

# KUVATAITEEN OPETTAJA OHJAAMASSA OPPILAAN KUVAN TEKEMISTÄ

Elina Manninen & Teija-Leena Markkila

Kasvatustieteen pro gradu -

tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto



*Taide ei tartu, mikään ei tapahdu itsestään. -- Aikuinen voi auttaa lasta löytämään taiteen tekemisessä polkuja, mutta hän ei voi näitä polkuja lapsen puolesta kulkea. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991.)*

## TIIVISTELMÄ

Manninen, E. & Markkila, T - L. Kuvataiteen opettaja ohjaamassa oppilaan kuvan tekemistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 2003. 182 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen taideoppimisen prosessi on sekä millaisin keinoin opettaja ohjaa sitä. Ymmärtääksemme opettajan ohjaustoimintaa olemme tarkastelleet myös näkemyksiä, jotka suuntaavat opettajan tapaa ohjata yksittäisen oppilaan kuvataiteen työskentelyä. Taideoppimisen prosessin ohjausta tarkastellessa ei mielestämme voida myöskään sivuuttaa pohdintaa kuvataideopettajuuden olemuksesta.

Tutkimusmenetelminä käytettiin kuvataiteen oppituntien havainnointia sekä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimusjoukkoon kuului kolme opettajaa, heidän opetusryhmänsä sekä yksi ainoastaan haastatteluun osallistunut opettaja. Oppituntien havainnointi suoritettiin jälkepäin videolta, ja jokainen ohjaustilanne kirjattiin muistiin. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti, ja aineisto ryhmiteltiin analyysiä varten teemoittain. Analyysi oli osittain teorialähtöistä, osittain aineistolähtöistä.

Tutkimus osoitti sen, että oppilaan kuvan tekemisen ohjausta voidaan tarkastella prosessina, josta on erotettavissa kokemuksen herättämisen, pohdinnan, käsitteellistämisen sekä tuottamisen ohjaamisen vaiheet. Prosessin eri vaiheissa opettaja ohjaa oppilaan työskentelyä soveltaen ja yhdistellen havainnointiin ohjaamisen, demonstraation, kysymisen, kertomisen, suorien ohjeiden ja palautteenannon ohjauskeinoja. Oppilaan tuntemus sekä hänen tavoitteidensa tiedostaminen luovat edellytykset ohjaukselle, joka on jatkuvaa opettajan, oppilaan ja hänen työnsä välistä vuorovaikutusta. Kuvataideopettajuutta muovaavat tekijät sekä oppiaineen luonteen asettamat vaatimukset vaikuttavat ohjauksen taustalla.

Hakusanat: kuvataideopetus, kokemuksellinen oppiminen, taideoppimisen prosessi, ohjaus ja ohjauskeinot, kuvataideopettajuus.

## SISÄLTÖ

<b>1 OHJAUS ON YHTEINEN LÖYTÖRETKI</b>	<b>7</b>
<b>2 KUVATAIDEOPETUS PERUSKOULUSSA</b>	<b>10</b>
2.1 Kuvataideopetus opastaa itseilmaisuun sekä kuvan ja taiteen maailmaan	11
2.2 Opetuksen keskeiset sisällöt määräytyvät oppiaineuksesta	15
2.3 Asiantunteva opettaja oppilaan kuvallisen ilmaisun tukijana	17
<b>3 TAIDEOPPIMISEN PROSESSI - KOKEMUKSESTA KUVAKSI</b>	<b>20</b>
3.1 Kuvataideopetuksen taustalla vaikuttavat oppimiskäsitykset	20
3.2 Kokemuksellis-konstruktivistinen taideoppiminen	24
3.3 Taideoppimisessa rakennetaan siltoja elämis- ja taidemaailman välille	28
3.4 Kokemuksellis-konstruktivistisen taideoppimisen malli	29
3.4.1 Kokemus prosessin käynnistäjänä	31
3.4.2 Kokemuksen pohdintaa yksin ja yhdessä reflektoiden	32
3.4.3 Kokemuksen käsitteellistäminen	33
3.4.4 Kokemuksen tuottaminen kuvaksi	34
<b>4 5. - 7. -LUOKKALAISEN OPPILAAN KUVALLISEN ILMAISUN KEHITYKSEN PIIRTEITÄ</b>	<b>38</b>
<b>5 OHJAUS ON TAIDEOPPIMISEN TARKASTELUA JA TUKEMISTA</b>	<b>44</b>
5.1 Ohjausta opetuksen ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä yhdistellen	45
5.2 Tehtävänanto ja tunnin alustus - ohjaukselle lähtökohdat	46
5.3 Taideoppimisen ohjauksen keinot	49
5.3.1 Havainnointiin ohjaaminen	51
5.3.2 Demonstraatio	53
5.3.3 Kysyminen	55
5.3.4 Kertominen	57
5.3.5 Suorat ohjeet	58
5.3.6 Palautteenanto	59

5.4	Ohjaus päättyy arviointiin ja loppupalautteeseen	61
<b>6</b>	<b>KUVATAIDEOPETTAJA KOHTAA OPPILAAH OHJAUS- TILANTEESSA</b>	<b>64</b>
6.1	Kuvataideopettajuuden rakentuminen	64
6.2	Oppilaan yksilöllisen huomioiminen	70
<b>7</b>	<b>TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN</b>	<b>74</b>
7.1	Tutkimusongelmat	74
7.2	Tutkimuksen luonne ja tutkimusmenetelmät	76
7.3	Tutkimusjoukon valinta	80
7.4	Tutkimusjoukon kuvaus	82
7.4.1	Opettajat	82
7.4.2	Luokat ja yksittäiset oppilaat	83
7.5	Tehtävänannon kuvaus	85
7.6	Tutkimustuntien kuvailut	86
7.6.1	Ollin kuvataiteen tunti	86
7.6.2	Irenen kuvataiteen tunti	88
7.6.3	Jaanan kuvataiteen tunti	90
7.7	Tutkimusprosessin vaiheet	93
7.8	Tutkimusaineiston analyysi- ja käsittelytapoja	97
<b>8</b>	<b>KOKEMUKSELLIS-KONSTRUKTIVISTISEN TAIDEOPPIMISEN MALLI OPETTAJIEN OPETUKSESSA</b>	<b>101</b>
8.1	Opettajat herättelemässä oppilaiden kokemuksia	101
8.2	Opettajat rohkaisemassa kokemuksen pohdintaan	104
8.3.	Opettajat ohjaamassa kokemuksen käsitteellistämistä	106
8.4	Opettajat ohjaamassa kokemuksen muuntamista lopulliseksi tuotokseksi	110
8.5	Pohdintaa: Oppilaan työskentelyn ohjaus kokemuksellis- konstruktivistisen taideoppimisen malliin tukeutuen	114

<b>9 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ OHJAUKSESTA JA OHJAUKSEN KEINOISTA</b>	117
9.1 Opettajien ohjausta suuntaavat ajatus- ja toimintatavat	117
9.2 Opettajien käyttämät ohjauskeinot	122
9.2.1 Kuvia ja maisemia - havainnointiin ohjaaminen	123
9.2.2 Toimintamalleja - demonstrointi ohjauksessa	124
9.2.3 Kysymällä ongelman ytimeen	125
9.2.4 Kertoen ja kuvaillen mielikuvia kuvaamisen avuksi	127
9.2.5 Johdattelu ei aina riitä – suoria ohjeitakin tarvitaan	128
9.2.6 Palautteenantoa rakentavasti ja ymmärtäen	131
9.3 Pohdintaa: Ohjauskeinot sovelluksineen opettajien opetuksessa	133
<b>10 KUVATAIDEOPETTAJUUS – MATKAOPPAANA TAITEEN POLUILLA</b>	138
10.1 Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia kuvataideopettajuudesta	138
10.2 Kuvataideopetuksen ohjaussuhde opettajien ja oppilaiden kokemana	142
10.2.1 Ollin ja Markuksen yhteistyö	145
10.2.2 Artun ja Irenen yhteistyö	147
10.2.3 Jaanan ja Sinin yhteistyö	151
<b>11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA</b>	154
<b>12 TAITEEN POLUILLA TARVITAAN TAITAVAA OHJAAJAA</b>	159
<b>LÄHTEET</b>	167
<b>LIITTEET</b>	171

## 1 OHJAUS ON YHTEINEN LÖYTÖRETKI

Oppilaan kuvataiteen työskentelyn ohjaamisen opettaja aloittaa tehtävänannolla, jolla hän johdattelee oppilaan tunnin aiheeseen. Opettaja tukeutuu opetuksessa suunnitelmaansa, joka perustuu ennalta määriteltyihin oppitunnin tavoitteisiin. Opettajan ohjeistuksen mukaisesti oppilaat varustautuvat tarvittavin työskentelyvälinein ja -materiaalein ja odottavat opettajan lupaa aloittaa työskentelyn. Kun oppilas aloittaa kuvan työstämisen ja päääästä ilmaisunsa valloilleen, opettajan rooli muuttuu toiminnan organisoijasta kuuntelevan työparin osaksi. Mutta mikä on opettajan toiminnan merkitys sen jälkeen, kun oppilas on aloittanut työskentelynsä? Entä mikä on ohjatun opetuksen ja oppilaan omaehtoisien kuvallisten ilmaisun suhde kuvataiteen opetuksessa? Kuvataiteen opettajan työssä joutuu väistämättä pohtimaan kysymystä, missä määrin opettaja voi puuttua oppilaan kuvan tekemiseen, ja miten hän voi tehdä sen oppilaan itseilmaisua tukien.

Opettajan osuus oppilaan kuvataiteellisessa työskentelyssä on tutkimuksemme tarkastelun lähtökohta. Oppilaan kuvan tekemisen ohjaus tapahtuu oppilaan ja opettajan yhteistyönä, jatkuvana vuoropuheluna, jossa opettaja suhteuttaa tehtävälle asetetut tavoitteet oppilaan henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Oppilaan työskentelyn ohjaus edellyttää ymmärrystä siitä, mitä taideoppiminen on ja kuinka se tapahtuu. Opetuskeskustelun luontoisesti opettaja ohjaa työskentelyä oppilaan omista lähtökohdista, mikä vaikuttaa myös valittaviin ohjaustapoihin ja -keinoihin. Ohjauksen taustalla on nähtävä myös opettajuuden olemus ja opetusta suuntaavat ajattelu- ja toimintatavat.

Laitinen (2001, 2002) on huolestunut nyky-päivän koulumaailman taideopetuksen tilasta. Peruskoulun taideaineiden opetus uhkaa jäädä muutamien valinnaiskursseiden varaan. Jatkuvasti keskustellaan siitä, voisiko taiteen opetuksen sysätä esimerkiksi koulun ulkopuolisten harrastustahojen piiriin, jolloin taideopetusta olisi kuitenkin tarjolla. Mahdollisuudet päästä taidekasvatuksesta osalliseksi eivät tällöin enää kuitenkaan olisi kaikille peruskouluikäisille tasavertaiset. Kuitenkin juuri taideaineidenopetuksessa käsiteellään niitä kysymyksiä, jotka nuoret kokevat tärkeiksi ja läheisiksi

Kuvataiteen opetuksen merkityksen kyseenalaistaminen kertoo Laitisen mukaan siitä, ettei sen mahdollisuuksia oppilaan kehityksen ja henkisen kasvun kannalta ole ymmärretty. Varron (1999, 18) mielestään koulu, jossa ei ole vahvaa ja ammattitaitoista kuvataideopetusta, ei ole tuloksellinen. (Laitinen 2001, 19; 2002, 39.)

Räsänen (2000) on lisensiaattityöllään, Sillanrakentajat, mielestämme osoittanut monin eri näkökulmin taideoppimisen merkityksen oppijan itseymmärryksen ja koko persoonallisuuden kehittymisessä. Taideoppiminen tarjoaa mahdollisuuden oman kasvun ja oppimisen tiedostamiseen. Räsänen kokemuksellis-konstruktivistinen taideoppimisen malli antaa teoreettisen lähtökohdan oppimisprosessin ymmärtämiseen ja siten myös ohjauksen tutkimiseen. Räsänen tutkimus antaa myös lähtökohtia opetuksen perusteiden tarkasteluun sekä kehittämiseen. Sen sijaan oppilaan kuvan tekemisen ohjausta käsitellään niukasti, minkä vuoksi oma tutkimuksemme onkin muun muassa tältä osin tarpeellinen.

Tutkimuksemme keskeisimmäksi kysymykseksi muodostui, miten opettaja ohjaa oppilaan kuvan tekemistä. Meitä kuvataiteeseen erikoistuneita luokanopettajaopiskelijoita tämä kysymys on mietityttänyt useasti opintojen, etenkin opetusharjoittelujen, yhteydessä. Olemme joutuneet useasti sen kysymyksen eteen, onko opettajan vain heittäydyttävä kuvataiteen opetustyöhön ja tukeuduttava niihin tiedollisiin ja taidollisiin resursseihin, jotka on hankittu oman kuvallisen työskentelyn kautta. Tutkimuksen avulla oletamme löytävämme vankempaa teoreettista pohjaa oman opetuksen tueksi, sillä uskomme, että siten kuvan tekemisen ohjauksen voi nähdä jäsentyneempänä ja perustellumpana.

Oppilaan kuvan tekemisen ohjausta ja erilaisten ohjauskeinojen käyttöä tutkimme havainnoimalla kolmen opettajan työskentelyä kuvataiteen tunnilla. Haastattelu toimi havainnointia täydentävänä metodina, jonka avulla selvitimme, millaisia ajatuksia opettajien toiminnan taustalla on ja miksi he pitävät niitä kasvatustehtävänsä vuoksi merkittävinä. Ohjauksen merkitystä laajemmin ymmärtääksemme halusimme haastattelun avulla selvittää myös oppilaan



näkemyksiä siitä. Oppilaan maalaus toimi osaltaan haastattelujen apuna sekä opettajan ja oppilaan välisen yhteistyön dokumenttina. Havainnointi rajautui kunkin opettajan osalta yhteen kuvataiteen kaksoistuntiin. Tutkittaviin kuului sekä luokanopettajia että aineenopettajia ja heidän 5. - 7. -luokkalaisia oppilaitaan.

Toinen meistä tutkijoista on omien kouluvuosiensa aikana saanut kipinän kuvataiteen tekemiseen juuri innostavan, lämpimän ja taitavan ohjaajan ansiosta. Hyvät muistot toimivasta opettajan ja oppilaan välisestä yhteistyöstä sekä henkilökohtaisesta ohjaussuhteesta saavat tutkijan itsenkin uskomaan siihen, että ohjauksella on merkityksensä pysyvän kiinnostuksen synnyttämisessä kuvalliseen ilmaisuun. Opettajan rakkaus oppiaineeseen välittyy ohjauksessa oppilaille. Se, mitä taide merkitsee opettajalle itselleen, näkyy väistämättä opetuksessa ja puhuu oppiaineen merkityksen puolesta. Oppiaineensa merkityksiin aidosti uskova, ammattitaitoinen opettaja saa kuvallisen ilmaisun kipinän syttymään oppilaassakin.

## 2 KUVATAIDEOPETUS PERUSKOULUSSA

Kuvataiteen oppiaineen nimike on sisältöjen muuttuessa ja tarkentuessa vaihtunut useaan kertaan. Lyhyt historiallinen katsaus nimikkeen muutoksista selvittää, miksi myös tutkimuksessamme esiintyy rinnakkain nimikkeet kuvataide ja kuvaamataito.

Alkuaan piirustus- eli kuvaanto-nimikkeellä kutsuttu oppiaine, jonka ensisijaisena tarkoituksena oli kasvattaa näkemiseen, muuttui 1950-luvun alussa kuvaamataidoksi. Nimikkeen muutoksen seurauksena oppiaineen sisällöissä painottuivat kuvaamisen, havaintojen tekemisen ja prosessoinnin taidot, joita piirustustunneilla nimen omaan harjoiteltiin. (Suvanto 1997, 4-5; Hassi 1997, 8.) Keskeisellä sijalla oppiaineessa onkin kuvaamisen taitojen oppiminen, käsillä tekeminen sekä materiaalien ja tekniikoiden tuntemus (Suvanto 1997, 4).

Vuonna 1996 jätti Kuvaamataidonopettajain liitto yhteistyössä Taideteollisen korkeakoulun kanssa ehdotuksen oppiaineen kuvaamataito-nimen muuttamisesta muotoon 'kuvataiteet'. Tärkeimpänä oppiaineessa pidettiin, ja pidetään edelleen, taidetta, kuvallista ajattelua sekä sen kehittämistä. Tämän vuoksi on perusteltavaa ja loogista, että oppiaineen nimessä esiintyy sana 'taide'. Näin on myös perusteltavaa puhua tästä taideaineesta kuvataiteena. Lisäksi koettiin, ettei kuvaamataito-nimikkeellä ollut selkeää merkityssisältöä koulun ulkopuolisessa yhteiskunnassa. Vihdoin vuonna 1999 oppiaineen nimeksi tulikin 'kuvataide'. (Suvanto, 1997, 4.)

Suvannon (1997) mukaan nykyinen kuvataide-nimike vastaa parhaiten ja kattavimmin oppiaineen sisältöjä, kun niitä tarkastellaan postmodernin taidekäsitteiden näkökulmasta. Kuvataide kertoo paremmin siitä, miten nykyään kuvataiteessa visuaalisen ilmaisun väliset raja-aidat ovat hävinneet niin maalauksen, piirustuksen, keramiikan ja kuvanveiston kuin sähköisen kuvan ja valokuvankin väliltä. (Suvanto 1997, 4.) Nimikkeen vaihdosta puolsi myös

aineen opetuksen keskeinen tavoite kehittää yhteistyötä koulun ja yhteiskunnan kulttuurielämän välillä. (Suvanto 1997, 4).

Tässä tutkimuksessa käytämme oppiaineen uusinta, virallista nimikettä ´kuvataide´. Sen käyttö on kuitenkin vielä osittain vakiintumaton, sillä uuden nimikkeen omaksuminen esimerkiksi koulun puhekulttuuriin vie aikaa. Lisäksi alan uusinta kirjallisuutta lukuunottamatta suomenkielisissä lähdeteoksissa on käytetty pääasiassa nimikettä ´kuvaamataito´.

## **2.1 Kuvataideopetus opastaa itseilmaisuuun sekä kuvan ja taiteen maailmaan**

Kuvataide on yksi koulujen opetussuunnitelman taide- ja taitoaineista musiikin, käsityön, liikunnan ja draaman ohella. Oppiaineen luonne on vuosien kuluessa muuttunut paljonkin – sen sisällöt ovat laajentuneet ja tavoitteet tarkentuneet. Kuvataiteen opetus on monipuolistunut, ja se käsittää nykyään sekä kaksi- että kolmiulotteisen työskentelyn sekä monia muihinkin oppisisältöihin integroituvia oppikokonaisuuksia. Arkkitehtuuriin ja muotoiluun perehtyminen kuuluu myös tämän päivän koulujen kuvataidekasvatukseen. Myös ympäristö- ja viestintäkasvatus sekä multi- ja hypermedia ovat löytäneet keskeisen sijan kuvataideopetuksessa.

Opetussuunnitelmasta käsin määriteltynä kuvataide on oppiaine, joka pyrkii innostamaan ja ohjaamaan oppilasta ilmaisemaan itseään kuvallisin keinoin sekä kehittämään oppilaan valmiuksia ymmärtää visuaalista kulttuuria ja nauttia kuvataiteesta. Toisaalta se myös rohkaisee oppilasta itseilmaisuuun ja siten syventää itsetuntemusta sekä valmiuksia vuorovaikutukseen. Kuvataiteen opetuksella on siis tärkeä merkitys sekä oppilaan maailmankuvan avartajana että itseymmärryksen välineenä. (POPS 1994/ 2001, 102.) Lapsi ohjataan taiteen maailmaan, jonka ilmiöihin ja kysymyksiin tutustuminen voi kehittää luovuutta, tunteiden herkkyyttä ja todellisuuden tiedostamista. (Piironen 1995, 13.)

Kuvataiteellisen työskentelyn avulla lapsi voi etsiä vastauksia kysymyksiin: millaista on olla ihminen ja millaista on elää tässä maailmassa? (Kangasniemi, 1995). Taidekasvatuksen avulla voidaan tukea ja voimistaa lapsen halua etsiä, löytää, erehtyä ja olla erilainen. Kuvataidetoiminta voi parhaimmillaan antaa lapselle tilaisuuksia tutkia itseään ja ympäristöään kaikilla aisteillaan, ilmaista ajatuksiaan kuvan keinoin sekä toimia omista lähtökohdista käsin. (Hakkola ym. 1991, 3.) Monelle lapselle ja nuorelle itsensä ilmaisu ja tunteiden purkaminen saattaa olla suullisesti tai kirjallisesti vaikeaa. Erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana, kun lapsi ei vielä ole oppinut kunnolla kirjoittamaan, on omat kuvat tärkeä ilmaisun keino. (Sandberg 1978, 7 - 9.) Herkkien ja henkilökohtaisten, tärkeiden asioiden kertominen kuvin voi kuitenkin olla oppilaalle se omin itseilmaisun keino. Peruskoulun opetussuunnitelman (POPS) määritelmän mukaan kuvataiteen opetuksen minuuden ilmaisuun innoittaminen sekä itsetuntemuksen syventäminen lisäävät myös omalta osaltaan ymmärrystä erilaisista visuaalisista ilmaisutavoista ja siten eri kulttuureistakin. (POPS 1994, 102.)

Nyky-yhteiskunnassamme erilaisen kuvallisen informaation merkitys maailman hahmottamisessa on korostunut, ja siten myös havainnoinnin oppimisen merkitys kasvaa edelleen. Näkemään opettaminen on ollut jo vuosikymmenien ajan taiteen opetuksen keskeinen tavoite. Näkemisen taitoihin on lukeutunut muotojen ja värien erottelukykyä, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä visuaalinen muisti ja rikas mielikuvitus. Oppilaan esteettisen havaitsemisen oppimiseen puolestaan on kuulunut taiteen muodollisten, ekspressiivisten, symbolisten ja historiallisten piirteiden omaksumista. Sandberginkin (1978, 9) mielestä kuvataideopetuksessa on erityisen olennaista se, että lapsi oppii massamedian täyteisessä yhteiskunnassa lukemaan kuvia mutta toisaalta myös suhtautumaan kriittisesti runsaaseen kuvalliseen informaatioon. Nykyään visuaalinen lukutaito käsittää myös liikkuvan kuvan, ja taidekuva nähdään verbaaliseen kuvaan rinnastettavana symbolijärjestelmänä. Kuvataideopetukseen liittyy näin myös eettisiä käsityksiä ja arviointia. (Salminen 1996, 68 - 69.)

Havaintoja erottelemalla harjoitellaan myös näkyvän maailman tutkimista. ”Havaitseminen on aktiivinen tapahtuma, joten olennaisen näkemiseen ja poimimiseen tarvitaan paljon harjoitusta” (Piironen 1995, 22). ”Harjoittamalla havaintoja lähiympäristössä harjoitetaan lapsen kykyä aistia maailmaa. Katselemalla, kuuntelemalla, tunnustelemalla, haistamalla ja jopa maistamalla kerätään tietoa todellisuudesta ja jäsennetään maailmaa.” (Kangasniemi 4/1995, 17.) Havaintojen teon harjoittaminen antaa aineksia myös lapsen kuvalliseen ilmaisuun ja erilaisten kuva-aiheiden löytämiseen. Tärkeää kuvataide-kasvatuksessa on pyrkiä kokonaisvaltaisuuteen, kaikkien aistien herättelyyn, ja sitä kautta luontevaan ilmaisun harjoitteluun. (Piironen 1995, 22 - 23.)

Visuaaliseen lukutaitoon lukeutuu siis myös ympäristön esteettinen tarkastelu ja kokeminen. Esteettinen suhtautumistapa syntyy ihmisessä, ja esteettisen tarkastelun kohteena ovat asiat, joiden kauneutta arvioidaan. (Töyssy ym. 1999, 168.) Esteettinen kasvatusta korostaa ulkoisten arvojen sijasta sisäisiä eli henkisiä arvoja. Niiden avulla syvennetään tunne-elämyksiä, kehitetään oppilaan valmiuksia nähdä kauneutta ja kokea mielihyvää sekä pyritään vaikuttamaan arvotietoiseen suhtautumiseen todellisuuteen. Kuvataiteen opetuksen avulla oppilaan arvotietoisuutta voidaan laajentaa, täsmentää, syventää ja tehdä perustelluksi. Taidekasvattajan tehtävä on kiinnittää oppilaan huomio siihen, mitä ja miten hänen on mahdollista nähdä, sekä auttaa oppilasta ymmärtämään näkemäänsä. Kuvataideopetuksen avulla voidaan myös johdattaa oppilasta pohtimaan näkemystään omasta kulttuurista ja yhteiskunnasta sekä arvottamaan niitä esteettisesti. (Huuhtanen 1984, 75 - 82; Räsänen 1995, 54.)

Nykyisessä kuvaamataidon opetussuunnitelmassa painotetaan ajattelun ja pohdinnan merkitystä oppilaan omassa taiteellisessa ilmaisussa. Näin ollen kuvaamataidon opetusta ei enää voida rakentaa tekniikoista ja materiaaleista käsin, vaan menetelmien tulisi olla alisteisia ilmaisulle. (Piironen 1995, 7.) Oppilaan oma elämysmaailma ja kokemukset ovat puolestaan yksi ajattelun ja kuvalliselle työskentelyyn lähtökohta. Kuitenkaan pelkät kokemukset eivät vielä riitä välineeksi ilmaista itseään kuvataiteellisin keinoin, vaan tarvitaan myös

asiantuntevaa opastusta ”kuvan kielen aakkosiin” eli tekniikoiden ja materiaalien käyttöön. (Kangasniemi 1995, 4.)

Kuvallinen työskentely on hyvin kokonaisvaltaista oppimista, jossa parhaimmillaan yhdistyvät tunteet, arvostukset, taidot, tiedot ja havainnot. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 3.) Kun oppilas pystyy löytämään yhteyksiä oman elämismaailmansa ja oppiaineen tiedollisen aineksen välille, mahdollistuu mielekäs oppiminen. Taidekasvatukselle ominainen, holistinen olemus tulee parhaiten esille silloin, kun opetussuunnitelman koulukohtaiset tavoitteet määritellään väljästi teemoista käsin.

Yksi kuvaamataidon opetuksen tavoitteista on ajattelutoiminnan edistäminen ja tukeminen, minkä vuoksi opetuksen ongelmalähtöisyys nähdään tuloksellisena. Näin ollen opetuksessa tulisi käyttää sellaisia opetusmenetelmiä, jotka antavat oppilaalle mahdollisuuden tunteiden ja mielikuvien käyttöön mutta sen lisäksi vaativat myös omaa ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja. Oppilaalle on siis sallittava luova ongelmanratkaisu ja lisäksi häntä on rohkaistava ideoiden tuottamiseen ja omaperäisten toteutustapojen löytämiseen. Luovassa ongelmanratkaisussa täytyy kuitenkin myös hyväksyä epävarmuus ja riskinotto. Opettajankin täytyy sietää sekä prosessiin että tuloksiin kohdistuvaa epävarmuutta, sillä taiteellisen luovan prosessin kulku ja tulokset eivät ole täysin etukäteen päätettävissä

Ongelmanratkaisutaitojen korostuminen näkyy kuvataideopetuksessa myös siinä määrin, ettei enää pidetä ensisijaisen tärkeänä lopullista tuotosta, vaan painotetaan enemmänkin itse työskentelyprosessia. Ongelmanratkaisua korostaviin tehtäviin ei voida odottaa yhtä oikeaa ratkaisua, vaan erilaiset ideat johtavat myös erilaisiin lopputuloksiin. Myöskään oppilaan epäonnistumisen pelko ja osaamisen vaatimus eivät välttämättä kasva liian suuriksi, koska ongelmanratkaisua painottavissa tehtävissä ei odoteta mitään tietynlaista valmista lopputulosta, vaan kaikenlaiset ratkaisut ovat mahdollisia. (Kangasniemi 1995, 17.) Toisaalta Kangasniemi (1995, 17) mainitsee myös, että ”opettajan tehtävänä on avata lapsen silmät näkemään arvoa myös niissä töissä, joissa lapsi on kokenut epäonnistuvansa”. Kuitenkaan valmiin tuotoksen

merkitystään ei edelleenkään voida väheksyä, sillä onnistunut, tekijäänsä tyydyttävä lopputulos on edelleen varmasti kaikenlaisen kuvallisen työskentelyn yksi merkittävä motiivi.

Peruskoulun opetussuunnitelman määritelmät pyrkivät edustamaan ensisijaisesti oppilaan näkemystä kuvataideopetuksesta. Opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet ja sisällöt on laadittu siten, että kuvataideopetus kasvattaisi oppilaissa luovuutta ja ilmaisurohkeutta. Opetuksen tavoitteena on, että jokainen oppilas voisi löytää kuvataiteesta jonkin mieleisen osa-alueen - jonkin tavan tehdä taidetta ja ilmaista itseään visuaalisesti.

## **2.2 Kuvataideopetuksen keskeiset sisällöt määräytyvät oppiaineesta**

Kuvataiteen opetuksen on tarkoitus kehittää oppilaan kuvallista itseilmaisua sekä perehdyttää hänet visuaaliseen kulttuuriin, kuvataiteeseen ja sen tarkasteluun. Taideopetus auttaa oppilasta ymmärtämään, tulkitsemaan, tuottamaan ja tietämään kuvamaailman käsitteistöä ja ilmiöitä. Kuvataiteen oletetaan tukevan oppilaan itseilmaisua ja rikastuttavan sitä. Peruskoulun kuvataiteen opetuksen tavoitteena on yhdistää oppilaan havainnot, mielikuvat ja ilmaisu taiteelliseksi toiminnaksi. Keskeisiä sisältöalueita ovat kuvailmaisuus, taiteentuntemus, kuvaviestintä ja ympäristöestetiikka.

Kuvailmaisun on tarkoitus kehittää oppilaan tilantajua ja avaruudellista hahmotuskykyä sekä kykyä hahmottaa muotoja luonnossa, rakennetussa ympäristössä, esineympäristössä sekä kuvissa. Toinen keskeinen kuvailmaisun alue on värioppi. Oppilas tutustuu väreihin oman tuottamisen ja kokeilujen avulla kehittäen samalla omaa persoonallista väri-ilmaisuaan. Tämän lisäksi väritajua kehitetään havainnoimalla ja tutkimalla luonnossa, taiteessa ja eri kulttuureissa esiintyviä värejä sekä tutustumalla keskeisiin väriteorioihin. Kolmas olennainen kuvailmaisuuun liittyvä käsite on sommittelu, jonka lainalaisuuksiin ja keinoihin oppilas tutustuu havainnoimalla kuvan elementtien suhdetta, liikettä ja rytimiä sekä harjoittelemalla itse kuvien tuottamista. Lisäksi

oppilas tutustuu keskeisiin kuvien työstämisen tekniikoihin, materiaaleihin ja työskentelytapoihin. (POPS 1994, 99 - 100.)

Taiteen tuntemuksen tarkoituksena on kehittää oppilaalle elämyksellisten, tiedollisten ja taidollisten aineksien avulla elävä suhde taiteeseen sekä vastaanottajana että tekijänä. "Arkikuvan tutkiminen ja taiteen tarkastelu johdattavat oppilaat ilmiöiden sanallistamiseen ja mielikuvien prosessoimiseen. Näitä valmiuksia tarvitsee jokainen sekä taiteen vastaanottamisessa että omassa ilmaisussaan" (Piironen 1995, 28). Tarkoilla ja monipuolisilla aistihavainnoilla on keskeinen merkitys myös kielen kehityksessä.

Taiteen tarkastelu johdattaa oppilaat myös visuaalisen kulttuurin sisältöihin sekä ihmiskunnan kulttuurin kehitykseen. Taideteoksen tehtävä on tunnekokemuksen laajentaminen. Se pyrkii tarjoamaan vaihtoehdon kliseisille kuville ja niiden herättämille ennalta määrätyille tunteille. Taidekuva voi puolestaan herättää monenlaisia tunteita, ristiriitaisiakin ajatuksia ja henkilökohtaisia miellelyhtymiä. Omiin tunteisiin vaikuttaminen edellyttää niiden alkuperän, kohteen ja yhteyksien ymmärtämistä. "Emotionaalinen kasvatus taiteen avulla syventää itsetuntemusta ja lisää näin myös kykyä ymmärtää toisten käyttäytymistä" (Piironen 1995, 29). Keskeisimpiä aiheita taiteentuntemuksessa ovat taidehistoria, nykypäivä eri kulttuureissa sekä yhteiskunnan taide-elämä, johon kuuluu esimerkiksi taidenäyttelyt ja arkkitehtuurikohteet. (POPS 1994, 99 - 100; Piironen 1995, 28 - 29.)

Kuvaviestinnän avulla autetaan oppilasta ymmärtämään ympäristön visuaalista kieltä sekä sen merkitystä yhteiskunnassamme. Tavoitteena on kehittää oppilaan kykyä vastaanottaa kuvaviestejä, opettaa käyttämään viestinnän välineitä kuvailmaisussa sekä kannustaa arvioimaan esteettisestä ja eettisestä näkökulmasta arkipäivän kuvaviestejä. Olennaisimpia aihealueita ovat kuvallisten viestien sisältöjen ja rakenteiden sekä merkkien ja merkitysten tutkiminen ja tulkinta. Lisäksi tutkitaan, kuinka kuva, sana ja ääni yhdistyvät visuaalisissa viesteissä. (POPS 1994, 100.)



Ympäristöestetiikka pyrkii hahmottamaan ympäristön ja yhteisön jatkuvaa vuorovaikutusta. Ympäristöestetiikan opetuksellisena tavoitteena on esteettisen ja eettisen ympäristösuhteen synnyttäminen sekä oppilaan ympäristötietoisuuden laajentaminen. Ihminen ei asetu tarkastelemaan ympäristöään sen ulkopuolelta, vaan elää siinä aisteineen, ajatuksineen ja tavoitteineen, joten esteettiset arvot syntyvät itse kokijan kautta. Oppilasta ohjataan tutkimaan sekä rakennettua että luonnon ympäristöä ja ottamaan selvää vaikutusmahdollisuuksistaan ympäristöä koskevissa asioissa. (POPS 1994, 100; Töyssy, Vartiainen & Viitanen 1999, 214.)

Ympäristösuhde syntyy pohdinnan ja harjoittelun kautta. Oppilasta kannustetaan ilmaisemaan ympäristökokemuksiaan taiteen keinoin sekä ottamaan vastuuta ympäristöstään. (Piironen 1995, 29 - 30.) Ympäristöestetiikassa tutustutaan eri aikojen ja kulttuurien arkkitehtuurien muotokieleen, yhdyskuntasuunnitteluun sekä arkkitehtuurin ja muotoilun työprosesseihin. Oppilasta ohjataan arvioimaan ja arvottamaan luontoa, kulttuurimaisemaa, rakennettua ympäristöä sekä esinekulttuuria esteettisestä ja ekologisesta näkökulmasta. (POPS 1994, 100.) Luonnonympäristön, rakennetun ympäristön ja esinemaailman tutkiminen mahdollistaa useiden aineiden integroimisen ja siten holistisen kokonaisnäkemyksen syntymisen. (Piironen 1995, 28 - 30.)

### **2.3 Asiantunteva opettaja oppilaan kuvallisen ilmaisun tukijana**

Jokaisella lapsella on synnynnäinen halu kuvalliseen ilmaisuun ja taiteen tekemiseen. Jotta lapsen taiteellinen tuottaminen kehittyisi, hän tarvitsee kuitenkin ohjaavan aikuisen tukea - aiheen annon, tekniikoiden ja materiaalien käytön ohjauksen lisäksi neuvoja myös kuvaamisen ongelmiin. Rantala (1999, 17) kirjoittaa siitä, ettei oppilaan kuvat aina synny luonnostaan, vaan opettajan velvollisuus on antaa ilmaisulle mahdollisuus ja edellytykset. Vaikka lapsi piirtäisikin mielellään, ei häntä ole syytä jättää täysin itsekseen puuhailunsa pariin. Innostunut ja taitavakin lapsi yltää hyvässä ohjauksessa uusille ulottuvuuksille ja yhä korkeampiin tavoitteisiin. Lapsen kuvallista ilmaisua on

ohjattava, jos haluaa hänen kehittyvän siihen mittaan kuin lapselle on mahdollista. (Ovaska-Airasmaa 1988, 8 - 9.)

Rantala (1999, 7) manitsee myös opettajan tärkeästä roolista työskentelyyn motivoijana. Ohjaavan opettajan ammattitaidolla - tekniikoiden, materiaalien ja opetustapojen tuntemuksella - on vaikutuksensa oppilaan kuvallisen ilmaisun motivaatioon. ”Ennen kaikkea opettajan velvollisuus on tuottaa oppilaassa halu tehdä kuvaa annetulla käsitteistöllä” (Rantala 1999, 7). Ovaska-Airasmaan (1988, 9) mukaan puolestaan opettajan tehtävänä on luoda sellaisia tilanteita, tehtäviä ja haasteita, jotka synnyttävät lapsessa motivaatiota ja toimintaa. Taiteellinen tuottaminen on haasteiden vastaanottamista ja ongelmien kohtaamista parhaimmillaan, kun läsnä on ohjaava opettaja, joka tarjoaa kuvaamisen vihjeitä, tietoja ja taitoja ratkaisuksi löytämiseksi. Oppilas ei aina kykene itsenäisesti löytämään ratkaisua kuvaamisen haasteisiin, jolloin työskentely voi juuttua ongelmatilanteen takia paikalleen. Tällöin oppilas saattaa turhautua, eikä kuvallinen työskentely enää motivoi häntä. Ilman ohjausta lapsi voi myös jäädä kiinni vanhoihin, jo opittuihin kuvaamisen skeemoihin, jolloin hänen kuvallisen ilmaisun kehitys pysähtyy. (Ovaska-Airasmaa 1988, 9.)

Jossakin vaiheessa kuvallisen ilmaisun kehitystä lapsi huomaa, että hänen tekemänsä piirustukset näyttävät erilaiselta kuin ne asiat, joita lapsi on pyrkinyt kuvaamaan. Tässä vaiheessa Outisen (1995) mukaan myös lapsen kriittisyys omaa piirtämistä kohtaan kasvaa, mikä saattaa välillä aiheuttaa ärtymystäkin. Tuolloin lapsi kuitenkin alkaa asettaa itselleen päämääriä, jotka vievät kehitystä eteenpäin - tosin välillä pienten takaumien kauttakkin. Toisaalta lapsella saattaa olla myös kausia, jolloin hän ei piirrä lainkaan. (Outinen 1995, 27.)

Ohjaavan opettajan on osattava huomioida myös tällaiset lapsen kehitykselliset seikat. Kun lapsen realistisen kuvaamisen tavoitteet ja kritiikki nousevat liian korkeiksi, on kuvallista ilmaisua ohjattava esimerkiksi abstraktimman tai kuvitteellisemmän ilmaisun suuntaan - tai tekniikoihin, joilla on mahdotonta kuvata liian yksityiskohtaisesti tai todenmukaisesti. ”Tärkeätä kuvallisen tuottamisen ohjaamisessa on johdattaa lapsi etsimään, tutkimaan ja löytämään sekä arjen todellisuudessa että kuvitellussa --” (Ovaska-Airasmaa 1988, 10).

Kausiin, jolloin lapsi ei innostu piirtämisestä, on keksittävä muuta kuvallista ilmaisua, kuten esimerkiksi kolmiulotteista työskentelyä. Ennen kaikkea kuitenkin lapsen on sallittava kuvata kaikissa ilmaisullisissa vaiheissaan omalla persoonallisella tavallaan, sillä taiteen tuottaminen vahvistaa mielikuvitusta ja vapauttaa tunteita, millä puolestaan on tärkeä merkitys persoonallisuuden kehityksessä.

Kuvataiteen avulla mahdollistuva henkinen kasvu, oman itsensä, ajatuksien, tunteiden ja mielikuvien ilmaisu ei tapahtuu täysin ilman ohjausta. Vasta opetus käynnistää tämän aktiivisen ja henkisen työskentelyn. Myöskään kuvataideoppimisen toinen keskeinen pyrkimys, tutustuminen ympäristön havaintomaailmaan kuvallisen ilmaisun avulla, ei tuota tulosta ja kehity ilman ammattitaitoista ohjausta ja opastusta. (Rantala 1999, 4.)

### **3 TAIDEOPPIMISEN PROSESSI - KOKEMUKSESTA KUVAKSI**

Taideoppiminen on luonteeltaan kokemuksellista. Kokemuksellinen oppiminen puolestaan on kognitiivisesta oppimisteoriasta vaikutteita saanut lähestymistapa, jonka lähtökohtana on oppijan oma kokemus ja sen käynnistämä oppimissykli: kokemuksen reflektointi, kokemukseen liittyvän tiedon täydentäminen sekä yleistyksien tekeminen ja opitun soveltaminen. Tutkimuksessamme taideoppimista tarkastellaan siis vahvasti konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa. Räsänen (2000) kokemuksellis-konstruktivistisen taideoppimisen mallin kehittämissä on lähtökohtana Kolbin (1984) kehittämä kokemuksellisen oppimisen kehä. Räsänen yhdistää teoreettiseen malliinsa myös taidekasvatuksen alalla tehtyjä kognitiivisen oppimisen sovelluksia. (Räsänen 2000, 10 - 15.)

Räsänen (2000) kokemuksellis-konstruktivistisen taideoppimisen malli on yksi näkökulma, josta tarkastelemme tutkimuksemme opettajien opetusta. Tämän vuoksi olemme seuraavassa luvussa halunneet kuvailla lyhyesti taideoppimisen taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiäkin. Räsänen malli kuvaa kuvataideoppimisen prosessia tiivistetysti vaihe kerrallaan. Tarkastelunäkökulma keskittyy nimen omaan yksittäiseen oppimisprosessiin eikä kuvataiteen opetuksen yleisempiin linjoihin, minkä vuoksi malli soveltuukin yksittäisen opetustapahtuman tarkasteluun.

#### **3.1 Kuvataideopetuksen taustalla vaikuttavat oppimiskäsitykset**

Konstruktivistinen oppimisen näkemys painottaa oppimisprosessissa yksilön tiedollisten ja taidollisten vastaanotto- ja rakentamisprosessien tarkastelua. Resnickin (1989) näkemys konstruktivismista on, että tieto on tilannesidonnaista ja rakentuu sekä sosiaalisesti että yksilön oman aktiviteetin tuloksena, hänen itsensä rakentamana (Ojanen 2000, 39). Rauste-von Wright & von Wrightin (1994) mukaan oppimisen perustana on uuden tiedon omaksuminen aiemmin opitun avulla. Aiemmin opittu säätelee paljon sitä, mitä uudesta opittavasta asiasta halutaan havaita ja miten sitä tulkitaan. Uuden oppimisessa eli tiedon

konstruoinnissa ei kuitenkaan ole olennaisinta uusien tietojen oppiminen, vaan se että opitaan uusia tapoja tulkita ja jäsentää uutta tietoa. (Ojanen 2000, 8.)

Oppija kokoaa ja rakentaa jatkuvasti uutta tietoa jo omaksuttujen vanhojen tietorakenteiden eli muodostettujen skeemojen varaan. Tällöin aikaisemmat tietorakenteet joko täydentyvät uudella tietoineksella tai muuttuvat kokonaan. Uusi tieto rakentuu aina entisen pohjalle, joten tästä johtuen aiemmin kehittyneet sisäiset mallit eli skeemat ohjaavat tiedonvalinta-, tulkinta- ja jäsentämistäpahtumaa.

Oppiminen on mielekästä, kun oppija havaitsee käsiteltävien asioiden ja laajempien kokonaisuuksien väliset yhteydet eli löytää yhteyksiä opiskelemaansa uuden asian ja luotujen skeemojen välille. Näin oppija ymmärtää yhä paremmin vanhaa tietoa uuden valossa - ja päin vastoin - sekä luo yhä jäsentyneempiä kokonaisuuksia. Lisäksi uuden oppimisen ja olennaisen hahmottamisen edellytyksenä on, että oppija tiedostaa, mitä hän asiakokonaisuudesta tietää jo ennalta ja miltä osin tietorakenteita pitää vielä täydentää. Uutta tietoa tulisi omaksua siten, että sitä kykenee soveltamaan erilaisissa ympäristöissä ja oppimistilanteissa. (Seitamaa-Oravala 1990, 193- 194; Kupias 2001, 14 - 15.)

Mielekästä oppimisesta tekee myös se, että yksilö aktiivisesti käsittelee tietoa ja muuntaa tiedonrakenteitaan eli oppiminen on oppijan oman toiminannan tulosta. Yksilö on oman toimintansa subjekti, ja hän toimii tavoitteellisesti ja itseohjautuvasti. Oppijan itselleen asettamat tavoitteet suuntaavat omalta osaltaan oppimista, ja tavoitteiden asettelua puolestaan ohjaa oppimisen kriteerit, oppijan oma arvomaailma sekä asioiden tunnesidonnaisuus. Mielekkyyttä oppimiseen tuo se, että oppija voi kokea opiskeltavan asian olevan itselleen merkityksellistä ja tarpeellista. Tällöin oppiminen ei ole oppimista vain oppimisen vuoksi. Oppimisen mielekkyyttä lisää myös keskinäinen vuorovaikutus muiden oppimisympäristöjen oppijoiden kanssa. Tällöin jaettu tieto osaltaan toimii yhtenä tietorakenteiden rakennusaineena.

Konstruktivistisessa oppimisajattelussa pidetään metakognitiivisten taitojen kehittymistä tärkeänä kaikessa oppimisessa. Näillä taidoilla tarkoitetaan sitä, että oppilas tiedostaa, millaisia hänen tiedonkäsittely- ja oppimisprosessinsa ovat. Tiedon syvällisen ja moninaisen omaksumisen edellytyksenä on myös, että oppija oppii erilaisia oppimisen tapoja ja tyynejä sekä löytää niistä itselleen toimivimmat. Näiden metakognitiivisten taitojen oppiminen on askel kohti yhä itseohjautuvampaa oppimista ja siten mielekkäämpää oppimista. (Kupias 2001; 10, 14 - 15.)

Konstruktivismiin oppimiskäsityksen huomioiden opettajan puolestaan tulisi pyrkiä esittämään uudet opittavat asiat niin, että oppija voi tiiviisti kytkeä ne aiemmin oppimaansa. Kun opettaja on loogisesti jäsennellyt opetettavat kokonaisuudet ja luonut opeteltaviin asioihin johdonmukaisen sisäisen rakenteen, tekee se myös osaltaan oppijan oppimisen mielekkääksi. Lisäksi opetettava tietoinen on strukturoitava ja organisoitava niin, että oppilas voi mielekkäällä tavalla toimia kuvataidetuotteen tulkitsijana, käsittelijänä, muuntajana ja myös uuden, oman henkilökohtaisen tietonsa rakentajana. (Sava 1993, 18 - 21; Seitamaa-Oravala 1990, 193 - 194.) Tämän huomioonottaminen opetuksessa vaatii opettajalta muun muassa huolellista asiakokonaisuuksiin perehtymistä ja järkevien jakso- ja tuntisuunnitelmien laatimista.

Mielekkääseen oppimisprosessiin kuuluu myös motivoituneisuus, intuitiivisuus, joustavuus ja päätöksentekotaito. Opettajan tulee rohkaista oppilasta ottamaan itse vastuuta oppimisestaan ja tukea heidän itsetuntonsa kehitystä, jotta kukin voisi luottaa omaan kykyihinsä. Opeteltavien asioiden merkityksen selittäminen ja opettajan oma innostunut asenne motivoivat oppilaita työskentelemään uusien asioiden parissa. (Seitamaa-Oravala 1990, 180-181.)

Opettajan tulisi pyrkiä herättämään oppilaissa sellaisia ajatuksia, tunteita ja mielikuvia, jotka auttavat heitä liittämään uuden asian osaksi entisiä tietorakenteita. Opettaja pitäisi pyrkiä myös kohdistamaan oppilaan havainnointi opetettavan asian kannalta olennaisiin asioihin. Opetuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole rakentaa kaikille oppilaille samanlaisia tiedollisia rakenteita opiskeltavasta asiasta. Tietoa ja ajattelutapoja ei voi siirtää oppilaille

sellaisinaan, vaan oppilaan on itse toimien muodostettava ajatusrakennelmansa. Oppilaalle täytyy lisäksi antaa mahdollisuus täyttää tietorakenteiden aukkoja omilla mielikuvillaan. (Seitamaa-Oravala 1990, 182-189.)

Taidepedagogiikassa painotetaan vuorovaikutuksen rakentavaa merkitystä metakognitiivisten taitojen kehityksessä. Havaintoja, tunteita, tulkintoja ja kokemusten jakaminen dialogissa opiskelutovereiden ja opettajan kanssa ohjaa oppilaita oman työskentelyn seuraamiseen ja arviointiin. Ajatuksien jakaminen edellyttää turvallista ilmapiiriä, jossa oppilaat voivat olla avoimia ilman pelkoa ankarasta kielteisestä arvioinnista ja kritiikistä. (Sava 1993, 28 - 30.)

Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostuu oppijan itseohjautuvuus ja aktiivisuus sekä pitkälti vastuun ottaminen omasta oppimisestaan. Kaikkea ei ole kuitenkaan järkevää jättää lapsen oman oivalluksen ja tutkimisen varaan, vaan lapsi tarvitsee sopivassa määrin valmiita toimintamalleja. Kuvataiteen opetuksessa esimerkiksi eri tekniikoiden opetusta ei voi jättää oppilaan oman kokeilun ja oivaltamisen varaan. Oppilas tarvitsee myös opettajajohtoista opastusta ja malleja sopivien työskentelytapojen etsimiseen, ja näin ollen behavioristisella perinteellä on myös sijansa kuvataiteen opetuksessa. Konstruktivistinen oppimiskäsityksen pohjana on hyvin optimistinen ihmiskäsitys, joka luottaa lapsen kykyyn ja mahdollisuuksiin kehittyä ilman ulkopuolista ohjausta. Näin ollen lapsen uskotaan olevan kypsä ohjaamaan omaa oppimistaan sekä arvioimaan toimintaansa (Puolimatka 2002, 24 - 25). Aikuisella on kuitenkin näkemys kasvatuksen ja opetuksen tavoitteista, jotka hän on sisäistänyt oman eettisen pohdintansa kautta. Lapsi puolestaan ei pysty vielä yksin tällaiseen oman kasvunsa ohjaamiseen, jota ohjaavat käsitykset oman toiminnan ja oppimisen merkityksestä.

Tietoa aktiivisesti itse käsittelevä ja konstruoiva oppilas siis tarvitsee kuitenkin jonkinlaiset kehykset ja suunnan toiminnalleen. Realistinen oppimis- ja opetuskäsitys näkee oppilaan juuri tällaisena itse tietoa rakentava ja kartoittavana toimijana, joka kuitenkin tarvitsee opettajaa ohjaamaan opetusta

asiantuntevasti. Opettajan tehtävä on suunnata opetusta oppijan kannalta olennaiseen. (Puolimatka 2002, 26 - 30.)

### **3.2 Kokemuksellis-konstruktivistinen taideoppiminen**

Kasvuprosessissa korostuu kokemuksellisen oppimisen mukaan kokemuksellisuus ja jatkuvuus. Jatkuvuus kokemusprosessissa merkitsee sitä, että yksittäiset kokemukset liittyvät toisiinsa toisaalta merkityksen antamisen ja toisaalta merkityksen kyseenalaistamisen kautta. Koska ihminen on subjektiivisesti kokeva olento, kokemusprosessissa syntyvät merkitykset muodostavat ihmiselle tyypillisen elämismaailman. Ihminen tulkitsee kokemuksiaan oman elämismaailmansa persoonallisen tiedon pohjalta. Jos aikaisempi ja uusi tieto eivät vastaakaan toisiaan, vaan asettuvat ristiriitaan, ihmisen täytyy kyseenalaistaa ja muuttaa omia merkityksenantojaan. (Ojanen 2000, 104 - 105.)

”Kokemuksellisen oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen on kokemusten muuntamista ja laajentamista. Oppiminen selitetään syklisenä prosessina, jonka muodostaa omakohtainen kokemus, kokemuksen pohtiminen eli refleктоiminen, käsitteellistäminen tai yleistäminen sekä aktiivinen kokeileva toiminta. Prosessi tuottaa uusia kokemuksia ja sykli alkaa uudelleen.” (Kupias 2001, 16.) Omakohtainen kokemus ei kuitenkaan vielä takaa oppimista, vaikka se onkin oppimisprosessin olennainen osa. (Kupias 2001, 16.)

Kokemuksellisen taideopetuksen tavoitteet pohjautuvat koko persoonan kehitykseen. Tällöin oppimisen lähtokohtana on oppijan oma elämismaailma ja itseymmärrys. Kokemuksellisessa oppimisessa tavoitellaan parempaa itseymmärrystä sekä toisten ihmisten ja ympäröivän maailman ymmärtämistä. Näin oppiminen ilmenee kykyä soveltaa opittuja tietoja ja taitoja uusissa oppimis- ja elämäntilanteissa sekä myös syvemmin arvojen ja asenteiden muutoksina, jotka saavat aikaan uusia toimintamalleja. Oppimisen seurauksena oppijan tietoisuus muuntuu, mikä puolestaan vaikuttaa ihmisen tapaan havainnoida, tulkita, ymmärtää ja toimia. (Räsänen 2000, 14.)



Keskeinen käsite kokemuksellisessa oppimisessä on transformaatio, jolla tarkoitetaan kokemuksen käsittämistä ja ymmärtämisen saattamista johonkin muotoon. Kokemuksellisen oppimisen teoreettisena lähtökohtana on kaksoistieto, joka perustuu tiedostetun ja tiedostamattoman väliseen vuorovaikutukseen. Tiedostamattomalla tiedolla tarkoitetaan yksilön tunteiden ja aistimusten antamaa informaatiota ja tiedostetulla tiedolla puolestaan käsitteitä ja symboleja. Tiedostamaton tieto saatetaan sisäisen reflektoinnin avulla tietoiseen muotoon, jonka jälkeen kokemus voidaan ulkoistaa eli kertoa sanoin tai symbolien avulla muille. Kokemusta voi pohtia joko yksin tai reflektoida vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, jolloin persoonallinen tieto ja sosiaalinen tieto yhdistyvät. Tiedostamaton muuntuu eli transformoituu tietoiseksi, jolloin opitaan uutta. (Räsänen 2000, 11.)

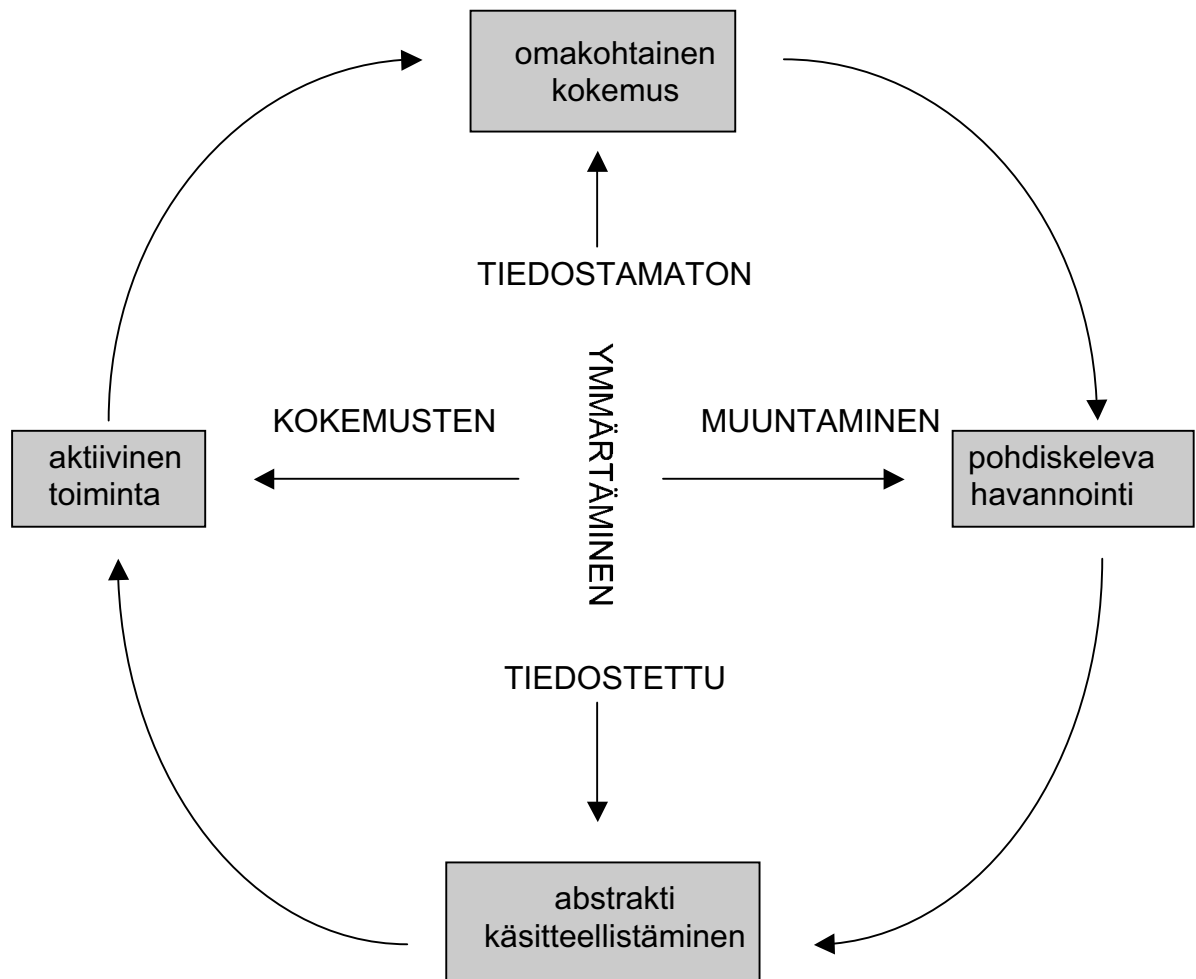
Taideoppimisen tietopohjaa voidaan kuvailla kolmen käsiteparin avulla: havainnot ja tunteet, faktat ja ajatukset, ilmaisut ja taidot. Näiden avulla henkilökohtaiselle ja tiedostamattomalle kokemukselle pyritään luomaan merkityksiä ja sitä pyritään ymmärtämään sekä soveltamaan toiminassa. Muuntaminen ja tiedostaminen tapahtuvat mentaalisten ja materiaalisten välineiden avulla. Mentaalisilla välineillä tarkoitetaan yksilön sisäisiä tiedonkäsittely- ja ajatteluprosesseja, kuten ajattelua, mielikuvitusta ja tunteita. Mentaalisen muuntamisen prosessissa yhdistyvät siis tunteet, havainnot, tiedot, ideat sekä taidot ja ilmaisu. (Räsänen 1996, 133; 2000, 14.) Materiaaliset välineet puolestaan ovat oppijan omaksumat tekniset ja ilmaisulliset keinot, joiden avulla kokemukselle annetaan muoto ja taiteen kieli. Aiemman tietopohjan sekä ymmärtämisen ja muuntamisen välineiden avulla kokemuksellisessa taideoppimisessä saadaan tietoja itsestä sekä kuvallisesta ilmaisusta ja oppimisen prosesseista. (Räsänen 2000, 14 - 15.)

Kokemuksellinen oppiminen on kognitiivisen oppimisen eräs lähestymistapa, jossa kokemus, havainto, kognitio ja toiminta yhdistyvät. Kolb (1984) on kokemuksellisen oppimisen mallissaan (ks. kuvio 1) kuvannut tätä tiedon transformoitumista eli kokemuksen muuntumista kehänä etenevänä prosessina. Kokemuksellisen oppimisen perusajatukset puolestaan ovat John Deweyn 1930-luvulla kehittelemässä pragmatismissa sekä Kurt Lewinin dynaamisessa

oppimisessa. Toisaalta kokemuksellisen oppimisen taustalla vaikuttavat myös osittain kehityspsykologi Jean Piaget'n näkemykset lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksesta.

Kolbin (1984) kehämallilla ja Neisserin (1976) havaintosyklillä puolestaan on myös yhteyksiä. Neisserin mukaan yksilön sisäiset mallit luovat odotukset, jotka ohjaavat havaintopohjaista tiedon etsintää. Ihmisen käsityksistä, tiedoista ja uskomuksista koostuva tietopohja - eli ennen kaikkea maailmankuva ja minäkäsitys - vaikuttavat siihen, miten ihmisen tarkkaavaisuus suuntautuu. Se, mihin tarkkaavaisuus lopulta kohdistuu, joko vahvistaa tai muuttaa yksilön aiempia käsityksiä ja tietoja. Saavutettu uusi tieto siis muuttaa alkuperäistä skeemaa, ja tällä tavoin muuttuneena se ohjaa myöhempiä havaintoja. Kolbin mukaan puolestaan yksilön aikaisemmat kokemukset eli persoonallinen tieto saa tukea tai muuttuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen tiedon kanssa. (Neisser 1980, 24 - 27; Kolb 1984, 20 - 38; Näätänen, Niemi & Laakso 1992, 16 - 17.)

Luvussa 3.4 kuvaamamme Räsänen (2000) kokemuksellis-konstruktivistinen taideoppimisen kehämallin perusajatus löytyy Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallista, jolla on yhteys 1960-luvulla syntyneeseen kognitiiviseen oppimisteoriaan. Myös Neisserin havaintosykli edustaa tätä oppimisenäkemyksiä. Räsänen taideoppimisen malli puolestaan etenee pitkälti kokemuksellisen oppimisprosessin mukaisesti, mutta Räsänen esittää mallin nimen omaan kuvataiteellisen oppimisen näkökulmasta. Kolbin malli taas on sovellettavissa oppimiseen yleensä. Räsänen malli on siis sovellus kognitiivisesta oppimisen teoriasta, kokemuksellisen oppimisen mallista, sekä nykypäivän kuvataidekasvatuksen konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä.



KUVIO 1: Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (Räsänen 2000, 11)

### 3.3 Taideoppimisessa rakennetaan siltoja elämis- ja taidemaailman välille

*"Maalaus ei ole muuta kuin silta taiteilijan sielun ja katselijan sielun välillä."  
(Eugene Delacroix)*

Oppilaan kuvataiteellisen prosessin taustalla vaikuttavat kaksi kenttää, oppilaan oma elämismaailma sekä kuvataiteen opetuksen tuoma taidemaailma. Räsänen (2000) jakaa oppijan elämismaailman persoonalliseen ja sosiaaliseen tietoon. Persoonalliseen tietoon lukeutuu oppijan välittömät kokemukset sekä henkilöhistoria, kaikki se aiemmin koettu, mikä on muokannut oppijaa sellaiseksi kuin hän oppimistilanteessa on. Sosiaalisella tiedolla tarkoitetaan puolestaan oppijan omaksumaa kulttuuritietoa sekä kaikkea vuorovaikutuksessa hankittua tietoa. Esimerkiksi opettajan omat intressit vaikuttavat paljon siihen, mitä kokemuksellisessa taideoppimisessä korostetaan. Jo se, millaiset ovat opettajan omat ammatilliset lähtökohdat ja kuvataiteelliset arvot, siis opettajan ammatti- ja henkilöhistoria, vaikuttavat merkittävästi opetuksen painotuksiin, aihevalintoihin ja tekniikoihin. (Räsänen 1996, 135 - 137; 2000, 16 - 18)

Kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen ja oppimisen edellytyksenä ja tavoitteena on, että sosiaalisen ja persoonallisen tiedon välillä tapahtuu siirtovaikutusta eli transferia. Persoonallisen ja sosiaalisen tiedon varaan rakentuvan elämismaailman yhtenä tärkeänä vaikuttava tekijänä on myös oppijan itseys, erillisyyden, itsemääräämisen ja jatkuvuuden kokemukset. Taideoppimisen tavoitteet tulisikin liittyä koko oppijan persoonallisuuden kehitykseen. Nämä tavoitteet toteutuvat vasta, kun opetus perustuu oppijan yksilöllisen elämismaailman ja itseymmärryksen huomioimiseen.

(Räsänen 2000, 15 - 17.)

Taidemaailmalla Räsänen (2000) tarkoittaa yleisesti sitä instituutiota, jonka sisällä taidetta tuotetaan, esitellään ja arvioidaan. Näin ollen siihen muun muassa kuuluvat taiteilijat, taidekriitikot, taidekasvattajat sekä museoiden ja gallerioiden edustajat. "Taidemaailma on osa omaa aikaansa ja kulttuuriaan.

Kullakin taidemaailmalla on jaettuja merkityksiä, instituutioita, traditioita ja teoksia, joiden avulla taiteen luonne määritellään” (Räsänen 2000, 16). Se, että yksilö on osa yhteiskuntaa ja kulttuuriaan, tarkoittaa sitä, että hän on yhteydessä myös kulttuurinsa taidemaailmaan. Kulttuurin välityksellä hän joutuu kosketuksiin myös esteettisen kulttuurin kanssa. Taidekasvatuksen tehtävänä on tarjota lapselle välineitä ymmärtää kulttuurimme taideinstituutiota ja päästä osaksi sitä. Taidemaailmalla on yhteys myös ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen, joten taide voi toimia myös yksilön kommunikoinnin välineenä sekä olla kulttuurin ilmiöiden ymmärtämisen väylä. (Räsänen 2000, 16.)

Kokemuksellisessa taideoppimisessa on tavoitteena oppia lukemaan taiteen kieltä, nähdä taideteoksen taakse ja yhdistää erilaisia todellisuuksia. Teos on ikäänkuin silta, joka epäsuorasti yhdistää taiteen tekijän todellisuuden ja taiteilijan todellisuuden toisiinsa. Kun katsoja löytää yhtäläisyyksiä omien kokemusten ja teoksessa ilmaistujen kokemusten välillä, syntyy hänellä taideteokseen henkilökohtainen suhde. Taideteoksen ja katsojan vuoropuhelu lisää katsojan ymmärrystä sekä teoksen esittäjän todellisuudesta että omasta elämästään. (Räsänen 2000, 16 - 17.)

Opettajan tulisi olla selvillä siitä todellisuudesta, jossa oppilaat elävät, sekä niistä kokemusten jäsentämisen tavoista, joita oppilailla on. Tämän perusteella hänellä on vasta mahdollisuus luoda oppimisympäristöjä ja suunnitella opetuksensa sisältöjä, niin että oppilas olisi se keskeisin konteksti, jolle oppiminen perustuu. Taiteellis-esteettisen oppimistoiminnan perimmäisenä tavoitteena onkin lisätä oppilaiden tietoisuutta ja ymmärtämistä suhteessa omaan itseensä, toisiin ihmisiin, kulttuuriin sekä luontoon. Tämän seurauksena oppijalle kehittyy valmiudet kantaa eettistä vastuuta itsestä, omista toiminnoista, toisista, kulttuurista ja luonnosta. (Sava 1993, 40.)

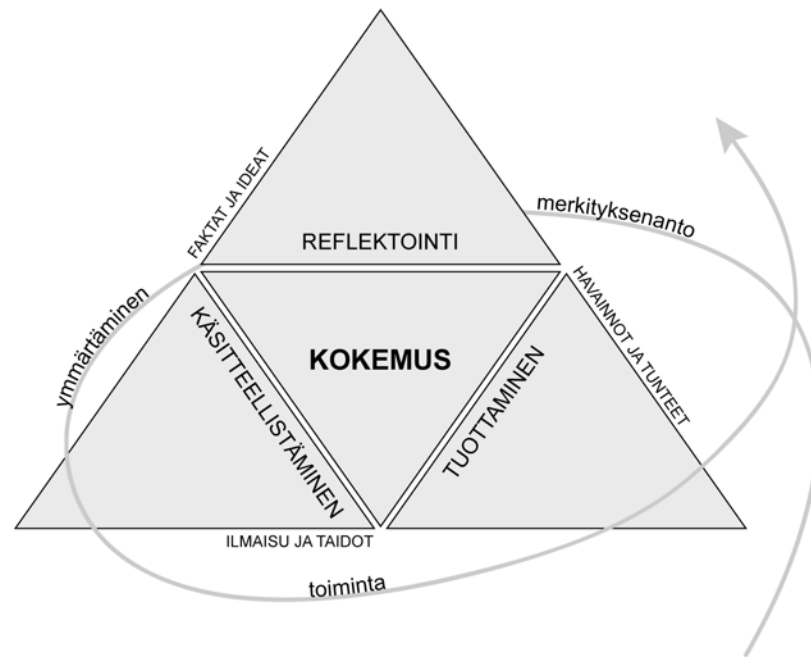
### **3.4 Kokemuksellis-konstruktivistisen taideoppimisen malli**

Taideoppiminen on monitasoinen prosessi, johon ovat vaikuttamassa sekä yksilön sen hetkinen elämämaailma, mutta myös hänen aikaisemmin kokemansa sekä tulevaisuutensa. Taideoppimisen edellytyksenä ovat

tunneperusteiset aistimusten tuottamat kokemukset ja niiden reflektointi. Oppimistapahtumaa syventää kokemuksen liittäminen oppijan omaan maailmaan ja aikaisempiin kokemuksiin sekä kokemusten sanallistaminen tai kuvallistaminen - kertomalla tai kuvaamalla ulkoisiksi tuominen. Räsänen (2000) näkemyksen mukaan taideoppimisen prosessissa pitäisi yhdistyä yksilö, yhteisö, tiedot, taidot, tunteet ja käsitteet. Myös taideoppimisessa on tärkeää erilaisten ristiriitojen kohtaaminen ja niiden ratkaiseminen. (Räsänen 2000, 8.)

Kokemuksellis-konstruktivistisen taideoppimisen lähtökohtana on, että kokemusta ensin pohditaan ja havainnoidaan. Kun kokemus on tuotu julki eli sanallistettu, siirrytään prosessin käsitteellistämisen ja tiedonhankinnan vaiheeseen. Tällöin kokemuksen tueksi etsitään lisää tietoa ja sille etsitään yhteyksiä. Lopulta kuvataideoppimisen syklin loppuvaiheessa muokatusta, transformoidusta kokemuksesta tehdään visuaalinen esitys, konstruoitu kokonaisuus, jossa on paljon mukana tekijäänsä itseään. Koko oppimisprosessin aikana oppimisen kokemukselliset, havaintopohjaiset, käsitteelliset ja toiminnalliset muodot painottuvat eri tavoin prosessin eri vaiheissa - kuitenkin niin, että niistä kaikki ovat koko ajan prosessissa mukana. Opittu tieto synnyttää uusia kokemuksia, jotka käynnistävät uusia oppimisen prosesseja, ja oppimissyklit syvenevät kokonaisuuksia yhdisteleväksi oppimisspiraaliksi. (Räsänen 2000, 11 - 15.)

Tutkimuksemme keskeinen teoreettinen viitekehys, Räsänen (2000) kokemuksellis-konstruktivistinen taideoppimisen malli, tarkastelee oppimisprosessia vaihe vaiheelta etenevänä syklinä. Tätä mallia Räsänen on soveltanut myös taiteen tulkinnan näkökulmaan. Tutkimuksemme näkökulma käsittelee enemmänkin nimen omaan taideoppimisen prosessissa tapahtuvaa tuottamista. Koska Räsänen mallit eroavat vain osittain toisistaan, painottaen eri näkökulmaa, olemme käyttäneet taiteen tuottamisen tarkastelussa apuna tarvittaessa myös taiteen tulkinnan mallia. Kuviossa 2 on kuvattu, miten kokemuksellinen taideoppimistapahtuma etenee.



KUVIO 2: Kokemuksellinen taideoppiminen (Räsänen 2000, 15)

### 3.4.1 Kokemus prosessin käynnistäjänä

Ympäristön havainnoinnissa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kuvien tekemisessä tai tarkastelussa ihminen saa erilaisia asitikokemuksia (Räsänen 2000, 14). Aistihavaintoihin ihminen reagoi aina jollakin tavalla, jolloin siitä syntyy elämys. Kokemus puolestaan syntyy elämyksestä, jolle ihminen löytää merkityksen tai tulkinnan. Siitä, millaisen merkityksen elämys saa, riippuu, käynnistääkö syntynyt kokemus uuden oppimisprosessin vai ei. (Ojanen 2000, 102.)

Omaehtoainen kokemus, joka jollakin tavalla koskettaa oppijaa, saa oppijan myös käsittelemään kokemustaan. Kokemuksellis-konstruktivistisessa taideoppimisessä onkin tarkoitus pyrkiä ymmärtämään kokemuksen synnyttämiä ajatuksia ja tunteita - eli oppija motivoituu uuden oppimiselle. Kokemuksen tulisi olla sellainen, että se koskettaa oppijaa ja antaa prosessille ja sen lopputulokselle, tuotokselle, henkilökohtaisen merkityksen. Tällainen kokemus herättää kokijassa mielikuvia ja tunteita, joita hän pystyy ymmärtämään, sekä mahdollisesti myös ristiriitaisia, työstämistä vaativia

ajatuksia. Kokemus on prosessin aines, joka kulkee mukana eri prosessin vaiheissa ja muuntuu. Taideoppimisen prosessin kehän eri vaiheiden kautta kokemus siis transformoidaan eli muunnetaan lopulta tuotokseksi, joka parhaassa tapauksessa voi välittää katsojalle jotain siitä, mitä tekijä on halunnut kokemuksestaan ja itsestään muille kertoa. (Räsänen 2000, 14 - 18.)

Merkityksetön kokemus puolestaan ei johda tulokselliseen, tietoainesta syventävään oppimisprosessiin. Tunteet ovat yksi väylä, jonka avulla ihminen saa tietoa itsestään ja omasta kokemusmaailmastaan. ”Vain tunne-elämysten kautta ihminen liittyy persoonallisia merkityksiä muuten ulkokohtaisiksi jääviin aisti-, taito-, käsite- tai vuorovaikutustietoihin” (Sava 1993, 36). Täten oppijan on voitava yhdistää kokemukseen myös jotain omaa elämystietoa, johon itsessään saa elävän kosketuksen. Tunteillaan oppija antaa kokemukselleen merkityksen. Myös ”taiteellisten tunnekokemusten kautta ihminen saa itselleen persoonallisesti merkityksellistä tietoa todellisuudesta” (Sava 1993, 26).

### **3.4.2 Kokemuksen pohdintaa yksin ja yhdessä reflektoiden**

Kokemuksellisen taideoppimisen prosessin pohdinnan vaiheessa kokemusta havainnoidaan ja reflektoidaan. Itse-reflektion ja pohdinnan avulla pyritään tiedostamaan kokemuksen herättämiä havaintoja, tunteita ja ajatuksia. Kokemusta voidaan tarkastella myös kuvallisesti tekemällä siitä luonnoksia tai muistiinpanoja. Tässä vaiheessa kokemus on oppijalle vielä osittain tiedostamaton - oppijalla on siitä tiedostamattomia käsityksiä. Myöhemmin oppija kykenee jo sanallistamaan esiymmärrystään kokemuksesta. Hän saattaa myös jakaa ajatuksiaan siitä eli reflektoida kokemusta ja keskustella siitä muiden kanssa, jolloin tietoisuus kokemuksen merkityksistä laajenee ja se saa kenties uusia merkityksiä. Näin syntyy myös yhteys oppijan ja ulkomaailman välille. (Räsänen 1996, 134; 2000, 11.)

Useimmiten tässä havainnoinnin ja pohdinnan vaiheessa myös oppijan tunteet ovat keskeisessä osassa. Jotta kokemus innoittaa oppijan kuvalliseen työskentelyyn, on sen ensin synnytettävä oppijassa jonkinlaisia tunteita. Syntyneet tunteet vasta motivoivat oppijan työstämään kokemusta kuvaksi ja



käsittämään sitä kuvallisen ilmaisun keinoin. Savan (1993) mukaan ihminen voi saada merkityksiä elämäänsä yleensäkin oman taideilmaisunsa kautta, kun hän kokee ´huippuelämyksiä´ kuvataiteessa, musiikissa tai muulla taiteen saralla. Taidetta kokevalla ihmisellä on näin mahdollisuus saada kontakti omaan minäänsä - eli omiin tunteisiinsa ja mielikuviinsa - ja sitä kautta eläytyä elämän eri ilmiöihin. Savan mukaan kaiken taiteellisen toiminnan perusedellytyksenä onkin tämän kaltainen psyykkinen kokeminen. (Sava 1993, 32.)

Henkisyys ihmisessä puolestaan merkitsee Savan (1993) mukaan sitä, että oppiva ihminen asettaa kokemuksensa ja kognitionsa reflektoinnin ja tiedostuksensa kohteeksi. Arvottavan taiteellis-esteettisen työskentelyn avulla oppijalla on mahdollisuus saada etäisyyttä omiin ja toisten elämyksiin, mielikuviin ja tunteisiin, mikä mahdollistaa kokemusten käsitteellistävän ymmärryksen ja liittämisen taiteen tai kulttuurin yleisiin historiallisiin kehitysvirtoihin. (Sava 1993, 33.)

### **3.4.3 Kokemuksen käsitteellistäminen**

Siirtyessään prosessissa käsitteellistämisen vaiheeseen oppijalle on jo syntynyt kokemuksen pohjalta tiedostettuja käsityksiä. Käsitteellistämisen vaiheessa tietoisuutta kokemuksesta vahvistetaan ja laajennetaan. Oppija käsittelee kokemusta osittain abstraktisti, tai sitten hän jakaa kokemuksensa esimerkiksi kuvataideopettajan kanssa. Tässä vaiheessa tämä opetuksen vuorovaikutuksellisuus tuo oppijalle kokemukseen liittyvää uutta tietoa ja ideoita. Kokemusta syvennetään keskustelun lisäksi myös esimerkiksi kuvallisilla tuotoksilla - ideoiden luonnosteluilla tai vaikka kirjaamalla ylös syntyneitä ideoita. Prosessin tässä vaiheessa siis tarvitaan mentaalisen muuntamisen välineistä, ideoita ja tietoja. Lisäksi oppija saattaa hankkia kirjallisuudesta tai muista lähteistä lisää tarvittavaa tietoa lopullista kuvallista tuotosta varten.

Vaikka kokemuksen prosessoinnissa onkin siirrytty jo tietoisempaan ja konkreettisempaan käsittelyyn, jatkuu kokemuksen reflektointi kuitenkin edelleen. Oppija jakaa kokemuksen ja siitä tehtyjä kuvallisia tai kirjallisia

muistiinpanoja kenties myös muiden oppijoiden ja opettajan kanssa. Reflektoinnin ja pohdintojen jakamisen yhteydessä oppijalla saattaa herätä kokemuksesta uusia mielikuvia, joilla voi olla yhteys yhteiskuntaan, historiaan tai muihin kulttuureihin sekä taidesuuntiin ja kuvaamistyyleihin. Näistä oppilaan on hankittava lisätietoa laajentaakseen käsitystään syntyneistä mielikuvista sekä kyetäkseen sitten ilmaisemaan heränneet mielikuvat kuvallisena esityksenä.

#### **3.4.4 Kokemuksen tuottaminen kuvaksi**

Kuvataidetta tuottaessaan oppilas soveltaa havainnoinnin taitoja, tietojaan, arviointia ja arvosteluja sekä arvostuksia ja asenteita. Tuottaminen on suorituksena sitä, että oppilas saa aikaan kuvaamataidon tuotoksen. Tuotos puolestaan voi olla piirustus, maalaus, veistos, rakennelma, valokuva, elokuva, jokin kirjoitettu seloste tai esitys tai jokin muu oppilaan suorittama kuvaamataidon tehtävä. (Kauppinen & Wilson 1981, 69.)

Lopulta prosessissa siirrytään tuottavaan toimintaan. Kokemusta on konstruoitunut aktiivisen kokeilun kautta siten, että se voidaan työstää reflektoinnin, tiedonhankinnan sekä kuvallisen että mahdollisen kirjallisen jäsentämisen jälkeen kokonaisuudeksi eli muuntaa lopulliseksi visuaaliseksi esitykseksi. Jos kokemuksen virittäjänä on toiminut valmis kuva tai taideteos, tehdään taidetta taiteesta. Tuottavan toiminnan vaiheessa painottuvat mentaalisen muuntamisen tekijöistä oppijan taidot ja ilmaisukeinot. Omien kykyjensä mukaan oppija pyrkii esittämään kokemuksen omana kuvallisena tulkintanaan, johon hän on jo aiemmin liittänyt tunteitaan ja tietoaan. Valmiin tuotoksen merkitys ja henkilökohtaisuus syvenevät, kun sitä reflektoidaan prosessin lopulla, esimerkiksi yhteisessä arviointikeskustelussa. (Räsänen 2000, 18, 44 - 45.)

Tuottavan toiminnan vaiheessa kokemukset ja uudet tiedot yhdistyvät. Prosessin aikana opittua, esimerkiksi uutta tietoa, tekniikoita, materiaaleja ja ilmaisukeinoja, sovelletaan kuvanteossa. Tuottavaa toimintaa on lisäksi mukana jokaisessa prosessin vaiheessa, kuten olemme jo edellisissä vaihekuvauksissa

maininneet. Tuottamisen vaiheen lopputuloksena syntyy näiden sovellus, jossa oppija ilmaisee kokemukselleen antamia merkityksiä. (Räsänen 2000, 18.)

Eisner (1972) on tutkinut taiteellista oppimista ja jakanut sen kolmeen tarkastelunäkökulmaan. Hänen mukaansa taiteellista oppimista sisältyy taiteen tekemiseen mutta myös esteettisen havaintokyvyn kehittämiseen ja kulttuuri-ilmiöihin perehtymiseen. Näitä taiteellisen oppimisen lajeja hän nimittää tuottavaksi, kriittiseksi ja kulttuuriseksi oppimiseksi. Kriittinen oppiminen tähtää siihen, että oppilas oppisi kriittisesti havainnoimaan ympäristöään sekä näkemään visuaalisia muotoja sekä taiteessa että luonnossa. Kulttuurisella oppimisella puolestaan tarkoitetaan taiteellista oppimista, jossa opetellaan taitoja ja tapoja ymmärtää taidetta kulttuuri-ilmiönä. Taiteellisessa oppimisessä voi yhdistyä nämä kaikki lajit tai opiskelussa voidaan keskittyä johonkin alaan erityisesti. Esittelemme kuitenkin tarkemmin nimenomaan vain tuottavaa aspektia, sillä tämä alue on tutkimusongelmamme kannalta oleellisin. (Eisner 1972, 65.)

Yksilöllä täytyy olla tiettyjä taitoja pystyäksensä tuottamaan esittäviä tai abstrakteja muotoja, joilla on esteettistä tai ekspressiivistä merkitystä. Ensimmäisenä näistä taidoista Eisner (1972) mainitsee **materiaalin käsittelyn**. Valittu materiaali vaikuttaa sekä työskentelyprosessiin että valmiin tuotteen luonteeseen. Taiteellisessa tuotoksessa materiaali on työn tekijän ilmaisun väline. Jotta tekijä pystyisi ilmaisemaan haluamansa ajatukset, täytyy hänellä olla tietoa materiaalin ominaisuuksista sekä teknisiä taitoja ja näkemystä sen työstämiseen. Materiaalin ominaislaatu asettaa myös rajat sille, mitä sen avulla voidaan tehdä ja missä muodossa. Materiaali vaikuttaa merkittävästi valmiin tuotoksen luonteeseen. Työn sisältö ja materiaali muodostavatkin kaksi valmiin työn tärkeintä vaikutinta. (Eisner 1972, 79 - 81.)

Toiseksi tärkeäksi taidoksi kuvan tekemisessä Eisner (1972) mainitsee **taidon havaita muotojen ominaispiirteitä ja laatusuhteita**. Yksilöllä täytyy olla kyky nähdä eikä vain katsoa luonnossa, ympäristössä ja visuaalisessa kulttuurissa näkyviä muotoja. Tällöin yksilö pystyy kokemaan, miltä ympäristön ja taiteen visuaalisten muotojen katsominen hänestä tuntuu. Kun yksilö pystyy

havainnoimaan herkästi visuaalisia muotoja, pystyy hän käyttämään tätä havaintomateriaalia apunaan omassa luovassa työssään. Kuvan luominen ei synny tyhjästä, vaan siihen siis vaikuttavat kaikki yksilön aikaisemmat kokemukset. Näkeminen on siis visuaalisen merkityksen saavuttamista kokemuksen kautta. Kyky nähdä ja sitä edeltävät visuaaliset kokemukset ovat erittäin tärkeitä kuvien tekemisessä, sillä ne vaikuttavat yksilön ratkaisuihin myös omassa luomistyössä.

Kolmas visuaalisia esityksen luomiseen vaikuttava tekijä on **muotojen tilallinen ja esteettinen järjestäminen**. Kuvan piirtäminen tai maalaaminen vaatii muotojen järjestämistä siten, että tuloksena on ehyt kokonaisuus. Kuvan tuottamisen ongelmat eivät siis liity ainoastaan yksittäisten muotojen tuottamiseen, vaan myös suhteiden luomiseen yksittäisten muotojen välille. Tämä vaatii työn sommittelua, johon tottumattomat aikuiset tai lapset kiinnittävät huomionsa yksittäisiin kohteisiin kerrallaan.

Jos työskentelyn tarkoituksena on kuitenkin luoda ehyt kokonaisuus eikä kokoelma yksittäisiä osia, täytyy tekijän oppia hahmottamaan muotojen keskinäiset suhteet sekä päätettävä niiden järjestys tarkoituksiaan vastaaviksi. Kuvan toimiminen kokonaisuutena vaatii siis monien laadullisten tekijöiden, muun muassa värien, muotojen, tilan tekstuurin ja ilmaisuvoiman huomioimista, sekä suhteiden luomista niiden välille. Kyky hahmottaa kuva kokonaisuutena on eri ihmisillä erilainen. Luonnollisesti ne henkilöt, jotka ovat nähneet sekä työskennelleet paljon kuvien kanssa, huomaavat muotojen väliset suhteet ja kykenevät vaivattomammin järjestämään kuvan järkevästi. Ne henkilöt, joilta tämä ominaisuus puuttuu, voivat kuitenkin vähitellen oppia näkemään kuvia kokonaisuutena. Tässä oppimistehtävässä opettaja voi auttaa lapsen havaitsemisen laajentumista, mikä auttaa oppilasta omassa työskentelyssä sekä muiden teosten arvioimisessa ja arvostamisessa.

Neljäs kuvan tuottamiseen liittyvä tekijä on **kyky keksiä muotoja ja kaavoja**, joilla mielikuva, idea tai tunne muutetaan sopivaan muotoon materiaalin mahdollisuuksien mukaan. Merkitysten välittäminen visuaalisessa ilmaisussa voidaan tehdä kolmella tavalla: muotoja voidaan esittää piktoGRAFISESTI, niillä

voidaan jäljitellä visuaalista ympäristöä tai ilmaista tunteita. **Piktografinen esitystapa** jäljittelee visuaalista ympäristöä ja ovat usein kuvattujen kohteiden yksinkertaistettuja esityksiä.

**Esittävä taiteen** avulla yritetään luoda illuusio visuaalisesta maailmasta jonkin materiaalin avulla. Päämääränä on jäljittely ja näköisyyden saavuttaminen, mikä edellyttää monien kuvallisten ongelmien, kuten perspektiivin, valojen, varjojen ja värien ratkaisemista ja hallintaa. Oppilaalle kehittyy vähitellen näkemys erilaisista visuaalisista vaihtoehdoista, joita soveltamalla hän voi selviytyä samanlaisista ongelmista myös myöhemmin. Havainnoinnin ja ajattelun tuloksina syntyneet kuvaamisen kaavat eli skeemat ohjaavat ensisijaisesti hahmojen tuottamista. Oppilaan toiminta kuvaamisen skeemojen muodostamiseksi saattaa olla hyvinkin tavoitteellista. Hän voi piirtää esimerkiksi samaa aihetta kauan aikaa kehitellen omaa skeemaa kohteesta ja näkee vähitellen edistystä kuvaamisen taidoissaan. (Kauppinen & Wilson 1981, 39.)

Kolmas oppilaalle mahdollinen taiteellisen tuottamisen muoto on luonteeltaan **emotiaalinen ja ekspressiivinen**. Työskentelyn tavoitteena ei ole tällöin ympäristön jäljittely tai ajatuksien ja mielikuvien ilmaiseminen piktografina. Tässä taiteellisessa toiminnassa kuvan tekijä keksii ja järjestää muotoja ilmaistakseen tunteitaan. Kuvan esittävät muodot on usein muunneltu ja tyyllitelty, jotta työn tunnetila korostuisi. Näiden jaotteluiden avulla Eisner (1972) pyrkii havainnollistamaan ja korostamaan ilmaisun lähtökohtien erilaisuutta. Jaottelujen tarkoitus ei kuitenkaan ole ollut luoda toisiaan poissulkevia kategorioita, sillä kaikkeen visuaaliseen muotoon sisältyy ilmaisullisia piirteitä ja kaikki piktografinen taide on tietyssä mielessä esittävää.

Taiteellinen oppiminen ei siis ole Eisnerin (1972) mukaan automaattinen kasvutapahtuma, vaan pikemminkin prosessi, johon oppilaan kokemukset vaikuttavat. Luovassa ilmaisussa ja taiteellisten muotojen luomisessa on merkittävän tärkeää luonnollisen ympäristön ominaisuuksien havainnointi sekä kyky kuvitella visuaalisia mahdollisuuksia. Niin havaitsemisessa kuin taiteen tekemisessä on kyse monimuotoisista kognitiivisista prosesseista sekä havaintotoiminnoista. (Eisner 1972, 96-106.)

#### 4 5. - 7. -LUOKKALAISEN OPPILAAN KUVALLISEN ILMAISUN KEHITYKSEN PIIRTEITÄ

”Kuvalliset symbolit tarjoavat ensimmäisen konkreettisen symbolijärjestelmän, jota lapsi voi opetella” (Kauppinen & Wilson 1981, Outisen 1995, 8 mukaan). Taide on lapsen ensisijainen ilmaisun keino, muoto, jolla hän dokumentoi näkyväksi ajatuksiaan ja luo myös merkityksiä. Se on lisäksi myös lapsen ensimmäisiä kommunikointiväyliä. Tärkeänä kuvantekemisen näkökohtana ja kuvataidekasvatuksen perusteena Wilson & Kauppinenkin (1981) mainitsevat kuvantekemisen ajatteluvalmiuksia kehittävän ja ajattelua aktivoivan vaikutuksen. (Outinen 1995, 8.) Ovaska-Airasmaan (1988, 8) mielestä kuvan tekeminen on lapsen kehityksen kannalta merkittävää muun muassa siksi, että se ”voi muodostaa lapsessa uusia kykyjä ja kehittää hänen havainnointikykyään, mielikuvitustaan, tunne-elämäänsä, tahtoaan sekä estettistä ja eettistä arviointikykyään”.

Lapsen piirrosten perusteella voidaan tarkastella muun muassa lapsen emotionaalista, fyysistä, sosiaalista, esteettistä sekä luovuuden ja havaintojen teon kehitystä. Lowenfeld (1947, 1975) on todennut näiden kaikkien kasvun ja kehityksen osa-alueiden vaikuttavan lapsen taiteelliseen toimintaan. Toisaalta myös lapsen kunkin kehitysalueen muutokset on nähtävissä lapsen tekemissä piirroksissa.

Kerschensteiner (1905) kuvaa lapsen kuvallisen ilmaisun kehitystä kolmella vaiheella: kaavamaisen piirustuksen vaiheella, kuvattavaa mallia jäljittelevien piirustuksien vaiheella sekä vaiheella, jossa lapsi tekee piirustuksia, joissa on vaikutelma jo kolmannesta ulottuvuudesta. (Kauppinen & Wilson 1981, 34.) Outinen (1995) mainitsee Kerschensteinerilta myös neljännen kehitysvaiheen: oikeanmuotoisen esityksen jakson. Tälle kehitystasolle pääsevät kuitenkin ilman opetusta vain harvat lapset. (Outinen 1995, 5.) Luquet (1927) puolestaan erottaa lapsen kuvallisen ilmaisun kehityksestä neljä tasoltaan erilaista realismin vaihetta: sattumanvaraisen realismin, epäonnistuneen realismin, älyllisen sekä visuaalisen realismin. Lowenfeld (1975) taas kuvaa lapsen

kuvallisen ilmaisun kehitystä eri ikä kausille sijoittuvina tasoina. Hänen mukaansa lapsen kehitys etenee yksilöllisesti edeten tasolta seuraavalle. (Kauppinen & Wilson 1981, 35.)

Lowenfeldin (1947, 1975) tasoajattelussa on huomioitavaa se, että kukin lapsi siirtyy kehitystasolta toiselle kuitenkin aina omien valmiuksiensa mukaan. Vaikka eri kehitystasot on määritelty ikäkausien mukaan, on niiden rajat hyvin häilyvät. Toisaalta ympäristö- ja perintötekijöiden lisäksi yksilön kehitys on jossain määrin sidoksissa myös kulttuuritekijöihin, joten amerikkalaisen Viktor Lowenfeldin (1947, 1975) teoria ei tämän vuoksi ole aivan suoraan sovellettavissa suomalaisoppilaiden kuvallisen ilmaisun kehityksen tarkasteluun. Kuitenkin kun Lowenfeldin kullekin tasolle määrittelemät ikävuodet jätetään pienemmälle huomiolle, on hänen teoriansa meidän tutkijoiden mielestä yhä kymmenien vuosienkin jälkeenkin yksi sovelluskelpoisimmista - etenkin kun tuemme jo 40-luvulla muotoiltua teoriakuvausta uudemmilla kuvalliseen ilmaisuun liittyvällä kirjallisuudella.

Lowenfeldin (1947, 1975) teorian mukaan ensimmäinen lapsen kuvallisen ilmaisun kehitysvaihe on riimustelukausi (Scribbling Stage), jonka lapsi käy läpi noin 2 - 4 -vuotiaana. 4 - 7 ikävuoden iässä lapsi elää kaaviokauden esiasteen kehitysvaihetta (Preschematic Stage). Tällöin riimustelukauden riimustelut kehittyvät esittäviksi kuviksi, ja lapsi piirtää pääjalkaisia ihmisiä. Kuvien sijoittelu paperille on kuitenkin vielä täysin sattumanvaraista. Kaaviokausi (Schematic Stage) on Lowenfeldin (1947, 1975) teorian kolmas kehitysvaihe, jonka lapsi käy läpi noin 7 - 9 -vuotiaana. Lapsi kehittää tällöin omat kuvaamisen symbolinsa, joita hän käyttää toistuvasti. Tilaa hän kuvaa perusviivasymbolilla, eikä vielä kolmiulotteisesti.

Tutkimusaineistomme opettajat opettavat 5. - 7. -luokkalaisia oppilaita, joten rajaamme kuvallisen ilmaisun kehityksen tarkastelun näitä tutkittavia ikäluokkia koskeviin kehitysvaiheisiin. Tarkastalemmme tässä tutkimuksessamme siis vain heräävän realismin (the Stage of Dawning Realism) sekä näennäisrealismin (the Pseudo-Naturalistic Stage) kehitysvaiheita. Lopussa viittaamme myös

lyhyesti nuorten taiteen (Adolescent Art) vaiheeseen. Liitteessä 1 on kuitenkin esitetty tiivistetysti kunkin kehitysvaiheen keskeisimmät piirteet.

**Heräävän realismin vaihe (the Stage of Dawning Realism).** 9 - 12 -vuoden iässä, heräävän realismin vaiheessa, lapsi ymmärtää olevansa osa yhteisöä. Hän kuuluu erilaisiin kaverei- ja harrasteryhmiin, jotka ovat tärkeitä samaistumisen kohteita. Lapsi nauttii ryhmässä toimimisesta ja ymmärtää sen vahvuuden suhteessa yksin toimimiseen. Lapsi toimii myös osana sellaisia ryhmiä, joissa hän opettelee yhteistyötä aikuisten ihmisten kanssa. Ryhmiin kuulumisen tiedostamisen kautta lapsi alkaa samaistua ikätovereihinsa. Tytöt ja pojat toimivat selkeästi omissa ryhmissään ja jengeissään, ja heidän kiinnostuksen kohteensa ovat aivan erilaisia. Tämän vuoksi tätä kehityskautta kutsutaan myös jengi-ikäksi (gang age).

Lapsen ajattelu muuttuu kriittisemmäksi. Hän harkitsee ja punnitsee toisten mielipiteitä ja ajatuksia eikä ajattele enää niin itsekeskeisesti. Kriittisyys näkyy myös piirroksissa, erityisesti ihmispiirroksissa. Lapsi tahtoo kuvata sukupuoliset erot selkeästi näkyviin muun muassa vaatetuksella - piirrokset voivat olla myös hyvin tyylieltyjä. Objektien geometrinen kuvaaminen jää pois, ja lapsi haluaa kuvata mahdollisimman luonnollisesti ja yksityiskohtaisesti - erityisesti itselleen tärkeitä asioita. Näiden tärkeiden asioiden kuvaamisessa lapsen kriittisyys näkyy selkeimmin, sillä hän saattaa helposti hylätä koko työn, jos ei ole siihen tyytyväinen. (Lowenfeld 1975, 227 - 261.)

Media sekä erilaiset buumit ja muoti-ilmiöt vaikuttavat tämän ikäisen lapsen piirroksiin. Myös alkavat tunnekuohut voi nähdä lapsen kuvissa. Lapsi vaatii itseltään yhä realistisempaa kuvaamisen taitoa ja oppiikin kuvaamaan maatasoa kahdella perusviivalla, jolloin kuviin tulee jo hieman ulotteisuuttakin. Lapsi sijoittaa kohteita lähemmäs ja kauemmas, eivätkä ne enää välttämättä ole perusviivalla. Suhteet ovat luonnollisia, ja valojen ja varjojen sekä liikkeen kuvaamisen piirteitäkin on jo nähtävissä. (Lowenfeld 1975, 236.)

Tässä vaiheessa lapsi kuvaa myös yhä subjektiivisemmin. Kuvat ovat abstraktimpia ja riippuvuus konkreettisesta vähenee. Esineet ja ihmiset löytävät



lapsen kuvissa jonkin yhteyden toisiinsa. Lapsi motivoituu taiteen tekemiseen, koska taiteen avulla hän voi selkiyttää kuvaa itsestään sekä ympäristöstään. Piirtämisen kautta lapsi myös pohtii häntä itseään kiusaavia tai kiehtovia asioita.

9-11 -vuotias on tuottamiseltaan jo hyvin monipuolinen. Hän osaa kuvata liikettä ja tehdä sommitelmia. Hän kuvaa myös jo valoja ja varjojakin sekä tutkii muotoja, rakenteita, tekstuureja ja mittasuhteita. Värien käyttö tulee harkitsevammaksi. Lapsi osaa jo puhtaiden värien lisäksi sekoittaa ja käyttää murrettujakin värejä. Hän huomaa puun ja ruohon vihreyden eron yhtä lailla kuin taivaan ja veden sinisen sävyerot. Lisäksi lapsella on selkeä halu oppia uusia kuvaamisen tekniikoita. Kuitenkin tilan kuvaaminen on vielä jokseenkin vaikeaa.

12-15-vuotias sen sijaan käyttää jo symmetriaa ja epäsymmetriaakin. Hän luonnehtii piirroksissaan ihmishahmoja muun muassa iän, sukupuolen ja ammatin mukaan. Hän käyttää värejä symbolistisesti sekä sommittelussa. Tämän ikäinen nuori toimii kuvallisessa tuottamisessaan hyvin tavoitteellisesti ja hänellä on jo keinoja kuvata tilaa.

**Näennäisrealismin kehitysvaiheessa (the Pseudo-Naturalistic Stage) 12 - 14 -vuotias** lapsi pyrkii jo täysin realistiseen kuvaamiseen eikä hyväksy enää vertauskuvallista ilmaisua tai skemaattisia kuvia todellisuudesta. Hän ilmaisee selkeästi kokonaispersoonallisuuttaan ja luonnehtii kuviaan hyvin tarkoilla yksityiskohdilla. Luonnehdinta perustuu kuitenkin nyt enemmänkin järkeilyyn kuin havainnoimiseen. Tämän vuoksi tätä vaihetta kutsutaan myös järkeistämisen kaudeksi.

Tähän kehitysvaiheeseen saakka lapsen ilmaisukyky kehittyy lähes luonnostaan. Lapsi kuvaa spontaanisti. Lowenfeldin (1975, 301) mukaan kuitenkin tämä vaihe on ikään kuin kehityksen päätösvaihe, jonka jälkeen nuori tarvitsee erityisesti ohjausta ja opetusta kehittyäkseen ilmaisussaan ja löytääkseen oman persoonallisen tapansa ilmaista.

Näennäisrealismin kehitysvaiheessa nuori saattaa tehdä hyvinkin vahvoja kuvallisia tulkintoja. Hän saattaa liioitella kuvissa sukupuolisia ominaisuuksia tai jos hän kokee aikuistumisen ahdistavana, hän saattaa jättää sukupuolta ilmaisevia merkkejä pois kokonaan. Kriittisyys omaa ulkonäköään kohtaan saattaa myös näkyä kuvissa - nuori kuvaa liioitellusti esimerkiksi ruumiinosiaan, joita ei hyväksy itsessään sellaisena.

Jos realistiseen kuvaamiseen pyrkiminen tuntuu lapsesta ylivoimaiselta ja hän turhautuu usein, saattaa lapsi - useimmiten pojat - hylätä realistiset kuvat täysin ja kiinnostua esimerkiksi sarjakuvamaisesta kuvaamisesta. Sarja- ja pilakuvia piirretään erityisesti omaan elämään olennaisesti liittyvistä, erityisesti epämieluisista henkilöistä, kuten opettajista ja koulukavereista. Nuori kuvaa kriittisyydestä johtuen itseäänkin pilapiirroksin. Hän tutkii itseään, mutta yleensä varoo tuomasta liiaksi omaa aitoa itseään kuitenkaan kuviin. Tämän vuoksi hän ilmaisee asioita usein hyvin ihanteellisesti ja tekee ihannekuvia. Tässä kehitysvaiheessa myös lapsen/ nuoren oma ilmaisutyyli alkaa näkyä ja vakiintua. Hän on erityisen kiinnostunut muotojen kuvaamisesta ja värikokeiluista - ja valöörejäkin hän kuvaa jo taitavasti. Nuori on myös jo oivaltanut kolmiulotteisen tilan kuvaamisen keinot.

Aikaisemmissa kehitysvaiheissa lapsi on yleensä tyytyväinen omiin tuotoksiinsa. Näennäisrealistisen vaiheen kriittisyys omia kuvia kohtaan on kuitenkin huipussaan. Tämä ja seuraava, nuorten taiteen vaihe, ovatkin hyvin riskialttiita kehityskausia, sillä jos nuori ei saa piirtämisharrastukselleen tarpeeksi tukea sekä motivoivaa ohjausta, saattaa hän turhautua ja kiinnostus kuvataidetta kohtaan sammua täysin (Lowenfeld 1975, 299 - 369). Tässä kehitysvaiheessa nuori usein hyväksyy tuotoksensa vasta, kun sen on ensin hyväksynyt opettaja tai joku muu auktoriteetti.

Lowenfeld & Brittainin (1975) mukaan 14 - vuotias on kuvallisen ilmaisun kehityksen viimeisessä kehitysvaiheessa eli **nuorten taiteen vaiheessa (Adolescent Art)**. Vaiheelle on tyypillistä yhä kasvava kriittisyys omia kuvaamisen taitoja kohtaan. Toisaalta tämän ikäinen nuori kiinnostuu erilaisista ideologioista ja pohtii omaa suhdettaan yhteiskuntaan. Myös murrosiän tuomat

psykkiset ja fyysiset muutokset heijastuvat nuoren kuvissa. (Lowenfeld & Brittain 1975; 339, 367.)

Nuoren oma ilmaisutyyli alkaa vakiintua, ja kuvataiteellinen tuottaminen on täysin tietoisista ja tavoitteellista. Suhde taiteeseen on tämän ikäisellä nuorella hyvin musta-valkoinen: hän joko antautuu taiteen tekemiselle täysin tai kokee sen täysin merkityksettömäksi oman elämänsä kannalta. Kun nuorelle syntyy kipinä taiteeseen, alkaa taide olla hän elämässään merkityksellistä. Tällöin myös kuvataideopettajan ohjauksen merkityskin korostuu. (Laitinen 2002, 39.) Taiteen tärkeäksi kokeville nuorille onkin tärkeää, että he voivat sen keinoin ilmaista tunteitaan sekä tunnistaa taiteen merkityksen sekä itselleen että muille. Kuitenkin teini-ikäinen nuori yleensä on hyvin arka puhumaan itsestään ja tunteistaan. 14 - vuotiasta ja sitä vanhempaa nuorta kiinnostaakin erityisesti hyvin käytännönläheinen kuvataiteellinen työskentely, kuten valokuvaus, rakentelu ja ongelmanratkaisuluontoiset tehtävät. (Lowenfeld & Brittain 1975, 339 - 368.)

## 5 OHJAUS ON TAIDEOPPIMISEN TARKASTELUA JA TUKEMISTA

Kuvataiteen opetuksessa ohjaus merkitsee opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusprosessia eli ohjaustapahtuman dialogia. (Räkköläinen 1995, 91.) Feuersteinin (1980) mukaan oppiminen perustuu vuorovaikutus-tilanteeseen, jossa ohjaajan tehtävänä on luoda oppijalle ohjattu oppimiskokemus (Kivi 1997, 77). Ohjauksen määrittely, tavoitteet sekä niistä johdetut menetelmät liittyvät vallitsevaan oppimiskäsitykseen. Oppiaineen sisältöjen ohjausta ja prosessin ohjausta ei voi tarkastella toisistaan erillisinä osina, sillä ”sisältöä, joka liittyy oppimistavoitteisiin, ei voi saavuttaa ilman prosessia eikä prosessia voi olla ilman sisältöä” (Räkköläinen 1995, 93).

Ohjausprosessi etenee rinnakkain oppilaan oppimisprosessin kanssa, ja niissä ratkotaan samantyyppisiä kysymyksiä. Opettaja sovittaa ohjauksensa oppilaan prosessiin jättäen kuitenkin tilaa riittävästi oppilaan itsenäiselle ajattelulle ja ongelmanratkaisulle. Toisin sanoen ohjaaja valikoi kaikkein tarkoituksenmukaisimmat ärsykkeet sekä suodattaa ja järjestää niitä (Kivi 1997, 99.) Ohjattavan oppimisprosessi reflektoituu ohjauksessa. Ohjauksen on tarkoitus tukea ja vahvistaa oppilaan jo aiemmin opittua sekä toisaalta edistää oppimisprosessia uusien ajattelunvalmiuksien kehittämiseksi ja luomiseksi - eli muuttaa niitä ympäristöärsykkeiden merkityksiä, jotka lapsen aistimaailmaa kohtaavat. (Räkköläinen 1995, 83; Kivi 1997, 102.)

Oppimista voidaan tarkastella vaiheesta toiseen etenevänä prosessina, mikä auttaa opettajaa jäsentämään ohjauksen merkitystä ja tavoitteita sekä löytämään tietyt oppimisprosessin peruskysymykset, jotka on huomioitava ohjauksessa. Oppimisprosessin teoreettiseen tarkasteluun on suhtauduttava myös kriittisesti, sillä se saattaa johtaa liian mekaaniseen ajatteluun, jolloin prosessin monet ulottuvuudet ja henkilökohtaiset vivahteet voivat jäädä huomiotta. Ohjaus on ennen kaikkea oppimisprosessin tutkimista yhdessä oppilaan kanssa, jolloin työn tuloksena löydetään prosessin yksilölliset vaiheet ja niiden erityiskysymykset. Ohjaajan on reflektoitava omaa toimintaansa, ettei

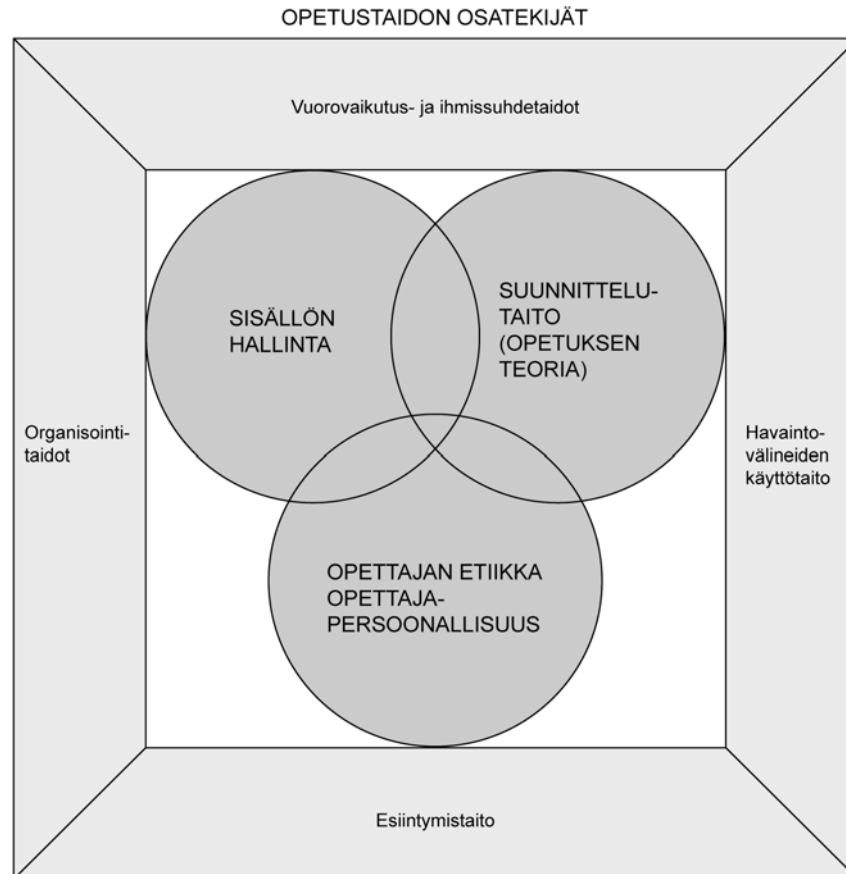
hänen omat tarpeensa ja tavoitteensa ohjaa opiskelijaa oppimaan tietyllä tavalla. (Räkköläinen 1995, 94.)

### **5.1 Ohjausta opetuksen ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä yhdistellen**

Engeström (1988) on pohtinut sitä, mitä kuuluu opetus- ja ohjaustaitoon ja minkälaisista osatekijöistä se koostuu. Hän jakaa ohjaustaidon sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin (ks. kuvio 4). Ohjaustaidon sisäiset tekijät muodostavat opetuksen ytimen, kun taas ulkoiset tekijät koostuvat muista opetuksen kannalta tärkeistä ja hyödyllisistä taidoista. Sisäisistä tekijöistä tärkein on Engeströmin mukaan opetettavan sisällön syvälinen tuntemus. Opettaminen perustuu opettajan omakohtaisesti omaksumien tietojen ja taitojen soveltamiseen opetuskäyttöön. Tämän lisäksi opettaminen vaatii myös tietoa sekä opettamisen että oppimisen teoriasta. Asiantuntemuksensa ja opetus-oppimisprosessia koskevan tiedon avulla opettaja pystyy suunnittelemaan opetukselleen järkevät tavoitteet sekä tukemaan ja ohjaamaan oppilaiden työskentelyä. Kolmanneksi sisäiseksi tekijäksi Engeström nimeää opettajan etiikan. Tällä hän tarkoittaa opettajan tapaa suhtautua oppilaisiin ja opetettavaan asiaan. Hän nimeää opettajan etiikan perusasiaksi vaativan, mutta samalla kunnioittavan, suhtautumisen oppilaisiin sekä aidon ja rehellisen suhtautumisen opetettavien asioiden sisältöihin.

Opetustaidon ulkoisiin tekijöihin puolestaan kuuluu Engeströmin (1988) mukaan muun muassa organisointikyky. Opettaja tarvitsee organisoinnin taitoja, jotta hän pystyisi rytmittämään tunnin toiminnot järkevästi sekä käyttämään tehokkaasti opetuksen fyysisiä puitteita. Havaintovälineiden järkävä käyttö puolestaan jäsentää ja selkiyttää opetuksen sisältöjä. Luonnollisesti opettajan työssä on eduksi myös esiintymistaito, mikä ilmenee esimerkiksi kykynä solmia kontakti kuulijoihin, sekä tehokas äänen ja eleiden käyttö. Lisäksi opettaja tarvitsee vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja, jotta kommunikointi ja yhteistyö erilaisten oppilaiden kanssa onnistuisi. (Engeström 1988, 157.) Koska jokainen opettajapersoonallisuus on erilainen, on kullakin jo luonnostaan tiettyjä ohjaustaidon vahvoja alueita sekä myös kehitettäviä puolia. Työtä tekemällä ja

työn reflektoinnin avulla ohjaustaitoja ja ohjauksen ominaisuuksia voidaan harjoitella ja kehittää.



KUVIO 4: Opetustaidon sisäiset ja ulkoiset tekijät (Engeström 1984, 160)

## 5.2 Tehtävänanto ja tunnin alustus – ohjaukselle lähtökohdat

Kuvataiteen tunnin opettajakeskeisin osio on yleensä tunnin alussa, jolloin opettaja johdattelee luokan tunnin aiheeseen ja esittelee tehtävän. Vaikka opettajan alustus on usein vain lyhyt tuokio, on sen merkitys koko tunnin työskentelyn kannalta tärkeä. Tunnin suunnittelu ja alustus vaativat yleensä opettajalta vaivannäköä, sillä hänen etukäteistyöstään riippuu paljolti se, millaiseksi opiskelu tunnilla muodostuu. Tunnin tavoitteita vastaavan tehtävän

laatiminen vaatii opettajalta aineenhallinnallisia sekä pedagogisia taitoja. Opettajan tehtäviin kuuluu myös toimivan opetussuunnitelman laatiminen, jonka pohjalta hän johdonmukaisesti ja järkevästi suunnittelee yksittäiset tuntinsa.

Kuvataiteen tunnin työskentelyssä tulee aina olla pedagoginen tarkoitus. Tämä voi olla esimerkiksi ajattelun valmiuden harjoittaminen tai visuaalisen käsitteistön oppiminen. Näihin tavoitteisiin pyrkiminen ei sulje pois kuvataiteen opiskelulle ominaista virkistävää ja rentouttavaa luonnetta. "Jos opetustilanne on pedagogisesti oikein johdettu, siitä seuraa tekemisen ilo, jonka lapsi kokee terapeuttisena" (Grönholm, Jyrkinen, Kauppinen & Piironen 1982, 9).

Tunnin alussa opettaja esittelee selkeästi sekä tehtävän että työskentelyn tavoitteet (Grönholm ym. 1982, 10). Kun oppilaat ymmärtävät tehtävän tarkoituksen, he yleensä motivoituvat paremmin työskentelyyn. Mielekäs tehtävä liittyy oppilaan kokemus- ja elämysmaailmaan. Oppilaiden tunteminen onkin opettajalle merkittävä etu työskentelyn suunnittelussa, koska tuolloin hän pystyy laatimaan tehtävän juuri kyseisen ryhmän kiinnostuksen kohteita vastaavaksi. Erityisesti kuvataiteessa mielekkään ja sovelluskelpoisen tehtävän merkitys korostuu, koska kuvallisen työskentelyn avulla ilmaistaan usein omia ajatuksia ja tunteita. Kuvataiteen tunnin alustukseen kuuluu myös aiheen kannalta sopivan opiskeluilmapiirin luominen - eri aiheet vaativat erilaisia lähestymis-tapoja (Kindsvatter, Wilen & Ishler 1988, 103 – 105).

Tunnin aihepiiriin ja uusiin käsitteisiin tutustutaan yleensä kuvataiteen tunnin alustuksessa ja niitä sovelletaan käytäntöön tehtävän avulla. Alustuksessaan opettaja pyrkii motivoimaan oppilaita työskentelyyn sekä herättämään ideoita ja tunteita. Motivoiva lähtökohta uuden asian opiskeluun on oma kokemus. Luokkahuoneesta voidaan siirtyä esimerkiksi ulos lähimetsään tai tehdä vaikkapa vierailu ostoskeskukseen, jolloin oppilaat voivat tutustua tunnin aihepiiriin omien aisti- ja tunnekokemustensa avulla. Oman kokemuksen ansiosta havainnot ja tuntemukset ovat tarkempia ja tuoreempia, mikä helpottaa kuvallista tuottamista. Kokeminen tarjoaa kuitenkin melko jäsentymätöntä informaatiota, minkä vuoksi opettajan on usein syytä suunnata selostuksensa

tai kommenttiansa avulla oppilaiden huomio erityisiin yksityiskohtiin tai tapahtumiin.

Työskentelyyn aktivoivaa omaa, toiminnallista kokemusta ei kuitenkaan aina ole mahdollista eikä tarpeellistakaan järjestää, sillä tehtävään voidaan orientoitua myös muilla keinoin. Opettaja voi esittää kysymyksiä, kertoa tarinoita, lukea kirjaa tai runoja sekä keksiä muita verbaalisia aktiviteetteja, joilla oppilaiden kiinnostus voidaan herättää. Tällöin oppilaiden täytyy muistella ja pukea sanoiksi, millaisia kokemuksia ja ajatuksia heillä herää tunnin aihepiirin asioista. Opettaja voi herättää oppilaissa mielikuvia ja ajatuksia myös kuvailevan kerronnan tai vaikkapa dramatisoinnin avulla, mikäli hän kokee tämänkaltaisen ilmaisun luontevaksi itselleen. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 54 - 62.)

Työskentelyyn stimuloijana voi olla myös audio-visuaaliset virikkeet, kuten televisio, video, elokuvat, diat, kuvitetut kirjat ja lehdet sekä luonnollisesti myös taideteokset. Tämänkaltaisen materiaali mahdollistaa monenlaisten aihepiirien elämyksellisen kokemisen samalla, kun opettaja voi suunnata oppilaiden havaintoja merkityksellisimpiin asioihin. Myös musiikkia voidaan käyttää sopivan tunnelman luomiseen muun materiaalin ohella, ja jättää se taustalle soimaan tunnin työskentelyn ajaksi.

Edellä on kuvailtu muutamia tapoja oppilaiden mielikuvien ja ajatusten herättämiseen oman kuvallisen työskentelyn lähtökohdaksi. Yhteistä niille kaikille on oppilaan ohjaaminen ympäristön herkkään aistimiseen ja havainnointiin sekä oman elämämaailman reflektointiin. Yksi kuvataiteen opetuksen tehtävistä onkin opettaa näkemään sekä havainnoimaan ympäristöämme (ks luku 2.2). Havainnointi ja kokemukset kannattaa kohdistaa arkisiin asioihin, jotka tavallisuudessaan jäävät helposti huomiokykyimme ulkopuolelle. Yksi taiteen tehtävistä on kuvata elämää. Opettajan tulisi siis ymmärtää, millainen on lapsen elämänpiiri ja mitä hän jokapäiväisessä elämässään kokee, näkee ja tuntee. Näitä kokemuksia ja havaintoja opettaja voi pyrkiä herkistämään ja laajentamaan. Samalla hän voi myös itse havaita jo



aikoja sitten unohtuneita asioita, joita lapsilla on kyky nähdä. (Lansing 1976, 323 - 341.)

Mielikuvien ja ajatusten herättämisen lisäksi tunnin alustus sisältää käytettävien materiaalien ja tekniikan esittelyn. Näiden tulisi palvella luontevasti tehtävänantoa. Käytettävät tekniikat ja materiaalit kuuluvat ilmaisun välineisiin, jotka eivät kuitenkaan saisi toistuvasti nousta itse tunnin tarkoituksiksi. Toisinaan materiaalin tutkiminen ja uuteen tekniikkaan tutustuminen on järkevää nostaa tunnin keskeisimmäksi asiaksi ja työskentelyn lähtökohdaksi. Uusi tai harvemmin käytetty tekniikka voi toimia innostuksen ja ideoinnin lähteenä, kun oppilas kokee välineet ja materiaalit kiinnostaviksi.

Materiaalin tutkiminen ja työstäminen voi johtaa yllättäviin ideoihin ja ratkaisuihin, joista työn alussa ei ollut vielä aavistustakaan. Uuden tekniikan opettelu vie kuitenkin oman aikansa, ja tämän vuoksi ilmaisun välinettä ei kannata vaihtaa liian usein. Ilmaisun ja tekniikan hallinta kulkevat käsi kädessä, ja näin ollen tekniikka asettaa aina omat rajoituksensa ja toisaalta myös mahdollisuutensa lapsen ilmaisulle. (Eisner 1972, 80.) Ennen työskentelyyn ryhtymistä opettajan on myös syytä kertoa, mitä asioita hän painottaa töiden arvioinnissa, jolloin oppilaat voivat koko työskentelyprosessin ajan suuntautua näitä tavoitteita kohti.

### **5.3 Taideoppimisen ohjauksen keinot**

Kuvataiteen oppitunneilla tarvitaan vaihtelevassa määrin ohjausta. Kuvataiteen tehtävissä on työvaiheita, joiden tarkoitus on kehittää esimerkiksi oppilaan mielikuvitusta, visuaalista suunnittelutaitoa tai oma-aloitteisuutta. Tällöin kannattaa oppilaalle antaa aikaa itsenäiseen työskentelyyn. Ohjausta puolestaan tarvitaan erityisesti silloin, kun oppilaat kaipaavat jonkinlaista perustaa omalle ajattelulle ja työskentelylle. Tällaisia tilanteita ovat muun muassa uusien käsitteiden opiskelu, jäsentyneiden havaintojen tekeminen, uuden tekniikan opettelu tai uusien työskentelyvälineiden käyttäminen. (Puukari 1989, 20.)

Kuvataiteen työskentelyn ohjaus tapahtuu pääsääntöisesti opettajan ja oppilaan kahdenkeskisten keskustelujen avulla. Nämä ohjaustilanteet mahdollistuvat yleensä yleisen ohjauksen jälkeen, kun oppilaat ryhtyvät työskentelemään itsenäisesti soveltaen yleisiä ohjeita omaan työhönsä. Oppilaalla voi kuitenkin olla vaikeuksia omien näkemyksiensä ja ideoidensa toteutuksessa, jolloin opettajan ohjauksesta ja tuesta voi olla hänelle hyötyä (Smith 1993, 106 - 107). Vuorovaikutus voi tapahtua joko oppilaan tai opettajan aloitteesta. Usein opettaja kiertelee luokassa ja on oppilaiden käytössä jatkuvasti, jos heillä on työhönsä liittyviä ongelmia tai kysymyksiä. Opettaja voi myös itse avata keskustelun esimerkiksi kysymysten avulla tai antamalla oppilaalle työskentelyyn neuvoja tai palautetta.

Taiteellinen työskentely on ongelmanratkaisuprosessi, jossa oppilas kohtaa monenlaisia haasteita. Oppilaan tulisi itse oivaltaa ratkaisu kuvataiteelliseen ongelmaansa, jotta oppimista tapahtuisi. Valmiina tarjotut ratkaisut eivät opeta oppilasta ajattelemaan itse tai luottamaan omiin kykyihinsä. Opettajan tulisi auttaa oppilasta löytämään ratkaisuja - antaa vihjeitä mahdollisten ratkaisujen suuntaan. Opettaja voi kertoa oppilaalle, mitä tietoja oppilas tarvitsee ongelmanratkaisuun tai mistä hän voisi tietoa löytää. Hyväksi nyrkkisäännöksi Aebli (1991) suosittelee minimaalisen avun periaatetta. Tällä hän tarkoittaa sitä, että oppilaan annetaan pohtia ratkaisua itsenäisesti niin kauan, kunnes hän kykenee löytämään ratkaisuehdotuksia. Jos oppilas ei pysty enää etenemään työskentelyssä oman pohdinnan avulla, ei opettaja heti ota ohjaksia käteensä, vaan auttaa oppilaita löytämään toimintatavan, jonka avulla ongelma voidaan ratkaista. Ennen tarkasti kohdistettuja kysymyksiä ja kehotuksia opettaja kiinnittää oppilaiden huomion niihin elementteihin, jotka ovat ongelmanratkaisun kannalta tärkeimpiä. (Aebli 1991, 328 - 329.) Oppimisen kannalta onkin usein hyödyllisempää tarjota oppilaalle työskentelyvaihtoehtoja kuin suoria vastauksia. Epätietoisuus tai omien kykyjen puutteellisuus voi aiheuttaa oppilaassa turhautumista ja ärtymystä. Tällöin opettajan myötätunto ja kannustaminen ovat neuvojen lisäksi oppilaalle voimavara työn jatkamiseen. (Smith 1993, 107.)

Kansanen (1993) ja Uljens (1995) painottavat, että opettaja ei voi suoraan vaikuttaa yksilön oppimisprosessiin, mutta hän voi pyrkiä virittämään oppilaassa tietoisesta ja aktiivista oppimista pyrkimyksen (Lahdes 1997, 13 - 14). Metakognitioiden ja oppimistrategioiden opettaminen on myös osa ohjausta. Metakognitioilla tarkoitetaan oman oppimisen tiedostamista ja oppimistrategioilla puolestaan menettelytapoja, joiden avulla tietoja ja taitoja pyritään omaksumaan ja muistamaan. Tällöin oppiminen ei kohdistu suoraan opettavien tietojen ja taitojen omaksumiseen, vaan pyritään antamaan oppilaille valmiuksia itse ohjata oppimisprosessiaan. Käytännössä näiden taitojen opettaminen tapahtuu erilaisten ohjauskeinojen avulla. Opettaja voi esimerkiksi kertoa oppilaalle, että uuden asian oppimista voidaan helpottaa muistelemalla, mihin laajempaan kokonaisuuteen opiskeltava asia liittyy. (Puukari 1989, 20 - 23.)

Koska jokainen oppitunti on erilainen, tulee opettajan kussakin tilanteessa valita ja mukauttaa ohjauskeinonsa tilanteen ja oppilaiden tarpeiden mukaiseksi. Ohjauksessa voidaan käyttää seuraavia keinoja: kertomista, havainnointiin ohjaamista, kysymistä, suorien ohjeiden antamista ja palautteen antamista. Nämä osoittautuivat käyttämässämme didaktiikkaa koskevassa kirjallisuudessa yleisimmin mainituiksi ohjauskeinoiksi. Kuvataiteen didaktista kirjallisuutta on niukasti, joten olemme joutuneet perustamaan laatimamme ohjauskeinojen luokittelun paljolti yleiseen kasvatustieteen didaktiikkaan.

### **5.3.1 Havainnointiin ohjaaminen**

Näkemään opettaminen on yksi kuvataiteen opetuksen tärkeimmistä tavoitteista. Joudumme päivittäin tekemisiin erilaisten visuaalisten viestien kanssa, joiden ymmärtämiseen tarvitsemme havainnointi- ja kuvanlukutaitoja sekä taitoa pohtia kuvien välittämiä viestejä. Havaitsemisen taidot toimivat myös osaltaan perustana kuvallisen ilmaisun kehittymiselle. (Puukari 1989, 26 - 27, ks. myös luvut 2 ja 4.)

Havaitseminen on aktiivinen tapahtuma, jonka avulla keräämme tietoja ympäröivästä todellisuudestamme ja jäsenämme maailmaa. Havaitseminen on informaation prosessointia, jonka työkaluja ovat skeemat. Skeemat eivät ole myötäsyttyisiä, vaan ihminen konstruoi skeemoja koko elämän ajan kestävissä oppimisprosesseissa. Havainnoinnin kautta oppilas luo skeeman tarkasteltavasta kohteesta. Skeema on sisäistetty elämys tai kokemus, jonka mukaan oppilas luo kohteesta oman näkemyksensä. Jokainen havainnoija kiinnittää tarkkaavaisuutensa eri tavalla kohteen eri osiin. Siksi jokainen luotu representaatio kohteesta on erilainen. (Aebli 1991, 91. ks. myös Puukari 26 - 29.)

Aebli (1991) epäilee, että niin sanottua "yleistä havainnointikykyä" ei voida opetuksen avulla kehittää. Hän perustelee väittämänsä sillä, että minkä tahansa asian tai ilmiön havainnointi liittyy erottamattomasti yhteen kyseisen alueen tuntemuksen kanssa. Jos oppilaan on tarkoitus oppia erottamaan kohteen erityispiirteet ja tekemään täsmällisiä havaintoja, hänen täytyy yksinkertaisesti tietää jotakin asiasta. Oppilaille voidaan sen sijaan opettaa, miten toimien hän voi tehdä havaintoja.

Ympäriällä näkyvän maailman tutkiminen vaatii kykyä erotella havaintoja. Havainnointi voi kohdistua muun muassa muotojen, värien, suhteiden, tekstuuriin, liikkeen sekä yksityiskohtien tarkkailuun. Lisäksi havainnoinnin kehitystä voidaan Grönholmin ym. (1982, 14 - 15) mukaan tarkastella myös esteettisen ja epäesteettisen erottamisen taitojen näkökulmasta. Kuvien luominen edellyttää kykyä havainnoida, tuottaa ja pelkistää kohteen muotoja, mihin oppilas voi tarvita opettaja ohjausta. Omien kuvien luomista helpottaa olennaisten piirteiden havaitseminen kuvattavana olevasta asiasta.

Muodon havaitseminen ja ymmärtäminen vaativat monia osatoimintoja, jotka tiedostamme usein vasta siinä vaiheessa, kun meidän tulee jäljitellä kohdetta piirtämällä. Kuvion visuaalisen havaitsemisen ensimmäinen ja yksinkertainen tapa on esineen ääriviivojen sisäinen seuraaminen ja jäljittely. Aebli (1991) toteaa piirtämisen olevan suoraa jatkoa tälle toiminnalle, sillä piirtäjä todellakin tekee pitkälti vain samoja jäljitteleviä liikkeitä, joilla hän on seurannut

tarkasteltavan muodon ääriivivoja. Ongelmallista piirtäjälle on usein kuitenkin se, ettei hän voi kiinnittää huomiota jokaiseen yksityiskohtaan. Tällöin opettaja voi ohjata oppilasta havainnoinnissaan. (Aebli 1991, 97 - 99.) Opettaja voi kehottaa oppilasta etsimään muotojen suuria linjoja sekä yksinkertaistamaan niitä. Uusia muotoja voi vertailla myös ennestään tuttuihin asioihin, mikä voi helpottaa hahmottamista. Yksinkertaistettujen osien välille voidaan luoda suhteita, mikä puolestaan auttaa hahmottamaan kokonaisuutta. Huomio voidaan kiinnittää myös kohteen ominaisuuksiin tai mahdollisesti käyttötarkoitukseen. (Aebli 1991, 118 - 119.)

Havaintoja voidaan tehdä joko todellisista kohteista tai niiden representaatioista, esittäivistä kuvista tai muusta havaintomateriaalista. (Aebli s. 108 - 111.) Luokassakin tulisi siis olla oppilaiden käytössä runsaasti kuvamateriaalia, kuten esimerkiksi alan kirjallisuutta, aikakauslehtiä, dioja ja kortteja. Kuvataidekasvatuksessa on tärkeää pyrkiä kokonaisvaltaisuuteen, ja siksi havaintoja tehdessä pyritään käyttämään apuna näköaistin lisäksi myös muita aisteja. (Grönholm 1995, 22.) Kokemuksellisuus opetuksessa ei välttämättä merkitse sitä, että opettajan pitäisi järjestää lapsille jatkuvasti uusia elämyksiä. Esimerkiksi kipaisu pihamaalle voi tarjota oppilaalle mahdollisuuden eri aistien avulla tapahtuvaan omakohtaiseen havainnointiin. (Hakkola, Laitinen & Airasmaa-Ovaska 1990; 40-41, 58)

### **5.3.2 Demonstraatio**

Taito- ja taideaineissa demonstroinnilla on aina ollut keskeinen sija. Vaikka jäljittelemällä oppimisesta on konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä monessa aineessa luovuttu, on sillä myös hyvätkin puolensa. Kertominen etenee kielen avulla symbolisesti. On kuitenkin tietoa, jota ei voi ilmaista kielen avulla, tai sen ilmaiseminen puhumalla olisi epäkäytännöllistä ja vaikeaa. Tällöin on kyse toimintatiedosta, joka välittyy suoraan havainnon ja jäljittelyn avulla. Se on tietoa, jota ei yleensä ole kielellisesti muotoiltu eikä tietoisesti ajateltu. Mallioppiminen edellyttää havainnoimista, ja tämän seurauksena oppilas pyrkii jäljittelemään opettajaa sisäisesti. (Aebli 1991, 72 - 73.)

Seuratessaan opettajan demonstraatiota oppilas ei ainoastaan opi tekotapaa vaan oppii myös toiminnan tuloksesta. (Aebli 1991, 74 - 75.)

Demonstraatio ja jäljittely ovat erityisen käyttökelpoisia silloin, kun opetetaan uusia tekniikoita tai työtapoja. (Aebli, 70 - 71.) Opettaja voi esimerkiksi näyttää oppilaille, kuinka värit leviävät, kun hän maalaa märälle paperille märällä vesivärillä. Taitavan suorituksen seuraaminen motivoi myös oppilaita työskentelyyn. Meillä jokaisella on varmasti kokemuksia siitä, kuinka seuraamme lumoutuneena esiintyvän taiteilijan taidokasta työskentelyä ja palamme halusta kokeilla samaa itse.

Aebli (1991) esittää opettajalle näyttämisen tueksi seuraavanlaisia ohjeita. Ensimmäinen ohje koskee tarkkaavaisuutta, mitä hän pitää mallin avulla oppimisen ehdottomana edellytyksenä. Kun opettaja näyttää jotain, hänen täytyy huolehtia siitä, että oppilaat seuraavat tarkasti. Hän suosittelee, että oppilaat saisivat ensin kokeilla suoritusta itse, jotta he olisivat sen jälkeen motivoituneita seuraamaan oikean suorituksen demonstraatiota. Kuvataiteen tunnilla näin usein tapahtuu, sillä opettajan kierrellessä luokassa oppilaat yleensä yrittävät ensin toimia itsenäisesti ja vasta tämän jälkeen turvautuvat opettajan apuun. Oppilaiden tarkkaavaisuutta voidaan varmistaa selkeällä ongelmanasettelulla. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettaja kertoo tarkasti harjoituksen tavoitteet sekä sen, miten oppilas voi itse arvioida työn tuloksia. (Aebli 1991, 78 - 81).

Toinen demonstraatiota koskeva neuvo liittyy siihen, että oppilaiden tulee näytön aikana ehtiä jäljitellä opettajaa sisäisesti. Opettajan tulee siis suorittaa näyttö hitaasti, perusteellisesti ja moneen kertaan. Mutkikkaat suoritukset voi jakaa osasuorituksiin, mutta lopuksi kannattaa suorittaa vielä kertaava kokonaisnäyttö. Lyhyet suulliset ohjeet ovat myös avuksi näytön aikana. Näytön tarkkaavainen havainnointi edellyttää myös asianmukaisesti järjestettyjä ulkoisia puitteita. Näytön tulee tapahtua paikassa, josta oppilaat pystyvät näkemään demonstraation hyvin ja että opettaja myös itse näkee oppilaansa. (Aebli 1991, 78-81.) Lahdes (1997) täydentää näitä ohjeita lisäämällä, että näyttämistä kannattaa täydentää myös puhumalla. Opettaja voi kehottaa oppilaita

kuvailemaan mielessään näkemäänsä sekä sanomaan ääneen, mitä tulee tehdä monimutkaisen suorituksen aikana. Oppilaita voi pyytää lopuksi vielä kokoamaan toiminnan pääasiat omin sanoin. (Lahdes 1997, 158.)

### 5.3.3 Kysyminen

Kysymyksien esittäminen on opettajalle paitsi tapa saada välittömästi tietoa oppilaiden tiedoista ja ajatuksista, myös keino aloittaa opetuskeskustelu. Yksi tärkeimmistä kysymyksistä on, mihin oppilas työllään pyrkii ja mitä hänen olisi tarkoitus kuvallaan katsojalle kertoa. Tällöin oppilaalla on mahdollisuus kertoa opettajalle niistä ideoista, ajatuksista ja tunteista, joita hän kuvansa avulla työstää. Kun opettaja tietää oppilaan tavoitteet, pystyy hän auttamaan tätä paremmin mahdollisissa ongelmissa sekä päämäärän saavuttamisessa.

Tavoitteiden tiedustelun lisäksi oppilaille voi tehdä myös muita kysymyksiä, joita työstämällä oppilas voi saada uusia näkökulmia työskentelyynsä. Tällöin kysymysten tarkoitus on suunnata oppilaan ajatukset ongelmanratkaisun kannalta olennaisiin asioihin. Kysymysten pohtiminen voi tuolloin selkiyttää oppilaan ajatuksia ja käsityksiä tavalla, jota muuten ei olisi tapahtunut. (Cohen, Manion & Morrison 1996, 231.) Opettaja voi kysymyksillään myös selvittää, ovatko oppilaat ymmärtäneet opetettavat tiedolliset asiat tai työskentelyssä tarvittavat taidot. Tällöin opettajan tulee vastauksia kommentoidessaan korjata selvät asiavirheet sekä toisaalta myös antaa kiitosta hyvistä vastauksista. Oppilaan kuvallisen työskentelyn ongelmat voivat johtua joskus siitä, että oppilaat eivät ole ymmärtäneet opiskeltavan asian peruskäsitteitä. (Aebli 1991, 330.)

Jos opettaja haluaa käyttää kysymyksiä opettaessaan uutta asiaa koko luokalle, kannattaa kysymykset valmistella etukäteen. Tällöin opettaja voi laatia kysymyksistä selkeitä, esittää ne loogisessa järjestyksessä ja varautua erilaisiin vastausvaihtoehtoihin. Hyvä suunnittelu mahdollistaa myös monentasoisten kysymysten esittämisen. Kysymykset voidaan jakaa kahteen kategoriaan, matalammantasoisiiin kognitiivisiin kysymyksiin sekä korkeamman tason kognitiivisiin kysymyksiin. Ensimmäiseksi mainitun ryhmän kysymyksien

vastaukset vaativat oppilaalta asioiden muistamista, ymmärtämistä ja sovellusta. Korkeamman tason kysymykset puolestaan vaativat oppilaalta analysointitaitoa, asioiden pohtimista sekä kriittistä arviointia. Usein on järkevää edetä helpommista kysymyksistä kohti vaativampaa ajattelua. (Cohen ym. 1996, 231 - 235.)

Jotta opettaja voisi auttaa oppilaita tehokkaasti, täytyy kysymysten olla osuvia ja vastaamaan innostavia. Niiden tulee olla oppilaiden ikätasoon sovitettuja, selkeitä ja ymmärrettäviä. Oppilaan pitäisi pystyä arvioimaan kysymyksen perusteella, minkälaista vastausta häneltä odotetaan. (Cohen ym. 1996, 235). Kysymykset kannattaa esittää yksi kerrallaan, jotta oppilas voisi rauhassa antaa myös tarkan vastauksen. Kysymyksen esittämisen jälkeen opettajalla tulee olla myös taitoa kuunnella oppilaan vastaus. Usein opettajat sortuvat vastaamaan itse kysymykseensä tai ryhtyvät toistamaan kysymystä eri sanoin häiriten oppilaan ajattelua. (Cohen ym. 1996, 238 - 239). Oppilas tarvitsee kysymyksen vaikeudesta riippuen eri määrän aikaa vastauksensa miettimiseen ja kertomiseen (Kindsvatter, 116). Vastaamisen jälkeen oppilas tarvitsee opettajan palautetta tai kommentointia (Cohen ym, 1996, 238). Tosin oppilaan työtä koskeviin kysymyksiin on harvoin yhtä oikeaa vastausta, joten opettajan tulee toimia tilanteen mukaan joko ilmaiseamalla, että kuunteli oppilasta tai opastamalla työssä eteenpäin. Opettajan kannattaa kannustaa oppilaita myös esittämään rohkeasti kysymyksiä opetettavaan asiaan tai työhönsä liittyviin ongelmiin.

Kysymyksien esittäminen on kuvataiteen opetuksessa tyypillistä myös havainnoinnin yhteydessä. Oppilaiden näköhavaintoja täydennetään yhteisten keskustelujen avulla, joita opettajan kysymykset suuntaavat. Clemet (1986) väittääkin, että lapset näkevät ja havainnoivat monipuolisemmin ja laajemmin, kun havainnointia tuetaan kysymyksillä ja keskustelulla. Tämä pitää hänen mukaan paikkansa erityisesti niissä yhteiskunnissa, joissa lapset katsovat paljon televisiota, joka on hyvin passiivinen katsomisen muoto. Hyvä opettaja voi siis kysymysten ja keskustelujen avulla auttaa lasta näkemään uusia asioita havainnoinnin kohteena olevista, kenties hyvinkin tutuista kohteista. (Clemet 1986, 114 - 115.)



### 5.3.4 Kertominen

Kertominen, informaation antaminen, voi tapahtua spontaanisti, esimerkiksi kysymykseen tai kommenttiin vastaamalla, kun oppilas tarvitsee opettajan apua kuvaansa liittyvissä ongelmissa. Tällöin opettajan selitys kohdistuu yleensä oppilaan kuvan sisältöön, opiskeltaviin käsitteisiin tai työtapoihin ja materiaalin hallintaan. Epämuodollista ja keskustelunomaista opettajan esitystä tarvitaan myös esimerkiksi eri työvaiheisiin siirryttäessä, jolloin opettaja antaa toimintaan ja asiasisältöön liittyviä ohjeita ja tietoja. Informaation antaminen voi olla myös muodollisempaa ja vaatia enemmän suunnittelua. Tällaisia tilanteita ovat muun muassa tehtävän ja tunnin tavoitteiden esittely, monimutkaisempien ohjeiden antaminen, uusien käsitteiden ja asiasisältöjen selittäminen, demonstraation tai harjoituksen selostaminen tai tunnin sisällön yhteenveto. (Kindsvatter ym. 1988, 122.)

Opettajan täytyy ottaa selostaessaan huomioon oppilaan ikäkaudelle tyypillinen ajatus- ja kokemusmaailma. Hänen tulee ymmärtää, millaisten mielikuvien, käsitteiden ja ajatusoperaatioiden avulla oppilas käsittelee uutta tietoa. (Aebli 1991, 51.) Kaikkien uusien käsitteiden merkitykset tulee selittää oppilaille ja käsitteet sitoa konkreettisiin yhteyksiin. Tämän opettaja voi tehdä esimerkkien, kuvien tai muun havaintomateriaalin avulla. (Kindsvatter ym. 1988, 122.) Koska uusien asioiden opettelu pohjautuu oppilaan aikaisemmille tiedoille, täytyy opettajan lähteä informaation antamisessa liikkeelle siitä, mitä oppilas tietää asiasta jo ennestään. Uuden informaation tulisi siis olla liitettävissä aikaisemmin opittuihin tietorakenteisiin. Opettajan kannattaa selittäessään pyrkiä tilanteesta riippuen yksittäisten faktojen ja käsitteiden selittämisestä kohti syvällisempää ymmärtämistä. Tällöin oppilaan tulee tietää myös syitä ja seurauksia ja asioiden välisiä suhteita. (Cohen ym. 1996, 226.)

Opettajan selityksessä kuulijan kannalta tärkeitä seikkoja ovat sujuvuus ja selkeys sekä rakenteessa, kielenkäytössä että äänenkäytössä. Esityksen tulee edetä loogisesti ja johdonmukaisesti olennaisia asioita painottaen, jotta opeteltava asia hahmottuisi kuulijalle kokonaisuutena. Opettaja voi myös koota avainasiat taululle tai havainnollistaa niitä tilanteesta riippuen muilla tavoin.

Pidemmän selostuksen jälkeen voi olla tarpeen esittää asioista lyhyt yhteenveto. Mitä nuorempia oppilaat ovat, sitä yksinkertaisempia ja lyhyempiä lauserakenteita opettajan kannattaa käyttää. Opettajan kannattaa myös varmistaa kysymyksien avulla, ovatko oppilaat ymmärtäneet selityksen tärkeimmät asiat. Sopiva äänenkäyttö, elehtiminen ja luonnollinen liikehdintä tehostavat opettajan kerrontaa. Katsekontakti lisää selostuksen intensiivisyyttä sekä koko luokalle suunnatussa esityksessä että etenkin yksittäisen oppilaan ohjaamisessa. (Cohen ym. 1996, 224 - 228.)

### **5.3.5 Suorat ohjeet**

Kuvataiteen tunnilla on myös tilanteita, jolloin on järkevämpää antaa oppilaille suoria ohjeita johdattelun sijasta. Opettaja voi antaa suoria toimintaohjeita silloin, kun oppilaan täytyy kiinnittää huomio ja keskittymiskyky opeteltavan asian kannalta olennaisimpaan. Opettaja voi ohjata oppilaan työskentelyä suorien toimintaohjeiden avulla esimerkiksi silloin, kun oppilaan tulisi jollakin tavoin muuttaa tai korjata työskentelytapaansa. Myös uuden tekniikan ja työvälineen kokeilussa oppilas tarvitsee suoria toimintaohjeita. Tällöin opettaja liittyy ohjeensa usein mallin antamiseen, jolloin hän suuntaa oppilaan huomion mallisuorituksen tärkeisiin ja vaikeisiin vaiheisiin. (Puukari 1989, 20.)

Ohjaustilanteita ei voi ennakoida tarkasti, joten suorien ohjeiden antaminen tapahtuu yleensä spontaanisti suunnittelematta. Näin ollen opettajan tulee tilannekohtaisesti harkita, miten paljon hänen kannattaa oppilasta auttaa ja neuvoa ja missä määrin oppilas pystyy työskentelemään itsenäisesti. Tehokas kommunikaatio on olennaisen tärkeää. Vastaukset oppilaiden kysymyksiin ja kommentteihin sekä selitykset tulisivat olla selkeitä ja ymmärrettäviä. Luonnollisesti äänensävy, ilmeet ja eleet vaikuttavat paljon siihen, millainen olo oppilaalle ohjaustilanteesta jää ja miten hän opettajan ohjeisiin suhtautuu. (Kindsvatter ym. 1988, 122 - 123.)

Opettaja voi myös antaa oppilaalle vaihtoehtoja, ehdotuksia ja esimerkkejä, joita oppilas voi käyttää halutessaan työskentelyssä apuna. Näin opettaja tarjoaa oppilaalle työskentelyyn uusia ideoita, mutta antaa oppilaan itse tehdä kuvaansa liittyvät ratkaisut.

### **5.3.6 Palautteenanto**

Opettajan tehtävä on myös antaa oppilaalle välitöntä palautetta tunnin työskentelyn aikana. Tällöin oppilaille on mahdollista tehdä palautteesta riippuen muutoksia työhönsä, jos hän kokee ne tarpeellisiksi. Palautteen tulee aina kohdistua oppilaan työskentelyyn ja käyttäytymiseen, mutta ei koskaan oppilaan persoonaan. Suorituksiin kohdistuva palaute kertoo oppilaalle, miten hyvin hän on onnistunut, ja tarjoaa korjaavaa informaatiota. (Uusikylä 2000, 119).

Hyvästä työstä annettu positiivinen palaute motivoi oppilasta ja tukee hänen myönteistä minäkäsityksen muodostumista. Opettajan tulisi auttaa oppilaita löytämään kunkin omat, henkilökohtaiset vahvuutensa. Virheiden ja heikkojen kohtien osoittaminen on usein oppimisen kannalta hyödytöntä ja voi johtaa oppilaan itseluottamuksen heikentymiseen ja uskalluksen vähenemiseen. (Hakkola ym. 1990, 48.)

Kiitoksen antaminen ja kannustaminen ovat tehokkaita tapoja luoda luokkaan positiivinen työskentelyilmapiiri. Kiitos edellyttää kuitenkin aina kiitoksen arvoista työskentelyä. Opettaja ei voi mielistellä oppilasta kehumalla häntä työstä, johon oppilas ei ole aidosti paneutunut. Tällöin aidonkin palautteen merkitys vähenee, samoin kuin oppilaiden luottamus opettajan rehellisyyteen. Kiitoksen tulee olla selkeää ja sen tulee olla yhteydessä oppilaassa havaittuihin taitoihin, opiskelumotivaatioon tai ahkeruuteen. Oppilaiden tulee tietää, että opettaja voi kiittää myös yrityksestä, tunnollisuudesta sekä kestävyydestä. Positiivinen palaute tulee liittää myös asianmukaisissa yhteyksissä oppilaan edistymiseen.

Oppilaille kannattaa tietyissä tilanteissa antaa rakentavaa kritiikkiäkin. Kritisoidessa tulee kuitenkin olla tarkka, sillä liika kritiikki kuten myös sen täydellinen puuttuminen aiheuttavat ongelmia. Kritiikin tarkoitus on motivoida oppilasta myönteisesti ja osoittaa hänelle, että tämä pystyy parempaan työskentelyyn, jos vain haluaa. (Uusikylä 2000, 121.)

Opettajan kannattaa kiinnittää myös huomiota tapaan, jolla hän antaa oppilailleen palautetta. Eleiden, ilmeiden ja puheen täytyy kaikkien viestittää samaa sanomaa. Tunteiden käyttö oppitunnilla on tärkeää, mutta opettajan täytyy varoa ylireagointia ja liioittelua, jonka seurauksena tunteiden ilmaisu ja ilmeet menettävät tehonsa. Järkevä tapa antaa positiivista palautetta on kertoa tosiasiat normaalilla äänensävyllä. (Uusikylä 2000, 119 - 121.)

Keskustelut ovat oppimisen kannalta hyödyllisiä silloin, kun oppilaat viimeistelevät töitään. Tällöin oppilaan ideat ovat selvät, ja hän näin ollen pystyy jakamaan ajatuksensa valmistuvasta työstä. Keskustelut onnistuvat parhaiten silloin, kun opettaja välttää vastauksissaan tuomitsevaa sävyä sekä omien henkilökohtaisten näkemysten esittämistä. Mieltymysten ilmaisu ei anna kovinkaan paljon tietoa kuvan visuaalisista ominaisuuksista, ja sen seurauksena opettaja voi saada osittain makutuomarin roolin. Asianmukainen palaute auttaa oppilasta tunnistamaan työnsä visuaalisia ominaisuuksia ja näin ollen opettaa samalla alan sanastoa ja käsitteitä. Opettajan palaute voi myös innostaa oppilasta keskusteluun, jossa molemmat osapuolet voivat jakaa kokemuksensa työskentelyprosessista sekä kuvan merkityksistä.

Opettajan tulee olla myös valmis vastaanottamaan oppilaan tuotos ja olemaan kiinnostunut hänen työstään. Opettajan aito, henkilökohtainen kiinnostus kuvallista työskentelyä kohtaan lisää myös oppilaiden työskentelymotivaatiota. Oppilaalta ei voi odottaa henkilökohtaista, tunteenomaista ilmaisuja, mikäli opettaja itse ei ole tarpeeksi kiinnostunut oppilaiden toiminnasta. Siksi kuvataidetta opettavan aikuisen tulisi pohtia myös omia kiinnostuksen kohteitaan, arvostuksiaan ja tunteitaan, jotta hän onnistuisi suunnittelemaan sellaisia tehtäviä, joiden ohjaamisesta hän on itsekin aidosti innostunut.

Oppitunnin yhteiselle toiminnalle löytyy mielekkyys, kun sekä aikuisen että nuoren kiinnostukset kohtaavat. (Hakkola ym. 1990, 38.)

#### **5.4 Ohjaus päättyy arviointiin ja loppupalautteeseen**

Töiden valmistuttua tuotoksia voidaan kerääntyä tarkastelemaan yhdessä. Yhteisessä lopputarkastelussa oppilailla on mahdollisuus nähdä tuntien työskentelyn tulokset. Tällöin oppilaat voivat kertoa, mitä uutta tunnilla opittiin, miltä työskentely tuntui ja mitä he ovat kuvillaan tahtoneet ilmaista. Oppilaat voivat antaa toisilleen palautetta ja keskustella kuvien herättämistä ajatuksista. Opettaja kertoo yleensä tällöin myös oman mielipiteensä ryhmän työskentelystä sekä antaa käytettävissä olevasta ajasta riippuen myös henkilökohtaista palautetta. Yhteisen lopputarkastelun merkitys on myös viestittää oppilaille, että kunkin oppilaan työskentelyprosessi ja tuotos on tärkeä. Jos opettaja onnistuu ryhmänsä kanssa luomaan tunneille avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin, voivat he yhteisten keskustelujen aikana oppia paljon toistensa ajatuksista sekä myös tutustua syvemmin toisiinsa.

Kuvat valmistuvat kuitenkin yleensä hyvin eri tahtiin, mikä vaikeuttaa yhteisen palaute- ja arviointituokion järjestämistä. Opettaja voi kuitenkin antaa kullekin oppilaalle henkilökohtaista palautetta valmiista työstä. Suurien ryhmien ja rajallisen ajan vuoksi opettaja pystyy keskittymään yksittäiseen oppilaaseen vain hetkeksi, mutta lyhytkin arviointikeskustelu voi laajentaa oppilaan tietoisuutta kuvaamisen taidoistaan.

Kuten edellä on jo mainittu, arviointi kohdistuu sekä prosessiin että valmiiseen tuotokseen. Työskentelyyn kohdistuva palaute auttaa oppilasta tiedostamaan omaa toimintaansa ja tapaansa oppia, minkä seurauksena hän pystyy itse vaikuttamaan yhä enemmän oppimisprosessiinsa. Prosessin arvioinnin lisäksi oppilas tarvitsee palautetta myös tuotoksesta. Työstäessä kuvaansa oppilaan täytyy tuoda käytettävän materiaalin avulla esiin erilaisia asioita, tunteita, mielikuvia ja ideoita. Eisnerin (1972) mukaan kuvan tekeminen vaatii tekniikan ja materiaalin hallintaa, muotojen organisoimista ja ilmaisutavan valitsemista sekä luovan mielikuvituksen käyttöä. Näitä kolmea aspektia voidaan hänen

mukaansa käyttää myös kuvan arvioinnin lähtökohtina seuraavalla tavalla. (Eisner 1972, 212.)

Kaikki visuaaliset esitykset vaativat tekijältään sekä teknisiä taitoja että työstettävän materiaalin ominaisuuksien tuntemista. Näin ollen oppilaan teknisiä taitoja voidaan arvioida sen perusteella, missä määrin ja millä tavoin oppilas on osannut hyödyntää työssään materiaalin ominaisuuksia. Tällöin tarkastellaan, pystyykö oppilas hallitsemaan materiaalia vai onko työssä havaittavissa selkeitä ongelmakohtia. Koska kuvan luominen vaatii työstä riippuen tietyn määrän teknisiä taitoja, opettaja voi lisäksi myös arvioida, onko oppilaan tekniset taidot riittäviä ilmaistavien asioiden realisointiin. Tekniset taidot ovat välttämättömiä kuvan tekemisessä, mutta eivät yksin riitä taiteellisen tuotoksen luomiseen. (Eisner 1972, 212 - 215.)

Toinen näkökulma, jonka mukaan oppilaan työtä voidaan arvioida, on työn esteettiset ja ilmaisulliset ominaisuudet. Tällöin huomio kiinnitetään siihen, kuinka oppilas on sommitellut työnsä ja minkä tyyppisiä ilmaisullisia ominaisuuksia työssä voidaan erottaa. Vaikka tekniset ja ilmaisulliset ominaisuudet ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, kannattaa arvioinnissa käsitellä molempia näkökulmia myös erikseen. Näin oppilaskin tulee paremmin tietoiseksi, mistä tekijöistä kuvan tuottaminen koostuu (Eisner 1972, 215 - 216.)

Kolmas näkökulma työn arviointiin on kuvan ilmentämä luovuus ja mielikuvituksen käyttö. Tällöin esimerkiksi tarkastellaan, mitkä asiat oppilas on onnistunut esittämään kuvassaan kekseliäästi ja herättääkö työ katsojassa omia ajatuksia ja mielikuvia sekä arvioita tekijän tarkoituksista. Voidaan myös pohtia, onko oppilas osannut käyttää materiaaleja tuoreella ja kiinnostavalla tavalla ja ilmentääkö työ jotain sellaista puolta oppilaasta itsestä tai maailmasta, joka aikaisemmin oli tiedostamaton, mutta on työstämisen aikana selkiytynyt. (Eisner 1972, 215 - 216.)

Luovuuden voi määritellä monin tavoin ja tämän vuoksi oppilaan luovuuden arviointikaan ei ole yksinkertaista. Grönholm ym. (1982) kuvailevat kuvataiteiden alueella ilmenevää luovuutta ennenkaikkea tapana asennoitua

ratkaistavaan ongelmaan. Luovuus ilmenee pyrkimyksenä tuottaa omintakeisia vastauksia, jotka ilmentävät tekijän ajatusmaailmaa. Luova asennoituminen on myös pyrkimystä irtautua kaavamaisesta ajattelusta ja tuottaa kuvia, jotka synnyttävät katsojassa uusia mielteitä ja assosiaatioita. Opetuksessa ja arvioinnissa on otettava huomioon, että todella luovat ja omaperäiset ratkaisut ovat harvinaisia, koska oppilaat näkevät jatkuvasti niin paljon kuvia ympärillään. Lisäksi he ovat yleensä omaksuneet kasvuympäristön suhtautumistavan kuviin. (Grönholm ym. 1982, 19.)

Grönholm ym. (1982) neuvovat opettajaa laittamasta töitä paremmuusjärjestykseen. Heidän näkemyksensä on, että luovan toiminnan tavoite on ensisijaisesti havainnon tai elämyksen ilmentäminen eikä näyttävän tai edustavan koriste-esineen valmistaminen. Havaitsemisella ja kokemisella he tarkoittavat sitä, että oppilas sisäistää elämyksensä, ennenkuin alkaa kuvata sitä. Koska sisäistäminen on aina yksilöllistä, on töiden arvottava vertailu toisiinsa nähden mahdotonta (Grönholm ym. 1982, 9). Kokonaisuudessaan arvioinnin tehtävä on auttaa oppilasta tiedostamaan tuotoksensa visuaalisia ominaisuuksia sekä arvostamaan omaa työskentelyään. (Eisner 1972, 217 - 220).

## 6 KUVATAIDEOPETTAJA KOHTAA OPPILAAN OHJAUSTILANTEESSA

*”Jokainen taiteilija kастaa siveltimen omaan sieluunsa ja maalaa tauluihinsa oman sisimpänsä.” (Henry Ward Beecher)*

Piironen (1996) on pohtinut, mikä kuvataideopettajan rooli on nykypäivän koulussa. Hän herättelee kysymyksiä siitä, missä määrin opettajan tulee ohjata ja neuvoa lasta tämän kuvantekemisprosessissaan ja missä määrin taas pysyteltävä enemmänkin innoittavana ympäristön luojana ja materiaalien ja teknisten taitojen välittäjänä, luovan prosessin mahdollistajana. Hän myös kysyy, onko kuvataideopettajan laadittava opetuksensa ensisijaisesti yksilön vai yhteiskunnan tarpeita palvelevaksi. (Piironen 1996, 32.) Peruskoulun kuvataideopettaja on yksi koulun luovien taideaineiden edustaja, jonka tavoitteena on välittää oppilaille taiteen tekemisestä ja kokemisesta nauttimista sekä opettaa taiteen tekemisen ja itseilmaisun keinoja (POPS 1994/1997, 102). Kuvataideopettaja myös johdattaa oppilaitaan ymmärtämään kuvan kieltä ja visuaalista kulttuuria. Taideaineen opetuksessa opettaja kohtaa oppilaat yksilöinä ja rohkaisee jokaista tuomaan kuvissa esiin omaa itseään.

### 6.1 Kuvataideopettajuuden rakentuminen

Kuvataiteen opettajuuden kannalta on tärkeää ymmärtää opetustyön kasvatustäkökulman ensisijaisuus kuvallisen ilmaisun valmiuksen kehittämisen rinnalla. (Määttä 2001, 1.) Varron (1999) mukaan kuvataideopetuksen taustalla on ajatus, että oppilas omien tekojensa ja niiden vaikutuksista käsin oivaltaa, mikä on yhteistä maailmaa ja siten hyvää. Kasvattajaksi on kyvykäs Varron mukaan jokainen, jolla on elävä ja herkistynyt suhde maailmaan. Siten Varron mielestä puolestaan kuvataideopettajan tulee olla ensisijaisesti taiteilija ja vasta toissijaisesti kasvattaja. (Varto 1999, 18.)

Kuvataideopettajuus niin kuin opettajuus yleensäkin on elämän mittainen kasvuprosessi, johon osaltaan koulutus sekä eletty ja koettu elämä antavat ainekset. Kuitenkin kuvataiteen opettajuus kumpuaa osittain jo kuvataiteisiin



kohdistuvasta harrastuneisuudesta, sillä kasvattajan ja pedagogin roolin lisäksi kuvataideopettajuus vaatii pohjaksi myös jonkinlaisen kuvataiteilijan tai kuvantekijän rooliin kypsymisen. Kuvataideopettajuus on yhtäläillä kasvattajuutta kuin myös monipuolista kuvataidealan tuntemusta ja tietämystä. Szekely (1988) näkeekin hyvän kuvataideopettajan työn kahdeksi toisiaan täydentäväksi osa-alueeksi oman kuvataiteellisen osaamisen ja henkilökohtaisen taiteentekemisen ylläpitämisen ja kehittämisen sekä toisaalta omien pedagogisten taitojen kehittämisen. Szekelyn mukaan opettajan oma taideura tuo jatkuvasti uutta tietoutta ja kokemuksia opetustyöhön, ja näin opetustilanteet perustuvat eläviin esimerkkeihin. Monipuoliset kuvataiteelliset ja pedagogiset tiedot ja taidot antavat opettajalle ainekset järjestää sellaisia mielekkäitä opetuskokonaisuuksia, joissa sekä taiteentuntemus että oppilaan oma luova itseilmaisu yhdistyvät mielekkäällä tavalla (Seitamaa-Oravala 1990, 189). Szekelyn (1988) mukaan kuvataidetuntien suunnittelu vaatiikin samanlaista suunnittelua ja visualisointia kuin taiteen tekeminenkin. (Szekely 1988, 161 - 166.)

Määtän (2001) mukaan kuvataideopettajaksi kasvu on sosiaalistumisprosessi. Kasvuprosessi alkaa jo oman oppivelvollisuuden aikana, jatkuu opettajankoulutuksessa ja kehittyy edelleen vielä työelämässäkin. Sosiaalistumisprosessin ensimmäisessä vaiheessa yksilölle syntyy käsitys siitä, mitä opetustyö on. Toisessa vaiheessa opitaan työhön liittyviä normeja ja arvoja sekä malleja ja teorioita, kun taas kolmannessa sosiaalistumisen vaiheessa vastavalmistunut opettaja astuu tarkastelemaan opetustyötä konkreettisesta näkökulmasta, aktiivisesti itse toimien. Määtän mukaan opettajuus kehittyy siis pitkän ajan kuluessa edellä mainittujen elämänvaiheiden aikana.

Määttä (2001) tarkastelee elinikäisenä prosessina kehittyvää kuvataideopettajuutta kahdesta näkökulmasta. Hän määrittelee kuvataideopettajuuden toisaalta kuvataideopettajan ammattikuvan ja -roolin omaksumiseksi sekä ammatillisen identiteetin sisäistämiseksi. Toinen merkittävä osan kuvataideopettajan ammatillista kehittymistä on Määtän mukaan persoonallisten ja yksilöllisten piirteiden sekä asiantuntemuksen ja ammatillisten taitojen kehittymistä. Lisäksi ammatillinen kasvu käsittää hänen

mukaansa myös ammattiyhteisöön sosiaalistumisen. Kuviossa 5 on havainnollistettu näitä opettajuuden olemukseen kuuluvia osa-alueita.

Ammatillinen identiteetti kehittyy opettajuuteen kasvun myötä. Selkeän ammatti-identiteetin omaksuttuaan opettaja hahmottaa opettajuutensa luontevaksi osaksi elämäänsä. Opettajaksi kasvussa opettaja kohtaa myös keskinäisiä ristiriitoja ja joutuu selvittämään niitä. Esimerkiksi opettajankoulutuksessa omaksutut tavoitteet, tiedot ja asenteet eivät ehkä vastaakaan työelämän haasteisiin, jolloin teoria ja käytäntö nousevat toisiaan vastaan. Työkokemuksen seurauksena opettaja oppii soveltamaan teoriaa käytäntöön ja muodostaa sitä kautta siis omaa ammattikuvaansa ja -rooliaan sekä sisäistää ammatti-identiteettiään eli rakentaa opettajuuttaan. (Määttä 2001, 1.)

Aineenopettajan niinkuin luokanopettajankin ammattikuvaan ja -rooliin sisältyy ammatin työtehtävien lisäksi erilaiset edellytykset, tiedot ja taidot, joita kyseisen työn toteuttaminen vaatii. Niin kuvataiteen opettajan, kuin minkä tahansa aineenopettajan, ammattikuvaa muokkaa omalta osaltaan myös opettajan omat sekä ympäristön työlle asettamat vaatimukset ja odotukset. Erityisen vahvasti ympäristön asettamat toiveet ja odotukset muokkaavat nuoren opettajan ammattikuvaa. Monesti erityisesti juuri työmaailmaan astunut nuori opettaja tukeutuu noudattamaan uskollisesti myös työhönsä kuuluvia säädöksiä, opetussuunnitelmaa sekä koulukohtaisia tavoitteita ja toimintamalleja. Tällöin opettaja saattaa kokea nämä työn raamit liiankin rajoittaviksi, työtä kuormittavaksi taakaksi. (Määttä 2001, 1.)

Määtän (2001) toinen näkökulma opettajuuden olemuksesta on, että se rakentuu ensinnäkin opettajan yksillöllisten ja persoonallisten piirteiden osalta. Kuvataideopettajan persoonallisuuteen kuuluu muun muassa opettajan oma persoonallinen opetustyyli, jonka hän kokee realistiseksi ja toimivaksi ja joka syntyy vasta monien kokeilujen ja valintojen kautta. Toisaalta oman opettajuutensa löytänyt opettaja uskaltaa myös olla oma yksillöllinen itsensä, joka ei käyttäydy tietyllä tavalla tai vain soveltaa opetusmenetelmiä mekaanisesti, vaan luo omaa sekä uskaltaa tehdä työtään omalla persoonallisella tyyllillään. Jotta kuvataideopettaja kykenee tällaiseen oman tiensä kulkemiseen, on

hänellä oltava hyvä itsetunto ja selkeä minäkäsitys. Itsensä tiedostamisen kautta opettaja vasta kykenee ymmärtämään oppilaitaankin ja rohkaisee myös oppilaita löytämään oman ilmaisukielensä.

Yksilöllinen ja persoonallinen kuvataideopettajuuteen kasvu on myös henkilökohtaisten ominaisuuksien kasvua pedagogisessa mielessä. Nimen omaan oman persoonallisuutensa rakentaminen on tärkeä osa opettajan työtä, sillä opetustyön kaltaisessa ihmissuhdetyössä työskentelyn välineenä on juuri opettajan oma persoona. Opettajapersoonan merkitys korostuu myös työn tunneperäisen rasittavuuden sekä kuvataiteen opetuksen luovan luonteen vuoksi. (Määttä 2001, 2-3.)

Toinen tarkastelukohta opettajuuden kehittymisessä on asiantuntemuksen ja ammatillisten taitojen kehitys. Opettajan tulisi kyetä ratkaisemaan jännite oman persoonan ja ammattiroolin välillä niin, että usko omiin kykyihin selviytyä opetustyöstä säilyy. Hyvä opettaja näkee työnsä ja itsensä realistisena, ja sen myötä hänellä on myös kyky asettua omana itsenään vuorovaikutussuhteisiin oppilaidensa kanssa. Vuorovaikutustaidoitan nähdään kuvataidekasvatuksen ytimenä. Opettajalla täytyy myös olla rohkeutta ja aitoa kiinnostusta elävään vuorovaikutukseen sekä oppilaiden mutta myös muiden opettajien ja laajemman sosiaalisen verkoston kanssa. Toimivan vuorovaikutuksen lisäksi kuvataideopettajan persoonallisuutta ja yksilöllisyyttä muovaavat kiinteät yhteydet taidemaailmaan. Opettajan on löydettävä tasapaino myös itsessään oman taiteilijaminän ja taidepedagogin välillä. (Määttä 2001, 3, Szekely 1988, 161 - 166.)

Asiantuntijuus on taitoa saada oppilaat edistymään oppiaineen tavoitteiden ja sisältöalueiden mukaan. (Ks. luku 2.2.) Se syntyy ja kehittyy koulutuksen ja oman reflektoinnin myötä sekä kuvataiteen sisällöllisten kysymysten hallinnasta. Ammatilliset taidot taas näkyvät tavassa suunnitella ja toteuttaa opetus- ja oppimisprosessia sekä didaktisissa ja arvioinnin valmiuksissa. Myös metakognitiiviset taidot ovat osa ammatillisia taitoja - niiden kehittyessä opettaja kykenee näkemään yhä laajempia kokonaisuuksia ja oppii soveltamaan yhä monipuolisemmin koulutuksessa hankittua tietoa opetustilanteissa.

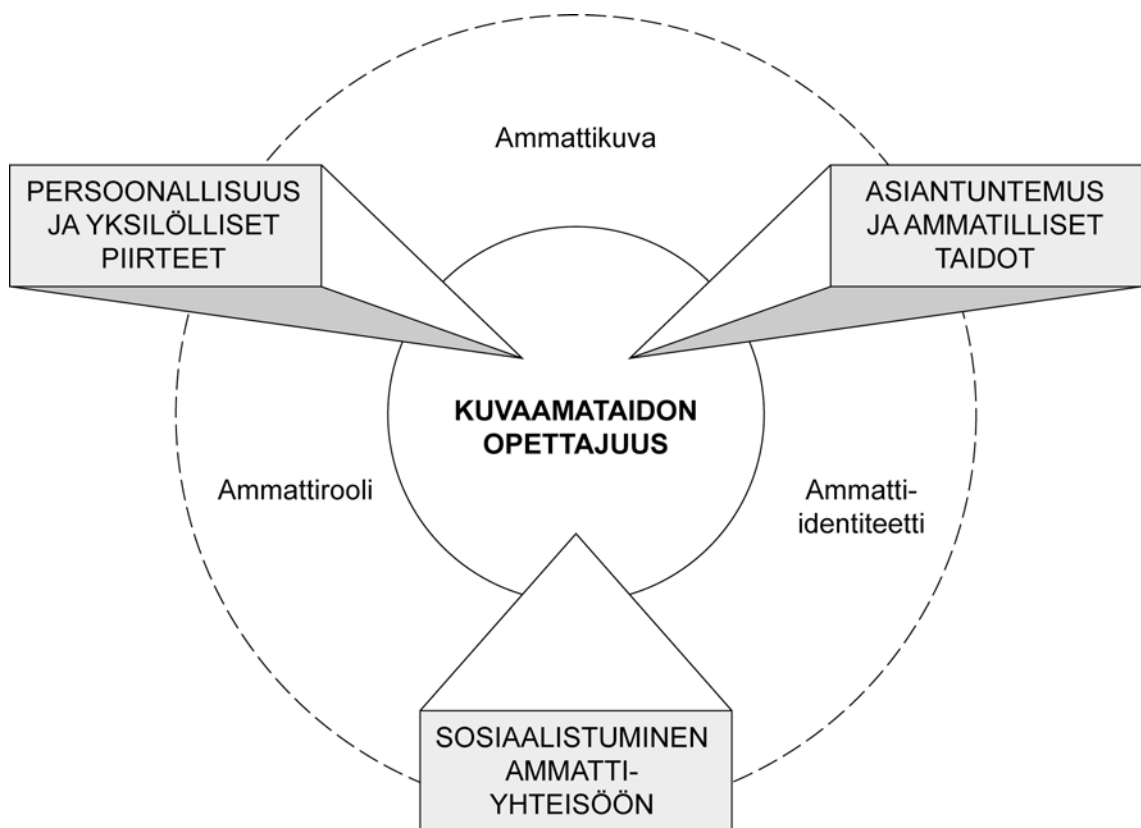
Ammattitaitoinen kuvataideopettaja suunnittelee työtään pitkäjänteisesti, arvioi opetusta ja oppimista sekä hallitsee opetusmenetelmät ja muuntelee opetustaan joustavasti. Pätevään opettajapersoonallisuuteen kuuluu lisäksi korkeatasoisen ammattietiikan noudattaminen. (Määttä 2001, 4 - 8.)

Yleisesti kuvataiteen opettajuuteen kuuluu jatkuva tiedonhankintaprosessi, mutta yhtä lailla siinä korostuu myös uusien kuvataiteellisten taitojen ja valmiuksien kartuttaminen. Erityisen olennaista on myös pysyä ajan hengessä opettavien aiheiden, sisältöjen ja opetusmateriaalin suhteen. Koska esimerkiksi kuvan käsittelyyn liittyvä teknologia tai valokuvaustekniikat kehittyvät jatkuvasti, vaatii se kuvataideopettajaltakin jatkuvaa jatkokoulutautumista. Kun opettajalla on riittävän vahva aineenhallinta, hän kykenee joustamaan ja mukautumaan opetustilanteisiin paremmin. Työn vahvaa perustaa luo lisäksi vahva didaktinen ja pedagoginen taito sekä luottamus oppilaiden kykyyn oppia. (Määttä 2001, 6.)

Hyvin keskeisenä kaikenlaisen opettajuuden kehittymisen osa-alueena voidaan pitää myös sosiaalistumista ammattiyhteisöön. Sopeutuminen koulun kulttuuriin sekä laajemmin sosiaalistuminen kuvataideopettajien ammattiyhteisöön helpottavat opettajan työssä viihtymistä sekä hyväksytyksi tulemistä - sekä näin vahvistavat yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta. Erilaisten rooli- ja tunnerakenteiden tunnistaminen helpottaa osaltaan opettajien välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Yhteistyön merkitys puolestaan korostuu kuvataideopettajan työssä, sillä oman aineensa asiantuntijana kuvataideopettaja jää helposti kantamaan yksin vastuun työstään ja siihen liittyvistä kehittämis- ja suunnittelutehtävistä. (Määttä 2001, 9.)

Usein kuvataideopettaja saattaa edustaa omaa ainettaan koulussa yksin, eikä hänellä siten ole kollegoja työtään tukemassa ja kokemuksia jakamassa. Laitisen (2002) mukaan kuvataideopettajan työtä ei kuitenkaan voi enää tehdä yksin, ja useimmat kuvataideopettajat kokevatkin yhteyden säilyttämisen kollegoihin tärkeänä. Yhteys muihin kuvataideopettajiin sekä oman alan uusimpien virtauksien selvittäminen edesauttavat myös omassa työssä kehittymistä. (Laitinen 2002, 40.) Näin kuvataideopettaja saattaa työskennellä

kouluyhteisössä, jossa kukaan ei ymmärrä oppiaineen merkitystä ja tärkeyttä. Myös kuvataiteen opetukseen liittyvä arvostus vaihtelee laajalti, ja kuvataideopettaja voikin joutua taistelemaan opetettavan aineensa tuntiresurssien puolesta ja todistella aineen merkityksellisyyttä, mikä lisää osaltaan myös työn raskautta. Niin opettajilla kuin oppilaillakin on selkeästi hyvin erilaisia näkemyksiä oppiaineen arvostuksesta. Määttä (2001) mielestä kuitenkin opettaja, jolla on selkeä oman kasvatustilafilosofiansa sekä monipuoliset käsitykset työnsä tavoitteista ja sisällöistä, selviytyy työstään myös ilman vahvaa tukea ja kiinteää yhteistyötä, ammatilliseen identiteettiinsä nojautuen. (Määttä 2001, 9 - 10.)



KUVIO 5: Kuvaamataidon opettajuuden osa-alueet (Määttä 2001, 2)

## 6.2 Oppilaan yksilöllinen huomioiminen

Oppilaan persoonan kunnoittaminen sekä yksilöllisten ominaisuuksien huomioiminen on tärkeä osa kasvatustyötä ja näin ollen myös osa kuvataiteen opetusta. Oppilaan tuntityöskentely kertoo usein jotain oppilaan erityisistä luonteenpiirteistä ja ilmentää osaltaan hänen temperamenttiaan. Näiden erityisten piirteiden huomioiminen mahdollistuu vasta yksilöllisen ohjauksen avulla. (Kauppinen & Wilson 1980, 110 - 111.)

Saman ryhmän kanssa työskennellessä tämä opettajan ja oppilaan välinen tuntemus syvenee. Oppilas voi esimerkiksi olla työskentelyssään ripeä, varovainen, innostuva, passiivinen, puuskittaisesti tai pitkäjänteisesti työskentelevä. Opettaja voi auttaa oppilasta hyödyntämään omia erikoisominaisuuksiaan sekä tarpeen tullen pyrkiä mukauttamaan niitä oppitunnin tehtäviin sopiviksi. Nopea työskentelytahti voi muuttua huolimattomuudeksi ja harkitsevaisuus kyvyttömyydeksi ilmaista, ellei oppilas opi tiedostamaan ja soveltamaan ominaisuuksiaan kuvalliseen tuottamiseen. Opettajan on pyrittävä ennen kaikkea ymmärtämään oppilasta riippumatta siitä, miten paljon opettaja pystyy ja ehtii tehdä yksityisen oppilaansa hyväksi. (Kauppinen & Wilson 1980, 111.)

Kuvataiteen tunnille asetettujen yleisten tavoitteiden lisäksi oppilailla on työskentelyssään myös henkilökohtaisia tavoitteita. Oppilailla on usein mielikuva siitä, miltä valmiin tuotoksen on tarkoitus näyttää ja mitä he haluavat kuvallaan ilmaista. Yksilöllisen ohjauksen tarkoituksena on auttaa oppilasta näiden omien kuvallisten ideoiden ja pyrkimysten saavuttamisessa. Ohjaus alkaa usein oppilaan kuvan huolellisella havainnoinnilla, jolloin opettaja yrittää selvittää oppilaan työskentelyn tavoitteita. Oppilaalta voi myös kysyä hänen pyrkimyksistään väärinkäsitysten välttämiseksi. Kuitenkin opettajan tulee kunnioittaa oppilaan mielipidettä eikä ohjata häntä väkisin kohti itse toivomaansa suuntaa. Kalin (1971) varoittaa opettajaa johdattelemasta oppilaiden ratkaisuja oman henkilökohtaisen näkemyksensä mukaisiksi. Kalinin mielestä toteutusvaiheessa opettajan tehtävä on olla lähinnä tekninen asiantuntija. (Kalin 1971, 7.)

Koska oppilaat ovat erilaisia taidoiltaan ja työskentelytavoiltaan, ei opettaja voi vaatia kaikilta samanlaisia suorituksia. Kuvataiteen opettajankin on kyettävä eriyttämään opetusta niin, että oppilailla olisi mahdollisuus saada omaa taitotasoa vastaavia tehtäviä. Tällöin oppilas voi kokea tehtävän suorittamisen innostavana ja haasteellisena, sekä hänellä on mahdollisuus saavuttaa työlle asetetut tavoitteet. ”Yksilöity opetus voi olla tietoista pyrkimystä saattaa oppilaat tietyille tavoitetasoille ja auttaa oppilaita kykyjensä mukaan pyrkimään tavoitetason ohi vaativampiin suorituksiin. -- Konkreettinen tavoite kuvaama- taidossa on tehtävän loppuun suorittaminen, joka samalla merkitsee monien muiden tavoitteiden saavuttamista.” (Kauppinen & Wilson 1980, 110.) Eriytävä tavoitteenasettelu voi tapahtua jo tehtävänannossa tai tunnilla tapahtuvan ohjauksen aikana.

Toisinaan oppilaalle ei synny mielikuvia annetusta aiheesta, tai hän ei pysty työstämään niitä kuviksi. Syy ei ehkä kuitenkaan aina ole oppilaassa, vaan ongelmat voivat johtua esimerkiksi siitä, että opettaja ei ole antanut riittävästi virikkeitä tunnin alussa. Taiteellisen tuotoksen tekemiseen tarvitaan sellaisia sisältöjä ja tunteita, joiden tyylikäs ilmaisu on vaivan arvoista. Tällaisia ajatuksia ei synny tyhjiössä, vaan ilmaisun pohjalle tarvitaan kokemuksia, jotka opettaja tunnin alussa pyrkii herättelemään. Työn ideointiin liittyvissä ongelmissa opettaja voi yrittää tarjota oppilaalle suoran kokemuksen korvaavia keinoja, kuten kertoa, kuvailla, dramatisoida tai tarjota avuksi kuvia ja muita visuaalisia vihjeitä. Tämä on kuitenkin usein hankalaa silloin, kun oppilaat työskentelevät. Opettajan kannattaakin välttää sellaisia aiheita, joista oppilailla ei ole aiempia tietoja tai kokemuksia, ellei pysty heille tunnillaan sellaisia tarjoamaan. (Lansing 1976, 337 - 341.)

Koska opetuskeskustelut sekä kaikki muutkin opetukselliset toimenpiteet tapahtuvat vuorovaikutuksessa, tarvitsee opettaja vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja. Henkilökohtaisissa ohjaustilanteissa vuorovaikutus on antoisinta, kun oppilas rohkenee avoimesti kertoa mielikuvistaan ja näkemyksistään ja kokee, että opettaja ymmärtää häntä. Opetuskeskustelut, joissa hyväksytään myös vastakkaiset ja ristiriitaiset mielipiteet, tekevät

osaltaan opetusilmapiiristä sallivan ja luovan (Piironen, 1995, 21-22.) Oppimisen kannalta on siis tärkeää, että opettaja hyväksyy oppilaan myötävaikutuksen ja tunteet. (Lahdes 1997, 133.) Opettaja puolestaan voi ohjata avoimemmin ja rohkeammin, kun hänellä on oppilaan luottamus ja hän malttaa kuunnella oppilaan ajatuksia ja toiveita ja ohjata työskentelyä niiden suuntaan. (Engeström 1988, 157.)

Empatia ja lämmin suhtautuminen oppilaisiin edistää oppimista. Empaattinen opettaja pystyy tarpeen mukaan hetkittäin eläytymään oppilaan tunteisiin ja kokemuksiin. Opettajan täytyy kuitenkin ymmärtää empatian ja sympatian ero. Empatiassa ei jäädä jakamaan toisen iloja ja suruja, vaan siinä samaistutaan toiseen vain hetkittäin, ja näin säilytetään mahdollisuus auttaa toista katsomalla asioita etäämmältä. (Lahdes 1997, 133.) Opettajan pitäisi siis pystyä mukauttamaan opetuksensa ja vuorovaikutuksensa oppilaan elämysmaailman ja ajattelukyvyn tasolle mutta säilyttää silti sopiva etäisyys häneen.

Empaattinen ihminen kykenee lämpimiin ihmissuhteisiin, joihin kuuluu huolen kantaminen toisesta ihmisestä sekä erilaisten persoonien arvostaminen. Ystävälliset suhteet oppilaisiin laajentavat myös opettajan ohjausmuotoja, sillä tällöin hän voi tarpeen vaatiessa turvautua lujaankin arvosteluun ilman pelkoa välien katkeamisesta. (Lahdes 1997, 133.) Opettajan on kuitenkin syytä huolehtia siitä, ettei keskity liiaksi yhden oppilaan ongelmiin, sillä opettajalla ei ole varsinaista terapeutin koulutusta, eikä tämän tehtäviä.

Ystävällisten ja lämpimien välien luominen sekä samalla auktoriteetin ja sopivan etäisyyden säilyttäminen on luultavasti etenkin nuorelle opettajalle varsin haasteellista. Mihin saakka opettaja voi siis tulla oppilaitaan vastaan? Aebli (1991) varoittaa opettajia mukautumasta täydellisesti oppilaiden käyttäytymiseen. Tällä hän tarkoittaa sitä, että opettajan ei saisi omaksua liian nuorekasta ja rempseää tyyliä käyttäen kieltä ja esiintyä. Kasvattaja ei saa lasten kanssa toimiessaan tulla ikäänkuin lasten kaltaiseksi. Aebli toteaa, että tällaisesta käyttäytymisestä ei yleensä ole apua, sillä oppilaat odottavat opettajan olevan aikuinen ja havaitsevat rooliongelman. Oppilaat saattavat tällöin ryhtyä kohtelemaan opettajaa vertaisenaan, minkä seurauksena



kunnioitus vähenee ja opetustilanteissa kärsitään usein työrauhaongelmista. Mukautumisen sijaan opettajan tulisi huomioida oppilaan kehitystaso ja puhua lapselle tavalla, jota tämä ymmärtää. Kullekin ikätasolle tyypillisen ajatus- ja elämysmaailman opettaja voi huomioida pelkistämällä tunteenilmaisunsa ja mielipiteensä oppilaan ymmärtämään muotoon. (Aebli 1991, 61 - 62.)

## 7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA TUTKIMUSMENETELMÄT

### 7.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella opettajan ohjausta kuvataidetunneilla. Pyrimme selvittämään, miten opettaja voi ohjata oppilaan kuvataideoppimisen prosessia. Pyrimme siis löytämään erilaisia ohjauskeinoja ja -tapoja, joilla opettaja voi ohjata ja auttaa oppilasta ratkaisemaan kuvan tekemiseen liittyviä ongelmia sekä muuten ohjata oppilaaan kuvantekoprosessia eteenpäin.

Tarkastelemme myös, millainen on kuvataideoppimisen prosessi ja miten se tapahtuu. Tämän prosessin pohjalta pohdimme taideoppimisen ohjausta myös prosessin muodossa etenevänä tapahtumana. Etsimme vastausta ongelmaan, miten opettaja ohjaa oppilaan taideoppimista prosessin eri vaiheissa. Sovellamme siis Räsäsen (2000) luomaa taideoppimisen kehämallia taideoppimisen ohjauksen tarkasteluun. Kehämallin toimivuutta ohjauksen mallina pohdimme kolmen tutkimamme opettajan opetuksen näkökulmasta.

Mielestämme kuva tekemisen ohjausta ei voi tarkastella irrallisena siihen vaikuttavista taustatekijöistä. Tämän vuoksi haluamme etsiä vastauksia myös seuraaviin kysymyksiin:

- Millaiset opetusta koskevat ajatus- ja toimintatavat suuntaavat tutkimuksen opettajien tekemää ohjaustyötä?
- Mitä oppilaiden yksilöllinen huomioiminen kuvataideopetuksessa merkitsee tutkimuksen opettajille? Miten opettajat huomioivat oppilaiden persoonalliset erot kuvataiteen työskentelyn ohjauksessa?
- Miten puolestaan tutkimamme oppilaat kokivat yhteistyön opettajansa kanssa sekä käydyt opetuskeskustelut kuvataidetunnilla?
- Mitä kuvataideopettajuus merkitsee tutkimuksemme opettajille?
- Miten nämä taustatekijät vaikuttivat opettajan ohjaustoimintaan ja heidän valitsemiin ohjauksen keinoihin ja tapoihin?

Tutkimuksemme aihe on laaja, ja hyvin monia siihen liittyviä asioita olisi mielenkiintoista tarkastella syvemmin. Tutkimuksemme sisältää monia erilaisia ohjauksen näkökulmia, joden avulla olemme pyrkineet luomaan monitahoisen katsauksen kuvataideopettajan ohjaustyöhön.

Määrittelemme kuvataideopetus-käsitettä tutkimuksemme alussa. Esittelemme lyhyesti kuvataiteen opetuksen keskeisiä piirteitä ja opetuksen sisältöaluita ja tavoitteita. Pohdimme myös lyhyesti, mikä on asiantuntevan ohjauksen merkitys nykypäivän kuvataideopetuksessa.

Rajaamme tutkimuksemme tarkastelemaan kuvataideopetusta ja oppilaan työskentelyn ohjausta yhden oppitunnin osalta. Suljemme pois oppiaineen ja yhden oppitunnin suunnittelua koskevan laajemman tarkastelun. Emme myöskään perehdy syvemmin oppiaineen arviointikysymyksiin. Tutkimustyömme tarkoituksena ei ole antaa kuvataideopettajille ideoita tuntien suunnitteluun, vaan pikemmin esitellä erilaisia opetuksellisia keinoja ja tapoja.

Lapsen kuvallisen ilmaisun kehitystä toinen tutkijoista on tarkastellut jo proseminarityössään, joten aihepiiri oli ennestään tuttu ja tutkijoille merkittävä. Lisäksi kuvataideopetusta ja opettajan ohjaustyötä tarkasteleva tutkimusraporttimme tuntui vaativan taustalleen myös tämän näkökulman - onhan opettajan tunnettava oppilaidensa kehityksellinen taso voidakseen laatia opetuksesta riittävän haastteellista ja toisaalta oppilaiden kykyjä ja taitoja vastaavaa. Lapsen kuvallisen ilmaisun kehitys on ilmiönä laaja ja riittäisi jo itsessään tutkimuksen aiheeksi. Tämän vuoksi käsittelemme aihetta vain hyvin rajatusti sekä ainoastaan tutkimusjoukkomme oppilaiden kehitysvaiheiden osalta.

Myös kuvataideopettajuuden osalta rajaamme sen käsittelyn lyhyeen esittelyyn sen olemuksesta: mistä kuvataideopettajuus koostuu, miten kuvataideopettajan opettajuus kehittyy ja miten se omaksutaan osaksi omaa identiteettiä. Näihin teoreettisiin esityksiin liitämme tutkimusaineiston opettajien kokemuksia ja näkemyksiä kuvataideopettajuudesta.

## 7.2 Tutkimuksen luonne ja tutkimusmenetelmät

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ilmiöiden laatua eikä niiden määrää. Tutkimustyön avulla pyritään etsimään vastausta mm. kysymykseen, mitä toiminta merkitsee niiden tekijöille toimintahetkellä. (Syrjälä & Numminen 1988, 79.) Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Se keskittyy tarkastelemaan kuvataideopettajien ohjausta ja ohjauksen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Toiminnan syitä pyrimme etsimään osittain opettajien haastattelujen sekä todellisissa opetustilanteissa hankitun havaintomateriaalin avulla. Täten tutkimuksemme on tutkimusotteeltaan laadullinen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 155.) Kvalitatiivinen tutkimuksemme pyrkii mahdollisimman elävään, konkreettiseen ja yksityiskohtaiseen kuvaukseen luonnollisista tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä. (Syrjälä & Numminen 1988, 80.)

Tapaustutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu yleensä tiettyyn tapaukseen, jolla tarkoitetaan esimerkiksi yksittäistä ihmistä, ihmisjoukkoa, jotakin tapahtumaa tai laajempaa ilmiötä (Syrjälä & Numminen 1988, 5 - 6). Tutkimuksemme edustaa tapaustutkimusta, jossa tapaus tarkoittaa yhtä opetustapahtumaa. Kutakin tapausta olemme tarkastelleet havainnoinnin sekä opettajan ja hänen yhden oppilaan haastattelun avulla. Aineistomme koostuu kolmesta tämän kaltaisesta tapauksesta, mutta aineistoamme täydentää vielä lisäksi yhden opettajan haastattelu. Tutkimuksemme tapausten pieni määrä sekä tutkimuksen kontekstisidonnaisuus mahdollistavat tutkimusaineiston kokonaisvaltaisen ja monitahoisen tarkastelun, mikä puolestaan helpottaa ilmiön laaja-alaista ymmärtämistä (Syrjälä & Numminen 1988, 13). Havainnoinnin ja haastattelujen taustalla vaikutti myös tutkittaville opettajille laadittu tehtävänanto, jonka tarkoituksena oli luoda tutkimustunneille yhtäläiset päälinjat.

Tyypillisen tapaustutkimuksen luonnetta tutkimuksessamme muuttaa hieman neljäs tapauksemme. Neljäs tutkimukseen lupautunut opettaja joutui peruuttamaan osallitumisensa viime hetkellä ennen sovittua tutkimusajankohtaa. Tämän vuoksi jouduimme lyhyellä aikavälillä etsimään uuden

tutkittavan tapauksen. Lukuisista yrityksistä huolimatta emme löytäneen tutkittavaa opettajaa ja luokkaa, jotka olisivat suostuneet kaikki osiot kattavaan tutkimukseen enää lukukauden lopulla. Meillä tutkijoilla ei myöskään ollut mahdollisuutta siirtää neljännen tapauksen tutkimusta seuraavaan lukukauteen. Tämän vuoksi neljäs tutkimukseen suostunut opettaja osallistui ainoastaan haastatteluosuuteen, joka oli hieman erilainen ja irrallinen laaditusta tehtävästä ja joka perustui opettajan yleisiin oppilaan ohjausta koskeviin mielipiteisiin, ajatuksiin ja kokemuksiin. Haastattelu ei siis pohjautunut mihinkään tiettyyn, koettuun oppituntiin eikä oppilastöihin. Teemoiltaan tämäkin haastattelu noudatti muiden tutkimushaastattelujen sisältöjä. (Ks. liite 3.)

Aineistonkeruumenetelmiksimme valitsimme siis kuvataidetuntien havainnoinnin sekä opettajien ja oppilaiden haastattelun. Opettajien toimintaa ja siten tutkimusaihetta rajasi tietyiltä osin tutkimustunneille laatimamme tehtävänanto. Näin tehtävän opetukselliset sisällöt, työskentelyn vaiheet ja käytettävät materiaalit rajautuivat jokseenkin samantapaisiksi kullakin opettajalla, mikä mahdollisti niiden keskinäisen analyysin ja vertailun paremmin. Tutkimustuntien havainnoinnin tarkoituksena oli saada tietoa siitä, miten opettajat ohjasivat oppilaiden kuvan tekemisen prosessia. Tarkkailemalla opettajia ja oppilaita heidän luonnollisessa ympäristössään tutkija voi muodostaa käsityksensä opetustilanteesta. Havainnointitilanteessa heränneet tutkijan omat kokemukset, ajatukset ja tunteet ovat osa tutkimusaineistoa (Patton 1990, 274). Opettajien osalta haastattelun tarkoituksena oli antaa opettajille mahdollisuus selvittää ja reflektoida tunnin toimintaa ja ohjausta. Lisäksi haastattelu antoi meille tutkijoille mahdollisuuden syventää tietoja opettajien opetusta koskevista ajattelu- ja toimintatavoista sekä tutkimustuntia että koko työuraa ajatellen. Haastattelimme myös kunkin opettajan yhtä oppilasta, jotta saimme tietoa myös tietoa siitä, millaisia mielipiteitä ja kokemuksia tunnin opetus ja oma työskentely oli oppilaassa herättänyt. Sekä tutkimuksen havainnointi- että haastatteluosuus onnistuivat hyvin ja antoivat riittävästi tutkimustietoa heti ensimmäisellä kerralla, joten uusintatutkimuksiin ei ollut tarvetta.

### *Havainnointi*

Tunnin toiminnan tarkemman havainnointiosuuden suoritimme jälkeen päin videolta, vaikkakin luonnollisesti havainnointia tapahtui jo kuvaustilanteessa. Halusimme keskittyä havainnoinnissa yhtä aikaa sekä opettajan opetukseen että opettajan ja yhden oppilaan väliseen ohjaussuhteeseen. Tutkimustunnit päätimme videoida, koska ensisijaisesti halusimme havainnoida opettajien käyttämiä ohjauskeinoja. Kuvauksen suoritimme kahdella kameralla, joista toinen kuvasi yleisesti koko luokkaa ja toinen keskittyi tarkemmin opettajan ja yhden oppilaan välisten ohjaustilanteiden tallentamiseen. Ohjaustilanteet vaihtuivat hyvin tiiviseen tahtiin, joten kaikkea olennaista informaatiota olisi ollut vaikea kirjata ylös tunnin aikana. Video puolestaan mahdollisti tilanteiden tarkastelun useaan kertaan ja näin havainnoinnin tulokset olivat kattavampia ja luotettavampia. Kattava informaatio puolestaan antoi mahdollisuuden syvällisempään analysointiin. Kun havainnointitilanne ei ole tarkoin kohdennettu tiettyjen oletettavien tapahtumien havainnointiin, voi tutkijalla olla vaikeuksia erottaa olennainen informaatio epäolennaisesta (Patton 1990, 202 - 216). Tämä oli myös yksi videointia puoltava syy.

### *Haastattelu*

Havainnoinnin avulla saatiin tässä tutkimuksessa tietoa siitä, miten opettaja ohjasi oppilasta. Observoinnin avulla ei kuitenkaan pystytä selittämään, miksi opettaja toimii havaitulla tavalla. Tämän vuoksi pelkkä opetuksen havainnointi ei riitä ratkaisemaan tutkimusongelmaamme. Ymmärtääksemme opettajan ohjaustekoja meidän täytyi myös haastatella opettajia, jotta saimme tietää heidän käyttäytymisensä syyt ja tavoitteet. Haastattelun avulla saimme runsaasti uutta tietoa tutkittavista, mutta haastattelu toimi myös osaltaan myös havainnoinnin täydennysmetodinä. Usein haastattelulla voidaankin syventää tutkimusta eli pyytää tutkimushenkilöitä kertomaan tarkemmin tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 192 - 194).

Tutkimuksemme haastatteluosuuden muodoksi valitsimme teemahaastattelun. Haastattelukysymykset olivat teemoittain jäsenneiltyjä ja yksittäiset kysymykset tarkoin mietittyjä. Mielestämme haastattelutilanteessa oli myös tarpeellista toimia joustavasti tilanteen mukaan, ja siksi haastattelu ei edennyt pelkästään etukäteen laadittujen kysymysten varassa. Puolistrukturoitu haastattelu antoi opettajille näin ollen mahdollisuuden kertoa myös kysymysten ulkopuolelle jäävistä, heille tärkeistä asioista ja mielipiteistä.

Haastattelumme koostui kahdesta osiosta – opettajan haastattelusta sekä yhden oppilaan haastattelusta (ks. liitteet 2, 3, ja 4.) Haastateltava oppilas oli sama, jonka valitsimme myös tarkemman havainnoinin kohteeksi. Haastattelu perustui oppilaan tuntityöskentelyn ja valmiin työn tarkasteluun sekä siihen, miten hän oli kokenut oman opettajansa opetuksen. Aarnoksen (2001) mukaan lapsen haastattelussa onkin hyvä lähteä liikkeelle hänelle tutuista asioista. Jokainen haastatteluteema aloitetaan lapsen omista kokemuksista. Omia kokemuksia miettimällä ja niihin uusia asioita liittämällä lapsen haastattelu on antoisin. Lapsen piirrokset haastattelun yhteydessä auttavat haastattelun syventämisessä ja sen liittämässä lapsen kokemus- ja elämysmaailmaan. (Aarnos 2001, 148 - 149.) Oppilaan työ oli osana myös opettajan haastattelua, kun hän arvioi oman ohjauksensa osuutta oppilaan työskentelyprosessissa. Luotettavan ja avoimen ilmapiirin luomiseksi halusimme, että tutkimus-tilanteessa oli läsnä ainoastaan tutkijat sekä itse haastateltava - oppilas ei ollut läsnä opettajan haastattelutilanteessa eikä opettajakaan osallistunut oppilaan haastatteluun.

### *Esitutkimus*

Suoritimme päättöharjoittelun (OH 4) yhteydessä esitutkimuksen, jolloin toinen meistä toimi opettajana ja toinen tutkimuksen suorittajana. Teimme esitutkimuksen, koska ensisijaisesti halusimme testata etukäteen tehtävän-antomme toimivuutta. Lisäksi halusimme harjoitella tunnin vidointia ja teknisiä järjestelyjä ennen varsinaista aineistonkeruuta. Pidimme tarpeellisena myös haastattelun harjoittelemista sekä nauhoittamista etukäteen.

Cohen & Manion (1980, 208) luonnehtivat triangulaatiotutkimukseksi sellaista tutkimusta, jossa on käytetty useita aineistonkeruumenetelmiä (Syrjälä & Numminen 1988, 140). Tutkimuksessamme tapausten vähyydestä huolimatta sen useat tutkimusmenetelmät takaavat kuitenkin sen, että olemme voineet koota suhteellisen runsaan ja monipuolisen aineiston.

### **7.3 Tutkimusjoukon valinta**

Haastattelulle ja havainnoinnille perustuvaan tutkimukseemme päätimme valita alunperin neljä tai viisi kuvataidetta opettavaa opettajaa, joista osa opettaisi ala-asteella ja osa yläasteella. Koska me molemmat olimme kiinnostuneita sekä kuvataiteeseen erikoistuneen luokanopettajan työstä kuin myös kuvataiteen aineenopettajan työstä, emme rajanneet tutkimusta koskemaan vain ala-asteella toimivia opettajia.

Mielestämme tutkimuksemme vaati myös oppilasnäkökulmaa, sillä kaikki opetus perustuu opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Täten päätimme ottaa tutkimukseen mukaan kultakin opettajalta yhden oppilaan. Lisäksi lapsen kuvallista kehitystä koskevat tutkimukset osoittavat, että n. 10 - 12 ikävuoden jälkeen kuvallisen ilmaisun kehitys ei etene enää luonnostaan, ja siksi tämän ikäinen lapsi tai nuori tarvitsee erityisesti tuekseen ohjausta. Tämän oli myös yksi tärkeä syy, miksi halusimme tutkia juuri kyseistä ikäluokkaa. Tutkittavaa ikäluokkaa edusti haastatellun oppilaan lisäksi myös kunkin opettajan ohjaama, havainnoitu oppilasryhmä.

Keväällä 2001 otimme yhteyttä sekä ala-asteella että yläasteella opettaviin kuvataideopettajiin ja monien yhteydenottojen jälkeen viisi opettajaa, yksi yläasteen opettaja ja neljä ala-asteella kuvataidetta opettavaa luokanopettajaa, osoittivat kiinnostuksensa tutkimusta kohtaan ja suostuivat tutkittaviksi. Heidän kanssaan sovimme alustavasti tutkimuksen teon käytännöistä ja ajakohtasta. Tutkimuksen suorittamisen ajakohdaksi olimme päättäneet syksyn 2001, sillä opettajien kannalta lukuvuoden loppu, toukokuu 2001, ei olisi ollut sopiva ajakohta. Tutkimuksen toteuttaminen vasta syyslukukaudella 2001 antoi myös



meille tutkijoille mahdollisuuden suunnitella tutkimuksen muotoa ja toteutusta kesän 2001 aikana.

Kuten jo edellä totesimme, yksi tutkimukseen suostunut opettaja perui osallistumisensa, jolloin tutkimusjoukkomme väheni kolmeen opettajaan ja kolmeen oppilaaseen. Tämä määrä tutkittavia tuntui kuitenkin jo liian niukalta, joten jouduimme suorittamaan uudelleen tutkimusjoukon keruuvaiheen. Ajankohta oli hyvin huono, sillä opettajat olivat ehtineet jo laatia syksyn kokonaissuunnitelman, eikä useimpien aikataulut antaneet myöten tutkimukseen osallistumiselle. Lopulta kuitenkin löysimme neljännen tutkittavan. Tämäkään opettaja ei kuitenkaan ajankohdan vuoksi kyennyt osallistumaan kuin tutkimuksen haastatteluosuuteen, joka saatettiin toteuttaa kyseisen opettajan työajan ulkopuolella.

Tutkimusjoukkoon kuului opettajan lisäksi suurin osa hänen luokkansa oppilaista. Muutama oppilas kustakin luokasta kuitenkin kieltäytyi tutkimuksesta. Tutkimuksessa haastattelemamme oppilaat valitsimme vasta havainnoinnin perusteella. Valintaan vaikutti muun muassa se, millaista vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä oli ja mihin vaiheeseen oppilas ehti työskentelyssään tutkimustunnin aikana. Oppilaan tutkimusosuudessa merkittävässä osassa oli oppilaan itsensä lisäksi myös hänen tuotoksensa. (Läheskään kaikki oppilaat eivät esimerkiksi ehtineet saada töitään valmiiksi.) Kuvataiteen kaksoistunnin loppupuolella ilmoitimme opettajalle valitsemamme oppilaan ja pyysimme oppilaalta itseltään suostumuksen tutkimukseen. Jo ennen tutkimuksen havainnointiosuutta, muutamia viikkoja ennen koko tutkimuksen tekoa, olimme tiedustelleet kyselylomakkeella oppilailta ja heidän vanhemmiltaan suostumusta tutkimuksen tekoon. Havainnointiosuudesta kieltäytyneet oppilaat osallistuivat normaalisti tunnin työskentelyyn, mutta emme huomioineet heitä tutkimusaineiston käsittelyssä. Nämä oppilaat eivät voineet tulla valituiksi myöskään haastatteluosuuteen.

## 7.4 Tutkimusjoukon kuvaus

Tässä esitämme seuraavaksi lyhyet luonnehdinnat tutkituista henkilöistä eli kolmesta haastatellusta opettajasta ja heidän luokistaan sekä kolmesta haastatteluun valitusta oppilaasta. Tutkimuksen loppuun olemme lisäksi laatineet tutkimuksemme opettajista tarkemmat kuvaukset, ns. opettajaprofiilit (ks. liite 7). Nämä profiilit olemme koonneet taustatietojen, haastatteluaineiston, havainnointiaineiston ja oman tulkintamme pohjalta. Tutkittaville olemme halunneet antaa anonymiteetin turvaamiseksi peitenimet, koska tutkimuksemme hyvin käytännönläheisen tarkastelutavan säilyttämiseksi olemme kuitenkin halunneet kuvailla tutkittavia mieluummin nimillä kuin koodeilla.

### 7.4.1 Opettajat

**Olli** on keski-ikäinen mies, jolla on luokanopettajan koulutus. Hän on erikoistunut kuvataiteeseen, mutta kuitenkin lähes 20 vuoden ajan hän on toiminut yläasteella kuvataiteen aineenopettajana ilman varsinaista pätevyyttä. Olli on opiskellut myös taidehistoriaa, kirjallisuutta sekä kansantiedettä sekä jatkokouluttautunut kuvataideopinnoista osalta OKL:n kuvataiteen sivuaineopinnoissa sekä erilaisilla kursseilla. Hän harraastaa koko ajan työn ohella kuvataiteita. Olli on myös esiintynyt taiteilijana. Hän on lisäksi toiminut myös keskeisessä asemassa oman kuntansa kuvataidekoulun kehittämistyössä.

**Irene** on noin 45-vuotias nainen. Hänellä on luokanopettajan koulutus, ja hän onkin työskennellyt valmistumisestaan saakka luokanopettajan tehtävissä. Lisäksi Irene on pitänyt myös taidekerhoja sekä ollut perustamassa kuntansa kuvataidekoulua. Irene on työskennellyt kuvataideliitossa ja osallistunut opetussuunnitelmatyöhön. Opetuksessaan Irene korostaa oppilaan yksilöllisyyden tukemista sekä kannustaa luoviin ja itsenäisiin ratkaisuihin. Irene nimeää kuvataideopetuksen sydämen asiakseen. Kyseisessä koulussa hän toiminut 15 - 20 vuoden ajan.

**Jaana** on noin 35-vuotias nainen. Hän on musiikkiin ja kuvataiteeseen erikoistunut luokanopettaja ja hänellä on jo useiden vuosien työkokemus. Kyseistä luokkaa hän opettaa nyt kolmatta vuotta. Jaanan opetuksessa korostuu oppilaan rohkaisu omiin luoviin ratkaisuihin ja itsenäiseen ongelmanratkaisuun sekä havainnollinen ohjaaminen.

**Saara** on 30-vuotias nainen. Hän on koulutukseltaan kuvataiteeseen erikoistunut luokanopettaja, mutta on työskennellyt jo useita vuosia yläasteen ja lukion kuvataiteen aineenopettajana. Saara on opettajana herkkä, tilanteita aistiva. Hän pyrkii huomioimaan opetuksessaan oppilaitaan tasapuolisesti sekä hakemaan ratkaisuja oppilaalta itseltään, vaikkakin haluaa myös vetää rajoja ja johdatella. Lisäksi hän noudattaa opetuksessaan mielestään melko perinteisiä linjoja ja pitää tärkeänä opetuksen konkreettisuutta ja havainnollisuutta.

#### **7.4.2 Luokat ja yksittäiset oppilaat**

Tutkittavien luokkien kaikki oppilaat osallistuivat tutkimuksen havainnointiosuuteen sekä kustakin luokasta yksi oppilas haastatteluosuuteen. Tutkimukseen osallistuneen oppilaat edustivat eri luokkatasoja. Kunkin opettajan tunteja havainnoidessa huomasimme, että pojat työskentelivät keskimääräisesti nopeampaan tahtiin kuin tytöt. Tämä seikka saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, että haastateltavien oppilaiden tutkimusjoukkoon valitsimme kaksi poikaa ja yhden tytön. Valintakriteereinä oli ensisijaisesti se, miten aktiivista opettajan ja valittujen oppilaiden vuorovaikutus oli. Toinen kriteeri oli se, missä vaiheessa oppilaan työskentely oli. Halusimme tutkimusaineistomme mahdollisimman valmiita tuotoksia.

Ollin oppilas **Markus** on 7. -luokkalainen vilkas ja puhelias poika. Tutkimustunnin aikana Markus oli melko paljon opettajan kanssa vuorovaikutuksessa ja keskusteli opettajan kanssa erityisesti sommitteluun liittyvistä ongelmista. Markus pitää kuvataiteesta ja mielellään piirtelee tussitöitä.

Ollin luokasta tutkimukseen osallistui yhteensä 17 oppilasta. Yksi luokan oppilaista kieltäytyi sekä havainnointi- että haastatteluosiosta. Lisäksi neljää muuta luokan oppilasta ei saanut haastatella.

Irenen oppilas **Arttu** on 6.- luokkalainen poika. Arttu oli motivoitunut tehtävään: hän asetti selvästi itselleen tavoitteita työskentelyn suhteen, otti mielellään vastaan opettajan ohjeita ja neuvoja sekä keskusteli myös paljon opettajan kanssa työhön liittyvistä ongelmista, kuten sommittelusta ja värivalinnoista. Arttu toteutti työtään opettajan ohjeiden mukaan, mutta uskalsi tehdä myös itsenäisiä ratkaisuja. Hän myös sovelsi tehtävänantoa luovasti. Arttu kertoi pitävänsä kuvataiteesta ja harrastaa sitä jonkin verran myös koulun ulkopuolella itsenäisesti.

Irenen luokalta tutkimukseen osallistui yhteensä 21 oppilasta, joista kaksi kieltäytyi tutkimuksen molemmista osioista. Yksi oppilaista kieltäytyi havainnointiosuudesta, viisi oppilasta ei antanut suostumustaan haastatteluosuuteen.

Jaanan oppilas **Sini** on 5. - luokkalainen tyttö, joka oli hieman hiljainen ja ujo. Sini otti kontaktia opettajaansa selkeästi vähemmän kuin Arttu tai Markus. Opettajan kanssa hän keskusteli jonkin verran värivalinnoista. Pääasiassa Sini työskenteli mieluiten omassa rauhassaan itsekseen, mutta toisaalta opettajan kommentit vaikuttivat hänen työskentelyynsä. Hän toteutti työtään paljolti opettajan toiveiden mukaan. Yksityiskohtien maalaamisen Sini itse manitsi vaikeaksi. Sinin mielestä kuvataide koulussa on ihan mukavaa, mutta hän ei harrasta sitä vapaa-aikanaan. Sini oli muuttanut vasta vähän aikaa sitten uuteen kotikaupunkiinsa, ja opettaja ja luokkatoverit olivat hänelle vielä jonkin verran vieraita. Jaanan luokasta tutkimukseen osallistui yhteensä 26 oppilasta, joista yksi kieltäytyi sekä havainnointi- että haastatteluosiosta. Haastattelusta kieltäytyi neljä oppilasta.

## 7.5 Tehtävänannon kuvaus

Aineiston keruu, eli siis varsinainen tutkimusosuus, perustui laatimallemme kuvataiteen tehtävänannolle, jonka kolme tutkimukseen osallistunutta opettajaa toteutti oppilaittensa kanssa. Neljäs tutkimuksen opettaja osallistui vain haastatteluosuuteen, joka oli irrallinen tästä tehtävästä ja perustui yleisiin mielipiteisiin, ajatuksiin ja kokemuksiin (ks. tutkimuksen kulku & liite 3).

Tehtävän kuvataiteellisena tavoitteena oli sommittelun ja rajauksen harjoittelu. Materiaaleiksi valitsimme pullopeitevärit tai mahdollisesti akryylivärit sekä paperin kooksi suosittelimme vähintään A3:a. Oppilaiden motivoimiseksi opettajat saivat myös keksiä tehtävälle funktion, joka voisi esimerkiksi olla kirjan tai CD-levyn kansikuva, juliste, kuvitettu runo tms.

Laadimme tehtävänannon itse, koska halusimme rajata opettajien opetustapahtuman laatua. Näin tehtävän toteutuksen vaiheet ja materiaalit rajautuivat jokseenkin samantapaisiksi kullakin opettajalla, mikä antoi paremmat lähtökohdat niiden analysoinnille ja keskinäiselle vertailulle. Toivoimme opettajien pitäytyvän näissä materiaaliehdotuksissa, mutta tehtävänantoa sekä kuvataiteellisia tavoitteita opettajilla oli vapaus soveltaa.

Tutkimustehtävän lähtökohtana oli kirjallisen viestin herättämisen kokemuksen muuttaminen kuvalliseen muotoon. Työskentelyn käynnistäjinä toimivat eri sanaluokkia, adjektiiveja, substantiiveja, verbejä ja paikkaa ilmaisevat sanat, jotka opettajan oli määrä koota ryhmittäin taululle. Oppilaiden tehtävänä oli valita kustakin laatikosta vähintään yksi sana ja muodostaa niistä lause. Tämä lause määräsi oppilaan työn aiheen. Lauseen sanoman tuli näkyä kuvassa, mutta sen lisäksi kuvaa sai täydentää myös muulla kuva-aineella.

Annoimme opettajille omat esimerkinomaiset ehdotukset tehtävässä käytettävistä sanoista, mutta he saivat halutessaan keksiä myös omat, suunnittelemansa tehtävänannon aiheeseen liittyvät sanat. Sanaryhmissä tuli olla suunnilleen saman verran kunkin sanaluokan sanoja perusmuodoissaan. Halusimme, että tehtävänanto antaisi oppilaalle mahdollisuuden pohtia

kuvallisesti myös henkilökohtaisia asioita, minkä vuoksi ”minä” oli yksi ehdottamamme joukkoon valittava sana. Liitteenä (5) on opettajille lähetetty tarkka tehtävänanto.

## **7.6 Tutkimustuntien kuvailut**

Tässä luvussa olemme kuvanneet kunkin opettajan opetusta ja oppilaiden tuntityöskentelyn etenemistä lyhyesti helpottaaksemme myöhemmin esitettävien tulosten tarkastelua. Olemme jakaneet tuntien kuvailun pääpiirteissään kolmeen osioon, instruktioon, luonnosteluvaiheeseen ja maalausvaiheeseen, jotka painottuvat kunkin opettajan opetuksessa eri tavalla.

### **7.6.1 Ollin kuvataiteen tunti**

**Instruktio** (kesto: 10 min.)

Olli kertoi oppilaille, että tunnilla on tarkoitus suunnitella CD-levyn kansi. Olli pyysi oppilaita kerääntymään luokan keskelle havainnoimaan mukanaan tuomia CD-levyjä. Hän oli itse tehnyt näiden levyjen kannet. Olli kertoi lyhyesti, mitä levyn kansia suunnitellessa pitää huomioida. Levyjä katseltiin parin minuutin ajan ja opettaja ei tässä vaiheessa vielä antanut työskentelyyn liittyviä ohjeita. Hän kertoi oppilaille, että heidän tehtävänsä on suunnitella levyn etukansi.

Oppilaiden piti kirjoittaa lause, joka toimii aiheena kannen kuvalle. Olli jakoi oppilaille kynän ja paperia ja selitti samalla, että hän kirjoittaa taululle piirtämiinsä laatikoihin sanoja. Sanoista oppilaan tuli kirjoittaa lause. Sanoja sai taivuttaa ja sidesanoja lisätä, mutta jokaisesta laatikosta piti käyttää ainakin yhtä sanaa. Oppilaiden tuli suunnitella lause niin, että se kuvaisi levyn musiikkia, esimerkiksi sen hittibiisiä. Oppilaat pohtivat lausetta samalla, kun opettaja kirjoitti sanoja laatikoihin. He näyttivät ymmärtävän tehtävänannon, sillä epäröintiä ja kysymyksiä ei tullut. Kun opettaja oli kirjoittanut sopivan määrän sanoja laatikoihin, hän jakoi oppilaille lauseen muodostusta varten paperit. Oppilaat kuuntelivat tehtävänannon ja ryhtyivät välittömästi tämän jälkeen töihin. Opettaja esitteli tehtävän rauhallisesti ja selkeästi.

**Luonnosteluvaihe** (kesto: 22 min.)

Luonnosteluvaiheessa oppilaat muodostivat taululle kootuista sanoista yhden tai useamman lauseen, joista valitsivat yhden työnsä aiheeksi. Tämän jälkeen oppilaat hahmottelivat lauseen pohjalta syntyneen idean luonnospaperille. Olli kehotti tässä vaiheessa erityisesti tekemään ylimalkaisia ja nopeita luonnoksia, sillä lopullinen työ oli tarkoitus tehdä suuremmalle paperille pullopiteväreillä.

Olli kierteli luokassa antamassa henkilökohtaista ohjausta Tällöin hän pysähtyi hetkeksi jokaisen oppilaan kohdalle keskustelemaan oppilaan lauseesta ja syntyvästä luonnoksesta sekä antamaan neuvoja. Sopivissa kohdissa hän antoi koko luokalle yhteisiä neuvoja. Tämän hän pystyi tekemään normalilla äänen voimakkuudella, sillä oppilaiden keskustelu ei ollut liian äänekkästä. Opettaja keskittyi ohjauksessaan sommitteluun liittyvien neuvojen antamiseen. Samalla hän kertoi myös, mitä asioita kirjapainotuotteen suunnittelussa tulisi ottaa huomioon.

**Maalausvaihe** (kesto: 51 min.)

Työskentelyn edetessä opettaja keskittyi henkilökohtaisessa ohjauksessa neuvomaan, kuinka piirros muutetaan maalaukseksi. Tällöin olennaisimmiksi asioiksi muodostui maalaustekniikka, värien valinta sekä maalausjärjestys. Näitä samoja asioita Olli korosti myös yleisissä, koko luokalle suuntautuneessa ohjauksessa. Kiertelemällä tämän jälkeen oppilaiden keskuudessa hän neuvoi, mitä hänen kertomansa maalaustekniset asiat kunkin työn kohdalla merkitsivät. Opettaja kertoi siis kirjapainotuotteen sommitteluun ja toteuttamiseen liittyvät olennaiset asiat työn edetessä, vaihe kerrallaan.

Olli kuunteli tarkasti oppilaita sekä kyseli ja keskusteli kuviin liittyvistä asioista. Olli ohjasi oppilaiden työskentelyä kiireettömästi ja keskittyen. Asiantuntevuksensa ansiosta hän pystyi ohjaamaan oppilaiden työskentelyä monipuolisesti, mutta jätti silti oppilaille itselleen lopulliset työhön liittyvät päätökset. Oppilaat kuuntelivat tarkasti opettajan neuvoja ja näyttivät

noudattavan ohjeita ja suhtautuivat opettajaansa muutenkin ystävällisesti ja luottavaisesti. He kyselivät opettajalta myös ujostelematta neuvoja.

Oppilaat työskentelivät kukin omaan tahtiinsa eikä kellään näyttänyt olevan ylitsepääsemättömiä ongelmia. Myöskään työrauhaongelmia ei esiintynyt. Osa oppilaista kävi kaksoistunnin puolivälissä välitunnilla ja palasivat sen jälkeen rauhallisesti töidensä ääreen. Opettaja päätti tunnin antamalla palautetta työskentelystä koko luokalle. Hän pyysi oppilaita tuomaan työt pöydälle luokan eteen kuivumaan, jotta kukin pystyi samalla myös vilkaisemaan muiden aikaansaannoksia. Muutama oppilas halusi vielä näyttää opettajalle työtään, joista Olli antoi palautetta. Kun kukin oli siivonnut jälkensä ja luokka oli siisti, opettaja päästi oppilaat lähtemään.

### **7.6.2 Irenen kuvataiteen tunti**

#### **Instruktio I** (kesto: 6 min.)

Irene aloitti kuvataiteen tunnin omassa luokassaan. Hän oli piirtänyt valmiiksi taululle laatikoita ja kirjoittanut niihin tehtävänannossamme esitetyt sanat. Irene aloitti tehtävän esittelyn kyselemällä oppilailta, mihin sanaluokkiin laatikoiden sanat kuuluvat. Hän totesi että vaikka kyseessä olikin kuvataiteen tunti, kannattaa silti hyödyntää myös niitä tietoja, joita on opittu äidinkielen tunneilla. Seuraavaksi opettaja kertoi, mitä sanoja lauseen rakentamisessa tarvitaan. Hän neuvoi, kuinka oppilaat voisivat muodostaa lauseita laatikoiden sanoista. Opettaja pyysi oppilaita muodostamaan yhden esimerkkilauseen, jotta asia selkiytyisi ennen omien lauseiden keksimistä. Tämän jälkeen opettaja määräsi kaksi oppilasta jakamaan luokalle paperisuikaleet, joihin jokainen tuli keksiä lausevaihtoehtoja. Paperin toiselle puolelle piti kirjoittaa suurin kirjaimin se lause, jonka oppilas päätti valita työnsä aiheeksi.

#### **Lauseen muodostamisen vaihe** (kesto 10 min.)

Opettaja kierteli luokassa katsomassa lauseita ja auttamassa oppilaita. Osa oppilaista tuli opettajan luo näyttämään, millaisia lauseita he olivat keksineet.



Opettaja antoi oppilaille runsaasti aikaa lauseiden keksimiseen. Muodostettuaan lauseensa nopeimmat oppilaat alkoivat sirtyä keskustellen kuvataiteen luokkaan.

### **Instruktio II** (kesto: 4 min.)

Vähitellen viimeisetkin oppilaat saivat lauseensa valmiiksi ja tunti jatkui kuvataiteen luokassa. Opettaja odotti oppilaiden rauhoittumista ennenkuin alkoi selittää heille maalaukseen liittyviä ohjeita. Toisen instruktio aloitusta viivästytti erinäiset häiriötekijät, kuten luokan ulkopuoliset oppilaat ja koulun henkilökunta. Opettaja aloitti tämän tunnin jakamalla oppilaille A3-paperit ja neuvoi jättämään oman lauseen pöydälle muistuttamaan aiheesta. Hän täsmensi vielä kerran, että lause on tunnin tehtävän aihe. Irene kertoi, että luonnostelu tuli tehdä liituväreillä ja maalausvaihe toteutettiin puolestaan pullopeiteväreillä suurien siveltimien avulla. Tämän vuoksi oppilaiden piti luonnostella suuressa koossa yksinkertaista.

### **Luonnosteluvaihe** (kesto: 19 min.)

Oppilaat ryhtyivät töihin ja opettaja kierteli luokassa neuvomassa sekä vastailemassa kysymyksiin. Kun luonnostelu oli hieman edennyt, opettaja pyysi oppilaita keskeyttämään työnsä hetkeksi ja kuuntelemaan lisäohjeita. Oppilaat olivat innostuneita töistään, eivätkä olisi millään malttaneet keskeyttää puuhiaan. Opettaja kuitenkin kärsivällisesti vaati kaikkia kuuntelemaan. Hän näytti oppilaille siveltimiä, joilla kuvat maalataan ja neuvoi oppilaita edelleenkin välttämään pieniä yksityiskohtia. Oppilaat jatkoivat tämän jälkeen työskentelyä ja opettaja kierteli antaen henkilökohtausta ohjausta.

Irene ohjasi oppilaita aktiivisesti koko tunnin ajan: hän keskusteli oppilaiden kanssa, esitti kysymyksiä heidän kuvistaan sekä antoi runsaasti neuvoja ja kannustavaa palautetta. Irene oli jatkuvasti ystävällinen ja lämmin oppilaita kohtaan, mutta tilanteen vaatiessa myös peräänantamaton ja napakka. Oppilaat vastavuoroisesti olivat ystävällisiä Ireneä kohtaan ja tulivat rohkeasti kyselemään sekä kertomaan asioitaan. Irene ohjasi oppilaita löytämään

vastauksia ongelmiin johdattelemalla muun muassa keskustelujen, kysymysten ja havainnollistamisen avulla. Hän antoi suoria toimintaohjeita tekniikkaan ja työskentelyn etenemiseen liittyvissä kysymyksissä.

**Maalausvaihe** (kesto: 56 min.), **instruktio maalausvaiheeseen** (kesto: 3 min.)

Kun ensimmäiset oppilaat pääsivät maalausvaiheeseen, Irene neuvoi tälle pienelle ryhmälle, kuinka värejä otetaan pulloista ja sekoitellaan keskenään. Oppilaat kuuntelivat levottomasti ja keskeyttivät opettajan usein. Kameran läsnäolo vaikutti osaltaan selvästi tähän tilanteeseen, sillä pojat vilkuilivat usein naureskellen kameraa kohti. Opettaja vaati oppilaita kuuntelemaan. Tämän jälkeen opettaja kertoi myös muulle luokalle, että tarkoituksena on opetella sekoittamaan omia, persoonallisia värejä. Jälleen muutamat oppilaat eivät malttaneet keskeyttää työskentelyään ja kuunnella ohjeita. Yhteisen instruktioin jälkeen suurin osa oppilaista haki värit ja työskentelyvälineet aloittaakseen maalaamisen.

Kuvataiteen kaksoistunnin lopussa Irene kertoi oppilailleen, että he voisivat jatkaisivat työskentelyä vielä yhden ylimääräisen tunnin ajan, jotta työt saataisiin valmiiksi. Samalla hän kannusti oppilaita kertomalla, että työskentely sujui ihanasti. Tämän ratkaisun ansiosta kaikki oppilaat saivat työnsä käyntimie aikana valmiiksi. Työt tulivat valmiiksi eri tahdissa, ja oppilaat poistuvat jälkensä korjattuaan luokasta.

### **7.6.3 Jaanan kuvataiteen tunti**

**Instruktio** (kesto: 16 min.)

Kolmas tutkimustunti alkoi opettajan johdannolla, jossa hän kertoi tunnin tehtävän olevan Poika ja ilves elokuvaan liittyvän elokuvajulisteen tai sound trackin kannen suunnittelu sekä toteutus. Jaana tiedusteli ensin, kuinka moni oppilaista oli jo aiemmin nähnyt kyseisen elokuvan tai lukenut siitä kertovan kirjan. Kaikille elokuva ei kuitenkaan ollut tuttu, minkä vuoksi opettaja lukikin

ennen työskentelyn aloittamista oppilaille otteen kyseisestä kirjasta. Kirjaa oli luettu myös jo aiemmilla tunneilla.

Luettuaan kirjan luvun Jaana näytti vielä kuvan ilveksestä ja jatkoi tehtävänannon selvittämistä. Hän kertoi kuvaillen, millainen elokuvajuliste mahdollisesti voisi olla ja millaisia seikkoja elokuvajulisteen laatimisessa oli huomioitava. Hän korosti myös, että tässä tehtävässä keskitytään nimenomaan kuvan suunnitteluun, eikä oppilaiden tarvinnut liittää julisteeseen tekstiä.

Sitten Jaana ryhtyi selvittämään, miten hänen pian taululle kirjaamista sanoista pitäisi muodostaa lause, joka antoi tunnin tehtävälle aiheen. Jaana selitti lisäksi, millaisia erilaisia sanoja neljään taululle piirrettyyn laatikkoon pitäisi keksiä, minkä jälkeen hän kyseli oppilailta sanaehdotuksia. Sanojen piti liittyä Poika ja ilves -elokuvaan tai -kirjaan. Laatikot täydennettiin oppilaiden ehdottamilla sanoilla, ja välillä opettaja varmisti, että jokainen oppilas oli tyytyväinen valikoimaan ja löysi sieltä mieleiset sanat kuvaansa varten. Opettaja myös johdatteli oppilaita sanojen keksinnässä. Kun kaikkia tyydyttävä sanavalikoima oli kirjattu taululle, opettaja vielä muistutti oppilaita siitä, että juliste oli tarkoitus tehdä kunnolla. Oppilaiden oli kuviteltava itsensä mainostoimiston työntekijäksi ja pohdittava, millainen sanoma julisteen taustalla mahdollisesti olisi. Lopuksi opettaja vielä kirjasi taululle tarvittavat materiaalit ja määräsi samalla oppilaille pieniä tehtäviä, kuten työvälineiden jakamista.

Luokassa syntyi hälyä, kun oppilaat ryhtyivät toimeen ja juoksivat hakemaan työskentelyvälineitä. Opettaja joutui korostamaan ääntään ja antoi vielä tehtävään liittyviä ohjeita siitä, miten lause pitää muodostaa annetuista sanoista ja kirjata paperin alareunaan muistiin. Hän korosti lisäksi, ettei saa kuvata liian sarjakuvamaisesti eikä liian pikkutarkasti, koska kysymyksessä on maalaus. Lisäksi hän huomautti vielä ohi mennessä, että ensin oli luonnosteltava.

### **Luonnosteluvaihe (kesto: 26 min.)**

Oppilaat aloittivat luonnosteluvaiheen, ja opettaja siirtyi luokan takaosaan jakamaan maaleja astioihin. Opettaja kierteli työskentelyn edetessä oppilaiden

keskuudessa ja ohjasi oppilaita yksilöllisesti ja kommentoiden oppilaiden töiden etenemistä. Hän otti tässä vaiheessa kontaktia oppilaisiin kyselemällä, millaisia lauseita he olivat muodostaneet. Välillä hän keskeytti työskentelyn yleisillä huomautuksilla, kuten esimerkiksi kehottaakseen oppilaita hyödyntämään perspektiivijätystä. Erilaisin esimerkein ja liikkein demonstroiden hän kertoi rajausmahdollisuuksista. Tässä vaiheessa hän myös edelleen korosti, että kyseessä on maalaustyö.

Muutamilla oppilailla oli ongelmia ilveksen luonnostelussa. Oppilaat kaipasi avuksi jonkinlaista mallikuvaa ilveksestä, mutta opettaja korosti koko ajan, ettei halua antaa valmiita malleja. Kierrellessään oppilaiden keskuudessa opettaja pysähtyi tarkastelemaan oppilaiden töitä ja neuvoi muun muassa perspektiiviin kuvaamisessa. Samassa yhteydessä opettaja vielä muistutti, ettei saa ja ole tarpeellista tehdä kovin tummia ja tarkkoja luonnostelurajoja ja huomautti koko luokalle, että pian olisi siirryttävä maalausvaiheeseen.

Tunti jatkui edelleen osan luonnostellessa, ja osalle opettaja alkoi jo jakaa kokeilupapereita maalaamista varten. Hän antoi samalla ohjeeksi, että kunkin on sekoitettava tarvitsemansa värit itse - suoraan pullosta värejä ei saanut käyttää. Opettaja jatkoi ohjeiden antoa ja kertoi vielä julisteen ideasta, siitä että houkutteleva julistekuva ei saa olla liian yksityiskohtainen ja pikkutarkkaa kuvausta.

### **Maalausvaihe** (kesto: 38 min.)

Kierrellessään luokassa opettaja antoi oppilaille positiivista palautetta perustellen. Samalla hän jakoi maaleja ja siveltimiä, jolloin hän vielä kertoi lisää värien sekoittamisesta. Jaana antoi myös lisää kuvaamiseen ja luonnosteluun liittyviä vihjeitä sekä ohjasi yksittäisiä oppilaita sommittelussa. Hänen täytyi edelleen hoputtaa muutamia oppilaita siirtymään maalausvaiheeseen.

Oppilaiden töiden maalaus sujui hyvin - tosin muutamilla oppilailla oli vaikeuksia värien sekoittamisessa ja ohentamisessa sekä yleensä maalauksen aloittamisessa. Yleensä opettaja antoi yksilökohtaisesti oppilaille

maalausteknisiä ohjeita ja kierteli loppu tunnista luokassa kommentoiden oppilaiden työskentelyä.

Tunnin lopulla opettaja huomautti yleisesti, että työskentelyaikaa oli jäljellä 10 minuuttia ja siitä osa oli käytettävä siivoukseen. Jaana antoi yleisesti kaikille luokan siivousohjeita ja jakoi vastuutehtäviä. Tunnin päätyttyä, työskentelyn jäljet siivottuaan oppilaat lähtivät kukin vuorollaan välitunnille.

## **7.7 Tutkimusprosessin vaiheet**

Tutkimusprosessimme alkoi aiheen pohdiskelulla ja rajaamisella huhtikuussa 2001. Omien kuvataiteen sivuaineopintojen pohjalta olimme molemmat ensin tahoillamme kiinnostuneet kuvataiteen opetuksesta tutkimusaiheena. Kuvataideopintojen ja opetusharjoittelujen jälkeen jäi edelleen kiinnostus kuvataiteen didaktiikan syvällisempään tarkasteluun - sekä teorian että käytännön työn näkökulmasta. Kuvataiteen opetukseen liittyvä tutkimus tuntui kiinnostavalta ja tarpeelliselta. Opintojemme yhteydessä pohdimme usein yhdessä, mitä oppilaan kuvataiteellisen työskentelyn ohjaaminen oikeastaan on. Tämän vuoksi tuntui luonnolliselta ja järkevältä yhdistää ajatukset ja voimavarat ja aloittaa tähän aihepiiriin liittyvän tutkimuksen teko yhdessä.

Yhteisissä keskusteluissa aihe muotoutui ja alkoi tuntua yhä mielenkiintoisemmalta ja tärkeämmältä tutkimusalueelta. Keskustelimme aiheestamme myös OKL:n kuvataiteen lehtorin kanssa, jolta saimme työllemme uusia ideoita ja kannustusta. Häneltä saimme myös vihjeitä tutkimusjoukon valintaan ja metodien suunnitteluun. Alustavien suunnitelmien mukaan tavoitteenamme oli päästä tekemään tutkimusta syksyllä 2001, joten tässä vaiheessa oli tärkeää löytää tutkimusjoukko nopeasti, ennen koulujen kesälomien alkua. Toukokuun loppuun mennessä olimme saaneet viideltä opettajalta suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta.

Kesän 2001 aikana suunnittelimme aineistonkeruun sekä siihen liittyvän materiaalin. Lisäksi tutustuimme aiheeseemme liittyvään kirjallisuuteen ja rajasimme alustavasti tutkimusongelmaamme. Erytisesti perehdyimme

mahdollisiin tutkimukseemme liittyviin teorioihin ja pyrimme miettimään niiden soveltuvuutta aiheeseemme. Näiden pohjalta aloitimme tutkimuksen teorian kirjoittamisen.

Syksyllä 2001 teimme yhdessä päättöharjoittelun ja sen yhteydessä toteutimme esitutkimuksen. Esitutkimus oli ensisijaisesti laitetestauksen kannalta tarpeellinen. Suoritimme kolme haastatteluihin ja havainnointiin perustuvaa tutkimuskäyntiämme lokakuun 2001 aikana. Alun perin tarkoituksena oli selvittää aineistonkeruusta lokakuun aikana, mutta yhden tutkimukseen suostuneen opettajan peruutuksen vuoksi saimme aineistonkeruun päätökseen vasta joulukuussa. Haastattelujen litterointiin ja alustavaan teemoitteluun ryhdyimme heti tutkimuskäyntien jälkeen.

Keväällä 2002 suoritimme tutkimustuntien havainnoinnin tutkimuskäynneillä kuvattujen videoiden pohjalta. Lisäksi jatkoimme haastattelu- ja havainnointiaineiston teemoittelu- ja järjestelyä. Aineiston työstämisen ohella rajasimme tutkimuksemme teoreettiset päälinjat. Kesällä keskityimme ensisijaisesti aineiston analyysiin, ja sen ohella kirjoitimme edelleen teoriaosuutta. Tutkimuksemme edistyminen oli selvästi aiempaa hitaampaa kevään ja kesän 2002 aikana. Tuolloin me molemmat tukijat keskityimme enemmänkin muihin opintoihin ja työtehtäviin, eikä tutkimuksen nopeampi työstäminen ollut mahdollista.

Syksyllä 2002 tutkimuksen rakenne ja sisältö oli kokonaisuudessaan hahmottunut. Alkusyksyn aikana työstimme analyysiosuuden loppuun, mutta tutkimustulosten esittäminen vaati kuitenkin vielä toimivampaa luokittelua. Teoriaosuutta täydennettiin edelleen ja sitä muokattiin myös jatkuvasti. Teoria ja empiria nivoutuivat kokonaisuudessaan vähitellen yhteen. Tutkimusaineiston kirjoittaminen oli vähäisempää, mutta pitkän syksyn aikana ajatukset kypsyivät ja tutkimuksen päälinjat selkiytyivät.

Keväällä 2003 lähes kahden vuoden tutkimustyön loppu jo häämötti. Tutkimusprosessin monien yllättävien käännteiden jälkeen olosuhteet olivat vihdoin suotuisat tutkimusprosessimme loppuun saattamiselle. Tammi- ja

helmikuun aikana kokosimme ja muokkasimme työmme viimeiseen muotoonsa: työstimme metodiosuuden loppuun, viimeistelimme tutkimustulokset, tiivistimme vielä teoriaosuutta, etsimme viimeiset tutkimuksen kannalta tärkeät lähteet sekä täydensimme tutkimusraportin valmiiksi.

Tutkimuksemme toteutettiin joustavasti ja tutkimusssuunnitelma sekä ongelma tarkentuivat prosessin edetessä (Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara 2000, 155). Tutkimusprosessimme oli ajallisesti pitkä ja aika ajoin se eteni hitaammin, toisinaan isoinakin harppauksin. Tähän vaikutti Tutkimusprosessin aikana on toistuvasti joutunut toteamaan, miten altis tutkimustyö on itse tutkijan elämän vaiheille sekä elämäntilanteiden muutoksille. Prosessin lopussa voi jokaisesta työn etenemissykäyksestä sekä suvantovaiheesta nähdä selvästi myös taustalla oman elämän taphtumat ja valinnat. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa on kuvattu tutkimuksen eteneminen tiivistetyimmässä muodossa.

KEVÄT 2001	Tutkimusaiheeseen orientoituminen, tutkimuksen suunnittelu, tutkimusjoukon hakeminen
KESÄ 2001	Kirjallisuuteen tutustuminen, teorian hahmottelu, aineistonkeruun suunnittelu, tutkimusmenetelmien valinta, analyysimenetelmien alustavaa pohdintaa
SYKSY 2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opettajien sekä koulun rehtorien suostumukset tutkimuksen tekoon</li> <li>- Tutkimusluvan tiedustelu oppilailta sekä heidän vanhemiltaan</li> <li>- 22.8.2001 ESITUTKIMUS päättöharjoittelun (OH4) yhteydessä</li> <li>- 3.10. 2001 TUTKIMUSKÄYNTI I (Olli)</li> <li>- 25.10. 2001 TUTKIMUSKÄYNTI II (Irene)</li> <li>- 26.10. 2001 TUTKIMUSKÄYNTI III (Jaana)</li> <li>-&gt; litterointi ja videoiden purku alettiin heti tutkimuskäyntien jälkeen</li> <li>- 31.10. 2001 sovittu tutkimuskäynti IV peruuntui vkoa aiemmin</li> <li>- 24.11.2001 löydämme uuden tutkittavan peruneen tilalle</li> <li>- 7.12. 2001 TUTKIMUSHAASTATTELU IV (Saara)</li> </ul>
KEVÄT 2002	Haastettalujen teemoittelu, tutkimustuntien havainnointi videoilta, teorian täydennys
KESÄ 2002	Analyysimenetelmien kehittäminen, aineiston analyysi
SYKSY 2002	Teorian täydennys, tutkimustulosten kirjoittaminen, teorian ja aineiston yhdistäminen
KEVÄT 2003	Teorian täydennys, muokkaus ja tiivistys, metodiosuuden jäsentäminen, lisälähteiden hankinta, taulukoiden ja kuvioiden laadinta, raportin loppuun kirjoittaminen.

KUVIO 6: Tutkimusprosessin vaiheet



## 7.8 Tutkimusaineiston analyysi- ja käsittelytapoja

”Aineiston analyysi on määritelty systemaattiseksi prosessiksi, jolloin aineisto järjestellään, jaetaan pienempiin osiin, tehdään näistä synteesejä ja malleja, päätetään, mikä on tärkeää, mitä on opittu ja mitä kerrotaan toisille” (Jones 1985; Bogdan & Biklen 1982, Syrjälän & Nummisen 1988, 123 - 124 mukaan). Aineiston käsittelymme onkin ollut paljolti aineiston jatkuvaa uudelleen järjestelemistä ja jäsentämistä.

Tutkimusaineistoamme lähdimme käsittelemään ensin litteroimalla haastattelut varsinaista analyysia varten. Aineiston käsittely ja analysointi on aloitettava mahdollisimman pian keruuvaiheen tai kenttävaiheen jälkeen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 209). Litteroinnin teimme heti tutkimuksen suoritettuaamme, jotta pääsimme mahdollisimman nopeasti tekemään jo alustavia tulkintoja ja etsimään yhtäläisyyksiä. Litteroituja haastatteluja järjestelimme ensin kunkin haastattelukysymyksen mukaan, jotta pystyimme alustavasti vertailemaan opettajien vastauksia ja samalla luomaan alustavaa kuvaa siitä, miten selkeästi opettajien ajatukset olivat keskenään yhteneviä tai eriäviä.

Tämän jälkeen luokittelimme haastattelun avulla saatua tietoa laajempien teemojen alle. Kirjallisuuden ja aineiston pohjalta heränneen oman pohdinnan perusteella keskeisimmiksi teemoiksi valitsimme opettajien opetusta koskevat ajatus- ja toimintatavat, oppilaan yksilöllinen huomioiminen ohjauksessa sekä oman kuvataideopettajuuden kehittyminen ja merkitys. Kuviossa 6 on kuvattu nämä analyysiä suuntaavat teemat ja niiden keskinäiset yhteydet. Järjestelimme haastattelemiemme opettajien vastauksia näiden tema-alueiden sisällä ja etsimme opettajien vastauksista ohjauksen näkökulmasta merkittäviä yhtäläisyyksiä sekä poikkeavuuksia.

Havainnointiaineistosta eli videointitallenteet kirjasimme ylös kuvaillen kunkin opettajan jokaisen ohjaustilanteen. Lisäksi kirjoitimme videoiden pohjalta jokaisen oppitunnin kulusta tarkan kuvauksen. Aineiston analyysi, sekä myös tulosten tarkastelu, perustuvatkin suurelta osin kuvailulle. Hirsjärvi ja Hurme (2000)

tarkoittavat kuvailulla sitä, että tutkijat pyrkivät kartoittamaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia tai piirteitä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145). Opettajan toiminnan ymmärtäminen ja tulkinta vaatii mielestämme opetustilanteen olennaisten piirteiden ja tekijöiden kuvailua.

Videoilta kirjaamamme ohjauskeinot jaoinme kuuteen kategoriaan: havainnoimaan ohjaamisen, demonstraation, kysymisen, kertomisen, suorien ohjeiden ja neuvojen antamisen sekä palautteenannon didaktisiin keinoihin. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan käsitteet toimivat työvälineinä, joiden avulla pystytään nimeämään abstraktilla tasolla suuresta havaintoaineistomassasta tärkeät ja keskeiset piirteet. Aineistoa kävimme läpi sijoitellen opettajien ohjaustilanteita näihin kuuteen ohjaustyyppiin. Pyrimme siis ohjauskeinojen luokittelujen avulla löytämään aineistostamme kutakin kategoriaa vastaavat ohjaustilanteet. Kategoriamääritelmät vakiintuivat vähitellen perehtyessämme aineistoomme - sekä tarkastelemalla eri lähteiden tarjoamia ohjauskeinojen luokitusesityksiä. Hirsjärvi ja Hurme (2000) mainitsevatkin, että luokilla täytyy olla yhteys analyyttiseen kontekstiin eli taustateoriaan ja että nille on löydettävä myös empiiristä pohjaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147.) Ohjauskeinoja tarkastellessamme oli koko ajan selvillä, kestä opettajasta oli kyse sekä puhuttiinko yhden oppilaan vai koko luokan ohjaustilanteesta.

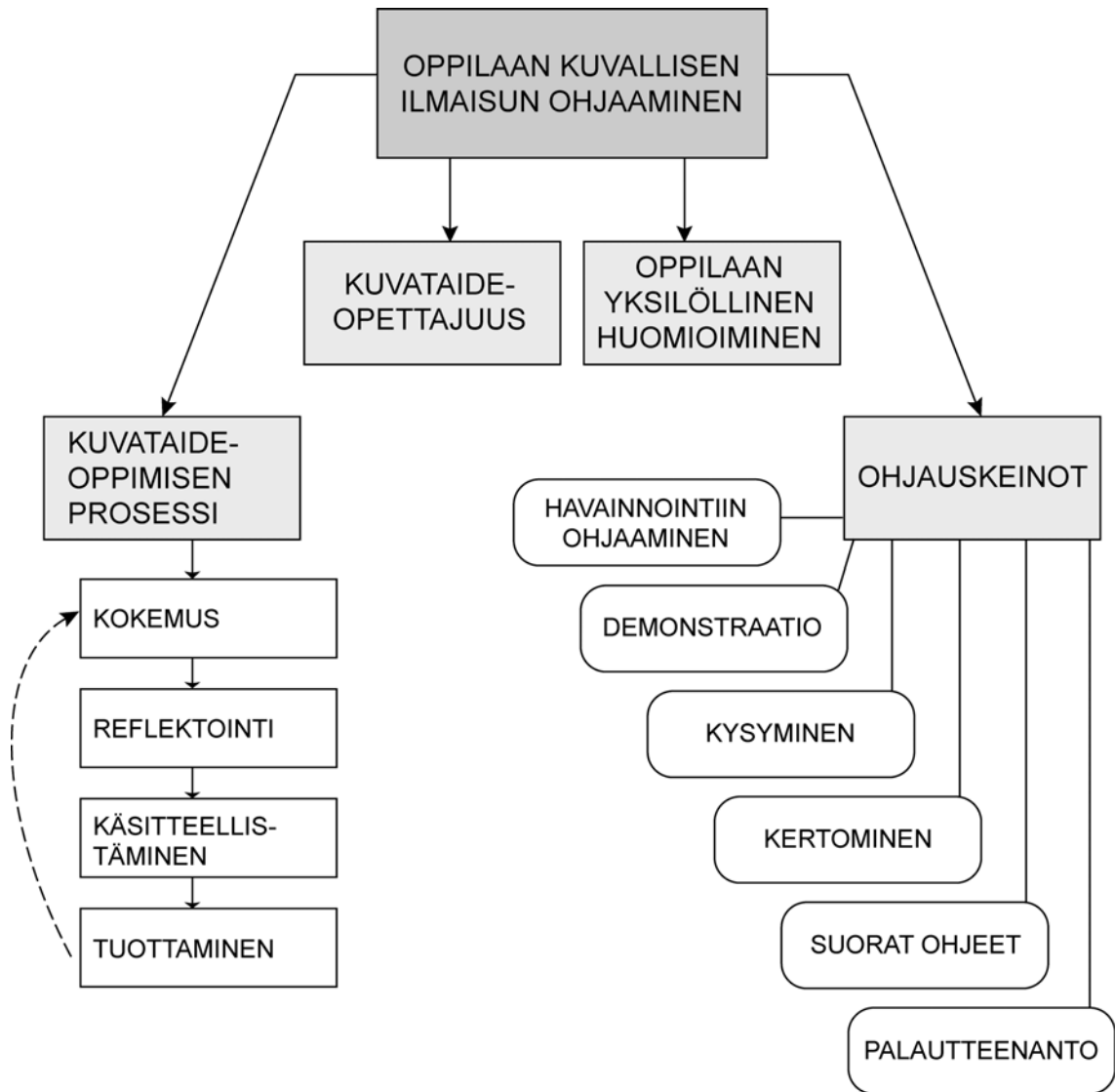
Aineiston ohjaustilanteiden luokittelua sopivaan kategoriaan ohjasi se, mikä kunkin ohjaustilanteen päätavoite ja laatu oli. Ohjaustilanteen laadulla tarkoitamme opettajan tiedonvälitystapaa eli sitä perustuuko ohjaus ensisijaisesti verbaaliseen, visuaaliseen vai toiminnalliseen informaatioon. Verbaaliseen informaatioon painottuvassa ohjauksessa opettaja ohjaa oppilasta eniten kysymisen, kertomisen, suorien ohjeiden ja neuvojen avulla sekä palautteenannolla mutta hyödyntää taustalla myös muita keinoja. Visuaalisesti painottuvassa ohjauksessa puolestaan korostuu eniten havainnointiin ohjaaminen, toiminnallisessa ohjauksessa ensisijaista taas on demonstrointi. Lähtökohdan puolestaan määrää oppilaan ongelman laatu. Päätavoite puolestaan on se, minkä asian opettamiseen opettaja ohjauksellaan pyrkii. Ohjauskeinojen kategorioimisen avulla pääsimme tarkastelemaan kunkin opettajan ohjausta näiden ohjauskeinojen valossa. Tutkimme havaintoaineistoa

opettajakohtaisesti ja kuvailimme, miten kukin opettaja käytti näitä kuutta ohjausmuotoa. Samalla aineistosta nousi muita opettajien ohjausta ja opettajuutta kuvaavia piirteitä ja toimintatapoja.

Osaltaan aineiston analyysia ohjasi teorian luvussa 2 esitelty Marjo Räsänen (2000) kokemuksellisen taideoppimisen malli. Tätä teoriaamme keskeistä ajatusta oppimisesta halusimme pohtia ohjauksen näkökulmasta. Pyrimme tarkastelemaan mallin avulla sitä, miten tämä taideoppimisen prosessikehä voisi toimia opettajien ohjauksen ajattelumallina. Sekä havainnointiaineistoa että haastatteluaineistoa tarkastelemall pyrimme selviyttämään, millä tavoin kukin opettaja ohjasi oppilaitaan kuvataideoppimisen kehän eri vaiheissa.

Haastatteluista kokosimme opettajien ajatuksia oppilaan yksilöllisestä huomioimisesta ohjauksessa sekä lisäksi havainnointi- ja haastatteluaineiston pohjalta kuvasimme myös kunkin opettajan sekä yhden oppilaan välistä yhteistyötä ohjaustilanteissa. Toisena tällaisena varsinaisen ohjauksen taustalla vaikuttavana teemana käsittelemme haastatteluaineiston valossa sitä, miten opettajat oman kuvataideopettajuutensa kokevat ja millaisia asioita siinä pitävät tärkeänä.

Lopuksi halusimme kääntää ohjauksen tarkastelun opettajalähtöiseksi ja luoda kunkin opettajan opettajaprofiilin. Näiden avulla pyrimme tiivistäen esittämään, mitkä näkemykset vaikuttavat kunkin opettajan ohjauksen taustalla sekä kuinka he ohjaavat oppilaan kuvallisen ilmaisun prosessia. Opettajaprofiilit on nähtävissä liitteessä 7.



KUVIO 7: Analyysimalli

## **8 KOKEMUKSELLIS - KONSTRUKTIVISTISEN TAIDEOPPIMISEN MALLI OPETTAJIEN OPETUKSESSA**

Kuvailemme kokemuksellisen taideoppimisen mallia tässä luvussa ohjauksen näkökulmasta. Tarkastelemme siis, miten luvussa 3 esitelty taideoppimisen prosessimalli voisi toimia ohjauksen ajattelu- ja toimintamallina. Pyrimme selvittämään, millä tavoin tutkimuksemme kolme opettajaa, Olli, Irene ja Jaana ohjasivat oppilaitaan taideoppimisen kehän kussakin vaiheessa. Etenemme tarkastelussa kehän vaiheesta toiseen opettajien toimintaa kuvaillen ja tulkiten.

Kokemuksellisen taideoppimisen prosessissa oppiminen käynnistyy saadun kokemuksen myötä. Kokemuksen herättelemisen tunnin alussa, tehtävää esitellessä, edellyttää opettajalta suunnittelua ja ideointia. Saatua kokemusta syvennetään, ja sen herättämiä mielikuvia ja ajatuksia pohditaan. Opettaja ohjaa tai osallistuu oppilaan kanssa kokemuksen reflektointiin. Seuraavaksi opettaja auttaa oppilaita kokemuksen ja oppimisen kohteena olevien asioiden käsitteellistämässä, minkä jälkeen päästään prosessin tuottavan toiminnan vaiheeseen. Tällöin reflektoidusta ja käsitteellistetystä kokemuksesta luodaan visuaalisia esityksiä. Opettaja auttaa oppilasta kuvaamisen ongelmassa ja ohjaa oppimisprosessia eteenpäin. Tutkimusaineiston opettajien ohjauksen merkitys korostui eniten juuri tässä tuottamisen vaiheessa, minkä vuoksi myös luvussa 5 ja 9 käsittelemämme opettajan ohjauskeinojen käyttökin on runsainta ja monipuolisinta tässä prosessin viimeisessä vaiheessa.

### **8.1 Opettajat herättämässä oppilaiden kokemuksia**

Tutkimukseen osallistuneet opettajat saivat valmiiksi laaditun tehtävänannon, jonka he saivat toteuttaa haluamallaan tavalla. Taululle oli kirjattava valmiiksi eri sanaluokkia edustavia sanoja, joista oppilaiden tuli muodostaa lause työnsä perustaksi. Taideoppimisen prosessin käynnistävänä kokemuksena toimi siis ensinnäkin taululle kirjatut, joko yhdessä keksityt tai opettajan määräämät, sanat. Taululle kirjoitetut sanat olivat oppilaan havainnoinnin kohteena ja synnyttivät elämyksen. Varsinainen kokemus syntyi, kun oppilas löysi

elämykselleen henkilökohtaisen merkityksen tai tulkinnan. Omakohtainen kokemus ei kuitenkaan vielä riitä uuden oppimiskokemuksen syntymiseen. (ks. Ojanen 2000, Kupias 2001.)

**Olli** aloitti tunnin kertomalla tunnin aiheesta, CD - levyn kannen suunnittelusta. Hän oli koonnut luokan pöydälle nähtäväksi erilaisia levyn kansia, jotka hän oli itse suunnitellut ja toteuttanut. Olli kertoi oppilailleen myös levyn kansien teossa huomioitavista erilaisista tärkeistä asioista. Esitellyt levynkannet toimivat osaltaan taideoppimisen prosessin käynnistävänä kokemuksena. Tunnepitoisuutta kokemukseen toi se, että levyjen kannet olivat opettajan itsensä toteuttamia. Lisäksi CD-levyt toivat ehkä mieleen oppilaiden omia mielilevyjä ja musiikkikokemuksia. Tehtävänanto ja tunnin aloitus liittyivät siten myös oppilaiden elämismaailmaan. Opettajan esittelemät CD-levyt saattoivat tuoda oppilaille mieleen muistoja ja tunnelmia aiemmin koetuista musiikkihetkistä. Näin kokemuksen merkitys oli oppilaallekin henkilökohtaisempi ja prosessin käynnistymisen kannalta vahvempi.

Olli käytti tehtävänannossaan laatimaamme valmista mallia. Hän kirjasi sanat taululle antamamme mallin mukaan ja kertoi oppilaille, että sanojen pohjalta olisi muodostettava lause, joka antoi CD-levyn kannen kuvalle aiheen. Hän varmisti vielä oppilailta, tarjosiko taululle kirjatut sanat kaikille riittävästi mielenkiintoisia lähtökohtia tehtävää varten. Näin hän antoi oppilaille mahdollisuuden liittää tehtävään vielä heille itselleen mielekkäitä sanoja, jotka esimerkiksi olisivat voineet liittyä oppilaiden mielimusiikkiin. Näin Olli pyrki lisäämään tehtävän tunnepainotteisuutta ja antoi siten mahdollisia aineksia mentaalisen muuntamisen prosessiakin varten. Koska oppilailla ei kuitenkaan ollut erityistä tarvetta lisätä taululle omia sanoja, herättivät valmiiksi annetut sanat ilmeisesti heissä riittävästi mielikuvia kuvallisen tuottamisen lähtökohdaksi. Mahdollisesti myöskään tutkimustilanteen vuoksi oppilaat eivät rohjenneet ehdottaa lisäyksiä sanalistaan.

**Irene** aloitti tunnin aiheen käsittelyn ensin äidinkielellisestä näkökulmasta, sillä hän halusi selvittää oppilaille ennen varsinaista kuvataiteen tehtävän aloitusta, minkä sanaluokkien sanoja taululle oli kirjattu. Myös Irene käytti antamiamme

mallisanoja tehtävänannossaan. Sanaluokkien tarkalla käsittelyllä Irene halusi ilmeisimmin taata sen, että oppilaat varmasti osaisivat laatia kieliopillisesti oikeita, monipuolisia ja informatiivisia lauseita omien töidensä lähtökohdiksi. Irene antoi oppilaille lisäohjeeksi keksiä sanoista useampia lauseita, joista jokainen valitsisi soveliaimman ja mielekkäimmän. Irenen tapa aloittaa tunti tuki oppiaineiden integraatiota koskevia tavoitteita.

“Eli tavallaan aina, että nämä tiedon eri alat yhtyvät eri aineissa. Että jotenkin aina vetää linjoja - , että se integrointi ei olisi sitä semmosta pinnallista.” (Irene)

Oppilailleen Irene perusteli äidinkielellistä näkökulmaa toteamalla, että aina kannattaa ottaa koko tietämys käyttöön.

**Jaana** oli pohjaustanut luokkansa kanssa tehtävänantoa jo aiemmin, joten oppilaat tiesivät, että tunnin tehtävä tulisi liittymään Poika ja ilves -elokuvaan. Jaana kyseli oppilailta, mitä he muistivat kyseisestä elokuvasta, jonka suurin osa luokasta oli jo nähnyt aiemmin. Jaana myös kertoi tehtävänannon yhteydessä luokalle, että elokuva katsottaisiin myöhemmin uudelleen vielä koko luokan kanssa. Arvelemmekin, että Jaana oli suunnitellut aiheen käsittelyn tällä tavalla, ettei elokuva antaisi oppilaille liiaksi valmiita mielikuvia tehtävän toteutusvaiheessa.

Jaana luki tehtävänannon aluksi luvun elokuvan pohjalta kirjoitetusta kirjasta. Näin hän auttoi luomaan mielikuvia elokuvan tapahtumista ja mahdollisti kuvataiteellisen prosessin käynnistävän kokemuksen syntymisen. Omien sanojensa mukaan Jaana “viritti näin orkesteriaan” eli motivoi oppilaita työskentelyyn. Tämän jälkeen Jaana kertoi, että tunnin tehtävänä oli laatia aiheeseen liittyvä elokuvajuliste tai elokuvan sound trackin kansikuva. Lisäohjeeksi hän antoi oppilaille, että toteutetun kuvan tulisi välittää luonnonsuojelullista näkökulmaa sekä herättää katsojassa empatian tunteita. Näin Jaana halusi herättää myös oppilaissa myötätuntoa viatonta luontokappaletta, ilvestä, kohtaa ja näin vahvistaa tehtävän tunnepitoisuutta. Näin Jaana mielestämme antoi aineksia myös mentaalisen muuntamisen

prosessille eli sille, että oppilaat saattoivat yhdistää kokemuksen käsittelyyn ja reflektointiin myös tunteitaan.

Jaana sovelsi tehtävänantoamme kyselemällä lauseisiin tarvittavia sanoja oppilailta. Jaana korosti, että kaikkien sanojen tuli liittyä jollain tavoin Poika ja ilves -elokuvaan. Hän otti oppilaiden ehdottamia sanoja vastaan sanaluokka kerrallaan, ja näin pyrki Irenen tavoin integroimaan kielentuntemusta kuvataiteeseen.

## **8.2 Opettajat rohkaisemassa kokemuksen pohdiskeluun**

**Olli.** Tehtävänannon jälkeen oppilaat ryhtyivät muodostamaan lauseitaan opettajan ohjeiden mukaan. Olli motivoi oppilaita tehtävän aloitukseen, lauseen muodostukseen ja kuvan sisällön ideointiin vielä virittelemällä lisää mielikuvia. Hän kehotti oppilaita kuvittelemaan, että jokin bändi on antanut oppilaille tehtäväksi levyn kannen suunnittelun. Kannen kuvan tuli kertoa bändin musiikista tai se saattoi kuvata esimerkiksi bändin "hittibiisin" sisältöä, laulun tarinaa. Olli tarkensi vielä oppilaille tehtävänantoa. Kokemuksen henkilökohtaisuutta saattoi jonkin oppilaan kohdalla lisätä ajatus oman bändin levyn kannen suunnittelustakin, jolloin tehtävän tunnepitoisuus edelleen vahvistui.

Oppilaat refleктоivat saatua kokemustaan eli lausetta jo sen muodostamisvaiheessa - kenties jo erilliset sanat herättivät oppilaissa paljonkin ajatuksia. Kuitenkaan lauseen lopullinen muoto ei ollut oppilaille vielä tässä vaiheessa selkeä, joten oppilaat käsittelivät sanojen antamaa informaatiota vasta esiymmärryksen tasolla. Reflektionin seurauksena oppilas kykeni sanallistamaan kokemuksen lauseen muotoon. Olli ohjasi tätä esiymmärrysten sanallistamista antamalla oppilaalle neuvoja lauseen muodostukseen sekä tarjoamalla rungon lauseen rakenteesta. Hän neuvoi oppilasta miettimään, millainen ja kuka tuo joku eli lauseen tekijä on, ja missä ja mitä se tai hän tekee.

Olli seurasi oppilaiden lauseenmuodostusvaihetta kiertelemällä luokassa vuorollaan kunkin oppilaan luona. Hän lähestyi oppilasta pyytämällä luvan katsoa tämän lausetta. Näin hän tarjosi oppilaalle mahdollisuuden kokemuksen



yhteiseen reflektointiin. Lisäksi Olli tuki oppilaiden lauseen muodostusta, ja sen sisällön pohdintaa antamalla kannustavaa palautetta vaihtelevin ilmaisin sekä kunkin oppilaan yksilöllisyyden huomioiden - toteamalla esimerkiksi: "Näyttää vaikuttavalta!". Olli myös keskusteli oppilaiden kanssa lauseiden sisällöistä, mikä vahvisti oppilaan uskoa oman työskentelyn ja aihevalinnan onnistumisesta.

**Irene.** Myös Irene tuki oppilaiden oppimisprosessin pohdinta- ja reflektointivaihetta tarkentamalla lauseen muodostamista lisäohjeilla. Irene kertasi oppilaille, millaisten sanaluokkien sanoja lauseen rakentamiseen tarvitaan, ja kuinka niitä voi yhdistellä. Irene halusi oppilaiden keksivän myös esimerkkilauseita, jotta hän näkisi, osaisivatko oppilaat muodostaa lauseet oikein. Esimerkkilauseiden avulla oppilaat saivat mallin siitä, millainen oma lause voisi olla.

Irene myös kierteli luokassa seuraamassa oppilaiden lauseiden muodostamista. Hän neuvoi erityisesti niitä oppilaita, joilla oli ongelmia lauseen tuottamisessa tai tehtävän ymmärtämisessä. Monet oppilaat hakivat myös oma-aloitteisesti palautetta työstään. Irene antoi oppilaiden vapaasti jakaa kokemuksiaan luokkatovereiden kanssa. Esiymmärryksen sanallistamista Irene tuki antamalla sekä yhteistä että henkilökohtaista palautetta sekä suoria toimintaohjeita.

Tehtävänannon tarkoituksena oli synnyttää uusia mielikuvia ja näin laajentaa oppilaiden kuvien aihepiirejä. Eräs Irenen oppilas halusi rakentaa lauseensa tehtävänannon ulkopuolisista sanoista. Ilmeisesti oppilaalla oli jo valmis mielikuva työstään, eli hän ei olisi tarvinnut lainkaan annettuja sanoja ja niiden synnyttämää uutta kokemusta. Irene kuitenkin kielsi oppilasta vaihtamasta sanoja, sillä hän tiesi oppilaan kuvaavan usein samoja aiheita. Jatkuva saman kohteen piirtäminen johtaa helposti kohteen kaavoittuneeseen kuvaamiseen. Sen sijaan uudet kokemukset ja aihepiirit pakottavat oppilaan muuntamaan kuvaamisen kaavoja ja oppimaan uutta. Lapsi piirtää mieluiten juuri aiheita, joita jo osaa kuvata mielestään riittävän taitavasti eli joita varten hän on jo kehittänyt kuvaamisen skeeman (Kerschensteiner 1905, Kauppinen & Wilsonin 1981, 39 mukaan). Kuitenkin saman aiheen mekaaninen jäljittely ei tue oppimista, vaan

oppimista edistää kuva-aiheiden itsenäinen kehittäminen. (Stern 1910, Kauppinen & Wilsonin 1981, 39 mukaan.)

**Jaana** oli herätellyt tehtävään liittyviä kokemuksia jo lukiessaan oppilaille Poika ja ilves -kirjaa. Lisäksi hän näytti oppilaille kirjan kuvan ilveksestä. Oppilaat saivat pitäytyä melko pitkälti näissä elokuvan ja kirjan pohjalta syntyneissä mielikuvissaan, koska opettaja antoi heille vapauden keksiä sanat itse tehtävää varten. Päinvastoin kuin Irene, Jaana salli oppilaiden lisätä sanajoukkoon aiheensa kannalta tärkeitä sanoja. Näin oppilaat saivat aineksia oman kokemuksensa reflektointiin sekä mahdollisuuden laajentaa mielikuviaan muiden oppilaiden ajatuksilla. Toisaalta tämä ehkä myös kavensi tehtävän aihepiirejä, sillä oppilaat tarttuivat helposti kaverin valmiiseen ideaan.

Seuraavaksi Jaana kertoi kuvaillen ja havainnollistaen, millainen elokuvajuliste mahdollisesti voisi olla ja millaisia seikkoja elokuvajulisteen laatimisessa olisi huomioitava. Lisäksi hän kehotti oppilaita pohtimaan tarkasti, millainen lauseen ja siten myös julisteen sanoma olisi. Lauseenmuodostuksessa Jaana auttoi oppilaita kyselemällä, millainen, mitä, miten?

### **8.3 Opettajat ohjaamassa kokemuksen käsitteellistämistä**

**Olli.** Käsitteellistämisen vaiheeseen siirryttäessä oppilailla oli jo selkeä ja ymmärretty käsitys kokemuksestaan. Olli keskusteli vielä oppilaiden kanssa heidän lauseistaan ja syntyneistä ideoista, minkä jälkeen hän ohjasi siirtymään luonnosteluvaiheeseen. Olli ohjasi käsitteellistämisen vaiheen aloitusta myös kertomalla, miten kuvantekoprosessi tulee etenemään alusta loppuun. Hän tarkensi tehtävänantoa kertaamalla vielä, että kirjallinen idea tulee muuttaa kuvalliseksi tuotokseksi. Lisäksi hän antoi ohjeeksi, että luonnosteluun ei kannattaisi käyttää liikaa aikaa, vaan tulisi hahmotella ripeästi kuvan pääelementit ja siirtyä tämän jälkeen maalausvaiheeseen.

Jo tässä vaiheessa oppilaat etenivät työskentelyssään hyvin eri tahtiin. Osa oppilaista eteni työskentelyssään hyvin määrätietoisesti. He olivat muodostaneet lauseensa ja heillä oli selkeät mielikuvat siitä, miten he kuvaa

lähtisivät tuottamaan. Jotkut puolestaan olivat muodostaneet kuvaamisen lähtökohdaksi tarvittavan lauseen, mutta heillä ei ollut vielä selkeää kuvaa siitä, miten he tämän lauseen sisällön visualisoivat. Muutama oppilas mietti vielä omaa lausettaan ja pyrki muokkaamaan sitä. Siten myös tuotettavan kuvan sisältö oli vielä hyvin epäselvä.

“Et siellä esimerkiksi tuo Aku...Aku-poika on semmonen joka haluaa ensin niinku päästä siihen hommaan. Hän on aika hidas tekemään, hirveen harkitseva, terävä tyyppi, mutta harkitsee hyvin pitkään. Ja sit mä oon huomannu, et jos mä käyn liian aikaseen häntä niinku ohjaamassa niin hän menee vähä niinku lukkoon. Ja nyt mä tuota annoin Akun niinku pitkään työskennellä itteksen ja sitten kävin pari kertaa hänen luonaan vaan sen lopputunnista, et se oli ihan harkittu...harkittu juttu.“ (Olli)

Olli salli Akun käsitteellistää kokemustaan pitkään luonnostellen, sillä hän ymmärsi, että jokainen oppilas oppii eri tavalla ja siten myös ohjauksen tarve prosessin eri vaiheissa vaihtelee yksilöllisesti.

Tämä oppilaiden työskentelyn eritahtisuus kertoo jotain siitä, miten häilyvä siirtymävaihe kokemuksellisen taideoppimisen käsitteellistämisen vaiheesta tuottamisen vaiheeseen on. Voisikin ajatella, että käsitteellistämisen vaihe sinällään sisältää jo paljon tuottamista - kokemustaanhan voi jo käsitteellistämisen vaiheessa prosessoida paljolti sitä kuvallistaen. Ollin rooli juuri tässä työskentelyn vaiheessa oli mielestämme hyvin keskeinen, ja vaihe vaati häneltä monenlaisia käsitteellistämistä ja tuottamista tukevia ohjaamisen keinoja.

Keskustellessaan oppilaan kanssa tämän lauseesta ja alustavasta luonnoksesta Olli halusi selvittää, mitä muita asioita ja millä tavoin oppilas aikoi työssään kuvata. Näin hän pyrki laajentamaan ja tarkentamaan oppilaan alustavia mielikuvia - kuitenkin niin, että oppilas itse keksi työlleen uusia ja vielä monipuolisempia ratkaisuja. Keskustelulla Olli ilmeisesti halusi myös osoittaa mielenkiintoa jokaisen oppilaan työtä kohtaan. Näin hän viestitti oppilaille heidän työskentelynsä olevan merkityksellistä. Hän siis halusi osoittaa oppilaille jatkuvalla ohjauksellaan sen, että kuvan työstämisprosessi on kokonaisuudessaan tärkeä, kun oppilas paneutuu työskentelyyn, niin että

oppimista tapahtuu kaikissa työskentelyn vaiheissa. Keskusteluhetket tukivat myös oppilaan käsitteellistämävaiheen reflektointia ja antoivat mahdollisuuden tämän jo muuntuneen kokemuksen jakamiseen.

Lisäksi Olli toi esiin myös erilaisia kuvan sommitteluun ja kuvakokoihin liittyviä näkökulmia, joita toivoi oppilaiden soveltavan. Vihjeidenannon yhteydessä hän kertoi tarkemminkin näistä uusista käsitteistä ja laajensi näin oppilaiden kuvataiteen tietoja. Olli pyrki siis antamaan erilaisia vihjeitä ja ideoita, mutta ei kuitenkaan olettanut tai vaatinut oppilaita tarttumaan näihin ideoihin.

**Irenen** käsitteellistämisen vaiheen ohjauksessa korostui selvästi pyrkimys tarjota oppilaille mahdollisuus kokemuksen syventämiseen kuvallisen ja sanallisen taustatiedon avulla. Kuvallisten mallien oli tarkoitus antaa lisätietoja kuvattavasta kohteesta. Kuitenkaan Irene ei antanut oppilaiden kopioida niitä sellaisenaan, vaan edellytti oppilaiden luovan kuvan pohjalta omat hahmonsensa. Hän esimerkiksi kehotti eläinaiheita työstäviä oppilaita hakemaan kirjastosta eläinaiheisia tietokirjoja avuksi kuvaukseen. Sen sijaan hän kielsi oppilaita käyttämästä apuna piirros- ja sarjakuvakirjoja, koska niiden kuvat ovat valmiiksi tyyllitetyjä ja näin ollen oppilaan omaa ajattelua rajoittavia. Hän antoikin kannustavaa palautetta, kun oppilaat olivat rohjenneet työstää omia hahmoja. Myös Irenen opetuksessa yhteiset keskustelut tukivat kokemuksen muuntamista ja rikastuttamista.

Kellogg (1970) on todennut kuvien ja mallien käytön tukevan taideoppimista silloin, kun lapsi oma-aloitteisesti hakee esimerkiksi kuvakirjoista malleja. Hänellä on tuolloin selvä tarve ja mielenkiinto hakea kuvaamiseensa esimerkkejä ja virikkeitä. Kun mallin haku on loppilaasta itsestä lähtöistä, ei tätä innostusta saa taltuttaa. Myös materiaalien rajoittuneet käyttömahdollisuudet tukahduttavat lapsen innostuneisuutta. (Kellogg 1970, 144.)

Kuvataiteen opetuksessa usein kritisoidaan mallista piirtämistä tai esimerkiksi taidekuvan hyödyntämistä. Suoran kopioimisen ja mallin ottamisessa on kuitenkin ero; suora kopioiminen ei vaadi lapselta omaa ajattelua, kun taas mallin ottaminen voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsi kuvatessaan muistelee

kohdetta tai tarkistaa joitain kuvaamisen yksityiskohtia valmiista kuvasta ja soveltaa mieleisekseen omassa piirroksessaan. Malleja lapsi tarvitsee jo skeemoja muodostaessaankin. Kuvien kautta lapsen kuvamaailmakin laajenee, mikä on monipuolisempien kuvaamisen taitojen yksi perustava tekijä. Lisäksi lapsen saattaa olla vielä hankala muuttaa havaintojaan kuviksi, ja siksi hän tarvitsee usein tuekseen kuvaamistilanteessakin visuaalisia vihjeitä.

Irenen opetuksen tavoitteisiin kuului oman hahmon keksimisen lisäksi se, että oppilaat oppisivat sekoittamaan itse omat, työhönsä sopivat värisävyt. Hän halusi lisäksi oppilaiden ymmärtävän, kuinka värisävyt syntyvät, mikä vaati oppilailta abstraktia käsitteellistämistä sekä välitöntä tiedon soveltamista.

“Sitten toinen tavoite oli -- että se niitten minä vahvistuisi, että ne, niinku no tää tämmönen ajatus siitä, että meillä on tässä värejä, mutta ne ei kelpaa meille, vaan me halutaan niistä meidän persoonallisia värejä. Tää tämmönen ajatus, että joka kerta kun sä teet, niin sä teet niinkuin syvästi itseäsi ilmentäen ja sen asian kanssa mä niinku aina teen työtä. --.“ (Irene)

Työvälineiden esittelyn ja havainnollistamisen avulla Irene auttoi vielä oppilaita ymmärtämään, kuinka tekniikka ja kuvan sisältö ovat yhteydessä toisiinsa. Irene näytti oppilaille suuria siveltimiä, ja samalla neuvoi välttämään pieniä yksityiskohtia ja tarkkaa luonnostelua, joita näillä työskentelyvälineillä ei olisi pystynyt toteuttamaan.

**Jaanan** ohjauksessa painottui monipuolinen havainnollistaminen ja luonnostelua koskevien neuvojen antaminen. Näin hän yritti saada oppilaita huomaamaan olennaisia piirteitä kuvattavista asioista. Jaana pyrki myös lisäämään oppilaiden tietoja sommittelusta ja kuvakokojen merkityksestä, sekä rohkaisi oppilaita kokeilemaan erilaisia ratkaisuja. Perspektiivin ja rajauksen käyttöön liittyvää tietoa Jaana pyrki välittämään oppilaille muun muassa havainnollistamalla eri tavoin, miten ilveksen voisi kuvata julisteeseen - esimerkiksi erityislähikuvana, jossa ilveksestä näkyisi vain hieman kasvoja ja korvan tupsu. Oppilaat olivat aikaisemmin perehtyneet perspektiivin käyttöön töissään, ja näin Jaana pyrki syventämään jo tuttua tietoa tämän tehtävän valossa ja rohkaisemaan oppilaita yhä monipuolisempiin perspektiivikokeiluihin.

Luonnostelua ja sen merkitystä Jaana halusi korostaa antamalla oppilaille monenlaisia käytännöllisiä vinkkejä siitä, miten oppilaat luonnostelisivat maalauksen pääpiirteitä tarkoituksenmukaisesti - ei niin että he loisivat jo tarkkaa, lopullista kuvaa. Havainnollistavien esimerkkien avulla hän pyrki syventämään oppilaiden ymmärrystä luonnostelusta. Osa oppilaista kohtasi luonnosteluvaiheessa kuvaamisen ongelmia, joihin Jaana auttoi löytämään ratkaisuja. Hän rohkaisi oppilaita myös keksimään erilaisia työskentelyä helpottavia ideoita. Hän esimerkiksi neuvoi erästä oppilasta kuvaamaan ihmisen takaapäin, jotta kasvojen kuvaamisen ongelma poistuisi. Jaana kehotti oppilaita myös ilveksen vapaaseen tyyliteltyyn kuvaamiseen.

Irenen tavoin myöskään Jaana ei halunnut oppilaiden ottavan valmiita malleja kuvaamisen avuksi. Hän ei esimerkiksi sallinut oppilaan ottaa mallia Poika ja ilves -kirjan kuvista, koska ehkä epäili oppilaiden kykyä soveltaa kirjan antamaa informaatiota ilveksestä, ja arveli oppilaiden kopioivan ilveksen mallin työhönsä sellaisenaan.

#### **8.4 Opettajat ohjaamassa kokemuksen muuntamista maalaukseksi**

Tutkimusaineistomme perusteella voi todeta opettajien käyttävän ohjaamisen keinoja monipuolisimmin juuri tuottamisvaiheessa. Vasta tässä vaiheessa oppilaiden havaintojen, tunteiden, ideoiden ja tietojen värittämät kokemukset alkavat kokonaisuutena saavuttaa alustavan visuaalisen esityksensä. Kun opettaja voi jo nähdä oppilaan ajatukset jonkinlaisena kuvallisena esityksenä, pystyy hän paremmin ymmärtämään, millaisiin ongelmiin oppilas ohjausta tarvitsee.

Tuottamisen vaiheessa opettaja ohjaa oppilaita enimmäkseen kuvaamisen perustaidoissa eli materiaalien käsittelyssä, muotojen havaitsemisessa sekä tilallisessa ja esteettisessä järjestämisessä (ks. Eisner 1972). Tällöin opettaja ohjaa oppilasta yhdistämään saadut tiedot ja omat elämykset kuvallisen ja muun taiteellisen työskentelyn avulla omaksi tuotokseksi. Tuottamisen vaiheessa opettaja ohjaa pääasiassa löytämään ratkaisuja siis kuvallisiin ongelmiin. Havaitsimmekin, että tutkitut opettajat käyttivät ohjauskeinoja eniten

ja monipuolisimmin juuri tuottamisen vaiheessa. (ks. luku 9.2) Kuitenkin oppilas voi tarvita yhä ohjausta myös esimerkiksi kuvan aiheen ideoinnissa, tai muissa niissä kuvan tekemisen vaiheissa, jotka vaativat opettajalta mielestämme herkempää ja eläytyvämpää ohjausta.

Lopullisessa tuotoksessa näkyy oppilaan luoma oma taiteellinen hahmo tiedostettuine kokemuksineen ja elämyksineen, joilloin sillä on myös tekijälleen henkilökohtainen merkitys. (Räsänen 1995, 59.) Tuotoksen henkilökohtainen merkitys syvenee vielä loppuarvioinneissa ja keskusteluissa. Tämä lopullisen tuotoksen reflektointi voi olla itsenäistä arviointia, keskustelua koko luokan kesken tai kahdestaan opettajan kanssa.

**Olli** korosti tuottamisen vaiheen ohjauksessa ensisijaisesti sommittelua, kuvakokoja sekä kuvakulmia. Hän antoi myös erilaisia havainollistavia vihjeitä siitä, miten oppilas onnistuisi kuvaamaan realistisemmin, esimerkiksi luomaan kuvasta kolmiulotteisemman, tai miten maalaamisessa oli järkevää edetä.

Ollin seitsämäsluokkalaisten työskentelyssä näkyi ikäkaudelle tyypilliseen tapaan realistisen kuvaamisen ongelma. Tämän vaativan tavoitteen saavuttamiseksi oppilaat tarvisivatkin runsaasti Ollin antamia piirtämis- ja maalausteknisiä ohjeita. Havaitsimme, että oppilaat ottivat yllättävänkin innokkaasti vastaan Ollin ohjeita. He kuuntelivat hyvin tarkkaavaisesti jokaisen Ollin kertoman kuvaamiseen liittyvän ohjeen ja sovelsivat niitä omien tarpeidensa mukaan. Yhteisissä keskusteluissa yleensä löytyi kullekin oppilaalle mieleinen ja sovelias työskentelytapa ja -tekniikka.

Olli ohjasi yhtä ryhmänsä oppilasta löytämään tuotokselleen sopivan kuvakoon. Oppilaan tavoitteena oli kuvata lause: *Julma rapu vaeltaa niityllä*. Ikäkaudelle tyypilliseen tapansa oppilas oli luonnostellut aiheestaan yleiskuvan, johon hän oli kuvannut hyvin pienen ravun keskelle isoa, avaraa niittyä. Olli suositteli kuitenkin oppilasta muokkaamaan luonnoksensa lähikuvaksi, jotta oppilaan työn keskeisin aihe, rapu, korostuisi selkeämmin. Sommitteluun liittyen Olli lisäksi neuvoi oppilaita koko kuva-alan täyttämiseen. Hän rohkaisi oppilaita ideoimaan kuvan tyhjään tilaan uusia kuva-aineiksia ja tarjosi myös itse erilaisia

vaihtoehtoja ja ideoita. Olli ohjasi useasti myös tilan ja muodon kuvaamisen ongelmassa. Hän esimerkiksi neuvoi erästä ryhmän tyttöä kuvaamaan valoja ja varjoja; tytön tavoitteena oli maalata hahmo vaeltamassa kuun valossa. Olli neuvoi tyttöä kuun valon langettavan varjon kuvaamisessa.

Piirros- ja maalaustekniikkaan liittyen Olli korosti jatkuvasti, ettei oppilaiden kannattanut keskittyä pienten yksityiskohtien kuvaamiseen, jotka kuitenkin maalausvaiheessa peittyisivät. Olli antoi ohjeeksi myös, ettei maalausvaiheessa tarvinnut pelätä sottaista maalausjälkeä, koska seuraavalla maalikerroksella saattoi peittää edellisen. Oppilaat saattoivat ajoittain tuskastua näihin maalaamisen ongelmiin, joiden Olli kertoi johtuvan juuri tarkan ja vähemmän tarkan työskentelyn ristiriidoista.

**Irene** painotti erityisesti omassa tuottamisen vaiheen ohjauksessaan värien sekoittamisen taitoja. Hän suorastaan vaati oppilaita kokeilemaan, kuinka värit sekoittuvat sekä maalaamaan omia, persoonallisia ja itselöydettyjä värisävyjä käyttäen. Irene korosti myös jatkuvasti sitä, ettei saanut työstää pikkutarkkaa kuvaa, jota oppilaiden olisi vaikea maalata. Hän halusi muutenkin oppilaiden työstävän kuvaansa pääasiassa maalauksellisin keinoin, suurpiirteisemmin.

Irene ohjasi hyvin sitkeästi ja pitkäjänteisesti erästä luokan poikaa löytämään kuvaamalleen autolle ainutlaatuisen, itsesekoitetun värisävyyn. Lisäksi hän perusteli värisävyjen sekoittamista kertomalla, että valojen ja varjojen maalaaminen eri sävyin luo kuvaan realistisemmän vaikutelman. Hän kielsi oppilasta maalaamasta suoraan pulloista puristetulla väreillä, eikä antanut lupaa maalata, ennenkuin oppilas sekoittaisi eri sävyjä. Tästä huolimatta oppilas jatkoi maalaamista suoraan pullosta otetulla, sekoittamattomalla värillä. Irene kävikin oppilaan kanssa pitkän opetuskeskustelun aiheesta. Myöhemmin hän huomasi keskustelun tuottaneen tulosta, sillä oppilas oli hyväksynyt ohjeet ja ymmärtänyt niiden merkityksen. Tästä Irene antoi hänelle lämpimästi kiitosta.



**Jaanan** ohjauksessa näkyi selvästi se, kuinka hän uskoi vahvasti havainnollistavaan ohjaukseen. Havainnollistaen ja demonstroiden hän auttoi oppilaita ratkaisemaan värisävyihin, sommitteluun ja muotoon liittyviä ongelmia. Voisimmekin sanoa, että hän käytti ohjauksessaan runsaasti jopa draaman keinoja.

Oppilas pyysi neuvoja istuvan ilveksen piirtämisessä. Opettaja kertoi oppilaalle kuvaillen ja näytellen, miten ilves istuu. Jaana piirsi myös mallihahmotelman istuvasta ilveksestä samanaikaisesti kertoen ja kuvaillen. Hän korosti kuitenkin oppilaille, ettei hän halunnut tarkoituksella piirtää tarkkaa ja valmista mallia. Hakkola ym. (1991) kritisoivat aikuisen antamia valmiita kuvaamisen malleja. Kopioidessaan aikuiselta, eli piirtämällä tai maalaamalla aikuisen antaman esimerkin mukaan, lapsi kokee helposti piirtävänsä huonosti, koska ei pysty yhtä hyvään tulokseen kuin aikuinen. Mallista oppimalla lapsi ei myöskään koe oman havaitsemisen ja löytämisen riemua. Kun oppilas itse pyytää malleja kuvaamisen avuksi, on mallin antaminen silloin hyväksyttävää ja oppimisen kannalta myönteistä. Kuitenkaan tällöinkään ei opettaja voi olettaa lapsen piirtävän juuri hänen antamansa mallin mukaisesti. (Hakkola ym.1991, 17 - 18, 40 - 41.)

Jaana johdatti oppilasta löytämään itse ratkaisun maiseman kuvaamiseen. Hän kehotti oppilasta ensin miettimään, mitä maiseman kuvaamisen kannalta olennaista piirroksesta puuttui. Lopulta Jaana antoi vihjeen kysymällä, pitäisikö maalauksessa olla horisontti. Muutaman kysymyksen jälkeen Jaanalle selvisi, että oppilas ei muistanut, mitä horisontti tarkoittaa. Jaana kehotti oppilasta havainnoimaan ikkunasta näkyvää maisemaa ja kertoi samalla, mitä käsite horisontti tarkoittaa. Hän kertoi, miten horisontti yleensä on nähtävissä, mutta antoi esimerkin myös siitä, milloin maan ja taivaan välistä rajaa ei näy.

Voimme vielä todeta, että yhteistä kaikkien tutkimuksemme opettajien tuottamisen vaiheeseen liittyvässä ohjauksessa oli tekniikkaan ja materiaalien hallintaan liittyvien erilaisten ohjauskeinojen käyttö. Näistä useimmat koskivat värien käyttöä ja niiden sekoittamista, ja lisäksi opettajat neuvoivat oppilaitaan myös siveltimen käytössä, paperien valinnassa sekä välineiden huoltamisessa.

## **8.5 Pohdintaa: Oppilaan työskentelyn ohjaus kokemukselliskonstruktivistisen taideoppimisen mallin mukaan**

Tässä luvussa luomme vielä tiivistetyimmän ja pohdiskelevamman katsauksen vaiheittain etenevän taideoppimisen prosessin ohjauksesta.

Taideoppimisen prosessi käynnistyi opettajien herättämällä kokemuksilla, mikä tapahtui sekä visuaalisin että verbaalisin keinoin. Visuaalisia kokemuksen käynnistäjiä olivat Ollin esittelemät CD-levyt sekä Jaanan opetuksen lähtökohtana ollut Poika ja ilves -elokuva. Verbaalisia kokemuksen käynnistäjiä puolestaan olivat jokaisen opettajan taululle kokoamat sanat ja niistä syntyneet lauseet sekä kerronta.

Poika ja ilves -aiheen käsittely sekä elokuvan että kirjan avulla antoi lähtökohtia oppilaiden kokemusten heräämiselle. Jaanan ohjauksessa korostui myös kerronnan merkitys hänen lukiessaan oppilailleen katkelman kirjasta. Elokuvan nähneet oppilaat palauttelivat mieleensä jo aiemmin heränneitä kokemuksia ja mielikuvia aiheesta - näin osalla oppilaista oli jo hyvinkin syviä kokemuksia tunnin aiheesta. Osalle oppilaista tarina synnytti kokemuksen vasta tunnin aikana. Ollin esittelemät CD-levyt toivat oppilaiden mieliin mahdollisesti myös musiikkielämyksiä, jolloin löytyi yhteys aiemmin koettuun.

Kaikkien opettajien tehtävänannoissa sanat toimivat oppilaiden kokemuksia suuntaavina tekijöinä. Jaanan oppilaat saivat itse valita työn aiheen määräävät sanat, jolloin elokuvan tai kirjan tarinan synnyttämät ajatukset suuntasivat sanavalintoja. Monella oppilaalla oli jo mielessään jokin kuva-aihe, jonka pohjalta he valikoivat sanoja. Olli ja Irene puolestaan käyttivät valmista tehtävänantoa sanoineen. Sanojen pohjalta syntyneiden kokemusten syvyys ja siten motivoituminen työskentelyyn nähdäksemme määräytyi paljolti sen perusteella, kuinka tiiviisti oppilas pystyi liittämään niistä muodostetun lauseen omaan elämismaailmaansa. Ollin ja Jaanan opetuksessa syvempien kokemusten syntymistä edisti myös muut virikkeet.

Ollin ja Jaanan opetuksessa tehtävän funktio mahdollisti oppilaan eläytymisen suunnittelijan rooliin, mikä toi tehtävään uuden kokemuksellisen näkökulman. Ajatus julisteen tai levyn kannen suunnittelijoina toimimisesta lisäsi mahdollisesti työskentelyn elämyksellisyyttä ja antoi työskentelylle merkityksen.

Pohdinannan vaiheessa opettajien ohjaus keskittyi enimmäkseen lauseen muodostuksessa neuvomiseen. Kysellen ja keskustellen opettajat tiedustelivat oppilaiden kuvitusideoita ja saivat tietoonsa oppilaiden työskentelyn tavoitteita. Opettajat myös virittelivät opetuskeskusteluja ja tarjosivat mahdollisuuden kokemuksen yhteiselle pohdinnalle. Kuvitteellinen suunnittelijan työ lisäsi myös pohdinnan syvyyttä.

Käsitteellistämisen vaiheessa opettajat ohjasivat oppilaitaan kokemuksen kuvalliseen esittämiseen eli antamaan mielikuville ja käsitteille muodon. Tekniikoihin ja kuvasommitteluun liittyvien ohjeiden ja esimerkkien avulla he ohjasivat luonnostelua sekä laajesivat oppilaiden tietämystä oppiaineen sisällöistä. Kerronnalla, kuvailulla ja yhteisten keskustelujen avulla taas opettajat laajensivat oppilaiden tietoja kuvauksen kohteesta. Lisäksi Irene kehotti etsimään ilmiön käsitteellistämisen ja luonnostelun avuksi kuvallista ja kirjallista materiaalia.

Tuottamisen vaiheessa opettajat ohjasivat oppilaita muuntamaan kokemukset lopulliseen kuvalliseen muotoonsa maalauksen keinoin. Opettajien ohjausta tarvittiin oppilaan ajattelun tueksi tarkan piirrostekniikan ja suurpiirteisemmän maalaustekniikan yhdistämisessä. Etenkin maalausvaiheessa he ohjasivat oppilaita työstämään kuvaa kokonaisuutena, ei yksityiskohdista käsin. Muuten vaiheen ohjaus keskittyi konkreettisten työskentelyohjeiden antamiseen sekä oppilaan itsenäiseen ongelmanratkaisuun rohkaisemiseen. Vaiheeseen liittyi myös teknisten seikkojen ja materiaalien käytön osalta oppilaiden tiedollisen aineksen lisäämistäkin. Lisäksi jokainen opettaja tuki oppilaan pyrkimyksiä kuvata syntyneet kokemuksensa hänelle ominaisella ilmaisutyyllillä.

Kokemuksellisen taideoppimisen prosessikehä umpeutuu, kun syntyneet kokemukset on saatettu kuvalliseen muotoon ja reflektoitu yksin tai yhdessä. Kuvataiteellinen tuntityöskentely päätetään usein yksilölliseen tai yhteiseen palautteeseen tai palautekeskusteluun. Useimmiten tuotoksen reflektointi synnyttää uusia kokemuksia ja antaa aineksen uudelle oppimisprosessille. Tutkimustunneilla ei kuitenkaan jäänyt aikaa loppupalautteeseen, joten jatkuvan palautteen osuus ohjauksessa muodostui merkittäväksi.

## 9 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ OHJAUksesta JA OHJAUksen KEINOISTA

### 9.1 Opettajien ohjausta suuntaavat ajattelu- ja toimintatavat

Oppilaiden tunteminen on hyvän ohjauksen tärkeä edellytys. Kun opettaja tuntee oppilaansa, hän voi paremmin ymmärtää heidän kuviensa sisältöä. Oppilaan tietojen ja taitojen tunteminen on myös tärkeää, jotta opettaja pystyisi antamaan osuvaa palautetta sekä sopeuttamaan ohjauksensa oppilaan kykyjen ja voimavarojen mukaiseksi. Ollin mielestä ohjaaminen voidaan käsittää jatkuvaksi vuorokeskusteluksi, joka lähtee liikkeelle siitä, mitä oppilas on itse jo onnistunut tekemään. Hän toteaa, ettei opettajan koskaan pidä tulla oppilaan luo valmiiden ehdotusten tai näkemysten kanssa, vaan hänen pitäisi esimerkiksi kyselemällä ja kuuntelemalla selvittää, mitä oppilas on halunnut työllään ilmaista. Ollin näkemys on, että oppilaan työ on vuorokeskustelussa mukana kolmantena, keskiössä on oppilas yhdessä työnsä kanssa.

Olli haluaa tarjota oppilaalle vinkkejä, mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja, joita oppilas voi halutessaan hyödyntää. Hänen mielestään opettaja voi myös auttaa ja johdatella oppilasta ajattelussa ja teknisessä toteutuksessa, jotta oppilas voisi löytää itse ratkaisuja. Oppilaalla täytyy kuitenkin olla aina tilaa löytää itse keinoja, tapoja ja vastauksia. Vaikka tavoitteet ja arviointi korostuvatkin oppimisessa, niiden pitäisi kuitenkin olla riittävän väljiä ainakin taideopetuksessa, jossa tavoitellaan uusia ratkaisumalleja ja mahdollisuuksia ja sallitaan myös kokeilut ja epäonnistumiset (Pohjakallio 1997, 14). Opettajan onkin syytä miettiä, milloin hänen apuaan tarvitaan. Oppilaan tarvitessa ohjausta on seuraavaksi pohdittava, milloin kannattaa antaa suoria työskentelyohjeita ja milloin puolestaan kysellä ja johdatella. Oppilasta onkin tarpeellista ohjata vain sen verran, että hän saa välineitä ongelmatilanteen itsenäiseen ratkaisuun. (ks. Aebli 1991.)

Saara pyrkii yleensä mieluummin ensin johdattelemaan oppilasta kysymyksin kuin antamaan suoria vastauksia, vaikka hänestä välillä tuntuukin siltä, että suoria ohjeita antamalla ehtisi itse käydä useamman oppilaan luona tunnin aikana. Hänen mielestään aina täytyisi kuitenkin pitää mielessä, että tunnin työskentelyssä on tarkoituksena oppia eikä onnistuneen työn tuottaminen saa tulla ainoaksi tavoitteeksi. Aineistomme opettajat antoivat usein suoria työskentelyohjeita silloin, kun oli kyse jostakin yksinkertaisesta, käytännön työskentelyyn liittyvästä asiasta.

Kentällä ollessamme me tutkijat olemme havainneet, että opettajalla on suuri valta käytössään, kun hän ohjaa oppilaiden työskentelyä. Opetukseen liittyy paljon mahdollisuuksia tahattomaankin manipulointiin, sillä nopeasti vaihtuvissa tilanteissa opettajalta voi helposti jäädä huomaamatta, mitä oppilaassa tapahtuu oppimisprosessin aikana (Laitinen 2001, 54). Oppilaat ottavat yleensä ohjeet ja neuvot vastaan ja tekevät niin kuin on ehdotettu tai käsketty. Usein oppilas ei ehkä rohkene luottaa omiin toteutusratkaisuihinsa, vaan kyselee apua opettajalta. Kuultuaan opettajan ehdotukset oppilas useimmiten päätyy toteuttamaan työnsä loppujen lopuksi opettajan tarjoamien näkemysten mukaan hyläten arkana omansa.

Olemmekin jääneet pohtimaan, miten usein opettaja tiedostamattaan jyrää ehdotuksillaan oppilaan omat visiot. Opettaja ei siis välttämättä edes tiedä, onko oppilaalla mahdollisesti omiakin hyvä toteutusehdotuksia. Näin oppilas ei ehkä opettajan ehdotuksen kuultua enää rohkene tai halua kertoa omia työhön liittyviä ajatuksia tai ehdotuksia. Opettajan tulisikin kunnioittaa oppilaan mielipidettä ja pyrkimyksiä eikä johdatella oppilasta omien mieltymystensä mukaan (ks. Kalin 1971). Jaana pyrkii Ollin tavoin tutkimustunnilla rohkaisemaan oppilaita omiin ratkaisuihin. Tutkimustunnilla Jaana muun muassa huomautti, että hänen kommentteihinsa kannattaa suhtautua rennosti ja ettei kaikkea tarvitsisi ottaa niin vakavasti. Hän kertoi yleensä kehottavansa oppilaita työskentelemään rohkeasti ja tekemään itse ratkaisut siitä, missä määrin he haluavat opettajan antamia ideoita ja vihjeitä käyttä.

“Mä haluan olla enemmän sellainen alkuunsysääjä. Et sitte, mä en haluu olla silleen niinku opettaja, et tee näin, tee ihan näin ja leikata valmiita kaavoja.” (Jaana)

Kuvataidetunneilla oppilaat tulevat usein näyttämään työtään silloin, kun se on heidän mielestään valmis. Usein kuitenkin oppilaan mielestä valmis työ on ammattitaitoisen opettajan silmissä vielä raakile. Ohjaamisen tulisikin olla myös siinä suhteessa näkemään opettamista, että oppilas ymmärtäisi, mitä valmiilla työllä tarkoitetaan ja millaisin keinoin työstä voidaan tehdä vieläkin viimeistellympi. Opetuksen tulisi opastaa oppilaita näkemään laajemmin erilaisia tapoja ja ratkaisuja saattaa työ loppuun. Täten ohjauksessa keskeisellä sijalla on myös kärsivällisyyteen ja pitkäjänteisyyteen kasvattaminen. Aineistomme perusteella olemme havainneet, että oppilailla on usein erityisesti vaikeuksia saattaa työnsä valmiiksi.

Kuudesluokkalaisia opettavan Irenen mielestä opetuksen keskeisiä haasteita on juuri tämä oppilaan pitkäjänteisyyteen opettaminen. Hän toteaa, että usein on tarpeen asettaa tunnille tavoitteita ja rajoja, joiden mukaan oppilasta voi vaatia toimimaan - erityisesti silloin, kun oppilaan työtehokkuus johtuu saamattomuudesta ja viitsimättömyydestä. Jos oppilaan työ ei edisty sen vuoksi, ettei oppilas viitsi yrittää tai ei kerta kaikkiaan innostu tehtävästä, voi Jaanan mielestä kannustaminen olla pientä humoristista piikitteyäkkin, “piikin antamista takapuoleen”.

Tosin Irene ja Olli kertoivat osuvasti haastattelussaan siitä, miten tärkeää on myös kuunnella oppilasta ja selvittää yhdessä, miten kuva kannattaisi työstää loppuun. Ongelmaa voi lähteä ratkaisemaan yhdessä pohtimalla esimerkiksi sopivia värivaihtoehtoja. Tällöin kyseessä on jälleen oppilaan näkemysten laajentaminen, jonka seurauksena hänellä on enemmän aineksia työn loppuun saattamiseen. Irenen mielestä on tärkeää, että tekemisestä jäisi hyvä maku, ja tämän vuoksi lapselta ei saa vaatia niin paljoa, että tekeminen ja ideakin alkaa maistua puulle. Irene kokee itse onnellisia hetkiä työssään silloin, kun huomaa kuunnelleensa lasta - muullakin kuin verbaalisella tasolla.

Vaikka opettajalla olisikin oma näkemys siitä, mitä asioita tunnilla on tarkoitus oppia ja tehdä, kannattaa Irene silti joustavuutta ja väljyyttä sekä suunnittelussa että ohjaustilanteissa. Näin sekä opettajalla että oppilaalla on väljyys ja vapaus toimia tilanteen mukaan. Suunnitelmien väljyys pakottaa opettajan myös olemaan aidosti läsnä tunnin tapahtumissa ja tekemään riittävän spontaaneja ratkaisuja nopeastikin vaihtuvissa tilanteissa. Irenelle joustavuus tarkoittaa myös sitä, että joskus on tingittävä teknisistä tavoitteista ja asetetuista lähtöongelmista. Opettaja ei voi koskaan tarkalleen tietää, millainen tunni muodostuu, koska oppilaat tulevat tunnille niin erilaisten tapahtumien ja tilanteiden keskeltä. Joustavasti toimiminen on joskus vaikeaa, sillä siihen liittyy epävarmuuden sietämistä. Jaana pyrkii olemaan kannustava erilaisia ratkaisuja kohtaan, mutta myöntää hermostuvansa, jos oma, alkuperäinen idea tai suunnitelma ei tunnu läheskään toteutuvan.

Joustavuus opettajan ohjauksessa merkitsee myös sitä, että opettaja sallii jokaisen oppilaan ilmaista itseään omalla tyylillään. Opettaja voi tuoda esimerkiksi taidekuvien avulla esille, millaisia erilaisia kuvaamisen tyyliä on olemassa ja kannustaa oppilasta kokeilemaan muitakin ilmaisukeinoja:

“...se on vähän väkivaltaakin sitte, jos sä väkisin yrität tehdä jostakin lapsesta jonkun impressionistin, jos se ei sitä ole... et voihan sitä vähän tökkästä sinne päin, et kokeillaan...mut näkee siitä lapsesta niinku, et jos se ei oo sellasen kuvaamisen tyyppinen, niin se niinku ahdistuu hirveesti siitä, eikä siitä tuu hyvää siitä työstä, vaikka opettaja kuinka sanois, että just tämmönen siitä piti tulla, tulipas hieno.“ (Jaana)

Jaana harmittelee, että koulujen kuvataideopetuksessa tämä ilmiö on yleinen ongelma. Opettajat arvostavat usein vain jotain tiettyä, heitä henkilökohtaisesti miellyttävää kuvaamisen tyyliä. Tällöin selkeästi eri tavoin kuvaava oppilas voi kokea epäonnistumista. Jaanan mielestä tällaisella ajattelulla voidaan pahimmassa tapauksessa musertaa lapsen kuvaamisen into kokonaan ja saada hänet uskomaan, ettei hän pysty kuvalliseen ilmaisuun ollenkaan. Saarakin toteaa, että oppilaan omille aiheille ja sisällöille tulee antaa oma tilansa, vaikka ne ei menisikään yksiin opettajan ajatusten kanssa. Esimerkkinä Saara mainitsee nuorten usein piirtämät nuorisomerkit, jotka eivät kuitenkaan hänen mielestään edusta oppilaan luovuutta parhaimmillaan.



Palautteen antaminen sekä työskentelyn aikana että valmiista työstä on luonnollisesti tärkeä osa ohjausta. Irene painottaa, että oppimisprosessin aikana on tärkeää olla läsnä vuorovaikutuksessa, jotta ymmärtää sanoa sen, mikä oppilaalla sujuu hyvin sekä auttaa työn loppuun saattamisessa. Hän kertoo antavansa jatkuvasti palautetta sekä tekemisestä että oppilaiden oivalluksista. Tätä jatkuvaa palautetta hän pitää tärkeänä, sillä kokoavan loppupalautteen järjestäminen on yleensä vaikeaa ja koska työt valmistuvat niin eri tahtiin. Olli lisää, että palautteen täytyy lisäksi olla rehellistä - etenkin positiivista palautetta antaessa opettaja ei saa liioitella tai vääristellä totuutta. Oppilaiden tulee pystyä luottamaan siihen, että opettajan palaute on rehellistä. Parhainta palautteenanto onkin Saaran mielestä silloin, kun voi itsekkin todella riemastua oppilaan onnistuneista seikoista ja tuntea antavansa aitoa palautetta. Hyvä lähtökohta ohjauksessa onkin, että kertoo ensin oppilaalle, missä tämä on onnistunut ja tarjoaa sitten jotain rinnalle. Opettajan antaman palautteen tulisikin olla suoritukseen tai työskentelytapoihin kohdistuvaa kannustamista sekä korjaavan informaation tarjoamista (ks. Uusikylä 2000).

Olli jatkaa, että palautteen täytyy olla myös konkreettista eli opettaja ei saa puhua liian käsitteellisellä tasolla. Ohjeet eivät saa jäädä myöskään vain puheen tasolle, vaan oppilaan pitää ymmärtää, kuinka ne on muutettavissa kuvalliseen muotoon. Kaikki opettajat yhtyvät näkemykseen, että opetuksessa tulisi painottaa ensisijaisesti prosessia eikä niinkään lopullista tuotosta. Oppilaille on tyypillistä tarkastella omaa ja toisten työskentelyä tuloksista käsin, eivätkä he välttämättä edes osaa arvioida työskentelyään prosessin näkökulmasta. Usein oppilas saattaa työskentelyynsä turhautuneena heittää luonnoksensa tai valmiinkin työn roskakoriin, eikä osaa iloita jostakin onnistuneesta prosessin vaiheesta - nähdä sitä oppimisen edistysaskeleena. Opettajien tulisikin opetuksessaan johdattaa oppilaat näkemään kuvataiteellinen työskentely laajempina kokonaisuutena, suunnittelusta loppuarviointiin kulkevana prosessina, jossa voi iloita jo esimerkiksi onnistuneesta suunniteluvaiheesta. Saara erityisesti puhuu haastattelussaan prosessin-omaisuudesta.

“ ...Et se, se joskus on niinku silläki lailla tavallaan sellanen haaste, että saada niinku myös oppilaatkin jollakin tavalla oivaltamaan se, et tota, et kuinka niinku ne kaikki vaiheet on tärkeitä ja kaikki se, se ihan siitä suunnittelusta alkaen.” (Saara)

## 9.2 Opettajien käyttämät ohjauskeinot

Tässä luvussa olemme tarkastelleet, miten ja millaisissa tilanteissa tutkimuksemme kolme opettajaa, Olli, Irene ja Jaana, käyttävät luvussa 5.2 kuvaamiamme ohjauksen keinoja (havainnointiin ohjaaminen, demonstraatio, kysyminen, kertominen, suorien ohjeiden antaminen ja palautteenanto). Lisäksi kuvaamme muita ohjauksen keinoja tai ideoita, joita tutkimuksemme opettajat opetuksessaan käyttävät ja ovat todenneet toimiviksi. Pyrimme painottamaan tarkastelussa nimenomaan sitä, miten eri tavoin kutakin ohjauksen keinoa on käytetty ja sovellettu.

Laatimamme ohjauskeinojen luokitus on karkea, ja vain harvoin voi sanoa jonkin ohjauskeinon tai -tapahtuman kuuluvan puhtaasti johonkin kategoriaan. Esimerkiksi useimmiten havainnointiin ohjaaminen vaati myös kertomista ja suorien ohjeiden antoa tuekseen, tai demonstrointi on osaltaan havaintojen tarjoamistakin. Keinojen luokittelu oli meidän mielestämme kuitenkin tarpeellista, jotta aineistoa voitiin käsitellä loogisesti ja toisaalta tarkastella monia tutkimustuloksia tiivistetyssä ja omaksuttavassa muodossa.

Lisäksi opettajien käyttämissä ohjaustavoissa ja ohjaustilanteissa on yleensä nähtävissä myös samankaltaisuutta. Toisaalta tämä opettajien tapojen ja keinojen samankaltaisuus on helpottanut luokittelua eli on voitu löytää keinoille yhteisiä linjoja. Osa opettajien keinoista oli hyvin selkeitä ja löysi heti oman luokituksensa. Toisaalta taas useissa monia keinoja soveltavissa ohjaustilanteissa on ollut vaikea nähdä pääajatusta, minkä vuoksi kategorioiminen on ollut vaikeaa.

Luokittelua määräsi myös se, mikä kunkin ohjaustilanteen päätavoite ja laatu oli. Ohjaustilanteen laadulla tarkoitamme opettajan tiedonvälitystapaa eli sitä perustuuko ohjaus ensisijaisesti verbaaliseen, visuaaliseen vai toiminnalliseen

informaatioon. Verbaaliseen informaatioon painottuvassa ohjauksessa opettaja ohjaa oppilasta eniten kysymisen, kertomisen, suorien ohjeiden ja neuvojen avulla sekä palautteenannolla, mutta hyödyntää taustalla myös muita keinoja. Visuaalisesti painottuvassa ohjauksessa puolestaan korostuu eniten havainnointiin ohjaaminen, ja toiminnallisessa ohjauksessa ensisijaista taas on demonstrointi. Lähtökohdan puolestaan määräsi oppilaan ongelman laatu. Pää tavoite puolestaan on se, minkä asian opettamiseen opettaja ohjauksellaan pyrkii.

### **9.2.1 Kuvia ja maisemia – havainnointiin ohjaaminen**

Jaana mainitsi haastattelussa olevansa hyvin visuaalinen ihminen. Hän pyrkii erityisesti auttamaan oppilaitaan näkemään, ja tämä tavoite näkyi vahvasti myös hänen ohjauksessaan. Jaana ohjasi muun muassa metsää maalaavaa oppilasta havainnoimaan ulkona näkyviä puita ja niiden värisävyjä. Hän kehoitti oppilasta varomaan ainoastaan yhdellä vihreän sävyllä maalaamista, sillä todellisissa puissakin on nähtävissä useita sävyjä. Toisella Jaanan oppilaalla oli puolestaan ongelmia pojan piirtämisessä, jolloin Jaana kehotti katsomaan mallia oman luokan pojista.

Bruner (1963), Vygotsky (1982) & Eisner (1972) ovat todenneet havainnollistavien mallien ja niiden kopioimisen mielekkyyden ja tarpeellisuuden kuvataiteen opetuksessa. Mallien avulla oppilas havainnoi kuvattavan kohteen ominaispiirteitä, ja oppii siten hahmottamaan ympäristön muotoja ja elementtejä tarkemmin. Kuitenkin mallien on tarkoitus toimia vain nimenomaan havaintojen teon ja ajattelun apuna eikä rutiininomaisen kopioinnin kohteena. (Seitamaa-Oravala 1990, 172 - 175.) Jaana kannusti oppilaita ympäristön havainnointiin, mutta ei halunnut antaa oppilailleen kuvia malliksi luonnosteluvaiheessa. Vaikka suurin osa luokasta oli nähnyt Poika ja ilves-elokuvan, kyseli monet oppilaat silti, miten ilves piirretään. Tällöin Jaana vastaili oppilaiden kysymyksiin sekä havainnollisesti muilla keinoin ilveksen hahmoa. Hän ilmeisesti halusi oppilaiden luovan itse ilveksen hahmon muistinsa ja mielikuvien pohjalta, ja halusi tällä tunnilla välttää suoraa kirjasta kopiointia. Hän

antoi oppilaiden selata ja havainnoida lukemaansa Poika ja ilves-kirjaa vasta, kun suurin osa oppilaista oli jo hyvässä vauhdissa oman työnsä kanssa.

Irene kehotti oppilaitaan havainnoimaan omia kuviaan ja ohjasi oppilaita kiinnittämään huomionsa haluamiinsa asioihin esimerkiksi vertailun avulla. Hän kehotti erästä oppilasta vertailemaan huolellisemmin työstettyä puolta keskeneräisempään puoleen, jotta tämä havaitsisi eron ja jaksaisi maalata toisenkin puolen loppuun saakka. Myös Olli neuvoi tarpeen tullen oppilailleen, mihin tilaan oppilaan kannattaisi kiinnittää huomio kuvassaan. Hän myös kehotti oppilasta katsomaan työtään kauempaa, jotta kuvan kokonaisuus hahmottuisi paremmin mahdollista jatkotyöstämistä varten. Tunnin kuluessa myös Olli halusi välillä havainnollistaa neuvojaan kuvallisesti, ja käytti tällöin hyväkseen oppilaiden luonnoksia.

Kuvataiteen opetuksessa voidaan näköaistin lisäksi käyttää havainnoinnin apuna myös muita aistikanavia (ks. Grönholm 1995). Erityisesti Jaana ohjasi käyttämään havainnoinnissa näköaistin lisäksi myös muita aisteja. Kun hänen oppilaansa tiedustelivat, kummalle puolelle paperia piirtäminen ja maalaaminen tehdään, Jaana neuvoi oppilasta sulkemaan silmänsä ja kokeilemaan, kumpi puoli paperista on karkeampi maalauspuoli.

### **9.2.2 Toimintamalleja – demonstraatio ohjauksessa**

Kaikilla opettajilla erilaista näyttämistä ja havainnollistamista esiintyi paljon, mutta varsinaista demonstraatiota, eli jonkin toiminnan näyttämistä ja samalla kuvailua käytettiin vähän. Tämä johtui luultavimmin osittain siitä, että tutkimustuntien tehtävä vaati oppilailta paljon sisältöön ja sommitteluun liittyvää pohdintaa, eikä tavoitteena niinkään ollut esimerkiksi aivan uuden tekniikan opettelu. Täten tekniikkaan tms. liittyvää demonstraatiota ei tarvittu, vaan opettajien demonstroiinti liittyi enemmänkin oppilaiden kuvien sisältöihin eli siihen, miten oppilaat pystyivät aiheensa mielekkäästi kuvaamaan.

Olli esimerkiksi neuvoi oppilastaan rajauksessa piirtämällä oppilaan luonnokseen vaihtoehtoisia ehdotelmia ja perusteli samalla, miksi tiiviimpi rajaus sopisi kyseiseen kuvaan paremmin. Samalla hän kertoi oppilaalle, että hän suorittaa näyttämisen nimenomaan luonnokseen, mutta ei tee tätä koskaan kenenkään varsinaiseen työhön. Irene puolestaan kertoi oppilaalleen, millaisien siveltimenvetojen avulla oppilaan kuvaan saisi eloisuutta ja näytti samalla kädellä elehtien, kuinka oppilaan kannattaisi työskennellä. Jaanan oppilas kyseli neuvoja kallion värien valintaan, jolloin opettaja piirsi taululle havainnollistavan kuvan kertoen samalla kallion ominaisuuksista.

Eryyisesti demonstraation yhteydessä opettaja joutuu usein pohtimaan, miten hän suorittaa näyttämisen. Irene ja Olli pitivät molemmat tärkeänä sitä, että he eivät missään ohjauksen vaiheessa koske oppilaan työhön, vaan suorittavat näyttämisen muilla keinoin. Kaikki tutkimusaineistomme opettajat olivat sitä mieltä, että työ on oppilaan oma ainutlaatuinen tuotos, johon opettaja ei missään nimessä saa kajota. Varmaankaan oppilaan työhön koskeminen ei ole tarpeenkaan silloin, kun tehtävä on laadittu oppilaan kykyjä vastaavaksi. "Aikuisen ei pidä suunnitella lapselle sellaista kuvallista tehtävää, josta aikuisen täytyy itse tehdä osa valmiiksi" (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 48).

### **9.2.3 Kysymällä ongelman ytimeen**

Kaikki kolme opettajaa esittivät useimmiten oppilaille kysymyksiä varmistaakseen, halusiko tai tarvitsiko oppilas ohjausta. Joissakin tilanteissa Irene saattoi lisäksi antaa ohjeita materiaalien ja työskentelyvälineiden valintaan kysymyksen keinoin. Kysymyksiä esittämällä Irene, Jaana sekä myös Olli johdattelivat tehtävän alkuun tai pyrkivät palauttamaan oppilaiden mieliin työskentelyssä huomioitavia tärkeitä seikkoja.

Kysymisen avulla opettajat pyrkivät myös saamaan selville oppilaan tavoitteita. Tällöin hän usein esitti oppilaalle jatkokysymyksiä antaakseen näin samalla ohjeita työn idean toteuttamiseen. Usein kysymysten taustalla oli myös pyrkimys johdattaa oppilasta pohtimaan itse ratkaisuja kuvaamisen ongelmiin.

Kysymysten avulla oppilaan työskentelyyn voidaankin tuoda uusia näkökulmia sekä osoittaa ongelmanratkaisun kannalta olennainen (ks. Cohen, Manion & Morrison 1996). Lisäksi Jaana tiedusteli muutamilta oppilailta, mitä tämän työ esitti ja näin varmisti sen, että ymmärsi oppilaan tavoitteet ja osasi ohjata työskentelyä oikeaan suuntaan. Muutaman kerran Irene käytti kysymisen ohjauskeinoa myös pyrkiessään osoittamaan oppilaalle, että hänen työnsä ei ole vielä valmis, vaan vaatii täydentämistä. Näin Irene ohjasi oppilasta ymmärtämään, miksi ja miten kuvaa voisi vielä työstää edelleen.

Olli kyseli työskentelyn lomassa oppilailta myös heidän suunnitelmistaan eli siitä, miten oppilas aikoo jatkossa työstää kuvaa. Samalla tavoin Ollille oli tärkeää saada tietää, miten oppilas oli onnistunut mielestään edellisissä työvaiheissa. Lisäksi opettajat tekivät myös oppilaiden värivalintoihin liittyviä kysymyksiä tai halusivat saada selville, muistivatko oppilaat väriopin perusasiat. Jaana auttoi kysymyksin oppilaita hahmottamaa omaan kuvaan liittyviä ilmiöitä laajemmin. Usein hän herätteli oppilasta kysymysten avulla miettimään, mitä seikkoja kuvaamisessa tai esimerkiksi värivalinnoissa pitäisi ottaa huomioon, että tavoittaisi paremmin olennaisimmat asiat kuvattavasta kohteesta.

Jaanan ohjauksessa huomionarvoista oli myös herkkyys opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Huomatessaan oppilaan olevan ongelmatilanteessa hän ei suinkaan syöksynyt antamaan suoria korjaus- tai parannusehdotuksia, vaan johdatteli kysymyksin oppilaan itse huomaamaan ja miettimään parempia tai toimivampia kuvaustapoja. Erästä oppilasta ohjattaessaan Jaana tiedusteli varovasti, voisiko oppilaan maalauksen tyhjään kohtaan keksiä vielä jotain kuvan sisältöä monipuolistavaa, ja vasta oppilaan myöntymyksen saatuaan hän antoi tälle ehdotuksia kuvan edelleen työstämistä varten. Tämän herkän ja hienovaraisen ohjauksen taustalla vaikutti nähdäksemme Jaanan arvomaailma, ja sille perustuva näkemys kunnioittaa oppilaan persoonaa, työtä ja työskentelytapoja.

#### 9.2.4 Kertoen ja kuvailen mielikuvia kuvaamisen avuksi

Tutkimuksen opettajille valmiiksi laatimamme tehtävänanto edellytti opettajilta perusteellista työskentelyyn ohjausta ja tehtävän selostamista. Täten tämän ohjauskeinon käyttö korostui tunnin alussa, kun opettajat rauhallisesti ja keskittyneesti loivat perustan tunnin työskentelylle. Lisäksi jokainen opettaja kertoi luokalleen tekniikasta ja materiaaleista, joilla työ toteutettiin. Kunkin opettajan tehtävänannon selostamisessa korostui hieman eri asiat. Irene painotti selostuksessaan äidinkielen integraatiota. Olli ja Jaana puolestaan pyrkivät tehtävää esitelleessään enemmänkin herättelemään työskentelyn tueksi oppilaiden mielikuvia ja ajatuksia. Myöhemminkin kerronnan merkitys oli opettajan ohjauksessa paljolti juuri tätä oppilaiden mielikuvien virittelyä ja laajentamista, jolloin opettajat myös pyrkivät mahdollistamaan oppilaiden oman kokemusten hyödyntämisen.

Tehtävän esittelyssä Jaana tuki kerrontaansa kirjaamalla sanomansa lyhyesti taululle. Näin hän ei jättänyt työskentelyohjeita pelkästään kuulonvaraiseksi ohjeistukseksi ja oppilailla oli mahdollisuus kerrata ohjeet uudelleen työskentelyn aikana taululta. Tällainen osittain kirjallinen tehtävän ohjeistus oli varmaankin Jaanan viidesluokkalaisille tarpellisempi kuin tutkimusjoukon vanhemmille oppilaille.

Tehtävänantoon liittyvän suunnittelunäkökulman vuoksi Olli usein kertoi ohjaamisen lomassa sopivissa kohdissa yleisesti tai oppilaskohtaisesti CD-levyn kannen taittoon liittyvistä seikoista sekä siitä, mitä maalauksen muuttaminen painokuvaksi merkitsee työskentelyn kannalta. Ollin kerronta oli yleensä rauhallista ja omiin kokemuksiin perustuvaa ja sen vuoksi innostavaa ja asiantuntevaa.

Oppilaan ikäkaudelle tyypillinen ajatus- ja kokemusmaailma sekä heidän kykynsä käsitteelliseen ajatteluun määrää paljolti opettajan selostuksen ja kerronnan laatua (Ks. Aebli 1991). Oppilasryhmien ikäeroista johtuen opettajien kertovassa ohjauksessa oli havaittavissa vaihtelua. Työvuosien aikana opettajat olivat selvästi oppineet mukauttamaan puheensa oppilasryhmän ymmärryksen

tason mukaan. Olli saattoi puhua jo paljonkin kuvataiteellisilla käsitteillä olettaen niiden olevan jo tuttuja seitsemäsluokkalaisille, mutta Jaana sen sijaan joutui selventämään kerrontaansa usein havainnollisilla esimerkeillä. Esimerkiksi perspektiivistä puhuessaan hän ei voinut olettaa viidesluokkaisten vielä omaksuneen tätä käsitettä, joten hän kertasi sen oppilaille edellisiin perspektiiviharjoitteisiin viitaten sekä havainnollistamalla asiaa luonnossa. Jaana siis satoi uudet käsitteet esimerkkien avulla konkreettisiin, opilaille tuttuihin yhteyksiin (ks. Kindsvatter 1988). Opettajien persoonallista eroista johtuen heistä kukin käytti eleitä ja äänensävyjä eri tavoin.

Tehtävännön lisäksi Irene ja Olli ohjauksessa kerrontaa oli jonkin verran työvaiheiden lomassa. Useimmiten kerronta liittyi tällöin materiaalien ja tekniikoiden kuvailuun tai niiden käytön opastamiseen. Jaana sen sijaan käytti kertomista melko eri tavoin hyödyksi ohjauksessaan. Useimmiten hän antoi oppilaille kuvausohjeita havainnollistaen visuaalisesti, mutta melko usein hän saattoi kuvan tai mallipiirroksen sijaan kuvailla, miltä oppilaan piirtämä kohde voisi näyttää. Muun muassa Jaana kertoi ja kuvaili oppilaille ilvestä, erityisesti sen vartalon mittasuhteita ja olennaisimpia ilveksen tunnusmerkkejä. Myöhemmin yhdellä luokan oppilaista oli ongelmia kuvata ilves istuma-asentoon, jolloin Jaana myöskin helpotti oppilaan kuvaamisen ongelmaa kerrolla, ei kuvallisella mallilla. Jaanan kerronta oli osittain myös omien näkemysten tarjontaa ikään kuin vaihtoehtoiksi oppilaan omille ideoille. Kerronnan avulla voi ilmeisesti jossain määrin auttaa oppilasta luonnostelussa, jos opettajalla ei ole tarjota oppilaille kuvia hahmon tarkasteluun.

### **9.2.5 Johdattelu ei aina riitä – suoria ohjeitakin tarvitaan**

Kaikkien kolmen opettajan suorat ohjeet ja neuvot liittyivät tehtävänantoon ja työskentelyn aloitukseen, jolloin tarkoituksena oli esitellä tehtävän aihe ja tavoitteet. Työskentelyvaiheessa opettaja kuitenkin antaa ohjeita konkreettisemmän tekemisen avuksi, materiaalien ja välineiden käyttöön. Suurin osa opettajien antamista ohjeista ei ollut jyrkän ehdottomia, vaan enemmänkin vaihtoehtoja tarjoavia ja ehdottelevia. Opettajat halusivat kuitenkin jättää aina varaa myös oppilaan omalle harkinnalle. Suorien ohjeiden ja neuvojen



antamiseen sisältyi tutkimillamme opettajilla myös paljon vaihto-ehtojen ja ehdotusten tarjoamista.

Koska oppilailla oli useimmiten ongelmia värien valinnassa ja sekoittamisessa, monet annetut ohjeet käsittelivät värien ominaisuuksia ja sekoittamisperiaatteita. Värivalinnoissa neuvoessaan opettajat usein myös perustelivat jonkin havainnollistavan esimerkin avulla ohjeensa ja näin antoivat oppilaalle myös värien käyttöön liittyvää informaatiota. Esimerkiksi Olli pyrki tarjoamaan seitsämäsluokkalaisilleen ehdotuksia värien valintaan ja hän myös toi esiin valon vaikutuksen maalauksen väreihin. Hän muun muassa neuvoi erästä oppilastaan, kuinka tämä voisi hyödyntää työssään viileitä sävyjä yön kuvauksessa, ja opasti toista opilasta vastaavasti lämpimien sävyjen käytössä.

Useimmat tutkimustunneilla annetut suorat ohjeet ja neuvot liittyivät peruskuvaamistekniikoihin tai työskentelyvälineiden käyttöön. Tekniikkaan liittyvien ohjaiden ohessa opettajat neuvoivat myös materiaalien ominaisuuksien huomioimista työn suunnittelussa ja toteutuksessa. Jaana antoi myös oppilaille luonnosteluun liittyviä neuvoja ja kehotti välttämään liian vahvojen luonnosteluviivojen tekemistä. Erityisesti Olli keskittyi antamaan tekniikkapainotteisia neuvoja, kuten luonnosteluun liittyviä ohjeita. Hän korosti, ettei lyijykynää kannattaisi käyttää luonnostelussa paljonkaan, sillä maalatessa suurin osa luonnostelujäljestä peittyi kuitenkin.

Tekniikkaohjeiden ohella monet muut opettajien antamat neuvot liittyivät kuva-alan kokonaishahmottamiseen. Oppilailla oli useasti ongelmia kuvan sommitelussa ja rajaamisessa - usein ongelmana oli myös se, ettei oppilaalla ehkä ollut taitoa hahmottaa sitä, miten sommittelemalla tai rajaamalla kuvan idean ja tunnelman saisi parhaiten esille. Sommittelun osalta Olli esimerkiksi ohjasi kaupunkia luonnostelevaa oppilasta kuvaamaan maalauksensa taustalle kerrostaloja, jotta vaakasuoran katunäkymän ohelle työhön saataisiin myös pystylinjoja.

Suoria ohjeita Olli antoi myös neuvoessaan oppilaita maalaamaan aina ensin ympäristön ja vasta sitten pienempiä yksityiskohtia eli kehotti työstämään maalausta jatkuvasti kokonaisuutena. Kokonaisuuden hahmottamiseen ja työstämiseen liittyi myös opettajien vaatimus koko kuva-alan maalaamisesta. Irene erityisesti perusteli oppilailleen tätä vaatimusta selittämällä, että maalaus on valmis vasta silloin, kun koko kuva-ala on maalattu - myös kuvan väritään valkoiset kohdat oli mahdollisuuksien mukaan pyrittävä maalaamaan valkoisen eri sävyin.

Kuvan sisällön ideointi tuotti ongelmia, vaikka oppilaat olivatkin itse lauseen muodostaessaan antaneet mieleisensä aiheen. Opettaja neuvoivat useaan kertaan muun muassa, miten kuva-alaa voisi edelleen työstää ja täydentää sekä millaisian efektein ja keinoin kuvan ideaa voisi vieläkin selvemmin ilmentää. Irene esimerkiksi ehdotti oppilaalleen, että kuvan tyhjälle taustalle voisi maalata vaikkapa kaupungin. Jaana puolestaan huomasi, että eräs oppilas arasteli ilveksen piirtämistä. Niinpä hän ehdotti, että työstä voisi tehdä myös maisemakuvan ilman ilvestä.

Irene ja Jaana kehittivät oppilaitaan usein käyttämään vierustoveriaan apunaan työskentelyssään. Jaana neuvoi poikaa luonnostelevaa tyttöä katsomaan tarvittaessa mallia luokan pojista. Irene puolestaan ohjasi oppilaita katsomaan ja kysymään työskentelyohjeita ja -tapoja myös vierustoverilta. Irenen luokassa kaksi oppilasta väsyivät maalaukseen, eivätkä millään jaksaneet enää innostua työn loppuun asti saattamisesta. Tuolloin Irene ehdotti omaan työhönsä kyllästyneitä oppilaita vaihtamaan kuviaan ja maalaamaan toistensa työt valmiiksi. Ehdotus osoittautui hyväksi, ja oppilaat innostuivat uudestaan työskentelystä ja kummankin työ tuli ripeästi valmiiksi. Oppilaiden keskinäistä yhteistyötä Irene lisäsi myös kehottamalla oppilaita antamaan palautetta toinen toisilleen.

### 9.2.6 Palautteenantoa rakentavasti ja ymmärtäen

Opettajien haastatteluissa kerrotun mukaan sekä jatkuva palautteen antaminen että työskentelyn lopussa annettu henkilökohtainen palaute on olennainen osa kunkin opettajan ohjausta. Tutkimustunneilla kello kolmella opettajalla ei jäänyt paljonkaan aikaa kokoavaan loppupalautteen antamiseen, mutta työskentelyn lomassa opettajat antoivat jatkuvasti palautetta oppilailleen. Kaikki opettajat pitivät tasapuolisen ja kannustavan palautteen antoa tärkeänä - ja kaikki korostivat palautteen rehellisyyttä ja sitä, että se suunnataan työskentelyn kannalta olennaiseen.

Suurin osa palautteen annosta liittyi tutkimustunneilla oppilaiden keksimiin ideoihin ja rohkeisiin ratkaisuihin. Kaikki opettajat kommentoivat oppilaiden muodostamia lauseita, ja suurin osa vastaavasti oppilaiden pyytämästä palautteesta koski muodostettuja lauseita tai värivalintoja. Paljon opettajat antoivat palautetta myös onnistuneista työskentelyn osavaiheista sekä työssä edistymisestä. Useimmiten opettajien palaute oli perusteltua, mutta toisinaan opettaja ilmaisi muutamalla lauseella tai eleellä sen, että oli kuunnellut oppilasta ja oli tämän kanssa samaa mieltä. Usein opettaja halusi kuitenkin vielä varmistaa oppilaalta kysymällä, oliko hänen arvioinsa työstä yhtään saman suuntainen kuin oppilaan.

Olli menee oppilaan luo todeten, että tämä on tehnyt työtä niin hiljaa itsekseen, ettei hän ole pitkään aikaan nähnyt oppilaan työtä. Olli antaa palautetta oppilaan työn sommittelusta, jota hän pitää omaperäisenä, jännänä ja onnistuneena. Hän kertoo lisäksi oppilaalle, mitä hän näkee tämän kuvassa ja kysyy, oliko hän oikeassa. Olli antaa lisäksi ehdotuksia siitä, kuinka oppilaan työhön saisi lisää liikettä. (Ote havainnointiaineistosta)

Kaikki annettu palaute ei ollut ensisijaisesti positiivista, vaan opettajat joutuivat myös kritisoimaan oppilaiden työskentelyä. Itse työtä koskevaa negatiivista palautetta ei annettu. Jyrkän kriittisen palautteen pelätään ehkä liiaksikin loukkaavan oppilasta. Kriittisen palautteen anto on kuitenkin perusteltua, sillä sen tarkoituksena on osoittaa oppilaalle tämän pystyvän parempaan ja siten motivoida myönteisesti. (ks. Uusikylä 2000.) Tutkimuksen opettajat muistivat olla kriittisessä palautteessaankin rohkaiseva. Kriittisen palautteen rinnalla

jokainen opettaja kertoi oppilaalle myös työn onnistuneista seikoista. Palautteenantohetket lopetettiinkin aina kriittistä palautetta pehmentäviin positiivisiin ja kannustaviin sanoihin.

Jaanan mukaan oppilaan työtä ei koskaan saa sanoa huonoksi, mutta oppilaalle voi sen sijaan hänen mielestään todeta, että "jos sä olisit pikkusen enemmän jaksanu, niin työstä ois tullu vieläkin parempi tai sitten, et nyt tästä työstä näkee, että sua ei oo kiinnostanut tää aihe yhtään". Kuitenkin tällöinkin Jaanan mielestä pitää muistaa kysyä, mitä mieltä oppilas itse on tunnin työskentelytavastaan ja -motivaatiosta.

Havaitsimme opettajien antavan erityisen innostuneesti palautetta aina, kun oppilaat olivat onnistuneet saavuttamaan juuri opettajien työskentelyyn asettamia tavoitteita. Irene esimerkiksi kehui ryhmänsä poikia siitä, että he olivat sekoittaneet tarvitsemansa ruskean sävyn itse. (Irene oli joutunut huomauttelemaan aikaisemmin moneen kertaan kyseisiä poikia siitä, ettei pullosta otettuja valmiita värejä saanut käyttää sekoittelematta omia sävyjä.) Hyvin paneutuvaa palautetta antoi ainakin Jaana. Paneutuvalla palautteella tarkoitamme sitä, ettei opettaja vain ohimennen huomauta positiiviseen sävyyn oppilaan työskentelystä tai työn yksityiskohdasta, vaan pysähtyy juttelemaan oppilaan kanssa, esittää oman mielipiteensä työstä, mutta haluaa kuulla myös oppilaan omia näkemyksiä työstään. Jaana kannusti muutamia oppilaita työskentelyssä eteenpäin tällä tavoin. Hän saattoi nostaa oppilaan työn etäämmälle tarkastelua varten ja vietti oppilaan kanssa rakentavan yhteisen arviointihetken.

Koko työskentelyprosessi oli ilmeisesti monille oppilaille melko vaativa tehtävä, sillä opettajamme antoivat paljon rohkaisevaa palautetta, jotta oppilaat olisivat jaksaneet saattaa urakkansa loppuun parhaansa yrittäen. Havaitsimme, että ilman tätä opettajan jatkuvaa kannustamista monen oppilaan työ olisi todennäköisesti jäänyt kesken.

Irene kehuu oppilaan työtä, kun oppilas on tehnyt siten kuin opettaja on kehottanut. Hän kysyy, huomaako oppilas, miten upealta työ nyt jälkeen päin katsottuna näyttää. Tähän oppilas toteaa,

ettei kyllä huomaa. Irene yrittää sitkeästi saada oppilaan vielä jatkamaan työskentelyä ja kehottaa vertaamaan työn sellaisia kohtaa, joita oppilas ei ole vielä työstänyt opettajan ohjeiden mukaan. Oppilas ei jaksaisi jatkaa työstään ja aikoo jo lopettaa, mutta opettaja kehottaa oppilasta edelleen työstämään kuvan loppuun antamiensa ohjeiden mukaan vedoten siihen, että työ on selvästi vielä kesken. Oppilas intää tähän, että hänen mielestään työ on nyt valmis. Lopulta opettaja saa kuitenkin oppilaan vielä jatkamaan työn loppuun. (Ote havaintoaineistosta)

Irene siis havaitsi, että kyseisen oppilaan kohdalla hänen vaatimuksensa työn jatkamiseen oli kohtuullinen ja järkevä. Kuuntelemalla oppilasta opettaja pystyy paremmin päättelemään, milloin oppilasta voi vielä "töniä" työskentelyssä eteenpäin ja milloin taas on kunnioitettava oppilaan omaa näkemystä siitä, milloin työ on valmis. Osa asiantuntevaa ja pätevää palautteenantoa on juuri tällainen oppilaan tulkitsemistaito.

### **9.3 Pohdintaa: Ohjauskeinot uusine sovelluksineen opettajien opetuksessa**

Kaikkien opettajien opetuksen yhteinen lähtökohta on ohjauksen vuorovaikutuksellisuus. Ohjauksen keskiössä on oppilaan työ, jolle oppilaan ja opettajan väliset opetuskeskustelut perustuvat. Erityisesti Ollille ja Irenelle oppilaan kuunteleminen on ohjauksen vuorovaikutteisuuden edellytys. Oppilasta kuuntelemalla opettaja saa tietoonsa myös oppilaan henkilökohtaiset työskentelylle asetetut tavoitteet, joiden pitäisikin olla ohjauksen tärkein lähtökohta. Vaikka oppilaan asettamat tavoitteet olisivatkin hyvin eri suuntaisia kuin opettajan, on opetuksessa toisinaan joustettava ja annettava tilaa myös näille keskenään jyrkästikin eroavien tavoitteiden saavuttamiselle. Oppilaan tavoitteiden tiedostamisenkin jälkeen ainakin Olli ja Saara haluavat edelleen antaa oppilaan ensin itse keksiä ratkaisuja kuvaamisen ongelmiin. Ohjauksen herkkyyttä on tiedostaa ja ymmärtää, milloin oppilas haluaa työskennellä itsenäisesti ja milloin hän puolestaan tarvitsee opettajan mielipiteitä, apua tai neuvoja. Kysymisen ja kertomisen keinoin opettaja voi tunnustella varsinaisen ohjauksen tarvetta, jos hän ei pysty oppilaan toiminnasta avun tarvetta päättelemään.

Kuvataideoppiminen on opettajien mielestä jatkuvaa pohdintaa ja ongelmanratkaisua. Saara johdattaa oppilasta ensin itse ajattelemaan ja vasta sen jälkeen haluaa puuttua ohjauksellisin keinoin oppilaan työskentelyyn. Kaikki neljä opettajaa liittävät ongelmanratkaisua painottavaan opetukseen myös prosessikeskeisyyden - ohjauksessakaan ei ensisijaisesti tähdätä upeaan lopputulokseen, vaan että oppilaan työskentelyprosessi olisi antoisa, monipuolinen ja opettava. Tärkeä opetuksellinen ja kasvatuksellinen tavoite on myös oppilaan ennakkoluulottomuuteen kasvattaminen.

Kysymällä ja havainnoitiin ohjaamalla opettajat ohjasivat oppilaitaan itsenäiseen ongelmanratkaisuun. Kerronnan avulla opettajat puolestaan antoivat tiedollista aineista ongelmanratkaisun tueksi sekä auttoivat kuvaillen oppilasta tarkentamaan mielikuvia kuvattavasta hahmosta. Havainnointiin ohjaamalla opettajat myös epäsuorasti pyrkivät johdattelemaan omiin oivalluksiin. Havainnoinnin ja muotojen hahmottamisen tukeksi opettajista Irene kehotti oppilaitaan etsimään erilaista kuvamateriaalia ja tietoa. Jaana opetuksessa keskeinen havainnointiin ohjaamisen keino oli suunnata oppilaiden havainnot tuttuun lähiympäristöön.

Demonstraatiota opettajat käyttivät opastaessaan oppilasta teknisissä suorituksissa, kuten maalaustekniikan havainnollistamisessa. Kenenkään opettajan opetuksen tavoitteena ei kuitenkaan ollut ensisijaisesti minkään uuden tekniikan tai materiaalin ja sen työstämiseen liittyvän asian opettamiseen. Luultavasti tämän vuoksi demonstroinnin osuus jäi vähäiseksi.

Jatkuvalla palautteenannolla oli tärkeä osansa oppilaan itseluottamuksen vahvistamisessa. Rohkaisevalla palautteellaan opettajat pyrkivät osoittamaan oppilaalle, että jokaisella on kykyjä ja taitoja itsenäiseen ideointiin ja ajatteluun, ja on uskaltauduttava heittäytyä oman ilmaisukielen varaan. Henkisen kannustuksen lisäksi opettajat antoivat myös jatkuvasti tarkasti suunnattua palautetta työn onnistuneita kohdista. Palautteenannon yhteyteen opettajien oli helppo liittää kehotuksia ja parannusehdotuksiakin. Palautteen saamisen yhteydessä opettajien mielestä tulee antaa oppilaallekin mahdollisuus oman työnsä arviointiin.

Kuvataideoppimisen ohjaus on suurimmaksi osaksi johdattelevaa, sillä myös tarvittavat suorat ohjeetkin annetaan useimmiten vaihtoehtoisina. Ohjaajan roolikin on enemmänkin tarjota oppilaalle erilaisia konkreettisia ja vaihtoehtoisia toteutusehdotuksia. Näistä oppilas voi halutessaan valita työhönsä sopivan vaihtoehdon. Opettajien suorat ohjeet kohdistuivat pääasiassa materiaalin käsittelyyn sekä piirros- ja maalaustekniikoissa opastamiseen. Kuvan tekeminen vaatii käden taitoja, joissa opastaminen edellyttää myös jossain määrin ohjeiden ja neuvojen antamista. Ratkaisevan ohjeen antaminen oppilaan pienempiin työskentelyn ongelmiin voi myös säästää oppilaan voimia työn laajempien kokonaisuuksien pohdintaan. On myös hyvin yksilökohtaista, missä määrin oppilas kykenee itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja ideoitiin. Jollekin oppilaalle lähes täysin itsenäinen työskentely on antoisinta, kun taas toinen tarvitsee työskentelyn tueksi paljonkin tarkkoja ohjeita.

Muutamissa ohjaustilanteissa opettajat käyttivät hyvin monia ohjauskeinoja lomittain, toisiaan tukien. Tällainen monien keinojen yhdistäminen kuvaa toisaalta hyvin kyseisen opettajan monipuolista, tavoitteellista ja perusteellista ohjaustapaa. Kuitenkin ohjaus on hyvin tilannekohtaista, ja sen tulisi olla myös yksilöllisesti jokaisen oppilaan tarpeiden mukaan suunnattua. Joissakin tilanteissa puolestaan yhden selkeän keinon käyttö saattaakin olla tuloksellisempaan kuin monien yhdistäminen. Aineistoa tarkastellessamme silmiimme osui kuitenkin ainakin muutamia ohjaustilanteita, joissa opettaja ohjasi hyvin taitavasti monia keinoja yhdistellen.

Opettaja kysyy oppilaalta, saako hän nähdä tämän lauseen. Opettaja lukee lauseen ääneen ja antaa positiivista palautetta: "Just tuolla tavalla, ihan ylimalkaisesta luonnostelua tässä vaiheessa." Opettaja kysyy lisäksi, saisiko hän katsoa sommittelua, sitä mitä siihen voisi ehdottaa. Hän kertoo oppilaalle, että vasen alakulma kestää hyvin tekstin sommittelua. Hän neuvoo, mihin tilaan kuvaoppilaan kannattaa kiinnittää huomiota. (Ote Ollin oppitunnin havainnointiaineistosta)

Irenen opetuksesta erityisesti jäi mieleen töiden vaihtamisen idea. Tutkimustunnilla Irene sovelsi tätä ajatusta muutaman työskentelyyn väsyneen oppilaan kohdalla siten, että kehotti oppilaita vaihtamaan töitään keskenään maalausvaiheessa. Ajatus oli onnistunut, koska oppilaat eivät selvästikään

olleet tyytyväisiä omiin töihinsä eivätkä siten myöskään motivoituneita jatkamaan työskentelyä. Vaikutti siltä, etteivät oppilaat kokeneet työskentelyään ja aikaansaannoksiaan myöskään itselleen arvokkaiksi. Tässä tilanteessa Irene rohkeni ehdottaa työskentelytapaa, jossa oppilaat vaihtoivat keskenään keskeneräisiä töitä ja jatkoivat ne loppuun. Idea sai oppilaat innostumaan uudella tavalla työskentelystä, sillä lähtökohdat olivat uudet ja myös työn tavoitteet erilaiset.

Tällainen parityöskentely rikkoo onnistuneella tavalla perinteistä kuvataiteelle tyypillistä itsenäisen työskentelyn tapaa. Yksin työskentelyssä oppilas asettaa itselleen omat tavoitteensa, jolloin työskentelyn motiivina on näihin tavoitteisiin pääseminen. Parityöskentelyssä motiiveina voivat olla mm. useamman oppilaan näkemysten ja ideoiden yhdistyminen. Opetuksen näkökulmasta tavoitteena puolestaan on saada oppilaat ymmärtämään, että myös useampi oppilas voi luoda yhteistä taideteosta, sillä jokaisen tapa ja tyyli kuvata on yhtä hyvä ja arvostettava.

Jaanan opetusta voisi kuitenkin luonnehtia eräällä tavalla havainnollistavaksi ja demonstroivaksi, koska hän käytti paljon draamallisia keinoja, liikkeitä, asentoja ja eleitä, ohjauksen tukena. Jaanan opetus herätti meissä laajemminkin ajatuksia draaman hyödyntämisestä kuvataiteen opetuksessa. Myös oppilaat voivat ottaa rooleja, joiden kautta omakohtaisesti syvennetään tietoa ja kokemusta käsitteillä olevasta asiasta. Jos kuvaamisen kohteena on esimerkiksi juuri jokin eläin, voidaan yhdessä ensin etsiä tietoa ja sen jälkeen kokeilla eläimen roolia. Samalla voidaan pohtia, millainen eläin on kyseessä ja miten se elää ja käyttäytyy. Näin kuvataiteellinen työskentely saa vahvemmin kokemuksellisia ja elämyksellisiä piirteitä. Pienempien oppilaiden opetuksessa tällainen työskentelyn lähtökohta yhdistyy lapsen luonnolliseen haluun leikkiä.

Lisäksi kaikki opettajat pyrkivät huomioimaan jokaista oppilasta ja ohjaamaan aina, kun oppilas ohjausta näytti tarvitsevan. Toisaalta jokaisen hiljaiseen ja itsenäiseen työskentelyyn tottuneen oppilaan sallittiin työskennellä niin, ettei opettaja ollut jatkuvasti antamassa palautetta tai virittelemässä keskustelua.



Kaikilla opettajilla oli työvuosien tuoma taito ja herkkyys havaita, millaista ohjausta kukin oppilas kaipasi.

## 10 KUVATAIDEOPETTAJUUS - MATKAOPPAANA TAITEEN POLUILLA

### 10.1 Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia kuvataideopettajuudesta

Tässä luvussa tutkimukseen osallistuneet opettajat luonnehtivat omaa suhdettaan kuvataiteeseen ja sen opetukseen sekä kertovat, millaisia ajatuksia he haluavat oppilailleen opetuksellaan välittää. Tutkimuksen opettajat ovat hyvin eri ikäisiä, joten myös heidän työkokemuksena vaihtelee muutamista vuosista pariin kymmeneen vuoteen. Jossain määrin kokemustausta näkyy muun muassa siinä, miten opettajat työnsä hahmottavat ja miten vahvaksi he kokevat oman kuvataideopettajan roolinsa.

Ollille taide on tärkeä osa jokapäiväistä elämää ja hän toteaaakin, ettei osaisi kuvitella elämänsä ilman taidetta. Hänen mielestä taide on väistämättä mukana kaikessa, mitä hän tekee. Irenelle taide on intohimo, jota voi tehdä syömättä, juomatta ja nukkumatta. Lisäksi hän toteaa nauttivansa myös kuvataiteen opetustyöstä, sillä siinä suurimman ilon tuottaa se, että näkee taiteen synnyttävän ilon oppilaissa. Visuaalisena ihmisenä Jaana puolestaan kokee Ollin tavoin, että taide seuraa häntä kaikkialle ja on mukana kaikessa, mitä hän tekee. Jaanalle taide on juuri kykyä havaita ympäristöä esteettisenä sekä nauttia näkemästään. Jaana kokee, ettei olisi ilman taidetta ihmisenä se, mitä on. Saarallekin taiteen kokeminen ja tekeminen merkitsevät henkilökohtaisesti hyvin paljon.

Opetustyönsä ohella kaikki neljä opettajaa harrastavat taidetta myös vapaa-ajallaan. Ollin kuvataideharrastuneisuuteen kuuluu maalaus- sekä erilaiset kuvitustyöt. Hän pitää myös toisinaan omia näyttelyitä. Oletamme, että Ollin oma aktiivinen taiteen tekeminen antaa myös hänen oppilailleen läheisen kontaktin taidemaailmaan. Lisäksi Ollin monipuolinen koulutustausta kertoo hänen mielenkiinnostaan taiteen tutkimiseen ja ymmärtämiseen laajemminkin. Szekelyn (1988) mukaan kuvataideopettajan oma aktiivinen taiteellinen työskentely tuo myös opetukseen kokemuksellisuutta ja uusia ideoita (ks. Szekely 1988). Oppilaiden työskentelymotivaatioon ja työskentelyn merkityksen

ymmärtämiseen saattaakin vaikuttaa ratkaisevasti se, että he tietävät opettajansa opettavan rakkaudesta aineeseen ja näin ollen arvostavansa aidosti myös oppilaiden innokkuutta ja mielenkiintoa ainetta kohtaan.

Jaanalle kuvataide taas on vapaa-aikana maalaamista ja videokuvaamista. Saara puolestaan toteaa, ettei aikaa työn ohella jää paljonkaan muuhun kuin näyttelyissä käymiseen sekä satunnaiseen omaan taiteelliseen työskentelyyn, kuten korttien tekoon. Irene ei mainitse varsinaisesti mistään omista taideharrastuksistaan, mutta antaa ymmärtää, ettei hänen mielestään taiteen harrastamisen täytyy lähteä omasta aidosta halusta, eikä niinkään työhön kuuluvasta itsensä kehittämisen vaatimuksesta. Irene kertoo kuitenkin hankkivansa jatkuvasti tietoa ja taitoja kuvallisesta maailmasta sekä sen ymmärtämisestä.

Olli on halunnut työvuosiensa aikana jatkokouluttautua, ja Saara haaveilee pätevoitymisestä myöhemmin tulevaisuudessa. Kuvataiteen opettajuuteen tulisikin kuulua jatkuvaa tiedonhankintaa, kuvataiteellisten taitojen ja valmiuksien kartuttamista sekä intoa ja kiinnostusta alati kehittyviin oppisisältöihin, opetusmateriaaleihin ja tekniikoihin (ks. Määttä 2001).

Kuvataideopettajan persoonallisuuteen kuuluu opettajan oma opetustyyli, jonka hän kokee järkeväksi ja toimivaksi ja joka syntyy vasta monien kokeilujen ja valintojen kautta (ks. Määttä 2001). Olli onkin jo löytänyt oman persoonallisen tapansa ohjata ja opettaa ja on siihen tyytyväinen. Saara puolestaan kokee, ettei vielä ole löytänyt omaa opetuksellista linjaansa, vaan vielä kokeilee ja etsii omaa opettajaidentiteettiään. Irenen opetusta ohjaa ajatus siitä, että maailmaa voi nähdä hyvin erilaisin ja muuttuvin tavoin. Tämän vuoksi hän ei halua opetuksessaan tarjota liian valmiita näkemyksiä ja ilmaisutapoja.

Jaanan mielestä opettajalla tulee olla käsitys siitä, minkälaisiksi ihmisiksi hän haluaa oppilaitaan kasvattaa ja näkemys elämästä yleensä, vaikkei sitä oppilaille "tuputtaisikaan". Hänen mielestään kuvataideopetuksen tulisi perustua jonkinlaiselle kuvataideopetuksen filosofialle. Kaikilla tutkimuksemme opettajilla onkin joitakin hyvin selkeitä opetuksen perustavia linjoja, tavoitteita, jotka ovat

jatkuvasti vaikuttamassa heidän opetustyönsä taustalla aihepiireistä tai työskentelytavoista riippumatta.

Irene pyrkii opetuksessaan siihen, että opetuksen sisällöt eivät sotisi lapsen omaa ilmaisua vastaan ja tukahduttaisi sitä. Kuvataideopettajan työssä onkin ymmärrettävä kasvatusnäkökulman ensisijaisuus oppilaan kuvallisen ilmaisun valmiuksien kehittämisen rinnalla (ks. Määttä 2001). Irene haluaisi, että jokainen nauttisi siitä omasta tavastaan piirtää, maalata tai muovaila eli että jokainen oppilas pystyisi ilmaisemaan itseään omalla kielellään. Hän haluaa opettaa, että kuvallinen työskentely on syvästi itseä ilmentävää ja minää vahvistavaa. Irene toivoisi, että oppilas voisi kokea oman kuvaamisen tapansa arvostetuksi ja hyväksi ja ettei oppilaan ilmaisulle muodostuisi esteitä.

"Semmonen niinku -- vahvistuu siinä, että minun viivani on ihan yhtä hyvä kuin muidenkin viiva tai minun värit on yhtä hyvät kuin muittenkin. Et sitten tavallaan siinä häviäis pois näitä estoja ja myttyjä, jotka estää tekemästä." (Irene)

Irene toivoisi ensisijaisesti, että oppilaat "olisivat hyvillä mielin itsensä kanssa tehdessään jotain käsillään ja silmillään". Irene haluaisi, että oppilaat voisivat löytää itsestään tämän visuaalisen, haptisen puolen. Lisäksi Irene pitää tiedollisten tavoitteiden osalta erityisen tärkeänä sitä, että hän voisi opetuksellaan kehittää oppilaan esteettistä tajua. Hän siis toivoisi, että oppilaat löytäisivät elämäänsä herkkyyden oppia nauttimaan ja sitä kautta näkemään, kuuntelemaan ja tuntemaan. Ihmisen herkimpiä, sisäisiä alueita voidaankin lähestyä taiteen avulla ja saada näin tunnekokemuksia, joista ihminen oppii kenties uusia ulottuvuuksia ja asioiden välisiä yhteyksiä. Taide herkistää myös vastaanottamaan ja näkemään kauneutta sekä herättää tarpeen suojella arvokkaaksi koettuja asioita. (Hakkola ym. 1991, 10.)

Kuvaamataidon avulla opitaan myös erilaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat hyödyllisiä jokapäiväisessä elämässä. Ollin mielestä kuvanlukutaito ja kuvallisen ajattelun taito ovat tavattoman korostuneita tässä yhteiskunnassa ja tulevat jatkuvasti korostumaan yhä enemmän. Olli perustelee kuvataiteenopetuksen tärkeyttä sillä, että ihminen tarvitsee monipuolisia

kuvanlukutaitoja toimiakseen ja selviytyäkseen tässä yhteiskunnassa. Kuvaviestinnän opetus on myös opetussuunnitelman mainitsema yksi keskeinen kuvataiteen opetuksen oppisisältö. Oppilaan tulisi oppia tulkitsemaan erilaisia kuvaviestejä ja hyödyntämään niitä omassa ilmaisussaan. (ks. POPS 1994/ 1997.)

Oppilas tarvitsee tietoja kuvista ja kuvaamisesta sekä ympäristönsä ymmärtämiseen, mutta myös itseilmaisun välineeksi ja tueksi. Jaana tuokin esiin tämän toisen näkemyksen mainitsemalla, että kuvan kieliopin hallinta antaa oppilaalle mahdollisuuden tuoda esiin tunteitaan ja ajatuksiaan yhä monipuolisimmin ilmaisukeinoin. Vaikka kuvataiteen opetuksessa korostuukin tunteenomaisuus ja intuitiivisuus, Jaanan mielestä sen pitää kehittää myös oppilaan ongelmanratkaisun ja ajattelun taitoja. Saaran mielestä opetuksen pitäisi mahdollistaa myös uuden oivaltamista, ja siten rajojen rikkomista ja ennakkoluulottomuuteen kasvamista. Opettajan tulisikin rohkaista lasta omiin ratkaisuihin ja antaa mahdollisuus myös omaan päätöksentekoon sekä kunnioittaa lapsen mielipiteitä (Hakkola ym. 1991, 10 - 11).

Saara puolestaan kertoo pitävänsä omassa opetuksessaan tärkeänä sitä, että voisi johdattaa oppilaitaan näkemään omaa ympäristöään uusin silmin. Jaanakin toivoisi välittävänsä opetuksellaan ajatusta siitä, ettei niinkään ole tärkeää itse tuottaminen tai kuvan tekeminen vaan että oppilaat oppisivat näkemään ja ihmettelemään - ja vielä nauttimaan näkemästään. Irenen mielestä tämän näkemään oppimisen seurauksena oppilas voi vähitellen oppia myös katsomaan omia tuotoksiaan arvostaen ja että käsitys kauneudesta on henkilökohtainen. Tämä puolestaan vähentäisi Irenen mukaan työskentelyyn liittyviä onnistumisen paineita. Irene ohjaa oppilaita arvostamaan omaa työtään, jotta työskentelystä ei tulisi pelkkää suorittamista.

Jaana toivoisi lisäksi, että oppilaat oppisivat "ajattelemaan ja suodattamaan asioita, hyväksymään ja miettimään", niin ettei kuvataide olisi oppilaalle myöskään pelkkää tuottamista "hirveällä hanalla, --, koska se sitten taas kasvattaa lapsia siihen, et ei oo väliä, mitä tekee, kun äkkiä vaan saa valmiiksi". Kuvataiteen opetus itsessäänkin vaatii herkkyyttä. Jaanan mielestä edes

taitoaineiden, kuten kuvataiteen ja musiikin, pitäisi antaa oppilaalle mahdollisuuden hengähtää ja rentoutua muuten niin suorituskeskeisessä koulumaailmassa:

"...ja sit koskaan niinku ei oo mitään tällasta, millä sä voit puhaltaa sitä höyryä itsestä. Ja niinku musiikissa ja kuviksessa mun mielestä niinku voi tehdä sen..." (Jaana)

Saara toivoisi vielä pystyvänsä opetuksellaan välittämään oppilailleen sellaisia samanlaisia myönteisiä elämyksiä ja kokemuksia, joita hän itse kuvia tehdessään on saanut kokea. Jaana puolestaan toivoisi välittävänsä oppilailleen kuvataiteesta jotain sellaista, joka jättäisi lähtemättömän jäljen ja pysyvän innostuksen sekä kokemuksen siitä, että kuvataide voisi olla se oman ilmaisun kieli.

"Ja mä haluaisin välittää sen jotenkin lapsillekin, että se voi olla sun juttu, et tutustu siihen sillä mielellä. Ja sitten kun ajattelee tätä nykyään kauhean kovaa maailmaa, et jotakin, mihin voi paeta...välillä." (Saara)

## **10.2 Kuvataideopetuksen ohjaussuhteet opettajien ja oppilaiden kokemana**

Oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen näyttää aineistomme opettajien mielestä merkitsevän ennen kaikkea oppilaan persoonan kunnioittamista. Olli on sitä mieltä, että jokaisella oppilaalla on oikeus olla oma itsensä ja tämä erilaisuuden hyväksyminen tulisi näkyä myös opettajan suhtautumisessa oppilaisiinsa. Ihmiset ovat luonteeltaan ja taidoiltaan erilaisia, ja näin ollen kaikilta ei voi Ollin mielestä olettaa tai vaatia samanlaista käyttäytymistä. Jaana täydentää ajatusta lisäämällä, että kaikkien ei tarvitse olla ulospäinsuuntautuneita tai "reippaita", vaan jokaisella oppilaalla on oikeus olla oma itsensä.

Ollin mielestä oppilaiden tunteminen on erittäin tärkeää onnistuneessa ohjauksessa. Hän korostaa, että opettajan on syytä oppia tuntemaan oppilaansa, jotta hän ymmärtäisi, kuinka voi olla vuorovaikutuksessa kunkin erilaisen oppijan kanssa. Olli pyrkii henkilökohtaiseen suhteeseen oppilaidensa kanssa, vaikka oppilaita onkin paljon ja tavoite sen vuoksi tuntuukin osittain

mahdottomalta. Oppilaisiin tutustuminen vie luonnollisesti aikaa; ulospäin-suuntautuneiden ja rohkeiden oppilaiden kanssa vähemmän, hiljaisten kanssa puolestaan enemmän. Hän yrittää kuitenkin olla itse avoin, jotta oppilaat voisivat ainakin tutustua opettajaansa.

Avoimuus tarkoittaa myös erilaisten persoonallisuuksien kunnioitusta. Ollin pitää tärkeänä sitä, että opettaja osaa lähestyä oppilaita ohjaustilanteissa eri tavoin. Jos opettaja kulkee vain "supliikkimiehenä" samalla asenteella kaikkien luona, hän ei Ollin mielestä ota aidosti huomioon oppilaitaan, vaan ainoastaan itsensä. Irenekin pyrkii rakentamaan oppilaan kanssa suhteen, jossa osapuolet ymmärtäisivät toisiaan mahdollisimman hyvin:

"Mä yritän jotenki päästä, siis se, jos mä sanon että samalle tasolle, ei tarkoita että mä alenen, vaan silleen että mä yritän niinku päästä tavallaan samaan kenttään heidän lansaansa, minä niinku puhun samaa kieltä ja ymmärrän sen heidän maailman." (Irene)

Jaana kuvaa ohjaustapaansa yleisinhimilliseksi. Hän siis yrittää ottaa huomioon erilaiset ja eri tahtiset oppilaat niin hyvin kuin mahdollista. Taidoiltaan ja työskentelytavoiltaan erilaisilta oppilailta opettaja ei voikaan vaatia samanlaisia suorituksia (ks. Kauppinen & Wilson 1980). Saara täydentää Jaanan ajatusta lisäämällä, että hän yrittää mahdollisuuksien mukaan asettaa oppilaille yksilöllisempia tavoitteita. Keskustelujen avulla hän pyrkii siihen, että jokainen saisi työskennellessään uusia oivalluksia. Saara ei myöskään oleta, että jokainen oppilas pystyisi saavuttamaan tiedollisesti tai taidollisesti samoja tavoitteita. Saara sekä muut opettajat pyrkivät lisäksi huomioimaan opetuksessaan jokaista oppilasta henkilökohtaisesti.

"Yritän edes sillä tavalla toimia, että niinku vaikka se ois joku hyvin semmonen ohimenevä pikku huomautus sen työstä tai jotakin sellaista tavallaan yhdentekevän tuntuista, mutta että niinku että ei jää sellasta oloa, että tuo opettaja ei koskaan niinku huomaa." (Saara)

Irene yrittää kiinnittää jokaisen oppilaan kohdalla huomiota hieman eri asioihin. Hän toteaa kuitenkin, että ongelmia aiheuttaa suuret ryhmäkoot, minkä vuoksi ei aina muista tai pysty huomiomaan kaikkia oppilaita ja heidän työskentelyään. Ollin mielestä opettajan kannattaa myös arvioida, milloin on sopiva aika mennä

oppilaan luo, kun he kuitenkin työskentelevät niin eri tahtiin. Nopea ja päättäväinen oppilas voi tarvita hyvinkin pian ohjausta. Hitaampi ja harkitsevampi voi puolestaan kiusaantua, jos opettaja tulee liian pian kommentoimaan hänen keskeneräistä työtään. Oppilaan työskentelytahti ja persoonalliset ominaisuudet vaikuttavat siis paljolti siihen, milloin ja miten opettaja voi oppilasta työskentelyn aikana lähestyä (ks. Kauppinen & Wilson 1980).

Oppilaiden tuotokset ovat luonnollisesti hyvin eri tasoisia, ja oppilaat voivat olla hyvinkin kriittisiä kuviaan kohtaan. Noin 12 - vuotias oppilas lähestyy kuvallisessa ilmaisussa näennäisrealismin vaihetta, jolloin hän usein onkin hyvin kriittinen omia kuviaan kohtaan (ks. Lowenfeld 1975). Irene opettaakin kuudesluokkalaisille oppilailleen, että mielenkiintoiset kuvat eivät aina synny taitojen seurauksena vaan tarvitaan myös kykyä nähdä ja katsoa. Kauneus on usein katsojan silmässä, ja joskus kuvista saattaa tulla vahingossa ja täysin yrittämättä onnistuneita. Irene yrittää auttaa oppilasta ilmaisemaan itseään omalla kielellään ja korostamaan, että jokaisella on oma tyylinsä tehdä kuvia - ei ole yhtä oikeaa kuvaamisen tapaa. Hän haluaisi, että jokainen nauttisi omasta tavastaan piirtää, maalata tai muovailta ja siten arvostaisi omia töitään. Kun omaa työtään ja työskentelyään oppii arvostamaan, löytää kuvallisesta ilmaisustaan merkityksiä itselleen eikä se jää pelkäksi suorittamisesksi.

Irene kritisoikin koulua ja taidekasvatusta siitä, että lapsia usein opetetaan luopumaan omista tyyleistään ja kannustetaan kohti realistisempaa kuvaamisen tapaa. Kuitenkin näennäisrealistisen kauden kuvaamisvaiheessa lapsi kokee realistisen kuvaamisen vielä melko vaikeaksi, vaikka vaatiikin sitä itseltään. Opettajan olisikin laadittava toisinaan tehtäviä, joissa oppilas vapautuu realistisen kuvaamisen paineista. (ks. Lowenfeld 1975.) Irenen mielestä oppilaan tyylin muuttamisen sijaan opettajan kannattaisi suunnitella voimavarojen salliessa myös yksilöllisempiä tehtävänantoja, joissa oppilas pääsisi työskentelemään omalle tyylilleen uskollisesti.



### 10.2.1 Ollin ja Markuksen yhteistyö

Markuksen mielestä työskentely kuvataiteen tunnilla oli ollut kivaa ja erityisesti piirtäminen on hänen mielestään mukavaa. Opettajan antamat ohjeet olivat selkeitä ja hyviä ja niiden avulla työskentely oli helppo aloittaa. Kuvan idea syntyi melko nopeasti, ja lopputulokseen Markus oli tyytyväinen. Pullopeiteväreillä maalaaminen oli hänen mielestään kuitenkin hieman vaikeaa, ja hän mainitsi, ettei omasta mielestään oikein osaa maalata niillä hyvin. Markuksen kuvataiteen on nähtävissä liitteessä 7.

Olli puolestaan kertoi Markuksen olevan taitava piirtäjä, joka ikätovereidensa tavoin pyrkii usein esittävään, oikeannäköiseen ja pedanttiin tulokseen. Markus piirsi kuvansa hyvin tarkasti, mutta onnistui silti muuttamaan sen Ollin mielestä hämmästyttävän hyvin maalaukselliseen muotoon. Olli mainitsi myös, että maalauksen edetessä kuva muuttui ekspressiivisemmäksi, ja sai myös lisää hehkua. Värien Olli totesi olevan hieman sävyiltään likaisia, mutta hän ei pitänyt kuitenkaan Markuksen työn murrettuja sävyjä silti häiritsevinä. Kokonaisuudessaan hän piti Markuksen työtä melko onnistuneena. Olli epäili, että Markus oli ehkä itse tuotokseen hieman pettynyt. Hän arveli, että oppilas saattoi pitää kuvaansa vähän suttuisena, sillä hänellä oli hyvin tarkka piirros lähtökohtanaan ennen maalausvaihetta.

Markus kertoi työskentelyn sujuneen ongelmitta. Kuvan päähahmo eli auto kuljettajineen syntyivät lähes itsenäisesti työskennellen. Tämän jälkeen hän pyysi kuitenkin opettajalta neuvoja ja ideoita muun kuva-alan täyttämiseksi. Opettajan ehdotuksista oli hyötyä, ja yhdessä keskustellen kuvan taustan elementit alkoivat hahmottua. Yleensä ongelmien ilmetessä Markus kertoi pyytävänsä apua vieressä istuvilta kavereilta, ja vaikeammissa kysymyksissä puolestaan turvautuvansa opettajan apuun.

Myöskään Ollin mielestä Markuksella ei ollut työssään sanottavammin ongelmia. Markus siirtyi yllättävän kevyesti huolellisesta piirtämisestä ekspressiivisen maalauksen puolelle ja ratkaisi itse työhönsä liittyvät ongelmat. Olli pyrki kuitenkin ohjaamaan Markusta koko ajan yhä maalauksellisempaan

suuntaan pois pedantista tekemisestä. Ilman Ollin ohjausta maalaus olisi voinut jäädä piirustuksellisemmaksi.

Markusta Olli ohjasi yhteensä seitsemän kertaa, joista kaksi tapahtui oppilaan aloitteesta. Markus pyysi ohjausapua Ollilta erityisesti kuvakulmiin ja kuva-alan täyttämiseen sekä sommitteluun liittyvissä ongelmissa. Kuvakulmaan liittyvään ongelmaan Markus kaipasi tarkkaa neuvoa tai mielipidettä siitä, mistä suunnasta hänen kannattaisi kuvan keskeinen elementti eli auto, piirtää. Olli antoi Markukselle ongelmaan liittyvän suoran ohjeen. Markuksen toiseen ongelmaan Olli auttoi löytämään ratkaisuja kyselemällä ja osoittamalla, mikä ongelman ydin oli. Sen jälkeen hän kertoi omista näkemyksistään sekä antoi ehdotuksia kuvan edelleen työstämistä varten.

Muissa tilanteissa Olli ohjasi Markusta opettajalähtöisesti suoria neuvoja ja toimintaohjeita antaen sekä kertoen ja kuvaillen omia tulkintojaan ja näkemyksiään. Kysymysten avulla Olli tiedusteli myös tarkemmin Markuksen omia näkemyksiä työstä, jotta osasi ohjata työskentelyä oikeaan suuntaan. Lisäksi hän ohjasi Markusta havainnoimaan omaa työskentelyn jälkeä ja kuvan visuaalisia ominaisuuksia sekä antoi samalla palautetta. Ollin ohjaus keskittyi siis maalausvaiheeseen, joka olikin Markuksen omien sanojen mukaan työskentelyvaiheista vaikein. Vaikka Markus maalausvaiheen loppupuolella epäilikin työn onnistumista, Olli vakuutti positiivisella ja perustellulla palautteellaan Markuksen saavuttaneen hyvin tavoitteensa. Markuksen mukaan hyvään kuvataiteen opetukseen kuuluukin esimerkiksi selkeät työskentelyohjeet sekä jatkuva palautteenanto. Markus saa mielestään omalta kuvataiteen opettajaltaan riittävästi apua, neuvoja sekä palautetta. Hän on tyytyväinen saamaansa opetukseen, eikä muutoksiin ole hänen mielestään tarvetta.

Ollin ja hänen seitsemäsluokkalainen oppilaansa Markus olivat tunteneet toisensa vasta kuluneen syyslukukauden eli noin kahden kuukauden ajan. Täten Olli ei luultavasti tuntenut oppilastaan vielä kovin hyvin. Heidän keskinäinen yhteistyönsä vaikutti kuitenkin tutkimusaineiston perusteella melko luontevalta, sillä Markus itse kysyi pari kertaa opettajalta apua työskentelyyn. Hän myös keskittyi kuuntelemaan tarkasti opettajan ohjeita, ja usein heidän

välilleen syntyi myös työhön liittyviä keskusteluja. Olli puolestaan pystyi jo luonnehtimaan Markuksen piirtämistapaa ja toimintaa kuvataidetunneilla. Olli on havainnut Markuksen olevan taitava ja realistiseen kuvaamisen pyrkivä piirtäjä sekä pedantti työskentelijä.

Olli huomioi Markusta työskentelyn aikana useaan kertaan. Kierellessään luokassa hän antoi Markukselle ja muille oppilaille mahdollisuuden henkilökohtaisiin ohjaustilanteisiin. Markus työskenteli omatoimisesti, eikä hänellä ollut työskentelyssään suurempia ongelmia. Kuitenkin hän tarvitsi muutaman kerran maalausvaiheessa opettajan apua, ja tällöin Olli pyrki ohjaamaan Markusta suoriin ohjein ja ehdotelmin pikkutarkasta työstämisestä kohti suurpiirteisempää ja maalauksellisempaa työskentelyä. Olli kertoi omia mielipiteitään ja antoi neuvoja Markukselle myös kuvan kokonaisuuden työstämiseen. Koko työskentelyprosessin ajan Ollin ohjaus oli rohkaisevaa, ja hänen hyväntuulisuutensa ja aito kiinnostuneisuus loi miellyttävän työskentelyilmapiirin.

### **10.2.2 Artun ja Irenen yhteistyö**

**Irenen** oppilas **Arttu** kertoi mielestään onnistuneensa maalaustehtävässään. Hän oli tyytyväinen työhönsä ja koki myös tehtävän mielekkääksi (ks. liite 7). Arttu kertoi suhtautuvansa kuvataiteeseen positiivisesti - hän pitää kuvataiteesta koulussa, mutta myös piirtelee ja maalaa mielellään kotonakin. Osittain Artun mielestä tämä harrastuneisuus vaikutti siihen, että hän pääsi nopeasti työskentelyn alkuun. Toisaalta Arttu kuitenkin totesi, että myös opettajan ohjeet olivat hänen mielestään selkeitä ja hyviä. Tämä osaltaan vaikutti siihen, että tehtävää oli helppo lähteä työstämään. Artulle ei jäänyt epäselvyyksiä tehtävän aloittamisessa, ja tehtävän lähtökohdaksi annetut sanatkin olivat hänen mielestään sopivia.

Myös Irenen mielestä oppitunnin aloitus oli onnistunut, koska hän malttoi aloittaa tunnin rauhassa. Hän arvioi esittäneensä tehtävän kiireettömästi ja selkeästi, mikä mahdollisti sen, että oppilaat kokivat tekevänsä mielekästä työtä. Hänestä tuntui kuitenkin hieman kiusalliselta meidän tutkijoiden läsnäolo.

Irene kertoi myös epäilleensä, että opiskelijoina odottaisimme häneltä tehokasta ja mallikelpoista työskentelyä. Irenen mielestä tehokkuusajattelu sotii hänen persoonaansa vastaan, sillä omien sanojensa mukaan hän pikemminkin kesyttää oppilaat opiskeltavaan asiaan.

Ohjaukseen liittyen Arttu mainitsi työskentelevänsä mielellään kuvataiteen tunneilla melko itsenäisesti, mutta ottaa ohjausta vastaan sekä opettajalta että kavereiltaan sitä tarvitessaan.

“ -- kunhan ne ohjeet kuulee, niin emmä sitte semmosta apua kummemmin tarvitte, että mä itse asiassa piänkin aika paljo, että on aika omissa käsissä se päätös että mitä minä -- työlleni teen.  
“ (Arttu)

Tämän tehtävän osalta Arttu kertoi saaneensa opettajalta riittävästi ohjausta, ja hänen mielestään opettajan antamista neuvoista oli selkeää hyötyä. Arttu mainitsi, että erityisesti graffittiaiheisen maalauksen graffittien kuvaamiseen hän sai opettajalta rakentavia ja hyödyllisiä ohjeita. Hän totesi myös, että erityisesti yhteiset pohdinnat ja keskustelut olivat työskentelyn etenemisen kannalta tärkeitä ja antoisia - opettaja antoi toimintaehdotuksia, ja yhdessä pohtien päädyttiin järkeviin lopputuloksiin.

**Irene** kuvaili puolestaan opettajan näkökulmastaan Artun työskentelyprosessia ja heidän yhteisiä keskustelujaan monipuolisesti ja laajasti. Hän kertoi tuntevansa Artun oppilaana hyvin ja luonnehti tämän työskennelleen tyypilliseen tapaansa määrätietoisesti. Irenen mielestä Arttu on hyvin taitava ja osaa jo ajatella asioita laaja-alaisesti - hän heijastaa työhönsä koko elämäänsä ja persoonaansa. Irenen mukaan Arttu pyrkii yleensä työskentelyssään piirrokselliseen ja melko tarkkaan kuvaustapaan, minkä vuoksi Ireneä arveluttikin lähteä ohjaamaan hänen työtään kohti suurpiirteisempää ja maalauksellisempaa suuntaa. Arttu onnistui kuitenkin löytämään sopivan ratkaisun piirtimiin sitoutuneen tyyliinsä ja maalaustekniikan yhdistämisessä. Irene ei kuitenkaan osannut sanoa, mikä oli hänen ohjauksensa merkitys ratkaisun löytymisessä ja totesikin Artun yleensä löytävän aina hänelle sopivan toteutustavan.

Ireen ja Artun välisiä ohjaustilanteita työskentelyn aikana oli yhteensä kahdeksan, joista viisi tapahtui Artun aloitteesta. Arttu työskenteli itsenäisesti ja lähes ongelmitta, mutta hän pyysi kuitenkin opettajalta apua yksityiskohtaisen ja tarkan piirrosjäljen ja maalaustekniikan yhdistämiseen liittyvässä ongelmassa. Irene tiedusteli ensin kysymyksiensä avulla Artun ongelmaa tarkemmin, ja tämän jälkeen hän antoi Artulle ehdotuksia työn jatkamiseksi. Yhteisen keskustelun avulla Arttu löysi tilanteeseen sopivan ratkaisun. Irene antoi vielä Artulle positiivista palautetta hyvästä päätöksestä. Muissa ohjaustilanteissa Irene antoi Artulle maalaustekniikkaan liittyviä suoria ohjeita sekä kannusti työskentelyn loppupuolella jo hieman väsynyttä Arttua maalaamaan kuvansa sinnikkäästi loppuun saakka.

Irenekin pitää Artun kanssa käytyjä keskusteluja antoisina. Usein he keskustelevat kuvataiteen tuntien aikana siitä, että Artun ilmaisu ei saisi kapeutua, vaan hän pitäisi säilyttää laaja-alaisuutensa. Tällä tunnilla Ireen mielestä oli antoisaa, että he molemmat kuuntelivat toisiaan prosessin aikana. Ireen mielestä ei ole muutenkaan järkevää vaatia oppilaalta niin paljon toteutuksen suhteen, että kuvan ideakin alkaa maistua puulta. Tästä huolimatta hän halusi kannustaa oppilasta varovaisesti kohti maalauksellisempaa ilmaisua, mutta jätti lopullisten ratkaisujen tekemisen Artulle.

Irene koki Artun ohjaamisen kokonaisuudessaan toimivana vuoropuheluna. Yhteisistä ponnisteluista ja yrittämisestä jäi sekä hänelle itselleen että Artulle hyvä mieli. Irene arveli myös, että käydyt keskustelut jäivät Artulle mieleen ja luultavasti toimivat apuna myös myöhemmissä kuvataiteen tehtävissä. Irene oli tyytyväinen omaan ohjaukseensa myös siltä osin, ettei tappanut oppilaan tekemisen iloa. Hän totesikin kokevansa parhaimpia hetkiä työssään silloin, kun huomaa kuunnelleensa oppilasta muullakin kuin verbaalisella tasolla.

Artun mielestä hyvä kuvataiteen opetus ei rajoita oppilaan työskentelyä liikaa eikä ole liian yksityiskohtaista. Hän ei tarvitse tarkkoja tehtävänantoja työskentelynsä lähtökohdaksi, vaan tärkeämpää on omat luovat ratkaisut ja ilmaisuvapauden salliva ohjaus. Irene-opettaja pyrkiikin opetuksessaan tarjoamaan uusia sisällöllisiä asioita, mutta kuitenkin ohjaamaan oppimista niin,

ettei se sodi lapsen omaa ilmaisua vastaan. Hän rohkaisee oppilaita luonnolliselta tuntuvaan persoonalliseen itseilmaisuun, niin että he voisivat oppia arvostamaan omaa kuvaustyyliään. Artunkin mielestä omien ratkaisujen ja ilmaisukielen salliminen on tärkeää myös siksi, ettei kaikkien oppilaiden töistä tulisi samanlaisia. Arttu oli silti myös sitä mieltä, että selkeitä ja helposti ymmärrettäviä ohjeitakin tarvitaan.

Oppilaan yksilöllisestä huomioimisesta Arttu mainitsi, että Irene yleensä kiertelee luokassa ja katselee oppilaiden töitä, neuvoo ja antaa parannusehdotuksia. Hän on tyytyväinen näihin opettajan tapoihin huomioida oppilaita tunnilla eikä hän toivoisi opetuksen laatuun mitään muutoksia.

Palautteen saaminen työskentelystä on Artun mielestä erittäin tärkeää. Hän ottaa vastaan mielellään myös negatiivista palautetta, sillä se antaa vihjeitä siitä, miten kuvaa voisi vielä työstää ja näin päästä parempaan lopputulokseen. Kaikenlainen palaute on Artun mielestä myös sen vuoksi tärkeää, ettei itse aina välttämättä näe työssään niitä asioita, joita voisi vielä parantaa. Arttu saa Ireneltä yleensä riittävästi palautetta työskentelystään. Irene itse kertoo antavansa palautetta leppoisan jutustelun lomassa ja yrittää muistaa antaa palautetta ensisijaisesti oppilaiden omista oivalluksista.

Irene kuvaili hänen ja Artun välistä ohjaussuhdetta toimivana vuoropuheluna, josta sekä hänelle itselleen että oppilaalle jäi hyvä mieli. Irene ja Arttu tuntevat toisensa hyvin, mikä näkyi myös tunnin aikana Artun ja opettajan välisessä avoimessa vuorovaikutuksessa. Arttu otti rohkeasti kontaktia Ireneen, esitti kysymyksiä ja kertoi opettajalle omista suunnitelmistaan ja näkemyksistään. Irene puolestaan kuunteli oppilastaan ja pystyi oivaltamaan, mitä Artulta voi vaatia tukahduttamatta hänen työskentelyn iloaan.

Irene ohjasi Arttua pääasiassa yksityiskohtaisen ja tarkan piirrosjäljen ja maalaustekniikan yhdistämiseen liittyvässä ongelmassa. Irene tiedusteli ensin kysymyksien avulla Artun ongelmasta tarkemmin, ja tämän jälkeen hän antoi Artulle ehdotuksia työn jatkamiseksi. Yhteisen keskustelun avulla Irene auttoi Arttua löytämään ongelmatilanteisiin sopivia ratkaisuja. Positiivista palautetta

Irene antoi Artulle työn suhteen tehdyistä hyvistä päätöksistä. Muissa tilanteissa Irene ohjasi Arttua suurin ohjeita sekä kannustamalla saattamaan työn viimeistellysti loppuun.

### 10.2.3 Jaanan ja Sinin yhteistyö

**Jaanan** oppilas, **Sini**, kertoi pitävänsä koulun kuvataideopetuksesta. Kuvataide ei kuitenkaan kuulu hänen harrastuksiinsa kouluajan ulkopuolella. Tutkimustunnilla toteutettuun maalaustyöhönsä Sini oli melko tyytyväinen, mutta kertoi kuitenkin olleensa tyytymätön kuvaamansa pojan poskien väriin - se sai maalauksen pojan näyttämään Sinin mielestä tytöltä (ks. liite 7). Työskentelyn alkuun Sinikin pääsi ihan hyvin ja hänenkin mielestään Jaana-opettajan ohjeet olivat selkeitä ja ymmärrettäviä. Sinin ei tarvinnut kysellä opettajalta mitään tarkentavia ohjeita. Tunnin tehtävää hän piti mielekkäänä - maalaaminen sujui yleensä ottaen ongelmitta, vaikkakin pienten yksityiskohtien maalaaminen oli vähän hankalaa.

Jaana kertoi aloittaneensa tunnin hänelle melko tyypilliseen tapaan. Alustus oli pitkä ja perusteellinen, sillä Jaanan mielestä tämän kaltaiset tunteita ja tekniikkaa yhdistävät tehtävät vaativat hyvän pohjustuksen. Tavoitteena Jaanalla oli, että oppilaat oppisivat jotain sommittelusta ja toisaalta ilmaisemaan kuvallaan empatiaa ja luonnonsuojelullista näkökulmaa. Jaanan mielestä Sini onnistuikin saavuttamaan asetetun tavoitteen.

Jaana ei halua ohjauksessaan tarjota oppilaille valmiita työskentelymalleja, vaan haluaa kunnioittaa oppilaan mielipidettä. Ohjeista huolimatta oppilaalla on oikeus tehdä niin kuin hän haluaa. Hänen mielestään ohjauksessa on antoisaa juuri se, että voi seurata oppilaiden itsenäistä työskentelyä ja pohtia sitten, miksi oppilas toimi niin kuin toimi.

“Mä haluan, mä haluaisin olla enemmän sellanen alkuun sysääjä. Et sitte, mä en haluu olla silleen niinku opettaja, et tee näin, tee näin ja leikata valmiita kaavoja... -- Mä joskus sanon tuolla, että vaikka mä löpisen täällä kaikenlaista, niin sä voit silti tehdä sellasen, ku susta tuntuu.“ (Jaana)

Sini kertoi tarvitsevänsä toisinaan opettajan apua ja ohjausta. Jos kyseessä on tekniikaltaan tai aiheeltaan hieman vaativampi työ, hän yleensä pyytää apua opettajalta. Kavereilta hän ei juurikaan pyydä apua. Tämän tutkimustunnilla toteutetun Ilves-aiheisen työn osalta Sini pyysi opettajalta neuvoa kuvan pojan vaatteiden maalaamiseen ja sopivien värien valitsemiseen. Sini ottaa mielellään opettajan apua vastaan ja totesikin saavansa apua riittävästi aina kun hän sitä tarvitsee.

Jaana ei mielestään ohjannut Siniä kovinkaan paljon - kuluneen tunnin aikana Jaanan ja Sinin yhteisiä opetuskeskusteluja kertyi yhteensä neljä. Hän myönsi, että usein Sinin kaltaisten hiljaisten ja kilttien oppilaiden huomioiminen jää hiukan vähäisemmäksi. Hiljaisten ja arkojen oppilaiden ohjauksessa painottuikin enemmän rohkaiseminen. Näin hän kannustaa oppilasta luottamaan enemmän omiin kykyihinsä.

Tunnin ohjaustilanteista yksi tapahtui Sinin aloitteesta, kun hän halusi tietää, oliko hän luonnostellut opettajan mielestä oikealla tavalla. Opettaja kertoi mielipiteitään Sinin työn kuvakoosta ja demonstroi, miten rajausta voisi käyttää tehokeinona. Muuten Sinin työskentelyssä ei esiintynyt varsinaisia ongelmatilanteita, joten ohjaus olikin pääasiassa sitä, että Jaana-opettaja tuli antamaan oppilaalle palautetta ja kertoi työhön liittyvistä huomioistaan. Lisäksi Jaana herätteli keskustelua ensin Sinin ja sitten koko luokan kanssa sopivien värisävyjen valinnasta sekä antoi tähän liittyen työskentelyohjeita. Jaana mainitsi vielä Sinin ja hänen yhteistyöstään, että jos hän olisi keskittynyt ohjaamaan Siniä enemmänkin, olisi hän halunnut opastaa Siniä myös valo- ja varjokohtien maalauksessa.

Sini kertoi, ettei omasta mielestään läheskään aina toimi opettajan ohjeiden mukaan. Jos opettajan antama ohje ei tunnu oikein hyvältä tai järkevältä, tekee hän yleensä omat ratkaisunsa työnsä suhteen. Jaanan näkemys sen sijaan oli hieman toisenlainen. Hänen mielestään Sini on juuri sellainen oppilas, joka toimii usein opettajan neuvomalla tavalla - hän ei Jaanan mielestä kyseenalaista opettajan mielipiteitä. Tosin Jaana huomautti, että Sini on luokassa melko uusi oppilas ja ehkä tämän vuoksi vielä hieman hiljainen ja



arka. Tämä puolestaan saattaa johtua siitä, ettei hän tunne opettajaansa ja luokkatovereitaan vielä riittävän hyvin toimiakseen täysin itsenäisesti ja rohkeasti omien näkemyksiensä mukaan. Opetukseen ja sen laatuun Sini kuitenkin kertoi olleensa tyytyväinen, mutta ei osannut tarkentaa, miksi ja mikä opetuksessa oli hyvää.

Palautettakin Sini totesi saavansa Jaana-opettajalta riittävästi, ja hän on myös tyytyväinen palautteen laatuun. Jaanalla onkin aina tavoitteena kannustaa oppilaita työssään, ja niinpä hän antaakin palautetta jatkuvasti työskentelyn aikana. Sini pyytää myös itse opettajalta palautetta - usein kysymällä, onko työ opettajan mielestä hyvä.

Tutkimustunnilla Jaana ei mielestään ohjannut Siniä paljonkaan, mikä saattoi hänen mielestään johtua siitä, että Sinin kaltaiset hiljaiset ja kiltit oppilaat jäävät isossa luokassa helposti vähemmälle huomiolle. Sinillä ei myöskään ollut työssään juurikaan ongelmia, joten luokassa kierrellessään Jaana enemmänkin kertoi Sinille kuvaan liittyvistä huomioistaan antaen samalla palautetta työskentelystä.

Jaana antoi neuvoja ja ohjeita Sinille pääasiassa värivalintoihin liittyvissä ongelmissa, mutta muuten Sini ei varsinaisesti ohjausta tarvinnut. Jaana huomioi Siniä kuitenkin työskentelyn aikana antamalla palautetta hänen työstään, kyselemällä sekä virittelemällä keskustelua Sinin työhön liittyvistä ratkaisuista. Kuvakoon hahmottamiseen Jaana ohjasi demonstroiden.

## 11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Tutkimuksen uskottavuutta tarkastellaan laadullisessa tutkimuksessa pohtimalla, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu sekä arvioimalla tulosten yleistettävyyttä sekä käyttökelpoisuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 142). Tutkimustyön tavoitteena on päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. Pystyäkseen tarkastelemaan tutkimuksen kohteena olevaa todellisuutta objektiivisemmin, on tutkijan ensin tiedostettava, missä määrin hänen oma subjektiivinen todellisuus on vaikuttamassa todellisuuden tulkintoihin. Näin tutkija tiedostaa selvemmin, mitkä asiat ovat heikentäneet hänen mahdollisuuksiaan saavuttaa mahdollisimman objektiivista tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.)

Subjektiviisuuden välttäminen on välillä ollut vaikeaa, koska olemme tutkineet aihetta, joka meille molemmille on henkilökohtaisesti tärkeä. Tutkitut edustavat myös osittain meidän tutkijoiden tulevaisuudenkuvaa, minkä vuoksi olemme halunneet nähdä monet asiat ehkä liiankin positiivisessa valossa. Tämän vuoksi olemme ehkä samaistuneet liiaksikin tutkittujen opettajien ajattelutapoihin. Myös omat ennakkokäsityksemme kuvataideopetuksesta ovat omalta osaltaan saattaneet vaikeuttaa tutkimusaineiston objektiivista tarkastelua. (Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137.) Mielestämme olisimme voineet jossain määrin uskaltaa arvioida tutkittujen opetusta kriittisemmin - ei niinkään kasvatuksellisia näkökulmia, mutta kylläkin oppiaineen didaktisia kysymyksiä.

Toisaalta me tutkijat olemme kuvataideopettajuuden suhteen vielä noviiseja, kun taas tutkimuksen opettajilla oli jo pitkä työura takanaan sekä paljon elämäkokemusta opetuksensa pohjana. Koska oma asiantuntijuutemme perustuu vielä lähes täysin teoreettiselle osaamiselle, emme ole halunneet lähteä kritisoiden arvottamaan näiden opettajien opettajuutta, joka perustuu sekä monipuoliselle teoreettiselle tietämykselle sekä käytännön työn osaamiselle. Mielestämme ei myöskään ollut syytä lähteä vertailemaan näiden

opettajien opetustyötä keskenään. Käytännön kokemuksen puutteessa emme siis juurikaan rohjenneet kuvailla opetuksen heikkouksia.

Tutkimuksen validiteettia tukee se, että tutkija pystyy esittämään tulokset niin avoimesti, että ne mahdollistaisivat kelle tahansa oman tulkinnallisen näkemyksen muodostumisen. Tutkimusraportin tulisi siis kuvata todellisuutta niin hyvin, että se tuottaisi lukijalle sijaiskokemuksia, joiden perusteella hän voi arvioida tutkimuksessa kuvatun vastaavuutta todellisuudessa. (Syrjälä & Numminen 1988, 137.) Opettajaprofiilit muodostuivat vähitellen opettaja-kohtaisien aineistokuvausten avulla ja samalla lukija voi saada myös käsityksen opetuksen konteksteista. Tutkimuksemme luotettavuutta lisääkin se, että samoja opetustilanteita tarkastellaan usean teeman valossa, jolloin lukija voi luoda sekä aineistosta että tutkimustuloksista omat tulkintansa.

Olemme kuvailleet aineistoamme runsaasti ja yksityiskohtaisesti. Videoitu havaintoaineisto mahdollisti jokaisen yksittäisen opetustilanteen kirjaamisen sekä aineistoon paluun tarpeen vaatiessa myöhemmin. Havainnoinnin osalta saimme kerättyä aineiston, joka antoi kattavasti tietoja tutkimusongelmaamme. Aineistomme mahdollisti opettajien ohjauskeinojen tarkastelun tilannekohtaisesti. Havainnointiaineisto antaa tietoa tutkittavien henkilöiden toimintatavoista, mutta ei kerro toiminnan taustalla vaikuttavista syistä. Haastatteluaineiston avulla selvitimme, mitä opettajat itse toiminnastaan ajattelivat ja siten syvensimme havainnoinnin tuloksia. Luotettavuuden kannalta siis menetelmätriangulaatio oli mielestämme perusteltava.

Haastatteluaineistomme oli runsas, mutta se ei kaikilta osin antanut oleellista tietoa tutkimusongelmamme selvittämiseen. Aineistonkeruuvaiheessa peruskäsitteiden tarkempi määrittäminen olisi auttanut haastattelun kohdistamista olennaiseen eli ohjauskeinoihin, joita koskeviin kysymyksiin olisimme kaivanneet kattavampia ja yksityiskohtaisempia vastauksia. Teema-haastattelumme olisikin voinut olla tältä osin strukturoidumpi. Haastattelun avulla saimme kuitenkin tietoa opettajan kasvatustilanteista ja työtä ohjaavista opetuskäsityksistä, mikä osaltaan auttoi ymmärtämään heidän toimintaansa ohjaustilanteissa. Oppilaan haastattelun heikkous oli liian avoimet kysymykset.

Kysymyksiin odotettiin kuvailevia vastauksia, mutta 5. - 7. -luokkaliselle oppilaalle oli ilmeisesti vielä vaikeaa kuvailla toimintaansa ja kertoa itsestään vieraille ihmiselle.

Tutkimuksen teossa on aina se vaara, että tutkijan läsnäolo vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen ja muuttaa tutkimustilanteita. Usein tutkija viiptyykin kentällä pitkään tällaisen validiteettia heikentävän tekijän välttämiseksi. Tutkijan ei pidä kuitenkaan koskaan vähätellä läsnäolonsa vaikutusta, vaan pyrittävä ottamaan se huomioon myös tulosten tarkastelussa. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.) Tutkimuksemme opettajat totesivat läsnäolomme vaikuttaneen opetukseen eniten tunnin alussa, ja se näkyi pienenä jännityksenä sekä opettajissa että oppilaissa. Läsnäolomme tuoma hieman jännittynyt ilmapiiri karisti opettajista oletettavasti ainakin osittain rentoa ja humoristista suhtautumista opetustilanteisiin ja oppilaisiin. Aineiston tulkintaa olemme kuitenkin pyrkineet tekemään koko ajan tämän seikan huomioiden.

Tutkijatriangulaatio osoittautui validiteettia puoltavaksi seikaksi erityisesti aineiston analysoinnissa ja tulkinnessa. Koska aineiston tulkinnessa yhdistyi kahden ihmisen näkökulmat, pystyimme hahmottamaan ilmiöitä laajemmin ja siten tarkastella asioita objektiivisemmin. Toisaalta kahden tutkijan erilaiset näkökulmat aiheuttivat myös hajanaisuutta ja kokonaisuus hahmottui vasta työn loppuvaiheessa.

Neljännän opettajan eli Saaran havainnointiosuuden puuttumisen vuoksi haastattelun teemat painottuivat hieman eri tavalla, mikä hieman vaikeutti aineiston käsittelyä ja tutkimustulosten kirjoittamista. Koska kyseinen haastattelu toteutettiin viimeisenä, pystyimme kuitenkin tarkentamaan kysymyksiä erityisesti niiden teemojen osalta, joiden epäilimme jääneen muiden opettajien haastatteluiden osalta vielä informaatioltaan puutteelliseksi. Vaikka neljä opettajaa olivatkin aineiston tarkastelun osalta hieman epätasa-arvoisessa asemassa, oli Saaran tutkimustulosten huomioiminen kuitenkin perusteltua.

Teoreettisten pääkäsitteiden määrittely oli alustavaa teoriapohjaa laadittaessa hankalaa, koska tutkimusaihe ei ollut vielä tarkoin rajattu. Pääkäsitteiden määrittely tapahtui sekä aineiston että kirjallisuuden avulla tutkimuksen edetessä analyysin vaiheeseen. Yleisimpien ohjauksen keinojen määrittely vaati tuekseen aineiston, mikä osaltaan lisäsi yhteyttä teorian ja empirian välille. Ohjauskeinojen kategorioiden määrittelyyn olisi voinut varmaankin löytää muitakin perusteluja, mutta oma määrittelymme osoittautui mielestämme tässä tutkimuksessa toimivaksi. Taideoppimisen prosessia on puolestaan sovellettu opettajien ohjauskeinojen merkityksen ymmärtämiseen. Tuloksissa on tarkasteltu taideoppimisen mallia kuvan tuottamisen näkökulmasta, mutta on pyritty myös syventämään ymmärrystä kokemuksellisen taideppimisen ohjauksesta. Tutkimustuloksissa kuvataideoppimisen ohjausta tarkastellaan myös ensin yleisemmin prosessina etenevänä tapahtuma. Vähitellen tarkastelua syvennetään prosessin tasolta yksittäisiin ohjauskeinoihin.

Tutkimuksen validiteettia vahvistaa myös tulosten yleistettävyyys ja käyttökelpoisuus. (Syrjälä & Numminen 1988, 142). Kvalitatiivisten menetelmien avulla on mahdollista saada syvällistä tietoa, mutta useimmiten tutkimustulosten yleistäminen on hankalaa (Alasuutari 1995, 203). Alasuutari (1995) mainitseekin kvalitatiivisen tutkimuksen osalta yleistettävyyden merkitsevän pikemminkin tutkimustulosten suhteuttamista laajempiin yhteyksiin. Tutkijan tulee suhteuttaessaan pohtia, missä määrin tutkimustulokset kertovat myös muista kuin tutkimuksen yksittäisistä tapauksista. (Alasuutari 1995, 222.)

Taideoppimisen kehämallia on pohdittu ohjauksen näkökulmasta tuloksia tarkasteltaessa. Kunkin opettajan ohjaustapa on hyvin henkilökohtainen ja yksilöä ilmentävää, joten kaikenlaista ohjausta ei ehkä voida nähdä prosessiluontoisena. Ohjauksen tarkastelu vaihe vaiheelta kehämallin mukaan avartaa kuitenkin käsityksiä opettajan ohjauksesta ja sen luonteesta. Myös oppilaan taideoppimista voidaan aiheesta ja työskentelytavoista riippumatta tarkastella prosessina etenevänä tapahtumana, vaikkakaan kaikenlaisessa oppimisessa henkilökohtainen kokemus ei nouse yhtä merkittäväksi oppimisen edellytykseksi. Esittelemillämme ohjauskeinoilla on lukuisia variantteja, ja ne tuskin koskaan esiintyvät ohjauksessa erillisinä, vaan pikemminkin erilaisia

ohjaustilanteita voidaan tarkastella niiden erilaisina sovelluksina. Kuusi erilaista ohjauskeinoa ovat monin tavoin sovellettavissa ja niiden merkitys korostuu erityisesti oppilaan yksilöllisessä ohjauksessa.

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta eli sitä, miten samanlaisiin tuloksiin kyseisestä tutkimuskohteesta toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Opetusta koskevaa tutkimusta ei kuitenkaan pystytä toteuttamaan toistuvasti samalla tavoin muuttuvien tilanteiden vuoksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186). Siksi onkin tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin eri vaiheineen ja menetelmineen mahdollisimman tarkasti. Tällöin lukija voi nähdä, kuinka tutkimus on suoritettu ja siten arvioida myös tuloksia. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Olemme pyrkineet avoimuuteen ja rehellisyyteen sekä tutkimusmetodien esittelyyn että aineiston analyysin osalta. Menetelmien perusteellinen kuvaus antaa riittävästi tietoa tutkimuksen toistettavuuteen. Kuitenkin tutkijoiden mielenkiinto sekä teorian pohjalta tärkeäksi koettu on suunnannut jonkin verran sitä, mikä analyysissa on nostettu lähemmän tarkastelun kohteeksi. Tutkijoiden subjektiivisuus on vaikuttanut ainakin aineistosta poimittujen ohjaustilanteiden valintaan. Tältä osin tutkimuksemme toistettavuutta voi kyseenalaistaa, sillä eri tutkijat olisivat mahdollisesti valinneet tarkastelun kohteeksi todennäköisesti eri ohjaustilanteet.

## 12 TAITEEN POLUILLA TARVITAAN TAITAVAA OHJAAJAA

Tutkimuksellamme olemme pyrkineet osoittamaan, että työskentelyn edetessä opettaja ei vapaudu seuraamaan oppilaiden työskentelyä sivusta vaan aktiivisen ohjaajan rooli on merkittävä koko työskentelyn ajan. Oppilaalle kuvan tekeminen on jatkuvaa ajattelua ja käden taitojen harjoittelemista, jossa havainnot, tunteet, ideat ja ajatukset saavat muodon. Työskentelynsä tueksi oppilas tarvitsee asiantuntevan ja innostavan opettajan tukemaan kaikkia työskentelyn vaiheita ja johdattelemaan vastauksien etsimisessä.

Tutkimuksemme keskiössä on kuvataideoppimisen ohjaus, joka on jatkuvaa opettajan ja oppilaan välistä opetuskeskustelua. Koska ohjaustilanteessa vaikuttaa siis kaksi osapuolta, on ohjausta mahdotonta tutkia kattavasti sivuamatta opettajan toiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä sekä oppilasnäkökulmaa. Tutkimuksellamme pyrimme osoittamaan, että oppilaan kuvataiteen oppimisprosessin ja ohjauksen tulisi kulkea rinnakkain koko työskentelyn ajan ja että opettajan aktiivinen rooli oppilaan kuvan tekemisen ohjaamisessa on merkittävä. Ohjaus tapahtuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa, jonka lähtökohtana on oppilaantuntemus ja oppilaan tavoitteiden selvittäminen. Kokemuksellis-konstruktivistinen taideoppiminen on ongelmanratkaisua ja edellyttää oppilaalta monenlaisia ajattelutoimintoja ja kuvaamisen taitoja, jotka opettajan täytyy tietää ja tuntea ohjatessaan oppilasta. Vaiheittain etenevää kuvan tekemisen prosessia opettaja voi ohjata erilaisin ohjauskeinoin, niitä tilannekohtaisesti soveltaen.

Taideoppimisen käsittäminen vaiheittain etevänä prosessina on yksi kuvataiteellisen työskentelyn ohjauksen näkökulma. Tällöin oppimisen ajatellaan käynnistyvän kokemuksesta, jota reflektoidaan ja käsitteellistetään ja joka lopulta muunnetaan tuottamisen keinoin kuvalliseen muotoon. Ymmärrys siitä, millaista ajattelua oppimisprosessin kukin vaihe oppilaalta vaatii, auttaa opettajaa ohjaamaan oppilaan ajattelua tarkoituksenmukaisella tavalla. Oppilaan mentaalisten toimintojen lisäksi opettajan täytyy myös tietää, millaiset valmiudet oppilaalla on materiaalin käsittelyssä ja käytettävän tekniikan

hallinnassa. Oppilaan materiaalisten valmiuksien tunnistaminen antaakin opettajalle vihjeitä oppilaan työn teknisen totetuksen ohjaamiseen prosessin eri vaiheissa. Kolmas oppimisprosessin ohjaukseen vaikuttava tekijä, joka opettajan tulee tiedostaa, on oppilaan tavoitteet. Opettajan työskentelylle asettamat tavoitteet yhdessä oppilaan tavoitteiden kanssa määrittävät osaltaan sitä, kuinka opettaja oppilasta prosessin eri vaiheissa ohjaa.

Taiteellinen työskentely on vahvasti itseään ilmaisevaa ja siksi oppilaan omille ratkaisuille on aina annettava tilaa. Täysin itsenäisenkään työskentely ei kuitenkaan ole oppilaan ilmaisua kehittävä, sillä ilman ohjausta työskentelevä oppilas saattaa juuttua ilmaisussaan yksittäisiin, samoihin kuvaamisen skeemoihin ja malleihin. On siis perusteltavaa, että opettaja ohjaa oppilaan kuvan tekemistä koko työskentelyn ajan kaikissa prosessin vaiheissa. Erilaisten ohjauskeinojen avulla opettaja tukee oppilaan työskentelyä siten, että oppilas löytäisi mahdollisimman itsenäisesti ratkaisut kuvaamisen ongelmiin. Näihin kuvataiteellisen työskentelyn ohjauskeinoihin kuuluu havainnointiin ohjaaminen, demonstraatio, kysyminen, kertominen, suorat ohjeet ja palautteenanto, joita opettaja ohjaustilanteista riippuen soveltaa ja yhdistelee.

Kokemukselliseen taideoppimiseen perustuva kuvallinen ilmaisu vaatii lähtökohdaksi kokemuksen, jolla on yhteys oppilaan elämismaailmaan. Opettaja voi tunnin alustuksessa eli instruktiossa tarjota oppilaalle mahdollisuuden välittömään kokemukseen tai luoda yhteyksiä aiemmin koettuun. Kokemus herätetään visuaalisten tai verbaalisten virikkeiden, kuten esimerkiksi kuvien, diamateriaalin tai tarinoiden avulla.

Kuvan ideointi vaatii oppilaalta kokemuksen herättämien havaintojen ja tunteiden pohdintaa. Pohdinnan seurauksena kokemuksen herättämät ajatukset ja ideat vähitellen jäsentyvät ja selkiytyvät, minkä jälkeen oppilas voi ryhtyä etsimään ajatuksilleen alustavaa kuvallista muotoa. Opettaja voi auttaa oppilasta kysymysten avulla löytämään vastauksia sekä jäsentämään kokemaansa. Opettajalta vaaditaan herkkyyttä havaita, milloin oppilas haluaa jakaa kokemuksesta heränneitä ajatuksia keskustelemalla ja missä määrin hän puolestaan tarvitsee aikaa kokemuksen itsenäiseen pohdintaan.



Kuvan luonnostelu edellyttää kykyä keksiä muotoja ja kaavoja, joilla mielikuva tai idea muutetaan materiaalin mahdollisuuksien mukaan kuvalliseen muotoon. Havainnointiin ohjaamalla opettaja tukee oppilasta kohteen ominaispiirteiden hahmottamisessa sekä muotojen tilallisessa järjestämisessä eli sommittelussa. Opettaja ohjaa oppilasta aikaisempien kuvaamisen kaavojen eli skeemojen laajentamiseen kertomalla kuvataiteen käsittein kohteen ominaispiirteistä. Käsitteellistämisen vaiheessa oppilas operoi faktojen ja tietojen avulla. Tällöin uutta tietoa ja käsitteitä omaksuttaessa opettajan ohjauksen merkitys korostuu. Kertomalla ja havainnointiin ohjaamalla opettaja täydentää oppilaan työskentelyssä tarvittavia tietoja ja johdattelee itsenäiseen tiedonhankintaan sekä ilmiön käsitteellistämiseen kuvallisen ja kirjallisen materiaalin avulla. Oppilasta voidaan ohjata myös oman lähiympäristönsä tarkkailuun. Tämä on usein vaivattomin sekä luontevin tapa ohjata oppilasta kuvallisen informaation löytämiseen.

Mallien käyttäminen kuvataiteen opetuksessa kyseenalaistetaan usein, sillä niiden pelätään tukahduttavan oppilaan persoonallisen, luonnollisen ilmaisun sekä mielikuvituksen käytön. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen seurauksena mallioppimista on alettu vieroksua, vaikka sillä ainakin kuvataiteen opetuksessa on sijansa. Kuvat syntyvät kuvista ja omien kuvien tuottamista opitaan katselemalla ja tutkimalla valmiita kuvia sekä harjoittelemalla kuvien tekemistä käytännössä (Kauppinen & Wilsonkin 1981, 44). Täten oppilas tarvitsee havainnoinnin kohteeksi myös valmiita kuvamalleja muodostaakseen kuvaamisen skeemoja. Sen sijaan opettajan tehtävä on huolehtia, että oppilailla on kuvataiteen tunneilla käytössään kuvamateriaalia, joka ei kuitenkaan tarjoa valmiiksi tyyliä malleja vaan laajentaa oppilaan tietämystä havainnoitavien kohteiden todellisesta olemuksesta.

Sekä käsitteellistämisen että tuottamisenkin vaiheessa oppilaiden keskeiset kuvaamisen ongelmat liittyvät sommittelun, väriopin sekä tilallisen hahmottamisen kysymyksiin. Työstäessään kuvaa lopulliseen muotoonsa oppilas tarvitsee edelleen tietoja myös käytettävistä materiaaleista sekä taitoja käyttää näitä ilmaisun välineinä. Demonstrointi on tarpeen usein juuri uusien materiaalien käyttöön ohjaamisessa. Vaikka opettaja ohjaa oppilaan

oppimisprosessia paljolti johdattelemalla mahdollisten ratkaisujen suuntaan, on myös suorien toimintaohjeiden antaminen etenkin tuottamisen vaiheessa usein järkevää.

Kuvan tekeminen vaatii käden taitoja, joissa opastaminen edellyttää usein neuvojen ja esimerkkien antamista ja mahdollisesti myös demonstrointia. Ratkaisevan ohjeen antaminen oppilaan yksittäisiin kuvaamisen ongelmiin säästää oppilaan voimia työn kokonaisuuden pohdintaan ja säilyttää tekemisen ilon. Työtä koskevat päätökset on kuitenkin monissa tilanteissa syytä jättää oppilaalle itselleen, jolloin tarvittavat suorat ohjeet annetaan vaihtoehtoisina. Opettaja siis tarjoaa oppilaalle kuvan edelleen työstämiseen perusteltuja ehdotuksia, joista oppilas halutessaan valitsee työskentelynsä sopivimmat. On myös hyvin yksilöllistä, missä määrin oppilas kykenee itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja ideointiin. Jollekin oppilaalle lähes täysin itsenäinen työskentely on antoisinta, kun taas toinen tarvitsee työskentelyn tueksi paljon tarkkoja ohjeita.

Palautetta oppilas tarvitsee koko taideoppimisen prosessin ajan tietääkseen, missä hän on onnistunut ja mitkä asiat työskentelytavoissa tai kuvassa puolestaan kaipaisivat vielä tarkistamista. Opettaja ohjaa oppilasta myös oman työn arvostamiseen. Palautteen tulee kuitenkin olla rehellistä ja kohdistua oppilaan kuvassa tai työskentelyssä havaittaviin tosiasioihin.

Usein opettajat ovat palautteenannossaan liian varovaisia - kriittisen palautteen pelätään loukkaavaan oppilasta ja vievän tekemisen ilon. Toisaalta kritiikkittömyys voi johtua myös opettajan oppiaineen hallinnan puutteesta. Palautteenantokin edellyttää kuvataiteen käsitteiden ja sisältöjen hallintaa. Kriittinenkin palauteantokin pitäisi olla luonnollinen osa työskentelyn vuorovaikutusta, ja sen tulisi ensisijaisesti kehittää oppilaan työskentelyvalmiuksia. Palautteeanto saa oikean merkityksensä, kun sitä annetaan rakentavasti ja tilaa jätetään myös oppilaan itsearviointille.

Oppilaan yksilöllisen ohjauksen avulla opettaja auttaa oppilasta tämän henkilökohtaisten sekä opettajan asettamien tavoitteiden saavuttamisessa ja yhteensovittamisessa. Oppilaantuntemus on henkilökohtaisen ohjauksen lähtökohta, minkä ansiosta opettaja voi mukauttaa ohjauksensa oppilaan ymmärryksen, tietojen ja taitojen tasolle. Herkkyys ohjauksessa merkitsee kykyä tunnistaa, kuinka lähestyä ohjaustilanteissa erilaisia oppilaita ja olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan.

Kuvallisessa ilmaisussa oppilaan minuus on hänen tärkein työvälineensä, eli jokaisessa kuvassa on osa oppilasta itseään ja jokainen työ kertoo jotain tekijästään. Siksi opettajan aito kiinnostus oppilaansa ajatuksia ja persoonaa kohtaan viestittää oppilalle, että hänestä välitetään ja hänen mielipiteitään kuunnellaan. Tämä edistää luottamuksellisen ohjaussuhteen syntymistä ja tuo siten avoimuutta sekä ilmaisuun että opetuskeskusteluihin.

Suhde taiteeseen ja oma taiteellinen toiminta ilmenevät kuvataideopettajan ohjauksessa kykynä värittää opetusta omien kokemusten ja oivallusten avulla. Omalla aktiivisella taiteen tekemisellä sekä kiinteällä yhteydellä taidemaailmaan opettaja laajentaa ammattitaitoaan ja tuo myös opetukseen jatkuvasti uusia sisällöllisiä aineksia ja virikkeitä. Se, millainen merkitys taiteella on opettajalle itselleen, näkyy koko opetustyössä. Opettajalle itselleen tärkeät taiteen tekemisen ja kokemisen alueet painottuivat sekä opetussisällöissä sekä ohjauksen tavoissa. Opetuksessaan tutkittavat opettajat halusivatkin korostaa keskeisinä oppisisältöinä myös taitoja ja tietoja, joita he pitivät yhteiskunnassa toimimisen ja vaikuttamisen kannalta tärkeinä.

Taitoaineissa oppiminen tapahtuu jatkuvan oman tekemisen ja toiminnan seurauksena, mikä jo itsessään tekee oppimisesta kokemuspohjaista. Täten kokemukselliskonstruktivistinen taideoppimisen malli antaa opettajan opetustyölle ja suunnittelulle otollisen lähtökohdan. Opettajalla saattaa usein olla hieman hajanainen käsitys siitä, millaiselle ajatukselle kuvataiteen tunnin suunnittelu ja ohjaus rakentuu. Tunnin instruktio opettaja voi suunnitella hyvin perusteellisesti etukäteen, mutta sen jälkeen ohjaus on oppilaan toiminnan suuntaamaa ja siten spontaania vaihtelevissa tilanteissa toimimista.

Taideoppimisen malli kuvaa oppimisprosessin kokonaisuudessaan, ja siten antaa myös opettajalle aineksia koko oppimisprosessin ohjaamiseen. Mielestämme taideoppimisen tarkastelu vaiheittain etenevänä prosessina antaa kuvataideopetukseen hyvinkin monin tavoin sovellettavan ohjauksen mallin.

Kuitenkaan kuvataideoppimisen kehämallia ei voi täysin kriitikittömästi soveltaa opetukseen, sillä kaikissa kuvataiteen tehtävissä ei välttämättä ole mahdollisuutta tai tarvetta oppimistapahtuman hahmottamiseen prosessina. Esimerkiksi uuteen tekniikkaan tutustuminen voi tapahtua pelkän rutiininomaisen harjoittelun avulla. Luovuuteen ja itseilmaisuuksiin voidaan puolestaan kannustaa sellaisten tehtävien avulla, joiden tarkoituksena on irroittelu ja järkeilystä vapautuminen. Tällöin tavoitteet ovat pikemminkin terapeuttisia, eikä työskentelyn ymmärtäminen tiedonkäsittelyprosessina ole tarpeellista. Lisäksi on myös tehtäviä, joiden mekaaninen suorittaminen voi herättää oppilaissa suuren tekemisen ilon. Askartelun kaltaisella kaavamaisemmalla, valmiiksi ohjeistetulla työskentelylläkin on kuvataiteen opetuksessa sijansa. Ainainen itseilmaisun vaatimus väsyttää oppilaita, sillä eihän kukaan jaksakaan aina olla luova!

Ohjaustapahtumaan sekä erilaisiin ohjauskeinoihin perehtyminen edellyttää toiminnan tarkastelua, minkä vuoksi havainnointi tutkimuksemme toisena metodisena ratkaisuna oli perusteltava. Toimintaa ja sen seurauksia ei voida myöskään ymmärtää pohtimatta taustalla vaikuttavia syitä. Tutkimme opettajien ohjaustoiminnan taustalla vaikuttavia opetusta koskevia näkemyksiä haastattelujen avulla. Ohjauksen tutkiminen vaati mielestämme ohjattavan eli oppilaan, mielipiteiden kuulemista. Tutkimustuntien videointi ja siten mahdollisuus palata opetustilanteisiin toistuvasti osoittautui oppimisprosessin ohjauksen analysoinnissa tarkoituksenmukaiseksi. Haastattelun avulla saimme asianmukaista tietoa itse ohjaustoiminnasta, mutta erityisesti oppilaan yksillöllisen ohjauksen ja kuvataideopettajuuden pohtimiseen haastatteluaineisto antoi olennaista tietoa. Haastattelukukysymysten harkitumpi muotoilu olisi ollut kuitenkin tarpeellista, jotta olisimme saaneet tutkimusongelman kannalta relevantimpaa tietoa. Noviihin silmin pitkään opetustyössä toimineiden,

eri luokka-asteita opettavien kuvataideopettajien työn seuraaminen ja ajatusten kuuleminen oli monin tavoin antoisaa.

Tutkimuksemme monitahoisuus ja useat yhteenlomituvat teemat antaisivat mielestämme aiheita useampiinkin jatkotutkimuksiin. Sivusimme tutkimus-haastattelussamme muun muassa osittain kysymystä, missä määrin opettajan ohjaus näkyi oppilaan lopullisessa tuotoksessa. Rajasimme tämän teeman käsittelyn kuitenkin tässä tutkimuksessa vain osaksi oppilaan ja opettajan välisen yhteistyön tarkastelua. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksellisen yhteistyön tarkasteleminen oppilaan tuotosta lähtökohtana käyttäen voisi kuitenkin tarjota useita uusia näkökulmia kuvallisen ilmaisun ohjaamiseen.

Kykyä ihastella, ihmetellä ja pohtia ympäristöä sekä sen ilmiöitä on taito, joka auttaa ymmärtämään sekä taidemaailmaa, aikamme yhteiskuntaa ja elämää yleensä laajemmin. Erilaiset arvot välittyvät median kautta - jatkuvasti kasvavana kuvatulvana - jonka ymmärtämiseen ja kriittiseen tarkasteluun kuvataiteen opetus voi antaa välineitä. Taide voi myös herkistää vastaanottamaan ja näkemään kauneutta sekä herättää tarpeen suojella arvokkaaksi koettua. Tulevina kuvataiteen opettajina toivoisimmekin voivamme opettaa oppilaita pohtimaan ja ymmärtämään ympäröivää maailman yhä laajemmin sekä saada heidät innostumaan sen tarjoamista monista mahdollisuuksista. Saman kehittymisen haasteen asetamme myös itsellemme.

*Taito nähdä*

*Taidetta ei tehdä katseltavaksi,*

*taide katselee meitä.*

*Se, mikä on taidetta muille,*

*ei välttämättä ole sitä minulle*

*- eikä liioin samasta syystä ja päinvastoin*

*Se, mikä oli tai ei ollut*

*taidetta minulle jokin aika sitten,*

*on aikaa myöten saattanut menettää*

*sen arvon ja saada sen*

*- tai kenties menettää sen ja saada taas.*

*Taide ei siis ole esine, vaan kokemus.*

*Kyetäksemme tajuamaan sitä, meidän täytyy ottaa se vastaan.*

*Sen vuoksi taide on siellä, missä taide tarttuu meihin kiinni.”*

*Josef Albers*

**LÄHTEET:**

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. Gummerus Kirjapaino Oy, 144 - 155.
- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Eisner, E. W. 1972. Educating Artistic Vision. Macmillan: New York.
- Engeström, Y. 1988. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Clemet, R. 1986. The Art Teacher`s Handbook. Lontoo: Hutchinson.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison., K. 1996. A guide to teaching practice. Lontoo: Routledge.
- Grönholm, I. (toim.) 1995. Kuvien maailma. Opetushallitus.
- Gönholm, I., Jyrkinen, A., Kauppinen, H. & Piironen, L. 1982. Kuvista, kuvaamisesta. Keuruu: Otava.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1990. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hassi, A. 1997. Education through art - kuvaamataittoa vai kuvataidetta. Stylus 1, 8 - 11.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huuhtanen, P. 1984. Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7. Jyväskylä: Kirjapaino Kari Ky.
- Kalin, P. & Koivisto, O. 1972. Peruskoulun kuvaamataito. Porvoo: Pertti Kalin, Oiva Koivisto & WSOY.
- Kangasniemi, I. 1995. Miksi kuvaamataidon opetusta? Luokanopettaja 4, 17.
- Piironen, L. 1995. Leikissä taiteen ainekset. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Kuvien maailma. Opetushallitus.
- Kauppinen, H. & Wilson, B. 1980. Kuvaamataidon didaktiikka. Keuruu: Otava.

- Kellogg, R. 1970. Analyzing Children's Art. Rhoda Kellogg. California: National Press Books.
- Kindsvatter, R., Wilen, W. & Ishler, M. 1988. Dynamics of Effective Teaching. Longman Inc: New York & London.
- Kivi, T. 1997. Oppimisen ytimessä. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. PTR Prentice Hall. USA.
- Kupias, P. 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Laitinen, S. 2001. Kirja-arvostelu - Sillanrakentajat auttavat opettajaa oman työnsä kehittäjänä. Stylus 1 - 2, 54.
- Laitinen, S. 2002. Kuvataideopettaja paikkaansa hakemassa. Stylus 2002/ 2, 39 - 40.
- Laitinen, S. 2001. Tuntijakoehdotus uhka peruskoulun taideopetukselle. Opettaja 24 - 25, 18 - 20.
- Lansing, K. M. 1976. Art, Artists and Art education. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lowenfeld, W. & Brittain, W. L. 1975. Creative and Mental Growth. Sixth Edition. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Neisser, U. 1980. Kognitio ja todellisuus. Amer-yhtymä Oy. Espoo: Weilin + Göös.
- Näätänen, R., Niemi, P. & Laakso, J. 1992. Psykologia 3. Tietoa käsittelevä ihminen. Porvoo: WSOY.
- Määttä, K. 2001. (toim.) Kuvaamataidon opettajuuden näkökulmia. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Outinen, Kira. 1995. Ala-asteen oppilaiden ihmisiirustusten visuaaliset laatuominaisuudet. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 145. Helsinki.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Second Edition. London: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994/ 1997. Opetushallitus.



- Piironen, L. 1995. Leikissä taiteen ainekset. Ala-asteen kuvaamataidon opetuksen perusteita. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Kuvien maailma. Opetushallitus. 13 - 44.
- Piironen, L. 1996. Kappale kuvaamataidonopettajan matkaa. Teoksessa Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 31 - 43.
- Pohjakallio, P. 1997. Kuvitella vuosisata - taideopetus vuosituhatosen vaihteessa. Stylus 1, 12 - 15.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Tapio Puolimatka & Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Puukari, S. 1989. Havaitseminen ja kuvaamisen taito peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 43. Jyväskylä.
- Rantala., K. 1999. "Ite pitää keksii se juttu" : taideopetuksen tavoitteiden toteutuminen. Nuorisotutkimus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus. 17/ 1999: 2, s. 4 - 15.
- Räkköläinen, M. 1995. Ohjaamaan oppiminen ja oppimisen ohjaaminen. Opettajuus ohjauksen näkökulmasta. Loimaan ammatti-instituutti. Julkaisuja A 3/1995. Sosiaali- ja terveysala.
- Räsänen, M. 1995. Kuvasta kokemukseksi - eräs näkökulma taidekuvan tarkasteluun. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Kuvien maailma. Opetushallitus. 53 - 68.
- Räsänen, M. 1996. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteos itsen ymmärtämisen ja rakentamisen välineenä. Teoksessa Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 130 - 141.
- Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja A 28. Taidekasvatuksen osaston tutkimuksia. Gummerus: Jyväskylä.
- Salminen, A. 1996. Kuva ja näkeminen. Teoksessa Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 68 - 75.
- Sandberg, G. 1978. Barnets bildvärld. Gunnar Sandberg & Bokförlaget Natur och Kultur. Kopia AB. Tukholma.

- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksesta Porna, I. & Väyrynen, P.1003. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Seitamaa-Oravala, P. 1990. Kuviot kuvan takana: kuvaskeemoista kuvauskeinoihin. Historiallisesta orientaatiosta kognitiiviseen näkökulmaan kuvaamataidon opetuksessa. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Smith, N., Fucigna, C., Kennedy, M. & Lord, L.1993. Experience and Art. Teaching Children to Paint. Second Edition. New York: Teachers College, Columbia University.
- Szekely, G. 1988. Encouraging Creativity in Art Lessons. New York: Teachers College.
- Suvanto, T. 1997. Oppiaineen nimi muuttuu. Stylus 1, 4 - 5.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/ 1988. Oulun yliopisto. Monistus- ja kuvakeskus. Oulu.
- Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen, P. 1999. Kuvataide. Visuaalisen kulttuurin käsikirja. Porvoo: Seppo Töyssy, Liisa Vartiainen, Pirjo Viitanen & WSOY.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WS Bookwell Oy.
- Varto, J. 1999. Näkyjä pimeässä. Stylus 1999/ 3, 18.

## LIITTEET

### LIITE 1: Kuvallisen ilmaisun kehitys (Lowenfeld & Brittain 1975)



## LIITE 2: Opettajan haastattelulomake

### TAUSTATIEDOT:

*Nimi:*

*Syntymävuosi:*

*Koulutustausta:*

*Työkokemus:*

*Työvuodet nykyisessä koulussa?*

*Onko opettamasi kurssi pakollinen vai valinnainen? \**

### 1. TUNNIN ALOITUS

- Kuinka tunti mielestäsi sujui?
  - Sujuiko se niinkuin alunperin olit ajatellut?
  - Tapahtuiko jotain normaalista tunnin kulusta poikkeavaa?
- Miten mielestäsi onnistuit tunnin aloituksessa ja työskentelyn käynnistämisessä?

### 2. TUNNIN TAVOITTEET?

- Mitkä olivat tunnin yleiset/ tehtävälle asetetut tavoitteet? Toteutuivatko ne mielestäsi?
- Olitko asettanut itsellesi jonkinlaisia tavoitteita? Pystyitkö toteuttamaan niitä?
- Mitkä tunnin tavoitteista mielestäsi toteutuvat tässä oppilaan työssä?

### 3. OHJAUS

- Millaista on mielestäsi hyvä ohjaus? Kuvaile hyvän ohjauksen piirteitä.
- Kuvaile edellisen tunnin ohjaustapaasi ja ohjauskeinojasi.
- Millaisia hyviä ohjauksen keinoja olet löytänyt ja omaksunut vuosien varrella?
- Näkyykö oppilaan työssä ohjauksesi vaikutus?
- Miten opettajana voit auttaa oppilasta tämän henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa?
- Millaisia huomioita voit tehdä oppilaan kuvaamisen tavoista ja taidoista oppilaan työn perusteella?
- Miten voit ohjauksellasi kehittää niitä?
- Mitä vaatimuksia oppiaineen luonne asettaa kuvataiteen opetukselle?
- Mitä toivot kuvataiteen opetuksen antavan oppilaillesi?

### 4. ONGELMAT

- Millaisia ongelmia oppilailla mielestäsi ilmeni? Miten pyrit auttamaan oppilaita ongelmien ratkaisemisessa?
- Havaitsitko kyseisen oppilaan (jonka kuvaa tarkastelun kohtena) työskentelyssä ongelmia?
- Löytyikö ongelmalle ratkaisua? Miten ratkaisut näkyvät lopputuloksessa?

### 5. PALAUTTEENANTO

- Miten annat palautetta oppilaille ohjaustilanteissa? Mikä palautteenannon merkitys on?

**6. TUNNIN LOPETUS**

- Millainen on mielestäsi onnistunut tunnin lopetus?

**7. OPETTAJAN SUHDE KUVATAITEEN OPETUKSEEN**

- Mitä kuvataide sinulle merkitsee?
- Miten pyrit kehittämään itseäsi opetustyössä?

**8. OPETTAJAN SUHDE OPPILAIISIIN**

- Millaisen suhteen pyrit rakentamaan oppilaisiin tunneillasi?
- Miten huomioit ohjauksessasi oppilaita yksilöinä?

\*) kysymys esitettiin vain aineenopettajille

## LIITE 3: IV opettajan (Saara) haastattelulomake

### TAUSTATIEDOT:

*nimi:*

*syntymävuosi:*

*koulutustausta:*

*työkokemus:*

*työvuosien määrä nykyisessä koulussasi?*

### 1. TUNNIN ALOITUS

- Millaisia seikkoja huomioit ja pidät tärkeänä tunnin aloituksessa?

### 2. TAVOITTEET

- Miten tarkasti yleensä määrität tuntisi tavoitteet (sekä itsesi että oppilaan osalta)?

### 3. OPETTAJAN SUHDE OPPILAIISIIN

- Millaisen suhteen pyrit luomaan oppilaihin tunneillasi?

- Miten huomioit ohjauksessasi oppilaita yksilöinä?

### 4. OPETTAJAN OHJAUS

- Millaista on mielestäsi hyvä ohjaus? Mainitsisitko muutaman mielestäsi tärkeimmän seikan?

- Millaisia hyviä ohjauksen keinoja olet löytänyt ja omaksunut työssäsi?

- Kertoisitko jonkun esimerkin siitä, millaisin keinoin ohjaat yksittäistä oppilasta työssään eteenpäin?

- Entä millaisia keinoja käytät koko luokan ohjauksessa?

- Millä tavoin koet ohjauksen vaikeaksi - vai koetko? Osaisitko mainita jonkun mieleen jääneen hankalan tapauksen?

- Mitä vaatimuksia aineen luonne asettaa mielstäsi opetukselle?

- Mitä toivot kuvataiteen opetuksen antavan oppilaillesi?

### 5. ONGELMAT

- Millaisia ongelmia oppilailla yleensä ilmenee?

- Miten pyrit auttamaan heitä näissä ongelmatilanteissa?

### 6. PALAUTTEENANTO

- Miten annat palautetta ohjauksen yhteydessä? Mikä on jatkuvan palautteen merkitys oppilaan työskentelyn ohjauksessa?

### 7. TUNNIN LOPETUS

- Millainen on mielestäsi onnistunut tunnin lopetus?

- Miten yleensä lopetat tunnin?

### 8. OPETTAJAN SUHDE KUVATAITEEN OPETUKSEEN

- Mitä kuvataide sinulle merkitsee? Miten se näkyy elämässäsi?

- Miten pyrit kehittämään itseäsi opetustyössä?

## LIITE 4: Oppilaan haastattelulomake

### TAUSTATIEDOT:

*nimi:*

*luokka-aste:*

#### 1. OPPILAAN KUVAN TARKASTELU

- Millaisen lauseen muodostit tehtävän sanoista?
- Kerro kuvastasi. Mitä halusit työlläsi ilmaista/ kertoa?
- Mitä mieltä olet työstäsi? Oletko tyytyväinen lopputulokseen?
- Mikä siinä mielestäsi onnistui hyvin? Löydätkö työstäsi jotain huonoja puolia? Mitä?
- Mitä uutta asiaa harjoittelit työssäsi?

#### 2. TYÖSKENTELYN ALOITUS

- Miten aloitit työskentelyn? Miltä työn aloittaminen tuntui?
- Miten työsi idea syntyi? Toteutitko työsi ensimmäisen idean perusteella?
- Olivatko opettajan ohjeet mielestäsi riittävän selkeitä ja hyviä? Pääsitkö niiden avulla hyvin työskentelyn alkuun?
- Mitä mieltä olit tunnin tehtävästä? Mikä siinä sinun mielestäsi mielenkiintoista? Entä mikä tylsää? Miksi?

#### 3. ONGELMAT

- Mikä työskentelyssä oli sinulle helppoa?
- Oliko sinulla ongelmia työskentelyssä?
- Pyysitkö opettajalta apua johonkin työhösi liittyvässä ongelmassa? Pyysitkö apua luokkakavereilta?

#### 4. OHJAUS

- Mitä mieltä olet kuvataiteesta koulussa?
- Tarvitsetko kuvataiteen tuntien työskentelyssä yleensä apua? Keltä mieluiten otat apua vastaan?
- Saatko mielestäsi riittävästi apua ja neuvoja opettajalta?
- Saitko mielestäsi tähön työhön liittyen riittävästi hyviä neuvoja? Toteutitko niitä työssäsi?
- Millaista sinun mielestäsi on hyvä kuvataiteen opetus? Toivoisitko joitain muutoksia tai parannuksia opetukseen? Millaisia?

#### 5. PALAUTTEEN SAAMINEN

- Haluatko yleensä palautetta omasta työskentelystäsi ja työstäsi?
- Saatko palutetta tarpeeksi ja riittävän usein?

## LIITE 5: Tehtävänanto

### Esimerkki

Tehtävän sanat voivat olla seuraavanlaisia. Tämän kaltainen sanojen ryhmittely taululle helpottaa oppilaita lauseen muodostuksessa. Oppilas voi vielä kirjoittaa muodostamansa lauseen muistiin itselleen. Laatumme sanaryhmät ovat vain esimerkkejä. Niitä voi käyttää soveltaen ja keksiä lisää oppilaita erityisesti motivoivia sanoja.

### PAIKKAA ILMAISEVAT SANAT

	slummi	
niitty		silta
	vene	
kaupunki		
rauniot		
	linna	

### TEKIJÄÄ ILMAISEVAT SANAT

minä		neito
tinapilli		
erakko		noita
	kissa	
kuplavalokkari		
rapu		hohde

### LAATUSANAT

ylväs	onnellinen
kamala	
hilpeä	pelokas
suloinen	
keltainen	
	julma

### TEKEMISTÄ ILMAISEVAT SANAT

tanssia	vaeltaa
soittaa	loihdia
	raahata
kimmeltää	

Oppilaat voivat koota sanoista esimerkiksi seuraavanlaisia lauseita:

1. Pelokas erakko vaeltaa raunioilla (ja soittaa tinapilliä).
2. Minä tanssin itkien keltaisena hohtavalla niityllä.



**LIITE 6: Tutkimuksen oppilaiden kuvataiteen työt**

## 1) Markuksen kuvataiteen työ



"Keltainen volkkari vaeltaa kaupungilla"

## 2) Artun kuvataiteen työ



”Hilpeä meikäläinen tanssii slummissa”

## 3) Sinin kuvataiteen työ



”Poika ja ilves istuu kalliolla”

## LIITE 7: Opettajaprofiilit

OPETTAJA OPETTAJAPROFII- LEJA MÄÄRITTÄVÄT TEKIJÄT	OLLI	IRENE	JAANA	SAARA
Koulutus ja työkokemus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kuvataiteeseen erikoistunut luokanopettaja</li> <li>• opiskellut myös taidehistoriaa, kirjallisuutta ja kansantiedettä sekä kuvataiteen sivuaineopinnot (OKL)</li> <li>• n. 20 vuotta kuvataiteen aineenopettajana</li> <li>• kuvataidekoulun kehitystyötä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kuvataiteeseen erikoistunut luokanopettajan</li> <li>• n. 20 vuotta luokanopettajana</li> <li>• toiminut kuvataidekerhojen ohjaajana</li> <li>• kuvataidekoulun kehitystyö</li> <li>• osallistunut opetussuunnitelmatyöhön</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kuvataiteeseen ja musiikkiin erikoistunut luokanopettaja</li> <li>• työkokemusta useita vuosia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kuvataiteeseen erikoistunut luokanopettaja</li> <li>• toiminut muutamia vuosia yläasteen ja lukion kuvataiteen aineenopettajana</li> </ul>
Opettajan ohjaama luokka-aste tutkimustilanteessa	7. lk	6. lk	5. lk.	–
Opetustyötä suuntavat ajatukset ja näkemykset	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ohjauksen lähtökohtana oppilaan itselleen asettamat tavoitteet sekä hänen tuotoksensa</li> <li>• oppilas saa aina ensin itse etsiä ratkaisuja kuvaamisen ongelmiin</li> <li>• ohjaajan rooli on tarjota oppilaan työn tueksi konkreettisia ja vaihtoehtoisia toteutus-ehdotuksia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• joustavuus suunnittelussa, tavoitteiden asettelussa ja tuntityöskentelyssä</li> <li>→ opettajalla ja oppilaalla mahdollisuus toimia muuttuvien tilanteiden mukaan</li> <li>• jatkuvan vuorovaikutuksen ja oppilaan kuuntelun merkityksen korostaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ohjaukselle tyypillistä havainnointiin ohjaaminen ja kuvaileva kerronta</li> <li>• opetuksessa korostuu tunteenomaisuus sekä ongelmanratkaisutaidot</li> <li>• opetuksen tulee antaa oppilaille mahdollisuuksia rauhoittua suorituspaikasta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• haluaa antaa tilaa oppilaan omille ideoille →</li> <li>• johdattelee oppilasta aina ensin ajattelemaan itse ja vasta sitten antaa neuvoja</li> <li>• korostaa työskentelyprosessin merkitystä</li> <li>• johdattaa oppilaita oivaltamaan itse uusia asioita</li> <li>• kasvattaa oppilaitaan ennakkoluulottomuuteen</li> </ul>

Tyypillisimmät ohjauskeinot	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kertominen</li> <li>• suorat ohjeet (ehdotukset)</li> <li>• palautteenanto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kysyminen</li> <li>• suorat ohjeet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• havainnointiin ohjaaminen</li> <li>• demonstrointi</li> </ul>	–
Opettajan ja yksittäisen oppilaan ohjaussuhteessa huomioitavaa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sallii jokaisen oppilaan oppia omalla persoonallisella tavallaan</li> <li>• oppilaiden tuntemus hyvän ohjaussuhteen perustana</li> <li>• pyrkii olemaan avoin → antaa oppilaille mahdollisuuden tutustua itseensä</li> <li>• oppilaan tuntemus ja ymmärtäminen → hienovaraisuus ohjaustilanteissa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pyrkii kohtaamaan oppilaan ajatusmaailman → tavoitteena keskinäinen ymmärrys</li> <li>• rohkaisee oppilasta etsimään omaa ilmaisutyyliään ja kehittymään siinä → oman työskentelyn ja tuotosten arvostaminen → omasta työskentelystä nauttiminen → itsekriittisyydestä vapautuminen</li> <li>• oppilaskohtaisten rajojen ja tavoitteiden asettaminen → pitkäjänteisyyteen kasvattaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaan persoonallisten piirteiden hyväksyminen ja kunnioittaminen → luonteen ja työskentelytapojen huomioiminen</li> <li>• sallii oppilaan tehdä omat ratkaisunsa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaskohtaisten tavoitteiden asettaminen → oppilaiden vahvuuksien esiin nostaminen → ei olea kaikkien saavuttavan samoja tavoitteita</li> </ul>
Kuvataideopettajuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktiivinen taiteen tekeminen opetustyön ohella</li> <li>• omia näyttelyitä</li> <li>• harrastuneisuus näkyy opetustyössä värittäen sitä</li> <li>• halu johdattaa oppilaita visuaaliseen kuvakulttuuriin ja -viestintään sekä sen ymmärtämiseen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauttii itse taiteen tekemisestä sekä ilosta, jonka kuvallinen ilmaisu oppilaisissa synnyttää</li> <li>• täydentää kuvataiteellista tietämystään ja osaamistaan</li> <li>• halu herkistää oppilaita havainnoimaan ja arvottamaan ympäristöään</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• taideharrastuksina maalaus ja videokuvaus</li> <li>• haluaa opettaa oppilaita näkemään ja ihmettelemään</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kuvataide tärkeä osa elämää</li> <li>• aineenopettajana koulutuksesta huolimatta</li> <li>• ei varsinaisia taideharrastuksia tällä hetkellä</li> <li>• jatkokouluttautumishaaveita</li> <li>• haluaa ohjata oppilaita havainnoimaan ympäristöään uusista näkökulmista</li> <li>• välittää samoja positiivisia kuvataiteen elämyksiä, joita itse on kokenut</li> </ul>

TAIDEOPPIMISEN PROSESSIN OHJAUS	OLLI	IRENE	JAANA	SAARA
1) Kokemuksen herättäminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• annetun tehtävänannon mukaiset sanat → muodostettu lause</li> <li>• CD-levyjen esittely → mahdollisten musiikkielämyksen herääminen</li> <li>• tehtävän funktio: CD-levyn kansikuva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• taululle kootut sanat ja niiden pohjalta muodostetut lauseet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaiden aiemmat kokemukset Poika ja ilves -elokuvasta</li> <li>• opettajan lukema katkelma Poika ja ilves -kirjasta</li> <li>• oppilaiden ehdottamat sanat sekä niiden pohjalta muodostetut lauseet</li> <li>• tehtävän funktio: mainosjuliste tai sound track, luonnonsuojelunäkökulma ja empatian tunne</li> </ul>	-
2) Pohdinnan ohjaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• antoi ohjeita lauseen muodostukseen</li> <li>• kehotti kokemusten reflektointiin itsenäisesti sekä luokkatovereden kanssa, keskusteli itsekkin oppilaan kanssa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• antoi ohjeita ja esimerkkejä lauseen muodostukseen</li> <li>• kehotti kokemusten reflektointiin itsenäisesti sekä luokkatoveriden kanssa, keskusteli itsekkin oppilaan kanssa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• antoi neuvoja lauseenmuodostamiseen keskustelun ja kysymyksien avulla</li> <li>• kehotti oppilaita kuvittelemaan itsensä mainostoimiston työntekijäksi → eläytyminen ja mielikuvien laajentaminen</li> <li>• antoi ohjeita kuvan sisällölliseen hahmottamiseen sekä visuaaliseen toteutukseen</li> </ul>	-
3) Käsitteellistämisen ohjaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kehotti keskustelemaan ja refleктоimaan heränneitä ideoita</li> <li>• ohjasi ideoiden alustavaan luonnosteluun</li> <li>• kertoi sommittelusta ja rajauksesta sekä antoi toteutusohjeita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kehotti kokemuksen syventämiseen ja käsitteellistämiseen kuvallisen ja sanallisen tiedon avulla</li> <li>• vaati luomaan oman hahmon → kielsi valmiiden ja tyylieltyjen mallien käytön luonnostelun apuna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osoitti kuvailun ja havainnollistavien esimerkkien avulla kuvattavan kohteen olennaiset piirteet</li> <li>• kertoi perusteita sommittelusta ja luonnostelusta</li> <li>• antoi ohjeita ja esimerkkejä perspektiivin kuvaamiseen ja erilaisten kuvakokojen hyödyntämiseen</li> </ul>	-

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• esitteli työskentelyvälineitä ja materiaaleja</li> <li>• antoi ohjeita kuvan aiheen ja sopivan tekniikan löytämiseen</li> </ul>		
4) Tuottamisen ohjaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ohjeita sommitteluun sekä kuvakulmien ja kuvakokojen kuvaamiseen</li> <li>• opastusta kolmiulotteisen vaikutelman luomiseen</li> <li>• kuva-alan hahmottaminen ja työstäminen kokonaisuutena</li> <li>• ohjeita ja neuvoja piirros- ja maalaustekniikan yhdistämiseen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• värien sekoittamisen opettelu</li> <li>• vaatimus omien, persoonallisten värisävyjen käytöstä</li> <li>• ohjeita kuvan suurpiirteisempään ja maalauksellisempaan työstämiseen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• esitti vaihtoehtoisia ratkaisuja ja ideoita kuvaamisen ongelmiin ja rohkaisi uusiin kokeiluihin</li> <li>• auttoi ratkaisemaan värisävyihin, sommitteluun ja muotoihin liittyviä ongelmia</li> <li>• opasti havainnollistaen kuvan sisältöön liittyvissä ongelmissa varoen suorien kopiointimallien antamista</li> <li>• johdatteli oppilaita löytämään itse ratkaisuja kuvaamisen ongelmiin</li> </ul>	–