisesti monia eri kehittymisen alueita aina havaintokyvyn, luovuuden ja ilmaisutaidon kehittamisestä tekniseen osaamiseen ja hienomotoriikkaan. Tällöin on ennakkoon usein vaikeaa määritellä, mikä alue kussakin tilanteessa muodostuu tärkeimmäksi. Tilanteet ovat aina ainutlaatuisia ja sisältävät lukuisia eri vaikuttimia. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1990, 67.) Taidekasvatuksen tavoitteet voidaankin asettaa hyvin monista lähtökohdista. Kysymys on ensinnäkin siitä, millainen asema ja merkitys taiteella on ja millaisia yleisiä tehtäviä sille asetetaan. Tavoitteet voidaan myös muotoilla merkityslähtöisesti yksilön ja hänen kehityksensä mukaan. (Ropo 1993, 63.)

2.3.1 Tavoitteiden välineellinen ja olemuksellinen näkökulma

Eisnerin (1972) mielestä taiteen opetus voidaan perustella välineellisestä (contextualist) tai olemuksellisesta (essentialist) näkökulmasta. Luonnollisesti myös taiteen opetuksen tavoitteet voidaan nähdä näistä tarkastelukulmista. Välineellinen perustelu painottaa taiteen välineellisiä tekijöitä, jolloin yhteiskunnan ja oppilaan tarpeet ovat keskeisessä asemassa taiteellisessa toiminnassa. Tällöin taidekasvatus nähdään nimenomaan välineenä tiettyihin tavoitteisiin pyrittäessä. Tietoisuus persoonallisen ilmaisun merkityksestä, esteettisen perinnön arvoista sekä taiteen roolista yhteiskunnassa ovat tämän näkemyksen kulmakiviä. Olemuksellinen näkökulma painottaa puolestaan inhimillistä ymmärrystä ja kokemuksia, joita voidaan saavuttaa ainoastaan taiteen kautta. Tämän näkemyksen mukaan taide on siis ainutlaatuinen kasvattaja, jonka tarjoamia elämyksiä ja kokemuksia ei voida saavuttaa millään muulla tavalla. Olemukselliseen näkökulmaan perustuvassa opetuksessa korostetaan niitä tekijöitä, jotka ovat ominaisia nimenomaan kuvataiteelle. (Eisner 1972, 2.)

Eisnerin (1972) esittämän välineellisen perustelun mukaan taidekasvatus

- 1) ohjaa oppilasta järkevään vapaa-ajan viettoon ja mahdollisesti taiteelliseen harrastuneisuuteen, jolloin taiteen roolina on toimia "harrastusvälineenä"
- 2) tarjoaa oppilaalle tilaisuuksia ilmaista itseään ja tunteitaan muutoinkin kuin sanallisesti, jolloin taide toimii terapeuttisena itseilmaisun välineenä
- 3) kasvattaa luovaa ajattelua, jolloin taide on luovuuden kasvatuksen väline
- 4) kehittää oppilaan ymmärrystä, loogista ajattelu- ja ongelmanratkaisukykyä, joita tarvitaan myös teoreettisissa kouluaineissa
- 5) edistää hienomotoriikan ja koordinaatiokyvyn kehitystä (Eisner 1972, 8 - 9).

Eisnerin (1972) mukaan taiteen merkitys ihmisen elämälle on hyvin moniulotteinen ja monipuolinen (Eisner 1972, 20). Välineellisen taidekasvatuksen päätaivoitteena onkin Seitamaa-Oravalan (1991) mielestä lapsen kasvattaminen itse elämää varten, jolloin taiteen merkitys kasvatuksessa on laajentaa ja syventää elämän ymmärtämistä (Seitamaa-Oravala 1991, 17). Kuvataiteen kvaliteetteja korostetaan ennen kaikkea siksi, että niillä on merkitystä ihmisen tunne-elämän rikastuttajana. Tällöin taidekasvatus tuottaa tuntemuksia inhimillisistä kokemuksista kuten peloista, unelmista, muistoista jne. Erityisesti visuaalista taidetta on pidetty yksilön perimmäisten tunteiden tulkkina. Taide ei kuitenkaan tarjoa ihmiselle ainoastaan tuntemuksia ja kokemuksia, vaan herkistää myös hänen toimintojaan. Taiteen avulla lapsi voikin toteuttaa inhimillisiä kykyjään, kehittää herkkyyttään ja aistejaan. (Eisner 1972, 9 - 12.)

Eisnerin ajatuksia pohtineen Seitamaa-Oravalan (1991) mielestä olemuksellisen taidekasvatuksen tulee sisältää varsinaisen taidetoiminnan ohella myös kuvataiteen tuntemuksen, taiteen tarkastelun ja taidehistorian opiskelua. Tämä näkemys siis rajaa oppimisen ja opettamisen kohteiksi kuvataiteen eikä tarkastele asioita yhteydessä yleiseen kasvatukseen. (Seitamaa-Oravala 1991, 17.) Olemuksellisesta näkökulmasta nähtynä taidekasvatus opettaa lasta löytämään taideteosten sisäisiä merkityksiä ja arvoja. Taideteoshan tuo usein esille joukon erilaisia arvoja. Ne voivat olla joko myönteisiä tai kielteisiä. Taide kritisoi usein aikansa yhteiskuntaa ja kiinnittää siten huomion olemassa oleviin arvoihin visuaalisilla viesteillään ja vertauksillaan. Tällä tavoin lapsi oppii ymmärtämään ja tulkitsemaan taiteen sanomaa. Visuaaliset viestit lähentävät lasta

myös mielikuvituksen ja unien maailmaan. Taidekasvatuksen olemuksellinen perustelu sisältää myös sosiaalisen ulottuvuuden. Taide voi luoda yhtenäisyyden tunnetta ihmisten välille vaikuttamalla tunteisiin ja näin vahvistaa rituaalisia siteitä. (Eisner 1972, 12 - 16.)

Seitamaa-Oravalan (1991) mielestä olemuksellisen ja välineellisen lähestymistavan on kohdattava taidekasvatuksessa. Tätä tukee myös nykyinen kognitiivinen oppimisenäkemys, joka toiminnan teoriaan liittyneenä voi yhdistää nämä kaksi näennäisesti erilaista näkökulmaa: olemuksellisen, jossa tietoa koodataan prosessuaalisesti, tekijän itsensä muodostamina heuristisina pyrkimyksinä ja välineellisen, jossa tehtävään tuodaan omat kuvataiteen kannalta merkitykselliset strategiat, kehykset ja struktuurit. (Seitamaa-Oravala 1991, 17.)

2.3.2 Keskeisimmät tavoitteet

Taidekasvatuksen tavoitteita ovat määritelleet monet alan asiantuntijat (esimerkiksi Chapman 1978, Eisner 1972, 1988, Hakkola ym. 1990, Brittain & Lowenfeld 1975 ja Porna & Väyrynen 1993). Taidekasvatuksen kentän epämääräisyydestä johtuen tavoitteet esitetään helposti hyvin väljästi. Tällöin ne ovat vaikeita ja niiden toteutumista on hankala nähdä. Eisner (1972) näkee juuri tavoitteiden epämääräisyyden yhtenä taidekasvatuksen keskeisimpänä ongelmana. Hänen mukaansa tavoitteet ovat aivan liian usein ilmaistu niin laveasti, ettei niiden käytännön tarkoitusta ymmärretä. (Eisner 1972, 24 - 25.) Vaikka tavoitteet olisivatkin tarkasti määriteltyjä, saattaa niiden saavuttamisen toteaminen kuitenkin olla lähes mahdotonta. Tämä johtuu siitä, että taidekasvatus pyrkii kehittämään varsin abstrakteja ominaisuuksia kuten esimerkiksi luovuutta ja kokonaispersoonallisuutta.

Tutkijat ja taidekasvattajat ovat päätyneet samansuuntaiseen tavoitteiden määrittelyyn. Keskeisenä päämääränä he pitävät lapsen persoonallisuuden monipuolista kasvattamista, esteettisten ja taiteellisten kykyjen sekä luovuus-

den kehittämistä. Taidekasvatuksen tavoitteiden asettamisessa Saarnivaara (1993) pitää tärkeänä ennen kaikkea päätelmien tekemistä lasten ajatus- ja toimintatavoista ja niiden merkityksen miettimistä. Tavoitteiden lähtökohtana tulisi siis olla lapsesta lähtevä, lapsikeskeinen näkemys. (Saarnivaara 1993, 7.)

Chapman (1978) katsoo taidekasvatuksen tärkeimmäksi päämääräksi tukea lapsen oma-aloitteista, läpi elämän jatkuvaa kiinnostusta taiteeseen. Hän jakaa taidekasvatuksen päätavoitteet kolmeen inhimilliseen perustehtävään: persoonallisuuden kehittämiseen, kulttuuriperinnön välittämiseen ja taiteen merkityksen ymmärtämiseen yhteiskunnassa. (Chapman 1978, 118.) Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetuksen oppaan (1988) mukaan taidekasvatus muovaa näiden kolmen perustehtävän avulla suhtautumista lähimmäisiin ja tyydyttää vaativimpia henkisiä tarpeita (Peruskoulun opetuksen opas: Ala-asteen kuvaamataito 1988, 4). Tämä jaottelu on kattava, sillä se huomioi niin yksilön kuin yhteiskunnankin tarpeet. Näin ollen taidekasvatuksesta esitetyt tavoitteet voidaan yhä tänä päivänä nähdä jo Chapmanin 1970-luvun loppupuolella määrittelemistä päätavoitteista käsin.

Persoonallisuuden kehittämisessä keskitytään lapsen tunteiden, elämysten, kokemusten ja luovien voimavarojen vahvistamiseen. Lasta ohjataan ilmaisemaan itseään ja omia tunteitaan taiteen avulla. (Chapman 1978, 19 - 20, 118 - 120.) Myös Moisander ym. (1991) pitävät taidekasvatuksen tehtävänä edistää lapsen luovaa ilmaisua, ohjata tietoiseen ja elämykselliseen havainnointiin sekä antaa tunnevirikkeitä. Lapsen persoonallisuuden kehittymistä tuetaan mielikuvituksen ja eläytymisen kautta. Heidän mukaansa taide vaikuttaa osaltaan siihen, miten hankimme kokemuksia, miten teemme havaintoja, miten koemme maailman ja miten opimme välittämään kokemuksemme muille. (Moisander, Töyssy, Vartiainen & Viitanen 1991, 9.) Samoin Brittain ja Lowenfeld (1975) painottavat lapsen persoonallisuuden kehittämisen tärkeyttä taidekasvatuksen tavoitteisissa. Heidän mukaansa on tärkeää rohkaista lasta ilmaisemaan itseään ja tätä kautta vahvistaa hänen itsetuntemustaan. Älyllisen ja tiedollisen ajattelun ja toiminnan lisäksi tavoitteena on kehittää myös muita kokonaispersoonallisuuteen kuuluvia osa-alueita kuten luovuutta, sosiaali-

suutta, aistimiskykyä, tunne-elämää sekä fyysis-motorisia kykyjä. (Brittain & Lowenfeld 1975, 4, 7, 14, 373.)

Kulttuuriperinnön välittämisellä tarkoitetaan kansallisen ja kansainvälisen taidekulttuurin ja -elämän tuntemusta ja ymmärtämistä. Eri kulttuurien taideteokset viestivät symboliikallaan sosiaalisista tavoista, moraalista ja menneisyyden saavutuksista. Lapsen tutustuttaminen taiteen ilmiöihin ja eri kulttuureihin onkin yksi taidekasvatuksen tavoitteista. (Chapman 1978, 20, 120.) Tällöin lasta opastetaan aktiiviseen vuorovaikutukseen ympäristönsä ja kulttuurinsa kanssa (Brittain & Lowenfeld 1975, 12). Vuorovaikutus ympäröivän yhteiskunnan kanssa auttaa osaltaan kulttuuriperinnön siirtämisessä. Tuomikosken (1987, 27) mukaan taideharrastuksen herättäminen on mahdollista vain yksilöä kasvattavilla toimenpiteillä.

Taiteen merkityksen ymmärtäminen yhteiskunnassa on yksi taidekasvatuksen tavoitteista. Tällöin lasta ohjataan havaitsemaan herkemmin yhteiskuntansa välittämiä visuaalisia viestejä sekä tarkastelemaan kriittisesti niihin sisältyviä arvoja. (Chapman 1978, 20, 120 - 121.) Nyky-yhteiskunnassahan visuaalisia viestejä välittyy runsaasti esimerkiksi mainonnassa ja joukkotiedotusvälineissä.

Chapmanin näkemys taidekasvatuksen kolmesta päätavoitteesta löytää yhtymäkohtia myös uuteen amerikkalaiseen taidekasvatussuuntaukseen nimeltä "Discipline based Art Education". Tämän DBAE:ksi kutsutun suuntauksen tavoitteena on ollut erityisesti koulujen taideopetuksen uudistaminen. Se on herättänyt edelleen käynnissä olevan laajan ja kuohahteleavan keskustelun taidekasvatuksen lähtökohdista, sisällöistä ja tavoitteista. Suuntausta ei voida pitää yhtenäisenä oppirakennelmana, koska nimen alla kulkee erilaisia näkemyksiä. Useat taidekasvattajat ovat kehittäneet alunperin W. Dwaine Greerin ideasta erilaisia malleja. Muun muassa Eisner on ollut yksi merkittävimpiä DBAE-näkemysten kannattajia ja kehittäjiä. (Eisner 1988; Pääjoki 1994, 9 - 12.)

Pääjoki (1994) käyttää DBAE-suuntauksesta suomenkielistä nimitystä tiedon-
alaperustainen taidekasvatus. Se perustuu neljään osa-alueeseen eli disipliniin:
taiteen tekemiseen, taidehistoriaan, taidekritiikkiin ja estetiikkaan. Samat osa-
alueet ovat nähtävissä myös edellä esitetyssä Chapmanin jaottelussa. Kohu
uudesta suuntauksesta onkin syntynyt taiteen opetuksen perusteista ja sen
arvosta. Sitä kauttahan samatkin tavoitteet saavat uudenlaisen merkityksen.
DBAE:n perustana on ajatus siitä, että taide on oppiaine siinä kuin muutkin
koulunaineet, ja oppimisen kohteena on taide. (Pääjoki 1994, 10.) Clark, Day &
Greer (1987, 130 - 131) toteavat, että tämä yksinkertainen periaate pitää sisäl-
lään tärkeän idean taiteen itsenäisestä asemasta kasvatuksessa: taide ei ole vain
väline jonkin muun asian oppimiseen tai kehittymiseen, toisin kuin taidekas-
vatuksen yhteydessä on joskus haluttu ajatella.

Taiteen roolia kasvatuksessa kuvaavat Eisnerin määrittelemät taidekasvatuk-
sen tavoitteet, jotka kuvaavat hyvin DBAE:n kunnianhimoisia pyrkimyksiä ja
painottavat taiteen monipuolista ymmärtämistä. Opetuksen päämääränä on,
että oppilas voi tehdä taidetta, havainnoida taiteellisia laatuja ja reagoida
niihin, ymmärtää taiteen historialliset ja kulturaaliset yhteydet ja kykenee
muodostamaan perusteltuja mielipiteitä taiteesta sekä ymmärtää taustan, jolle
oma arvottamistoiminta perustuu. (Eisner 1988, 16, 27.)

Eisner on myös kritisoinut DBAE:n mukaista opetussuunnitelmaa. Hän vieras-
taa tiukkaa sitoutumista tieteenalojen mukaan ja on muotoillut oman DBAE-
ehdotuksensa hyvin väljästi. Hänen mukaansa opetussuunnitelman ei ole
tarkoitus olla tiukkarajainen ja yksitulkintainen, vaan siitä tulisi muodostua
opetuksen toteuttamista auttava runko. Eisner pitää opetussuunnitelman
laatimista taidekasvatuksen kannalta tärkeänä, sillä opetussuunnitelma vaikut-
taa ratkaisevasti siihen, millaisia kokemuksia oppilaiden on mahdollisuus
saada. Lisäksi se antaa ajattelulle paitsi välineitä myös sisältöjä. Tämän vuoksi
taidekasvattajan on pohdittava tarkasti, mitä opetetaan ja miten. (Eisner 1988,
3.)

Taidekasvatuksen tavoitteenasettelu on usein jätetty puolitiehen, koska on ajateltu, ettei taidetta voida opettaa. Tämä romantiikan ajalta peräisin oleva idea taiteilijoista synnynnäisinä neroina otettiin vuosisatamme alussa innokkaasti vastaan taidekasvatuksessa. Muun muassa Lowenfeld on sitä mieltä, että lapsi kehittyy taiteellisesti parhaiten, jos luonnon ohjaamaan prosessiin ei puututa ulkopuolisella ohjauksella. Hänen mielestään ohjaus vaikuttaa tukahduttavasti ja rajoittavasti erityisesti luovuuteen, sisäisten ja synnynnäisten impulssien toteuttamiseen. Eisner pyrkii osoittamaan Lowenfeldin näkemyksen virheelliseksi korostamalla sitä, että ulkoa tulevilla virikkeillä on tärkeä merkitys yksilön kehittämisessä. (Eisner 1988, 3, 15.) Esimerkiksi tapaan käyttää aisteja ja ajattelua vaikuttaa voimakkaasti se, miten ympäristövirikkeet ohjaavat suuntautumista. Jos yksilöllä ei ole tilaisuutta kehittää havainto- ja ajattelutaitoja, eli jos hän ei saa taidekasvatusta, ne jäävät puuttumaan häneltä. Taidekasvatuksen tehtävä ei ole siis ainoastaan yksilöllisen luovan kehityksen suojelua, vaan niiden tietojen ja taitojen opettamista, jotka antavat valmiudet taiteen ymmärtämiseen ja tekemiseen, eli luovaan taiteelliseen toimintaan. (Eisner 1988, 11 - 12, 27.)

Taidekasvatuksen tavoitteenasettelussa tulisi Eisnerin (1988) mukaan muistaa ennen kaikkea taiteen itseisarvo ja erityisluonne. Tämän vuoksi hän kritisoi taiteen integrointia muihin oppiaineisiin. Taide ei saisi olla vain apuväline tai keventävä elementti jonkin "tärkeämmän" aineen opettamisessa, vaan itsessään arvostettu opetettava ja opittava asia. (Eisner 1988, 22 - 23.) Eisnerin näkemyksissä on kuitenkin hieman hämärä raja instrumentalismin ja itseisarvoisen taidekasvatuksen välillä. Itseisarvon korostamisesta huolimatta hän vetoaa myös taidekasvatukseen merkitykseen yksilön kokonaisvaltaiselle kehitykselle: Taide edistää visuaalista lukutaitoa koko havaintotodellisuuden suhteen ja se on tärkeässä asemassa älykkyyden monipuolisen kehittymisen kannalta. Tällainen perusteluhan osoittaa taiteen arvon olevan välineellinen.

Taiteen arvosta ja sen tärkeimmistä tavoitteista esiintyy kirjavia mielipiteitä. Monet taidekasvattajat ovat Hosian (1988) tavoin esimerkiksi päätyet siihen, että oppilaan yleinen henkinen kehitys on taiteen ja kulttuurin omaksumista

tärkeämpi tavoite taidekasvatuksessa. Kuvat ja kuvataide voivat olla vain välineinä lapsen henkisen kehityksen tukemisessa, esteettisten ja eettisten ihanteiden kasvattamisessa sekä koulun yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamisessa. Tällöin taidekasvatus rakentuu ja jäsenyy arvoja ja tunteita sisältäville teemoille. (Hosia 1988, 56, 70, 73.)

DBAE:n merkittävimpinä antina voidaan pitää sitä, että siinä on otettu askel kohti tietoisempaa taidekasvatusta. Lähtökohdat ja sisällöt pyritään määrittelemään entistä selkeämmin. Tärkeää on myös se, että taidekasvatus liitetään kiinteästi siihen, mitä taiteessa ja taiteen tutkimuksessa tapahtuu. Taidekasvatukseen on perinteisesti liitetty lähes yksinomaan kasvatustieteen alaan, jolloin taiteentuntemus on jäänyt vähemmälle huomiolle. (Pääjoki 1994, 29.)

2.4 Taidekasvatus kehittää yksilön kokonaispersoonallisuutta

Persoonallisuus on ihmisen tietojen, taitojen, luonteenpiirteiden, pyrkimysten ja käsitysten muodostama kokonaisuus. Monipuolisesti kehittyneeseen persoonallisuuteen sisältyy myös esteettinen kehittyneisyys. Se liittyy persoonallisuuden koko kuvaan eikä ole vain irrallinen osa-alue. (Viljo 1976, 44.) Tavoitteellisella taidekasvatuksella on mahdollista vaikuttaa lapsen tiedostamistapaan. Sen avulla voidaan avata ja laajentaa tietoisuutta ja siten luoda valmiuksia lapsen oman kokonaispersoonallisuuden muodostamiselle. Lisäksi se antaa oppilaalle tietoja ja taitoja opetettavasta taiteenalasta sekä valmiuksia ilmaista itseään taiteen keinoin. Edellisessä luvussa (2.3.2) esitetyt taidekasvatuksen tavoitteet pyrkivätkin juuri tähän. Taidekasvatusta ei kuitenkaan aina välttämättä tahdota nähdä näin merkittävänä lapsen kehittymisen kannalta. Erityisesti kognitiivisen kehityksen osuutta ei usein ymmärretä yhdistää taiteelliseen toimintaan. Tästä syystä olemme nostaneet kehityksen osa-alueet vielä lähemmän tarkastelun kohteiksi. On syytä kuitenkin huomata, että osa-alueita on mahdollisuus tarkastella esitystapamme mukaisesti erillisinä, mutta käytän-

nössä ne yhdistyvät limittäiseksi kokonaisuudeksi. Myöhemmin tätä prosessin kokonaisvaltaisuutta tarkastellaan viidennessä luvussa.

2.4.1 Emotionaalinen ja sosiaalinen kehitys

Kehityksen eri osa-alueista emotionaalinen ja sosiaalinen kehitys ovat korostuneesti sidoksissa ympäristöön ja yhteisöön. Ympäristön eettiset ja moraaliset käsitykset ja arvostukset määrittelevät kehityksen tavoitteita ja sisältöjä. Emotionaalista ja sosiaalista kehittymistä ei myöskään voida erottaa yksilön muusta kehittymisestä. Kasvattajan haasteena on löytää kasvatettavalle merkityksellinen maailma, tavoittaa ne elementit, joiden varassa oppimisessa päästään tavoitteisiin. Sopivat haasteet lapsen kehitystasoon nähden on mahdollista löytää vain avoimissa vuorovaikutustilanteissa. Opetustapahtumassa se merkitsee sitä, että kasvattaja on tasavertainen kasvatettavien kanssa. (Väyrynen 1993, 52 - 53.)

Emotionaalisessa kehityksessä emootiot eli tunteet ovat kiinteässä yhteydessä ihmisen kokemuksiin. Väyrysen (1993) mukaan tunne on psyyken toiminnoista primaarinen, ensisijainen. Se muodostaa pohjan kaikille muille psyykkisille toiminnoille ja toimii psyyken voimana. (Väyrynen 1993, 52.) Tunteen lähtökohtana on aina aistimus, joka puolestaan aktivoi toimintaan. Tunne on siis ilmiönä kokonaisvaltainen; se ei ole vain aistimusta, sisäeritystä, lihastointia tai mielialaa, vaan se on niitä kaikkia yhtäaikaisesti. Tunne on osa ihmiselämää aivan erityisellä tavalla. Se korostaa asioiden ja ilmiöiden minäkohtaisuutta ja on hyvin subjektiivinen, minälle alistettu ilmiö. Tunteen saa aina aikaan jokin kohde, objekti. Se voi olla aktuaalinen havaintokohde, mielensisäinen ajatuskohde tai muistikuva. Kohde saa aivan erityisen merkityksen tunne-elämyksessä. Kohde tuntuu koskettavalta nimenomaan silloin, kun ihmisen havainnoissa on paljon tunnepotentiaalia. (Tuomikoski 1987, 120 - 121, 147.)

Koska taide herättää ihmisessä tunteita, pystytään taidekasvatuksen avulla aktivoimaan ihmisen psyykessä sellaisia alueita, jotka ehkä muutoin jäisivät käyttämättömiksi voimavaroiksi. Taide on lisäksi yhteisön sisällä hyväksyty tapa ilmaista voimakkaita tunteita sekä taiteentekijänä että kokijana. Taiteen avulla voidaan siis saavuttaa tunnetiloja, joita yksilön ei ole arkielämässä mahdollista kokea. Näin ollen taide näyttää ulkoisen maailman rikkaampana ja välittää ihmiselle runsaasti tietoa myös sisäisestä maailmasta. (Hassi ym. 1991, 14.)

Taiteeseen liittyvät aistimusvoimaiset kokemukset tekevät ihmisen tietoiseksi omien tunne-elämystensä muotoutumistavoista ja omista aistimustavoistansa. Näin taide toimii ihmisen tunne-elämän kasvattajana ja ihminen tulee selvemmin tietoiseksi tekojensa vaikuttamista kehittyessään tunne-elämänsä tarkkailussa ja arvioinnissa. Tämä valintakapasiteetin kehittyminen laajenee esimerkiksi korkeammanasteiseksi tajunnaksi hyvästä ja pahasta. Tällöin taidekasvatus tukee myös ihmisen moraalista kehitystä itsetuntemuksen lisäksi. Tunnetta itseään ei kuitenkaan voida kasvattaa. Sen sijaan sille voi antaa kasvun mahdollisuuksia tuomalla yksilön ulottuville erilaisia elämyssisältöjä. Tällöin ne joko synnyttävät tunteen tai eivät. Näin ollen kasvattajan ainoaksi keinoksi jää tarjota tunnekokemusten mahdollisuuksia ja toivoa, että ne vaikuttaisivat kasvatettavan tunne-elämää laajentavasti. (Tuomikoski 1987, 144, 152 - 153.)

Taidekasvatustoiminta voi tukea monipuolisesti myös lapsen *sosiaalista kehitystä*, joka tapahtuu vuorovaikutuksena yksilön ja ympäristön välillä. Grönholm (1994) toteaaakin, että taideaineet voivat kehittää myönteistä suhtautumistapaa yksilöä, ryhmää, yhteiskuntaa ja erilaisia kulttuureita kohtaan (Grönholm 1994, 9). Koulussa kuvantekeminen on lapsille yksi keskinäisen vuorovaikutuksen muoto. Tällöin kehitys tapahtuu oppivan yksilön ja hänen oppimisyhteisönsä jäsenten, oppilastovereiden ja opettajan, yhteisen kokemisen, jakamisen sekä yhteistoiminnallisen oppimisen kautta. Toisaalta sosiaalinen kehittyminen voidaan nähdä tapahtuvaksi myös laajemman yhteiskunnallisen ja kulttuurisen, aktiivisen toiminnallisuuden ja vaikuttamisen seurauksena. (Hakkola ym. 1990, 49; Lowenfeld 1975, 39; Sava 1993, 21 - 22.)

2.4.2 Kognitiivinen kehitys

Kognitiiviseksi kehitykseksi voidaan katsoa kaikki ne prosessit, joiden välityksellä yksilö eri ikävaiheissaan ja eri yhteyksissä tiedostaa maailmaa ja käsittelee sen kohteita. Kognitiivisiin toimintoihin kuuluvat mm. havaitseminen, oppiminen, muistaminen ja ajattelu. Myös kielen omaksuminen kuuluu kognitiivisen kehityksen piiriin, koska ihmisen tiedonkäsittelytaidot ovat jo varhain yhteydessä kielen kehittymiseen. (Väyrynen 1993, 51 - 52.) Salminen (1992) uskoo, että esteettiset kokemukset ovat sidoksissa niin ihmislajin kuin -yksilönkin kehityksessä kognitiivisiin todellisuuden jäsentämistapoihin. Niiden kehittyminen täyteen voimaansa eli osaksi luovaa kuvittelua ja toimintaa riippuu paljolti kulttuurisesta ympäristöstä ja koulutuksesta. Taiteellinen toiminta eri muodoissaan tarjoaa näin hedelmällisen kasvualustan kognitiivisten ajattelu-
muotojen kehittymiselle. (Salminen 1992, 21.)

Taidekasvatuksen varsinaista merkitystä ja mahdollisuuksia ihmisen kognitiivisessa kehityksessä ei nykyisin vielä riittävästi tunneta (Räsänen 1992, 23). Kuvaamataitoa on perinteisesti totuttu pitämään oppiaineena, jossa kognitiivista kehitystä ei juuri painoteta. Sen keskeisimmäksi sisällöksi on usein nähty itseilmaisun ja luovuuden kehittäminen. Itsensä ilmaiseminen edellyttää kuitenkin, että on jotain ilmaistavaa ja että hallitsee tarvitsemansa "kielen" ja ajattelutavat. (Keski-Suomen läänin taiteen perusopetustyöryhmä 1990, 20.) Toimintanaan kuvantekeminen muistuttaa pitkälti loogista ajattelua edellyttävää ongelmanratkaisua. Tekemisen prosessissa lapselle nousee eteen monenlaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Oppiminen ja kehittyminen tapahtuvat paljolti tämänkaltaisten ongelmien kohtaamisen kautta. (Hakkola ym. 1990, 30.)

Lapsen kuvallisen ilmaisutavan hahmottamiseksi taidekasvattajan on syytä tunnistaa tiettyjä lainalaisuuksia kuvallisessa kehityksessä. Lapsen kognitiivisten valmiuksien kehittyminen kuvaamataidossa voidaan mm. Piaget'n ja Lowenfeldin tutkimuksiin perustuen jakaa neljään eri vaiheeseen: ajattelun

alkeisaste (4 - 7 -vuotiaat), konkreettisen ajattelun alkuvaihe (7 - 8 v.), konkreettinen ajattelu (9 - 11 v.) ja käsitteellinen ajattelu (12 - 15 v.) (Brittain & Lowenfeld 1975, 47 - 52; Piaget 1988, 104 - 109). Tällainen kognitiivisten valmiuksien kehittymisen jaottelu on kuitenkin viitteellinen, sillä kasvuympäristö, kulttuuritausta, opetus ja lapsen oma yksilöllinen kehitys aiheuttavat suuria eroavaisuuksia. Jokaisessa koululuokassa on varmasti aina oppilaita, jotka ovat joko keskimääräisen suoritustason ylä- tai alapuolella. Luokan heterogeenisyydestä huolimatta keskimääräinen suoritustaso voi antaa kiinnnekohdan opetuksen toteuttamiselle ja esimerkiksi eriyttämiselle.

Ajattelun alkeisasteella lapsi pystyy kiinnittämään huomionsa vain yhteen asiaan kerrallaan. Hänen taiteelliselle toiminnalleen on tyypillistä sattumanvaraisuus, joka ilmenee esimerkiksi kuva-aiheiden sommittelussa, tilan ja perspektiivin kuvaamisessa sekä värien käytössä. Kuvaskaemojen pohjana ovat perusmuodot kuten ympyrä, neliö ja kolmio. (Brittain & Lowenfeld 1975, 155- 158; Piaget 1988, 104 - 106.)

Konkreettisen ajattelun alkuvaiheessa lapsen toiminnassa on nähtävissä luonteeltaan kartoittavaa alkavaa avaruudellista kuvittelukykyä. Tällöin lapsi hahmottaa eroavaisuuksia, yhtäläisyyksiä ja etäisyyksiä. Tyypillistä tälle vaiheelle on järjestely, luokittelu sekä yksityiskohtaisten ja tarkkojen skeemojen kehittäminen kuva-aiheisiin. Värien käyttö on realistista eikä lapsi kykene näkemään värien vivahteita. (Brittain & Lowenfeld 1975, 185 - 205; Piaget 1988, 106 - 107.)

Konkreettisen ajattelun vaiheessa lapsi alkaa rinnastaa ja vertailla perspektiivisiä näkökohtia ja erottamaan värisävyjä ja vivahteita. Tällä kehitystasolla lapsi oppii myös kuvailemaan taideteoksia ja taidehistorian tapahtumia. Hän alkaa hyväksyä muidekin näkökantoja omansa rinnalle ja hänen arvostuksensa ja asenteensa tukeutuvat yhä enemmän havaittuihin tosiasioihin. Konkreettisen ajattelun vaiheessa lapsella on vielä vaikeuksia tilan kuvaamisessa, mutta hän osaa kuvata liikettä, tehdä sommitelmia, kuvata väri- ja valovaikutelmia, tutkia muotoja ja rakenteita sekä käyttää monipuolisesti erilaisia tekniikoita. (Brittain & Lowenfeld 1975, 229 - 240; Piaget 1988, 106 - 107.)

Saavuttaessaan *käsitteellisen ajattelun vaiheen*, lapsi kykenee havainnoimaan visuaalista ympäristöä hallitusti ja jäsentäen. Kulttuurin antamat vaikutteet ohjaavat havainnointia. Lapsi kykenee myös vertauskuvalliseen ja symboliseen ajatteluun, jolloin taideteosten sisällön ymmärtäminen ja analysoiminen mahdollistuvat. Käsitteellisen ajattelun tasolla lapsi pystyy kehittämään tietämyksensä ja havaintojensa perusteella asenteitaan ja arvostuksiaan. Tämän ikäisen lapsen työskentely on luonteeltaan tavoitteellista. (Brittain & Lowenfeld 1975, 301 - 314; Piaget 1977, 126; Piaget 1988, 107 - 109.)

2.4.3 Luovuuden kehitys

Luovuuden käsite on monimerkityksinen, mutta yleisesti se liitetään ainakin ongelmanratkaisuun, taiteisiin ja tieteelliseen toimintaan sekä elämäntapaan. Eisnerin (1972) mielestä luovaksi toiminnaksi voidaan käsittää esimerkiksi kuvailmaisuus. Hänen mukaansa se on myös ongelmanratkaisuprosessi. (Eisner 1972, 113 - 114.) Luovalle toiminnalle on ominaista divergentti tuottaminen ja alitajuinen toiminta. Tätä puolta luonnehditaan usein myös käsitteellä inspiraatio, intuitio, innostus, mielikuvitus ja spontaanisuus. Ongelmanratkaisuprosessiin kuuluu puolestaan konvergentti tuottaminen ja tietoinen, looginen toiminta. Sekä divergentti että konvergentti puoli ovat välttämättömiä kuvallisessa ilmaisuprosessissa, jotta se olisi luova. Yleensä kuvataiteellinen ajattelu ja toiminta tapahtuukin tietoisien ja alitajuisen välimaastossa. Ilmaisuprosessin aikana jompikumpi puoli on aina hallitseva. (Huuhtanen 1984, 85.)

Voidaan katsoa, että luovuuden edellytyksiä on kaikilla ja niiden kehittymiseen pystytään kasvatuksen keinoin vaikuttamaan (Ekvall 1979, 7 - 8; Suojanen 1992, 52 - 53). Heikkilä (1984, 114) toteaa samansuuntaisesti, että luovuuden ilmeneminen ja kehittyminen ovat niin voimakkaasti sidoksissa ympäristön tekijöihin, ettei voida puhua puhtaasta tai luonnollisesta luovuuden kehittymisestä. Wileniuksen (1974, 17) mukaan kasvatusta luovana toimintana ja

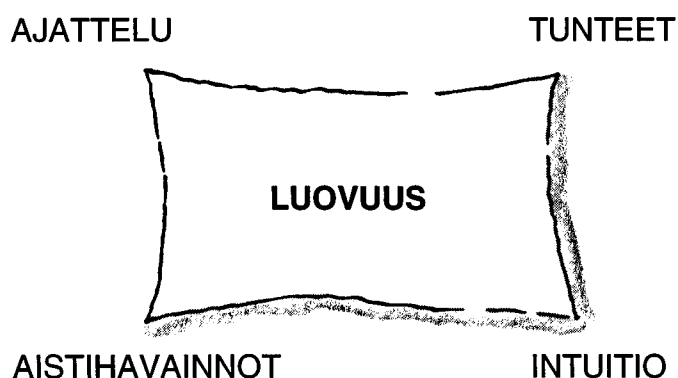
Yhden osa-alueen hallinta ei takaa luovuutta, vaan luovaan käyttäytymiseen tarvitaan eri tekijöiden tehokasta integroitumista. Koulun katsotaan antavan *ajattelua* painottavalle rationaaliselle luovuudelle toteutumis- ja kehittymismahdollisuuksia. Tällön opettajan vaikutus on merkittävä. Rationaalista luovuutta kehittävän opettajan tehtävänä on luoda opetustilanteita, joissa oppilaalla on mahdollisuus aktiiviseen ajatteluun ja joissa oppilas tuottaa konvergenttejä tai divergenttejä ja evaluoivia vastauksia kuvantekemisen ongelmiin. (Clark 1988, 55; Heikkilä 1984, 96 - 100.)

Tunnetta korostavassa luovassa toiminnassa on keskeistä itsensä hyväksyminen, itsensä ja ulkomaailman voimakas kokeminen sekä spontaani, ekspressiivinen ilmaisu. Tärkeää on yksilöllinen, omista tuntemuksista lähtevä, persoonallinen toiminta. Tämä on mahdollista vain kokonaisvaltaisen tunneilmaisun sallivassa ilmapiirissä, jossa kiinnitetään erityisesti huomiota oppilaan itsetuntemuksen kasvuun. Tunnetekijöiden huomioonottaminen tukee luovuuden muiden osa-alueiden edistymistä. (Clark 1988, 59 - 62; Heikkilä 1984, 101 - 105; Suojanen 1993, 54.) Mielestämme tunnepainotteisen luovuuden edistäminen on koulussa huomattavasti vaikeampaa kuin rationaalisen luovuuden kehittäminen. Tämä johtunee pitkälti siitä, että kouluopetusta on perinteisesti pidetty tietoa painottavana. Lisäksi rationaalinen luovuus on helpommin mitattavissa.

Aistihavaintojen merkitys tulee erityisesti esiin tarkasteltaessa yksilön kykyjä ja hänen lahjakkuuttaan. Kuvataiteellinen lahjakkuus perustuu pitkälti juuri havaintojen teon ja niiden kuvaamisen taitoon. Mitä monipuolisemmin yksilö kykenee tekemään havaintoja ympäröivästä todellisuudesta, sitä laajemman aineiston hän saa käyttöönsä kuvantekemiseen ja ilmaisuun. Tällöin voidaan Clarkin (1988) mukaan puhua kykyjen tason luovuudesta, tuottavasta lahjakkuudesta. Analyysin kohteina ovat luovan persoonan lisäksi myös luodut kuvalliset tuotokset, sekä niiden valmistusprosessit. Tällainen luovuus on pitkäjänteisen aktiivisuuden, kovan työn ja kontrolloidun tuottamisen tulos. (Clark 1988, 63 - 64.) Heikkilän (1984) mukaan lasten ja nuorten taideharrastus kehittää juuri tätä luovuuden aluetta. Kykyjen tason luovuuden kehittämisessä

taidekasvatus muodostavatkin hermeneuttisen kehän: luovan toiminnan kehittyminen edellyttää taidekasvatusta ja kasvatusta taiteena, ja tuloksellinen taidekasvatus on tuskin mahdollista muuten kuin luovana toimintana.

Salminen (1985) käsittää taiteellisen luovuuden hitaaksi ongelmien käsittelyksi ja monimutkaiseksi uusien ja vanhojen mielikuvien vuorovaikutukseksi, joka vaatii pitkän kypsytelyajan. Mielikuvitus on keskeinen osa-alue luovassa ajattelussa. Mielikuvitus ei kuitenkaan vielä sinänsä synnytä taideteosta, vaan se tarjoaa alkunäkemyksen sekä eri ratkaisumahdollisuuksia luovan toiminnan eri vaiheissa. Mielikuvituksen lisäksi tarvitaan myös harkitsevaa ajattelua, teknistä taitoa, pitkäjänteisyyttä, jatkuvaa oppimista ja työtä. (Salminen (toim.) 1985, 98.) Taidekasvatuksessa ilmenevän luovuuden ymmärtäminen edellyttääkin luovuuden käsittämistä laaja-alaiseksi ja kokonaisvaltaiseksi ilmiöksi. Clarkin (1988) esittämä integroitu luovuuskäsitys sopii sen vuoksi taidekasvatuksen luovuustarkastelujen pohjaksi. Clark on ottanut Jungin esittämät persoonallisen kokemuksen osatekijät tarkastelunsa keskeisiksi tekijöiksi. Hänen mukaansa luovuus on ajattelun, tunteiden, aistihavaintojen ja intuition kokonaisvaltainen synteesi.



KUVIO 1. Luovuuden osa-alueet (Clark 1988, 47)

tarvitaan ennen kaikkea psykologista vapautta ja turvallisuutta. Psykologisella vapaudella tarkoitetaan täydellistä vapautta symbolisesta ilmaisusta, jolloin vastuu ilmaisusta on ainoastaan yksilöllä itsellään. Psykologinen turvallisuus saavutetaan hyväksymällä yksilö ehdoilla ja arvokkaana. Tämä osaltaan johtaa turvallisen ilmapiirin muodostumiseen, jossa osoitetaan empaattista ymmärtämystä ilman ulkoista arvostelua. (Heikkilä 1984, 106 - 108.)

Yhteiskuntamme arvostaa nykypäivänä kasvatus- ja koulutusjärjestelmässään rationaalista ja analyyttistä ajattelua, jolloin *intuitio*, korkeamman tietoisuuden taso luovuudessa, on jäänyt vähemmälle huomiolle. Ehkä tähän on syynä intuition luonne henkilökohtaisena kokemuksena, jota ei täysin pystytä rationaalisesti ja kielellisesti kuvailemaan. Korkeatasoista tietoisuutta painottavaa luovuutta voi siis yleensä ymmärtää vain oman ainutkertaisen kokemuksen kautta. Tämä luovuuden taso mahdollistaa kyvyn toimia yhtä aikaa tietoisuuden eri asteilla. Tietoisuuden eri tasoja hyväksikäyttävää luovaa prosessointia voidaan kehittää harjoittelemalla rentoutumista ja pyrkimällä "pettämään" hetkellisesti tietoista kontrollia mielikuvitusta apuna käyttäen. (Clark 1988, 64 - 68; Heikkilä 1984, 108 - 113.)

Haavikko (1974) esittää, että luova ilmaisutoiminta ja luova tuottaminen on kaiken taidekasvatuksen keskeisin tehtävä. Luova toiminta, sekä kokonaisvaltainen uutta hahmottava taide-elämys että luova tuottaminen, on lapselle välttämätön todellisuuden löytämisen ja maailman kartoittamisen väline. (Haavikko 1974, 128.) Maran (1989) mielestä luovuus on asia, joka voidaan saavuttaa. Lapsi ei ole itsestään ja alunperin luova, vaan hänestä tulee luova. Siksi luovan työn tulisikin olla päivittäistä ja osa arkipäivää. Ei riitä, että lapsille vain annetaan välineitä ja että heidän annetaan maalailta vapaasti, vaan luovuuden kehittämisen tulisi olla tavoitteellista. (Wallin 1989, 74.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että taidekasvatuksessa yhdistyvät tiedon ja taidon hallinnan ohella myös tunne ja persoonallinen näkemys. Kokonaisvaltainen, havaintoon, tunne-elämykseen ja älylliseen oivallukseen perustuva taiteellinen toiminta pyrkii itsetuntemusta ja itsetuntoa kasvattamalla rakenta-

maan oppilaalle myös myönteistä minäkuvaa. (Peruskoulun opetuksen opas: Ala-asteen kuvaamataito 1988, 81.)

Tuomikosken (1987) mukaan taidekasvatus kehittää ihmisen luontaisia aistitoimintoja. Ihmisen henkinen kehitys ja persoonallisuuden laatu ovat juuri aistitoimintojen kehittyneisyydestä riippuvia. Näkemisen, kuulemisen, tilahahmotuksen, kosketus-, liike- ja tuntoaistimusten varassahan tapahtuu koko ihmisen tajunnan ja tietoisuuden kehitys. (Tuomikoski 1987, 11.) Tajunnassamme olevat hahmot ja mielikuvat rakentuvat pääasiassa visuaalisesti. Sen vuoksi näköpohjaisen eli kuvallisen havaitsemisen opettaminen on välttämätöntä. Kuvallinen havaitseminenhan on lähtökohta kaikelle kuvataiteelliselle toiminnalle. Hassi ym. (1991) toteavat samansuuntaisesti, että taidekasvatus antaa tietoa aistien välittämien havaintojen ja tunteiden jäsentämiseen sekä arvomaailman ja koko maailmankuvan rakentamiseen. Ympäröivä viestinnällinen todellisuus vaatii valintakyvyn kasvattamista ja arvoja, jotka ohjaavat valintoja. Kehittyäkseen ihmisenä niissä rajoissa, jotka kullekin on suotu, yksilö tarvitsee kokonaisvaltaista tietoa myös taiteen alueelta. (Hassi ym. 1991, 14.)

3 KUVAAMATAITO ON OSA TAIDEKASVATUSTA

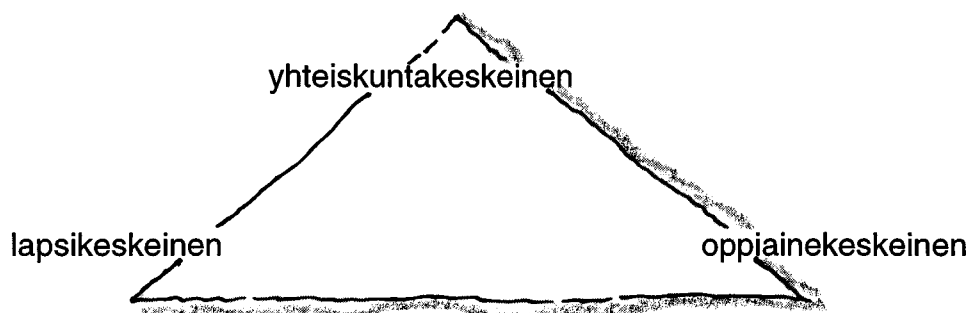
Kuvaamataidon oppiaineksen sisällöt ja tavoitteet määräytyvät taidekasvatuksen tavoitteista (Piironen 1995, 13, 28). Hellström (1993, 13) katsoo, että taidekasvatuksen sisältöaines tarjoaa hyvät mahdollisuudet rakentaa opetuskonaisuuksia, joissa älyllisyys, eettisyys ja esteettisyys ovat samanaikaisesti läsnä.

3.1 Kuvaamataidon opetuksen lähestymistapoja

Kun tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kehittäminen, tulee kuvaamataidon opetusta lähestyä erilaisista lähtökohdista. Koska kuvaamataito on esteettinen oppiaine, on sen opetusta totuttu tarkastelemaan lähes yksinomaan esteettisestä näkökulmasta. Kokonaispersoonallisuutta tavoitteellisesti tuettaessa tulisi esteettisen lähestymistavan kuitenkin olla yhdenvertainen muiden lähestymistapojen joukossa. Moisanderin ym. (1991) mukaan muita kuvaamataidon opetuksen lähestymistapoja ovat kognitiivinen, moraalialia ja vallitsevia arvoja korostava sekä uskontoa ja uskomuksia painottava lähestymistapa. Kun opetusta suunnitellaan, tulee varmistua siitä, että aihepiirien tarkastelunäkökulmat vaihtelevat. Tällöin eri lähestymistavat tukevat lapsen monipuolista kehittymistä. Yksilöhän muodostaa oman maailmankuvansa erilaisista lähtökohdista. Inhimillisessä elämässä on harvoin sellaista tilannetta, johon on olemassa vain yksi oikea vastaus. Myös taiteessa on monta oikeaa vastausta. (Moisander ym. 1991, 14.)

Moisander pohtii kuvaamataidon eri lähestymistapoja tähdätäkseen lapsen mahdollisimman monipuoliseen kehittämiseen. Tällöin opetusta lähestytään lapsikeskeisesti. Tämän lisäksi kuvaamataidon opetusta voidaan tarkastella myös yhteiskunta- tai oppiainekeskeisestä näkökulmasta. Eisner (1972) esittää

nämä kuvaamataidon opetuksen erilaiset lähestymistavat kuviossa, jonka yhdessä kulmassa on lapsikeskeinen näkemys, toisessa yhteiskuntakeskeinen näkemys ja kolmannessa oppiainekeskeinen näkemys.



KUVIO 2. Kuvaamataidon opetuksen lähestymistavat (Eisner 1972, 58)

Lapsikeskeisen näkemyksen mukaan kuvaamataidon opetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät perustuvat käsitykseen, että opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on vapauttaa lapsessa olevia mahdollisuuksia ilmaista itseään. Tällöin kasvatuksen sisältö on itseilmaisun väline. Opettajan tärkein velvollisuus on tuntea lapsi riittävän hyvin, jotta hän pystyy kehittämään lasta hänen omista lähtökohdistaan. (Eisner 1972, 58 - 59.) Myös Tuomikoski (1988) korostaa, että kaikki taidekasvatus perustuu kunkin lapsen yksilöllisiin lähtökohtiin. Ohjaavan aikuisen tulee tuntea lapsen persoonallinen herkkyyks, ilmaisun avoimuus tai sulkeutuneisuus ja inhimillinen sosiaalinen tausta. Lapsen kuvalliseen ilmaisuun vaikuttavat monet seikat, minkä vuoksi hänen kyvyistään ei pidä tehdä liian pikaisia johtopäätöksiä. (Tuomikoski 1987, 37.)

Malinen (1992) toteaa, että didaktisen ajattelun mukaan oppilas omaksuu tietoja ja taitoja, mikäli ne jäsenyivät hänelle itselleen kokonaisuudeksi. Tällöin pyrkimyksenä on oppilaan oman oppimisprosessin tukeminen, mikä edellyttää oppilaskeskeistä opetuksen suunnittelua. (Malinen 1992, 72.) Piironen (1995) pitää kuvaamataidon opetuksen tavoitteena juuri ajattelutoiminnan tukemista ja edistämistä. Kuvalliseen ilmaisuun suuntautuva opetus edellyttää näin ollen opetusmenetelmiä, jotka antavat mahdollisuuden lapsen ajattelulle.

Ajatukset ja tunteet, jotka syntyvät käsiteltävinä olevista taiteen ilmiöistä, ovat luonnollisesti mitä suurimmassa määrin henkilökohtaisia. (Piironen 1995, 22.)

Hakkola, Laitinen, Ovaska-Airasmaa (1990) yhtyvät lapsikeskeiseen näkemykseen, jolloin taidekasvatuksen tulee lähteä lapsesta itsestään. He muistuttavat kuitenkin, että tämä ei tarkoita taidekasvatuksellisesta vastuusta vetäytymistä ja lapsen jättämistä spontaanin itseopettamisen varaan. Lapsen omaehtoinen spontaani piirtäminen on luontaista melkein kaikille lapsille ja sellaisenaan tärkeä tapahtuma, mutta se ei riitä taidekasvatukseksi. Jos näin tapahtuu, lapsi jätetään alttiiksi pelkästään häntä ympäröivän kulttuurin, mm. kuvallisen joukkotiedotuksen vaikutuksille. Näiden virikkeiden laatu ja määrä on sattumanvaraista eikä välttämättä lapsen kehityksen kannalta suotuisaa. (Hakkola ym. 1990; Piironen 1995.)

Yhteiskuntakeskeisen näkemyksen mukaan kasvatusta nähdään koulun välityksellä tapahtuvana kulttuuriperinnön siirtämisenä kasvaville sukupolville (Eisner 1972, 59). Kasvatuksen tehtävänä voidaan lisäksi nähdä edellytysten luominen kulttuurin arvioimiselle ja kehittämiseksi. Esteettistä ja taidekasvatusta lähellä olevalla käsitteellä kulttuurikasvatusta halutaan korostaa sitä, että kulttuuriin ja sen kehittämiseen liittyy elämänalueita ja arvostuksia, jotka nykyisessä tietopainotteisessa yhteiskunnassa eivät riittävästi tule esille. Kulttuuri on työtä inhimillisten arvojen ja elämänlaadun puolesta, jolloin painopiste siirtyy myös esteettisen ja taidekasvatuksen suuntaan. (Keski-Suomen läänin taiteen perusopetustyöryhmä 1990, 18.)

Kuvaamataidon opetuksen yhteiskuntakeskeiset tavoitteet perustuvat yhteiskunnan sosiaalisiin tarpeisiin. (Eisner 1972, 59). Tällöin voidaan ajatella, että kaikessa opetuksessa tulisi tähdätä yhteiskuntakelpoisten kansalaisten kasvattamiseen. Yhteiskuntahan asettaa koulun tehtäväksi kasvattaa tulevista kansalaisistaan tasapainoisia, hyväkuntoisia, vastuuntuntoisia, luovia, itsenäisiä, yhteistyökykyisiä, rauhantahtoisia ja hyvätapaisia (Peruskoululaki 2 §). Kuvaamataidossa yhteiskuntakeskeinen tavoitteenasettelu näkyy esimerkiksi siinä, että koulu tarjoaa lähtökohtia taidealan ammatteihin, jatko-opintoihin ja

vapaa-ajan harrastuksiin. Kauppisen & Wilsonin (1980) mukaan kuvaamataidon opinnoissa saavutettavat kuvalliset ilmaisuvalmiudet antavat puolestaan kaikille oppilaille yleiset visuaaliset perustaidot, joista on hyötyä monilla elämän aloilla (Kauppinen & Wilson 1980, 74).

Oppiainekeskeisen käsityksen mukaan kuvaamataidon opetuksen tavoitteet, sisällöt ja opetusmenetelmät perustuvat puolestaan oppiaineen ominaisuuksiin, sen yhteyksiin inhimilliseen kokemukseen ja ymmärrykseen sekä sen sisäiseen merkitykseen. Tarkoituksena on, että opettaja opettaa kuvaamataittoa sinällään. Tällöin on tärkeintä kuvaamataidon eri tekniikoiden ja työvälineiden hallitseminen sekä taiteen ilmiöihin tutustuminen, jolloin oppilaita opetetaan mm. näkemään ja arvostamaan taideteoksia sekä löytämään niistä erilaisia merkityksiä. (Eisner 1972, 59.)

Nykyisen peruskoulun opetussuunnitelma on laadittu oppiainekeskeisesti kuitenkin yhteiskuntakeskeisiä tavoitteita silmälläpitäen. Kuvaamataidon opetuksen sisältö määräytyy oppiaineen sisällöistä. Ainekeskeinen opetussuunnitelma lähestyy oppilaskeskeisyyttä, kun siirrytään valtakunnallisesta suunnittelusta opetustilanteisiin. Tämä tarkoittaa sitä, että yksittäistä opettajaa velvoitetaan suunnittelemaan yleistavoitteiden toteuttamista opetustilanteissa. Valtakunnallisella tasolla annetaan yleisohjeita, mutta vastuu suunnittelusta jää opettajalle. Tällöin opettaja muokkaa valtakunnallisen tason tavoitteista omia suunnitelmiaan. Kyseessä on kuitenkin vielä opettajakeskeinen suunnittelu. Se muuttuu oppilaskeskeiseksi, kun opetusta toteutetaan. (Malinen 1992, 71 - 73.)

3.2 Peruskoulun kuvaamataidon tavoitteet

Eisner (1972) on sitä mieltä, että kuvaamataidon opetuksen tavoitteiden tulisi perustua asenteeseen, että taide on ainutlaatuista ja arvokasta. Hän korostaa, että tavoitteet joudutaan aina suuntaamaan kulloisessakin kontekstissa eläville

ihmisille. On tärkeää arvioida sekä ihmisten että ympäristön ominaisuuksia, jotta voidaan asettaa sopivimmat tavoitteet. (Eisner 1972, 59.) Kauppinen ja Wilson (1980) ovat kuitenkin havainneet, että kuvaamataidon opettajilla on kulttuurista ja ajankohdasta riippumatta olemassa myös yhtäläisiä perustavoitteita kuvaamataidon opetuksessa:

- Kehitetään oppilaiden kykyä ilmaista ajatuksiaan, havaintojaan ja tunteitaan taitavasti ja mielikuvitusta käyttäen plastisin keinoin.
- Kehitetään oppilaiden kuvaamataiteiden kulttuuriperinteen tuntemusta, ja sen tuntemusta, mitä tämä perinne kertoo ihmisestä, heidän elämästään ja maailmankuvastaan.
- Kehitetään oppilaiden kykyä havainnoida, kuvailla, analysoida, tulkita ja arvioida taideteoksia.
- Kehitetään oppilaiden myönteisiä arvostuksia taidetta kohtaan sekä kykyä ymmärtää taiteen ja taiteilijan roolia yhteiskunnassa ja taitoa nauttia taiteesta sekä halua suojella ja kehittää taiteen kulttuuriperinnettä.

(Kauppinen & Wilson 1980, 75.)

Edellä mainitut kuvaamataidon perustavoitteet osoittavat sen, että taiteen opetuksella on olemassa yleismaailmallisia arvoja, joihin eri yhteisöjen sosiaaliset, taloudelliset ja ideologiset olosuhteet eivät kuitenkaan vaikuta. Nämä tavoitteet ovat syntyneet opettajien omista valinnoista ja arvostuksista. Hosian (1988, 12 - 13) mukaan jokaisen kuvaamataidonopettajan työtä ohjaavatkin hänen omat käsityksensä lapsesta ja lapsen kehityksestä, kuvasta ja sen suhteesta todellisuuteen.

Suomessa kuvaamataidon tavoitteet on määritelty peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994). Sen mukaan kuvaamataidon opetuksen tavoitteena on

- 1) luoda edellytykset esteettisen todellisuussuhteen muodostamiselle
- 2) kehittää kykyä ymmärtää visuaalista kulttuuria ja nauttia kuvaamataiteesta
- 3) tukea oppilaan esteettistä ja eettistä kasvua
- 4) rohkaista ilmaisuun ja tukea itsetuntemusta
- 5) syventää vuorovaikutusvalmiuksia, kommunikaatiotaitoja

- 6) kehittää kykyä ymmärtää erilaista visuaalista ilmaisua ja vieraita kulttuureja. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 99.)

Kuvaamataidon opetuksen keskeisimpänä tavoitteena on yhdistää havainnot, mielikuvat ja ilmaisu taiteelliseksi toiminnaksi. Taiteellisen toiminnan avulla oppilas saa kokemustietoa, jonka perustana ovat aistihavainnot, tunne-elämykset, mielikuvat, tiedot ja taidot sekä oma toiminta. Näihin perustuen peruskoulun kuvaamataidon keskeisiksi sisältöalueiksi on määritelty kuvailmaisuus, taiteen tuntemus, kuvaviestintä ja ympäristöestetiikka. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 99.)

Kuvailmaisun tavoitteena on kehittää lapsen omaa tilantajua ja avaruudellista hahmotuskykyä, kykyä hahmottaa muotoja ja niiden suhteita luonnossa, rakennetussa ja esineympäristössä sekä kuvissa. Kuvailmaisussa oppilas perehtyy kuvasommitteluun ja väri-ilmaisuun sekä erilaisiin materiaaleihin ja niiden työstämistapoihin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 99.)

Taiteen tuntemus koostuu elämyksellisistä, tiedollisista ja taidollisista aineksista. Tavoitteena on, että oppilaan elävä suhde taiteeseen kehittyy sekä vastaanottajana että tekijänä. Keskeisiä aihealueita ovat taiteen historia ja nykypäivä eri kulttuureissa sekä yhteiskunnan taide-elämä kuten taidenäyttelyt, arkkitehtuurikohteet ja museot sekä kuvaamataiteen työmenetelmät ja ammatit. (Peruskoulun opetussuunnitelma perusteet 1994, 99 - 100.)

Kuvaviestinnässä pyritään kehittämään oppilaan kykyä vastaanottaa kuvaviestijä, käyttää viestinnän välineitä kuvailmaisussaan, ymmärtää viestinnän kulttuurista merkitystä ja arvioida esteettisestä ja eettisestä näkökulmasta arkiympäristön kuvaviestijä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 100.)

Ympäristöestetiikassa lapsi kehittää kykyään havainnoida herkästi ympäristöään visuaalisesti. Hän oppii ilmaisemaan ympäristökokemuksiaan taiteen keinoin

ja ottamaan vastuuta ympäristöstään. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 100.)

Erilliset aihekokonaisuudet ovat luonteenomaisia kuvaamataidon opiskelulle. Tavoitteiden saavuttamista tukee yhteistyö koulun muiden oppiaineiden kanssa. Lapsi ohjataan valitsemaan omille ajatuksilleen, mielikuvilleen ja havainnoilleen sisältöjä sekä niihin sopivia ilmaisutapoja, materiaaleja ja tekniikoita. Työprosesseihin kuuluvat olennaisena osana oman toiminnan arviointi ja pohtiva opetuskeskustelu. Näin oppilas oppii arvioimaan omaa ja muiden työtä sekä tuotoksia ja kehittämään kykyään ymmärtää kuvaympäristöään sekä taiteen ilmiöitä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 100.)

Peruskoulun kuvaamataidon opetussuunnitelma ei korosta välinearvoja, vaan se määrittelee oppilaan kasvun enemmän yksilön kuin yhteisön sivistyspyrkimyksestä käsin korostaen taiteellista toimintaa. Keskeistä kuvaamataidossa on kokemustiedon hankkiminen taiteellisen toiminnan kautta ja tärkeänä elementtinä taiteellisessa toiminnassa on subjektiivinen elämys. Arvotaustaltaan opetussuunnitelma on lähellä humanistista arvomaailmaa. Humanistinen yleissivistyshän perustuu käsitykselle ihmisestä tieteellistä, taiteellista ja sosiaalista kulttuuria luovana olentona.

Opetussuunnitelma ei esittämässään tavoitteissa tuo selkeästi esiin mielikuvituksen ja luovuuden tärkeyttä. Monet kuvaamataidon tavoitteita eri aikakausina pohtineet taidekasvattajat (esim. Eisner, Hollo, Lowenfeld, Read, Salmiinen, Teplov) ovat kuitenkin sitä mieltä, että lapsen mielikuvituksen tukeminen ja laajentaminen on yksi kuvaamataidon keskeisistä tavoitteista. Mielikuvitushan on keksimisen, oivaltamisen ja luovuuden edellytys. Sen keinoin löytyvät omat ideat kuvakaavojen ja jäljittelyn tilalle. Hyvän mielikuvituksen avulla tavoitetaan myös monipuolinen kuva todellisuudesta. Esimerkiksi Hollo (1918) on perustellut mielikuvituksen merkitystä ajatuksella, että taide on tunteen ilmaisua ja hahmottamista taiteen muotoon. Tunnetta puolestaan jalostetaan juuri mielikuvituksen kehittämisen kautta. (Hollo 1918, 8 - 9.)

Kuvaamataidon opetus heijastaa aina ympärillä olevan yhteiskunnan vallitsevia arvoja ja asenteita. Näiden arvojen ja asenteiden uskotaan olevan arvokkaimpia ja koskevan hyvää elämää sekä suuntaavan jokaisen yksilön pyrkimyksiä. Vaikka eri yhteiskunnilla saattaa olla erilaiset arvojärjestelmät, on kuitenkin varmaa, että koulut heijastavat oman yhteiskuntansa arvomaailmaa. Näiden arvojen varassa toteutettu taidekasvatus auttaa puolestaan ymmärtämään omaa kulttuuria kokonaisuutena. Kuvaamataidon opetus onnistuu parhaiten silloin, kun vallitsee sopusointu yleisten kasvatustavoitteiden, yhteiskunnan pyrkimysten, kuvaamataidon opetuksen tavoitteiden ja oppiaineiden sekä lasten yksilöllisten edellytysten välillä. Hosia (1985, 32) painottaakin sitä, että kuvaamataito ei ole koulumaailmassa erillinen ja irrallinen saareke omine tavoitteineen ja pyrkimyksineen. Hellström (1993) on myös sitä mieltä, ettei taide voi olla vain "oikeiden oppiaineiden" tauko. Kuvaamataidolla on selkeästi oltava kasvattava luonteensa. Sen tehtävänä on omalta osaltaan suunnata voimavaransa koulun yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseen. (Hellström 1993, 13.)

Kuten aiemmin todettiin, kuvaamataidon tavoitteet muuttuvat vuosien mitaan. Samoin kuvaamataidon opetuksen lähestymistavat saattavat vaihdella yksilöllisesti opettajasta toiseen. Tällainen epäyhtenäisyys kasvatustavoitteissa saattaa korostua varsinkin tänä päivänä opetussuunnitelmien sisältämien tavoitteiden ja työtapojen väljän määrittelyn vuoksi. Yksittäisellä opettajalla on näin ollen entistä enemmän vapautta oman opetuksensa toteuttamisessa. Vapaus tuo mukanaan aina myös vastuun. Tästä syystä jokaisen opettajan oikeus ja myös velvollisuus on tehdä arvoarvostelmia: päättää menetelmistä, kriteereistä ja päämääristä arvosidonnaisia valintoja tekemällä. Mantere (1995) on sitä mieltä, että opettaminen on taidetta tai taiteenomaista toimintaa. Tällöin opetuksen suunnittelulla ja tavoitteilla on välttämättä enemmän tai vähemmän taiteellinen luonne. Se merkitsee muun muassa, että taidekasvattajan omat tuntemukset, kokemukset, hänen eri tavoin omaksumansa ja sisäistämänsä tieto sekä luonnostelu ja kokeilu, oivallukset ja visiot ovat synnyttävän kokonaisuuden oleellinen aines ja perusta. (Mantere 1995, 12.)

Mustonen (1993, 3) tuo esiin ala-asteen tuntijakoon perustuvan mahdollisuuden toteuttaa hyvinkin erilaisia opetuksellisia näkemyksiä ja painotuksia opettajasta riippuen. Lapset oppivat lukemaan opettajansa päätöksiin ja toimintoihin perustuvaa arvoasteikkoa. Opettaja heijastaa arvojaan kaikessa käyttäytymisessään. Oppilas esimerkiksi oppii mitkä aineet ovat koulussa tärkeitä siitä, kuinka paljon niihin käytetään aikaa. Jos kuvaamataidon tehtäviä käytetään usein vähäpätöisempinä lisätehtävinä tunnin lopussa, lapsi oppii piirtämisen olevan vähemmän tärkeä tehtävä. Mikäli opettajan toiminnassa ei ilmene taiteen arvostus, on lapsenkin vaikea omaksua arvostavaa asennetta.

Käytännön kuvaamataito saattaa olla hyvinkin etäällä opetussuunnitelman laatijan tavoitteista. Tällöin toteutuu niin sanottu piilo-opetussuunnitelma, joka muodostuu käytännön opetustilanteissa. Vaikka opettajalla olisikin siis lähtökohtanaan viralliseen opetussuunnitelmaan perustuvat tavoitteet, on eri asia, mitkä tavoitteet tulevat toteutumaan ja miten ne muovautuvat opettajan persoonallisuuden kautta. Piilo-opetussuunnitelma sisältää myös tiedostamattomia tavoitteita, jotka voivat olla sekä myönteisiä että kielteisiä. Savan (1981, 19, 25 - 27) mukaan opettajat odottavatkin opetussuunnitelmien olevan enemmän tehtäväpaketteja kuin abstraktein käsittein ilmaistuja perusteita ja tavoitelauseita, joita heidän on vaikea käytännössä toteuttaa ja arvioida. Abstraktit tavoitelauseet antavatkin helposti liian suuret tulkintamahdollisuudet opetuksen toteuttamiselle (Hosia 1988, 53). Uuden opetussuunnitelman uusi kielellinen diskurssi saattaa tästä syystä muuttaa sitä tapaa, jolla kuvaamataito näyttäytyy ulkopuolisille, mutta ei välttämättä muuta itse opetus- ja oppimistoimintaa (Töyssy 1996, 47). Muutoksen tuleeekin lähteä yksittäisestä opettajasta ja hänen henkilökohtaisten käsitystensä tiedostamisprosessista.

4 TAIDEMUSEO LAPSEN TAIDEKASVATUKSEN TUKENA

4.1 Taidemuseon pedagogiset tavoitteet ja tehtävät

Nykyisessä muodossaan museo on julkiseen välitykseen keskittynyt kulttuurilaitos. Ketjussa tekijästä vastaanottajaan museo on välijäsen, kuten koulut tai media. Museo on taiteen muisti, mutta se voi olla myös virikkeen antaja ja visio. Taidemuseo ei voi olla pelkästään kokoelma maalauksia ja veistoksia, vaan sen tehtävä on jäsentää ja tulkita aineistoaan. Se heijastaa yhteisönsä taidekäsitteitä, mutta ainakin yhtä paljon luo niitä. Museohan kerää, hoitaa, kunnostaa ja asettaa näytteille kulttuuriomaisuutta. Taidemuseo kuuluu esteettiseen yhteyteen, koska sen kohteitten, teosten, esteettiseen käsittelyyn ja tarkasteluun liittyvä mielihyvä, elämykset ja kokemukset ovat yleisön päähoukutin. (Sepänmaa 1994, 32.) Olisi kuitenkin hyvä muistaa, että taiteellinen lähestymistapa ilmiöihin voi olla osa jokaisen ihmisen arkea. Taide ei ole vain museoissa ja gallerioissa, vaan se voi olla jatkuvasti yhtenä ulottuvuutena elämän ja maailman ymmärtämisessä. (Nevanlinna 1996, 3.)

Taidemuseon tärkeimpänä tehtävänä nähdään usein tietojen ja tosiasioiden välittäminen, mutta museolla on myös paljon kasvatuksellisia tavoitteita. Zeller (1985) esittää, että museon tärkeänä tehtävänä on laajentaa yksilön näkemyksiä, käsityksiä ja arvoja sekä herättää kiinnostusta ympäröivää maailmaa kohtaan. Näin ihminen saa välineitä mielipiteidensä muodostamiseen, kokonaisvaltaisen maailmankuvansa hahmottamiseen sekä synteettisten ajatusrakenteiden rakentamiseen. Tämän lisäksi taidemuseo auttaa kehittämään myös esteettistä ja kulttuurillista herkkyyttä. (Zeller 1985, 7.)

Taidemuseoiden erilaiset opetus- ja kasvatustehtävät voidaan luokitella kolmeen ryhmään:

- 1) *Emotionaalinen* kasvatustehtävä on kasvattamista itse taiteen, taideteosten avulla. Pyrkimyksenä on ymmärtää elämää, ihmistä itseään, hänen sosiaalisia suhteitaan, suhdettaan todellisuuteen ja maailmaan. Kuvataide tarjoaa näkemisen malleja, jotka muistuttavat jostakin ja saavat ajattelemaan ja eläytymään.
- 2) *Tiedollisen* kasvatustehtävän tavoitteena on auttaa ymmärtämään taiteen välittämää visuaalista viestiä. Esitelmät, opastetut museokäynnit, taideteosten ja näyttelyiden esittelyt sekä muun informaation jakaminen ovat keinoja tavoitteen saavuttamiseksi.
- 3) *Toiminnallinen* taidekasvatuksen ulottuvuus on museoiden kannalta haastavin. Kysymyksessä on taidemuseopalvelujen käyttö ja museokäyntien motivaatio. Tämä tarkoittaa kysymystä siitä, tullaanko taidemuseoon tavan, sosiaalisen arvostuksen, suuren tapauksen, sensaation vuoksi vai tullaanko sinne viettämään vapaa-aikaa, nauttimaan taiteesta, oppimaan. (Taidemuseopoliittinen ohjelma 1984, 51 - 52.)

Taidemuseoiden opetus- ja kasvatustehtävillä on yhtymäkohtia aiemmin esitettyjen Hollon (1918) taidekasvatuksellisten ulottuvuuksien kanssa. Emotionaalinen kasvatustehtävä on kasvatusta *taiteen avulla*. Se on taiteen hyväksikäyttöä yleisempien kasvatustavoitteiden puolesta. Tiedollinen kasvatustehtävä puolestaan vastaa Hollon näkemystä kasvatuksesta *taidetta varten*. Tällöinhan kyseessä on taiteen vastaanottokyvyn kehittäminen, joka edellyttää nautinnon lisäksi myös kriittistä ajattelua taiteen välittämien visuaalisten viestien ymmärtämiseksi. Myös taidemuseon toiminnallinen tavoite voidaan nähdä kasvatuksena taidetta varten, mutta tämän ohella varsin erillisenä taidekasvatuksen tavoitteisiin nähden. Tällöin museo asettaa tavoitteeksi yleisön tarpeiden lisäksi myös omat tarpeensa, joita ovat esimerkiksi julkisuusarvo ja taloudelliset resurssit.

4.2 Taidemuseo ja koulu yhteistyössä

Voimakkaiden yhteiskunnallisten muutosten johdosta myös koulu joutuu uudistumaan. Jotta se ei toimisi irrallisena laitoksena yhteiskunnassa, olisi sen entistä enemmän toimittava yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8 - 9.) Koulun kannattaa siis hyödyntää niitä kasvatuksellisia voimavaroja, joita on mahdollista löytää myös luokkahuoneen ulkopuolelta. Opetusmateriaalina ja -virikkeistönä voi luonnollisesti toimia koko ympäröivä todellisuus, mutta taidemuseolla on kuitenkin oma korvaamaton osuutensa kuvataidekasvatuksessa. (Durant 1996, 15.)

Soren (1993) katsoo, että taidemuseo voi olla yksilön taidekasvattajana läpi koko elämän. Koulussa tapahtuva opetus ja kasvatusta on vain väliaikaista ja muodollista sekä pitkälti opettajan toiminnasta ja ohjaamisesta riippuvaista. Museossa tapahtuva oppiminen ja kasvu ovat puolestaan oma-aloitteista ja itseohjautuvaa. Hedelmällisintä taidekasvatus on hänen mielestään silloin, kun koulu ja taidemuseo ymmärtävät yhteisen kasvatustehtävänsä ja yhdistävät voimavaransa. (Soren 1993, 149 - 150.) Myös Stone (1993, 45) painottaa sitä, että museon ja koulun tehtävänä on täydentää ja tukea toisiaan kasvatuksessa. Tällöin museokäyntien tulisi olla olennainen osa koulussa tapahtuvaa taidekasvatusta eikä vain satunnainen tai ylimääräinen lisä tavanomaisten kuvataidetuokien rinnalla. Museovierailujen avulla voidaan tukea lukuisten eri taidekasvatuksen tavoitteiden saavuttamista. (Zeller 1985, 7; Zeller 1987, 50.)

Taidemuseossa tapahtuva kasvatusta kehittää lasten visuaalista lukutaitoa, esteettistä herkkyyttä ja tietoisuutta eri kulttuurien taiteellisesta perinnöstä. Lisäksi lapset oppivat tekemään esteettisiä arvioita sekä ymmärtämään erilaisia tapoja ilmaista ajatuksia ja tunteita. Oppilaat oivaltavat myös taiteen merkityksen ihmiskunnalle sekä yksilön tarpeen luoda taidetta. (Stoddard 1996, 13; Zeller 1987, 50.) Museotoiminnan tavoitteena on myös kohottaa

tiedon tasoa ja herättää kiinnostusta kulttuuriharrastusta kohtaan sekä tarjota kävijälleen taitoja, asenteita ja arvoja oman maailmankuvansa laajentamiseen ja kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen (Screven 1976, 271). Tästä syystä taidemuseoiden päämääränä on tavoittaa laaja kävijäkunta ja avata ovensa myös lapsille. Päämäärään päästään muun muassa tekemällä yhteistyötä koulujen kanssa. (Durant 1996, 18.)

Vaikka museoilla olisi halukkuutta tehostaa koululaisiin suuntautuvaa opetustyötä, koulun kuvaamataidon tuntien vähyys ja vastuukysymykset ovat rajoittaneet taidemuseokäynnit varsin vähiin. Tästä syystä museoiden taidekasvatustehtävä on lisääntynyt ja ne ovat haasteen edessä saadakseen läpjiuostujen museokäyntien sijalle tehokkaammin hyödynnettyjä ja tavoitteellisia museotunteja. (Taidemuseopoliittinen ohjelma 1984, 62 - 63; Zeller 1985, 7; Zeller 1987, 51.) Williams (1981) painottaa kuitenkin sitä, ettei taidemuseoilla ole mahdollisuuksia tarjota kouluille valmiita ratkaisumalleja, vaan opettajien olisi pystyttävä paremmin hyödyntämään museoiden kokoelmien ja näyttelyiden tarjoamat mahdollisuudet. Taidemuseo ei voi toteuttaa koulunomaista opetusta kunkin koulun tarpeiden mukaisesti, sillä museon on mahdotonta mukautua erilaisiin opetussuunnitelmamalleihin tavoitepainotuksineen. Taidemuseon keskeisenä antina on tietojen ja taitojen kasvattaminen sekä myönteisten asenteiden omaksuminen. Näistä lähtökohdista opettajalla on mahdollisuus rakentaa taidemuseokäynneistä juuri omalle oppilasryhmälleen ja opetussuunnitelmalleen sopivia kokonaisuuksia. (Williams 1981, 16 - 20.) Zellerin (1985) näkemyksen mukaan opettajat kuitenkin vierastavat usein museotilaa eivätkä osaa nähdä sitä tutun luokkahuoneen tavoin kasvatuspaikkana. Tällöin opettaja siirtää kasvatustehtävän automaattisesti taidemuseon harteille. (Zeller 1985, 7.)

Kuinka taidemuseo voi lähestyä opettajaa kasvatusvastuun jakamisessa? Useat taidemuseot erityisesti Yhdysvalloissa auttavat opettajaa hänen taidekasvatustyössään järjestämällä erilaisia kursseja ja koulutuspäiviä, jotta opettaja voisi löytää museon tarjoamat mahdollisuudet. Lisäksi taidemuseot tuottavat sekä kirjallista että kuvallista opetusmateriaalia ja -välineistöä, joka kertoo museoi-

den kokoelmista, niiden historiallisesta taustasta, tekijöistä tai itse teosten sisällöstä. Opetusmateriaali ei kuitenkaan saisi olla korvike museokäynneille ja aidolle, suoralle taideteoksen kohtaamiselle ja sen kanssa tapahtuvalle vuorovaikutukselle. (Zeller 1987, 53.)

Koululaisille suunnattuja demonstraatioita ja työpajatoimintoja on kokeiltu osana taidemuseoiden toimintaa. Ne on usein nähty antoisimmaksi toimintamuodoksi ja -menetelmäksi koulujen ja museoiden välisessä yhteistyössä. Tällaisten hankkeiden opetustoiminta edellyttää luonnollisesti yhteistyötä ja suunnittelua opettajien kanssa. (Durant 1996, 18; Taidemuseopoliittinen ohjelma 1984, 62 - 63; Zeller 1987, 51.) Yhteistyön merkitys korostuu muun muassa ympäristön ja työtilojen suunnittelussa erityisesti silloin, kun työpajatoiminta tapahtuu museon tiloissa. Työpajat tulisi rakentaa luonnollisesti lapsen tarpeiden mukaisesti, jolloin työskentely on miellyttävää ja motivoivaa. (Snider 1993, 9, 12.)

Zellerin (1987) mukaan erilaisia työtapoja ja toimintamuotoja on olemassa runsaasti. Taiteeseen voidaan tutustua esimerkiksi kertomusten, runojen, draaman, musiikin, liikunnan sekä kuvataiteellisen toiminnan avulla. Toiminnan ja tekemisen kautta lapsi oppii ymmärtämään paremmin taideteosten sisältöä sekä löytämään erilaisia nonverbaalisiakin ilmaisukanavia omille tunteilleen ja kokemuksilleen. (Zeller 1987, 50 - 52.) Masonin ja Rawdingin (1993) näkemyksen mukaan koulujen ja taidemuseoiden väliset yhteistyöhankkeet rikastavat ennen kaikkea lapsen persoonallista taide-elämystä. Tämä elämys voi tapahtua hyvin monipuolisesti keskittymällä taiteen eri alueisiin: teosten esteettiseen ja rakenteelliseen tarkasteluun sekä teoksissa näkyvään historialliseen, taloudelliseen, poliittiseen ja kulttuurilliseen vaikutukseen. (Mason & Rawding 1993, 357 - 358.)

4.3 Lapsi taidemuseon oppimisympäristössä

Oppimisympäristönä taidemuseo tarjoaa elämyksiä ja konkreettisiin taideteoksiin pohjautuvaa tietoa. Tämä onkin taidemuseon keskeisin anti nimenomaan lapsen näkökulmasta. Elämysten herättämä kiinnostus saa lapset ajattelemaan ja motivoi ottamaan asioista myös selvää. Museo avautuu lapselle monipuolisemmin, kun mukana on aikuinen, jonka kanssa voi etsiä vastauksia näyttelyn herättämiin kysymyksiin. (Kouvo 1996, 28 - 29.) Jos aikuinen ei ole innostunut ja kiinnostunut museoista, omaksuu lapsi helposti saman asenteen. Innostuneen aikuisen myötä lapsen omaksuma kielteinen asenne on usein vaihtunut museoiden kokemiseen jopa mielenkiintoisina ja hauskoina. (Laurerma 1996, 29.)

Taidemuseovierailussa huomio kohdistetaan näytteille asetettuihin teoksiin ja niiden tarkasteluun. Lapsi ei kiinnitä huomiota tyyliseikkoihin eikä muihin kuvan keinoihin samalla tavalla kuin aikuinen taiteen tarkastelija. Lapsi voi esimerkiksi pitää teosta hyvänä, vaikkei siitä pidäkään. Hän ei juuri kiinnitä huomiota teoksen muotoon, vaan on kiinnostunut sen sisällöstä. Tietty aihe voi olla lapsen suosiossa, koska se palauttaa hänelle mieleen miellyttäviä muistoja ja kokemuksia tai liittyy esimerkiksi hänen harrastuksiinsa. Hän vaatii kovalta selkeyttä ja realistisuutta, esittävyttä. Yksityiskohdat ja värit ovat tärkeämpiä kuin itse kokonaisuus. (Hiltunen & Tukiainen 1981, 25; Linko 1992, 80 - 81; Saarnivaara 1993; 1 - 2.)

Edellä mainittuja käsityksiä on myös paljon kritisoitu. Taiteen tarkastelutavat ovat pitkälti opittuja. Lapsi omaksuu helposti ympäristönsä asenteita. Taidekasvattajan haasteeksi jää näin ollen laajentaa mahdollisesti rajoittuneita käsityksiä. Esimerkiksi Hämäläinen-Forslund (1993) on sitä mieltä, että vain rajoittuneen käsityksen omaavat ihmiset kykenevät jakamaan taiteen kahteen vastakkaiseen leiriin: abstraktiin ja realistiseen. Lapsella hänen mukaansa tällaista kykyä tai halua ei ole, vaan lapsi on todellinen merkityksen antamisen mestari. Jo pienistä viitteistä hän tajuaa, mitä taitelija on tarkoittanut, mutta

joskus lapsi löytää myös sellaisia merkityksiä, jotka saattavat yllättää taiteilijankin. Lapselle kuva on täysin oma todellisuutensa, jota voi verrata lähinnä satujen, unien ja myyttien maailmaan. Esimerkiksi esittävyttä paljon tärkeämpää lapselle ovat värit. Esittävyyden vaatimus ei tule esille lapsen omassakaan taiteessa. Hän ei kaihda taiteessa mitään, ei kuoleman kaltaisia vaikeita aiheita, ei abstrahoituja muotoja tai mutkikkaita tekotapoja. (Hämäläinen-Forslund 1993, 15.)

Lozitskaja (1996) puolestaan nostaa esiin esteettisten arvojen muodostumisen taideteosten tarkastelun yhteydessä. Hänen mukaansa aikuisen tulisi rohkaista lasta useiden tulkintojen havaitsemiseen. Tärkeää on myös ymmärtää ohjata oppilaan omaa aktiivisuutta, jolloin tulkinta ja yksityiskohtien ymmärtäminen on lapsen oma tehtävä. Taiteen opetustyön kannalta on oleellista havaita ja ymmärtää esteettisen ajattelun mahdollisuudet. Tämän ajattelun avulla katsoja muodostaa taideteoksesta arvoja, jotka ovat tärkeitä myöhemmissä elämänvaiheissa. Siksi ei ole yhdentekevää, millä tavalla oppilas opetetaan katsomaan taideteoksia. (Lozitskaja 1996, 29.)

Tämänhetkinen museo- ja näyttelypedagogiikka etsii vastausta ongelmaan, miten lapsen museovierailu voisi tarjota mahdollisimman syviä elämyksiä ja oppimiskokemuksia pelkän taideteosten tarkastelun lisäksi (Zeller 1985, 7). Tähän voidaan pyrkiä esimerkiksi tarinan, draaman, roolivaatteiden ja kosketeltavien esinekopioiden avulla. Museovierailussa on keskeistä myös pohtiva opetuskeskustelu, jossa etsitään syitä ja merkityksiä asiayhteyksien lisäksi. (Särkelä 1994, 32 - 33.)

Museokäynnille ei kannata asettaa paljon tiedollisia tavoitteita. Opastetut museokierrokset, joissa jaetaan ainoastaan yksityiskohtaista tietoa taideteoksista, eivät sytytä lasta pohtimaan ja kytkemään omaa ajatteluaan sekä omia elämyksiään ja kokemuksiaan teoksen kanssa käytävään vuoropuheluun. (Piironen 1996, 37.) Tärkeämpää on siis ruokkia lapsen mielikuvitusta ja uteliaisuutta sekä tarjota hänelle toiminnallisuuden mahdollisuuksia. Tällöin museon ei tarvitse olla yksinomaan taideteosten tarkastelupaikka, vaan se voi

olla ympäristö, jossa lapsi saa myös itse tehdä, kokeilla ja leikkiä. (Lauerma 1996, 29; Zeller 1985, 7.) Toimintapainotteinen museo on taiteen simulaatio. Se ei tuota taidetta, mutta näyttää joitakin tuottamisen prosesseja ja tuloksia ja antaa leikinomaisia kokeilu- ja kosketusmahdollisuuksia. (Sepänmaa 1994, 34.) Taidemuseon ei kuitenkaan tarvitse muuttua puuhamaaksi kilpailemaan ainutlaatuisuudestaan pinnallisia arvoja ja virikkeitä syytävien kaupallisten vetonaulojen rinnalle (Ahola & Uusitalo 1994, 3; Lauerma 1996, 29.)

Toimintapainotteisen museon idea vaatii niin sanottua elävän museon mallia, jossa lasten toiminta saa oikeutuksensa ja näyttelytoiminta mukautuu siihen. Ainoastaan museon säilyttävään tehtävään keskittynyt taidemuseo on esteettinen, mutta ei luova tai leikinomainen. Tällöin museo on tuomittu liukumaan aikuisten kulttuurin puolelle. Laukka (1996) tähdentääkin, että elävän lasten museon on huolehdittava lapsellisuudesta ja vapautuneen ilmapiirin kehittämisestä. Elävä museo tarjoaa vaihtuvia näyttelyjä ja liittää niihin mahdollisimman paljon lasten omaa toimintaa. Tällöin tuloksena on museon ja koulun välimuoto, lasten oma taidekeskus. (Laukka 1996, 106 - 109.)

5 LAPSEN KUVALLINEN ILMAISUPROSESSI

Kuvallinen ilmaisu on ajatusten, elämysten ja tunteiden ilmaisemista kuvan keinoin. Lapsen tuottamista kuvista välittyy hänen kokemuksensa ympäristöstään. Taiteilija ilmaisee ajatuksensa ja elämyksensä, sisäisen näkemyksensä, taiteen kielellä. Lapsen kuvallinen ilmaisu on puolestaan vaistonvaraista, mutta jo lapsuudessa luodaan lähtökohdat taiteelliselle toiminnalle. Piirtäessään, maalatessaan tai rakennellessaan lapsi valikoi, tulkitsee ja uudistaa kokemuksiaan ja muodostaa niistä uuden mielekkään kokonaisuuden. Tämän tapahtuman seurauksena lapsi tekee jotain muuta kuin pelkän kuvan tai veistoksen. Hän antaa osan itsestään; sen kuinka hän ajattelee, tuntee ja näkee. (Brittain & Lowenfeld 1975, 3; Pohjanoksa 1980, 53.)

Read (1961) kirjoittaa, että lapsen kuvallinen ilmaisu on havaitsevan, tuntevan, reagoivan ja mielikuvituksen omaavan ihmisen taidetta. Lapsen havainnot, tunteet, reaktiot ja kuvitelmat poikkeavat kuitenkin aikuisen vastaavista. Taidekasvatuksessa ei riittävästi ymmärretä sitä, että lapset ovat taiteilijoita aivan yhtä itsestään selvästi kuin he ovat kävelijöitä, puhujia tai leikkijöitä. Taide on vain yksi inhimillisen ilmaisun menetelmä, joka käyttää ilmaisevaa viivaa, väriä tai plastista muotoa. Lapsen taidetta ei tule tarkastella ikäänkuin se olisi hänen voimaton yrityksensä jäljitellä koulutetun aikuisen kuvallisen ilmaisun tapoja, vaan lapsen suorana ja yksinkertaisena, oman maailman ja tunteiden ilmaisuna. (Read 1961, 102.)

Paitsi tekijänä, myös taiteen kokijana lapsi oppii paljon itsestään ja muista. Taiteellinen ja esteettinen tieto ovat muuhun tietoon suhteutettuja tiedon muotoja. Niiden, kuten muunkintyyppisen tiedon suhteen, oman toiminnan ja oppimisen tiedostaminen on tärkeää. Taiteellisessa oppimisprosessissa onkin koettu ongelmalliseksi juuri oppimisprosessin tiedostaminen ja näkyväksi tekeminen. Vaikka oppiminen olisi kuinka syvällistä ja merkittävää, on sen tapahtumista vaikea todentaa. (Nevanlinna 1996, 2.)

Vaikeammin lähestyttäviä, kasvatuksellisesti tärkeitä asioita ja arvoja lapsen on helpompi käsitellä ja omaksua taiteellisen ilmaisun avulla. Kiihkeimpänä luovana kautenaan lapsi suorittaa valtavan ympäristönsä hahmottamistehtävän ja tekee erittäin tarkkoja havaintoja ympäröivästä maailmasta. Pohja lapsen kuvallisten toimintojen kehittymiselle ja syvenemiselle muodostuukin hänen saadessaan iän myötä uusia kokemuksia ympäristöstään ja mahdollisuuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. Lapsen kuvallinen kehitys ilmenee kuvia tekemällä, katsomalla, kokemalla, arvioimalla, tulkitsemalla, ajattelemalla ja tuntemalla. (Haavikko 1974, 128.)

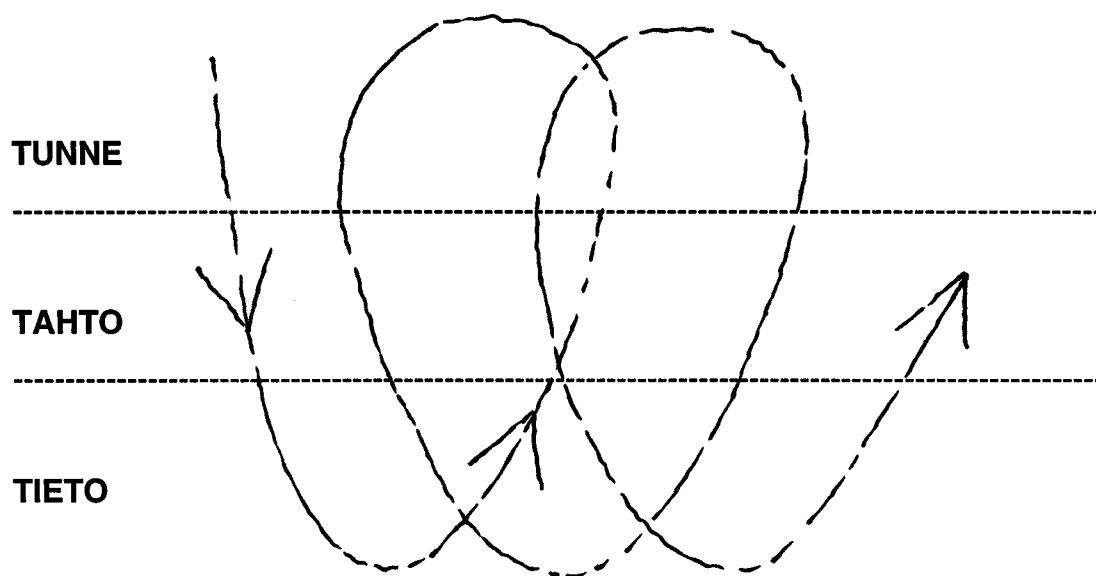
Lapsen kuvallinen ilmaisu on kiinnostanut monia tutkijoita (esimerkiksi Brittain & Lowenfeld 1975, Chapman 1978, Eisner 1972, ja Read 1958). Taidekasvatuksen tutkijoiden erilaisista näkemyksistä ja väittämistä on muodostunut vuosien saatossa lapsen kuvallisen ilmaisun kokonaisvaltaista ymmärtämistä rajoittavia "sääntöjä". Kategoristen väittämien sijaan olisi syytä tavoittaa eri näkökulmat yhtä aikaa sekä nähdä eri asioiden kompleksisuus ja rikkaus. (Wallin 1989, 64.) Monet taidekasvatuksen tutkijat ovat kuitenkin todenneet saman asian - kuvallisella ilmaisulla on myönteinen vaikutus lapsen kehitykseen. Kehitystä tukeva vaikutus ei rajoitu ainoastaan lapsen kuvaamataidolliseen kehitykseen, vaan se ulottuu myös monille muille kehityksen alueille.

Ropo (1993) esittää väitteen, että ilman taidetta yksilön ilmaisukyky olisi perin rajallinen ja monet merkitykset jäisivät täysin viestimättä. Ilmaisukanavien löytäminen ja ilmaisutarkkuuden kehittäminen antaa yksilölle välineitä keskusteluun ympäristönsä kanssa ja niiden tunteiden ilmaisuun, joille ei voida löytää sanallisia vastineita. (Ropo 1993, 64.) Koulun ilmaisuaineiden merkitystä tutkinut Haavikko (1974, 131) on todennut ilmaisukykyä edistävien taideaineiden nostavan suorituksia tästä syystä myös muissa koulun oppiaineissa.

5.1 Kuvallinen ilmaisuprosessi on kokonaisvaltainen

Kuvallisessa ilmaisussa on tärkeää sekä työprosessi että lopputulos. Usein esitetään väite, että huomio tulisi kiinnittää vain prosessiin lopputuloksen sijaan. Tällöin tärkeänä pidetään yksinomaan taiteellisen tuotoksen eli produktin työvaiheita. Prosessia ja lopputulosta voidaan kuitenkin pitää saman asian eri puolina. Prosessihan johtaa lopputulokseen. Prosessia ja produktia ei näin ollen voi tarkastella toisistaan irrallisina. Jos huomiota ei kiinnitetä luovan työn tulokseen, ei ole mitään pohjaa, jolta voitaisiin arvioida lapsen toiminnan kasvatuksellista merkitystä. Prosessia voidaan parantaa kiinnittämällä huomiota lopputulokseen ja lopputulosta puolestaan yrittämällä päätellä jotakin prosessista. (Eisner 1985, 5.)

Lapsen ilmaisuprosessi etenee yhtenäisesti, joten siitä on vaikea erottaa täysin erillisiä vaiheita. Prosessin vaiheet etenevät lomittain ja rinnakkain, eivätkä aina esiinny samallakaan lapsella samassa järjestyksessä. Teplovin (1963) mukaan taiteellinen prosessi on korkeinta kompleksista inhimillistä toimintaa. Hänestä taiteellisessa prosessissa voidaan kuitenkin nähdä kolme päävaihetta.



KUVIO 3. Taiteellisen prosessin eteneminen (Kalin 1995)

Taiteellinen prosessi alkaa tunnetasolla yksilön elämysten, kokemusten ja tunteiden myötä. Heränneet tunteet saavat puolestaan aikaan tahdon syntymisen. Tahdon myötä yksilö saavuttaa taiteellisessa prosessissa kognitiivisen tason. Tällöin taiteen prosessit tulevat siis tahto- ja tietotasojä läpäiseviksi, tietoisien ja tarkoituksellisten säätelyn ohjaamiksi. Toisin kuin useat muut kognitiiviset prosessit, taiteellinen toiminta ei jää kognition tasolle, vaan palaa takaisin tunnetasolle. Taiteen tuottaminenhan, niin tekemisen prosessi kuin lopullinen tuotoskin, saa aikaan erilaisia tunne-elämyksiä tekijässään. Taiteen prosessia voidaan näin ollen pitää kokonaispersoonallisuuteen vaikuttavana ja sitä eheyttävänä toimintana. (Teplov 1963, 262 - 263.) On kuitenkin syytä huomata, että taiteellinen prosessi ei päädy tunnetasolle, vaan etenee jatkuvana syklinä (Kalin 1995).

5.2 Kuvallisen ilmaisuprosessin kokemuksellisuus

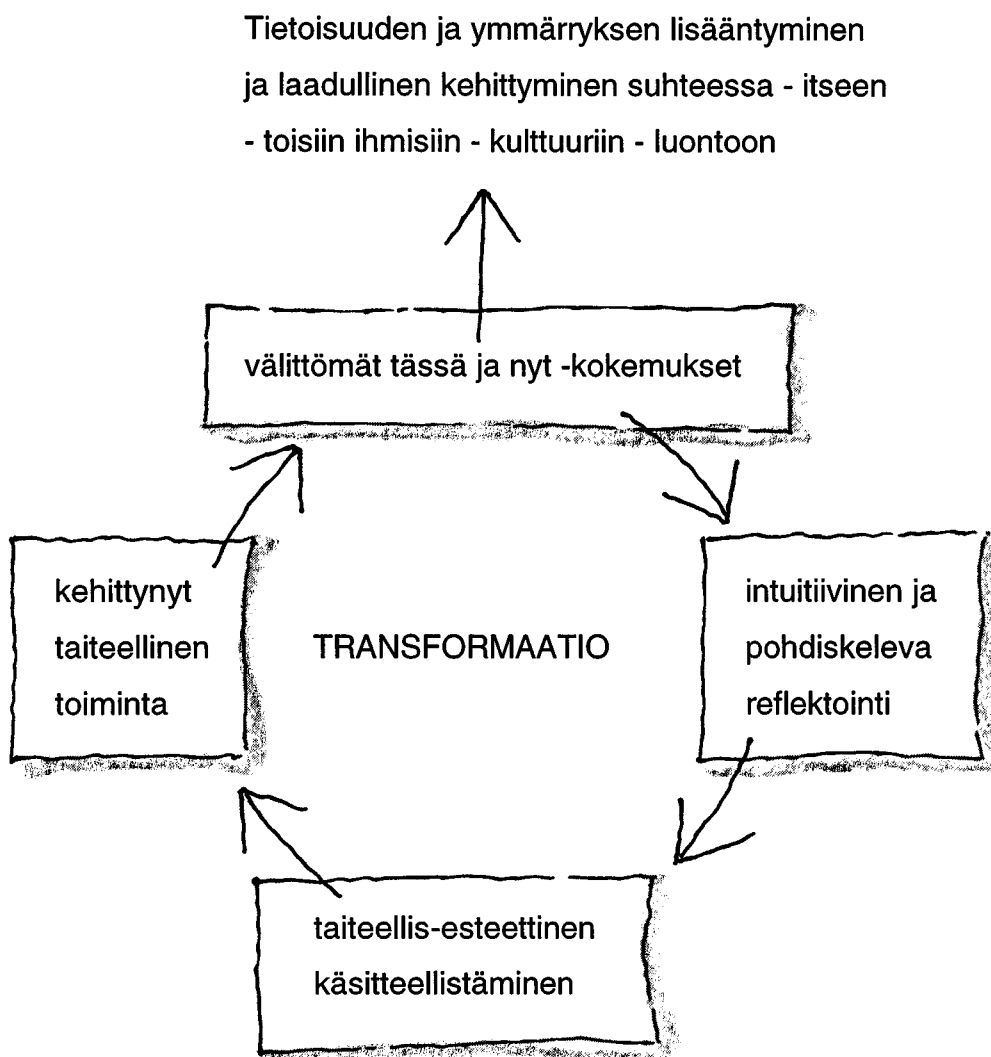
Kokemuksellisen oppimisen idea on alunperin Deweyn. Hänen mukaansa painopiste oppimisessa on yksilön omakohtaisessa kokemuksessa sekä kokemuksen pohdinnassa, reflektoinnissa, joka toimii välineenä tiedon ja merkityksen muuttamisessa. Deweyn tunnettu periaate *learning by doing*, tekemällä oppiminen, voidaan nähdä kokemuksellisen oppimisen alkuideana. Deweyn (1951) mukaan jokaisen kokemuksen tulisi valmistaa yksilöä tuleville, syväisimmille kokemuksille, jotka oppimisprosessissa muuttuvat tarkoituksenmukaiseksi toiminnaksi (Dewey 1951, 13).

On tärkeää ymmärtää kokemusten ja elämysten painoarvo myös taiteellisessa prosessissa ja oppimisessa. Tällainen ajattelutapa on yleistynyt kuitenkin vasta viime vuosina (Burnard 1991, 6). Inkeri Savan (1992, 14) mukaan oppimisajattelun painopiste onkin siirtymässä sisäisiin prosesseihin, joiden elementteinä voidaan pitää tietoisuutta, kokemusta ja elämyksellisyyttä. Yksi yleinen syy kokemuksen painottamiseen lienee halu muuttaa koulutusjärjestelmämme behavioristista ja deduktiivista opetustraditiota, jossa opetuksen lähtökohtana

on opettajan tai oppimateriaalin välittämä ulkokohtainen ja sirpaleinen teoria-tieto. Tällaisella tiedolla ei ole useinkaan yhteyttä oppilaan todellisuuteen. Kun opetuksen lähtökohtana on kokemus, ajattelu on päinvastainen eli induktiivinen. Voidakseen vastaanottaa ja sisäistää uutta tietoa, oppilaalla tulisi olla omakohtaista kokemusta asiasta.

Uusi peruskoulun kuvaamataidon opetussuunnitelma pohjautuu tiedonkäsitkseen, jossa taiteellista oppimista pidetään kolmen, toisiaan tukevan tiedonlajin yhdistelmänä. Tässä niin kutsutussa kokemuksellisen oppimisen mallissa elämystä käsitellään aistitiedon, käsitetiedon ja toimintatiedon avulla niin, että siitä muodostuu tiedostettua ja ymmärrettyä kokemustietoa. Tällöin tiedonkäsititys perustuu prosessiin, jossa oppilas työskentelee saamiaan havaintoja ja elämyksiä keskustelun, vertailevan kuva- ja tekstimateriaalin sekä erilaisten kuvallisten tehtävien avulla. Taiteellisessa oppimisessa on kysymys siis siitä, että sisäiset ja ulkoiset merkityssisällöt ymmärretään ja niitä ilmaistaan prosessissa, joka perustuu persoonallisen ja sosiaalisen tiedon vuorovaikutukseen. (Räsänen 1995, 53.) Tällöin kokemukselliselle oppimiselle ominainen aistitiedon ja toimintatiedon primäärisyys sitovat oppilaan työskentelyn lujasti hänen omaan subjektiiviseen minuuteensa (Töyssy 1996, 52).

Taiteelliseen oppimiseen sovellettu kokemuksellisen oppimisen malli on alunperin Kolbin (1984) laatima. Tämä refleктоiva oppimissykli ei ole rationaalisen sulkeutuvan päätöksentekoprosessin kaltainen. Sitä vastoin se on asteittain syvenevä, luova ja elämälle avoin prosessi. Kun lähdetään kokemuksesta, ei ole etukäteen varmaa, mihin tulokseen kokemus johtaa. Näin on myös taiteellisessa ilmaisussa, jota voidaan pitää käsitteellistävänä ja uutta ymmärrystä tuovana luomistapahtumana. (Kolb 1984, 40 - 42; Sava 1992, 14 - 15.)



KUVIO 4. Kokemuksellinen oppimisprosessimalli taideopetuksessa (Kolb 1984, 42; Sava 1992, 15; Sava 1994, 28)

Kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana ovat välittömät tässä - ja - nyt -kokemukset. Ne voivat olla kokemuksina varsin monentyypisiin ilmiöihin perustuvia kuten konkreettisiin havaintoihin, tietoon, muistikuviin, fantasioihin jne. (Kolb 1984, 21; Sava 1992, 14 - 15.) Sava (1994) on analysoinut Kolbin kokemuksellisen oppimismallin soveltumista taidekasvatukseen. Hänen mielestään persoonallisesti ja kulttuurisesti merkityksellinen taiteellinen oppiminen edellyttää siis lähtökohdaksi aina ulkoiseen tai sisäiseen aistimukseen, mielikuvaan jne. assosioituvan tunne-elämyksen, olipa kyse taiteen vastaanottamisesta, sen tulkitsemisesta tai omasta ilmaisusta. (Sava 1994, 28.)

Taiteellisessa oppimisessa on opetuksellisesti tärkeää ohjata oppilasta mahdollisimman täyteen elämykselliseen kokemukseen. Jollei yksilö kykene kokemaan elämyksiä, on hänen hyvin vaikea tavoittaa elämän merkitystä. Tätä taitoa ei opita itsestään. Kolbin (1984) mukaan olennaista kokemusten vastaanottamisessa on se, ettei huomio keskity toimintaan tai etäännyttävään käsitteellistämiseen. Lapselle ikäänkuin annetaan lupa kokea ja tuntea sitä, mitä hänen mieleensä ja elämysmaailmaansa nousee. (Kolb 1984, 27 - 28, 40.)

Koska taiteellisessa oppimisessa saavutettu kokemustieto on persoonallista, se ei voi olla luonteeltaan neutraalia. Siihen kuuluu aina taiteellisen toiminnan ja se kohteen arvottamista esteettisesti ja eettisesti suhteessa kulttuuriin, luontoon, toisiin ihmisiin ja omaan itseen. (Räsänen 1995, 54.) Tällöin voidaan puhua "lapsen tietämisestä". Hänen tietämisensä on elävää, läsnäolevaa ja involvoitunutta, eli hän kokee olevansa osallisena. Tällainen välitön kokeminen on tärkeä osa inhimillisyyttämme, mutta ei oppimisen kannalta kuitenkaan riittävä. (Sava 1992, 14 - 15.)

Kokemusta seuraavan vaiheen Kolb on nimennyt pohdiskelevaksi, reflektoitavaksi havaintojen teoksi. Se on esikäsitteellinen vaihe, jossa kokemukselle aletaan antaa etäännyttävä ilmaisumuoto. Ilmaisua voi olla esimerkiksi sanallisesti suoritettua pohdintaa ja kokemusten vaihtoa. Taiteen alueella ilmaisumuotona voi olla esimerkiksi myös väri, siveltimen jälki, muoto jne. Tämä esikäsitteellinen vaihe on intuitiivinen. Sanat, kuvat ym. ilmaisutavat syntyvät siten, ettei niitä tarvitse miettiä, selittää tai varsinaisesti vielä ymmärtää. (Kolb 1984, 40 - 42; Sava 1992, 14 - 15; Sava 1994, 28 - 29.)

Esikäsitteellisestä, pohdiskelevasta vaiheesta edetään ilmiön varsinaiseen käsitteellistämiseen. Käsitteellistämällä tarkoitetaan tapahtumaa, jossa otetaan etäisyyttä kokemuksesta ja se pyritään ymmärtämään yksittäistä kokemusta yleisemmällä tasolla. Käsitteellistämisen avulla yksilö voi yhä uudelleen palauttaa kokemuksen tietoisuuteensa. Hän voi sen kautta esimerkiksi tietää eri tunnetiloista (ilo, viha, suru jne.), tarvitsematta aina elää niitä kokemuksellisesti uudelleen. (Kolb 1984, 40 - 42; Sava 1992, 15 - 16.)

Sava (1994) käyttää Kolbin mallin käsitteellistämisvaiheesta nimitystä taiteellis-esteettinen käsitteellistäminen. Siinä siirrytään siis yksilöllisistä ja kollegiaalisista arkikokemuksista opettajan asiantuntijuuden ja oppijoita aktivoivan tutkivan työskentelyn kautta kulttuuria, taidehistoriaa, taiteen symboleja, välineitä, materiaaleja jne. käsittelevään teoreettiseen ja informatiiviseen vaiheeseen. Oppijat alkavat sijoittaa omat kokemuksensa laajempiin taiteen kulttuurisiin yhteyksiin. He kehittyvät vähitellen yleistämään omat kokemuksensa taiteellis-esteettisiksi käsite-, mielikuva-, symboli- ja ajattelurakennelmiksi. (Sava 1994, 29.)

Taideopetuksessa konkreettinen tilanne voi olla esimerkiksi vihreän värin oppimisessa värin tunnepohjainen mieltäminen rauhoittavaksi. Väriopillisesti vihreä voidaan käsitteellistää keltaisen ja sinisen sekoitukseksi. Yksilön ei siis enää tarvitse nähdä vihreää väriä tietääkseen ja tunteakseen värin "nahoissaan". Käsitteellistämisen kautta kokemus muuntuu eli transformoituu. Itse asia, kokemisen kohde pysyy kenties muuttumattomana, mutta tarkastelunäkökulma vaihtuu. Vihreä väri nähdään täysin samanlaisena, mutta siitä on löydetty "uusia ulottuvuuksia".

Kokemuksellisen oppimisen mallissa yleistävä käsitetietous syntyy yleensä vastaanottavassa, analyttisessä ja arvioivassa toiminnassa. Kuitenkin vasta oman taiteellisen aktiivisen luovan tekemisen kautta oppiva ihminen saa haltuunsa ja sisäistää taiteen käsitteistön sekä symbolisen maailman ja siirtyy näin laadullisesti aiempaa kehittyneempään taiteellisen toiminnan vaiheeseen. (Sava 1994, 29.) Aktiivinen toiminta voi johtaa esimerkiksi toimivien käytännön ratkaisujen ja uusien sovellusten etsimiseen sekä haluun muuttaa asioita. Aktiivisessa toiminnassa on oleellista päämäärähakuinen toiminta, johon kuuluu myös epäonnistumisen riskin ottaminen. Kolbin mallissa oppiminen on tällöin kokonaisvaltaista toimintaa, jossa mukana ovat tunteminen, havainnointi, ajattelu, toiminta, subjektiiviset kokemukset, elämykset, omaehtoisuus, itseohjautuvuus ja vastuullisuus. (Kolb 1984, 40 - 42; Ojanen 1989, 39- 42.)

Käytännön kokemus voidaan nähdä tavallaan "tarttumapintana", johon teoreettiset kuvausmallit voivat kiinnittyä. Ellei oppijalla tällaista tarttumapintaa ole, teoria jää helposti käytännölle vieraaksi. Tällöin oppiminen on etäistä abstraktien käsitteiden omaksumista ilman omakohtaista käytännön relevanssia. Teoreettiset käsitteet sisäistyvät ja muuttuvat siis omakohtaisiksi vasta, kun ne on koettu merkityksellisellä tavalla subjektiivisten elämysten tasolla. Henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja ajatukset ovat tavallaan raaka-ainetta, josta tietoa johdetaan ja johon tieto myös kiinnittyy. (Kolb 1984, 40 - 41; Ojanen (toim.) 1989, 39 - 42.) Eikö tällöin siis ole tärkeää, ettei voimakkaasti vaikuttaneita elämyksiä ja kokemuksia "läpiselitetä" lapselle? Koska lapsi työstää kokemuksiaan taiteellisessa ilmaisuprosessissa, voidaan niitä jäsentää syntyvien tuotosten kautta lapsen omilla ehdoilla.

Sava (1994) katsoo, että taiteellisuuden ja "täydellisen" taiteellisen oppimisprosessin keskeinen piirre on taiteelle ominainen transformatiivisuus eli muuntaminen tai uuden luominen. Tällöin luodaan taiteen materiaalisin ja teknisin sekä henkis-psykykkisin (ajattelu- ja mielikuvaprosessit) keinoin uutta todellisuutta tai katsotaan vallitsevaa todellisuutta toisesta, taiteen symbolisesta näkökulmasta. (Sava 1994, 29.) Savan (1992) mukaan kokemusten ja tunteiden käsitteellistämiproessin kautta voidaan paremmin ymmärtää koettua ja välittää koettua myös muille. Taidekasvatuksessa saatetaan usein turhaan pelätä sitä, että asiallistava etäntyminen vieraannuttaa luovasta, elävästä kokemuksesta ja ilmaisusta. (Sava 1992, 15.)

Jo Gombrich (1972) on mieltänyt Kolbin tavoin taiteellis-esteettisen oppimisprosessin kokonaisvaltaiseksi havainto-, kokemus- ja tiedostamisprosessiksi. Hän nostaa kuitenkin havainnot erityisen keskeiselle sijalle ympäristön tulkinnaissa ja arvottamisessa. Havaintotaitojen harjoittaminen onkin Gombrichin mukaan taidekasvatuksen yksi tärkeimmistä päämääristä. Voidaanhan katsoa, että kuvataide on havaintoskeemojen kehittymisen ja muuntumisen historiaa. Se, miten ympäristöä havaitaan ja kuvataan, on mitä suurimmassa määrin opittu asia. Havainnot perustuvat varhaisempien kokemusten ja tulevaisuuden odotusten summaan. Näkeminen vaatii käsitteellisiä valmiuksia, usein huo-

maamattomaksi jääviä tiedollisia esiedellytyksiä. (Gombrich 1972, 28, 84 - 87, 174.)

Myös aiemmin esitetyssä Hollon määritelmässä on nähtävissä kokemuksellisen oppimisen kehällä toteutuva elinikäinen oppiminen (ks. 2.2). Kasvatus taiteen avulla voidaan nähdä esteettisenä havainnoimisena. Kasvatus taidetta varten kasvattaa puolestaan pohdiskelevaan havainnointiin. Kasvatus taiteeseen velvoittaa aktiiviseen toimintaan ja kasvatuksen taide lähenee syvällistä ymmärtämistä.

5.3 Kuvallisen ilmaisuprosessin ohjaaminen ja tukeminen

Kokemuksellisessa oppimisprosessissa aikuisen vastuullisena tehtävänä on ohjata ja tukea lasta löytämään oma persoonallinen ja luova ilmaisutapansa. Lapsen visuaalisen lukutaidon ja oman ilmaisun harjaannuttaminen on tärkeää Lingon (1993) mukaan siitä syystä, että länsimainen kulttuurimme tarjoaa jatkuvasti yhä enemmän kuvallista informaatiota. Kaupunkimainen elämäntyyli totuttaa meitä tilanteisiin, joissa suhde maailmaan painottuu visuaalisesti. (Linko 1993, 39.) Tämän päivän lasten kuvallista ilmaisua ohjaavat yhä enemmän siis muodin, mainosten, sarjakuvien, elokuvien ja television stereotyyppit. Myös tietokoneen tarjoamalla houkuttelevalla visuaalisella maailmalla on vaikutuksensa lapsen kuvalliseen ilmaisuun. Lasten omat ideat saavat väistyä valmiiden mallien tieltä.

Chapmanin (1978) mukaan aikuisella taiteilijalla on keinot käsitellä kuvien ylitarjontaa ja muodostaa kokemuksistaan ja tunteistaan oma persoonallinen ilmaisutapansa. Lapsella ei tätä kykyä ole. Hän on ympäristön vaikutuksille altis ja pitää helposti kiinni omaksumistaan kuvallisista skeemoista. Jos lapsi löytää ympäristöstään vain stereotyyppisiä, kliseemäisiä malleja, voi vaarana olla maailman välittömän kokemisen ja hahmottamisen yksipuolisuus. Suhde todellisuuteen jää vajaaksi. (Chapman 1978, 4 - 5.)

Ilmaisuprosessissa lasta tulisi rohkaista moniaististen esteettisten havaintojen tekoon ja mielikuvien luomiseen. Hänet ohjataan kertomaan kuvin havainnoistaan, mielikuvistaan, ajatuksistaan ja tunteistaan ilmaisuvoimaisesti ja herkästi. Kun oppimistilanteet järjestetään elämyksellisesti, ne tukevat siis kokemuksellista oppimista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 101.) Kuvaamataidon opetuksessa tämän seikan huomioiminen on tärkeää. Oppilaille ei ole samantekevää, millaisia kuvaamataidon aiheet ovat ja miten tehtävät annetaan. Lapsi on koko persoonallaan mukana kuvan tekemisessä, jos hän on kokenut tehtävän mielekkäänä, motivoivana.

Opettajan antama ohjaus ja palaute on osa oppimistilanteen vuorovaikutustapahtumaa. Oppilas saa henkilökohtaisemmin palautetta juuri opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Näin ollen vuorovaikutus on kehyyksenä palautteen antamiselle sekä palautteen kokemiselle luokan sosiaalipsykologisessa ympäristössä. (Lahdes 1986, 273, 276.) Vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa siis luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Kuvallisessa ilmaisussa tärkeää on hyväksyvä, lasta kannustava ja innostava ilmapiiri. Se syntyy erilaisia ilmaisuja korostavasta, poikkeuksellisia ratkaisuja puolustavasta otteesta työskenteelyyn. Taiteellisessa toiminnassa etusijalla ovat aina henkilökohtaiset, omaperäiset ja luovat ratkaisut, joita tulee lapsen toiminnassa arvostaa. Joustavuus on luovalle toiminnalle aina luonteenomaista. (Hakkola ym. 1991, 69.)

Ohjauksen ja palautteen merkityksestä lapsen kuvallisessa ilmaisussa on nähtävissä kaksi pääsuuntausta. Toisen näkemyksen, esimerkiksi Lowenfeldin (1975), mukaan kehittyminen tapahtuu lapsesta itsestään käsin sisäänrakennetun spontaanin itseopettamisen pohjalta. Aikuinen voi pelkästään tarjota lapsille toiminnan mahdollisuuksia. Hänen tehtävänsä ei ole ohjata ja neuvoa lasta. Toiminnan kautta lapsessa itsessään olevat kehityksen siemenet pääsevät versoamaan ja kasvamaan. Nykyisessä taidekasvatusajattelussa ohjauksen merkitys nähdään päinvastaisesti. Jo Eisner (1972) on kuitenkin painottanut taiteellisen kehittymisen kulttuurisidonnaisuutta ja oppimisen vuorovaikutusluonnetta. Hänen mukaansa taiteelliseen ilmaisuun tarvittavia kykyjä ei saavuteta itsestään iän myötä. Tämä tarkoittaa sitä, että taiteellinen kehitys ei

ole vain kypsymisen automaattinen seuraus. Lapsi tarvitsee kehittyäkseen ohjausta ja palautetta työskentelystään. Eisner (1972, 66.)

Turvallinen ja innostava opetustilanne kohottaa lapsen kuvallisen ilmaisun suoritustasoa. Taitava opettaja käyttää luonnostaan opetuksessa myötäelämisen ja oppilaantuntemuksen taitoja. (Kauppinen & Wilson 1981, 110.) Taiteen opetus voi edistyä vain yksilöiden kautta. Opettaminen suurelle ryhmälle on vaikeampaa kuin yksilön opettaminen. Tämän vuoksi ryhmässä on tärkeää seurata opetustilanteen tunnelman muutoksia ja lasten välistä sosiaalista vuorovaikutusta. (Eskelä-Tuomisto 1988, 38.)

Tärkeää on siis liittymisorientoituneen ilmapiirin luominen, joka sallii läheisten, lämpimien suhteiden kehittymisen, pitää huolta riittävästä tuesta ja rohkaisusta, antaa suhteellisen paljon vapautta, sisältää mahdollisimman vähän "pakollisia" kuvioita sekä luo oppilaalle tunteen, että hän on hyväksytty jäsen ryhmässä (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 62). Mantere (1995) kirjoittaa, että oppimistapahtuman sosiaalisen ilmapiirin ja dynamiikan lisäksi tärkeitä taideopetuksellisia tekijöitä ovat myös jokaisen osallistujan elämis- ja kokemismaailma, ilmaisutapa sekä elävässä tilanteessa välttämätön improvisointi. (Mantere 1995, 12.)

5.4 Ilmaisuprosessille edullinen oppimisympäristö

Read (1961) esittää väitteen, että jokaisessa lapsessa on luontainen esteettinen kyky. Sen voi hänen mukaansa saada kukoistamaan mitä epäsuotuisimmissakin olosuhteissa. Tietysti lapsen kasvaessa ympäristö ruokkii vaihtelevissa määrin hänen havaintojaan, mikä heijastuu lapsen taiteen sisältöihin. Tapa kuvata voi kuitenkin kehittyä sisällöstä riippumatta. (Read 1961, 107.) Read ei siis vähättele ympäristön merkitystä, mutta monet taidekasvattajat painottavat sen vaikutusta huomattavasti enemmän lapsen taiteellisen kehityksen kannalta. Esimerkiksi Eisner (1972) kirjoittaa, että lapsi saattaa omaksua ympäristös-

tään, usein kotoaan, rajoittuneen taiteen tarkastelun kaavan. Ympäristön tarjoama kokemusmaailma vaikuttaa ratkaisevasti lapsen kuvalliseen ilmaisuun. Hänen mukaansa lapsi tarvitsee haastavia olosuhteita. Ympäristö tulisi järjestää siten, että se tarjoaa virikkeitä ja erilaisia ongelmanratkaisumahdollisuuksia. Tällöin lasta ei nähdä ainoastaan opetuksen kohteena vaan aktiivisena subjektina. (Eisner 1972, 53, 70.) Brittain ja Lowenfeld (1975, 3) päätyvät myös siihen, että ympäristö tulisi järjestää sellaiseksi, että lapsen kehityksen voimavarat tulevat mahdollisiksi.

Oikeanlainen ympäristö ja työtila kiinnittävät lapsen huomion kuvan tekemisen koko prosessiin. Sopivat olosuhteet tarjoavat yksinkertaisia perusvälineitä, mutta välttävät liian valmiita malleja. Mielenkiintoinen ympäristö tarjoaa erilaisia näkymiä, kiinnostavia muotoja sekä valon ja varjon vaihteluja. Ympäristön käytännöllisyyden lisäksi sen tulisi houkutella lasta leikkiin, toimintaan ja yhdessä viihtymiseen. On tärkeää, että lapsi voi tuntea ympäristön omakseen. (Eisner 1972; Eskelä-Tuomisto 1988; Hakkola ym. 1990.) Mantere (1995) toteaa samansuuntaisesti, että juuri tapahtumaympäristön rekvisiitta, pintojen resonanssi, värien, valon ja esineiden luoma tilallinen vaikutelma sekä kokonaisuuden ajallinen rytmitys vaikuttavat osaltaan lapsen ilmaisuprosessiin (Mantere 1995, 12).

Hakkola ym. (1990) toteavat taiteellisten ratkaisujen löytämisen vaativan rauhaa, aikaa ja hiljaisuutta (Hakkola ym. 1990, 47). Myös Eskelä-Tuomisto (1988) painottaa työrauhan merkitystä kuvallisessa prosessissa. Hänen mukaansa työrauha on koko työskentelyn ehdoton edellytys. Lapsen mieli kaipaa tilaa, sillä juuri mielikuviutus korvaa sattumankin kautta osaamisen puutteita. Se avaa omaan työntekoon uusia sisältöjä ja pitää yllä luontevaa motivaatiota. (Eskelä-Tuomisto 1988, 10.) Riittävä motivaatiohan on yhteydessä pitkäjänteiseen työskentelyyn ja keskittymiskykyyn.

Olemme opettajan työssämme havainneet, että nykyinen kiireinen elämänrytmi saattaa aiheuttaa joillekin lapsille vaikeuksia keskittyä pitkäjänteisesti samaan toimintaan. Hakkola ym. (1990) varoittavatkin opettajaa syytämästä

lapsille jatkuvasti uusia virikkeitä. Virikkeiden jatkuva tarjonta viestii sitä, ettei tehtävään tarvitsekaan keskittyä ja hakea ratkaisuja kaikessa rauhassa. (Hakkola ym. 1990, 47.) Kuvaamataidossa keskeisinä virikkeinä toimivat erilaiset materiaalit ja työvälineet. Eri materiaalien vaihtelu on yleensä innostavaa. Eisner (1972) kuitenkin huomauttaa, että materiaaleja jatkuvasti vaihdettaessa oppilas ei ehdi saavuttaa minkään materiaalin hallintaa. Tämä estää lasta käyttämästä materiaaleja esteettisesti. (Eisner 1972, 23 - 24.)

Taideaineiden lisäksi esteettistä herkkyyttä kasvattaa paitsi arkkitehtonisesti kiinnostava koulurakennus ympäristöineen myös taiteen esillä oleminen koulussa sekä yhteiset taide-elämykset erilaisissa tapahtumissa. (Anttila & Falck 1994, 17.) Piironen (1995) mielestä virikkeitä voi hankkia luokkaympäristön ulkopuolelta esimerkiksi vierailemalla taidemuseoissa. Museot ja näyttelyt ovatkin paras paikka tutustua kuvataiteeseen (Piironen 1995, 17).

5.5 Kuvallisen tuotoksen arviointi

Lapsen kuvallisen tuotoksen arviointi on oppimistulosten yleistä arviointia, joka suoritetaan opetukselle asetettujen tavoitteiden suhteen. Tämä arviointi antaa tietoa opetussuunnitelman toimivuudesta, opetusmenetelmien ja työtapojen onnistumisesta sekä opetuksen yleisestä kehitystasosta ja -suunnasta. Arviointi antaa arvokasta tietoa myös opetuksen suunnittelua varten. Luonnollisesti tällöin saadaan käsitys myös lapsen taidoista ja ilmaisun kehityksestä. (Chapman 1978, 385 - 386.)

Lapsen kuvallisen tuotoksen arviointi voidaan suorittaa erilaisin lähestymistavoin. Opettaja voi arvioida oppilasta suhteessa oppilaaseen itseensä, jolloin hän kiinnittää huomiota oppilaan valmiuksien, herkkyyden ja käsityskyvyn kasvuun aikaisempaan verrattuna. Arviointi voidaan suorittaa myös suhteessa oppilastovereihin tai asetettuihin tavoitteisiin. (Eisner 1972, 208 - 210.) Näiden arvioinnin lähtökohtien ei tarvitse kuitenkaan olla toisilleen

vastakkaisia. Mielestämme laadukas arviointi tapahtuukin yhdistäen nämä erilaiset lähestymistavat.

Useat taidekasvattajat ajattelevat, että lapsen taiteellista tuotosta ei pitäisi yrittää arvioida, koska lapsen mieli on laadultaan erilainen kuin aikuisen. Eisnerin (1972, 201) mielestä arviointi onkin yksi kasvatuksen vaikeimpia ongelmia. Hänen mukaansa kasvattaja ei kuitenkaan voi päätellä edistyneensä lapsen taiteellista kehitystä, jos hän ei arvioi lapsen kuvallisen ilmaisuprosessin lisäksi myös lopullista tuotosta eli produktia (Eisner 1985, 6). Kun kuvallisen tuotoksen arvioinnilla pyritään lasten töiden kehittämiseen, tulisi arvioinnin antaa lapselle todellista tietoa ylimalkaisten toteamusten sijaan. Tällaisella arvioinnilla on lapselle suuri merkitys, koska näin hän ymmärtää työnsä laadun. Pelkkä ”hyvä - huono” -mittari ei kerro työstä juuri mitään.

Vaikka ilmaisuprosessi ja produkti ovat yhtä merkityksellisiä, kuten aiemmin esitimme, on opettajan käytännön työssä mahdotonta saada selkeä kuva jokaisen lapsen työskentelyprosessin erillisistä vaiheista. Opettaja kyllä kerää tietoa oppituntien aikana arviointinsa pohjaksi, mutta hänellä on kuitenkin käytössään rajalliset resurssit. Eisner (1972) luettelee opettajan arviointimenetelmiksi ilmaisuprosessin aikana oppilaiden työskentelyn katselemisen, heidän puheidensa kuuntelemisen, työskentelyasenteen tarkkailun sekä välineiden ja materiaalien käytön havainnoinnin. (Eisner 1972, 205.)

Tehdessään taiteellista työtä lapsi yrittää ilmaista sen visuaalisen muodon, josta hänellä on käsitys mielessään, tunteissaan, mielikuvituksessaan tai jonka hän on keksinyt työskentelynsä aikana. Sen ilmaiseminen vaatii materiaalin taipumista tekijänsä tahtoon. Taiteen tekijällä on keinoja, joita hän voi muunnella saattaakseen ideansa näkyvään muotoon. Näitä keinoja ovat tekninen taito, esteettiset ja ilmaisulliset seikat sekä luova mielikuvitus. Ne ovat Eisnerin mielestä myös piirteitä, joita lasten töistä voidaan arvioida. (Eisner 1972, 212.)

Tekninen taito arvioinnin kohteena kiinnittää arvioijan huomion siihen, kuinka lapsi on onnistunut käyttämään taiteen tekniikoita hyväkseen ilmaistakseen

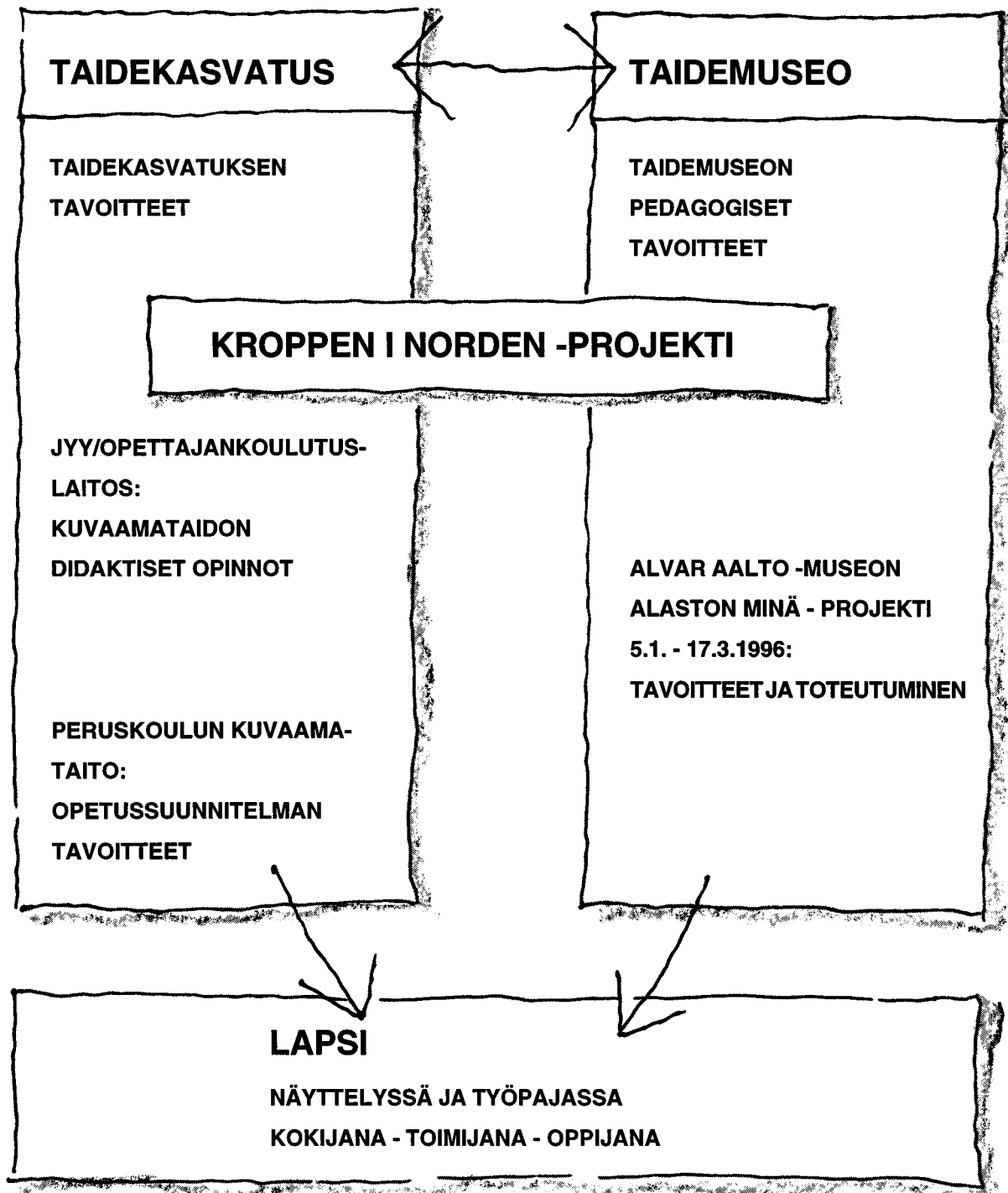
itseään. Tekniset taidot ja materiaalin hallinta ovat välttämättömiä, mutta eivät riittävä edellytys taiteelliselle suoritukselle.

Esteettisiä ja ilmaisullisia seikkoja arvioitaessa arvioinnin perusteluina ovat huomiot siitä, kuinka oppilas on onnistunut järjestämään teoksensa muodot ja kuinka ne toimivat keskenään sekä millainen ilmaisullinen luonne työllä on. Työn esteettisyys ja ilmaisullinen luonne syntyvät värien käytöstä, sommitelusta, työn intensiteetistä, kompleksisuudesta ja yhtenäisyydestä.

Luovaa mielikuvitusta arvioitaessa huomio kiinnitetään työn omaperäisyyteen. Omaperäisyys syntyy stereotyyppisten ajatusten rikkomisesta ja rajojen laajentamisesta, uuden keksimisestä sekä esteettisestä järjestelykyvystä eli laadullisesta luovuudesta.

Parhaassa tapauksessa lapsi pystyy hyödyntämään työssään sekä teknistä osaamistaan, esteettistä ilmaisukykyään että luovaa mielikuvistaan. Näiden kaikkien tekijöiden yhdistyminen samaan teokseen on harvinaista, mutta siihen voidaan kuitenkin pyrkiä. (Eisner 1972, 212 - 222.)

6 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSON- GELMAT



KUVIO 5. Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksemme viitekehyksessä (KUVIO 5.) on nähtävissä Kroppen i Norden -projektin perustuminen sekä taidekasvatuksen tavoitteisiin että taidemuseoiden pedagogisiin tavoitteisiin. Taidemuseoiden pedagogiset tavoitteethan ovat pitkälle yhtenevät taidekasvatuksen tavoitteiden kanssa (ks. 4.1 ja 2.3.2). Tästä syystä olemme teoriaosuudessa lähteneet liikkeelle kartoittamalla taidekasvatuksen yleisiä tavoitteita.

Peruskoulun kuvaamataidon opetus on myös osa taidekasvatusta, ja opetussuunnitelmassa esitetyt kuvaamataidon tavoitteet sisältyvät taidekasvatuksen tavoitekenttään (ks. 3.2). Koulun kuvaamataidon tehtävä on mielestämme kuitenkin selkeämmin taidekasvatuksellinen verrattuna taidemuseon toimintaan. Museollahan on toiminnassaan myös muita päämääriä kasvatustehtävänsä ohella. Tästä syystä myös kuviossa koulun kuvaamataito on sisällytetty taidekasvatuksen osa-alueeseen, ja taidemuseo on nostettu omaksi alueekseen.

Kroppen i Norden -projekti toteutettiin Suomessa, Alvar Aalto -museossa Alaston minä -nimisenä. Projektin suunnittelu ja toteutus tapahtui Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sekä museon yhteistyönä. Näin ollen koulut kutsuttiin mukaan valmiiseen yhteistyöhankkeeseen ja koulujen aktiiviseksi osuudeksi jäi tällä kertaa toimintaan osallistuminen.

Lapsikeskeisen näkemyksen mukaan yhteistyön tarkoituksena on tukea lapsen kokonaisvaltaista ja yksilöllistä taide-elämystä sekä avartaa hänen maailmankuvaansa. Nämä ovat taidekasvatuksen, koulun kuvaamataidon opetuksen sekä museon pedagogisten tavoitteiden lähtökohtana. Kuten aiemmin toimme esille, erilaiset yhteistyöhankkeet ja -projektit ovat hedelmällisin työmuoto koulun ja museon välisessä yhteistyössä (ks. 4.2).

Asetimme tutkimuksellemme kaksi pääongelmaa, jotka on johdettu tutkimuksen viitekehyksestä. Ensimmäisen ongelman tarkoituksena on kuvata projektin tausta sekä selvittää mihin tavoitteisiin hanke perustui. Toinen tutkimusongelmamme keskittyy projektin työpajoissa tapahtuneeseen lasten kuvalliseen ilmaisuprosessiin. Halusimme selvittää, tukiko suunniteltu projekti lasten taidekasvatusta.

Tutkimusongelmamme ovat seuraavat:

1. Mihin Alaston minä -projektilla pyrittiin?
 - 1.1 Miten koulun ja taidemuseon yhteistyö syntyi?
 - 1.2 Mitkä olivat koulun ja taidemuseon asettamat tavoitteet ja miten ne liittyvät toisiinsa?
 - 1.3 Miten tavoitteiden arvioitiin toteutuneen?

2. Miten suunnitellut työpajat tukivat lasten kuvallista ilmaisuprosessia?
 - 2.1 Mitä työpajoissa tapahtui?
 - 2.2 Millainen oli lasten kuvallinen ilmaisuprosessi?
 - 2.3 Millaisia kuvallisia tuotoksia lapset saivat aikaan?
 - 2.4 Miten lapset arvioivat työpajatyöskentelyä?

7 TUTKIMUSPROSESSI

Tutkimusprosessimme käynnistyi varsin nopeasti, vaikka olimme jo lähes vuoden ajan pohtineet pro gradu-työmme mahdollista aihetta. Päädyimme siihen, että aihepiiri sijoittuu taidekasvatukseen ja nimenomaan lapsen kuvalliseen ilmaisuprosessiin. Mielenkiintomme lapsen kuvallista ilmaisua kohtaan johtuu omasta kuvataiteellisesta harrastuneisuudestamme ja kiinnostuksestamme kuvaamataitoo oppiaineena. Aloitimmekin aiheeseen perehtymisen jo proseminarityömme yhteydessä syksyllä 1993. Silloinen tutkielmamme käsitteli opettajan antaman palautteen laatua lapsen kuvallisen työskentelyn yhteydessä. Kiinnostusta aihepiiriä kohtaan lisäsi myös kuvaamataidon erikoistumisopintomme.

Tutkimusaihetta juuri kypsytellessämme loppusyksyllä 1995, meille tarjoutui tilaisuus päästä tekemään tutkimusta Alvar Aalto-museon ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen yhteistyönä toteuttamasta Alaston minähankkeesta. Projekti koululaisille suunnattuine työpajoineen oli tarkoitus toteuttaa heti vuodenvaihteen jälkeen tammi-helmikuussa 1996. Tästä syystä tutkimuksemme suunnittelu lähtikin vauhdilla käyntiin. Alkuvaiheessa suurena apuna tutkimuksen ongelmien muotoilussa ja tutkimusmenetelmien valinnassa toimivat opettajankoulutuslaitoksen kuvaamataidon lehtori, tutkielmamme ohjaaja sekä projektiryhmämme jäsenet.

Pääongelmamme hahmottuivat varsin nopeasti ja tutkimus pääsi käynnistymään aikataulun mukaisesti. Kun tutkittava luokka oli valittu, otimme yhteyttä luokanopettajaan kysyäksemme häneltä luvan tutkimuksen tekoon. Hän suhtautui asiaan varsin myönteisesti ja lähetti oppilaidensa koteihin tiedotekyselyn (LIITTEET 1 ja 2), jossa ilmoitettiin luokan osallistumisesta Alaston minä -projektiin. Samassa yhteydessä lähetimme koteihin laatimamme tiedotteen projektista tehtävästä tutkimuksesta, jossa kerroimme tutkimuksen kohdistuvan koko luokkaan yksittäisten oppilaiden sijaan (LIITE 3). Kaikkien

lasten huoltajat antoivat luvan osallistumiseen. Toimitimme erillisen tiedonannon myös Normaalikoulun rehtorille kolmannen luokan osallisuudesta Alaston minä -hankkeeseen ja siitä tehtävään tutkimukseen.

Päätimme taltioida projektin työpajoineen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja haastatella siihen osallistuneita henkilöitä. Käytimme tilanteiden taltioimiseksi monia eri tiedonhankintamenetelmiä, jotka on esitelty luvussa 7.3. Halusimme näin varmistaa sen, ettei mikään oleellinen seikka jäänyt huomioimatta. Tutkimuksessammehan oli kyse ainutlaatuisesta hankkeesta, jota ei enää myöhemmässä vaiheessa olisi voinut tutkia. Tutkimushanke on aina myös luova pitkäjänteinen prosessi ja sisältää jatkuvasti uusia käännteitä ja oivalluksia.

Tutkimusprosessimme alkuvaiheet olivat siis melko suurpiirteiset. Ahonen ym. (1994) toteavatkin, että varsinkin etnografinen tutkimus käynnistyy useimmiten melko väljän suunnitelman pohjalta. Tällöin tutkimustehtävä on määritelty varsin karkeasti. Ajan myötä ja prosessin edetessä tutkimus kuitenkin fokuoituu ja lopullinen tutkimustehtävä kirkastuu. (Ahonen ym. 1994, 81.) Näin kävi meidänkin tutkimuksemme kohdalla. Tutkimuksemme etenemistä voi Ahosen ym. (1994, 81) tavoin verrata pyörivään myllyyn, jossa teoreettisesti ja osin käytännössäkin voidaan erottaa tiettyjä tutkimusvaiheita, mutta jossa nämä vaiheet nivoutuvat toisiinsa.

Aineistonhankinnan jälkeen keskityimme tutkimusongelmien tarkkaan muotoiluun sekä aiheen rajaukseen. Samanaikaisesti tutustuimme myös taidekasvatusta ja lapsen kuvallista ilmaisuprosessia käsittelevään kirjallisuuteen. Kesällä 1996 aloitimme teoriaosuuden kirjoittamisen, jonka muokkaus ja täydennys jatkui koko tutkimusprosessin ajan. Vuodenvaihteen jälkeen syvennymme kuitenkin pääasiassa empiiriseen osuuteen. Tutkimusaineiston käsittely- ja analysointiprosessiin keskityimme kevään ajan. Aineiston käsittely ja analysointi on kuvattu myöhemmin luvussa 7.4.

7.1 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tapaustutkimus

Koulun, opettamisen ja oppimisen kehittäminen vaatii monentyyppistä tutkimustietoa. Yhtäältä tarvitaan määrällistä tietoa koulutukseen liittyvien ilmiöiden yhteyksistä, toisaalla taas laadullista tietoa oppilaiden ym. kokemuksista ja ajattelusta. Koko ajan on siirretty vastuuta enenevässä määrin työyhteisöjen ja erilaisten organisaatioiden kehittämisessä työntekijöille itselleen. Koulumaailmassa esimerkiksi opetussuunnitelmatyö on siirtynyt koulujen tasolle, mikä lisää tarvetta tutkia koulun työtä, sen kulttuuria ja arkielämää.

Koulujen opetussuunnitelmat ovat myös väljentyneet, mikä on väistämättä johtanut siihen, että koulut voivat melko vapaasti ja itsenäisesti toteuttaa haluamiaan kokeiluja, järjestellä opetustaan omista kiinnostuksistaan ja lähtökohdistaan käsin. Tällöin on myös herännyt tarve tutkia, kuinka nämä erilaiset kokeilut ja opetushankkeet tukevat oppilaiden oppimista ja millaisia kokemuksia niistä on saatavissa. Parempaan johtavia uudistuksia ei voida saavuttaa ilman järjestäytyneitä ja ahkeraa tutkimustyötä sekä säännöllisin väliajoin suoritettua ”inventariota”. Tällainen perusteellinen kartoitus kertoo tuoreimmat kuulumiset koulumaailman ja sen kanssa yhteistyössä toimivien tahojen yhteistyöstä ja esimerkiksi erilaisten hankkeiden onnistumisesta. Tärkeimpänä tavoitteenahan kouluilla kuitenkin on oppilaan parhaaksi toimiminen, johon kaiken toiminnan tulisi perustua ja jota kohti ensisijaisesti pyrkii.

Olemme omalta osaltamme vastanneet haasteeseen kantamalla laadullisen tutkimustyön korren nimenomaan kouluyhteisön kvalitatiivisten tukirakennelmien vahvistamiseksi. Nummisen ja Syrjälän (1988) mukaan laadullinen tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta ihmisten kokemuksista, tunteista mielipiteistä ja näkemyksistä. Laadullisen tiedon avulla pyritään ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja ilmiön prosessin kuvaukseen. Olennaista on kuvata ilmiötä myös paikallisesti eli ilmiön merkitystä mukanaolijoille. Kvalitatiivinen tieto on symbolista, yhteyteensä kätkeytyvää, arvoituksellista ja ajatuksia herättävää. Kvalitatiivinen tieto pyrkii

synnyttämään vastauksia ja tukemaan tulkintaa. (Numminen & Syrjälä 1988, 80.)

Kvalitatiivinen tapaustutkimuksemme antaa tietoa yhdestä koulun ja taidemuseon yhteistyöhankkeesta. Tapaustutkimus onkin luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimisessa, jossa on kyseessä tietyn ilmiön kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus. Tällaisen tutkimuksen avulla opetusta tai muuta toimintaa voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. (Ahonen, Saari, Syrjälä & Syrjäläinen 1994, 11.)

Yhtenäistä tapaustutkimuksen määritelmää ei ole mahdollista esittää. Tapaustutkimus on määritelty esimerkiksi toiminnassa olevan tapauksen tutkimisena tai empiirisenä tutkimuksena, joka monipuolisia ja monella eri tavoin hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. Olennaista määritelmässä kuitenkin on se, että tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja tapahtuu todellisessa, *luonnollisessa* tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää. (Ahonen ym. 1994, 11 - 12.) Tutkimuksemme vastaa tapaustutkimuksen määritelmää, koska aineisto hankittiin monipuolisia menetelmiä käyttäen aidosta ja ainutkertaisesta tapahtumasta, tapauksesta.

Laadullinen tapaustutkimus on *kokonaisvaltaista* ja *systemaattista* kuvausta ilmiön laadusta (Ahonen ym. 1994, 13). Laadullinen tapaustutkimus pyrkii kuvaamaan tapauksen syvällisesti ja yksityiskohtaisesti sekä kokonaisvaltaisesti, kuten aiemmin mainittiin, sen omassa ympäristössään. Tapaustutkimus tulee käyttökelpoiseksi silloin, kun tarkoituksena on ymmärtää ihmistä, ongelmaa tai ainutlaatuista tilannetta syvällisesti. Tapaus voi olla yksilö, yhteisö, tapahtuma, ohjelma tai ajanjakso. (Patton 1990, 53 - 54.) Ahosen ym. (1994, 15) mukaan tapaustutkimuksen keskittymistä juuri tiettyyn ilmiöön kutsutaan *partikularistisuudeksi*.

Kvalitatiivinen tapaustutkimus kohdistuu enemmän prosessiin kuin tuotteeseen, koko ympäristöön eikä siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin. Keskeistä

on myös uuden oivaltaminen, jolloin ei keskitytä aikaisempiin tutkimuksiin pohjautuvien näkemysten todentamiseen. Tapaustutkimus mahdollistaa siis *induktiivisen päättelyn*. Tästä syystä ei pyritä tarkkojen, ennalta asetettujen hypoteesien todentamiseen. (Ahonen ym. 1994, 13, 16.)

Kvalitatiivinen tapaustutkimus voidaan luokitella etnografiseksi, evaluatiiviseksi, kasvatukselliseksi tai toimintatutkimukseksi (Syrjälä & Numminen 1988, 23 - 26). Ryhmittelyn perustana ovat lähinnä tutkimuksen kysymyksenasetteluun ja tutkijan rooliin liittyvät erot. Opinnäytetöitä on usein vaikea luokitella selkeästi johonkin luokkaan kuuluvaksi. Näin on myös tämän työn kohdalla. Työssä on kuitenkin nähtävissä sekä etnografisen että kvalitatiivisen evaluaatiotutkimuksen piirteitä.

Monessa suhteessa tämä tutkimus on etnografinen. Ahosen ym. (1994) mukaan nimenomaan koulua koskevassa etnografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on kulttuurinen tieto. Laajasti ymmärettynä se sisältää ihmisen yhteisöllisen toiminnan ja elämän, elämäntavan, aikaansaannosten ja ilmausten kokonaisuuden. Tutkimuksemme perustuu myös Goetzin ja LeCompten (1984) määritelmän tavoin nimenomaan uteliaisuuteen ihmisiä kohtaan. Heidän mukaansa etnografia on kehittynyt juuri kiinnostuksesta ihmisiin, uteliaisuudesta sekä heidän arkipäivän askareihinsa että heidän elämänsä juhlahetkiin. (Goetz & LeCompte 1984, 245.) Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on koulussa tapahtuvan toiminnan laajentaminen taidemuseon suuntaan, ja tarkoituksena on syntyneen yhteistyöhankkeen kuvaaminen.

Tutkielmamme sisältää myös kvalitatiivisen evaluaatiotutkimuksen ominaisuuksia, vaikkei mitään yhtenäistä evaluaation määrittely- tai toteutustapaa olekaan olemassa. Olennaista kvalitatiivisessa evaluaatiotutkimuksessa on kuitenkin ohjelman arvon määrittäminen. (Numminen & Syrjälä 1988, 39 - 40, 43.) Kiinnostuksemme kohteina olivat osallistujien näkemykset projektin eduista ja haitoista sekä se, miten kyseinen ohjelma edisti oppimista juuri kyseisessä toimintamuodossa ja -ympäristössä. Suoritimme siis juuri hankkeen arvon määrittämistä siihen osallistuneiden lasten näkökulmasta. Evaluaa-

tiotutkimusprosessi johtaa näin ollen sellaisten tietojen saamiseen, joiden pohjalta ilmiöstä voidaan keskustella kriittisesti. (Ahonen ym. 1994, 16 - 17.) Tutkijoina halusimme päästä sisälle tutkimuskohteemme maailmaan, työpajoissa tapahtuneeseen lasten taiteelliseen ilmaisuprosessiin.

Numminen ja Syrjälä (1988) ovat nimenneet kaltaisemme, pelkästään kvalitatiivisia lähestymistapoja käyttävät, evaluoitsijat "kuvaajiksi". Tällainen tutkimusote perustuu fenomenologiselle tausta-ajattelulle. Merkittävää evaluaatiotietoa voidaan koota siis vain ohjelman toteutusta ja sen kontekstia koskevien kuvausten sekä osallistujien ilmiölle antamien merkitysten pohjalta. (Numminen & Syrjälä 1988, 41.) Kirjallisuudessa on esitetty kymmeniä erilaisia evaluaatiomalleja, mutta Nummisen ja Syrjälään (1988, 45) sekä Pattoniin (1990, 119) perustuen tutkimustamme voidaan lähestyä osin myös illuminatiivisesti. Keskeisenä piirteenä kyseisessä lähestymistavassa onkin juuri kuvaaminen, ilmiön "valaiseminen" ja tulkinta eikä mittaaminen ja ennustaminen.

Tutkimuksemme "tapauksena" on Alvar Aalto-museon Alaston minä -hanke ja koululaisten työskentely museossa järjestetyissä työpajoissa. Tutkimus kohdistuu nimenomaan koko prosessiin eikä tarkoituksena ole nostaa tapauksesta esiin erillisiä ja irrallisia ilmiöitä. Kuten tutkimusongelmistamme on nähtävissä, nostimme kokonaisuudesta kuitenkin lasten kuvallisen ilmaisuprosessin lähemmän tarkastelun kohteeksi. Tämä ei tarkoita sitä, että näkisimme sen irrallisena saarekkeena. Olemme aiemmin luonnehtineet lapsen kuvallista ilmaisuprossia, sen kokemuksellisuutta ja kokonaisvaltaisuutta ja todenneet, ettei sitä voi irroittaa ympäröivästä todellisuudesta. "Tapauksen" kokonaisvaltaisessa hahmottamisessa lapsen taiteellinen ilmaisu kertoo kuitenkin oman osuutensa ilmiöstä. Lapsen tuottamista kuvistahan välittyy hänen kokemuksensa ympäristöstään.

Keskeisimmät aineistonkeruumenetelmät kouluetnografioissa ovat haastattelu, osallistuva observointi, kenttämuistiinpanot ja erilaisten kirjallisten dokumenttien kerääminen. Tärkeitä ovat myös kaikki keskustelut ja ylipäätään tutkimus-

kohteessa oleminen. Aineistonkeruun apuna käytetään ääni- ja/tai kuvanauhoitusta sekä valokuvausta. (Ahonen ym. 1994, 84.)

7.2 Tutkimushenkilöiden valinta

Taidemuseo järjesti kuvataiteellisia työpajoja jyvaskylälaisten koulujen eri luokka-asteille. Valitsimme tutkimuskohteeksemme *Jyväskylän normaalikoulun kolmannen luokan*, jolla oli 22 oppilasta. Koska kyseessä on koulun ja taidemuseon yhteistyön kuvaaminen, tuntui luonnolliselta seurata projektin kulkua ja toteutusta työpajatoimintoineen nimenomaan yhden koululuokan näkökulmasta. Valitsimme yhden luokan tutkimuskohteeksemme myös siitä syystä, että halusimme oppia tuntemaan oppilaat yksilöinä paremmin kuin se olisi suurella otoksella ollut mahdollista. Tätä kautta näimme lasten työskentelyprosessin henkilökohtaisemmalla ja näin ollen tarkemmalla tasolla. Tällöin vastaukset tutkimusongelmiin saatiin siis spesifimpinä.

Valintakriteereinä toimivat myös valmistumisemme nimenomaan ala-asteen opettajiksi ja asiantuntijuutemme tämän ikäisten lasten kuvaamataidossa. Uskoimme lisäksi normaalikoulun oppilaiden olevan tottuneempia luokassa vaihtuviin vierailijoihin ja taltiointivälineisiin kuin itsenäisempinä yksikköinä toimivien muiden jyvaskyläisten ala-asteiden.

Kohdeluokan lisäksi tutkimushenkilöinä olivat projektiin osallistuneiden eri tahojen edustajat. Alvar Aalto -museota edusti *museolehtori Teija Hihnala*. Katsoimme hänet sopivaksi tähän tehtävään, koska hän oli Alaston minä -projektin päävastuullinen taidemuseon puolelta. Opettajankoulutuslaitosta edustivat puolestaan museolla järjestettyjen *työpajojen kaksi ohjaajaa*. He ohjasivat nimenomaan tutkimusluokkaamme, joten olivat tästä syystä luonnollinen valinta kohdehenkilöiksi. Koska ohjaajat halusivat pysyä anonyymeinä, emme käytä raportissa heidän nimiään. Heidän haastattelu- ja päiväkirjalainauksissaan on käytetty merkintätapaa: OHJAAJA A ja OHJAAJA B. Lukijaa helpot-

taaksemme ja tutkimusasetelmaa korostaaksemme olemme käyttäneet myös kaikista muista tutkimushenkilöistä anonyymejä nimityksiä.

Lisäksi valitsimme tutkimushenkilöiksi edellä mainitun *luokan opettajan* sekä *viisi oppilasta*. Valitsimme opettajan tutkimushenkilöksi, koska hänellä oli ”sormituntuma luokkaansa” ja hän oli luokan mukana projektin kaikissa vaiheissa. Hän siis kykeni arvioimaan oppilaantuntemukseensa perustuen luokan työskentelyä ja käyttäytymistä jakson aikana. Viiden oppilaan valitsemisen satunnaisella otannalla perustelemme sillä, että katsoimme otoksen riittävän 22 oppilaasta. Olisi ollut ehkä mahdollista haastatella koko luokkaa, mutta päädyimme tutkimusaineiston rajaamiseen tällä tavalla. Toisaalta olisimme taas voineet keskittyä alusta pitäen tarkkailemaan vain muutamaa oppilasta. Tällöin olisimme joutuneet vaatimaan myös työpajojen ohjaajilta sekä luokanopettajalta arvioita juuri tietyistä oppilaista, mikä olisi puolestaan rajoittanut heidän toimintaansa. Pidimme kuitenkin hyvin tärkeänä sitä, että saimme arvioita monesta eri näkökulmasta.

Työpajoissa tehtyjen lasten kuvallisten tuotosten arvioinnissa käytimme apuna *kuvaamataidon lehtori Kerttu Korhosta*. Hänellä on vuosien kokemus toimimisesta taidekasvattajana. Luokan opettajan ja ohjaajien tekemien arvioiden lisäksi halusimme tutkimukseemme alan asiantuntijan. Näin saimme myös lasten tuotoksista tietoa monesta eri näkökulmasta. Oppilaiden piirrosten ja maalausten arvioinnissa käytimme aineistona koko oppilasryhmän tuotoksia. Aluksi tarkoituksenamme oli valita arvioinnin kohteeksi vain haastattelemiemme viiden oppilaan työt. Katsoimme kuitenkin johdonmukaisemmaksi tarkastella koko oppilasryhmän tuotoksia, koska tarkastelimme myös työpajoissa tapahtuvaa ilmaisuprosessia, kuvallista työskentelyä ja toimintaa, koko ryhmänä. Kuten olemme aiemmin luvuissa 5.1 ja 5.5 tuoneet esiin, ei ilmaisuprosessia ja tuotosta tulisikaan erottaa toisistaan. Lisäksi tutkimuksemme tarkoituksena oli saada yleisluontoinen kuva nimenomaan koko ryhmän toiminnasta.

7.3 Aineistonkeruumenetelmät

Jotta aineisto olisi taltioitu mahdollisimman autenttisenä, *videoimme* työpajatilanteet *observoinnin* lisäksi. Museon edustajan, lasten, työpajojen ohjaajien, luokan opettajan sekä lasten töiden asiantuntija-arvioitsijan näkemyksiä, mielipiteitä ja kokemuksia hankkeesta saimme *haastattelemalla* heitä. Lisäksi työpajojen ohjaajilta saadut *päiväkirjat* antoivat lisävalaistusta heidän kokemuksistaan ja tuntemuksistaan. Kuvallisen ilmaisuprosessin (työpajatyöskentelyn) lisäksi oppilaiden tekemät *kuvalliset tuotokset* kertoivat omaa kieltään projektin onnistumisesta. Lasten työt taltioitiin työpajoissa videoimalla. Tämän lisäksi myös *valokuvasimme* työt. Kriteereinä lasten kuvallisten tuotosten arvionnissa käytimme aiemmin mainittua Eisnerin (1972) esittämää kriteeristöä, jonka osa-alueina ovat tekninen taito, esteettiset ja ilmaisulliset seikat sekä luova mielikuvitus (ks. luku 5.5).

7.3.1 Videointi ja kohdistettu havainnointi

Videoimme Alvar Aalto -museolla järjestetyt kolme kuvataiteellista työpajaa (30.1., 6.1. ja 13.1. 1996) kokonaisuudessaan. Aloitimme videoinnin kuitenkin Jyväskylän normaalikoulun ala-asteella noin viikkoa ennen luokan taidemuseolle menoa (25.1. - 29.1.1996 välisenä aikana). Toinen meistä observoi samanaikaisesti videoinnin kanssa. Havainnoinnin ja videoinnin avulla selvitimme vastaukset seuraaviin tutkimusongelmiin:

2.1 Mitä työpajoissa tapahtui?

2.2 Millainen oli lasten kuvallinen ilmaisuprosessi?

2.3 Millaisia kuvallisia tuotoksia lapset saivat aikaan?

Vaikka tutkimusongelmat käsittelevätkin varsinaisesti vain taidemuseon työpajatoimintaa, aloitimme videoinnin normaalikoulun kolmannessa luokassa. Ennen varsinaisen videoinnin aloittamista observoimme kuitenkin luokassa muutaman koulupäivän ajan. Ahonen (1994, 84) pitääkin tärkeänä juuri sitä,

että tutkija aloittaa tutkimuksensa tutustumalla tutkimuskohteensa rutiineihin ja toiminnan "lainalaisuuksiin". Tämän jälkeen videoimme neljä normaalia oppituntia. Tämä oli tärkeää siitä syystä, että lapset tottuivat meihin ja videokameran läsnäoloon. Tällöin heidän käyttäytymisensä ja huomionsa suuntautuminen museon työpajoissa ei enää ollut normaalista poikkeavaa tai meihin kohdistunutta. Näin työskentelystä tuli mahdollisimman luontevaa ja aitoa. Grönfors (1982, 142 - 143) onkin todennut filmauksen vaikuttavan kohteiden käyttäytymiseen huomattavasti, vaikka kameroiden läsnäoloon on kuitenkin mahdollista tottua.

Videoinnin lisäksi toinen meistä observoi, kuten aiemmin on mainittu, samanaikaisesti jokaisessa tilanteessa. Hirsjärvi ja Hurme (1982, 18) perustelevatkin videointia havainnoinnin rinnalle juuri siitä syystä, että tapahtumatulva voi olla niin suuri, että eri piirteiden rekisteröinti on hankalaa. Tapahtumat ovat havainnoitaessa ainutkertaisia, kun taas videoituna jokin epäselvä tilanne voidaan jälkeinpäin katsoa uudelleen. Observointi koskee nykyisyyttä, videoinnilla voidaan käsitellä myös menneisyyttä. Videonauhalla on nähtävissä ja kuultavissa eri tilanteet, ohjaajien toiminta, lasten suhtautuminen, heidän työskentelynsä jne. Nauhoitteita katseltaessa yhä uudelleen eri katselukerroilla voi kiinnittää huomionsa aina uusiin, aikaisemmin huomaamatta jääneisiin seikkoihin.

Luonnollisesti videoinnillakin on omat haittavaikutuksensa ja tekniset rajoituksensa, jotka on syytä tiedostaa. Videokamera voi kuvata "yleisnäkymiä" tai keskittyä jonkin yksityiskohdan tallentamiseen, eikä jokaista tilannetta, ilmettä, elettä ja kommenttia ole mahdollista saada tallennetuksi. Tämä ei tosin ole tarkoituksenakaan vaan samanaikainen havainnointi, jota tutkijoista toinen suorittaa, korvaa ja tukee videoinnista saatavaa hyötyä. Yhdessä nämä kaksi taltiointikeinoja ovat siis toistensa heikkouksia ja vahvuuksia kompensoivia.

Videoinnin ohella suorittamamme observointi oli järjestelmällistä, Grönforsin (1982, 100 - 101) kohdisteltuksi havainnoinniksi nimeämää aineistonkeruuta. Rajasimme havaintomme koskemaan tutkimusongelmia tukevia seikkoja.

Emme esimerkiksi kohdistaneet havainnointiamme opettajan tai ohjaajien käyttämiin opetusmenetelmin, vaan siihen, miten toiminta eteni lapsikeskeisestä lähestymistavasta käsin. Mukailimme Goetzin ja LeCompten (1984, 112 - 113) kokoamat havainnoinnin kohdentamista helpottavat seikat tutkimukseemme sopiviksi:

1. *Millainen* ryhmä on? Miten he käyttäytyvät, millainen on työskentelyasenne, ilmeet, eleet? Millainen on luokassa vallitseva ilmapiiri?
2. *Mitä* tapahtuu? Millaista on osallistuminen luonteeltaan?
3. *Missä* ryhmä sijaitsee? Mitkä fyysiset puitteet muodostavat ryhmän kontekstit? Mitä resursseja on paikalla ja mitä välineitä käytetään? Kuinka ryhmä käyttää tilaa ja välineitä? Mitä tuotetaan? Miltä näyttää, tuntuu kohteessa?
4. *Milloin* ryhmä tapaa toisensa? Kuinka usein se kokoontuu ja miten pitkiä ovat kokoontumiset? Kuinka ryhmä käyttää ajan?
5. *Miksi* ryhmä toimii niin kuin se toimii? Mitä merkityksiä osallistujat antavat sille, mitä he tekevät?

7.3.2 Haastattelu ja päiväkirjat

Haastattelimme Alvar Aalto - museolla järjestetyn "Alaston minä" -hankkeen suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneita kahta työpajojen ohjaajaa, museolehtoria, tutkimuskohteenamme olevan luokan viittä oppilasta, heidän luokanopettajaansa sekä lasten töiden arvioitsijaa. Kysyimme jokaiselta haastateltavalta henkilökohtaisesti luvan haastattelun tekemiseen. Oppilaiden haastatteluun pyysimme luvan heidän huoltajiltaan lähettämällä kirjalliset kyselyt koteihin (LIITE 4). Työpajojen ohjaajilta saimme haastattelujen lisäksi heidän henkilökohtaiset päiväkirjansa projektin ajalta.

Olemme esittäneet tarkemmissa haastattelujen kuvausosuuksissa ne tutkimusongelmat, joihin kyseisellä haastattelulla pyrimme saamaan vastauksia. Samalla olemme liittäneet tekstiin haastattelujen kysymysrungot, joihin poh-

jautuen haastattelut sujuivat leppoisasti jutustellen teemahaastatteluperiaatetta noudattaen. Olemme näin pyrkineet helpottamaan lukijaa jatkuvalta liitteiden selaamiselta.

Projektin järjestämiseen osallistuneita tutkijahenkilöitä haastateltiin sekä projektia ennen että sen jälkeen. Esitimme heille hyvin samansuuntaisia kysymyksiä saadaksemme tutkimusongelmiimme mahdollisimman monipuoliset ja eri näkökulmista nähdyt vastaukset. Lapsia haastatelimme vasta työpajatyöskentelyn päätyttyä, koska halusimme selvittää, kuinka he arvioivat työpajatyöskentelyä. Oppilaiden töiden arvioinnissa apuna toiminutta asiantuntijaa haastatelimme myös projektin päätyttyä. Haastattelujen avulla saimme eri näkökulmista nähtyä tietoa jokaiseen tutkimusongelmaan.

Haastattelun yleisinä vaihtoehtoina pidetään Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 13) mukaan kyselylomakemenetelmää ja havainnointia. Uskomme kyselylomakkeiden antamat tiedot olisivat luultavasti olleet suppeita ja karkeita. Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä ei tutkimuksessamme ole ainoastaan haastattelun vaihtoehto, vaan tärkeä lisä muilla menetelmillä taltioituihin osuuksiin, kuten edellisessä luvussa kerroimme. Katsoimme haastattelun soveltuvimmaksi tiedonhankintamenetelmäksi, koska välittömässä vuorovai-
kutustilanteessa on mahdollista tavoittaa vastaajan ajatusmaailma ja hänen käsityksensä olennaiset puolet. Myös Syrjälä ja Numminen (1988, 94) uskovat, että paras keino selvittää ihmisen ajatuksia, tunteita, uskomuksia ja käsityksiä on haastattelu.

Hirsjärvi ja Hurme (1982) toteavat haastattelijan olevan dynaamisessa, kahdenkeskisessä kommunikointitilanteessa sekä osallistuja että havaintojen tekijä. Hänen tulee helpottaa informaation kulkua ja sen jäsentämistä sekä motivoida haastateltavaa. Menetelmä mahdollistaa myös haastateltavien motivoinnin, asiajärjestyksessä etenemisen ja esitettyjen kysymysten ja annettujen vastausten molemminpuolisen tarkentamisen. Lisäksi haastattelu tuo esiin yksilöllisen ilmaisutavan ja kielenkäytön. Myös haastateltavan käyttämät kuvaavat esimerkit saattavat valottaa vastauksia. Esimerkiksi kyselylomakkeen avulla pysty-

tään sitä vastoin selvittämään vain melko konkreetteja ja yksiselitteisiä ilmiöitä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 15 - 16, 23, 84.)

Käytimme observointia ja videointia tiedonhankintamenetelminä rinnan haastattelun kanssa. Ne soveltuvatkin nimenomaan käyttäytymismuotojen selvittämiseen ja vuorovaikutustilanteiden analysointiin (Hirsjärvi & Hurme 1982,18). Työpajojen ohjaajien, luokanopettajan sekä oppilaiden haastattelut antoivat observoinnin ja videoinnin lisäksi kattavamman ja monipuolisemman kuvan lasten ilmaisuprosessista (ongelmat 2.1 ja 2.2). Tutkijoiden omien havaintojen ja päätelmien lisäksi arvioita antoivat kuvallisen prosessin seuraamiseen ja tukemiseen keskittyneet ohjaajat sekä oppilaansa työskentelytavat ja -taidot tunteva luokanopettaja. Tärkeänä osa-alueena lasten kuvallisen ilmaisun laadun selvittämisessä oli luonnollisesti myös lasten oma arviointi työskentelystään ja tuottamistaan töistä sekä asiantuntija-arvioitsijan näkemykset.

Tutkimuksessamme käytimme menetelmänä teemahaastattelua. Hirsjärvi ja Hurme (1982) määrittelevät sen puolistrukturoiduksi menetelmäksi, jossa haastattelun aihepiirit ja teema-alueet ovat tiedossa. Haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellan. Kysymyksiä ei siis ole tiukasti muotoiltu ja järjestetty (ks. kysymysrungot jokaisen haastateltavan kohdalta myöhemmin tässä luvussa). Tästä syystä teemahaastattelu antaa haastateltavalle mahdollisuuden tuoda esille kaikki haluamansa näkökohdat. Lisäksi menetelmä auttaa haastateltavaa kuvaamaan affektiivisia, kognitiivisia ja evaluatiivisia merkityksiä. Tätä kautta tutkijan on helpompaa selvittää, missä määrin haastateltava on paneutunut aihealueeseen. Teemahaastattelussa on mahdollista ottaa huomioon myös haastateltavan henkilökohtainen konteksti. Hänen ominaisuutensa ja aikaisemmat kokemuksensaakin määräävät niitä merkityksiä, joita hän ilmiöille antaa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36.)

Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu on vaativa ja edellyttää onnistuakseen huolellista suunnittelua ja kysymysten pohtimista. Kysymysalue määritellään pääpiirteittäin ja muotoillut kysymykset ovat haastattelua johdattavia

suosituskysymyksiä. Teemahaastattelu on myös kallis ja aikaavievä tiedonhankintatapa, ja sen vuoksi tutkimuksen koehenkilömäärä ei voi olla kovin suuri. Erityisesti nauhoitteiden purku ja analysointi vaatii runsaasti aikaa. Haastattelussa saadaan helposti tutkimusaiheen kannalta myös epärelevanttia materiaalia, joka tulee osata karsia analysointivaiheessa pois. Tutkijan suuri paneutuminen ja runsas työmäärä johtavat kuitenkin syvällisen tiedon saantiin. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 16, 38.)

Ohjaajien haastattelu ja päiväkirjat

Haastattelimme työpajojen ohjaajia ennen "Alaston minä"-hankkeen käytännön toteuttamista selvittääksemme, mitä tavoitteita ja odotuksia he olivat projektille asettaneet. Projektin päätyttyä kysyimme, miten he arvioivat tavoitteiden toteutuneen. Lisäksi selvitimme ohjaajien näkemyksiä työpajoista, lasten kuvallisesta työskentelyprosessista ja tuotosten laadusta. Ohjaajien haastatteluista ja päiväkirjoista saimme tietoa tutkimusongelmiimme 1.2, 1.3 sekä 2.1, 2.2 ja 2.3. Työpajojen ohjaajina toimivat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kuvaamataitoon erikoistuneet opiskelijat. Valitsimme haastateltaviksi luonnollisesti ohjaajat, jotka työskentelivät tutkimuskohteeksi valitsemamme luokan kanssa. Haastattelut etenivät seuraaviin kysymyksiin perustuen:

Ennen projektia:

1. Millaisin odotuksin lähdet projektiin mukaan?
2. Millaisia tavoitteita ja toiveita sinulla on jaksolle?
3. Mitä pidät tärkeänä kuvaamataidon oppimistapahtumassa ja työskentelyprosessissa?

Projektin jälkeen:

1. Millainen mielikuva sinulle jäi projektista?
2. Toteutuivatko asettamasi toiveet ja tavoitteet jakson aikana?
3. Saavutettiinko jakson aikana mielestäsi muuta?

4. Mitä mieltä olet projektin toteutuksesta, taidenäyttelystä? Herättikö alastomuus hämmennystä oppilaissa?
5. Millainen mielestäsi oli lasten kuvallinen ilmaisuprosessi? Mitä mieltä olet omasta työskentelystäsi?
6. Millaisia oppilaiden työt ovat mielestäsi?
7. Mitä mieltä olet tällaisesta taidemuseon ja koulun yhteistyöstä tulevaisuudessa?

Ohjaajien haastattelutilanteet olivat luontevia ja vapautuneita. Tähän vaikutti osaltaan se, että haastateltavat olivat opiskelutovereitamme ja myös kuvaamataitton erikoistuneita. He kertoivat omista tavoitteistaan ja odotuksistaan sekä kuvailivat omaa osuuttaan työpajojen suunnittelussa ja järjestämisessä.

Ohjaajien haastattelua tukivat heiltä saadut päiväkirjat, joissa projektinaikaiset tavoitteet ja tuntemukset tulivat selkeästi esiin. Päiväkirjoihin oli tallennettu mielenkiintoisia arvioita, havaintoja ja pieniä tapahtumia, jotka antoivat oman lisävärinsä tutkimustyöhön ja meidän tekemiimme havaintoihin. Lonka (1987) onkin todennut, että kirjoitelma kvalitatiivisena tutkimusmenetelmänä soveltuu hyvin sellaisiin ongelmiin, joihin on vaikea saada vastausta tilastollisin keinoin. Kirjoitelmassa tulee hänen mukaansa esiin laadullisia tekijöitä, joilla voidaan selittää syitä eri ilmiöiden taustalla. (Lonka 1987, 165 - 188.)

Päiväkirja ei luonnollisesti ole sama asia kuin jostakin tietystä aiheesta kirjoitettu kirjoitelma, mutta se on siihen verrattavissa. Päiväkirjaa kirjoittaessaan henkilö tuo julki näkemyksensä ja johtopäätöksensä joko ulkoisesti ja/tai sisäisesti koetusta todellisuudesta. Vähäpassi (1986) onkin määritellyt tällaisen kirjoittamisen kognitiivisen kirjoittamisen näkökulman mukaiseksi. Toinen kirjoittamista määrittävä näkökulma hänen mukaansa on sosiaalinen, jolloin kirjoittaminen on kirjoittajan ja lukijan välinen viestintätapahtuma määrättyine aiheineen ja tarkoituksineen. (Vähäpassi 1986, 265 - 272.)

Kaijanaho (1987, 286 - 287) toteaa, että kirjoittaessaan ihminen tuo ilmi sisäistä todellisuuttaan ja muuntaa sen aistein havaittavaan muotoon. Uskommekin

saaneemme valotusta ohjaajien syvimpiinkin tuntoihin. He pohtivat päiväkirjoissaan omaa toimintaansa työpajoissa - rehellisinä paitsi itselleen myös tässä tilanteessa meille tutkijoille.

Saimme päiväkirjat työpajojen ohjaajilta pyydettyämme ne heiltä projektin jälkeen. Emme siis käyttäneet kirjoitelmia tietoisesti esimerkiksi kaikkien haastateltavien kohdalla, koska uskoimme keräämämme muun aineiston riittävän luotettavien tulosten aikaansaamiseen. Päiväkirjat olivat kuitenkin hyvä lisä aineiston hankinnassa, kuten aiemmin mainitsimme.

Museolehtorin haastattelu

Alvar Aalto-museon museolehtoria haastattelimme ennen "Alaston minä"-hankkeen työpajojen alkamista selvittääksemme, miten projekti ja yhteistyö koulun kanssa käynnistyi sekä mitä tavoitteita ja odotuksia museo oli järjestämälleen projektille asettanut. Tiedustelimme museolehtorilta myös aikaisemmista koulun kanssa yhteistyössä järjestetyistä hankkeista, koska uskoimme näiden kokemusten vaikuttaneen hankkeen toteutukseen. Päätelimme taustatiedon selittävän valittuja toimintatapoja ja -menetelmiä. Myös projektin toteutuksen jälkeen haastattelimme museolehtoria ja selvitimme hänen arvioituaan hankkeen onnistumisesta ja asetettujen tavoitteiden ja odotusten saavuttamisesta. Museolehtorin vastauksista saimme tietoa ensimmäisen tutkimusongelmamme kaikkiin alaongelmiin. Haastattelut etenivät seuraavaan kysymysrunkoon perustuen:

Ennen projektia:

1. Miten projektin alkuidea syntyi? Projektin vaiheet?
2. Mitä muita vastaavanlaisia projekteja museolla on ollut aikaisemmin? Millaisia kokemuksia niistä on saatu?
3. Mitä yleistavoitteita näille projekteille on asetettu? Erityistavoitteet tämän projektin osalta?
4. Miten museon ja koulun yhteistyö alkoi tässä projektissa?

5. Millaista kehitystä tämän projektin suunnittelussa ja valmistelussa on tapahtunut aikaisempiin verrattuna?
6. Mitä taidekasvatuksen tavoitteita tämä projekti tukee?
7. Odotuksesi ja pelkosi projektin osalle?

Projektin *jälkeen*:

1. Miten projekti mielestäsi onnistui? Erot aiempiin projekteihin?
2. Toteutuivatko projektille asetetut tavoitteet?
3. Mitä taidekasvatuksen osa-alueita koulun ja museon yhtistyöllä voidaan saavuttaa?
4. Olisitko tulevaisuudessa valmis vastaavanlaiseen projektiin?

Museolehtori kertoi museon tavoitteista ja yhteistyöhankkeista hyvin runsaasti. Hän vastasi kysymyksiin laajasti ja monet eri seikat huomioiden, mutta toi kuitenkin selkeästi ja kattavasti esiin myös haluamamme tiedot. Haastattelut etenivät keskustelunomaisesti ja avoimessa ilmapiirissä. Keskustelu noudatti myös selkeästi teemahaastattelun periaatetta ja kulki etukäteen muotoiltujen kysymysten mukaisissa teemoissa.

Luokanopettajan haastattelu

Tutkimuskohteenamme olevan luokan opettajaa haastattelimme ennen työpajoihin osallistumista selvittääksemme myös hänen odotuksensa ja mahdolliset tavoitteensa. Kartoitimme, mitkä motiivit saivat opettajan valitsemaan kuvaamataidon tunneille uuden vaihtoehdon. Haastattelun avulla hankimme tietoa myös koulun ja museon yhteistyön luonteesta ja mahdollisista aikaisemmista yhteistyökokemuksista. Työpajojen päätyttyä opettaja antoi oman arvionsa hankkeen onnistumisesta ja oppilaidensa osallistumisesta ja työskentelystä sekä heidän kuvallisesta ilmaisustaan. Opettajalla ei ollut työpajoissa opetus- tai ohjausvastuuta kuvallisen toiminnan suhteen, vaan hän seurasi pääasiassa luokkansa toimintaa. Odotimme hänen tekevän kiinnostavia arvioita lasten kuvallisesta työskentelystä, sillä hän luonnollisesti tuntee oppilaidensa työs-

kentelytavat ja -taidot ohjaajia ja meitä tutkijoita paremmin. Opettaja antoi ohjaajien tavoin tietoa samoihin tutkimusongelmiin 1.2, 1.3 sekä 2.1, 2.2 ja 2.3. Haastattelut etenivät seuraaviin kysymyksiin pohjautuen:

Projektia *ennen*:

1. Miksi lähdit luokkasi kanssa mukaan tähän projektiin?
2. Millaisia ajatuksia projekti aluksi herätti?
3. Onko luokkasi ollut aikaisemman vastaavanlaisissa projekteissa?
4. Mitä tavoitteita ja toiveita sinulla on jaksolle?
5. Mikä voi mahdollisesti mennä pieleen tai tuottaa ongelmia?
6. Mitä pidät kuvaamataidon oppimistapahtumassa ja työskentelyprosessissa tärkeimpänä?

Projektin *jälkeen*:

1. Millainen mielikuva sinulle jäi projektista?
2. Toteutuivatko asettamasi tavoitteet, toiveet ja odotukset?
3. Saavutettiinko mielestäsi jotakin muuta, mitä et osannut odottaa, jakson aikana?
4. Mitä mieltä olet projektin toteutuksesta? Mitä taidenäyttely antoi?
5. Herättikö alastomuus aihe mahdollisesti hämmennystä oppilaisissa?
6. Millaista oppilaiden työskentely oli?
7. Millaisia oppilaiden työt ovat mielestäsi?
8. Mitä mieltä olet tällaisesta taidemuseon ja koulun yhteistyöstä tulevaisuudessa?
9. Miten aijot tulevaisuudessa hyödyntää projektia?

Luokanopettajan antamat vastaukset olivat hyvin selkeitä ja kuvainnollisia esimerkkejä sisältäviä. Hän antoi hyvin relevanttia tietoa tutkimusongelmiimme nähden ja kertoi odotuksistaan ja suhtautumisestaan hankkeeseen hyvin avoimesti. Haastattelut sujuivatkin vaivattomasti ja esitettyjen kysymysten mukaisesti.

Oppilaiden haastattelu

Tutkimuskohteenamme olevan luokan oppilaista haastateltaviksi valittiin arpomalla viiden oppilaan otos. Lapset valittiin luokasta siis täysin satunnaisesti riippumatta heidän yleisestä kiinnostuneisuudestaan koulutyöhön tai kuvalliseen ilmaisuun. Otoksessa huomioitiin ainoastaan se, että siinä oli edustettuina sekä tytöt että pojat. Koska luokalla oli 10 tyttöä ja 12 poikaa, arvoimme myös haastateltaviksi poikaenemmistön (2 tyttöä ja 3 poikaa). Emme kuitenkaan usko sukupuolella olevan ratkaisevaa merkitystä tutkimuksessa.

Valittujen oppilaiden koteihin lähetimme kirjallisen kyselyn haastatteluluvan saamiseksi, kuten edellä on mainittu. Jokainen lapsista sai luvan osallistua haastatteluun. Lasten haastattelujen avulla selvitimme nimenomaan heidän omia kokemuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään taidemuseolla vierailuista, työpajoista, kuvallisesta työskentelystä ja omista töistään. Halusimme saada selville, mitä lapset loppujen lopuksi koko hankkeesta ja työpajoista olivat hyötäneet ja millaisin mielin he sitä muistelivat. Oppilaiden haastatteluista saimme tietoa viimeiseen tutkimusongelmaamme. Lasten haastattelut etenivät seuraavien kysymysten pohjalta:

Projektin *jälkeen*:

1. Millaista sinun mielestäsi oli käydä Alvar Aalto -museolla?
2. Mikä oli mielestäsi kaikista mukavinta?
3. Oliko jotakin sellaista, mistä et pitänyt?
4. Mitä mieltä olit taidenäyttelyn töistä?
5. Oletteko jutelleet keskenänne muiden oppilaiden kanssa näyttelystä/töistä?
Mitä?
6. Miltä sinusta tuntui ensimmäisen kerran mennä näyttelyyn?
7. Miltä sinusta tuntui piirtää sellaista ihmistä, jolla ei ollut vaatteita?
8. Opitko mielestäsi jotain uutta siellä?
9. Mikä oli töiden tekemisessä mielestäsi vaikeaa/erityisen helppoa?
10. Olisitko halunnut jotain tehtävän siellä toisin?

11. Menisitkö uudestaan vastaavalle vierailulle?

Lapsilta on usein vaikeaa saada kovin syvällisiä ja pohdiskelevia vastauksia. Toisaalta heidän kerrontansa on tavallisesti hyvin suoraa. He eivät kaunistele asioita. Haastattelemistamme oppilaista osa vastasikin esitettyihin kysymyksiin hyvin lyhyesti perustelematta ja kuvailematta mielipiteitään. Tästä syystä jouduimme esittämään heille useaan otteeseen tarkentavia lisäkysymyksiä sekä pyytämään perusteluja heidän näkemyksilleen. Osa oppilaista puolestaan antoi heti selkeitä ja perusteltuja vastauksia. Mielestämme oppilaat suhtautuivat itse haastattelutilanteeseen yllättävän luontevasti ja jännittämättä. Tämä johtui varmasti siitä, että lapset olivat jo tottuneet meidän läsnäolomme sekä luokassa että museon työpajoissa ja tiesivät myös tutkimuksestamme. Harjoittelukoulun oppilaina he ovat myös tottuneet olemaan erilaisten tutkimusten kohteina, niin observoituina, videoituina kuin haastateltavinakin.

Lasten töiden arvioitsijan haastattelu

Lasten töiden arvioitsijaksi pyysimme projektin ulkopuolista kuvaamataidon lehtoria, jolla on vuosien kokemus toimimisesta taidekasvatuksen parissa. Halusimme työpajojen ohjaajien ja luokan opettajan lisäksi arvioita lasten kuvallisista tuotoksista myös asiantuntijalta. Näin ollen hänen haastattelunsa tarkoituksena oli saada tietoa tutkimusongelman 2.3 selvittämiseen. Haastattelu tapahtui luonnollisesti vasta projektin jälkeen. Haastattelutilanteessa keskustelu eteni lasten töiden tarkastelun mukaan. Arvioitsija tarkasteli alkuperäisiä töitä sekä nauhoittamiamme videoita. Keskustelu eteni hyvin vapaasti väljiä teemoja noudattaen. Pyysimme arvioitsijalta mielipiteitä Eisnerin (1972) esittämien arviointikriteerien mukaisesti (ks. luku 5.5). Eisnerin esittämät osat alueet toimivat haastattelua johdattelevina teemoina:

1. Miten arvioit töiden teknistä taitoa ja materiaalin hallintaa?
2. Miten arvioit töiden esteettisiä ja ilmaisullisia seikkoja? (Millaiset ovat teosten muodot, värien käyttö, sommittelu, töiden intensiteetti ja yhtenäisyys?)

3. Miten arvioit töiden luovaa mielikuvitusta? (Onko töissä rikottu stereotyyppiä, laajennettu rajoja ja nähtävissä omaperäisyyttä?)

Arvioitsijan mielestä arviointitehtävä oli hyvin vaativa, koska se kohdistui koko oppilasryhmän tuotoksiin. Hän päätyi arvioimaan yleisiä asioita ja nostamaan esiin keskeisiä seikkoja antaakseen yleiskuvaa lasten töistä. Tämän lisäksi hän antoi myös yksityiskohtaisia esimerkkejä arvioidessaan niin töiden teknistä osaamista, eteettisyyttä ja ilmaisullisuutta kuin luovaa mielikuvitustakin. Asiantuntijuudellaan ja ammattitaidollaan arvioitsija antoi ensiarvoisen tärkeää tietoa lasten tuotoksista.

7.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Kvalitatiivisen tutkimuksen pulmakivenä on usein pidetty analyysivaihetta. Analyysi on ennen kaikkea tutkijan ajattelua ja pohdintaa. Analyysin onnistuminen ja tulosten luotettavuus riippuvat tutkijan asiantuntijuudesta, joka saavutetaan perehtymällä omaan aineistoon ja tutkimusalan kirjallisuuteen. (Ahonen ym. (toim.) 1994, 89.). Teorettinen viitekehys määrää sen, millainen aineisto kannattaa kerätä ja millaista menetelmää analyysissä käyttää. Erityisen ongelmalliseksi juuri laadullisessa tutkimuksessa tämän tekee se, että sille on luonteenomaista käänellä ja katsella ilmiötä monelta kantilta, problematisoida jokaista näkökulmaa. Alasuutari (1994) onkin todennut, että kvalitatiivisen aineiston analysointi- ja tulkintamahdollisuudet eivät rajoitu ainoastaan yhteen tai kahteen näkökulmaan siitä, mistä aineisto kertoo tai mitä se heijastaa. Aineiston paikka ilmiön kokonaisuudessa antaa analysointimahdollisuuksille vain väljät kehykset. Juuri tästä syystä laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi. (Alasuutari 1994, 72, 74.)

Grönforsin (1982) mukaan yleinen periaate kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa on analyysin ja synteysin yhdistyminen. Analyytisessä prosessissa

kerätty aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja synteessin avulla osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Näin ollen analyysi tarkoittaa sekä analyysia että synteesiä. Analyysi on siis kognitiivista toimintaa, jolloin tutkimusaineistoa tarkastellaan käsitteellisellä tasolla. Tutkimuksen tätä vaihetta voidaan nimittää myös abstrahoinniksi. Sillä tarkoitetaan tutkimusaineiston järjestämistä sellaiseen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan vaiheittain irrottaa yksittäisistä seikoista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. (Grönfors 1982, 145 - 146.)

Abstrahoinnille on olennaista kurinalaisuus. Sitä ei saa erottaa kokemuksellisesta maailmasta ja havainnoista, koska se kytkeytyy alusta pitäen juuri niihin. Abstrahointi on siis kurinalaista silloin, kun se liittyy saumattomasti tutkijan omaan intensiiviseen kokemukseen tutkitusta ongelmasta. Tutkimusraportin käsitteiden, teoreettisten johtopäätösten ja tutkimusaineiston tulee muodostaa kokonaisuus eikä se saa sisältää loogisia ristiriitaisuuksia. Tästä syystä käsitteiltä vaaditaan yhteyttä empiriseen, kokemusperäiseen maailmaan. (Alasuutari 1994, 28; Grönfors 1982, 145 - 146.)

Keskeinen periaate kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa onkin se, että se tapahtuu osittain samanaikaisesti jo aineistonkeruun kanssa. Tämä johtuu siitä, että tutkija on osa analyysia tutkimusmenetelmien käyttäjänä. Jo ongelman, käsitteiden ja määritteiden valinta ja muokkaaminen kentällä ovat osa analysointiprosessia. Nämähän muotoutuvat ja selkeytyvät tehtyjen havaintojen pohjalta. Kentällä esiintyvistä ilmiöistä tutkija tekee analyysia jo mielessään. Näin ollen jo kentällä ollessa tutkija voi muodostaa alustavia malleja lopullista analysointia ajatellen. Analyysi alkaa siis jo kenttätyövaiheessa. (Ahonen ym. 1994, 89; Grönfors 1982, 145; Mäkelä 1990, 45.) Tämä toteutui myös meidän tutkimuksessamme. Kenttätyö ja analysointi täydensivät toisiaan, koska niiden välillä ei voinut tehdä selvää eroa. Tästä syystä suoritimme sekä kenttätutkimuksen että aineiston analysoinnin yhdessä syvällisemmän ja kokonaisvaltaisemman tutkimusuloksen saavuttamiseksi. Keskeistä aineistomme kaikissa analysointivaiheissa oli myös yhteinen keskustelu ja pohdinta. Analysointi osoittautuikin vaativaksi ja syvälliseksi ajatteluprosessiksi.

Kvalitatiivisen, eritoten etnografisen tutkimuksen aineiston analysointi on mitä suurimmassa määrin tutkijan ajattelutyötä. Hirsjärvi & Hurme (1982, 108) toteavat sen olevan myös systemaattisuutta, aikaa ja vaivaa vaativa prosessi. Aineiston runsaus ja elämänläheisyys tekevät kuitenkin analysointivaiheen mielenkiintoiseksi ja haastavaksi.

Tutkimusaineistomme käsittely ja analysointi voidaan jakaa vaiheisiin, jotka noudattivat pitkälti Ahosen ym. (1994, 90) vaiheittain esittämää analyysiprosessia. Tällainen vaiheittainen erottelu voidaan tehdä kuitenkin vain analyytisesti, koska käytännössä ne nivoutuvat aina toisiinsa. Esimerkiksi Alasuutari (1994) on supistanut ja yhdistänyt edellä käsitellyt eri vaiheet kahteen päävaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen (aineiston luokitteluun) ja arvoituksen ratkaisemiseen (tulosten tulkintaan). (Alasuutari 1994, 30.) Nämä vaiheet sisältävät kuitenkin käytännössä samat osa-alueet, jotka Ahosen ym. (1994) pohjautuen esitämme.

1. VAIHE: Tutkijan "herkistyminen"

Tutkimuksemme aineistonkeruuvaiheen jälkeen perehdyimme oman tutkimusalamme kirjallisuuteen ja keskeisiin käsitteisiin. Alasuutari (1994) painottaa teoreettisen viitekehyksen merkitystä, koska tehtyjä havaintoja ei itsessään saa pitää "tuloksina". Aineiston antamien vihjeiden ja johtolankojen pohjalta yritetään päätellä jotain sellaista, joka ei ole havainnoista "paljaalla silmällä" nähtävissä. Tämä päättely ja havaintojen tarkastelu tulee tapahtua aina tietystä eksplisiittisesti määritellystä näkökulmasta eli teoreettisesta viitekehystä. (Ahonen ym. 1994, 90; Alasuutari 1994, 67- 69.)

2. VAIHE: Aineiston sisäistäminen ja teoretisointi

Kirjallisuuteen tutustumisen jälkeen purimme aineiston. Litteroimme haastattelut, tutustuimme päiväkirjoihin, katselimme videoita ja luimme observointimuistiinpanoja sekä tarkastelimme oppilaiden kuvallisia tuotoksia. Aineiston purun jälkeen aloimme tarkastella keräämäämme aineistoa teoreettisen tiedon kautta. Tällä tavoin pystyimme sisäistämään aineiston uudella tavalla. Aineiston sisäistämiseksi luimme myös haastattelut läpi moneen kertaan sekä vertasimme niiden sisältöä keskenään. Vertailimme myös haastatteluvastauksia ja päiväkirjojen sisältöä omiin havaintoihimme ja videonauhoilta nähtäviin tilanteisiin.

Koska kvalitatiivinen kenttäaineisto on tavallisesti hyvin monimuotoista, on tutkijan ensimmäinen tehtävä tämän monimuotoisen aineiston järjestäminen lopullista analyysia varten. Aineiston järjestämistä ja sen analysoimista ei voida erottaa, koska aineiston järjestäminen on osa analyysia ja varsin huomattava osa. Samalla kun tutkija kirjoittaa puhtaaksi esim. kenttämuistiinpanojaan, hän voi palauttaa mieleen ja kerrata kenttäkokemuksiaan ja tehdä alustavaa analyysia materiaalin pohjalta. (Grönfors 1982, 155 - 156.) Tämä periaate pätee juuri tutkimuksemme aineiston käsittelyyn ja analysointiin. Videonauhojen katselu, haastattelujen purku ja muistiinpanojen sekä päiväkirjojen tutkiminen olivat oleellinen osa analysointiprosessia.

Ahosen ym. (1994) mukaan tämä vaihe on ennen kaikkea ajattelutyötä, jossa tutkija käyttää oman teoretisoinninsa tukena mahdollisimman selkeitä teoreettisia käsitteitä ja näkökulmia. He muistuttavat kuitenkin, ettei teorian avulla pakoteta aineistoa, vaan sen avulla rikastetaan aineistoa. Analyysin kautta syntyy näin tulkinta, joka nousee pelkän tapauskuvauksen yläpuolelle, ilmiöiden ja teemojen tasolle. (Ahonen ym. 1994, 90.)

3. VAIHE: Aineiston karkea luokittelu

Aineiston sisäistämisen jälkeen tarkastelimme aineistoa tutkimusongelmiemme valossa. Tähän vaiheeseen sisältyi aineiston karkea luokitus perustuen nimenomaan tutkimustehtävään. Aineistomme kohdalla tämä tarkoitti käytännössä haastattelujen ja päiväkirjojen alleviivaamista; sellaisten vastausten valitsemista, jotka vastasivat asettamiimme ongelmiin. Myös videonauhoista ja havaintomuistiinpanoista etsimme niitä kuvauksia, jotka kohdistuivat tutkimusongelmiimme. Tarkoituksena oli siis karsia havaintomäärää etsimällä yhteisiä piirteitä esimerkiksi haastatteluista. Käytetty menetelmä on lähellä perinteistä analyysitekniikkaa, teemoilua. Aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmia valaisevia teemoja. (Eskola & Suoranta 1992, 277.) Tässä vaiheessa järjestimme lisäksi aineiston kenttä tapahtumien todellisuutta vastaavaan järjestykseen.

Aineistosta hahmottui alustavan luokituksen jälkeen kaksi suurta aihekokonaisuutta liittyen tutkimusongelmiin. Toinen kokonaisuus liittyi projektille asetettuihin tavoitteisiin ja odotuksiin sekä eri tahojen yhteistyön vaiheisiin. Toinen kokonaisuus kohdistui varsinaisten työpajojen toteutumiseen ja lasten työskentelyn luonteeseen.

4. VAIHE: Tutkimustehtävän ja käsitteiden täsmennys

Aineiston karkean luokittelun jälkeen täsmensimme ja muotoilimme vielä tutkimusongelmiamme sekä aineistossa esiintyviä käsitteitä. Tässä vaiheessa tutkimustehtävämme jäsenyi entistä selkeämmäksi.

5. VAIHE: Ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen

Tämä vaihe tarkoitti käytännössä aineiston läpikäymistä ja sisäistä vertailua. Tutkimuksessamme haastatteluaineisto jakaantui pitkälle luokkiin jo alkupe-

räisen haastattelurungon mukaan. Myös muu aineisto oli luokiteltavissa samalta pohjalta. Tässä vaiheessa tietyt aihealueet, ilmiöt painottuivat enemmän, toiset jäivät "poikkeuksiksi". Keskeisenä tehtävänäimme oli luokkien vertailu, käytännössä asiayhteyksien ja ristiriitaisuuksien kartoittaminen.

Tästä vaiheesta Grönfors (1982) käyttää nimitystä aktiivinen kvalifiointi. Tällöin pyritään ottamaan huomioon mahdollisimman suuri määrä erilaisia toimintoja ja asioita. (Grönfors 1982, 147.) Tässä tulee esiin se, ettei kvalitatiivinen tutkimus ole kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin sidottu yksiselitteisesti rajattuun aineistoon (Mäkelä 1990, 46).

6. VAIHE: Ristiinvalidoiminen

Tämä vaihe oli tutkimusaineistomme analysointivaiheessa erityisen tärkeä, koska aineistoa oli hankittu monin eri tavoin. Ahosen ym. (1994, 89) mukaan ristiinvalidoiminen tarkoittaa omien päätelmien ja saatujen luokkien tarkastelusta eri menetelmin hankitusta aineistosta. Tällöin monipuolisen aineiston avulla saatuja luokkia, saatuja näkemyksiä ja tietoja, voidaan joko puoltaa tai horjuttaa.

7. VAIHE: Johtopäätökset ja tulkinta

Lopuksi analyysin tulos siirretään laajempaan tarkastelukehikkoon (Ahonen ym. 1994, 90). Tutkimuksessamme tulosten tarkastelu ja tulkinta on kuvailevaa. Tulosten kuvailussa käytämme Ericksonin (1986) esittämiä tutkimusraportin elementtejä. Näitä ovat erityiskuvaukset, yleiset kuvaukset sekä tulkinnalliset kommentoinnit. Erityiskuvaukset perustuvat kenttätapahtumien kuvauksiin sekä suoriin aineistosta tehtyihin lainauksiin. Yleiset kuvaukset perustuvat puolestaan aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Tulkinnallisella kommentoinnilla tarkoitetaan tulosten lopullista, yleisempää ja teoreettisempää tarkastelua. (Ahonen ym.1994, 90.)

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuutta määritellään tavallisesti reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa luotettavuudella tarkoitetaan käytännössä uskottavuuden, tulosten soveltamisen ja toistettavuuden sekä aineiston autenttisuuden osoittamista. (Numminen & Syrjälä 1988, 135.)

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia. Luotettavuuden arviointia ja aineiston analysointivaihetta ei siis voida erottaa yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1992, 280). Tästä syystä validiteetin osoittaminen on kvalitatiivista tutkimusta tarkasteltaessa yksi ongelmallisimmista seikoista. Sitä onkin usein pidetty yhtenä kvalitatiivisten menetelmien negatiivisena puolena. Tämän tutkimuksen luotettavuutta olemme arvioineet empiirisen osuuden eri vaiheissa, joten tässä yhteydessä esitämme yleisempää luotettavuusarviointia toiston välttämiseksi.

Grönforsin (1982) määritelmän mukaan luotettavuus osoittaa, miten pitkälle analyysissä käsitellyt indikaattorit ilmaisevat sitä mitä niiden on tarkoitus ilmaista. Validiteetti voi olla sekä ulkoista että sisäistä. Tutkimuksessa on sisäistä validiteettia silloin, kun eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Sisäisen validiteetin tarkistus edellyttää teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaisuuden tarkistamista. Ulkoinen validiteetti taas ilmaisee teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen. (Grönfors 1982, 173 - 174.)

Valitsemalla teemahaastattelun kaltaisen pehmeämmän menetelmän keskeiseksi aineistonkeruumenetelmäksi, halusimme tehdä oikeutta todellisuuden moni-ilmeisyydelle ja saada mahdollisimman todellista ja "aitoa" tietoa. Grönforsin (1982) mukaan haastatteluaineisto on ulkoisesti validia juuri silloin, kun haastateltavat ovat antaneet totuudenmukaisia tietoja. Tavallisin tapa

tarkistaa tämä on verrata eri haastateltavilta samasta asiasta saatuja tietoja, tai verrata haastattelutietoja muulla tavoin kerättyyn tietoon. (Grönfors 1982, 174.) Omassa tutkimuksessamme pystyimme tarkistamaan ulkoista validiteettia kummallakin tavalla. Eri tutkimushenkilöille esitetyt kysymyksethän kartoittivat keskenään pitkälti samoja asioita, ja haastatteluista saamiemme tietojen tukena ja vertailukohteena käytimme observointimuistiinpanoja, videonauhoja sekä ohjaajilta saamiemme päiväkirjoja. Oppilaiden haastatteluvastauksissa tuli odotetusti esille se, etteivät lapset aina kykene esittämään asioista monesta eri näkökulmasta nähtyjä perusteltuja vastauksia. Tällöin asioiden todelliset tai syvemmät puolet voivat jäädä näkemättä.

Havainnointitiedolla voidaan sanoa olevan ulkoista validiteettia silloin, kun tutkija on tehnyt oikeita johtopäätöksiä havainnoidusta tilanteesta tai kun tutkija kuvaa tilanteen juuri sellaisena kuin se on. Havainnointiin saadaan ulkoista validiteettia silloin, kun tutkija on niin syvällä tutkittavassa kulttuurisessa, että voidaan perustellusti olettaa hänen tietävän tutkittavasta kohteesta tarpeeksi. (Grönfors 1982, 174.) Omassa aineistonkeruuvaiheessamme pyrimme tähän perehtymällä kohdeluokkamme arkipäivään ennen luokan varsinaisia taidemuseovierailuja. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että olimme luokassa seuraamassa oppilaiden koulupäiviä tutkimusta edeltäneen viikon ajan. Tällöin oppilaat tutustuivat myös meihin ja tottuivat videokameran läsnäoloon. Tämä lisää osaltaan hankitun aineiston ulkoista validiteettia. Observoimme luotettavutta vahvistaa myös kentällä käyttämämme havainnoinnin kohdentamista ohjaavat kysymykset (ks. 7.3.1). Samat kysymykset olivat apuna myös videointivaiheessa.

Validiteettiin liittyy vielä reliabiliteetin osoittaminen. Kerätyllä aineistolla on reliabiliteettia Grönforsin (1982, 175) mukaan silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliabiliteettitarkastelussa oleellisia seikkoja erityisesti tapaustutkimuksessa ovat 1) tutkijan asema, 2) informaattoreiden valinta, 3) olosuhteet, 4) käsitteiden määrittely, 5) aineiston keruu ja analyysi. (Ahonen ym. 1994, 100.)

- 1) Tutkijan taito asettua tilanteen vaatimiin rooleihin vaikuttaa suoraan siihen, miten syvällistä tietoa hän kentältä saa. Omassa tutkimuksessamme eri rooleihin asettuminen ei tuottanut ongelmia ja suhtauduimme avoimesti eri tilanteisiin. Tähän vaikutti osaltaan meidän molempien tausta ja kokemus opettajina.
- 2) Informaattoreiden valinta eli tutkimuskohteiden valinta vaikuttaa tutkimuksen reliabiliteettiin. Tutkimuksemme kohteeksi valitsimme Normaali-koulun 3. A-luokan, koska koulussa on totuttu lukuisiin eri tutkimushankkeisiin ja luokassa vaihtuviin vierailijoihin. Tällöin tutkimuskohteiden toiminta ei häiriinny. Muut tutkimushenkilömme valitsimme sen perusteella, että he olivat kosketuksissa juuri kohdeluokkaamme. Tutkimushenkilöiden valintakriteereistä kerroimme jo aikaisemmin luvussa 7.2.
- 3) Tutkimusolosuhteet vaikuttavat tuloksiin. Esimerkiksi haastattelun onnistuminen tai epäonnistuminen voi ratkaisevasti riippua olosuhteista. Mielestämme tutkimuksemme aineistonkerutilanteet olivat luontevia ja ilmapiiri oli avoin. Muun muassa haastattelutilanteet olivat vapautuneita sen vuoksi, että menetelmänä käytimme teemahaastattelua, joka mahdollistaa avoimen vuorovaikutuksen. Haastattelutilanteita olemme kuvanneet edellä tarkemmin luvussa 7.3.2.
- 4) Käsitteiden määrittelyllä on tärkeä merkitys. Käsitteiden epäselvyys voi vääristää tuloksia jo aineistonkeruun aikana. Tämä voi johtaa vaikeuksiin aineiston analysoinnissa, mikä puolestaan heikentää luotettavuutta. Vältimme aineistonkeruuvaiheessa tällaisen käsitteistä johtuvan epäselvyyden selittämällä haastateltaville tarpeen vaatiessa tarkoituseriämme ja esittämällä tarkentavia lisäkysymyksiä.
- 5) Aineistonkeruun ja analyysin luotettavuuteen vaikuttavat seikat ovat osittain johdettavissa aikaisemmin esitetyistä vaiheista. Tosiasia on, että nämä tekijät vaikuttavat ratkaisevasti siis myös aineiston analyysiin. Ehrnroot (1990, 40) toteaa, että laadullisissa menetelmissä tulkintaa tapahtuu

analyysin kaikissa vaiheissa, aineiston käsittelyssä, luokittelussa sekä varsinaisessa tulkinnassa. Patton (1990, 472) esittää, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on oman tutkimuksensa väline ja tällä saattaa olla merkitystä myös aineiston analysoinnin ja tätä kautta tulosten tulkinnan kannalta. Tällöin tutkijan omat ennakkokäsitykset vaikuttavat mahdollisesti tutkimukseen. Koska meillä ei ole pitkää opettajakokemusta varsinkaan kuvaamataidossa, pohjautuvat ennakkokäsityksemme aiheesta kuvaamataidon erikoistumisopintoihin, kirjallisuuteen sekä omiin oppilaskokemuksiimme. Tästä syystä on mahdollista, että jokin tutkimuksen kannalta tärkeä seikka on jäänyt huomioimatta.

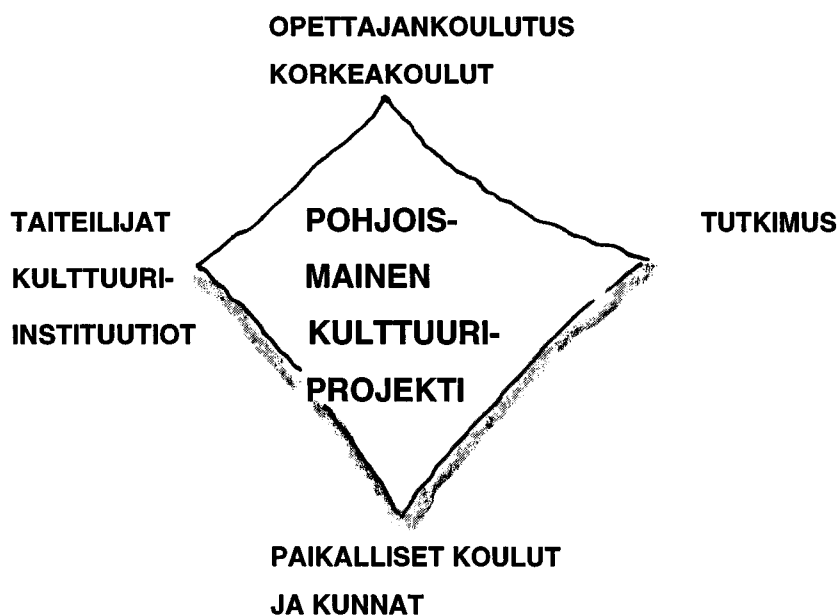
Luotettavuuden, niin validiteetin kuin reliabiliteetin, osoittamiseksi tutkimuksen aineiston esittäminen tulisi olla sellaisessa muodossa, että lukijalla on mahdollisuus sijaiskokemuksiin ja omiin päätelmiin. Uskottavuuden ja luotettavuuden ongelma on siis tutkijalla ja lukijalle yhteinen. (Syrjälä & Numminen 1988, 135.) Sijaiskokemusten ja omien päätelmien mahdollisuutta olemme omassa tutkimuksessamme konkreettisesti lisänneet liittämällä suoria haastattelu- ja päiväkirjalainauksia tulososuuden tekstiin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen validius perustuu loppujen lopuksi tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. Mitä lähempänä tutkimusraportti on todellista tilannetta kentällä sitä validimpaa tämä tieto on. (Grönfors 1982, 178.) Tätä olemme omassa tutkimusraporttissamme tavoitelleet kuvaamalla tutkimuksen yksityiskohtaisen kulun siten kuin se todellisuudessa tapahtui. Pyrimme antamaan lukijalle kuvaa sekä niistä teknisistä operaatioista että ajatusprosesseista, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin. Mäkelän (1990) mukaan lukija ei saa olla pelkästään sen armoilla, että hän luottaa tutkijan intuitioon. Lukijan tulisi kyetä seuraamaan tutkijan päättelyä ja saada edellytykset joko hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne. (Mäkelä 1990, 53.)

8 TULOKSET

8.1 "Tää on siis aivan loistava yhteistyömuoto tämmönen"

Reykjavikissa järjestettiin kesäkuussa 1993 *Nordisk kulturpedagogik i skolan* -niminen konferenssi. Konferenssin tavoitteena oli löytää ideoita pohjoismaiseen yhteistyöhön kehitettäessä koulun roolia kulttuurin välittäjänä. Reykjavikissa todettiin, että tällainen yhteistyömuoto olisi mahdollista rakentaa esimerkiksi koulun ja jonkin kulttuuri-instituution välille. Yhteistyötahoiksi haluttiin paitsi koulut ja kunnat kulttuuri-instituutioineen myös opettajankoulutuslaitokset. Projektista toivottiin tehtävän myös tutkimusta. (Nordisk ministerrådet 1994, 3.)



KUVIO 6. Pohjoismaisen kulttuuriprojektin yhteistyötahot (Nordiska ministerrådet 1994, 13)

Tammikuussa 1995 Pohjoismaisen ministerineuvoston koolle kutsumassa kokouksessa Tukholmassa suunniteltiin kulttuuri- ja kouluprojektiyhteistyöhanketta *Kultur och skola*. Paikalle oli kutsuttu eri Pohjoismaiden edustajia kulttuuritoimen ja tutkimuksen aloilta. Suomesta kokoukseen osallistuivat Alvar Aalto -museon museolehtori Teija Hihnala ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kuvaamataidon lehtori Pertti Kalin. He alkoivat hahmotella ajatusta alastomuuteen ja kehollisuuteen kytkeytyvästä temasta. Tähän viitekehukseen he halusivat näyttelyn, työpajat ja tutkimuksen. Olemme viidennessä luvussa todenneetkin, että tällaisia vaikeammin lähestyttäviä, kasvatuksellisesti tärkeitä asioita ja arvoja lapsen on helpompi käsitellä ja omaksua taiteellisen ilmaisun avulla.

Samana vuoden keväällä Pohjoismaiden kulttuurikeskus järjesti Helsingissä kokouksen, jossa yhteiseksi teemaksi valittiin *Kroppen i Norden*. Hihnala ja Kalin esittelivät oman suunnitelmansa *Alaston minä* -projektista. Projekti käynnistettiin varsin nopeasti Alvar Aalto -museon aikataulullisista syistä, koska hanke oli toteutettava silloin, kun museolla oli siihen mahdollisuus.

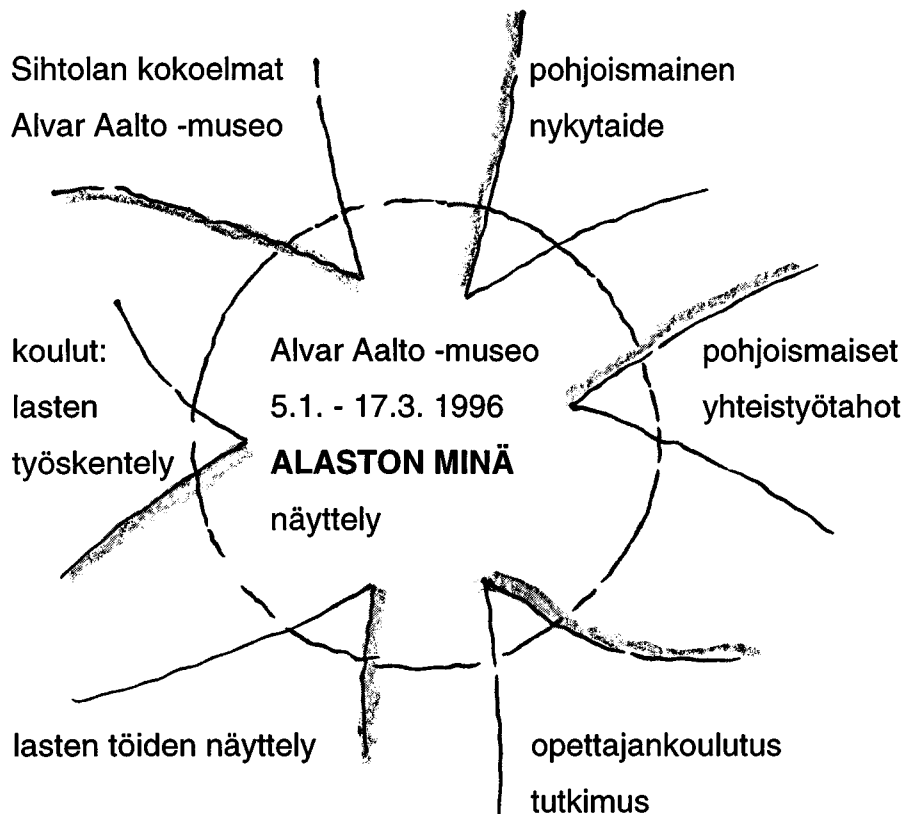
Hihnalalan ja Kalinin suunnitelma *Alaston minä* -projektista sai alunperin alkusysäksensä jyvaskyläläisestä Keskialokan koulusta. Alvar Aalto -museo oli tehnyt koululle tilaustyönä kansainvälisyydestä kertovan näyttelyn, jossa oli esillä taidemuseon ulkolaisista kokoelmista koottuja töitä. Näyttelytöiden joukossa oli myös alastonmaalaus, joka herätti keskustelua ja huolestuneisuutta sekä koulussa että oppilaiden vanhempien keskuudessa. Eräs koulun opettajista tarttui tällöin tilaisuuteen ja pyysi taidemuseota järjestämään näyttelyn, jossa käsiteltäisiin nimenomaan vain alastomuus- ja kehollisuusteemaa. Koulussa tätä aihetta käsitellään ylipäätään melko vähän; yleensä ainoastaan biologian tai terveystiedon tunneilla.

MUSEOLEHTORI: --heidän koulussaan oli käynny niin, että joku poika oli sitte ku sitä oli terveystiedon tunnilla - tai millä nimellä se kulkee - ollu tota juttua, niin se oli sitte piirtäny pippelin kuvia ja se oli sitte suurinpiirtein viety terveydenhoitajan juttusille, et mikäs on vikana, kun poika piirtää tommosia. Siinä suhtaudutaan yliherkästi!

Alastomuutta on kuvattu taiteessa aina, vain tyylit ja keinot ovat kenties muuttuneet. 1990-luvulla aihe on jälleen tullut ajankohtaiseksi ja polttavaksikin teemaksi taidemaailmassa; on toteutettu esimerkiksi Ars -95 -näyttely Helsingin Ateneumissa, Suomenlinnan Desire -näyttely ja Feminiini - maskuliini -näyttely Pompadour keskuksessa. Lisäksi monet taidelehdet ovat julkaisseet teemanumeroita. Tältä pohjalta Hihnalan ja Kalinin mieleen jäi kytämään halu käsitellä kehollisuutta kokonaisvaltaisena ilmiönä. Hihnala toivoi aiheen käsittelyyn kuitenkin enemmän juuri yhteiskunnallista ja sosiologista näkökulmaa puhtaan taiteellisuuden sijaan.

Alaston minä -projekti järjestettiin Jyväskylän Alvar Aalto -museolla 5.1. - 17.3.1996. Näyttely kuului siis osana laajempaa näyttely- ja taidekasvatushanketta, jonka tarkoituksena oli tutkia nykytaiteen kautta nuoren suhdetta omaan alastomuuteensa ja kehoonsa. Yhteistyötahot olivat Vestjällands Kunstmuseum Tanskasta, Norrköping Konstmuseum Ruotsista sekä Henie Onstads Kunstsenter Norjasta. Päämääränä oli yhteisvoimin tuottaa aiheesta taiteellisesti korkeatasoinen näyttely, osin tämän näyttelyn teoksista - osin muista pohjoismaista, sekä koota kertyvä tutkimusaineisto apuvälineeksi opettajille ja vanhemmille kohdata tämä arka aihe. (Hihnala 1996)

Alaston minä -näyttelyssä taiteen avulla haluttiin tuoda julkisuuteen kauneuden käsite, jossa oman alastoman minän hyväksyminen ja poikkeavuus ovat sallittuja ja joissa seksuaalisuus kukoistaa. Näyttely koostui osittain Alvar Aalto -museon peruskokoelmaan kuuluvista Ester ja Jalo Sihtolan Taidesäätöön kokoelmassa olevista alastonpiirustuksista ja grafiikan vedoksista. Lisäksi mukaan oli kutsuttu myös kuusi nykytaiteilijaa: Satu Kiljunen, Philip von Knorring, Hannu Riikonen, Mari Rogers, Ilkka Sariola ja Olli Summanen. Heidän valintaansa vaikutti kysymyksenasettelut, joista toivottiin keskusteltavan; miksi "rumuutta" pidetään vammaisuutena; miksi ihmisen seksuaalisuutta halutaan peittää tai vastaavasti korostaa; miksi nuoret sairastavat syömishäiriöitä; miksi body on niin tärkeä; onko keho aina hallittavissa? (Hihnala 1996)



KUVIO 7. Alaston minä -näyttelyn kokoonpano (Kalin 1995)

Alaston minä -näyttelyn yhteyteen järjestettiin peruskoulun oppilasryhmille tarkoitettu työpaja. Työpajan toteuttivat taidemuseo ja yliopiston opettajankoulutuslaitos yhteistyössä. Peruskoulun oppilasryhmille tarkoitettussa työpajassa oli mahdollisuus näyttelyyn tutustumisen lisäksi käydä piirtämässä ja maalaamassa elävää mallia. Työskentely tapahtui museon suuressa salissa näyttelyn keskellä ja sitä ohjasivat osa opettajankoulutuksen kuvaamataidon erikoistuneista opiskelijoista. Työpajatoiminta oli suunniteltu siten, että se oli luontevasti sovitettavissa koulun opetussuunnitelman kulttuurikasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen tavoitteistoon.

Alaston minä -näyttelyyn liittyvistä työpajoista sekä niiden tarkoituksesta Hihnala (1996) kirjoitti:

Ihmisen itsensä käsittäminen, minäkuvan muovautuminen ja oman ruumiillisuutensa hyväksyminen ovat ihmisen elinikäisen kasvun asioita, mutta perus-

vire ja rakennusaineet niille luodaan lapsuus- ja nuoruusiässä. Itsensä hyväksyminen ja myönteinen minäkäsitys ovat perusta myös terveille ja avoimille ihmissuhteille. Työpajat on suunniteltu siten, että ne luontevasti soveltuvat koulun opetussuunnitelman kulttuurikasvatuksen ja liikunta- sekä kuvataidekasvatuksen tavoitteisiin.” (Hihnala 1996)

Alvar Aalto -museo lähestyi kouluja lähettämällä niille esitteen Alaston minä -projektista (LIITE 2). Yhteydenpito koulujen kanssa onkin taidemuseolle rutiininomaista toimintaa. Tästä on osoituksena esimerkiksi se, että halukkaat taidekasvatuksen parissa työskentelevät opettajat ja ohjaajat kokoontuvat museolle palaveriin kerran tai kaksi vuodessa. Tällöin esitellään taidemuseon uudet tulevat hankkeet. Näin Alvar Aalto -museo toimii siis yhteistyön liikkeellepanijana lähestymällä jyvaskyläläisiä kouluja. Koulujen omakohtaiseksi valinnaksi jää, haluavatko he lähteä mukaan kulloiseenkin hankkeeseen vai eivät.

Työpajatoiminta oli ilmaista, joten kustannuskysymykset tämän osalta eivät todennäköisesti olleet rajoittamassa koulujen osallistumishalukkuutta. Alaston mallin työpajoihin olisikin ollut tulijoita enemmän kuin taidemuseolla oli resursseja ottaa vastaan. Kuitenkin on myös kouluja, jotka lähtevät laiskasti tämän tyyppisiin hankkeisiin mukaan. Syynä tähän voivat olla monet tekijät: esimerkiksi koulun tai yksittäisen opettajan opetussuunnitelmalliset painotukset arvostuksineen, koulun sijainti ja mahdollisesta välimatkasta aiheutuvat kustannukset, koulun sisäiset henkilösuhteet, koulupäivän organisointikysymykset.

MUSEOLEHTORI:--Mut kyl mun mielestä koulut on, niinku sanotaa, koulut on stressattuja, ylistressattuja kaikesta. Hirveen mielellään ne kaikessa ois mukana, mut kyl ne on aika uuvuksissa. Mut kyl mä voin sanoa, et kiitettävästi on Jyväskylän ympäristöalueella suhtauduttu... --että meillä on erittäin hyvä yhteistyö.

LUOKANOPETTAJA: --mulle se sopii erityisen hyvin tässä muodossa, koska meillähän on hirveesti toimintoja täällä ja me ollaan hirveen kiireisiä opettajat ja oppilaat. --mutta että se tulee tavallaan se alote museon puolelta ja yhdessä sovitaan niistä periaatteista ja tavoitteista, koordinoidaan se homma, laitetaan se synkroon... -- tää on siis aivan loistava yhteistyömuoto tämmönen.

Tutkimuskohteenamme ollut koululuokka lähti projektiin mukaan kimmokkeenaan koulun opettajankokouksesta saatu informaatio. Luokanopettajan

omana motiivina oli kiinnostus nähdä, kuinka oppilaat käyttäytyisivät ja asennoituisivat alastomuus -teemaa kohtaan. Yhteistyötä taidemuseon kanssa ei aikaisemmin oltu tässä muodossa tehty, vaan luokka oli ainoastaan kerran vierailut museolla.

Koulun ja taidemuseon yhteistyötä pitivät kaikki hankkeeseen osallistuneet pelkästään myönteisenä asiana. Kuitenkin esimerkkiluokkamme oli vain kerran aikaisemmin ollut yhteydessä museoon. Kyseessä on tällöin varsin satunnainen tai ylimääräinen lisä tavanomaisten kuvaamataidontuntien rinnalla. Juuri tätä ovat Zeller (1985, 1987) sekä Stone (1993) kritisoineet. Heidän mielestään museokäyntien tulisi olla olennainen osa koulutyötä, tavoitteellista yhteistyötä. On kuitenkin käytännön tosiasia, että esimerkiksi kuvaamataidon tuntien vähyys sekä kouluihin kohdistuvat jatkuvat paineet eri tahoilta lisäävät passiivisuutta. Kouluilla ja opettajilla on jonkinasteinen kynnys irtaantua turvallisesta kouluympäristöstä.

Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelmassa (1994, 21) on Alvar Aalto - museo mainittu erikseen yhtenä oppimisympäristönä. Koulu on kartoittanut opetussuunnitelmassaan Jyväskylän alueen yhteistyötahoja, mutta käytännön toimet jäävät luonnollisesti kullekin opettajalle. Tutkimusaineistostamme on selkeästi nähtävissä, että koulut ovat tyyväisiä taidemuseon yhteistyöaloitteen. Mikäli yhteistyön aloittaminen jäisi koulujen harteille, sitä tapahtuisi hyvin pienessä mittakaavassa tai helposti ei lainkaan.

LUOKANOPETTAJA: Mä olen ainakin niin paljon täynnä kaikennäköistä informaatioita, että se on hyvä, että mulle sanotaan, joku avaa mun silmät ja korvat ja sanoo: "Hei tää on tärkeä asia, tää on mielenkiintoinen asia, lähtisitkö kokeilemaan luokan kanssa?".

Taidekasvatus on osa museopedagogiikkaa ja sitä voi viedä myös ulos museosta. Koulujen kanssa yhteistyössä toimiessaan taidemuseolla on, kuten aiemmin tuli ilmi, varsin aktiivinen rooli. Alvar Aalto -museolla on esimerkiksi lukuisia lainattavia pienoisenäyttelyitä, diasarjoja ja videoita. Museo on aktiivisesti lähestynyt asiasta kiinnostuneita kouluja myös erilaisten kiertävän näyttelyn periaatteella toteutettujen projektien avulla. Esimerkkeinä mainittakoon *Taidetelttä* (1988), joka kiersi kunnissa esittelemässä postitaidetta, *Unto Ahjotuli*

(1991), joka kiersi kouluja polyuretaanista ja muoviesineistä tehtyjen taideteosten kanssa sekä *Tourujoki* -projekti (1992), jolloin koulun kanssa kuvattiin jokea ympäri vuoden ja siitä valmistettiin multivisio. Yhteistyön mahdollisuuksia ja muotoja on lukemattomia. Jos jollakulla on ollut halua toteuttaa erikoisprojekteja museon kanssa, se on aina onnistunut. Opetustoiminta on siis vain osa keinoista välittää taiteen ja arkkitehtuurin ymmärtävää kokemusta. (Museoaktiivi 1993.)

8.2 “Elämyksellisyys on kuitenkin se keskeisin asia”

Aineistostamme voidaan nostaa esiin muutamia selkeästi yhteneviä tavoitteita, joita projektiin osallistuneet etukäteen jaksolta odottivat ja joihin pyrkivät. Varsinaisia eroavaisuuksia tavoiteasettelussa oli havaittavissa melko vähän, mutta pieniä painotuseroja kuitenkin esiintyi. Olemme tarkastelleet Alaston minä -projektin eri osapuolten asettamia tavoitteita peilaten niitä teoriaosuudessa esittämiimme taidekasvatuksen lähestymistapoihin ja tavoitteisiin sekä viitanneet kyseisiin lukuihin jokaisen tavoitteen kohdalla. Taidemuseon toiminnan perustan osoittamiseksi olemme käyttäneet Museoaktiivi (1993) monistetta, josta ilmenee museon pedagogiset tavoitteet ja tehtävät.

Ensimmäinen tutkimusongelmamme viittaa varsinaisesti koulun ja taidemuseon yhteistyöhön, mutta olemme kuitenkin käyttäneet myös työpajojen ohjaajien haastattelumateriaalia. Hehän olivat Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen 35 ov:n kuvamaataidon erikoistujia. Ohjaajat suunnittelivat ja toteuttivat työpajatoiminnan ja olivat tältä osin ratkaisevasti vaikuttamassa projektin toteutukseen ja onnistumiseen. Tulevina opettajina he noudattivat peruskoulun opetussuunnitelmaa, joten heidän asettamansa tavoitteet olivat yhtenevät koulun tavoitteiden kanssa.

Normaalikoulun opetussuunnitelma perustuu vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelmaan. Kuvaamataidolle ei koulun omassa opetussuunnitel-

massa ole erillistä osiota, mutta olemme kuitenkin käyttäneet sitä osoittaaksemme perustan, johon luokanopettaja oli sitoutunut. Varsinainen kuvaamataidon opetussuunnitelma löytyy POPS -oppaasta. Normaalikoulun toimintaan vaikutti osaltaan sen luonne opettajankoulutuksen osana. Opettajankoulutuksen tarpeet otetaan huomioon koko koulun opetussuunnitelmatyössä. Harjoittelijat otetaan mukaan myös erilaisiin projekteihin ja teemoihin. (Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelma 1994, 3.)

Luokanopettaja ei mielestään asettanut selkeitä tavoitteita, mutta hänellä oli toiveita, pelkoja ja odotuksia jaksolle. Kuitenkin hän työpajojen ohjaajien ja museolehtorin tavoin odotti koko projektilta eniten *luontevan suhtautumistavan omaksumista aiheeseen - alastomuuteen*. Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelmassa (1994, 4) onkin esitetty, että koulu pyrkii elämänläheisyyteen. Niinpä oppilasta autetaan *tutustumaan itseensä* osana lähiyhteisöjä, kansaa ja ihmiskuntaa. Olemme aikaisemmin todenneet, että oppilaan yleinen henkinen kehitys on taiteen ja kulttuurin omaksumista tärkeämpi tavoite (ks. luku 2.3.2). Asetettu tavoite, jolla pyrittiin luonnollisen suhtautumistavan omaksumiseen alastomuuteen, tähtää siis kauaskantoisempaan päämäärään. Vaikka tavoite ei ole selkeästi taidekasvatuksellinen, se voidaan nähdä sellaisena.

Esitimme aiemmin Eisnerin (1972) jaotuksen taidekasvatuksen tarkastelunäkökuilmista, välineellisestä ja olemuksellisesta lähestymistavasta (ks. luku 2.3.1). Luonnollisen suhtautumistavan omaksuminen alastomuuteen on tavoitteena välineellinen. Tällöinhän taidekasvatus nähdään nimenomaan välineenä edellä mainittuun tavoitteeseen pyrittäessä. Keskeisessä asemassa ovat oppilaan tarpeet taiteellisessa toiminnassa.

LUOKANOPETTAJA: --Toivon, että kun tulemme sieltä pois, niin ei tarvi asioilla leikitellä ja esitellä tällasia stereotyyppioita tai tsoukkeitä siitä, mitä siellä tehtiin. Käydään piirtämässä ja maalaamassa siellä, tullaan takaisin, ei sen kummempaa.

OHJAAJA A: --lähtee avoimin mielin, voi työstää asioita tällaisista aroistakin asioista. Ehkä se alastomuuden kohtaaminen luonnollisesti...

MUSEOLEHTORI: --Must se kaikist tärkein asia on, et kun ne täällä näkee noit kuvia, et kun ne tulee, se keskustelu siitä, et mitä se alastomuus on. Et se luonnollisuus niinku nähtäs.

Museolehtori esitti haastattelussa kolmivaiheisen tavoitteenasettelun juuri luonnollisen suhtautumistavan omaksumiseksi. Tällöin tavoitteet kohdistuivat tarkemmin työpajoihin.

MUSEOLEHTORI: --Koska siinä, jos se on kolmivaiheisesti tehty, niin siinä on tavallaan tää *ensimmäinen* vaihe se, että päästään yli siitä hihityksestä ja muusta siitä, mitä siinä on... *toinen* vaihe on se, että etäännyttään siitä omasta itsestä ja siitä sen mallinki itsestä ja käynnistetään se piirtämisprosessi ja sitte se *kolmas* vaihe on taas sitä, että voidaan taas tavallaan palauttaa ja peilata itteä.

Projektin työpajatoiminta oli suunniteltu kolmen peräkkäisen työskentelykerän jatkumoksi, jolloin työskentelyyn ja ilmaisuun saatiin tavoitteisempi ote. Työpajojen kokonaistavoite museolehtorin mukaan oli *antaa aineksia sekä taiteen vastaanottamiskokemuksiin että lapsen minäkäsityksen työstämiseen*. Tavoitteessa on olemuksellinen näkökulma siitä syystä, että painotus on inhimillisessä ymmärryksessä ja kokemuksissa. Näitä voidaankin Eisnerin (1972) mukaan saavuttaa ainoastaan taiteen kautta (ks. luku 2.3.1). Tavoitetta voidaan ajatella myös välineellisesti; käytetäänhän taidekasvatustoimintaa välineenä minäkäsityksen työstämisessä.

Luvussa 4.1 esitimme taidemuseon opetus- ja kasvatustehtävät, jotka ovat emotionaalinen, tiedollinen ja toiminnallinen. *Emotionaalinen* kasvatustehtävä on kasvattamista taiteen avulla. Pyrkimyksenä on oppia ymmärtämään omaa itseä suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Tällaisia näkemisen malleja tarjosikin työpajoihin kiinteästi liittynyt taidenäyttely. Työpajatoiminnassa ja koko projektissa yhdistyivät myös muut juuri esitetyt taidemuseon opetus- ja kasvatustehtävät. Niistä on mainittu myöhemmin eri tavoitteiden yhteydessä.

Museon yksi keskeinen tavoite *koko* projektille oli muiden osallistujien asettamasta päätavoitteesta poikkeava välineellinen tavoite: *Kasvattaa tulevia museonkäyttäjiä*. Tällöin keskeisenä oppilaiden tarpeiden rinnalla ovat yhteiskunnan tarpeet. Tässä tavoitteessa on nähtävissä *toiminnallinen* taidekasvatuksen ulottuvuus, joka on siis yksi edellä käsitellyistä taidemuseon opetus- ja kasva-

tustehtävistä. Tärkeää on se, kuinka taidemuseo saa motivoitua yleisönsä käyttämään taidemuseopalveluja.

MUSEOLEHTORI: --ne ihmiset, jotka meillä näissä projekteissa täällä on, niin tulevaisuudessa osaa käydä ja käyttää museota niinku hyödyks - mitä ikinä työtä ne tekee...et museolla on muitaki ku vaan tällasia näyttelyllisiä intressejä.

Kuten aiemmin olemme jo todenneet, taidekasvatuksen tavoitteet voidaan asettaa hyvin monista lähtökohdista. Kysymys on esimerkiksi siitä, millainen asema ja merkitys taiteella on ja millaisia yleisiä tehtäviä sille asetetaan (ks. luku 2.3 ja 2.4). Jo Chapman 1970-luvulla katsoi taidekasvatuksen tärkeimmäksi päämääräksi lapsen oma-aloitteisen, läpi elämän jatkuvan kiinnostuksen tukemisen taiteeseen. Edellä mainittu museon päätavoite voidaan nähdä juuri tällaisena.

Luokanopettaja toivoi oppilaidensa pääsevän *läheemmäksi kokonaisvaltaista ja monipuolista maailmankuvan hahmottamista*. Tähän ajatukseen kytkeytyy kiinteästi *suvaitsevaisuus* yksilöllisten erojen suhteen. Museon tavoitteistossa sama asia on ilmaistu ”yleisen suvaitsevaisuuden lisäämisenä”. Jokainen näkee ja kuvaa asiat omalla tavallaan, oman persoonansa kautta. Samasta asiasta haastattelussa puhuivat myös ohjaajat. Tärkeänä pidettiin kriittistä keskustelua siitä, kuinka esimerkiksi juuri tämän näyttelyn työt ovat vain joidenkin taiteilijoiden näkemyksiä asiasta.

Normaalikoulun opetussuunnitelma (1994, 17) tukee itsenäisen ja luovan oppilaan kasvattamiseen tähtäävää toimintaa, jollaisena juuri esitettyä tavoitetta voidaan pitää. Kyseessä on Eisnerin olemuksellinen näkökulma taiteen opettamiseen. Tästä perspektiivistä nähtynä taidekasvatus opettaa lasta löytämään taideteosten sisäisiä arvoja ja merkityksiä (ks. luvut 2.3.1 ja 2.3.2). Samalla harjaannutetaan *havaintojen tekemisen taitoa*, joka Gombrichin (1972) mukaan on taidekasvatuksen yksi tärkeimmistä päämääristä. Se, miten ympäristöä havaitaan ja kuvataan, on mitä suurimmassa määrin opittu asia. Taiteen visuaalisten viestien ymmärtämiseen tähtääminen kuuluu museon *tiedolliseen* kasvatustehtävään, havaintotaitojen harjoittaminen on puolestaan *emotionaalista* opetustehtävää.

Teoriaosuudessa esille tuomamme DBAE taidekasvatussuuntauksessa opetuksen päämääränä on taiteen tekemisen lisäksi taiteellisten laatujen havainnointi ja niihin reagoiminen, taiteen historiallisten ja kulttuuristen yhteyksien ymmärtäminen sekä kyky muodostaa perusteltuja mielipiteitä taiteesta (ks. luku 2.3.2). DBAE:n periaatteena on Clarkin ym. (1987) mukaan se, että taide ei ole vain väline jonkin muun asian oppimiseen tai kehittymiseen. Kuitenkin esimerkiksi edellä mainittu tavoite taiteen kriittisen tarkastelutavan omaksumisesta on väline elämää varten; avaramman maailmankuvan saavuttamisessa. Olemuksellisen ja välineellisen lähestymistavan välinen raja on näin ollen hämärä.

LUOKANOPETTAJA: --Olisi hienoa, jos pystyisi avaamaan oppilaan visuaalisen maailman... --Se on ikään kuin näkemisen opettamista, että nähdään monimuotoisuus ja se, että olemme osa tätä ympäristöä eikä ole yhtä ainoaa tapaa kuvata sitä.

OHJAAJA A: --Toivon myös kriittistä keskustelua, että lapset ymmärtäisi, että työt ovat vain joidenkin näkemyksiä.

MUSEOLEHTORI: --tiedostamaan sen ympäristön merkitys... --tajuamaan, et maailmassa on tällaisia asioita kuin taide, jotka saa niinku tavallaan antaa merkityksen sille arkipäivän työlle... --Sit on tää arvioimistaito, elikkä tavallaa sellanen niinku, et ihminen rupee itte miettimään ja tavallaan itse kasvattaa itelleen sitä...

Alvar aalto -museon toiminnan painopiste on suuntautunut lapsiin jo 1970-luvulta lähtien. Taidekasvatus on kuitenkin vain osa museopedagogiikkaa näyttelyiden ajankohtaisuuden ja kommunikointikyvyn rinnalla. Nimenomaan Alaston minä -projektiin kohdistettujen tavoitteiden lisäksi taidemuseolla on myös yleiset pedagogiset tavoitteet, jotka pätevät kaikessa museon toiminnassa. Luonnollisesti nämä tavoitteet olivat myös Alaston minä -projektiin soveltuvia: yleisen suvaitsevaisuuden lisääminen, kuten aiemmin tuli esiin, elämyksellisyys ja tunnekokemusten vahvistaminen sekä taiteen merkityksen tiedostaminen (Museoaktiivi 1993).

Myös luokanopettaja toivoi, että lasten kuvallinen työskentely työpajoissa *perustuisi elämyksellisyyteen* pelkkien kognitiivisten taitojen oppimisen sijaan. Hän ei kuitenkaan väheksynyt kuvalliseen ilmaisuun liittyviä teknisten taitojen omaksumista, mutta painotti kokemuksellisen oppisen periaatteella tapah-

tuva oppimista (ks. luku 5.2). Normaalikoulun opetussuunnitelmassa (1994, 4) kokemuksellisuus nähdäänkin perustana kaikelle oppimiselle. Luvussa 5.1 olemme kuvailleet Teplovin (1963) näkemyksen tunteista ja elämyksistä lähtevän taiteellisen prosessin etenemisen tahto- ja tietotasoa läpäiseväksi. Hänen mukaansa taiteellinen toiminta ei jää, toisin kuin useat muut kognitiiviset prosessit, kognition tasolle vaan palaa takaisin tunnetasolle. Tästä syystä taiteen tuottamisen elämyksellisyyttä voidaan pitää perustavanlaatuisena lähtökohtana kokonaispersoonallisuuden kehittämisessä. Taidekasvatuksen tavoitteissa *persoonallisuuden kehittämisessä* keskitytään juuri lapsen tunteiden, elämysten, kokemusten ja luovien voimavarojen vahvistamiseen (Chapman 1978).

LUOKANOPETTAJA: --Se tunne on keskeinen, ja tunne voi ohjata ilmaisua... --puhutaan erilaisista tekniikoista ja elävän mallin piirtämisestä ja maalaamisesta joka sinällään on hyvin vaativa taito... -- Elämyksellisyys on kuitenkin se keskeisin asia.

Elämyksellisyyteen ja tunnekokemusten vahvistamiseen pyrkivät myös työpajojen ohjaajat. He eivät ottaneet tavoitteekseen ohjata lapsia mallin tarkkaan ja realistiseen kuvaamiseen, vaan *ilmaisuvoimaisia ja erilaisia ratkaisuja sallivaan työskentelyyn*. Tällainen asenne mahdollisti myös miellyttävän oppimisilmapiirin syntymisen.

OHJAAJA A: --kuvituksen kannalta ihan, että oppii tukemaan erilaisten lasten työskentelyä ja sitä prosessia... --että on sellanen yrityksen ja erehdyksen salliva ilmapiiri, että päästäisiin sellaseen prosessointiin, että oppilaat tekevät työtään itselle ei opettajalle ja opettajan vaatimusten mukaan, täyttämään opettajan odotuksia. Itsensä ilmaisuun voisi päästä, että kuvaamataito voisi olla kasvun väline.

OHJAAJA B: --tärkein tavoite mulla on se, että tukisin niitten ilmaisua enkä rajoittaisi sitä mallin mittasuhteiden tarkan jäljentämisen vuoksi.

Kokemuksellisen oppimisen periaatteelle perustivat tavoitteensa siis kaikki projektiin osallistuneet yhteistyösapuolet. Koska lähtökohta oli lapsikeskeinen, pyrittiin Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) kuvaamataidon osuuteen pohjautuvan tiedonkäsityksen toteuttamiseen, jossa taiteellista oppimista pidetään kokemuksellisuuteen perustavana (ks. luku 5.2).

Museolla on erillistavoitteita arkkitehtuurin ja kuvataiteen osalle, joista olemme koonneet Alaston minä -projektiin soveltuvia:

- oman luovuuden herättäminen
- kuvan ja taiteen välisen eron ymmärtäminen
- arvioimistaidon kehittäminen
- taiteen symbolikielen ymmärtäminen
- faktatietojen oppiminen taiteilijoista, tekniikoista jne. (Museoaktiivi 1993.)

Nämä tavoitteet ovat Eisnerin (1972) nimeämän välineellisen lähestymistavan mukaisia. Pää tarkoituksena on, kuten olemme luvussa 2.3.1 kirjoittaneet, lapsen kasvattaminen elämää varten, jolloin taiteen merkitys on kasvatuksessa laajentaa ja syventää elämän ymmärtämistä.

Oman luovuuden herättäminen asetettiin tavoitteeksi nimenomaan työpajoille. Museolehtori piti tämän hankkeen osalta tärkeänä myös *kuvan ja taiteen välisen eron ymmärtämistä*. Tämänkaltaiseen pohdintaan ei kuitenkaan ryhdytty tutkimusluokkamme kanssa. Osa museon asettamista tavoitteista olikin selkeämmin kohdistettu vanhemmille oppilaille. Työpajojahan järjestettiin ala-asteikäisten lisäksi myös yläasteille ja lukioille.

Faktatietojen oppiminen taiteilijoista ja tekniikoista ei ollut varsinaisesti työpajojen ohjaajien tavoitteistossa. He pitivät tärkeämpänä vapautuneen ilmaisun saavuttamista. Tekniikoiden oppimista tapahtui heidän mukaansa " työskenteilyn sivussa", melkein huomaamatta. Museon *arvioimistaidon kehittäminen* näkyi ohjaajien haastatteluvastauksissa aiemmin mainittuna " kriittiseen suhtautumistavan omaksumisena". Oppilaiden tuotoksia tarkasteltiin jokaisen työpajakerran päätteeksi varsinaisen taidenäyttelyn töiden lisäksi. Menettely kertoikin tältä osin sekä museon että koulun asettamien tavoitteiden samankaltaisuudesta.

Teoriaosuudessamme olemme tuoneet julki Sepänmaan (1994) ajatuksen siitä, että ketjussa tekijästä vastaanottajaan museo on välijäsen koulujen tavoin. Hänen mukaansa museo toimii siis virikkeiden antajana ja visiona pelkän maalauskoelmaan sijaan. Vaikka taidemuseo heijastaakin yhteisönsä käsityksiä, yhtä paljon se luo niitä (ks. luku 4.1).

"Emme opeta, mutta välitämme", on myös Alvar Aalto -museon kasvatusfilosofinen lähtökohta. Museon tehtävänä on siis luoda niin yksilölle kuin yhteisöllekin henkistä pääomaa. Perustavana ajatuksena on toimia esineiden tallentajana ja tutkijana. Tätä kautta museo toimii edellä mainittuna välineenä esineen ja katsojan vuoropuhelussa. Esine välittää elämyksiä, tunteita ja tietoa sekä herättää kysymyksiä olemassa olevista arvoista. (Museoaktiivi 1993) Kyseessä on *kulttuuriperinnön välittäminen*, joka on yksi taidekasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista. (Chapman 1978; Brittain & Lowenfeld 1975; Tuomikoski 1987.)

MUSEOLEHTORI: --me täällä ei olla tavallaa mitää vastauksia antamassa, vaan sitä, et ihminen rupee itte ajattelemaan ja miettimään niit asioita.

Museon periaatteena onkin toimia lähinnä impulssien antajana, ei aktiivisena ohjaajana. Koska kulttuuri syntyy enemmän tai vähemmän vapaasta tietoisuudesta, ei järjestelmällinen organisointi ole tarpeellinen. (Museoaktiivi 1993.) Alunperin koulusta lähtenyt idea alastomuuden käsittelystä julkisesti sai museolehtorin asettamaan projektille myös selkeästi *koulujen toiminnan kehittämiseen* tähtäävän tavoitteen.

MUSEOLEHTORI: --Kyl mä toivon, et se herättää kouluissa ennen kaikkea myöski sellasta, et pitäiskö koulujenkin jossakin muuallakin ku biologian tunnilla käsitellä alastomuutta. Koska mun mielestä se, että vaan biologian tunnilla sitä käsitellään, niin se on oman kropan välineellistämistä.

Yhteenvetona Alaston minä -projektille astetuista tavoitteista voidaan todeta, että tavoitteet olivat sekä taide- että kulttuurikasvatuksellisia. Kuten aiemmin todettiin, kulttuurikasvatukselliset tavoitteet voidaan nähdä taidekasvatuksen välineellisinä tavoitteina. Keskeisimmiksi tavoitteiksi nousivat kuitenkin luontevan suhtautumisen omaksuminen alastomuuteen sekä elämyksellisyyden ja kokemuksellisuuden tarjoaminen oppilaille. Nimenomaan taidekasvatuksellisesti taidemuseon ja koulun tavoitteet ja odotukset olivat hyvin samansuuntaisia. Tavoitteiden lähtökohdat olivat pitkälti lapsikeskeisiä.

8.3 "Se meni niinkun niitten oppilaitten ehdoilla"

Vaikka joidenkin taidekasvatuksen tavoitteiden saavuttamista onkin vaikea todentaa, on niiden toteutumisesta kuitenkin mahdollisuus tehdä johtopäätöksiä lasten kuvallisen ilmaisuprossin ja kuvallisten tuotosten luonteen avulla. Näistä olemme kirjoittaneet tulososuuden myöhemmissä luvuissa. Tässä yhteydessä esitämme tavoitteiden toteutumisen sen mukaisesti, kuinka projektiin osallistuneet itse arvioivat asettamisensa tavoitteiden toteutuneen

Edellisessä luvussa esitimme siis Alaston minä -projektille asetettuja tavoitteita. Projektin jälkeen kysyimme haastatelluilta, toteutuivatko heidän ennen projektia asettamansa tavoitteet. Emme siis palauttaneet haastateltavien mieleen heidän aiemmin ilmaisemiaan tavoitteita ja tiedustelleet juuri niiden toteutumista. Tällainen kysymyksen asettelu teki mahdolliseksi havainnoinnin siitä, kuinka selkeitä ja "loppuun asti ajateltuja" tavoitteet loppujen lopuksi olivat.

Kaikilla projektin osapuolilla ei hankkeen jälkeen suoritetussa haastattelussa näyttänyt olevan enää selkeästi mielessä, mitä tavoitteita he olivat jaksolle asettaneet. Kuitenkin, kuten edellisestä luvusta ilmeni, jokainen haastatelluista kertoi odotuksistaan ja pyrkimyksistään sekä tavoitteenasettelustaan. Yksittäisten tavoitteiden toteutumisen arvioinnin sijaan osa haastatelluista ryhtyi projektin jälkeen mieluummin koko hankkeen tai oman toimintansa onnistumisen kuvaamiseen.

LUOKANOPETTAJA: --Minähän en asettanut mitään selkeitä tavoitteita. Mulla oli vaan pelkoja, toiveita ja odotuksia... --mun ennakkoluulot ja asenteet, vaikkei ne nyt niin kauheen voimakkaita negatiivisessä mielessä ole, niin kyllä ne on niinkun puhdistuneet ja realisoituneet, että tän tyyppistä toimintaa ilman muuta suosittelen.

OHJAAJA B: --Enpä muista enää, mitä olen silloin tavoitteeksi sanonut, mutta kyllä luulen, että ainakin osa on niistä odotuksista täyttynyt. Tai niihin on ainakin tullut vastaus, jos ne eivät ole menneet niin kuin itse olisi toivonut.

Keskeisimmäksi tavoitteeksi nousi *luonnollisen suhtautumistavan omaksuminen alastomuuteen*. Tämä tavoite tunnuttiin saavutettavan jokaisen haastatellun mielestä.

LUOKANOPETTAJA: --se avoimuus oli musta ihastuttavaa, miten lapset uskalsivat katsoa ja kertoa näkemästään ja tunteistaan.

OHJAAJA A: --Tuntu, ettei siinä tarvinnut sitä paljon miettiä. Tuntu, että ne oli siinä mukana, se meni niinkun niitten oppilaitten ehdoilla... --ja niillä kolmasluokkalaisilla ei tuntunut olevan ongelmia kohdata sitä alastomuutta.

OHJAAJA B: --vaikea on kyllä sanoa, että miten ne lapset on sitä näyttelyä kokenu. Ehkä sanosin, että positiivisesti tai sillai myönteisesti... --älyttömän luontevastihan ne suhtautu. Paljon luontevammin kuin moni aikuinen...

MUSEOLEHTORI: --Aika hyvin sillä tavalla, että ainakin, ku me ajateltiin, että ihmisille, nuorille antais helpotusta siitä, miten omaa kroppaansa kohdentais tai miettis...niin ainakin sillä tavalla...monet ryhmät on aika hiljaisia... --mutta se, mitä katseet välittää ja niin edelleen, se hiljaisuus, minkä asteinen se on, niin varmastikin on mennä perille asioita joita on käsitelty...

Haluamme kuitenkin esittää epäilyksemme siitä, oliko ”luonteva suhtautuminen” ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla sitä, että oppilas halusi miellyttää ohjaajia ja muita tilanteissa olleita aikuisia, kuten lehtitoimittajia. Tällainen ajatus nousi myös toisen ohjaajan mieleen hänen luettuaan Helsingin Sanomien Siukosen (1996) kirjoittamasta lehtiartikkelista luokan erään oppilaan toteamuksen: ”Nehän ovat samanlaisia elimiä kuin käsi tai jalka. Ei siinä ole mitään ihmeellistä. Ihminenhän se mallikin on.”

OHJAAJA B: --Jotenki siinä mulle itelleni heräs epäily lukiessani sitä lehtiartikkelia, et onkohan noin, et se oppilas on ajatellu tai onks se nyt vaan sellasta et ”mä tässä nyt hyvin tän tilanteen”...

Oppilaiden haastattattelumateriaaliin ja suorittamaamme observointiin perustuen, tavoite luonnollisesta suhtautumisesta alastomuuteen näytti kuitenkin toteutuneen. Suhtautumisessa oli havaittavissa muutosta työpajojen edetessä ja aihe tuntui tulevan yhä luonnollisemmaksi kerta kerralta. Museolehtori asettikin tavoitteeksi työpajakerroille kolmivaiheisesti etenevän muutosprosessin, jossa vaiheittain edetään lähemmäksi asetettua päätavoitetta (ks. edellinen luku).

OHJAAJA B: --huomasin, että ekalla kertaa mallin katsominen oli aika vaikeeta. Et niinku mielellään vaan tehtiin intensiivisesti sitä omaa työtä eikä niinku katsottu... --Mutta sitten noillakin lapsilla näytti olevan selvästi se, että sitten vasta, kun siihen sai luvan monta kertaa, niin sitten sitä alettiin tekemään.

Työpajojen kokonaistavoite museolehtorin mukaan oli antaa aineksia taiteen vastaanottamiskokemuksiin ja lapsen minäkäsityksen työstämiseen. Näin laajasti esitettyihin tavoitteisiin voidaan nähdä sisältyvän kaikki aikaisemmin esitetyt tarkennetut tavoitteet; esim. yleisen suvaitsevaisuuden lisääminen, havaintojen tekemisen taitojen kehittäminen ja elämyksellisyyden sekä tunnekokemusten vahvistaminen sekä taiteen merkityksen tiedostaminen.

Eisner (1972) kritisoi tavoitteiden laveaa asettamista; väljästi asetettuja tavoitteita on vaikea toteuttaa ja toteutumista vielä vaikeampi nähdä. Olemme teoriaosuudessa tuoneet kuitenkin esiin myös sen käytännön tosiasian, että tarkastikin määritellyt taidekasvatuksen tavoitteet ja niiden toteutumisen näkeminen voi olla vaikea tai lähes mahdoton tehtävä, kun kyseessä on varsin abstraktien ominaisuuksien kehittäminen. Kuitenkin ilman selkeästi asetettuja tavoitteita työskentelystä tulee helposti pelkkää eri materiaaleilla näpertelyä ja tarkoituksetonta puuhastelua (ks. 2.3 ja 2.3.2).

OHJAAJA A: --se kuitenkin vaatii semmosta suunnittelua ja tavoitteiden asettamista, että sitä ei vaan mennä miettimättä, että liittyykö se ehkä johonkin, tai minkä takia niinku mennään. Tässä tapauksessa se toimi kyllä tosi hyvin.

OHJAAJA B: --ja sitte sen niinku tavoitteellinen... tavoitteellisuus sen näyttelyn käyttämisessä, siihen piti kiinnittää erityistä huomiota.

Taiteen vastaanottamiskokemuksia oppilaat saivat sekä työpajojen aluksi että lopuksi suoritetuissa yhteisissä kriittisissä ja avoimissa pohdiskeluissa niin näyttelyn kuin lastenkin töistä (ks. myöhemmät luvut). Havaintojen tekemisen taito liittyy kiinteästi edellä mainittuun kriittisen arvioinnin taitoon. Samalla kasvatettiin myös yleistä suvaitsevaisuutta, erilaisia ratkaisuja sallivaa ajattelua. Sava (1994, 28) on kuitenkin tuonut julki ajatuksen, että persoonallisesti ja kulttuurisesti merkityksellinen taiteellinen oppiminen edellyttää lähtökohdakseen aina ulkoiseen tai sisäiseen aistimukseen, esimerkiksi mielikuvaan, assosioituvan tunne-elämyksen niin taiteen vastaanottamisessa kuin sen tulkitsemisesessakin. Kaikki Alaston minä -projektiin osallistuneet osapuolet perustivatkin tavoitteenasettelunsa, kuten olemme jo tuoneet esille, *kokemuksellisen oppimisen periaatteelle.*

MUSEOLEHTORI: --Et se oli aika hyvä mahdollisuus kertoa niinku et miten ihminen tai lapsikin saa, ku kattoo noita ala-asteen töitä, et miten paljon se voi

saada irti ihan piirtämisestä ja näkee et hän osaa, kun satsaa tavallaan tunteita siihen tekemiseen...

Elämyksiä ja tunnekokemuksia sai aikaan jo näyttelyn aihe. Näyttelyn keskelle järjestetty työpajatoiminta säilytti näin ollen intensiteettinsä alusta loppuun. Kuvallisessa työskentelyssä toteutui siis kokemuksellisen oppimisen periaate (ks. työpajakertojen kuvaukset 8.4). Kuten aiemmin todettiin, tälle periaatteelle perustuva oppiminen on myös POPS:n (1994) oppimiskäsityksen mukaista. Museon toiminta olikin suunniteltu POPS:iin luontevasti soveltuvaksi. Tämä näkyi paitsi tavoitteiden asettelussa myös projektien työpajojen toteutuksessa. Toisaalta on syytä huomata, että työpajoja ohjasivat OKL:n opiskelijat, jotka tutkimuksessamme kuuluvat koulun opettajiin. Näin nähtynä museo tarjosi ainoastaan erilaisen oppimisympäristön, ja oppilaiden toiminta perustui ohjaajien ohjaukseen sekä heidän tavoitenasetteluunsa.

Alvar Aalto -museon asettaman välineellisen tavoitteen, *kasvattaa tulevia museon käyttäjiä*, toteutuminen näkyy luonnollisesti vasta myöhemmin. Olemmekin jo kirjoittaneet, että tämä on välineellisten taidekasvatuksen tavoitteiden tyypillinen piirre - tavoitteet voidaan asettaa pitemmän ajan tähtäimellä pyrittäessä taiteen avulla jonkin muun tavoitteen saavuttamiseen.

MUSEOLEHTORI: --jos sellaset oppilaat, jotka on ollu mukana jossakin meidän projektissa tai kerhossa et joku päivä näkyy tuolla yks kaks kattomassa näyttelyä omin päin, itseksensä, yksikseen, niin sehän on sitä välineellistä tulosta.

Samankaltaisen välineellisen tavoitteen *kulttuuriperinnön välittämisen* tulokset tulevat näkyviin myös myöhemmin. Tavoitteen toteutuminen näkyy käytännössä siinä, mihin ammatteihin nuoret suuntautuvat, miten he suhtautuvat ja omaksuvat kulttuurinsa. Kulttuuriin sisältyy käsitys myös alastomuudesta ja kehollisuudesta. Tähän näyttely antoikin tuoreen näkemyksen, aikansa kuvan alastomuus -temasta.

Toinen museon asettama tavoite oli *koulun toiminnan kehittäminen*. Tämä tavoite toteutui ainakin siltä osin, että museo toimi periaatteensa mukaisesti "impulssin antajana". Luokanopettajan vastauksista kuitenkin ilmeni, että hän

ei varsinaisesti aikonut jatkaa aiheen käsittelyä koulussa jakson jälkeen. Lasten tuottamista töistä hän kuitenkin kertoi kokoavansa näyttelyn luokan seinälle kaikkien halukkaiden ihailtavaksi. Koulun käytävälle pystytetyn alastomuus-aiheisen näyttelyn hän sitä vastoin pelkäsi houkuttelevan joitakin koulun oppilaita toimimaan epäasiallisesti ja kenties turmelemaan näytteille asetettuja töitä. Luokanopettajan haastattelussa ei tullut esiin, jäikö hänen mieleensä kytemään halu toteuttaa vastaavanlainen elävänmallin projekti joskus tulevaisuudessa koululuokassa.

MUSEOLEHTORI: --se, mihin tällä nyt ainaki pyrittiin, oli että koulut saavuttais tällasen työpajamuodon... --Et mä niinku toivosin, et tää vois olla sellasena impulssina, et opettajat vois joskus kutsua elävän mallin myös kouluille ja käyttäis sitä keinoa puhua siellä.

LUOKANOPETTAJA: -- Tavallaan se on jo hyödyntyny jo se projekti suurimmaksi osaksi, lasten asenteissa alastomuutta kohtaan ja toisaalta siinä myöskin, että me opittiin hyvin paljon piirtämisen ja maalamisen tekniikkaa todella hienolla tavalla.

Taidemuseon ja koulun yhteistyöstä ylipäätään oltiin sitä mieltä, että se on erittäin hedelmällinen keino rikastuttaa ja kehittää koulutyötä. Kaikki projektin osapuolet olivat siis tyytyväisiä tällaiseen yhteistyömuotoon. Tässä projektissa yhteistyö taidemuseon ja koulun kanssa perustui varsinaisesti kuitenkin museon ja OKL:n yhteistyönä rakentamaan kokonaisuuteen. Tällöin koulun osana oli siis vain "palvelujen käyttäjän" -rooli. Haasteena onkin saada kouluille aktiivisempi ote yhteistyön hyödyntämiseen opetuksessa.

Vaikka työpajojen ohjaajilla ei ollut aikaisempaa kokemusta vastaavanlaisesta yhteistyöprojektista, silti he pitivät oppilaiden kannalta pelkästään myönteisenä erilaisten instituutioiden kanssa yhteistyöhön ryhtymistä.

OHJAAJA A: --se on mun mielestä tärkeää, että koulusta ylipäätään lähdetään käymään muualle ja otetaan kontaktia ympäröivään yhteiskunnan eri paikkoihin ja tutustutaan niihin.

OHJAAJA B: --Tosi hyvähän se on. Et kyllä sellasta kannattaa käyttää ilman muuta, koulujen hyödyntää tommosia julkisia näyttelyitä ja ja koulun ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa. --luulen kyllä, että nämä ryhmät, jotka oli mukana tekemässä noita työpajajuttuja, ni kyllä ne sai paljon enemmän siitä näyttelystäkin irti kun ne, jotka vaan käväsi siellä...

MUSEOLEHTORI: --Yhteistyöhön olisin ilman muuta valmis!

LUOKANOPETTAJA: --mä olen vähän negatiivinen tyyppi, varsinkin täällä koulussa, mutta täytyy kyllä sanoa, että tää oli täydellinen tämmönen suksee tää koko juttu. Aivan mahtava mun mielestä. Tää on paras tämmönen taideprojekti, mitä mulla on koskaan ollut, ehdottomasti paras.

Kysyttäessä, kuinka osapuolet olisivat parantaneet tai muuttaneet hanketta jos se toteutettaisiin uudelleen, parannusehdotuksia toi esiin sekä työpajojen ohjaajat että museolehtori. Ohjaajat olisivat koonneet taidenäyttelyn toisin. Museolehtori olisi halunnut tehdä näyttelyyn laajemman viitekehysten. Näyttely olisi jaettu osa-alueisiin ja siten saatu siihen uutta perspektiiviä. Esimerkiksi taiteen historialla näkökulma olisi laajentunut. Samalla museolehtori olisi nähnyt tärkeäksi kirjallisuuden kokoamisen näyttelyn yhteyteen. Kouluille olisi hänen mielestään ollut syytä tehdä monisteen sijaan informaatiokansio aiheesta. Toisaalta alun perin projektin oli nimenomaan tarkoitus herättää keskustelua, joten tämä tavoite lienee saavutettu.

MUSEOLEHTORI: --en mä tiedä, miks kaiken pitää aueta... jotain pitää jäädä päin sisään.

8.4 "Se on jo sinällään lapsia motivoivaa päästä irrottautumaan perinteisestä koulumiljööstä"

Alaston minä -projektiin osallistuneet koululuokat osallistuivat kerran viikossa kolmen viikon ajan Alvar Aalto-museolla järjestettyyn työpajatoimintaan. Kolmena peräkkäisenä viikkona tapahtuneella toiminnalla pyrittiin siihen, että työskentelyyn ja ilmaisuun saataisiin tavoitteisempi ote ja ettei asian aiheuttama mahdollinen uutuuden hämmennys häiritsisi.

LUOKANOPETTAJA: --ja kun siinä oli yhteensä noin kuusi tuntia aikaa siihen toimintaan, niin se anto riittävästi rauhallisuutta perehtyä johonkin niin kuin vähän syvällisemmin ajan kanssa.

Työpajojen ohjaajina toimivat kuvaamataitton erikoistuvat opiskelijat Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksesta. He olivat myös suunnitelleet ja toteuttaneet lasten toiminnalliset työpajat. Toiminnan lähtökohtana voidaan nähdä lapsikeskeisyys ja kokemuksellisen oppimisen periaate. Työpajojen suunnittelussa ja toteutuksessa oli nähtävissä myös niin sanottu elävän museon malli, josta on

puhuttu luvussa 4.3. Tällainen museomalli antaa oikeudet lasten toiminnalle, johon myös näyttelytoiminta mukautuu.

Alvar Aalto -museo on vuoden 1993 Museoaktiivissa, joka käsittelee museon pedagogisia toimintoja, esittänyt, ettei näyttelyn yhteydessä voi työskennellä: "Originaalit museoesineet sietävät katselua, joskus kosketustakin, mutta niitä ei voi altistaa vahingoille työskentelemällä näyttelytiloissa." (Museoaktiivi 1993.) Viimeaikaisen taidekasvatusajattelun esiintuoma ajatus elävän museon mallista on kuitenkin tuonut museopedagogiikalle uusia haasteita. Näin ollen käytäntöjä on muutettu ja museon toiminta on valmis mukautumaan näiden haasteiden mukaan.

Toiminnalliset työpajat on nähty kenties antoisimmaksi yhteistyömuodoksi ja -menetelmäksi koulujen ja museoiden välillä (ks. 4.2, Durant 1996, 18). Taiteeseen voidaan tutustua erilaisin toiminnallisoin työmuodoin, jolloin tavoittena on rikastaa lapsen persoonallista taide-elämystä. Alaston minä -projektissa toiminnallisina työmuotoina ala-asteen luokille oli valittu kuvataiteellinen toiminta. Kuten luvussa 4.2 jo todettiin, oppivat lapset toiminnan ja tekemisen kautta ymmärtämään paremmin taideteosten sisältöä sekä löytämään erilaisia nonverbaalisiakin ilmaisukanavia omille tunteilleen ja kokemuksilleen.

Kuvallinen työskentely tapahtui museon tiloissa, taidenäyttelyn keskellä. Näyttelytilan keskiosaan oli pystytetty maalaustelineet alustoineen ja myös alastonmallille oli rakennettu oma kohteensa. Näin taideteosten keskelle oli syntynyt lasten oma taideateljee. Kuten aiemmin on tuotu esiin, tulee työpajojen suunnittelussa ja rakentamisessa huomioida nimenomaan lapsen tarpeet, jolloin työskentely muodostuu miellyttäväksi ja motivoivaksi. (ks. 4.2, Snider 1993, 12).

Kuten Alaston minä-nimi jo kertookin, oli hankkeen teemana alastomuus. Sekä itse taidenäyttely että työpajojen toiminta rakentui tämän teeman varaan. Työpajoissa lapset työstivät alastonta mallia. Jokaisella työskentelykerralla

tehtävät toteutettiin kuitenkin eri tekniikoin ja ilmaisussa keskityttiin eri seikkoihin.

Ennen kuvallisen työskentelyn ja työpajatoiminnan alkamista lapset tutustuivat jokaisella museovierailullaan ohjaajien opastuksella taidenäyttelyn teokseen. Kullakin käyntikerralla oppilaat perehtyivät tarkemmin muutamisiin töihin. Taideteokset välittivät lapsille elämyksiä ja kokemuksia. Lisäksi oppilaat tutkivat ohjaajien kanssa taideteosten sommittelua, värinkäyttöä, valon ja varjon vaihteluita ja viivarakennetta. Tätä kautta ohjaajat pyrkivät tekemään lasten työskentelyprosessista tietoisemmän. Lapset saivatkin itse osallistua käytyihin keskusteluihin ja kertoa mielipiteistään sekä töiden herättämistä mielikuvista. Keskustelut olivat luonteeltaan pohtivia ja niiden yhteydessä esille tuotuja asioita ja ilmiöitä myös käsitteellistettiin. Työpajatoiminnan rakenteessa oli näin ollen nähtävissä aiemmin luvussa 5.2 esitetyn kokemuksellisen oppimisen periaate. Oppiminen ja toiminta etenivät siis välittömistä tässä ja nyt -kokemuksista pohdiskelevan reflektoinnin kautta taiteellis-esteettiseen käsitteellistämiseen. Tätä kautta pyrittiin kehittyneempään taiteelliseen toimintaan.

Aiemmin on todettu ohjaavan aikuisen tärkeä merkitys taiteellisessa oppimis- ja toimintaprosessissa (ks. 5.3). Kokemuksellisessa oppimisessa hänen tehtävänä on ohjata oppilasta mahdollisimman täyteen elämykselliseen kokemukseen. Tämän lisäksi aikuinen auttaa taiteellis-esteettisten käsitteiden omaksumisessa ja ymmärtämisessä yhdistäen ne tehtyihin havaintoihin ja elämyksiin. Ohjaajan kanssa lapsi voi myös etsiä vastauksia näyttelyn herättämiin kysymyksiin, ja näin museo avautuu lapselle monipuolisemmin. Ohjauksessa tulisi kuitenkin ymmärtää ohjata oppilaan omaa aktiivisuutta, jolloin tulkinta ja yksityiskohtien ymmärtäminen on lapsen oma tehtävä. (ks. 4.3, Lozitskaja 1996, 29.)

Tässä luvussa on keskitytty työpajojen toiminnan yleisluontoiseen kuvaukseen. Tarkoituksena on kertoa, mitä työpajoissa tapahtui ja miten toiminta

eteni. Seuraavassa luvussa (8.5) tarkastellaan lähemmin lasten kuvallista työskentelyä ja sen luonnetta.

Ensimmäinen vierailu museon työpajaan 30.1.1996 klo 10.00 - 12.00

Luokan oppilaat saapuivat opettajansa johdolla taidemuseolle aamukymmenen aikoihin. Lapset kokoontuivat museon ala-aulaan, jossa ohjaajat toivottivat heidät tervetulleiksi. Oppilaista oli nähtävissä uteliaisuus ja innostuneisuus. Mieltä näytti askarruttavan kysymys siitä, mitä kummaa tänään tulee tapahtumaan. Luokassa etukäteen käydyt keskustelut ja vanhemmille kotiin lähetetyt tiedotteet ja kyselyt hankkeeseen osallistumisesta olivat varmasti osaltaan kasvattaneet odotuksen ja jännityksen tunnetta. Luokanopettaja oli kuitenkin pyrkinyt alusta pitäen suhtautumaan projektiin osallistumiseen hyvin luontevasti tekemättä siitä suurta numeroa. Hän ei näin ollen halunnut omalla toiminnallaan ja käytöksellään luoda turhaa jännitettä oppilaisiin. Taidenäyttelyn ja työpajojen teema, alastomuus, herätti varmasti lapsissa kuitenkin hämmennystä.

Ennen varsinaiseen näyttelyyn tutustumista ohjaajat kertoivat lapsille näyttelyn teemasta ja alastomuuden kuvaamisesta taiteessa eri aikakausina. Ala-aulassa olevat näyttelyä esittelevät alastonkuvat herättivät jo joissakin oppilaissa huvittuneisuutta ja naureskelua.

OTE OHJAAJAN A PÄIVÄKIRJASTA: --Vaistosin oppilaista tässä alkuvaiheessa jännittyneitä odotusta. Jotkut pojat osoittelivat naureskellen Mighelangelon David-patsaasta otettua suurta valokuvaa ja pieniä, alastomia naisia esittäviä maalauksista otettuja kortteja. He huutelivat samalla toisilleen: "Kato, ...", mutta yllättävästi rauhoittuivat ja asettuivat odottamaan.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden suhtautuminen vaikutti olevan luontevaa. Jopa luokan opettaja oli itse yllättynyt siitä, miten asiallisesti lapset käyttäytyivät museoon saavuttaessa.

LUOKANOPETTAJA: --Musta se oli hyvin maltillista, yllättävän maltillista. Tietysti siinä on se oma jännityksensä, kun mennään koulun tiloista toiseen tilaan. Se on jo sinällään lapsia motivoivaa päästä irrottautumaan tästä perinteisestä koulumiljööstä.

Oppilaat nousivat portaat vauhdilla ylös näyttelykerrokseen. He kiertelivät näyttelytilassa itsenäisesti ja tutustuivat taideteoksiin. Lasten persoonallisuus ja yksilöllisyys kuvastui tavasta, jolla he perehtyivät näyttelyyn. Osa oppilaista kiersi näyttelyn rauhallisesti teokselta toiselle ja jäi lukemaan töistä kertovia tekstejä. Toiset puolestaan kulkivat ryhmissä keskustellen ja kommentoiden keskenään teoksista. Joku taas juoksi uteliaana maalauksen luota toiselle ja vilkaisi, mitä työ esittää. Tarkka havaintojen teko, teosten tarkastelu eri etäisyyksiltä ja pintojen tunnusteleminen, herätti toisten mielenkiinnon. Muutama oppilas jäi pohtimaan töiden esittävyttä, teknistä toteutusta tai niiden herättämiä mielikuvia ja mielleyhtymiä.

Oppilaiden tutustuttua itsenäisesti näyttelyyn, ohjaajat kokosivat heidät kahteen ryhmään. Pienemmissä ryhmissä he perehtyivät tarkemmin muutamaisiin taidenäyttelyn alastonpiirroksiin ja grafiikan vedoksiin. Töitä tarkasteltiin ohjaajien opastamina, tutkittiin yksityiskohtaisesti kuvien sommittelua, viivarakennetta ja valon ja varjon merkitystä. Ohjaajat antoivat vihjeitä töiden tarkasteluun ja esittivät oppilaille ongelmanratkaisunomaisia kysymyksiä. Ohjaajien mukaan toimintatavan tavoitteena oli tehdä lasten työskentelyprosessista tiedostetumpi. Lasten osallistuminen töiden tarkasteluun oli hieman poissaolevaa. Vain muutamat oppilaat osallistuivat innokkaasti teosten tutkimiseen ja analysointiin. Ehkä he jo odottivat varsinaisen työskentelyn aloittamista tai he eivät kokeneet käsiteltäviä asioita merkityksellisiksi. Ohjaajat itse arvioivat, että tarkastelun yhteydessä esitetyt konkreettiset esimerkit ja rinnastukset olivat tärkeimpiä mielenkiinnon ylläpitäjiä.

Taideteosten tarkastelu antoi kuitenkin varmasti eväitä lasten kuvalliseen ilmaisuprosessiin ja tuki kokemuksellisen oppimisen periaatetta. Seuraavaksi siirryttiinkin toiminnalliseen osuuteen, taidemuseon keskelle syntyneeseen lasten taidetyöpajaan. Käytännössä työpaja rakentui ohjaajien järjestämistä työskentelyvälineistä ja museotilan avaraan keskiosaan puolikaareen pystyetyistä maalaustelineistä. Telineitä vastakkaiselle seinämälle oli rakennettu oma kohteensa alastonmallille. Mielenkiintoiseksi ja vaihtelevaksi mallin tausta saatiin kankaiden ja värillisten valoheittimien avulla.

Ennen työskentelyyn ryhtymistä ohjaajat kertoivat, mitä työpajassa tulisi tapahtumaan. Mallin esittäytyttyä ja lasten tehtyä hieman tuttavuutta hänen kanssaan, malli riisuitui.

OHJAAJA A: --Ihan ensimmäisen kerran, kun se malli oli, niin niistä näki sen hämmennyksen. Kun se otti sen saunatakin päältä, niin kaikki lapset katso maahan ja vähitellen katto niinku pikkasen kulmien alta, että uskaltaakohan sitä kattoa.

Lapset vaihtoivat keskenään hieman epäluuloisia katseita ja osa hymyili ujosti. Ohjaajien ja mallin kanssa ryhdyttiin kuitenkin heti pohtimaan, missä asennossa he haluavat mallinsa ikuistaa. Hämmennys häipyi huomattavasti ja lapset osallistuivat asennon miettimisen ja ehdottivat erilaisia vaihtoehtoja. Pian päästiin yhteisymmärrykseen ja ohjaajien antamien työskentelyohjeiden jälkeen oppilaat pääsivät piirtämään mallia.

Lapset ryhtyivät vauhdilla työskentelyyn. He eivät jääneet jahkailemaan työn aloittamisen suhteen, vaan tarttuivat vahaliituihinsa ja alkoivat hahmotella piirroksiansa. Ohjaajat pitivät lasten kiirehtimistä ja nopeaa työskentelyyn ryhtymistä innostuneisuuden ja kiinnostuksen osoituksena. Myöhemmin he kuitenkin pohtivat myös sitä mahdollisuutta, että oppilaiden innostus saattoi johtua tilanteen hämillisyydestä. Telineiden taakse pakeneminen ja liituun tarttuminen olivat kenties suojautumista ja pakenemista oudosta tilanteesta.

Ohjaajat kiersivät lasten maalaustelineiltä toiselle ja ohjasivat mallin tarkastelussa ja vahaliitujen käytössä. Työskentelyn aikana pidettiin myös muutamia lyhyitä taukoja, joiden aikana ohjaajat antoivat tarkentavia lisäohjeita oppilaiden piirtämiseen. Töiden pikkuhiljaa valmistuessa oppilaat kiertelivät vielä katselemassa taidenäyttelyn teoksia sekä oppilastovereidensa aikaansaannoksia. Urakan lopuksi valmistuneita töitä tarkasteltiin yhteisvoimin. Telineet käännettiin kaikkien nähtäville ja ohjaajien kanssa lapset arvioivat piirroksien onnistumista. He tarkastelivat yhdessä värinkäyttöä ja vahaliidun jälkeä sekä miettivät työn tekemisvaiheessa esiintyneitä ongelmakohtia.

Museovierailun päättyessä oppilaiden olemuksesta oli nähtävissä innostuneisuus ja iloisuus. Kasvoilta saattoi lukea: "Täällähän oli kivaa!" Sekä ohjaajat että

opettaja olivakin yllättyneitä lasten innostuneisuudesta ja luonnollisesta suhtautumisesta niin näyttelyyn kuin kuvalliseen työskentelyynkin. He olivat varautuneet jopa siihen, että osa lapsista reagoisi voimakkaan kielteisesti eikä suostuisi osallistumaan työpajatoimintaan. Luontevan suhtautumisen salaisuutena ohjaajat ja opettaja pitivät sitä, että työskentely tapahtui nimenomaan taidenäyttelyn yhteydessä. Lisäksi taideteokset tarjosivat keskustelemisen aiheita sekä virikkeitä lasten ilmaisuun.

LUOKANOPETTAJA: --Se suhtautuminen olisi saattanut olla häveliäämpi, jos se malli olisi ainoastaan ollut esillä. Se näyttely oli tavallaan sellanen loiva porraskäytävä, jota pitkin asteltiin sitten ylöspäin kohti sitä varsinaista mallin maalaamista.

Toinen vierailu museon työpajaan 6.2.1996 klo 10.00 - 12.00

Oppilaat saapuivat toiselle museovierailulle reippaasti. Ilmapiiiristä oli aistittavissa odotus ja innostuneisuus ja jo eteisessä kaikuivat lasten huudahdukset: "Mitähän me tänään tehdään?" Ensimmäisen kerran hämmästely oli tiessään ja oppilaat suhtautuivat myös ohjaajiin aiempaa tuttavallisemmin.

Näyttelyyn oli tutustuttu jo edellisellä kerralla. Nyt oppilaat saivat ohjaajien opastuksella kuitenkin perehtyä jälleen muutamaaan teokseen tarkemmin. Tarkastelun kohteeksi oli valittu näyttelyn veistoshahmot. Aluksi lapset istuutuivat naishahmoa esittävän veistoksen ympärille ja pohtivat, minkälaisessa ympäristössä hahmo heidän mielestään voisi olla ja millaisia tunteita ja mielikuvia teos herättää. Useimmat lapset osallistuivat innokkaasti keskusteluun ja kertoivat avoimesti omista mielikuvistaan.

Keskustelu eteni havaintoja pohdiskellen myös muiden veistosten kohdalla. Veistoshahmoihin eläydyttiin hahmojen asentoa jäljittelemällä sekä keskustelemalla olemuksen viestittämistä ja herättämistä miellelyhtymistä. Keskustelu eteni oppilaiden vastausten mukaisesti. Lasten eläytyminen ja mielikuvituksen käyttö vaikutti olevan luontevaa ja avointa.

Pienet taiteilijat osasivatkin seuraavaksi siirtyä maalaustelineidensä taakse. Kuvantekemisen menetelmänä käytettiin kollaasitekniikkaa, ja aluksi ohjaajat havainnollistivat menetelmää ja antoivat ohjeita työn toteuttamiseen. Lapset ryhtyivät ripeästi toimintaan ja taideteostensa valmistamiseen.

OTE OHJAAJAN A PÄIVÄKIRJASTA: --Suurin osa oppilaista luonnosteli mallin ilahduttavan reippaasti ja suureen kokoon; ehkä ensimmäisen kerran jännittyneisyydestä oli päästy eroon ja näille lapsille tyypillinen impulsiivisuus näkyi. He hakivat nopeasti sanomalehden- ja väripaperinpalasia sekä liimaa.

Lasten työskennellessä ohjaajat kiersivät jälleen opastamassa ja antamassa ohjeita. Osa oppilaista sai työnsä valmiiksi jo hyvissä ajoin ja he tutkivat museoympäristöä. Uusi miljöö tarjosi paljon kiinnostuksen kohteita. Opettaja ja ohjaajat kokivat tilanteen hieman ristiriitaiseksi; pitäisikö lapsille antaa kuvallisia lisätehtäviä vai antaa heidän rauhassa kuljeskella ja tutustua museoympäristöön? Työpajatoiminnan toteutus nimenomaan taidenäyttelyn yhteydessä, museon tiloissa tarjosi sekä opettajan että ohjaajien mielestä mielenkiintoisen ja motivoivan lähtökohdan lasten kuvalliselle ilmaisulle ja toiminnalle. Erillinen taiteelliseen työskentelyyn varattu tila olisi varmasti sammuttanut lasten innostuneisuutta ja vähentänyt elämyksellisyyden mahdollisuuksia.

LUOKANOPETTAJA: --Eihän siitä tulisi mitään, että ne olisi kuin kanat kopissa siellä. Musta se oli hyvin miellyttävä paikka lapsille työskennellä. Siellä oli mahdollisuuksia tämmöseen ihan tämmöseen kivaan ja jopa tavoitteelliseen aktiviteettiin.

Lopuksi kokoonnuttiin tarkastelemaan valmistuneita lasten tuotoksia. Ohjaajat opastivat oppilaita tekemään havaintoja töissä esiintyvistä erilaisista toteutustavoista. Lapset osallistuivat aktiivisesti töidensä esittelyyn ja pohtivaan keskusteluun.

Kolmas vierailu museon työpajaan 13.2.1996.

LUOKANOPETTAJA:-- Ne lähti joka kerralla mielellään, ne tavallaan tottu siihen. Se oli ihan itsestään selvää, että tiistaina viittä vailla kymmenen lähettään marssimaan museoon. Että ku mä ajattelin, että sieltä tulee, että eihän meidän enää tarvi mennä sinne, oli tylsää ja oli jotenkin outoa.

Aluksi lapset tutustuivat jälleen tarkemmin muutamiin näyttelyteoksiin. He istuivat töiden ympärille ja keskustelivat niistä ohjaajien kanssa. Teosten tarkastelussa keskityttiin muun muassa erilaisten värisävyjen ja -vivahteiden etsimiseen sekä kuvan kokonaisuuden hahmottamiseen. Oppilaat osallistuivat aktiivisesti keskusteluun ja tekivät osuvia havaintoja teoksista.

OHJAAJA B:-- Kyllä ne älyttömän tarkasti ja ennakkoluulottomasti havainnoi ja ne uskalti kyseenalaistaakin niitä juttuja. Eri asioihin ne lapset kiinnitti huomiota, ku aikuiset, ett niille tuli jotain visioita jostain työstä, mistä aikuiselle ei olis tullut.

Oppilaiden tarkasteltua näyttelyn teoksia ja pohdittua erityisesti värien merkitystä, siirryttiin maalaustelineiden ääreen. Tehtävänä oli kuvata malli vesi- ja liituväreillä, ja tarkoituksena oli kiinnittää erityistä huomiota juuri värien käyttöön. Värimaailman rikkaaseen käyttöön orientoiti mallille rakennettu rekvisiitta. Mallin takana oli kukallinen, värikäs valoverho ja hänen kädessään oli kimppu silkkikukkia. Lisäksi mallia kohti heijastetut diat ja värikalvot antoivat kokonaisuudelle monivivahteisen ilmeen ja värit väikkyivät mallin iholla.

Oppilaat kokoontuivat ryhmänä ohjaajien ympärille, ja ennen työskentelyyn ryhtymistä ohjaajat antoivat jälleen ohjeita ja näyttivät esimerkkejä vesivärien käytöstä. Ohjaajat arvioivat itse, että ohjeiden antaminen ei välttämättä toiminut parhaalla mahdollisella tavalla.

OTE OHJAAJAN A PÄIVÄKIRJASTA: --Tekniikan esittelyyn yhdistyi kuitenkin tahattomasti ilmaisu: näytöstä tuli oppilaille malli, eikä virike. Useat oppilaat rajasivat mallin samalla tavalla kuin kokeilussa, mikä on ymmärrettävää sen unohduttua oppilaiden nähtäville.

Rohkea ote työskentelyyn ja iloinen värien käyttö oli kuitenkin nähtävissä oppilaiden työskentelyssä. Vesivärimaalausten valmistuttua valmiit työt koottiin lattialle kuivumaan ja oppilaat kerääntyivät ryhmänä tarkastelemaan

toistensa aikaansaannoksia. Maalausten tutkimisessa keskityttiin tehtävänannon mukaisesti ennen kaikkea töiden värimaailmaan. Lapset katselivat mielellään toistensa töitä ja osasivat tehdä niistä myös osuvia havaintoja ja arvioita.

OHJAAJA A: --Siinä tapahtu semmosta muutosta...viimisellä kerralla oli nähtävissä semmosta tietynlaista vapautumista. Että vasta sitten huomasi, että nämä oppilaat oli aluksi vähän jännittäneet kuitenkin.

8.5 "Ne pääsi semmoseen fiilikseen siinä hommassa"

Kuten lapsen kuvallista ilmaisuprosia käsittelevässä luvussa 5.1 on tuotu esiin, etenee lapsen ilmaisuprosessi, kuvallinen työskentely yhtenäisesti. Se on kokonaisvaltainen ja voimakkaasti kokemuksiin ja elämyksiin perustuva prosessi, josta on vaikea erottaa erillisiä vaiheita. Tästä syystä kuvaamme myös tutkimuskohteena olleen luokan työpajoissa tapahtuvaa toimintaa saman periaatteen mukaisesti. Emme siis kuvaile työskentelyä vaiheittain, vaan nostamme esiin keskeisiä elementtejä, joita lasten ilmaisuprosessissa oli nähtävissä. Nämä tekijät tukeutuvat pitkälti teoriaosuuden viidennessä luvussa käsiteltyihin asioihin.

Teplovin (1963) mukaan taiteellinen prosessi on korkeinta kompleksista inhimillistä toimintaa. Tämän vuoksi sen kuvaaminen tai arviointi on objektiivisesta näkökulmasta vaativa, osittain mahdotonkin tehtävä. Kuvailu ja arviointi voi kohdistua pääasiassa vain ulkoisiin tekijöihin, koska lapsen sisäisiä kokemuksia, elämyksiä tai kokonaispersoonallisuuden kehittymistä ei ulkopuolinen voi todentaa. Ulkoisiin tekijöihin kohdistuva kuvailu antaa kuitenkin kuvaa lasten ilmaisuprosessista, koska ympäristön vaikutus on keskeinen. Lasten työskentelyyn vaikuttavat niin tehtävänanto, käytetyt materiaalit, ohjaus kuin oppimis- ja toimintaympäristö kokonaisuudessaan. Myös lasten käytös eleineen ja ilmeineen sekä heidän työskentelyasenteensa ja toimintansa intensiteetti antaa tietoa ilmaisuprosessin luonteesta.

Kokonaisen lapsiryhmän työskentelyä kuvatessa törmää luonnollisesti yksilöllisiin eroihin. Jokainen oppilashan toimii omalla persoonallisella tavallaan.

Tästä huolimatta ryhmää voidaan tarkastella kuitenkin kokonaisuutena omana yksikkönään. Tällöin kuvaus tapahtuu yleisellä tasolla ja keskeisenä tekijänä ryhmää havainnoitaessa on ilmapiiri sekä toiminnan antama vaikutelma.

Jotta työskentelyn kuvaus ei jäisi yksipuolisen näkemyksen varaan, ovat lasten työskentelyn kuvaamisessa omien havaintojemme apuna myös luokan opettajan ja ohjaajien näkemykset. Näin ollen tässä luvussa esitetty kuvaus lasten kuvallisen työskentelyn luonteesta perustuu kolmesta eri näkökulmasta tehtyihin havaintoihin. Tutkijoina omat havaintomme perustuvat objektiiviseen, ulkopuolisen tarkkailijan avoimiin ja puolueettomiin näkemyksiin. Luokan opettaja taas tuntee oppilaansa ja pystyy peilaamaan ja vertaamaan havaintojaan oppilaiden ”tavanomaiseen” toimintaan. Työpajojen ohjaajat keskittyivät havainnoissaan nimenomaan lasten kuvalliseen toimintaan ja näkivät sen ohjaajan roolista. He olivat osa toimintaa, sen keskellä.

Museomiljöö oli uusi *oppimis- ja toimintaympäristö* oppilaille. Se innosti ja motivoi oppilaita sekä heidän työskentelyasennettaan. Luvussa 5.4 on tuotu esiin ilmaisuprosessille edullisen oppimisympäristön ominaisuuksia, joita oli nähtävissä myös Alaston minä -näyttelyn työpajoissa. Eisnerin (1972) ajatusten mukaisesti lapsille oli tarjolla haastavat olosuhteet. Se tarjosi virikkeitä ja erilaisia ongelmanratkaisutilanteita. Ympäristö ja työtila kiinnittivät lasten huomion kuvan tekemisen koko prosessiin. Tila tarjosi myös mielenkiintoista nähtävää, keskustelemisen aihetta sekä elämyksiä ja kokemuksia. Näyttelytöihin tutustuminen olikin merkittävä osa työpajojen toimintaa ja parhaimmillaan se tuki oppilaiden työskentelyä. Tällaisesta oppimistilanteiden elämyksellisestä ja kokemuksellisesta järjestämisestä on puhuttu aiemmin luvussa 5.3 (vrt. esim. POPS 1994, 101).

OHJAAJA A: --Mun nähdäkseni tärkeintä tässä oli just se, että se työskentely, toi työpaja, oli just tuolla näyttelyn yhteydessä. Ne lapset sai elämyksiä ja virikkeitä näistä töistä siihen ilmaisuun ja aihetta keskusteluun. Siinä tapahtu selvästi semmosia linkkejä.

Oppilaita näytti motivoivan myös toimiminen ”oikeana taiteilijana”. Taidenäyttely teoksineen, alastonmalli sekä jokaiselle oppilaalle varattu oma maalausteline ja työskentelyvälineet saivat lapset tuntemaan työnsä tärkeäksi.

Heitä varten oli myös kaksi ohjaajaa. Lasten toiminnasta ja kommenteista oli usein havaittavissa, että he suhtautuivat vakavasti ja tosissaan työpajatoimintaan. Tämä tuli esille myös näyttelyteosten tarkastelun yhteydessä. Monet oppilaat osallistuivat käytyihin keskusteluihin ja harjoituksiin innokkaasti, mutta kuitenkin keskittyneesti.

OHJAAJA B: --Toihan oli tosi innokas ryhmä keskustelemaan ja ne oli motivoituneita ja innostuneita.

Toisinaan käydyt keskustelut ja ohjaajien esittämät kysymykset olivat joillekin lapsille kenties liian vaativia ja he eivät tällöin jaksaneet keskittyä töiden katseluun. Silloin tällöin ryhmässä alkoikin ylimääräinen "kuhina" ja lasten huomio kiinnittyi toisaalle. Lasten asennoituminen oli kuitenkin asiallista eikä alastomuus herättänyt juuri lainkaan kikattelua ja kuiskuttelua, joka olisi voinut olla hyvinkin todennäköistä. Ensimmäisellä vierailukerralla hämmennystä ja hymähtelyä oli hieman havaittavissa, mutta asennoituminen muuttui pian.

LUOKANOPETTAJA: --Kyllä mä tunsin aika hyvin tän luokan. Pelko oli tietenkin koko ajan olemassa, että joku tai jotkut reagoi voimakkaan kielteisesti johonkin, kieltäytyvät esimerkiksi tutustumasta näyttelyyn. Tässä mielessä semmonen eräällä tavalla neutraali ja semmonen teikelemätön asenne siellä kuvien katselemiseen, maalausten katselemiseen ja toisaalta siihen työn tekoon yllätti. Ja mun mielestä tää oli kaikkein parasta.

Oppimisympäristön ulkoisten virikkeiden lisäksi *ilmapiirillä* on hyvin keskeinen merkitys lapsen työskentelylle. Aiemmin olemme luvussa 5.4 maininneet, että tärkeää on liittymisorientoituneen ilmapiirin luominen, joka sallii läheisten suhteiden kehittymisen, antaa tukea ja rohkaisua ja sisältää mahdollisimman vähän "pakollisia" kuvioita.

Ilmapiirin tulisi olla siis hyväksyvä, kannustava ja salliva. Työpajoissa ilmapiirin muodostuminen oli pitkälti ohjaajista ja heidän toiminnastaan riippuvainen. Ohjaajien opastuksesta, ohjauksessa ja lasten kuvallisen työskentelyprosessin tukemisessa oli läpi koko projektin nähtävissä nimenomaan kannustava ja rohkaiseva ote. *Ohjauksessa* he pyrkivät tukemaan nimenomaan ilmaisullisuutta ei niinkään sitä, että malli tulisi mittasuhteineen oikein jäljennettyä.

OHJAAJA A: --mä lähdin ohjauksessa siitä, etten niin analyttisesti ohjaa, mä niinkun inspiroin niitä siihen ilmaisuun enemmän.

OHJAAJA B: --se, mitä me ei kovin paljon opetuksessa painotettu oli noi klassisen piirtämisen opit, et me jotenki haluttiin keskittyä enemmän siihen ilmaisuun.

Selkeästä ja tavoitteellisesta toiminnan etenemisestä huolimatta ohjaajat pyrkivät myös toimimaan lasten ehdoilla. He onnistuivat luomaan avoimen ja lämpimän suhteen opetusryhmänsä kanssa. Se tuli esille lasten käytöksestä ja kommunikoinnista ohjaajien kanssa, heidän osallistumisestaan keskusteluihin sekä ennen kaikkea juuri kuvallisen työskentelyn yhteydessä. Lapset viihtyivät museolla ja toteutetun toiminnan parissa.

LUOKANOPETTAJA: --Kaikki sujui niin erinomaisesti... ainakin ulkoisesti, ja mitä katselin niitä lapsia ja niiden työskentelyä, niin kaikki pitivät siitä. Näiden meidän ohjaajien panos oli ensiarvoisen tärkeä siinä, että miten ne lapset saatiin integroitua siihen toimintaan.

Ilmapiiirissä oli selvästi havaittavissa vapautumista projektin aikana. Vaikka kaikki vaikutti lähtevät luontevasti käyntiin heti alusta pitäen, oli muutostakin havaittavissa. Tämä muutos näkyi ennen kaikkea lasten kuvallisessa työskentelyssä. Se muuttui kerta kerran jälkeen vapautuneemmaksi. Lapset uskalsivat rikkoa rajoja, tarttua siveltimeen varmemmin ja antaa ikään kuin sisäisen tunteen viedä. Vaikka oppilaat jo ensimmäisellä kerralla ryhtyivät työskentelyyn yllättävänkin innokkaasti, oli ilmaisun luonne kuitenkin varovaisempaa. "Pilalle" menneitä töitä tuli aluksi enemmän ja piirroshahmot jäivät monilla pieniksi ja hennoiksi.

OHJAAJA A: --Siinä kolmen viikon aikana tapahtu selvää vapautumista, sen huomasi myös lasten työskentelystäkin. Ekalla kerralla se oli se työskentely vähän semmosta arkaa, pientä ja jotenkin sellasta pelokkuutta näki niistä töistä. Sitten viimeisellä kerralla ne lapset oli aika sellasia rempseitä ja niissä näki semmosta riemullisuutta, että tää on hauskaa. Ne niinku läiski sitä vesiväriä, ne pääsi semmoseen fiilikseen siinä hommassa.

Kuten olemme aiemmin luvussa 5.4 kirjoittaneet, vaatii Hakkolan ym. (1990) mukaan taiteellinen toiminta rauhaa, aikaa ja hijaisuutta. *Työrauha* on koko työskentelyn ehdoton edellytys. Työpajoissa tämä edellytys mielestämme täyttyi. Hiiskumatonta hiljaisuutta ei lapsiryhmältä voi kuvallisen työskentelyn yhteydessä edes odottaa. Lapset juttelivat keskenään ja katselivat toistensa

töitä, mutta he työskentelivät kuitenkin omaan työhönsä keskittyen ja sallien toisilleen työrauhan.

Lasten työskentely eteni eri tahdissa. Monet oppilaat saivat työnsä nopeasti valmiiksi, reilusti ennen työpajan päättymistä. Heidän näytti olevan hieman vaikea keskittyä pitkäksi ajaksi työntekoon, kun taidemuseolla oli paljon mielenkiintoista nähtävää ja tekemistä. Nopeasti työskentelystä suoriutuneet lapset ryhtyivät joko uuden työn tekoon tai kiertelivät tutustumassa näyttelytilaan ja museoympäristöön. Jotkut ryhtyivät piirtelemään lattialla pienissä ryhmissä keskenään tai kiertelemään työpajassa oppilastovereidensa töiden valmistumista katselemassa ja arvioimassa.

Muutammat lapset puolestaan työskentelivät intensiivisesti oman työnsä parissa koko työpajaan varatun ajan. Heidän pitkäjänteisyyttään ja tiivistä keskittymistään ei herpaannuttanut edes työpajaan loppuaikana syntynyt hälinä häirinyt. He kuuntelivat tarkasti myös ohjaajien antamaa palautetta ja pyrkivät parantelemaan työtään ohjeiden mukaisesti.

OHJAAJA A: --Ne ei ollu ehkä hirveen pitkäjänteisiä, jos ajattelee sellasta yleistä mielikuvaa. Poikkeuksia tietysti oli ja joku saatto tehdä hyvinkin pitkäjänteisesti niin, että tää aikakin saatto ihan loppua kesken. Mutta nää oli vähemmistönä tämmöset, että hirveen semmosta toiminnallista juttua tuntui, että tän ikäset kaipaa. Siinä tuntu jäävän semmosta loppoaikaa. Toisaalta se oli musta ihan hyväkin, että niille jäi semmosta aikaa rauhassa olla ja katella sen työskentelyn jälkeen.

OHJAAJA B: --Se työskentely oli tosi motivoitunutta, innostunutta noin kun koko ryhmästä on kyse. Poikkeuksia oli, mut yleisvaikutelmaltaan innostuttiin... tytöt ehkä oli varovaisempia, en tiedä, mistä johtuu, mutta yleisvaikutelma on se, että tytöillä on ehkä jollain tapaa varovaisempaa se touhu.

LUOKANOPETTAJA: --Pääsääntöisesti se työskentely noudatti sitä rataa, että tietyt pojat luisti hyvinkin nopeasti tai suoriutuivat siitä hommasta. Heillä ei ollut sellaista pitkäkestoisuutta ja tytöt mun mielestä jakso keskittyä siihen paremmin. Emmä kuitenkaan sanois, että mistään luovuttamisesta oli kyse, vaan se on tyypillistä pojille tämä suorituksen nopeus verrattuna tyttöihin.

Luokan oma opettaja siis tunsu oppilaansa ja osasi osittain ennakoida, kuinka keskittyneesti ja pitkäjänteisesti tietyt lapset työskentelisivät. Tästä huolimatta opettaja joutui kuitenkin toteamaan, ettei kaikkien oppilaiden asennoitumista ja suhtautumista ollutkaan mahdollista etukäteen ennakoida. Tähän vaikutti

varmasti osaltaan uusi ympäristö ja oppimistilanne, joka saattoi olla hyvin keskeisenä motivoijana tiettyjen oppilaiden kohdalla.

LUOKANOPETTAJA: --Mua yllätti se prosessi, kuinka ne oli jotkut oppilaat kiinni siinä työssä. Eräät oppilaat, jotka ovat joskus erittäin hankalia näillä miedän luokkatunneilla ja tavallaan kieltäytyvät tekemästä, jos jokin asia ei todella miellytä, niin nyt ne paneutuivat näihin töihin ja siihen työskentelyyn erinomaisesti.

Olemme viidennessä luvussa tuoneet esiin muun muassa Readin (1961, 102) ajatuksia, jotka koskevat lapsen kuvallisen ilmaisuprosessin luonnetta. Hän korostaa lapsen erilaisuutta ja ainutlaatuisuutta verrattuna aikuiseen. Lapsen havainnot, tunteet, reaktiot ja kuvitelmat poikkeavat ratkaisevasti aikuisen vastaavista. Tämä tulisi huomioida lapsen kuvallisen työskentelyn ohjaamisen lisäksi myös tehtävänannossa, kuvantekemisen tekniikan valinnassa sekä lapsille tarjotuissa työskentelyvälineissä ja -materiaaleissa. Oppilaille ei ole samantekevää, millaisia aiheet ovat ja miten tehtävät annetaan.

Työpajatoimintaa hallitsi näyttelyn tematiikka, jolloin myös tehtävien *aihevalinta* koski alastomuutta. Jokaisella työpajakerralla kuvattiin alastonmallia, kuten aiemmin on jo todettu. Ensimmäisen kerran *tekniikka* oli oppilaille tuttua vahaliiduilla piirtämistä ja värittämistä sopivan pienelle paperille. Tällöin lasten ei ensimmäisellä hieman jännitystä herättäneellä työpajavierailullaan tarvinnut keskittyä uuden ja vaikeasti hallittavan materiaalin käyttöön.

OTE OHJAAJIEN YHTEISESTÄ PÄIVÄKIRJASTA: --Tässä oppilaille uudessa, epävarmuutta herättävässä tilanteessa oli mielestämme perusteltua valita helposti hallittava, ehkä hieman tekninen toteutustapa.

Tämä oli nähtävissä myös lasten työskentelystä. Välineiden tuttuus ja paperikoon hallinta eivät olleet työteon esteenä. Luonnollisesti ohjaajien kokemattomuus tuli esille joissakin yksittäisissä tilanteissa, esitetyissä kysymyksissä tai teknisten ohjeiden antamisessa.

OTE OHJAAJIEN YHTEISESTÄ PÄIVÄKIRJASTA: --lähtökohtanamme oli, erityisesti projektin alussa, usein aikuisen maailma ja aikuisen käsitteet havaitusta ympäristöstä, sen sijaan että olisimme todella pohtineet asioita lasten näkökulmasta. --Opetustilanteissa huomiomme kiinnittyi paljolti välineen hallintaan eikä niinkään tilanteen vuorovaikutukseen. Jälkeenpäin tiedostamekin, että olisimme voineet hyödyntää oppilaiden tietoja ja taitoja myös näyttötilanteissa.

Toisella työpajakerralla toteutettu kollaasitekniikkaan perustuva elävän mallin kuvaus osoittautui ongelmalliseksi. Se näkyi sekä lasten työskentelyvaiheesta että lopullisista tuotoksista. Monet oppilaat kokivat työn aloittamisen vaikeaksi. He repivät paperinpalasia tarkoituksettomasti ja pyörittelivät niitä käsissään. Työskentely ei osoittautunut tavoitteelliseksi ja päämäärätietoiseksi. Vaikea tehtävä vaikutti varmasti myös työnteon ja ilmaisuprosessin miellyttävyyteen. Ohjaajat arvioivatkin jälkikäteen tehneensä virhevalinnan kyseisen tekniikan suhteen.

OTE OHJAAJIEN YHTEISESTÄ PÄIVÄKIRJASTA: --Kollaasitekniikan idea ei selvinnyt oppilaille. --kollaasitekniikan käyttö elävän mallin kuvauksessa oli kolmasluokkaisille vaikea: oppilaat kykenivät kyllä hahmottelemaan paperinpalasilla jonkun yksittäisen kohdan mallin vartalosta, mutta kokonaisuuden hallinta jäi puutteelliseksi. Näin tehtävästä jäi puuttumaan sen ilmaisullinen innostavuus eikä tekniikka tukenut sisällön käsittelyä.

Vesivärein ja liituvärein sekatekniikkana toteutettu viimeinen tehtävä osoittautui tukevan ja vahvistavan parhaiten lasten kuvallista ilmaisua. Työskentelyssä ja syntyneissä maalauksissa oli nähtävissä iloa ja riemua, aidon ilmaisun vapautumista. Se näkyi oppilaiden reippaassa ja intensiivisessä työskentelyssä sekä rohkeassa värinkäytössä. Lapset ilmeisesti kokivat tehtävän mielekkäänä ja motivoivana ja olivat näin ollen koko persoonallaan mukana kuvan tekemisessä.

OTE OHJAAJIEN YHTEISESTÄ PÄIVÄKIRJASTA: --Kolmannen työpajakerran tekniikka tuki eniten ilmaisullista elävän mallin ja alastomuuden kuvaamista. Alastomuuden värimaailman pohtiminen näyttelyn teosten käsittelyn yhteydessä pohjusti oppilaiden itsenäistä työskentelyä, ja kokonaisuus oli ehjä ja mielekäs.

Lasten kuvallisen ilmaisuprosessin luonnetta pohtiessa ei tule unohtaa, että mallilla oli myös oma tärkeä asemansa. Hän ei toiminut pelkästään kuvausaiheena ja havaintojen kohteena, vaan hänellä oli ratkaiseva tehtävä siinä, miten lapset asennoituivat ja suhtautuivat tilanteeseen, nimenomaan alastomuuteen ja elävän mallin kuvaamiseen. Malli otti heti ensimmäisellä kerralla oma-aloitteisesti kontaktia oppilaisiin juttelemalla vapautuneesti heidän kanssaan.

OHJAAJA A: --se, että ne lapset halus jutella sen mallin kanssa niinku osotti, että ne jollain lailla eläyty siihen ja purki sitä jännitystäkin jotenkin sitä kautta.

LUOKANOPETTAJA: --ja se malli oli myös tosi kiva. Siinä oli sellainen interaktio näiden lasten ja sen mallin välillä.

8.6 "Niissä näkyy semmonen tietty elämänilo"

Halusimme arvioida myös lasten kuvallisia tuotoksia, koska ne kertovat omalta osaltaan projektin onnistumisesta, lasten saamista elämyksistä ja kokemuksista sekä mahdollisesta taiteellisesta kehittämisestä ja oppimisesta. Arviointi antaa myös tietoa projektin toimivuudesta sekä opetusmenetelmien ja työtapojen onnistumisesta. Tarkoituksemme oli siis selvittää, toimiko projekti lasten ilmaisun tukijana ja vahvistajana. Näkyvätkö uuden oppimisympäristön ja -tilanteen tarjoamat elämykset ja kokemukset lasten töissä? Oliko projekti vaivansa arvoinen? Kuten luvussa 5.5 olemme esittäneet, Eisnerin (1985, 6) mielestä lapsen taiteellisen kehityksen edistymistä ei voida arvioida, jos kuvallisen ilmaisuprosessin lisäksi ei arvioida myös lopullista tuotosta eli produktia.

Arviointi on Eisnerin (1972, 201) mukaan aina vaativa tehtävä, mutta erityisen haastava se on taiteellisen tuotoksen yhteydessä. Taiteessahan ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Tehtävä on entistä haasteellisempi arvioinnin kohdistuessa nimenomaan lapsen taiteelliseen produktiin. Lapsen tuotoksen arviointia on pidetty ongelmallisena siitä syystä, että lapsen mieli ja ajatusmaailma ovat laadultaan erilaiset kuin aikuisen. Tästä syystä arvioitsijan tulee olla tietoinen lapsen kyvyistä ja taidoista sekä niistä valmiuksista, joiden mukaan lapsi toimii. Pyysimmekin arviointitehtävään avuksi projektin ulkopuolista lasten kuvallisen työskentelyn ja tuotosten arvioinnin asiantuntijaa. Hänen arviointitaitonsa perustui lasten kuvallisen toiminnan ja ilmaisutapojen tuntemukseen, joka on muodostunut vuosien kokemuksen ajalta hänen toimiessaan kuvaamataidon lehtorina. Tämän lisäksi käytimme apuna sekä luokan opettajan että työpajojen ohjaajien antamia arvioita, jotta lasten töistä olisi mahdollista saada monipuolinen kuva.

Olemme luvussa 2.4.2 kartoittaneet Lowenfeldin ja Piaget'n määritelmien mukaan lapsen kognitiivisia valmiuksia, jotka vaikuttavat kuvalliseen ilmaisuun. Lasten taiteellisissa tuotoksissa on eri ikäkausina nähtävissä tiettyjä

ikäkaudelle tyypillisiä piirteitä ja ominaisuuksia. Tutkimusluokkamme 9 - 10 vuotiaat oppilaat toimivat Lowenfeldin ja Piaget'n luokituksen mukaan konkreettisen ajattelun vaiheessa. Tässä vaiheessa lapsella on vielä vaikeuksia tilan kuvaamisessa, mutta hän osaa kuvata väri- ja valovaikutelmia, tutkia muotoja ja rakenteita sekä käyttää monipuolisesti eri tekniikoita. Luonnollisesti tällainen luokittelu ja vaiheisiin jako on viitteellinen. Osa oppilaista on aina keskimääräisen suoritustason ylä- tai alapuolella. Keskimääräinen suoritustaso antaa kuitenkin kiinnekohtaa arvioinnille.

Luvussa 5.5 olemme esittäneet Eisnerin (1972, 212) määrittelemät kolme eri osa-aluetta, joihin arviointi voi kohdistua. Ensimmäinen näistä osa-alueista on *tekninen taito*, jolloin arvioinnissa kiinnitetään huomio siihen, kuinka lapsi on ilmaisussaan käyttänyt hyväkseen taiteen tekniikoita ja materiaaleja. Toinen arvioinnin kohde on *esteettisyys ja ilmaisullisuus*. Niistä kertovat esimerkiksi työssä esiintyvä värien käyttö, sommittelu, intensiteetti, kompleksisuus ja yhtenäisyys. Arvioinnissa huomio voidaan kiinnittää myös työn *omaperäisyyteen ja sen luovaan mielikuvitukseen*. Tämä tulee lapsen työssä esille stereotyyppisten ajatusten rikkomisena, rajojen laajentamisena sekä uuden keksimisenä.

Esitämme tässä luvussa lasten töistä annettuja arvioita edellä mainittujen kolmen osa-alueen mukaan. Emme siis tarkastele töitä varsinaisesti työpajakeroittain, vaikka olemmekin välillä vertailleet eri työpajakertojen tuotoksia toisiinsa, esimerkiksi eri tekniikoiden suhteen. Arviot kohdistuvat kuitenkin koko oppilasryhmän tuotoksiin. Tällainen lähtökohta on tietysti karkea, mutta pyrimme tässä yhteydessä yleisluontoisen kokonaiskuvan saamiseen, emme yksittäisten oppilaiden tutkimiseen. Edellisessä luvussa (8.5) kuvasimme oppilaiden ilmaisuprosessia myös koko ryhmänä. Tästä syystä katsomme loogiseksi tarkastella töitä saman periaatteen mukaisesti. Olemme edellä jo todenneet, että ilmaisuprosessi ja produkti liittyvät toisiinsa. Näin ollen olisi ristiriitaista tarkastella ilmaisuprosessia koko ryhmänä, mutta valita kuitenkin vain muutaman oppilaan työt lähemmän tarkastelun kohteeksi.

Olemme liittäneet tämän luvun tekstiin kuvia lasten kuvallisista tuotoksista. Ne toimivat havainnollistavina esimerkkeinä tehtyjen arvioiden rinnalla. Kuvat ovat tekstiosuudessa mustavalkoisia, mutta värillisinä liitteessä 5. Kultakin työpajakerralta (väriliitu-, kollaasi- ja vesiväriyö) olemme valinneet kolme työtä, joissa on nähtävissä siis esitettyjen arvioiden mukaisia piirteitä.

Ohjauksella on suuri merkitys niin teknisen taitavuuden, esteettisyyden ja ilmaisullisuuden kuin luovan mielikuvituksenkin kohdalla. Ohjaajien tekemät mallit ja konkreettiset esimerkit vaikuttivat ratkaisevasti lasten töiden kuvaustapaan, muun muassa tekniseen toteutukseen ja värien käyttöön.

LASTEN TÖIDEN ARVIOITSIJA: --Näissä töissä näkyy tää väriliitutekniikalla herkuttelu, niin, että siinä on varmasti ohjaajat näyttäne, että voi tehdä päällekkäisiä kerroksia... ja värien käyttöön on varmasti myös kannustettu tossa ohjauksessa, että nää on kaikki sillä tavalla värillisesti rikkaita.



KUVA 1

1. Tekninen taito

Teknisissä taidoissa ja materiaalin hallinnassa oli luonnollisesti suuria eroja oppilasryhmän sisällä. Usein töissä oli nähtävissä se, että jos oli huolellisesti paneuduttu tekniseen osaamiseen, oli joku muu osa-alue jäänyt vastaavasti vähemmälle huomiolle. Tämä saattoi tulla esiin esimerkiksi pienenä kuvakokona tai sommittelun jäämisenä toissijaiseksi. Projektin aikana tehtyjen töiden teknisessä taitavuudessa oli suuria eroja myös siitä syystä, että jokaisella eri

työpajakerralla työt toteutettiin eri tekniikalla ja eri materiaaleilla. Kuten edellisessä luvussa todettiin, toisella työpajakerralla toteutettu kollaasitekniikka osoittautui liian vaativaksi menetelmäksi.

LASTEN TÖIDEN ARVIOITSIJA: --Tästä tekee mieli sanoa heti vain ja ainoastaan, et tää on ihan käsittämättömän vaikea tekniikka tän ikäisille lapsille. Mun on hirveen vaikea sanoa tai arvioida näistä yhtään mitään sen takia. Et lapsi, joka on vielä tossa kuvallisen kehityksen vaiheessa, niin se vaan ihmettelee, että miksi näitä paperinpaloja pitää tonne laittaa, et niinku jo kynällä ja pensselillä tekeminen on vaikeeta.



KUVA 2



KUVA 3

Ensimmäisen ja viimeisen kerran tekniikat, lapsille tutut liitu- ja vesivärit eivät osoittautuneet liian vaikeiksi. Niiden avulla lapset pystyivät vapaampaan ilmaisuun ja palkitsevimpiin lopputuloksiin. Tekniikka ja käytetyt materiaalit eivät siis olleet kahlitsemassa lasten ilmaisua ja taiteellista toimintaa. Tämä näkyi myös työskentelyn luonteessa, kuten edellisessä luvussa mainittiin. Projektin aikana tapahtunut vapautuminen, uuteen oppimisympäristöön ja -tilanteeseen totuttaminen ja ohjaajiinkin tutustuminen näkyi myös teknisessä toteutuksessa. Ensimmäisen työpajakerran töissä on nähtävissä pientä pinnistelyä ja arkailua. Niistä välittyy se, että oppilaat ovat olleet uuden, hämmentävän ja ehkä vaikeankin tehtävän edessä. Pidättyväinen tai vastavasti vapautunut työskentelyasenne vaikuttaa niin työvauhtiin kuin kynän ja siveltimeen jälkeen.

LASTEN TÖIDEN ARVIOITSIJA: --Näissä viimeisen kerran töissä näkyy se ilo, ja näissä ei ole mitään pidättyvyyttä, et näissä on kaikissa semmonen reipas työvauhti ollut ja varmaan on ollut palkitseva toi työn jälki. Tässä ei ole ollut liian vaikea se menetelmä. Se käy ilmi, et on ollut varmaan hirveen helpottavaa päästä tekemään tämmöstä, missä ei tarvi jäkistellä sen materiaalin ja välineen kanssa.

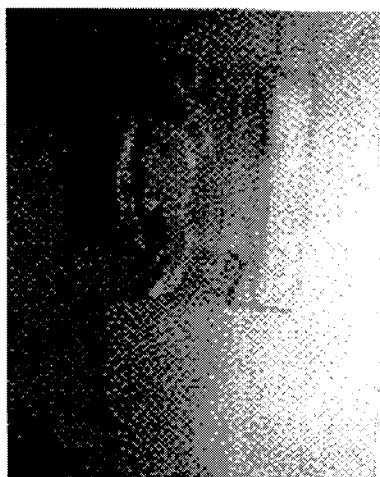
Lasten töiden arvioitsijan mielestä teknistä toteutustapaa ei olisi jokaisella kolmella eri työpajakerralla tarvinnut vaihtaa. Hänen mukaansa alastoman mallin kuvaamisessa jo itse havaintojen tekeminen ja ilmaisu mahdollisimman yksinkertaisilla välineillä riittää. Vaikealla tekniikalla jo muutenkin vaativasta tehtävästä voi tulla tuskainen prosessi. Usein ohjaajilla ja opettajilla onkin turhaa keksimisen ja ideoimisen pakkoa nimenomaan kuvaamataidon teknisissä valinnoissa.

Työpajoissa kuvattiin jokaisella kerralla alastonta mallia. Tämä asettaa käytettyjen materiaalien ja tekniikoiden lisäksi omat vaatimuksensa työskentelylle. Näin ollen teknisen taidon yhteydessä voidaan tarkastella myös sitä, kuinka oppilaat osasivat kuvata ihmiskehoa ja tekemiään havaintoja mallista. Tällaisessa tarkastelussa tulee huomioida lasten kuvallisen kehityksen taso. Konkreettisen ajattelun vaiheessa lapsi alkaa kuvallisessa ilmaisussaan tukeutua yhä enemmän näkemäänsä ja havaitsemiinsa tosiasioihin. Kuitenkin monilla lapsilla on nähtävissä vielä aiemmille tasoille tyypillisiä kuvaskeemoja, kaavoja, jotka rajoittavat kuvan tekemistä. Tällöin lapsella on mielessään tiettyjä kaavoja siitä, miten esimerkiksi eri ruumiinosat kuvataan. Hän ei luota näkemäänsä ja tekemiinsä havaintoihinsa, vaan ajatusrakenteisiin, valmiisiin malleihin, jotka hänellä on mielessään.



KUVA 4

LASTEN TÖIDEN ARVIOITSIJA: --Teknisesti nää on hirveen eri tasolla nää lapset. Osassa ihmiskehon kuvaaminen on vielä aika kömpelöä ja niissä kummittelee siellä takana joku kaava ja häiritsee sitä havainnon tekemistä, kun taas toisissa on hirveen herkkää, tarkkaa, pitkälle vietyä, ihan semmosta niinkun aikuismaista tarkkuutta noissa havaintojen teossa.



KUVA 5

LUOKANOPETTAJA: --Aikuinen tulkitsee ne naivistisina töinä, mutta eihän se ole lapselle mitään naivismia, se on lasten realismia, ne näkee sen sillä tavalla, lapset kun näkevät mallin jotenkin omalla tavallaan.

OHJAAJA A: --Ne on ehkä semmosia, ettei niissä niin olla sitä mallia tarkaan katottu asennoissa ja muissa.

OHJAAJA B: --Näkyyhän niistä sellanen, et ne lapset elää tiettyä ikäkautta. Et erityisesti joillakin on tarve kuvata realistisesti senkin uhalla, et se ei enää ookaan realistista. Et jos mallin päälle heijastettiin punanen valo tai joku raidallinen valo, niin jotkut oppilaat välttämättä halus kuvata sen luonnollisen ihonvärin. Et vaikka se näyttikin muulta, niin se haluttiin kuvata sellasena, ku se oikeesti on.

2. Esteettisyys ja ilmaisullisuus

Kuten aiemmin on jo parissakin yhteydessä todettu, tapahtui projektin aikana oppilaissa selvää vapautumista, joka näkyi kuvallisen ilmaisun kaikilla osaluilla. Hyvin keskeisesti sen vaikutus on nähtävissä lasten töiden ilmaisullisuudessa. Alkujännityksestä ja keskimmäisen työpajakerran vaikeasta teknikkasta huolimatta useimpia töitä leimaavat ilo, leikkisyys ja elämänmyönteisyys. Uusi oppimisympäristö, alastoman ihmisen kuvaaminen tai hankala kuvan tekemisen menetelmä eivät ole tuoneet töihin ahdistuneisuutta tai pelkoa, mieluummin tietynlaista herkkyyttä.

LASTEN TÖIDEN ARVIOITSIJA: --Näissä monissa on jotenkin semmosta leikkisyyttä, että onko se kuvan teko vielä edes kuvan tekoa, että se on enemmän semmosta leikkiä.

LUOKANOPETTAJA: --Ne oli herkkiä ne työt ja hyvin hellyttäviä

OHJAAJA A: --Niissä näkyy se ilmaisullisuus, se on niissä tosi hienoa. Niissä näkyy semmonen tietty elämänilo.

Lasten töissä on nähtävissä yhteisiä piirteitä esteettisyydessä ja ilmaisullisuudessa. Niitä ovat iloisuuden ja leikkisyyden lisäksi värien käyttö ja töiden yhtenäisyys. Kenties juuri ohjauksesta johtuen kaikissa töissä on rikasta värien käyttöä ja ne ovat yhtenäisiä, loppuun asti tehtyjä. Tuotosten värien käytössä on nähtävissä hyvin tietoista ja harkittua toimintaa sekä myös kokeilevampaa ja spontaanimpaa värien valintaa.



KUVA 6



KUVA 7

Jokaisella lapsella on oma persoonallinen ilmaisutapansa, jolloin töiden yleinen tarkastelu on vaikeaa. Osa oppilaiden töistä on ilmaisullisesti hyvin voimakasta ja rohkeaa, tunne-elämykseen ja -kokemukseen pohjautuvaa. Toiset lapset puolestaan kuvaavat mallia herkemmin, varovaisella liidun jäljellä ja hempeillä värisävyillä sekä enemmän tekemiinsä havaintoihin perustuen. Tämä ilmaisun kaksijakoisuus on useimmiten nähtävissä tyttöjen ja poikein töiden välillä. Hillitympää ilmaisu on tavallisesti tyttöjen tuotoksissa.

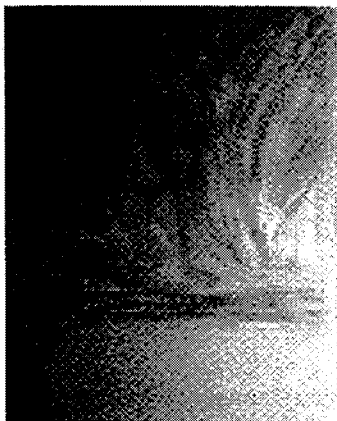
LASTEN TÖIDEN ARVIOITSIJÄ: --Kyllähän näissä näkee paljon semmosta ronskia ja ekspressiivistä, voimakasta tunneilmaisua. Se näkyy tämmösenä voimakkaana mustan ääriviivan käyttönä ja liidun voimakkaana jälkenä. Toisissa on taas hillitympi toi kokonaisuus.

OHJAAJA B: --Joillakin oppilailla se ilmaisu oli hyvinkin tällasta konstruktivistista, ne jäsentelelee sitä tilaa. Ja joillakin taas sellasta aika niinku selvemmin ilmaisullista, et ne käytti värejä. Yllättävän hyvin sitä noista töistä huomaa, et varsinkin pojat ovat hoitaneet ihmisen muotoja ja nivelkulkuja ja liikesuuntia sillai voimakkaasti. Tyttöillä ei näy näitä liikesuuntia tai muita niin selvästi, ne taas kuvaa joitakin muita yksityiskohtia ehkä tarkemmin.

Töiden sommittelu noudattaa lasten töissä melko pitkälle samaa linjaa. Suurimmassa osassa lasten töistä on nähtävissä lapselle luontainen sommittelu, jolloin esitetty hahmo on kuvan keskellä maan perusviivalla seisomassa. Muutamat oppilaat ovat keskittyneet niin tarkasti mallin jäljentämiseen ja havaintojen tekoon, että kuvan sommittelu on jäänyt toissijaiseksi ja kuvattu hahmo on pienessä koossa paperin yläkulmassa. Joissakin töissä on saavutettu tilan tuntua ja syvyyttä mallin ympäristön kuvaamisessa. Lattiaa tai maan

pintaa ei ole kuvattu pelkällä viivalla, vaan on keskitytty mallia ympäröivän tilan kuvaamiseen.

LASTEN TÖIDEN ARVIOITSIJA: --Eihän se oo semmonen tietoinen sommitte-
lu lapselle yleensäkaan kauheen tyypillistä, että lapselle on tyypillistä tämmö-
nen koko paperipinnan käyttö. Ja näissä monissa näkyy hirveen hyvin tää
esimerkki tämmösestä luontaisesta sommittelusta, esimerkikisi jäänteitä tästä
maan perusviivasta.



KUVA 8

Kaikissa lasten töissä on arvioitsijan mielestä nähtävissä sekä intensiivisyyttä että yhtenäisyyttä. Töiden intensiteetti tulee esiin eri tavoin lapsen persoonallisesta ilmaisutavasta johtuen. Se voi tulla esiin vauhtina, nopeutena jopa raivoisana leikkinä tai vastaavasti rauhallisena ja huolellisena tarkkuutena havaintojen teossa.

LASTEN TÖIDEN ARVIOITSIJA: --Jos ajattelee yhtenäisyyttä, niin nää on ihmeen yhtenäisiä, et nää on tavallaan loppuun saakka tehtyjä. Oisko sitte ohjauksella osuutta siihen vai oisko niin, että tää uus tilanne, uus oppimisympäristö ja uus aihe ois kuitenkin antanut sitä pitkäjännitteisyyttäkin, et sillä tavalla nää on yhtenäisiä kaikki.

3. Luova mielikuvitus

Alastoman mallin kuvaaminen perustuu keskeisesti havaintoon ja mallin jäljentämiseen. Tällainen tehtävä ei välttämättä kannusta lasta varsinaiseen luovaan mielikuvitukseen. Tästä huolimatta joidenkin oppilaiden töissä oli nähtävissä kuitenkin mielikuvituksellisia ja omaperäisiä ratkaisuja.

LASTEN TÖIDEN ARVIOITSIJA: --Näkyyhän täällä sitte, et mielikuvituskin on lentänyt, et on tehty tähtiä ja kaikkea semmosta, mitä siellä ei oikeasti ollut. Oisko sitten niin, että nää tyypit, jotka tekee enemmän sitä leikkinä, ovat vähemmän kehittyneitä siinä kuvallisessa ilmaisussa ja niille jää enemmän

tilaa sille mielikuvituksellekin? Toisessa ääripäässä mielikuvitus on jäänyt kokonaan pois, kun on keskitytty niin tarkasti siihen havaintojen tekoon.



KUVA 9

Luovaa mielikuvitusta arvioitaessa keskeisenä huomion kohteena lasten töissä ovat stereotyyppisten ajatusten rikkominen, rajojen laajentaminen sekä uuden keksiminen. Tarkoituksena on siis arvioida, kuinka paljon lapsi on irrottautunut kuvaamisessaan valmiista kaavoista ja malleista, joita hänellä on mielessään. Työn omaperäisyydestä ja luovasta mielikuvituksesta kertovat myös uudet ratkaisut, lapsen omasta elämys- ja kokemusmaailmasta nousseet aiheet, värit tai muodot.

Projektin aikana työpajoissa syntyneissä tuotoksissa on nähtävissä kyseisen ikäisille lapsille tyypillisiä stereotyyppioita, jolloin heillä ei ole ollut rohkeutta murtaa omaksumiaan käsityksiään ja ajatusrakenteitaan. Monissa töissä on kuitenkin myös omaperäistä ilmettä, ja oppilaat ovat uskaltaneet laajentaa ilmaisunsa rajoja sekä rikkoa stereotyyppioita

LASTEN TÖIDEN ARVIOITSIJÄ: --Kaikki nää on omalla tavallaan kauheen omaperäisiä, että sillä tavalla se ohjaajien toiminta on varmasti ollut rohkeaa. Ja ainakin stereotyyppioiden rikkomiseen tässä on päästy. Et selvästi näkee, et oppilaat, jotka ovat vielä kaavavaiheessa, niin ovat olleet pakotettuja rikkomään sitä kaavaa.

OHJAAJA A: --Niistä näkyy myös aika paljon semmoset tietynlaiset stereotyyppiat.

Taiteellisten tuotosten arvioinnissa ei saisi koskaan tyytyä siihen, että niiden yksinkertaisesti todetaan olevan joko hyviä tai huonoja, kuten aiemmin luvus-

sa 5.5 olemme esittäneet. Tästä syystä olemme tässä luvussa tuoneet toisinaan esiin hyvin yksityiskohtaisiakin arvioita lasten töistä. Niissä oli nähtävissä paljon niin teknistä osaamista, esteettistä ilmaisua kuin luovaa mielikuvitustakin. Yksilöllisyys ja erilaiset ilmaisutavat tulivat selkeästi esiin.

Yhteenvedona voidaan kuitenkin todeta, että uuden oppimisympäristön vaikutus, sen elämyksellisyys ja kokemuksellisuus, heijastui lasten töihin. Lasten tuotokset kokonaisuutena välittävät katsojalle yllättävänkin avointa, välitöntä ja vapautunutta suhtautumista tilanteeseen. Myös jakson aikana tapahtunut vapautuminen on nähtävissä selkeästi lopullisissa tuotoksissa samoin kuin se oli nähtävissä itse toimintatilanteessa. Ensimmäisen kerran hieman pinnistelevästä tekemisestä päästiin vauhdikkaaseen työtöteeseen. Monet työt välittävät iloisuudellaan, ilmeikkyydellään ja riemukkaalla väri-maailmallaan sitä, että museolla viihdyttiin ja kuvallisesta ilmaisusta voitiin nauttia. Seuraavassa luvussa onkin esitetty lasten omia mielipiteitä ja näkemyksiä museon työpajoista.

8.7 “Kyllä mä mielummin tommosella museolla oon”

Haastattelemamme viiden oppilaan näkemykset Alvar Aalto -museon työpajoista olivat hyvin yksimielisiä. Jokaisen mielestä museolla tapahtunut toiminta oli ollut “kivaa”. Oppilaat antoivat myös perusteluja mielipiteelleen. Uusi, tavallisesta kuvaamataidon tunnista poikkeava tilanne nähtiin mielekkäänä. Kaikista mieluisimmaksi lapset olivat kokeneet nimenomaan kuvallisen työskentelyn, vain yksi oppilaista mainitsi taidenäyttelyn olleen yhtä kiinnostava.

OPPILAS A: --No ku mä tykkään piirtämisestä, niin sai piirtää, se oli kaikista kivointa. Ja ei tarttenu olla missään tavallisella tunnilla. Se tavallinen tunti on tylsää.

OPPILAS B: --semmosta vähän erilaista kuin tavallisella tunnilla. Siellä oli kivaa, kun tehtiin joka kerta vähän erilaisella tekniikalla niinku piirrettiin. Oli niinku kiva tehdä samaa juttua aina, mutta eri välineillä.

OPPILAS E: --Oli kivaa, ku sai kattoo niitä teoksia ja maalata. Kumpiki oli yhtä kivaa, se kattominen ja tekeminen kans.

Selvitimme myös, oliko museolla vastaavasti ollut tilanteita tai asioita, joista oppilaat eivät olleet pitäneet. Aluksi kukaan oppilaista ei osannut sanoa mitään kielteistä ja mielikuva museovierailuista vaikutti olevan yllättävän myönteinen. Kuten työpajojen kuvailun yhteydessä totesimme, oppilaat eivät aina jaksaneet kiinnostua taidenäyttelyn töiden tarkastelusta. Tämä tuli kuitenkin esiin vain yhden oppilaan vastauksessa.

OPPILAS B: --Se ei aina ollut erityisen kivaa, kun kateltiin töitä. Ku se oli vaan semmosta, ettei se hirveesti kiinnostanut.

Tiedustelimmekin lapsilta myös sitä, millaisina he olivat pitäneet taidenäyttelyn töitä. Osa oppilaista ei osannut erityisesti teoksia arvioida, totesivat yksinkertaisesti niiden olleen "ihan hienoja" tai "aika nättejä". Tämä osoittaa sen, etteivät työt olleet kenties kaikkissa oppilaissa herättäneet voimakkaita tunteita. Kuvallinen työskentelyhän oli koettu kaikista mieluisimmaksi ja mieleenpainuvimmaksi kokemukseksi museolla. Osa lapsista osasi kuitenkin mainita teoksia, jotka olivat jääneet voimakkaimmin mieleen.

OPPILAS A: --Ei siellä kauheen kiinnostavia ollut, mutta oli jotkut. Siellä oli keinutuolissa yks pääkallo, se oli ihan kiva.

OPPILAS C: --Se naispatsas jäi jotenkin mieleen, joka istui ottamassa aurinkoa. Ja mä ajattelin, että niissä töissä on ainakin kauhee tekeminen ollut ja silleen.

OPPILAS E: --Ne yhet taulut, ne eri väriset taulut, ne oli ehkä vähän hölmöjä.

Kyselimme oppilailta myös sitä, millaisia kommentteja ja mielipiteitä he olivat mahdollisesti kuulleet luokkatovereiltaan tai mitä he olivat yhdessä jutelleet museovierailuista. Ilmeisesti käydyt keskustelut olivat olleet melko ylimalkaisia. Lapset suhtautuivat asiaan todennäköisesti niin luontevalla asenteella, ettei sitä tarvinnut erikseen pohdiskella ja miettiä. Toiminta oli ollut yksinkertaisesti "kivaa" ja se oli todettu myös yhdessä oppilastovereiden kanssa.

OPPILAS C: --Kyllä ne kivana piti sitä. Kaikki tykkäs, kun se oli semmosta uutta ja vähän erilaista.

OPPILAS D: --Jotain hauskaa juteltiin, ei mitään ikävää.

OPPILAS E: --Ei me oikeen juteltu, me vaan niinku oltiin, kateltiin ja tehtiin.

Lasten vastauksista tuli myös ilmi äärimmäisen luonnollinen ja asiallinen suhtautuminen itse alastomuuteen.

OPPILAS A: --Se alastoman ihmisen piirtäminen oli ihan samanlaista kuin muuki piirtäminen.

OPPILAS B: --Ekaks katteli ympärilleen, ja ei se mua jännittänyt. Jälkeenpäin se ei ainakaan jännittänyt. Kaikki ehkä vähän aluks jännitti, mutta sitte ei enää.

OPPILAS C: --Meitä ehkä aluks vähän jännitti, että mitä me tehdään ja miten me tehdään ja sillee. Kun lähetettiin viimisellä kerralla, niin harmitti, kun ei ollut enempää. Ei se enää lopuks yhtään jännittänyt, kun se oli kivaa ollu. Eihän se nyt alastoman piirtäminen oo mitenkään kummosta. Ollaanhan me itekki sellasia silleen samanlaisia. Jotkut luokkalaiset vähän nauro, mutta ei ne sitte enää.

OPPILAS D: --eikä mua jännittänyt... se oli hauskaa se piirtäminen, kun mä tykkään kauheesti piirtämisestä. En mä kyllä ollut aikasemmin semmosta piirtänyt.

OPPILAS E: --Vähän jännitti, kun siellä oli alastomia ihmisiä. Lopuksi ei enää jännittänyt, se meni sillee pois. Se piirtäminen jännitti aluksi jonkin verran, kun en ennen ollut sitä piirtänyt.

Halusimme saada oppilailta tietoa myös siitä, olivatko he mielestään mahdollisesti oppineet työpajoissa jotakin uutta. Samassa yhteydessä keskustelimme lasten kanssa työskentelyn yhteydessä esiin tulleista mahdollisista vaikeista asioista sekä vastaavasti erityisen helpoilta ja vaivattomilta tuntuneista seikoista. Oppilaiden vastaukset kuvastivat pääsääntöisesti ja odotetustikin sitä, että oppimista heidän mielestään oli tapahtunut ennen kaikkea piirtämistaidoissa ja kuvan tekemisen tekniikoiden ja menetelmien omaksumisessa. Yllättävänä havaintona pidimme sitä, että yksi oppilaista (ks. oppilas C) oli mielestään oppinut alastomuuden olevan täysin luonnollinen asia. Tällaista samanlaista asennetta olivat omaksuneet varmasti monet muutkin, mutta he eivät ehkä osanneet mieltää sitä varsinaiseksi oppimiseksi.

Työpajoissa tapahtuneen työskentelyn lapset arvioivat olleen suhteellisen helppoa. Edellisessä luvussa toimme esiin sen, kuinka kollaasitekniikka oli osoittautunut liian vaikeaksi menetelmäksi lapsille. Tämä näkyi niin lasten työskentelystä kuin lopullisista tuotoksistakin. Osa haastattelemistamme oppilaista mainitsikin juuri kyseisen työn tekemisen vaikeaksi. Oppilaat nostivat menetelmien arvioinnin lisäksi esiin yleensä kuvantekemisessä esiintyneitä ongelmakohtia.

OPPILAS A: --Opin jotain... sain harjotusta piirtämiseen. Vaikeaa oli joittenkin vaikeitten kohtien piirtäminen, esimerkiksi paperin yläosaan piirtäminen oli vaikeeta. Ja jos piirsi paperin keskelle, niin se oli helppoa.

OPPILAS B: --Kaikki oli silleen ihan kuitenkin helppoa, ehkä oli vaikeeta saada oikeen näköseks. En oikeastaan paljon...oikeastaan oppinut.

OPPILAS C: --Niitä tekniikoita ainakin opin ja sen, ettei alastomuudessa oo mitään nauramista. Vaikeeta oli, ku piti piirtää elävää ihmistä. Jos piti vaikka kättä sillee piirtää, että se taattu. Ihminen on kuitenkin aika vaikee piirtää... mutta kyllä mun mielestä niistä mun töistä tuli aika hienoja.

OPPILAS D: --Vähän opin ihmistä piirtään... ja se oli se piirtäminen ja maalaaminen helppoo.

OPPILAS E: --No, kun me laitettiin sitä paperia niihin töihin, niin se oli vaikeaa, tosi vaikeeta. Vesiväreillä maalaaminen, se oli kaikkein helpointa ja kivintakin. Eka työ ei oikein onnistunut, sitte kyllä joo.

Jokainen haastattelemistamme oppilaista lähtisi hyvin mielellään uudestaan mukaan vastaavanlaisille museovierailuille. Täysin yksimielisiä oppilaat olivat myös siitä, ettei museovierailuissa ja työpajoissa ollut mitään ikävää tai huonoa. He eivät olisi halunneet mitään tehtävän toisin. Osa oppilaista totesi tässä yhteydessä, että töiden katselu ja uuden oppiminen oli kuitenkin hyvä asia, vaikka ne eivät olleet aina niin "kivalta" ja mielenkiintoiselta välttämättä tuntuneetkaan. Työpajojen ohjaajista lapsilla ei myöskään ollut mitään kielteistä sanottavaa. Jokaisen mielestä he olivat olleet tarpeellisia sekä toimineet avuliaasti ja ystävällisesti.

OPPILAS B: --Ei siellä ois tarvinnu tehdä mitään toisin. Niitä töitäkin oli kuitenkin ihan hyvä kattoo. Menisin ehdottomasti joo uudelleen.

OPPILAS C: --Siellä oli sen verran kivaa, että en tiedä pitäiskö jotain muuttaa. Kyllä mä joo menisin uudestaan. Siellä oli kivaa ja se oli silleen erilaista kun tavallinen kuvis.

OPPILAS E: --Tekemistä riitti kyllä, vaikkei kuvis musta hirveen kivaa oo, mutta kyllä mä mielummin tommosella museolla kuvista oon.

9 POHDINTA

Tutkimusongelmamme olivat luonteeltaan melko vaikeita. Näin oli varsinkin toisen tutkimusongelmamme suhteen, joka kohdistui lasten työpajatoimintaan. Lasten mielessä ja minuudessa tapahtuvia asioita on ulkopuolisen hankala nähdä ja todentaa. Tämän ongelman kohtaa luonnollisesti jokainen kasvatusta tai ihmisen sisäistä tunnemaailmaa tutkiva. Käytimme monia aineistonkeruumenetelmiä ja saimme kokoon runsaasti materiaalia, jotta tekemämme johtopäätökset eivät perustuisi vain omiin näkemyksiimme. On silti mahdotonta yksiselitteisesti kuvata, mitä lasten elämys- ja kokemusmaailmassa, ajatuksissa ja tunteissa loppujen lopuksi tapahtui. Uskomme kuitenkin saaneemme niin monipuolisen kuvan, kuin se tällaisen tutkimuksen yhteydessä on mahdollista. Tarkastelimme lasten toimintaa monesta eri näkökulmasta ja johtopäätöksemme perustuvat oppilaiden käytökseen, kuvalliseen ilmaisuun, taiteellisiin tuotoksiin sekä heidän omiin arvioihinsa.

Alaston minä -projekti osoittautui onnistuneeksi kokonaisuudeksi tutkimuskohteenamme olleen luokan kohdalla. Projekti oli hankkeena uusi, ennennäkemätön ja rohkeakin. Se herätti niin järjestäjissään kuin osallistujissaankin erilaisia odotuksia ja pelkoja. Kuitenkin työpajojen päätteeksi voitiin vain todeta, että kielteiset ennakkoluulot olivat olleet täysin turhia. Taidemuseon ja koulun yhdessä toteuttama kasvatustoiminta tuki taidekasvatusta, joka perustuu ennen kaikkea elämyksellisyyteen ja kokemuksellisuuteen.

Oliko projekti laajentamassa lasten maailmankuvaa tai kehittikö se heidän kokonaispersoonallisuuttaan? Tällaisiin kysymyksiin emme voi vastata. Nähtävissä kuitenkin oli, että lapset viihtyivät museolla; he nauttivat roolistaan "oikeina taiteilijoina" nimenomaan heitä varten rakennetussa taideatlejeessa ja työskentelivät motivoituneesti ja innostuneesti. Oppilaiden kommentit projektin onnistumisesta olivat kannustavia. Tutkimusluokkamme suhteen parhaana hankkeen saavutuksena voidaankin pitää sitä, että oppilaat onnistui-

vat ilmaisuprosessissaan ja kokivat sen merkittäväksi. Positiiviset kokemukset itseilmaisussa vaikuttavat puolestaan suotuisasti terveen ja eheän minäkuvan muodostumiseen.

Taidemuseon ja koulun yhteistyönä toteuttama kasvatus auttaa taidekasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Taidemuseo on paikka, jossa taide on selkeästi esillä. Se ei kuitenkaan ole ainoa vaihtoehto taidekasvatuksen kehittämisessä. Koulun tulisi ylipäättään olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Esteettisyyttä ja taidetta voidaan nähdä kaikkialla, kunhan vain tietoisuus opitaan kohdistamaan oikein.

Liian usein koulussa tapahtuva taidekasvatus rajoittuu vain yhteen kuvaamataidon tuntiin viikossa. Lapsille annetaan kenties jokin ajanjaksoon sopiva aihe, jonka he toteuttavat jo valmiina mielessään olevien vanhojen ja tuttujen ajatusrakennelmien ja -mallien varassa. Syynä tähän voi olla jatkuva kiire ja monilta eri tahoilta opettajiin ja kouluun kohdistuvat paineet. Tämä aiheuttaa uupumusta, jolloin on helpompi jäädä koululuokkaan ja toteuttaa opetus mahdollisimman yksinkertaisesti totutun kaavan mukaisesti.

Syynä yksipuoliseen taidekasvatukseen voi olla myös sen vähäinen arvostus. Taide ja näin ollen siis myös taideaineet ovat ja tulevat todennäköisesti aina olemaan marginaalisessa asemassa yhteiskunnassa, myös kouluopetuksessa. Kuvaamataidon opetuksen tämänhetkinen tilanne koulussa tuntuukin kohtuuttoman huonolta. Sehän joutuu kilpailemaan olemassaolostaan ja tilastaan tavalla, mikä ei edistä yksilön kasvuolosuhteita.

Nyt on aika kysyä, mitkä ovat taidekasvatuksen tämän päivän haasteita? Taidekasvatuksen suuri haaste 1990-luvulla on ollut uusi opetussuunnitelmallinen käytäntö, joka antaa mahdollisuuden kouluille ja opettajille laatia koulukohtaiset opetusohjelmat. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että tämä työsarka on vasta aluillaan. Sen tarjoamia mahdollisuuksia eivät kaikki opettajat ole vielä oppineet käyttämään parhaalla mahdollisella tavalla hyväksi. Kokemuksellisen oppimisen metodiikka ja oppilaan työskentelyn sitominen hänen omaan

subjektiiviseen minuuteensa antavat taidekasvatukselle aivan uusia ulottuvuuksia. Myös näkökentän laajentaminen tutun ja turvallisen koululuokan ulkopuolelle tulisi olla keskeisenä haasteena opetuksen kehittämisessä.

Koulukulttuurin laajentaminen ja muuttuminen edellyttää myös opettajan roolin muuttumista. Perinteinen opettajajohtoinen opetustapa ei ole enää luonteva ratkaisu, jos lähtökohtana opetuksessa ja oppimisessa ovat lapsen omakohtaiset kokemukset. Opettajan tulisi toimia ohjaavana asiantuntijana. Tällöin hänen tehtävänä on opastaa lasta havaintojen tekoon, ohjata häntä omakohtaisen kokemisen lähteille sekä kannustaa häntä työstämään kokemustaan aina asian käsitteellistämiseen ja syvälliseen ymmärtämiseen saakka. Lapsi tarvitsee ohjausta myös kuvallisessa työskentelyssään sekä materiaalien ja välineiden hallinnassa. Tämän lisäksi opettajalta vaaditaan lapsikeskeistä lähestymistapaa ja oppilaantuntemusta. Taidekasvatusprojekteilla on aina olemassa se vaara, että ne jäävät tavoitteettomiksi, mukaviksi puuhasteluiksi.

Taidekasvatusprojektien järjestämiseen ei aina vaadita useita yhteistyötahoja. Myös yksittäinen koulu tai opettaja voi ottaa yhteyttä taidemuseoon ja järjestää esimerkiksi juuri toiminnallisia työpajoja joko museon tai koulun tiloissa. Turhan usein opettajat jäävät odottamaan aloitetta museolta tai kokevat yhteistyöstä aiheutuvan vaivan liian suureksi ja monimutkaiseksi. Jo pelkkä museolla vierailu tarjoaa runsaasti elämyksiä ja kokemuksia, kun opettaja opastaa töiden tarkastelussa, havaintojen teossa ja etsii yhdessä oppilaiden kanssa vastauksia erilaisiin taidenäyttelyn herättämiin kysymyksiin. Museovierailun antia voidaan myöhemmin hyödyntää koulussa työstämällä kuvallisesti niitä ajatuksia ja tunteita, joita taidenäyttely oppilaissa herätti.

Tutkimuksemme herätti paljon mielenkiintoisia kysymyksiä, jotka jäivät vielä selvittämättä. Olisi kiinnostavaa tällaisen onnistuneeksi koetun taidekasvatusprojektin jälkeen saada kuvaa myös siitä, jäikö projekti opettajien kannalta vain yhdeksi satunnaiseksi ja mukavaksi koulutapahtumaksi vai toimiko se katseenavartajana. Kannustiko toteutettu projekti opettajia monipuolisempaan taidekasvatukseen sekä tiiviimpään yhteistyöhön taideinstituutioiden kanssa?

Olisi myös kiinnostavaa selvittää, tarjoaisiko koulun tiloihin tuotu taidenäyttely yhtä hedelmällisen lähtökohdan oppilaiden elämyksille ja kokemuksille kuin taidemuseomiljö. Mieltämme jäi askarruttamaan myös se, olisiko projekti onnistunut ja toteutunut ilman opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden työpanosta. Olisivatko taidemuseon tai koulun osapuolet olleet valmiita ryhtymään runsaasti suunnittelua ja aikaa vaatineeseen ohjaustehtävään?

Tutkimuksemme vaati laajaa tutustumista teoreettisiin ja metodisiin lähtökohtiin. Tämä mahdollisti taidekasvatuksen arvon syvemmän ymmärtämisen. Kokemuksellista oppimista tapahtuikin myös omalla kohdallamme tutkimuksen edetessä. Toivomme, että tutkimuksemme voisi vakuuttaa myös lukijansa taidekasvatuksen merkityksestä ja olla kannustamassa opettajia ja muita kasvatustyössä toimivia uusiin toimintamuotoihin taidekasvatuksessa.

LÄHTEET

- Ahola, E.-K. & Uusitalo, L. 1994. Images of art museums. Consumer perception of the museums of the Finnish National Gallery. Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, T. & Falck, P. 1994. Taidekasvatuksella henkiseen kasvuun. Opettaja 89, 5, 17.
- Brittain, W. L. & Lowenfeld, V. 1975. Creative and mental growth. New York: Macmillan.
- Burnard, P. 1991. Experiential learning in action. New Castle upon Tyne: Athenaeum Press.
- Chapman, L. 1978. Approaches to art in education. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, B. 1988. Growing up gifted. 3rd ed. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Clark, G. A., Day, M. D. & Greer, D. 1987. Discipline-based art education: becoming students of art. The journal of aesthetic education, 21, 2, 129 - 193.
- Dewey, J. 1951. Experience and education. 13. ed. New York: Macmillan.
- Dickie, G. 1981. Estetiikka. Suom. H. Kannisto. Hämeenlinna: Karisto.
- Durant, S.-R. 1996. Reflections on museum education at Dulwich Picture Gallery. Art Education 49, 1, 15 - 24.
- Eaton, M.M. 1994. Estetiikan ydinkysymyksiä. Suom. P. Rantanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Ehrnrooth, J. 1982. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 30 - 41.
- Eisner, E. W. 1972. Educating artistic vision. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. 1985. Kuvaamataidon opetuksen mytologiaa. Suom. H. Wessman. Stylus 78, 4, 2 - 8.

- Eisner, E. W. 1988. The role of discipline-based art education in America`s schools. Santa Monica: The J. Paul Getty Book Distribution Center.
- Ekvall, G. 1979. Kreativitet och kreativ problemlösning. Uddevalla: PARådet.
- Erickson, M. 1979. Historical explanation of schism between research and practise in art education. Studies in art education. A journal of issues and research in art education 20, 3, 5 - 13.
- Eskelä-Tuomisto, L. 1982. Elävää viivaa etsimässä. Piirtäminen osana lasten taidekasvatusta. Mannerheimin lastensuojeluliitto. P-julkaisusarja N:o 11.
- Eskelä-Tuomisto, L. 1988. Värejä ja valoja. Maalaaminen osana lasten taidekasvatusta. Mannerheimin lastensuojeluliitto. P-julkaisusarja N:o 21.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. Kasvatus 3, 276 - 280.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. London: Academic Press.
- Gombrich, E. 1972. Art and illusion. A study of psychology of pictorial representation. Princeton: Princeton University Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Opetushallituksen julkaisuja 8.
- Grönholm, I. (toim.) 1995. Kuvien maailma. Opetushallituksen julkaisuja 12.
- Grönholm, I., Jyrkinen, A., Kauppinen, H. & Piironen, L. 1977. Kuvista - kuvaaamisesta. Keuruu: Otava.
- Haapala, A., Honkanen, M. & Rantala, V. 1995. Ympäristö, arkkitehtuuri, esteetiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Haavikko, R. 1974: Luova luokkahuone. Koulun taideaineiden opetuksen kehittämistä. Teoksessa Vaihtoehtona luovuus. Hämeenlinna: Karisto, 122 - 141.
- Haavikko, R. & Ruth, J.-E. (toim.) 1984. Luovuuden ulottuvuudet. Espoo: Weilin + Göös.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1990. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hassi, M., Heinonen, M., Sannikka, A. & Tirola-Santala, L. 1991. Taide kasvatus Hämeen läänissä. Hämeen läänin taidetoimikunta.
- Heikkilä, J. 1984. Luovuuden osa-alueet ja niiden kehittäminen. Teoksessa R. Haavikko & J.-E. Ruth (toim.), 91 - 119.
- Hellström, M. 1993. Auroran ala-aste eheyttää esteettisesti. *Stylus* 86, 3, 12 - 13.
- Hihnala, T. 1996. Alaston minä 5.1. - 17.3. 1996. Näyttelyesite.
- Hiltunen, M. & Tukiainen, E. 1981. Lasten valitsema taidenäyttely. *Stylus*. Kuvaamataidonopettajain liiton vuosijulkaisu 67.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hollo, J. 1918. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Toinen osa. Porvoo: WSOY.
- Hosia, U. 1985. Kasvatus- ja opetustavoitteet Nemenskin kuvaamataitokokeilussa. Teoksessa A. Salminen (toim.), 20 - 36.
- Hosia, U. 1988. Kuvaamataidon oppimistoiminta. Teoreettisen mallin muodostaminen kuvaamataidon oppimisprosessista. Lisensiaatintyö. Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus no 1.
- Huuhtanen, P. 1984. Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet. Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7.
- Hämäläinen-Forslund, P. 1993. Taiteen irvikuva. *Kansan Uutiset* 18.11.1993.
- Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelma. 1994.
- Kantola, A. 1989. Matkalla tapaamme. Jyväskylä: Atena.
- Kauppinen, H. & Wilson, B. 1980. Kuvaamataidon didaktiikka: Helsinki: Otava.
- Kauppinen, H. 1992. Kuvaamataito moniarvoisessa yhteiskunnassa; teemoja USSEA:n kansainvälisestä konferenssista, 1991. *Stylus* 85, 3 - 4, 52 - 53.
- Keski-Suomen läänin taiteen perusopetustyöryhmän muistio. 1990. Taide opetus. Jyväskylä.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiental learning. Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice-Hall.
- Kouvo, T. 1996. Museoon muksusta asti. *Opettaja* 91, 15, 28 - 29.
- Krohn, E. 1965. *Esteettinen maailma.* 2. Painos. Keuruu: Otava.

- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lauerma, L. 1996. Avainasemassa innostunut aikuinen. *Opettaja* 91, 15, 29.
- Laukka, M. 1996. Elävä lastenmuseo. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), 106 - 109.
- Lehman, S. & Igoe, K. (toim.) 1981. Museum-school partnerships. Washington D.C.: American Association of Museums.
- Lindfors, L. 1991. Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd. Helsinki: Finn Lectura.
- Linko, M. 1992. Outo ja aito taide. Ammattikoululaiset ja lukiolaiset kuvataiteen vastaanottajina. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 30.
- Linko, M. 1993. Nuoret taiteen kokijoina. *Stylus* 86, 1, 39.
- Lonka, I. 1987. Vapaa kirjoitelma ja sen arviointi. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.), 165 - 188.
- Lozitskaja, J. 1996. Estetiikan opetus ei vain tunteen asia. *Opettaja* 91, 42, 29.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-Kustannus.
- Mantere, M.-H. 1985. Herbert Read ja kasvatus taiteen avulla. Teoksessa A. Salminen (toim.), 37 - 81.
- Mantere, M.-H. (toim.) 1995. Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mason, R. & Rawding, M. 1993. Aesthetics in DBAE: its relevance to critical studies. *Journal of art & design education* 12, 3, 357 - 370.
- Moisander, R., Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen P. 1991. Kuvasilta kuvaamataitoon 1 - 3. Porvoo: WSOY.
- Mustonen, C. 1993. Puheenjohtajalta. *Stylus* 86, 2, 3.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Nevanlinna, T. 1996. Päätoimittajalta. *Stylus* 89, 1, 2 - 3.

- Nordiska ministerrådet. 1994. Nordisk kulturpedagogik - nätverk mellan kultur och skola. Köbenhavn: Nordiska ministerrådet.
- Numminen, M. & Syrjäla, L. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Ojanen, S. (toim.) 1989. Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisu 4.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and reseach methods. Newbury Park: Sage Publications.
- Peruskoululaki 1983. 27.5.1983/2.
- Peruskoulun opetuksen opas: Ala-asteen kuvaamataito 1988. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Suom. S. Palmgren. Juva: WSOY.
- Piironen, L. 1995. Leikissä taiteen ainekset. Ala-asteen kuvaamataidon opetuksen perusteita. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 13 - 44.
- Piironen, L. 1996. Kappale kuvaamataidonopettajan matkaa. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), 30 - 43.
- Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) 1996. Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaKirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Pohjanoksa, A. 1980. Visuaalisen, verbaalisen ja taktiivisen luovuuden kehittämisestä alkuopetusikäisillä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja B 6.
- Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.) 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Puurula, A. & Väyrynen, P. 1992. Tie taidekasvatukseen. Opetushallituksen julkaisusarjoja 27.
- Pääjoki, T. 1994. Elliot Eisnerin puheenvuoro taidekasvatuksesta. Discipline-based art education. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitoksen julkaisuja.

- Read, H. 1958. Education through art. (3rd ed.) London: Faber and Faber.
- Read, H. 1961. The grass roots of art. New York: Meridian.
- Ropo, E. 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.), 55 - 72.
- Routila, L. O. 1985. Taidekasvatuksen tieteenala. Keuruu: Keurusprint.
- Räsänen, M. 1992. Insea research conference August 6 - 8, 1992 Tampere, Finland. Stylus 85, 3 - 4, 22 - 23.
- Räsänen, M. 1995. Kuvasta kokemukseksi - eräs näkökulma taidekuvan tarkasteluun. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 53 - 68.
- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja.
- Salminen, A. (toim.) 1985. Näkökulmia taidekasvatukseen. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 2.
- Salminen, A. 1992. Esteettinen käänne. Stylus 85, 3 - 4, 20 - 21.
- Sava, I. 1981. Peruskoulun ala-asteen kirjoitetun opetussuunnitelman arvotausta. Kuvaus ja arviontia. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 93.
- Sava, I. 1992. Kokemus opetuksen ja sen tutkimuksen lähtökohtana. Stylus 85, 1, 14 - 17.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.), 15 - 43.
- Sava, I. 1994. Taiteellinen toiminta ja taiteellinen oppiminen. Stylus 87, 4, 26 - 29.
- Screven, C. G. 1976. Exhibit evaluation: A goal-referenced approach. Curator, 19, 4, 271 - 290.
- Seitamaa-Oravala, P. 1990. Kuvioit kuvan takana: kuvaskeemoista kuvauskeinoin. Historiallisesta orientaatioista kognitiiviseen näkökulmaan kuvataidon opetuksessa. Lisensiaatintyö. Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus no 2.
- Seitamaa-Oravala, P. 1991. Romanttiset ja klassiset esikuvat taideopetuksessa. Stylus 84, 4, 14 - 17.
- Sepänmaa, Y. 1994. Museo taiteen julkisena kuvana. Kansallisgalleriasta taiteen Heurekaan. Taide 34, 4, 32 - 34.

- Simon, B. 1963. Educational psychology in the U.S.S.R. Hants: The Chapel River Press.
- Siukonen, T. 1996. Ala-asteen oppilaat piirsivät alastonmallia Aalto-museossa. Helsingin Sanomat 31.1.1996.
- Snider, A. B. 1993. The snowy day: The story of a collaboration (with apologies to Ezra Jack Keats). *Art Education* 46, 4, 7 - 13.
- Soren, B. J. 1993. Nurturing mind, spirit, and a love of the arts and sciences: Schools and cultural organizations as educators. *Studies in art education* 34, 3, 149 - 157.
- Stoddard, S. S. 1996. Making the art experience meaningful. Totem poles created by pre-service teachers. *Art education* 49, 3, 12 - 19.
- Stone, D. L. 1993. The secondary art specialist and the art museum. *Studies in art education* 35, 1, 45 - 55.
- Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Juva: WSOY.
- Suojanen, U. 1992. Käsityökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY.
- Särkelä, T. 1994. Arktikumissa näyttelypedagogiikka toimii. *Stylus* 87, 4, 32 - 33.
- Taidemuseopoliittinen ohjelma. 1984. Komiteamietintö 64. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Teplov, B. M. 1963. Psychological aspects of artistic education. Teoksessa B. Simon (toim.), 259 - 278.
- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Töyssy, S. 1996. Kuvaamataito nykykoulussa. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), 44 - 53.
- Viljo, E. M. 1976. Esteettisen kasvatuksen perusteita. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitoksen julkaisuja 1.
- Vähäpassi, A. 1986. Kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen lähtökohtia. *Kasvatus* 17 (4), 265 - 272.
- Vähäpassi, A. 1987. Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6.
- Väyrynen, P. 1993. Taide ja ihmisen kehitysprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.), 44 - 54.

- Wallin, K. 1989. Lapsen rajaton luovuus. Kokemuksia ja näkemyksiä lasten kasvatuksesta Reggio Emilian päiväkodeissa. Suom. E. Heinimaa & K. Rydman. Pieksämäki: Weilin+Göös.
- Wilenius, R. 1974: Kasvatus luovana toimintana. Teoksessa vaihtoehtona luovuus. Hämeenlinna: Karisto, 11 - 17.
- Williams, P. 1981. Relations between consenting institutions. Teoksessa S. Lehman & K. Igoe (toim.), 16 - 20.
- Zeller, T 1985. Museum education and school art: Different ends and different means. Art education 38, 3, 6 - 10.
- Zeller, T. 1987. Museums and the goals of art education. Art education 40, 1, 50 - 55.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

- Bergström, M. (1997, tammikuu). Taide ja tiede - avaimet kokonaisuuteen. Lasten esteettisen kasvun tukeminen -luentosarja, Jyväskylän yliopisto.
- Kalin, P. (1995, tammikuu). Kuvaamataidon erikoistumisopintojen ainedidaktiikan luentosarja, Jyväskylän yliopisto.
- Kalin, P. (1995, joulukuu). Kuvaamataidon erikoistumisopintojen ainedidaktiikan luentosarja, Jyväskylän yliopisto.
- Museoaktiivi. 1993. Alvar Aalto -museon museopedagogiset toiminnot -moniste.

Tiedoksi koteihin!

Alvar Aalto-museo ja yliopiston opettajankoulutuslaitos järjestävät peruskoululaisille tarkoitetun työpajan, jossa näyttelyyn tutustumisen lisäksi on mahdollisuus käydä piirtämässä elävää mallia.

3 a-luokka on mukana työpajatoiminnassa kolme kertaa tiistai-aamupäivisin (30.1., 6.2. ja 13.2.). Tällöin piirrämme alastoman mallin Alvar Aalto-museon isossa salissa. Toimintaa ohjaavat OKL:n kuvaamataitoon erikoistuvat opiskelijat.

Työpajatoiminta on suunniteltu siten, että se olisi mahdollisimman luontevasti sovellettavissa koulun opetussuunnitelman **k u l t t u u r i k a s v a t u k s e n ja kuvataidekasvatuksen tavoitteistoon.**

Olen liittänyt tähän pienen kyselyn, johon pyydän vastaamaan, mikäli aihetta ilmenee (palautus viimeistään ma 29.1.1996). Mahdolliset vastaukset ovat luottamuksellisia ja jäävät vain minun tietooni.

Terveisin

Jouni



Haluan lisää kirjallista tietoa työpajatoiminnasta

Haluan keskustella Jounin kanssa asiasta tarkemmin

En halua, että lapseni osallistuu työpajatoimintaan

Nimi: _____

Hei !

Tässä on lisätieto
teemasta ja työpajatoir-
minnasta.

alaston minä

5.1. - 17.3.1996

näyttely Alvar Aalto -museossa

terveisin Jani

...sen tähden minä lymysin

Esitelmäsarja Jyväskylän kaupunginkirjaston Minnansalissa

maanantai 15.1. klo 18

Ilpo Rossi, Helsingin Luonnonystävät ry
Elämää alastomuusliikkeessä

tiistai 23.1. klo 18

Mikko Hietaharju, läänintaiteilija, Keski-Suomen läänin taidetoimikunta
Valokuva ja alastomuus galleriakuvista kymppikuviin

keskiviikko 31.1. klo 16

Peter von Bagh, elokuvaohjaaja
Ylevä ja limbo - elokuvallinen alastomuus



alaston minä
5.1.-17.3.1996

Miksi alastomuus hävettää?
Miksi koulussa ei saa piirtää pippelin kuvaa?
Miksi nuoret pojat sairastuvat anorexiaan?
Mikä saa ihmisen kuntoilemaan itsensä kuoliaaksi?

MM.näitä kysymyksiä pohdittiin alaston minä -näyttelyä suunniteltaessa. Näyttelyssä on esillä osa Ester ja Jalo Sihtolan Taidesäätiön kokoelmassa olevista alastonpiirustuksista sekä teoksia kuudelta nykytaiteilijalta ja kahdelta tanssitaiteilijalta. Mukana ovat Satu Kiljunen, Philip von Knorring, Hannu Riikonen, Mari Rogers, Ilkka Sariola ja Olli Summanen sekä Jaap Klevering ja Jaana Turunen.

Näyttelyyn liittyy kaksi erilaista työpajaa kouluille. Toisessa peilataan minäkuvaa syventymällä alastonmallin piirtämiseen. Toisessa tehdään kontakti-improvisaatio harjoituksia tanssijoiden, Jaap Klevering ja Jaana Turunen, opastuksella. Molemmissa työpajoissa myös analysoidaan siinä tapahtunutta prosessia asiantuntijoiden kanssa.

Miksi tällaiset työpajat?

Ihmisen itsensä käsittäminen, minäkuvan muovautuminen ja oman ruumiillisuutensa hyväksyminen ovat ihmisen elinikäisen kasvun asioita, mutta perusvire ja rakennusaineokset niille luodaan lapsuus- ja nuoruusiässä. Itsensä hyväksyminen ja myönteinen minäkäsitys ovat perusta myös terveille ja avoimille ihmissuhteille.

Työpajat on suunniteltu siten, että ne luontevasti soveltuvat koulun opetussuunnitelman kulttuurikasvatuksen ja liikunta- sekä kuvataidekasvatuksen tavoitteisiin.

TANSSITYÖPAJA 19.-23.2.1996

on tarkoitettu murrosikäisille, ala-asteen viimeiseltä luokalta lukioon. Se vie aikaa yhden koko koulupäivän + perjantaista yhden tunnin:

9.00-10.30 johdanto aiheeseen
10.30-11.00 kehon kieltä
12.00-12.30 Alamaa-miehen tie, ohjaajien esitys ryhmille
12.45-13.30 keskustelua aiheesta ja tuntemuksista
lounas
14.30-16.00 kehon kieltä, tulkintaa ja kirjallista työskentelyä

2 kaikille ryhmille yhdessä perjantai 23.2. klo 10.30-11.30

Joka päivä on kaksi ryhmää á n. 25 henkilöä eli kaikkienensa mukaan mahtuu 8 ryhmää. KYSY LISÄÄ JA ILMOTTAUDU viim.15.2. ^

ALASTOMAN MALLIN PIIRTÄMINEN JA MAALAAMINEN

Työpaja järjestetään yhteistyössä museon ja yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kanssa. Paikkana on museon iso sali ja (sitä) ohjaavat OKL:n kuvaamataitoon erikoistuvat opiskelijat. Työpajojen tuloksina syntyneistä piirustuksista ja maalauksista järjestetään jatkuvasti vaihtuva näyttely.

Toivomuksena on, että sama ryhmä voisi osallistua työpajaan kolmena peräkkäisenä viikkona, jolloin työskentelyyn ja ilmaisuun saadaan tavoitteisempi ote ja asian ehkä aiheuttama hämmennys ei haittaa.

Työpaja on 30.1.-15.2. ja se on tarkoitettu kaikille kouluasteille siten, että aamupäivät on ala-asteelle, iltapäivät ylä-asteelle ja klo 15 jälkeen ovat vuorossa lukiolaiset, ryhmän max.koko n.25:

ti 30.1, 6.2. ja 13.2.

ala-aste / aamup. (alustava varaus Norssi) *lk 2-3. 3 kertaa*
ylä-aste / iltap. (alustava varaus Norssi)
lukio / ilta (alustava varaus Cygnaeus)

ke 31.1, 7.2. ja 14.2.

ala-aste / aamup. (alustava varaus Keski-palokka) *5. - 6. lk*
ylä-aste / iltap. (alustava varaus Kilpinen)
lukio / ilta (alustava varaus Lyseo)

to 1.2, 8.2. ja 15.2.

ala-aste / aamup. (alustava varaus Pohjanlampi)
ylä-aste / iltap.
lukio / ilta

Paikkana on museon iso sali, ilmottautumiset ja vahvistukset on otettava 15.1. mennessä. KYSY LISÄÄ, VIELÄ MAHTUU!
Alustavat varaukset on tehty museon järjestämän informaatiotilaisuuden yhteydessä.

Työpajat ovat vielä toistaiseksi maksuttomia.

KYSELYT JA ILMOTTAUTUMISET joko museon toimistoon Tuija Takaselle 624 808 tai museolehtori Teija Hihnalalle 624 810

Jyväskylässä 13.12.1995

ALVAR AALTO MUSEON PUOLESTA, museolehtori Teija Hihnala

JY OKL ala-aste 1-2 luokkaa

Pertti Kalin JY/OKL

ALASTON MINÄ

Alvar Aalto-museo ja yliopiston opettajankoulutuslaitos järjestävät yhdessä näyttelyyn liittyvän peruskoulun oppilasryhmille tarkoitetun työpajan, jossa näyttelyyn tutustumisen lisäksi on mahdollisuus käydä piirtämässä ja maalaamassa elävää mallia. Työskentely tapahtuu museon suuressa salissa näyttelyn keskellä ja sitä ohjaavat opettajakoulutuksen kuvaamataittoa erikoistuvat opiskelijat. Tämä toiminta on osa opiskelijoiden didaktisia opintoja. Työpajojen tuloksina syntyneistä piirustuksista ja maalauksista järjestetään jatkuvasti vaihtuva näyttely.

Toivomuksena on, että sama koululaisryhmä voisi osallistua työpajaan kolmena peräkkäisenä viikkona, jolloin työskentelyyn ja ilmaisuun saadaan tavoitteisempi ote ja asian ehkä aiheuttama uutuuden hämmennys ei enää haittaa.

Työpajatoiminta on suunniteltu siten, että se olisi mahdollisimman luontevasti sovitettavissa koulun opetussuunnitelman kulttuurikasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen tavoitteistoon.

Miksi tällainen työpaja

Ihmisen itsensä käsittäminen, minäkuvan muovautuminen ja oman ruumiillisuutensa hyväksyminen ovat ihmisen elinikäisen kasvun asioita, mutta perusvire ja rakennusaineekset niille luodaan lapsuus- ja nuoruusiässä. Itsensä hyväksyminen ja myönteinen minäkäsitys ovat perusta myös terveille ja avoimille ihmissuhteille.

Tässä yhteispohjoismaisessa projektissa Alvar Aalto-museon osuudessa kohteena on juuri alaston minä. Teema voidaan käsittää konkreettiseksi oman ruumiillisuutensa hyväksymiseen/tiedostamiseen kytkeytyväksi tai laajemmin minäkuvan kehitykseen liittyväksi.

Ihmisen kuvaaminen on yksi länsimaisen kuvataiteen perusjuonne. Tätä aineistoa voimme käyttää myös peilinä omaan itseemme. Mitä eri puolia ihmisyydestä eri taiteilijat tuovat kuvissaan nähtäväksemme, voi ehkä olla myös näyttelykäynnin keskeinen ajatus.

Näyttelyn työpajan yhteydessä opiskelijat, jotka ovat erityisesti perehtyneet tämän teeman pedagogiseen käsittelyyn ohjaavat lapsiryhmiä sekä näyttelyyn tutustumisessa että työpajatyöskentelyssä. Tavoitteena on antaa aineksia sekä taiteen vastaanottamiskokemuksiin että lapsen minäkäsityksen työstämiseen.

Työpajaosuuteen liittyy myös opiskelijoiden suorittama työskentelyn dokumentointi videokuvauksin, valokuvaten ja haastattelun. Samoin ainakin kaksi opiskelijaa kokoaa työpajatyöskentelystä aineistonsa kasvatustieteen lopputyötään (pro gradua) varten.

Tässä kansainvälisessä hankkeessamme Jyväskylässä yhdistyvät taidemuseon, koululaitoksen ja yliopiston opettajankoulutuksen osaamisen alueet. Hanke on ehkä ennakkoluulotonkin, antoisa se tulee varmasti olemaan kaikille osallistujille.

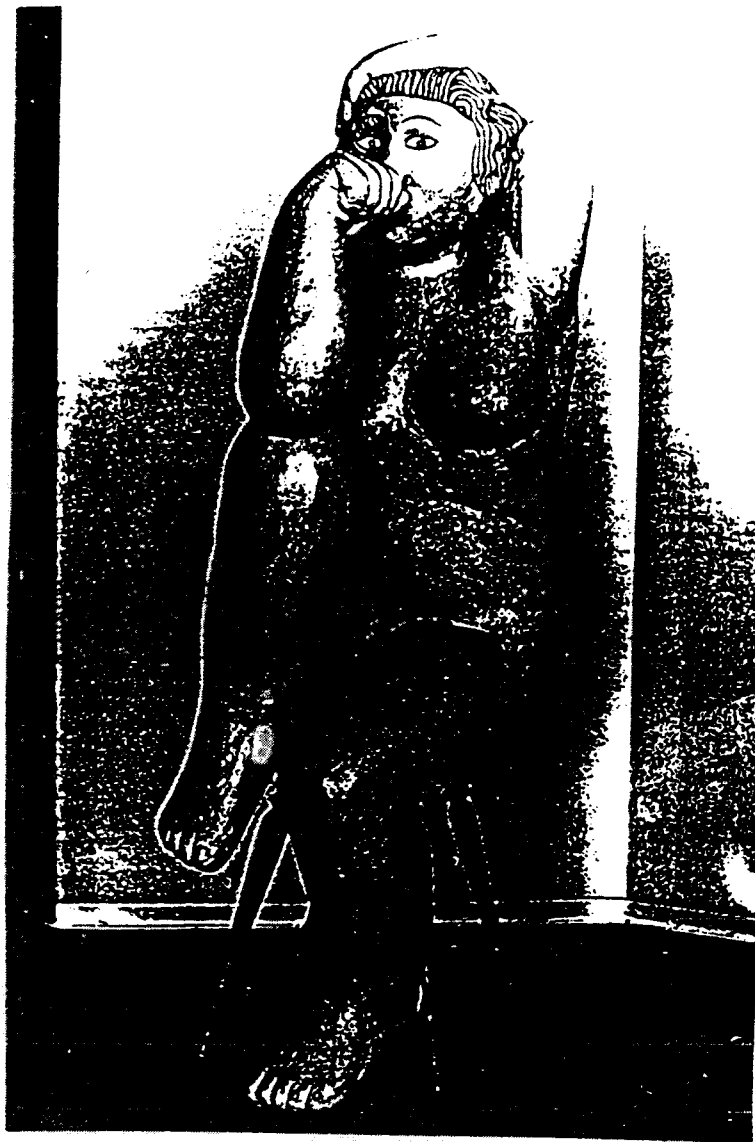
vamman. Taidellinen heistä ei ole kukaan, kuten antiikin kreikkalaisten nuorukaisten idealismissaan tuli olla. Filosofaa heissä sen sijaan riittää kuin roomalaisen elämäntapoihin käyneissä ajatte-
 lloissa. Runollisuus lankeaa heidän ylle eleganssista, jonka pehmeä sivuvalo ja risuttu tausta muo-
 vaa. Iho, heidän fyysinen kotonsa, on kuiva ja eteerinen, rinnastuen siimista lankeavaan sielun valoon.

Tämän ajattomuuden Olli Summanen on löytänyt budhista tyyneyttä hohkaavista malleistaan. Sillan nostaa ihmiskuvauksen arvoonsa ajassa, joka syyllisyyttä kaantaa paansa työttömän kodatessaan ja ajassa, joka ei anna bodaa-
 mattomalle ruumiinkulttuurille haluttavuuden muotoja, paitsi silloin kun kysymyk-
 sessä on kiero peli.

Laura Luostarinen

Summanen tutkielma koimesta eri miehestä on luonnekuvaus. Herra X va-
 semmalla on vaatimaton, aliscuvanciainen jokamies. Herra Y keskellä yipeilee kaiketi maskaan työn parissa saavutetusta lihaksikkaasta vartalostaan vahva sielu vahvassa ruumiissa. Herra Z oikealla on nautinnon puo-
 listaja, jonka sinerva jaika paljastaa hoitamattoman

Olli Summanen, Harjoitelma 3, öljy kankaalle, 1994, 157x140 cm.



Hannu Riikonen: Kerttu peilin edessä, maalattu kipsi, 1982



Olli Summanen, Harjoitelma 2, öljy kankaalle, 1994, 157x140 cm

Miksi alastomuus hävettää?
Miksi koulussa ei saa piirtää pippelin kuvaa?
Miksi nuoret pojat sairastuvat anorexiaan?
Mikä saa ihmisen kuntoilemaan itsensä kuoliaaksi?

MM. Näitä kysymyksiä pohdimme seuraavassa projektissa

KROPPEN I NORDEN 1996/1997 on työnimi yhteispohjoismaiselle taidekasvatus projektille, jonka tarkoituksena on tutkia pohjoismaisen nykytaiteen kautta pohjoismaisen nuoren suhdetta omaan kehoonsa.

KROPPEN I NORDEN -projekti on suunnattu kouluille, jotka aktiivisesti haluavat auttaa oppilaitaan kohtaamaan aikuisen maailman myös sen herkimmillä alueilla.

KROPPEN I NORDEN on Suomessa saanut alkunsa opettajan antamasta impulssista; Vaikka koulut yrittävät auttaa lasta ja nuorta ymmärtämään heissä tapahtuvaa fyysistä prosessia, saattaa sen käsittely asenteista johtuen olla hankalaa. Tässä työssä taide on suureksi avuksi ja taidenäyttely on neutraali keino lähestyä alastomuutta luontevasti. Pieni impulssi kasvoi suureksi; neljä pohjoismaista museota käsittelee teemaa ja jo käynnistysvaiheessa on havaittu perustaltaan yhtenäisen pohjoismaisen identiteetin eroavaisuuksia.

NAKEN MIG on Alvar Aalto -museon ja Jyväskylän Yliopiston aiheesta käynnistämä näyttely- ja tutkimushanke.

Ruumiillisuus on leimannut kulttuuriamme monella tavalla. Lapsen kehittyessä aikuiseksi häneen kasautuu monen eri sukupolven käyttäytymismallit ja asenteet. Useat näistä liittyvät hänen suhtautumiseensa omaan ruumiiseen ja sen hyväksymiseen. Nyky-yhteiskunnalla on suuria vaatimuksia kasvavan nuorison varalle. Samalla kun menestyvän ihmisen tyyppiin kuuluu olla kaikinpuolin pätevä hänen tulee olla myös sukupuolisesti puoleensavetävä. Paineet tähän muottiin sopimiseksi ovat ilmeisen kovat. Sosiaalitieteilijät tutkivat erilaisia ruumiillisuuteen liittyviä ilmiöitä kasvissyönnistä urheiluun. Taide puolestaan on tuonut julkisuuteen toisenlaisen kauneuden ja ruumiillisuuden käsitteen, oman alastoman minän hyväksymisen, jossa poikkeavuus on sallittua ja josta seksuaalisuus on vain osa.

NÄYTTELY

Näyttelyssä on esillä osa Jalo ja Ester Sihtolan Taidesäätiön kokoelmassa olevista alastonpiirustuksista sekä teoksia viideltä nykytaiteilijalta. Mukana ovat Satu Kiljunen, Hannu Riikonen, Mari Rogers, Ilkka Sariola ja Olli Summanen.

TYÖPAJAT

Näyttelyyn liittyy kaksi erilaista työpajaa kouluille. Toisessa peilataan minäkuvaa syventymällä alastonmallin piirtämiseen. Toisessa tehdään kontakti-improvisaatio harjoituksia kahden tanssijan Jaap Kleveringin ja Jaana Turusen opastuksella. Molemmissa työpajoissa myös analysoidaan siinä tapahtunutta prosessia asiantuntijoiden kanssa.

KANSAINVÄLISYYS

Työpajoissa koululaiset näkevät, tapaavat ja kuulevat kuinka taiteilijat eri maista lähestyvät teemaa taiteen kautta. Kouluja myös rohkaistaan aktiiviseen yhteistyöhön muiden pohjoismaiden kanssa etsimällä koulukontakteja sekä avustamalla mahdollisen rahoituksen järjestelyissä.

ESITYKSET

Taiteilija Ilkka Sariola valmistaa teemaan liittyen performanssin...nimi...
Tanssijat Klevering ja Turunen esittävät teemalliset soolo-koreografiansa: Alamaa - miehen tie ja Perhosilmiö.

ESITELMÄT

Opettajille ja kaikille asiasta kiinnostuneille järjestetään yhdessä työväenopiston ja sosiaalitieteilijöiden kanssa esitelmäsarja ruumiinkulttuurin eri ilmenemismuodoista.

TUTKIMUS

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos tutkii aihetta kasvatusfilosofian näkökulmasta käyttämällä sitä empiiristä tutkimusmateriaalia, mitä työpajat tuottavat.

SEMINAARI

KROPPEN I NORDEN -projektin lopputuloksena pidetään Jyväskylässä seurantaseminaari vuonna 1997. Siellä yhdistetään eri pohjoismaissa tuotetut selvitykset, tuodaan esiin pohjoismaisen ihmisen todellinen minän identiteetti sen samankaltaisuuksineen ja erilaisuuksineen - ja enteillään yhteiskunnassa tapahtuvaa muutosprosessia. Samassa yhteydessä nähdään myös näyttelyn yhteispohjoismainen osuus.

JULKAISUT

KROPPEN I NORDEN -projektin ja näyttelykierroksen kuluessa valmistetaan oppikirja lapsille ja nuorille. Tutkimus- ja seminaariaineisto kootaan apuvälineeksi opettajille ja vanhemmille kohdata hyvin valmistautuneina tämä arka aihe.

Työryhmä/Suomi

Teija Hihnala, Alvar Aalto Museo
Pertti Kalin, OKL
Marianne Lukala, Pohjoismainen Taidekeskus
Aila Marjomäki, Keski-Palokan ala-aste
Esa Sironen, Likes

Työryhmä/Pohjoismaat

Dorthe Abilgaard, Vestsjällands Kunstmuseum
Teija Hihnala, Alvar Aalto Museo
Marianne Lukala, Pohjoismainen Taidekeskus
Helena Persson, Norrköping Kunstmuseum
Susanne Rajka, Heni Onstads Kunstsenter

Jyväskylässä 25.1.1996

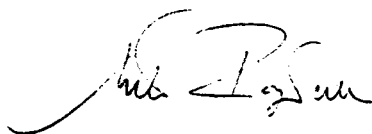
ARVOISAT 3.A -LUOKAN OPPILAIKEN VANHEMMAT

Lapsenne on osallistumassa Alvar Aalto-museon järjestämään "Alaston minä" -työpajatyöskentelyyn. Kyseisestä projektista tehdään pro gradu-tutkielmaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen toimesta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää taidemuseon ja koulun yhteistyötä ja sen merkitystä taidekasvatuksessa. Tutkimus edellyttää joidenkin koulutilanteiden ja museossa tapahtuvien työpajojen videointia. Videointi kohdistuu koko luokan toimintaan eikä yksittäisiin oppilaisiin.

Ystävällisin terveisin



Tanja Pirinen
Kasv. tiet. yo
p. 607069



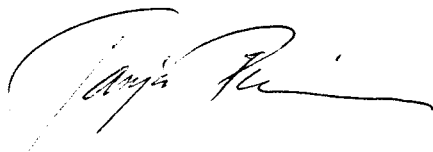
Mila Raja-aho
Kasv. tiet. yo
p. 607310

Jyväskylässä 14.2.1996

HYVÄT VANHEMMAT!

Lapsenne osallistui Alvar Aalto -museolla järjestettyyn Alaston minä -projektiin. Kuten aiemmin jo ilmoitimme, teemme tutkimusta kyseisestä hankkeesta. Työpajojen videoinnin lisäksi haluaisimme vielä haastatella viittä luokan oppilasta. Tarkoituksenamme on selvittää, miten lapset arvioivat museovierailuja ja työpajatoimintaa. Haastateltavat oppilaat on valittu täysin satunnaisesti, ja teidän lapsenne on yksi heistä. Tutkimukseen valitut oppilaat pysyvät nimettöminä. Voitte ottaa meihin puhelimitse yhteyttä, mikäli haluatte lisätietoa asiasta.

Ystävällisin terveisin:



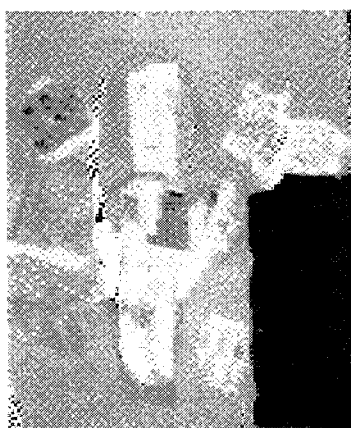
Tanja Pirinen
Kasv. tiet. yo
p. 607069



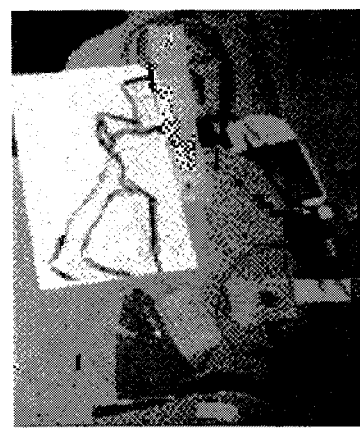
Mila Raja-aho
Kasv. tiet. yo
p. 607310



KUVA 1 vesiväri



KUVA 2 kollaasi



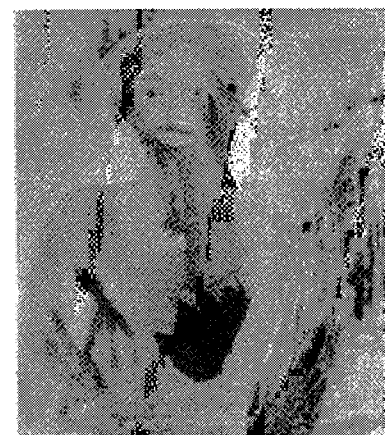
KUVA 3 kollaasi



KUVA 4 väriliitu



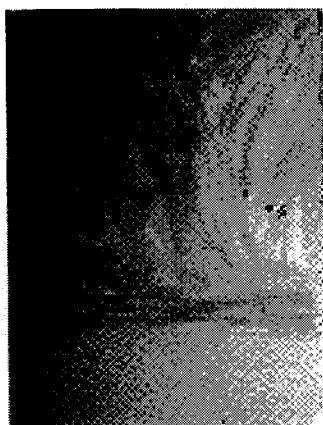
KUVA 5 väriliitu



KUVA 6 vesiväri



KUVA 7 vesiväri



KUVA 8 väriliitu



KUVA 9 kollaasi