

1047/99

1763

**YMPÄRISTÖTAIDE SILTANA LUONTOON
JA
YMPÄRISTÖKASVATUKSEEN**

Kaisa Höyhtyä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Kaisa Höyhty 1999.

Ympäristötaide siltana luontoon ja ympäristökasvatukseen

Jyväskylän yliopisto.

Opettajankoulutuslaitos.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, kuinka suunnittelemani kuvaamataitopainotteinen ympäristökasvatusta sisältävä opetuskokeilu tuki peruskoulun ala-asteen antamaa ympäristö- ja taidekasvatusta. Toteutin opetuskokeilun Palomäen koululla, Saarijärvellä 29.9.- 14.10.1997 välisenä aikana. Opetuskokeilu koostui kahden viikon intensiivisestä toimintajaksosta, jonka aikana oppilaat tutustuivat koulun lähiympäristöön erilaisten toiminnallisten työpajojen avulla. Työpajojen suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä lasten ohjaamisesta vastasin minä, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelija, Kaisa Höyhty. Kuvaan tutkimuksessani opetuskokeilun eri vaiheita keskittyen erityisesti asetettuihin tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen. Tarkastelen opetuskokeilun toteutumista oppilaskeskeisestä näkökulmasta ja selvitan myös, miten suunnitellut työpajat tukivat lasten kuvallisen ilmaisuprosessin kokemuksellisuutta.

Tutkimukseni on toiminnallinen tapaustutkimus. Tutkimuskohteenani oli Palomäen koulun 3-6: luokkien oppilaat, joita oli 17 oppilasta. Taltioin luokan toimintaa opetuskokeilun aikana videoimalla. Videoinnin tukena käytin myös mahdollisuuksieni mukaan kohdistettua havainnointia. Koska kysymyksessä oli toiminnallinen tapaustutkimus, lähestyin aihetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti. Keräsin aineistoa haastatteleamalla kahta luokan oppilasta sekä lasten töiden arvioijaa. Haastattelujen lisäksi käytin tutkimusaineistona oppilaiden päiväkirjoja sekä omaa päiväkirjaani opetuskokeilun ajalta. Oppilaiden tekemät kuvalliset tuotokset taltioin videoinnin lisäksi valokuvaamalla.

Päädyin tutkimuksessani seuraaviin johtopäätöksiin:

Opetuskokeilun keskeisenä tavoitteena oli peruskoulun ympäristö- ja kuvataidekasvatuksen yhdistäminen. Tavoitteena oli auttaa oppilaita havainnoimaan omaa lähiympäristöään ja siinä tapahtuvia muutoksia kuvaamataidon keinoin. Kokemuksellisen oppimisen periaate oli perustana kaikelle toiminnalle ja oppimiselle. Työpajojen ilmapiiri oli avoin ja motivoitunut. Oppilaat suhtautuivat kahden viikon kuvaamataitopainotteiseen, koulun lähiympäristössä tapahtuneeseen työskentelyyn luontevasti ja innostuneesti. Heidän kuvallisessa ilmaisussaan tapahtui koko ajan kehittymistä opetuskokeilun aikana. Oppilaat viihtyivät opetuskokeilun työpajoissa ja pitivät kuvallisesta työskentelystä. Motivoivana ja mielekkäänä oppilaat pitivät tavanomaisesta kuvaamataidon tunnista poikkeavaa uutta oppimistilannetta ja -ympäristöä. Työpajoissa tehdyt kuvalliset tuotokset välittivät värikkyydellään ja monipuolisuudellaan oppilaiden kiinnostuneisuudesta opetuskokeilun tapahtumia kohtaan. Myös oppilaiden omat havainto- ja päiväkirjamerkinnot kertoivat kyvystä havaita koulun lähiympäristössä tapahtuneita muutoksia kahden viikon aikana. Opetuskokeilulle asettamani keskeisten tavoitteiden voidaan katsoa toteutuneen. Ympäristö- ja kuvataidekasvatuksen yhdistäminen antaa molemmille aineille uutta syvyyttä ja rikastuttaa niiden opettamista koulun arjessa.

Asiasanat: **taidekasvatus, kuvaamataito, ympäristötaide, ympäristökasvatus**

HYVÄ LUKIJA !

Nyt saat mahdollisuuden tutustua kahden vuoden intensiivisen ja välillä tuskastuttavan-kin työskentelyn lopputuloksena syntyneeseen tutkielmaani. Kesä on taas puhkeamassa kukoistukseensa ja odotan innolla sen myötä puuhastelua kasvimaalla sekä vaeltamista luonnossa, virtaavien vesien äärellä...

Kun työskentelyprosessini on uuvuttavienkin vaiheiden jälkeen saapunut lopultakin päätökseen, on kiitoksen aika. Voimia aherrukseen antoi läheisten ihmisten kannustus ja kiinnostuneisuus toteuttamaani tutkimustani kohtaan. Erityistä kärsivällisyyttä on vaadittu elämäkumppaniltani.

Tutkimukseni eri vaiheissa minulla oli myös muita apujoukkoja: tutkimusvaiheessa Palomäen koulun 3-6:luokkien oppilaat sekä heidän opettajansa, ohjauksessa kasvatus-tieteen tutkimusassistentti Pentti Moilanen, kuvaamataidon didaktiikan lehtori Pertti Kalin sekä kuvaamataidon lehtori Antti Lokka. Lämmin kiitos teille kaikille !

Jyväskylässä, 7.6.1999 Kaisa Höyhtyä

Kaisa Höyhtyä

SISÄLLYS

1	KESYT JA ILKEÄT ONGELMAT	7
2	KUVAAMATAIDON OPETUKSEN TAVOITTEET	10
2.1	Lapsen kuvallinen ilmaisuprosessi	12
2.2	Kuvallinen ilmaisuprosessi on kokonaisvaltainen	14
2.3	Kuvallisen ilmaisuprosessin kokemuksellisuus	14
2.4	Onnistuneet oppimiskokemukset	18
2.5	Havainnoit kuvaamataidossa	19
2.6	Luovuus kuvaamataidossa	20
3	TAIDEKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN RAKENTAMINEN	21
3.1	Taiteen oppimisen tuottava aspekti	24
3.2	Taiteen oppimisen kriittinen aspekti	25
3.3	Taiteen oppimisen kulttuurillinen aspekti	26
4	LUONNONSUOJELUOPETUKSESTA YMPÄRISTÖKASVATUKSEKSI	27
4.1	Ympäristökasvatuksen tehokkuus maailmalla	28
4.2	Perinteinen ympäristökasvatuksen malli	29
4.3	Ympäristökasvatuksen opetussuunnitelman tavoitteet	30
4.4	Vastuullisen ympäristökäyttäytymisen malli	33
4.5	Ympäristökasvatuksen opetuksellinen sisältö	38
4.6	Ympäristökasvatus ja kuvaamataito	40
5	YMPÄRISTÖTAITEESTA YMPÄRISTÖKASVATUKSEEN	41
5.1	Mitä maa- ja ympäristötaide on ?	41
5.2	Ympäristötaide paikan määrittämää taidetta	43
5.3	Ympäristötaide ympäristökasvatusmetodina	45
5.4	Kuvataidekasvatus ja ympäristökasvatus - viisi teesiä	48
5.5	Tie taidekasvattajasta ympäristökasvattajaksi	51
6	LAPSEN KUVALLISEN TUOTOKSEN ARVIOINTI	52
6.1	Arviointi suhteessa oppilaaseen itseensä	53
6.2	Arviointi suhteessa luokkatovereihin	54
6.3	Arviointi suhteessa standardeihin	54
6.4	Luovuuden arviointi	56
6.6	Taidekritiikki ja ryhmäkritiikki arviointimuotona	57
6.7	Ympäristökasvatuksen arviointi	60
7	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT	61

8	TUTKIMUSPROSESSI	64
8.1	Tutkimusmenetelmänä toiminnallinen tapaustutkimus	65
8.2	Toimintatutkimus käytännössä	68
8.3	Tutkimushenkilöiden valinta	70
8.4	Tutkimuksen toteuttamisen aikataulu	71
8.5	Aineistonkeruu menetelmät	72
8.5.1	Videointi ja havainnointi	73
8.5.2	Haastattelut ja päiväkirjat	74
8.6	Aineiston käsittely ja analysointi	80
8.7	Tutkimuksen luotettavuus	85
9	TULOKSET	89
9.1	Opetuskokeilu alkaa	89
9.2	Oman paikan värimaailma	93
9.3	Omaan paikkaan tutustuminen parityönä sekä oman paikan olion muotoilu	99
9.4	Oman paikan olio ja maja	103
9.5	Oman paikan esittely	116
9.6	Kehätyö	120
9.7	Elämyspolku	125
9.8	Ympäristötaiteeseen valmistautuminen	130
9.9	Ympäristötaidetyö koulun lähiympäristöön	133
9.10	Opetuskokeilu lähenee loppuaan	139
9.11	Koehenkilöiden haastattelut	141
10	POHDINTA	144
	LÄHTEET	153
	LIITTEET	158

Tämä kirjasto on täynnä tarinoita mukamas riemuvoitoista, mikä herättää minussa syviä epäluuloja sitä kohtaan. On harhauttavaa luettaa ihmisillä suurmenestyksiä, koska omien kokemusteni mukaan jopa valkoiselle keski- ja yläluokalle epäonnistuminen on sääntö. On epäjohdonmukaista, etteivät varsinkaan nuoret saa minkäänlaista valmennusta hirviömäisiin mokauksiin ja tähtiosiin halolla päähän - komedioissa ja muissa paljon pahemmissa jutuissa.

Kurt Vonnegut

1 KESYT JA ILKEÄT ONGELMAT

Maapallomme saastuminen vaikuttaa kaikkien lajien hyvinvointiin. Ääriesimerkkejä ovat monet myrkkyskandaalien aiheuttamat ihmisten joukkosairastumiset. Saastuminen ja lajien häviäminen vaikuttaa monella tapaa meidän jokapäiväiseen elämäämme. Koska vaikutukset ovat hitaita ja pitkäaikaisia, niitä ei aina heti huomata. Ympäristöongelmat ovat liian monimutkaisia. Sotaraudan (1996) kuvaus kesyistä ja ilkeistä ongelmista onkin ajankohtainen. Kesyt ongelmat ovat helposti hallittavissa, ymmärrettävissä ja niihin löytyy selkeitä ratkaisuja. Ilkeät ongelmat ovat puolestaan vaikeasti ymmärrettävissä, hallittavissa ja niiden ratkaiseminen on hyvin monimutkaista. Ilmasto-ongelmat, yläilmakehän otsonikerroksen heikentyminen, hapan sade, kaikki nämä ovat esimerkkejä ilkeistä ongelmista. Ne ovat vaikeasti hallittavissa sekä ymmärrettävissä ja niiden ratkaiseminen vaatii monenlaisia taitoja. (Wahlström 1997, 1-2.)

Etsittäessä vastausta kesyjen ja ilkeiden ongelmien hallintaan, on yksi käyttökelpoinen keino ympäristökasvatuksen avulla auttaa kasvavia sukupolvia hallitsemaan nykyisiä ja tulevaisuuden ongelmia omassa elinympäristössämme. Ongelmien ratkaisemiseksi on jokaiselle ihmiselle tärkeää ristiriitojen kohtaamisen kyky, ympäristöherkkyys, omien kokemusten kunnioittaminen ja kriittinen ajattelu. Ne luovat valmiuksia todellisuuden kohtaamiseen ja ovat siten tärkeitä asiasisältöjä ympäristökasvatuksessa.

Ympäristöherkkyyden on todettu olevan yksi vaikuttavimpia edellytystekijöitä ympäristövastuullisuuden muodostumiselle. Lukuisat tutkimukset vahvistavat, että lapsuudessa saadut myönteiset luontokokemukset ovat merkittävä yksittäinen tekijä ympäristövastuullisuuden taustalla. Amerikkalaiset tutkijat Hungerford ja Volk (1990) nimittävät tällaista suhdetta ympäristöherkkydeksi. Ympäristöherkkyydellä tarkoitetaan ihmisen kokemusten ja aistihavaintojen pohjalta luotua tunnepitoista suhtautumista ympäristön kanssa. Psykologisesti tarkastellen myönteinen tunnesuhde johtaa hoivaamiseen ja huolenpitoon. Eli jos lapsella on myönteisiä kokemuksia luonnosta tai lähiympäristöstä, hän helpommin kasvaa vastuulliseksi huolehtimaan siitä. Lyhyesti: sitä hoivaa, jota rakastaa. (Wahlström 1997, 2)

Taidekasvattajalle tutut käsitteet kuten kokemusherkkyyys, elämyksellisyys, aisteja virittävät harjoitukset ja ympäristön viestien avaaminen ovat tulleet osaksi myös ympäristökasvatuksessa käytettyä kieltä. Suomalaisessa taidekasvatuksessa kyseisiä asioita on pidetty opetuksen ja kasvatustyön metodisina itsestäänselvyksinä jo vuosisadan alkupuolelta lähtien (ks. Korhonen 1911,245-262, Runeberg 1934,197, Saalas 1960,108-114,131).Taiteella on myös nähty olevan merkittävä rooli ihmisen ympäristösuhteen kehittymisessä ja sitä kautta ekologisissa kysymyksissä. (Jokela 1997,9.)

Taidekasvatuksessa ovat keskeisessä asemassa elämyksellisyys ja kokemuksellisuus. Tästä syystä taiteen parissa tapahtuvan toimimisen ja oppimisen tulisi olla kiinteässä suhteessa oppilaan omaan elämis- ja kokemismaailmaan. Tämä nähdään yhtenä tärkeimpänä taidekasvatuksen tavoitteena koulussa. Myös ympäristökasvatuksen tavoitteena on herkistää oppilaat havainnoimaan omaa lähiympäristöään sekä saamaan siitä myönteisiä luontokokemuksia. Näiden kokemusten on todettu auttavan oppilasta kasvamaan vastuulliseksi ja omaa elinympäristöään kunnioittavaksi aikuisiksi lukuisissa eri tutkimuksissa.

Suunnittelin totuttamani opetuskokeilun edellä esittämästäni näkökulmasta. Mielestäni kuvataidekasvatus voi laajentaa ja rikastaa ympäristökasvatusta. Se voi auttaa oppilaita luomaan luontevan ympäristösuhteen ja herkistää oppilaita kohtaamaan oman kasvuympäristönsä. Kuvataidekasvatuksesta tutut menetöt, kokemusherkkyyys, elämyksellisyys ja aisteja avaavat harjoitukset auttavat kohdistamaan oppilaiden havaintoja ja siten mahdollistavat myös kiinteän luontosuhteen kehittymisen.

Tutkimukseni on luonteeltaan toiminnallinen tapaustutkimus. Tutkin suunnittelemani kahden viikon opetuskokeilun toimivuutta Saarijärvellä, Palomäen koululla tutkimuskohteenani olleen koululuokan näkökulmasta. Halusin tutkimuksen avulla antaa esimerkin siitä, miten kuvataidekasvatusta ja ympäristökasvatusta voidaan yhdistää toimivaksi kokonaisuudeksi. Ennen kaikkea halusin saada tietoa siitä, miten toiminnan kohteet eli oppilaat järjestämästäni opetuskokeilusta hyötyivät. Tästä syystä oppilaat saivat mahdollisuuden myös itse arvioida opetuskokeilua ja sen aikana tapahtunutta

työskentelyä. Kuvallinen ilmaisuprosessi nähdään tässä tutkimuksessa hyvin kokonaisvaltaisena sekä nimenomaan kokemuksellisuuteen perustuvana prosessina. Lisäksi arvioinnin kohteena tutkimuksessani ovat suunnittelemani ja toteuttamani opetuskokeilu sekä oppilaiden tekemät kuvalliset tuotokset, koska ne kertovat omalta osaltaan projektin onnistumisesta.

Suhteellisen laajan ja osittain yskityskohtaisenkin teoreettisen tarkastelun avulla pyrin siihen, etteivät tutkielmani johtopäätökset jäisi vaikutelmanvaraisiksi. Tutkimukseni kaltaisessa kuvailevassa tutkimusraportissa teoreettisen viitekehyksen on oltava kattava. Teoreettinen tarkastelu mahdollistaa näin empiirisen osuuden syvemmän ja kokonaisvaltaisemman ymmärtämisen. Olen käsitellyt teoriaosuuden alkuosassa kuvataidekasvatuksen peruseriaatteita ja lähtökohtia. Keskiosassa luon katsauksen ympäristökasvatukseen ja lopuksi olen tarkastellut oppilaiden töiden arviointia lähinnä kuvataidekasvatuksen näkökulmasta. Kaikkia osa-alueita yhdistävänä tekijänä on elämyksellisyys ja kokemuksellisuus sekä yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittäminen. Ne ovat keskeisiä nimittäjiä teoreettisessa viitekehysessä ja ne nousevat esiin monessa eri yhteydessä.

Teoreettisen katsauksen jälkeen esitän tutkimuksen viitekehyksen ja tutkimusongelmat. Kahdeksannessa luvussa tarkastelen toiminnallista tapaustutkimusta ja heijastan toiminnallisen tapaustutkimuksen teoriaa omaan tutkimukseeni. Tässä yhteydessä kuvaan myös tutkimusprosessini eri vaiheet, tutkimuskohteet, aineistonkeruumenetelmät sekä aineiston analysoinnin ja käsittelyn, jonka esitän vaiheittain. Lopuksi esitän tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset ongelmien mukaisesti. Tulososuuteen olen liittänyt runsaasti tutkimushenkilöiden haastatteluista ja päiväkirjoista otettuja suoria lainauksia, jotta lukijalla on mahdollisuus sijaiskokemuksiin ja omiin päätelmiin.

2 KUVAAMATAIDON OPETUKSEN TAVOITTEET

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

1. luoda edellytyksiä esteettisen todellisuussuhteen muodostamiselle
2. kehittää kykyä ymmärtää visuaalista kulttuuria ja nauttia kuvataiteesta
3. tukea oppilaan esteettistä ja eettistä kasvua
4. rohkaista ilmaisuun ja tukea itsetuntemusta
5. syventää vuorovaikutusvalmiuksia, kommunikaatiotaitoja
6. kehittää kykyä ymmärtää erilaista visuaalista ilmaisua ja vieraita kulttuureja.

(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994,99.)

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

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

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

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

Ympäristöestetiikassa lapsi kehittää kykyään havainnoida herkästi ympäristöään visuaalisesti. Hän oppii ilmaisemaan ympäristökokemuksiaan taiteen keinoin ja ottamaan vastuuta ympäristöstään. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994,100.)

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

Peruskoulun opetussuunnitelma ei korosta välinearvoja, vaan se määrittelee oppilaan kasvun enemmän yksilön kuin yhteisön sivistyspyrkimyksestä käsin korostaen taiteellista toimintaa. Keskeistä kuvaamataidossa on kokemustiedon hankkiminen taiteellisen toiminnan kautta ja tärkeänä elementtinä taiteellisessa toiminnassa on subjektiivinen elämys. Arvotaustaltaan opetussuunnitelma on lähellä humanistista arvomaailmaa. Humanistinen yleissivistyshän perustuu käsitykselle ihmisenä tieteellistä, taiteellista ja sosiaalista kulttuuria luovana olentona.(Pirinen & Raja-aho 1997,32.)

Kuvaamataidon opetus heijastaa aina ympärillä olevan yhteiskunnan vallitsevia arvoja ja asenteita. Näiden arvojen ja asenteiden uskotaan olevan arvokkaimpia ja koskevan hyvää elämää sekä suuntaavan jokaisen yksilön pyrkimyksiä. Vaikka eri yhteiskunnilla saattaa olla erilaiset arvojärjestelmät, on kuitenkin varmaa, että koulut heijastavat oman yhteiskuntansa arvomaailmaa. Näiden arvojen varassa toteutettu taidekasvatus auttaa

puolestaan ymmärtämään omaa kulttuuria kokonaisuutena. Kuvaamataidon opetus onnistuu parhaiten silloin, kun vallitsee sopusointu yleisten kasvatustavoitteiden, yhteiskunnan pyrkimysten, kuvaamataidon opetuksen tavoitteiden ja oppiaineen sekä lasten yksilöllisten edellytysten välillä. Hosia (1985,32) painottaakin sitä, että kuvaamataito ei ole koulumaailmassa erillinen ja irrallinen saareke omine tavoitteineen ja pyrkimyksineen. Myös Helleström (1993) on sitä mieltä, että taide ei voi olla vain "oikeiden oppiaineiden" tauko. Kuvaamataidolla on selkeästi oltava kasvattava luonteensa. Sen tehtävänä on omalta osaltaan suunnata voimavaransa koulun yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi.(Helleström 1993,13.)

2.1 Lapsen kuvallinen ilmaisuprosessi

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

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

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

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

Lapsen kuvallinen ilmaisu on kiinnostanut monia tutkijoita (esimerkiksi Brillan & Lownfield 1975, Chapman 1978, Eisner 1972 ja Read 1948): Taidekasvatuksen tutkijoiden erilaisista näkemyksistä ja väittämistä on muodostunut ajan myötä lapsen kuvallisen ilmaisun kokonaisvaltaista ymmärtämistä rajoittavia "sääntöjä". Kategoristen väittämien sijaan olisi kuitenkin syytä tavoittaa eri näkökulmat yhtä aikaa sekä nähdä eri asioiden kompleksisuus ja rikkaus (Wallin 1989,64.).

Monet taidekasvatuksen tutkijat ovat kuitenkin todenneet saman asian - kuvallisella ilmaisulla on myönteinen vaikutus lapsen kehitykseen. Kehitystä tukeva vaikutus ei rajoitu ainoastaan lapsen kuvaamataidolliseen kehitykseen, vaan se ulottuu myös monille muille kehityksen alueille.

Ropo esittää väitteen, että ilman taidetta yksilön ilmaisukyky olisi perin rajallinen ja monet merkitykset jäisivät täysin viestimättä. Ilmaisukanavien löytäminen ja ilmaisutarkkuuden kehittäminen antaa yksilölle välineitä keskusteluun ympäristön kanssa ja niiden tunteiden ilmaisuun, joille ei voida löytää sanallisia vastineita. (Ropo 1993,64.)

2.2 Kuvallinen ilmaisuprosessi on kokonaisvaltainen

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

Lapsen ilmaisuprosessi etenee yhtenäisesti, joten siitä on vaikea erottaa täysin erillisiä vaiheita. Prosessin vaiheet etenevät lomittain ja rinnakkain, eivätkä aina esiinny samallakaan lapsella samassa järjestyksessä. Teplovin (1963) mukaan taiteellinen prosessi on korkeinta kompleksista inhimillistä toimintaa. Hänestä taiteellisessa prosessissa voidaan kuitenkin nähdä kolme päävaihetta. taiteellinen prosessi alkaa tunnetasolla yksilön elämysten, kokemusten ja tunteiden myötä. Heränneet tunteet saavat puolestaan aikaan tahdon syntymisen. tahdon myötä yksilö saavuttaa taiteellisessa prosessissa kognitiivisen tason. Tällöin taiteen prosessit tulevat siis tahto- ja tunnetasojen läpäiseviksi, tietoisien ja tarkoituksellisten säätelyn ohjaamiksi. Toisin kuin useat muut kognitiiviset prosessit, taiteellinen toiminta ei jää kognition tasolle, vaan palaa takaisin tunnetasolle. Taiteen tuottaminenhan, niin tekemisen prosessi kuin lopullinen tuotoskin saa aikaan erilaisia tunne-elämyksiä tekijässään. Taiteen prosessia voidaan näin ollen pitää kokonaispersoonaan vaikuttavana ja sitä eheyttävänä toimintana. (Teplov 1963,262-263.)

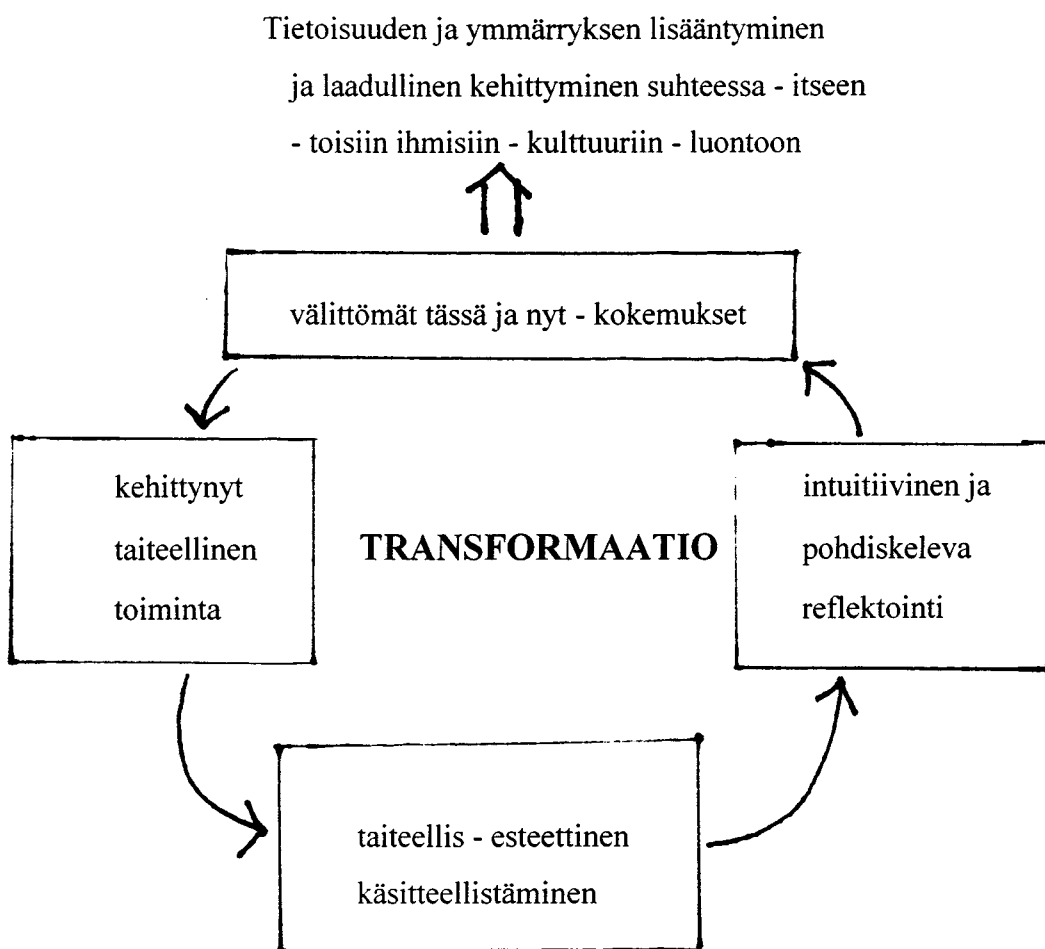
2.3 Kuvallisen ilmaisuprosessin kokemuksellisuus

Kokemuksellisen oppimisen idea on alunperin Deweyn. Hänen mukaansa painopiste oppimisessa on yksilön omakohtaisessa kokemuksessa sekä kokemuksen pohdinnassa, reflektoinnissa, joka toimii välineenä tiedon ja merkityksen muuttamisessa. Deweyn

tunnettu periaate *learnin by doing*, tekemällä oppiminen, voidaan nähdä kokemuksellisen oppimisen alkuideana. Deweyn (1951) mukaan jokaisen kokemuksen tulisi valmistaa yksilöä tuleville, syvällisimmille kokemuksille, jotka oppimisprosessia muuttuvat tarkoituksenmukaiseksi toiminnaksi (Dewey 1951,13).

On tärkeää ymmärtää kokemusten ja elämysten painoarvo myös taiteellisessa prosessissa ja oppimisessa. Tällainen ajattelutapa on yleistynyt kuitenkin vasta viime vuosina. Inkeri Savan (1992,14) mukaan oppimisajattelun painopiste onkin siirtymässä sisäisiin prosesseihin, joiden elementtinä voidaan pitää tietoisuutta, kokemusta ja elämyksellisyyttä. Yksi yleinen syy kokemuksen painottamiseen lienee halu muuttaa koulutusjärjestelmämme behavioristista ja deduktiivista opetustraditiota, jossa opetuksen lähtökohtana on opettajan tai oppimateriaalin välittämä ulkokohtainen ja sirpaleinen teoritieto. Tällaisella tiedolla ei ole useinkaan yhteyttä oppilaan todellisuuteen. Kun opetuksen lähtökohtana on kokemus, ajattelu on päinvastainen eli induktiivinen. Voidakseen vastaanottaa ja sisäistää uutta tietoa, oppilaalla tulisi olla omakohtaista kokemusta asiasta.(Pirinen & Raja-aho 1997, 47).

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



Kuvio 1: Kokemuksellinen oppimisprosessimalli taideopetuksessa (Kolb 1984,42; Sava 1992,15; Sava 1994,28)

Kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana ovat välittömät tässä - ja - nyt- kokemukset. Ne voivat olla kokemuksina varsin monentyypisiin ilmiöihin perustuvia kuten konkreettisiin havaintoihin, tietoon, muistikuvaan, fantasioihin jne.(Kolb 1984,21;Sava 1992,14.15.) Sava (1994) on analysoinut Kolbin kokemuksellisen oppimismallin soveltamista taidekasvatukseen. Hänen mielestään persoonallisesti ja kulttuurisesti merkityksellinen taiteellinen oppiminen edellyttää siis lähtökohdaksi aina ulkoiseen tai sisäiseen aistimukseen, mielikuvaan jne. assosioituvan tunne-elämyksen, olipa kyseessä taiteen vastaanottamisesta, sen tulkitsemisesta tai omasta ilmaisusta. (Sava 1994,28.)

Taiteellisessa oppimisessa on opetuksellisesti tärkeää ohjata oppilaita mahdollisimman täyteen elämykselliseen kokemiseen. Jollei yksilö kykene kokemaan elämyksiä, on hänen hyvin vaikea tavoittaa elämän merkitystä. Tätä taitoa ei opita itsestään, vaan tarvitaan lapsen ohjaamista "oikealle uralle". Kolbin (1984) mukaan olennaista kokemusten vastaanottamisessa on se, ettei huomio keskity toimintaan tai etäännyttävään käsitteellistämiseen. lapselle annetaan ikään kuin lupa kokea ja tuntea sitä, mitä hänen mieleensä ja elämysmaailmaansa nousee. (Kolb 1984,27-28,40.)

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

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

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

Kokemuksellisen oppimisen mallissa yleistävä käsitetietous syntyy yleensä vastaanottavassa, analyyttisessä ja arvioivassa toiminnassa. Kuitenkin vasta oman taiteellisen aktiivisen luovan tekemisen kautta oppiva ihminen saa haltuunsa ja sisäistää taiteen käsitteistön sekä symbolisen maailman ja siirtyy näin laadullisesti aiempaa kehittyneempään taiteellisen toiminnan vaiheeseen (Sava 1994,29.) Aktiivinen toiminta voi johtaa esimerkiksi toimivien käytännön ratkaisujen ja uusien sovellutuksien etsimiseen sekä haluun muuttaa asioita (ks.4.4.). Aktiivisessa toiminnassa on oleellista päämäärähaikainen toiminta, johon kuuluu myös epäonnistumisen riskin ottaminen. Kolbin mallissa oppiminen on tällöin kokonaisvaltaista toimintaa, jossa mukana ovat tunteminen, havainnointi, ajattelu, toiminta, subjektiiviset kokemukset, elämykset, omaehtoisuus, itseohjautuvuus ja vastuullisuus. (Kolb 1984,40-42; Ojanen 1989,39-42.)

Jo Gombrich (1972) on mieltänyt Kolbin tavoin taiteellis-esteettisen oppimisprosessin kokonaisvaltaiseksi havainto-, kokemus- ja tiedostamisprosessiksi. Hän nostaa kuitenkin havainnot erityisen keskeiselle sijalle ympäristön tulkinnassa ja arvottamisessa. Havaintotaitojen harjoittaminen onkin Gombrichin mukaan taidekasvatuksen yksi tärkeimmistä päämääristä. Voidaanhan katsoa, että kuvataide on havaintoskeemojen kehittymistä ja muuntumisen historiaa. Se, miten ympäristöä havaitaan ja kuvataan on mitä suurimmassa määrin opittu asia. Havainnot perustuvat varhaisempien kokemusten ja tulevaisuuden odotusten summaan. Näkeminen vaatii käsitteellisiä valmiuksia, usein huomaamattomaksi jääviä tiedollisia esiedellytyksiä. (Gombrich 1972, 28, 84-87.174.)

2.4 Onnistuneet oppimiskokemukset

Kuvaamataidon opetuksen lähtökohtana tulee olla kuvallisen ilmaisun ja kuvallisen ajattelun mahdollistaminen oppilaan lahjakkuustasosta riippumatta. Leikinomainen työskentely, etsivä, kokeileva ja tutkiva työtapo poistavat oppimisen esteitä. Prosessi- luonteen painottaminen vähentää lopputulokseen tähtäävää suorituspainetta ja lasta usein ahdistavaa vaatimusta osaamisesta. Jokaisessa lapsessa piilee kokeilija, tutkija, taiteilija. Opettajan luottamus lapsen kykyihin saa nämä ominaisuudet esille. (Piironen 1995,21.)

Hyvä opetustapahtuma on aina vuorovaikutustilanne. Kanavien tulee olla auki molempiin suuntiin - opettajalta oppilaalle ja päinvastoin oppilaalta opettajalle. Lasten kuunteleminen ja mukaan ottaminen tehtävien kehittelyyn, vaatii opettajalta vahvaa itsetuntoa sekä lasten hyvää tuntemusta ja opetettavan aineksen hallintaa. Luovan ja sallivan opetusilmaston erityispiirteisiin kuuluu vuoropuhelu, keskustelu. Sallivuutta on se, että ristiriitaisten ja vastakkaisten mielipiteitten ja näkemysten esittäminen hyväksytään. Itseään etsivä ja maailmaansa tutkiva lapsi ottaa mielellään käyttöönsä valmiin vastauksen, aikuisen totuuden, jos sitä tarjotaan ja siitä palkitaan. Silloin kuitenkin jäävät kehittymättä lapsen kyvyt valita ja arvioida. (Piironen 1995, 21-22.)

Kuvaamataidon opetuksen tavoitteena on ajattelutoiminnan tukeminen ja edistäminen. Kuvalliseen ilmaisuun suuntaava opetus edellyttää näin ollen opetusmenetelmiä, jotka antavat lapselle mahdollisuuden lapsen ajattelulle. Ajatukset ja tunteet, jotka syntyvät käsiteltävänä olevista taiteen ilmiöistä, ovat luonnollisesti mitä suurimmassa määrin henkilökohtaisia. Ajatukset syntyvät elämyksistä tai ongelman ratkaisua vaativista tilanteista. Luova ongelmanratkaisu on siksi riskien ottoa ja rajojen rikkomista. Suomen kielessä puhutaan osuvasti umpihangessa kahlaamisesta tai ladun aukaisemisesta, kun tarkoitetaan uutta luovaa ajattelua. Ylilyönnit ja erehdykset kuuluvat riskin ottoon, eikä niitä tule tuomita. Ala-asteella työskenteleviä aikuisia turhauttaa usein osaamattomuuden tunne, joka johtaa valitsemaan sellaisia tehtäviä, jotka painottavat tuloksia. Pahimmillaan päädytään käyttämään valmiita malleja. Toisena ääripäänä on lapsen jättäminen oman onnensa nojaan, jolloin kuvataidekasvatus kuitataan lasten vapaalla piirtämisellä. Lapsen omakohtainen spontaani piirtäminen on luontaista melkein kaikille lapsille, mutta se ei riitä taidekasvatukseksi. (Piironen 1995, 22.)

2.5 Havainnot kuvaamataidossa

Näkyvän maailman tutkimisen harjoittelu havaintoja erottelemalla on keskeistä kuvaamataidossa. Aikuisen panos havaintokyvyn harjoittamisessa on ratkaisevaa, sillä tätä kykyä voidaan opettaa ja kehittää. Havaitseminen on aktiivinen tapahtuma, joten olennaisen näkemiseen ja poimimiseen tarvitaan paljon harjoitusta. Useinkaan lapsi ei tiedä, mitä katsoa. Koskettelu auttaa oivaltamaan ja piirtäminen on havainnon työkalu.

Näetkö vain sävyn, tunnetko pinnan karheuden, tavoitatko muodon luonteen, liikkeen ja valon suunnan? Miltä tuntuu pujottautua hämärään tilaan? Aistihavainnot ovat ympäröivästä todellisuudesta kerättyä tietoa ja ne jäsentävät maailmaa. Kaikki muuttuu ympärillämme koko ajan, siksi havaintojen jatkuva tarkentaminen on taito, jota jokainen ihminen tarvitsee. (Piironen 1995,22.)

Kuvataidekasvatuksessa on tärkeää pyrkiä kokonaisvaltaisuuteen (ks.2.2). Havaintoja harjoittaessa kaikkien viiden aistin herättely johdattaa luontevasti ilmaisuharjoituksiin. Aistialueelta toiselle siirtyminen on läheistä sukua lasten leikeille ja näin ollen lasten mielestä luontevaa toimintaa. Kaikki ajatukset ja tunteet ovat ilmaistavissa yhtä hyvin äänen, liikkeen, sanan tai kuvan keinoin ja useimmissa tapauksissa siirrettävissä alueelta toiselle. Myös tuoksut ja hajut voidaan muuntaa väreiksi, viivoiksi tai muodoiksi. Oletko koskaan ajatellut minkä muotoinen voisi olla leijaileva tuoksu tai pistävä haju? Siirryttäessä aistialueelta toiselle harjoitellaan tulkintaa, joka auttaa ymmärtämään taiteiden välisyyttä. (Piironen 1995, 23.)

2.6 Luovuus kuvaamataidossa

Luovuus on kuvaamataidonopetuksen läpikäyvässä periaatteena: luovaa mielikuvitusta kehitetään ja luovaan toimintaan kannustetaan. Taideaineen opetukselle on luonteenomaista luova ajattelun ja suunnittelun sekä luovan kokemisen ja ilmaisun liittäminen tehtäviin.(Grönholm, Jyrkinen, Kauppinen, Piironen 1977 ,19.)

Kuvaamataidon alueella luovuus on tapa asennoitua ratkaistavaan ongelmaan: pyritään saamaan omintakeinen vastaus. Toisaalta luova asennoituminen tarkoittaa kuvaamataidossa pyrkimystä irtaantua kaavamaisesta ajattelusta ja tuottaa kuvia, joiden ongelmanasettelu synnyttää katsojassa uusia mielteitä ja assosiaatioita. (Grönholm, Jyrkinen, Kauppinen, Piironen 1977,19.)

Opetuksessa on otettava huomioon, että todella luovat ja omintakeiset ratkaisut ovat harvinaisia, koska lapset jo ennen kouluun tuloaan ovat nähneet paljon erilaisia kuvia kirjoissa, sarjakuvalehdissä, televisiossa jne., ja omaksuneet kasvuympäristönsä

suhtautumisen kuviin ja tehneet itse kuvia. Koulun ulkopuolelta saadut kuvalliset kokemukset saattavat olla yksipuolisia. Opetuksen tehtävänä on rikastaa ja laajentaa lapsen kuvallisia kokemuksia ja ohjata lasta luovassa ilmaisussa hyödyntämään saamiaan kuvallisia virikkeitä sekä tiedostamaan niiden vaikutusta. Luovuuden kehittyminen tyrehtyy, ellei lapselle tarjota riittävästi virikkeitä sekä välttämättömiä tietoja ja taitoja. (Grönholm, Jyrkinen, Kauppinen, Piironen 1977,19.)

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

Lasten kuvakielestä pitäisi pyrkiä karsimaan stereotyyppioita eli valmiita ajattelun malleja aivan kuten esim. äidinkielessä yritetään juuria kuluneita sanontoja. Näitä ovat vanhan koulun käyttämät (ja mielestäni vielä nykyäänkin monessa koulussa havaittavat) ja lasten maailmaan iskostuneet kaavakuvat: tikku-ukko, pallopuu, pallokissa, kulissimökki, pallojänis ja ennen kaikkea Disneyn maailman luonnottomat oliot suurine silmineen ja turpeine huulineen. Opetuksessa on painotettava omakohtaista, ainutkertaista ratkaisua. Sellaisen löytää jokainen lapsi ohjauksen avulla. Opettajan on myös varottava kaavamaisista kuvien käyttämisestä tauluun piirtäessään. Samoin on myös varottava käsitettä: "Minä olen huono piirtäjä", sillä se vaikuttaa osaltaan mallin kautta oppilaan kehitykseen. (Grönholm, Jyrkinen, Piironen, Kauppinen 1977, 2.)

3 TAIDEKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN RAKENTAMINEN

Lapsen kuvallisen ilmaisun kehittyminen on kiinnostanut tutkijoita sekä lapsen oppimisprosessin kanssa tekemisissä olleita ihmisiä jo yli sadan vuoden ajan. Mielipiteet lapsen kuvallisen ilmaisun kehitymisestä voidaan karkeasti jakaa kahteen toisistaan

poikkeavaan näkemykseen. Toisen näkemyksen mukaan jokaisella lapsella on sisäsyn-tyiset valmiudet kehittyä kuvaamataidollisissa kyvyissään, riippumatta mm. kasvuympäristöstä (esim. v. Lowenfeldin kuvallisen ilmaisun kehityksen teoria). Toisen näkemyk- sen mukaan lapsi tarvitsee tarkoituksenmukaisesti suunniteltua sekä toteutettua opetusta voidakseen kehittyä omien kuvaamataidollisten resurssiensa mukaisesti (esim. N.C. Meierin teoria). (Eisner 1972,121-122.)

Kuvataidekasvatuksen ongelmana on kuitenkin usein kasvattajien tavoitteiden ja sisältöjen epämääräisyys. Kuvaamataito on helposti opettajille "täyteaine", josta puuttuu tarkoituksenmukainen ja suunnitelmallinen opetussuunnitelman laadinta. Kuvaama- taidon opetukselle onkin usein ominaista seuraavat asiat:(Eisner 1972,17-28.)

1. Laaja materiaalivalikoima Kuvaamataidon tunnit muodostavat helposti sekavan kokonaisuuden, kun opettajat tarjoavat oppilaille mahdollisimman paljon työvälineitä "lapsen herkkyyden ja luovuuden virittämiseksi". Näin esim. yhdellä viikolla muovail- laan savea, seuraavalla maalataan peiteväreillä, sitten tehdään painotöitä jne. Materiaa- lien vaihtelu voi sinänsä olla oppilaille innostavaa, mutta kun vaihdetaan jatkuvasti materiaalista toiseen, ei oppilas ennätä saavuttaa minkään materiaalin hallintaa, mikä estää häntä käyttämästä materiaaleja esteettisesti.

2. Päämäärien epäselvyys Toinen tyypillinen piirre on taidekasvatuksen päämäärien epäselvyys. Liian usein kuvaamataidon tavoitteet ovat opetussuunnitelmissa ilmaistu niin laveasti ja abstraktisti, ettei kukaan lopulta tiedä mitä ne tarkoittavat. Tällöin on vaikea tarttua konkreettisesti mihinkään opetussuunnitelmassa esitettyyn tavoitteeseen käytännön opetustilanteissa.

3. Erikoistuneiden opettajien puute Kolmas tyypillinen piirre varsinkin ala-asteella on kuvaamataitoon erikoistuneiden opettajien vähyys. Tällöin epäpätevät - kuvaamataitton perehtymättömät opettajat pyrkivät ratkaisemaan kuvaamataidon opetuksen yleensä kahdella tavalla: ensimmäinen on lähestymistapa, jolloin opettaja "metsästää" jatkuvasti jotain uutta ja mielenkiintoista kuten esim. uusia materiaaleja, tekniikoita tai projekteja. Toinen lähestymistapa on kalenterikeskeinen, jolloin jouluna tehdään joulukortteja,

pääsiäisenä tipuja jne. Kuvaamataidon opetuksessa toki voidaan huomioida juhlapyhät ja merkkipäivät, mutta kuitenkin siten, ettei se toistu vuodesta toiseen kaavamaisesti samalla tavalla, vaan tukee osaltaan lapsen esteettisen herkkyyden kasvattamista.

4. Tekniikan korostaminen Neljäs tyypillinen piirre on tekemispainotteisuus. Eri tekniikoiden opettaminen on sinänsä tärkeää, mutta kuvaamataidon opettamisessa on myös muita tärkeitä alueita. Visuaalisen muodon näkeminen ja taiteen merkityksen oppiminen nykyisissä ja menneissä kulttuureissa on yhtä tärkeää.

5. Opetus- ja havaintovälineiden vähyys Viides tyypillinen piirre on opetus- ja havaintovälineiden vähyys. Kuvaamataidon opetuksessa käytössä on yleensä kyniä, paperia, vesivärejä, väriliitujia jne. Kuitenkin jos opettaja haluaisi esim. esittää, että "väriin vaikuttavat ympärillä olevat värit" tai "viivan laatu ilmaisee tunteita", myös hänellä pitäisi olla visuaalisia havaintovälineitä näiden ilmiöiden havainnollistamiseen.

Jotta kuvataidekasvatus ei jäisi pelkkien hienojen ajatusten tasolle, tulee kuvaamataidon opetussuunnitelma rakentaa selkeiden, ymmärrettävissä olevien tavoitteiden ja sisältöjen varaan. Tällaisen opetussuunnitelman laadinnan perusedellytyksenä on Eisnerin ajatus siitä, ettei taiteen oppiminen ei ole automaattista eikä myötäsyntyistä. Hänen mukaansa kasvatuksen avulla tulisi helpottaa taiteen oppimista. Hyvä tapa tukea lapsen kehitystä on rakentaa opetussuunnitelma kuvaamataidon tuottavan, kriittisen ja kulttuurillisen osa-alueen varaan. (Eisner 1972,65-81.)

Eisnerin mukaan kuvaamataidon opettajan tärkeänä tehtävänä on auttaa lasta laajentamaan taiteen tarkastelun kaavaa siitä usein hyvin rajoittuneesta käsityksestä, jonka lapsi kotoaan tai ympäristöstään on omaksunut. Toinen tärkeä tehtävä on opettaa oppilaat näkemään esteettisesti merkityksellisiä asioita omasta elinympäristöstään.

Kyky eritellä visuaalisia kokemuksia kehittyä kokemuksen myötä. Emme opi ainoastaan kokemusten ja oppimisen kautta, vaan tietyn tyyppiset kokemukset suuntaavat ympäristön havaitsemista tiettyyn suuntaan. Tarkastelun kaavat, mentaalinen kartta tai ennakkoodotukset vaikuttavat ratkaisevasti siihen, kuinka suhtaudumme kokemuksiimme.

Ennako-odotukset ilmenevät visuaalisina vakioina, jotka usein sekoittuvat visuaalisiin havaintoihimme. Tällöin tieto kohteesta korvaa havaintomme. Hyvin etukäteen mietitty ja taiteen oppimisen kaikki kolme osa-aluetta huomioiva opetus auttaa opettajaa kokoamaan mielekkään ja oppilaiden kannalta hedelmällisen opetuskokonaisuuden. (Eisner 1972,65-81.)

3.1 Taiteen oppimisen tuottava aspekti

Keskeistä taiteen tuottamisen oppimisessa on Eisnerin mukaan materiaalin hallinta, muotojen ominaispiirteiden ja laatusuhteiden havaitseminen, tyydyttävien muotojen luominen materiaalin rajoitukset huomioiden sekä tilallinen ja esteettinen järjestys yhdistettynä ilmaisulliseen voimaan.

Materiaalin hallinta on kykyä huomioida käytetyn materiaalin vaikutus valmiin tuotoksen luonteeseen. Materiaalin valinnassa sekä hyödyntämisessä on tärkeää vuoropuhelu sisällön ja materian välillä. Materiaalin hallinta edellyttää teknistä osaamista sekä herkkyyttä havaita materiaalin ominaisluonne.

Muotojen ominaispiirteiden ja laatusuhteiden havaitsemiseen vaikuttavat yksilön aikaisempi kokemustausta: näkeminen on visuaalisen merkityksen saavuttamista kokemuksen kautta. Erityisesti sosiaalisesti merkittävää taidetta luotaessa visuaalinen herkkyyks on välttämätöntä.

Tyydyttävien muotojen luominen materiaalin rajoitukset huomioiden on tietoista ajatuksien, mielikuvien ja tunteiden siirtämistä tuotokseen. Harkittu työskenteleminen edellyttää ajatusten esittämistä kokemuksen myötä keksityn kaavan tai struktuurin avulla.

Tilallinen ja esteettinen järjestys sekä ilmaisullinen voima saavutetaan järjestelemällä muotoja ehyiksi kokonaisuuksiksi siten, että tekemisessä huomioidaan muotojen keskinäiset suhteet ja järjestys. Työstäminen ei tapahdu sattuman varaisesti. Ko-

ko-naisuudesta ei saa tulla kokoelmaa erillisiä osia, vaan halutun kaltainen. Tällöin tuotoksen muotokieli ja sommittelu tukevat teoksen sanomaa. (Eisner 1972,65-81.)

3.2 Taiteen oppimisen kriittinen aspekti

Taidetta tuottavan kyvyn lisäksi taidekasvatuksella voidaan kehittää kykyä oppia kohtaamaan taidetta ja nauttimaan siitä Kriittinen taiteen oppiminen on kykyä oppia havainnoimaan taiteeksi kutsuttuja ilmiöitä. Taide voidaan kohdata ja sitä voidaan analysoida seuraavilla tavoilla: kokemuksellisesti, muodollisesti, symbolisesti, temaattisesti sekä materiaalisesti.(Eisner 1972, 96-112.)

Kohdatessa taide *kokemuksellisesti*, keskitytään tuntemuksiin, joita taideteoksen muodot ja muotojen ilmaisemat ideat herättävät. Analysoitaessa taidetta ei Eisnerin mukaan tulisi kuitenkaan liikaa keskittyä vain kokemukselliseen aspektiin.

Keskityttäessä taideteoksen *muodolliseen olemukseen*, kiinnitetään huomioita kokonaisuuden muodostavien osien keskinäisiin suhteisiin. Keskeinen kysymys on, miten teos on rakennettu.

Taideteosta tarkasteltaessa huomio voidaan kiinnittää sen sisältämiin *symboleihin*. Symbolit voivat olla mm. uskonnollisia tai mytologisia. Ne viittaavat joko taiteilijan henkilökohtaiseen tai symbolin sisältämään yleiseen viitekehykseen.

Symboliselle analysointitavalle on läheinen *temaattinen tarkastelu*. Tällöin huomio kiinnitetään taideteoksen yleiseen sisäiseen merkitykseen. Teoksen teemana voi olla esim sota, julmuus tai rakkaus.

Materiaalisessa taiteen tarkastelussa kiinnitetään huomiota erityisesti käytetyn materiaalin toimivuuteen teoksen sisällön ja kokonaisuuden kannalta. Kyseinen tarkastelutapa selventää materiaalin asettamia rajoituksia ja mahdollisuuksia sekä auttaa löytämään merkityksiä kuvalliselle ilmaisulle.(Eisner 1972, 106-112.)

Taideteoksen tehtävänä on tunnekokemuksen laajentaminen, ei tuttujen tuntemusten herättäminen. Tuttuihin ja kuluneisiin tunnekliseisiin sisältyy sanoma: Tämä on ainoa mahdollinen tunnereaktio tässä tilanteessa. Sentimentalisuus on siis erottelukyvyn puutetta. Taidekasvatuksella voidaan osoittaa, että valinnan mahdollisuuksia on paljon enemmän kuin kliseet antavat ymmärtää. Taide antaa elävän valinnan mahdollisuuden. Voidakseen vaikuttaa tunteisiinsa yksilön tulee ymmärtää niiden alkuperä, kohde ja yhteydet. Emotionaalinen kasvatus taiteen avulla syventää itsetuntemusta ja lisää näin myös kykyä ymmärtää toisen käyttäytymistä. (Heburn, R.W.:Taide ja tunnekasvatus 2. 207-222 teoksessa Taide ja Filosofia 1987, toim. Lammeranta-Haapala)

3.3 Taiteen oppimisen kulttuurillinen aspekti

Tarkoituksenmukainen taiteen sisällön käsittely vaatii tuottavan ja kriittisen aspektin hallitsemisen lisäksi huomion kiinnittämistä käsiteltävän taideteoksen lisäksi muihin sitä edeltäneisiin taideteoksiin. Tässä sisällöllisessä merkityksessä taideteos nähdään osana sitä edeltäneen taiteen traditiota ja jatkumoa. (Eisner 1972, 111-112.)

Taiteen oppimisen kulttuurillinen aspekti edellyttää tarkasteltavan teoksen liittämistä joko osaksi taitelijan muuta tuotantoa tai osaksi yleistä taidehistoriaa. Kulttuurillisessa aspektissa korostuu menneisyyden perinne, joka toimii taiteilijan toiminnan perustana. Erityisesti nykyajan taide edellyttää taiteen sijoittamista historialliseen kehykseen muodostaakseen mielekkäitä ja ymmärrettäviä kokonaisuuksia. (Eisner 1972,111-112.)

Kuvaamataidon opetussuunnitelman mielekkään rakentamisen kannalta on myös tärkeää tehdä yhteistyötä koulun muiden opettajien kanssa. Opetussuunnitelman rakentamisessa tulee myös huomioida sen limittyminen oppilaiden todelliseen arkielämään siten, ettei se ole vieraantunut liian kauaksi oppilaiden kokemusmaailmasta. Opetussuunnitelman laadinnassa tulee myös huomioida ne tekijät, jotka auttavat niin opettajaa kuin oppilasta sitoutumaan älyllisesti ja emotionaalisesti oppituntien sisältöön. (Eisner 1972, 10-11.)

4 LUONNONSUOJELUOPETUKSESTA YMPÄRISTÖKASVATUKSEKSI

Suomalaisen ympäristökasvatuksen juuret löytyvät aatteellisen luonnonsuojelun syntyajoilta. Eräät vanhimmat ajatukset luonnonsuojeluopetuksen puolesta löytyvät jo Snelmannin vuonna 1857 Litteraturbladetiin kirjoittamasta artikkelista. Siinä Snelmann painottaa lastenkasvattajien mieleen, kuinka tavattoman tärkeää on juurruttaa lapsiin myötätuntoa kaikkea elävää kohtaan. (Venäläinen 1992,13.)

Aluksi luonnonsuojelu on alkuperäisen luonnon pelastamista kokonaan tuhoutumasta kulttuurin jalkoihin. Tähän pyrittiin mm. rauhoittamalla harvinaisia kasvi- ja eläinlajeja, suojelemalla erikoisia puuyksilöitä, siirtolohkareita, hiidenkirnuja ja perustamalla luonnonsuojelualueita. Luonnonsuojelu laajeni vähitellen käsittämään alkuperäisluonnon suojelun lisäksi kulttuurimaiseman hoitoa ja suojelua. (Venäläinen 1992,13-14.)

Koulun luonnonsuojeluopetuksen perusta luotiin maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (KM:1925), jossa ympäristö- ja kotiseutuopetukseen sisällytettiin myös eettiset arvot ja siveellistä kasvatusta, jolla ymmärrettiin mm. säälivyyttä eläimiä ja kasveja kohtaan. Myöhemmissä opetussuunnitelmissa korostetaan luontoon tehtävien retkien merkitystä ohjattaessa luonnon ja eläinten suojeluun. (Venäläinen 1992,13.)

Kansainvälisten luonnonsuojelu ohjelmien laajeneminen aiheutti muutospaineita luonnonsuojeluopetuksen kehittämiseksi myös Suomessa. Tehtävänkentän laajeneminen johti 1970-luvulla uuden käsitteen käyttöönottoon: luonnonsuojelu vaihtui ympäristönsuojeluksi. Luonnonsuojelu perinteisessä alkuperäisen luonnon suojelun merkityksessä vakiintui uuden käsitteen alakäsitteeksi. Samalla luonnonsuojeluopetus muuttui myös ympäristönsuojeluopetuksesi. (Venäläinen 1992,15-16.)

Ympäristönsuojeluopetus jäi käsitteenä varsin lyhytaikaiseksi ja sitä korvaamaan vakiintui jo 1970-luvun puolenvälin jälkeen ympäristökasvatus. Käsite otettiin vastineeksi englannin kieliselle ilmaisulle "Environmental Education" (Venäläinen 1993,16.).

Nimityksen vaihtumiseen vaikutti mm. 1970-luvun alussa havahtuminen siihen, että ympäristön muutokset uhkaavat myös ihmisen luomaa kulttuuria. Saastuminen huomattiin uhaksi, jolloin erilaiset kemialliset ja fysikaaliset ympäristömittaukset tulivat huomion kohteeksi. Nykyinen nimitys, ympäristökasvatus vakiintui pian pysyväksi käsitteeksi, kun huomattiin, että ympäristöongelmat ovat perimmiltään yhteiskunnallisia. Tämä pakotti pyrkimään monitieteiseen ympäristöongelmien tarkasteluun ja samalla alettiin ymmärtää ympäristöongelmien monimutkaisuus. (Käpylä 1994,8.)

4.1 Ympäristökasvatuksen tehokkuus maailmalla

Ympäristökasvatusta on tapahtunut monista lähtökohdista ympäri maailmaa. Kuitenkin voidaan kysyä, onko järjestetyt tapahtumat, tempaukset ja koulutusohjelmat olleet tehokkaita. Asiaa voidaan lähestyä kolmen peruskysymyksen - huolen aiheen - näkökulmasta:

1. huoli: Me näytämme häviävän taistelun ympäristön puolesta Vaikka ympäristökasvatus on lisääntynyt ympäri maailmaa, näyttää siltä, että suuret ympäristöön liittyvät ongelmat ovat kuitenkin ratkaisematta. Lista ratkaisemattomista ympäristöongelmista olisi pitkä, jos sitä alettaisiin laatia. Nykyiset raportit ympäristön laadusta ympäri maailmaa osoittavat, että ympäristökasvatus ei ole onnistunut tavoittamaan laajoja kansanjoukkoja siten, että oltaisiin alettu toimia vastuullisella tavalla ympäristön puolesta. (Hungerford & Volk 1990,15-16.)

2. huoli: on liian vähän kansallisia ympäristökasvatuksen ohjelmia Monissa maissa ympäristökasvatus on lapsipuolen asemassa koulutuksessa. Näyttää olevan yllättävän vähän ympäristöstään huolissaan olevia kansoja, jotka yhdistävät omat voimavaransa kouluttaakseen ympäristöstään huolehtivia kansalaisia. Vain murto-osalla kansakuntia on loogisesti kehitettyjä ja toimivia ympäristökasvatus ohjelmia.

Monissa maissa media kuitenkin ylläpitää osaltaan kansalaisten tietoisuutta ympäristöön liittyvistä asiaohjelmilla mm. ympäristön ongelmista, alkuperäisluonnosta ja luonnon ekologisista systeemeistä. Median tarjoamat ohjelmat eivät kuitenkaan tavoita kaikkia kansan kerroksia. Ne eivät myöskään johda suoraan toimintaan ympäristön puolesta,

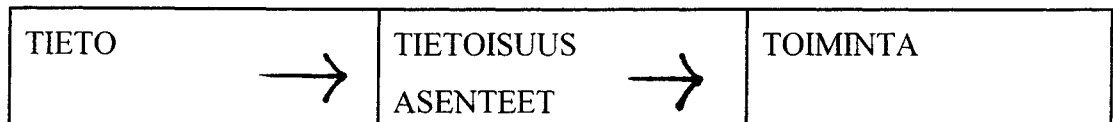
vaikka lisäävätkin ihmisen tietoisuutta vallitsevista olosuhteista maapallolla. (Hungerford & Volk 1990, 16-17.)

3. *huoli: kouluttajat ovat "jämähäneet" väärin opetusmenetelmiin* Kouluttajat jäävät opetuksessa helposti perinteisen ympäristökasvatuksen mallin tasolle. Oppilaiden tiedon ja tietoisuuden lisääntymisen ympäristön ongelmista, oletetaan johtavan toivottuun ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen.

Ympäristökasvatus voi myös helposti keskittyä paikallisesti merkityksellisten ympäristö-ongelmien ratkaisemiseen. Tällaisten projektien avulla voidaan saada oppilaiden huomio kiinnittymään merkityksellisiin asioihin ja saada aikaan hyviäkin oppimistuloksia. Kuitenkin toimintamallin siirtäminen uusiin haasteisiin voi osoittautua vaikeaksi. Ongelmana onkin ympäristökasvatuksessa useimmiten se, kuinka saada ympäristövastuullinen käyttäytyminen jokaisen ihmisen jokapäiväiseen elämään kuuluvaksi osaksi. (Hungerford & Volk 1990,17.)

4.2 Perinteinen ympäristökasvatuksen malli

Perinteisen ympäristökasvatuksen tausta-ajatuksena on se, että käyttäytymistä voidaan muuttaa lisäämällä tiedon määrää opetettavasta asiasta. Tämän näkemyksen mukaan ympäristökasvatuksen avulla voidaan muuttaa oppilaiden suhtautumista luontoon ja ympäristöön siten, että heille tuodaan mahdollisimman monipuolisesti tietoa kyseisestä aiheesta. Tämän ajattelutavan mukaan mitä enemmän esim. koulussa oppilaille opetetaan ympäristökasvatuksessa faktatietoa luonnosta ja ympäristöstä, sitä tietoisemmiksi he tulevat esim. ympäristöön liittyvistä ongelmista ja haluavat toimia elinkykyisen ympäristön puolesta. Käytännössä mallin toteutuminen on kuitenkin osoittautunut ongelmalliseksi. Tiedon lisääntyminen ei johda suoraan ympäristövastuullisen käyttäytymisen lisääntymiseen. (Hungerford & Volk 1990,9.)



Kuvio 2: Perinteinen käyttäytymisen muuttamisen malli (Hungerford & Volk 1990,9.)

Ympäristökasvatus on ollut vahvasti sitoutunut positivistiseen tiedonkäsitykseen, johon liittyy mm. tiukka empirismi, tietoteoreettinen realismi ja objektivismi, vaikka positivismi on filosofiana kuollut jo aikoja sitten. Nykyään ymmärretään, että luonnontieteissäkään ei ole olemassa faktoja, vaan ennakkokäsitykset (vrt. sosiaalinen kulttuuri) määräävät mitä pidetään faktoina ja mitkä asiat kuuluvat kuhunkin ongelmaan. (Käpylä 1994,8.)

Ympäristöongelmat ovat hyvin monimutkaisia ja vaikeasti hahmotettavia. Ne haaroittuvat ameebamaisesti ja alati muotoaan muuttaen kaikkialle. Kaikkia vaikutuksia ei ymmärretä eikä kyetä ennakoimaan, jolloin päätöksiä joudutaan tekemään epävarman tiedon pohjalta. Lokeroitunut tiede on neuvoton, koska ympäristöongelmat eivät noudata jotain totuttua, tuttua kaavaa. Koska kaikki tieto pohjautuu lopulta yhteisiin sosiaalisiin sopimuksiin, on se perimmäältään ideologista ja poliittista. Sen tähden myös ympäristökasvatuksen ja sen tutkimisen pitää olla osallistuvaa. (Käpylä 1994,8-9.)

4.3 Ympäristökasvatuksen opetussuunnitelman tavoitteet

Ympäristökasvatuksen päämääränä on, että ihmisistä tulisi eettisesti ympäristökysymykset tiedostavia, ympäristöarvoista tietoisia ja niiden puolesta toimivia kansalaisia (Jeronen, Kaikkonen ja Räsänen 1994,6.). Tärkeimmät tavoitteet ovat ympäristöherkkyyden kehittäminen, ympäristötietoisuuden synnyttäminen, tiedonhankinta- ja käsittelytaitojen omaksuminen, valmiuksien hankkiminen ympäristökasvatuksen huomioon ottamiseksi omassa elämässä ja työssä sekä henkilökohtaisen vastuun ottaminen ympäristöasioissa. Tavoitteet ovat hierarkkisia siten, että ympäristökasvatusta aloitettaessa painopiste on herkkyyden kehittämisessä. Opiskelun jatkuessa painotetaan yhä enemmän tietoisuutta, tietoa, toimintavalmiuksia ja vastuullisuutta. Tavoitteet saavute-

taan tieteidenvälisen oppimisprosessien ja sisältöjen kautta. Monitieteisyys tarkoittaa jonkin ympäristöä koskevan ongelman tarkastelua yksittäisten tieteiden näkökulmasta puhtaan tieteen periaatteella. Poikkitieteissä lähestymistavassa ongelma pyritään ratkaisemaan yhdistelemällä eri tieteiden käsityksiä toisiinsa. (Jeronen 1995,89-90.)

Ympäristökasvatuksen ideaalinen oppimiskäsitys konkretisoituu valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Siinä ympäristökasvatuksen tavoitteeksi asetetaan luonnon monimuotoisuuden vaaliminen ja kestävän kehityksen edistäminen. (Isomäki, Valtonen-Hurta 1996,13.)

Ympäristökasvatuksen lähtökohtana on luonnon ja kulttuuriympäristöjen herkkä ja elämyksellinen kokeminen. Opiskelu auttaa oppilaita ymmärtämään ihmisen riippuvuuden luonnonvaroista ja luonnon uusiutumiskyvystä sekä ympäristön tilasta. Opiskelu herättää tahtoa toimia vastuullisesti ja oikeudenmukaisesti. Koulun omat käytännöt ja opiskelu harjaannuttavat oppilasta ekologiseen elämäntapaan. Opiskelussa on tärkeää oppia havaitsemaan tuotanto-, kulutus- ja toimintatapoihin liittyviä epäkohtia ja eturistiriitoja sekä virittää pohdintaa siitä, miten näitä voidaan muuttaa luonnon kuormitusta vähentäviksi ja elämänlaatua parantaviksi. Ympäristö luo edellytyksiä ja antaa aineksia myönteisten tulevaisuudenkuvien hahmottamiselle sekä niiden toteuttamiseen tarvittavien toimintavalmiuksien oppimiselle. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1994, 36.)

Ympäristökasvatuksen keskeisenä sisältönä on omien arvojen ja ympäristökäyttäytymisen pohdinta. Käytännössä tähän virittävät ympäristön tilan ja laadun arviointi, arvokkaiden ympäristöjen tunnistaminen ja vaalinta. Oppilas oppii arvioimaan luonnon ja rakennetun ympäristön vaikutusta suhteessa elämänlaatuun ja terveyteen. Oppilas tutkii ympäristöongelmia sekä etsii ratkaisuja ja saa kokemuksia muutoksen puolesta tehtävästä työstä, joka on lisääntyvästi kansainvälistä.

Luonnonvaroja ja energiaa säästävien toimintamallien omaksumiselle luodaan opiskelussa tiedollisia, asenteellisia ja taidollisia edellytyksiä. Parhaimmillaan opiskelu auttaa oivaltamaan käytännöllisiä, yhteiskunnallisia ja kulttuurillisia muutosmahdollisuuksia

luonnontalouden ja muutoksen puolesta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1994,36.)

Ympäristökasvatuksen opetus on ongelmallista, koska aihe on niin laaja, että sen esittäminen siten, että oppilaissa tapahtuisi todellista oppimista ja halua vaikuttaa asioihin on vaikeaa. Pitkään vallalla on ollut käsitys, jonka mukaan tiedon määrän lisääntyminen johtaa tietoisuuden kasvamiseen ja sitä kautta oppimiseen. Kuitenkin viimeisen 15 vuoden aikana on voimakkaasti kritisoitu kyseistä opetusmenetelmää, koska tiedon määrän lisääntymisen on huomattu huonosti johtavan suoraan toimintaan.(Hungerford & Volk 1990,13.)

Etsittäessä ratkaisua siihen, miten opettaa ympäristökasvatusta, voidaan apuna käyttää kolmea tavoitetta - "maalia" -, joiden avulla pyritään sellaiseen ympäristökasvatukseen, joka johtaa lisääntyvään tietoisuuteen ympäristöstä ja haluun toimia sen puolesta. Nämä tavoitteen on kehitetty 1980-luvun alussa helpottamaan opetussuunnitelman rakentamista.

1. tavoite: ekologisten perustietojen taso Tämän tason tavoitteena on tarjota oppilaille riittävät perustiedot ekologiasta, jotta oppilailla on mahdollisuus lopulta tehdä erilaisia ympäristöön liittyviä ekologisia ja kestävästä kehitystä tukevia ratkaisumalleja.

2. tavoite: tutkimisen ja arvioinnin taso Tämän tason tavoitteena on johdattaa oppilaat huomaamaan, mitä tietoja ja taitoja tarvitaan, jotta voidaan arvioida ympäristöön liittyviä ilmiöitä ja ongelmia. Tavoitteena on myös auttaa oppilaita etsimään ongelmallisiin kysymyksiin erilaisia vaihtoehtoisia ratkaisutapoja. Tärkeää on myös auttaa oppilaita tiedostamaan heidän omia arvoja.

3. tavoite: harjoittelun, soveltamisen ja toiminnan taso Tämän tason tavoitteena on johdattaa oppilaat hyödyntämään omia tietojaan ja taitojaan siten, että se johtaa positiiviseen toimintaan ympäristön puolesta. Tärkeää on myös auttaa oppilaita ymmärtämään, kuinka toiminnan tavoitteena on ylläpitää dynaaminen tasapaino yksilön ja ympäristön elämänlaadun välillä. (Hungerford & Volk 1990,13.)

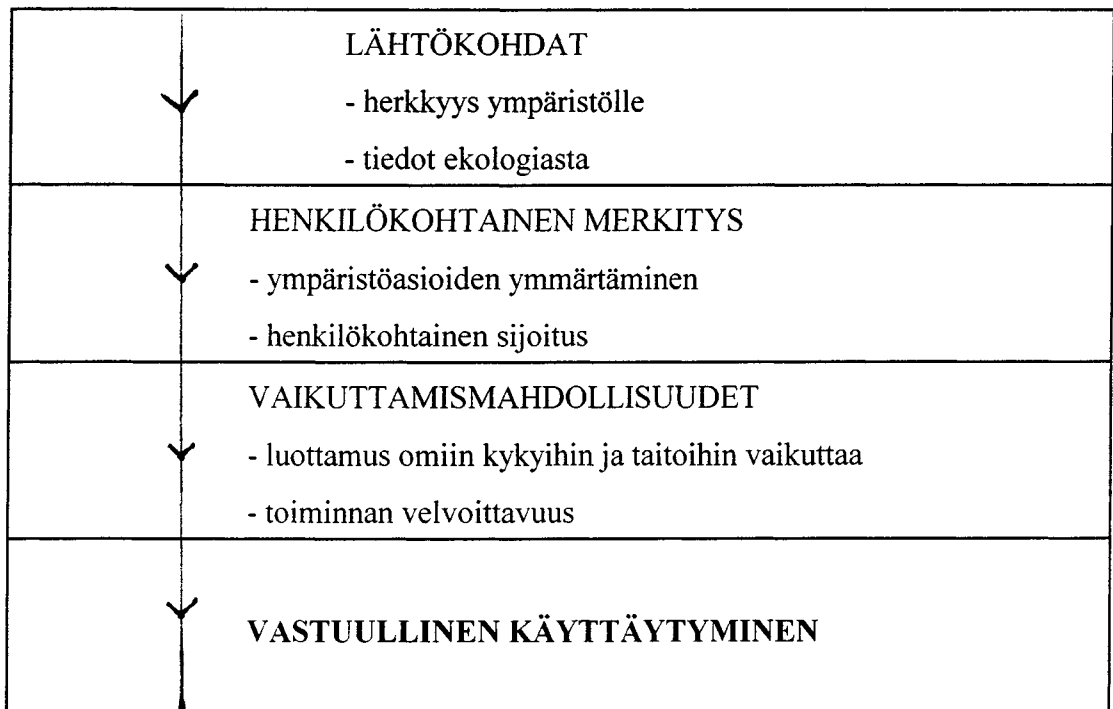
4.4 Vastuullisen ympäristökäyttäytymisen malli

Unescon ympäristökasvatusohjelman (Unesco 1985) ympäristökasvatuksen määritelmä on suomalaisen ympäristökasvatuksen esikuva. Unescon ympäristökasvatuksen yleiset tavoitteet korostavat mm. ympäristöön vaikuttavien eri vuorovaikutussuhteiden tiedostamista, tietojen ja taitojen sekä arvojen ja asenteiden hankintaa.

Unesco (1985) suosittelee ympäristökasvatuksen menetelmällisissä ohjeissaan, että ympäristökasvatus on läpi elämän jatkuva prosessi. Ohjeiden mukaan prosessissa on tärkeää arvostaa oppilaiden näkemyksiä ja antaa heille tilaisuus suunnitella omaa oppimistaan sekä mahdollisuus suunnitella sitä. Tämä näkemys on havaittavissa myös Hungefordin ja Volkin (1990) teoreettisessa ympäristökasvatuksen kokonaismallissa. Molemmassa malleissa on havaittavissa yhdensuuntaisia käsityksiä onnistuneesta ympäristökasvatuksesta: ympäristökäyttäytyminen kehittyy johdonmukaisesti vastuulliseksi käyttäytymiseksi. Lähtökohtana on herkkyys ympäristölle, jota ekologisten tietojen ohella pidetään ympäristökasvatuksen ehdottomana perustana.

Ympäristökasvatuksen ohjaavat periaatteet (esim. Hungerford ja Volkin ympäristökasvatuksen kokonaismalli, ympäristökasvatuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma) voidaan Venäläisen (1992, 20-21) mukaan jakaa sisällöllisiin ja menetelmällisiin ohjeisiin. Sisällölliset ohjeet kehottavat tarkastelemaan ympäristöä kokonaisuutena ja keskittymään todellisiin ja ajankohtaisiin ympäristöongelmiin sekä syihin ja seurauksiin. Tarkastelun näkökulman tulee olla monitieteellinen. Menetelmälliset ohjeet korostavat ympäristökasvatuksen olevan elinikäinen prosessi. Ne kehottavat arvostamaan oppijoiden näkemyksiä ja antamaan heille tilaisuuden suunnitella omaa oppimistaan. Ympäristökasvatuksessa tulisi kyetä yhdistämään herkkyys aistia ympäristö, ympäristöä koskevat tiedot, ongelmanratkaisutaidot, kriittinen ajattelu ja omien ympäristöarvojen selkeyttäminen. Ohjeet suosittavat käyttämään vaihtelevasti erilaisia oppimisympäristöjä ja opetus- ja oppimistapoja. Erityisesti painotetaan omakohtaisten kokemusten ja käytännön toiminnan merkitystä oppimisessa. (Isomäki & Valtonen-Hurta, 1996,16.)

Ympäristökasvatukseen onnistumiseen täytyy saada mukaan tieto, tunne, tahto ja mielellään myös toiminta. Ongelmaa on lähestytty siten, että on tunnistettu ihmisryhmiä, joille ilmeisesti on kehittynyt vastuullinen ympäristösuhde. Näiden ihmisten taustasta on etsitty yhteisiä muuttujia eli ennustajia, prediktoreita. Tärkeitä avainartikkeleja ovat esim. Hines et al. 1986/87 ja Sia et al. 1985/86. Näihin ja moniin muihin tutkimuksiin perustuen ovat Hungerford ja Volk laatineet mallin ympäristökasvatuksen pohjaksi. (Käpylä 1994,12.)



Kuvio 3: Käpylän yksinkertaistama malli vastuulliseen ympäristökäyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Malli on yksinkertaistettu Hungerford & Volk (1990) mukaan.

Käyttäytymisen muuttaminen näyttää muodostavan lineaarisen sarjan. Kuhunkin vaiheeseen vaikuttavilla muuttujilla on monikoonteiset yhteydet. Yleensä ne vaikuttavat monilla tasoilla ja ilmeisesti synergistisesti. Käpylä on yksinkertaistanut alkuperäistä mallia siten, että mukaan on otettu vain kaikkein keskeisimpiä muuttujia ja kukin vain tärkeimmälle tasolle. (Käpylä 1994,13.)

Lähtökohtamuuttujat (entry-level variables) ovat ehtona koko prosessin alkamiselle. Herkkyys ympäristölle on kaikkein vahvin muuttuja, joten ympäristökasvatuksessa tulisi kiinnittää siihen erityisesti huomiota. Sen on huomattu vaikuttavan dramaattisesti haluun vaikuttaa ympäristössä oleviin asioihin. Tiedot ekologiasta eivät sinänsä johda käyttäytymisen muuttumiseen eikä tämä muuttuja ole kovin vahva tilastollisessa analyysissä. Se on kuitenkin otettu mukaan, koska se on edellytyksenä hyvälle ympäristöä koskevalle päätöksenteolle. (Hungerford & Volk 1990,11.)

Herkkyys ympäristölle sisältää luonnon rakastamisen ja kunnioituksen, esteettisen ja psykologisen luonnosta nauttimisen sekä kyvyn huomata muutoksia luonnonympäristössä. Lisäksi herkkyyttä on ymmärrys luonnon mystisyydestä, parantavasta voimasta (understanding the spirituality of Nature) sekä kokonaissysteemistä. Herkkyyttä on myös empaattisuus muita eliöitä kohtaan.

Luontoherkkyyttä kehitettäessä ei riitä, että oppilaiden luontoon asennoitumista pyritään muuttamaan; myös opettajan on oltava herkkä luonnolle, oppilaiden mielialoille sekä luonto-opetuksen eettisille kysymyksille. Henkilökohtaiset asenteet vaikuttavat voimakkaasti siihen, miten koemme luonnon ja tämän vuoksi on erittäin tärkeää, että ympäristökasvattaja huolehtii siitä, että lapsella on hyvä olla. On tärkeää, että saadaan lapsen tunteet positiiviseksi luontoa kohtaan (Knapp & Goodman 1983). Luontoherkkyys kehittyy vähitellen monien erilaisten ja positiivisten luontokokemusten myötä. Se on ihmisten välisen kanssakäymisen sekä luontotietojen sekä aidon luonnon kohtaamisen ymmärtämisen tulos. Luontoherkkyden kehittymisessä on siis niin tunteet kuin tiedot yhdessä, muodostaen toisiinsa lomittumalla yhteisen kokonaisuuden, jota voidaan sanoa ympäristöherkkydeksi. (Hungerford & Volk 1988, 13)

Tiedot ekologiasta eivät yksinään johda toiminnan muuttumiseen. Luontotiedot muodostuvat tiedollisesta, toiminnallisesta ja elämyksellisestä suhteesta luontoon (Hartikainen, Karvinen & Pihlajamaa 1984). Luontotietojen saaminen on tärkeää esimerkiksi ympäristöpäätöksiä ja valintoja tehtäessä. Aho (1987) painottaa sitä, että luontotieto- ja käsityksiä opetettaisiin monipuolisesti, eri ihmisen aistit huomioiden. Helposti pitäydytään perinteisessä, visuaalisessa maailmassa, jossa valtaosa luonnosta

saatavasta informaatiosta perustuu nähtävään ja sitä kautta koettavaan maailmaan. Luontokokemuksissa kuitenkin tunto, haju, maku ja tasapaino aisti voivat antaa mielestäni aivan yhtä monipuolista tietoa ympäröivästä todellisuudesta. Ne kuitenkin useimmiten unohdetaan myös ympäristökasvatuksessa, koska yksinkertaiset visuaaliset toimintatavat tutkia luontoa ovat usein se helpoin ratkaisu meille kasvattajille todellisuutta hahmotettaessa ja siihen oppilaita ohjatessa.

Ympäristövastuullisen oppimisprosessin käynnistymiselle ovat ehtona riittävän vahvat lähtökohtamuuttujat. Lähtökohdista nimenomaan herkkyyden havainnoida ympäröivää maailmaa, on todettu olevan tärkeä tekijä. Horellin (1992,29-30) mukaan tunne - ja tietoskaalat ovat käytännössä yhtenäisiä. Tunteiden vaikutus käyttäytymiselle on merkittävää. Se, mitä henkilö sanoo tai mitä hän on halukas tekemään luonnon hyväksi, perustuu hänen tunnereaktioihin aiheesta (Uusitalo 1992). Muun muassa tähän liittyen, on kasvatuksen kentällä ja tulevien opettajien koulutuksessa kiinnitetty huomiota erityisesti emotionaaliseen, intuitiiviseen ja esteettiseen ympäristökasvatukseen.

Henkilökohtainen merkitys (ownership variables) tarkoittaa sitä, että asioita pidetään henkilökohtaisesti tärkeinä. Ympäristöasioiden ymmärtäminen on lähtökohtana halulle vaikuttaa asioihin. Tämä tarkoittaa kykyä ymmärtää luontoa ja siihen vaikuttavia ekologisia ja inhimillisiä tekijöitä. Henkilökohtainen sijoitus tarkoittaa yksilön halua laittaa omaa aikaansa ja varojaan tärkeäksi kokemiensa asioiden puolesta, halua nähdä vaivaa. (Hungerford & Volk 1990,12.)

Ympäristökasvatuksessa on oleellista, että ihminen kokee omaavansa tiedot, taidot ja kyvyn toimia ja vaikuttaa ympäristöasioissa. Se lisää halukkuutta toimia yhteisvastuullisesti (Käpylä 1994) Koska ympäristöasiat ovat kuitenkin erittäin monimutkaisia, monista tekijöistä koostuvia asioita, tulee ensimmäiseksi pyrkiä tunnistamaan ja ymmärtämään niiden luonnetta (Schön 1987) Ympäristöasioiden ymmärtämistä lisäävät aktiviteetit, joissa oman toiminnan vaikutukset on suoraan nähtävissä ja koettavissa. Tällaisesta pienimuotoisesta toiminnasta käy esimerkiksi Jyväskylässä linja-autopysäkkien maalaaminen ja kunnostaminen ala-aste ikäisten oppilaiden kanssa vuosina 1997-1998.

Opettajalla on myös oppilaan kehityksen kannalta suuri merkitys vahvistaa oppilaiden sitoutumista luontokysymyksiin ja niiden pohdiskeluun.

Vaikuttamismahdollisuuksien kokeminen (empowerment variables) on ympäristökasvatuksen kulmakivi, vaikka se usein laiminlyödään. Nämä muuttujat antavat ihmiselle tunteen, että he voivat vaikuttaa asioihin. Jokaisen tulee tuntee, että hänellä on kyky ja taidot toimia. Tulee opettaa "kansalaistaitoja" (cizenship skills), taitoja joiden avulla on mahdollista vaikuttaa ympäristöön. Näiden taitojen oppiminen lisää itseluottamusta, antaa tunteen kuulumisesta yhteiskuntaan ja lisää halukkuutta vastuulliseen toimintaa. (Hungerford & Volk 1990,12.)

Oppilaan omien vaikuttamismahdollisuuksien kokeminen on oleellista tulevan kehityksen kannalta. Ympäristövastuullista toimintaa ei tarvitse aloittaa suurista projekteista ja mittavista opetuskokonaisuuksista, jotka helposti jäävät vain hetkelliseksi tilanteeksi koulun arjessa, unohtuen muiden - tärkeämmäksi koettujen asioiden alle. Ympäristövastuullista toimintaa on jo pienimuotoinen vaikuttaminen koulun ja kodin lähiympäristössä, jolloin esimerkiksi karamellien mukanaan tuomien roskien laittaminen roskikseen, maahan heittämisen sijaan tai pullojen ja tölkkien vieminen kierrätykseen on jo tekojen "pienuudestaan ja arkisuudestaan" huolimatta ympäristöön vaikuttamista. Henkilökohtainen vastuullisuus koostuu kokemuksellisista, kognitiivisista ja affektiivisistä aineksista (Käpylä 1994). Ympäristövastuullisuutta voidaan myös arjen pienien tekojen lisäksi jakaa esimerkiksi Hungerfordia ja Volkia mukaillen seuraaviin osaluoksiin: ympäristöestetiikka, ympäristöherkkyys, ympäristötietoisuus, kyky reflektoida ympäristökysymyksiä, toimintavalmius ympäristöongelmien ratkaisemiseksi ja sitoutuminen estämään ja ratkaisemaan ympäristöongelmia.(Hungerford & Volk 1990,13.)

Ympäristövastuullinen käyttäytyminen käsittää siis kaikki Hungerfordin ja Volkin (1990) mallin sisällöt. Kyseinen malli on monipuolinen ja ajatusrakenteeltaan varsin loppuun asti harkittu, joka mukautuu hyvin jokaisen sitä toteuttavan omaan persoonaan ja toimintatapoin. Se tarjoaa monipuolisen "rungon", jonka ympärille ympäristökasvatus on mahdollista rakentaa. Monipuolinen ympäristöasioiden käsittely lisää myös luontoys-

tävällisten toimintamallien kehittymistä. Toimintamalleja tarjoamalla voidaan edistää myös opetettavien vastuuntunnon kehittymistä (Käpylä 1994).

Ympäristövastuullinen käyttäytyminen on sitä, että henkilö on herkkä ympäristölle ja hänellä on perusymmärrys ympäristöstä ja siihen vaikuttavista eri ilmiöistä. Tämä tarkoittaa niin luonnon itsensä kuin myös ihmisen aiheuttamia tekijöitä elinympäristösämme. Lisäksi ympäristövastuullisella ihmisellä on taito tunnistaa ja ratkaista erilaisia eteen tulevia ongelmia sekä motivaatiota aktiiviseen toimintaan ympäristöasioissa (Hungerford & Volk 1990). Vastuullinen käyttäytyminen viittaa toimintojen ja valintojen seurauksiin (Wahlström 1996). Vastuullisuus taas liittyy arvoihin ja asenteisiin, jotka ovat tunneperäisiä.

4.5 Ympäristökasvatuksen opetuksellinen sisältö

Ympäristökasvatuksen opetussuunnitelman tavoitteiden avulla voidaan laatia täsmentävä lista asioista, joita ympäristökasvatuksen tulisi sisältää, jotta päästäisiin haluttuun tavoitteeseen; vastuulliseen käyttäytymiseen ympäristöön liittyvissä asioissa. Hungerfordin ja Volkin mielestä seuraavia asioita tulisi ympäristökasvatuksessa välttämättä opettaa ja kehittää:

1. Ekologisia perusteita
 2. Herkkyyttä ympäristölle
 3. Syvällistä tietoa ympäristöongelmista
 4. Ympäristöongelmien analysointi- ja tutkimustaitoja
 5. Yhteiskunnassa vaikuttamisen taitoja
 6. Tarvetta toimia vastuullisesti
- (Hungerford & Volk 1990, 13-14.)

Hungerfordin ja Volkin kehittämän ympäristökasvatuksen mallin ja opetusmenetelmien tavoitteena on muuttaa oppilaiden suhtautumista luontoon ja elinympäristöön siten, että se johtaa lopulta yksilön vapaaehtoiseen, vastuulliseen käyttäytymiseen. Opettajan ei kuitenkaan tule olettaa, että lyhyen intensiivijakson tai lukukauden aikanakaan

pystytään vaikuttamaan kovin syvällisesti oppilaiden käyttäytymiseen. Jotta haluttuun johtopäätökseen päästäisiin, vaatii se opettajalta pitkäjännitteistä opetussuunnitelman laadintaa, toteuttamista, korjaamista ja jatkuvaa opetusmenetelmien kehittämistä. (Hungerford & Volk 1990, 13-14.)

Edellä olevasta luettelosta avainasemassa on herkkyys ympäristölle ja tarve toimia vastuullisesti. Ne ovat myös luonteeltaan toisista tavoitteista poikkeavia. Herkkyys ympäristölle luo perustan empaattiselle ja arvostavalle suhteelle luontoon ja yleensä ympäristöön. Herkkyys sinänsä ei auta muuttamaan käyttäytymistä, vaan se on lähtökohdatavoite, johon kaikki muu ympäristökasvatuksessa opetettava aines rakentuu. Se on edellytyksenä mielekkäälle ja motivoituneelle oppimiselle. (Käpylä 1994,14.)

Ympäristöherkkyyden muodostumiseen vaaditaan yleensä kahta tekijää. Siihen vaikuttavat *myönteiset luontokokemukset*, joihin yhdistyy aikuisen myönteinen ja *turvallinen roolimalli*. Jotta oppilaille syntyisi myönteisiä mielikuvia luonnosta, on tärkeää että positiivinen roolimalli on pitkän ajanjakson aikana vaikuttamassa oppilaan asenteisiin, kokemuksiin ja mielikuviin ympäristöstä. Usein tällaiset kokemukset saadaan perheen parissa esim. yhteisillä kala- tai marjaretkillä. Myös opettaja voi olla positiivisen roolimallin antajana. Jos opettaja ei kuitenkaan koe olevansa itse luonnolle herkistynyt, voi hän altistaa oppilaat jonkun tunnetun luonnon ystävän vaikutukselle. Myös fiktiiviset roolihahmot tuntuvat tehokkailta. Sen takia on alettu toimittaa lukemistoja ympäristökasvatukseen, eräänlaisia ympäristösuojelun sankaritarinoita kuten esim. Kapteeni Maapallo. (Hungerford & Volk 1990,14.)

Toimivan ympäristökasvatuksen opettamisen edellytyksenä on se, että opettaja itse on mieltänyt ympäristökasvatuksen merkitykselliseksi ja tärkeäksi oppiaineeksi. Opettajalla tulee olla tarvittavat tiedot ekologiasta, herkkyys ympäristölle sekä luottamus omiin kykyihin voida vaikuttaa ympäristöön. Jotta opettajan olisi mahdollista saada oppilaat ymmärtämään vastuullisen ympäristökäyttäytymisen merkitys, tulee hänen itsensä olla sitoutunut toimimaan paremman ympäristön - tulevaisuuden puolesta. (Hungerford & Kump.1988,7-9.)

Ympäristökasvatus on ihmisen ja hänen luontosuhteensa dynamiikan tarkastelua, tämän vuorovaikutussuhteen tiedostamista ja tukemista. Sen pitäisi olla jatkuva prosessi, jossa yksilö alkaa pohtia tekojaan ja niiden seurauksia. Ei ole yhdentekevää, miten kehittynyt yhteiskunta hoitaa kansalaistensa työympäristöä, sen terveellisyyttä ja turvallisuutta, tai millaisessa elinympäristössä lapsemme ja lapsenlapsemme kasvavat. Mutta mitä sitten ymmärretään ihmisten hyvinvoinnilla ja mihin arvoihin elämämme ylipäättään perustuu? Näihin kysymyksiin pitäisi löytää vastaukset, jotta ympäristökasvatusta pystyttäisiin käytännön koulutyössä antamaan. (Ojanen & Rikkinen 1995, 13.)

Mantereen (1995) mukaan ympäristökasvatuksen kehittäminen vaatii monilla eri aloilla toimivien ihmisten yhteistoimintaa. Niinpä tuomalla esille omia taiteeseen perustuvia näkemyksiä ja toimintatapoja, mahdollistuu hedelmällinen dialogi muita aloja edustavien ympäristökasvattajien kanssa. (Mantere 1995, 7.)

4.6 Ympäristökasvatus ja kuvaamataito

Elämme välttämättömän kulttuurimuutoksen ja elämäntapojen muutoksen aikaa. Ekologinen kriisi on herättänyt meidät huomaamaan, että elämä ja ihmisten toiminnat on ymmärrettävä entistä vastuullisemmin ja yhtenäisemmin ja että meidän on pystyttävä luovasti sopeutumaan elämäntapamme ekologiseen todellisuuteen. Luonnon tila ja tarpeet on otettava vakavasti kaikessa, mitä teemme. Kestävä kehitys onkin asetettu peruskoulun ja lukion ympäristökasvatuksen keskeiseksi käsitteeksi. Kestävä kehitys merkitsee sitä, että ihmisen perustarpeet pyritään tyydyttämään vaarantamatta tulevien sukupolvien mahdollisuuksia tyydyttää omat perustarpeensa. Kestävä kehitys on sopusoinnussa ekologisten prosessien ja biologisen monimuotoisuuden sekä luonnonvarojen riittävyyden kanssa. Mitä se merkitsee kuvaamataidon opetuksessa, mihin se haastaa taidekasvattajat? (Mantere 1995, 97.)

Kuvaamataidon opetuksessa on jo parin vuosikymmenen ajan ympäristökasvatusta pidetty yhtenä kyseisen kouluaineen tärkeänä tehtävänä. Uutta on viime vuosina ollut se, että luontopainotteisuus on noussut rakennetun ympäristön kysymysten rinnalla entistä näkyvämpään asemaan taidekasvatuksessa. Ekologisen ajattelun ja toiminnan laajasti

ymmärrettynä yhteisenä periaatteena tulisi nykyään olla osa kaikkea kasvatustyötä, siis myös taidekasvatusta ohjaava periaate, ei vain osa sitä. Taidekasvatuksella voi uudessa ympäristökasvatuksessa olla hyvin keskeinen asema. (Mantere 1995,98.)

5 YMPÄRISTÖTAITEESTA YMPÄRISTÖKASVATUKSEEN

Ympäristökasvatuksen sisältö ja painotukset ovat muuttuneet huomattavasti viime vuosikymmeninä. Muutos liittyy siihen, miten ympäristöliike on eri aikoina orientoitunut ja miten ympäristöongelmat on koettu. Luonnonsuojeluopetuksen kehittyessä ympäristökasvatukseksi, on ympäristön ongelmien moninaisuuden keskellä alettu etsiä uusia tapoja ympäristöongelmien ratkaisemiseksi. Samalla, kun ymmärrettiin ongelmien monimuotoisuus, alettiin etsiä uudenlaisia toiminta malleja ongelmien ratkaisemiseksi sekä ympäristökasvatuksen parantamiseksi tekemällä mm. yhteistyötä eri tieteenalojen kanssa. (Käpylä 1994,8.)

Etsittäessä uudenlaisia lähestymistapoja ympäristökasvatuksen opettamisessa, on alettu tehdä yhteistyötä mm. taidekasvatuksen ammattilaisten kanssa. Taidekasvatus voi osaltaan tarjota ympäristökasvatukselle sellaisia näkökulmia, mitä muut tieteenalat eivät voi ympäristökasvatukselle tarjota.

Varsinkin ympäristötaiteella on ollut merkittävä vaikutus taiteelliseen ympäristökasvatukseen. Monien ympäristötaiteilijoiden taustafilosofiat, lähestymistavat ja ennen kaikkea itse teokset ovat rohkaisseet ja inspiroineet taidekasvattajia painottamaan nimenomaan taiteen omimpia, sille luonteen omaisia keinoja myös ympäristökasvatukseen. (Mantere 1995,7.)

5.1 Mitä maa- ja ympäristötaide on?

Ihminen on jättänyt merkkejä luontoon jo tuhansien vuosien ajan. Alkukantaisissa kulttuureissa luonnon ja ihmisen välinen suhde oli luonteva. Ihminen on toiminut luonnon ehdoilla. Myös suomalaisen luontoon on jäänyt merkkejä ihmisen asumisesta yli 8000 vuoden ajalta. Vanhimmat merkit ovat kiviesineitä, saviastianpalasia, tulisijoja,

paalun jälkiä ja merkkejä kodasta, tuosta vanhimmasta suomalaisesta asumuksesta. (Tirola-Santala & kumpp. 1991, 14-15.)

Muinaissuomalainen oli sidoksissa vesistöihin. Vesistä saatiin ravintoa, mutta vesistöt olivat myös tärkeä kulkuväylä. Myös vanhimmat ihmisen jättämät kuvamerkit, kalliomaalaukset, on löydetty rantakallioista. Ne ovat punamullalla tehtyjä maalauksia, jotka kuvaavat hirvenpyyntiä ja niillä on saattanut olla myös uskonnollismaaginen tehtävä. Luonnonpalvontaan ja pelkoon ovat liittyneet myös seidat ja uhrikivet. (Tirola-Santala & kumpp. 1991, 15.)

Nämä suomalaisen ihmisen luontoon jättämät ensimmäiset merkit voidaan uskonnollisen ja mytologisen merkityksen lisäksi nähdä nykypäivän ajattelun mukaan myös maa- tai ympäristötaiteena. Ne ovat olleet oman aikansa ihmisille merkityksellisiä viestejä muille yhteisön jäsenille sekä myös palvotuille luonnon hengille. Nämä luontoon jätetyt merkit ovat olleet ihmisille tyypillistä myös muissa kulttuureissa ja maanosissa. Esimerkiksi Egyptin monumentaaliset pyramidit voidaan nähdä nykyään ympäristötaiteena sen lisäksi, että ne ovat historiallisesti merkittäviä rakennuksia.

1960-luvulta kehitys kohti ympäristöön orientoituvaa kuvataidetta on saanut näkökulmasta riippuen monia nimityksiä. Suomessa ilmiötä kuvaavat maa- ja ympäristötaiteen usein rinnakkain käytetyt käsitteet. Englannin kieliset "earth art", "land art", "field art", "site art" ja "environmental art" ovat toimintaa tarkemmin luokittelevia nimityksiä. Kaikilla näillä käsitteillä kuvataan osaltaan taiteilijoiden kokeilevaa ja tutkivaa työtä luonnon elementtien kuten veden, lumen, jään ja ruohon parissa sekä luonnonvoimien kuten painovoiman, tuulen ja kasvun käyttöä taiteessa. Ympäristötaiteen synty avangardistisena ilmiönä liittyy selvästi samaan länsimaisen kulttuurin ongelmat tiedostavaan ja vaihtoehtoisia toimintamalleja etsivään virtaukseen kuten ekologia. Muitakin kytkentöjä voidaan löytää: feminismi ja "äitimaa"-myytti, hippiliike ja idän etsintä, kiinnostus zeniläisyyteen, kokonaistaideteoksen idea ja minimalismi. Ympäristötaide voidaan myös mieltää kuvataiteen ympäristöfilosofiaksi. (Jokela 1995, 28.)

Robert Smithson rakensi 1960-luvulla suuren spiraalimaisen teoksen maasta; Spiraali aallonmurtajan. Tämä teos kartoitti kuvanveiston ja rakentamisen rajoja ja samalla synnytti oman eliömaailmansa. Teos oli luonteeltaan jatkuvasti muuttuva ja vähitellen katoava. Tällainen epäveistos oli uutta. Sen vaikutukset viittasivat kahteen suuntaan; syntyi käsite maataide sekä samalla taiteilijoiden mielenkiinto palasi luontoon. (Anttila 1993) Yhtenä maataiteen edustajana taiteilija Richard Long määrittelee maataiteen työskentelyksi avarassa maailmassa aiheena eri materiaalit, ajatukset, liike ja aika.

Maa- ja ympäristötaideteos voi muistuttaa maalausta, veistosta tai rakennusta: se voi olla kaksi- tai kolmiulotteinen. Maataide tehdään nimensä mukaisesti maasta ja muista luonnon materiaaleista, kuten vedestä, lumesta, puista, kivistä tai jopa kokonaisista maisemista. Maataideteokset ovat usein osa luonnon kiertokulkua, ja häviävät ajan myötä. Maataiteessa onkin yhtä merkityksellistä lopputuloksen lisäksi siihen liittyvä prosessi kaikkine eri työstämisen vaiheineen. Maataiteessa valitut materiaalit- maa, vesi, tuli- ja ilma - antavat teoksille oman merkityksensä, mielen ja mielialan. materiaalin lisäksi maataideteoksen synnyttämiin mielikuviin katsojissa vaikuttavat teoksen paikka, aika, tila ja muoto. (Hannula 1995, 5)

Suomalaisessa kuvataidekasvatuksessa sekä taiteilijoiden työskentelyssä raja maa- ja ympäristötaiteen välillä on häilyvä. Tekijästä riippuen käsitteet saavat omia tulkintoja, mutta molemmat tavat toteuttaa taidetta ulkona ja luonnon mittakaavassa hyödyntävät prosessissaan samankaltaisia asioita, kuten luonnon materiaaleja ja merkityksellistä tilaa sekä paikkaa. Käsitteiden selvityttämiseksi käytän tässä tutkimuksessa jatkossa ympäristötaiteen nimitystä tarkoittaessani luonnossa tapahtuvaa työskentelyä luonnossa hajoavilla ja siitä otetuilla materiaaleilla.

5.2 Ympäristötaide paikan määrittämää taidetta

Taide on ihmisen ylläpitämää, ympäristöä muokkaavaa toimintaa. Siksi se heijastelee tekijänsä, käyttäjänsä ja kulloisenkin yhteiskunnan ympäristösuhdetta ja - arvoja. Taideteos on eräänlainen arvojen kiteytyminen, joka peilaa yhteisön ajattelua. Siksi taiteen ymmärtäminen avaa huomaamaan myös muita arkisempia ilmiöitä ja rakenteita ihmisen,

hänen toimintayhteisönsä ja ympäristön välillä. Tältä pohjalta on löydettävissä seuraavat kolme taiteen ja ympäristön suhdeluokkaa. (Jokela 1995,26.)

1. Taideteos voi olla paikkaa hallitseva. Silloin sen taustalla on ympäristön alistaminen ja valloitus. Paikkaa hallitsevat teokset tehdään yleensä ateljeessa, sijoituspaikkaa sen kummemmin huomioimatta. Niiden tehtävänä on muistuttaa tai viitata johonkin muuhun, kuin ympäristöön tai tekijäänsä. Ne ottavat ylivallan ympäristöstään ja alistavat sen omalle tarkoitukselleen ja päämäärälleen. Tällaisia teokset ovat yleensä yhteisöllisiä muistutuksia tai pysyttäjiensä arvojen kuvia. Tällaisia patsaita ovat usein esim. hallitsijapatsaat, muistomerkit ja seinämaalaukset.

2. Taideteos voi olla paikalle ominainen, jolloin se sopeutuu omaan ympäristöönsä. Paikalle ominaiset teokset toteutetaan ateljeessa, mutta ne usein kootaan vasta paikan päällä. Teos ei ole enää pelkästään kollektiivinen, vaan se alkaa saada merkityksiä taiteilijayksilön kautta. Katsojalta edellytetään taiteen tuntemusta kuten esim. historian, tekniikan, tyylin ja materiaalien hahmottamista. Tällainen teos on usein modernistinen taideteos, joka pyrkii toimimaan visuaalisten viittausten avulla.

3. Taideteos voi olla paikan määrittämää ympäristötaidetta, joka on syntynyt ympäristön lähtökohdista käsin. Tällaisen taideteoksen olemassaolon syy lähtee kokonaisuudessaan teoksen ympäristöstä. Teoksen muoto, materiaalit ja jopa syntyprosessi ottaa paikan huomioon. Tällöin teosta ympäröivä tila voi itsessäänkin olla teoksen taiteellisenä elementtinä.

Ympäristötaide teoksen syntyprosessi vaatii sen, että teoksen rakentamisen alussa orientoidutaan paikkaan sen kokonaisvaltaisella tutkimisella. Paikalla istutaan, kävellään, katsotaan ja havainnoidaan kaikkia siinä olevia asioita. Paikkaan voidaan myös tutustua myös sen historian kautta, selvittämällä siihen liittyviä tarinoita ja muiden paikan käyttäjien sille antamia merkityksiä. (Jokela 1995,27.)

Siirtyminen paikkaa hallitsevasta taiteesta paikalle ominaiseen ja vihdoin ympäristötaiteeseen on ollut tyypillistä 1990-luvun kuvataiteen kehityksessä. Samalla on kehittynyt

taidekasvatuksen käyttöön uusi malli intovoivan taiteen ja kasvatustilanteiden integroinnille. (Jokela 1995,27-28.)

5.3 Ympäristötaide ympäristökasvatusmetodina

Luonnonvaraisten kulttuurien piirissä lapset oppivat tarkkailemaan ympäristöään silmin ja korvin. He "lukevat" aistillisesti. Meidän kulttuurissamme lapset opetetaan lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan - kulttuurissamme mielletään maailma yhä suuremmassa määrin käsitteiden avulla. Emme enää usko silmiämme ja korviamme. (Tuomikoski 1987, 53.)

Luonto on taiteen opettaja, mutta samalla myös sen yläpuolella. Ihmisen ja luonnon välille on kuitenkin sivistyksen myötä syntynyt kuilu, joka erottaa ihmisen ja luonnon toisistaan. Luonnonvaraisten kulttuurien ihmisten kokema luonnollinen ja toverillinen suhtautumistapa luontoon on hämärtynyt. Nykyajan ihmiselle luonto on lähinnä ongelma, eikä opettaja. (Levanto 1990, 27.)

Etsittäessä uudelleen luonnollista suhdetta elinympäristöön, on ympäristökasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen yhtymäkohdalla; ympäristötaiteella annettavaa luontevan suhtautumistavan etsimisessä luontoon. Katsomalla, kuuntelemalla, tunnustelemalla, haistelemalla ja tarkkailemalla luontoa avoimesti, mahdollistuu ihmisen ja luonnon välisen kuilun ylittäminen. Ympäristötaiteessa konkretisoituu taiteen tapa kokea luontoa ja käyttää sitä hyväksi elämysten luomisessa sekä kysymyksien herättämisessä.

Ympäristötaiteen muodot soveltuvat hyvin eri ikäisten oppilaiden ympäristössä tapahtuvaan kenttätyöhön ja -tutkimiseen. Tällaiset tehtävätyypit ovat toisaalta uskollisia ympäristötaiteen rakenteille ja ovat näin taidekasvatuksen ydinainesta. Toisaalta ne ovat hyviä ympäristöherkkyyden harjoittamismetodeita tai ympäristön analyysimalleja, jolloin ne luovat pohjaa mielekkäälle ja tehokkaalle ympäristökasvatukselle. (Jokela 1995,30.)

Paikan määrittämisen ympäristötaideteoksen luomisprosessi on hyvä esimerkki oppimistapahtumasta, jossa tietoa hankitaan omakohtaisen kokemuksen kautta ja

ankkuroidaan kestäväksi sovellutustiedoksi yhteisöllisen toiminnan avulla. Luotaessa ympäristöstä lähtevää taidetta keskeistä on moniaistinen orientoituminen paikkaan. Esteettisen ympäristökasvatuksen ja taidekasvatuksen tehtäväkenttien yhtenäisyys on siinä, missä uudistuvat esteettiset mallit synnyttävät uusia tapoja havaita, luokitella, ymmärtää ja konstruoida omaa ympäristösuhdetta. (Jokela 1995, 26-28.)

Tältä pohjalta voidaan johtaa erilaisia kuvataidekasvatusta ja ympäristökasvatusta yhdistäviä ympäristökasvatuksen metodeja. (Jokela 1995, 30.)

1. Tehtävät, jotka ohjaavat tarkentamaan ja herkistämään havaintoja. Ympäristön "kaaosta" järjestetään valittujen muuttujien avulla. Valinta voi perustua visuaalisiin havaintoihin kuten väri, muoto tai koko. Valinta voi perustua myös tuntoaistimuksiin kuten pehmeä, kova tai kognitiivisiin käsitteisiin kuten elollinen, eloton, luontoon kuuluva tai ihmisen jättämä asia luontoon. (Jokela 1995, 31.)

Tehtävän alussa valitaan ne periaatteet, joiden mukaan työ toteutetaan. Työ alkaa havaitsemisella, jatkuu vertailulla, luokittelulla ja järjestämisellä. Kootuista materiaaleista voi järjestää pieniä "reunahuomautuksia", ihmisen merkkejä ja järjestyksiä ympäristöön. Erityisen hyvin työn muodon toteuttamiseen soveltuvat esim. ympyrä, neliö tai spiraali variaatioineen ja yhdistelmineen (Horelli 1982)

2. Tehtävät, jotka tuovat esille luonnossa tapahtuvia prosesseja ja auttavat herkistymään niille. Tällaisia prosesseja ovat esim. kasvu ja lakastuminen, veden virtaus, vuorokauden vaihtelut ja valon muutokset. Tällaisia tehtäviä voivat olla mm. luonnonmateriaaleista rakennetut aurinkokellot, vesimyllyt tai muut veden energialla toimivat veistokset. Tehtävä ovat tyypiltään sellaisia, jotka auttavat havainnoimaan ja kokemaan ympäristöä ja sen muutoksia tarkasti. Ne voivat olla staattisten, rakennettujen teoksien lisäksi liikeratoja tai rituaaleja, joiden osaksi tekijä tai vastaanottaja asettuu. Teos luo muutoksen hetken, liike ja aika luovat tilaa ja ympäristöä. Tehtävänä voi olla esim. rannan materiaaleista tehty elämyspolku, "tuntoympyrä", joka yhdessä oppilaiden rakentamisen jälkeen koetaan tietyssä paikassa ja ajassa jakaen kokemukset ja elämykset toisten tilanteeseen osallistujien kanssa. (Jokela 1995, 32.)

3. *Tehtävät, jotka pyrkivät rikkomaan kaavoittuneen ja totutun tavan nähdä ympäristöä.* Teoksen lähtökohtana voi olla ennakkoon suunniteltu sopimus, tapa kulkea ympäristössä. Näin vältetään huomion kiinnittyminen aina samoihin "kauniina" pidettyihin asioihin. Esimerkiksi kuljetaan ympäristössä kellon mukaan, pysähtyen tarkalleen joka viides minuutti täsmälleen paikkaan, jossa ollaan. Paikkaa havainnoidaan esim. piirtäen ja valokuvaten sekä kirjoitetaan ylös omia kokemuksia paikasta. Sovitun matkan kulkemisen jälkeen analysoidaan jälkeinpäin saatuja ympäristökokemuksia ja kohteesta olleiden ennakkokäsitysten eroja. (Jokela 1995, 34.)

4. *Tehtävät, jotka kokeilevat ympäristön mittakaavaa ja ihmisen "rajoja".* Tehtävän lähtökohtana on suuri materiaalmäärä ja tavoitteena selvä muutos ympäristössä. Tällaiset "oikeat työt" vaativat ruumiillisen ponnistuksen lisäksi sosiaalisuutta, yhteistyötä ja suunnittelua. Ne toimivat yksilön havaintokasvatuksen rinnalla yhteisökasvatuksellisina metodeina. Teosten paikoiksi soveltuvat ympäristöt, joissa luonto palauttaa materiaalin kiertoonsa. Tällaisia paikkoja ovat esim. hiekkarannat, soramontut tai kasvavat vesakot. Tehtäväalueena voi olla esimerkiksi veden rannalle tuomien roskien järjestäminen matemaattiseen muotoon tai lumiveistoksilla pihan muuttaminen siten, että syntyy uusia tiloja ja järjestyksiä. (Jokela 1995, 34.)

Käytetyimpiä muotoja maataiteessa/ympäristötaiteessa ovat abstraktit muodot: viiva eri variaatioineen, suorana linjana, suorakulmiona, ympyränä, spiraalina ja labyrinttina. Muodot voivat olla luonteeltaan sekä sulkeutuvia että avoimia. Muodoilla on myös symbolisia merkityksiä, jolloin esim. labyrintti on maailma, Äiti Maan kuva. (Hannula 1995, 7)

Edellä esittämäni erilaiset ympäristötaitteen tehtävätyypit soveltuvat mielestäni hyvin ympäristö- ja kuvataidekasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseen. Ne auttavat varsinkin Hungerfordin ja Volkin vastuullisen ympäristökasvatuksen opettamisen lähtökohtana olevaan ympäristöherkkyyden kehittämiseen.

Ympäristökasvatus ja kuvataidekasvatus voivat yhdistämällä omat erityisosaamisen alueensa mahdollistaa mielekkäämmän ja tarkoituksenmukaisemman ympäristön

kohtaamisen. Mielestäni ympäristökasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen ei tulisi kilpailla siitä, kumman näkökulma opetettavaan asiaan on oppimisen kannalta merkityksellistä. Ympäristötaide on vain yksi näkökulma kuvataidekasvatuksen tarjoamista mahdollisuuksista yhteistyön tekemiseen. Se on kuitenkin mielestäni yksi hyvä tapa lähestyä yhteistyön toteuttamisen ongelmaa.

5.4 Kuvataidekasvatus ja ympäristökasvatus - viisi teesiä

1. Taidekasvatukseen kuuluu elämyksellisyys, omien kokemusten ja tunneilmaisujen arvostaminen ja asioiden subjektiivinen prosessointi on välttämätön ja usein täysin laiminlyöty ympäristökasvatuksen osa. Kuitenkin aito luonnon arvostaminen ja kiinnostus rakennetun ympäristön laatuun sekä motivaatio toimia ympäristön hyväksi eli eettinen asenne ja toiminta perustuvat ennen kaikkea myönteisiin elämyksiin ja arvokkaisiin kokemuksiin, joilla usein on esteettinen luonne. Myönteisiä elämyksiä ja arvokkaita kokemuksia voi synnyttää luonnon ilmiöiden avoin ja välitön kohtaaminen ja toisaalta taiteen välittämä uusi ja tuore näkemys kyseisestä ilmiöstä. Ihmisen muotoileman miljööön ymmärtäminen, kyky ja kiinnostus "lukea" tai tulkita ja arvioida sitä ja tehdä se paremmaksi on niin ikään se syy että seuraus välttämättömästä, yksilöllisestä ja usein esteettisistä kokemuksista. Asiaan liittyy itse työstettyjen merkitysten löytäminen ja luominen ympäristön ilmiöille. Sen jälkeen ne eivät ole enää yhdentekeviä vaan henkilökohtaisesti merkityksellisiä ja arvokkaita. (Mantere 1995,98.)

Kokemuksellinen oppiminen on myös ympäristökasvatuksessa ilmeisesti toimivin ja tuloksellisin periaate (ks.2.3). Sen johdonmukaiseen noudattamiseen kuvaamataidon opetuksessa on erityisen hyvät mahdollisuudet, koska oman kokemuksen merkitys ja tekemällä oppimisen perinne on taidekasvatuksessaan niin itsestään selviä. Ympäristöä koskevia elämyksiä ja havaintoja käsitellään mielikuvien ja konkreettisen kuvailmaisun ja muun taiteellisen toiminnan avulla. Se on aktiivista ja usein mieluisaa kognitiivista toimintaa ja oppimista. Reflektoinnin, pohdinnan ja käsitteenmuodostuksen tasoja on kuvaamataidon opetuksessa kuitenkin kehitettävä, jotta kokemuksellisen oppimisen sykli kokonaisuudessaan toteutuu. (Mantere 1995,98.)

2. Kestävä kehitys ei ole vain suojeluun suuntautunutta vaan oleellista tulevaisuuteen ja uuden luomiseen viittaavaa. Toisin sanoen on kysymys entistä parempien ympäristöjen, esineiden ja elämäntapojen luomisesta. On kysymys myös kyvystä luoda mahdollisimman selkeitä myönteisiä visioita. Nämä tulevaisuuteen suuntaavat kulttuurin alueet ovat mitä ilmeisemmin kuvaamataidon opetuksen kenttää. Suunnittelu tapahtuu visuaalisesti, 2- ja 3-ulotteisina malleina, hahmotelmina. Monia tekijöitä kuten esimerkiksi sosiaalisia, luonnontieteellisiä, psyykkisiä, esteettisiä ja eettisiä tekijöitä voidaan samanaikaisesti ottaa huomioon, varioida ja kokeilla erilaisissa visuaalisissa malleissa kuten pienoismallit, performanssit, multimediaesitykset, aktivoivat näyttelyt ja interaktiiviset tietokoneohjelmat.(Mantere 1995, 98-99.)

3. Ympäristökasvatuksen kehittäjät, olipa heidän taustakoulutuksensa mikä hyvänsä, korostavat painokkaasti sitä, miten oleellista on oppilaiden oma toiminta ympäristön hyväksi on oppimisen ja asennemuutoksen kannalta. Tutkiminen, ajatteleminen ja suunnitteleminen eivät riitä vaan pitää ohjata oppilaita myös ilmaisemaan käsityksiään, tutkimustuloksiaan, toiveitaan ja suunnitelmiaan julkisesti. Suunnitelmia tulisi toteuttaa omalla paikkakunnalla, koulussa, lähiössä tai kaupunginosassa. Sanomattakin on selvää, että tässä tarvitaan selkeän, kauniin ja osuvan visualisoinnin ja muun elävöittämisen taitoja. Kuivakkaat raportit, epäesteettiset näyttelyt ja pelkät kirjalliset kannanotot jne. eivät juuri hyödytä ympäristöasiaa. Kekseliäs näyttelyidea, hyvä diaohjelma, vauhdikas video tai pysähdyttävä performanssi hyödyttävät. Ne saavat myös paikallislehdet ja radiot kiinnostumaan. Nuoret pääsevät kokemaan sen, että he voivat vaikuttaa. Vaikuttaminen vielä konkreettisemmin on tietysti sitä, että tehdään käytännön työtä ympäristön parantamiseksi.(Mantere 1995,99.)

4. Elämäntavan muutos on uuden muotoilua. Jos ekologinen elämäntapa mielletään vain kieltoina, rajoituksina ja ankeana niukkuutena, siihen suostutaan vain pakon edessä. Taideaineksen piirissä luontoa säästävälle elämäntavalle voidaan hahmottaa myönteistä ilmettä, joka sisältää paljon kekseliäisyyttä, iloa ja arvokkuutta sekä uudenlaista vastuullista kulutajuutta. Materiaalien luova uusiokäyttö, yksinkertaisuuden ja luonnollisuuden estetiikka, kiinnostavien havaintojen tekeminen ja merkittävien kokemusten saaminen näennäisen arkisista asioista ja oman lähiympäristön ja

käytäntöjen muuttaminen sekä esteettisesti että eettisesti parempaan suuntaan ovat kaikki toimintoja, jotka sijoittuvat luontevasti taidekasvatuksen piiriin. Pelkistetysti voisi sanoa, että kyseessä on laadullisuus määrällisyyden sijasta ja eettisen estetiikan omaksuminen. (Mantere 1995,99-100.)

5. Ympäristökasvatusta on tarkoitus peruskoulussa ja lukiossa kehittää pääasiassa eri aineiden yhteistyönä ja projektiopetuksena. Erinomaiseksi kokoavaksi tekijäksi tällaisissa ympäristökasvatuksen hankkeissa voidaan ajatella taidetapahtumaa, juhlaa, seremoniaa, taidenäyttelyä tai esitystä. Silloin tiedon kerääminen ja käsittely sekä muu toiminta eri aineissa palvelevat ikään kuin taustatyönä mieliin painuvan taidetapahtuman luomisessa. Myös ihmisen ja luonnon suhteen myyttiset, vertauskuvalliset, syväpsykologiset puolet voidaan näin elävöittää rakentavaksi voimavaraksi, jolloin tiedollinenkin aines saa entistä syvempiä merkityksiä. (Mantere 1995,100.)

Edellä esitetyt viisi kuvaamataidon ympäristökasvatuksen luonnetta kuvaavaa näkemystä toivat myös esille kuvaamataidon opettajien erityisosaamisen ja kuvaamataidon erityismerkityksen. Ympäristökasvatuksessa jos missä yhtenäinen mieltäminen ja sen pohjalta toimiminen on tarkoituksenmukaista ja innostavaa. Jokainen yksilön tekemä valinta on myös ekologinen valinta. Toki opettaja joutuu miettimään opetuksensa ikäryhmä- ja tehtäväkeskeisesti, mutta ilman ekologista kokonaisnäkemystä ja sen jatkuvaa muistamista ja muokkaamista ajattelumme ja toimintamme on sattumanvaraista ja vailla eheyttä ja tuottaa näin sattumanvaraisuutta ja pirstoutuneisuutta. (Mantere 1995,100.)

Viime aikoina tapahtunut muutos yleisessä ympäristökasvatusajattelussa on kuitenkin tuonut tullessaan elämysmaailman arvostamisen muidenkin kuin taidekasvattajien keskuuteen. Lapsena saadut varhaiset luontokokemukset, kyky aikuisena nauttia luontoelämyksistä, luonnon rikkaudesta ja monimuotoisuuden arvon tajuaminen sekä tarve ja energia toimia luonnon ja hyvän ympäristön puolesta ovat selvässä riippuvaisuussuhteessa toisiinsa. Länsimainen nuori ja aikuinen on kuitenkin keskimäärin etäännyntynyt kauaksi läheisestä luontoyhteydestä eivätkä tiedä tietä tuohon yhteyteen kuin

ehkä jollakin hyvin erikoistuneella, rajallisella tavalla. Kaipuuta yhteyteen kyllä on, mutta se voi olla vain romantisoivaa ja abstraktia. (Mantere 1995,104.)

5.5 Tie taidekasvattajasta ympäristökasvattajaksi

Taidekasvattajan tulisi auttaa lapsia ja nuoria löytämään takaisin luonnollinen suhde luontoon ja elinympäristöön. Se edellyttää kuitenkin opettajalta myös itseltään luontevaa suhtautumista elinympäristöön. Taidekasvattajan tie kohti ympäristökasvattavuutta löytyy ja on löytynyt usein siten, että hän muistaa itse elävöittää yhä uudestaan ja uudestaan omaa luontosuhdettaan kuuntelemalla omaa sisäistä luontoaan. Näkemällä, hyväksymällä ja muistamalla omat luonnonolion ominaisuutensa. Hakeutumalla metsiin ja rannoille muulloinkin kuin kesällä. Olemalla usein lapsellisen avoin ja utelias, jos mahdollista. Antamalla tai ottamalla aikaa itselleen olemiseen, aistimiseen, tunnusteluun ja myös epämieluisien aistimusten aistimiseen. Luontohan ei kuitenkaan ole vain kesyä ja mukavaa. Päinvastoin luonnon olemuksen ydin on ei-kesytetty. Luonnon syvatasojen ja syväyhteyden tajuamista voivat auttaa sellaiset taidot kuin meditaatio, hengitysmeditaatio, kehoterapiat tai muu vastaava tietoinen itsensä herkistäminen luonnolle.(Mantere 1995, 104.)

Toiseksi taidekasvattajan tulee itse hahmottaa ympäristökokemustaan yhä uudestaan eri tavoin, jotta se pysyisi elävänä ja toimivana. Ehkä hän näin ollen on itse ympäristötaiteilija, uuden elämäntyylin luoja ja toteuttaja, luontorunoilija tai paikallisen egotiiminpyrkimysten ja viestien visualisoija. Voi myös riittää, että opettaja vain syvästi oivaltaa, että arjen askareet tiskauksesta lattian pyyhkimiseen ja teen juontiin sekä kompostointiin voi tehdä keskittyneesti rituaalitaiteeksi, antoisaksi ja halvaksi tavaksi harjoittaa. Kierrätys ja energiansäästö ovat esimerkiksi oleellinen ja alati tiedostettava puoli uutta estetiikkaa.(Mantere 1995, 104-105.)

Taidekasvattajan tehtävä on auttaa pysähtymään, aistimaan, kokemaan oman fyysisen hahmon olemassaolo, ympäristön ilme. Luonteva tapa antaa rentoutusohjeita, teetättää aisti-, muistelu- ja mielikuvaharjoituksia, muuntaa taidetilan estetiikkaa, käyttää liikettä ja ääntä virittäjänä, luoda myönteistä ja turvallista itsen kuuntelua tukevaa ilmapiiriä

ovat taidekasvattajan ammattitaitoa, jossa meillä kaikilla on kehittymisen varaa. Onneksi ne ovat taitoja, jotka ovat kehitettävissä. (Mantere 1995, 105.)

Taiteen ja luonnon suhteet ovat monet ja kiehtovat. Niin ympäristötaiteen monet muodot, esineiden semantiikka kuin puutarhurin hoito ja ekologisesti suunnitellut miljöötkin antavat niihin perehtyvälle opettajalle elämyksiä, kokemuksia ja ideoita, joita voi soveltaa omaan toimintaan ja opetukseensa. Taidekasvattajan viitekehys ja aineiston tehtävän suunnittelussa ovat siis ympäristötaide ja muotoilu sekä rakentaminen, ei niinkään tiedonalueina kuin koettuna ja elettyä ympäristönä, jatkuvasti uusiutuvan ja pohdittavan ympäristön "lukemista". Se antaa ideoita siihen, mitä ja miten opettaja oppilaittensa kanssa lähtee tekemään. Olipa kyseessä vaikka telttakylän pystyttäminen koulun pihalle, talvipuutarhan perustaminen tai uuden ilmeen luominen koulun käytäville tai ehkä verrattain perinteinen piirros- tai maalaustehtävä. Oleellista on se, mitä kokemuksellisia tavoitteita tehtävälle asetetaan ja millaisia käsitteitä, merkityksiä ja arvoja tehtävän yhteydessä muodostuu. (Mantere 1995, 105.)

6 LAPSEN KUVALLISEN TUOTOKSEN ARVIOINTI

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

Vaikka ilmaisuprosessi ja produkti ovat yhtä merkityksellisiä, on opettajan käytännön työssä mahdotonta saada selkeää kuvaa jokaisen lapsen työskentelyprosessin erillisistä vaiheista. Opettaja kyllä kerää tietoa oppituntien aikana arvioinnin pohjaksi, mutta

hänellä on käytössään rajalliset resurssit. Eisner luettelee opettajan arviointimenetelmiksi ilmaisuprosessin aikana oppilaiden työskentelyn katselemisen, heidän puheidensa kuuntelemisen, työskentelyasenteen tarkkailu sekä välineiden ja materiaalien käytön havainnoinnin. (Eisner 1972, 205.)

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

Lapsen kuvallisen tuotoksen arviointi voidaan suorittaa erilaisin lähestymistavoin. Opettajan arviointi on mahdollista kolmesta lähtökohdasta: oppilaasta itsestään, oppilaasta suhteessa luokkaan sekä oppilaan suhteesta kriteereihin. (Eisner 1972, 208-210.)

	oppilas suhteessa standardeihin	oppilas suhteessa ryhmään	oppilas suhteessa itseensä
tuottava			
kriittinen			
kulttuurillinen			

Kuvio 4: Oppilaan arviointitaulukko (Eisner 1972,233.)

6.1 Arviointi suhteessa oppilaaseen itseensä

Arvioinnin lähtiessä oppilaasta itsestään, kiinnitetään huomiota oppilaan valmiuksien, herkkyyden ja käsittelykyvyn kasvuun aikaisempaan verrattuna. Opettaja voi esimerkiksi merkitä systemaattisesti muistiin kunkin oppilaan kuvallisen kehityksen tason lukuvuoden alussa ja sitten myöhemmin rohkaista oppilaita vertailemaan työtään aikaisemmin tehtyihin töihin. Vertailu osoittaa todennäköisesti erilaista edistymistä: jonkun oppilaan

töissä on voinut tapahtua huimaakin edistymistä. Tällainen arviointi vaatii kuitenkin opettajalta hienotunteisuutta ja kykyä eritellä asioita oikein, jottei menetelmä lannista niitä oppilaita, joilla kehitystä on tapahtunut vähemmän. Tällainen arviointi vaatiikin opettajalta jokaisen oppilaan henkilökohtaista opetussuunnitelmaa, jotta se osoittautuisi oppilaalle motivoivaksi ja itseluottamusta herättäväksi menetelmäksi. (Eisner 1972, 208-210.)

6.2 Arviointi suhteessa luokkatovereihin

Toinen lähtökohta arvioinnille on verrata oppilaan työtä hänen luokkatovereidensa töihin. Tällöin töitä ei vertailla kunkin oppilaan aikaisempiin tuotoksiin vaan toisten oppilaiden töihin. Tällainen käytäntö on valitettavasti niin syöpynyt arvostelu- ja arviointijärjestelmäämme, ettei sitä juuri koskaan aseteta kyseenalaiseksi.

Toisten töihin vertailulla on kuitenkin monia huonoja puolia. Ensimmäkin sillä on taipumus johdattaa opettajat tekemään vääriä johtopäätöksiä: koska suurin osa oppilaista käyttäytyy tietyssä iässä tietyllä tavalla, sen täytyy olla "hyväksi" oppilaille. Tällöin kehittyy helposti opettajalle hyvin kaavamainen ja tiukasti tiettyjen rajojen mukaan tapahtuva arviointijärjestelmä. Voidaankin kysyä, jos suurimmalla osalla tietyn ikäisiä lapsia on esim. 10 reikää hampaissa, pitääkö niiden, joilla on vain viisi reikää, kehittää viisi lisää? (Eisner 1972, 208-210.)

6.3 Arviointi suhteessa standardeihin

Kolmas arvioinnin lähtökohta on oppilaiden esityksen vertaaminen opetukselle asetettuihin kriteereihin. Oppilaita arvioidaan vertaamalla heidän suoritustaan tuloksiin, jollaisia kurssin tavoitteiden arvellaan vastaavan. Joissain koulun oppiaineissa tällainen kriteerien määrittäminen on hyvinkin mahdollista: "Oppilaan tulee pystyä uimaan 300 metriä" tai "oppilas pystyy hyppäämään 130 cm korkeutta". Tällaisen käytännön etuna arvioinnin ja kasvatuksen käytännön kannalta on se, että oppilas voi esittää taitonsa silloin, kun on itse siihen valmis. (Eisner 1972, 208-210.)

Kuvaamataidon opetuksessa kuitenkin monia kuvaamataidon tärkeitä alueita ei voida ilmaista kasvatustavoitteiden muodossa. Arvioinnin lähtökohdat ja arvostelun kriteerit liittyvät laajempaan näkemykseen kasvatuksen keinoista ja päämääristä. (Eisner 1972,208-210.)

Edellä esitetty malli oppilaiden tuotoksen ja toiminnan arvioinnista kolmesta lähtökohdasta käsin on yksi näkökulma arvioinnin ongelmaan. Kuten moniin muihinkin kasvatuksellisesti merkityksellisiin ilmiöihin, ei arviointiinkaan ole olemassa helppoa ja yksiselitteistä ratkaisua. Eisner itse kannattaa kirjallisia arvosteluja sekä niihin yhdistettynä opettajan ja vanhempien tapaamisia, jolloin on mahdollisuus tarkemmin keskustella oppilaan edistymisestä ja ongelmista. Kuitenkaan arvioinnin merkitystä ei voida kieltää, sillä opettajalla on siihen Eisnerin mukaan moraalinen velvollisuus. (Eisner 1972, 210-235.)

Eisnerin mukaan arvioinnin ensisijainen tehtävä on tuottaa tietoa, joka sallii opettajan tai opetussuunnitelman laatijan parantaa kasvatusprosessia. Arviointi on tästä näkökulmasta katsottuna kasvatuksen työkalu, jota asian tiedostava ammattilainen voi käyttää niiden hyväksi, joille opetusohjelma on tarkoitettu. (Eisner 1972, 210-235.)

Sitä, että arviointi on kasvatuksen työkalu, ei voi Eisnerin mukaan liikaa painottaa. Arviointia on käytetty liian kauan keinona palkita tai rangaista oppilaita. Arviointi on ollut mekanismi oppilaiden töiden hyväksymiseen tai hylkäämiseen; liian harvoin sitä on käytetty diagnostisesti koulun toiminnan parantamiseen. (Eisner 1972, 210-235.)

Arvioinnin ongelmaa olisi hyvä lähestyä myös useammasta näkökulmasta, eri opettajien ja virallisempien tahojen välisenä vuoropuheluna. Arviointimenetelmien kehittäminen vaatii avoimuutta niin opettajanhuoneessa kuin myös esim. kunnassa. Avoin vuoropuhelu ja vaihtoehtoisten menetelmien vertailu ja kehittäminen mahdollistaisi mielekkäämpien arviointikäytäntöjen kehittymisen nykyisten, helposti lokeroituneiden rutiinien tilalle. (Eisner 1982, 85-91.)

6.4 Luovuuden arviointi

Oppilaan työn luovien tekijöiden tunnistaminen ei ole yksinkertainen asia, koska luovaa ajattelua ilmenee useilla tasoilla ja eri tavoin. Eisner on erottanut neljä luovuuden lajia tunnistamisen helpottamiseksi. (Eisner 1972, 201-235.)

1. *Rajojen laajentaminen:* Jokaisessa kulttuurissa on erilaisia älyllisiä kenttiä, jotka auttavat ihmistä asettamaan esineet oikeaan ympäristöönsä. Samalla ne asettavat käyttäytymiselle odotuksia, johdattavat ja myös rohkaisevat hyväksyttävään, stereotyyppiseen ja rajoitettuun käytökseen. Jotkut yksilöt kykenevät kuitenkin laajentamaan näitä rajoja. Yleisten tavoitteiden laajentamista ja uudelleen järjestämistä kutsutaankin rajojen laajentamiseksi.

Tekniikan alueella rajojen laajentamista kuvaa esimerkiksi yksilö, joka ensimmäisenä keksi asentaa autoon pistokkeen partakonetta varten. Näin sekä auton että partakoneen käyttöalue laajeni. Luokassa rajoja laajentaa esimerkiksi oppilas, joka käyttää numeroita muotoiluun tai kuvitukseen tai oppilas, joka käyttää ikkunaa valopöytänä. Rajojen laajentaminen on siis kyky luoda uusia mahdollisuuksia laajentamalla annettua materiaalia.

2. *Keksiminen:* Keksiminen on prosessi, jossa jo olemassa olevaa käytetään aivan uuden esineen tai esinejoukon luomiseen. Keksijä ei silloin ainoastaan laajenna perinteisiä rajoja vaan luo ennestään tuntemattoman, uuden esineen kuten esimerkiksi Edison keksiessään lampun tai Bell keksiessään puhelimen.

3. *Rajojen rikkominen:* Rajojen rikkomisella tarkoitetaan "annetun" ja hyväksytyt ongelman muuttamista tai kääntämistä pääläelleen. Rajojen rikkoja näkee nykyisen järjestelmän puutteet ja rajoitukset sekä pyrkii kehittämään uusia oletuksia. Esimerkiksi historiassa Kopernikus rikkoi rajoja käsitteellisesti ja jopa teologisesti väittäessään, ettei maa olekaan maailmankaikkeuden keskipiste.

Kaksi rajojen rikkojille tyypillistä toimintaa - *oivallus ja mielikuvitus* - voivat ilmetä seuraavalla tavalla. Oivallus voi auttaa rajojen rikkojaa näkemään suhteita näköjään erillisten tapausten välillä. Se voi myös paljastaa hyväksyttävissä selityksissä ja kuvauksissa olevia epätäydellisyyksiä tai aukkoja. Kun hän huomaa aukon, astuu mielikuvitus esiin ja auttaa luomaan mielikuvia ja ajatuksia aukkojen täyttämiseksi.

4. *Esteettinen järjestelykyky*: Esteettistä järjestelykykyä ilmentää esineiden suuri yhtenäisyys ja harmonia. Henkilö, jolla on tällainen luova kyky, hallitsee esineiden järjestyksen ja ykseyden. Hänen kannustimenaan ja mielihyvän aiheenaan on laadullisten elementtien esteettinen järjestäminen. Esineiden järjestämiseen liittyvät päätökset syntyvät ns laadullisen luovuuden (qualitative creativity) kautta. (Eisner 1972,210-235.)

Esteettisen järjestelykyvyn ja muiden luovuuden lajien välillä on suuri ero. Rajojen rikkomisessa, keksimisessä ja rajojen laajentamisessa uutuus on oleellinen tekijä. Esteettisessä järjestelyssä näin ei välttämättä ole. Sen kummemmin uutta esinettä tai uutta käyttötapaakaan ei tarvitse luoda. Luovasti käsitelty esine on kuitenkin hyvin yhtenäinen ja kaikilta osiltaan tasapainoinen kokonaisuus. (Eisner 1972,210-235.)

Kaikki edellä esitetyt luovuuden lajit voivat esiintyä oppilaan työssä, mutta on todennäköistä, että vain yksi tai kaksi tyypeistä ilmenee yksittäisessä teoksessa. Oppilaat voivat toisaalta olla luovia yhdellä alueella, esimerkiksi savitöissä, mutta eivät osoita erityistä lahjakkuutta muilla alueilla. Sen tähden oppilaiden opettajan on tärkeää etsiä eri paikoista eri tyyppistä luovuutta. Yksi opettajan kasvatuksellisista velvollisuuksista onkin auttaa oppilaita arvostamaan omia tuotoksiaan siitä riippumatta esiintyykö niistä jotain erityistä luovuutta tai ei. (Eisner 1972, 210-235.)

6.6 Taidekritiikki ja ryhmäkritiikki arviointimuotona

Oppilaan kuvataiteesta tekemät huomioit ovat tärkeä tiedonlähde hänen kriittistä kykyään arvioitaessa. Mihin oppilas kiinnittää huomiota tietyissä työssä? Millaisia kommentteja hän havaintojensa perusteella esittää? Miten syvällisiä nuo kommentit

ovat? Osaako hän verrata huomioitaan työstä sen syntytilanteeseen? (Eisner 1972, 210-235.)

On arvioitu, että tavallinen katsoja käyttää vähemmän kuin seitsemän sekuntia taideteoksen katseluun näyttelyssä. Taideteoksia katsellaan useimmiten "lennossa". Tästä naivista katselutavasta huolimatta on katsojilla tapana tehdä pikaisia päätelmiä ja hanakasti ilmaista oma mielipiteensä teoksesta. (Eisner 1972, 210-235.)

David Ecker esittää seuraavaa menettelyä, jotta välttyttäisiin liian hätäisiltä arvioinneilta. Ensinnäkin annetaan oppilaiden vapaasti ilmaista tunteitaan, asenteitaan ja välittömiä tuntemuksiaan annetusta taideteoksesta, joka voi olla niin oma kuin toistenkin oppilaiden tuotos tai tunnustettu mestariteos taidemaailmasta. Toiseksi osoitetaan oppilaille ihmisen, mukaan lukien myös heidän opettajan, reagoivan eri tavalla samaan ärsykkeeseen, johtuen erilaisista kokemuksista ja taustoista. Kolmanneksi opetetaan heidät erottamaan fysiologisesta ja psykologisesta tilasta johtuvat psykologiset kannanotot argumentteihin ja niitä tukevaan todistusaineistoon perustuvasta arvoasetelmista. Neljänneksi vielä laajennetaan oppilaiden kokemuspiiriä historiallisten ja nykyajan taideteosten avulla sekä kehitetään heidän kykyään tehdä itsenäisiä arvosteluja tai arvioida taideteosten ansioita riippumatta siitä, sattuvatko he pitämään teoksista vaiko eivät. (Ecker 5-8, 1967; Eisner 1972,210-235.)

Oppilaan mielipiteeseen perustuvat lausunnot ovat makuasioita, joista ei voi kiistellä. Jos oppilas sanoo, että hän pitää tai ei pidä maalauksesta, on hän aina oikeassa. Kuvaama-aidon opetuksen tehtävänä on kuitenkin auttaa oppilasta hankkimaan herkkyyttä ja ymmärrystä kuvallisten ilmiöiden kokemiseen esteettisestä näkökulmasta. Tämä taas edellyttää mielipiteen muodostamisen lykkäämistä, kunnes on tehty kuvallinen analyysi, sillä nopeat mielipiteenilmaukset sulkevat usein pois tien pitemmälle meneviltä huomioilta, jolloin oppilas ei näe teosta syvemältä.(Eisner 1972,210-235.)

Oppilaan arviointi tai mielipiteenilmaus teoksesta antaa myös opettajalle johtolankoja arvioitaessa oppilaan kykyä löytää teoksesta merkityksiä. Millaisia lausuntoja oppilaat antavat työstä? Onko kyseessä mielipide vai perusteltu arviointi? Opettaja voi myös auttaa oppilaita ymmärtämään erilaisia taiteesta annettuja lausuntoja. Esimerkiksi Morria

Weitz erottaa kuvailevat lausunnot, tulkitsevat lausunnot ja arvioivat lausunnot toisistaan. Ne kertovat toisistaan poikkeavia viestiä opettajalle oppilaan kyvystä analysoida ja myös tulkita erilaisista taideteoksista havaitsemiaan piirteitä. Näiden lausuntojen avulla on myös mahdollista kehittää oppilaiden kykyä hahmottaa visuaalista todellisuutta pienin apukysymysten tai opetuskeskustelun ohjaamisen kautta. (Eisner 1972,210-235.)

Toinen hyödyllinen kuvaamataidon arviointitekniikka on ryhmäkritiikki. Siinä oppilaat esittävät yhden tai kaksi työtään, esittelevät ne ja odottavat luokkatovereidensa reaktioita. Tilanteessa oppilaat esimerkiksi kiertelevät luokassa pöydästä toiseen ja esittävät mielipiteitään ja samalla toivottavasti osoittavat kehittyntä arviointikykyä. Koska kaikkien oppilaiden työt ovat "kritiikin kohteensa", on mahdollisuus epäreiluuteen tai vielä törkeämpään käytökseen vähäinen, mutta kuitenkin se on olemassa. (Eisner 1972,210-235.)

Joka tapauksessa menetelmällä on monia selviä etuja. Ensinnäkin se antaa oppilaille mahdollisuuden keskustella tekemistään töistä ja samalla harjoitella kuvaamataidon opetussuunnitelman kriittistä aluetta. Toiseksi se antaa oppilaille järjestelmällisen mahdollisuuden nähdä, miten muut ovat ratkaisseet työn ongelmat. Kritiikissä tulevat esille niin onnistumiset kuin epäonnistumiset; se selvittää oppilaille kuvien tekemisen vaativan riskien ottamisen ja riskien ottaminen varmasti parantaa joidenkin töiden tuloksia. Kolmanneksi se antaa opettajalle mahdollisuuden käyttää oppilaiden kommentteja diagnostisesti: mihin oppilaat kiinnostivat huomiota hyvinä pitämässään töissä - tekniseen laatuun, omaperäisyyteen, esteettiseen luonteeseen vaiko aiheeseen? Huomioimalla mitä oppilaat näkevät ja mihin he ensiksi reagoivat, opettaja paremmin huomaa, mitä oppilaat eivät näe ja sellaisella tiedolla on todennäköisesti käyttöä niin opetussuunnitelman kehittämisessä kuin myös kasvatuksessa. (Eisner 1972,210-235.)

Arvioinnin avuksi on olemassa vähäisesti testejä. Jos testejä kuvaamataidon arviointiin kehitetään, niin kyseessä ei välttämättä tarvitse olla verbaalinen testi. Testin kysymys- ja vastausmallien ei tarvitse olla perinteisten testien mukaisia. Eisnerin mukaan koulun olisi yleensäkin tarpeellista tarjota laajempia mahdollisuuksia oppilaille ilmaista itseään -

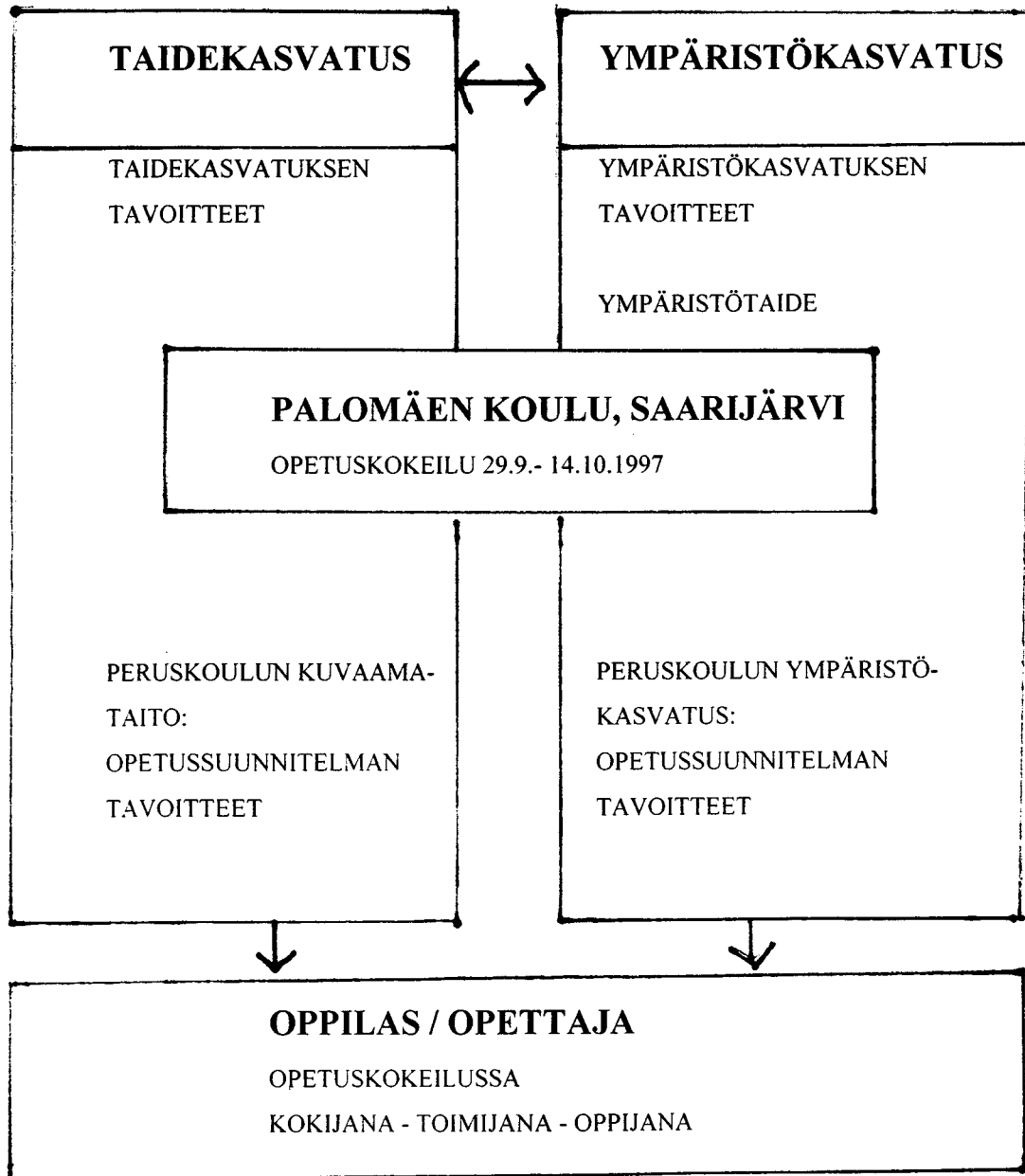
ei ainoastaan kuvaamataidossa. Puhuttu sana on jo liian kauan hallinnut koulumaailmaa. Muut ilmaisumuodot kuten kuva, draama, musiikki ja runo ovat sopivia ja yhtä tärkeitä inhimilliselle kokemukselle. (Eisner 1972, 210-235.)

6.7 Ympäristökasvatuksen arviointi

Ympäristökasvatuksen laaja-alainen ja monipuolinen toteuttaminen edellyttää myös arvioinnin uudistamista. Keskeiseksi nousevat omakohtaisten tavoitteiden asettaminen, oppimisprosessi, itse- ja vertaisarviointi sekä yhteisvastuullisuus (Jeronen, Kaikkonen ja Räsänen 1994,7.). Tämä merkitsee siirtymistä tavoitesuhteiseen kehittävään arviointiin. Siinä tulosarviointia täydentää prosessiarviointi, joka voidaan toteuttaa esimerkiksi vertaisarviointina keskusteluissa sekä itsearviointina opintopäiväkirjojen avulla. Opintopäiväkirjaan oppilas kirjaa esimerkiksi havaintojaan, pyrkimyksiään, tunteitaan, toimintaansa, kokemuksiaan ja ajatuksiaan itse valitsemiaan ajankohtina.(Jeronen 1995,91.)

Mielestäni ympäristökasvatuksen arviointiin on siirrettävissä myös edellä esittämäni Eisnerin kuvaamataidon opetuksen arvioinnin malli. Myös ympäristökasvatuksessa pitäisi mielestäni arvioida oppilaiden kokonaisvaltaista oppimisprosessia vähintään kolmesta eri näkökulmasta: suhteessa oppilaaseen itseensä, vertaisryhmään sekä opetussuunnitelman tavoitteisiin. Koska ympäristökasvatus on oppiaineena kouluissa varsin uusi, uskon arvioinnin painopisteen painottuvan varsinkin opetussuunnitelman tavoitteisiin ja niiden kehittämiseen. Jotta oppilaiden arvioiminen olisi mahdollista, täytyy taustalla olla harkittu ja suunnitelmallinen opetuskokonaisuus ja selkeä tavoitekenttä, jota vasten oppilaiden toimintaa ja tuotoksia voidaan peilata.

7 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT



Kuvio 5: Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen viitekehyksessä on nähtävissä (Kuvio 5) Palomäen koululla, Saarijärvellä toteuttamani opetuskokeilun perustuminen sekä taidekasvatukseen että ympäristökasvatukseen opetuksellisiin tavoitteisiin. Niistä on löydettävissä yhteisiä piirteitä, joita olen käsitellyt pro gradu-tutkielmani alkuosassa (ks. 2 ja 4.3). Teoriaosuudessa olen käsitellyt niin kuvaamataidon kuin myös ympäristökasvatuksen tyypillisiä piirteitä ja yleisiä tavoitteita.

Peruskoulun kuvaamataidon opetus on osa taidekasvatusta ja opetussuunnitelmassa esittämäni kuvaamataidon tavoitteet sisältyvät taidekasvatukseen tavoitekenttään. Koulun kuvaamataidon tavoitteena on mielestäni auttaa oppilaita hahmottamaan ympäröivää todellisuutta siten, että he löytävät omasta elämästään ja lähiympäristöstään esteettisesti merkityksellisiä ilmiöitä ja asioita, jotka rikastuttavat jokapäiväistä elämää. Koulun kuvaamataidon tavoitteet ovat esillä niin peruskoulun opetussuunnitelmassa (ks.2) kuin Eisnerin kuvaamataidon opetuksen perusteissa.

Peruskoulun ympäristökasvatuksen opetus on nykyisen opetussuunnitelman mukaisesti osa koulussa tapahtuvaa opetusta, joka sisältyy läpäisyperiaatteen mukaisesti kaikkeen koulussa tapahtuvaan opetukseen. Olen nostanut ympäristökasvatuksen toiseksi merkittäväksi kokonaisuudeksi tutkimuksen viitekehyksessä. Se on omalta osaltaan luonut pohjan toteuttamalleni kuvaamataitopainotteiselle opetuskokeilulleni. Lisäksi olen käsitellyt ympäristötaidetta ympäristökasvatusmetodinä, joka oli minulle merkittävä opetuskokeiluni suunnittelun kannalta (ks.5.3).

Kuvaamataitopainotteisen ympäristökasvatusta sisältävän opetuskokeilun toteutin Saarijärvellä, Palomäen koululla. Opetuskokeilun suunnittelusta ja käytännön toteuttamisesta vastasin minä, Kaisa Höyhtyä työtoverini Erja Valtosen ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tukemana. Koulu tuli osaksi tutkimusta Saarijärven kunnan koulutoimen suostumuksella. Lisäksi valintaan vaikutti se, että olin toiminut koululla väliaikaisessa virassa jo vuoden verran, joten minulla oli olemassa valmiiksi luonteva kontakti niin työtoveriini kuin myös oppilaisiin ja heidän vanhempiansa.

Oppilaskeskeisen näkemyksen mukaan opetuskokeilun tarkoituksena on tukea oppilaan kokonaisvaltaista ja yksilöllistä kehittymistä, avartaa hänen maailmankuvaansa niin kuvaamataidon kuin ympäristökasvatuksen keinoin. Nämä ovat mielestäni taidekasvatuksen, koulun kuvaamataidon ja ympäristökasvatuksen opetuksen tavoitteiden lähtökohtana. Kuten aiemmin olen tuonut esille, kuvaamataidon opetus on sisältänyt ympäristökasvatukseen liittyviä harjoituksia jo 1970-luvulla tapahtuneesta peruskoulun uudistuksesta lähtien ja se on löytänyt uusia toimintatapoja varsinkin 1990-luvun aikana (ks.5.3).

Oppilaan rinnalle tutkimuksen viitekehyksessä oppijana, toimijana ja kokijana olen nostanut opettajan (tässä tapauksessa itseni), joka oman toimintansa kautta vaikuttaa kokonaisuuden onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Olen käsitellyt opettajaa taidekasvattajasta ympäristökasvattajaksi kehittymistä tutkimuksen teoriaosuudessa itsenäisenä kokonaisuutena, koska mielestäni tunnistan kyseisen kehityksen myös itsessäni nuorena opettajana (ks.5.5).

Asetin tutkimukselle kaksi pääongelmaa, jotka on johdettu tutkimuksen viitekehyksestä. Ensimmäisen tutkimusongelma keskittyy opetuskokeilun toteutumiseen sekä päivittäin koulussa tapahtuneeseen toimintaan ja lasten kuvalliseen ilmaisuprosessiin. Toinen tutkimusongelma käsittelee suunnittelemani opetuskokeilun käyttökelpoisuutta ja toimivuutta sekä huomaamani hyviä ja huonoja puolia kokonaisuudessa. Molempien tutkimusongelmien taustalla on haluni selvittää, tukiko suunnittelemani opetuskokeilu oppilaiden taide- ja ympäristökasvatusta.

Tutkimusongelmani ovat seuraavat:

1. Miten toteutettu opetuskokeilu tuki oppilaiden taide- ja ympäristökasvatusta ?
 - 1.1 Mitä opetuskokeilun aikana tapahtui ?
 - 1.2 Millainen oli lasten kuvallinen ilmaisuprosessi ?
 - 1.3 Millaisia kuvallisia tuotoksia oppilaat saivat aikaan ?
 - 1.4 Miten oppilaat arvioivat opetusjakson tapahtumia ?

2. Millainen oli toteuttamani opetuskokeilun käyttökelpoisuus ?

2.1 Miten tavoitteet ja käytäntö kohtasivat toiminnan aikana ?

2.2 Mitkä työpajat opetuskokeilussa onnistuivat tai epäonnistuivat ?

2.3 Millaiset muutokset kehittäisivät opetuskokeilua toimivammaksi kokonaisuudeksi ?

8 TUTKIMUSPROSESSI

Kuvataide eri muodoissaan on ollut oleellinen osa lapsuuttani jo vanhempieni ammattien ja kiinnostuksen pohjalta. Isäni arkkitehtina on tuonut rakennetun kulttuurimiljöön ja sen hahmottamisen esteettiseksi osaksi lapsuuteni lomamatkoja. Äitini mielenkiinto taas kuvataiteessa tapahtuvia ilmiöitä kohtaan on näkynyt yhteisten taidematkojen ja näyttelyjen kiertelemisenä jo pienenä tyttönä ympäri Suomea. Ei siis liene yllättävää, että oma kiinnostukseni kuvataiteita kohtaan on kummunnut lapsuuden kokemuksista tähän päivään asti.

Opettajankoulutuslaitoksessa kuvaamataito oli minulle erikoistumisaineena itsestään selvä vaihtoehto, jonka myötä sain myös aiheen pro gradu-tutkielmaani varten. Toteutin kuvaamataidon erikoistumisopinon lopputyön toisen Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opiskelijan kanssa, jolloin heräsi mielenkiintoni myös ympäristökasvatusta kohtaan. Suunnittelimme yhdessä opetuskokeilun, joka sisälsi niin ympäristökasvatusta kuin kuvaamataitoa ulkona työskentelemiseen painottuneessa opetuskokeilussa. Kiinnostuin lopputyön kautta aiheesta enemmän ja aloin kypsyttellä mielessäni ajatusta myös pro gradu-tutkielman toteuttamisesta ympäristö- ja kuvataidekasvatuksen keinoin.

Mielenkiintoni ympäristöä kohtaan juontaa juurensa jo lapsuudestani maaseudulla, Kuopiossa, jossa vuohet, kanat, mehiläiset ja muuta kotieläimet antoivat pohjan luontevan luontosuhteen kehittymiselle kasvavalle lapselle. Kesäiset heinäntekotalkoot ja marja- sekä sieniretket kuuluivat osana jokavuotiseen luonnon kiertoon. Lapsuudesani myös metsät ja vuodenaikojen vaihtelu olivat niin oleellinen osa olemista, ettei sitä analysoinut sen suuremmin vaan piti sitä luonnollisena osana omaa elämää. Vasta

muutettuani kaupunkiin, huomasin kuinka luonto on aina ollut minulle tärkeä tekijä omassa maailmankuvassani ja tavassani hahmottaa ympäröivää todellisuutta.

Ympäristökasvatus aukeni minulle uudesta näkökulmasta kuvaamataidon lopputyötä tehdessäni. Aihe tuntui mielenkiintoiselta ja loi pohjan suunnittelemalleni ja toteuttamalleni kuvaamataitopohjaiselle ympäristökasvatusta sisältävälle opetuskokeilulle. Suunnitellessani opetuskokeilun asiasisältöjä rajasin tarkasteltavan ympäristön tietoisesti ihmisen muokkaamaan ja muokkaamattomaan luontoon. Vaikka ympäristöllä laajasti käsitettynä tarkoitetaan myös rakennettua ympäristöä, en halunnut valita oppilaiden tarkastelukulmaa liian laajaksi, jolloin kokonaisuus olisi helposti muodostanut vaikeasti hahmotettavaksi ja liian laajaksi kokonaisuudeksi kahden viikon ajanjaksoa ajatellen.

Opetuskokeiluni tarkoituksena ja pääajatuksena oli auttaa oppilaita havainnoimaan omaa lähiympäristöään kuvaamataidon keinoin, jolloin jokaisen oppilaan oman lähiympäristö eli koulun pihapiiri ja sen läheisyydessä oleva luonto olivat kahden viikon jakson ajan erityistarkkailun alla. Lähiympäristön tarkkailussa apuna oli jokaisella oma paikka, joka oli erityishavainnoinnin kohteena. Myös muiden työskentelytapojen tarkoituksena oli lähentää oppilaiden luontosuhdetta sekä kykyä havainnoida kaikkia luonnossa tapahtuvia muutoksia.

8.1 Tutkimusmenetelmänä toiminnallinen tapaustutkimus

Tapaustutkimus voi olla tyypiltään toimintatutkimus, jolla tarkoitetaan käytännössä toimivien henkilöiden suorittamaa omien käytäntöjensä tutkimustyötä. Toimintatutkimuksen avulla tutkijat/toimijat pyrkivät parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytänteitään, parantamaan ymmärrystään näitä käytänteitä kohtaan ja tai olosuhteita joissa toimitaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 50.)

Toimintatutkimuksen keskeinen metodi on jatkuvaan harkintaan perustuva vaiheittainen prosessi, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella (planning-acting-observing-reflecting). Tutkimuksen

aikana päädytään retrospektion avulla tulkintaan toiminnasta tietyssä tilanteessa tulevan toiminnan perusteeksi. (Syrjälä & Numminen 1988,50.)

Toimintatutkimus ei ole kuitenkaan mikään yhtenäinen tutkimustraditio, joka voitaisiin selkeästi erottaa muista tapaustutkimuksista. Koska toimintatutkimukseen kuuluu myös esim. evaluaatiota, raja uuden tyyppiseen evaluaatiotutkimukseen ei ole aina kovin selvä. On kuitenkin joitain erityispiirteitä, joiden perusteella toimintatutkimus voidaan erottaa muista tutkimustyypeistä ja pitää sitä erityisenä keinona lähestyä kasvatusta ja sen kehittämistä.(Syrjälä&Numminen 1988,50.)

1. Toimintatutkimuksessa käytäntö on lähtökohtana ja kohteena. Tutkimus saa alkunsa tietyssä käytännön tilanteesta, jossa työskentelevät ihmiset kokevat ongelmia, jotka on pakko ratkaista. Siksi toimintatutkimus on tilannesidonnaista, kuten esim. Cohen ja Manion (1980) tuovat esiin. Myös Kordes (1984) puhuu käytännön tilanteesta, joka toimii katalysaattorina toimintatutkimukselle. (Syrjälä&Numminen 1988,50-51.)

Käytännöllä tarkoitetaan informoivaa, sitoutunutta toimintaa. Toiminta perustuu "käytännölliselle teorialle" ja voi puolestaan antaa tietoja ja muuttaa teoriaa, jolle se perustui. Kohteena on "sosiaalinen käytäntö", jota ei voi tarkastella joidenkin tiettyjen systeemien osana tai funktiona, kuten positivismin perusteella tehtäisiin. Tarkastelukulma poikkeaa myös "puhtaasti tulkinnallisesta" tutkimuksesta, jossa ko. käytäntöä tarkasteltaisiin historiallisena tuotteena. (Carr & Kemmis 1986,165.)

2. Toimintatutkimuksessa yhteistoiminnallisuus on perustavana tekijänä. Tutkimus suoritetaan käytännön ongelmien ratkaisemiseksi, jolloin tutkija itse toimii tutkimisessa käytännössä.

Kouluissa toimintatutkimuksen voi tehdä yksittäinen opettaja, joka tuntee tarvetta muutoksiin ja haluaa kokeilla ideoita käytännössä. Hän voi olla sekä ammatti-ihminen että tutkija ja haluaa yhdistää sekä käytäntöä että teoriaa. Tutkimusta voidaan myös tehdä useampien opettajien ja tutkijoiden yhteistyönä, jolloin yhteistoiminnallisuuden perustana on usko, että yhdessä saadaan enemmän aikaan. (Cohen & Manion 1980).

3. Toimintatutkimuksessa pyritään osallistuvuudesta osallistumiseen. Tällöin kaikki osallistujat ovat mukana, jolloin myös tutkimuksen tekijä on osa tutkimuskohteestaan. Myös muut tutkittavat ovat selvillä tutkimuksen tavoitteista ja voivat osallistua tutkimusaineiston koontiin, analyysiin ja tulkintaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 52.)

Toimintatutkimuksessa pyritään muutokseen ja osallistumiseen. Tavoitteena on muuttaa paremmaksi kohteena olevaa käytäntöä, osallistujien ymmärrystä tästä käytännöstä ja tilannetta, jossa toimitaan. Kun osallistuminen ja muutos liittyvät yhteen, oletetaan, että muutos alkaa ja jatkuu osallistumisella yhteiseen toimintaan. (Carr & Kemmis 1986, 165-166.)

Toimintatutkimus on siis myös toimivaa tutkimusta eli tavoitteena ei ole järjestää jotain teknistä, ulkopuolisten suunnittelemaa muutosta, vaan aktivoida kentällä työskentelevät itse suorittamaan oman työnsä analyysiä ja kehittämistä. Tällöin yhteisenä päämääränä on ongelmien tiedostaminen ja tilanteen muuttaminen siten, että tutkimuksesta muodostuu koko siihen osallistuvalla yhteisöllä oppimisprosessi. (Syrjälä & Numminen 1988, 53.)

4. Toimintatutkimuksessa keskeisenä metodina on osallistujien suorittama oman työnsä pohdinta ja arviointi. Koko toimintatutkimus ja muutos liittyvät kiinteästi toisiinsa, vaatii se myös jatkuvaa, koko tutkimuksen aikana tapahtuvaa itsereflektointia ja itsearviointia, jotta halutun kaltaisia muutoksia pystyisi tapahtumaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 53.)

Toimintatutkimuksessa itsearviointi voi perustua käytännölliselle päätöksenteolle tai opettajien ollessa tutkijana perustana on heidän implisiittinen tai persoonallinen näkemyksensä kasvatuksesta, joka on muotoutunut vähitellen kokemusten pohjalta. Tällainen tieto perustuu tapoihin, tottumuksiin ja ideologioihin. (Syrjälä & Numminen 1988, 53-54.)

Toimintatutkimuksessa osallistujien rationaalinen ymmärtäminen omasta käytännöstään kasvaa systemaattisesti pohdinnan ja keskustelun avulla. Pohjana on käytännön kokemuksiin perustuva tieto, joka luonteeltaan on persoonallista tietoa. Tämä tieto tulee

toimintatutkimuksen aikana enemmän tietoiseksi ja sitä voidaan myös teoretisoida. (Syrjälä & Numminen 1988, 54.)

8.2 Toimintatutkimus käytännössä

Toteutin oman toimintatutkimukseni Saarijärvellä, Palomäen koululla. Kyseinen koulu sijaitsee noin 50 km päässä Jyväskylästä ja 25 km päässä Saarijärveltä. Koululla toimi kaksi luokanopettajaa, joista itse olin 1-2: luokkien opettajana ja Erja Valtonen oli 3-6: luokkien opettajana. Omaan toimenkuvaani kuului alkuopetuksen lisäksi 3-6: luokkien liikunnan, kuvaamataidon, käsityön ja musiikin opettaminen.

Koululta oli jäänyt eläkkeelle kesällä 1996 koulun miespuolinen opettaja sekä syksyllä 1996 syyskuun puolessa välissä hänen puolisonsa. Koululla oli olemassa pitkät kuvaamataidon opetuksen perinteet, jotka olivat muodostuneet koululla aiemmin toimineiden opettajien oman henkilökohtaisen kiinnostuksen kautta. Tämä oli osaltaan heijastunut koulun oppilaisiin, joilla oli valmiiksi myönteinen suhtautuminen kuvaamataidon opetusta kohtaan. Minä sain työpaikan itselleni, ja toimin väliaikaisena viran hoitajana sekä syys- että kevätlukukauden vuosina 1996-1997. Koulumme toinen opettaja, Erja Valtonen toimi kahden vuoden ajan työtoverinani koululla.

Tein töiden ohessa opintojani loppuun Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Keväällä 1996 olin aloittanut kuvaamataidon erikoistumisopintoihini liittyen (15 OV) kuvaamataidon lopputyön tekemisen toisen kuvaamataidtoon erikoistuneen opiskelijan kanssa. Lopputyö sisälsi kuvaamataito painotteista ympäristökasvatusta, ja se toteutettiin Ylä-Muuratjärven ala-asteella kenttäharjoittelun yhteydessä keväällä 1996. Sain opiskelutoverini kanssa kyseisen projektin valmiiksi lokakuussa 1996. Sen pohjalta minulle heräsi ajatus jatkaa sovellettuna samankaltaista tutkimusta myös lopputyönäni yliopistosta. Annoin ajatuksen muhia päässäni, samalla kun toimin opettajana Palomäen koululla.

Olen erikoistunut kuvaamataidon opetukseen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Olen myös henkilökohtaisella tasolla ollut aina kiinnostunut kuvataiteissa

tapahtuvista ilmiöistä ja asioista. Näin ollen tuntui luontevalta tehdä myös pro gradu-tutkielma kuvataidekasvatukseen liittyen. Ympäristökasvatus taas tuli suunnitelmani mukaan myös osittain kuvaamataidon erikoistumisopinnojen kautta. En ole itse henkilökohtaisesti ennen tutkimustani sekä kuvaamataidon lopputyötä lukuunottamatta osallistunut ympäristökasvatuksen opetukseen Jyväskylän yliopistossa. Kuitenkin se aihealueeltaan sekä opiskelutovereideni antamien tietojen kautta on mielestäni mielenkiintoinen ja haasteellinen alue peruskoulun opetussuunnitelmassa sekä käytännön työssä luokanopettajana. Varmasti osittain ympäristökasvatuksen valintaan osaksi tutkielman teoriataustaa vaikuttaa myös sen, että olen itse maalta kotoisin. Vasta muutettuani kaupunkiin 1990-luvun alussa, huomasin kuinka merkityksellistä osaa luonto on aina esittänyt omassa maailmankuvassani. Näin ollen mahdollisuus toteuttaa tutkielma näistä kahdesta näkökulmasta tuntui mielekkäältä toimintasuunnitelmalta.

Rohkaisin mieleni ja otin yhteyttä Pentti Moilaseen, pyytäen häntä pro gradu- tutkielman ohjaajaksi keväällä 1997 esittäen hänelle samalla suuntaa antavan suunnitelman pro gradu- tutkielmani sisällöstä. (LIITE 1) Toukokuussa 1997 varmistui se, että saisin jatkaa opettajana Palomäen koululla myös seuraavan vuoden aikana. Koulu oli jatkuvasti lakkautusuhan alla säästösyiden perusteella, mutta koulun lakkauttaminen ei vielä ollut toteutunut. Näin ollen Erja Valtonen ja minä saimme jatkettua määräaikaista työsopimustamme seuraavan kouluvuoden ajan. Siinä vaiheessa päädyin siihen, että toteutan tutkimuksen omassa työpaikassani seuraavana syksynä. Kysyin luvan tutkimuksen toteuttamiseen Saarijärven kunnan koulutoimesta vastaavalta henkilöltä, joka antoi minulle luvan suullisessa sopimuksessa sillä ehdolla, ettei se huononna työpanostani muuten luokanopettajana. Myös koulumme toinen opettaja, oli minun tutkimussuunnitelmani takana tukemassa sen toteuttamista.

Toimintatutkimus muotoutuu avoimeksi prosessiksi, jonka aikana jossain käytännön tilanteessa havaituille ongelmille pyritään löytämään ratkaisuja, jotka sopivat juuri kohteena olevaan ympäristöön. Käytännössä toiminta etenee vaiheittaisena prosessina, jonka aikana praktisen päättelyn, toiminnan ja sen evaluoinnin perusteella. (Syrjänen & Numminen 1988, 56.)

Aloitin pro gradu- tutkielman toteuttamiseen valmistautumisen keväällä 1997. Varsin alkuvaiheessa tulin siihen tulokseen, että toiminnallinen tapaustutkimus on suunnitelmalleni projektille soveltuva metodi. Tutkielmani ohjaajan varotteluista huolimatta, tartuin rohkeasti kyseisen kaltaiseen tutkimusmetodiin, ja perehdyin sen perusperiaatteisiin kesällä 1997. Samana kesänä tutustuin myös ympäristö- ja kuvataidekasvatukseen liittyvään kirjallisuuteen etsien tutkimukselleni soveltuvaa teoriataustaa.

Kesällä ja syksyllä 1997 päädyin siihen, että tutkimukseni pääteoria pohjan muodostavat niin Eisnerin kuvaamataidon opetuksen teoria kuin myös Hungerfordin ja Volkin vastuullisen ympäristökasvatuksen malli. Aloin samalla suunnitella varsinaiseen tutkimukseen liittyvää opetusjaksoa osittain em. teorioiden sekä myös kuvaamataidon lopputyöni sekä ympäristötaide ympäristökasvatusteorianä olevien tehtävätyyppien mukaisesti. Aikaisempien kokemuksieni pohjalta opettajana muokkasin tutkimusohjelmaani työpaikkanani olevan maalaiskoulun sekä siinä olevien oppilaiden mukaan.

8.3 Tutkimushenkilöiden valinta

Valitsin tutkimuskohteekseni Erja Valtosen opettaman yhdysluokan, joka muodostui 3-6: luokista. Luokassa oli 17 oppilasta, jotka olivat iältään 9-12 vuotiaita. Esitin suunnitelmani pro gradu-tutkielman toteuttamisesta myös koulun oppilaiden vanhemmille syksyllä 1997 järjestetyssä vanhempainillassa. He hyväksyivät suunnitelmani ja olivat kaikin puolin sen takana. Lisäksi pyysin kirjallisesti luvan vanhemmilta kuvata sekä videoiden että dia- materiaalin avulla tutkimusjaksoani. (LIITE 2)

Seuraavan ongelman minulle muodosti case-oppilaiden valinta tutkimuskohteena olevasta yhdysluokasta. Halusin valita luokasta sellaiset oppilaat, jotka niin suullisen kuin kirjallistenkin valmiuksien kautta olisivat kykeneväisiä antamaan minulle mahdollisimman hyödyllistä tietoa tutkimuksen analysointia varten jälkikäteen. Kysyin oppilaiden valintaan liittyen työtoveriltani neuvoa. Yhdessä päädyimme siihen tulokseen, että kaksi neljännen luokan oppilasta olisivat ihanteellisia tutkimuskohteeksi. Pyysin kyseisten oppilaiden vanhemmilta myös kirjallisesti luvan haastattelujen tekoon

tutkimusta varten sekä tarvittaessa vastasin vanhemmille heidän tutkimukseen liittyen esittämiinsä kysymyksiin. (LIITE 3)

8.4 Tutkimuksen toteuttamisen aikataulu

Syksyllä 1997 sovin työtoverini kanssa sopivan ajankohdan tutkimuksen toteuttamiselle. Mielestäni syksy suurine muutoksineen on hedelmällisintä aikaa luonnossa tapahtuvaa työskentelyä ajatellen, koska silloin luonnossa tapahtuu paljon erilaisia muutoksia, joita myös tutkimuskohteena olevien oppilaiden on helpompi tarkkailla esimerkiksi talveen tai kesään verrattuna. Sovimme tutkimuksen aloittamiskohdaksi syys- ja lokakuun vaihteen sekä samalla tutkimuksen kestoksi kaksi viikkoa. Sovimme, että tutkimusjakson aikana opetan Erja Valtosen luokkaa päivittäin kahden viikon ajan noin 2 tuntia, sekä suunnitelman mukaisesti jakson lopussa yhden kokonaisen päivän ajan.

Tutkimuksen toteuttamiseksi jouduimme tekemään erityisjärjestelyjä koulussa. Koska toimin Palomäen koululla varsinaisesti 1-2: luokkien opettajana, hoiti tutkimuksen aikana työtoverini osittain omaa luokkaani. Myös tietyt oppiaineet, kuten musiikki, liikunta ja käsityö jäivät projektin aikana pitämättä. Korvasimme kuitenkin oppilaille kyseisten aineiden vähyden myöhemmin kouluvuoden aikana pitämällä erityisiä niin käsityöpäiviä kuin myös ylimääräistä liikuntaa. Musiikki taas korvautui Suomen 80-vuotisjuhlien sekä joulujuhlien valmistamisen yhteydessä.

Selitin tutkimuksen alussa oppilaille peruseriaatteet tutkimuksen luonteesta. Kerroin heille, että tulen niin videoimaan kuin myös ottamaan dia-kuvia tutkimusjakson aikana. Jaoin oppilaille myös tutkimuksen alussa päiväkirjat ja kerroin sen olevan koko kahden viikon ajan heillä erityisenä kotiläksynä. Heidän tulisi kirjoittaa siihen kaikkia kokemuksiaan, tunteitaan ja ajatuksiaan projektin aikana. Kerroin myös oppilaille sen, että opettamani kuvaamataito painotteinen ympäristökasvatus on yhtä tärkeää koulun käyntiä, kuin muutoinkin. Kuitenkaan päiväkirjaan merkityt ajatukset eivät rehellisyydellään vaikuta syystodistukseen negatiivisesti, vaan ovat vain osa koulussa muutoinkin tapahtuvaa opetusta. Kahden viikon aikana tekemämme kuvaamataidon työt ovat osa muutoinkin opettamaani kuvaamataitoa. Se, että niitä kuvataan ja tallennetaan

myöhempiä käyttööni varten tutkimuksessa, eivät vähennä niiden merkitystä osana koulussa tapahtuvaa opetusta.

Ennen tutkimuksen aloittamista hyväksyin suunnitelmani tutkimukseni ohjaajalla. (LIITE 4) Lisäksi videoin tutkimuskohteena olevia oppilaita Palomäen koululla edellisen viikon aikana pitämässämme yökoulussa. Samalla harjoittelin videointiin liittyvien perusperiaatteiden hallintaa.

Aloitin tutkimuksen suunnitelmani mukaan maanantaina 29.9.1997. Ennen varsinaisen tutkimusosuuden alkua olin sopinut Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kuvaamataidon didaktiikan lehtorin, Pertti Kalinin kanssa tapaamisen samana päivänä yliopistolla. Silloin esittelin hänelle tutkimussuunnitelmani ja siinä olevat tehtävät. Sain tapaamisen aikana kuitenkin hyviä neuvoja tutkimuksessani olevien tehtävien suorittamiseen, joten muutin sen pohjalta osittain aikaisempia suunnitelmiani tehtävien käytännön toteuttamisesta.

8.5 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimuksen aikana toimin niin tutkimuskohteena olevien oppilaiden *opettajana*, *tutkijana* kuin myös tehtyjen töiden *dokumentoijana*. Mahdollisuuksien mukaan myös työtoverini Erja Valtonen auttoi minua niin *video* kuin *diamateriaalinkin* ottamisessa tutkimuksen jatkotyöskentelyä varten. Myös tutkimusjakson aikana oppilaiden tekemät *kuvalliset tuotokset* kertoivat myös omaa kieltään opetuskokeilun onnistumisesta. Lisäksi pyrin havainnoimaan opetuksen ohessa oppilaiden reaktioita, mielipiteen ilmaisuja ja muuta sanatonta viestintää koko opetuskokeilun ajan. Valitettavasti en kuitenkaan voinut koko ajan havainnoida erityisesti case-oppilaita tavoitteeni mukaisesti, koska minulla oli samanaikaisesti "liian monta rautaa tulessa". Pyrin kuitenkin mahdollisuuksien mukaan *observoimaan* oppilaita ja heidän reaktioitaan tutkimuksen aikana mahdollisuuksieni mukaan.

8.5.1 Videointi ja kohdistettu havainnointi

Videoin yhdessä työtoverini Erja Valtosen avulla oppilaiden työskentelyä ja muuta opetuskokeilun aikana tapahtunutta toimintaa mahdollisuuksien mukaan. Harjoittelin videointia etukäteen koulussa edellisellä viikolla, jolloin pidimme yökoulua. Kamera oli oppilaille tuttu havainnoinnin väline myös aikaisemmilta vuosilta mm. koulun kevät- ja joulujuhlien taltioinnin yhteydestä. Videointi ei siten mielestäni vaikuttanut oppilaiden itselleen ominaiseen tapaan toimia koulussa. Grönfors (1982,142-143) on kuitenkin todennut filmauksen vaikuttavan kohteiden käyttäytymiseen huomattavasti, vaikka kameroiden läsnäoloon onkin mahdollista tottua.

Videokamera kiersi mukanani ohjatesani oppilaita ja auttaessani heitä omissa tuotoksissaan eteenpäin. Myös Erja Valtonen kuvasi opetustilanteita ja oppilaiden tuotoksia mahdollisuuksiensa mukaan. Videoinnin lisäksi pyrin havainnoimaan oppilaiden toimintaa toteuttamieni tuntien aikana. Videoinnin ja havainnoinnin avulla etsin vastauksia seuraaviin tutkimusongelmiin:

- 1.1 Mitä opetuskokeilun aikana tapahtui ?
- 1.2 Millainen oli lasten kuvallinen ilmaisuprosessi ?
- 1.3 Millaisia kuvallisia tuotoksia oppilaat saivat aikaan ?

Vaikka tutkimusongelmat käsittelevät varsinaisesti vain opetuskokeilun aikana tapahtunutta toimintaa, aloitin videoinnin aikaisemmin edellä kuvaamallani tavalla koulussa. Myös ennen varsinaista videoinnin aloittamista olin jo edellisen vuoden aikana, ollessani opettajana Palomäen koululla tutustunut mielestäni hyvin nyt havainnoinnin ja tutkimuksen kohteena olleeseen luokkaan. Ahonen (1994,84) pitääkin tärkeänä juuri sitä, että tutkija aloittaa tutkimuksensa tutustumalla tutkimuskohteena olevan luokan rutiineihin ja toiminnan "lainalaisuuksiin". Näiden käytänteiden muodostumiseen olin vaikuttanut itse jo edellisenä vuonna toimiessani koululla opettajana, joten mielestäni oppilaista tekemäni havainnot eivät perustu vain pinnalliseen oppilaiden tuntemukseen vaan myös todelliseen oppilaiden oman kokonaispersoonan hahmottamiseen, joka mielestäni on mahdollista vain pitempiaikaisen oppilaiden havainnoinnin tai opettamisen kautta.

Videoinnin lisäksi pyrin havainnoimaan erityisen tarkasti - mahdollisuuksieni mukaan - oppilaiden käyttäytymistä opetuskokeilun aikana. Valitettavasti toimiessani samanaikaisesti niin opettajana, tutkijana kuin myös havainnoijana, ei kaikkien näiden osa-alueiden toteuttaminen parhaalla mahdollisella tavalla ollut edes realistista. Havainnoinnin luotettavuutta olisi auttanut ulkopuolinen avustaja, joka olisi voinut keskittyä pelkästään oppilaiden reaktioiden tutkimiseen. Tällaista avustajaa ei minulla valitettavasti ollut kuitenkaan käytössä, joten *observointini* tapahtui varsin satunnaisesti muun toiminnan ohessa.

Opetuksen ohella suorittamani havainnointi oli varsin epäjärjestelmällistä. Minulle jäi lähinnä opetuskokeilusta mieleeni erilaisia tilanteita ja tapahtumaketjuja, joita käsittelin päivittäin toteuttamassani päiväkirjassa. Havainnoinnin apuna minulla olisi pitänyt olla esimerkiksi Grönforsin (1982, 100-101) kohdistetuksi havainnoinniksi nimeämä aineistonkeruumenetelmä.

8.5.2 Haastattelut ja päiväkirjat

Koko tutkimukseni ajan keräsin toiminnallisen tapaustutkimuksen peruseräiteiden mukaisesti tietoa niin *videoimalla*, ottamalla *diakuvia*, kirjoittamalla *omaa päiväkirjaa* sekä kirjoittamalla *oppilailla* heidän omia kokemuksiaan tapahtumista *havainnointi- ja päiväkirjavihkoon*. Lisäksi opetusjakson lopuksi haastattelin 14.10.1997 teemahaastattelun omaisesti case- oppilaita (LIITE 5).

Haastattelun yleisenä vaihtoehtona pidetään Hirsjärven ja Hurmeen (1982,13) mukaan kyselylomakemenetelmää ja havainnointia. Uskoin kyselylomakkeiden antaman tiedon olevan kuitenkin todennäköisesti liian suppea ja karkea jo oppilaiden iän ja kirjallisen ilmaisutaidon kautta. Vastaukset olisivat todennäköisesti olleet liian yksipuolisia, jotta niitä olisi voinut analysoida kovinkaan pitkälle. Myös tutkimuskohteenani olleen luokan suuri ikäjakauma (9-12 vuotta) olisi omalta osaltaan vaikeuttanut vastauksien analysointia. Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä ei tutkimuksessani ollut haastattelun vaihtoehto vaan tuki kaikkia havaintojani oppilaista, vaikka observointini tapahtuikin näin jälkikäteen ajatellen liian satunnaisesti muun toiminnan ohessa.

Katsoin haastattelun soveltuvimmaksi tiedonhankintamenetelmäksi, koska välittömässä vuorovaikutustilanteessa on mahdollista tavoittaa vastaajan ajatusmaailma ja hänen käsitystensä olennaiset puolet. Myös Syrjälä ja Numminen (1988,94) uskovat, että paras keino selvittää ihmisten ajatuksia, tunteita, uskomuksia ja käsityksiä on haastattelu.

Hirsjärvi ja Hurme (1982) toteavat haastattelijan olevan dynaamisessa, kahdenkeskisessä kommunikointitilanteessa sekä osallistuja että havaintojen tekijä. Hänen tulee helpottaa informaation kulkua ja sen jäsentämistä sekä motivoida haastateltavaa. Menetelmä mahdollistaa myös haastateltavien motivoinnin, asiajärjestyksessä etenemisen ja esitettyjen kysymysten ja annettujen vastauksien molemminpuolisen tarkentamisen. Lisäksi haastattelu tuo esiin yksilöllisen ilmaisutavan ja kielenkäytön. Myös haastateltavien käyttämät kuvaavat esimerkit saattavat valottaa vastauksia. Esimerkiksi kyselylomakkeen avulla pystytään sitä vastoin selvittämään vain melko konkreettisia ja yksiselitteisiä ilmiöitä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 15-16, 23, 84.)

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

Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu on vaativa ja edellyttää onnistuakseen huolellista suunnittelua sekä kysymyksien pohtimista. Kysymysalueet määritellään pääpiirteittäin ja muotoillut kysymykset tai teemat ovat haastattelua johdattelevia suosituskysymyksiä. Teemahaastattelussa on myös kallis ja aikaa vievä tiedonhankintatapa, ja sen vuoksi tutkimuksen koehenkilömäärä ei voi olla kovin suuri. Erityisesti

nauhoitteiden purku ja analysointi vaatii runsaasti aikaa. Haastattelussa saadaan helposti tutkimusaiheen kannalta myös epärelevanttia materiaalia, joka tulee osata karsia analysointivaiheessa pois. Tutkijan suuri paneutuminen ja runsas työmäärää johtavat kuitenkin syvälliseen tiedon saantiin. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 16,38.)

Case- oppilaiden haastattelu

Suoritin case-oppilaiden haastattelun koulussa, tavallisten oppituntien aikana. Saadakseni haastattelutilanteesta mahdollisimman luontevan, tarjosin haastateltaville samalla poikkeuksellisesti kahvia ja keksejä. Lisäksi olin ennen varsinaista haastattelua selittänyt kaksi viikkoa aikaisemmin oppilaille, että tulisin heitä haastattelemaan opetuskokeilun loppuksi. Olin harjoitellut case-oppilaiden kanssa haastattelutilannetta ennen varsinaista opetuskokeilua, jotta haastattelu tutkimusmenetelmänä ei hämmäntäisi oppilaita liikaa.

Muut tutkimukseeni osallistuneet oppilaat olivat hieman kateellisia erityisjärjestelystä, sillä tapanani ei ollut normaalisti tarjota oppilaille kahvia ja keksejä. Kun muut oppilaat kuuluivat kyseisestä erikoiskohtelusta, olisivat myös he halunneet, että olisin haastatellut heitä. Tutkimuksen kannalta ei mielestäni kyseisen kaltainen järjestely ollut kuitenkaan mielekäästä, joten korvasin erityiskohtelun muille oppilaille muulla huomioinnilla.

Toteutin case-oppilaiden haastattelun 14.10.1997. Alkuperäisen suunnitelmani mukaan haastattelun olisi pitänyt toteutua jo edellisen viikon perjantaina. Opetuskokeiluni kuitenkin kesti yhden päivän suunnitelmaani kauemmin, joten teemahaastattelu jäi seuraavalle viikolle. Maanantaina molemmat oppilaat olivat poissa koulusta, joten vasta tiistaina varsinainen haastattelu toteutui. Olen tiivistänyt oppilaiden haastattelujen teemat muutamaaan avainkysymykseen, jotka olivat seuraavat:

1. Mitä opetuskokeilun aikana tapahtui ?
2. Mikä oli töiden tekemisessä mielestäsi vaikeaa tai erityisen helppoa ?
3. Mikä oli mielestäsi kaikkein mukavinta?
4. Mikä oli mielestäsi kaikkein tylsintä tai ikävintä ?
5. Opitko mielestäsi opetuskokeilun aikana jotain uutta ?

6. Olisitko halunnut jotain tehtävän toisin ?

Oppilaiden haastattelutilanteet sujuivat mielestäni luontevasti. Välillä tuntui kuitenkin vaikealta saada oppilailta perusteltuja mielipidevastauksia, mutta lisäkysymyksien avulla sain mielestäni esille molempien oppilaiden perusajatukset jaksosta. Yllättävää mielestäni haastattelutilanteissa oli se, että toinen haastateltavista tuntui harjoittelusta ja tilanteen vapaamuotoisuudesta huolimatta jännittävän haastattelua. Oppilaan luontainen huumorintaju ja kyky ilmaista perustellusti omia mielipiteitään tuli vain houkuttelemalla esille.

Oppilaiden haastattelua tukivat heiltä saamani päiväkirjat, joissa opetuskokeilun aikaiset tapahtumat ja havainnot omasta paikasta tulivat selkeästi esille. Päiväkirjoihin oli tallennettu päivittäin oppilaiden havaintoja omassa paikassa tapahtuneista muutoksista. Lisäksi päiväkirjaan piti kirjoittaa lyhyesti päivän tapahtumista sekä pitämistäni tunteista omia mielipiteitä ja ajatuksia. Myös oppilaiden tunteet toteutetuista tehtävistä oli mielestäni luettavissa päiväkirjoista ainakin "rivien välistä". Lonka (1987) onkin todennut, että kirjoitelma kvalitatiivisena tutkimusmenetelmänä soveltuu hyvin sellaisiin ongelmiin, joihin on vaikea saada vastausta tilastollisin keinoin. Kirjoitelmassa tulee hänen mukaansa esiin laadullisia tekijöitä, joilla voidaan selittää syitä eri ilmiöiden taustalla. (Lonka 1987, 165-188.)

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

Kajanaho (1987, 286-287) toteaa, että kirjoittaessaan ihminen tuo ilmi sisäistä todellisuuttaan ja muuntaa sen aistein havaittavaan muotoon. Uskonkin saaneeni oppilaiden

päiväkirja- ja havaintovihkoon tekemistään merkinnöistä syvemmän kuvan oppilaiden kokemuksista opetuskokeilun aikana.

Sain kaikkien tutkimuskohteena olleen luokan oppilaiden päiväkirja- ja havaintovihkot opetuskokeilun jälkeen käytettäväksi materiaaliksi toteuttamani tutkimuksen raportointia varten. Olin valinnut jo ennen opetuskokeilun aloittamista oppilaiden päiväkirjojen toteuttamisen yhdeksi menetelmäksi saada opetuskokeilusta laajempaa tietoa. Menetelmä osoittautui mielestäni varsin onnistuneeksi valinnaksi.

Valtaosa oppilaista oli paneutunut tunnollisesti päivittäiseen tapahtumien kuvaukseen niin omalla paikalla kuin myös pitämieni tuntien kohdalta. He olivat jopa koristelleet omia vihkojaan värikkäin kuvin sekä piirroksin, jolloin vihkoja oli jälkeinpäin mukava lukea. Valitettavasti muutaman oppilaan merkinnöistä oli kuitenkin havaittavissa, ettei päiväkirjan pitämistä kahden viikon tapahtumista oltu pidetty merkittävänä asiana. Vihkoista oli aistittavissa huolimattomuus ja kärsimättömyys merkintöjen teossa. Kunkin päivän tapahtumat oli "kuitattu" muutamalla ylimalkaisella lauseella ja toteutuksesta huokui asenne, että kun jotain vihkoon raapustaa niin siinä se sitten on.

Oppilaiden töiden arvioijan haastattelu

Tutkimuksen käytännön osuuden toteutettuani jatkoin tutkimuksen eteenpäin viemistä syksyn 1997 aikana. Purin oppilaiden haastattelut vuodenvaihteessa 1997-1998. Samalla jatkoin tutkimukseen liittyvän teoriakirjallisuuden keräämistä. Tein keväällä 1998 pro seminaari- tutkielman, joka pohjautui Eisnerin kuvaamataidon opetuksen teoriaan sekä Hungerfordin ja Volkin vastuullisen ympäristökasvatuksen teoriaan. Sain sen valmiiksi kesällä 1998. Samana kesänä, töiden loputtua jatkoin raportin kirjoittamista aloittaen lopullisen tutkimusraportin kirjoittamisen kesäkuussa 1998.

Sain uuden työpaikan Äänekoskelta äitiysloman sijaisena ja luokanopettajana.. Syksy 1998 kului uuteen työpaikkaan tutustussa. Vuodenvaihteessa 1999 aloitin tutkimusraportin lopullisen kirjoittamisen. Samalla huomasin, että minun tulisi tehdä vielä yksi haastattelu tutkimusmateriaaliini liittyen. Halusin haastatella kokenutta kuvaamataidon

opettajaa, jolta voisin saada tukea omiin havaintoihini oppilaiden toteuttamista kuvaamataidon töistä. Otin yhteyttä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtoriin Antti Lokkaan. Hän lupautui haastateltavaksi oppilaiden töistä ottamieni diakuvien sekä videomateriaalin pohjalta. Hyväksytin vielä ennen haastattelua suunnitelman pro gradu- tutkielmani ohjaajalla.

Haastattelin Antti Lokkaa 12.2.1999. Haastattelutilanne oli vapaamuotoinen ja perustui tiettyjen teemojen pohjalla oleviin kysymyksiin. Antti Lokka oli toiminut minulla aikaisempina vuosina kuvaamataidon erikoistumisopintoihin liittyen opettajana, joten keskustelu oli mielestäni luonteva ja perustui molemmin puoliseen kiinnostukseen asiasta. Näin ollen pyysin Antti Lokalta haastattelun yhteydessä myös mielipiteitä tehtävien suunnittelusta ja loogisuudesta kokonaisuuden kannalta. Pyysin häneltä mielipiteitä varsinkin Eisnerin (1972) kuvaamataidon opetuksen teorian sekä ympäristötaidekasvatuksen näkökulmasta. Pyysin häntä haastattelutilanteessa hyödyntämään omista vastauksistaan myös omia kokemuksiaan kuvaamataidon opettajana. Seuraavat kysymykset olivat haastattelussa johdatteluvina teemoina:

1. Miten arvioit töiden teknistä taitoa ja materiaalien hallintaa ?
2. Miten arvioit töiden esteettistä ja ilmaisullisia seikkoja ? (Millaiset ovat teosten muodot, värien käyttö, sommittelu, töiden intensiteetti ja yhtenäisyys ?)
3. Miten arvioit töiden luovaa mielikuvitusta (Onko töissä rikottu stereotyyppioita, laajennettu rajoja ja nähtävissä omaperäisyyttä ?)
4. Miten suunnittelemani tytöt tukivat opetukselle asettamiani tavoitteita ?(Auttoivatko ne havainnoimaan oman paikan värimaailmaa, luonnon materiaalien käyttöä, tilan hahmottamista uudesta näkökulmasta jne ?)

Kirjoitettuani haastattelun puhtaaksi, tein siihen liittyen vielä muutamia kirjallisia kysymyksiä, joihin halusin vielä selkeämpää vastausta.(LIITE 6) Sain vastauksen näihin kysymyksiin sähköpostilla 23.2. Myös kyseiset kommentit olivat yhteisen suullisen sopimuksemme mukaan käytettävissä pro gradu-tutkielman raportointivaihetta varten.

8.6 Aineiston käsittely ja analysointi

Kvalitatiivinen tutkimus tuottaa parhaimmillaan runsaasti monipuolista ja konkreettista tietoa. Tutkimuksesta saadun aineiston järjestely on mielenkiintoinen, mutta aikaa vievä ja haasteellinen tehtävä. Varsinkin aloittelevalle tutkijalle on ongelmallista se, ettei ole olemassa aineiston järjestelystä ja tulkinnasta samanlaisia yleispäteviä ohjeita kuten esim. aineiston tilastollisesta käsittelystä. Jokaisen tutkijan on luotava itse omat aineiston järjestelytapansa. (Syrjälä & Numminen 1988, 118.)

Vaikka aineiston analysointi on tutkimuksen tavoitteista, tutkimusaineiston määrästä ja laadusta sekä monista muista seikoista määräytyvää, pätee myös kvalitatiiviseen tutkimuksen analysointiin ja järjestelyyn samat säännöt kuin tutkimuksen tekemiseen yleensä. Aineiston järjestelyssä ja tulkinnassa on pyrittävä mm. *systemaattisuuteen, perusteltavuuteen, kattavuuteen, rationaalisuuteen ja totuudellisuuteen*. (Syrjälä & Numminen 1988, 118.)

Tapaustutkimusta on mahdollista raportoida monella eri tavalla. Sen osana voi olla esimerkiksi diaesityksiä tai näyttelyitä. Kuitenkin kirjoitetulla tutkimusraportilla on omat puolensa. Kirjallinen tieto on täsmällisempää kuin puhuttu tai kuvien avulla esitetty. Vaikka yhden kuvan väitetään kertovan enemmän kuin tuhat sanaa, käytännössä tapaustutkimuksen kohteet ovat usein niin abstraktisia ilmiöitä kuten esim. kokeiluohjelman toteuttaminen, ettei niitä ole helppo esittää pelkän kuvamateriaalin avulla. (Syrjälä & Numminen 1988, 148.)

Tapaustutkimuksen kaltaiseen, kvalitatiiviseen tutkimusraporttiin sisältyy paljon *kuvausta*, joka useimmiten esitetään *suorina lainauksina* alkuperäisestä aineistosta tai *pienoiskuvauksina*. Tällaista tutkittavaa tapausta kuvaavia tietoja on mahdollista kirjoittaa jo ennen varsinaisen analyysin valmistuista, tutkimuksen aikana. (Syrjälä & Numminen 1988, 149.) Keskeinen periaate kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa onkin se, että se tapahtuu osittain samanaikaisesti jo aineistonkeruun kanssa. Tämä johtuu siitä, että tutkija on osa analyysia tutkimusmenetelmän kanssa. Jo ongelman, käsitteiden ja määritteiden valinta ja muokkaaminen kentällä ovat osa analysointiprosessia. Nämähän

muotoutuvat jo selkeytyvän tehtyjen havaintojen pohjalta. Kentällä esiintyvistä ilmiöistä tutkija tekee analyysiä jo mielessään. Näin ollen jo kentällä ollessaan tutkija voi muodostaa alustavia malleja lopullista analysointia ajatellen. Analyysi alkaa siis jo kenttätöväaiheessa. (Grönfors 1982,182,145.)Tämä toteutui myös omassa tutkimuksessani. Kenttätö ja analysointi täydensivät toisiaan, eikä niiden välille voinut tehdä selvää eroa. Mielestäni toteuttamani opetuskokeilun kenttätöskentely vaihe oli helpompaa varsinaisen analyysin toteuttamiseen verrattuna. Tutkimuksen aikana saamani tiedon tulva järjestyi vasta vähitellen, haastattelujen puhtaaksi kirjoittamisen ja dokumentoinnini aineiston käsittely vaiheessa loogiseksi ja järjestelmälliseksi kokonaisuudeksi.

Tutkimuksen kirjoittamista pidetään yhtenä vaativimmista tutkimusprosessin vaiheista Kvalitatiivisessa tutkimusaineiston käsittelyssä aineistoa raportoidessa tutkija on kuitenkin siinä määrin uppoutunut kokoamiinsa tietoihin analyysi- ja tulkintavaiheessa, että tulokset suorastaan purkautuvat ajatteluprosessin myötä jo kirjalliseen muotoon. Raportoinnin aikana tulee tutkijan kuitenkin muistaa koko valikoinnin, pienoiskuvauksien ja haastattelun pätkien valinnan aikana tutkimuksen anonymiteetti ja toimittava sen mukaisesti. (Syrjälä & Numminen 1988, 148-149.)

Kirjoittaminen on myös vähittäinen prosessi kuten myös aineiston kokoaminen ja analyysi. Yin (1983, 135) suosittelee kirjoittamisen aloittamista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tutkimusraportin vaiheittaisella kirjoittamisella on etuna myös se, että osallistujien reaktiot tutkimusraporttiin on mahdollista ottaa huomioon. Tutkimusraportin luettaminen muilla tutkijoilla sekä tutkimukseen osallistujilla onkin tarkastusmenettely, jonka avulla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Muiden kommentit voivat myös selventää ja lisätä ajattelun loogisuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 149.)

Tutkimusaineistoni käsittely ja analysointi voidaan jakaa vaiheisiin, jotka noudattavat pitkälti Ahosen ym. (1994,90) vaiheittain esittämää analyysiprosessia. Tällainen vaiheittainen erottelu voidaan kuitenkin tehdä vain analyttisesti, koska käytännössä ne nivoutuvat aina toisiinsa. Esimerkiksi Alasuutari (1994) on supistanut ja yhdistänyt eri analysoinnin ja käsittelyn vaiheet kahteen päävaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen (aineiston luokitteluun) ja arvoituksen ratkaisuun (tulosten tulkintaan). (Alasuutari

1994,30.) Nämä vaiheet sisältävät kuitenkin käytännössä samat osa-alueet, jotka Ahosen ym (1994) pohjautuen esitän.

1. vaihe: Tutkijan "herkistyminen"

Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheen jälkeen perehdyin lisää oman tutkimusalani kirjallisuuteen ja keskeisiin käsitteisiin. Alustava teoriapohjan valinta oli tapahtunut jo ennen varsinaisen opetuskokeilun suunnittelua. Halusin kuitenkin täydentää jo valitsemiani perusteorioita laajemmalla teoriakirjallisuuteen tutustumisella. Alasuutari (1994) painottaakin teoreettisen viitekehyksen merkitystä, koska tehtyjä havaintoja ei itsessään saa pitää valmiina "tuloksina". Aineiston antamien vihjeiden ja johtolankojen pohjalta yritetään päätellä jotain sellaista, jota ei ole havaittavissa "paljaalla silmällä". Tämä päättely ja havaintojen tarkastelu tulee tapahtua aina tietystä eksplisiittisesti määritellystä näkökulmasta eli teoreettisesta viitekehystä. (Ahonen ym.1994, 90).

2. vaihe: Aineiston sisäistäminen ja teorisointi

Kirjallisuuteen tutustumisen ohessa purin aineiston edellä esittämässäni järjestyksessä. Litteroin haastattelut, tutustuin päiväkirjoihin, katsoin videot sekä tarkastelin oppilaiden kuvallista tuotoksista ottamaani diamateriaalia. Aineiston purkamisen jälkeen aloin tarkastelemaan keräämääni aineistoa vähitellen lisääntyneen teoreettisen tiedon kautta. Tällä tavoin pystyin sisäistämään aineiston uudella tavalla. Aineiston mahdollisimman hyvän sisäistämisen saavuttamiseksi, luin haastattelut läpi moneen kertaan, pyrkien löytämään niistä erilaisia havaintoja ja merkityksiä sekä esimerkiksi oppilaista heijastuvia tunnetiloja ja kokemuksia pitämästäni opetuskokeilusta. Lisäksi vertailin haastatteluvastauksia ja päiväkirjojen sisältöjä toisiinsa varsinkin case-oppilaiden kohdalta omiin päiväkirjamerkintöihini sekä videonauhalla nähtäviin tilanteisiin. Aineiston sisäistäminen ja järjesteleminen mielekkääseen muotoon oli mielestäni yksi vaativimmista vaiheista aineiston analysoinnissa. Se vaati minulta aikaa, jotta pystyin vähitellen näkemään erilaisia syy- seuraussuhteita tapahtumien ja oppilaiden kommenttien sekä omien kokemuksieni välillä.

Koska kvalitatiivinen kenttäaineisto on tavallisesti hyvin monimuotoinen, on tutkijan ensimmäinen tehtävä tämän monimuotoisen aineiston järjestäminen lopullista analyysia varten. Aineiston järjestelemistä ja analysointia ei voida erottaa toisistaan, koska aineiston järjestäminen on huomattava osa analyysia. Samalla kun tutkija kirjoittaa puhtaaksi esim. kenttämuistiinpanojaan, hän voi palauttaa mieleen ja kerrata kenttämuistiinpanojaan ja tehdä alustavaa analyysiä materiaalin pohjalta jatkotyöskentelyä varten. (Grönfors 1982,155-156.) Tämä periaate päti myös tutkimukseni käsittelyyn ja analysointiin. Videonauhojen katselu, haastattelujen purku ja niin oman päiväkirjan kuin oppilaidenkin päiväkirja merkintöjen tutkiminen oli oleellinen osa analysointiprosessia.

Ahosen ym (1994) mukaan tämä vaihe on ennen kaikkea ajattelutyötä, jossa tutkija käyttää oman teorisointinsa tukena mahdollisimman selkeitä teoreettisia käsitteitä ja näkökulmia. He muistuttavat kuitenkin, ettei teorian avulla saa pakottaa aineistoa, vaan sen avulla rikastutetaan sitä. Analyysin kautta syntyy näin tulkintoja, jotka nousevat pelkän tapaustutkimuksen yläpuolelle, ilmiöiden ja teemojen tasolle. (Ahonen ym, 1994,90.)

3. vaihe: Aineiston karkea luokittelu

Aineiston sisäistämisen jälkeen tarkastelin aineistoa tutkimusongelmieni näkökulmasta. Tähän vaiheeseen sisältyi aineiston karkea luokitus perustuen nimenomaan tutkimustehtävään. Aineistoni kohdalla tämä tarkoitti käytännössä haastattelujen ja päiväkirjamerkintöjen alleviivaamista sekä sellaisten vastauksien valitsemista, jotka vastasivat asettamiini ongelmiin. Lisäksi vastausten valitsemisessa pyrin huomioimaan niiden erilaisuuden, jotta esimerkiksi oppilaiden päiväkirjamerkinnöistä tulisi muutamalta oppilaalta valitsemieni otteiden avulla mahdollisimman kattava kuva tutkimuskohteena olleiden kaikkien oppilaiden tavasta tehdä merkintöjä ja havaintoja toteuttamani opetuskokeilun aikana. Myös videonauhoista ja omista päiväkirjamerkinnöistäni etsin niitä kuvauksia, jotka kohdistuivat tutkimusongelmiini. Tarkoituksenani oli siis karsia havaintomäärää etsimällä yhteisiä piirteitä esimerkiksi haastatteluista. Käyttämäni menetelmä on lähellä perinteistä analyysitekniikkaa, teemoilua. Aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmia valaisevia teemoja.

Aineistosta hahmottui alustavan luokituksen jälkeen kaksi suurta aihekokonaisuutta liittyen tutkimusongelmiin. Toinen kokonaisuus liittyi opetuskokeilun tapahtumiin ja oppilaiden työskentelyn luonteeseen. Toinen kokonaisuus taas kohdistui opetuskokeilun käyttökelpoisuuteen ja toistettavuuteen.

4. vaihe: Tutkimustehtävän ja käsitteiden täsmennys

Aineiston karkean luokittelun jälkeen täsmensin ja muotoilin sitä vielä tutkimusongelmiani sekä aineistossa esiintyviä käsitteitä. Tässä vaiheessa tutkimustehtäväni alkoi jäsentyä entistä selkeämmäksi.

5. vaihe: Ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen

Tämä vaihe tarkoittaa käytännössä aineiston läpikäymistä ja sisäistä vertailua. Tutkimukseni haastatteluaineisto jakaantui erilaisiin luokkiin jo alkuperäisen oppilaiden haastattelurungon mukaan. Myös muu aineisto oli luokiteltavissa samalta pohjalta. Tässä vaiheessa tietyt aihealueet, ilmiöt painoutuivat enemmän ja toiset jäivät "poikkeukselliseksi", muusta aineistosta selkeästi erottuviksi yksittäisiksi huomioiksi aineistosta. Keskeisenä tehtävänäni oli eri luokkien vertailu, käytännön asiayhteyksien ja ristiriitaisuuksien kartoittaminen.

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

6. vaihe: Ristiinvalidoiminen

Tämä vaihe on tutkimusaineistomme analysointivaiheessa erityisen tärkeä, koska aineistoa oli hankittu monin eri tavoin toimintatapauksen mukaisesti. Ahonen ym. (1994,89) mukaan ristiinvalidoimisella tarkoitetaan omien päätelmien ja saatujen

luokkien tarkastelemista eri menetelmin hankitusta aineistosta. Tällöin monipuolisen aineiston avulla saatuja luokkia, näkemyksiä ja tietoja voidaan joko puoltaa tai horjuttaa.

7. vaihe: Johtopäätökset ja tulkinta

Lopuksi analyysin tulos siirretään laajempaan tarkastelukehikkoon (Ahonen ym. 1994,90). Tutkimuksessani tulosten tarkastelu ja tulkinta on kuvailevaa. Tulosten kuvailussa käytän Syrjäsen ja Nummisen (1988) esittämiä tutkimusraportin elementtejä. Näitä ovat erityiskuvaukset, yleiset kuvaukset sekä tulkinnalliset kommentit. Erityiskuvaukset perustuvat kenttätapahtumien kuvauksiin sekä suoriin aineistosta tehtyihin lainauksiin. Yleiset kuvaukset perustuvat puolestaan aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Tulkinnallisella kommentoinnilla tarkoitetaan tulosten lopullista, yleistävämpää ja teoreettisempaa tarkastelua. (Ahonen ym 1994,90.)

8.7 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuudella määritellään tavallisesti rehabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Kvalitatiivisessa toiminnallisessa tapaustutkimuksessa luotettavuudella tarkoitetaan käytännön uskottavuutta, tulosten soveltamisen ja toistettavuuden sekä aineiston autenttisuuden osoittamista. (Numminen & Syrjänen 1988,135.)

Kvalitatiivisen toiminnallisen tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia. Luotettavuuden arviointia ja aineiston analysointivaihetta ei siis voida erottaa yhtä jyrkästi kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tästä syystä validiteetin osoittaminen kvalitatiivista tutkimusta tarkasteltaessa on yksi ongelmallisimmista seikoista. Sitä onkin usein pidetty yhtenä kvalitatiivisen menetelmän negatiivisena puolena.

Grönforsin (1982) määritelmän mukaan luotettavuus osoittaa, miten pitkälle analyysissä käsitellyt indikaattorit ilmaisevat sitä mitä niiden on tarkoitus ilmaista. Validiteetti voi olla ulkoista tai sisäistä. Tutkimuksessa on sisäistä validiteettia silloin, kun eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Sisäisen validiteetin

tarkistus edellyttää teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaista tarkistamista. Ulkoinen validiteetti taas ilmaisee teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen. (Grönfors 1982, 173-174.)

Valitsemalla teemahaastattelun kaltaisen pehmeämmän ja luontevamman menetelmän yhdeksi keskeiseksi aineistonkeruumenetelmäksi, halusin tehdä oikeutta todellisuuden monivivahteisuudelle ja saada mahdollisimman todellista ja rehellistä tietoa. Grönforsin (1982) mukaan haastatteluaineisto on ulkoisesti validia juuri silloin, kun haastateltavat ovat antaneet totuudenmukaisia tietoja. Tavallisin tapa tarkistaa tämä on verrata eri haastateltavilta saatuja tietoja samasta asiasta tai verrata haastattelutietoja muulla tavalla kerättyyn tietoon. (Grönfors 1982,174.) Omassa tutkimuksessani pystyin tarkistamaan ulkoista validiteettia kummallakin tavalla. Varsinkin case- oppilaiden haastattelujen ja päiväkirjamerkintöjen sekä videoaineiston avulla oli mahdollista vertailla oppilaiden mielipiteitä eri aineistonkeruu menetelmien avulla. Oppilaiden haastatteluvastauksissa tuli tosin odotetustikin esille se, etteivät lapset aina kykene esittämään asioista monesta eri näkökulmasta nähtyjä perusteluja omille vastauksilleen. Tällöin asioiden todelliset tai syvemmät puolet jäivät analysointivaiheessa minulta mahdollisesti huomaamatta.

Havainnointitiedoilla voidaan sanoa olevan ulkoista validiteettia silloin, kun tutkija on tehnyt oikeita johtopäätöksiä havainnoidusta tilanteesta tai kun tutkija kuvaa tilanteen juuri sellaisena kun se on tapahtunut. Havainnointiin saadaan ulkoista validiteettia myös silloin, kun tutkija on niin syvällä tulkittavassa kulttuurissa, että voidaan perustellusti olettaa hänen tietävän tutkittavasta kohteesta tarpeeksi. (Grönfors 1982,174.) Omassa opetuskokeilussani tämä oli mielestäni mahdollista, koska tutkimuskohteena olleen luokan oppilaat olivat minulle jo entuudesta tuttuja. Olin toiminut koululla opettajana koko tutkimusta edeltäneen vuoden ajan, opettaen heille varsinkin kädentaitoa vaativia aineita kuten kuvaamataitoa. Olin siten oppilaille tuttu jo entuudestaan, joten tutkimusjakson aikana esimerkiksi tapani opettaa oppilaita ei ollut heille vieras tai outo ja siten se ei mielestäni vaikuttanut oppilaille luontevaan tapaan toimia koulussa. Tämä lisää mielestäni toteuttamani tutkimuksen sekä hankkimani aineiston ulkoista validiteettia.

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

1) Tutkijan taito asettua tilanteen vaatimiin rooleihin vaikuttaa suoraan siihen, miten syvällistä tietoa hän kentältä saa. Omassa tutkimuksessani eri rooleihin asettuminen oli mielestäni vaikeaa. Samanaikaisesti minun tuli olla niin, tutkija, opettaja, oppilaiden havainnoija sekä dokumentoija. Varsinkin oppilaiden looginen ja järjestelmällinen havainnointi opetuskokeilun aikana jäi mielestäni edellä esittämistäni eri rooleista valitettavan vähälle sekä sattumanvaraisuuden tasolle.

2) Infonmaattoreiden valinta eli tutkimuskohteiden valinta vaikuttaa tutkimuksen rehabiliteettiin. Tutkimuskohteeksi valitsin Palomäen koulun 3-6:luokat, koska olin toiminut koulussa jo vuoden opettajana ja siten minulla oli mielestäni mahdollisuus vieraaseen luokkaan verrattuna syvällisempään analyysiin niin oppilaiden toiminnasta kuin heidän kuvallisista tuotoksistaan. Oppilaiden töiden arvioijan valinta taas tapahtui varsin loppuvaiheessa tutkimuksen toteuttamista kuten edellä olen kuvannut (ks.8.5.2.).

3) Tutkimusolosuhteet vaikuttavat tuloksiin. Esimerkiksi haastattelun onnistuminen tai epäonnistuminen voi ratkaisevasti riippua olosuhteista. Mielestäni tutkimukseni aineistonkeruutilanteet olivat luontevia ja ilmapiiri oli avoin. Muun muassa haastatteluti- lanteet olivat vapautuneita sen vuoksi, että menetelmänä käytin teemahaastattelua, joka mahdollistaa avoimen vuorovaikutuksen. Haastattelutilanteita olen kuvannut tarkemmin luvussa 8.5.2.

4) Käsitteiden määrittelyllä on tärkeä merkitys. Käsitteiden epäselvyys voi vääristää tuloksia jo aineistonkeruun aikana. Tämä voi johtaa vaikeuksiin aineiston analysoinnis- sa, mikä puolestaan vaikuttaa luotettavuuteen. Vältin aineistonkeruuvaiheessa tällaisten käsitteistä johtuvan epäselvyyden selittämällä haastateltaville tarpeen vaatiessa tarkoitus- periäni sekä esittämällä haastattelujen aikana tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä.

5) Aineistonkeruun ja analyysin luotettavuuteen vaikuttavat seikat ovat osittain johdettavissa aikaisemmin esittämistäni vaiheista. Tosiasia on, että nämä tekijät vaikuttavat ratkaisevasti siis myös aineiston analyysiin. Laadullisissa menetelmissä tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa vaiheissa, aineiston käsittelyssä, luokittelussa sekä varsinaisessa tulkinnassa. Patton (1990, 472) esittää, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on oman tutkimuksensa väline ja tällä saattaa olla merkitystä myös aineiston analysoinnin ja tätä kautta tulosten tulkinnan kannalta. Tällöin tutkijan omat ennakkokäsitykset vaikuttavat mahdollisesti tutkimukseen. Koska minulla ei ole pitkää kokemusta kuvaamataidon saatikka ympäristökasvatuksen opettamisesta, pohjautui ennakkokäsitykseni aiheesta kuvaamataidon erikoistumisopintoihin, kirjallisuuteen sekä omiin oppilaskokemuksiini. Tästä syystä on mahdollista, että jokin tutkimuksen kannalta tärkeä seikka on jäänyt minulta huomioimatta.

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

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

9 TULOKSET

Tapahtumien kuvauksen yhteyteen olen liittänyt otteita omista päiväkirjamerkinnöistä. Lisäksi olen käyttänyt tutkimuskohteena olleen luokan havainto- ja päiväkirjavihkoista otteita, jotka kuvaavat erilaisten oppilaiden mielipiteitä, ajatuksia ja tunteita jaksosta. Oppilaiden päiväkirjamerkinnöissä esiintyneet nimet olen muuttanut estääkseni todellisten oppilaiden tunnistamisen.

Olen valinnut havainto- ja päiväkirjamerkinnät siten, että ne kuvaisivat mahdollisimman hyvin erilaisten oppilaiden kokemuksia tapahtumista. Erityisesti olen käyttänyt otteita case-oppilaiden vihkoista, jotta heistä muodostuisi mahdollisimman selkeä kuva toiminnan aikana. Tapahtumien kuvaus noudattaa jokaisen opetuskokeilun päivän kohdalta samaa esittämisjärjestystä.

Jokaisen päivän alussa on lyhyt perusteluni päivän toiminnalle. Sen jälkeen on päivän tapahtumien kuvaus ja valitsemieni oppilaiden töiden esittely. Niiden yhteyteen olen liittänyt diakuvia oppilaiden tuotoksista sekä oppilaiden töiden arvioijan, Antti Lokan mielipiteitä toteutetuista töistä ja niiden toimivuudesta kokonaisuuden kannalta. Jokaisen päivän tapahtumien loppuun olen liittänyt oman lyhyen arvioinnin toiminnan onnistuneisuudesta tai siinä havaitsemistani epäkohdista. Lisäksi olen pyrkinyt esittämään erilaisia vaihtoehtoja, miten toteuttamaani opetuskokeilua voisi kehittää toimivammaksi kokonaisuudeksi.

9.1 Opetuskokeilu alkaa

Aloitin kuvaamataito painotteisen ympäristökasvatusta sisältävän opetuskokeilun syyskuun 29. päivä 1997. Ensimmäisen päivän aiheeksi olin valinnut oman paikan etsimisen koulun lähiympäristöstä. Jokaisen oppilaan tuli etsiä koulun lähiympäristöstä 2-4 neliömetrin kokoinen alue, joka tulisi olemaan seuraavan kahden viikon ajan oppilaiden erityisen havainnoinnin kohteena.

Kyseisen oman paikan valinnan taustalla minulla oli ympäristökasvatuksesta tuttu ajatus oppilaiden aistien herkistämisestä tarkasti valitun alueen havainnoinnin kautta. Oman paikan valinnan tarkoituksena oli ohjata oppilaita tarkentamaan omia havaintojaan ympäröivästä tutusta ja turvallisesta luonnosta (ks. 4.5). Paikan valinta sai perustua oppilailla visuaalisiin havaintoihin kuten väri, muoto tai koko. Lisäksi paikan valintaan vaikutti oppilailla erilaiset tunteet valitusta paikasta kuten miellyttävä, mielenkiintoinen, rauhoittava tai levollinen paikka (ks.5.3).

Oman paikan valinnan tavoitteena oli auttaa oppilaita havainnoimaan luonnossa tapahtuvia prosesseja. Tällaisia prosesseja ovat esim. kasvu tai lakastuminen, vuorokauden ja sään vaihtelu sekä valon muutokset. Lisäksi paikan oli tarkoitus muodostaa koko aloittamani jakson ajan tietynlainen turvallinen rauhoittumispaikka jokaiselle oppilaalle ja luoda runko kaikelle toteutettavalle toiminnalle.

OMA PÄIVÄKIRJA: Aloitin tänään gradututkimuksen. Päivä oli syksyiden kirkas ja kaunis. Aurinko heloitti syvän siniseltä taivaalta ja ruskan väreihin vähitellen muuttumassa ollut luonto oli kauneimmillaan.

Oppilaiden tuli etsiä itselleen oma, mieluisalta tuntuva paikka, jossa oli hyvä olla. Paikan sai etsiä koulun lähiympäristöstä, kuitenkin siten, ettei se ollut pihan keskellä, normaalilla välitunti alueella, vaan vähän rauhallisemmassa alueella.

Oman paikan tuli olla kooltaan noin 2 - 4 neliömetriä. Sen tuli olla sellainen, jossa oppilas tunsu viihtyvänsä ja haluavansa olla. Paikan rajaamista varten annoin jokaiselle oppilaalle 6 punaista kreppipaperin suikaletta. Oma paikka sai myös rajata paperisuikaleiden lisäksi esim. oksilla tai kivillä. Ainut rajoite paikan etsimisessä oli se, ettei se saanut olla liian lähellä toisen oppilaan paikkaa, jottei omalla paikalla tapahtuva työskentely häiriytyisi toisen omalla paikallaan oleskelemisesta.

Oppilaat lähtivät innokkaasti hakemaan omia paikkojaan. Intoa tuntui olevan liikaakin, sillä ohjeiden loppuun kuunteleminen tuntui olevan vaikeaa. Lopulta kuitenkin jokainen oli etsimässä itselleen mieluisaa paikkaa.

Ensimmäisen tunnin aikana osa luokan oppilasista oli valinnut oman paikkansa hyvinkin läheltä toisiaan, unohtaen sen, että välimatkaa tuli olla noin 10 metriä seuraavaan paikkaan. Oppilaiden valitsemat paikat olivat myös liian lähellä tavallisia välituntileikki-paikkoja, jolloin oman paikan oleminen esim. rauhoittumispaikkana ei ollut enää mahdollista. Lisäksi vaarana oli, että myöhemmin omalla paikalla tehtävät asiat voisivat sotkeutua ja rikkoutua välitunti leikkien aikana.

OPPILAS 1: Tunnin alussa teimme tavallaa oman majan, oman paikan. Minun paikassani on kamalasti risuja. Siellä oli aika paljon pohjalle pudonneita lehtiä. Rajaaminen ei kauan vienyt. Piti vain vähän suunnitella. Tätä paikkaa joutui vähän aikaa etsimään, ja kun sen löysin se tuntui heti ihanalta. Tylsää vaan, että siinä lähistöllä olisi ollut toinen ihana paikka, mutta Sami oli liian lähellä.

Jälkimmäisen tunnin alussa määräsin niitä oppilaita, joiden paikka oli liian lähellä toisiaan sekä tavallisella leikkialueella vaihtamaan paikkaa. Tietenkin paikan vaihtaminen harmitti oppilaita, mutta jonkin aikaa uutta paikkaa etsittyään, oppilaat vaikuttivat ihan tyytyväisiltä uuteen paikkaansa.

OPPILAS 3: Tänään valitsin paikakseni kiven ympyksineen niin kuin jo äsken kirjoitin. Annoin sen nimeksi "Pienikivi. Ennen tätä paikkaa minulla oli kaksi muutakin vaihtoehtoa. Mutta jouduin vaihtamaan ne tähän nykyiseen paikkaani. Nämä kaksi viimeistä tuntia olivat aika hauskoja mielestäni. Vaikka ensin minua kyllä hirvitti koko homma.

Kun jokainen oppilas oli löytänyt mieluisan paikan, riittävän välimatkan päästä toisistaan, kokosin oppilaat yhteen. Annoin jokaiselle oppilaalle oman havainnointivihkon, johon tuli piirtäen ja kirjoittaen havainnoida omassa paikassa olevia asioita. Omalle paikalle sai myös antaa nimen, joka kuvaisi sitä parhaiten. Paikan kuvailu ja siitä mahdollisesti tehtävien piirustuksien teko tapahtui jokaisen omalla paikalla. Jos jollekin oppilaalle jäi vielä aikaa, sai lopuksi yrittää miettiä, mitä muutoksia voisi tapahtua omalla paikalla kahden seuraavan viikon aikana..

OPPILAS 1: Hiiren pesä Minun omassa paikassani on valmiiksi tuoli. Se koostuu muutamasta puusta, jotka ovat puoliympyrässä. Tämä paikka ei ole suuri. Se on keskipis teestä joka suuntaan suunnilleen metri. Se on rajattu oksilla ja punaisilla nauhoilla. Tuolista saa myös sängyn, kun rupeaa pitkälleen puiden väliin. Täällä on ihanan viihtyisää, kun istun kivelläni auringon paisteessa.

OPPILAS 2: Havina Havina on rauhallinen paikka siellä on palon kuivuneita horsimia kun tuulee horsmat havisevat. Siksi paikan nimi on havina. Havinan lähiympäristössä on paljon

koivuja joiden lehdet ovat keltaiset. Horsmia on joka puolella. Havinaa ympäröi kuuset jotka ovat isoja. Havinassa on mukava olla ja rauhoittua.

OPPILAS 3 : Pieni kivi Minun paikkani on ison kiven ympäryys. Paikkaani kuuluu kataja, kivi raitapajua ja syksyinen ympäristö. Pidän paikassani eniten rauhallisuudesta. Ainut huonopuoli on se että siinä ei sovi hyvin liikkumaan. Paikkaani ympäröivät vanhat puut. En pidä myöskään siitä että se on niin kaukana että on vaikea kuulla onko välitunti jo loppu.

OPPILAS 4: Pahka puu Valitsin tämän siksi koska tää on hieno paikka. Täällä on paljon käpyjä ja ne on tosi isoja. Täällä on paljon pieniä pihlajia ja isoja kuusia.

Kuvauksen kirjoittaminen omasta paikasta tuntui olevan vaikea tehtävä osalle oppilaista. Syynä kirjoittamisen vaikeuteen oli varmaankin seuraavia asioita: antamieni ohjeiden epäselvyys (ainakin heikommille oppilaille) ja oppilaiden iän vaihtelu, jolloin osalle oppilaista jo itse kirjoittaminen tuotti vaikeuksia.

OMA PÄIVÄKIRJA: Kaiken kaikkiaan kaksi ensimmäistä tuntia kuluivat ihan hyvin. Erjan kuullen tuntien loputtua oli muutamat oppilaat keskenään jutellessaan pitäneet tehtyjä tehtäviä hyvinä ja mielenkiintoisina, muutama oppilas oli ollut tehtävistä jopa erittäin innoissaan...

Päivän lopuksi annoin oppilaille kotitehtäväksi kirjoittaa omaan havaintovihkoonsa päiväkirjamaisesti päivän tapahtumat. Ohjeiden antamisen aikana päiväkirjan toteuttamisesta korostin sitä, että siihen sai vapaasti kirjoittaa omia ajatuksiaan ja tunteitaan päivän tapahtumista, mikä oli ollut kivaa, mikä tylsää jne. Kerroin myös oppilaille, että päiväkirja- havainto vihko tulisi olemaan heidän käytössään koko kahden viikon jakson ajan.

Mielestäni ensimmäisen päivän tehtävän toteuttaminen, oman paikan etsiminen ja sen kuvailu päiväkirja- ja havaintovihkoon toimi hyvin. Suullisten ohjeiden lisäksi päivän toiminnan ohjeet olisi minun pitänyt antaa oppilaille myös kirjallisesti, jotta kaikki oppilaat olisivat jo ensimmäisellä kerralla ymmärtäneet antamani ohjeet. Lisäksi oman paikan kuvaamista ja havainnointia varten, minun olisi kannattanut määrätä esimerkiksi kolme muuttujaa, joita he olisivat tarkkailleet koko jakson ajan

Oppilaat olivat motivoituneita koulun lähiympäristössä liikkumiseen ja "ikioman" paikan etsimiseen. He malttoivat etsiä itsellensä sopivan paikan sekä merkitsivät

valitsemansa alueen tunnollisesti antamillani punaisilla kreppipaperin suikaleilla sekä luonnosta löytyneellä materiaalilla. Ainoa ongelma paikan etsimisessä oli osalle oppilaista valikoinnin vaikeus sekä hetkellinen pettymys, kun jo kertaalleen valitsemasta paikastaan joutui luopumaan. Lopulliseksi mielikuvastani päivästä jäi minulle se, että valitsemani tehtävä oli hyvin oppilaille sopiva ja se innosti oppilaita "uutuutensa" kautta. Työskentely luonnossa oli oppilaista mukavaa ja varsinkin piirtäminen ja kirjoittaminen ulkona - omalla paikalla - tuntui olevan hauskaa puuhaa.

9.2 Oman paikan värimaailma

Seuraavan päivän tehtäväksi olin valinnut oman paikan värimaailman havainnoimisen. Tehtävän tavoitteena oli auttaa oppilaita tietoisesti havainnoimaan omaa paikkaansa sekä etsimään siellä olevaa värimaailmaa pienen kurkistusaukon ja vesivärien avulla. Tehtävän anto perustui minulla oppilaiden tarkan havainnoinnin ohjaamiseen syksyisessä luonnossa. Olin rajannut tehtävän siten, että värien kautta ei ollut tarkoitus tehdä esim. maisemakuvaa omasta paikasta vaan havainnoida pelkästään siinä olevaa värimaailmaa. Havainnoinnin apuna oppilailla oli A5:n kokoinen paperi, johon olin tehnyt muutaman neliösenttimetrin kokoisen kurkistusaukon. Sen tarkoituksena oli auttaa oppilaita keskittämään oman huomiointikykynsä vain pieneen alueeseen kerrallaan.

OMA PÄIVÄKIRJA: Jatkoin tänään eilen aloittamaani opetuspakettia. Päivä ei ollut niin kaunis kuin eilen. Taivas oli pilvinen, harmaa. onneksi kuitenkin ei satanut vettä...Kävin eilen Kalinin juttusilla opetuspaketti suunnitelmieni. Käynti oli varsin lamaannuttava, sillä Kalinilta tuli monenlaista kritiikkiä ja käytännön vinkkiä, kuinka aikomani asiat voisi opettaa paremmin... Saaman neuvot olivat hyviä ja hyödyllisiä, mutta ensivaikutelmana oli, että kehittämäni opetuspaketti oli vielä varsin alkutekijöissään... harmitti, kun en aikaisemmin ollut päässyt tapaamaan Kalinia asian tiimoilta.

Edellisenä päivänä oli koulusta ollut poissa yksi 3-6 luokkien oppilas. Hän teki ensimmäiseen päivään liittyneen tehtävän alkupäivän aikana ja osallistui siitä eteenpäin muiden oppilaiden kanssa toimintaan. Koko jakson ajan oli joinakin päivinä pois oppilaita, kuka hammaslääkärin tai jonkin muun syyn takia. Poissa olleet oppilaat kuitenkin korvasivat puuttuvat tehtävät, tehden ne muiden tuntien aikana, välitunnilla tai kotona, jos se oli mahdollista.

OPPILAS 5: Tämä paikka jonka valitsin on pihlaja. Se on moni haarainen ja vanha. Pihlajan juuressa on vähän sellaisia särkyneitä tiiliä jotka ovat koonsa nähden aika kevyitä minä kirjoitan juuri tässä niiden tiilien päällä. Tästä pihlajasta on irronnut aika paljon kuorta. Tässä paikassa on kaksi pihlajaa ja vähän kaukalon reunaa täällä on hiljaista. Voi ei nyt alkaa pannuhuoneesta kuuluu ääntä se häiritsee minua mutta ei se onneksi kestänyt kun kaksi minuuttia. Nyt minä taidankin lopettaa mutta kyllä me tavataan vielä huomennakin.

Jatkoin opetuspaketini toteuttamista suunnitelman mukaan, tosin pienin muutoksin, saamiani neuvoja hyödyntäen.

Toisen päivän tehtävänä oli oppilailla oman paikan värimaailman etsiminen. Kaksoistunnin alussa jaoin oppilaille tarvittavat välineet ja annoin ohjeet työn alkuvaiheen toteuttamiseen. Jotta tehtävä olisi ollut kaikille oppilaille ymmärrettävä, havainnollistin ohjeiden antoa ja käytännön toteuttamista pienellä demonstraatiolla koulun pihalla, ennen kuin annoin oppilaiden hajaantua omiin paikkoihinsa.

Jokaisella oppilaalla oli mukanaan A5 kokoinen paperi, jonka keskellä oli pieni aukko. Lisäksi heillä oli vesivärit, siveltimet, vettä ja valkoista paperia. Oppilaiden tuli rajata omalta alueeltaan kurkistusaukon avulla jokin alueelle tyypillinen väri ja yrittää sekoittaa se vesiväreillä. Löydettyään haluamansa värin, piti oppilaiden sekoittaa lisää esim. ruskeaa värisävyä lähellä olevia värejä. Sen jälkeen oppilaiden tuli rajata alueelta seuraava väri ja jatkaa näin eteenpäin, kunnes koko käytössä oleva paperi oli erilaisia värisävyjä täynnä.

Oppilaat tuntuivat ymmärtävän varsin hyvin antamani ohjeet. Annettuani ohjeet, kiertelin koulun lähiympäristössä tarkkaillen samalla oppilaiden toimintaa. Tarvittaessa opastin heitä myös eteenpäin työn toteuttamisessa tai erilaisten ongelmakohtien tullessa vastaan.

Värien etsiminen omalta alueelta ja sekoittaminen vesiväreillä tuntui olevan mielenkiintoista ja mielekäästä puuhaa. Muutamille oppilaille tuotti tosin vaikeuksia tiettyjen värien, kuten vihreän, ruskean ja harmaan sekoittaminen perusväreistä. Myös kurkistusaukon

hyödyntäminen värien rajaamisessa ympäristöstä unohtui osalta oppilaista työskentelyn aikana.

Toisen tunnin alussa kokosin oppilaat yhteen, jolloin yhdessä tarkastelimme tehtyjä värisävyä ja sekoituksia. Samalla keskustelimme mahdollisesti tehtävän suorittamiseen liittyneistä ongelmista. Seuraavaksi kerroin oppilaille, kuinka työskentely jatkuisi eteenpäin eli kukin oppilas sai repiä omasta työstään haluamistaan kohdista pieniä palasia. Repimillään palasilla tuli oppilaiden täyttää liimaamalla A3:n kokoinen valkoinen paperiarkki siten, että valkoisesta aluspaperista ei saanut jäädä yhtään näkyviin tai mahdollisimman vähän. Työskentelyn alussa näytin kaksi eri vaihtoehtoa repiä paperia siten, että revitystä paperista jää tai ei jää näkyviin valkoista reunaa.

OPPILAS 1...Sitten mentiin omalle paikalle (olimme siis ulkona) ja aloimme maalaamaan. Ideana oli se, että pienempi paperi asetettiin paikalleen, ja mikä väri siitä kolosta näkyi, piti paperille yrittää saada se oikea sävy, ja paperin paikkaa vaihdettiin. Kun työ oli valmis, tultiin sisälle, ja alettiin repimään sitä työtä pieniin palasiin. Sitten palaset liimattiin paperille niin, että valkoista väriä ei juurikaan näkynyt. Kivaa, sai repiä oman työnsä!

Tunnin lopussa tarkastelimme yhdessä tehtyjä töitä, jolloin mietimme sitä, miten hyvin valmiit työt kuvasivat erilaisia paikkoja. Samalla keskustelimme erilaisista tavoista toteuttaa työ. Osa oppilaista oli käyttänyt hyvin voimakkaita, maan läheisiä värejä tehtävän toteuttamiseen. Joku oli taas käyttänyt hyvin kuulaita värejä jne. Myös oppilaiden lopullisessa työn toteuttamisessa oli vaihtelua. Joku oli täyttänyt valkoisen paperin suurilla palasilla, liimaten ne ronskisti uudelle alustalle. Joku toinen taas oli silpunnut lähtökohtana olleet värit pieniksi palasiksi ja täyttänyt alustana olleen paperin tunnollisesti repimillään palasilla.

OMA PÄIVÄKIRJA: Kaiken kaikkiaan tämän päivän työ tuntui menevän paremmin kuin eilen. Oppilaat tekivät työnsä innostuneesti ja maanantaipäivän levottomuus (ja mahdollisesti väsymys yökoulun jäljiltä) oli poissa...Eniten päivän osalta huolestuttaa se, että oikukas kamera ei ottanutkaan hyviä kuvia...

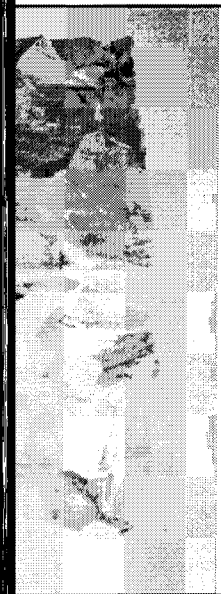


Kuva 1: Oman paikan värimaailma.

Työ toteutettiin kahdessa osassa, jossa ensimmäiseksi ulkona etsittiin kurkistusaukon avulla omassa paikassa olevia värejä kuten edellä olen kuvannut. Kun oppilaat olivat täyttäneet oman paperinsa erilaisilla sävyillä siirryttiin työskentelemään ulkoa sisälle. Sisällä oppilaat repivät maalaamistaan pitkiä, valkoisista paperiarkeista haluamistaan kohdista erilaisia värejä, jotka liimattiin A3:n kokoiselle valkoiselle paperille sattumanvaraisessa järjestyksessä. Tehtävän tavoitteena oli saada mahdollisimman todellisen tuntuinen värikartta jokaisen oppilaan omasta paikasta. Lopullisen tuotoksen muodoksi olin valinnut jokaiselle oppilaalle samankokoisen paperiarkin, jotta heille ei tehtävän toteuttamisen aikana tulisi liian monia erilaisia valintatilanteita, jotka osaltaan voivat olla esteitä oppilaan luovuuden kehittymiselle.

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOITSIJÄ: teknisesti nää on ainakin ihan asiallisia ja myös tuo materiaalin hallinta ja esteettisesti myös korkea tasoisia, ja , ja sinänsä myös hyvä, että ne on erilaisia keskenään tään värin kautta. Muoto on periaatteessa sama aika pitkälle. Ja mielikuvituksen kehittäminen niin ainakin siinä ensimmäisessä ulko-osiossa niin se lähtee rohkeesti rikkomaan näitä stereotyyppioita. Mut sit näissä sisäosiossa, näissä kollaaseissa, kehittääkö ne kauheesti mielikuvitusta niinkön pintatasolla, mut sit kun syvemmin niinkö lähtee kattomaan mitä noissa asioissa, töissä on niin siellähän voi olla monenlaisiakin asioita, nää on tavallaan niinkön sielunmaisemia.

ä projektin toisena päivänä, laitoin
seinälle. Ryhmittelin työt esille neljän
altaisuuden esimerkiksi värin tai
n tärkeää laittaa jokaisen oppilaan
utukset ole seinillä, jolloin osalle
lloin he kokevat epäonnistuneensa



tävän antamistavan, koska väärin
uovuutta ei ole antaa lasten valita
ä on näennäistä valinnan vapautta;
petustilanne antaa mahdollisuuden
holm & kumpp 1977, 1)

en vinkkilistan asioista, joita toivon
(ks.8.5.2). Yhtenä kysymyksenäni
en töiden arvioitsijalle haastattelun
i tavoitteet ja kriteerit pohjautuivat

niin Eisnerin kuvaamataidon opetuksen teoriaan kuin myös ympäristötaiteeseen ympäristökasvatusmetodina.

OPPILAIDEN TÖIDEN ARVIOITSIJAJA: Värit on aika lailla tommoset ulkoa tulleet niinkön maisemasta, syksyn värit...ja myös tosta kriteeristä, kyllä nuo on aika hyvin ton oman paikan värimaailmaa ja myös tommosta niinkön mielenkiintoista aluetta kuvaa...

Oppilaiden oman paikan havainnoiminen ja siitä värimaailman etsiminen kohdistetun havainnoinnin ja vesiväritekniikan avulla toimi mielestäni periaatteessa hyvin. Ongelmalliseksi oppilaiden ulkona tapahtuneen työskentelyn aikana osoittautui se, että koska 17 oppilaan paikat olivat varsin laajalla alueella koulun lähiympäristössä, oli vaikeaa ohjata jokaisen oppilaan työskentelyä tasapuolisesti ja heidän henkilökohtaisten tarpeiden mukaisesti. Ohjeiden kuuntelemisen aikana oli osalta oppilaista mennyt ohi kurkistusaukon käytön tarkoitus. Myös värien laittaminen suoraan luonnosta pitkälle, alkutyöskentelyssä olevalle paperille ei kaikilta heti onnistunut. Esimerkiksi eräs kolmannen luokan oppilas oli kokeillut sekoittamiaan värejä ensin omassa paikassaan olevaan kiveen, ennen kuin oli siirtänyt ne paperille.

Ongelmallista oli myös "oikeiden" värisävyjen löytäminen perusväreistä sekoittamalla. Esimerkiksi ruskean ja harmaan värin eri vivahteiden löytäminen tuntui olevan vaikeaa. Kuitenkin oppilaiden tekemät työt olivat lopputulokseltaan mielestäni hyviä. Pertti Kalinin edellisenä päivänä ehdottama kollaasinomainen viimeistelytekniikka työn lopullista muotoa ja rakennetta toteutettaessa osoittautui onnistuneeksi valinnaksi. Sen avulla välttyi luonnon suora kopioiminen sekä mahdollistui vivahteikkaat ja väreiltään kylläiset toteutukset. Kollaasitekniikassa oli mielestäni yllättävää se, kuinka oppilaat nauttivat oman työnsä "repimisestä" ja liimaamisesta lopulliselle paperille. Repiminen oli oppilaista innostavaa ja tuntui herättävän jopa hilpeyttä.

Mielestäni oman paikan värimaailman etsiminen edellä esittämälläni tavalla oli toimiva työskentelytapa. Ainoastaan lopullisen työn muodossa olisin voinut antaa oppilaille enemmän vapautta esimerkiksi antamalla heille mahdollisuuden valita lopullisen työnsä muodon. Siten töihin olisi mahdollisesti tullut enemmän toisistaan poikkeavuutta ja persoonallista otetta. Toisaalta työ tällaisenaikin toteutuksena palveli sille asettamaani ennakkotavoitetta hyvin; se auttoi oppilaita kohdistamaan omaa havaintokykyään sekä

keksittymään oman paikan tarkkailussa pelkästään siinä olevaan värimaailmaan muotojen, pintojen tai vaikkapa rytmien sijaan.

9.3 Omaan paikkaan tutustuminen parityönä sekä oman paikan olion muotoilu

Seuraavana päivänä, lokakuun ensimmäisenä, jatkoin suunnitelmani mukaisesti opetuskokeilun viemistä eteenpäin. Päivän aiheena oli jokaisen oppilaan paikkaan tutustuminen parityönä siten, että visuaalinen aisti ei ollut tärkeimpänä tiedon lähteenä paikkojen havainnoimisessa. Normaalisti ihmisen näköaistiin pääasiallisesti perustuvasta havainnoinnista poiketen muut aistit, kuten kuulo, haju, tunto ja kosketusaisti olin nostanut pääasialliseksi tiedonhankinta tavaksi harjoituksessa.

Tehtävän rakentamisen perusteena minulla oli auttaa oppilaita havainnoimaan ympäröivää luontoa totutusta poikkeavalla tavalla. Tavoitteenani oli auttaa oppilaita herkentämään heidän aistejaan ympäristön tarkkailussa siten, etteivät visuaaliset havainnot dominoisi ympäristön havainnointia. Tarkoitukseni oli auttaa oppilaita käyttämään kaikkia heillä olevia aistejaan hyväksi ympäristön tarkkailussa. Koska edellisen päivän toiminta oli perustunut juuri kohdistettuun havainnointiin ja näköaistiin, oli tämän päivän tehtävän tarkoituksena taas auttaa "löytämään" muut aistit

Päivän toisena tehtävänä oli omalle paikalle pienen mielikuvitusolion muotoileminen. Olion toteuttaminen oli johdanto seuraavaksi päiväksi suunnittelemaani luonnon materiaaleista rakennettavaa majaa varten. Sen tarkoituksena oli auttaa oppilaita katsomaan omaa paikkaansa uudesta - pienen olion - perspektiivistä. Tavoitteenani oli oppilaiden mielikuvituksen "kiihottaminen" seuraavan päivän työskentelyä varten. Alkuperäisen suunnitelmani mukaan, en ollut ajatellut minkään konkreettisen olion tekemistä paikalle. Maanantaina, esittäessäni tutkimussuunnitelman Pertti Kalinille, hän kuitenkin oli sitä mieltä, että todellinen olio auttaisi oppilaita paremmin motivoitumaan seuraavan päivän tehtävään. Saamaani neuvoa hyödyntäen lisäsin olion toteuttamisen opetuskokeilun ohjelmaan.

Ensimmäisen tunnin alussa kokoontuimme koulun pihakuusen ympärille. Oppilaat seisoivat ringissä kuusen ympärillä, silmät suljettuina kuunnellen minuutin ajan koulun lähiympäristöstä kuuluvia ääniä. Hiljentymisharjoituksen jälkeen annoin oppilaille ensimmäisen tunnin tehtävä. Tehtävän anto tapahtui luokan oman opettajan kanssa tehdyn demonstraation avulla.

Oppilaiden tuli pareittain mennä tutustumaan toisen paikkaan siten, että alueelle tulevalla oli silmät sidottu. Näkevä pari kuljetti käsillään ohjaten sokean kumppaninsa omaan paikkaansa, jolloin sokean osapuolen tuli kuunnellen, tunnustellen, haistellen ja jopa maistellen yrittää hahmottaa paikka muiden kuin näköaistinsa avulla. Sokea kumppani kertoi ääneen parilleen havaintojaan paikasta eli oliko maasto helppo vai vaikea kulkuista, millaisia asioita alueella oli, millaisia ääniä paikassa kuului jne. Tunnusteltuaan ja tutustuttuaan jonkin aikaa paikkaan, otti sokea pari siteen pois silmiltään, jolloin hän pystyi näköaistinsa avulla varmentamaan havaintojaan. Tämän jälkeen osat vaihtuivat.

Jaoin oppilaat kahden hengen ryhmiin siten, että oppilaiden omat paikat olivat mahdollisimman kaukana toisistaan. Ajatuksenani oli, että tehtävä harjoitus olisi oppilaille mielenkiintoisempi ja todellisempi, jos paikka johon he menisivät olisi entuudestaan outo ja vieras.

OPPILASI: Tunnin alussa me mentiin rinkiin pihakuusen ympärille, ja kuunneltiin ääniä. Sitten me oltiin paripeliä. Minä ja Sari olimme parit. Sen toisen silmien eteen laitettiin huivi, ja kävelytettiin se taluttajan omaan paikkaan. Siellä sen sidotun piti tunnustella, haistella ja vaikka maistella sitä paikkaa ja kertoa, mitä sillä oli.

OMA PÄIVÄKIRJA: Tehty pariharjoitus aiheutti oppilaissa monenlaisia reaktioita. Osaa oppilaista harmitti, jos määräämäni pari ei sattunutkaan olemaan juuri se kaikkein mukavin ja mieluisin leikkikumppani...Kuitenkin yleiseksi mielikuvakseni jäi, että tehtävä oli mukava ja mielenkiintoinen. Oppilaat tuntuivat ymmärtäneen annetut ohjeet varsin hyvin...

Pareittain jokaisen oppilaan paikkaan tutustuminen sujui ihan hyvin. Ainoastaan muutamilla oppilailla oli alussa hieman vaikeuksia tehtävän toteuttamisessa, koska he ohjeiden annon aikana olivat muistaneet edellisenä vuonna toisluokkalaisten kanssa tekemäni harjoituksen. Silloin tutkimme ympäristöä samalla tavoin, kuitenkin ilman sovittua määränpäättä. Sen takia muutamille pareille piti muistuttaa, että oma paikka oli

tutkimisen kohde, ei muu koulun lähiympäristö. Kun olin heille vielä tarkentanut ohjeita, ei paikkaan tutustumisessa ollut enää ongelmia.

Tunnin lopussa, parityöskentelyn loputtua oppilaat menivät vielä havainto vihkojensa kanssa omalle paikalleen tekemään huomioita siitä, millaisia muutoksia alueella oli tapahtunut edellisen päivän jälkeen.

OPPILAS 1: Moi taas täältä koululta. Ilma on aurinkoinen, mutta viieleä. Rajat on taas vähän tuhoutuneet, mutta kyllä ne korjataan. Maassa on taas hirveästi uusia lehtiä. Lehdet vaan kellastuu lisää.

OPPPILAS 2: Tänään melkein kaikki havinan horsmat oli kaatunu. Aurinko paistoi ihan vähän.

OPPILAS 3: En huomannut melkein mitään muutoksia, paitsi sen että lehtiä oli tippunut taas enemmän. Ja ilma oli koleampi. Paikkani ei ollut enää niin kaunis kuin ennen.

OPPILAS 4: Muutoksia Lehtiä tullut lisää, käpyjä enemmän ja maa on kostea.

OPPILAS 5: Tällä paikalla ei ole tapahtunut mitään muuta niin taika ootapas hetki on kai täällä lehtiä tippunut ja aurinko paistaa vähän.

Seuraavalla tunnilla menimme työskentelemään luokkaan. Oppilaiden tuli muovailta jakamastani itsestään kovettuvasta massasta pieni, noin nyrkin kokoinen mielikuvitus olio, joka voisi asustaa kunkin oppilaan omalla paikalla. Työskentelyn lähtökohtana sai olla jokin todellinen eläin, kuten siili tai käärme, mutta sitä piti kehittää eteenpäin. Otuksen muovailtuaan oppilaat maalasivat sen vesiväreillä.

OPPILAS 2: Toisella Kaisan tunnilla me tehtiin jostain kovettuvast mönjästä sellainen olio, joka voisi asustaa omassa paikassa. Sitten se väritettiin vesiväreillä.

OPPILAS 3: Tänään kahdella viimeisellä tunnilla oli tosi hauskaa. Ensin jokainen sai parin, ja huivin. Sitten jomman kummam silmät sidottiin sillä huivilla ja toinen kuljetti toisen omaan paikkaansa. Sen jälkeen se jolla oli silmät sidottuna sai tunnustella toisen paikkaa ja sanoa mitä tunsu siinä paikassa. Ja sitten vaihtui vuoro. Ja sitten välitunnilla jokainen sai muovailumassasta palan, ja siitä muovailumassasta piti tehdä jokin metsän olento, joka voisi asustaa siinä paikassa. Olento ei saanut olla aivan oikean hiiren tai linnun näköinen vaan sillä piti olla jotain mielikuvituksellista.

Oppilaat tekivät omat mielikuvitusolentonsa innostuneesti ja motivoituneena. Tunnin alussa, ennen kuin olin antanut tehtävään liittyviä ohjeita, arvasi eräs luokan oppilaista jostain syystä täsmälleen, mitä tulimme tekemään. Se oli omalaatuinen kokemus.



Kuva 3: Omaan paikkaan tutustuminen

Tutkittavasta paikasta oppilaat pyrkivät muodostamaan mielikuva moniaistillisesti, kuitenkin siten, että tilanne on oppilaalle tuttu ja turvallinen, koska paikka, johon he tutustuivat sijaitsi koulun omalla piha-alueella tai sen välittömässä läheisyydessä. Kyseisen kaltaisen moniaistilliset tehtävät ovat käytettyjä menetelmiä kuvaamataidon opetuksessa. Myös ympäristökasvatuksessa yhtenä tavoitteena on ympäristöherkkyyden lisääntyminen siten, että tuttua paikkaa kyetään havainnoimaan muiden aistien välityksellä, kuin visuaalisesti. Sitä kautta pystytään saamaan erilaisia luontokokemuksia, jotka tukevat myöhemmin oppilaan suhdetta luontoon ja omaan elinympäristöön.

OPPILAIDEN TÖIDEN ARVIOITSIJJA: ...Onko siinä tolla kosketusaistilla mitään merkitystä ? (On, haju, maku, kosketus, kuulo...) Elikkä tämmönen moniaistinen...Et tämmönen moniaistinen on käsittääkseni Eisnerin perusteesejä.

Toteuttamani moniaistillinen ympäristön tarkkailu oli osoittanut keväällä 1996 kuvaamataidon lopputyössäni Ylä-Muuratjärven koulun oppilaiden kanssa toimivaksi opetustavaksi, joten otin sen osaksi myös pro gradu-tutkimuksen opetuskokeilua. Myös tällä kertaa oppilaat keskittyivät mielestäni hyvin toteutettuun harjoitukseen. Ainoastaan muutamalla oppilaalla oli tehtävän alussa pieniä asennevaikeuksia työskennellä määräämäni parin kanssa. Muutaman oppilaan "ruikutus" parista loppui kuitenkin

lyhyeen, kun en antanut mahdollisuutta parin vaihtamiseen.

Myös päivän toinen tehtävä, mielikuvitusolion muotoileminen omalle paikalle, toimi hyvin. Oppilaat pitivät massan kanssa työskentelemisestä sekä mahdollisuudesta päästää oma mielikuvituksensa valloilleen. Toteutetuista olioista tuli hassun näköisiä "veitikoita". Monen olion taustalla oli ajatus esimerkiksi käärmeestä tai madosta, mutta toteuttamisen aikana oliot saivat varsin mielikuvituksellisia muotoja ja rakenteita. Olioiden loppuviimeistelyssä käytetty värimaailma raikkaudellaan ja jopa rajuudellaan oli mielestäni myös viehättävä. Olion muotoilun aikana oli myös mielenkiintoista havainnoida, kuinka ne alkoivat oppilaiden keskusteluissa "elää ja toimia". Yhtenä tehtävän toteuttamisen tavoitteenani oli ollut oppilaiden mielikuvituksen "kiihottaminen", joka toteutui jopa odottamaani paremmin oppilaiden puheiden perusteella.

Mielestäni vastaavien ympäristöherkkyyden ja moniaistillisten harjoitusten käyttäminen on varmasti mahdollista soveltaa myös toisenlaisiin koulu- ja oppimisympäristöihin. Oppilaiden vastaanottavuus molempien tehtävien kohdalta oli hyvä ja uskon niiden toimivan myös muiden ala-aste ikäisten oppilaiden kanssa.

9.4 Oman paikan olio ja maja

Lokakuun toisena päivänä jatkoin jo edellisenä päivänä pohjustamaani kahden työn kokonaisuutta eteenpäin. Oppilaiden tuli toteuttaa päivän aikana pieni maja luonnonmateriaaleista omalle paikalleen. Majan tuli olla vähintään noin puolikkaan jalkapallon kokoinen. Sen piti olla turvallinen suojapaikka - koti - edellisenä päivänä muotoilulle oman paikan oliolle.

Majan rakentamisen taustalla minulla oli ajatus siitä, että majoja ei ole varsinaisesti tarkoitettu oppilaille vaan heidän luomilleen olioille. Sitä kautta myös oppilaiden oman paikan tarkastelu tapahtui toisesta näkökulmasta kuin perinteisesti. Eli mittakaava oli toisenlainen, kuin jos kyseessä olisi ollut ihmisen oma paikka - oma maja. Oman olion kautta oppilaat tarkastelivat majaa pienen olennon "silmin", jolloin ihmisen mitta-

kaa-vasta siirryttiin sammakkoperspektiiviin. Se mahdollisti jo tutuksi tulleen oman paikan sisäistämisen uudella tavalla, siinä asuvan olion näkökulmasta.

Lisäksi tehtävän toteuttaminen mahdollisti ympäristötäiteesta tutun ajatuksen, luonnosta löytyvien materiaalien hyödyntämisen ja sulauttamisen luontoon. Ympäristötäiteessä ei käytetä - tiukasti rajattuna toteuttamistapana - luonnossa siihen kuulumattomia tai siinä hajoamattomia materiaaleja vaan sellaisia, jotka voivat ajan myötä olla mukana ekologisessa kierrossa. Mukaan tulee tällöin myös ajan vaikutus suhteessa toteutettuun teokseen. Työt, jotka toteutetaan, kestävät aikansa ja sen jälkeen kun aika on tehnyt tehtävänsä ne sulautuvat osaksi ympäristöä. Tällöin ajan vaikutus majaan on osa prosessia. Toiminnan tavoitteena ei ole saada aikaan jotain ikuista, vaan se elämys tai kokemus, joka syntyy toiminnan aikana on merkityksellistä (ks. 5.2).

Oppilaiden tehtävänä oli rakentaa luonnosta löytyvistä materiaaleista maja edellisenä päivänä tehdyille oliolle. Majan tuli olla sellainen, että se sulautuisi mahdollisimman hyvin jokaisen oppilaan omaan paikkaan. Majaa rakentaessa piti miettiä sitä, miten se mm. suojaisi mahdollisimman hyvin tehtyä olentoa ja olisi sille turvallinen asumispaikka.

Majan rakentamisen apuna sai käyttää puuvilla lankaa, puukkoa, saksia ja ruskeaa pahvia. Ruskea pahvi ei kuitenkaan saanut näkyä lopullisessa tuotoksessa, vaan se oli lähinnä apuna majan rakentamisessa ja siirtämisessä sisätiloista ulos, omalle paikalle. Majan rakentamisessa ei saanut käyttää mitään luonnossa hajoamattomia elementtejä, koska se tulisi jäämään myös jakson loputtua jokaisen omalle paikalle. Luonnossa hajoamattomien materiaalien käyttö liittyy niin ympäristökasvatukseen kuin ympäristötäiteeseenkin. Luontoon ei haluta viedä ja jättää materiaaleja, jotka eivät sulaudu osaksi ympäristöä suhteellisen lyhyessä ajassa.

Ensimmäisen tunnin alussa, ohjeidenannon jälkeen oppilaat hakivat omalta paikalta tai sen lähiympäristöstä erilaisia luonnosta löytyviä materiaaleja. Haetut materiaalit levitettiin liikuntasalissa sanomalehtien päälle, jonka jälkeen työskentely alkoi ripeästi. Suurin osa oppilaista oli työn touhussa miltei välittömästi. Osalle oppilaista tuntui

tuottavan vaikeuksia keksiä luonteva ja toimiva tapa toteuttaa maja. Yrittämisen ja erehtymisen kautta jokainen oppilas kuitenkin lopulta pääsi työskentelyn alkuun. Yhteisessä tilassa työskenteleminen mahdollisti myös toisten oppilaiden erilaisten työskentelytapojen tarkkailun. Se varmasti auttoi muutamia oppilaita etenemään omassa työskentelyssään eteenpäin.

OPPILAS1: Ekalla tunnilla me haettiin luonnosta sellaisia aineksia, mitä oli myös omassa paikassa. Sitten me mentiin liikkasaliin tekemään sille viime tunnilla tehdyille oliolle "pesää". Aluks oli vähän hankaluuksia, mutta ne selvisivät. Apuna sai käyttää puukkoa, saksia, ja villalankaa. Kaikki eivät saaneet sitä sillä tunnilla valmiiksi, mutta seuraavalla tunnilla kyllä sai. Sittense piti kuljettaa pahvin päällä omaan paikkaan. Alla oleva pahvi ei saanut näkyä. Sitten se oma olio piti asettaa sinne "pesään". Siivoamista olikin paljon.

Ensimmäisen tunnin aikana osa oppilaista sai majan siihen vaiheeseen, että työskentelyä pystyi jatkamaan ulkona. Yksi oppilas oli jo heti ensimmäisen tunnin alusta lähtien sitä mieltä, että majan rakentaminen on mahdollista vain omalla paikalla, joten hän teki koko majansa siellä.

OPPILAS 3: Tänä meillä oli kahella viimeisellä tunnilla aika tylsää. Meidän piti tehdä maja sille omalle oliolle. Tarvittavina rakennusaineina käytettiin luonnosta löytyviä tarvikkeita, joita piti kerätä omasta paikasta tai sen lähiympäristöstä. Kaikki muut, paitsi minä sai sen majan valmiiksi.

OPPILAS 4: Tänä kahdella viimeisellä tunnilla Kaisa piti taas sitä semmosta ympäristö tietoa. Nyt meidän piti tehdä sille eilen tekemälle savityölle pesä mää sain sen melkein heti valmiiksi sitten sai tehdä mitä halus.

OPPILAS 5: Tänä teimme linnaa ja oli aika synkä päivä minä tein linnaa harkoista, kun taas muut teki heinistä ja puusta.

Jälkimmäisen tunnin aikana valtaosa oppilaista sai oman majansa valmiiksi. Majan valmistuttua sisällä, oppilaat veivät sen olion kera omalle paikalleen, viimeistellen työn siellä. Jos alustana ollut pahvi näkyi, oppilaat peittivät sen ulkona luonnosta löytyvillä materiaaleilla.

Kiertelin tunnin aikana oppilaiden omilla paikoilla, jolloin huomasin suuren vaihtelun oppilaiden oman paikan majan toteuttamaksi. Lisätehtäväksi improvisoin nopeimmille oppilaille seuraavia tehtäviä. Ensimmäiseksi heidän tuli miettiä omaa paikkaansa uudesta, olion näkökulmasta. Miten paikkaa voisi mahdollisesti muuttaa tai parannella siten, että siinä asustavan olion olisi mahdollisimman hyvä ja turvallista asua siinä.

Heidän tuli miettiä, miten oma paikka oli hyvä, huono, käytännöllinen, epäkäytännöllinen, turvallinen jne. olion kannalta. Jos lopputunnista jäi vielä aikaa, piti kirjoittaa pieni tarina majassa asuvasta oliosta sekä antaa samalla otukselle nimi.

OPPILAS 1: Ilkimys Tämä on tarina pienestä ilkeästä otuksesta nimeltään ilkimys. Eräänä yönä se heräsi kerrassaan herkulliseen pullan tuoksuun. Se pomppasi ylös, ja säntäsi pusikon läpi tuoksua kohden. Pian se tulkikin tuoksun lähteeseen. Leipomo. Leipurrouva oli paistamassa omenatorrttuja. Nami! Nuo minä vielä varastan. Se hiipi talon portaille, ja teki mielettömän ponnistuksen, osui ovikelloon, ja jäi portaille odottamaan. Pian tuli emäntä ovelle, ja avasi oven. Silloin pieni Ilkimys livisti sisään emännän jalkojen välistä, eikä hän tajunnut mitään. Pian ilkimys tuli leipomo-osastolle. Se piiloutui lattialla olevien omenatorrttujen alle, ja alkoi nakerrella yhtä. - Hmm... miten maukasta! Se mumisi itseksensä. Kun se oli syönyt mahansa täyteen, ei se meinannut päästä enää liikkeelle. Yh täkkiä emäntä nosti pellin, ja Ilkimys tuli esille. -IIIIKKK! Reino, täällä on HIRVIÖ!!! Nyt tuli Ilkimykselle kiire! Se juoksi ovelle mutta muisti, ettei saisi sitä itse auki. Ikkuna oli jäänyt auki aivan Ilkimyksen vieressä. Se hyppäsi siitä ulos, eikä ole sen koommin käynyt leipomossa!

OPPILAS 2: Ötökkä Olipa kerran ötökkä se oli outo otus. Se asui intiaani hökkelissä ja se söi horsman juuria. Eräänä päivänä se kutsui ystävänsä horsmanjuurikeitolle. Sen ystäväni nimi oli Mössö. Sen jälkeen ne joivat horsma kahvia ja muuten se päivä oli tavallinen.

OPPILAS 3: Olipa kerran punakeltainen metsänolio. Se asusti aika ison kiven ympärissä. Punakeltaisen olion nimi oli Kahla. Sen majan missä Kahla asusti nimi oli "Pienkivi". Mutta kaikesta huolimatta se oli hyvin yksinäinen. Kaikki muut metsän oliot olivat hyvin kaukana Kahlasta, eivätkä näköjään muistaneet ollenkaan pintä punakeltaista Kahlaa. Mutta eräänä päivänä Kahla keräsi kaikki voimansa ja lähti taivaltamaan kohti toisten olioiden asuin paikkoja. Kun Kahla oli päässyt päämääräänsä, hän tunsu olonsa jo paljon paremaksi. Hän ystäväystyi monen metsänolion kanssa ja tuli onnelliseksi.

OPPILAS 4: Käärme Olipa kerran pulla pitko käärme se kuoli Hyvästi !!!!!

OPPILAS 5: Peikko Olipa kerran Mänti. Mänti hallitsi mäntien maajilmaa. Mäntillä oli hyvin suojattu linna. Mänti pelkäsi paha noitaa, joka aikoi tapaa Mäntin, mutta Mänti tiesi hyvän keinon miten hän voitaisi sen noidan. Eräänä päivänä noita hyökäsi Mäntin linnaan, mutta silloin Mänti pyysi peikon apua. Peiki pyöri noidan ympärillä niin, että se meni ihan sekaisin ja, kun se meni ihan sekaisin niin sillä meni järki. Peiko sanoi noidalle: Kävele tuohon tuleen niin sinä kuolet - ilman muuta. Sen koommin ei ole noitaa näkynyt.

Oppilaiden kertomukset omalla paikalla asustavsta oliosta olivat hyvin vaihtelevia. Osa oppilaista paneutui tehtävään innostuneena ja jatkoi vielä keskeneräistä tarinaa kotona loppuun. Muutamit oppilaat taas eivät ennättäneet kirjoittaa tarinaa omasta oliostaan ollenkaan tuntien aikana, mutta halusivat tehdä sen kotona. Jotkut oppilaat taas olivat nyreissään saamistaan lisätehtävistä, ja toteuttivat esim. oman tarinansa vain muutamalla lauseella. Yksi luokan oppilaista sai muovailumassan kotiinsa mukaan, jotta pystyi tekemään olion jo rakentamalleen majalle, sillä hän oli ollut poissa edellisenä päivänä. Kyseinen oppilas oli jo 5.luokkalainen poika. Hänelle tuntui olevan yllättävän tärkeää saada muotoilla myös omaan majaan muiden tavoin myös sen asukas.

OMA PÄIVÄKIRJA: Jälkimmäisen tunnin aikana eräs 5.luokkalainen poika tuskastui antamaani ylimääräisiin tehtäviin, varsinkin tarinan kirjoittamiseen, jolloin hän puuskahti, että minun vetämäni projektin jälkeen viikon loma koulusta olisi paikallaan... oli synnä siitä tuhkarokko, sienitautui tai mikä tahansa...



Kuva 4: Oman paikan olio

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOITSIJÄ: ...näyttäs aika jännälle hommalle, että hieno työ...se on aina hyvä merkki, että on hyvin erilaisia. Ja tässä tapauksessa toi maalaaminen ehkä sopii noihin kolmiulotteisiin töihin, mutta yleensä niinkö savitöissä ja tämmösissä pitäis ehkä välttää, jos mahdollista maalaamista, että mielummin lasitteitten kanssa pelata, mutta se on varmaan ongelma, että kaikissa kouluissa ei oo saviuunia.

Käytin olion toteuttamisessa ilmassa kuivuvaa massaa, koska koululla ei ollut käytössä savenpolttouunia. Materiaalin valinnassa oli minulla perusteena sellainen käytännöllinen asia, että mielestäni ei ollut mielekäästä tehdä minkäänlaista oliota, joka lopputuloksena tullaan viemään omalle paikalle, koska ensimmäiset sateet olisivat jo liottaneet sen. Näin ollen olion toteuttamisessa oli jokaisella oppilaalla pala hapen vaikutuksesta kovettuvaa massaa, joka sitten väritettiin vesiväreillä. Jokainen oppilas suunnitteli omanlaisensa olion ja aina välillä ohjasin tarpeen mukaan oppilaiden prosessia.

Oppilaiden toteutukset olivat hyvin erilaisia ja mielestäni jokaiselle oppilaalle hänen omaa luonnettaan kuvaavia. Värien käyttö oli raikasta ja se loi omalta osaltaan persoonallisia vivahteita toteutetuille oliolle. Jokainen oppilas teki olion mahdollisimman itsenäisesti ja ainoastaan tunnin alussa nopeasti johdatin oppilaat aiheeseen, kerraten samalla myös massan muovailuun ja siihen palojen liittämiseen kuuluvia perustekniikoita konkreettisesti esimerkkiä näyttämällä. Tällöin en kuitenkaan tehnyt mitään valmista oliota, jota oppilaat olisivat voineet käyttää omassa prosessissaan mallina. Päinvastoin rohkaisin oppilaita omaperäiseen toteutukseen.

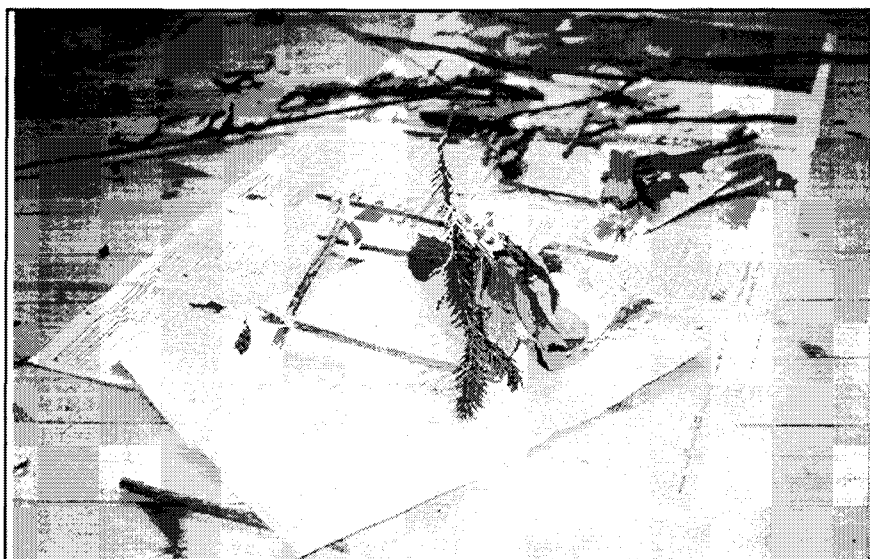
Yhtenä pysyvänä toimintatapana koko toiminnallisen tapaustutkimuksen ajan pidin sitä, että yritin rohkaista oppilaita mahdollisimman omaperäiseen ja omalle luonteelle sopivaan toteuttamistapaan. Pyrin välttämään sitä, että oppilaat kopioisivat samanlaisia ajatuksia, koska luokassa on aina oppilaita, joiden töitä pidetään hyvinä. Ja sitä kautta ne, joilla on vaikeuksia luoda jotain omaa niin he mielellään kopioivat toisen oppilaan ajatuksen. Toisaalta kopioiminen voi joissain tapauksissa olla myös hyvä asia, jos se auttaa idean saamisessa. Siitä huolimatta jos näin, että joku oppilas teki samanlaista kuin naapuri tai päinvastoin, niin yritin ohjata kyseistä oppilasta toisenlaiseen tuotokseen.

Kuvaamataidon opetustilanne on aina luova. Sen vastakohtana on jäljentäminen. Luodessaan oppilas yhdistää uudestaan tuttuja, vanhoja asioita. Opettaja hankkii tarvittavat materiaalit, selostaa työskentelytapoja sekä vastaa tehtyihin kysymyksiin. Hän ei esitä omaa mielikuvaansa. Kuvaamisessa, luovassa askartelussa ja kuvien katsomisessa ei ole yhtä parasta ratkaisumallia, vaan vastaukset ovat kaikki oikeita. (Grönholm & Kumpp.1977,1)

Olion toteuttamisen alussa oli asettanut itselleni toiminnan ohjaamisessa sellaisen kriteerin, että se ei suoraan saanut olla kopio jostain siilistä tai käärmeestä. Mielestäni kyseisen kaltainen tehtävänanto ruokki oppilaiden oman mielikuvituksen käyttöä, kun tavallaan pakotettiin oman paikan olio mielikuvituksenomaiseen muotoon ja hahmoon. Toiminnan ohjaamisen taustalla oli minulla myös ajatus siitä, että ei ole olemassa väärää ratkaisuja, kunhan se vain ei ole suora kopio toisen oppilaan työstä.

OPPILAIDEN TÖIDEN ARVIOIJA: Nimenomaan se perusväittäjä, ettei oo oikeeta eikä väärää ratkasua, varsinkaan väärää ratkasuja, mutta on erilaisia ratkasuja.

Luovan toiminnan tavoitteena ei ole näyttävän tai edustavan tarve-tai koriste-esineen valmistaminen, vaan havainnoinnin ja elämyksen ilmentäminen. Havaitsemisella ja kokemisella tarkoitetaan tässä sitä, että oppilas sisäistää elämyksen, ennen kuin alkaa kuvata sitä. Koska sisäistäminen on yksilöllistä, ei opettaja koskaan aseta tehtyjä töitä paremmuusjärjestykseen. (Grönholm & kumpp. 1977,1.)



Kuva 5: Majan rakentamisesta...

Neljännän päivän aiheena oli majan rakentaminen omaan paikkaan. Materiaalina käytettiin omassa paikassa tai sen lähiympäristössä olevia samankaltaisia materiaaleja. Se toteutettiin käytännön syistä koulun liikuntasalissa hyvin pitkälle, koska oli vaikeaa olla isolla alueella ulkona ohjaamassa oppilaiden toimintaa sekä dokumentoida samanaikaisesti tapahtumaa. Toisaalta oli tutkimusryhmässä eräs poika, joka heti majan

toteuttamisen alkuvaiheessa ilmoitti haluavansa toteuttaa majan kokonaisuudessaan omalla paikallaan. Annoin pojan toteuttaa sen siellä. Kun loppupäivän aikana kiertelin oppilaiden omia paikkoja, selvisi minulle perusteet pojan käyttäytymiseen. Hän oli valinnut majansa tukirakenteeksi ison, kaatuneen ja paikalla valmiiksi olevan puun, jonka ympärille hän toteutti lopun oman paikan olion majasta. Näin ollen hänen oli helpompi toteuttaa maja omalla paikallaan.

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: Ja tässä tapauksessa toi materiaalin käyttö kun on tommosessa luonnon keskellä olevassa koulussa niin ilman muuta pitäisi käyttää noita luonnon materiaaleja. Kyllä tuo näyttäs materiaalin käyttö niin aika hyvälle näissä, näitten kuvien perusteella.

Majan rakentamisen taustalla oli minulla ajatus siitä, että niitä majoja ei ollut tarkoitettu varsinaisesti oppilaille vaan heidän luomilleen olioille. Sitä kautta myös oppilaiden oman paikan tarkastelu tapahtui toisesta näkökulmasta kuin perinteisesti. Oppilaiden "samaistuminen" omalla paikalla asuvaan olentoon mahdollisti aikaisemmista päivistä poikkeavan tarkastelunäkökulman syntymisen.

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: Tuon tuntus aika hyvältä tehtävän annolta, että nimenomaan se olio ja se lähtee tavallaan kiihottamaan omaa mielikuvitusta.



Kuva 6: Oman paikan maja 1

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: Tietyllä tavalla niinkö toi käytännöllisyys ja sitte toi rakenne ja sitte tää taiteellisuus lyö niinkö kättä tavallaan, sit niitä ei voi ehkä eritellä tässä. Toisaalta se vois olla niinkö tämmönen niinkö ympäristöteos mutta myös ihan tämmönen niinkö rakennelma.

Seuraavana päivänä kävimme kaikkien oppilaiden toteutukset läpi opetuskeskustelun avulla. Keskustelun tavoitteena oli auttaa oppilaita havainnoimaan erilaisia toimintatapoja sekä myös opettaa positiivisen palautteen antamista toisille oppilaille. Ohjaamani opetuskeskustelun aikana käytin myös Eisnerin kuvataidekasvatuksen teoriasta tuttua toimintatapaa - ryhmäkritiikkiä - yhtenä keskustelua ohjaavana periaatteena (ks.6.6). Monissa majoissa oli majan perusrakenteena samantyyppisiä ratkaisuja. Usein tukirakenteena oli käytetty muutamaa puuta, joiden ympärille maja oli rakennettu. Toki oppilaiden toteutuksista löytyi myös muutamia muista selvästi poikkeavia toteutustapoja, jolloin majan perusmuotona oli esimerkiksi linnun pyöreän pesän kaltainen ratkaisu, joka oli toteutettu kuusen havuista, narua muodon rakentamisessa apuna käyttämällä.



Kuva 7: Oman paikan maja 2

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: Se voi olla, että se inkkaritelta on tietynlainen perusmuoto mikä helposti tulee näissä majoissa, tuollanen laavu tietyllä tavalla...Se voi olla hyvä ratkaisu, että käytiin välillä sisällä tekemässä, se että välillä ulkona välillä sisällä ja toi loppusijoitus...on ehkä hyvä, että käytiin tekemässä muualla kuin siinä paikalla. Että siinä tulee semmonen niin no etäännyttäminen tavallaan tai semmonen, saa niinku uuden merkityksen toi maja tossa.

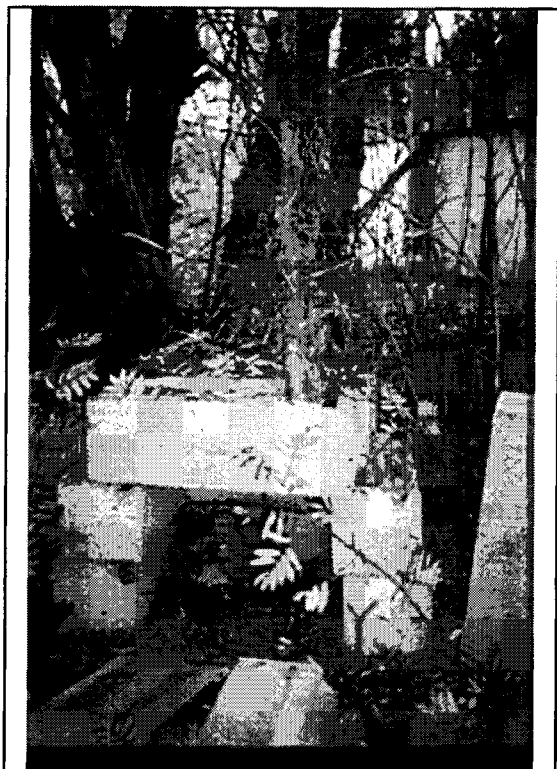
Jotta ongelmanratkaisutehtävät tuottaisivat mahdollisimman monenlaisia vastauksia ja ideoita, tulisi opettajan kannustaa lapsia keskustelemaan keskenään annetusta aiheesta esimerkiksi parityöskentelynä, porinaryhmänä tai aivoriihenä. Tällöin oppilaat ajattelevat itse ongelmaan ratkaisunsa. Ongelmaratkaisutehtävissä opettajan tehtävänä on vastata oppilaiden kysymyksiin, jotka koskevat esimerkiksi materiaalin hankintaa tai teknistä välineistöä ja auttaa oppilaita hankkimaan tarvittavat välineet. (Grönholm & kumpp.1977,2.)

Koko majan toteuttamisen ajan toteutui mielestäni tietyt ongelmaratkaisutehtäville tyypilliset piirteet. Oppilaiden tuli jokaisen luoda oma ratkaisunsa niin olion kuin majankin toteuttamiseen. Tehtävän toteuttamisen aikana oli kuitenkin mahdollista keskustella toisten oppilaiden kanssa erilaisista vaihtoehdoista sekä tarvittaessa saada tukea minulta opettajana, omien ratkaisuyritysten toimivuudesta. Kuitenkin lopulliset töissä toteutetut ratkaisut tuli jokaisen oppilaan löytää itse ja luottaa omiin ratkaisuihinsa sekä niiden toimivuuteen myös töiden lopullisessa ympäristössä, omassa paikassa.

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: ...Opettajan kannalta ehkä helpompi pitää se homma kasassa, että sitte käytiin voimistelusalissa tekemässä, ja toiset ehkä hieman näki mitä muut tekee ja niinkö tavallaan taidetyöpajassa että se kaverin rooli on ihan tärkeä siinä vaikka onkin tarkoitus se, että tehään, jokainen omaa tuotostaan. Mutta pikkasen näkee mitä muut tekee.

Taiteellinen toiminta edellyttää monenlaisia tietämisen, ajattelemisen ja kokemisen muotoja. Niiden yhdistäminen mahdollistaa tietojen, taitojen, mielikuvien ja tunne-elämysten muuntamisen oppilaan omaksi taideilmaisuksi. Tietäminen perustuu paljolti aistihavaintoihin ja eri aistialueiden havaintojen kehittämällä on suuri vaikutus kognitiivisiin valmiuksiin. Kokemustiedolla tarkoitetaan kuvataiteellisen oppimisen yhteydessä sen prosessin tulosta, jossa oppilaiden visuaaliset ja muiden aistialueiden elämykset muuntuvat uusien tietojen, taitojen ja oman taiteellisen toiminnan kautta

aiempaa syvemmiksi ja laajemmiksi kokemuksiksi. Tämän oppimiselle välttämättömän muuntumisen perustana on oppilaan sisäisen ja ulkoisen todellisuuden jatkuva vuorovaikutus: tunne-elämys ja mielikuvitus vuorottelevat ulkoisen todellisuuden kanssa ja käsitetieto aisti- ja toimintatiedon kanssa. (Räsänen 1995, 53.)



Kuva 8: Oman paikan maja 3

Erään 6. luokkalaisen pojan toteutus oman paikan olion majasta poikkesi niin rakenteeltaan kuin myös toteuttamistavaltaan kaikista muista. Kyseisen oppilaan omalla paikalla oli valmiiksi harkkoja, jotka oli otettu osaksi työn toteuttamista. Työtä valmistaessaan hän oli ehdottomasti sitä mieltä, että ne ovat oleellinen osa hänen prosessiaan ja kuuluivat oman paikan henkeen sekä toimintaympäristöön. Harkot eivät olleet ohjeidenannon mukaisesti suoraan luonnossa hajoavia materiaaleja, mutta ne olivat kuitenkin oppilaan omassa paikassa olevia todellisia esineitä. Siinä vaiheessa, kun oppilas toteutti omaa työtään omalla paikallaan, en huomannut hänen käyttävän kyseistä materiaalia. Siinä vaiheessa, kun toteutus oli jo miltei valmis, en voinut häneltä enää kieltää materiaalin käyttöä, koska oppilaalla oli jo niin voimakas visio muodostunut siitä, millainen tuli lopullisen majan hänen oliolleen olla.

Kaikki kuvassa näkyvä asiat, kuten edellisen vuoden joulukuusi ja erilaiset kepit sekä linnan sisällä olevat pehmentävät luonnon materiaalit on tarkkaan harkittuja kokonaisuuden kannalta. Oppilaan työskentely eteni vähitellen muodostuneen idean pohjalta lopulliseen muotoon, jolloin hän oli jo antanut majalleen nimen Linna. Linnan rakentamiseen kuului mm. sen asukkaalle kuuluva puolustusjärjestelmä, jonka mukaan kuvan etualalla näkyvät ovet oli mahdollista sulkea ja avata oppilaan kehittämän rakenteellisen tekniikan avulla. Myös tarina linnan asukkaasta kehittyi majan rakentamisen aikana oppilaalla, joten lopputuloksena prosessista hänellä oli niin valmis tarina kuin myös "oma maailma" kahden työn tehtäväkokonaisuuteen liittyen.

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: ...että siinä on kivi otettu että tiede...Joo, selvästi poikkeaa muista, että siinä on niinkö ei orgaanista rakennusainetta elikkä tommonen legaharkko tavallaan.

Taiteellinen oppiminen edellyttää sekä mentaalisia että materiaalisia välineitä. Mentaalisilla välineillä tarkoitetaan erilaisia ajatteluun, analysointiin, tunne-elämyksiin ja mielikuvanmuodostukseen ohjaavia keinoja. Kokemustensa välittämiseen oppilailla tulee lisäksi olla tietoja ja taitoja erilaisista taiteellisen ilmaisun keinoista, materiaaleista ja tekniikoista. Heillä on oltava myös taitoja niiden käyttöön omaa kehitystasoaan ja taipumuksiaan edellyttävällä tavalla. Taidolla tarkoitetaan pysyviä tekemisvalmiuksia erotukseksi satunnaisesta puuhastelusta. Taiteellinen oppiminen edellyttää sekä kuvallisen ajattelun että silmän ja käden taitojen harjaannuttamista. (Räsänen 1995,54.)

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: Hienoja noi, ja hyvä myös että ne oli keskenään erilaisia. Ja varmasti myös tietyllä tavalla kun on se olio ja se maja, keskinäinen suhde, että se on tietyllä tavalla hyvä tämmönen kaksjakonen tehtävä. On osa tavoitteita.

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: Eniten minua koskettivat olio ja sen koti, koska on aina hienoa kuunnella lapsen itsensä keksimiä tarinoita ja perusteluja, muutenkin lapsen omia valintoja, itseluottamusta ja sitä kautta itsetuntoa kehittävä työ.

Oppilaiden oman paikan oliolle muotoiltu maja oli innostava ja haasteellinen tehtävä. Vain yksi oppilas selkeästi turhautui oman majansa toteuttamisen työläyteen ja hitauteen, joka näkyy myös hänen päiväkirjamerkinnoistään. Ehkä muiden oppilaiden siirtyminen sisältä ulos ja lisätehtäviin aiheutti hänelle osittain hermostumisen hänen omaan työskentelyynsä.

Oppilaiden innostuneisuus toteutettuun tehtävään näkyi mielestäni mm. runsaassa erilaisten materiaalien "haalimisessa" liikuntasaliin oman paikan majan rakentamisen varten. Haettujen materiaalien toimivuus selkiytyi heille toiminnan aikana, ja epäkäytännölliset sekä vaikeasti majaan kiinnitettävät materiaalit karsiutuivat jo tehtävän alkuvaiheessa pois.

Toteutettu tehtävä toimi hyvin niin sisällä kuin ulkonakin tapahtuneen työskentelyn aikana. Oppilaiden neuvominen ja ongelmakodista eteenpäin auttaminen oli mahdollista hyvin varsinkin sisällä. Oppilaat eivät hajaantuneet liian laajalle alueelle, joten heidän opastamisensa sekä tehtyjen ratkaisujen tukeminen oli helpompaa esimerkiksi oman paikan värimaailma toteuttamiseen verrattuna. Oppilaiden neuvominen taas vaikeutui siinä vaiheessa, kun valtaosa oppilaista oli siirtynyt sisältä ulos jatkamaan oman työnsä loppuviimeistelyä. Tässä vaiheessa esimerkiksi edellä kertomani tyttö todennäköisesti turhautui yksin "puurtamiseen" sisätiloissa.

Ongelmallisinta oppilaiden ajan käytön suuren vaihtelun takia oli se, kuinka pystyisin keksimään mielekästä toimintaa jo majansa valmiiksi saaneille oppilaille lopputunnin ajaksi. Ratkaisin ongelman edellä esittämieni lisätehtävien avulla. Lisätehtävät taas aiheuttivat "närää" osassa oppilaista, joka näkyy mielestäni myös heidän kirjoittamisensa tarinoiden pituudessa, annettu tehtävä oli "kuitattu" muutamalla yksinkertaisella lauseella...

Mielestäni edellä kuvaamani kahden työn kokonaisuus toimi tutkimuskohteenani olleella luokalla hyvin. Mielestäni oli jopa yllättävää, kuinka 3-6: luokkien oppilaat jaksoivat paneutui tehtävään ja toteuttaa sen viimeistelyyn lopputulokseensa saakka, ohjeideni mukaan. Olin tehtävän suunnittelun aikana epäillyt varsinkin 5-6:luokkien oppilaiden motivoitumista tehtävään. Pelkäsin, että mielikuvitukseen ja jopa sadunomaiseen oman paikan olioon perustuva tehtävä olisi oppilaista ollut "liian lapsellinen". Ilmeisesti tehtävänanto kuitenkin antoi jokaiselle oppilaalle materiaalien ja koon rajauksesta huolimatta riittävästi vaihtoehtoja omaperäisen lopputuloksen saavuttamiseksi. Jokaisen oppilaan omaan työhönsä paneutuminen oli mielestäni intensiivisyydessään kokonaisvaltaista ja lopputuloksien kautta myös opettajalle palkitsevaa.

9.5 Oman paikan esittely

Opetuskokeiluni ensimmäisen viikon viimeinen päivä, perjantai, kului jokaisen oppilaan omaan paikkaan tutustumisessa. Oppilaat esittelivät omat paikkansa sekä siihen tehtyjä asioita kuten majan ja siinä asuvan olion. Tilanne toteutettiin yhdessä kiertämällä koulun lähiympäristössä olevat paikat, joissa autoin paikan "omistajaa" kertomaan omista tuotoksistaan erilaisten yksinkertaisten lisäkysymysten avulla kuten: Miksi valitsit tämän paikan?, Oliko paikan löytäminen helppoa vai vaikeaa?, Mikä oli mielenkiintoisinta majan rakentamisessa jne. Samalla opetuskeskustelun aikana yritin rohkaista muita oppilaita positiivisen palautteen antamiseen kyseisestä paikasta. Jos palautteen antaminen tuntui joistakin oppilaista vaikealta tai turhauttavalta niin kannustin myös heitä yksinkertaisten lisäkysymysten avulla kuten: Millainen paikka sinun mielestäsi on?, Onko siinä asustava olento ystävällinen vai epäystävällinen jne ?

Oppilaiden oman paikan esittelykierron tavoitteena minulla oli keskustelun herättäminen ja myös sen opetteleminen erilaisia toteuttamistapoja ja ratkaisuja yhdessä havainnoitaessa. Palautteen antamisen aikana jokaisen oppilas joutui vuorollaan asettumaan myös palautteen saamisen kohteeksi. Erilaiset mielipiteet paikasta, sen oliosta ja majasta antoivat oppilaalle mahdollisuuden saada henkilökohtaista ja yhteistä palautetta viikon toteutuksista niin minulta opettajana kuin myös luokkatovereilta töiden arvioijina. Samalla jokainen oppilas joutui myös "sietämään" mahdollisesti omista ajatuksistaan poikkeavia mielipiteitä.

Yhteisen esittelykierron aikana jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus esitellä oma paikka myös muille tutkimuskohteena olleen luokan oppilaille. Opettelimme samalla Eisnerin kuvaamataidon opetuksen teoriasta tuttua kriittisen aspektin eli havainnoinnin kohteena olevien teosten monipuolista tarkastelua (mm. toimivuuden, materiaalien ja muodon valinnan näkökulmasta) (ks.3.2) sekä ryhmäkritiikin (ks.6.6) käytännössä toteuttamista. Ryhmäkritiikki toimintamenetelmänä antoi oppilaille mahdollisuuden keskustella yhdessä tekemistään töistä. Lisäksi se antoi järjestelmällisen mahdollisuuden nähdä, miten muut oppilaat olivat ratkaisseet työskentelyn aikana eteen tulleita ongelmia.

nähdä, miten muut oppilaat olivat ratkaisseet työskentelyn aikana eteen tulleita ongelmia.

Kaksoistunti kului oppilaiden omien paikkojen esittelemiseen. Yhdessä tutustuttiin jokaisen oppilaan omaan paikkaan. Aluksi jokaisella omalla paikalla paikan "omistaja" kertoi varsin monipuolisesti siitä. Hän kertoi miksi oli valinnut kyseisen paikan sekä oliko paikan löytyminen ollut helppoa tai vaikeata. Hän kertoi myös siitä, miten majan rakentaminen oli sujunut. Oliko se ollut vaikeaa, mielenkiintoista tmv. Jos omasta paikasta kertominen tuntui vaikealta, autoin oppilaan kertomista yksinkertaisten apukysymyksien avulla.

Paikan omistaja kertoi oman paikan valitsemisen ja majan rakentaminen lisäksi siitä, millainen olio paikalla asustaa. Sen jälkeen esitystä kuunnelleet oppilaat kertoivat omia mielipiteitään paikasta ja siihen tehdyistä asioista. He vertailivat aikaisemmin näkemiään majoja ja olioita toisiinsa sekä opettelivat positiivisen palautteen antamista luokkatovereilleen.

Oppilaita piti välillä houkutella palautteen antamiseen. Osa oppilaista jaksoi olla kiinnostunut muiden paikkojen katsomisesta koko ajan. Osalle taas tilanteeseen keskittyminen tuotti vaikeuksia. Oppilaiden antama palaute oli varsin samankaltaista jokaisella paikalla. Oppilaiden sanomia kommentteja tehdyistä majoista oli mm. seuraavat asiat: mielenkiintoinen, vaikea huomata maastosta, innkkariteltan näköinen jne.

OPPILAS 1: Ekalla tunnilla me aloitimme kierroksen. Kierroksen aikana kävimme katsomassa kaikkien omassa paikassa sen örvelön majaa. Erjalla oli koko ajan kamera mukana. Aloitimme Tonista ja jatkoimme siitä eteenpäin, ja teimme sitä samaa seuraavalakin tunnilla.

OPPILAS 3: Tänään tein melkein jokaisella välkällä sitä majaa. Kahdella viimeisellä tunnillame kierrettiin kaikkien muiden paikat, paitsi Saijan, koska Saija ei ollut koulussa, jaminun koska minulla ole se maja vielä kesken. Se oli aika pitkäveteistä.

OPPILAS 5: Tänään me katseltiin niitä majoja jotka eilen teimme ja arvosteltiin niitä meillä oli samaa seuraavallakin tunnilla.

Kahden tunnin opetusjakso oli osalle oppilaista turhan rankka urakka. Välillä mielenkiinto herpaantui ja keskittyminen kuuntelemaan sekä keskustelemaan vuorotellen jokaisen omasta paikasta tuntui olevan ylivoimainen tehtävä. Ne luokan oppilaat, jotka muutenkin jaksavat hieman heikosti keskittyä kyseisen kaltaiseen opetuskeskusteluun perustuviin opetustilanteisiin, turhautuivat tunnilla. He ravistelivat puiden oksia, katkoivat risuja ja liikehtivät hermostuneesti paikasta toiseen, malttamatta keskittyä jokaisen oppilaan omaan paikkaan vuorollaan. Levottomat oppilaat piti aina välillä palauttaa takaisin "ruotuun" jotta päästiin jatkamaan palautekeskustelua eteenpäin.

OMA PÄIVÄKIRJA: Tunnit tuli kuitenkin vedettyä läpi, mutta kyseisen kaltaisessa opetustilanteessa on toki kehittymisen varaa... mutta toisaalta miten tilanteen voisi hoitaa sitenkään, että vain osa oppilaitten tuotoksista käytäisiin läpi ja loput unohdettaisiin...



Kuva 9: Oman paikan esittely

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: Oppilaita kuunneltiin riittävästi esim. oman paikan selostamisen yhteydessä...(kysymys: ympäristö- ja kuvataidekasvatuksen yhdistyminen) ++olio ja sen koti - olosuhteiden luominen elämysmaailman ja mielikuvien rikastumiselle...++maja omien valintojen tekeminen, luonnonmateriaalien käyttö.

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: Se on metsän siimeksessä...Eliikkä tässä tulee myös tämmönen niinkö seuranta että palataan samaan paikkaan säännöllisesti aina uudestaan..
Että tietynlaista pitkäjänteisyyttä siinä opiskeltiin.

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

Oppilaiden omien paikkojen esittelykierrros oli osalle oppilaista liian vaativa "urakka". Ehkä osa oppilaista jännitti omaa vuoroaan esitellä paikkansa eikä sen takia malttanut keskittyä toisten paikkojen ja toteutettujen töiden arviointiin. Kun oma vuoro oli ohi, laukesi esittelemisen aiheuttama jännitys ja purkaantui taas tarpeettomana levottomuutena lopputuntien aikana.

Mielestäni paikkojen esittelykierrros oli kuitenkin perusteltavissa sillä, että se antoi jokaiselle oppilaalle tasapuolisen mahdollisuuden esitellä tekemiään töitä sekä paikan valintaan vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi se opetti jokaista oppilasta vuorollaan saamaan palautetta tekemistään ratkaisuista sekä mahdollisti tehtyjen valintojen perustelemisen muille oppilaille sekä opettajalle.

Esittelykierrroksen toteuttaminen vei kuitenkin ennakoimaani enemmän aikaa. Se vaati kahden tunnin tiukan ja keskittyneen kiertämisen paikasta toiseen. Ehkä esittelykierrros olisi pitänyt toteuttaa esimerkiksi opetuskokeilun loppuosan aikana siten, että vaikkapa neljä paikkaa olisi kierretty joka päivä muun toiminnan alussa, ennen varsinaisen päivän aiheen aloittamista. Silloin oppilaiden kyky keskittyä muiden oppilaiden töihin

sekä niiden kommentoimiseen olisi todennäköisesti toiminut paremmin. Jos tulevaisuudessa toteutan vastaavan opetuskokeilun toisella koululla, tulen todennäköisesti "pilkkomaan" paikkojen ja toteutettujen töiden esittelemisen em. tavalla, jotta jokainen oppilas saisi vuorollaan yhtä intensiivistä ja monipuolista palautetta.

9.6 Kehätyö

Jatkoin suunnittelemani opetuskokeilun toteuttamista viikonlopun jälkeen, lokakuun kuudentena päivän. Päivän aiheeksi olin valinnut kuvaamataidon opetuksessa jo klassiseksi muodostuneen tehtävän eli mielenkiintoisen paikan rajaamisen luonnosta valmiin kehyksen avulla.

Tehtävän tavoitteena oli rajata koulun lähiympäristöstä mielenkiintoiseksi koettu paikka. Rajattua aluetta sai pienimuotoisesti muokata siten, että alueelta sai ottaa jotain pois tai lisätä siihen kehystetyn alueen lähiympäristöstä löytyviä luonnon materiaaleja. Työ oli tarkoitus alkaa erilaisten paikkojen vertailulla, jatkua luokittelulla sekä valitun alueen tietoisella järjestämisellä halutun kaltaiseksi. Kootuista materiaaleista piti muodostaa pieniä "reunahuomautuksia", ihmisen merkkejä ja järjestyksiä ympäristöön.

Rajasin kehyksen sisälle valitun alueen muokkaamisen varsin abstraktisti. Kielsin oppilaita tekemästä mitään selkeitä, esittäviä kuvia. Kehotin heitä käyttämään alueen muokkaamisessa yksinkertaisia perusmuotoja kuten esimerkiksi ympyrää, neliötä tai spiraalia eri variaatioineen. Muistutin heille myös siitä, että jos valittu paikka toimi heidän mielestään sellaisenaan, ei alueen lisämuokkaaminen ollut välttämättä tarpeellista.

OMA PÄIVÄKIRJA: Tänään on edelleen kohtuullisen mukava keli... ottaen huomioon, miten pitkällä syksyä jo ollaan. Taivas oli pilvinen, mutta vettä ei kuitenkaan satanut.

Ensimmäisen tunnin alussa oppilaat saivat muodostaa vapaasti kahden hengen ryhmiä. Sen jälkeen annoin päivän tehtävä. Jaoin jokaiselle parilla yhden ruskeasta paperista leikatun A1:n kokoisen kehyksen, jossa oli 10 cm reunukset. Parien piti etsiä koulun alueelta tai sen lähiympäristöstä mielenkiintoisena pitämänsä paikka. Oma kehys piti

sitten asetella mielenkiintoiseksi koetulle paikalle. Rajattua aluetta sai pienimuotoisesti muokata siten, että alueelta sai ottaa jotain pois tai lisätä jotain siihen.

Oppilaat tuntuivat ymmärtävän annetun tehtävän hyvin. Alusta pitäen tuli kuitenkin selväksi, että se ei ollut soveltuva 3-6 luokille. Mahdollisesti tehtävän anto tilanteessa olin rajannut toteutuksen liian abstraktiksi. Sanoin nimittäin silloin, että maasta ei saa muokata selvästi esittämään jotain tunnistettavaa asiaa kuten kasvoja tai pieniä eläimiä. Joka tapauksessa oppilaat tuntuivat huonosti motivoituneilta ja ilmassa oli levottomuutta ja hutiloinnin makua. Yksi pari ennätti jopa repiä saamansa kehyksen juoksennellessaan ympäri koulun aluetta, ennen kuin oli rajannut muokattavaksi tarkoitetun alueen. Repeytynyt kehys korjattiin teipin avulla, jonka jälkeen pari jatkoi mielenkiintoisen paikan etsimistä.

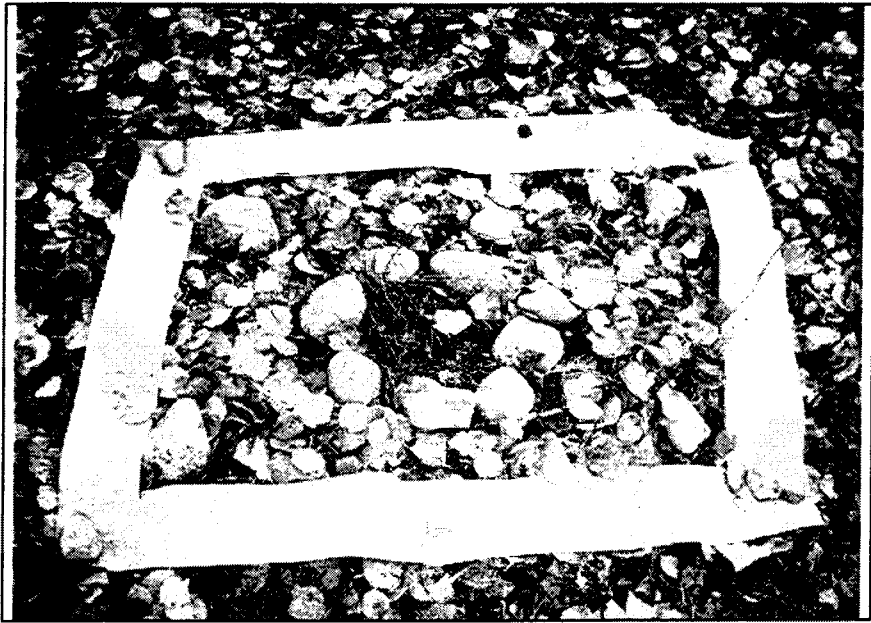
OPPILAS 1: Kaisa jakoi meille paperikehykset, ja sitten etsittiin jokin mielenkiintoinen paikka. Sitten se kehystetty kohta piti sommitella jotenkin. Jotkut työt olivat tosi hienoa, toiset tosi yksinkertaisia.

OPPILAS 2: Ensin meidän piti ottaa sellaset isot paperikehykset ja niiden keskelle piti järjestää jotain lehtiä ym hyvään järjestykseen. Lopuksi me kierrettiin opejen kanssa katsomassa ne paikat. Tehtävät suoritettiin pareittain.

Annetun tehtävän suorittaminen tapahtui oppilailta todella nopeasti, noin 5-15 minuutissa. Sen jälkeen kävimme yhdessä tehdyt toteutukset läpi. Oppilaat olivat levottomia, eivätkä jaksaneet keskittyä tehtävien läpi katsomiseen. Tunnelma oli hermostunut. Tämä kaikki heijastui myös minuun tilanteen ohjaajana, enkä osannut laukaista tilannetta muutamalla sitä jollain tapaa kaikkien osapuolien kannalta mielekkäämmäksi tehtäväksi.

Suunnitelman mukaisesti tehtävän suorittamiseen oli varattu kaksi tuntia aikaa. Koska tehtävä oli tehty jo yhden tunnin aikana, palautin oppilaat viimeisen tunnin aikana oman luokkansa opettajan "komennukseen".

OMA PÄIVÄKIRJA: ...yhdessä käyty palautekeskustelu oli myös kaikin puolin hermoja raastavaa touhua...itseä turhautti se, etteivät oppilaat olleet paremmin motivoituneet ja keskittyneet tehtävään... oppilaat taas eivät jaksaneet keskittyä eri parien tekemien tehtävien läpi katsomiseen...tunnelma oli hermostunut, levoton ja turhautunut...Tämän päivän tunnit olivat ehdottomasti pohjanoteeraus tähän mennessä..



Kuva 10: Kehätyö 1

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: Siinä on sitten kehätehtävä...Elikkä siinä on tommonen kivikehä keskellä. Noita lehtiäkin on tiivistetty jollain tavalla. Ja siinä on tommonen kivi, tässä on ehkä hyvää se, ettei ole keskeis sommitelma, että se on vähän reunassa toi kivi.



Kuva 11: Kehätyö 2

Kyseinen työ poikkesi mielestäni muista, varsin kaksiulotteisista töistä kolmiulotteisuutensa ansioista. Paikka löytyi koulun alueen rajojen läheisyydestä ja sen toteuttaneet oppilaat olivat tyytyväisiä sellaisenaan löytämäänsä paikkaan. He olivat kokeneet, että kyseinen paikka on juuri se, minkä he haluavat rajata, eikä se kaivannut enää muita muutoksia.

Opetuskeskustelun aikana kyseinen työ herätti muissa oppilaissa ihastusta. On vaikeaa tietää, johtuiko se jollain tavalla itseni antamista signaaleista opettajana, vaiko siitä, että sen toteuttaneet oppilaat olivat molemmat luokan keskuudessa arvostettuja kuvaamataidollisten lahjojensa kautta. Heidän työnsä myös projektin ulkopuolisissa kuvaamataidon töissä herättivät yleensä muissa oppilaissa varsin spontaania positiivista palautetta. Kyseinen työ oli heti sen nähtyäni mielestäni erittäin vaikuttava, ja pidin varsinkin siinä olevasta voimakkaasta sammaleen väristä sekä sen sisältämästä kolmiulotteisuudesta. Yritin kuitenkin välttää oman mielipiteeni liian voimakasta esille tuomista, jotta en estäisi oppilaiden omien ajatusten ilmaisemista kyseisestä työstä.

OPPILAIDEN TÖIDEN ARVIOIJA: Voimakas vihree...Tässä on ehkä esimerkki semmosesta työstä, tuo äskönen ja tuo kehätehtävä, että se niinkö prosessina hankala, mutta aika hienoja lopputuloksia. Ehkä sopis jonku maalaustehtävän tai piirrustustehtävänkin jollain hiilellä tai muulla, niinkö valööri homma niinkö lähtökohdaks. Nuo diat katottas ja siitä lähdettä liikkeelle sitten johonki toiseen tehtävään. Että ei se mitenkään hukkaan menny, mutta on jännä tavallaan, että sitä pitäs jatkossa sit mieltä lasten kanssa, että miten se menis hitaammin.

Taiteellisessa oppimisessa yhdistyy persoonallinen ja sosiaalinen tieto: oppija antaa elämyksilleen kulttuurin merkityksistä kuten kuvakulttuurin symboleista johdetun, omiin kokemuksiin sidotun henkilökohtaisen merkityksen. Näin syntynyt kokemustieto on jokaiselle oppilaalle ainutkertainen ja henkilökohtainen eikä sellaisenaan siirrettävissä toisille. Syvällisen oppimisen tavoitteena on oppilaan valmius tiedostaa, ymmärtää ja arvottaa oppimaansa ja omaa oppimistaan. Taiteellisessa opetuksessa ja oppimisessa tutkitaan ja tuetaan esteettistä merkityksenantoa sosiaalistumisen ja persoonallisen kasvun muotoon. Kokonaisvaltainen taiteellinen havaitsemis-, elämys-, tuottamis-, tulkinta- ja sanallistamisprosessi johtavat syvenevään henkilökohtaisen ja kulttuurisen tiedon ymmärtämiseen ja sisäistämiseen sekä henkilökohtaiseen kasvuun. (Räsänen 1995, 55.)

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: Teknisesti ja materiaalien hallinnassa en löytänyt muuta huomauttamista, kuin että kehystyössä käytetty kehys oli liian ohut: mielellään pitäisi olla paksumpi pahvi. Luontoon sijoitettavat olio ym. materiaalit tulee tarkoin harkita, mutta tunnillasi seki on hienosti hoidettu. Kaikkiaan luonnonmateriaalit ovat aina hyvä lähtökohta. ...kehystyö, hankalalla prosessilla hienoja töitä, oliko liian nopea, irtonainen suhteessa muuhun jaksoon?

Oppilaat toteuttivat suunnittelemani kehystyön huomattavasti ennakoimaan nopeammin. Mielenkiintoisen alueen löytäminen, rajaaminen ja mahdollinen muokkaaminen ei kestänyt yhdelläkään ryhmällä varttituntia kauempaa. Tehtävän nopea toteuttaminen oli minulle todellinen yllätys. En ollut ennakolta valmistellut päivää varten muuta ohjelmaa, joten työn toteuttamiseen ja palautekeskustelun jälkeen oppilaat palasivat takaisin omaan luokkaansa.

Kehystyön toteuttaminen sujui niin nopeasti, etten ennättänyt kunnolla ohjaamaan yhdenkään parin työskentelyä. Kun repeytynyt kehys oli teipillä korjattu, oli valtaosa pareista jo toteuttanut tehtävän. Myös kehystettyjen alueiden läpikäyminen ja toteutuksista keskusteleminen sujui joutuisasti. Kuten edellä kerroin, oli koko työskentelyn ajan ilmassa levottomuutta ja mielestäni huonoa motivoituneisuutta tunnin aihetta kohtaan. Oppilaiden mieliala tarttui myös minuun, enkä osannut irrottautua siitä loppupäivän aikana.

Jälkeenpäin ajatellen toteuttamani kehystyö oli todennäköisesti liian vaativa ja abstrakti rajaukseltaan tutkimuskohteenani olleelle luokalle. He eivät kokeneet sitä mielenkiintoiseksi ja kyllin haasteelliseksi tehtäväksi, joka näkyi sen liian nopeana ja ylimalkaisena toteutuksena. Ehkä kehystyön tilalle olisi minun pitänyt suunnitella jokin toinen jaksoon ja oppilaiden ikäjakaumaan (9-12.vuotta) paremmin soveltuva työ.

Eräs tapa suunnata kehystyö paremmin ala-asteen oppilaille soveltuvaksi olisi todennäköisesti ollut konkreettisemmän esittävyden salliminen tehtävän toteuttamisessa. Jos oppilaat olisivat saaneet muodostaa kehysten sisään esimerkiksi ihmis- tai eläinhahmoja, olisivat he todennäköisesti malttaneet keskittyä tehtävän toteuttamiseen paremmin. Silloin toteutetun työn suunnitteleminen, sommitteleminen ja eteenpäin kehittäminen olisi vaatinut oppilailta pitkäjännitteisempää ja keskittyneempää toimintaa. Työ

sellaisenaan olisi todennäköisesti toiminut paremmin esimerkiksi yläasteen tai lukion oppilailla. Nyt se jäi liian irralliseksi ja hetkelliseksi työksi kokonaisuutta ajatellen.

9.7 Elämyspolku

Seuraavan päivän tehtäväksi olin valinnut yhteisen kävelykierroksen koulun lähiympäristöön. Kävelyn tavoitteena oli rikkoa kaavoittunutta ja totuttua tapaa hahmottaa lähiympäristöä. Kävely perustui yhdessä tekemämme sopimukseen, jonka mukaan jokaisen parin piti pysähtymispaikasta kävellä määräämäni askelmäärä eteenpäin ja sen jälkeen poimia pysähtymispaikasta muutama mielenkiintoiseksi kokemansa asia. Sopimuksen tavoitteena oli estää oppilaita ennakolta päättämään, mitä toisivat pysähtymispaikasta. Näin vältettiin huomion kiinnittäminen aina samoihin "kauniina" pidettyihin asioihin.

OMA PÄIVÄKIRJA: Eilisen päivän epäonnistunut tehtävä harmitti vielä aamulla mieltä... jännitti, miten tämän päivän tunnit sujuisivat, sillä maanantai oli ollut varsin masentava kokemus...jopa sen verran, että jälleen mieltä koko gradupaketin ja toimintatutkimuksen mielekkyyttä. Toisaalta tässä vaiheessa projektia ei viitsi enää heittää hanskoja naulaan...

Ensimmäisen tunnin alussa kävimme yhdessä katsomassa kahden oppilaan toteuttamia majoja. Ensimmäinen oppilaista oli ollut poissa varsinaisena oman paikan esittelypäivänä. Toinen oppilas taas ei ollut saanut omaa majaan valmiiksi edellisen viikon lopulla, vaan vasta edellisenä päivänä, tehdessään majaan valmiiksi välituntien aikana. Majojen läpi käymisen jälkeen jatkoimme yhdessä ryhmänä kävelyä koulun lähiympäristössä. Ennen yhteisen kävelyn alkamista, kerroin oppilaille tuntien tehtävistä.

Oppilaat työskentelisivät jälleen pareittain. Kävelyn aikana tulisi heidän pyrkiä hahmottamaan mahdollisimman hyvin se reitti, jonka kuljemme. Reitin aikana tulisimme pysähtymään muutaman kerran, jolloin oppilaiden tulisi etsiä heille osoitetusta paikasta muutamia mielenkiintoisia asioita mukaansa.

Oppilaat kulkivat johdollani koulun lähiympäristössä. He pyrkivät painamaan mieleensä mahdollisimman hyvin kuljetun reitin, sillä sen hahmottamista tarvittaisiin seuraavalla tunnilla, jatkotyöskentelyn aikana. Kävelyn aikana pysähdyimme kolmessa paikassa.

Lähetin jokaisen parin keskus pisteestä eri puolille aluetta siten, että kukin pari sai tietyn askelmäärän (esim. 120,105,117 askelta eteenpäin), jonka verran piti kulkea tukipisteestä osoitettuun suuntaan. Kuljettuaan määrätyn matkan eteenpäin, tuli oppilaiden ottaa mukaansa pysähtymispaikasta kauniina, mielenkiintoisena tai erikoisena pitämiään asioita. Mukaan otetut asiat saivat olla noin nyrkin kokoisia tai sitä pienempiä.

Ensimmäinen pysähtymispaikka oli pienellä hakkuuaukion reunalla, jonka läheisyydessä kasvoi synkkää kuusimetsää. Toinen pysähtymispaikka oli aurinkoinen pellon reuna, jonka läheisyydessä oli niin peltoa, sekametsää kuin kuusikkoakin.. Kolmas pysähtymispaikka oli taas laajan hakkuuaukean reunassa. Kullakin paikalla oppilaat lähtivät annettuun suuntaan esim. 105 askeleen päähän. Pysähtymässään paikassa he sitten ohjeiden mukaisesti valitsivat muutaman mieltä kiehtovan asian mukaansa. Kun kaikki oppilaat olivat palanneet lähtöpisteeseensä, jatkettiin taas kävelyä eteenpäin, kunnes lopulta palattiin takasin koulun pihaan.

OPPILAS 3: Tänään kahdella viimeisellä tunnilla oli tosi rankkaa. Ensin Saija esitteli oman paikkansa ja sitten minä. Sen jälkeen oltiin pareittain ja lähdettiin kulkemaan hakkuuaukiota kohti. Kun oltiin siellä piti mennä parijonoon ja opettaja sanoi mihin suuntaan piti mennä ja montako askelta. Jokainen pari sai oman suuntansa. Siitä paikasta mihin pysähtyi sen parin kanssa piti ottaa aina joku mielenkiintoinen lehti tai joku muu sellainen. Kävimme kolmessa paikassa missä opettaja antoi ne neuvot. Teimme siitä kartan.

OPPILAS 1: Tänään lähdimme ns. lenkille luontoon. Meillä oli hahmottamis tehtävä. Menimme sinne tänne metsissä ja pelloilla. Meillä oli parit. Kaisa antoi jokaiselle parille jonkun suunnan ja kuinka monta askelta sinne päin piti mennä. Sitten sieltä paikasta piti tuoda joitain esineitä, ja myöhemmin koululla piirsimme kartan reitistä, ja laitoimme esineet siihen.

Jälkimmäisellä tunnilla oppilaat aloittivat kartan tekemisen kuljetusta reitistä. Oppilaiden tuli yrittää hahmottaa mahdollisimman hyvin tehty reitti sekä piirtää siihen omat havaintopaikkansa. Jokaiseen karttaan piirrettyyn pysähdyspaikkaan tuli kiinnittää luonnosta löytyneet mielenkiintoiset asiat. Karttaan sai myös merkitä halutessaan kirjoittamalla kokemuksiaan retkestä. Oppilaat saivat vapaasti valita haluamansa muodon kartalle sekä käyttämänsä kuvaamataidon välineet, kuten tussin, puuvärit tai erilaiset liidut kartan toteuttamiseen.



Kuva 12: Materiaalit elämyspolkuun...

Varsinainen kävely tapahtui koulun lähiympäristössä yhden tunnin aikana. En ollut ennakoita määritellyt itselleni valmiiksi reittiä, vaan annoin sen määräytyä etukäteissuunnitteluni pohjalta päivän sään ja oppilaiden innokkuuden mukaan. Koulun lähiympäristön luonto oli minulle kuitenkin entuudestaan tuttua aikaisemmalta vuodeltani koulun opettajana sekä myös esim. laskiaistiistain mäenlasku reissulta edelliseltä keväältä. Valitsin lopulliset pysähtymiskohteet reitin varrelta sen mukaan, että ne olivat metsätyypiltään sekä rakenteeltaan koulun lähiympäristöön liittyen mahdollisimman erilaisia.

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: Monipuolisestihan tossa oli materiaaleja.

Toteutusvaihetta, kyllä. Liikuntasalissa?

Elämuskävelyn jälkeen jatkoimme työn toteuttamista oppilaiden kanssa liikuntasalissa. Työn toteuttamisen alussa oppilaat saivat valita haluamansa pohjapaperin parista eri vaihtoehdosta. Vaihtoehtoina oli punertava ja valkoinen rullapaperi. Sen jälkeen täsmensin oppilaille vielä tehtävän antoon liittyviä perusasioita. Heidän tuli tehdä kartta kävellystä reitistä, liittää siihen reitin varrelta mukaan otetut asiat oman valikoinnin mukaan sekä halutessaan kirjoittaa erilaisia ajatuksia ja tunteita matkan varrelta.

Liikuntasalissa keskustelimme vielä yhdessä niistä elämyksistä, kokemuksista ja havainnoista, joita he matkan varrella tekivät. Samalla tarkastelimme myös erilaisia

mukaan otettuja luonnonmateriaaleja, joita oppilaat olivat pysähtymiskohteista valinneet. Eräältä parilta oli tipahtanut muutamia mukaan otettuja sieniä matkan varrelle, joten he lähtivät hakemaan niitä uudelleen kohdalleen sattuneesta paikasta, tosin hieman vastahakoisesti, mutta suostuttelun jälkeen se kuitenkin onnistui. Oppilaat kiinnittivät mukaan ottamansa asiat töihin kontaktimuovilla. En ollut etukäteen ajatellut, miten ne kiinnitettäisiin lopullisiin tuotoksiin, mutta kun oppilaat siitä kysyivät, ratkaisin samantien asian kontaktimuovin avulla.



Kuva 13: Elämyspolku

Kyseinen työ oli tekijöilleen motivoiva ja innostava. He tekivät omaa elämyskävely karttaansa kauiten koko tutkimusryhmästä. Muut oppilaat saivat oman toteutuksensa valmiiksi seuraavan päivän aikana, mutta heillä se jäi kesken. Emme katsoneet sen takia valmiita lopputuloksia suunnitelman mukaisesti keskiviikkona, vaan vasta torstai aamuna, kun pari oli saanut oman työnsä valmiiksi. Käskin oppilaita tekemään oman työnsä valmiiksi torstai aamuna, ennen varsinaisen koulupäivän alkamista. Kyseiset oppilaat tulivat kouluun puoli tuntia ennen virallisen koulun alkamista taksikkydin takia, joten he tekivät tunnollisesti ja motivoituneesti aloittamansa työn loppuun. Oppilaat toteuttivat mielestäni työn erittäin konkreettisesti. He maltoivat jopa piirtää ohjeideni mukaan sen paikan yksinkertaisten kuvioiden ja karttamerkkien tapaisten symbolien avulla sen paikan, josta olivat poimimansa asiat ottaneet. Kaikki oppilaat eivät

kuitenkaan mielestäni jaksaneet paneutua elämyspolun piirtämiseen yhtä tunnollisesti. Lopputuloksista tuli varsin yksinkertaisia, eikä niissä oltu ajateltu työn taiteellista tasoa loppuun asti.

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: ...tommoset värikontrastit punasen ja vihreen kautta ja sitten tietynlainen tämmönen käsitekartta tai tämmönen niinko tutkimuspäiväkirja tai sittä tämä on hyvin semmonen niinkön analyttinen työ. Tosi komee niinkö myös työnä.

Seuraavan päivän aikana jatkoimme elämyskävelyn töiden työstämistä. Jälkimmäisellä tunnilla katsoimme muutamia ympäristö- ja maataidedioja, jotka olin valinnut motivoiviksi jakson viimeistä, vaativampaa ympäristötaidetyötä varten.

Yhteinen kävelykierto - elämyspolku - sujui oppilaiden kanssa mielestäni "jouhevasti". Sää oli syksyisen aurinkoinen ja leppoisa kävely koulun lähiympäristöön oli meille kaikille mukava kokemus. Etukäteen osittain suunnittelematon reitti myötäili koulun rajoja ja esittäytyi parhaimmillaan syksyisessä auringon paisteessa.

Oppilaat lähtivät innostuneesti mukaani kävelyyh. Heille tuotti varsinkin määräämäni askelparit ja suunnat sekä niiden tarkka noudattaminen yllättäviäkin ilonaiheita. Innokkaimmat parit "villiintyivät" jatkamaan määräämäni suunnassa jopa yli annetun askelmäärän sillä seurauksella, että kävelyn loppuvaiheessa he olivat jo varsin nuutuneita ohjeiden kuunteluun ja noudattamiseen. Viimeinen pysähtymispaikkamme tuoreen, vasta kaadetun hakkuun reunamilla vei innokkaimmistakin lopullisen ylimääräisen energian pois.

Yhteisen kävelyretken jälkeen siirryimme työskentelemään sisälle, koulun liikuntasaliin. Siellä aloitimme mahdollisimman tarkan kartan piirtämisen elämyspolusta. Annoin kartan toteuttamiseen oppilaille varsin vapaat kädet, joka mielestäni näkyi myös lopputuloksissa. Ne olivat kaikki esimerkkikuvaa lukuunottamatta varsin huolimattomasti ja hutaisten toteutettuja. Kartta kävelystä oli toki joka toteutuksesta löydettävissä sekä pysähtymispaikasta kerätyt asiat. Muuten loppuviimeistely oli varsin huolimaton ja epämääräistä.

Ilmeisesti sisällä toteuttamamme kävelyn analysointi niin piirtäen, kirjoittaen kuin puhuen olisi minun pitänyt organisoida jollain toisella tapaa. Tehtävä sellaisenaan ei motivoinut oppilaita, eivätkä he jaksaneet pienestä patistelusta huolimattakaan siihen keskittyä kunnolla. Ehkä elämyspolku olisi pitänyt analysoida esimerkiksi näytelmän, kuunnelman, vapaamuotoisen piirustuksen tai kirjoitelman avulla, jolloin oppilaat olisivat todennäköisesti malttaneet keskittyä sen työstämiseen paremmin.

9.8 Ympäristötaiteeseen valmistautuminen

Seuraavana päivänä, lokakuun kahdeksantena jatkoimme oppilaiden kanssa edellisenä päivänä aloitetun elämyspolun kartan loppuun. Lisäksi katsoimme yhdessä ympäristö- ja maataiteesta otettuja taidekuvia diaprojektorin avulla. Diakuvien tarkoituksena minulla oli pohjustaa opetuskokeilun viimeisen päivän työskentelyä - yhteisten ympäristötaideteosten valmistamista koulun lähiympäristöön.

Opetuskokeilun edeltävinä päivinä olimme toteuttaneet monia töitä ympäristötaiteesta tuttujen periaatteiden mukaan. Töiden toteuttamisessa oli käytetty luonnossa hajoavia, ympäristöstä otettuja materiaaleja. Toteuttamamme tehtävät olivat olleet tyypiltään sellaisia, jotka olivat auttaneet oppilaita havainnoimaan ja kokemaan ympäristöä ja sen muutoksia tarkasti. Osa teoksista oli ollut staattisia (kehystyö), rakennettuja teoksia (maja oman paikan oliolle) sekä liikeratoja ja rituaaleja (elämyspolku), joiden osaksi tekijät ja vastaanottajat olivat omalla tavallaan asettuneet joko havainnoijana tai toimijana.

Diojen katsomisen aikana toin oppilaille kuitenkin vasta ensimmäisen kerran käsitteen ympäristötaide heidän tietoisuuteensa. Ajatus ympäristötaiteesta ja sen luomista mahdollisuuksista oli suunnittelemani motivointi ja pohjustus seuraavan päivän työskentelyä varten. Diojen katselun aikana kerroin myös ympäristötaiteelle tyypillisistä piirteistä, kuten muutoksen, liikkeen ja ajan vaikutuksesta toteutettuun teokseen.

Ensimmäisen tunnin aikana oppilaat tekivät loppuun edellisenä päivänä aloitetun kartan. Oppilaat jatkoivat reitin piirtämistä ja keräämiensä asioiden kiinnittämistä alustaan.

Koska yhdellä ryhmällä jäi tehtävä vielä hieman kesken, ei töitä tunnin lopussa käyty vielä yhdessä läpi. Sille ryhmälle, jonka tehtävä oli vielä kesken, annoin tehtäväksi tehdä se valmiiksi seuraavana aamuna, ennen varsinaisen koulun alkamista.

Jälkimmäisellä tunnilla katsoimme yhdessä muutamia ympäristö- ja maataidedioja. Diat olin valinnut sen mukaan, että ne esittivät mahdollisimman selkeitä ja helposti hahmotettavissa olevia teoksia. Diat sisälsivät mm. aallonmurtaja spiraalin, perulaisten intiaanien kauan sitten tekemän apinan (arviolta noin 1000 vuotta sitten), naruista ja maasta tehdyn keon ja sen tekovaiheet, jäästä rakennettuja erilaisia töitä jne. Kuvat esittivät lähinnä Stuartin ja R. Longin tuotantoa sekä muutamia diojen lainaajan omilla ympäristötaiteen demoilla toteuttamia töitä.

OPPILAS 3 : Tänään meillä oli kahdella viimeisellä tunnilla tosi kivaa. Ensimmäisellä Kaisan tunnilla me tehtiin se kartta loppuun. Toisella Kaisan tunnilla me katsottiin kuvia dia-kuvia maa ja ympäristö taide teoksista. Läksyksi saimme keksiä kotona 3 erilaista maa tai ympäristö taide teoksia.

OPPILAS1: Toisella tunnilla katsoimme kaisan diakuvia. Aiheena oli ympäristötaide. Jotkut työt oli tosi hienoja.

Oppilaat tuntuivat olevan näkemistään teoksista haltioissaan. He katsoivat innokkaasti näytettyjä kuvia. Diojen katselun yhteydessä keskustelimme mm. siitä mitä työ esitti, kuinka se oli rakennettu tai kuinka suuri se oli. Diojen katselun aikana kerroin oppilaille myös jonkin verran ympäristötaiteelle ominaisista asioista, kuten merkityksellisen paikan valinnasta, luonnossa hajoavien materiaalien käyttämisestä ja ajan vaikutuksesta teokseen.

Diat poikkesivat oppilaiden aikaisemmista käsityksistä siitä, millaisia teoksia pidetään taiteena. Ne tuntuivat hätkähdyttävän oppilaiden ajatuksia ja niiden vaikuttavuus selittyy mahdollisesti niiden poikkeavuudessa totutumpaan taiteeseen nähden. Diat herättivät runsasta keskustelua. Niiden katsomisen aikana mm. pohdittiin, mitä voi sanoa taiteeksi ja mitä taas ei. Samalla mietittiin sitä, onko abstrakti taide yhtä hyvää taidetta, kun oppilaille tutumpi selkeästi esittävä taide.

Diakuvia katseltaessa ei ole syytä venyttää katselutilannetta muutamaa diakuvaa pidemmäksi. Värit, viivat ja muodot vaikuttavat katsojaan kuten sisältökin. Välittömän

aistivaikutelman ohella taideteokset herättävät oppilaissa kysymyksiä. Osa taideteoksen äärellä syntyneistä kysymyksistä saattaa kosketella olemassaolon perimmäisiä kysymyksiä, joihin meillä ei olekaan vastauksia. Tärkeintä on antaa oppilaille mahdollisuus pohdiskeluun välittömästi taideteoksen katselun yhteydessä ja se, että opettaja oivaltaa keskustelun filosofisen luonteen. Katselun jälkeen tapahtuva työskentely antaa jokaiselle mahdollisuuden prosessoida kielikuviaan, muistikuviaan, tunteitaan ja ajatuksiaan. (Piironen 1995,18.)

Minkälaisia teoksia lapsille kannattaa näyttää ? Ne työt, joista opettaja on kiinnostunut, välittyvät luonnollisesti oppilaille parhaiten. Usein kuulee aikuisten ahdistuvan taiteen vaikeaselkoisuudesta. Voiko lasten tarkasteltavaksi tuoda taideteoksen, jota aikuinen ei itse ymmärrä. Kokeileva ja leikkimielinen suhtautumistapa voisi ehkä auttaa opettajaa tarkastelemaan tilannetta eri näkökulmasta. Ehkä yhdessä oppilaiden kanssa voi lähteä hakemaan vastauksia taideteosten herättämiin kysymyksiin. (Piironen 1995,19.)

Diojen katselemisen jälkeen annoin oppilaille kotitehtäväksi päiväkirjan kirjoittamisen lisäksi suunnitella kolme ympäristötaideteosta, jotka olisi mahdollista toteuttaa koulun lähiympäristössä. Luonnoksiin tuli oppilaiden myös kirjoittaa, mistä materiaalista työ voitaisiin toteuttaa. Kotitehtävänannon yhteydessä kerroin oppilaille, että seuraavana päivänä tulisimme toteuttamaan muutamia töitä yhdessä koulun lähiympäristöön, joten jokaisen pitäisi pukeutua kouluun sään vaatimalla tavalla.

Oppilaille on pyrittävä näyttämään korkealaatuisia valmiita kuvia, dia- ja opetusheitinkuvia sekä geometrisia perusmuotoja. Myös lasten valmistamia kuvia olisi syytä käyttää mahdollisimman monissa eri tilanteissa. (Grönholm & Kumpp. 1977,2.)

Oppilaille näyttämieni diojen valinta pohjautui minulla niin käsitykseeni oppilaiden kyvystä vastaanottaa erilaisia teoksia kun myös omasta mielenkiinnostani valitsemieni töitä kohtaan. Diasarja koostui klassisista esimerkeistä ympäristötaiteesta kuten Stuartin 1960-luvulla rakentamasta, noin neljän kilometrin halkaisijan kokoisesta Aallonmurtaja spiraalista. Lisäksi arvostettujen ympäristötaiteilijoiden teosten lisäksi olin valinnut muutamia Jyväskylän yliopiston alueella sekä Jyväsjärven rantaväylän läheisyydessä

toteutettuja töitä. Mukana oli myös muutamia lasten tekemiä töitä, joita oli toteutettu ympäristötaitetapahtumassa.

Oppilaat yllättivät minut innokkuudellaan keskustella näyttämistäni dioista. He olivat hyvin mukana yhteisessä opetuskeskustelussamme. Moni oppilas kommentoi myös tuntien jälkeen näkemäänsä töitä ja niiden herättämiä ajatuksia. Keskustelu meni välillä hyvinkin syvälliselle tasolle koskettaen jo taidetta käsitteenä sekä sen sisällä olevia erilaisia linjanvetoja "oikean ja arvostetun" sekä "pinnallisen ja tarpeettoman" taiteen välillä. Keskustelu valaisi myös minua opettajana oppilaiden kyvystä analysoida ja perustella omia mielipiteitään. Oli mielenkiintoista havainnoida mihin oppilaat kiinnittivät huomiota hyvinä pitämissään töissä - tekniseen laatuun, omaperäisyyteen, esteettiseen luonteeseen vaiko aiheeseen? Huomioidessani oppilaiden diakuvista viestimiä asioita, pystyin myös johdattelemaan ja auttamaan keskustelua tarvittaessa eteenpäin, kun se juuttui samojen mielipiteiden toistamisen tasolle.

Mielestäni valitsemani tavoite - seuraavan päivän ympäristötaiidepäivään oppilaiden motivointi - onnistui hyvin. Oppilaiden pitkäjännitteisyys ja kiinnostuneisuus näyttämieni dioja sekä sen ohessa herännyttä keskustelua kohtaan tuntui palkitsevalta myös opettajana. Edellisten päivien mukanaan tuoma levottomuus ja välillä jopa mielipaha epäonnistuneiden tehtävien suunnittelusta ja toteuttamisesta väistyi ajatuksissani takalalle. Jaksoin taas luottavaisin mielin suunnitella seuraavan päivän ympäristötaitetapahtumaa.

9.9 Ympäristötaitetyö koulun lähiympäristöön

Lokakuun yhdeksännen päivän aiheeksi olin suunnitellut ympäristötaitetyön toteuttamisen koulun lähiympäristöön. Olin edellisenä päivänä pohjistanut työskentelyä näyttämieni maa- ja ympäristötaiide diojen avulla. Oppilaat olivat myös saaneet kotitehtäväksi suunnitella kolme erilaista ehdotusta toteutettavaksi työksi niin muotoineen kuin myös materiaalivalintoineen.

Ympäristötaidetyön tavoitteena oli antaa oppilaille mahdollisuus kokeilla ympäristön mittakaavaa ja ihmisen "rajoja". Tehtävän lähtökohtana oli suuri materiaalmäärä ja tavoitteena oli toteuttaa selvä muutos koulun ympäristössä. Tällainen "oikea työ" vaati aikaa sen toteuttamiseen, joten olin varannut koko päivän sen suunnittelua ja tekemistä varten luokan omalta opettajalta jo opetuskokeilun suunnittelun aikana.

Ympäristötaidetyöt oli tarkoitus toteuttaa pienissä ryhmissä sen mukaan, millaisia luonnoksia oppilaat olivat kotitehtävänä tehneet. Näin tehtävän tavoitteena oli toimia yksilön havaintokasvatuksen rinnalla myös yhteisökasvatuksellisenä metodina. Teosten paikaksi olin valinnut koulun pihapiirin, jotta valmiit tuotokset olisivat jokaisen vapaasti katsottavina ja tarkasteltavina. Lopullisen teosten sijoittamispaikan olin ennakoita jättänyt muodostuvien ryhmien valittavaksi.

OMA PÄIVÄKIRJA: Tänä on ollut sateinen päivä. Jo aamulla maa oli märkä yön sateesta ja aamulla alavat paikat olivat usvan peitossa. Vettä tihuutti aamulla jonkin verran. Aamulla ensimmäisen tunnin aikana katsoimme yhdessä läpi kävely- ja havaintoretken perusteella tehdyt kartat. Jokainen oppilas sai ensin rauhassa kierrellä ja katsoa tehtyjä töitä, jotka olivat liikuntasalissa ympyrään asetetussa muodostelmassa. Kun jokainen oppilas oli rauhassa tutkinut töitä, kävimme yhdessä läpi niistä löytyviä asioita sekä vertailimme erilaisten toteuttamistapojen etuja ja eroja toisiinsa nähden.

Keskustelun jälkeen oppilaat ottivat esiin kotonaan tekemänsä luonnokset. Katselimme yhdessä niitä. Luonnokset olivat kovin erilaisia. Osa oppilaista oli unohtanut tehdä kotitehtävän kokonaan. Kuitenkin tehdyistä luonnoksista oli havaittavissa edellisenä päivänä nähtyjen diojen vaikutus, sillä monessa luonnoksessa teoksen toteuttamismateriaaliksi oli suunniteltu esim. paju, jota oli käytetty edellisenä päivänä nähtyissä dioissa monessa eri teoksessa.

Välitunnin aikana oppilaat saivat miettiä, missä ryhmässä haluaisivat päivän aikana tehdä yhden maataideteoksen. Seuraavan tunnin alussa olivat ryhmät valmiina. Ne oppilaat, jotka eivät vielä kuuluneet mihinkään ryhmään, sijoitin oman harkintani mukaan jo olemassa oleviin ryhmiin. Tunnin alussa jokainen ryhmän jäsen otti oman luonnoksensa esille, jonka jälkeen suunnitelmien pohjalta ryhmä ideoi uuden luonnoksen

toteutettavasta teoksesta materiaali valintoineen. Kun suunnitelma oli valmis, tuli se näyttää minulle, jolloin annoin tarvittaessa ryhmälle neuvoja suunnitelman toteutettavuudesta, tarvittavista välineistä jne. Sen jälkeen sai mennä etsimään ulos koulun lähiympäristöstä sopivaa paikkaa työn toteuttamiselle.

Oppilaat lähtivät varsin innokkaasti aloittamaan omaa työtänsä. Hieman innokkuutta lannisti ulkona oleva kosteus ja sateen tihuuus. Seuraavien tuntien aikana jokainen ryhmä teki "porukalleen" luonteenomaisesti töitä. Kaksi ryhmää näytti työskentelevän motivoituneesti koko ajan, siitäkkin huolimatta että vettä alkoi sataa välillä varsin rankasti ja jokainen kastui enemmän tai vähemmän toiminnan aikana. Kahta muuta ryhmää huono sää taas lannisti enemmän, jopa siinä määrin, että yhden ryhmän tulos kärski varmasti toteutuksessaan säästä. Lopputuloksena oli turhankin helposti ja nopeasti hutaistu juttu.

OPPILAS 1: Tänään teimme ryhmissä maataideteoksia. Minä, Saija, Elina ja Jaana olimme yksi ryhmä. Ilma oli kylmä ja märkä ja koko päivän satoi vettä. Joka puolella oli koko ajan sumua. Meidän työ näytti tältä: (vihkoon piirrettynä kuva teoksesta)

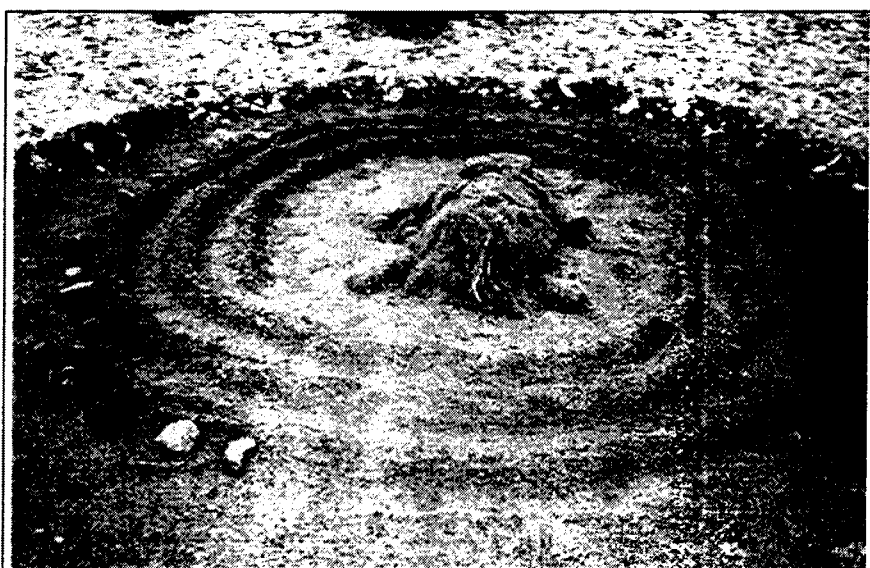
OPPILAS 6: ... Me tehtiin sellaista me otettiin parit ja me tehtiin luonon tarvikkeista taideteos maahan ensimmäint tehtävä oli se suunnitella se taide teoksen minkä nyt tekisi me tehtiin nalle ja sitten me tehtiin spiraali että nalle on keskellä ja se aluve oli haravointi. Ja sen jälkeen laitettiin jveia (?) niin että siihen tuli väli matkat jokaiseen kiveen sen jälkeen me kerättiin havun neulasia ja ne havun neulaset laitettiin kivien väleihin. Ja unohdin sanoa että sillä nallella oli kivinen maha ja pää ja korvat maha oli peitetty sammaleella mutta pää ja korvat oli vat kiveä. Se oli hauska päivä.

Seuraava kuvasarja esittää yhden ympäristötaidetyön kehittymisen alusta lopputulokseen saakka. Valitettavasti lopullisesta työstä oleva dia katosi minulla Antti Lokalle pitämäni haastattelun jälkeen yliopiston diavarastojen "syövereihin". Esittämäni kuvat havainnollistavat mielestäni kuitenkin hyvin erään ryhmän työskentelyä ja sen eri vaiheita, joten kerron olemassa olevien diojen avulla prosessista.



Kuva 14: Pohjan muokkaus

Ensimmäiseksi oppilaat valitsivat paikan omalle suunnitelmalleen. Seuraavaksi he aloittivat teoksen pohjan luomisen. Sen he toteuttivat poistamalla lehdet alueella olleen hiekan päältä haravoimalla. Siten paljastui esiin perusympyrä, jonka ympärille suunniteltu teos alkoi vähitellen muotoutua.



Kuva 15: Kivinalle - työ kehittyy eteenpäin

Seuraavassa vaiheessa oppilaat hakivat koulun läheisyydestä muutamia suurempia kiviä keskuskuvion, nallen muotoilua varten. He päälystivät kivet vihreällä, luonnosta löytyneellä sammaleella, jolloin he saivat hahmolle aikaan pehmeän, miellyttävältä näyttävän ja vaikuttavan pinnan. Sen jälkeen ryhmäläiset muodostivat märästä hiekasta spiraalin tapaisen, kolmiulotteisen muodostelman, jonka ympärille he laittoivat ympyrän muotoon kiviä. Alkuperäisen suunnitelman mukaisesti oppilaat aikoivat käyttää kivikehän tilalla koulun omenapuista tippuneita omenoita, mutta he vaihtoivat ne kiviin neuvoni mukaisesti. Lopulliseen työhön kuului vielä kivikehän ympärille asetettu havuista muodostettu ympyrä, joka muodosti säännöllisen kuvion rytmittyen kivikehän mukaisesti.

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: Tässä on niinkö päinvastoin, onko tässä niinkö poistamalla tehty toi?...Tää on tosi komee...Niin, tietyllä tavalla ehkä se näkyy voimakas visio tossa työssä...

Työn toteuttaneella ryhmällä oli heti alusta lähtien voimakas visio sen toteuttamisesta. Kun he ympäristötaidepäivän alussa olivat suunnitelleet toteutettavan työn, pysyivät he hyvin tarkasti alkuperäisessä suunnitelmassaan viimeistelyyn lopputulokseen saakka. He työskentelivät mielestäni motivoituneesti koko päivän ajan, viheliäisestä säästä huolimatta

Ympäristötaide päivän dokumentoinnissa oli minulla sellainen ongelma, että sää oli kyseisenä päivänä erittäin vaihteleva. En saanut tehdyistä töistä haluamani kaltaisia kuvia, vaan jouduin ottamaan ne sateen hieman lauettua työskentelyn aikana sekä myös palautekeskustelun aikana, seuraavana päivänä. Sateinen ja kostea ilma vaikutti luonnollisesti myös ottamieni diakuvien laatuun.

OPPILAIKEN TÖIDEN ARVIOIJA: ...Toinen koskettava työ oli lopun isompi maataidehomma; tulokset hienoja, mutta ennen kaikkea ongelmanratkaisu ryhmätyönä ja sen arviointi...Luovaa mielikuvitusta, kekseliäisyyttä, omaperäisyyttä oli erityisesti olio, maja ja isossa maataidetyössä. Hyvä, että yksilö ja ryhmätyöt vaihtelivat: jatkuvat ryhmätyöt ovat lapsille aika raskaita. Stereotyyppioita oli havaittavissa harvinaisen vähän.

OMA PÄIVÄKIRJA: Koska sää oli tänään kovin vaihteleva, annoin pahimman sateen aikana oppilaiden kuivatella hetken sisällä. Loppupäivän aikaan kukin ryhmä teki kuitenkin työnsä loppuun. Sitkeimmät jatkoivat sateesta huolimatta luonnoksensa mukaiseen lopputulokseen...Koska päivä oli huonon kelinsä myötä varsin rankka, emme

yhdessä käyneet tänään töitä läpi, vaan viimeisen tunnin aikana Erja otti oman luokkansa oppilaat huostaansa...

Kun ympäristötaideteokset oltiin saatu valmiiksi, jatkui sää edelleen epävakaana, joten alkuperäisestä suunnitelmastani poiketen kävimme tehdyt työt yhdessä läpi vasta seuraavana päivänä, koko koulun kanssa.

OPPILAJEN TÖIDEN ARVIOIJA: Esteettisesti ja ilmasullisesti tehtävät olivat korkeatasoisia em. kehää lukuunottamatta, mikä sekini oli kelvollinen. Lapset olivat tutkineet reaalimaailman ja kuvamaailman välisiä suhteita monipuolisesti. Herkkyyttä ilmaisussa, havaintojen tekoa moniaistisesti ja muutoksen mahdollisuus oli monissa töissä.

Suunnittelemani opetuskokeilun lopuksi pidimme tutkimusluokan kanssa ympäristötaiide päivän. Päivän aikana oli sää erittäin vaihteleva ja sen jatkuvat muutokset vaikuttivat osaltaan oppilaiden mielialaan ja työskentelymotivaatioon toiminnan aikana.

Sää ei kuitenkaan lannistanut oppilaita kokonaan, vaan pienien "kuivattelu-paussien" jälkeen jatkettiin suunnitellut ympäristötaiide teokset loppuun koulun lähiympäristöön. Huonosta ilmasta huolimatta oppilaat innostuivat yllättävänkin voimakkaasti toteuttamistaan töistä. Mielestäni ainostaan yhteen ryhmään vaikutti selkeästi suunnitelman toteuttamiseen ja lopulliseen muotoon jatkuva kelin vaihtelu. Muut kolme ryhmää pysyivät sitkeästi suunnitelmassaan ja toteuttivat sen huoliteltuun lopputulokseen saakka.

Mielestäni päivän toiminnalle asettamani tavoite, ympäristön mittakaavan kokeileminen, suuren ympäristötaiide työn avulla, onnistui suhteellisen hyvin. Työ sisälsi jokaiselle ryhmälle riittävästi haasteita ja lisäksi se pakotti löytämään ryhmän sisällä yhteisen motivaation työn loppuun saattamiseen. Työ pakotti jokaisen ryhmän jäsenen laittamaan oman mielikuvituksensa ja työskentelytarmonsensa sen toteuttamiseen, jotta aikaan saatiin kaikkia ryhmän jäseniä tyydyttävä lopputulos.

Uskon vastaavien kaltaisten, oppilaiden ja ympäristön välistä suhdetta kokeilevien töiden toimivan myös muissa kouluissa eri ikäisten oppilaiden kanssa. Oppilaista on innostavaa ja haasteellista toteuttaa töitä, jotka pakottavat heidät valitsemaan suuresta materiaalmäärästä sekä vaihtoehtoisista paikoista juuri heidän tölleen soveltuvan ympäristön. Jos työ toteutetaan jo valmiiksi tutussa ympäristössä, antaa se tutulle tilalle

ja paikalle uusia, totutusta poikkeavia merkityksiä. Se pakottaa oppilaat miettimään omaa suhdettaan ympäristöön sekä motiivejaan sen muuttamisen tai rikastuttamisen taustalla. Mielestäni tehtävän toteuttamisessa on myös tärkeää nähdä ajan vaikutus valmiisiin tuotoksiin. Oppilaat näkevät hyvin konkreettisesti esimerkiksi vaihtelevan sään ja valon määrän vaikutuksen lopulliseen tuotokseen. Suosittelen vastaavien teosten kokeilemistä myös muille ympäristötaiteesta kiinnostuneille opettajille.

9.10 Opetuskokeilu lähenee loppuaan

OMA PÄIVÄKIRJA: Tänään, Aleksis Kiven päivänä, pidin viimeisen yhteisen tuokion oppilaiden kanssa gradututkimukseeni liittyen...

Kiersimme opetusjakson lopuksi viimeisen kerran yhdessä edellisenä päivänä tehdyt työt läpi koko koulun kanssa. Tutkimuskohteenani olleen luokan lisäksi mukana oli koulumme 1-2: luokkalaiset sekä koulumme toinen opettaja, Erja Valtonen, mukana katsomassa, kokemassa ja elämässä yhdessä muiden kanssa toteutettuja ympäristötaideteoksia.

Sää oli samankaltainen kuin edellisenä päivänä, harmaa, kolea ja sateinen. Onneksi vettä tuli kuitenkin vain tihuuttamalla. Tällä kertaa oppilaiden mielenkiinto oli hyvin tapahtumassa mukana. Mahdollisesti syynä oli katseltavien töiden vähäisyys sekä poikkeavuus mm. kokonsa perusteella aikaisemmin tehdyistä töistä. Oppilaat olivat kiinnostuneita muiden ryhmien tuotoksista. Mielenkiintoa herätti varsinkin työ, jonka keskipisteessä oli kivistä ja sammalista rakennettu nalle.

OPETTAJAN PÄIVÄKIRJA: Kun yhdessä keskustelimme edellisen päivän työskentelystä niin se ryhmä, joka silloin mielestäni hutilo, tuntui itsekkin tulleen "synnin tuntoon", sillä tultuamme kyseisen ryhmän työn kohdalle he itsekkin varsin vahvoin sanoin totesivat sen, että työn olisi voinut paremminkin tehdä...

Vaikka edellisenä päivänä oli ollut ulkona työskentelemisen kannalta todella vaihteleva, syksyinen ilma, jäi yhteisen palautekeskustelun perusteella loppumielikuvaksi se, että ympäristötaiteen tekeminen oli ollut mieluisaa puuhaa.

Yhteisen palaute- ja arviointikeskustelun jälkeen annoin oppilaiden kotitehtäväksi kirjoittaa päiväkirja- ja havaintovihkoonsa omia mielipiteitään kahden viikon aikana

tapahtuneista asioista. Korostin tehtävän annon aikana sitä, että oppilaat saavat vapaasti ilmaista oman mielipiteensä ja mielellään perustella sen, ilman että heidän pitää pelätä sen vaikuttavan esimerkiksi ympäristöopista tulevaan arvosanaan todistuksessa. Yritin samalla myös painottaa rehellisen mielipiteen merkittävyyttä

OPPILAS 1: Ns. Mielipiteitä Näiden kahden viikon aikana oppi tuntemaan ympäristöä... Melkein jatkuvasti tuuli ja oli kylmä. Pahin oli kyllä kaatosade. Hyvä, että sai tulla sisälle. Tehtävät olivat aika monipuolisia, eikä ainakaan minun mieleeni olisi juolahtanut, että koulussa voisi olla tällaista ainetta.

OPPILAS 2: Kokonaisuus Kaisan tunneilla on ollut aika hauskaa. Parasta oli ympäristö taide ja oma paikka. Tylsintä oli päiväkirja ja kun piti tarkastella oman paikan muutoksia. Koko homma oli hauska.

OPPILAS 3: Tänään me kiersimme jokaisen ryhmän maataide teoksen lävitse. Nämä kaksi viikkoa ovat olleet mukavia. Hauskina oli tehdä se maa taide teos. Tylsintä oli kartan tekeminen. Vaikeinta oli paikan etsiminen. Mielenkiintoisinta taas oli tehdä se olio ja maja.

OPPILAS 4: Oli tylsää kun piti tehdä hirveesti töitä.

OPPILAS 5: Tänään oli tavallisesta poikkeava päivä, kun me vai rakensimme jottain maahan se taisi olla ?(en saa sanasta selvää)taidetta. Tänään meillä tuli erillaiset läksyt kun ennen. Meidän piti kirjoittaa mitä ennen oli tapahtunut minä en muista mitään, kun vihkoni jäi kotia.

Oppilaiden kommentit kahden viikon aikana tapahtuneesta työskentelystä olivat hyvin vaihtelevia. Muutamit oppilaat olivat muistaneet perustella omia mielipiteitään jaksosta. Monella oppilaalla loppupalautteen antaminen oli kuitenkin unohtunut tehdä tai se oli luonteeltaan hyvin ylimalkainen. Siinä todettiin olleen kahden viikon aikana kivaa tai tylsää, perustelematta mielipidettä sen kummemmin.

Oppilaiden havainto merkinnöistä omaan paikkaan liittyen on havaittavissa suuriakin eroja, riippuen kunkin motivoitumisesta tehtävään. Moni oppilas ei mieltänyt tehtävää tärkeäksi, vaan piti sitä välttämättömänä pahana jakson aikana. Tämä näkyi myös loppupalautteessa, jossa moni oli pitänyt päiväkirjan kirjoittamista ja havaintovihkon täydentämistä jakson ikävimpänä asiana. Kuitenkin valtaosa oli joka päivä kirjoittanut jotain omaan havaintovihkoonsa. Jos ei muuta, niin toteamuksen muutoksien puuttumisesta paikalla.

Viimeinen yhteinen kokoontuminen oppilaiden kanssa, koulun pihalla ja ympäristötaideteosten äärellä sujui luontevasti. Yhteisen keskustelumme loppumielikuvaksi minulle jäi, että ympäristötaiteen tekeminen oli ollut huonosta säästä huolimatta mieluisaa puuhaa. Oppilaat jaksoivat katsoa tarkkaavaisesti jokaisen ryhmän tuotokset läpi. He kertoivat sujuvasti työskentelyn eri vaiheista ja kuuntelivat kiinnostuneina muiden tutkimuskohteena olleiden oppilaiden sekä koulun toisen opettajan mielipiteitä toteutetuista töistä. Oppilaat tuntuivat vihdoinkin, jakson lopuksi oivaltaneen yhteisen töiden läpi käymisen ja ryhmäkritiikin idean. He maltoivat kaikki odottaa omaa vuoroaan esitellä toteuttamansa työ sekä antoivat kannustavaa palautetta myös muiden oppilaiden toteuttamista töistä.

9.11 Koehenkilöiden haastattelut

OMA PÄIVÄKIRJA:13.10. Tänään satoi ensimmäisen kerran lunta. Gradututkimus tuli siis ilmeisesti tehtyä viime tipassa, ennen lumi- ja räntäkeliä alkamista. Tänään tarkoitukseni oli tehdä Henna ja Jaana haastattelu, mutta molemmat tytöt olivat poissa koulusta. Ehkä huomenna haastattelun tekeminen on mahdollista, jos molemmat tytöt ovat koulussa...

Seuraavan viikon alussa, lokakuun kolmantenatoista päivänä, minun oli tarkoitus pitää tutkimuskohteena olleen luokan kahdelle case-oppilaalle teemahaastattelu kahden viikon aikana olleista tapahtumista sekä niiden heissä herättämistä tunteista ja ajatuksista. Valitettavasti kumpikaan oppilas ei ollut maanantaina koulussa, joten haastattelu siirtyi seuraavaan päivään.

Haastattelemani kahden oppilaan mielipiteet pitämästäni kahden viikon opetuskokeilusta olivat varsin yhtenäiset. Kumpikin oppilas oli pitänyt työskentelystä ja he osasivat tarkasti kuvata kahden viikon tapahtumia. Tapahtumien kuvaaminen oli molemmilla oppilaille helppoa. He osasivat kertoa elävästi ja yksityiskohtaisesti eri päivien tapahtumista.

OPPILAS 1: No mehän etittiin sen lähteen vierestä, jotenkin viehättävä paikka, että se...en mä tiä... mä vähän aikaa kahtelin siinä ympärille, että voisinko mä johonkin muualle laittaa siihen lähteen ympäristöön, mutta sitten se tuntu mukavalta, se oli semmonen pikkunen ja siinä oli paljon oksia ja se oli just sopiva.

OPPILAS 2: ...Semmosesta jostain muovailumassasta tehtiin semmone joku olio, se ei saanu olla mitenkään todellinen, mutta siinä sai olla vähän jotain todellista mutta kumminki mielikuvitusta loppu ja piti sit aatella miten se silleen vois asua siinä omalla paikalla, piti värittää vesiväreillä...Sitten me tehtiin sille maja jostain luonnon välineistä tai sai siiten käyttää narua ja siinä pahvia, piti tehtä luonnon ainekisista. Sitte se vietiin se maja sinne omalle paikalle ja se olio laitettiin sinne ja sitten piti kertoa siinä oliosta jotain.

Haastattelun aikana halusin myös selvittää, millaisina oppilaat olivat pitäneet yhdessä tekemiämme töitä. Halusin tietään heidän mielipiteensä tehtyjen töiden helppoudesta tai vaikeudesta, jotta tulevaisuuden varalle osaisin tarvittaessa muuttaa opetuskokeilun rakennetta paremmin toimivammaksi kokonaisuudeksi. Kysyin molemmilta haastateltavilta opetuskokeilun jokaisen päivän tapahtumien kertaamisen jälkeen, mikä kyseisessä tehtävässä oli ollut helppoa tai vaikeata. Haastateltavien antamat vastaukset kuvasivat mielestäni hyvin tehtävien sujumista sekä toivat esiin myös oppilaiden yksityiskohtaisia kokemuksia päivien ajalta.

OPPILAS 1 : No, se oli ihan kivaa se muotoilu siinä, kun niitä paloja koetti saaha kasaan (oman paikan olio). Sitten maalaaminen tuotti vähän ongelmia, kun se meinas valua, jos sen laitto liian märäks, ja se kaatuili koko ajan ja se tarttu se väri siihen...

kaikki asiat melkein heti, mutta sitte kun Sami kuletti mua sinne niin mä melkein kaauin kaikkie oksien päälle. Piti juosta hirveetä vauhtia... Minä meinasin puota yhteen kuoppaan, joka oli siinä Samin paikan vieressä.

OPPILAS 1: No, en mää tiää, ehkä se ol vähä (vaikeeta) kun pari koko ajan pysähteli siinä, että apua... nyt mää törmään johonkin ja sitte joutu suostuttelemaan, että et sää mihinkään törmää, et sää mihinkään törmää. Sitä vaikeissa paikoissa kulkee...

OPPILAS 2: ..Se oli ensin aika vaikeeta kun en tienny miten niitä luonnon materiaaleja laittas siihe... Mä tein kolmesta kepestä semmosen pohjan, vähän niinku inkkari talo ja laitoin kiinni siitä ylhäältä ja sitten mä laitoin niin ku lehet siihen ylös silleen jännästi ja sitten ruhohikkoa, ruohotupot siihen ympärille.

Haastattelun aikana yritin saada selville, mitä oppilaat olivat pitäneet opetuskokeiluan aikana erityisen mukavana toimintana. Lisäksi toivoin saavani oppilailta perusteluja mukavaksi kokemastaan toiminnasta. Tämä osoittautui kuitenkin vaikeaksi ja heidän esittämänsä perustelut on mielestäni lähinnä "aistittavissa" rivien välistä haastattelusta.

OPPILAS 1: Mmmm..., varmaan sen olion tekeminen, se oli hauskaa, ja sen talon rakentaminen.

OPPILAS 2: Piti kävellä aina johonkin tiettyyn paikkaan yhdessä ja siinä sitte pysähtyä ja opettaja näytti sitte parille sillee oli parit niin näytti aina kuinka monta askelta piti mennä mihinki suuntaan, piti silleen että vaikka sataviis ja sillee ja sit piti kävellä parin kanssa

siihe askelta siihe, oli annettu monta askelta ja sieltä piti katella ympäristöä ja siltä piti ottaa jotain semmosia nyrkistä pienempiä asioita mukaan. Sitte taas käveltiin tai tultiin takaisin siihen yhteen pisteeseen ja sieltä taas lähetettiin eteenpäin silleen aina.

OPPILAS 2: Se oli mukavaa, kun siellä näki kaikkia maisemia, minä ja Salla kun oltiin pari, niin myö mentiin semmoseen jännään metikköön ja siellä oli semmosia ihania luolakoita, niinku siellä koivujen juuressa oli niinku semmonen pieni luola. Ne oli hauskoja kattoo.

Halusin myös saada selville, mitä tehtäviä tai tapahtumia olivat oppilaat pitäneet opetuskokeilun aikana kaikkein tylsimpinä tai ikävimpinä tehtävinä. Näihin kysymyksiin vastauksen saaminen osoittautui myös ongelmalliseksi. Oppilaita piti hukutella sanomaan omia mielipiteitään rehellisesti ja avoimesti. Houkuttelun jälkeen selvisi, että molemmat oppilaat olivat pitäneet työläänä niin oman paikan havaintovihkon sekä päiväkirjan täyttämisen. Varsinkin muutoksien huomaaminen omalla paikalla oli tuottanut toiselle haastateltavalle alussa vaikeuksia.

OPPILAS 1: Jaa., no (sano suoraan vaan) minä mietin, en mää osaa sanoa, varmaan se kun kirjoitettiin muistiin, sitä ei millään meinannu huomata, sitte pikkuhiljaa alko löytämään niitä (oman paikan havainnointi). Päiväkirjan tekeminen oli vähän tylsää välillä.

OPPILAS 2: No oli se vähän tylsää, kun se päivä oli niin hirveen sateinen, satoi koko ajan, oli kaikki kylmää niin kyllä se sitten ihan hyvin sujui...

OPPILAS 2: Kun piti kirjottaa sitä päiväkirjaa, vaikkei melkein aina muistanu...

Molemmat oppilaat olivat pitäneet oman paikan havainnointia sekä päiväkirjan täyttämistä opetuskokeilun tapahtumista työläänä ja "tylsänä" tehtävänä. Oma paikka oli kuitenkin auttanut havainnoimaan kahden viikon aikana tapahtuneita muutoksia ja huomioimaan esimerkiksi lehtien värien muutoksia jakson aikana. Lisäksi omaan paikkaan oli oppilailta muodostunut varsin kiinteä suhde, joka mielestäni oli nähtävissä seuraavista otteista haastattelusta.

OPPILAS 1: Mmm... No, jotain niistä varsinaisista tehtävistä, mää aina siinä tuolilla tein ne tehtävät, kaikki mitä...esimerkiks ne, jos päiväkirjan kerkes kirjoittaa, niin tein ne koululla, mitä siitä oli. Ja sitten joka päivä sitte joutu niitä rajoja korjaamaan, aina kun joku kävi siellä niin ne meinas runsaantua tai sitten ne oli aamulla kun meni sinne niin tuuli niitä heitelly...

OPPILAS 1: No, semmonen muutos oli, joka oli miltei joka päivä lehtiä oli koko ajan tullu lisää, niitä oli miltei nilkkaan asti, kahto niitä ja ilma oli aina melkein erilainen.

OPPILAS 2: No oli siellä aina jotain muutoksia, välillä huomasin että lehtiä oli selvästi tippunut ja aina lehdet oli tullut punaisemmaksi ja sitten jonain päivänä ei ollut muutoksia paljon ollenkaan.

Kysyin molemmilta oppilailta haastattelun aikana, olivatko he oppineet jotain uutta tai oliko toiminta poikennut jollain tietyllä tavalla koulussa normaalisti olevasta opetuksesta. Molempien oppilaiden vastauksista oli havaittavissa ulkona työskentelemisen mielekkyys ja poikkeavuus tavalliseen koulutyöskentelyyn verrattuna. Lisäksi ympäristötaide käsitteenä ja toimintatapana oli molemmista haastateltavista ollut mielenkiintoista ja mielekästä puuhaa.

OPPILAS 1: ...ne oli aika mielenkiintoisia. Mää en ainakaan oo tehny tommosia varmaan koskaan...Aika erikoinen aine vaan oli se, meillä oli semmosta niinku ympäristökasvatusta ei varsinaisesti oo ollu...No se opetus varmaan siinä, semmosta oppi jonkun verran niinku tuntemaan sitä ympäristöä.

OPPILAS 1: Ne oli aika hienoja ne taideteokset, esimerkiksi ne jääteokset ja se Eiffeltorni mikä se olikaan, se oli musta hieno. Semmosia ympäristötaideteoksia...materiaalit oli ihan semmosia tuttuja, mää en oo ikinä nähny sillai ta oon mää joskus tullu mieleen että tehtäs semmosia monipuolisia töitä.

OPPILAS 2: Eikö se ollut jostain ympäristötaiteesta...No semmosta, että oli tehty aina ympäristötaide semmosia...luontoon semmosia taideteoksia, semmosia että ne kestää aikansa ja joskus vaikka sade huuhtoo ne pois tai jotain...En mää ees tienny enne koko ympäristötaiteesta mitään.

Haastattelun loppuksi halusin saada oppilailta mielipiteitä siitä, olisiko heidän mielestään joidenkin päivien tehtävät pitänyt toteuttaa toisin. Kysymys osoittautui molemmille haastateltaville liian teoreettiseksi ja vaikeaksi käsittää. Kumpikaan oppilas ei osannut ehdottaa mitään selkeitä muutoksia, vaan piti jaksoa sellaisenaan ihan hyvänä.

10 POHDINTA

Tutkimusongelmani olivat luonteeltaan melko vaikeita. Näin on mielestäni varsinkin ensimmäisen tutkimusongelman suhteen, joka kohdistui oppilaiden työpajatoimintaan. lasten mielessä ja minuudessa tapahtuvia asioita on opettajan tai tutkijan hankala nähdä tai todeta. Vaikka koulu jossa toteutin tutkimuksen, oli minulle entuudestaan tuttu ja olin ollut tutkimuskohteena olleen luokan kaikille oppilaille opettajana jo edellisen vuoden ajan, on silti mahdotonta sanoa varmasti, mistä erilaiset oppilailta saamani positiiviset tai

negatiiviset viestit johtuivat. Oliko kyseessä esimerkiksi väsymys viikonlopun jäljiltä tai murrosiän mukanaan tuomat muutokset syynä tiettyihin opetustilanteissa tapahtuneisiin reaktioihin. Tämän ongelman kohtaa luonnollisesti jokainen kasvatusta tai ihmisen sisäistä tunne- ja ajatusmaailmaa tutkiva henkilö.

On mahdotonta yksiselitteisesti kuvata, mitä oppilaiden elämys- ja kokemusmaailmassa, ajatuksissa ja tunteissa loppujen lopuksi opetuskokeilun aikana tapahtui. Uskon kuitenkin saaneeni niin monipuolisen kuvan, kun se tällaisessa toiminnallisessa tapaustutkimuksessa on mahdollista, kun opettaja toimii samanaikaisesti niin oppilaiden työskentelyn ohjaajana, tutkijana, havainnoijana sekä dokumentoijana. Tarkastelen oppilaiden toimintaa monesta eri näkökulmasta ja johtopäätökseni perustuvat oppilaiden käytökseen, havainto- ja päiväkirjamerkintöihin, kuvalliseen ilmaisuun, taiteellisiin tuotoksiin sekä heidän omiin arvioihinsa.

Toteuttamani opetuskokeilu osoittautui mielestäni onnistuneeksi kokonaisuudeksi tutkimuskohteena olleen luokan näkökulmasta. Toteuttamani kuvaamataitopainotteinen, ympäristökasvatusta sisältävä sekä luonteeltaan toiminnallinen opetuskokeilu oli oppilaille uusi ja toimintaperiaatteidensa kautta poikkeava perinteisemmästä, luokkahuone painotteisesta työskentelystä. Se herätti minussa, tutkimuksen tekijänä ja toteuttajana etukäteen erilaisia pelkoja ja odotuksia. Oppilaat taas mielestäni suhtautuivat koko opetuskokeilun ajan tutkimukseen luontevasti ja mielsivät sen osaksi koulussa tapahtuvaa opetusta. Kielteiset ennakkoluuloni opetuskokeilun toimivuudesta osoittautuivat turhaksi. Opetuskokeilu mielestäni tuki ympäristö- ja taidekasvatusta, joka perustuu ennen kaikkea elämyksellisyyteen ja kokemuksellisuuteen.

Toinen tutkimusongelmani käsittelee suunnittelemani ja toteuttamani opetuskokeilun käyttökelpoisuutta tulevaisuuden kannalta. Myös tämän ongelman yksiselitteinen vastaaminen on mahdotonta. Pyrin opetuskokeilun tapahtumien sekä oppilaiden töiden arvioinnin aikana ilmaisemaan omat perusteeni kehittämieni työpajatyöskentelyn periaatteiden taustalla sekä esittämään omat mielipiteeni toteuttamieni työpajojen kehittämiseksi eteenpäin.

Tavoitteenani oli koko tutkimuksen ajan etsiä keinoja yhdistää ympäristö- ja kuvataidekasvatuksen opetukselliset periaatteet toimivaksi kokonaisuudeksi siten, että ympäristötaiteen keinoin auttaisin oppilaita luomaan luontevan suhteen koulun lähiympäristöön kokemalla, elämällä ja havainnoimalla sitä. Ympäristökasvatuksellisenä tavoitteenani oli Hungerfordin ja Volkin (1990) vastuullisen ympäristökasvatuksen mallia mukailien luoda pohjaa toimivalle ympäristökasvatukselle ympäristöherkkyyden ja positiivisten luontokokemusten avulla. Tiedostin jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa sen, kuinka lyhyen ajan kuluessa on mahdotonta luoda pysyviä ja koko elämään vaikuttavia positiivisia luontokokemuksia tutkimuksen aikataulun puitteissa. Pyrin suunnittelemani opetuskokeilun avulla kuitenkin etsimään muutamia, vaihtoehtoisia toimintatapoja positiivisten luontokokemusten saavuttamiseksi.

Tutkimuksen suunnittelu ja toteuttamisvaiheessa rajasin ympäristön tarkastelemisnäkökulman tietoisesti luontoon. Rajasin ympäristökasvatuksen alueelta pois esimerkiksi ihmisen rakentaman ympäristön ja sen luomat erilaiset mahdollisuudet. Halusin keskittää voimavarani hallittavaan alueeseen, joka mielestäni tukee hyvin myös ala-aste ikäisen oppilaan kokemus- ja elämysmaailmaa. Valintaani vaikutti keväällä 1996 toteuttamani kuvaamataidon lopputyö, jolloin kokeilin ensimmäisen kerran ympäristö- ja taidekasvatuksen yhdistämistä. Silloin kokeilemiäni työpajojen pohjalta totesin, että rakennetun- ja rakentamattoman ympäristön sekä luonnon yhdistäminen samaan, muutaman viikon opetusjaksoon on liian laaja kokonaisuus ala-aste ikäisille oppilaille hallittavaksi, jotta lopputuloksena olisi ehyt ja toimiva kokonaisuus. Mielestäni ympäristökasvatuksen näkökulmasta tiukan rajauksen kautta toteuttamani opetuskokeilu tuki myös ympäristökasvatusta. Se mahdollisti herkistymisen tutussa ja turvallisessa ympäristössä koulun lähipiirissä tapahtuvien muutoksien tarkasteluun sekä havainnoimiseen varsinkin jokaisen oppilaan omassa paikassa.

Opetuskokeilun alussa oppilaiden valitsemat omat paikat olivat "tukirunko" ja turvallinen "pesä" oppilaille, joka kulki koko toiminnan ajan oppilaiden työskentelyn ja havainnoinnin tukena. Rakensin sen ympärille muut opetuskokeilun aikana toteuttamani toiminnalliset työpajat siten, että se oli jokaiselle oppilaalle koko prosessin ajan rauhoittumispaikkana, johon oli luontevaa ja turvallista aina päivittäin palata. Vaikka

oppilaiden havaintovihkoissa oli muutoksien havaitsemisessa ja kyvyssä ilmaista ne havaintovihkoon erittäin suurta vaihtelua, oli oppilaiden toiminta omalla paikallaan mielestäni keskittyneyttä ja motivoitunutta koko opetuskokeilun ajan.

Mielestäni tähän ristiriitaan oppilaiden toiminnan ja kirjoitettujen havaintojen välillä on olemassa useita vaihtoehtoisia selityksiä. Yksi löytynee tutkimuskohteenani olleen luokan oppilaiden suuresta ikävaihtelusta. Koska kyseessä oli pienen koulun yhdysluokka, vaihteli tutkimuskohteenä olleiden oppilaiden ikä 9-12:een ikävuoteen. Tämä näkyy jo oppilaiden kyvyssä tuottaa tekstiä. Esimerkiksi kirjallisesti lahjakkaiden oppilaiden kyky ja halu ilmaista omia tunteitaan ja havaintojaan paikasta poikkeaa suuresti erityisopetusta tarvitsevan oppilaan kyvystä tuottaa tekstiä. Myös motivoituneisuus omalla paikalla havaintojen tekoon ja kirjoittamiseen vaihteli. Työ tuntui monesta oppilaasta "pakkopullalta", joka piti suorittaa mahdollisimman nopeasti, jotta jäi aikaa muuten omalla paikalla oleiluun. Muun muassa edellä esittämäni syyt lienee vaikuttivat oppilaiden havaintovihkojen yksityiskohtaisuuden suureen vaihteluun. Mielestäni jokaisen oppilaan oma paikka oli kuitenkin toimiva ratkaisu kokonaisuuden kannalta.

Mielestäni koko opetuskokeilun ajan oli havaittavissa, että oppilaat viihtyivät hyvin toteuttamissani työpajoissa. He nauttivat mahdollisuudesta työskennellä ulkona ja toteuttaa siellä eri keinoin suunnittelemani tehtäviä. Yhtenä syynä tähän yleisesti ottaen positiiviseen ilmapiiriin on mielestäni se, että tutkimuskohteenani olleen luokan oppilaat - maalaiskylän lapset - olivat koko elämänsä ajan tottuneet toimimaan luonnossa. Heillä oli valmiiksi olemassa positiivinen suhde omaan elinympäristöönsä ja he kykenivät havainnoimaan hyvin luonnosta löytyviä ihmeellisyyksiä. Esimerkiksi toteuttamani elämyspolun aikana oppilaiden löytämät mielenkiintoiset asiat olivat todennäköisesti minulle opettajana enemmän elähdyttäviä ja uusia ajatuksia aiheuttavia kuin oppilaille. He olivat tottuneet toimimaan luontevasti omassa elinympäristössään ja kykenivät orientoitumaan varsin nopeasti päivittäiseen toimintaa.

Oppilaat pitivät omien havaintojeni pohjalta myös kuvaamataito painotteisesta työskentelystä. Kuten aiemmin olen kertonut, koululla oli entuudestaan olemassa vahvat kuvaamataidolliset perinteet. Oppilaat olivat tottuneet intensiiviseen ja huoliteltuun

työskentelyyn kuvaamataidon tunneilla. Lisäksi he tunsivat minut edellisen vuoden pohjalta opettajana. He tiesivät, että vaadin kuvaamataidon tuntien työskentelyssä huoliteltuja, persoonallisia ja oppilaiden omien ajatuksien pohjalta mahdollisimman pitkälle työstettyjä kokonaisuuksia. He tiesivät, ettei nopeasti "sutaistu" ja ylimalkainen toteutus mene minulle läpi. Tämä lienee on osasyynä oppilaiden rikkaisiin ja monipuolisiin kuvallisiin tuotoksiin jakson aikana. Tämän huomion teki myös oppilaiden töiden arvioija näyttämäni video- ja diamateriaalin pohjalta. Hän piti oppilaiden tuotoksia yllättävän monipuolisina ja stereotyyppioita välttävinä toteutuksina.

Oppilaiden kommentit opetuskokeilun toimivuudesta olivat varsin kannustavia. Valtaosa oppilaista piti toimintaa mielekkäänä ja motivoivana. Tutkimuskohteenani olleen luokan suhteen parhaana opetuskokeilun saavutuksena voidaankin pitää sitä, että oppilaat onnistuivat ilmaisuprosessissaan ja kokivat sen merkittäväksi. Positiiviset kokemukset itseilmaisussa vaikuttivat puolestaan suotuisasti positiivisten ympäristökokemusten saavuttamisessa luonnosta.

Ympäristö- ja taidekasvatuksen yhdistäminen auttaa mielestäni molempien tavoitteiden saavuttamiseen. Taidekasvatus luo suotuisan pohjan ympäristön herkkään ja elämykselliseen kokemiseen. Se taas puolestaan tukee ympäristökasvatusta ja varsinkin pohjustaa positiivisen suhteen muodostumista omaan lähiympäristöön. Jos ihmisen omaan lähiympäristöön on olemassa luonteva ja luontoa kunnioittava suhde, tukee se mielestäni myös oppilaiden kasvaessa tämän asenteen leviämiseen omasta lähiympäristöstä lopulta jopa koko maapalloa koskevaksi. Se, tutkiko toteuttamani opetuskokeilu tällaisen asenteen kehittymistä on kuitenkin mahdotonta todeta. Opetuskokeiluun käyttämäni aika oli liian lyhyt, jotta mitään pitkäkestoisia vaikutuksia ennätti oppilaille muodostua. Mielestäni toteuttamani opetuskokeilu näyttää kuitenkin yhden esimerkin, vaihtoehdon miten pitkäkestoiseen, ihmisen omaa elinympäristöä tukevaan toimintaan on mahdollista koulujärjestelmämme puitteissa tukea.

Liian usein kouluissa tapahtuva taidekasvatus rajoittuu vain yhteen kuvaamataidon tuntiin viikossa. Lapsille annetaan kenties jokin ajanjaksoon sopiva aihe, jonka he toteuttavat jo totuttujen, usein stereotyyppisten ratkaisujen varassa. He harvoin rikkovat

tuttuja rajoja ja uskaltavat luomaan omaperäisiä luovia ratkaisuja. Syynä tähän voi olla koulussa oleva jatkuva kiire ja monilta eri tahoilta opettajiin ja kouluun kohdistuvat paineet. Tämä aiheuttaa uupumusta, jolloin on helpompi jäädä koululuokkaan ja toteuttaa opetus mahdollisimman yksinkertaisen mallin mukaisesti.

Myös ympäristökasvatus on kouluissa - jo uutuutensakin vuoksi - monesti hyvin vähälle huomiolle jäävä aihe. Ympäristökasvatus kuuluu voimassa olevan opetussuunnitelman mukaisesti kaiken läpäisyperiaatteella peruskoulun opetussuunnitelmaan. Tämä heijastuu käytännön arkeen siten, että ympäristökasvatus jää helposti täysin huomiota vaille. Se tulee biologian ja maantiedon opetuksen ohessa, sattumanvaraisena osana koulutyöskentelyä. Jos koulutyössä opetuksesta vastaava opettaja ei ole henkilökohtaisesti kiinnostunut ympäristökasvatuksesta ja esimerkiksi pienien vastuullisten ympäristötekojen, kuten kierrättämisen opettamisesta koulussa, jää se helposti vain koulun opetussuunnitelmassa olevaksi "lisäkoristeeksi", toteutumatta käytännön arjessa millään tasolla.

Syynä yksipuoliseen ympäristö- ja taidekasvatukseen voi olla molempien aineiden vähäinen arvostus. Taide ja näin ollen myös taideaineet ovat ja tulevat todennäköisesti aina olemaan marginaalisessa asemassa yhteiskunnassa. Tämä heijastuu arvostuksen puutteena kuvaamataidon opetusta kohtaan myös koulussa. Taide koetaan helposti "liian vaikeaksi ymmärtää", eikä nähdä siinä olevia mahdollisuuksia ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittymisen kannalta. Myös ympäristökasvatuksen ongelmana on mielestäni "hienojen puheiden" ja "käytännön tekojen" välinen ristiriita. Tässä "kesyjien" ja "ilkeiden" ongelmien maailmassa on jokaisen meistä helppoa paeta ongelmien kaottisuuden ja valtavuuden taakse. Helposti meidät jokaiset valtaa asenne, ettei minun omilla teoillani ole merkitystä. Ongelmat ovat liian vaikeasti hallittavissa, jotta yksilön teoilla olisi merkitystä. Silloin vastuun kantaminen ympäristömme tilasta ja lapsiemme tulevaisuudesta jää epämääräisten virkakoneistojen ja valtioiden byrokratian varaan. Vastuunkanto unohtuu, joka heijastuu myös koulumaailman jokapäiväiseen toimintaan.

Nyt on aika kysyä, mitkä ovat ympäristö- ja taidekasvatuksen tämän päivän haasteita? Koulussa tapahtuvan opetuksen suuri haaste on 1990-luvulla tullut uusi opetussuunnitelmallinen käytäntö, joka antaa mahdollisuuden kouluille ja opettajille laatia koulukoh-

taisia opetusohjelmia. Tämä mahdollisuus on jokaisen opettajan saatavilla. Kuitenkin sen tarjoamia mahdollisuuksia ei varmasti ole opittu vielä hyödyntämään parhaalla mahdollisella tavalla. Kokemuksellinen oppiminen ja oppilaiden työskentelyn sitominen hänen omaan subjektiiviseen minuuteensa antavat ympäristö- ja taidekasvatukselle aivan uusia ulottuvuuksia. Myös näkökulman laajeneminen tutun ja turvallisen koululuokan ulkopuolelle tulisi olla keskeisenä haasteena opetuksen kehittämisessä. Tähän haasteeseen tulisi mielestäni tarttua riippumatta siitä, onko kyseessä mielestäni "ihanteellinen oppimisympäristö", kuten tutkimuskohteenani olleessa maaseutukoulussa, vai suuri kaupungissa toimiva koulu.

Koulukulttuurin laajeneminen ja muuttuminen edellyttää myös opettajalta roolin muuttumista. Perinteinen opettajajohtoinen opetustapa ei ole enää luonteva ratkaisu, jos lähtökohtana opetuksessa ja oppimisessa on oppilaan oma elämys- ja kokemismaailma. Opettajan tulisi toimia ohjaavana asiantuntijana. Tällöin hänen toimenkuvaansa kuuluu opastaa oppilasta havaintojen tekoon ja kannustaa häntä työskentelemään kokemuksiaan aina käsitteellistämiseen ja syvälliseen ymmärtämiseen saakka. Tämä edellyttää opettajalta kykyä myös kestää opetustilanteessa oppilaiden vaihtelevaa ja rytmiltään suuresti toisistaan poikkeavaa työskentelytapaa. Se pakottaa opettajan sietämään myös epävarmuutta toiminnan tehokkuudesta oppilaan oppimisen kannalta. Se mahdollistaa opetustilanteessa myös väärin opetuksellisten ratkaisujen tekemisen, joka "puottaa" oppilaiden silmiltä opettajan erehtymättömyyden viitan. Se pakottaa opettajan kohtaamaan opetustilanteessa myös oman itsensä opettajana, kokijana ja toimijana. Tämä mielestäni taas on hedelmällinen pohja myös toimivan taide- ja ympäristökasvatuksen ohjaamiseksi. Jos opettaja uskaltaa astua myös ammattilaisena "kokemuksellisen oppimisen kehään", hän varmasti kykenee luomaan oppilaisiin aidon ja kiinteän suhteen, joka osaltaan tukee oppilaiden omaa henkilökohtaista oppimisprosessia.

Ympäristö- ja taidekasvatus opetuksen toteuttaminen ei vaadi monia yhteistyötahoja. Yksi opettaja voi toteuttaa toimivana ja oppilaiden kannalta miellekään toiminnallisen kokonaisuuden muun koulutyön ohessa. Toteuttamani kaltainen opetuskokonaisuus vaatii kuitenkin henkilökohtaista sitoutumista asiaan. Jos toiminta on mahdollista suunnitella ja toteuttaa useamman tahon tai opettajan välisenä yhteistyönä, on lopputu-

loksena todennäköisesti sitä antoisampi kokonaisuus, mitä useampi asialle omistautunut henkilö on mukana. Yksin kokonaisuuden suunnittelu ja toteuttaminen on rankkaa. Se vaatii sitoutumista opetettavaan asiaan ja kärsivällisyyttä kokonaisuuden loppuun saattamiseen. On mahdotonta tietää, toimiiko suunnittelemani ja toteuttamani opetuskokeilu sellaisenaan toisessa ympäristössä. Oma kiinnostuneisuuteni niin taidemaailmaa kuin omaa elinympäristöämmeikin kohtaan heijastui varmasti oppilaiden toimintaan jakson aikana. Myös mielestäni ihanteellinen oppimisympäristö, pieni maalaiskoulu vaihtelevine luonnonmaisemineen, toimi luontevana motivoimiskeinona oppilaiden toiminnalle. Tilanne olisi ollut toinen kaupunkikoulussa.

Tutkimukseni herätti paljon mielenkiintoisia kysymyksiä, jotka jäävät vielä selvittämättä. Olisi kiinnostavaa tietää, toimiiko toteuttamani kaltainen opetuskokeilu kaikissa ympäristöissä, riippumatta koulun sijaintipaikasta tai luokan oppilasmäärästä. Toimiiko opetuskokeilu suuressa luokassa? Mitkä tehtävät olisivat liian lapsellisia esimerkiksi kuudesluokkalaisen näkökulmasta? Miten yksilöiden väliset erot olisi helpommin huomioitavissa työpajatyöskentelyn aikana? Miten erityisopetusta vaativat oppilaat saisi innostettua myös kirjallisiin mielipiteen ilmaisuihin?

Koko tutkimustani kokonaisuudessa ajatellessa, minusta olisi mielenkiintoista toteuttaa edellä kuvaamani opetuskokeilu uudestaan, erilaisessa toimintaympäristössä siten, että se olisi ponnahduslautana esimerkiksi koko vuoden pituiselle ympäristökasvatusteemalle. Opetuskokeilu toimisi kahden viikon motivoimisjaksona, jonka jälkeen ympäristökasvatuksen teemat rakentuisivat lopulta toimivaksi kokonaisuudeksi, jonka tavoitteena olisi pienien arjen ympäristötekojen kautta ympäristövastuullisuus. Jos tulevaisuudessa tulen edellä kuvaamani projektin toteuttamaan, toivon siihen rinnalleni asiasta kiinnostuneita ja motivoituneita yhteistyötahoja, jotka voisivat osaltaan jakaa vastuuta kokonaisuuden suunnittelusta ja toteuttamisesta.

Toteuttamani toiminnallinen tapaustutkimus on osaltani vihdoin lopussa. Toivon tutkimukseni luovan intoa ja rohkeutta muihin opettajatovereihini, jotta he uskaltautuisivat ympäristö- ja taidekasvatuksen kiehtovaan maailmaan. Henkilökohtaisesti uskon tutkimuksen luoneen itselleni rohkeutta tarttua vaativiinkin projekteihin siitä huolimatta,

että epäonnistumisen riski on aina olemassa. Nyt on aika elvyttää omaa luontosuhdettani siirtymällä virtaavien vesien ääreen, perhovapa "kourassa". On aika nauttia usvaisesta auringon noususta, lintujen liverrystä ja kosken kuohua kuunnellessa kun siiviläsirvik-
kää tanssivat häätanssia...

LÄHTEET:

- Aho, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Suom. U. Sinkkonen. Porvoo: WSOY.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, (toim.), 113-160.
- Anon. 1989. Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus ja Valtion Painatuskeskus.
- Anttila, L. 1989. Ajatus ja havainto. Kirjoituksia vuosilta 1976-1987. Kuvataideakatemia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Anttila, P. 1993. Miljöörakentaminen. Tampere: Tammer-paino.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1980. Becoming critical. Education. Knowledge and action research. London: Framer.
- Chapman, L. 1978. Approaches to art in education. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cohen, L. & Manion, L. 1980. Research methods in education. London: Framer.
- Ecker, D. 1967. Justifying Aesthetic Judgments, Art Education, Vol 20. No 5, 5-8.
- Eisner, E.W. 1982. Cognition and curriculum. New York: Longman.
- Eisner, E.W. 1971. Confronting curriculum reform. Boston: Little Brown and Company.
- Eisner, E.W. 1972. Education artistic vision. New York: Macmillan.
- Eisner, E.W. 1985. Kuvaamataidon opetuksen mytologiaa. Suom. H. Wessman. Stylus 78, 4, 2-8.
- Fien, J. 1993. Sustainable Development Challenges for Teacher Education. An Australian Case Study. Unesco-Seames Seminar. Environmental Education And Teacher Education. Malaysia: Recsam. Penang.
- Gibbons, M., Lomoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994. The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary sciences. London: Sage.
- Gombrich, E. 1972. Art and illusion. A study of psychology of pictorial representation. Princeton: Princeton University Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Grönholm, I., Jyrkinen, A., Kauppinen, H. & Piironen, L. 1977. Kuvista - kuvaamisesta. Keuruu: Otava.
- Haavikko, R. 1974. Luova luokkahuone. Koulun taideaineiden opetuksen kehittämisestä. Teoksessa Vaihtoehtona luovuus. Hämeenlinna: Karisto, 122-141.

- Haavikko, R. & Ruth, J.-E. (toim.), 1984. Luovuuden ulottuvuudet. Espoo: Weilin + Göös.
- Hannula, K. 1995. That's it? Jyväskylä: Kirjapaino Kari.
- Hartikainen, L., M. & Pihlajamaa, E.-S. 1984. Lapsen luontotiedosta sekä toiminnallisesta ja elämyksellisestä suhteesta luontoon ja luonnonsuojeluun. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hodge, R. & Kress, G. 1988. Social semiotics. Oxford: Basil Blackwell.
- Hosia, U. 1985. Kasvatus- ja opetustavoitteet Nemsin kuvamataitokoeilussa. Teoksessa A. Salminen (toim.), 20-36.
- Horelli, L. 1982. Ympäristöpsykologia. Espoo: Weöön & Göös.
- Helleström, M. 1993. Auroran ala-aste eheyttää esteettisesti. Stylus 86, 3, 12-13.
- Hungerord, H.R. & Volk, T. L. 1990. Changing learner behavior through environmental education. J. Environ Education 21, 3, 8-21.
- Hungerford, H.R., Volk, T., Dixon, B. G., Marcinkowski, T.J., Sia, A.P.C. & Lamaluddin, S. 1988. An environmental education approach to the training of elementary teacher: A teacher education programme. Unesco-UNEP International Environmental Education Programme. Environmental Education Series 27. Paris: Unesco.
- Hynninen, P. 1995. Ympäristökasvatus ala-asteella. Teoksessa: Opettaja ympäristökasvattajana. S. Ojanen & H. Rikkinen, 175-182. Juva: Wsoy
- Isomäki, A. & Valtonen-Hurtta, E. 1996. Pro Gradu-tutkielma: Ympäristökasvattajaa etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jeronen, E. 1995. Ympäristökasvatus eettisenä kasvatuksena koulussa ja opettajankoulutuksessa. Teoksessa: Opettaja Ympäristökasvattajana S. Ojanen., H. Rikkinen (toim.), 85-93. Juva: Wsoy:n graafiset laitokset.
- Jeronen, E., Kaikkonen, M. & Räsänen, R. 1994. Ympäristökasvatus opettajan työn eettisenä haasteena. Teoksessa Käpylä, M. & Wahlström, R. (toim.). Ympäristökasvatuksen menetelmäopas. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 17. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskus.
- Jokela, T. 1995. Ympäristötäiteestä ympäristökasvatukseen. Teoksessa Maan kuva. H-M. Mantere (toim.), Yliopistopaino: Helsinki

- Jokela, T. 1997. Ympäristö, esteettinen kasvu ja taide. Teoksessa Käpylä, M. & Wahlström, R (toim.). Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2. 9-24. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Knapp, C. E. & Goodman, J. 1983. Humanizing environmental education: a guide for leading nature and human nature activities. Martinville, Indiana: American camping association.
- Kolb, D.A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall.
- Koskiaho B. 1993. Ympäristötutkimuksesta, tieteenfilosofioista ja maailman kompleksisuudesta. Teoksessa Heikkinen, T., Koskiaho, B., Luukkanen, E. & Repo, K. Mistä ympäristöstä on puhe ? Tampereen yliopisto, Satakunnan ympäristötutkimuskeskus, Sykesarja A 6, Pori.
- Käpylä, M. 1995. Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsityksen muuttaminen. Teoksessa Opettaja Ympäristökasvattajana. S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.), 24-39. Juva: Wsoy:n graafiset laitokset.
- Käpylä, M. 1994. Ympäristökasvatus - opetussuunnitelman lisäkoriste vai kasvatuksen perusteisiin ulottuva muutosvaatimus ? Teoksessa: Koulu ympäristön vaalijana. L. Jääskeläinen & R. Nykänen (toim.), 7-17. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989: Oppimiskäsitys. Helsinki: Kouluhallitus ja Valtion Painatuskeskus.
- Levanto, Y. 1990. Täydellinen torso. Kirjoituksia kuvataiteesta 1976-1990. VAPK-kustannus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lonka, i. 1987. Vapaa kirjoitelma ja sen arviointi. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.), 165-188.
- Mantere, M-H. 1995. Johdanto. Teoksessa: Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. M-H. Mantere (toim.), 7-9. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mantere, M-H. 1995. Ekologia, ympäristökasvatus ja kuvaamataito. Teoksessa: Kuvien maailma. I. Grönholm (toim.), 97-111. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäkelä, K. (toim.), 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Nevalinna, T. 1996. Päätoimittajalta. Stylus 89, 1, 2-3.
- Ojanen, S (toim.) 1989. Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja

- koulutuskeskus. Täydennysjulkaisu 4.
- Ojanen, S. & Rikkinen, H. 1995. Johdanto ja artikkelien esittely. Teoksessa: Opettaja Ympäristökasvattajana S. Ojanen, H. Rikkinen (toim), 12-21. Juva: Wsoy:n graafiset laitokset.
- Pirinen, T. & Raja-aho, M. 1997. Kyllä mä mielummin tommosella museolla oon - taidemuseon ja koulun yhteistyö lapsen taidekasvatuksen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Piironen, L. 1995. Leikissä taiteen ainekset. Ala-asteen kuvaamataidon opetuksen perusteita. Teoksessa: Kuvien maailma I. Grönholm (toim.), 13-44. Opetushallitus.
- Pohjanoksa, A. 1980. Visuaalisen, verbaalisen ja taktiivisen luovuuden kehittämistä alkuopetusikäisillä. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 6.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Read, H. 1961. The grass roots of art. New York: Meridian.
- Robottom, I. & Hart, P. 1993. Towards a meta-research agenda in science and environmental education. *Int. J. Sci. Educ.* 15(5):591-605.
- Ropo, E. 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.), 55-72.
- Räsänen, M. 1995. Kuvasta kokemukseksi - eräs näkökulma taidekasvatuksen tarkasteluun. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 53-68.
- Sava, I. 1992. Kokemus opetuksen ja sen tutkimuksen lähtökohtana. *Stylus* 85, 1, 14-17.
- Sava, I. 1994. Taiteellinen toiminta ja taiteellinen oppiminen. *Stylus* 87,4,26-29.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.
- Tirola-Santanen, L., Hassi, M. & Heinonen, M. 1991. *Näyt. Taide- ja ympäristökasvatus*. Helsinki: Wsoy.
- Teplov, B. M. 1963. Psychological aspects of artistic education. Teoksessa B. Simon (toim.), 259-278.
- Tickle, L. 1987. *Learning teaching, teaching, teaching...A study of partnership in teacher education*. London: Falmer.

- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Hanki ja Jää.
- Unesco 1985. The international environmental education programme. Pariisi: Unesco.
- Uusitalo, L. 1993. Asenteiden ja käyttäytymisen ristiriita - haaste ympäristökasvatukselle. Teoksessa Kajanto, A. (toim.), Kansanvalistusseura 1992. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura 1992. Ympäristökasvatus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 58-77.
- Vähäpassi, A. 1987. Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6.
- Venäläinen, M. 1992. Mitä on ympäristökasvatus. Teoksessa: Ympäristökasvatus (Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura), 13-29. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Vonnegut, K. 1990. Hokkus pokkus. Helsinki: Painokaari Oy.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Helsinki: Kouluhallitus ja Valtion Painatuskeskus.
- Wallin, K. 1989. Lapsen rajaton luovuus. Kokemuksia ja näkemyksiä lasten kasvatuksesta Reggio Emilian päiväkodissa. Suom. E. Heinimaa & K. Rydman. Pieksämäki: Wellin+Göös.
- Wahlström, R. 1997. Ympäristökasvatus ympäristöherkkyyden näkökulmasta. Teoksessa: Käpylä, M. & Wahlström, R. (toim.), Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2. 1-8. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Wahlström, R. 1996. Quality and evaluation of environmental education: Northern call for environmental: Savonlinna.
- Yin, R. K. 1983. Case study research Methods Series vol 5. London: Sage.

GRADUN TUTKIMUSSUUNNITELMA (tausta- ajatuksia)

paikka: Palomäen koulu, Saarijärvi

Palomäen koulu sijaitsee noin 25 km päässä Saarijärven keskustasta, Hoikan kylällä. Matkaa koululle tulee Jyväskylästä noin 55 km. Koulussa on kaksi opettajaa, joista toinen opettaa 1-2 luokkia ja toinen opettaja, joka samalla hoitaa myös koulunjohtajan velvollisuuksia, opettaa 3-6 luokkia.

Koulunlökuntaan kuuluu opettajien lisäksi "keittäjä-siivoaja", joka tuo päivittäin naapuri koululta ruoan, hoitaa sen jakelun ja jälkien siivoamisen sekä koulun yleisen siivoamisen.

Koulussa on 20 oppilasta, joista tyttöjä on 11 ja poikia 9. Tutkimus suoritetaan 3-6 luokilla, tiiviinä noin kahden viikon mittaisena opetuskokonaisuutena. Kyseisellä yhdysluokalla on 17 oppilasta.

aika: 29.9.- 9.10.1997

Varsinainen opetuspaketti toteutetaan kahden viikon mittaisena noin 20 tuntia sisältävänä tehojaksona, joka sisältää päivittäin 2-3 tuntia opetusta tarpeen mukaan.

Opetuspaketti perustana voidaan pitää Hungefordin ja Volkin (1990) teoreettisen ympäristökasvatuksen kokonaismallia ja UNESCO: n (1985) ympäristöohjelman määritelmää ympäristökasvatuksesta. Niiden käsitys ympäristökasvatuksesta on varsin yhdensuuntainen: ympäristökäyttäytyminen kehittyy johdonmukaisesti vastuulliseksi käyttäytymiseksi. Lähtökohtana on herkkyys ympäristölle, jota ekologisten tietojen ohella pidetään ehdottomana perustana kasvatukselle. Teoreettisten mallien mukaan ympäristökasvatukseen tulee sisältyä lisäksi tietoa ympäristöongelmista, ympäristöongelmien analysointi- ja tutkimustaitoja, yhteiskunnassa vaikuttamisen taitoja ja vastuullisen toiminnan tarve.

Toiminta-/tapaustutkimukseni keskittyy lähinnä seuraavaksi olevan Hungefordin ja Volkin mallin tiivistetyn tulkinnan ensimmäiseen vaiheeseen eli herkän ja kokemuksellisen suhteen luomiseen ympäristöön.

LÄHTÖKOHDAT

- herkkyys ympäristölle
- tiedot ekologiasta

HENKILÖKOHTAINEN MERKITYS

- ympäristöasioiden ymmärtäminen
- henkilökohtainen sijoitus

VAIKUTTAMISMAHDOLLISUUDET

- luottamus omiin kykyihin ja taitoihin vaikuttaa
- toiminnan velvoittavuus

VASTUULLINEN KÄYTTÄYTYMINEN

Huom! Kuviossa tulisi olla jokaisen neljän laatikon ympärillä kehikko ja ylhäältä alas päin aina nuoli ylemmästä alemmaksi.

tutkimuksen lähtökohta: Kuvaamataidon /taidekasvatuksen keinoin pohjan luominen ympäristökasvatukselle

Tutkimuksen/opetuspaketin taustalla on ajatus taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Ympäristökasvatus sinänsä on ollut osana kuvaamataidon opetusta/ sisältöaluetta jo neljännesvuosisadan ajan (peruskoulu uudistuksesta lähtien) vaihtelevilla tekijöistään ja opettajistaan riippuen.

Perusajatuksena on taiteeseen perustuva ympäristökasvatus. Perusväitteeni mukaan aistimusten ja havaintojen herkistäminen sekä omien ympäristökokemusten ja

ajatusten ilmaiseminen taiteen keinoin voivat edistää ympäristöymmärrystä ja vastuullisuutta. Taiteelliset elämykset ja toiminta parantavat näkökykyä, auttavat tietämään ja ymmärtämään.

Taiteellisesti painottuneen ympäristökasvatus on parhaimmillaan tai omimmillaan silloin, kuin taiteellinen ja luova asenne läpäisee koko opetushankkeen kokonaisvaltaisesti suunnittelusta tulosten tarkasteluun. Tämä edellyttää että taiteelle ominaiset havaitsemisen, kokemisen ja ajattelun tavat värittävät koko ympäristökasvatusprosessia. Ajatuksena on aidosti ympäristön kohtaaminen ja siitä lähtevä työskentely

ympäristötaiteesta:

Ympäristötaide on paikasta lähtöisin olevaa työskentelyä, jolloin taideteoksen olemassaolon syy lähtee kokonaisuudessaan teoksen ympäristöstä. ympäristöstäli ja jopa syntyprosessi ottaa paikan huomioon. Ympäröivä tila voi myös olla teoksen taiteellisena eleteoksen vaatii sen, että teoksen syntyprosessi alkaa läheisellä orientoitumisella paikkaan, istumisella, katsomisella, haistamisella, kävelemisellä eli kokonaisvaltaisella paikan tutkimisella. Em. tapa työskennellä tukee mielestäni hyvin oman lähiympäristön haltuun ottamista sekä siihen kiinteän kontaktin luomista...

ympäristötaiteen taustasta

1960-luvulta kehitys kohti ympäristöön korientoituvaa on saanut näkökulmasta riippuen monia nimityksiä. Suomessa ilmiötä kuvaavat maa- ja ympäristötaiteen usein rinnakkain käytetyt käsitteet. Englannin kieliset "earth art", "land art", "field art", "site art" ja "environmental art" ovat toimintaa tarkemmin luokittelevia nimityksiä. Kaikilla näillä käsitteillä kukäsitteilläilijoiden luovaa, tutkivaa ja kokeilevaa suhtautumista luonnon elementtien kuten veden, lumen, jään ja ruohon parissa sekä luonnonvoimien kuten painovoiman, tuulen ja kasvun käyttöä taiteessa. Ympäristötaiteen synty avangardistisena ilmiönä liittyy selvästi samaan länsimaisen kulttuurin ongelmia tiedostavaan ja vaihtoehtoisia toimintamalleja etsivään virtaukseen kuin ekologia. Ympäristötaidetta voidaan pitää siis jonkinlaisena kuvataiteen ympäristöfilosofiana...

ympäristötaide ympäristökasvatusmetodina:

Ympäristötaiteen muodot soveltuvat eri ikäisten oppilaiden ympäristössä tapahtuvaan kenttätöyöhän ja tutkimiseen. Tällaiset tehtävätyypit ovat toisaalta uskollisia ympäristötaiteen rakenteille ja ovat näin taidekasvatuksen ydinainesta, toisaalta ne ovat ympäristöherkkyyden harjoittamismetodeita tai ympäristön analyysimalleja ja näin keskeistä ympäristökasvatusta.

Tältä pohjalta voidaan johtaa ainakin seuraavat ympäristökasvatuksen tehtäväkategoriat:

1. Tehtävät, jotka ohjaavat tarkentamaan ja herkistämään havintoa

Ympäristön "kahavaintoaän valittujen muuttujien mukaan. Valinta voi perustua visuaalisiin havaintoihin, väri, muoto, koko, tuntoaistimuksiin: pehmeä, kova tai kognitiivisiin käsitteisiin: elollinen, eloton, luontoon kuuluva, ihmisen jättämä.

Työ alkaa havaitsemisella, jatkuu vertailulla, luokittelulla, järjestämisellä. Kootuista materiaaleista voi järjestää pieniä "reunahuomautuksia". ihmisen merkkejä ja järjestyksiä ympäristöön. Erityisen hyvin lähtökohdaksisoveltuvat arkkityyplähtökohdaksi soveltuvatva, risti ja spiraali variaatioineen ja yhdistelmineen.

2. Tehtävät, jotka tuovat esille luonnossa tapahtuvia prosesseja ja auttavat herkistämään niiden havaitsemisessa: kasvu, lakastuminen, veden virtaus, vuorokauden vaihtelu, valon muutokset, tuuli jne.

Luonnonmateriaaleista rakennetut aurinkokellot, vesimyllyt ja muut veden energialla toimivat veistokset, tuuliveistokset ja leijat, kasvien istuttaminen jne. Tällaiset teokset voivat olla staattisten teosten lisäksi liikeratoja, rituaaleja, joiden osaksi tekijä tai vastaanottaja asettuu. teos luo muutoksen hetken, liike ja aika luovat uutta tilaa ja ympäristöä- (esim. rannan materiaaleista rakennettu elämyspolku)

3. Tehtävät, jotka pyrkivät rikkomaan kaavoittuneen ja totutun tavan nähdä

ympäristö.

Teoksen lähtökohtana voi olla ennakkoon suunniteltu sopimus, tapa kulkea ympäristössä. Näin vältetään huomion kiinnittyminen aina samoihin, "kauniina" pidettyihin kohteisiin. Esimerkiksi: kulje ympäristössä kellon mukaan, pysähdy tarkkaan joka viiden minuutti täsmälleen paikkaan, jossa olet. Kuvaa, dokumentoi edessäsi olevaa ympäristöä tai omia kokemuksia. Tai piirrä kartalle summittainen viiva tai ympyrä, kulje viivan osoittama matka luonnossa. Pysähdy 100 metrin välein, dokumentoi, kerää näytteitä. Analysoi jälkepäin näin saamasi ympäristökokemuksen ja kohteesta olevien ennakkokäsitysten

**4. Tehtävät, jotka kokeilevat ympäristön mittakaavaa ja ihmisen "rajoja".
Lähtökohtana suuri materiaalimäärä ja tavoitteena selvä muutos ympäristössä.**

Tällaiset "oikeat työt" vaativat ruumiillisen ponnistuksen lisäksi sosiaalisuutta, yhteistyötä ja suunnittelua, siten ne toimivat yksilöllisen havaintokasvatuksen rinnalla tarvittavina ympäristökasvatuksellisin metodeina (työpedagogiikka). Teosten paikoiksi sopivat ympäristöt, joissa luonto paluttapalauttaartoonsa: hiekkarannat, soramontut, kasvavat vesakot, lumi, jää jne. Tehtäväalueina esim. Järjestä rannalla veden tuoma roskat ihmisen matemaattiseen järjestykseen. Muuta lumiveistoksella piha siten, että syntyy uusia tiloja ja kulkureittejä...

opetuspaketti:

Suunnittelun alla oleva opetuspaketti on tarkoitus toteuttaa nojautuen edellä olevaan luokitelmaan.

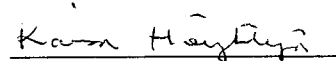
tutkimustyyppi:

Tapaustutkimus/toimintatutkimus

HYVÄT VANHEMMAT !

Teen pro gradututkielmaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kuvaamataidon opetus tukee ympäristökasvatusta. Tutkimus edellyttää joidenkin koulutilanteiden videointia sekä tallentamista diamateriaalin avulla. Videointi sekä kuvaaminen kohdistuu koko luokan toimintaan eikä yksittäisiin oppilaisiin. Voitte ottaa minuun yhteyttä puhelimitse, mikäli haluatte lisätietoa asiasta.

Ystävällisin terveisin



Kaisa Höyhtyä

Kasv. tiet. yo

p. 616953

LIITE 3

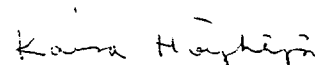
22.9.1997

HYVÄT VANHEMMAT !

Teen pro gradu tutkielmaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kuvaamataidon opetus tukee ympäristökasvatusta. Tutkimus edellyttää joidenkin koulutilanteiden videointia sekä tallentamista diamateriaalin avulla. Videointi sekä kuvaaminen kohdistuu koko luokan toimintaan eikä yksittäisiin oppilaisiin.

Joidenkin opetustilanteiden videoinnin sekä kuvaamisen lisäksi haluaisin haastatella kahta luokan oppilasta. Tarkoituksena on selvittää, miten oppilaat arvioivat opetusjakson aikana tapahtuvaa toimintaa. Haastateltavat oppilaat on valittu heidän verbaalisen ilmaisukykynsä vuoksi. Teidän lapsenne on toinen haastateltavista oppilaista. Tutkimukseen valitut oppilaat pysyvät nimettöminä. Voitte ottaa minuun yhteyttä puhelimitse, mikäli haluatte lisätietoa asiasta.

Ystävällisin terveisin



Kaisa Höyhtyä

Kasv. tiet. yo

GRADUTUTKIMUS 29. - 9.10 1997

LIITE 4

OPETUSPAKETTI**29.9 MA:****- oman paikan valinta**

- alue kooltaan noin 2 - 4 neliömetriä
- alueen rajaaminen luonnossa olevien materiaalien sekä narun avulla
- paikalle nimen antaminen
- paikan kuvaileminen niin sanallisesti kuin piirtäen havaintovihkoon
- paikalla tapahtuvien muutoksien tarkkailu päivittäin, esim. säätilan vaihtelut, tuulen tekemät muutokset, eläinten vierailut paikalla jne.
- päiväkirjan pitäminen havaintovihkoon

30.9. TI:**- oman paikan värimaailman etsiminen**

- välineinä vesivärit ja valkoista paperia
- tehtävä tehdään omalla paikalla siten, että paperi asetetaan maahan ja pyritään löytämään mahdollisimman monia värejä ja värisävyjä luonnosta sekä vesiväreillä sekoittamalla
- työ on ei esittävä ja tavoitteena on luonnossa olevien lukemattomien värisävyjen näkeminen yhden vihreän tai ruskean tilalla

1.10. KE:**- ympäristön herkistys harjoituksia**

- 1. koulun lähiympäristöstä yhden paikan valitseminen
- paikalla silmien sulkeminen, ja lähiympäristön havainnoiminen ilman näköaistia, muita aisteja hyväksi käyttäen
- yhdessä kokemuksesta keskusteleminen
- 2. pareittain aikaisemmin valittuun omaan paikkaan tutustuminen siten, että näkevä pari johdattaa "sokean" parinsa omalle paikalleen
- sokea pari pyrkii hahmottamaan paikan ilman näköaistia tunto-, haju-, maku-, kuulo- ja tasapainoaistia hyväksi käyttäen

- hahmotettavia asioita on esim. mitä kasveja ja asioita on alueella, onko alueella paljon /vähän kasvillisuutta, onko alue helppo / vaikea kulkuinen jne.
- sokean alueeseen tutustuttua ja mielikuvistaan keskusteltua havaintojen tarkistaminen paikka katsoen
- parin kanssa osien vaihtaminen

2.10. TO

- pesän rakentaminen omalle paikalle

- kuvitellulle tai todelliselle eläimelle oman pesän / kodin rakentaminen
- pesän rakentamiseen tarvittava materiaali haetaan omalta paikalta tai sen lähiympäristöstä
- pesän tulee olla vähintään puolikkaan jalkapallon kokoinen
- pesän tulisi olla mahdollisimman hyvin omaan paikan ympäristöön sulautuva
- pesän rakentamiseen ei käytetä mitään luonnossa hajoamattomia aineita, tarvittaessa rakentamisvaiheessa apuna voi käyttää narua, puukkoa tmv. välineitä
- valmistuva pesä viedään omaan paikkaan ja tarvittaessa viimeistellään siellä
- lopuksi jokaisen oman paikan kiertäminen ja tehdyistä töistä keskusteleminen

3. 10 PE

- muutos ympärisössä

- oppilaat jaetaan 2 - 3 hengen ryhmiin, jokainen ryhmä valitsee yhden oppilaan "oman paikan" työskentelyn lähtökohdaksi
- oppilaiden tulee tehdä selkeästi havaittava muutos valitussa ympäristössä siten, että alueelta ei saa viedä pois mitään tai tuoda jotain uutta paikalla
- lopuksi yhdessä tehtyjen muutoksien havainnoiminen ja tehtävästä keskusteleminen

6.10 MA

- miellekartta

- toiminnan lähtökohtana on ennakkoon tehty sopimus, tapa kulkea ympäristössä, tavoitteena on välttää huomion kiinnittäminen aina samoihin "kauniina" pidettyihin kohteisiin
- oppilaat kulkevat opettajan johdolla koulun lähiympäristössä

- välillä pysähdytään, jolloin pareittain oppilaat hajaantuvat paikasta annettujen ohjeiden mukaan esim 20 tai 15 askeleen päähän pysähtymiskohdasta
- edessä olevasta ympäristöstä kirjoitetaan ylös omia kokemuksia sekä kerätään ylös näytteitä kauniina, erikoisen, mielenkiintoisena pidetyistä asioista
- pysähtymiskohteita on tietty määrä, esim. 6 - 10 kpl
- tehdyn kierroksen jälkeen kerätyistä näytteistä ja mielipiteistä tehdään miellekartta, johon piirretään ylös tehty reitti sekä havainnot ja kommentit pysähtymiskohteesta

7. 10 TI

- miellekartta jatkuu

- jatketaan edellisenä päivänä aloitettua tehtävää
- lopuksi käydään yhdessä tehdyt tuotokset läpi ja keskustellaan saatujen ympäristökokemusten ja ennakkokäsityksien välisistä eroista

8.10 KE

- ympäristö- / maataidediat

- yhdessä erilaisten selkeiden ympäristö- ja maataidediojen katseleminen
- diojen katselemisen aikana yksinkertaisten käsitteiden esille tuominen ympäristö- ja maataiteeseen liittyen, kuten tilan, paikan, materiaalin ja luonnon kierokulun merkitys tehdyille teoksille
- diojen katselun aikana huomion kiinnittäminen myös jo yhdessä tehtyihin töihin ja löydettäviin yhtäläisyyksiin
- diojen pohjalta kotona 3 - 5 ympäristö- maataideteoksen suunnitteleminen koulun lähiympäristöön

9.10.TO

- ympäristö -/ maataide projekti

- oppilaat tutustuvat vapaasti toistensa tekemiin luonnoksiin mahdollisesti toteutettavista teoksista
- luonnosten samankaltaisuuksien perusteella oppilaat muodostavat 3 - 5 hengen ryhmiä
- muodostuneet ryhmät tekevät yhteisen suunnitelman toteutettavasta teoksesta hyödyntäen jokaisen ryhmän jäsenen suunnitelmaa, suunnitelman perusteella sen

toteuttaminen koulun lähiympäristöön

- yhdessä tehtyjen töiden arvioiminen sekä lopuksi palautteen antaminen koko opetusjaksosta

HAASTATTELUKYSYMYKSET: (teemat)

1. Oman paikan valinta

- etsiminen
- siihen kuuluvat tehtävät

2. Oman paikan värit

- värien etsiminen
- työn eteneminen

3. Oman paikan esitleminen parille

- miten se tapahtui
- mikä oli helppoa / vaikeaa
- mitä jäi erityisesti mieleen - miksi

4. Oman paikan olio

- olion tekeminen
- työskentelyn eri vaiheita

5. Pesän rakentaminen

- miten tehtävä oli rajattu
- mikä oli mielenkiintoisinta / tylsintä tehtävässä

6. Jokaisen oman paikan läpi katsominen

- majat, oliot, paikat
- miten olisit muuttanut paikkojen läpi käymistä
- mikä oli hyvää, mikä huonoa

7. Kävely koulun lähiympäristössä

- mitä kävelystä jäi mieleen
- mikä oli kävelyn aikana mukavin / ikävin tapahtuma
- miten työskentelyä jatkettiin koululla
- mitä jäi yhdessä läpi käydyistä töistä mieleen

8. Diojen katsominen

- mikä säväytti
- mikä oli uutta / vanhastaan tuttua

10. Ympäristötaiteen tekeminen

- kuvaile ulkona tapahtunutta työskentelyä
- mitä jäi päivästä erityisesti mieleen
- mikä oli tekemisessä helpointa / vaikeinta

11. Haluaisitko kertoa jotain muuta

- tehdyistä töistä
- koko jaksosta
- miten olisit tehnyt / teettänyt jonkin tehtävän itse toisin

12. Mieti / kerro koko jaksosta

- kaikkein mukavin asia tai tapahtuma
- kaikkein ikävin / tylsin asia tai tapahtuma

ANTTI LOKAN VASTAUKSET GRADUHAASTATTELUN LISÄKYSYMYKSIIN
(sähköpostiviesti 23.2.99)

Sitten vastauksia kysymyksiisi. Yritän noudattaa antamaasi jäsenystä:

1. Kokonaisvaikutelma projektista.

-Oppilaita kuunneltiin riittävästi esim. oman paikan selostamisen yhteydessä. Luova ongelmanratkaisu ryhmätyönä viimeisessä tehtävässä oli myös hieno asia ryhmätoiminnan ja muiden huomioonottamisen kannalta.

- Kehitti lapsen ajattelua -kuvallista ja kokonaisvaltaista 2 viikon aikana.

- Asiallinen kokonaisvaikutelma.

2. Mitkä työt yhdistivät parhaiten / huonoiten ympäristö- ja kuvataidekasvatukseen ?

- Kaikki työt kohtuullisia ko. asiassa.

++olio ja sen koti - olosuhteiden luominen elämysmaailman ja mielikuvien rikastumiselle.

++ iso maataidetyö, joustava ajattelu, mielikuviutus, ryhmätyö, ajattelu

++ maja omien valintojen tekeminen, luonnonmateriaalien käyttö

- paikan värit, OK, työt ehkä liian samankaltaisia

- kehystyö, hankalalla prosessilla hienoja töitä, oliko liian nopea, irtonainen suhteessa muuhun jaksoon?

3. Eniten minua koskettivat olio ja sen koti, koska on aina hienoa kuunnella lapsen itsensä keksimiä tarinoita ja perusteluja, muutenkin lapsen omia valintoja, itseluottamusta ja sitä kautta itsetuntoa kehittävä työ.

Toinen koskettava työ oli lopun isompi maataidehomma; tulokset hienoja, mutta ennenkaikkea ongelmanratkaisu ryhmätyönä ja sen seuraaminen ja arviointi.

4. Teknisesti ja materiaalien hallinnassa en löytänyt muuta huomauttamista, kuin että kehystyössä käytetty kehys oli liian ohut: mielellään pitäisi olla paksumpi pahvi. Luontoon sijoitettavat olio ym. materiaalit tulee tarkoin harkita, mutta tunnillasi seki oli hienosti hoidettu. Kaikkiaan luonnonmateriaalit ovat aina hyvä lähtökohta. Itsekovettu-

via massoja en suosittelen, koska ovat tosi kalliita esim. saveen verrattuna.

5. Esteettisesti ja ilmaisullisesti tehtävät olivat korkeatasoisia em. kehää lukuunottamatta, mikä sekin oli kelvollinen. Lapset olivat tutkineet reaalimaailman ja kuvamaailman välisiä suhteita monipuolisesti. Herkkyyttä ilmaisussa, havaintojen tekoa moniaistisesti ja muutoksen mahdollisuuksia oli monissa töissä.

6. Luovaa mielikuvitusta, kekseliäisyyttä, omaperäisyyttä oli erityisesti olio, maja ja isossa maataidetyössä. Hyvä, että yksilö ja ryhmätyöt vaihtelivat: jatkuvat ryhmätyöt ovat lapsille aika raskaita. Stereotypioita oli nähtävissä harvinaisen vähän.

7. Mielestäni tehtäville asetetut kriteerit täyttyivät hyvin. Turvallinen suoja, mielenkiintoinen alue, värimaailma, alue tulivat kyllä esille. Olisi mielenkiintoista nähdä, miten kohteemat toimisivat urbaanissa ympäristössä. Toteutukset olivat omaperäisiä sikäli, että oikeaa tai väärää ratkaisua ei ole, on vain erilaisia ratkaisuja.

8. Maalaiskoulu (oli) on melkoinen idylli ja suojapaikka sinänsä. Jakson mitoitus oli sopiva. Tämänkaltaisen toiminnan jälkeen riittäisi materiaalia varmaan koko talveksi värijaksolle, 3-ulotteiseen, grafiikkaan ym. syventämiseen.

Toivottavasti saat tästä lisää materiaalia. Vastaan vieläkin lisää, jos haluat ja tuen muutenkin projektiasi, ai niin, olen nykyään kuvaamataidon didaktiikan lehtori /OKL. terveisin Antti Lokka