

Piirtäminen näkemisen taitona

- Piirtämisen merkitys ja sen muutokset koulun kuvataideopetuksessa

Lapin yliopisto
Taiteiden tiedekunta
Kuvataidekasvatus
Syksy 2011
Anniina Mattila

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Piirtäminen näkemisen taitona -Piirtämisen merkitys ja sen muutokset koulun kuvataideopetuksessa

Tekijä: Anniina Mattila

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma x Laudaturtyö

Sivumäärä: 103

Vuosi: syksy 2011

Tutkin pro gradu- tutkielmassani, mitä piirtäminen on ja mikä sen rooli on nykyisessä sekä kirjoitetussa että toteutuneessa kuvataiteen opetussuunnitelmassa ylä-asteella sekä lukiossa. Pysin hahmottamaan laajasti ja historiallisesti sitä polkua, jota piirustuksenopetus on kulkenut tähän hetkeen saakka. Kuvataide-oppiaine on muuttunut historiansaatossa piirustuksesta monipuoliseksi ja oppilaan omaa sisäistä kokemusta painottavaksi oppiaineeksi.

Ihmisen kyky oppia piirtämään kehittyi vähitellen, kunnes lakkaa murrosiän tietämällä, ellei aiheeseen saa opetusta. Lapsi piirtää sen minkä tietää, ei sitä mitä näkee. Kuitenkin opeteltaessa tekemään esittävää piirustusta kyse on enemmän näkemisen taidosta kuin kädentaidosta. Näkemisen opettelu on taiteellisessa työskentelyssä ja piirtämisessä välttämätön taito, ja se on yksi kuvataidekasvatuksen merkittävimmistä tehtävissä. Näkeminen on ajattelulle tärkeä pohja. Taiteen tekemisen kautta voi myös tuottaa uutta tietoa, sillä taide ja tieto eivät ole niin kaukana toisistaan kuin monesti ajatellaan.

Tutkimustani varten haastattelin neljää Tampereella toimivaa ylä-asteella sekä lukiossa virassa olevaa kuvataideopettajaa. Tutkin opettajien puheesta fenomenologisesti sekä fenomenografisesti käsityksiä ja arvostuksia piirtämistä sekä opetussuunnitelmaa kohtaan. Peilaan opettajien puhetta myös piirustusoppaiden käsityksiin piirtämisestä. Selvitin myös, miten opettajat käytännössä opettivat piirustusta. Vaikuttaa siltä, että piirustus on edelleen tärkeä osa kuvataidekasvatusta, vaikka sen rooli ei ole kovin merkittävä enää kuvataiteen opetussuunnitelmassa. Opettajat olivat tottuneet selittämään oppilaillensa piirtämisen ja näkemisen tärkeyttä. Mimeettinen traditio jatkuu nykypäivän koulussa internetistä tulostettujen kuvien käyttämisenä mallina. Opettajat antoivat oppilailleen monenlaisia piirustustehtäviä. Myös erilaisten piirtimien käyttöä pidettiin tärkeänä. Opettajat pyrkivät noudattamaan opetussuunnitelmaa parhaansa mukaan, mutta sen laajuus herättää opettajissa arvostelua, ja aiheiden karsintaa on pakko tehdä. Opettajat eivät nähneet ristiriitaa vapaan ilmaisun ja realistisen piirustuksen välillä. Taito ja tieto ei tapa luovuutta, vaan ne voivat tukea rakentavasti toisiaan.

Avainsanat: mimeettinen traditio, piirtäminen, piirustus, opetussuunnitelma, kuvataidekasvatus
Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title of thesis: Drawing as seeing – The meaning of drawing and its changes in schools
arteducation

Author: Anniina Mattila

Degree programme/subject: Art education

The type of the work: pro gradu thesis x laudatur thesis ____

Number of pages: 103

Year: autumn 2011

Summary:

In this thesis I study what drawing is and what kind of a role it has in curriculum today, and in teaching of art in secondary school and high school. I am trying to build a broad and historical image of development of Art education over time to what it is as we know it nowadays. Art education has gone through a change from simple drawing to diverse subject that emphasizes pupil's personal experience in art-making. Child's ability to draw develops gradually. It stops around the age of ten, unless he receives teaching. Child draws what he knows, not what he sees. But when child is learning to make realistic drawings, it's more about seeing than manual skill. Learning to see is a mandatory skill in artistic work and drawing, and many see it as one of the most important goals for Art education. Seeing and observing also have an apparent connection to understanding life.

I interviewed four art-teachers who work in secondary or high school. On the material I could gather, I applied fenomenological and fenomenographical methods for drawing conclusions on what teachers' assumptions and appreciations towards drawing and curriculum might be. I also mirror teachers' thoughts on drawing against those delivered in various drawing guides.

It seems that drawing is still a big part of Art education, even though its role in curriculum is small. Today mimetic tradition uses images from Internet as an aid. The teachers use many kinds of drawing exercises in their teaching. Also the use of different types of drawing aids are seen important. Learning to see has a big role in their teaching. The teachers tried to follow the curriculum as closely as possible. However, they also expressed some criticism against the broadness of curriculum in Art as there is not enough time to do all of it but they are more or less bound to leave topics out. The teachers didn't see a contradiction between free expression and realistic drawing. Skill and knowledge don't kill creativity - in contrary, they can support each other in enriching manner.

Keywords: picture books, child research, experiences, reseption esthetic

I give permission for the pro gradu thesis to be read in the Library x:

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	5
2. Taidekasvatus ja sen muutokset.....	10
2.1 Kuvataiteen opetuksen kehitys suomalaisessa koulussa.....	10
2.2 Taidekasvatuksen merkityksiä ja muutoksia.....	14
2.3 Opetussuunnitelma yhteiskunnan tehtävänantona koululle.....	19
3. Piirtäminen ja Näkeminen.....	23
3.1 Piirtäminen ilmiönä.....	23
3.2 Kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheet.....	27
3.3 Mimeettinen traditio.....	33
3.4 Piirustus kuvataiteen opetussuunnitelmassa.....	38
3.5 Mimeettinen traditio ja mielikuviutus kilpakumppaneina.....	40
3.6 Piirtäminen näkemisen taitona.....	46
3.7 Näkemisen kautta ymmärtäminen	48
3.8 Näkemisen kautta uuden tiedon tuottaminen.....	52
4. Aineisto ja menetelmät.....	59
4.1 Haastattelut.....	59
4.2 Haastatteluiden analyysi.....	61
5. Opettajien kertomaa.....	64
5.1 Opettajien suhtautuminen piirustukseen: tärkeä aihe.....	64
5.3 Mallipiirustus tämän päivän koulussa.....	68
5.4 Välinelähtöinen suhtautuminen piirtämiseen.....	71
5.5 Piirustus näkemisen taitona opettajien puheessa: Ehkä se on se tärkein asia.....	73
5.6 Piirtäminen ja taide tiedon lähteenä opettajien puheessa.....	76
5.7 Opettajat ja opetussuunnitelma: tasapainottelua ja karsimista.....	79
6 Johtopäätöksiä.....	84
7 Lopuksi.....	88
8. Lähteet.....	91
Aineistolähteet.....	91
Lähteet.....	91
Liite 1 - Haastattelukysymykset.....	103

1. Johdanto

Tutkielmani aihe on piirustus ja sen toteutuminen koulussa. Tutkin miten piirustus esitetään alan kirjallisuudessa, kuinka sitä käsitellään kuvataiteen opetussuunnitelmassa ja miten se näkyy toteutuneessa opetuksessa. Selvitän akateemisen piirustuksenopettamisen historiaa sekä sen muutoksia. Tutkin mikä sija piirustuksella on nykyisessä kuvataideopetuksessa. Tutkimukseni on kvalitatiivinen ja tutkimusaineistona käytän tekemiäni neljän opettajien haastatteluja.

Alun perin kiinnostukseni tutkia piirustusta nousi luovuuden ja teknisen taidon suhteesta, joka minulle oli epäselvä. Opetusharjoitteluisani olin monesti tilanteessa, jossa en tiennyt mitä voin vaatia oppilaalta. Löysin itseni pohtimasta vieläkö nykypäivänä yleensä ottaen voi opettaa piirtämistä? Onko se vanhanaikaista? Olen myös joutunut miettimään omissa opetustilanteissa kuinka onnistuisin opettamaan samalla teknistä kuvaamisen taitoa sekä luovuutta ja ilmaisun iloa. Tekninen taito on mielestäni kuvallisessa ilmaisussa hyvin pitkälle piirustustaitoa. Sitä ei opi ilman harjoittelua. Harjoittelun tulee tapahtua havainnoista, eli mallista, jotta voi siirtää näkemänsä paperille. Malli voi olla elävä, tai pysähtynyt, kuten valokuva. Kuitenkin minulle on tullut käsitys, että tämä kaikki koetaan nykyisin kovin vanhanaikaisena ja jälkeenjääneenä. Sekä oppilaat, että taidekasvatuksen ammattilaiset näyttävät korostavan alituisesti luovuutta ja vapaata ilmaisua. Olen kuitenkin nähnyt kuvaamataidon tunneilla minkälaista ahdistusta se herättää oppilaissa, kun tehtävänä on ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan, mutta ei ole kykyä tehdä sitä. Ideoita saattaa olla, mutta ei taitoa tehdä sitä kuvallisesti.

Kandidaatin tutkielmani ”Hyvähän se on mallista piirtää” käsitteli yläasteikäisten nuorten käsityksiä mallipiirustuksesta sekä mielikuvituksen ja luovuuden käytöstä. Tutkimuksessani kävi ilmi erityisesti tyttöjen kielteinen suhtautuminen mallipiirustukseen ja vapauden korostaminen.

Oppilaat ajattelivat luovuuden olevan sitä, että mitään mallia ei käytetä. Kuitenkin suurin osa oppilaista oli tyytymätön omaan piirustustaitoonsa. Tutkimukseni vahvisti ennako-oletuksiani, mutta myös avasi aiheita minulle antaen työkaluja omaan työhöni.

Aihe jäi kiinnostamaan minua, ja oli selvää, että jatkan tästä aiheesta pro gradu-tutkielmaani. Enää tutkimusongelmanani ei ollut realistisuuden ja luovuuden suhde, vaan piirtämisen olemus, ja sen ilmeneminen koulussa. Kandidaatin tutkielmaa tehdessäni opin, että piirtäminen on ennen kaikkea näkemistä ja havainnoimista. Koin aiheen kiinnostavaksi, ja halusin laajentaa sitä ja mennä aiheessa syvemmälle. Opetetaanko kouluissa havainnoimista? Onko kyse suuremmasta kokonaisuudesta, kokonaisesta suhtautumistavasta ympäristöönsä? Aiheen käsittely avaa oven myös filosofialle. Kuvataiteilija Nordström kuvaa aihetta näin: ”Ihminen katsoo mutta ei näe. Ihminen näkee mutta ei havaitse. Ihminen havaitsee mutta ei käsitä. Ihminen käsittää mutta ei ymmärrä. Ihminen ymmärtää mutta ei usko silmiään.” (Tuomikoski 1987).

Tiedostan ettei piirustus-aiheeni kuullosta äkkiseltään nykyaikaiselta tai jännittävältä, mutta senkin uhalla, tai ehkä juuri sen takia, haluan lähteä tutkimaan piirustusta ja löytää siitä sellaista tietoa ja syvyyttä, joka on jo yleisellä tasolla unohdettu. Näkeminen, ja sitä kautta ymmärtäminen ovat juuri näitä aiheita. Pohjakallion haastattelema kuvataidekasvattaja Sirkka Sammas toteaa näkemisen opettamisen olevan kuvataideopetuksen tärkein tehtävä. Se on mahdollisimman monipuolisten tilanteiden luomista, joissa joutuu tarkastelemaan omaa näkemystään ja ymmärtämistään. Hän näkee sen aivojen aktivointina, että tulisi oivalluksia, että voi nähdä toisellakin tavalla kuin ennen. Se voi olla esimerkiksi arkisten asioiden näkemistä uudessa valossa. (Pohjakallio 1999, 107.) Sammas uskoo ympäristön näkemisen ja sen merkityksellisyyden kokemisen vaativan harjaantumista ja aiheeseen paneutumista, sillä se ei ole ihmiselle myötäsyttyistä. (Pohjakallio 1999, 109.) Ovatko virassaan toimivat kuvataideopettajatkin tätä mieltä? Kuinka se näkyy opetuksessa?

Minua kiinnostaa myös ne syyt, jotka ovat vaikuttaneet kuvataiteen opetuksen muutoksiin. Mitkä asiat, tai ketkä ihmiset vaikuttivat muutoksiin? Miten ne ovat muuttaneet oppiaineen arvostusta, entäpä piirustustaidon arvostusta? Mikä on piirustuksen rooli suomalaisessa kuvataiteen perusopetuksessa tällä hetkellä? Ja mihin suuntaan olemme menossa?

Kuvataideopetuksen tuntimääriä ollaan jatkuvasti vähentämässä, ja keskustelua aineen tärkeydestä käydään jatkuvasti. Kuinka piirustus sitten liittyy tähän keskusteluun? Tutkimuksessani selvitän, mitä piirustuksesta on kirjoitettu ja miten sitä on tutkittu, sekä myös miten sen tärkeyttä on perusteltu. Ehkäpä nämä perustelut ovat käyttökelpoisia myös siinä keskustelussa jota nyt oppiaineen tiimoilta käydään. Mutta eivät kaikki taidekasvattajatkaan koe piirustuksenopetusta tärkeäksi:

Kuvataide-oppiainetta ajatellaan ilmeisesti edelleenkin muinaisten mielikuvien ”piirustuksenopetuksena”, jolla on marginaalinen asema nykyihmisen tieto- ja taitorepertuaarissa. Tuskin kukaan odottaa hammaslääkəriin mennessään kohtaavansa 60 -luvun porausvälineistöä – miksi siis kuvitellaan kouluopetuksen ja taidekasvatuksen olevan samanlaista kuin menneinä vuosikymmeninä? (Roponen & Tynkkynen 2010.)

Kirjoitus oli kahden kuvataideopettajan kannanotto kuvataidetuntien vähentämistä vastaan. Kirjoittajat kuvaavat nykyisen taidekasvatuksen sisältävän mm. arkkitehtuuria, visuaalista mediaa, digitaalista kuvaa, valokuvaa, elokuvaa, taiteeseen pohjautuvaa ympäristökasvatusta, taidehistoriaa, perinteisiä kuvan tuottamisen tekniikoita ja muita kulttuuritaitoja. (Roponen & Tynkkynen 2010). Tämän kaiken keskellä piirustus todellakin vaikuttaa vain marginaaliselta seikalta.

Lapin Yliopistosta valmistunut Milla Huhtala tutki pro gradu-tutkielmassaan Betty Edwardsin piirustusmenetelmää pitäen siskolleen yksityispiirustuskurssia kirjan ohjeiden mukaisesti. Edwardsin kirja oli tärkeä myös omassa tutkimuksessani. Huhtalan tutkielman lopputuloksissa päädyttiin yllättäviin pohdintoihin. Kurssin lopussa piirustuskurssilainen kertoo, että kokee nyt voivansa piirtää melkein mitä vain, jos vain jaksaa nähdä sen vaivan. Hän on siis oppinut tekniikan. (Huhtala 2010, 51.) Huhtala kertoo kurssin muuttaneen siskonsa käsitystä siitä mihin hän pystyy, mutta ei sitä, mitä hän haluaa (Huhtala 2010, 69). Kumman tavoitteenasettelu on lopulta tärkeämpää, oppilaan vai opettajan, hän kysyy. Hän oli asettanut kurssilleen hieman ylevämpiä tavoitteita kuin hänen siskonsa, joka oli täysin tyytyväinen opittuaan lisää tekniikkaa ja taitoja. Taidekasvattajana Huhtala olisi halunnut vaikuttaa näiden lisäksi myös enemmän siskonsa tapaan nähdä ja katsoa asioita. Kuitenkin hän pohtii, olisiko syvempi perehtyminen taiteeseen siskonsa henkilökohtaista kasvua ja onnellisuutta edistävä asia?

(Huhtala 2010, 72.) Koen, että oma tutkielmani on eräänlainen jatkotutkimus Huhtalan pro graduun, tutkiessani miten piirtämisen ja näkemisen tärkeyttä perustellaan, ja mitä syitä siihen mainitaan.

Miten ihminen oppii piirtämään ja miten piirustusta voidaan ylipäätään opettaa? Tähän kysymykseen saan vastauksen opetusministeriön laatimasta opetussuunnitelmasta, piirustusoppaista sekä lapsen kuvailmaisun kehitysvaiheisiin perehtymällä. Mielestäni piirustusopetuksesta puhuttaessa on tärkeä ymmärtää kuinka tämä taito kehittyy ihmisellä.

Tietoja tämän hetken kuvataidekasvatuksen suhtautumisesta piirtämiseen olen saanut kouluhallituksen opetusministeriön vuonna 2004 laaditun kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan perustuvasta opetushallituksen ylläpitämästä verkkopalvelu ”EDU.fi” -opettajan verkkopalvelusta. Palvelu on kehitetty opettajille opetuksen kehittämisen tueksi. Käyttämäni aineisto on EDU.fi -sivuston oppimateriaalista, ”avauksia opsiin” otsikon alta. Olen merkinnyt mihin sen aihealueeseen kulloinkin viittaa. Olen lukenut myös opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita eli lyhennettynä: opsia. Painotan EDU.fi -verkkosivuston materiaalia yksinkertaisesti sen runsauden ja monipuolisuuden takia, ne kun ovat, sanojensa mukaisesti ”avauksia opsiin”. Opetussuunnitelma näyttää tärkeää osaa tutkielmassani, ja siksi olen halunnut avata sen taustoja laajemmaltikin. Kun tutkitaan opetussuunnitelmaa, on hyvä ymmärtää mistä siinä on kyse.

Tutkielmaani kuuluu neljän Tamperelaisen ylä-asteen ja lukion kuvataideopettajan haastattelut. Teemahaastattelun avulla selvitän kuinka he suhtautuvat piirtämiseen ja sen opettamiseen, ja kuinka se näkyy käytännössä. Noudattavatko opettajat opetussuunnitelmaa vai seuraavatko he vapaasti omia intressejään? Missä määrin oppiaineen teoria ja käytäntö kohtaavat? Mikä on toteutunut opetussuunnitelma? Onko akateemisen piirtämisen traditiosta jäljellä mitään nykyajan kuvataideopetuksessa? Sivuan tutkielmassani myös taiteen, taidon ja tieteen suhdetta, sillä toisin kuin usein ajatellaan, ne eivät olekaan niin kaukana toisistaan, koska näkemisellä ja havaitsemisella voidaan tuottaa myös uutta tietoa.

Kirjallisina keskustelukumppaneinani ja tutkielmani teoriapohjana minulla on ollut suomalaisia taidekasvattajia sekä muutama ulkomaalainen merkittävä tutkija ja heidän tuottama kirjallisuus. Taideteollisen korkeakoulun emerita professori Inkeri Sava on pohtinut näkemistä ja sen merkitystä taidekasvatuksen ja koko elämän kannalta teoksessaan ”Katsomme -näemmekö?”(2007). Hänen vaikutuksensa tutkielmaani sekä ajatuksiini on ollut merkittävä. Taideteollisen korkeakoulun pitkäaikainen, jo edesmennyt professori Antero Salminen on tutkinut kuinka piirtäminen ja näkeminen todella tapahtuvat. Hänen teoksensa ”Pääjalkainen” (2005) avasi minulle uutta ymmärrystä, ja innosti lisää aiheen tutkimiseen. Vanhat piirustusoppaat ovat tuoneet tutkimukseeni historiallista syvyyttä, ja avanneet silmiäni piirustuksen syvällisyydelle ja filosofisuudelle. Taidekasvatuksen professori Pirkko Pohjakallio (2005) on tutkinut kuvataiteen muuttuvia perusteluja, ja monilla kirjoituksillaan vaikuttanut myös ajatuksiini oppiaineesta. Tutkielmassani ovat saaneet äänensä kuuluville myös monet muut 70 -luvulla koulutuksensa saaneet aktiiviset kuvataideopettajat kuten mm. Sirkka Sammas.

Amerikkalainen, alkuaan itävaltalainen Viktor Lowenfeld esittää kirjassa *Creative and Mental Growth* vuodelta 1947 yhdessä Brittainin kanssa näkemyksiään lapsen henkisestä ja luovasta kasvusta. Lowenfeld korostaa taiteen prosessinomaisuutta ja tuomitsee taiteen pelkän lopputuloksen arvostelun. Vertailen heidän näkemyksiään Suomen kuvataiteen opetussuunnitelmaan. Englantilainen esteetikko ja filosofi Herbert Read esittää kokonaisvaltaisia ja idealistisiakin näkemyksiään kuvataidekasvatuksesta. Elliot Eisner on myös yksi tärkeistä ulkomaisista lähteistä tutkimuksessani. Vaikka näiden ulkomaalaisten tutkijoiden tutkimukset ovat jo hiukan vanhoja, näen tärkeänä ottaa ne mukaan, koska heidän vaikutuksensa kuvataidekasvatukseen on edelleen hyvin merkittävä.

2. Taidekasvatus ja sen muutokset

2.1 Kuvataiteen opetuksen kehitys suomalaisessa koulussa

1860 -luvulla Suomessa toteutettu siirtyminen yhtenäiseen kansakouluun lisäsi koulussa opetettavia aineita. Uudistuksen seurauksena uusina aineina kouluun saatiin mm. luonnontiedon, historian, käsityön ja laulun ohella myös muoto- eli mittausoppia sekä kuvaantoa eli piirustusta. Määrättyjä asetuksia ei kuitenkaan aina noudatettu, ja useimmin opetuksesta pois jäivät juuri muoto-oppi sekä piirustus. Vuonna 1881 määritettiin kunkin oppiaineen viikkotuntimäärät, ja näin jokaisella koululla ja opettajalla oli velvollisuus opettaa määrättyjä aineita tietyn määrän. (Savikko 2007, 14.)

Piirustus tuli kansakoulun oppiaineeksi Uno Cygnaeuksen ehdotuksesta (Piironen & Salminen 1996, 7). Gygnaeuksen kaukonäköinen periaate piirustusopetus-ohjelmassa oli sen yleissivistävä luonne, piirustus oli jokaiselle tarpeellinen oppiaine. Kauppisen & Wilsonin (1981, 23) mukaan tämä on säilynyt keskeisenä periaatteena suomalaisessa kuvaamataidon opetuksessa. Vaikka Gygnaeus nimenomaan kielsi pelkän jäljentämisen, juuri tätä sääntöä rikottiin eniten, ja piirustuksen opetus olikin 1800 -luvun puolivälissä melkein yksinomaan kuvien jäljentämistä apuruudukon avulla. Suomeksi ei ollut julkaistu piirustuksen-opettamisen oppaita, joten opettajat käyttivät saksalaista kopiointiin ohjaavaa oppimateriaalia. Vaikka Gygnaeuksen ajatukset kuvataiteen opetuksesta eivät näyttäneet toteutuvan käytännössä, hänen ansiostaan kuvataiteen asema oppiaineena Suomen kouluissa kuitenkin vakiintui. Vähitellen alkoi kehittyä oma, suomalaisen kuvataiteen opetusoppi. (Kauppinen & Wilson 1981, 23.)

Piironen & Salmisen (1996, 7) mukaan tuon ajan kuvataideopetuksella oli hyvin käytännöllinen sisältö ja päämäärä. Taide oli kytköksissä teollisuuteen, koska teollisuus oli tuolloin vielä hyvin pitkälle käsityötä. Parantamalla kansan kauneusaistia ja makua parannettiin teollisuuden kilpailukykyä. Vuonna 1904 senaatti asetti komitean laatimaan ehdotusta kuvataiteen opetuksen järjestämiseksi. Komitean mietinnön mukaan opetus sai neljä oppisisältöä: kipsien ja painokuvien kopiointi, mittausoppilliset piirustukset käyttöesineistä ja huonekaluista, ruuturistikon avulla tehdyt taidejäljennökset sekä

mielikuvitus ja muistipiirustukset. (Kauppinen & Wilson 1981, 24.) Vuonna 1906 perustettu Piirustuksen-opettajainyhdistys uudisti koulujen piirustusopetusta, eikä se suosinut kaavamaista jäljennöspiirustusta. Taidekasvatus alettiin nähdä ennen kaikkea oppilaan persoonallisuuden kehittäjänä ja taiteen kielen opettajana.

Kun ajattelemme esim. piirustuksen opetusta, niin on melkein vain vuosikymmenessä tapahtunut edistys ihan suurenmoinen. Ei ole monta vuotta siitä, kuin opetus tässä aineessa rajoittui valmiitten piirustusmallien ja kipsikuvien matemaattisen tarkkaan jäljentämiseen. Entä nyt! Jo alasteella piirustelua ja maalausta elävien mallien mukaan, muovailua, retkeilyjä luontoon luonnosten tekemistä varten; sitten käyntejä museoissa ja taidenäyttelyissä, kaikkea tätä, josta koululainen parikymmentä vuotta sitten ei vielä olisi osannut uneksiakaan! (Iivonen 1921, 16)

Teksti kuvaa sitä muutosta, joka oli tapahtunut koulujen kuvataideopetuksessa 1900-luvun alusta 1920 -luvulle tultaessa. Aikaisemmin taideopetus oli ollut vahvasti piirustuksen opetusta, joka tapahtui piirustusmalleista ja kipsikuvista. Tästä voi olettaa, ettei kyseessä ollut kolmiulotteinen malli, vaan nimenomaan piirustusmalli, kuva joka kopioitiin. Kirjoittaja Iivonen on hyvillään taidekasvatuksen kehityksestä. Tekstistä voi nähdä taideopetuksen kuitenkin olleen erittäin piirustuskeskeistä ympäristön kuvaamista, piirustusopettajainyhdistyksen uudistushalusta huolimatta. Vai lieneekö tämä ollut juuri sitä muutosta jota yhdistys peräsikin? Olihan siinäkin suuri ero kaavakuvien jäljentämiseen. Edelleen oltiin kuitenkin sitä mieltä, että kaikki taito perustui havaintoon, eli mallista katsomiseen. Oivallettiin vain, että mallin tulee olla oppilaastakin kiinnostava.

Sotien välisenä aikana maamme piirustuksen opetuksen tavoitteiden muotoiluun vaikutti kouluhallituksen piirustuksen ylitarkastaja, arkkitehti Toivo Salervo. Hän ei ollut järin innoissaan ”lapsen vuosisadan” innostuksesta lasten taiteeseen, ja näkemyksestä, että kaikki lasten piirustukset olisivat taidetta. Hän oli huolissaan piirustustaidon mahdollisesta rappeutumisesta, kun kaikki tähtäsi vain mielikuvituksen korostamiseen ja taiteellisen maun kehittämiseen. Hän uskoi, että näiltä uhkakuvilta ja epäkohdilta voitiin välttyä vain turvaamalla mallin mukaiseen piirustukseen. (Pohjakallio 1996, 24.)

Salervo sekä Enni Runeberg näkivät tarpeellisena korostaa kuvataiteen oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita, rajaamalla silti oppilaiden omaa luovuutta pois. He näkivät kuvataiteen oppiaineen laajasti aikana, jolloin kuvataide oli muualla maailmassa entistä enemmän pelkästään kuvan tekemistä ja lasten taidetta ihannoivaa. Salervo ja Runeberg sisällyttivät oppiaineeseen myös arkkitehtuurin ja muotoilun. Erityisesti Salervo korosti kansantaiteen perinnettä. Suomen syrjäisestä sijainnista ja kielimuurista johtuen tuon ajan ulkomainen taidekasvatuskirjallisuus ei päätynyt Suomeen saakka. Se loi oppiaineen omaperäiselle kehitykselle sopivat olosuhteet. 1920 – 1930 -luvuilla vakiinnutettu piirustuksenopetus opetus oli yksi suurista taustavaikuttajista seuraavien vuosikymmenien taideteollisuudelle ja arkkitehtuurille. (Kauppinen & Wilson 1981, 29.)

1940 – 1950 -luvuilla Suomen taidekasvatukseen vaikutti saksalainen Bauhaus-ideologia, joka tuli opetukseen Taideteollisessa oppilaitoksessa koulutuksen saaneiden opettajien välityksellä. Bauhaus-ajattelu korosti materiaalien mahdollisuuksia ja erilaisten muotojen tutkimista, jotka soveltuisivat teolliseen tuotantoon. Toinen maailmansota katkaisi kuitenkin kansainväliset yhteydet ja kuvataideopetus keskittyi isänmaallisen tunteen herättämiseen, luonteen kasvatukseen ja sisäisen voiton tunteen tuottamiseen. Oli tyypillistä kuvataiteen evakkomatkoja, jälleenrakennusta sekä tekstataiteen kauniisti isänmaallisia iskulauseita, runoja sekä lauluja. Sodanjälkeisinä vuosina taidekasvatusta alettiin soveltaa enemmän terapiatyypillisesti. (Kauppinen & Wilson 1981, 30.)

Kuvataidekasvatusta on kokenut ajoittain rajujakin muutoksia. Vakiintuneiden taidekasvatustyyppien pitkiä ajanjaksoja ovat seuranneet suhteellisen lyhyet vallankumoukselliset ajanjaksot. Jokainen taidekasvatustyyppi on alkanut sillä, että jokin normaaliksi vakiintuneen käytännön puoli on havaittu puutteelliseksi. Sitä paikkaamaan ehdotettu muutos on johtanut uuteen opetusjärjestelmään, jossa on täydennetty, mutta ei täysin hylättykään entisiä järjestelmiä. (Efland, Freedman, Stuhr 1988, 69.)

Luovuusteorioiden alkoivat vaikuttaa opetuksessa 1950 -luvulla. Arola-Anttila kehitti probleemiopetusmenetelmän, jonka pääpaino oli luovan ajattelun kehittämisessä. 70-

luvulla mukaan tuli joukkoviestintä ja ympäristökasvatus. (Kauppinen & Wilson 1981, 33, 70.) Myös radikalismi ja politiikka näkyivät oppilastöissä vahvasti. Pohjakallio (1999) tutki lisensiaatintyössään kuvaamataidonopettajien suhdetta 1960 - 1970 -lukujen taidekasvatuskäsitysten muutoksiin. Hänen haastattelemansa opettajat pitivät noihin aikoihin tapahtuneita muutoksia sellaisina ajattelutavan murroksina, joilla on edelleen merkitystä. (Pohjakallio 1999, 107.) Hän kertoo näkemistävän muutoksen käytännössä vaikuttaneen kuvaamataidonopetukseen mm. siten, että irrottauduttiin pulpetista, mentiin tutkimaan maailmaa jossa elettiin, haluttiin rikkoa taiteiden rajoja ja muitakin rajoja (emt, 154). Vaikka kuvataidekasvatus on muuttanut muotoaan noidenkin vaiheiden jälkeen, varmasti jotain on jäänyt. Esimerkiksi ympäristökasvatus nähdään edelleen tärkeänä osana kuvataidekasvatusta, ja näkisin sysäyksen siihen alkaneen juuri 60 - 70 -luvuilla.

80 -luvulle tultaessa radikalismi oli jo rauhoittunut, eikä taiteelle annettu enää vastaavaa poliittista merkitystä, vaan lupa oli keskittyä omaan itseen. Taidekasvatus on saanut taideterapeuttisia vaikutteita, ja 2000 -luvun jälkeen medianlukutaito, taiteesta keskusteleminen, vanhojen taideteosten käyttö omassa ilmaisussa ja uudet digitaaliset menetelmät ovat saaneet uutta sijaa kuvataideopetuksessa. Räsänen (2009) mukaan kuvaamataito-oppiaine muutettiin kuvataiteeksi vuonna 1999 osittain juuri koulutaiteeseen kohdistuneen kritiikin vuoksi. Uuden nimikkeen avulla haluttiin irrottautua taitokeskeisyydestä ja profiloitua taideaineeksi. Myös oppiaineen suhdetta askarteluun ja käsityöhön haluttiin tarkentaa. Kuvataidenimikkeen käyttöönotto liittyi kuitenkin sekularisaatiota, jolloin ”matalan” ja ”korkean” taiteen ja samalla taiteen ja käsityön väliset raja-aidat olivat postmodernismin myötä liudentuneet. Käsityön ja kuvataiteen suhteen tarkastelu edellyttääkin niiden taustalla olevan taito- ja taidekäsityksen tarkentamista. (Räsänen 2009, 30.) Tämän päivän taidekasvatus on entistä enemmän muotoutunut henkisiä kykyjä ja luovaa voimaa kasvattavaksi aineeksi, kun ennen se oli pääasiallisesti formalististen perinteiden vaalimista, jäljentävää kuvaamista ja teknillisen kätevyuden kehittämistä. ”Nyt etsitään niitä henkisiä arvoja, jotka luovat pohjan monipuolisen ilmaisukyvyyn, kuvaamisen taidon ja esteettisen tunteen voimistumiselle.” (Arola-Anttila 1978, 23.)

2.2 Taidekasvatuksen merkityksiä ja muutoksia

Miksi koulujen taidekasvatus herättää niin paljon puhetta? Mikä kuvataiteessa on niin erilaista verrattuna muihin oppiaineisiin? Näyttää siltä että kuvataide joutuu jatkuvasti perustelemaan itseään. Oppiaine on muuttanut nimeänsä kolme kertaa 1900 -luvulla: ensiksi oli piirustus, toisen maailmansodan jälkeen kuvaamataito ja viimeiseksi vuonna 1999 kuvataide.

Keskustelua on viimeaikoina lisännyt se, että kuvataiteen tuntimääriä koulussa ollaan jälleen vähentämässä. Seitsemännellä luokalla kuvataidetunteja ollaan vähentämässä vain yhteen viikkotuntiin edellisen kahden tunnin sijaan. Taide – ja taitoaineet halutaan ohjata yhä enemmän valinnaisuuden alle, ja näin ollen yläkoulun kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla ei ole kuvataidetta laisinkaan, ellei oppilas ole sitä erikseen valinnut. (Räsänen 2010.) Sammaksen mielestä opetussuunnitelmat ovat kriisissä. Ne muuttuivat 80 -luvulla materiaalikeskeisiksi. Oppilaisiin ei vetoa liian korkealentoiset kurssien nimet, vaan ne on nimettävä sen mukaan, millä materiaaleilla kurssilla toimitaan. Ja koska valinnaiskurssien toteutuminen on oppilaista kiinni, heitä on kuunneltava. (Pohjakallio 2005, 193.)

Kuvataiteen henkiset sisällöt kuitenkin kärsivät materiaalin sanelemassa tavoitteenasettelussa. Suurin osa taideopetuksesta saadaan nykyisin alakoulussa, jossa kuvataidetta opettaa luokanopettaja, joka on opiskellut kuvataidetta vain 3 - 5 opintopisteen verran. Onkin ehdotettu että osa alakoulun kuvataiteenopetuksesta olisi aineenopettajan antamaa, joka olisi saanut siihen kunnan koulutuksen. Koulutettuja taidekasvattajia ei hyödynnetä siellä missä heille olisi tarvetta. Kuvataideopettajien on myös aikaisempaa vaikeampi saada virkoja kokoajan vähenevien tuntimäärien tähden. (Räsänen 2010.) Eisner tähdentää, että jos kulttuuri itsessään arvostaa taidetta, sen rooli virallisessa koulussa voitaisiin hylätä. Näin ei selvästi kuitenkaan ole, hän toteaa. (Eisner 1972, 282.)

Viimeistään nyt taidekasvattajien on perusteltava ja puolusteltava oppineensa tärkeyttä. Yleinen taidekasvatustietoisuus on puutteellista, ja päätöksentekijöillä ja kaikilla kasvattajillakaan ei ole täysin selvää käsitystä siitä, mistä taidekasvatuksessa on kyse,

tai mihin se tähtää. Kuvaamataito, käsityö, liikunta, musiikki, ja ilmaisutaito nähdään nykyisin ”vain” taitoaineina joiden tuntimääriä voidaan pudottaa, sillä niiden arvoa ei ymmärretä. On hylätty tietämys ja ymmärrys, juuri nämä aineet kehittävät ihmisen luontaisia aistitoimintoja. Näkeminen, kuuleminen, tilahahmotus kosketus- liike- ja tuntoaistiminen ovat aisteja joiden varassa tapahtuvat koko ihmisen tajunnan ja tietoisuuden kehittyminen. Taidekasvatus on vastaus aikamme polttavimpaan kysymykseen: kuinka estää ihmisten pääosa syrjäytymästä passiivisiksi viihteen kuluttajiksi? Taidekasvatuksen kautta ihmisten oma aistinvarainen tajunta ja tietoisuus laajentuvat, ja taidot käyttää erilaisia ilmaisukeinoja lisääntyvät. (Tuomikoski 1987, 11.)

Kyky nähdä, tuntea, kuulla, haistaa ja maistaa tekee ihmiselle mahdolliseksi saada kontakti häntä ympäröivään maailmaan. Mutta koulujen opetussuunnitelmat harvoin näyttävät ottavan huomioon seikkaa, että ihminen myös oppii näiden aistiensa avulla. Silloinhan opetus tähtäisi näiden aistien vahvistamiseen. Silti usein muilla aloilla kuin taiteessa näiden aistien olemassaolo sivuutetaan. Mitä parempi tilaisuus kehittää lisääntyvää herkkyyttä, sitä parempi kaikkien aistien tiedostaminen, ja sitä suurempi mahdollisuus oppimiseen. (Lowenfeld & Brittain 1975, 6 - 7.)

Eisner on listannut tyypillisimpiä taidekasvatuksen perusteluja. Taidekasvatus voidaan nähdä ensinnäkin hyvänä vapaa-ajan harrastuksena. Se on oiva tapa rentoutua opiskelujen jälkeen. Toisekseen taidetta perustellaan sen terapeuttisuudella. Lapset tarvitsevat mahdollisuuksia ilmaista itseään, taide on siis itseilmaisun väline. Kolmanneksi taidetta voidaan perustella luovuuskasvatuksella. Luovan ajattelun taito tulisi olla yksi koulutuksen päätavoitteista, ja taide tukee oppilasta tähän. Lisäksi taide auttaa oppilasta käsittämään laajoja kokonaisuuksia, joka auttaa muidenkin aineiden oppimisessa. Taiteen tekeminen myös kehittää koordinaatiokykyä sekä harjoittaa hienovaraisimpienkin lihasten käyttöä. Eisner ei kuitenkaan näe näitä syitä tarpeeksi lujana pohjana taidekasvatukselle. Hänen mielestään taiteen tekemisestä tekee merkittävän se seikka, että taiteessa, ja vain taiteessa, ihminen käsittelee omaa tietoisuuttaan ja kokemuksiaan maailmasta ainutlaatuisella omakohtaisella tavalla, tuottaen sen ulos visuaalisessa muodossa. (Eisner 1972, 8 – 9.)

Kuvataide on ollut pitkään kansan yleisen kauneusaistin kehittäjä ja sitä on haluttu valjastaa myös teollisuuden, politiikan tai vapaan ilmaisun hyödyksi. Se on nähty osana yleissivistystä ja se on liittynyt myös elitismiin. Yhtä kaikki, käsitykset taiteesta ja taidekasvatuksesta elävät ja muuttuvat yhteiskunnan ja ajan myötä.

Toisen tunnetun taidekasvattajan, Herbert Readin näkemys taidekasvatuksesta sisälsi yhteiskunnallisen, psyykkisen, biologisen, taiteellisen ja kasvatuksellisen näkökulman. Hänen kunnianhimoisena päämääränään oli, ei enempää eikä vähempää kuin koko ihmiskunnan vapautumisen edistäminen yksilöiden vapautumista ja eheytymistä edistämällä. Tämä filosofisuus, empiirinen tutkimuksellisuus ja maailmankatsomuksellisen näkökulman tuoma kokonaisvaltaisuus erotti hänet muista vaikuttajista ja teki hänen ajatuksistaan merkittäviä. Tällainen näkemyksen laajuus ja ihanteellisuus erottaa hänet nykypäivän taidekasvatusjulkaisuista, joissa maailmankatsomuksellisuus ja arvojen korostaminen eivät saa suurtakaan sijaa. (Mantere 1985, 70.) Lowenfeldin ja Readin ajatukset ovat vaikuttaneet kuitenkin varsin pinnallisesti suomalaiseen kuvataiteen opetukseen lähinnä siitä syystä, ettei heidän teoksiaan ole käännetty suomeksi. Toisaalta niiden lähtökohdat voidaan nähdä olevan ristiriidassa opetussuunnitelmien periaatteiden kanssa. Opettajan lienee vaikea kuvitella noudattavansa Readin tai Lowenfeldin periaatetta eli seurata passiivisena sivusta lapsen työskentelyä antamatta opetusta ja ohjausta. Taidekasvatuksessaan Read ja Lowenfeld suuntautuivat tukemaan etenkin lapsen emotionaalista kehitystä taiteen ja ilmaisun avulla. (Kauppinen-Wilson 1981, 32.)

Amerikkalainen filosofi John Dewey vaikutti voimakkaasti amerikkalaisen koulutuksen kehittämiseen 1880 -luvun lopulla. Nykyiset käsityksemme lapsesta ja hänen oppimisestansa juontaa juurensa juurikin mm. Deweyn ajatteluun. Aika oli suotuista uusien keksintöjen kokeilemiseen, niinpä myös koulut saivat oman osansa näistä uudistuksista. Deweyn käsitys ihmisestä pohjautui biologiaan, -ympäristö muovaa yksilöstä selviytyjää. Samoin taiteenopetuksen tilanteessa opettajan tulee luoda tilanne joka haastaa oppilaan keksimään ratkaisu asetettuun ongelmaan. Tämä näkemys vaikutti syvästi amerikkalaiseen koulutukseen. Se tarkoitti sitä että lapsi haluttiin nähdä persoonana jolla on haluja ja tarpeita, sen sijaan että hänet nähtäisiin vain objektina johon kaadetaan tietoa ja taitoa. Opettajan tuli luoda ympäristö joka kiinnittää lapsen huomion, koska kiinnostus on sidoksissa vaivannäköön ja oppimisen mielekkyyteen.

Lapsi haluttiin asettaa aktiiviseen asemaan omassa oppimisessaan. Tämä vaikutti taidekasvatukseen esimerkiksi siten, että alettiin nähdä tärkeänä se, että lapsi saa tehdä taiteessa mitä haluaa. Nähtiin, että opettajan ei tulisi liiemmin antaa neuvoja lapsen taiteen tekemisessä. (Eisner 1972, 41 - 42.) Kuinka paljon on sopivasti vapautta ja sopivasti ohjausta? Kuinka paljon luovuus kumpuaa lapsesta itsestään ja kuinka paljon olisi sopivaa antaa ulkoisia virikkeitä, siinäpä kysymyksiä joita taidekasvattajat joutuvat pohtimaan edelleen. Käpylän mukaan opettajan rooli on laajentunut tiedon ja materiaalien jakajasta yhteistyökumppaniksi ja myötäosallistujaksi. (Käpylä 1995, 37.)

Eisner tähdentää taidekasvatuksen olevan ainut kenttä jolla on erityinen tehtävä kouluttaa taiteellista näkemystä. Hänen mukaan taidekasvatuksen tavoitteena on kasvattaa ihmisen näkökykyä siten, että maailma jonka ihminen kohtaa, voitaisiin nähdä taiteena. (Eisner 1972, 257.)Yksi kuvataideopettajan tehtävistä hänen mukaansa on myös laajentaa oppilaidensa taidekäsitystä. Lapsen taidekäsitys muodostuu niistä asioista, jotka hänelle on esitelty taiteena. Tällaisia ovat esimerkiksi Aapisen kuvat, sekä kuvat joita kotoa löytyy. Jos esimerkiksi abstrakti taide on täysin tuntematonta lapselle eikä hän ole nähnyt sellaista missään, hänen on hyvin vaikea ryhtyä itse luomaan sellaista. (Eisner 1972, 70.) Opettajalla on siis ensiarvoisen tärkeä ja vastuullinen rooli vaikuttaessaan oppilaidensa taidekäsitykseen.

Kuvataidekasvatuksen merkityksellisyyttä pohtiessamme tulemme kysymyksen eteen, jossa pohditaan taidekasvatuksen tarkoitusta. - Nähdäänkö taide kasvatuksessa ns. muiden päämäärien apuvälineenä, vai onko se itsessään kasvatuksen päämäärä? Luova itseilmaisu on sijoitettu instrumentalismin alle, essentialismi taas on nähty sisältökeskeisenä, joka voidaan nähdä yksilön kehityksen painottamisen sijasta taiteen sisäisten tavoitteiden korostamiseen. Nämä kaksi näkemystä toisistaan erottaa esimerkiksi niiden käsitykset yksilön kehityksestä, inhimillisen tiedon ja oppimisen luonteesta ja taiteesta. (Pääjoki 1999, 129 - 130.)

Salminen listaa esteettisen kasvatuksen päätehtäviksi synnyttää oppilaassa halu ja kyky luoda kaunista jokapäiväisen elämän alueella: työssä, yhteiskunnallisessa toiminnassa sekä ihmissuhteissa. (Salminen 2005, 214.) Salminen kirjoittaa kuitenkin esteettisen tarkastelutavan olevan vain yksi mahdollinen näkökulma maailmaan. Se ei siis ole ainoa

oikea, tai ainoa olemassa oleva, mutta silti tärkeä. Hänen mielestään sitä voidaan pitää kehittyneen persoonallisuuden välttämättömänä piirteenä. Opetus- ja kasvatustyön tehtävänä on muovata ja kasvattaa tätä ihmisen jo myötäsyttyistä, mutta jokseenkin haparoivaa kykyä. Esteettinen ja taiteellinen tarve pitää ikään kuin istuttaa ihmiseen, sillä se on ihmisessä itsessään usein vain piilevänä, eikä kehity itsestään. (Salminen 2005, 201.)

Käsitys taiteesta ja sen merkityksestä ihmisille näyttää määrittelevän käsityksiä taideopetuksen tehtävistä ja sen mahdollisuuksista. (Laitinen 2003,55.) Laitisen mukaan perusteluja kuvataiteen opetukselle voidaan löytää sekä oppilaista että taiteesta. Hän rinnastaa taiteen ja elämän. Mitä merkitystä on taiteella? -Samaa voisi kysyä koko elämästä. Samat perustelut sopivat kumpaankin. Taideopetuksella on siis tavoitteita, jotka liittyvät elämiseen ja maailman hahmottamiseen ja ymmärtämiseen laajemminkin. Laitisen määrittelemässä hyvässä taideopetuksessa oppilas oppii tekemään paremmin kuvia, harjaantuu taidoissaan ja nauttii taiteen tekemisestä ja kohtaamisesta. Tällöin keskeisiä lähtökohtia ovat oppilaiden omat ajatukset, tunteet ja kokemukset. (Laitinen 2003,11 – 12.)

Sava muistuttaa yksilön todellisen hyvinvoinnin olevan kuitenkin kaikista tärkeintä, ja se, miten merkitykselliseksi hän oman elämänsä tuntee. Jatkuva pyrkimys paremmaksi harvoin antaa pidemmällä aikavälillä mielen levollisuutta, hän toteaa. (Sava 2007, 54.)

Me kysymme tästä yhteiskunnallisesta virrasta poikkeavaa ihmiskäsitystä. Lineaarisen talouskasvun ideaa ei saisi soveltaa koulutusjärjestelmään, josta tulee, tai joka on jo tulostavoitteineen voittoa tavoittelevan yrityksen kaltainen. (Sava 2007, 53.)

Kuvataiteen opettaminen on murroksessa myös korkeakoulutasolla. Taiteilija, ja kuvataideakatemian opettaja Tapani Raittila pohtii Heikinahon haastattelussa kuvataiteen opettamisen problematiikkaa nykyaikana toteamalla koko kuvataiteen kentän muuttuneen muutamassa kymmenessä vuodessa, - se on pirstoutunut ja hajaantunut. Mediataide on tullut vahvasti mukaan opetukseen lyhyessä ajassa. Raittila toteaa kuvataiteen opiskelun siirtyneen filosofian sorttiseksi, esimerkkinä tästä hän mainitsee aika- ja tila- ja käsitetaiteen. *Minulle on tavattomasti epäselvää, miten kuvataidetta yleensä pitäisi ja voisi opettaa*, hän toteaa. Raittila näkee länsimaisessa

yhteiskunnassa tapahtuvan pirstaloituminen ilmenevän kaikkein selvimmin juuri kuvataiteessa. Siitä seuraa kuvataiteenopettamisen ongelmallisuus. (Heikinaho 1998, 76 - 77.)

Kappaleen alussa pohdin mikä tekee kuvataiteesta niin erilaisen muihin oppiaineisiin verrattuna? Ehkä juuri se, että kuvataide ilmentää aikaansa ja yhteiskuntaansa selkeämmin kuin mikään muu aine. Historialliset, matemaattiset ja kielelliset totuudet ovat muuttumattomia, mutta taide peilaa aikaansa. Se keskustelee, haastaa, kuvailee näkemäänsä ja pakottaa miettimään. Koska yhteiskunta muuttuu, on taidekasvatuksenkin muututtava, se ei ole kontekstistaan irralla oleva saareke. Jos se olisi, se menettäisi sisällöllisen merkityksensä.

2.3 Opetussuunnitelma yhteiskunnan tehtävänantona koululle

Kuvataiteen nykyiset painotukset löytyvät parhaiten opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelma laaditaan aina sen hetkisen tiedon ja ymmärryksen valossa joka kulloinkin vallitsee, ja on näin vahvasti sidottu aikaansa ja yhteiskuntaansa. Mikä tämä opetussuunnitelma sitten on, ja kuka sen laatii? Koska tutkin piirtämisen asemaa kuvataiteen opetussuunnitelmassa, haluan selvittää laajemminkin opetussuunnitelman koko kontekstia. Tutkimukseni loppuosassa pohdin koko nykyistä koulujärjestelmää miettien, voisiko taiteella olla siinä suurempi rooli. Sen tähden näen tärkeänä selvittää, millaisia arvoja opetussuunnitelmasta löytyy, ja miten se itse perustelee itseään.

Opetussuunnitelma on nimensä mukaisesti suunnitelma opettamisen järjestämisestä ja toteutuksesta. Opetussuunnitelman perusteet määrittelee opetushallitus. Yleisen käytännön mukaan opetuksen järjestäjät kuten kunnat, muokkaavat yleisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta oman opetussuunnitelmansa, jonka perusteella yksittäiset koulut laativat koulukohtaisen opetussuunnitelman. Tuntijaosta päättää valtioneuvosto. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita on uudistettu vuosina 1985, 1994 ja 2004. (Wikipedia 2011.)

Opetushallitus on opetuksen kehittämisvirasto joka vastaa esi - ja perusopetuksen, aamu- ja iltapäivätoiminnan, lukiokoulutuksen, ammatillisen peruskoulutuksen, aikuiskoulutuksen, vapaan sivistystyön (mm. kansanopistot, opintokeskukset, kesäyliopistot) sekä taiteen perusopetuksen kehittämisestä. Koulutuspolitiikan suuntaviivoista päättää opetusministeriö, joka valvoo kaikkea valtion budjettiin sidottua koulutustarjontaa. (opetushallitus 2011.)

Opetussuunnitelma on yhteiskunnan tehtävänanto kouluille. Se johdetaan aina tietynlaisesta maailmankuvasta sekä oppimiskäsityksestä. Näiden käsitysten perusteella päätetään, mitä on hyödyllistä ja järkevä opiskella koulussa. Elämme yhteiskunnassa joka muuttuu jatkuvasti. Tällaisessa maailmassa ei ole hyödyllisintä asioiden ulkoa muistaminen ja mieleen painaminen, vaan oma ajattelukyky, ongelmanratkaisukyky, taidot, luovuus ja innovatiivisuus. On kyettävä selviytymään muutoksista. On saatava työkalut kuinka pärjätä vaihtelevissa elämäntilanteissa. Sen tähden opetuksen tulisi olla yhteydessä koulun ulkopuoliseen reaali maailmaan riittävän monipuolisesti. Opetussisältöjen tulee haastaa sekä oppilaiden että opettajan ajattelua. (Patrikainen 1999, 8.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (lyhennettynä POP 2004) ensimmäisillä sivuilla kerrotaan mihin peruskoulun opetus tähtää. Tavoitteena on kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta arvoista jotka ovat yhteiskuntamme perustana, ja tulla tuntemaan sen toimintatapoja. Arvoja itsessään on kyky arvioida asioita kriittisesti, kyky luoda uutta kulttuuria, sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. Tavoitteena on herättää halu elinikäiseen oppimiseen. (POP 2004, 14.)

Lukion vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteissa puhutaan samoista asioista, lisäten siihen mm. käsitteet yleissivistys ja jatko-opintovalmius. Lukion tavoitteena on ohjata opiskelijaa vastuuntuntoiseksi ja velvollisuuksistaan huolehtivaksi kansalaiseksi yhteiskunnassa ja työelämässä. Tähtäimessä on myös saavuttaa itsetuntemusta ja tukea myönteistä kasvua aikuisuuteen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 12.)

Oppimiskäsityksestä puhuttaessa POP 2004:ssa korostetaan prosessinomaisuutta, ja yksilöllistä oppimista. Erikseen ei kerrota, mihin nimettyyn oppimiskäsitykseen

opetussuunnitelma perustuu. Opetussuunnitelmassa korostetaan erilaisia oppijoita ja oppimistyyplejä, vastavuoroisuutta ja oppilaan aktiivista roolia. Oman tulkintani mukaan POP 2004:n oppimiskäsitys voisi olla kognitiivisen sekä konstruktivisen oppimiskäsityksen yhdistelmä. Konstruktivinen oppimiskäsitys korostaa oppijan omaa aktiivisuutta oppimisprosessissa, jossa uusi tieto rakentuu aikaisemmin opitun päälle. -Näin myös opetussuunnitelmassa kerrottiin. Lukion opetussuunnitelman oppimiskäsitys vaikuttaa olevan samankaltainen peruskoulun kanssa.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan tieto muodostuu yksilön konstruoimista tulkinnoista ja havainnoista. Oppilas voi itse asettaa itselleen tavoitteita ja ohjata oppimisprosessiaan. (Keränen 2003.) Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen viittaa nykyisessä kasvatuspuheessa monesti esiin tuleva näkemys opettajasta oppimisprosessin ohjaajana, henkilönä joka ohjaa oppilaita etsimään tietoa, joka taas on rajatonta. Opettaja itse ei hallitse kaikkea tietoa, vaan opettaa miten suurta tietomäärää hallitaan. Oppilas itse etsii tiedon.

Onko tämä kuitenkin pelkkää ihannepuhetta, mikä onkaan todellisuus? Behaviorismi, joka asettaa oppilaan passiiviseen asemaan, tiedon vastaanottajaksi, saattaa hyvinkin olla lähempänä koulujen arkitodellisuutta, idealistisesta tavoitteesta huolimatta. Kursseilla on tietyt tavoitteet, ja tietyt asiat on osattava tietyssä järjestyksessä, jotta voi edetä seuraavalle tasolle. Onko koulussa oikeasti sijaa erilaiselle oppimistyyliille? Suurissa oppilasryhmissä ei ole välttämättä kovinkaan hyvät edellytykset vastavuoroiseen oppimiseen. Suunniteltu ja toteutunut opetussuunnitelma ovatkin kaksi eri asiaa. Tutkimuksessani tutkin näitä molempia, keskittyen tarkastelemaan piirustuksen asemaan niissä.

Entä millaisia arvoja opetussuunnitelmasta löytyy? Laitinen näkee tärkeäksi opetuksen arvoperustan tiedostamisen. Taideopetus ei voi olla puolueetonta, vaan siinä on ratkaistava monia ristiriitoja ja arvolatauksia, jotka nousevat esille opetustilanteissa. (Laitinen 2003, 12.)

Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää

yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (POP 2004, 14.)

Kaiken lukio-opetuksen lähtökohtana on elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Sivistysihanteeksi kerrotaan pyrkimys totuuteen, inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 12.) Lukio-opetuksen arvot ovat siis varsin ihanteelliset. Olisi varmasti vain kaikkien edun mukaista jos tällaiset arvot välittyisivät esille opetustilanteessa. Kirjoitetut ihanteet ja käytännön opetus saattaa kuitenkin erota toisistaan hyvinkin radikaalisti.

3. Piirtäminen ja Näkeminen

3.1 Piirtäminen ilmiönä

Osittain humoristisessa kirjasessaan August Strindberg aloittaa piirtämistaidon määrittelyn lauseella: ”Piirtämistaidolle ja perspektiiville on yhteistä se, että piirtäminenkin on niin vaikeaa, että monet taiteilijat eivät ymmärrä siitä yhtään mitään.” (Strindberg 1877, 36).

Ihmisellä on ollut aina halu kuvata ympäristöään ja ajatuksiaan kuvallisesti. Luolamaalaukset, ruukkujen koristukset, freskot, temppelien ja kirkkojen koristukset ovat kaikki varhaista kuvallista historiaamme, ja emmehän edes tietäisi historiasta kovin paljoa elleivät aikalaiset olisi tallentaneet historiaa tällä tavoin. Kaikki nämä ovat vaatineet kädentaitoa ja kuvaamisen taitoa. On tarvittu kykyä piirtää.

Luolamaalaukset ja kalliopiirokset ovat dokumentteja ihmisen kyvystä jakaa tietoa symbolien avulla. Symbolit ovat sopimuksenvaraisia, ja se tekee niistä sosiaalisia. Piirtäminen on siis symbolisen ajattelun väline. Se on toimintaa, jossa käden ja oman havainnon välinen suhde tuottaa ennalta odottamattomia oivalluksia. (Karhu 2008, 19) Miksi piirtämisen opettaminen kuuluu vain alaluokille, miksi sen opetus lähestulkoon lopetetaan yläluokilla? Aivan yhtä typerää olisi lopettaa kirjoittamisen opettaminen, juuri kun oppilaat alkavat oppia sitä, toteaa Zaidenberg. Kirjoittaminen on ottanut ylivallan kulttuurissamme, vaikka piirustus on paljon vanhempaa perua kuin kirjoitus. Piirustuksia ymmärtävät kaikki, kirjoitus vaatii suurempaa intensiteettiä, ja itse asiassa erottaa ihmisiä toisistaan toisin kuin taide joka tuo ihmisiä yhteen. Jokainen voi oppia piirtämään, kunhan hän soveltaa siihen samaa oppimisasennetta kuin kirjoittamisenkin oppimiseen, ja käyttää sitä itseilmaisun välineenä. (Zaidenberg 1944.)

Voisi sanoa, että kamera on erehtymättömällä jäljentämiskyvyllään syrjäyttänyt piirtämisen roolin dokumentoimisen välineenä. Oma lukunsa on toki tekninen piirtäminen, joka ei varsinaisesti palvele taiteen tarkoituksia. Kameran keksiminen

muutti taidepiirtämisen tehtävää realistisen kuvaamisen vaatimuksesta kohti ilmaisua. Piirtäminen ilmiönä on kuitenkin sama nyt, kuin tuhansia vuosia sitten. Samat lainalaisuudet ovat voimassa, jos halutaan tutkia sitä, miten ympäröivä todellisuus voidaan siirtää paperille todenmukaisena. Maiotti (1988) mukaan uusien visuaalisten tiedotusvälineiden myötä figuratiivisen ja abstraktin maalaustaiteen kuvaava ja tiedottava rooli, tiedostetun ja tiedostamattoman maailman symbolisen esittämisen ohella on vähitellen kadonnut. Sama ei päde kuitenkaan piirustukseen, joka on luova hetki jolloin taiteilijan ajatus saa konkreettisen muodon. Piirustuksessa, erityisesti luonnostelussa, taiteilija on varsin vapaa keksimään uusia ratkaisuja, jotka hän sitten vähitellen voi sijoittaa maalauksiinsa. (Maiotti 1988, 26)

Jotta pääsisin kiinni piirtämisen syvimpään olemukseen, lainasin useita piirustustaitoa käsitteleviä ohjekirjoja. Torsten Paulson aloittaa kirjansa ”Piirustus” lauseella: ”Piirtäminen on kaiken kuvallisen ilmaisun perusta. Piirtäminen on aina todellisuuden pelkistämistä. Siinä nähtyä tulkitaan tavalla, jossa yksilöllinen näkemys on määräävä.” (Paulson 1979, 5, 20.) Myös Vainikainen toteaa piirustuskirjassaan piirtämisen olevan kaiken kuvataiteellisen ilmaisun perustusta. Ilman sitä ei pääse eteenpäin, tehtiinpä sitten maalausta, kuvanveistoa, taidegrafiikkaa tai olipa kyseessä mikä tahansa kuvataiteen piiriin kuuluva ala. Sen takia on erittäin tärkeä hankkia hyvä piirustustaito. Ja ”piirustuksen oppimiseen on vain yksi keino: piirtäminen.” (Vainikainen 1977, 3.)

Piirustus voidaan nähdä taiteenalana, jonka kautta maallikko saa helpoimmin kosketuksen taiteen todelliseen olemukseen, sen ytimeen. Piirustus saattaa olla taiteilijan herkin instrumentti, kuten Dürer kirjoitti n.vuonna 1512 julkaistussa ”Maalarinkisällin evääksi” kirjassaan:

Taiteilija voi vetäistä kynällään paperinpalalle jotain, joka on taiteellisesti täydellisempää ja parempaa kuin jonkun toisen suuri maalaus, johon tämä on uhrannut kokonaisen vuoden kovan työn. (Saarikivi 1967, VIII)

Kuvataiteilija ja piirtäjä Järveläinen toteaaakin, ettei millään muulla kuin piirtämällä voi niin vähällä saada aikaan niin paljon ja synnyttää tilaa sinne, missä sitä ei silmin nähden ole. ”Tyhjässä on täyttymisen odotus.” (Järveläinen 1993, 15.)

Piirtäminen on prosessi. Se rekisteröi taiteilijan tekemistä paremmin kuin mikään muu, sillä se on välittömässä kosketuksessa piirtäjän käteen. (Hoptman 2002, 11.) Piirtämisen oppiminen on ennen kaikkea oppimista ajattelemaan uudella tavalla. Vaikeinta on lopettaa muuttamasta kaikkea näkemäänsä sanoiksi. Sanoilla on vain vähän tekemistä piirtämisen ja todellisen näkemisen kanssa. Micklewright kehottaa piirustuskirjassaan piirtämisen opiskelijaa kehittämään tätä näkemistä jatkuvasti, ei vain piirustusta tehdessä. Piirtämistä voi harjoitella päässään tarkkailemalla kuvakulmia, asentoja ja suhteita. (Micklewright 2005, 39.)

Salminen perustelee piirustustaidon tärkeyttä sen kyvyllä vaikuttaa ihmisen tapaan hahmottaa koko maailmaa. Lapsen kuvallisen ilmaisun kehittäminen on osa symbolisen ajattelun ja viestinnän kehittämistä. Kuvallinen toiminta vaikuttaa lapsen tarkkaavaisuuteen, muistiin, ajatteluun, mielikuvitukseen ja emotionaalisten elämysten prosessointiin. Kuvien avulla jäsenetään maailmaa, ja tämän taidon avulla sisäiset mielikuvat ja ajatukset voidaan saattaa näkyviksi. Kuvan tekemisen taito on kytköksissä koko tiedostustoimintaan. (Salminen 2005, 40.) Koetun maailman alue laajenee symbolisen ajattelun ja viestinnän kyvyn kautta. Ulkomaailmasta saatu informaatio voidaan tallentaa kuvien ja mielikuvien kautta. Tämä kyky erottaa ihmisen ratkaisevasti eläimistä. Eläimestä poiketen ihminen voi kuvien ja symbolien avulla irrottautua tästä hetkestä täysin toisiin maailmoihin, joko omien mielikuviansa tai muiden ihmisten symbolien avulla merkitsemiensä mielikuvien maailmaan. (Salminen 2005, 40.)

Kuvataiteilija ja tutkija Teemu Mäki näkee piirustuksen olevan muutakin kuin pelkkä mustavalkoinen kuva joka on tehty kynällä paperille. Hän nimittää sitä piirustuksellisuudeksi. Hän näkee sen olevan viivaan liittyvä ominaisuus jolla on erityinen filosofinen sisältö. (Mäki 2000, 330.) Huomion kiinnittäminen yksilön tahattomaan itseilmaisuuksiin on mielekästä niissä filosofioissa, joissa tärkeintä on yksilön olemassaolon kokemus, ei maailman epäpersoonallinen, fataalinen rakenne. Se kuuluu myös niihin ihmiskäsityksiin, joissa ajatellaan lähtökohtaisesti ihmisen olevan itselleen(kin) vieras. Mäki näkee piirustusjäljen tahattoman ilmaisevuuden tulleen kiinnostavaksi vasta Sigmund Freudin jälkeen, joka nosti tiedostamattoman maailman uuteen arvoon. (Mäki 1993, 331.)

Vainikainen jakaa piirustuksen viivapiirustukseen ja massapiirustukseen. Vainikaisen mukaan viivapiirustus eli ääriiviivapiirustus perustuu tunto- ja näköaistin yhteisiin tuntemuksiin, kun taas massapiirustus perustuu puhtaaseen näköhavaintoon, joka syntyy silmän hermokalvossa. (Vainikainen 1977, 23,23.) Akateemisessa perinteessä mallia maalattaessa ja piirrettäessä ääriviivan käyttö on kiellettyä, sillä tarkoitus on saada muoto ja tila näkyviin kiinnittämällä huomio valoon, joka veistää hahmot esiin varjoilla ja väreillä. (Teemu Mäki 1993, 331.)

Vainikaisen kahtiajakoon yhtyy myös Mäki joka myös jakaa piirtäjät kahteen koulukuntaan: niihin jotka käyttävät ääriviivaa ja jotka eivät käytä. Mäki löytää tästä kahtiajaosta myös filosofisempaa merkitystä:

Ääriviivaa käyttäjät katselevat maailmaa kiinnittäen huomiota yksilöiden erillisyyteen. Vaikka kaikki viivat eivät ole ääriviivoja, viiva sinällään olennoi aina eroa. Viiva erottuu, koska sen takana on tausta, tyhjyys, ei-viiva. Viiva olennoi kuolevaisuutta monin tavoin.(Mäki 2000,331.)

Ääriviivaa käyttämättömät näkevät taas maailman ns. valon näkökulmasta. He korostavat maailman ykseyttä, sitä että tietoisetkin yksilöt ovat ”luonnon näkökulmasta” yhden jakamattoman struktuurin osia. (emt, 331)

Ns. suuri yleisö on usein pitänyt piirustuksia vain valmiiden teosten luonnoksina ja hahmotelmina. Vasta impressionistien (1870 - 1890) hylätessä akateemisen piirustustavan, ja kun ekspressionistit kohottivat värin maalauksen tärkeimmäksi seikaksi, antaen taiteilijalle myös luvan vääristellä muotoa ilmaisun tehokkuuden lisäämiseksi, alkoi piirustustaide itsenäistyä omaksi, erilliseksi taiteenalakseen. Uusi ammattikunta, ”kuvituspiirustajat” syntyi kuvitettujen aikakauslehtien ja poliittisten pilalehtien yleistymisen myötä. Oli mahdollisuus elää piirustuksillaan, ja piirustus oli nyt itsessään valmis tuotos. Piirustustaide liittyi vahvasti taidegrafiikkaan, (eihän kuivaneula-grafiikka olemukseltaan ole muuta kuin teknisin menetelmin monistettua piirustusta) mutta kirjapainografiikasta on tullut myös voimakas piirustustaiteen aktivoija. Taiteilijoita pyydettiin usein kuvittamaan kirjoja, tai koristamaan niiden kansia.(Saarikivi 1967, VII - VIII.) Vuonna 1933 perustettiin Suomen taidepiirtäjien liitto, alkuperäiseltä nimeltään Suomen Piirtäjiliitto Finlands Tecknarförbund. Piirustuksella saattoi jo alkaa luomaan uraa taiteilijana. (Saarikivi 1967, VII - XII.)

3.2 Kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheet

Kun tutkitaan piirustuksen roolia kuvataiteessa, on mielestäni tärkeää ymmärtää kuinka lapsen kuvailmaisuus ja piirustustaito kehittyy. Tällä tavoin voidaan ymmärtää, missä kohden ylä-aste ja lukio-ikäiset oppilaat ovat menossa kuvallisessa ilmaisussaan. Tiedostamalla eri kehitysasteet opettaja voi antaa tehtäviä jotka vastaavat kunkin kehitysvaiheen haasteisiin. Kehitysvaiheiden ymmärtäminen antaa opettajalle myös työkaluja oppilaan kuvallisen ilmaisun lukkiutumisen purkamiseen. Kenties näistä kehitysvaiheista voitaisiin keskusteltaisiin myös oppilaiden kanssa, sillä niiden olemassaolon tiedostaminen voisi auttaa oppilasta itseäänkin ymmärtämään omaa kuvallista ilmaisuaan ja suhdetta tekniseen taitoonsa ja tasoonsa. Vacklinin (1988, 38) mukaan kuvallisen tuottamisen kehittyminen on kehittymistä visuaalisen tiedon jäsentämisessä. Outinen (1995, 20) on tullut tutkimuksessaan siihen tulokseen, että piirustusten laatuun vaikuttavia tekijöitä ovat ilmaisutarkoitukset, emotionaaliset tekijät, havaintotaidot, motoriset valmiudet, ikä, kuvallinen kehitysaste, käsitteellinen kypsyyys, älykkyys, persoonallisuus ja sosiaalinen kehittyneisyys.

Lasten piirustuksia tutkimalla monet eri tutkijat ovat tehneet omia luokituksiaan lapsen kuvallisen ilmaisun kehityksestä. Tunnetuimman piirtämisen kehitysvaiheluokituksen on tehnyt Lowenfeld 1940 -luvulla. Myöhemmässä versiossa Lowenfeld yhdessä Brittainin kanssa (1975) kuvaa näiden kehitysvaiheiden lisäksi myös muita eri vaiheiden ominaispiirteitä sekä eri-ikävaiheisiin liittyviä ominaispiirteitä. On kuitenkin oltava varovainen näiden teorioiden suorassa soveltamisessa, sillä tänä päivänä lapset näyttävät saavuttavan varhaisemmassa vaiheessa piirtämisen kehitystasoja. Ilmiötä voi selittää yleistyneemmällä kuvallisella joukkotiedotuksella. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 27 – 29.)

Eräiden tutkijoiden mukaan (mm. Lark-Horovitz, –Lewis & Luca) useimpien aikuisten kuvallinen ilmaisuus on pysähtynyt noin 10 -vuotiaan lapsen tasolle. Jos heidän työnsä sekoitettaisiin tämän ikäisten piirustuksiin, niitä olisi vaikea erottaa toisistaan. (Salminen 2005, 48) Miten ihminen sitten oppii piirtämään, ja miksi piirustustaidon kehitys lakkaa?

Kuvallisen tuottamisen kehitysvaihekuvauksissa määritellään jokaiselle vaiheelle tyypillisiä kuvallisen tuottamisen piirteitä. Tutkijat määrittelevät yleensä joko keskimääräiset ikävuodet kullekin vaiheelle, tai ainoastaan kehitysvaiheiden ominaisuudet, liittämättä niitä tiettyihin ikävaiheisiin. Kehitysvaiheteoriat ovat tutkijoilla kuitenkin melko yhdensuuntaisia, vaikka niiden nimitykset ja ajatellut ilmenemisajankohdat saattavat hieman vaihdella. (Outinen 1995, 5.)

Riimusteluvaihe 2-4v.

Salmisen mukaan varsinainen piirtämistoiminta alkaa jälkien tekemisellä jollekin pinnalle. Alussa tarkoituksena ei ole mielikuvan ilmaiseminen, vaan lasta kiinnostaa enemmänkin pysyvä jälki, jonka hän saa itse aikaiseksi omalla toiminnallaan. Riimustelu on luonnollinen ja välttämätön osa kehitystä. Se on yhtä tärkeää kuin jokeltelu puheen oppimiselle. (Salminen 2005, 55-56) Lowenfeldin ja Brittainin mukaan lapsi harvemmin tekee tunnistettavia muotoja piirroksissaan ennen neljää ikävuotta. Riimustelu tuottaa nautintoa lapselle, eikä vähiten sen tähden, että aikuisetkin ovat kiinnostuneita lapsen tuotoksista. Tarjoamalla virikkeitä ja materiaaleja voidaan jouduttaa lapsen kehitystä piirtämisessä, mutta kehitysvauhti ei silti merkittävästi muutu. (Lowenfeld & Brittain 1975,48) Lowenfeld ja Brittain toteavat, että mitä runsaammin lapsen piirustuksessa on yksityiskohtia, sitä tietoisempi hän on ympäristöstään. Tähän olettamukseen perustuu käsityksemme siitä, että lapsen älykkyyttä voi mitata piirustusten avulla. Älykkyytestit perustuvat siihen kuinka tarkasti lapsi piirtää ihmisen. (emt. 165 - 166.)

Kaavavaiheen esiaste 4 - 7v.

Lapsella alkaa esiintyä ensimmäisiä yrityksiä tuottaa esittävää kuvaa neljän ja seitsemän ikävuoden välillä. Tyypillistä on piirtää ns. pääjalkainen, johon lisätään ympäristöä. Kohteet sijoitetaan paperille sattumanvaraisesti, ja ne saattavat vaihdella kooltaan suurestikin. Lapset selittävät innokkaasti piirustuksiaan. (Lowenfeld & Brittain 1975, 49) Esikoulussa sekä ala-asteen varhaisimpina vuosina lapset tapaavat keskittyä piirroksen tärkeimmän kohteen muotoihin, jättäen kiinnittämättä huomiota piirrokseen kokonaisuutena, ja miten eri elementit toimivat keskenään hänen luomassaan kuvassa. Tärkeimpiä kohteita usein myös liioitellaan. Tärkeintä on piirroksen viesti ja sanoma, ja kuva tehdään juuri niin tarkaksi kuin sen välittämä ajatus vaatii. (Eisner 1972, 118 -

124.) Myöhäisessä esikouluikässä ja koulun ensimmäisillä luokilla lapset tekevät piirroksia jotka korostavat piktografisia tarkoituseriä. Piktografialla tarkoitetaan esitettävän asian symbolia. (emt. 120) Samaa asiaa tarkoittavat myös kaava ja symboli.

Viisivuotiaan lapsen piirros ei kuitenkaan edusta hänen tietämystään piirrettävästä kohteesta täysin. Esimerkiksi jokainen viisivuotias tietää, että ihmisen sormenpäissä on kynnet, mutta harvoin niitä piirretään, sillä lapsi piirtää hänen subjektiivisen kokemuksensa, sen, mitä hänellä on piirtämishetkellä mielessään. (Lowenfeld & Brittain 1975, 43)

Kaava-vaihe 7 - 9v.

Kaava-vaiheessa lapsi toistaa samaa kaavaa eli symbolia uudelleen ja uudelleen, kunnes jokin merkityksellinen kokemus murtaa sen, ja hän pääsee eteenpäin. Lapsi kehittää kaavoja ihmisistä, esineistä, eläimistä ja tilasta. Piirroksista näkee mitä tietoa hän on vastaanottanut, ja millä tavalla hän käsittää ja tulkitsee tätä tietoa. Kaavojen kehittyminen kestää kauan. (Lowenfeld&Brittain 1975, 185 - 186.) Henkisten kykyjen kehittyminen ilmenee siinä, kuinka hyvin lapsi ymmärtää ympäristöään. Kehittyessään lapsi alkaa nähdä itsensä objektiivisesti, jolloin minäkeskeisyys väistyy. Perusviiva kuuluu kaava-vaiheeseen, ja sillä on symbolinen merkitys lapselle. Sijoittaessaan itsensä perusviivalle lapsi alkaa hahmottaa itseään suhteessa toisiin ihmisiin. (Lowenfeld&Brittain 1975, 208 - 213.)

Symbolien tekeminen osoittaa lapsen osaavan tehdä rinnastuksia, ja ymmärtää käsitteitä. (Salminen 2005, 82). Hänen ei tarvitse nähdä kuvaamia asioita silmiensä edessä, sillä hän jo tietää, että ne ovat olemassa ja miltä ne suunnilleen näyttävät. Piktografinen vaihe on enemmänkin lapsen keksimää symbolikirjoitusta, joka on tärkeä vaihe piirustustaidon kehittymisen kannalta. (emt. 2.) Lasten piirroksia voi tässä mielessä kutsua jopa kuvakirjoitukseksi. Hän piirtää kaiken suhteessa itseensä, eikä kykene näkemään asioita toisesta näkökulmasta. Ei, vaikka hän olisikin nähnyt lukuisia valokuvia ja kolmiulotteisia piirustuksia ympäristössään. (Lowenfeld & Brittain 1975, 53.) Mallista piirrettäessä lapset hylkivät mallia, vaikka se on asetettu heidän eteensä. (Eisner 1972, 123)

Jos näemme lasten piirustukset tapana jota lapsi käyttää prosessoidakseen omaa ympäristöään ja ymmärtämystään siitä, tekoprosessista tulee paljon tärkeämpi kuin visuaalinen representaatio. Lapsi piirtää siis sen minkä ymmärtää. Mielenkiintoinen näkökulma sinänsä on se, että Lowenfeldin & Brittainin mielestä lapsille taide on oppimisen tapa, eikä jotain mitä pitäisi oppia (Lowenfeld & Brittain 1975, 53.) Voidaan siis kysyä, onko lapsen ja aikuisen piirtäminen laisinkaan sama asia, jos niillä kerta on kokonaan eri tavoite?

1800-luvulla elänyt italialainen runoilija ja kriitikko Corrado Ricci on myös tutkinut lasten piirustuksia. Useimmat hänen tekemänsä havainnot ovat yhä päteviä. Hän havaitsi mm., että muistilla ja tarkkaavaisuudella on suuri merkitys piirtämisessä. Piirtäessään lapsi ei kuvaa esineitä taiteellisesti, vaan selittää niitä ja ilmaisee sitä mitä muisti vähitellen tuo hänelle mieleen. Koska taide on hänelle tuntematonta, paremmin ja lähinnä totuutta piirtävät ne lapset, joilla on parempi muisti. Kuitenkin heti kun piirtäminen ei enää ole pelkkä muistin tuote, parhaita piirtäjiä eivät ole enää ne keillä on paras muisti, vaan määrääviksi tekijöiksi nousee esteettinen maku, näkökyvyn hienous ja täydellisyys, käden taito ja yleensäkin teknillinen kätevyys. Riccin tutkimusten mukaan parhaat piirtäjät ovat yleensä myös parhaita oppilaita, heitä, jotka tarkalla huomaavaisuudella ja muistilla pystyvät kuvaamaan asioita joita he ovat panneet merkille, ikään kuin merkitsisivät läksyjään paperille. Vasta myöhemmin käy niin, että usein juuri ne jotka eivät koulussa viihtyneet ja menestyneet, kehittyvät taiteilijoiksi. (Ricci 1988, 52 - 51.)

Realistisen kuvaamisen alkuvaihe 9 – 12v

Kasvaessaan lapsi alkaa tiedostaa yhä paremmin ja herkemmin ympäristöään. Piirroksia halutaan usein myös piilotella. Kaavan käytöstä luovutaan, ja lapsi haluaa kuvata realistisemmin ja yksilöllisemmin, ei yleisiä kaavoja käyttäen. Perusviiva häviää, symbolisuus alkaa kadota, ja kehitys kulkee kohti luonnollisuutta. Minäkeskeisyydestään huolimatta lapsi haluaa sosiaalistua ryhmään huomioimalla toisten ihmisten mielipiteitä. Lapsi ei tee tee mielellään isoja vapaita piirroksia, vaan pienempiä piirroksia, eikä usein halua näyttää niitä aikuisille. Piirroksissa alkaa olla elämää itsessään, niissä tapahtuu jotain. Piirroksen hahmot saattavat katsoa toisiinsa tai mennä sisälle taloon, sen sijaan että ne vain olisivat keskellä piirrosta katsojan tarkasteltavina. intensiteetillä. (Lowenfeld 1975, 230 - 240.) Lasten piirroksista näkee

selkeästi heidän käsittävän maailmaa ainoastaan heidän omasta objektiivisesta katsontakannastaan, ajatellen sen olevan totuus. Tästä johtuen lapsista tulee kriittisempi omia ja myös muiden töitä kohtaan, jos ne eivät kuvasta lapsen käsitystä totuudesta. (Lowenfeld 1975, 240 - 242)

Realistisen kuvaamisen kriisi

Salminen on havainnut, että ensimmäisen ikävuosikymmenen lopulla tapahtuu ratkaiseva muutos tavassa, jolla lapsi käsittää kuvaamisprosessin. Spontaani kuvallinen ilmaisu alkaa tuntuakin vaikealta. Lapsi alkaa ymmärtää, että kuvan on tarkoitus tulla ymmärretyksi ilman hänen selityksiään. Varhaisnuoren orastava kaipuu realismiin tekee ajankohtaiseksi opetella mm. lyhennyksiä, tilan kuvaamista sekä perspektiiviä. Valitettavasti läheskään kaikki lapset eivät ilman ohjausta koskaan etene tälle tasolle. Pettymyksiensä kokemisen kautta monesti lapsen kuvailmaisun kehittyminen päättyykin tähän vaiheeseen, toteaa Salminen (2005, 61 - 62.) Lowenfeldin & Brittainin mukaan lapsen kuvailmaisun kehitys pysähtyy noin muutamaa vuotta myöhemmin nuoruudessa. (Lowenfeld & Brittain 1975, 267) Kriisi syntyy siitä, kun oma kuvaamistapa alkaa tuntua lapselliselta. Se, että tuntee itsensä kehittyneeksi, mutta näkee taideteostensa olevan lapsen tasolla, on monelle nuorelle järkytys. (Lowenfeld & Brittain 1975, 333.)

Salminen viittaa kuvapedagogi Nordströmin (1975) tutkimuksiin, joka uskoo, että lapsen ja nuoren kuvallisen aktiivisuuden taantumaa pääsyy on kaupallisen kuvakielen normistot. Viihdekuvastot määräävät kuvakielen sääntöjä ja muokkaavat lasten makua. Monet lopettavat piirtämisen huomattuaan, ettei heidän omat kuvansa ole yhtä todellisia kuin kaupalliset kuvat. (Salminen 2005, 49.) Eisnerin mielestä ei ole yllättävää, ettei luonnollinen kyky piirtää tai maalata kehity itsensä nuoruuden jälkeen. Sen taitaminen vaatii opetusta tai itseopiskelua, sekä tietoista taitojen kehitystä. (Eisner 1972, 124.)

On paljon opettajasta kiinni, päästänkö realistisen kuvaamisen tarpeeseen käsiksi, vai juututaanko siihen esteenä. Ei ole tarkoitus, että kaikista tulisi taiteilijoita, vaan että oppilaat voisivat säilyttäisivät uteliaan ja avoimen suhtautumisen ympäristönsä havaitsemiseen sekä taiteisiin ja kuvalliseen hahmottamiseen. (Salminen 2005, 47,50.) On usein tyypillistä, että tässä iässä lapsi saattaa oppia piirtämään muutamia

harjoittelemaan kohteitaan realistisesti, ja toistaa sitten näitä samoja kuvia loputtomasti, eikä juuri suostu piirtämään mitään muuta. (Salminen 2005, 62.)

Pseudo -eli näennäisnaturalistisen kuvaamisen vaihe 12 - 14v.

Kriisi jatkuu tässäkin kehitysvaiheessa, jossa nuorelle on tärkeää kuvallisen tuotoksen lopputulos. Hän kiinnostuu luonnollisesta ympäristöstään, ja alkaa kiinnittää huomiotaan piirustusten mittasuhteisiin ja syvyysvaikutelmaan. Itsekritiikki on suurta, ja piirustuksia halutaan peitellä entistä enemmän. (Lowenfeld 1975, 49) Tämän ikäjakson voisi nähdä alkuna aikuismaiselle asioiden esitystavalle. Lapsuuden into on jäänyt taakse, mutta edessä voi olla uusi ja mielenkiintoinen matka realistiseen kuvaamisen taitoon. (Lowenfeld & Brittain 1975, 301.)

Lowenfeldin mukaan taiteen rooli tämän ikäisillä nuorilla tulisi olla yksilöllisyyden vahvistamisessa, sen tulisi tarjota sosiaalisesti hyväksyttävä tapa ilmaista tunteita ja jännitteitä, sekä auttaa nuorta hänen ponnisteluissaan kohti kehittyneempää ja aikuismaisempaa ilmaisumuotoa. Muutokset murrosikäisen omassa vartalossa tekee hänestä entistä kiinnostuneemman piirtämään sitä. Erityisesti seksuaaliset korostukset ovat tyypillisiä nuorten piirustuksissa. Tällätavoin nuori käsittelee kehittyvää seksuaalisuuttaan, ja Lowenfeldin & Brittainin mukaan näiden aiheiden ilmenemättömyys saattaa jopa kertoa vaikeudesta suhtautua omaan kehittyvään vartaloon ja seksuaalisuuteen. (Lowenfeld 1975, 301 - 311.)

Sellainen nuori, joka kiinnittää huomiota ympäristönsä yksityiskohtiin, koettaa alkaa piirustuksissaankin kuvata valoa ja varjoa, vaatteiden laskostuksia ja värin eri sävyjä. On kuitenkin huomionarvoinen seikka, että kaikki nuoret eivät tarkastele ympäristöään kovin tarkasti, ns. taiteilijan tavoin, eikä näitä asioita siten kuvata myöskään piirustuksissa. Tässä iässä erityisesti pojat viehättyvät usein sarjakuvien piirtämisestä ja ihmishahmon karikatyyreistä. Sarjakuvahahmojen piirtäminen opettajista, vanhemmista tai luokkakavereista on mieluista puuhaa. Omakuvan tekeminen on vaikeaa, joka liittyy negatiiviseen ja kriittiseen suhtautumiseen itseensä ja omaan ulkonäköönsä. Nuori ei kaipaa vain kavereidensa hyväksyntää, vaan myös aikuisen huomiota ja arvostusta. On siis tärkeää, että kuvataideopettaja muistaa antaa positiivista palautetta oppilailleen. Nuoren teknistä taitoa kuvallisessa ilmaisussa tulisikin tietoisesti kehittää,

jotta siitä voisi tulla ilmaisun kanava, jota murrosiässä tarvitaan. (Lowenfeld& Brittain 1975, 304 - 307,333) Myöhemminä vuosina 14 - 17-vuotiaana taide saattaa tulla tärkeäksi ilmaisumuodoksi joillekin nuorille, ja todellinen taiteellinen oppiminen saattaa alkaa. Olisi tärkeää jos tällöin nuoret voisivat taiteessaan kohdata itseään, tunteitaan ja tarpeitaan. (emt, 384 - 350)

3.3 Mimeettinen traditio

Elävä malli liittyy kasvatuksellisesti humanismiin ja empiirisen luonnontutkimuksen traditioon, mutta syvimmältään se pohjautuu antiikkiseen ideaan, jonka mukaan luonto on taidon opettajatar (magistra artis) ja ihminen kaiken mitta (Parko 2008, 13).

Akateeminen taide kukoisti 1600 – 1800 -luvulla. Mimeettisen näkemyksen mukaan taide on luonnon jäljittelemistä ja se perustaa opetusmenetelmät taiteilijoiden kopioimiseen tai luonnon jäljittelemiseen elävän mallin mukaan. Arvot löytyvät esittämisen täsmällisyydestä. Akateeminen perinne tuottaa taidetta, joka jäljittelee kaikkea hyvää. (Efland, Freedman, Stuhr 1988, 82.)

Akateeminen piirustuksen opetus pohjautui mimeettiseen traditioon. Taidekoulut olivat usein nimeltään piirustuskouluja. Kopiointi oli pitkään piirustuskoulujen sekä piirustuksen että maalauksen opettamisen pohjana. Turun piirustuskoulussa (1830 - 1981) piirustuksenopetuksessa käytettiin mallipiirroksia sekä kipsiveistoksia. Mallipiirroksia kutsuttiin mallilehdiksi, jotka olivat jonkun taitavan taiteilijan piirroksia. Osa mallilehdistä oli tehty jostakin merkittävästä taiteen mestarieteoksesta. (Willner-Rönholm 1996, 11 - 24, 119.)

Mallinkäytön ja näköisen piirtämisen voisi liittää myös käsityöläisyyteen. Käsityön asema suhteessa taiteeseen muuttui 1900 -luvun alkupuolella. Kuvataide alettiin yhdistää taiteilijaan, ei taitoon. Korostettiin taiteen tekemisen prosessia sekä taideilmiön suhdetta taideteokseen. Taitoa pidettiin jopa haitallisena subjektiiviselle tietoisuudelle ja luovalle mielentilalle. Se korvattiin intellektuaalisella teoretisoinnilla. Käsityö ei ollut

enää taiteeseen kuuluvaa, toisin kuin Arts and Crafts- liikkeen aikana, jolloin kognitiivista ja manuaalista toimintaa pidettiin yhtä arvokkaina, ne olivat yhtä. Ensimmäisen maailmansodan jälkeen vahvistui ajatus, että kognitiivinen ja manuaalinen ovat kaksi eri maailmaa. Käsityö ei ollut taidetta taiteen vuoksi, koska se korosti taitoa, osaamista ja yhteyttä arkielämään pyrkien hyödyllisten esineiden valmistamiseen elinkeinona. (Heinänen 2007, 105.)

Järveläisen (1993) mukaan tekninen taitavuus ja käsityöläisen asenne ei välttämättä ole kahlehtiva ja kuolettava. ”Sen sijaan se on edellytys sille, että ovi esteettiseen avautuisi.” Järveläisen mukaan vain jäljentämällä sitä, mikä on tunnettua, voidaan viitata myös yksityiseen ja persoonalliseen, koska lähdetessä liikkeelle yksityisestä, myös jäädytään yksityiseen kiinni. Hänen mukaansa yksityinen ei ole kommunikatiivista, koska silloin, kun se on tullut julkiseksi, se ei enää ole yksityistä. ”Viivan filosofia on taistelua tämän puolesta.” Jäljentämisteoriaan sitoutuva taidekoulutus lähtee ajatuksesta, jonka mukaan taiteilija on todellisuutta jäljentävä taitaja, käsityöläinen ja ammattikuntansa muodostaman killan jäsen. Jäljentämisteoriaan pohjautuva taidekoulutus painottaa, että kauneuden saavuttaminen, eli todellisuuden esteettinen haltuunotto on ennen kaikkea taitamista. Tällaisen koulutuksen tuottama taiteilija on mestari-tyyppinen ammattilainen. (Järveläinen 1993, 34, 31.)

Maassamme laajasti vaikuttanut taidekriitikko Ludwig Wennervirta (synt. 1882) nosti taiteen sisällöksi elävän elämän välittämisen. Kaikki taiteen tekotavat ovat sille alisteisia. Ympäröivä todellisuus on lähtökohta, josta taidetta tehdään. Taide ei luo elämää, vaan eletty elämä on taidetta. (Huusko 2007, 111.) Wennervirta ylisti mm. Juho Rissasen taiteessa ilmeneviä äärettömän herkästi havaittuja yksityiskohtia. Ne antoivat hänen mukaansa Rissasen taiteelle ominaisen sisäisen, intiimisti eletyn elämän. Tämän sisäisen, eletyn elämän kuvaaminen oli taiteen merkitystä luova päämäärä ja taiteen sisältö. (Huusko 2007, 95.) Tarkoittaako Wennervirta elävän elämän välittämisen olevan sama asia kuin mimeettinen, todellisuutta realistisesti jäljentävä traditio? Voisi ajatella, että myös nykytaide on elävän elämän välittämistä, vaikkei se olekaan realistisesti ilmaistua. Ainakin Wennervirta näyttää olevan yhtä mieltä aikaisemmin viittaamani Järveläisen kanssa yleisestä ja yksityisestä: taiteessa on mahdollista, ja tuleekin tehdä yksityisestä yleistä.

Turun piirustuskoulun alkeisluokalla, jossa opetuksen tarkoituksena oli yleinen piirustustaito, oppilaita harjoitettiin ääriiviipiirustuksessa geometristen ja ornamentaalisten mallilehtien mukaan. Näillä harjoitettiin silmän ja käden taitoa. Kopioitiin myös palikkapiirustuksia, jonka tarkoitus oli ”varmasti ja nopeasti” opettaa oppilasta hahmottamaan geometrisiä esineitä ja kuvaamaan niitä yhdessä tasossa. Samalla tuli opittavaksi myös perspektiivioppi ja varjostus. Myöhemmillä luokilla mukaan tuli myös elävä malli, puettu tai alaston. Voidaan siis todeta, että piirustuksen opetus käsitettiin kuitenkin lähes yksinomaan kopioimiseksi. (Willner-Rönholm 1996, 11 – 24.)

Onko kopioiminen eri asia kuin mallista katsominen? Tietosanakirja määrittelee mallin olevan taiteilijan työn esikuva, yleensä esine, henkilö tai valmis kuva (Taiteen pikkujättiläinen 1991). Kopiointiin liitetään nykyisin hyvin negatiivinen sävy. Se on jonkun toisen tekemän taideteoksen jäljentämistä. Käsitän mallipiirustuksen eri asiana kuin kopiointi. Mallipiirustuksessa piirretään kolmiulotteisesta, olemassa olevasta mallista. Kopioiminen viittaa jo piirretyn kuvan konemaiseen toistamiseen, jossa ei tutkita omia havaintoja, vaan mallikuvan tekijän havaintoja. Kopioinnillekin on kuitenkin omat perusteensa. Sen laajan käytön taustalla oli ajatus jonka mukaan sillä tavoin voidaan ”puristaa menneen ajan nerolta jotakin hänen salaisuudestaan.” (Pessa 1998, 52). Maiottin (1988) piirustuskirjan alkulehdillä puhutaan mestareilta oppimisesta. Hän kehottaa tutkimaan suurten renesanssimestareiden töitä, kuten Leonardo da Vincin. ”--- Huomaat jotakin uskomattoman upeaa: piirrookset elävät, ne ikään kuin liikkuvat ja vaikuttavat katselijaansa.” Maiottin mukaan kopiointivaiheen ohittamisen jälkeen voi oppia aidosti lähestymään näiden mestareiden näkemystä ja tulkintaa, oppien myös tutkimaan koko maalaustaidetta kriittisemmin ja realistisemmin. (Maiotti 1988, 6.)

Maalausta ei Turun Piirustuskoulussa vielä 1800 -luvun lopulla opetettu laisinkaan. Koska maalausten opetteluksi olisi ollut toisten maalausten kopiointia, ei sitä voitu järjestää, sillä koulu ei omistanut taulugalleriaa (Willner-Rönholm 1996, 78).

Mallilehtien ja kipsimallien käytöstä luovuttiin Turun Piirustuskoulussa vuoden 1907 mukanaan tuomien uudistusten myötä. Paulson kehottaa piirtämisen opettelijaa käyttämään malleinaan konkreettisia esineitä. Hän viittaa Cenniniin, joka korosti jo 1400 -luvulla, että paljon parempi on piirtää luonnon mukaan, kuin jäljitellä vanhoja

mestareita. Lopputulos jää usein latteaksi jos mallina on jo kertaalleen tehty kuva (Paulson 1979, 20.)

Voisiko toinen toisiltaan oppiminen liittyä mimeettiseen traditioon? Eisner kuvaa ihannetilaa luokassa, jossa kaikki oppilaat olisivat samanaikaisesti uppoutuneina omiin taideprojekteihinsa, ja näin tapahtuessa lapsilla olisi tilaisuus tarkkailla toistensa töitä ja työskentelyä, ja oppia siitä. Heillä olisi tilaisuus tarkkailla ihmisiä jotka ovat innoissaan omista taidetöistään. Näin oppilaat ovat malleja toisilleen. Hän toteaa kopioinnin olevan oivallinen tapa oppia tällaisessa ympäristössä. On kannustavaa nähdä miten toiset ratkaisevat teknisiä ja taiteellisia ongelmia työssään. Kysymys siitä kuinka paljon lasten kuvat muistuttavat toisiaan ei pitäisi olla päähuolenaihe, kun ymmärretään, että jotkut lapset eivät ehkä ole valmiita heittäytymään persoonalliseen ilmaisuun ja henkilökohtaisiin aiheisiin työssään ennen kuin he tuntevat olonsa tarpeeksi turvalliseksi ja luontevaksi niiden aiheiden kanssa, jotka joku toinen on esittänyt. (Eisner 1972, 161.)

Kuhlman vuonna 1917 suomenkielisenä ilmestyneessä teoksessa ”Piirustusopetuksen uudet suunnat” peräänkuuluttaa kuvilla esittämisen tärkeyttä, sen pitäisi tulla paljon yleisemmäksi kaikilla opetusaloilla eikä ainoastaan piirustusopetuksessa. (Kuhlman 1917, 18.) Hänen mukaansa luonnon tutkiminen on koko opetussuunnan varsinaisena perusaatteena.

Luonnon välittömän jäljentämisen kautta oppilas saatetaan sisäiseen ja persoonalliseen ymmärtämiseen. Me johdamme oppilasta löytämään tammenlehdessä uhkuvaa voimaa ja näkemään koivun lehden hentoisena ja soreana ja niin tuntemaan ja ymmärtämään sen kauneuden, joka häntä ympäröi ja on luotu hänen nautittavakseen. Niin, meidän täytyy johtaa oppilasta näkemään sitä avoimin silmin ja puhtaalla ilolla. Onhan luonnon suuressa mallivarastossa yksinkertaisiakin muotoja, joita pienimmätkin oppilaat ymmärtävät ja voivat esittää. (Kuhlman 1917,19.)

Inkeri Sava ei usko olevan olemassakaan taidetta joka on näkyväksi tekemistä vain naturalistisessa merkityksessä, vaan mimeettinen taideteos on myös taiteilijan tulkinta ja merkityksenanto havaitsemalleen kohteelle. Sava ei halua nähdä mimeettistä taidetta todellisuuden mahdollisimman näköisenä jäljittelynä. Hän kysyy mihin taideteosta edes tarvittaisiin, jos se vain tekisi näkyväksi sen minkä silmä jo muutenkin näkee? (Sava

2004, 98 - 99.) Savaan mielestä jotakin aina kirkastuu taiteilijan välityksellä katsojalle, kuten esimerkiksi ”teoksen tarinallinen sanoma tai sisältö, esteettinen viesti, tai taiteilijan taito vangita maisema teokseensa”. Sava antaa ymmärtää, että jos taideteos ei muuta tee, kuin näyttää sen mitä silmä muutenkin näkee, se on tavallaan turhaa. Kuitenkin hän kirjoittaa, että esteettinen viesti on arvo itsessään Mitä hän tarkoittaa esteettisellä viestillä? Olisiko se jonkun asian esteettiseksi osoittamista? Nostamalla jonkun havainnon taideteoksen aiheeksi, se muuttuu taiteeksi, taiteilija saa ihmiset katsomaan tätä, kenties arkistakin asiaa, taiteena. Arvoksi sinänsä Sava nostaa myös taiteilijan taidon vangita näkemänsä. Näen tässä ristiriitaa Savaan oman tekstin sisällä. Tarkoittaakohan Sava, että vaikka taiteilijalla ei olisi ollut muita intentioita kuin kopioida näkemänsä, se ei siitä huolimattakaan ikinä ole pelkkää kopioimista?

Latvala varoittaa kopioimisen vaaroista. Ihmisen täytyy itse oppia näkemään ja sitten esittämään näkemänsä, piirtämisen oppimiseen ei ole oikotietä. Hänen mukaansa kopioiminen tuottaa sellaisen tottumuksen, ettei enää itse pysty näkemään mitään, vaan näkee kaiken joskus mieleen jääneiden kuvien kautta. Hän erottaa kopioinnin ja jäljittelyn toisistaan, sillä jäljittelystä hän toteaa: Täytyy osata jäljitellä ennen kuin voi luoda uutta. (Latvala 1944, 16, 29.) Käsittääkseni Latvala kehottaa elävän mallin jäljittelyyn, mutta ei toisten töiden kopiointiin.

Taide ei ole luonnonaiheen täsmällistä kopiointia, vaan havaitsemamme kauneuden esittämistä. Luonto antaa taiteilijalle ikään kuin raaka-aineiston, josta hän valitsee sommitelmaansa sopivat ainekset jättäen kaiken häiritsevän pois, karsien, yksinkertaistaen ja puhdistaen aiheensa herkkää näkemystänsä vastaavaksi kuvaksi. ”Taiteilija luo eikä kopioi tai jäljittele. Raikas luonnontunne on kuitenkin yritettävä säilyttää mitä herkimmin. ” (Latvala 1944, 36.) Ilmeisesti Latvalan aikaisempi kehoitus jäljittelyyn viitanee piirustuksen tekniikan harjoitteluvaiheeseen? Ehkä hän tarkoittaa, että tekniikan tulee olla hallussa ja jäljittelyyn tulee olla taito, mutta kehittyessään piirtäjä siirtyy seuraavalle tasolle, tyylyttelyn tasolle, jolloin jäljittely katoaa. Tulkintaani tukee Latvalan kehoitus piirtää ensiksi paljon mallista, sen jälkeen laittamaan mallin syrjään ja piirtämään muistista. Se kehittää oppilasta tekemään vertailevia havaintoja ja ajattelemaan. Se myös kehittää muistia. (Latvala1944, 43.)

3.4 Piirustus kuvataiteen opetussuunnitelmassa

Kandidaatin tutkielmassani (2010) tutkin ylä-astelaisten käsityksiä mallipiirustuksesta. Tutkielmaa varten suorittamaani kyselyyni osallistuneet oppilaat arvostivat piirustustaitoa. Suurin osa vastaajista ilmoitti pitävänsä sitä tavoiteltavana asiana. Nykyisestä vapaammasta kuvataidekasvatuksesta huolimatta piirustustaito on syvästi kiinni oppilaiden käsityksissä merkinä taiteellisesta lahjakkuudesta. Tutkimukseni mukaan oppilaat painottavat tätä taitoa enemmän kuin nykyinen opetussuunnitelma, joka ei puhu siitä paljoa. Kysyttäessä omaa realistista piirustustaitoa kyselyssäni 24 oppilasta ilmoitti osaavansa piirtää hyvin, 15 kohtalaisesti ja niukka enemmistö 26/65 ilmoitti, ettei koe osaavansa Opetusharjoitteluita tehdessäni olen nähnyt oppilaan kokemisen itsensä huonoksi piirtäjäksi hyvinkin yleisenä ongelmana. Koivurova (2010) on tutkinut oppilaiden tekemiä kuvia kuvataidetunnilla. Hän päätteli aineistonsa perusteella, että seitsemäsluokkalaisille kuvataidetunnit ovat olemassa ennen kaikkea siksi, että opittaisiin hyväksi piirtäjäksi. Oppituntien tavoitteet ovat hyvin erilaisia oppilaalle ja opettajalle. (Koivurova 2010, 282.)

Selvittäessäni piirustuksen asemaa nykyisessä kuvataiteen opetussuunnitelmassa käytän apunani kouluhallituksen opetusministeriön vuonna 2004 laaditun kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan perustuvaa, Opetushallituksen ylläpitämä verkkopalvelua EDU.fi, -opettajan verkkopalvelu. Palvelu on kehitetty opettajille opetuksen kehittämisen tueksi. Kaikki aineisto on EDU.fi -sivuston oppimateriaalista, ”avauksia opsiin” otsikon alta. Sen sisältöä lukiessani minulle tuli vaikutelma, että piirustustaitoa sellaisenaan ei enää tavoitella taideopetuksessa. Tärkeämpää on oppilaan merkityksellinen taidesuhde ja ilmaisukyky, innovatiivisuus.”Kuvat kertovat tarinaa” otsikon alla kerrotaan että taide on ensisijaisesti kokemus eikä tavara. Samoin lapsen tai nuoren tekemä taideteos ei ole opetuksen tärkein tulos, vaan opetuksen tuloksena syntynyt ajattelu, oivallukset ja tunteet. (EDU.fi: Kuvataideopetuksen olemus: Kuvat kertovat tarinaa)

Kati Rantala näkee ristiriitaa siinä, että taideopettajat, jotka jatkuvasti painottavat taiteen prosessinomaisuutta, kuitenkin keräävät parhaiden oppilaiden työt näyttelyyn esille. Puhutaan siis toista, ja tehdään toista. Rantala arvelee opettajien kuitenkin tietävän, että

onnistunut lopputulos motivoi oppilasta taiteen tekemiseen, ei pelkkä prosessi. (Rantala 2001, 33.)

Jos taide ajatellaan laajempänä ilmiönä, jossa piirustustaito näyttelee vain pientä roolia, mitä sitten sanotaan teknisistä taidoista? Otsikon ”Henkilökohtaisen taidesuhteen syntyminen” alla kerrotaan, että taidot joita kuvan tekemiseen tarvitaan, ovat kuvallisia ilmaisutapoja. Sillä tarkoitetaan kuvallista ajattelua, kuvasommittelun perusteiden osaamista, sekä materiaalin ja tekniikan hallintaa. ”Jollekin oppilaalle mielekäs oppimiskokemus syntyy siitä, kun saa kuvilla kertoa tärkeistä asioista. Toiselle on tärkeää oppia piirtämään tarkasti näkemäänsä.” (EDU.fi: Kuvataidekasvatuksen olemus > Henkilökohtaisen taidesuhteen syntyminen) Mielestäni tässä ilmenee selkeimmin vallitseva käsitys realistisesta piirustustaidosta yhtenä vaihtoehtona muiden joukossa. ”Kuvailmaisuus”otsikon alla kerrotaan, että kuvan tekeminen on keskeisintä kuvataideopetuksessa. Oppilaan tulee tuntee kuvataiteen eri osa alueet ja harjoitella erilaisten työskentelymenetelmien sekä välineiden käyttämistä. Visuaalisten valintojen tekoa korostetaan, sillä niiden oppimisen myötä oppilaan taidot ilmaista kuvallisesti havaintojaan, ajatuksiaan ja tunteitaan kehittyvät. (EDU.fi: Kuvailmaisuus)

Voisin olettaa, että piirustuksen ”vanhanaikainen” opettelu voisi olla yksi näistä menetelmistä mistä edellä viittaamassani puhutaan, mutta sitä ei tekstissä mainita. Piirustustaitoa ei ainakaan pidetä taitona, jolle kuvallinen ilmaisukyky perustuisi. Enemmän EDU.fi:n sivuilla puhutaan laajemmasta teknisestä taidosta, vaikka sitäkään ei korosteta. Aihetta käsiteltäessä kuitenkin todetaan ”Teknisiä valmiuksia tarvitaan jonkin asian eli sisällön ilmaisuun.” (EDU.fi: Kuvailmaisuus > Aihe)

Suorin maininta piirustustaidosta EDU.fi:n sivuilla on ilmaistu näin:

Oppilaiden kehittyessä heidän itsekritiikkinsä lisääntyy, erityisesti suhtautumisessa omaan kykyyn kuvata kohdetta realistisesti. Kuvan tarkastelu- ja tekniikanharjoitusten avulla opettaja voi auttaa oppilaitaan tekemään tarkkoja havaintoja ja näin kehittää piirustustaitoa. Kaikki voivat oppia piirtämään. (EDU.fi: kuvailmaisuus > Opettajan rooli> Oppiminen ja ohjaus)

Käsitän kirjoituksen niin, että opettajia tavallaan kannustetaan piirustustaidon opettamiseen, mutta vasta sitten kun oppilalla itsellään herää halu sen oppimiseen.

Vähän edempänä muistutetaan, että aiheen ja tekniikan yhdistämisessä tulee ottaa huomioon oppilaan ikä, jotta tehtävä olisi oppilaalle myönteinen kokemus. Tehtävän tulee olla oppilaasta kiinnostava, ja mahdollista toteuttaa ”suuremmitta vaikeuksitta” (EDU.fi: kuvailmaisuus > Opettajan rooli) Tässä peräänkuulutetaan tehtävänsuunnittelussa huomioitavaa kohderyhmän ikää. Ehkä onnistuneessa tehtävässä oppilas saa sellaisia haasteita, jonka eteen täytyy nähdä vaivaa, mutta kuitenkin sellaisia joihin hänellä on resursseja, ja mahdollisuus onnistua niissä.

EDU.fi-sivustolla on myös listattu syitä mahdolliseen epäonnistumiseen. Tällaisia voivat olla kiinnijääminen stereotyyppisiin kuviin, tai omien onnistuneiden suoritusten jatkuva toistaminen, ideoiden puute, yksipuolinen piirrosjälki, epävarmuus ja liiallinen itsekritiikki. Myös motoriikka saattaa olla kehittymätöntä. (EDU: Kuvataideopetuksen olemus: Kuvataideopetuksessa ilmenevien oppimisvaikeuksien voittamisesta.) Kyseinen kuvaus muistuttaa läheisesti kuvailmaisun kehityksen realistisen kuvaamisen kriisiä, sekä varhaisrealismia. Opetussuunnitelma ei liiemmin kannusta tai johdattele oppilasta realistiseen kuvaamiseen, mutta kaikki mainitut asiat kuvailmaisun karikoista ovat kyllä täysin tosia, ja hyvin huomioituja seikkoja.

3.5 Mimeettinen traditio ja mielikuvitus kilpakumppaneina

Ovatko realismi ja itseilmaisuus toistensa vastakohtia? Tarkoittaako realistinen kuvaaminen mielikuvituksen hylkäämistä? Kuinka sitten on, täytyykö oppilaita opettaa piirtämään realistisesti? Onko realismi vielä opetustavoitteissa, vai onko sen aika jo auttamattomasti takana? Miten realismi pyrkimiseen pitäisi suhtautua? Entäpä luovuus ja itseilmaisuus?

Mielikuvitus ei ole ollut korostetussa asemassa taidekasvatuksessa kovinkaan pitkään jos katsomme asiaa akateemisen taidekoulutushistorian valossa. Mielikuvituksen käyttöä on saatettu jopa pelätä. Se voi olla epätoden ja valheen symboli. Tällöin korostetaan mielikuvituksen kykyä johtaa harhaan, syntiin ja kaikenlaisiin vaarallisiin hankkeisiin. Monet koulutusohjelmat ovatkin rakennettu tuon haitallisena pidetyn ominaisuuden kitkemistä varten. (Salminen 1985, 84.) Vanhan ajan mimeettinen traditio kallistuneekin tällaiselle ajatuskannalle.

Readin mukaan realistisuuden vaade aiheuttaa ristiriitaa oppilaalle, kun tämä pyrkii toimimaan omien tavoitteidensa mukaisesti, ja samalla täyttämään yhteisön esittämät sosiaaliset vaatimukset. Sosiaalisen tarpeensa täyttääkseen oppilas lähtee imitoimisen tai estyneisyyden tielle, ja tämä johtaa realistisesti kuvaavaan ilmaisuun. Read suhtautui negatiivisesti imitoimisen kautta oppimiseen (Kärkkäinen 2008, 90.)

Myös Lowenfeldin mielestä on paljon tärkeämpää, että taiteella on jotain sanottavaa kuin surra taitojen kehittymistä. ”Opettaja joka piilottelee materialähtöisyyden takana saattaa olla peloissaan kohdata nuorten todellista tarvetta ilmaisuun.” (Lowenfeld 1975, 319.) Lowenfeld uskoo, ettei lapsi tarvitse mitään erillisiä virikkeitä luovaan työskentelyynsä, jos hänellä vain olisi mahdollisuus kehittyä ilman mitään ulkomaailman sekaantumisia. Jokainen lapsi käyttäisi syvällä sisimmässään olevia luovia impulsseja ilman estyneisyyttä. Lowenfeldin mukaan aina, kun kuulemme lapsen sanovan, ettei hän osaa piirtää, voidaan olla varmoja jonkinlaisen häiriön esiintyneen hänen elämässään. Hänen mukaansa on virhe arvioida lasten luovaa työtä lopputuloksen perusteella, sen värejä ja muotoja, sillä kasvua ei voi mitata aikuisten asettamien kauneus-standardien perusteella. (Lowenfeld 1975, 8.)

Luovan itseilmaisun kannattajat korostavat luonnon määräämää universaalia kehitysprosessia jota ei pitäisi liiaksi häiritä (Pääjoki 1999, 132). On melko yleistä, että luovuuden ajatellaan olevan ennen kaikkea lapsille ominainen piirre, joka sitten pikkuhiljaa kuivuu kasaan teoreettisessa koulujärjestelmässämme. Lapsuudenaikainen tuotteliaisuus nähdään luovuuden kulta-aikana. Usein ajatellaan myös tiedollisen ja älyllisen kasvatuksen lykkäämisen mahdollisimman pitkälle edesauttavan persoonallisuuden, tunteen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. Ajatellaan siis kehittymisen tapahtuvan sisältä ulospäin: lapsen sisällä on jo valmiina juuri tietynlaisen persoonallisuuden siemen, joka vain odottaa iän mukana tapahtuvaa spontaania puhkeamistaan. (Salminen 1985, 91 – 92.) Esimerkiksi Read kannatti tällaista näkemystä.

Kasvatustieteilijä Juho Hollo (synt. 1885) palauttaa lapsen luovuuden ylistämisen sangen epäromanttiseen viitekehykseen. Hänen mukaansa lapsen impressio on

sattumanvarainen, yksityiskohdasta toiseen häilyvä, eikä lapsi pysty hahmottaan näkemästään oleellisinta. Siksi lapsen mielikuvitusta ei voi verrata taiteilijan, tiedemiehen tai mihinkään aikuisen kypsään, tuottavaan mielikuvitukseen. (Salminen 1985, 93.)

Kandidaatin tutkielmassani kyselin ylä-asteen seitsemäs ja kahdeksaluokkalaisten mielipiteitä mallipiirustuksesta ja mielikuvituspiirtämisestä. Suurin osa kertoi haluavansa piirtää ennen kaikkea mielikuvituksesta. En tiedä oliko kyseisellä koululla tapana käyttää itse hankittuja malleja myös mielikuvitustehtävissä, mutta ainakin oppilaiden vastauksista näkyi, että heidän mielestään mallin ja mielikuvituksen käyttö ei mahtunut samaan työhön. Oppilaat käsittivät, että mallipiirustustehtävä tulee tehdä todenmukaisesti, mutta mielikuvituksesta piirretyn kuvan ei tarvitse olla realistinen, koska siinä arvioidaan hyvää mielikuvitusta.

Koivurova (2010, 274) havaitsi tutkimuksessaan ylä-koululaisten oppilaiden omaavan modernistisen taidekäsityksen. Oppilaat kokevat samanaikaisesti tarvetta piirtää oikein, mutta välttää kopioimista. Matkimista ei hyväksytä ja töistä halutaan uniikkeja ja yksilöllisiä, silti konventiot hallitsevia. Kuitenkin oppilaiden töissä esiintyy runsaasti jo opittujen kaavojen toistamista. Koivurova havaitsi oppilaiden ylläpitävän romanttista neromyyttiä taiteellisesti lahjakkaasta ihmisestä, jonka luovuus ja lahjat ovat sisäsyntyisiä. Oppilaat saattavat suosia populaarikulttuurin ilmaisumuotoja kuten sarjakuvan kieltä, mutta eivät todellisuudessa arvosta sitä esteettisesti. Heidän käsityksissään hyvä koulusuoritus on mimeettisen estetiikan piiriin kuuluva kaunis ja taidokas kuva. Korkeimpana taiteena nähdään taidokas öljyvärimaalaus. (Koivurova 2010, 273 - 278.)

Kuvataidetuntien tehtävät tulisi olla oppilaille myös riittävän haasteellisia. Erityisesti poikien tekemisessä korostuu haasteellisuuden tärkeys. Liian helpot tehtävät turhauttavat, ja saattavat aiheuttaa häiriökäyttäytymistä. Liian vaikeat tehtävät taas ahdistavat. Tärkeää olisi löytää oppilaille sopivan vaativia tehtäviä, sillä vaikeampienkin kuvallisten tehtävien hallitseminen tuottaa oppijalle tyydytystä ja auttaa oppilasta kehittymään omassa ilmaisussaan. (Vanhatapio 2010, 166.)

Voisiko silti olla niin, että ajassamme oleva mielikuvitusta ja luovuutta korostava taideopetus ajaa yli nuoren suorittamisen tarpeen? Voisiko luovuus kulkea käsi kädessä teknisen silmän ja käden yhteistyön harjoituksissa? Efland, Freedman & Stuhr toteavat, että omaperäisyyden ja persoonallisuuden jatkuvaa painotusta voisi jo alkaa kyseenalaistamaan. Se kaipaa päivitystä, sillä se on sidonnainen kenties modernismiin (Efland, Freedman, Stuhr 1988, 4.). Taidekäsitykset muuttuvat kuitenkin hitaasti, aivan kuten Koivurovakin havaitsi tutkimuksensa oppilaista. ((2010, 274.)

Yleinen tapa luokitella taidekasvatusmalleja perustuu jyrkän dualistisiin joko-tai-asetelmiin. Hyvänä esimerkkinä tästä on oletus siitä, ettei luovan itseilmaisun kannattaja voi hyväksyä tekniikoiden opettamista taiteen tekemisessä ja että sisältökeskeinen taidekasvatus ei voi korostaa itseilmaisua taiteellisessa prosessissa elää edelleen vahvana. Sisältökeskeisissä malleissa oppiminen nähdään täysin päinvastaisesti: taidetta koskeva tieto siirtyy vain formaalisten opetusprosessien avulla. (Pääjoki 1999, 13, 123.)

Salminen, jonka näkemyksessä oppilaan tietojen lisääntyminen ei tapa mielikuvitusta, ei tue tällaista kahtiajakoa. Päinvastoin, jotta mielikuvitus voisi kehittyä, se tarvitsee kokemuksia ja tietojen karttumista. Luovaan mielikuvitukseen kuuluu kriittinen arviointi ja tietoinen tahto (Salminen 2005, 219.) Mielikuvitus heijastaa olemassa olevaa todellisuutta uusissa, odottamattomissa järjestelmissä ja yhteyksissä, se ei voi luoda mitään tyhjää. (Salminen 2005, 227.) Niin myöskään taiteellisen luovuuden kehittyminen ei voi tapahtua vain ns. heittäytymällä, vaan tietojen ja taitojen järjestelmällisellä oppimisella. ”Taidekasvatuksen eräs tehtävä on osoittaa, ettei mielikuvitus tarkoita itsetarkoituksellisen, oudon ja eriskummallisen luomista, vaan aidon ja hedelmällisen ajattelun lähteenä ovat todellisuudesta tehdyt tarkat havainnot.” (Salminen 2005, 185 - 186.) Ympärillä olevan elämän piirtäminen lisää tietoisuutta ja ymmärrystä joka tuottaa kykyä piirtää muistista (Ching 1990, 5.) Luovana toimintana nähty mielikuvapiirtäminenkin siis edellyttää tietoa.

Lukemani kirjallisuuden perusteella nykyiset taidekasvattajat eivät näe ongelmaa esittävän ja ei-esittävän taiteen välillä, myöskään ei koeta ongelmallisena realistisen taiteen opettamista tai opettamatta jättämistä oppilaille. Kurinalaisen taiteen ja taidon

oppimisen ja vapaan ilmaisun ristiriidasta en löytänyt moniakaan kirjoituksia. Tästä päättelen, että sitä ei koeta ristiriitaisena. Realistisen kuvaamisen taidon ei ajatella olevan ensisijaisen tärkeää. Taidekasvattajat ajattelevat realistisen kuvaamisen taitojen karttuvan samaa tahtia muunkin oppilaan kehityksen kanssa. Halutaan että taidekasvatus on luovaa ja innostavaa, eikä monotonista jäljentämistä. Uskon tämän asian olevan hyvin opettajakohtaista. Jokainen opettaja painottaa sitä minkä kokee itse tärkeäksi, ja asiaan vaikuttanee myös opettajan oma taiteen tekemisen tyyli ja tekniikka.

Pohtiessamme piirtämisen opetusta meidän tulee ottaa huomioon myös siihen varattu aika. Kuvataidetunteja ei ole viikossa yleensä kovin monta. Jos alettaisiin opiskella pitkäjänteisesti realistista piirtämistä, tähän tulisi käyttää todella monta tuntia, ja näin ollen kuvataiteen muut osa-alueet kärsisivät.

Taide ei kuitenkaan ole ainut paikka missä luovuutta voi tässä yhteiskunnassa ilmaista, tai ainakaan se ei saisi olla. Luovuus yhdistyy mitä erilaisimpiin ihmisen toimintoihin ja koulussa eri oppiainesisältöihin. Sen tähden luovuutta ei pitäisi liittää vain ilmaisullisiin ja tunnevaltaisiin oppisisältöihin, vaan myös älyllisiin, tiedollisiin ja käytännöllisiin toimintoihin. Todennäköisesti mikä tahansa oppiaine kunnolla opeteltuna kehittää oppilaan luovuuden kokonaispotentiaalia. (Salminen 2005, 190.)

Kaikessa opetustyössä lienee kysymys oikein tehdystä alustuksesta ja motivoinnista. Tylsältäkin tuntuva tekninen harjoitustyö voidaan saada kiinnostavaksi, jos esimerkiksi oppilas saa valita mieleisensä aiheen ja mallin. EDU.fi:ssä on sisäistetty hyvin oppilaan sisäisen motivaation merkitys.

Kun taidot, joita harjoitetaan ovat niitä, joilla on käyttöarvoa lasten ja nuorten omassa maailmassa, herää motivaatio. Taitoja voidaan harjoittaa ja kuvan tekemisen tilanteita voidaan suunnitella oppilaille mielekkäiksi. (EDU.fi: Kuvataideopetuksen olemus > Leikin avulla eroon suorituspainesta)

Uudenlaista näkökulmaa mielikuvituksen käyttöön tarjottiin Taideteollisen Oppilaitoksen kuvajulkaisussa vuonna 1968. Maria Laukka kyseenalaistaa nykyisin suosiossa olevaa jatkuvaa itsensä ilmaisua. Hänen mielestään jokainen lapsi on oppinut ymmärtämään television, filmin ja sarjakuvan kieltä, mutta kuvaamataidon opettajat

eivät käytä mahdollisuuksia. yleensäkin on laiminlyöty ja liikaa turvaudutaan lasten omaan mielikuvitukseen. Sen sijaan, että lapset ilmaisevat itseään, heidät voisi opettaakin ilmaisemaan vapautuneesti erilaisia asioita. Terveet eivät kaipaa terapiaa vaan yhteiskuntaan sitouttavaa toimintaa. (Laukka, teoksessa Pohjakallio 1996, 27.)

Yleinen opiskelumotivaation heikkeneminen on havaittu yhdeksi vaikeimmaksi ongelmaksi kouluissa. Usein siihen etsitään lääkkeeksi luovien toimintojen lisäämistä. Tällä tarkoitetaan luovaa itseilmaisua, jossa korostetaan eriytyvän ajattelun tervehdyttävää vaikutusta. Luovuus nähdään vastapainona tietämiselle ja teorialle. Luovuus nähdään pakon poissaolona. Mutta miten voitaisiin yhdistää seikkailunhalu ja rutiini, mielikuvitus ja suunnitelmallisuus, spontaaninen ajattelu ja kriittinen tietoisuus? Voisiko ajatella, että näiden kahden ns. vastakkaisen elementin yhdistäminen olisikin todellista luovuutta? Sitä mieltä on ainakin professori Y-P Häyrynen joka eräässä luennossaan on kuvannut tätä ”kolmatta strategiaa”. Hänen näkemyksensä mukaan ekspressio / ilmaisu, ei tarkoita tunteiden purkamista, vaan siinä on pikemminkin kysymys tunteen, mielikuvan tai ajatuksen siirtämisestä johonkin materiaaliin. Jotta tämä olisi mahdollista, se edellyttää mm. kykyä nähdä ja havaita, sekä erilaisten materiaalien ja työvälineiden käsittelykykyä. Kuvalle täytyy osata luoda rakenne, ja se tulee nähdä ja kuvata suhteessa kokonaisuuteen. Tämän onnistuneen siirron jälkeen materiaalia voidaan alkaa kutsua ilmaisun välineeksi. (Salminen 2005, 195 - 197.)

3.6 Piirtäminen näkemisen taitona

Kimon Nicolaïdes (1891 - 1938) oli maineikas amerikkalaisen Art Student's League-taidekoulun opettaja, joka kehitti oman, käytännönläheisen menetelmän taiteenoppimiseen, tarkemmin sanottuna piirustuksenoppimiseen. Hän sanoo olevan vain yksi oikea tapa oppia piirtämään, ja se on täysin luonnollinen tapa. Se perustuu oikeanlaisten havaintojen tekemiseen, jolla tarkoitetaan kaikkien aistien käyttämistä havaitsemisessa. Taideopiskelijalle hän suosittelee tällaisten havaintojen tekemisen harjoittelua jopa viiden vuoden ajan. (Nicolaïdes 1941, 1 - 2.)

Nicolaïdes kirjoittaa, että ihmiset voivat sopia vain joistakin säännöistä, luonnonlakeja me emme voi laatia. Kun opiskelija ymmärtää nämä muuttumattomat lait, hän voi oppia piirtämään. Itse piirtäminen ei ole vaikeaa, mutta näiden luonnonlakien ymmärtämisen kylläkin. Taideopiskelijan tärkein tehtävä on havainnoiminen ja ympäristön tutkiminen. Taiteilijan työtä voi verrata ensi alkuun kirjailijan työhön. Taiteilijan tulee kartuttaa omia kokemuksiensa raaka-aineita. Hänen tulee olla pitkään tekemisissä todellisten esineiden kanssa. Piirtäminen on itse asiassa oikein näkemisen oppimista. Tällainen näkeminen on havainnointia jossa hyödynnetään niin montaa aistia kuin mahdollista. (Nicolaïdes 1941, 2.)

Salminen pohtii piirustustaidon teknisiä ulottuvuuksia. Hän toteaa monen ihmisen sanovat, että heiltä puuttuu tykkänään piirtämisen ja kuvaamisen taito. Käsi ei yksinkertaisesti tottele silmää. Tällä he tarkoittavat yleensä sitä, etteivät he osaa mielestään piirtää todenmukaisia ja perspektiivisesti oikean näköisiä kuvia. Hän kysyy miksi näköisen kuvan tekeminen sitten on niin työläästi opittava taito? Se ei voi johtua käden kömpelyydestä, sillä monet ihmiset, jotka ovat käsistään hyvin taitavia ja näppäriä muilla alueilla, kokevat silti suuria vaikeuksia näköisen kuvan tekemisessä. Ehkäpä nuo vaikeudet liittyvätkin näkemiseen, tietynlaiseen näkemiseen. On opittava katsomaan kuvapinnan läpi ikään kuin se olisi ikkunaruutu tai läpikuultava kalvo, jolle kuvattavien kohteiden ääriviivat projisoituvat. (Salminen 1996, 72.)

Kun kehitetään kykyä nähdä, voidaan syventää ja laajentaa tietoa maailmasta. Taide kehittää kykyä nähdä maailma syvällisemmin, se avaa aisteilla havaittavan maailman merkityksen. (Salminen 2005, 185.) Taidekasvatuksen syvällisin motiivi on siis ohjata ihmisiä yhä rikkaampaan elämään ja rikkaampiin kokemuksiin.

Asioiden yleistyksiset saattavat estää meitä näkemästä asioita niin kuin ne todella ovat. Monilla alkuperäiskansoilla ei ole asioille yleisnimiä, vaan esimerkiksi verbille kävellä on vain lukematon määrä eri sanoja, jotka kuvaavat erilaista kävelyä: hidasta, nopeaa, väsynyttä tai hiipivää kävelyä. (Pallasmaa 1993, 41.) Meille länsimaisille kävely on vain kävelyä. ”Tehdä tuttu vieraaksi” on W.J.J Gordonin kehittämä ja metaforiin perustuvan opetusmenetelmän sisältö. Hän on perehtynyt tutkimuksiin kielikuvien ja kuvahahmojen

käytöstä tieteen ymmärtämisessä ja ongelmanratkaisussa. (Pallasmaa 1993, 35.) Myös piirtämisessä tulee tehdä tuttu vieraaksi. Salminen kirjoittaa stereotyyppisen havaitsemisen murtumisen ja uutuuden kokemisen olevan esteettisen havainnon tärkeä piirre. Havaitseminen on näkemisen uudelleen koulutusta. (Salminen 2005, 218). Oppilaan kuvallinen toiminta tekee silmän ajattelevaksi laajentaen hänen kosketuspintaansa maailman kanssa. Kuvallinen toiminta auttaa oppilasta löytämään maailmasta jatkuvasti uusia piirteitä. (Salminen 2005, 236.)

Havaitsemiseenkin voi ohjata. Aikuisen panos voi olla ratkaiseva. Piironen näkee havaitsemisen aktiivisena tapahtumana, jossa olennaisen näkemiseen ja poimimiseen tarvitaan paljon harjoitusta. Lapsi ei usein tiedä, mitä katsoa. Kohdetta voikin lähestyä koskettamalla piirtämisen lisäksi. Kohdetta havainnoidaan sen muodon, pinnan, liikkeen, valon suunnan ja värin kautta. Koska kaikki muuttuu ympärillämme koko ajan, on tärkeää osata tehdä uusia havaintoja jatkuvasti. (Piironen 1995, 22.)

Latvala esittää omaan runolliseen tyyliinsä käsityksensä taiteessa tapahtuvasta näkemisestä: ”Taide esittää sisäistä eikä ulkonaista näkemistä. Sisäinen näkemys on tajuamista tai ymmärtämistä tunteen välityksellä. Se tapahtuu tunteen ja älyn vaikutuksesta.” (Latvala 1944, 24.)

Pohjakallio toteaa näkemään opetteluun olevan arkisen ympäristön luonnollisuuden kyseenalaistamista. Se voi olla yksinkertainen kysymys, joka pakottaa pohtimaan jokapäiväistä ja tuttua asiaa uudesta näkökulmasta. Parhaimmillaan se johtaa pohtimaan, kyseenalaistamaan omaa katsomisen ja havaitsemisen tapaa. Uudenlaista näkemistä voi verrata valaistumiseen tai maailmankuvan laajenemiseen. (Pohjakallio 1999, 108.) Salminen toteaa kuvallisen näkemisen olevan kuitenkin työläästi opittava taito. Jos näkeminen perustuisi kaksiulotteiseen kuvaan silmässä, niin ”näköinen” piirros tai maalaus voitaisiin tehdä kopioimalla tämä kuva. Piirtäminen olisi pelkkä kädentaito. Näin ei kuitenkaan ole. Ihminen alkoi pohtia miltä esineet näyttävät, eikä pelkästään sitä mitä ne ovat. Ehkä kuvan kaksoistodellisuus teki osaltaan ihmisestä filosofin. (Salminen 1991, 164.)

Frederick Franck avaa näkemiseen ja piirtämiseen kätkeytyvää syvällisyyttä kirjassaan ”The zen of seeing”. Piirtämisen kautta voi ”uudelleenlöytää” maailman. Franck kirjoittaa oppineensa, ettei hän todella ole nähnyt mitään, mitä ei ole koskaan piirtänyt. Kun piirtää tavallista asiaa, alkaakin nähdä sen epätavallisuuden. Kaikki ympärillä nähty on piirtämisen arvoista. Todellinen näkeminen hänen mukaansa on tietoisuutta ja jakamatonta huomiota, läsnäoloa tässä hetkessä ja paikassa. (Franck 1973, 6, 8.) Samoilla jäljillä kulkee myös ranskalainen filosofi Maurice Merleau - Ponty, joka pohtii näkemistä sen syvällisimmässä merkityksessä. Teoksessaan ”Silmä ja mieli” hän toteaa näkemistä pohtiessaan: ”se on minulle annettu keino olla poissa itsestäni, olla sisältäpäin mukana Olevan avautumisessa, jonka päätteeksi vasta sulkeudun itseeni.” (Merleau-Ponty 1993, 66)

Fyysiset silmämme ovat jo sinänsä paljon muutakin kuin vain valon, värien ja viivojen vastaanottimia: ne ovat maailman prosessoreita, joilla on näkemisen lahja. Tuon lahjan voi saada vain harjoituksen myötä. Ei maalarikaan opi näkemään parissa kuukaudessa tai eristäytyneenä. Hän(kin) oppii näkemään vain näkemällä, sillä näkemisen oppii vain siitä itsestään. (Merleau-Ponty 1993 vai 1964, 26)

3.7 Näkemisen kautta ymmärtäminen

Kun piirtämisessä tärkeää on kyky nähdä maailma sellaisena kuin se on, objektiivisesti, niin se on myös maailman näkemisessä, elämän näkemisessä, ja sitä kautta ymmärtämisessä. Jotta mielestäni voi ymmärtää elämää, se on kyettävä näkemään sellaisena kuin se on. On kyettävä tekemään omia havaintoja. On uskallettava kyseenalaistaa opitut oletukset ja ajatusmallit. Täysin se ei varmaan onnistu keneltäkään, mutta pyrkimyksen siihen voi omaksua. Yleensä taiteilijoihin on liitetty kyky nähdä elämän pieniä tai suuriakin ilmiöitä, ja tuoda ne visuaalisesti mielenkiintoisesti esille. Taiteelliset ihmiset usein yhdistetään herkkyyteen, pohdiskelevuuteen ja massasta poikkeavuuteen. Erään määritelmän mukaan taiteen tehtävä on herättää ajattelemaan. Taiteen tehtäviä on nimetty mitä erilaisimpia. Kuitenkin ne useimmiten liittyvät elämän ja maailman näkemiseen. Näkemykseni mukaan kyse voi olla myös ihmisen omasta maailmasta, jota taiteilija tuo visuaalisesti näkyväksi.

Miten tällainen näkeminen sitten ilmenee ihmisen elämässä? Mielestäni hyvä esimerkki siitä on matkustaminen. Turisteille kaupunkia myydään niistä luotujen mielikuvien avulla. Matkailija katsoo uutta kaupunkia etsien sieltä niitä kohteita jotka esiintyvät matkaesitteissä. Nähtävyydet halutaan kiertää ja valokuvata ne kohteet, jotka kuuluukin ikuistaa. Minkälaisia ympäristön ja paikan kokemuksia kuvataideopetus oppilaille tarjoaa? Ovatko oppilaatkin olleet kuin turisteja, joille opettaja sanelee kuinka tulee nähdä ja kokea? Myös Pohjakallio pohtii, että voisiko ympäristö muuttua paikaksi, kun sitä tutkitaan kynän ja siveltimen avulla. (Pohjakallio 1997, 137.)

Mikä tällaisessa aiemmin kuvailemassani matkustamisessa on vikana? Ihmisen onnellisuuden kannalta ei ehkä mikään, mutta maailman todellisuuden käsittämisen kannalta paljonkin. Tällaisella loma-matkalla turisti vain vahvistaa ennalta-asetettuja odotuksia sille, mikä tai millainen kyseinen matkakohde on. Hän ei tule koko matkan aikana oppimaan tuosta maasta tai kaupungista juuri mitään uutta. Ehkei se ollut välttämättä hänen tavoitteenaan. Hän vain halusi omakseen kokemuksen siitä kaupungista, jonka hän tuntee, ja jota hänelle on tarjottu.

Mikäli ihminen suhtautuu koko elämään kyseisellä tavalla, hän ei ehkä näe ympärilleen, eikä opi elämästä. Silloin ihminen ei kasva henkisesti. Vuoden 1907 Styluksessa muuan nimimerkillä esiintynyt kirjoittaja käsittelee samaa ajatusta:

Useat ovat nähneet paljonkin, eivätkä kuitenkaan ole mitään nähneet: he kulkevat avosilmin – mutta kuitenkin kuin unessakävijä; he katsovat elämää, ihmisiä, luontoa, taideteoksia, lyhyesti: kaikkia elämän moninaisia ilmiöitä unessakävijän avoimilla, tuijottavilla silmillä, jotka eivät mitään näe, eivätkä siis voi mitään nähdystä itselleen omistaa. Heiltä siis puuttuu havaintokykyä ja sen kohottamiseksi on piirustus ja kuvaamataito aivan välttämätön. (Salminen 1996, 69.)

Näkemisen tärkeys on siis selvä. Siinä on kyse paljosta. Taidekasvatus ei ehkä yksistään pelasta maailmaa, mutta ”näkemään saattaminen”, kuten Sava (2007) asian on esittänyt, on yksi suurimmista palveluksista, mitä kasvatus voi kehittyvälle ihmiselle tehdä. Se luo ihmisestä itseohjautuvan. Tieto ei tule yksistään kirjasta tai auktoriteeteilta, vaan ihminen itse tuottaa uutta tietoa havainnoillaan. Se myös tuottaa kypsiä ihmisiä, joita ei erilaiset ajalliset ilmiöt ja virtaukset yhtä helpolla vie mukanaan. Sava puhuu omistavasta ja sen vastakohdasta, olevasta elämäntavasta. Pyrkimys tulisi olla kohti olevaa elämäntapaa. Opettajan tulisi tukea lasta ja nuorta sillä tavoin, että lapselle

kertyisi omia resursseja katsoa ympäröivää maailmaa kriittisesti sekä rakentaa tältä perustalta maailmaansa ja hyvää olemistaan. Paikan ja tilan, sekä myös rajojen antaminen nuoren erilaisille ajatteluille, näkökulmille ja suhteille voi muuttaa lapsen ja nuoren tietoa ja omistavaa elämänasennetta, vastaanottavasta subjektista kohti aktiivista subjektia ja olevaa elämänasennetta. (Sava 2007, 181.)

Taiteellisessa prosessissa tarvitaan monenlaista näkemistä. Terveen näköaistin lisäksi tarvitaan kykyä nähdä kauneutta ja mielenkiintoisuutta siellä missä ihminen ikinä kulkeekaan. Tulee omata utelias ja kenties jopa leikkimielinen, lapsenomainen tapa katsella tätä maailmaa, nähdä se ikään kuin ensimmäistä kertaa uudelleen ja uudelleen. Tällaisista havainnoista ja esteettisistä elämyksistä nousee ideat ja halu ilmaista jotain siitä muillekin, oman taideteoksensa kautta. Vasta sen jälkeen tulee ajankohtaiseksi koettaa nähdä löydetty näkymä kaksiulotteisesti, jotta sen voi siirtää paperille.

Näkemisen prosessin ei kuitenkaan tarvitse loppua siihen. Tarkkojen havaintojen tekeminen on moniulotteinen prosessi, joka lienee välttämätön kaikenlaisessa oppimisessa. Read määrittelee havainnon olevan yksilön halua rekisteröidä aistivaikutelmia, saada selvyyttä tietoainekseen, rakentaa muistia, konstruoida asioita, jotka ovat avuksi käytännön toiminnassa. (Mantere 1985, 63.) Voimme siis päätellä, että näkemisen kautta voi ymmärtää. Ei ainoastaan esteettisiä asioita, valon ja varjon leikkiä, kiinnostavia muotoja ja pintoja, vaan myös jotain filosofisempaa. Voi ymmärtää elämää, ihmistä, itseä, ympäristöä. Kun vain yksinkertaisesti katselee asioita sellaisina kuin ne ovat, ei sellaisina, kuin luulee niiden olevan, voi oppia hyvin paljon elämästä. Uskon sen liittyvän hiljaiseen tietoon. Pysähtyminen on taito itsessään.

Piironen mukaan taidekasvatuksen tärkein tehtävä ei ole opettaa taiteen ymmärtämistä, vaan oman itsen ymmärtämistä taiteen avulla, ja sen myötä elämän ymmärtämistä. (Piironen 1998, 184.) Taide on loistava väline ymmärryksen tuottajana ja mahdollistajana. On vasta toissijainen asia ohjata oppilasta taiteen ymmärtämiseen. Toki sekin on tärkeää, mutta se ei voi tapahtua irrallaan itsensä ymmärtämisestä, vaan sen avulla. (Piironen 1998, 111.)

Rudolf Arnheim pitää näköhavaintoa niin tärkeänä, että ei oikeastaan edes voi erottaa visuaalista havaitsemista ja varsinaista ajattelua. Hänen mukaansa visuaalinen havaitseminen on yhtä kuin visuaalinen ajattelu. Näköhavainnon toimintoja ovat mm. ympäristön aktiivinen tutkiminen, tiedon valikointi, olennaisen ymmärtäminen, pelkistäminen, analyysi ja synteesi, informaation täydentäminen ja vertailu ja ongelmanratkaisu. (Salminen 1985, 95.) Myös Tuomikoski näkee aistitoiminnan ja taiteen yhtymäkohdan ilmeisenä. Sana esteettinen (aishetikos) tarkoittaa alkuaan aistihavainnollista, aistitoimintoihin perustuvaa. Taide on ihmisen kykyjen ja tajunnantoimintojen aistillisen puolen edustaja. Siksi se on niin luonnollista ja inhimillistä. (Tuomikoski 1987,13.)

Kuinka oivallisesti filosofi Immanuel Kant onkaan tiivistänyt koko ajatuksen yhteen lauseeseen: ”Käsitteet ilman havaintoja ovat tyhjiä. Havainnot ilman käsitteitä ovat sokeita.” (ks. Kant)

Heideggerin mukaan ymmärtäminen on ihmisen perus ominaisuus. Ei kuitenkaan samoin tavoin kuin ihmisen kaksijalkaisuus tai kivelle painavuus. Kyse on ominaisuuksista jotka liittyvät ihmisen tapaan elää. Kuten Franckin, myös Heideggerin näkemyksessä ymmärtäminen on läheisessä suhteessa virittyneisyyteen, mielialaan. Heidegger puhuu myös arkipäiväisemmästä ymmärtämisestä, ”jotakin joksikin tulkitsemisesta.” ”Tulkitseminen edellyttää valintaa. Valinta tapahtuu jo havainnossa, mutta se ei edellytä kieltä tai sanoja, vaikkakin se voi löytää ilmaisunsa niissäkin.” (Kusch 1986, 81 - 83.) Havaintojen nimeäminen edellyttää siis valintaa, mutta lukemani kirjallisuuden perusteella juuri tämä valitseminen ja nimeäminen täytyy jättää pois, mikäli haluaa tavoittaa puhtaan näkemisen, näkemisen vailla määrittelyjä, todellisuuden näkemisen. ”Valinta on mielen sairautta”, sanotaan 1500 -luvun kiinalaisessa saagassa (Franck 1973, 6.)

3.8 Näkemisen kautta uuden tiedon tuottaminen

Onko mahdollista nähdä maailma sellaisena kuin se on, vailla nimeämistä ja valintoja? Tämä ajatus lähtee oletuksesta, että maailma olisi tietynlainen. Eri ihmiset voivat kuitenkin nähdä saman tilanteen täysin eri tavoin. Kenen näkemys on oikea, kuka on

onnistunut näkemään tilanteen objektiivisesti? Filosofeista mm. Stephen Toulmin ei usko objektiivisen, ilmiöihin ja ympäristöön vaikuttamattoman, tarkkailijan aseman ottamisen olevan edes mahdollista, kenellekään. (Stewen 1998, 9.) Efland kehottaa ajattelemaan tietoa vain todellisuuden representaatioina, tai yksilöiden ja ryhmien jakamana sosiaalisesti rakentuneena tulkintana (Efland 1996, 67). Tieteenalat eivät siis ole universaalisti tunnistettuja luotettavan tiedon lähteitä.

Monesti ihmisten on tyydyttävä vain tulkitsemaan elämää ja maailmaa. Tulkitseminen edellyttää kuitenkin aina tietoa. Kuten aiemmin tuli esille, esimerkiksi karikatyyrien piirtäminen edellyttää pitkälle kehittyntä piirustuskykyä ja kohteen perinpohjaista tuntemista. Miksi taide ja tiede siis niin usein asetetaan vastakkain? Eikö voitaisi nähdä taide elämän näkemisenä, sitä kautta ymmärtämisen välineenä, ja sitä kautta uuden tiedon tuottajana? Hyvä on, tämä tieto ei ole kenties luonnontieteellisiä faktoja tai numeroita, se ei ole määrällistä vaan laadullista, mutta yhtä arvokasta tietoahan kummatkin ovat. Mitä olisikaan järki ilman viisautta? Järki on viisauden palvelija. Järjellä saadut tiedot todellisuudesta muodostavat kokonaiskuvan jonka hahmottamiseen tarvitaan viisautta. Vaikka elämän todellisen näkemisen ja ymmärtämisen ehtona olisikin avoin mieli vailla ennakko-oletuksia, tämä ei kuitenkaan poissulje tietoa. On esimerkiksi suurta kypsyyttä kyetä nähdä elämän ajallisia ilmiöitä oman aikansa ohi. Se edellyttää historian tuntemusta. Silloin voi ymmärtää, että aikamme elintavat ja asenteet ovat vain yksiä monista. Pallasmaa toteaaakin vieraisiin kulttuuripiireihin tutustumisen olevan yksi keino tunnistaa kulttuurimme epäkohtia (Pallasmaa 1993, 44).

Informaatioyhteiskunta sisältää yksipuolistumisen vaaran, ja Tuomikosken mielestä jopa tuhon siemenen. Se rakentuu kapean fysikomatemattisen tiedonkäsityksen ja sen pohjalla kehittyneen tekniikan varaan. Informaatio on kuitenkin vain järjestyksen asteita ja muotoja ollen sisältä tyhjä. Todellinen inhimillinen tieto eli viisaus on kuitenkin paljon muuta. Tuomikoski pohtii onko tiedosta ja tekniikasta yhdessä tulossa voima, joka ei ehkä ole enää inhimillisesti hallittavissa. (Tuomikoski 1987, 205.)

Mikä on taiteen ja tiedon suhde? Kirjoitetulla sanalla voidaan kuvata ainoastaan ymmärrettyjä asioita, sillä vain siitä mitä on ymmärretty, voi kirjoittaa. Taide taas käsittelee toisenlaista älyllistä puolta, jota voitaisiin ilmaista sanoilla vain

epämääräisesti (Speed 1924, 7.) Vahvistaako Speed yleistä näkemystä taiteen ja tiedon totaalista erilaisuudesta vai tarkoittaako hän ”toisenlaisilla älyllisillä mielteillä” nimenomaan taiteen ja tiedon yhtymäkohtia? Hän myös kirjoittaa taiteiden ilmaisevan henkisen toiminnan tunnepuolta, joka usein on läheistä sukua puhtaalle älylliselle puolelle. Henkisen toiminnan tunteen aistillinen puoli on Speedin arvioiden mukaan ”kenties sen alhaisin muoto”. Vastakkaisesti taas henkisen toiminnan ne tunteet, jotka yhdistyvät tietoon, ne pienet huomionherkkyydet, joita pelkkä äly ei huomaakaan, ovat ehkä sen jaloimmat kokemukset. (Speed 1924, 13.) Speed ikään kuin arvottaa taiteellista toimintaa sen perusteella liittyykö se aistillisuuteen vai tietoon. Mielestäni hän nostaa taiteen korkeaan asemaan ja näkee sen läheisyyden tietoon.

Samoilla jäljillä kulkee Salminen. Hän kirjoittaa taiteen olevan todellisuuden esteettisen tutkimisen väline. Jos tiedolla on emotionaalista ja/tai esteettistä ulottuvuutta, sen vaikutusvalta on paljon suurempi ihmisen mielessä. Kun lapsi oppii yhteiskunnan normit kauniista ja rumasta, sillä on suuri vaikutus siihen miten hän arvottaa näkemiään kohteita. (Salminen 2005, 200.)

Se, miten asiat visuaalisesti esitetään, on vaikuttava asia. Tästä muistamme hyvänä esimerkkinä mm. neuvostotaiteen, sodan aikaiset kuvastot tai kultakauden maalaukset. On sanottu, että vasta, kun asioilla on nimet, ne todella ovat olemassa. Tämän ajatuksen voisi vielä pitemmälle ja sanoa: Vasta kun asioilla on kuvat, ne todella ovat olemassa.

Antero Salmisella on ollut omaleimainen ja vahva tutkiva ote taidekasvatukseen, ja erityisesti näkemiseen ja sen tutkimiseen. Hän peräänkuulutti taidekasvatukseen aistien ulottuvuuden uudelleen löytämistä. Hän on kritisoinut kouluissamme vallitsevaa kapea-alaista tiedonkäsitystä. Kaikki tieto ei ole numeroita ja kirjaimia, vaan myös nonverbaalista ilmaisua, jota juurikin kuvallinen ilmaisu edustaa. Ja sellainen tieto on ajattelua ja tietämistä näiden syvimmissä merkityksessä. (Pohjakallio 2005, 181.) Speed varoittaa liian suuren tietomäärän ja liiallisen opetuksen voivan hävittää oppilaalta välittömän näkemyksen (Speed 1924, 11.)

Länsimaisen koulutuksen ja opetuksen perustuminen ennen kaikkea sanoihin ja numeroihin, johtuu aistihavaintojen ja visuaalisuuden aliarvioimisesta. Kouluissa opetetaan kirjoittamista, lukemista ja laskemista eriytetysti, ja koulutuksen edetessä

vieraannuttaminen omien aistien käytöstä vain voimistuu. Vain lastentarhoissa ja alkeisopetuksessa opetus perustuu ihmisen kaikkien olennaisten kykyjen yhteistoiminnalle. Myöhemmin tämä luonnollinen asenne hylätään, koska sen katsotaan haittaavan säädyllistä abstraktion harjoittamista. Länsimaissa vallitsee pinttynyt perinne, jonka mukaan ajattelu ei ole yhteydessä aistikokemuksiin. (Pallasmaa 1993, 39 - 40.)

Toisaalta teoreettisen tiedon opetukselle on perustelunsa. Teoreettinen tieto on erään käsityksen mukaan kaikkein käytännöllisintä tietoa. Miksi? Siksi, että ilman teoreettista tietoa meidän on toimittava aina yrityksen ja erehdyksen kautta, tai sokeasti tiettyä mallia seuraten. Rutiinitapoja omaksumalla tulemme toimeen tavallisissa, ja toistuvissa tilanteissa, mutta emme yllättävissä tai odottamattomissa tilanteissa. Rutiinitavoissa ihminen ei käsitä periaatteita, mutta teoreettinen tieto koostuu yleisperiaatteista ja lainalaisuuksista, jotka koskevat suurta joukkoa yksittäisiä ilmiöitä ja tapahtumia. (Toiskallio 1988, 51.)

Kasvatusnäkemykset voidaan jakaa formaaliin- ja reaalikasvatukseen. Reaalikasvatus tähtää käytännön taitojen opettamiseen, kun taas formaalikasvatus painottaa oppilaiden hyötyvän eniten yleisistä opinnoista. Formaalin kasvatuseriaatteeseen perustuu ajatus, että esimerkiksi latinankielen opiskelu kehittää yleistä inhimillistä kasvua. Samoin matematiikkaa pidetään yleisesti hyödyllisenä. (Toiskallio 1988, 49.) Platonin ajatuksen mukaan aistein havaittava maailma on vain kangastusta todellisuudesta, se on petollisia varjoja ja kuvajaisia. Hän vertaa näkemäämme maailmaa keinotekoisien esineiden varjoihin, joita tulenloimotus heittää luolan peräseinälle kahlevankien tuijoteltaviksi. Aisteihin ei voi luottaa laisinkaan. Tämän käsityksen mukaan havainto-tieto voidaan luokitella alimman asteiseksi -tiedon muodoksi. Sitä ei välttämättä nähdä tietona laisinkaan, vaan enemmänkin luulona, ja uskona ilman perusteita. Tässä näkemyksessä vain matemaattinen ja käsitteellinen tieto voi johtaa todellisuuden ymmärtämiseen. Tähän kapean intellektuaaliseen tiedon luokitukseen perustuu meidän kasvatuseriaalfilosofiamme vielä tänäkin päivänä. (Salminen 1991, 142, 132). Länsimaiseen ajatteluun ja opetukseen on 1700 -luvulta asti vaikuttanut filosofinen käsitys, jonka mukaan käsitteitä voi muodostaa vain sanojen avulla, kaikki korkeammat ajattelun tasot nähdään olevan riippuvaisia kielestä. Aistikokemusten pois sulkemisen ja väheksymisen voi havaita jo niitä merkitsevien sanojen moraalittomuuteen viittaavasta kaksitulkinnaisuudesta, kuten sanoissa aistillinen ja sensuelli. (Pallasmaa 1993, 39).

Pallasmaa toteaa olevan ilmeistä, että olemme sitoutuneet länsimaisiin sovinnaisuuksiin ja ihmisen persoonallisuuden ositteluun, mitä tulee suhteessamme aistihavaintoihimme, ajatteluun ja kieleemme. Koulumme, jotka väheksyvät visuaalista ja aistillista hahmotusta merkitsee tuhoisaa ihmisen henkisten kykyjen rajoittamista. Tämä rakenne on tiedostamatonta taustatekijää käyttäytymisessämme. (Pallasmaa 1993, 44.) Pallasmaan mukaan hyvinvointiyhteiskuntamme köyhyys johtuu läpinäkyvyydestä ja arvoituksettomuudesta. Toisaalta teknisyden, kontrolloinnin ja alistamisen lisääntyessä yhteiskunta muuntuu hahmottomaksi, aistein tavoittamattomaksi. (Pallasmaa 1993, 113.)

Yhteiskuntamme hallinta ja omistaminen ovat kadottaneet ihmiskasvonsa, instituutiomme ovat muuttuneet persoonattomiksi järjestelmiksi, ja arkinelämän toimet tapahtuvat aistihavaintojen ja ymmärryksen ulkopuolella. (Pallasmaa 1993, 113.)

Tuomikosken mukaan nykyisen koulun moitittu niin kutsuttu tietopainotteisuus tarkoittaa pohjimmiltaan sitä, että lapsille opetetaan kielellis-abstraktisesti sellaisia asioita, joista heillä ei ole havaintokokemuksia. ”Tällainen tieto jää irralliseksi, ei jäsenny mielessä, ja on lapsista ikävää.” (Tuomikoski 1987,86.) Koulutus ja kulttuuri, joita on yleisesti pidetty kehityksen mittareina, ovat myös tekijöitä jotka riistävät ihmisten enemmistöltä luovuuden mahdollisuuden, sillä vain voimakkaat yksilöt kykenevät vastustamaan yhdenmukaistamisen paineita (Tuomikoski 1987, 206).

Kuinka sitten luovuus ja tieto liittyvät toisiinsa, ja voiko ne liittyä toisiinsa? Luovuus nähdään usein tietämisen ja teorian vastapainona, pakon poissaolona. (Salminen 2005, 195). Taiteessa korostetaan usein tunnetta ja ilmaisua. Kenties todetaan sen välittävän jonkinlaista tietoa, mutta lähinnä erittäin subjektiivista, ja sellaista jolla ei ole mitään tekemistä tieteen, tai ”todellisen tiedon kanssa”. Yksi perusaines luovaan kokemukseen on suhde taiteilijan ja hänen ympäristönsä välillä. Kasvaakseen henkisesti lapsi tarvitsee rikkaan ja vaihtelevan suhteen ympäristöönsä, se on luovan kokemuksen pohja. Informaatiota sisäistetään, sekoitetaan sitä oman itsensä kanssa, järjestellään uuteen muotoon taiteilijan esteettisen tarpeen mukaan. (Lowenfeld & Brittain 1975, 5.) Eikö informaation sisäistäminen toisin sanoen ole tiedon sisäistämistä? Luovuuskin tarvitsisi tämän tulkinnan mukaan materiaaliseen tietoa; kokemustietoa, ja luovuudesta syntyvä taideteos tuottaisi taas uutta tietoa itsessään.

Samanlaisesta kiertokulusta puhuu Anttila pohtiessaan taiteen ja luonnontieteen suhdetta, ja harmitellessaan luonnontieteiden hylkäävän juurensa, joka oli taiteissa. Hän kertoo kuvataiteessa olevan olennaisinta juuri havaitseminen, se miten ulkoista havaitaan, miten havaittu muuttuu kuviksi ja miten näitä puolestaan havaitaan. Hän heittää ilmoille kysymyksen: ”Kun tiede tutkii kuvataidetta syntyy taidehistoriaa, taidefilosofiaa, kuvan estetiikkaa. Mutta kun taide tutkii luonnontieteitä, mitä siitä seuraa? Miksi kuvataiteet ja luonnontiede erkaantuivat toisistaan 1700 -luvulta alkaen?” Vielä renessanssin aikana kuvat merkitsivät toista, tieteeseen liittyvää maailman subjektiivisen tutkimisen muotoa. Vastaus piilee 1800 -luvun mittaan yhä objektiivisemmaksi muuttuneesta tieteestä. Luonnontieteiden historia pohjautui kuitenkin mm. kasvien tutkimiseen piirtämisen avulla. Piirros saattoi sisältää sellaista tietoa jota ei oltu puettu vielä sanalliseen muotoon, eli juuri sen kaltaista tietoa josta Speed puhuu. Anttila näkee tarkkaan katsomisen, keskittymisen ja havaitsemisen olevan suoraa sukua tieteellisessä työssä tarvittavaan tarkasteluun, hän yhdistää sen empiriaan. Taiteen ja tieteen kohtaaminen mahdollistaisi tiedon, havainnon ja kokemisen uudelleenjärjestämisen. (Anttila 1998, 28 - 44.)

Entä sitten tieteen objektiivisuus, joka erkaannutti taiteen tieteestä? Objektiivisuus näyttää olevan ajassamme se, mihin pyritään ja se mitä vaaditaan, ja myös sen saavuttaminen nähdään mahdollisena. Täydellisen objektiivisuuden mahdollisuuteen voi kuitenkin suhtautua varauksella. Kupiainen rohkenee epäillä ja kritisoida objektiivisuuden ylivaltaa. Hän näkee pyrkimykset objektiiviseen tietoon irrottaneen teoreettisen tiedon käytännöistä, ja näin pyrkivän usein näyttäytymään niistä riippumattomina. Tietämisessä on kuitenkin kysymys ennen muuta ympäröivän maailman ja itsen tulkimisesta. (Kupiainen 1997, 12.) Nopeasti muuttuvassa maailmassa kyky kriittiseen ajatteluun on osa kulttuurista kompetenssia. Tämä edellyttää valmiutta myös omien asenteellisten lähtökohtien kriittiseen arviointiin. Siksi muuttuvassa maailmassa tarvitaan ennen kaikkea kykyä jatkuvaan itsetulkintaan. (Pitkänen 1996, 10.)

Sava näkee mahdollisena, että aistiteto jää materiaaliseksi. Tarvitaan materiaalisen työstämistä persoonalliseksi teokseksi. Usein ajatellaan että aistikokemus kohdistuu ennen kaikkea vastaanottamiseen, kuten luonnon kokemiseen tai taideteoksen

tarkasteluun tai musiikin kuunteluun. Yhtä tärkeää kuitenkin on aistikokemusten saaminen itse taiteen tekemisestä: kosketus soittimeen ja siitä tulevaan ääneen, saven tai liidun tuntu käsissä, oma keho liikkuvana ja tuntevana olemisena. (Sava 1997, 111.)

Myös Laitinen näkee yhteyden taiteen ja tieteen välillä, ja näkee taiteen hyvänä välineenä oppimiseen ja uuteen tietoon, tietämiseen. Laitinen puhuu kapeasti ymmärretystä kuvaamataidosta. Hän toteaa tällaisen kapeakatseisuuden vaivaavan usein oppilaiden lisäksi myös opettajia. Syyksi hän näkee kapean käsityksen tiedosta ja tiedon luonteesta. Ajatus käden taidoista mielletään helposti tiedostavuuden poissaolona. Ikään kuin ajattelun voisi laittaa hyllylle ja keskittyä tekemiseen. (Laitinen 2003, 82 - 83.)

Vuoden 1994 kuvaamataidon opetussuunnitelma peruskoululle ja lukiolle pohjautuu tiedonkäsitykseen, jossa taiteellista oppimista pidetään kolmen tiedon lajin yhdistelmänä. Elämystä käsitellään aistitiedon, käsitetiedon ja toimintatiedon avulla niin, että siitä muodostuu tiedostettua ja ymmärrettyä kokemustietoa. Räsänen kuvaa taidekasvatuksen tiedonkäsitystä prosesseja korostavaksi. Prosessissa oppilas työstää joko koulussa tai koulun ulkopuolella saatuja havaintoja. Prosessointi voi tapahtua keskustelemalla, vertailevan kuva- ja tekstimateriaalin sekä erilaisten kuvallisten tehtävien avulla. Räsänen korostaa taiteellisessa oppimisessä olevan kysymys sisäisten ja ulkoisten merkitysisältöjen ymmärtämisestä ja niiden ilmaisusta. Kaikki pohjautuu persoonallisen ja sosiaalisen tiedon vuorovaikutukseen. Taiteellinen toiminta edellyttää siis monenlaista tietämistä, ajattelemista ja kokemista. Niitä yhdistelemällä saadaan aikaiseksi oppilaan omaa taideilmaisua. Taiteellisessa työskentelyssä vuorottelevat jatkuvasti tunne-elämys ja mielikuvitus ulkoisen todellisuuden kanssa, samoin myös käsitetieto käy jatkuvaa dialogia toimintatiedon kanssa. (Räsänen 1995, 53.) Samoilla linjoilla on Salminen, joka muistuttaa, ettei kaikki tieto ole järjestelmällistä ja kirjaimin ilmaistua, sillä suuri osa tiedosta, jota ihminen, varsinkin lapsi omaksuu, on paljolti siinä mitä hän näkee ja aistii ympärillään, se on tunnelmissa ja vaikutelmissa. (Salminen 2005, 235.)

Taiteen tieto on havaittu hyödylliseksi myös sosiaalityössä. Känkäinen näkee tarpeen sellaiselle tietämiselle, osaamiselle ja ymmärtämiselle, jossa uusia näkökulmia ja ratkaisuja etsitään taiteen keinoin. ” Taide- ja kulttuurilähtöiset menetelmät voivat olla avuksi tiedon ja ymmärryksen syventämisessä etenkin lastensuojelussa, jossa joudutaan toistuvasti työskentelemään tiedon katvealueilla. ” Känkäinen arvioi taiteen voivan

saada ns. virallista tietoa täydentävän ja syventävän merkityksen, kun taide kohtaa tunteet synnyttäen uusia kokemuksia ja tulkintoja. (Känkäinen 2006, 129.)

Sen lisäksi, että taide tuottaa tietoa, taitelija Teemu Mäki määrittelee neljä kategoriaa taiteen omalle tiedolle. Ensimmäiseksi hänen mukaansa ”taiteen oma tieto on tietoa taiteen nauttimisen taidosta.” Se on tietoa siitä, miten taiteen voi ajatella ja kokea. Toiseksi taiteen oma tieto on myös tietoa taideteosten tekemisen taidosta. Mäki kyseenalaistaa yleisen käsityksen, jonka mukaan on mahdollista opettaa vain tekniikkaa, mutta ei taidetta. Mäen mielestä taiteen tekemistä nimenomaan voi opettaa. ”- ehkä simpanssinkin voisi opettaa piirtämään mekaanisen tarkasti kuin kopiokone.” Kolmanneksi taiteen oma tieto voi olla tietoa taiteilijan intentioista ja pohdinnoista. Viimeisenä taiteen tiedon lajina Mäki näkee taideteosten sisällön, joka kätkee sisäänsä ihmiskuvan, maailmankatsomuksen, moraalin ja politiikan, jota taide kulloinkin ruumiillistaa. Se ei ole maailman tietoa taiteesta, vaan taiteen tietoa ja näkemyksiä maailmasta. (Mäki 2005 ,13 - 14.)

4. Aineisto ja menetelmät

4.1 Haastattelut

Valitsin tutkimukseeni laadullisen menetelmän, ja aineistonkeruumenetelmäksi neljän kuvataideopettajan haastattelun. Syitä tähän on monia. Ensinnäkin en ole niinkään kiinnostunut määrällisestä tiedosta, siitä kuinka kuvataideopettajat esimerkiksi kautta maan suhtautuvat piirtämiseen. Toki tämä olisi ollut kiinnostava seikka tietää, mutta silloin en olisi varmaankaan voinut haastatella heitä henkilökohtaisesti vaan olisin käyttänyt kenties lomaketta joka palautetaan anonymisti minulle. Silloin en olisi tavannut henkilökohtaisesti näitä persoonia jotka lopulta haastatteluuni sain, enkä olisi päässyt yhtä syvälle heidän näkemyksiinsä. Jokainen haastatteluni oli hieman omanlaisensa, ja sain niistä paljon. Näiden syiden lisäksi minun on myönnettävä tutkijan kokemattomuuteni: suurien vastausmäärien käsitteleminen olisi voinut olla melkoisen haasteellista. Kolmanneksi epäilen, olisinko sittenkään saanut edes kymmeniä opettajia vastaamaan lomakekyselyyni. Jos tavoite olisi ollut määrällisesti hahmottaa Suomen, Etelä-Suomen, tai vaikka ainoastaan Pirkanmaan opettajien suhtautumista piirtämiseen, se ei olisi ollut todennäköisesti kovin luotettavaa tietoa, sillä jo nyt osa lähestymistäni opettajista jätti kokonaan vastaamatta haastattelupyyntööni.

Tampere, kuten muutkin suuret kaupungit, ovat vaikeita paikkoja saada vakituista kuvataideopettajan virkaa, joten syystäkin opettajan virat ovat saaneet varsin pätevät henkilöt. Jotain heidän aktiivisuudestaan kertoo tietysti sekin, että he ylipäättään halusivat osallistua tutkimukseeni. Haastattelujeni tulokset saattavat siis olla Suomen keskitasoa paremmat, enkä tietysti kuvitellutkaan neljää henkilöä haastattelemalla saavani kattavaa kuvaa Suomen kuvataideopettajista. Määrän sijasta halusin keskittyä laatuun, ja aiheen syvälliseen ymmärtämiseen. Kvalitatiivinen menetelmä siis yksinkertaisesti palvelee tarkoitustani paremmin.

Tämä myös tukee omaa persoonaani tutkijana sillä minua aina kiinnostaa asioiden perimmäinen luonne, sekä niiden syyt, numeroiden ja tilastojen sijaan. Kerronnallisuus ja ihmisen koko persoonan ymmärtäminen tuntuvat minulle ominaisilta tavoilta tehdä

tutkimusta. Analysoitavaa aineistoa pyrin käsittelemään yhteiskunnallisessa valossa, ja vertailemaan sitä siihen puheeseen mitä kuvataidekasvatuksessa on kirjallisuusaineistossani / viimeaikona puhuttu.

Syksyllä 2010 otin sähköpostitse yhteyttä Tampereen seudulla työskenteleviin kuvataideopettajiin. Tavoitteenani oli saada haastatella kahta mies-, ja kahta naisopettajaa välttääkseni sukupuolisesti painottuneita haastattelutuloksia. Tavoitteeni toteutui kun neljä opettajaa ilmoitti suostuvansa haastatteluun, ja pääsin toteuttamaan ne 28.10.2010, 9.11.2010 ja 10.11.2010 Suoritin haastattelut Lyseonpuiston lukiossa, Tampereen normaalikoululla sekä Pyynikin- ja Kaarilankouluilla opettajien omissa opetusluokissaan. Kaikki haastattelut kestivät noin 40 minuuttia, ja nauhoitin ne. Myöhemmin litteroin haastattelut. Haastateltavien nimet on muutettu, mutta sukupuoli on jätetty samaksi. Kukaan opettaja ei suoranaisesti vaatinut nimenmuutosta, mutta kaksi opettajaa pohti haastattelun alussa mitähän kaikkea haastattelun aikana mahtaa tulla esille, mutta päätös nimenmuutoksesta jäi auki. Muutin nimet varmuuden vuoksi, koska haastatteluissani tuli mielestäni esille sellaista mitä ei välttämättä haluttu julkiseksi, esimerkiksi opetussuunnitelman noudattamiseen liittyvät aiheet. Haastateltavillani oli kaikilla takanaan opinnot Taideteollisessa korkeakoulussa, josta he olivat valmistuneet vuosina 1995, 1997, 2006, ja neljäs on ”opiskellut 1990-luvulla”.

Käytin tutkimuksessani puolistrukturoitua eli avointa haastattelua. Sille on ominaista haastattelun kohdistuminen ennalta valittuihin teemoihin, mutta kysymysten muotoa tai esittämisjärjestystä ei ole määritelty tarkasti. Avoin haastattelu sopii hyvin menetelmäksi silloin, kun halutaan selvittää arvostuksia, ihanteita ja perusteluita. (Hirsijärvi & Hurme 1985, 36.) Olin kirjoittanut itselleni kysymykset jo valmiiksi, mutta niitä oli myös muutama ylimääräinen, jotta saatoin tilanteen mukaan keskittyä siihen teemaan eniten, jota opettaja omassa työssään painotti. Saatoin esittää uusia, ennalta suunnittelemattomia kysymyksiä mikäli se sopi tilanteeseen, kysyin myös sellaisia kysymyksiä joiden käyttöarvosta gradussani en ollut vielä aivan varma. Siitä ei kuitenkaan ollut haittaa, koska joskus näistäkin vastauksista poiki jotakin tutkimuksen kannalta kiinnostavaa.

On tyypillistä, että tutkimushaastattelutilanne muuttuu haastateltavan puheen ja tilanteen mukaan, joten on mahdotonta pitäytyä täysin tiukoissa etukätissuunnitelmissa. Haastattelutilanne ja siinä tapahtuva vuorovaikutus ovat vain yksi osa tutkimuksen tekoa, mutta sen merkitys kannattaa ottaa huomioon läpi koko tutkimusprosessin. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 56.)

Tutkijan tulee pohtia, missä määrin hänen esittämänsä kysymykset ovat ohjanneet ja johdatelleet saatuihin vastauksiin? (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 10). Haastattelukysymykseni liittyivät piirtämisen opettamiseen ja piirtämisen tärkeyteen. Voi olla, että opettajat tulivat vastanneeksi piirustustaitoa puolustavasti tutkimukseni aiheen takia, kun taas jonkin muun aiheen tiimoilta tehdyssä haastattelussa piirustustaito ei olisi kenties päässyt yhtä arvostettuun asemaan. Hyvärisen (2010, 111) mukaan haastateltava pyrkii suhteuttamaan sanomansa olettamiinsa haastattelijan odotuksiin. Nauhoitetut haastattelut kuunneltuani huomasin, että haastattelijana minulla vaikutti olevan melkoinen kiire kysyä jo seuraavaa kysymystä, vaikka haastattelutilanteessa kuvittelin olevani aikaa antava ja rauhallinen.

4.2 Haastatteluiden analyysi

Luin haastatteluja moneen kertaan ja tein yhteenvetoa kustakin opettajasta erikseen, ja yhdessä. Kuuntelin haastattelut uudelleen samalla kirjoittaen havaintojani ylös. Haastatteluja moneen kertaan läpikäymällä tuli kiinnitettyä huomiota aina uusiin seikkoihin. Yritin kuunnella haastatteluja mahdollisimman objektiivisesti, toisaalta taas kriittisesti. Kriittisesti siksi, jotta löytäisin arvostuksia, mahdollisia ongelmakohtia, toisistaan eroavia tai samankaltaisia näkemyksiä eri opettajien välillä. Olen koettanut löytää näistä neljästä haastattelemastani opettajista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Saamani haastattelutulokseni olen teemoitellut. Opettajien vastaukset ovat kaikki monisanaisia vastauksia tutkimusongelmaani. Teemoitteluvaiheessa käytin pitkiäkin suoria sitaatteja, jotta saisin opettajien kerrontaa eri teemojen alle. Joitakin näistä sitaateista olen käyttänyt sellaisenaan elävöittämään tekstiä, kuitenkin varoen käyttämästä niitä liian pitkinä. Näitä ajatuksia vertailemalla ja niputtamalla aloin hahmottamaan käsiteltäviä aiheita ja niistä syntyviä analyysiosan lukuja. Teemojen koin nousevan aika selkeästi haastatteluista. Haastattelujen tulokset vaikuttivat jonkin verran

teorialukujen aiheisiin ja sisältöön, mutta enemmän toisinpäin. Koska halusin tutkia tutkielmassani nimenomaan näkemistä ja piirtämistä sekä sen opettamisen toteutumista, luonnollisesti etsin haastatteluista vastauksia näihin tutkimuskysymyksiin.

Haastattelujeni analysoinnissa on myös kvalifioinnin piirteitä. Olenhan laskenut suhteessa kuinka moni opettaja neljästä painottaa mitäkin, vaikka en olekaan esittänyt asiaa numeroin vaan ilmaisuin kuten ”lähes kaikki” tai ”vai yksi opettaja”.

Samalla se on sisällön erittelyä. Perinteisessä sisällön erittelyssä kuvataan kvantitatiivisesti tekstin tms. sisältöä, siinä tutkin esimerkiksi montako kertaa tietty aihe, minun tapauksessani piirtäminen, on mainittu. (Eskola& Suoranta 1998, 186)

On mahdollista erottaa laadullisen aineiston käsittely, sekä aineiston laadullinen käsittely. Vaikka aineistoni on vahvasti kvalitatiivista eli laadullista, ainakin Hämäläisen (1987, 34) mukaan laadullinen tutkimus sallii analyysiaineiston erilaisen lukutapojen soveltamisen. Pääasiahan on saada vastauksia tutkimuskysymykseen mahdollisimman kattavasti.

Haastatteluni analyysi yhdistelee fenomenologiaa sekä fenomenografiaa. Fenomenologia on oppia ilmiöistä, ja niiden ymmärtämisestä (Metsämuuronen 2006, 93). Tutkittava ilmiöni on piirtäminen ja sen toteutukset koulussa. Fenomenografia puolestaan tutkii ihmisten käsityksiä asioista (Metsämuuronen 2006, 108). Tutkimuksessani oleellinen tehtävä olikin selvittää mitä eri käsityksiä opettajilla on piirtämisestä. Tämä ei kuitenkaan ollut haastattelujeni ainoa kysymys, vaan tutkin myös miten opettajien käsitykset ilmenevät heidän antamassaan opetuksessa, sekä miten he suhtautuvat opetussuunnitelmaan ja sen vaatimukseen kuvataideopetuksesta. Kysyin opettajilta esimerkkejä käyttämistään piirustustehtävistä. Jokainen haastateltava kertoi ikään kuin tarinan kuvaillen millainen joku tehtävä oli, miten se eteni, ja mikä oli lopputulos. Tekstini muokausvaiheessa käsitteelin näitä tarinoita lähestyen niitä narratiivisuuden näkökulmasta. Yritin löytää tarinan takana olevaa teoriaa ja taidekäsitystä. Myös muutaman muun kysymyksen kohdalla opettajat saattoivat innostua kertomaan tilannekuvauksia, ikään kuin tarinoita tai tapauskertomuksia. Ne elävöittivät haastatteluja. Hyvärinen (2011, 111) kirjoittavat haastateltavien kertomusten olevan kommentteja, jotka kommentoivat tavanomaista ja odotettua. Sen tähden

analyysivaiheessa tutkijan on pohdittava mihin odotuksiin kertoja on tällä kertomuksellaan vastaamassa.

Tutkijana minun on oltava varovainen, etten liikaa näe haastateltavien puheessa sitä, mitä haluan nähdä. On kyettävä erottamaan se mikä koskee tutkimuskohdettani, ja se joka koskettaa minua itseä. Vaarana on, että alan ymmärtää haastateltaviani sen mukaan miten itse koen ja ymmärrän asiat, jolloin en pääse tutkimuskohteen ymmärtämiseen. (Saarnivaara 1998, 189) Mutta jos ollaan rehellisiä: kuinka kukaan kykenee täydelliseen objektiivisuuteen? Kuinka voisi hahmottaa todellisuutta objektiivisesti ja luonnollisesti? Me olemme osa monimutkaista verkostoitumista, jossa illuusio ulkoapäin sormella osoittavasta tulkitsijasta tai tarkkailijasta on täysin mahdoton. Saarnivaara kirjoittaa merkitysten muodostamisen vaativan avointa ja läpinäkyvää osallistumista keskusteluihin, joka edellyttää tekijän paikantamisen keskusteluun, keskustelun taustan ja historian tuntemisen, kyky artikuloida oma paikka ja tila, sekä teorian ja käytännön välisen vuorovedon haltuunotto. (Hannula 2003, 14)

5. Opettajien kertomaa

5.1 Opettajien suhtautuminen piirustukseen: tärkeä aihe

Piirustustaitoa on pidetty yhtenä yleissivistykseen kuuluvista taidoista. On ajateltu, että sitä kuuluu opettaa, sitä voidaan oppia, ja piirustus itsessään opettaa, aivan kuten laulaminen, soittaminen ja tanssiminenkin. Aikoinaan piirtämisellä oli kiinteä yhteys ammattitaitoon, ja työläisille suositeltiin niin piirustus-, luku- kuin laskutaitoakin. Nykyisin piirtämistä saatetaan ajatella enemmän lapsille kuuluvana puuhasteluna, jolla ei ole mitään tekemistä nykyihmisen koneiden täyttämässä arjessa. Piirustustaidon syvällistä hallintaa ei vaadita enää edes ammattitaiteilijoiden koulutuksessa. (Wikipedia 2009.) Klassinen taidekoulutus sen sijaan perustui piirustustaidon opettamiseen. Sen katsottiin kuuluvan luonnostaan maalarin, kuvanveistäjän ja arkkitehdinkin perustaitoihin. (Saarikivi 1967, VII - VIII.)

Piirustuksen asema koulussa on haastattelemieni miesopettajien mielestä hieman aliarvostettua. Matti pohtii piirtämisen asemaa koulussa ja näkee sen olevan väheksytty, että viitsisi harjoituttaa oppilailla näkemispiirtämistä. Juha lisäisi piirtämisen määrää kuvataidetunneilla mielellään. Hän mainitsee opetussuunnitelmassa olevan paljon nykyaikaan liittyviä tekniikoita, kuten webbiosivujen tekoa ja taittotehtäviä joita on pakko ottaa opetukseen, vaikka hän tahtoisikin painottaa enemmän vanhoja, monisatavuotisia tekniikoita, kuten piirustusta, maalausta ja esimerkiksi grafiikkaa. Juha kertoo kokevansa monesti ristiriitaisuutta siinä, kuinka tasapainotella monen eri tekniikan välillä kun aikaa on rajallisesti. *Et kyllä mä esimerkiks mieluusti niinku piirtämisen määrää lisäisin. Ja niitä tehtäviä. Ja samaten, vaikka maalaamistakin, ihan perus piirustusta ja maalausta.*- Juha

Naisopettajat eivät kokeneet, että piirustus olisi aliarvostettua. Tämä johtunee siitä, ettei heillä ollut samanlaista omakohtaista suhdetta piirtämiseen kuin miesopettajilla, jonka tähden miesopettajat olisivat halunneet nostaa piirustuksen roolia suuremmaksi kouluopetuksessa. Kumpikin miesopettaja kertoi piirustuksen olevan kaikista rakkain oman taiteen tekemisen muoto. Naisopettajille se oli ehkä enemmänkin yksi monista tekniikoista, sekä omassa tekemisessä että heidän opetuksessaan. Miesopettajien

omakohtainen suhde piirtämiseen näkyi luonnollisesti heidän opetusfilosofiassaankin. Piirustukset ovat tärkeitä oppilaille, koska ne merkitsevät heille ilmaisukeinoa, kinesteettisen ja visuaalisen tyydytyksen lähdettä, symbolikieltä, ajatusten näkyväksi dokumentoimisen tapaa, kommunikaatioväylää ja ajatteluvälineiden kehittämistä mm. visuaalisten muotojen muunnoksia keksimällä. (Outinen 1995, 20, 25 - 26.)

Latvala kirjoittaa vuoden 1914 piirustusoppaassaan piirustuksen olevan elämän vakavimpia ja merkityksellisimpiä aineita. Harvasta aineesta on käytännössä niin paljon hyötyä kuin piirustuksesta. Se kehittää ihmisessä niitä sisäisiä puolia, jotka ovat sukua sille, mikä on ikuista. Hän näkee piirustusmenetelmänsä kulttuurityönä, sillä se opettaa näkemään ja käsittämään muotoja ja värejä. Se opettaa tekemään havaintoja ja vertailemaan. Se kehittää mielikuvitusta sekä muistia, joiden avulla voidaan varastoida alitajuntaan ainevarastoja, joita niiden kerääjä voi alitajuisesti käyttää luomisen hetkellä. Se herättää ihmisen sielun alttiiksi kauneudelle, jalostaa ja syventää häntä ja hänen luonnonrakkauttaan. (Latvala 1944, 12.)

Harva kirjoittaisi piirtämisestä yhtä hartaasti kuin Latvala. Haastatteleman opettajat ovat kuitenkin samaa mieltä pääperiaatteista Latvalan kanssa. Opettajat nostivat esille eri asioita puhuessaan piirtämisestä ja sen tärkeydestä. Juhalle piirustustaidon merkitys on tärkeä ja hän uskoo tietyllä tapaa imitaatioteorialähtöiseen opiskeluun esimerkiksi piirustuksen osalta. Hän uskoo vakaasti, että piirtämistä voi opiskella ja opettaa, esimerkiksi verrattuna maalaukseen joka taas on enempi mielipideasia. Juha kertoo sisällyttävänsä jokaiseen kurssiin jonkinlaisia piirustustehtäviä. Yksi sellainen on kipsimallin piirtäminen. Jos tehtävä sijoittuu kuvataiteen opiskelun tai kurssin alkupäähän, hän saattaa ottaa kipsimallista valokuvan, sillä kaksiulotteista pintaa on helpompi hahmottaa paperille. Oppilaat myös jäljentävät valokuvia kuultopaperin avulla, skannaavat ne, ja käyttävät niitä taittoitehtävissä.

Myös Mari kertoo opettavansa piirustusta. Seitsemännellä luokalla hän käy oppilaiden kanssa läpi ”perus asiat lähes kaikesta kuvataiteesta.” Hänellä on myös ylä-asteella sekä lukiossa erillisiä kursseja joissa syvennyttään piirtämiseen. *Kaikki piirtäminen on ihan hyvää*, toteaa Mari. Mari haluaa ravistella oppilaat pois siitä ajatuksesta, etteivät he osaa piirtää, ja myös siitä, että piirtäminen olisi sama asia kuin värittäminen. Mari

opettaa piirtämistä seitsemäsluokkalaisille mm. kehittämällään tehtävällä, jossa oppilaat piirtävät eri esineitä pienikokoisille ja erimallisille papereille kuulakärkikynillä. Näin oppilaat tulevat käyttäneeksi koko paperin, ja kynän käyttö on rohkeampaa koska pyyhkimiseen ei jää mahdollisuutta. Tehtävässä harjoitellaan samalla miten kynää tai sivellintä käytetään mittarina. Kappaleen muoto hahmotellaan pyörittelemällä kynää mallin karkean muodon mukaan, puolesta minuutista puoleentoista minuuttiin, ei sen enempää. Tehtävänä on nähdä oleellinen. Paperin pieni muoto tekee tehtävästä myös helposti lähestyttävän. Oppilaiden vastaanotto on ollut positiivista. Mari iloitsee niistä hetkistä, kun sellaiset oppilaat jotka ovat aina kuvitelleet olevansa huonoja piirtäjiä huomaavatkin omaavansa erittäin kauniin tai liikkuvan viivan, tai jotain sellaista mitä he eivät ole kokeneet aikaisemmin.

Anne kertoo piirtämisen olevan lähestymistapa lähes kaikkiin tehtäviin. Hän kertoo töiden alkavan lähes poikkeuksetta luonnostelulla paperille. Piirustustaitoon itsessään hän ei juuri ottanut kantaa. Matti kertoi korostavansa piirustuksen opetusta jo yksistään koulunsa puutteellisten resurssien takia. Hän myös myönsi sen olevan helpommin arvosteltavissa kuin jollain muulla tekniikalla tehty työ. Hän kertoi nimenomaan piirustuksesta näkyvän selkeimmin onko oppilaalla halua ja yritystä kuvataiteen suhteen. Lisäksi hänellä on luonnollisesti tavoitteena kehittää oppilaidensa piirustustaitoa:

Varmaan just se sellanen, et sais, ittensä niinku vuoden aikana ravisteltua pois semmosesta niinku jonkulaisesta kaavamaisesta tekemisestä. Et kyllä siellä hirveen kauan niitä tulee niitä, kumma kyllä, niitä kulma-aurinkoja vaan tulee.

Matti kertoi käyttävänsä opetustehtävissä myös croquis-piirroksia, perspektiiviharjoituksia, ulkona luonnosta- sekä ulkomuistista piirtämistä. Ulkomuistista piirtämisellä hän tarkoittaa tehtävää, jossa oppilaat menevät ulos koulun pihamaalle ja katsovat itse valitsemaansa tarkkaan rajattua luontokohdetta ilman mitään välineitä niin kauan ja perusteellisesti, että he pystyvät sisälle tultuaan jäljentämään näkemänsä ulkomuistista. Matti kertoo aina hämmästelevänsä töiden hyvää laatua, etenkin verrattuna niihin tehtäviin joissa oppilaat menevät ulos paperin ja kynän kanssa, joiden luulisi olevan tarkempia. Ilmeisesti tällainen tehtävä pakottaa oppilaan katsomaan tarkemmin kuin missään muussa harjoituksessa.

--Se on mun mielestä ollu erikoista sikäli, että ne on usein ollu paljon parempia ne lopputulokset, kuin jos mä annan paperin käteen ja sanon et

mee piirtään toi jalava tosta, niin sit sieltä voi tulla oikeesti semmonen tosi tönkö juttu takaisin. Mut et sitte ku, mä en osaa oikeen selittää et mikä siinä voi olla taustalla.

Haastatteleman opettajat suhtautuivat keskenään melko erilaisesti piirustukseen kaiken kuvallisen ilmaisun perustana. Miesopettajat näkivät piirustuksen kuvallisen ilmaisun perustana, naisopettajat eivät. Tosin Mari erotti puheessaan koulussa tehtävän taiteen, ja taidekoulujen taiteen. Hän näki piirtämisen olevan *jonkinlainen perusta kuvataiteilijakoulutuksessa, mutta ei peruskoulussa*. Mari perustelee mielipidettään esimerkiksi oppilaille, jotka eivät ole kovin kiinnostuneita piirustuksesta, mutta innostuvat toden teolla muotoilusta. Erityisesti pojista hän kertoo löytyvän todella taitavia tilan hahmottajia ja muotoilijoita.

Juha on ehdottoman vakuuttunut piirtämisen tärkeydestä.

Mulla on ihan tota kuviksen ykköskurssin ensimmäinen dia mitä mä näytän oppilaille, ni siinä ensimmäisen dian otsikossa lukee, että piirtäminen on kaiken kuvataiteen tekemisen perusta. Että siitä mä niinku haluan lähteä omassa työssäni liikkeelle ja siitä, siitä tota pidän kiinni---

Juha kertoo itse tekevänsä nykyisin eniten kolmiulotteisia töitä, mutta nimeää piirustuksen siltikin tärkeimmäksi työvälineekseen. Anne mietti pitkään vastaustaan:

Mä en osaa niinku sanoa, että allekirjoittaisinko mä ihan tota että piirustustaito olis ihan kaiken niinku alku, että toki niinku pienetki lapset aloittaa siis piirtämällä, ja siitä se lähtee, mutta --- (hiljaisuus)

Anne kertoo piirustuksen olevan vahvasti mukana, esimerkiksi juuri töiden luonnostelussa. Piirtäminen on tapa jolla hahmotetaan kuvan elementtejä, mutta hän muistelee sitten taas oppilaiden tekemiä abstrakteja maalauksia joissa ei luonnosteltu mitään laisinkaan.

Piirustustaidon merkitys ja tärkeys myös mietityttää opettajia. Matti kertoo sanovansa uusille seitsemäsluokkalaisille, ettei hän ole ketään valmentamassa taiteen jatko-opintoihin. Hän kertoo tehtäviä antaessaan pohtivansa aika paljon sitä, mikä missäkin lopulta on tärkeää. Onko esimerkiksi tärkeää, että mielenkiinnon kohteensa täysin muualta löytävä nuori osaisi piirtää huikaisevan realistisen asetelman.

Se on mullekin niinku semmonen jossain mielessä älyllinen ongelma, että mitä mä vaadin ja miks. -Matti

Sava toteaa kasvatuksen ihmis- ja yhteiskuntakäsityksineen tuovan sille aina rajana kysymyksen siitä, mikä on kasvatuksellisesti arvokasta taidetta ja taiteellista toimintaa? (Sava 2004, 92). Savan tulkinnan mukaan peruskoulun opetussuunnitelmassa keskeisintä kuvataideopetuksessa on visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotojen ymmärtäminen yhteiskunnassa, olipa se taidetta, mediaa tai ympäristöä. Konkreettisimpina oppiainesisältöinä Sava näkee seuraavat neljä teemaa: kuvailmaisuus ja kuvallinen ajattelu, taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen, media ja kuvaviestintä, sekä ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu. (Sava 2004, 95.)

Marin mielestä kaikki piirtäminen on hyvästä, ja hän asettaa itselleen haasteeksi opettajana sen, että kaikki oppilaat oppisivat nauttimaan piirtämisestä. Hän koettaa löytää erilaisia tehtäviä joissa tehdään erilaisia piirtämisä, jotta kaikki voisivat edes jollakin lailla onnistua. Hyvänä esimerkkinä hän kertoo omasta seitsemännestä luokasta, jossa kaikki 28 oppilasta olivat kertoneet olevansa tyytyväisiä töihinsä ja osaavansa mielestään nyt piirtää. Marin mielestä piirtäminen ei kuitenkaan saa missään nimessä olla kuvataiteen ainoa sisältöalue. Eikä se saa olla este kuvataiteessa etenemiselle, jos puhutaan peruskoulusta ja lukiosta.

5.3 Mallipiirustus tämän päivän koulussa

Kuvataiteellisessa ilmaisussa tarvitaan kamppailua taitojen kehittämisen ja oman viitsimisen kanssa. Taito ja kilvoittelu tiedon ja taidon lisääntymiseksi on välttämätöntä. Oman osaamisen ja ymmärryksen kanssa kilvoittelu tuottaa mielihyvää ja omanarvon tunteen joka ei ole riippuvainen toisista ihmisistä tai ulkoisista palkkioista. (Sava 2007, 75.)

Tekninen taiteilijakasvatus on peräisin ajalta, jolloin taide ymmärrettiin suuressa määrin tekniikan ja taidon suoritusluonteiseksi asiaksi (Huuhtanen 1989,114). Mallinkäyttämisen tärkeydestä teknisen taidon opetuksessa voidaan olla nykyäänkin montaa mieltä. Haastattelujeni perusteella huomaan, että nykyisen teknologian avulla mallista piirtäminen on palannut kouluihin, mutta eri muodossa. Haastattelemani

opettajat ovat sisäistäneet tarkan havainnoimisen tärkeyden piirtäessä, ja tästä syystä haastatteleman opettajat käyttivät jonkinlaista mallia oikeastaan kaikissa tehtävissä. Mallin käyttö on vain niin erilaista kuin entisinä aikoina, etteivät oppilaat koe harjoittavansa mallipiirustusta, koska se ei ole sitä mitä historiallisina aikoina. Kaukana ovat ne ajat, kun kuvataideluokissa ei ollut tietokonetta ja tulostinta. Opettajan asettaman maljakon tai mallilehden sijaan oppilaat tulostavat nykyisin internetistä itse hakemiaan kuvia, ja katsovat niistä tarvitsemaansa mallia. Voisi sanoa, että internetistä tulostettujen kuvien kopiointi on tämän päivän mimeettistä traditiota. Oppilaiden toiminta on itseohjautuvaa, ja siten myös motivoivaa. Kandidaatintutkimukseen tekemässäni lomakekyselyssä ilmennyt ylä-asteikäisten oppilaiden vastahakoinen suhtautuminen mallista piirtämiseen johtui todennäköisesti sen aiheuttamista mielikuvista, ei niinkään sen toteutuksesta. Mari kertoo opetuksessaan käytettävän tietokoneita luontevasti työskentelyn ohessa. Tällä tavoin voidaan estää stereotyyppisten kuvien syntyminen. Marin mielestä on hyvä tehdä havaintoja myös kuvista, ettei sitten aleta toistamaan niitä yhden kaavan kuusia tai sydämiä, vaan että niitäkin voi olla monenlaisia.

Göranzonin (1988) mukaan kopioimisessa on olemassa kaksi eri päälinjaa: rutiinikäytäntö ja kehittävä käytäntö. Rutiinikäytännössä kopioiminen on näännyttävää ja sääntöperäistä. Kehittävässä jäljentämisessä toimintaa ohjaavat vapaaehtoisuus ja avoimet säännöt. Tällöin kopiointimallit ovat vain apukeinoja. (Seitamaa-Oravala 1990, 175). Kaikki opettajat kertoivat käyttäneensä erilaisia malleja, eläviä tai esine-malleja. Epäilemättä he ohjaavat oppilaitaan kehittävään jäljentämiseen. Kaikki opettajat korostivat monipuolisten havaintojen olevan rikkaan ilmaisun ja elävän viivan syntymisen perustana. Anne vie keväisin oppilaansa lähimetsään piirtämään luontoa. Hän kertoo töistä tulevan eläviä ja rikkaita, eikä niitä voi edes verrata mielikuvituksesta piirrettyihin, usein stereotyyppisiin piirroksiin.

Matin näkemyksen mukaan ei ole parempaa harjoitusta piirtämiselle kuin katsoa kuvasta mallia. *Se pistää aivon enemmän töihin*. Kielletty lause Matin kuvataidetunnilla on ”*sen kuuluu olla tollanen*”. Mikä tahansa ei mene läpi, vaan hän haluaa oppilaiden todella yrittävän parhaansa. Matin mielestä on tärkeää osata piirtää realistisesti, vaikka kyse olisikin mielikuvituksellisesta tehtävästä. Hänen mielestään oppilaalla tulisi olla jonkinlainen käsitys siitä miten jokin haluttu asia piirretään, sillä vain sen avulla kuvaan

saa reaali maailman uskottavuutta. Epäilemättä piirustuksen esittävyys tuo siihen tietynlaista vaikuttavuutta. ”Parhaimmillaan piirtäminen avaa tien näkymättömään---piirroksen esittävydestä avautuu henkinen ulottuvuus, jota ei voi sanoin sanoa. Se on oma kielensä, jolla on omat sääntönsä” (Järveläinen 1993, 25). Oppilaiden tekemiseen Matti kaipaa kypsää aikuisuutta, vaikka aikuisuuden hän sanookin olevan vain *hupaisa illuusio*.

Mallipiirustustehtävät jakavat oppilaiden mielipiteitä, ja Juha on varautunut vastaväitteisiin kertomalla oppilaille omasta suhteestaan piirtämiseen:

No se on vähän kaksjakosta, ne sen tavallaan hyväksyy kun mä niinkun kerron sen oman näkemykseni siitä, niinkun mallioppimisesta. Ja aika usein mä myös kerron sen, että mä oon ite niinkun joskus ala-aste /ylä-aste aikoina niin kuviksesta innostunu sillä, että mä oon niinku ruvennu kopioimaan vaikka eläinten kuvia---

Juha kertoo useimpien oppilaiden oivaltavan uusia asioita mallipiirustusta tehdessä:

Vaikka siinä tekovaiheessa yleensä se malliinkattominen saattaa joistakin tuntua niinku rasittavalta ja liian hitaalta, niin kyl se useimmiten sit toimii niin, että ne tavallaan itsekin siinä teon aikana sit hoksa, että ”no totta, et toihan siinä niinku olikin väärin. ja näin se pitäisikin ehkä toimia.

Juha kertoo myös havainneensa, että mallipiirustuksen kokee ikävänä yleensä ne oppilaat, jotka eivät muutenkaan ole erityisen lahjakkaita kuvataiteessa. Matti kertoo, ettei piirtäminen tunnu olevan kenellekään vastenmielistä. Syyksi hän arvelee piirustuksen luonnollisuuden ja tuttuuden. Jos täytyy nimetä jotain, niin vahaliitukammo elää oppilaissa ala-asteen jälkeen vielä melko vahvana, kertoo Matti.

Eisner (1972, 161) on todennut, että jäljentäminen ja kopioiminen voivat taideopetuksessa olla täysin mielekäs lähestymistapa. Taideopetus on niin moniulotteista, että jäljentämiselläkin voi olla hyvinkin myönteistä merkitystä oppilaan kuvallisen ilmaisun kehitykselle (emt. 162).

Juha kertoo käyvänsä useinkin keskustelua oppilaiden kanssa luovuuden ja realistisuuden suhteesta. Hänen näkemyksensä lähtee siitä, että tehtiinpä mitä kuvataiteen muotoa tahansa, täytyy tekniikka olla edes jollain lailla hallussa. Hän on samaa mieltä Salmisen kanssa, joka toteaa ekspressiossa olevan kyse mielikuvan

siirtämisestä johonkin materiaaliin. Tämä edellyttää havaitsemisen, näkemisen sekä eri työvälineiden ja materiaalien hallintaa. Vasta tämän onnistuneen siirron jälkeen voidaan alkaa puhua ilmaisusta. (Salminen 2005, 195 - 197.) Salminen kirjoittaa myös mielikuvituksen kehittymisen edellyttävän tietojen karttumista ja kokemuksia. Mielikuvitus käyttää näitä raaka-aineenaan, eikä voi luoda mitään tyhjästä. Tietojen ja taitojen järjestelmällinen oppiminen on siis välttämätöntä. (Salminen 2005, 219, 227, 185.) Kaikki opettajat ohjasivat oppilaitaan käyttämään kuvamalleja töissään. Sekä Anne että Juha puhuvat siitä, kuinka tärkeää on nähdä asioita ja kuvia viivoina, pisteinä ja muotoina. Annen mukaan tällainen on hyvä tarkastelutapa kuvamalleihin.

Haastattelemani opettajat eivät nähneet mallinkäytön vähentävän luovuutta. En havainnut haastateltavillani ongelmaa mallinkäytön, realistisuuden ja luovuuden yhteensovittamisessa. Ainoastaan Matti kertoi pohtivansa mitä vaatii opetustilanteessa keneltäkin ja miksi. Oman tulkintani mukaan luovuutta korostava taidekäsitys ja puhe siitä vaikuttavat eniten oppilaisiin ja heidän käsityksiinsä kuvataiteesta, ei opettajiin. Kandidaatin tutkielmassani ilmennyt useiden oppilaiden käsitys mallin ja luovuuden yhteensopimattomuudesta varmasti aiheuttaa ristiriitaista suhtautumista realistisen piirustustaidon opettelemiseen, ja siitä mielekkyyden löytämiseen.

Kukaan opettajista ei nähnyt luovuutta tilanteena, jossa oppilas saisi tehdä täysin mitä haluaa. Anne kertoo oppilailleen ettei hauskuus tule siitä, että saa tehdä mitä haluaa, vaan siitä, että ylipäättään pääsee tekemään ja onnistumaan. Kuvataide on kouluaine siinä missä muutkin, eikä oppilas voi itse vaikuttaa siihen mitä siellä tehdään, vaan kaikkea on harjoiteltava.

5.4 Välinelähtöinen suhtautuminen piirtämiseen

Kuten kaikkien haastattelemieni opettajien opetuksessa, myös Annella teknisyys ja luovuus vuorottelevat. Kuitenkin Annen opetuksessa, enemmän kuin toisten, opetellaan ennen kaikkea välineiden käyttöä, mihin mikäkin sopii. Anne uskoo välineen hallinnan peittävän teknisen taitamattomuuden, *-oppilaita ei saa verrata muihin näppäräkätisiin.* Voi visualisoida vaikei osaa piirtää. Piirustuksen ei tarvitse olla juuri sen mallin näköinen. *Lahjakkaat oppilaat saavat sitten harjoittaa silmän ja käden yhteistyötä ja*

asettaa itselleen haasteita, hän kertoo. *Mitä tarkoitetaan piirtämisellä?*, hän kysyy. Hänen mielestään kaikkien pitää osata käyttää välineitä, että tulee kiinnostavaa jälkeä, se on pääasia, ei realismi. Onkohan tämä sellaista materiaalilähtöisyyttä jonka Lowenfeld tuomitsi, epäillen välinelähtöisyyden saattavan olla opettajan pakopaikka nuorten ilmaisun tarpeeseen? (Lowenfeld 1975, 319). Anne näkee piirtämisen aika eritavalla kuin he, jotka uskovat kaikkien pystyvän piirtämään, ja että piirustuksen opettelu on itse asiassa näkemisen opettelua. Yksi heistä on Edwards, joka kirjoittaa, että toisin kuin yleisesti luullaan, kädentaidot eivät ole piirtämisen tärkein ehto, vaan riittävää sorminäppäryyttä osoittaa kyky tuottaa luettavaa kirjoitusta, tai selkeää tekstausta. (Edwards 2005, 3.) Samoilla linjoilla kulkee Saalas (1960, 23), joka vakuuttaa, ettei piirustustaito edellytä erikoislahjoja. Jokainen voi harjoittamalla saavuttaa koulun opetuksen vaatimusten ja sen asettamien tavoitteitten mukaisen tyydyttävän kuvaamisen taidon. Taiteellinen lahjakkuus on asia erikseen, se on luonnon antama suuri lahja, joka tulee vain harvojen osalle, hän toteaa.

Annelle piirustus on ennemminkin kuvioiden vaihtelua, valöörejä, sävyjä, erilaisia pintoja. Anna:

Niin, se riippuu mitä sillä tarkotetaan – piirtämisellä. Että mun mielestä välineitä pitää osata käyttää niin, että niistä saa mielenkiintoista jälkeä. Eli vaikka lyijykynällä osaa tehdä hienoja sävyjä ja saada se sommittelun ja viivojen kautta toimimaan, en mä nyt sitä näe niin tärkeänä, että jokainen osais piirtää ihmisen juuri ihmisen näköseks vaan että löytää sen kiinnostavuuden siitä välineestä.

Anna haluaa opettaa oppilaita näkemään asioita eri näkökulmista. Tällä hän tarkoittaa taideteosten kuvallista näkemistä: *On muutakin ihailtavaa kuin realismi, kuten värien käyttö.* Hän toteaa, ettei mitään välinettä opi käyttämään muutakin tekemällä.

Toisaalta myös Mari, näkemisen painottamisesta huolimatta, pitää tärkeänä myös välineiden hallintaa. Hän kertoo asettavansa opetukselleen sellaisen tavoitteen, että oppilaat oppisivat erilaisten välineiden ja tekniikkojen käytön, ja hallitsisivat ne koko kouluajan. Mari haluaa ottaa käyttöön monenlaisia välineitä, erilaisia maaleja ja muotoiluvälineitä.

5.5 Piirustus näkemisen taitona opettajien puheessa: *Ehkä se on se tärkein asia*

”Näkemistä ei ole ilman ajattelua. Mutta ajattelemisen sinänsä ei vielä saa näkemään: näkeminen on ehdollista ajattelua, joka syntyy ”tilaisuuden tullen” siitä minkä ruumiimme vastaanottaa, jolloin ruumis ”kiihottaa” näkemisen ajattelemaan.” (Merleau-Ponty 1993, 45)

Savan mielestä aistimaan ja näkemään saattaminen on koko kuvataiteen tehtävä. Sava muistuttaa että näköhavainto ei ole todellisuuden suoraa kopioimista vaan mielen luova prosessi: ”Eivät vain silmät näe, vaan kokonainen elävä ja toimiva ihminen näkee silmiensä ja ajattelunsa avulla.” Sava muistuttaa meidän olevan yhteydessä visuaaliseen maailmaan kaikkien aistiemme avulla, ei ainoastaan näköaistin. Sen seurauksena oppilaan oma kuvallinen toiminta tekee silmän ajattelevaksi. (Sava 2004, 97.)

Mitä opettajien puhe kertoo piirtämisen mahdollisuuksista näkemään oppimisessa?

Kaikista haastattelemistani opettajista Juha on eniten perehtynyt siihen, mitä piirtämisprosessissa teknisesti todella tapahtuu. Hänen puheessaan kuultaa ehkäpä hänen oma taiteilijuutensa, -hän on opiskellut ensin kuvataiteilijaksi, vasta sitten opettajaksi. Juhan puheessa kuulee jälleen paljon samankaltaisia ajatuksia Antero Salmisen kanssa. - On katsottava ympäristöään ikään kuin kuvapinnan läpi. Näkemisen kykyä kehittäessä syvennetään ja laajennetaan tietoa maailmasta, sekä avataan aisteilla havaittavan maailman merkitystä. Rikas elämä ja rikkaat kokemukset on taidekasvatuksen syvällisin motiivi. (Salminen 2005, 72, 185.) Juhan mielestä on tärkeää oppia katsomaan mallista juuri sitä oleellista. Piirtämään pelkästään sitä mitä näkee. Hän kertoo oppilaiden ensimmäisissä mallitöissä näkyvän hyvin paljon vielä ns. symbolien käyttöä, esimerkiksi kasvokuvassa silmät vääristyvät usein yleisiksi silmäsymboleiksi. Kysyessäni näkemisen merkityksestä Annelta, hän kertoo ensimmäisenä heidän katsovan taidekuvia. Hän haluaa saada oppilaita katsomaan ja ajattelemaan vaikka jotain väriä, lyijykynätekniiikkaa ja sommittelua. Näkeminen ei kuitenkaan rajoitu tähän, sillä hän kertoo suosivansa myös ulkona piirtämistä.

Opettajista Matti ja Mari painottavat eniten näkemistä sen filosofisessa merkityksessä. Matti uskoo piirtämisen olevan oiva keino ympäristön ainutlaatuisuuden huomaamiseen. Hän toteaa näkemisen harjoittelun olevan väheksyttyä. *Kun alkaa*

katsomaan tarkasti juttuja, huomaa kaikkia yksityiskohtia, hän toteaa. Hän hämmästelee miten harva ihminen todella katselee ympärilleen. Matti lienee samaa mieltä Rudolf Arnheimin kanssa, joka pitää näköhavaintoa niin tärkeänä, että oikeastaan ei voi edes erottaa visuaalista havaitsemista ja ajattelua. Havaitseminen on yhtä kuin visuaalista ajattelua. Ympäristön aktiivinen tutkiminen, olennaisen ymmärtäminen ja vertailu ovat näköhavainnon toimintoja. (Salminen 1985, 95.)

--- Nyt mennään sitte sinne korkealentoisuuksiin. Eli tota, mun mielestä se on hyvä niinku muistuttaa, sekä itselleen että noille tyypeille, jotka tuolla paahtaa tietokoneen ja koulun ja tota soittoharrastuksen ja minkä väliä sillai, ja big brotherin sitte vielä illaks, nii tota, sillai. Emmä nyt halua heittäytyä mikskään hipiks, mut mun mielestä se on oikeesti hämmästyttävää, kuinka vähän ihmiset oikeesti niinku kattelee ympärilleen tai näkee asioita, tai mieltii miks joku on tällain,” -Matti

Marille näkeminen on kuvataiteen oleellisimpia asioita, ja nimenomaan sitä hän haluaa oppilailleensa välittää. Hän kertoo näkemisen ja havaitsemisen olevan opetuksessaan *se ykkösjuttu*. Ehkä tärkeämpi kuin piirtäminen, hän pohtii. Mari kertoo puhuvansa siitä paljon oppilailleen.

No kyllä mun mielestä se ydin on siinä näkemisessä. Tai, ja havaintojen tekemisessä, katsomisessa, näkemisessä ja sitä kautta ymmärtämisessä. Elämän ymmärtämisessä. Se on loistava väline, kuvataide siihen. Mutta kuvataide ei oo pelkästään väline, että kyllähän se on päämääräkin.

Piironen näkee kuvan tekemisessä harjaantuvan näkemisen olevan monivivahteinen tapahtuma. Näkemistä on erilaista: tunnistavaa ja toteavaa, ajattelevaa ja oivaltavaa havainnoimista (Piironen 1995, 13.) Marin opettaa näistä havainnoimisen lajeista kaikkia: Seitsemännen luokan oppilaat pitävät kuvataidepäiväkirjaa, ja lukion ensimmäisen vuoden oppilaat estetiikan päiväkirjaa. Mari laajentaa havaintojen ilmaisemisen mahdollisuuksia rajattomaksi. Hänen oppilaiden pitämässä estetiikan päiväkirjoissa voi olla mitä vain: ei vain piirroksia, vaan esimerkiksi valokuvia, lehtileikkeitä, sanoja tai pitkiä kirjoituksia, materiaaleja kuten kankaanpaloja, tai aineistoa muistitikulla, tai mitä oppilas vain keksiikin. Marille tärkeintä on se, että oppilas alkaa yksinkertaisti nähdä ympärilleen.

Kuvataidepäiväkirjan tärkein tavoite on se, että sen avulla mä opetan oppilaita tekemään havaintoja, opetan heitä katsomaan, ja sit sitä kautta näkemään, ja näkemisen kautta ymmärtämään elämää.

Marin oppilaat tekevät päiväkirjoihinsa kotitehtäviä, joiden tarkoitus on ohjata tekemään pieniä havaintoja ympäriltään, ja idealistisena tavoitteena Marilla on oppilaan kokonaisvaltaisen näkemisen syntyminen. Sekä peruskoulussa, että lukiossa hän korostaa sitä, että näkeminen on ajattelulle tärkeä pohja. On tärkeää alkaa tehdä havaintoja, olipa ne esteettisiä tai toiminnallisia. Mari kertoo niistä alkavan syntyä pidempiaikaista näkemistä, ja se taas linkittyy ajattelemisen pohjaksi. Mari on täysin samoilla linjoilla Piironen (1998, 184) kanssa joka toteaa, että taidekasvatuksen tärkein tehtävä on itsensä ymmärtäminen taiteen avulla, ja sen myötä elämän ymmärtäminen. Hän tukee täysin Piironen ajatuksia myös kuvataidekasvatuksen merkityksestä nähdessään taiteen olevan loistava väline ymmärryksen tuottajana ja mahdollistajana. On vasta toissijainen asia ohjata oppilasta taiteen ymmärtämiseen. Toki sekin on tärkeää, mutta se ei voi tapahtua irrallaan itsensä ymmärtämisestä, vaan sen avulla. (Piironen 1998, 111) Myös opetussuunnitelmassa tavoitteeksi kerrotaan oppilaan opetuksen tuloksena syntyneen oma ajattelu. (EDU.fi: Kuvataideopetuksen olemus: Kuvat kertovat tarinaa)

Marin vakuuttuneisuus näkemisen tärkeydestä saa vahvistusta monilta tutkijoilta ja kuvataidekasvatuksen vaikuttajilta. Esimerkiksi Arola-Anttila toteaa, että tiedoistamme 80% lasketaan tulevan silmän välityksellä, mutta kuitenkin emme näe, sillä emme pysty tulkitsemaan näkemäämme. Juuri tähän silmänavaukseen ja tulkitsemiseen pyrkii kuvataiteen ja ympäristötiedon oppiaines. (Arola-Anttila 1978, 3.)

Yksilön maailman havaitsemiseen tulevat aina väistämättä mukaan kuvittelu ja menneen muistaminen. Kohteen havainnointi ei ole passiivista, vaan se on mielen aktiivinen ja persoonallinen teko. (Sava 2007, 57.) Se mitä nähdään, määräytyy yksilön luonteen, intressien, elämänsuunnan ja mieltymysten mukaan. Myös mielentila vaikuttaa siihen, toisin sanoen koko persoona. Näkeminen on siis erittäin subjektiivista, yksilöllistä, persoonallisuuden ja tunteen värittämää. (Vainikainen 1977, 27.) Vaikka havaintoja tehdessä mieleen muistuukin menneitä, ja ne ovat värittyneitä, niiden tekeminen on tärkeää, sillä uudet havainnot ovat ensiarvoisen tärkeitä mielikuvitukselle. (Sava 2007, 57.) Jos havainnon ja ajattelun välillä ei ole kuilua, niin ei ole myöskään havainnon ja piirtämisen välillä, vaan sen sijaan syvällisesti ajateltu suora yhteys, jossa jokainen teos on todistuskappale taiteilijan ja aiheen kohtaamisesta. ”Piirtämisen voi

nähdä visualisoituna muistina, jolla on säilytettävä totuudellinen voima.” (Nieminen 1993, 9.)

Piirtämisen tavoitteena voi olla puhtaasti myös kauneuden näkemisen harjaantuminen.

Matti toteaa: On kiva joskus sanoa tyypeille että piirrä nyt perhana se Frenckelin piippu niin sä näet että ei oo kauniimpaa tehtaan piippua tehty missään.

Eli toisin sanoen Matti sanoo: piirrä se, jotta näet sen kauneuden. Ja miksi sen kauneus pitäisi nähdä? Sen tähden että se antaa sisältöä elämään. Ihmisellä on kaipuu kauneuteen. Tarvitaan valmiutta ja taitoja, jotta ihminen pystyisi tiedostamaan kauneutta, nauttimaan siitä ja luomaan sitä omalla elämänasenteellaan ja toiminnallaan. Tähän tarvitaan kasvatuksen tukea. (Sava 2004,100.) Hyvä ja kaunis ovat lähellä toisiaan, samoin myös esteettinen ja eettinen kuuluvat yhteen. Laitinen (2003, 11) muistuttaa valintojen ja vastuun olevan kullakin ihmisellä itsellään, eikä nykymaailmassa voi enää rakentaa sääntörakennelmia joiden avulla ihminen voisi tietää mikä on hyvää ja oikein, mikä on kaunista. On vain valittava ja kokeiltava itse.

5.6 Piirtäminen ja taide tiedon lähteenä opettajien puheessa

Miten opettajat kokivat taiteen, tiedon ja tieteen yhteyden toisiinsa? Kuvaamataidossa opittavat asiat ovat niin erilaisia, ettei oppilas välttämättä pysty hahmottamaan niitä. Koulussa määritelty tiedon luonne, jota voidaan laskea, tilastoida ja testata on ehkä oppilaidenkin mielestä sitä todellista tietoa. Jotta kuvataide saavuttaisi arvostettavaa asemaa numeroiden ja tilastojen hallitsemassa koulumaailmassa, täytyy kuvataiteestakin osata puhua vastaavin termein. Käsitietoon verrattuna kuvataiteissa esiintyvä toimintaan ja aistitietoon painottuva kokemustieto ei näytä tiedolta laisinkaan. (Töyssy 1996, 49)

Readin mukaan taide opettaa oivalluksen ja keksimisen kautta. Havaitseminen on taidetoiminnan perusmuoto. Hän näkee taiteen eri tyylien edustavan erilaisia havaitsemisen muotoja ja tapoja tulkita maailmaa. Myös mielikuvituksella on havaitsemisen yhteydessä tärkeä asema. Read ei näe taidetta tietämisen korkeimpana muotona, mutta antaa sille merkittävän aseman taiteessa. Tieto avaa keksimisen ja

oivalluksen kautta ymmärryksen diskursiivisiin symboleihin, jotka jäisivät ehkä muuten huomaamatta. Taide taas avaa ymmärryksen sosiaalisen toiminnan luonteeseen. Read uskoi, että taiteen kautta omaksutaan moraalitapojen merkitys hyvän ja huonon asteikolla. – moraalitaju kasvaa taiteen tunnevaikutuksen kautta. (Huuhtanen 1984, 149)

Haastattelemistani opettajista Anne puhuu eniten kuvataiteesta uuden tiedon tuottajana. Hän toteaa kuvataiteen olevan niitä harvoja aineita peruskoulussa, jossa opettajan antama ja oppilaalla jo oleva tieto yhdistyvät. Oppilas vastaanottaa ja prosessoi tietoja, tuottaen siitä jotain aivan uutta, jossa on heidän oma näkemyksensä, eikä se ole ”väärin”, hän jatkaa. Näiden ajatustensa kanssa Anne on hyvin pitkälle samaa mieltä Readin kanssa. Anne näkee suurimman osan kouluaineista olevan luonteeltaan sellaisia joissa oppilaiden tulee tuottaa tietty tieto, oikeat vuosiluvut ja henkilöt, jotta tieto olisi ”oikein”. Laitinen kysyy onko nykykoulussa tilaa pohdintaan ja viiveeseen, epäonnistumisiin ja kokeiluihin? Näitähän aito vastuu ja valintojen tekemisen oppiminen edellyttää. Onko koulussa, joka pyrkii sopeuttamaan oppilaita yhteiskuntaamme, sijaa arvojen kyseenalaistamiselle sekä nuoren oman kokemusmaailman huomioon ottamiselle? (Laitinen 2003, 14.) Tähän ainakin pyritään. Uudessa oppimisympäristössä henkilökohtainen kokemus on hyväksytty tiedon lähteeksi. Kuvataiteellisessa toiminnassa tietoa etsitään ja käsitellään kuvallisesti, siis harjoitellaan kuvallista ajattelua. (Grönholm & Piironen 1998, 20.) ”Tietoisuus on enemmän kuin tiedon vastaanottamista, vaan se on ajatuksellista suuntautumista todellisuuteen ja toimintaan tiedetyn avulla” (Toiskallio 1988, 53).

Jos osaaminen onkin itse asiassa tietämistä? Jos kuvataide todella voi opettaa ihmistä näkemään ja havaitsemaan, ajattelemaan, niin silloinhan se voi olla parhaimmillaan kaiken oppimisen perusta. Tätä mieltä ovat ainakin Lowenfeldin & Brittain (1975, 53), joidenka mielestä lapsille taide on oppimisen tapa, eikä jotain mitä pitäisi oppia. Eikö sama voisi päteä nuoriin ja aikuisiinkin?

Matti: Musta on niinku hienointa, et täs on tämmönen luokka, jossa on semmonen fiilis johon voi tulla niinku, sinäns... Pelkäämättä mitään, nii tekemään itse, niinku omista lähtökohdistaan juttuja. Ja kaikki on niinku tavallaan ok..

Matti näkee hyväksyvän ilmapiirin mahdollistavan erilaiset kokeilut ja persoonan kehittämisen, mikä liian tiukassa kasvatusympäristössä jäisi toteutumatta:

Ja just se, siis mun mielestä tää on niinku parhaita miljöitä ja henkisiä paikkoja niinku tajuta se että, et niinku kenenkään ei niinku tarvi tehdä mitään niinku samalla tavalla ja ne on kaikki silti niinku aivan yhtä, niinku semmonen, taas meni hippipuheeks, mut siis oikeesti semmonen hieno tajuaminen siitä, että hei niinku, joka tyyppi on aivan erilainen ja se on parasta mitä on. Että sikälikin hieno aine opettaa.

Taide- ja taitoaineiden terapeuttisista vaikutuksista on kyllä puhuttu paljon, mutta niiden merkitys tiedonhankinnan kannalta on jäänyt keskustelussa vähemmälle huomiolle. Harvemmin myös pohditaan sitä, miten nämä aineet voivat laajentaa muiden oppiaineiden tiedonkäsitystä tai miten taidon ja taiteen käsitteet liittyvät kaikkiin koulun oppiaineisiin. Jotta taide- ja taitoaineet voisivat toimia oppimisen edistäjinä, niiden taustalla olevaa tiedonkäsitystä on selkiinnyttävä. (Marjo Räsänen 2009, 28.)

Juhaa harmittaa nykyaikaisen tiedon ja kuvanhaun helppous, sillä se tietyllä tapaa oikoo likaa, ja siten aiheeseen perehtyminen saattaa kärsiä. Juha haluaisi oppilaiden näkevän hieman vaivaa tiedonhankinnassa. Ehkäpä työskentelyyn tulisi tällä tavoin enemmän prosessinomaisuutta, ja tietoa etsiessä kohteeseenkin ehtisi paneutua syvemmällä intensiteetillä. Piirrettävää kohdetta myös opittaisiin ymmärtämään, ei vain kopioimaan. Toisaalta Juha näkee internetin ns. kuvaruokinnassa myös hyvät puolet. Juha ei ole ajatustensa kanssa yksin, sillä esimerkiksi Toiskallio kirjoittaa tiedosta tulleen yhä enemmän tavaran kaltainen, joka tarvittaessa voidaan ottaa käyttöön. Tämä on heijastusta yhteiskunnallisesta kehityksestä jossa on tapahtumassa muutos tiedon ulkoistuksessa suhteessa tietäjään. (Toiskallio 1988, 50)

Juhan mielestä oppilaat ajattelevat usein kuvataiteessa oppimisen liian konkreettisesti. Monet tutkimukset ovat todistaneet tämän todeksi: oppilas ei miellä oppivansa kuvataiteessa mitään, vaikka työskentelisikin ahkerasti (Töyssy 1996, 49). Sen sijaan, että oppilas miettisi onko hän oppinut piirtämään, Juha kysyy oppilaaltaan onko hän oppinut omasta ajattelustaan mitään tai onko hän pystynyt selvittämään omia ajatuksiaan työskentelynsä kautta. Sen kaltaista oppimista Juha tavoittelee opetuksellaan toivoen, että oppilaatkin alkaisivat laajentaa oppimisen käsitystään. ”Taito on eri asia kuin tieto, mutta taidon karttuessa myös tieto lisääntyy” (Siitonen 2007, 219). Juhasta

on hienoa nähdä, kun oppilas paneutuu syvällisesti johonkin aiheeseen, ja löytää ahaa-elämyksen.

Tieto ja tietäväisyys eivät kuitenkaan ole staattisia, vaan alati muuttuvia. Silloin, kun tietovaranto aiempina vuosisatoina oli nykyistä suppeampi, tietämisessä oli mahdollista tähdätä täyteen varmuuteen. Paradoksaalista on se, että tietomäärän lisääntyessä olemme samalla tulleet aiempaa tietoisemmiksi tiedon epätäydellisestä sirpalemaisuudesta. (Sava 1997, 105.) Sama pätee myös taiteelliseen osaamiseen. Merleau-Ponty (1993, 73) ilmaisee asian hyvin: ”Kun maalari on saavuttanut tietyn osaamisen ja tietämisen tason, hän havaitsee avanneensa uuden alueen, missä kaikki se minkä hän on osannut ilmaista aikaisemmin täytyy sanoa toisin. Ilmenee, ettei hän ollutkaan vielä löytänyt sitä minkä uskoi löytäneensä, vaan että etsimistä on jatkettava. Löytö onkin siinä, mikä panee jatkamaan etsintää.”

5.7 Opettajat ja opetussuunnitelma: tasapainottelua ja karsimista

Kuvataiteen nykyiset painotukset löytyvät parhaiten opetussuunnitelmasta sillä siellä määritellään erikseen myös kunkin aineen tehtävä. Peruskoulun kuvataiteen kaikkien kurssien yhteisiksi tehtäviksi mainitaan mm. kuvallisen ajattelun ja kuvallisen ilmaisun kehittäminen. Tavoitteena on oppilaan henkilökohtainen taidesuhde. Ilmaisun lähtökohtina ovat ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat ja elämykset. Tarkoitus on kehittää samanaikaisesti taidollista, ilmaisullista sekä tiedollista oppimista. (POP 2004, 236.) Lukio-opetuksessa kaikille kursseille yhteisinä tavoitteina painotetaan kykyä tulkita, arvostaa ja arvottaa sekä omaa, että muiden kuvallista kulttuuria. Lukion tavoitteet ovat melko samoja kuin peruskoulussa, mutta astetta syvällisempiä. Puhutaan esimerkiksi oppilaan ohjaamisesta pohtimaan ja perustelevaan esteettisiä ja eettisiä arvovalintoja omassa elämässä, taiteessa ja ympäristössä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 200.) Opetus käsittää taiteen laajempänä ilmiönä kuin peruskoulussa, ja tähtää kenties siihen, että oppilas osaa nauttia siitä myös vastaanottajana, ei välttämättä aina itse tehden.

Haastattelemanani kuvataideopettajat pyrkivät seuraamaan kuvataiteen opetussuunnitelmaa mahdollisuuksiensa mukaan. Vaaditut aihealueet pyritään käymään

läpi, ja opetuksen punainen lanka löytyy opetussuunnitelmasta. Haastattelujeni perusteella näkisin suurimman osan opettajista seuraavan opetussuunnitelmaa yllättävänkin tunnollisesti. Juha:

No kyl se, tietyllä tavalla on pakkokin. Niinku esimerkiksi valtakunnallisten ja pakollisten osalta. Öö, kyl mä yritän, yritän, sitä, sitä noudattaa mahdollisuuksien mukaan.

Mari kertoo:

Mä itse käytän semmosta tapaa, että mä ikäänkuin opettelen esimerkiks opetussuunnitelman tohon sisäiselle kovalevyille niin, syötän sen sinne enkä sit sen jälkeen ajattele sitä kovinkaan paljoa. Eli se on siellä alitajunnan tasolla, ja mä tiedän, että nää asiat - tää ymmärrys pitää saavuttaa---

Mari pyrkii viemään eteenpäin yhtä aikaa sekä teknistä välineiden ja materiaalien käyttöopetusta, että sisällöllisiä tavoitteita ja eettistä näkemistä ja ymmärtämistä, luovuutta unohtamatta. Hänestä on oleellista, että nämä kaikki kulkevat rinnakkain. Mari kokee saavuttaneensa tavoitteensa silloin, kun oppilas oivaltaa niiden merkitykset toisilleen.

Hieman kapinallisempaa suhtautumistapaa opetussuunnitelmaan noudattamista kohtaan edustaa Matti, joka uskaltaa kyseenalaistaa opetussuunnitelmaan laaditut ohjeet ja määritelmät:

Kyllä mä varmaan joskus näin semmosen vaivan, että mä niinku suurinpiirtein katoin. Siis nehän on tietenkkin ihan mielipuolisia ne, jos sä nyt ajattelet mitä vaatimuksia siellä on näitten tuntimäärien puitteissa. ---mä en haluaisi ajatella, että varsinkaan joku kuvataiteenopetus, nii sais olla niin liian riippuvainen jostain mitä joku, joku joka ei tee sitä työkseen, niin päättää että nää ja nää pitää...

Kuvataiteen opetussuunnitelman laajuus ja moninaiset vaatimukset pakottavat opettajat miettimään, mikä kuvataiteessa on todella tärkeää. Kaikki opettajat kertoivat, että karsintaa on pakko tehdä, eikä opetussuunnitelmaa sellaisenaan voi noudattaa, sillä aika ei yksinkertaisesti riitä. Anne kertoo, ettei opetussuunnitelman vaatimuksia ennättää käydä läpi edes valinnaisilla kuvataidetunneilla. Opetussuunnitelmaa kuitenkin pyritään noudattamaan, mahdollisuuksien mukaan. Varsinkin naisopettajat päivittelivät opetussuunnitelman laajuutta ja arvelivat sen olevan siksi, jotta nähtäisiin, etteivät nykyiset tuntimäärät riitä sen kaiken opettamiseen. On suoritettava karsintaa ja mietittävä mitä painotetaan ja mistä voi luopua. Anne:

---Opsin ongelma on varmaan se, että siihen on laitettu niin paljon kaikkee, jotta ylipäättään tajuttais kuinka laaja tää kenttä on, että sitä on mahdotonta kaikkee näissä puitteissa toteuttaa. --

Eisner näkee opetussuunnitelman olevan koululle yhtä tärkeä, kuin ruoka on ravintolalle: se on välttämätöntä sen olemassaololle. Se kantaa kasvatuksellista prosessia eteenpäin. (Eisner 1972, 162.) Mutta kuinka sitä mitä on opittu taideluokassa, voidaan käyttää maailmassa yleisesti? Liian usein koulussa opitut asiat pysyvät eristettyinä koulun sisällä. Eisner toteaa, ettei monilla oppilailla koulussa oppimisella ja hyvin elämisellä ei ole mitään yhteyttä toisiinsa. Tämän vuoksi on tärkeää, että opetussuunnitelma tehtäisiin silmälläpitäen oppilaiden elämää koulun ulkopuolella. Kuvataidetunnilla tämä voisi tarkoittaa, että esimerkiksi veistosta tehdessä autettaisiin oppilasta ymmärtämään, että ratkaistavat ongelmat mitä hän kohtaa veistosta tehdessä, ovat samankaltaisia mitä esimerkiksi arkkitehdit kohtaavat rakennuksia suunnitellessaan. Opettajan tulee osoittaa esimerkkejä ja yhdenmukaisuuksista todellisesta elämästä ja maailmasta käyttäen niitä opetuksen motivaattoreina. Voidaan esimerkiksi tutkia mikä tekee rannalta löydetystä simpukasta kauniin, ja miten nämä samat lainalaisuudet voidaan saada toimimaan omassa taiteellisessa työskentelyssä. Tällä tavoin oppilas innostuu taiteen tekemistä uudella tavalla, koska siinä on mielekkäys. (Eisner 1972, 167.)

Huhtala (2010) uskaltaa kyseenalaistaa taidekasvattajien loputonta intoa ja halua siihen, että kaikki näkisivät asiat niin kuin he näkevät. Ajatus kiertyy motivaation tärkeyteen. Hän muistuttaa, että loistavinkaan opetussuunnitelma ei toimi, ellei oppilaalla itsellään ole samoja tavoitteita, mitä hänelle on ulkoapäin annettu. Sen tähden olisi tärkeää tehdä yhteistyötä oppilaiden itsensä kanssa. Opetuksen pitäisi olla oppilaslähtöistä. Jos heidän kanssaan rehellisesti keskusteltaisiin siitä, mitä taide ja taidekasvatus ovat, voitaisiin ehkä saada mukaan niitäkin oppilaita, jotka eivät koe taidetta omakseen. (Huhtala 2010, 71.) Juha kertookin käyvänsä keskusteluja esimerkiksi piirtämisen tärkeydestä oppilaittensa kanssa. Hän arvelee joidenkin oppilaiden vastustuksen olevan vain tahallista provosointiakin, mutta kertoo ettei hänen maailmansa siihen kaadu, jos jotakuta ei kiinnosta.

Pohjakallio havaitsi lisensiaatintutkimuksessaan (1999) keskusteluissaan kuvataideopettajien kanssa, etteivät viralliset opetussuunnitelmat juurikaan ohjaa opettajien toimintaa, ellei opettaja ole itse ollut suunnitelmia tekemässä. Viralliset ohjeet ja ylevät tavoitteet elävät omaa elämäänsä. Opettajien ja oppilaiden todellisuus on rosoista ja monien vaikutteiden sekä elämänpiirien verkostojen muovaamaa. (Pohjakallio 1999, 153.) Juha kertoo opetussuunnitelman kokonaisuuksien olevan maailmoja syleileviä, ja ratkaisuna siihen hän usein integroi yhteen tehtävään monia tavoitteita. Myös muut opettajat rohkenivat kritisoida nykyisen opetussuunnitelman idealismia. Kukin opettaja ratkaisee ristiriidan hieman omalla tavallaan.

Marin pohtii, olisiko opetussuunnitelmaan haluttu laittaa mahdollisimman paljon kaikkea, jotta saataisiin lisää kuvataidetunteja, koska nykyinen tuntimäärä ei riitä kirjoitettujen tavoitteiden läpikäymiseen. Myös ala-asteen opettajana työskennellyt Mari tietää, että myös siellä on todella haastavia tavoitteita kuvataiteessa, ja epäilee kuinka moni niitä oikeasti käy läpi.

Sava toteaa opetussuunnitelmien uusimisen johtavan helposti loputtomaan opetettavan aineksen määrän kasvuun. Entisestä ei haluta luopua, ja samanaikaisesti yhteiskunnalliset sekä koulutuspoliittiset muutokset lisäävät tieto- ja taitomäärää. Loputtomasti opetettavaa ainesta ei kuitenkaan voi kasvattaa, jossakin vaiheessa on vedettävä rajat. (Sava 2007, 169.) Hän toteaa, että jos kuvataidekasvatus todella nähtäisiin tärkeiksi, tuntimääriä lisättäisiin, sillä nykyisillä tavoitteilla ja ajalla on pakko tehdä karsintaa, kaikkiin opetussuunnitelmassa esiintyviin sisältöalueisiin ei jää aika. Jää arvailujen varaan millaista karsintaa opettajat tekevät. (Sava 2004, 95.) Sekä Mari että Anne toteavat, että on yksinkertaisesti keskityttävä tärkeimpiin asioihin.

Anne kertoo itse kirjoittaneensa koulunsa opetussuunnitelman kaupungin opetussuunnitelman pohjalta, ja sitä kirjoittaessaan hän joutui aika pitkälle harkitsemaan mitä siihen laittaa. Hän myöntää siellä olevan paljon osa-alueita joita ei ehditä käydä, varsinkaan jos haluaa käydä jotkut osa-alueet läpi hyvin. Anne:

---Kyllä mää sitä aika-ajoin joskus vilasen että mitä sinne on tullu kirjoitettua ja sen jälkeen aina kauhistun, että mitäs sinne on tullu kirjoitettua ja sitten käyn läpi, että kyllä mä näissä tehtävissä tietyllä tavalla---

Annea huvittaa opetussuunnitelmassa käytetyt korkealentoiset termit. Esimerkiksi tavoite, että kahdeksaluokkalainen osaisi puhua taiteesta taiteen termein, ei ole Annen mielestä realistista.

Sava toteaa olevan aiheellista asettaa kyseenalaiseksi kuvataiteen määrittämisen niin laaja-alaiseksi koulussa, kuin se on tehty. Jos nämä sisällöt katsottaisiin tärkeiksi, kuvataiteen tuntimäärää tulisi epäilemättä lisätä, hän toteaa. Uusiutuvien opetussuunnitelmien hän ei myöskään usko juuri muuttavan koulun totuttua arkea, jossa toimivat jo omaksutut perinteet. (Sava 2007, 95.) Efland, Freedman & Stuhr (1988, 53-54) muistuttaa opetussuunnitelmien sisältävän kirjoittajiensa tulkintoja, jotka ovat rajallisia ja yksinkertaistettuja. Opettajat taas tulkitsevat lukemaansa opetussuunnitelmaa, ja muokkaavat sitä omassa opetuksessaan. Oppilas vastaanottaa saamansa tiedon taas aivan omista lähtökohdistaan. Näin ollen opetusprosessi ei voi tarjota koskaan absoluuttista totuutta. Efland, Freedman & Stuhr näkevät tämän tärkeimpänä representaatioon liittyvänä viestinä kasvatukselle.

6 Johtopäätöksiä

Taidekasvatus on tehnyt pitkän matkan irtautuessaan akateemisesta piirustuksen opettamisen mallista siirtyen kohti vapaata ilmaisua ja luovuuden korostamista. Se mitä ennen arvostettiin, eli todenmukaista piirustustaitoa, on nykyisin vain yksi osa kuvaamataidon opetuksen laajassa kentässä. Katsoessamme nykyisen peruskouluissa annettavan kuvataiteen opetuksen arviointikriteerejä voimme helposti nähdä mitä meidän ajassamme ennen kaikkea arvostetaan. Kattaviksi teemoiksi nousee tällöin taiteen prosessinomaisuus, oppilaan henkilökohtainen paneutuminen ja kiinnostus taiteen tekemiseen, oppilaan oman taidesuhteen ja ilmaisukyvyn syveneminen, mutta myös teknisten taitojen karttuminen. Tekniset taidot eivät käsitä vain piirustuksen hallitsemista, vaan kuvan tekemisen monia aloja: kuvasommittelu, värien käyttö, materiaalien tuntemus ja eri tekniikoiden hallinta, omaperäisyys ja kokeilunhalu. Kuvataideopetuksen arvioinnin kohteena on se, mitä oppilaassa, hänen ajattelussaan ja toiminnassaan tapahtuu. Valmiit kuvalliset tuotokset ovat osaltaan arvioinnin kohteena, mutta eivät pelkästään. Oppilaan paneutuminen tehtäviin, kiinnostus ja valmius jakaa ajatuksiaan taiteesta muiden kanssa ovat yhtä lailla arvioinnin kohteina.

Onko kuvataide enää edes sama oppiaine kuin piirustustunnit aikanaan? Mielestäni näissä puhutaan hyvin pitkälti eri asioista. Ennen opeteltiin nimenomaan piirustusta, nykyisin omakohtaista taidetta. Nimenmuutokset ovat olleet paikallaan, täytyyhän oppiaineen nimen vastata sen sisältöä.

Piirustuksenopetuksen ajan saatossa tapahtunut muuntautuminen kuvataiteeksi kuitenkin herättää edelleen tunnistamatonta ristiriitaisuutta aihetta kohtaan ainakin oppilaissa. Kuvataiteen opetuksen tuotoksista saatetaan edelleen etsiä entisaikojen piirustuksellista taitoa ja vaatia näyttöä. Nykyisin tätä vaatimusta eivät kuitenkaan esitä enää opettajat, vaan oppilaat itse, jotka toimivat kuvataiteesta omaksumiensa mielikuvien perusteella.

Piirtäminen on aihe, jossa voidaan pitäytyä pelkästään tekniikan tasolla, mutta halutessaan siinä voidaan mennä todella syvälle sen henkisiin puoliin. Taide tuottaa uutta tietoa, jota saadaan käyttämällä aistihavaintoja. Piirtäminen perustuu

näköhavaintoon. Piirtäminen edellyttää uudenlaista tapaa katsoa ympäristöään: viivoina ja muotoina, sekä myös henkisesti tulisi nähdä asiat ikään kuin uusina ja vieraina. Piirtämisen henkisistä puolista ei nykyisessä taidekasvatuksessa juuri puhuta, mutta puhutaan yleisesti koko taiteen avartavasta vaikutuksesta, ei piirtämisen. Aikana jolloin piirustuksen henkistä ja filosofista puolta valottavia kirjoja kirjoitettiin, kuvataiteen opetus oli kurinalaista ja tekniikkapainotteista piirustuksenopetusta. Nykyisin kun kuvataiteen tehtäväksi on nostettu mm. oman itsensä ja ympäristönsä näkeminen ja ymmärtäminen sekä itsensä ilmaisu, piirustuksen asema on heikentynyt kirjoitetussa opetussuunnitelmassa.

Haastatteleman opettajat seurasivat kirjoitettua opetussuunnitelmaa melkoisen tunnollisesti ja parhaansa mukaan. Opetussuunnitelman laajuus kuitenkin herätti kaikissa opettajissa kritiikkiä. Opetussuunnitelmalla pystytään siis vaikuttamaan konkreettisesti kuvataiteen opetukseen. Päätelen, että jos sen vaikutusta haluttaisiin korostaa entisestään, sitä tulisi karsia, koska tämänhetkisessä tilanteessa karsintaa joutuvat tekemään opettajat itse. Jos opetushallitus haluaisi varmistaa itse tärkeimpinä pitämänsä aiheiden opetuksen, sen tulisi kirjoittaa opetussuunnitelmassa vain niistä aiheista, ja jättää muut aiheet lisätehtävien puolelle. Toisaalta nykyisen opetussuunnitelman laajuus voidaan nähdä opettajien kannalta hyvänäkin asiana, sillä se mahdollistaa opetuksen laatimisen vapaammasti opettajan itsensä valitsemien painotusten mukaan. Tämä saattaa tietenkin taas mahdollistaa opetuksen erilaisen tason. Väistämättä herää kysymys, kenelle opetussuunnitelma onkaan kirjoitettu? Onko se laadittu todellakin opettajan avuksi, vai onko se päättäjille osoitus kuvataiteen laajuudesta ja tärkeydestä, niin kuin eräs haastatteleman kuvataideopettaja epäili. Kuvataiteen opetussuunnitelmaan on haluttu kirjoittaa ylös kaikki mahdollinen, jotta voitaisiin osoittaa, etteivät nykyiset viikkotunnit millään riitä kaiken sen opettamiseen.

Piirustusmalleja käytetään nykyäänkin. Tästä ei paljoa puhuta opetussuunnitelmassa, mutta se näyttää olevan yleinen käytäntö monilla opettajilla. Internet on tässä mielessä mullistanut kuvataideopetusta. Toki mallikuvia on voinut etsiä aiemmin kirjoista, ja niitäkin käytetään edelleen, mutta ei lainkaan samassa mittakaavassa kuin internetin kuvahaun kuvia. Internetin kuvien käyttäminen on oppilaille mieluista, ja parantaa näin opiskelumotivaatiota. Parhaimmillaan se auttaa oppilasta toteuttamaan visionsa omassa työssään. Kuten Salminen toteaa, mielikuvituksellisen ei tarvitse olla

itsetarkoituksellisesti outoa ja eriskummallista, vaan se on kokemuksista ja tiedoista ja näiden luovasta yhdistelystä syntyvää uutta tuotosta. Tietojen karttuminen ei tapa luovuutta, vaan enemmänkin tietämättömyys. (Salminen 2005.) Opettajat ovat havainneet piirustusmallien käyttämisen ehkäisevän yksipuolisten ja kaavamaisen piirustusten synnyn. Piirustusmallien käytön vaikutus näyttää olevan täysin päinvastainen mitä niistä yleisesti ajatellaan. Ratkaisevaa tässä on se, että mallikuvia käytetään kehittävästi ja vapaasti valiten, ei pakonomaisesti ja näännyttävästi. (ks. Göranzon 1988)

Opettajat kertoivat joutuvansa usein perustelemaan piirustustehtäviä oppilaille, jotka saattavat pitää niitä vanhanaikaisina tai ikävinä. Tehtävän järkevät perustelut näyttävät olevan tärkeitä oppilaille ja heidän motivaatiolleen. Perusteluina opettajat kertovat mallinkäytön estävän stereotyyppisten kuvien synnyn, ja jotkut opettajat kertovat omakohtaisesta suhteestaan piirtämiseen ja kuinka ovat siinä kehittyneet. Yleensä nämä perustelut hyväksytään, ja se auttaa oppilaita merkittävästi yrittämään itsekin.

Opetuksen painotuksiin näyttää vaikuttavan vahvasti opettajan omat kiinnostuksen kohteen ja painotukset. Haastattelemanani kaksi miesopettajaa halusivat korostaa piirustusta opetuksessaan, ja juuri he harrastivat piirustusta vapaa-ajallaankin. Mari korosti opetuksessaan kokonaisvaltaista näkemistä, joka oli suoraa heijastusta hänen taidekäsityksestään. Vaikka opettajat olivat keskenään eri mieltä piirustuksesta kuvallisen ilmaisun perustana, näkemyseroilla ei vaikuttanut olevan ratkaisevaa merkitystä opetuksessa, sillä kaikki opettajat antoivat oppilailleen piirustustehtäviä. Suurin ero saattaa olla puheessa jolla opettaja perustelee ja avaa piirustusta oppilaille.

Vaikka piirustus ei ole suuressa roolissa yleisessä kuvataidekasvatuspuheessa, eikä myöskään opetussuunnitelmassa, sen rooli on kuitenkin paljon suurempi toteutuneessa opetussuunnitelmassa. Piirustus näyttää edelleen olevan jonkinlainen pohja ja perusta lähes kaikille opettajien antamille tehtäville. Monissa tehtävissä lähdetään liikkeelle luonnostelemalla, vaikka kyseessä olisikin lopulta maalaus tai kollaasi. Piirustusta on myös helppo toteuttaa riippumatta koulun resursseista. Oppilaan piirustusta on myös helpompi arvioida kuin monta muuta tekniikkaa. Ajassamme on traditionaalisen ja nykytaiteen vaikutuksen sekoitusta, joka välittyy myös kuvataiteen opetukseen.

Haastattelemanani opettajat ottivat asian huomioon perustelemalla oppilaille miksi mitäkin tehdään. Mielestäni he olivat löytäneet luonnolliset ratkaisut siihen, kuinka yhdistää luovuuden ja taidon opettaminen.

Vaikka kuvataiteen opetussuunnitelmassa ei puhuta varsinaisesti näkemisen kautta tapahtuvasta elämän ymmärtämisestä, opettajat näyttävät opettavan sitä. Tutkimuskirjallisuutena käyttämäni osittain vanhojenkin piirustusoppaiden opit näyttävät pääsevän oikeutukseensa vielä tänäkin päivänä, ainakin haastattelemieni opettajien opetuksessa. Suurin osa haastateltavistani halusi välittää oppilailleensa laajempaa ja syvällisempää näkemisen tapaa elämään. Kuvataide oli tähän hyvä väline, vaikka sillä on myös itseisarvo. Uskon, että jos kuvataiteen tehtävä näkemään saattamisena olisi tunnettu laajemmaltikin, se voisi nostaa kuvataiteen arvostusta, ja sen tärkeys nähtäisiin selkeämmin. Epäilen kuitenkin samalla, mahtavatkohan kaikki kuvataideopettajat olla yhtä valveutuneita ja tiedostavia kuin nämä haastatteluissani esiintyneet opettajat.

Yhteiskunnallinen murros on aiheuttanut minkä tahansa toiminnan ja kentän hahmottamisen epämääräiseksi ja hallitsemattomaksi. Ennen rajattu ja selkeästi ymmärretty kokonaisuus on muuttunut monikolliseksi. Silti illuusio yhdestä totuudesta ei ole kadonnut, mutta se on saanut vierelleen useita, keskenään kilpailevia versioita todellisuudesta, sen kokemisesta ja havaitsemisesta. (Hannula 2003, 9 - 10.) ”Näin ollen on taiteen, ja piirtämisenkin, kuten monen muunkin ilmiön, tehtävä monimutkaisempi. Taiteen tehtävä ei ole enää todellisuuden jäljentäminen vaan sen tulkitseminen.” Sava kirjoittaa nykytaiteilijoiden taiteellaan avaavan näkymän olevan monien mahdollisten totuuksien tai käsitysten arvopohdintaa (Sava 2003, 105). Nykytaiteessa esiintyy aikaisempaa enemmän puhetta, diskurssia. Kaikilta kuvataiteen kentällä toimivilta vaaditaan osallistumista ja aktiivisuutta merkitysten muodostamiseen, uudistamiseen ja ylläpitämiseen (Hannula 2003, 10). Heikinahon haastattelema kuvataiteilija Orenius näkee taiteen merkityksen muuttuneen. ”Taide on monipuolisempaa, käsinekosketeltavampaa ja sosiaalisempaa. Sillä on erilaisia päämääriä verrattuna taiteeseen ennen tätä vuosisataa, tai jopa ennen 1990 -lukua.” (Heikinaho 1998, 154.) Epäilemättä taiteen muuttuneet päämäärät ja tehtävät vaikuttavat suorasti myös taidekasvatuksen päämääriin.

7 Lopuksi

Aika näyttää, mihin suuntaan kuvataiteen opetussuunnitelma kehittyy. Mitkä ovat uudet painotukset ja periaatteet? Myös nähtäväksi jää, millaisen roolin piirtäminen siinä saa. Kaikki visuaalinen kaupallistuu kovaa vauhtia yhteiskunnassamme. Ehkä koulumaailmassa palataankin hieman takaisin piirustuksen opetukseen, tarvitsehan alati kehittyvä mediamaailma ja mainokset piirustuskykyisiä kuvittajia ja toimijoita.

Toivon, että piirtämiseen liittyvää syvällisyyttä tuotaisiin enemmän esille sekä opetuksessa, että julkisessa puheessa. Kuvataiteen roolia näkemään saattamisena tulisi mielestäni korostaa uusia kuvataidekasvattajia koulutettaessa. Elämme maailmassa, joka tarjoaa meille viihdettä jatkuvalla syötöllä. On vaarana, että ihminen passivoituu kulttuurin kuluttajaksi, ei sen tekijäksi. Samalla ihminen liukuu ulkopuoliseksi katselijaksi lopulta omaan elämänsäkin. Kuvataiteella ja piirtämisellä olisi paljon annettavaa nyky-yhteiskunnassa, jos sille vain annettaisiin siihen tarpeeksi resursseja. Mutta kuinka pysähtymistä, hitautta ja pohdiskelua vaativa aine voisi saada suurta jalansijaa koulussa, jossa on kiire mennä eteenpäin ja omaksua yhä laajempia kokonaisuuksia?

Kuvataideopetus muuttuu ja on jatkuvasti sidoksissa aikaansa. Ehkäpä aikamme taidekasvatus voi olla jopa hiukan individualistista ja loputtomien vaihtoehtojen sekamelskassa tarpomista. Piirustustaito pysyy ihmisten mielissä vanhana, hyvänä taiteen tekemisen lajina. Sen asema silti heikkenee heikkenemistään. Ehkä sekin on saanut osansa meidän ”kaikki heti mulle nyt” -kulttuurista. Ei ehkä jakseta opiskella kurinalaisesti kädentaitoa. Mitä tulee muihin taitolajeihin: tanssissa ja urheilussa harjoitellaan kovastikin vielä tänä päivänä puhdasta tekniikkaa, ja näiden alojen esikuvat ovat rautaisia tekniikan hallitsijoita. Kuvataiteessa asia on kuitenkin muuttunut, sillä useimmat kuvataiteen esikuvat tekevät abstraktia taidetta, jossa piirustustaito ei ole välttämätöntä. Tämä varmasti vaikuttaa piirustuksen opettamisen ja opettelemisen arvostukseen.

Tämä aihe on mielestäni hyvin kiinnostava ja ansaitsee lisätutkimusta. Esimerkiksi eri koulujen opettajien välisiä mielipide ja painotuseroja olisi erittäin kiinnostava tutkia

jatkossa. Jokainen opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa hieman eri tavalla, painottaen jotakin ja jättäen toista aihe-aluetta vähemmälle. Olisi myös kiinnostavaa tutkia missä määrin kuvataideopettajan koulutus on vaikuttanut taidekäsitteisiin ja sitä kautta opetukseen. Eroako Taideteollisessa korkeakoulussa ja Lapin Yliopistossa opiskelleiden taidekasvatusnäkemykset toisistaan?

Tutkielman kirjoittaminen on ollut prosessi, joka sai alkunsa piirustuksen tutkimisesta ja sen opettamisen historiasta siirtyen yhä vahvemmin näkemisen ja havaitsemisen pohtimiseen ja tutkimiseen. Koska olen halunnut tutkia ilmiötä nimeltä piirustus mahdollisimman laajasti, olen nähnyt tarpeeksi ottaa mukaan myös historiaa, koska vain siten voi mielestäni käsittää myös nykyaikaa. Historiaa seuraamalla voi havaita mihin suuntaan piirustus ja kuvataiteen oppiaine on menossa, ja sitä kautta voi arvailla myös sen tulevaisuudennäkymiä. Olen tutkinut mistä piirustuksessa on lopulta kyse, ja olen ymmärtänyt sen valtavan syvällisyyden ja filosofisuuden mikä aiheesta löytyy. En osannut aavistaa prosessini alkupäässä, kuinka syvällinen aihe piirustus lopulta onkaan. Kiinnostukseni aiheeseen liittyi vahvasti omissa opetustilanteissa vastaan tulleeseen, ongelmaksi kokeneeseen aiheeseen piirustusten esittävydestä ja realismissa. Tutkimusta tehdessäni olen voinut purkaa auki sitä, mistä tässä ”ongelmassa” on kyse, ja tutkielmani paras anti itselleni on ollut vastausten saaminen itseäni askarruttaneisiin kysymyksiin.

Aiheeni on vienyt minut myös pohtimaan mimeettistä traditiota ja sen suhdetta vapaampaan ilmaisuun. Tällöin astuu kuvaan myös taidon merkityksen pohtiminen. Piirtämisen syvällistä olemusta tutkiessani ja haastatteluja tehdessäni minulle avautui maailma, jonka olemassaolosta en ollut edes tietoinen. Piirtämistä melkein tärkeämmäksi nousikin näkeminen ja havaitseminen. Vaikka piirtäminen on edelleen piirtämistä, jo tuo sana on muuttanut merkitystään minun käsityksissäni. Näkemisen pohtiminen vei minut taiteen ja tiedon rajamaiden äärelle. Niiden eron pohtiminen ei ole varsinainen tutkimuskysymykseni, mutta väistämättä se sai minut näkemään koulujärjestelmäämme uudella lailla, ja kyseenalaistamaan sitä. Huomasin, etten ole ainut, ja tielleni alkoi kasaantua monia tutkijoita jotka käsitelivät tätä asiaa. Siinä kohtaa minun täytyi kuitenkin jo rajata tutkimukseni aihetta. Itse koen kuitenkin, että tutkimukseni on selkeä kokonaisuus. Asia johti minua toiseen, mutta kaikki liittyi

piirtämiseen. Tutkimukseni toiminee parhaiten avoimena keskusteluna alan tradition, opetussuunnitelman ja opettajien välillä.

Tutkimusta tehdessä eteeni tuli paljon uusia kiinnostavia näkökulmia piirtämiseen ja sen opetukseen. Tutkimuskysymykseni ei ollut kovin tiukkaan rajattu, ja se mahdollisti avoimuuden uusille näkökulmille. Annoin tutkimuskirjallisuuden johdatella minua. Myöhemmässä vaiheessa haastateltavieni kommentit avasivat teoriaa uudella tavalla, ja joidenkin opettajien kommentit vaikuttivat ratkaisevasti teorialukujen teemoihin. Olen erittäin tyytyväinen valinnastani haastatella opettajia henkilökohtaisesti. Haastattelemani opettajat olivat perehtyneet näkemisen, havaitsemisen ja piirtämisen opettamiseen. Heillä oli selkeä visio mitä he halusivat oppilailleen välittää. Itselleni on tärkeää, että olen joutunut ja saanut pohtia piirtämistä syvällisesti ja monipuolisesti. Tutkimuksellani haluan olla omalta osaltani rekonstruoimassa piirtämiseen sisältyvää syvällisyyttä nykyajan ihmisten tietoisuuteen.

8. Lähteet

Aineistolähteet

Haastattelumateriaali: 4 kpl nauhoitteita.

Haastattelut on suoritettu Tampereella Yhteislyseon lukiossa, Tampereen normaalikoulun lukiossa (Norssissa), sekä Pyynikin- ja Kaarilan yläkouluissa seuraavasti:

Matti, 28.10.2010, kesto 37:44h.

Juha, 28.10.2010 kesto 39:33h.

Mari 9.11.2010 kesto 42:03h

Anne 10.11.2010 kesto 31:43h

Haastattelija: Anniina Mattila.

Tulostetut litteroinnit tekijän hallussa.

Lähteet

Apuli-Suuronen, Rita. 1999. Kuvataiteen silmin -Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat, Taidetta, tiedettä vai toiveiden retoriikkaa? Taideteollinen korkeakoulu. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi 1999.

Arola-Anttila Annikki, Ahoniemi Pirkko, Tirola Liisa. 1987. Ympäristön kuvakieli. osa 1, Visuaalinen käsitteistö. Werner Söderström Osakeyhtiö. Porvoo 1987.

Ching, Francis D.K. 1990. Drawing a creative process. New York 1990.

Efland D. Arthur, Freedman Kerry, Stuhr Patricia. 1998. Postmoderni taidekasvatus, eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto 1998.

Edwards, Betty. 2005. Luovan piirtämisen opas. Käytä oikeaa aivopuoliskoasi. (Alkuperäisteos: The New Drawing on the Right Side of the Brain. 1979.) Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä 2005.

Eisner, Elliot 1972. Educating artistic vision. Macmillian Publishing co. New York 1972.

Franck, Frederick. 1973. The zen of seeing. Seeing / drawing as meditation. Vintage books edition. A Division of Random House. New York 1973

Grönholm Inari & Piironen Liisa. 1998. Kuvataidekasvatuksen haasteet ensi vuosituhanella. Teoksessa Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus, virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin. I -osa. (toim. Korkeakoski Esko) Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki 1998.

Hannula Mika. 2003. Kaikki tai ei mitään, kriittinen teoria, nykyaide ja visuaalinen kulttuuri. Kuvataideakatemia. Cosmoprint 2003

Hirsijärvi S. & Hurme H. 1985. Teemahaastattelu. 3. Painos. Kyriiri Oy, Helsinki 1985.

Heikinaho, Minna. 1998. Haastattelut. Teoksessa Silmän oppivuodet, ajatuksia taiteesta ja taiteen opettamisesta. Kuvataideakatemia 1848 - 1998 (toim. Stewen, Riikka) Kuvataideakatemia, Helsinki 1998. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 1998.

Heinänen, Seija. 2010. Taidon tieto. Teoksessa Käsityö ja taide (toim. Kotila Hannu, Mutanen Arto, Volanen Matti Vesa). Edita Prima Oy. Helsinki 2007.

Huhtala, Milla. Askelia piirtämisen taitoon. Tapaustutkimus Edwardsin metodista piirustusopetuksen perustana. Pro- gradu 2010. Lapin Yliopisto 2010.

Huuhtanen, Päivi. 1984. Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet. Jyväskylän Yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7.

Huusko Timo. 2007. Kirjoituksia taiteesta 4. Maalauksellisuus ja tunne. Modernistiset tulkinnat kuvataidekriitikissä 1908 - 1924. Valtion taidemuseo/ Kuvataiteen keskusarkisto. Vammalan kirjapaino. Vammala 2007.

Hoptman, Laura. 2002. Drawing now: eight propositions. The museum of modern art, New York.

Hyvärinen, Matti. 2010. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo. 2010. Haastattelun analyysi (toim. Hyvärinen Matti). Vastapaino. Tampere 2010.

Iivonen, Eero. 1921. Kristillisen taideseuran esitelmiä. Taidekasvatus kouluissa. Kustannusyhtiö Otava. Helsinki 1921.

Järveläinen, Juha & Nieminen, Päivi. 1993. Variaatioita, Juha Järveläisen piirustuksia. Hämeenlinnan taidemuseon julkaisuja 3 / 1993.

Kauppinen, Heta & Wilson, Brent. 1981. Kuvaamataidon didaktiikka. Kustannusosakeyhtiö Otava. Keuruu 1981.

Karhu, Mika. 2008. Piirtäjän sopimus. Teoksessa Taide-lehti 05/08.

Keränen, Jaana 2003. Oppimiskäsitykset.

(<http://cs.joensuu.fi/~jkerane/teksteja/oppimiskäsitykset-essee.pdf>)

Kusch, Martin. 1986. Ymmärtämisen haaste. Prometheus-sarja. Gummerus kirjapaino. Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen. Jyväskylä 1986.

Kupiainen, Reijo. 1997. Heideggerin ja Nietzhen taidekäsitteiden jäljillä. Yliopistopaino Gaudeamus. Helsinki 1997.

Koivurova, Anniina. 2010. Kuvien rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuva-taidetunnin sosiaalisessa tilassa. Lapin Yliopistokustannus. Rovaniemi 2010.

Känkäinen, Päivi. 2006. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa. Teoksessa Lapset ja sosiaalityö: Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia (toim. Forsberg Hannele, Ritala-Koskinen Aino, Törrönen Maritta). PS-kustannus. Jyväskylä 2006.

Käpylä, Markku & Wahlström, Riitta. 1995. Vihreä ihminen. Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä 1995.

Kojonkoski-Rännäli, Seija. 1998. Käsiyö taidekasvatuksessa, taidekäsiyökasvatuksessa. Teoksessa Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus, virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin, 1-osa (toim. Korkeakoski Esko). Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki 1998.

Kuhlmann, Fritz. 1911. 1902. (Suom. Talvi, Toivo alkuperäisteoksesta vuodelta 1902.) Kansanopettajain osakeyhtiö valistus. Helsinki 1911.

Kärkkäinen, Raili. 2007. Nuoreksi kasvava ja kuvataide, teoksessa Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla- kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta (toim. Karppinen Seija, Ruokonen Inkeri, Uusikylä Kari) Anjalankoski 2008.

Koski, Timo. 1995. Materia ja henki. Turku 1995 (Grafia)

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003

Laitinen, Sirkka. 2003. Hyvää ja kaunista, kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 39. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä 2003

Latvala, W.K. (kokoaja) 1944. Piirtäjän käsikirja. ABC piirustuskoulu. Helsingin Uusi Kirjapaino Oy. Helsinki 1944.

Lowenfeld, Viktor & Brittain, Lambert W. 1975. Creative and Mental Growth. Sixth edition. Macmillan Publishing Co., New York, Collier Macmillan Publishers London 1975.

Lonka, Kirsti, Hakkarainen, Kai, Ferchen, Maija & Lautso, Anita. 2006. Psykologia! 2 kurssi (toim Hanste, Tuulikki). WSOY Oppimateriaalit Oy Helsinki 2006.

Mäki, Teemu. 2005. Näkyvä pimeys. Esseitä taiteesta, filosofiasta ja politiikasta. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä 2005.

Merleau-Ponty, Maurice. Silmä ja mieli. (Alkuperäinen teos L'Eil et l'Esprit 1964. Suom. Pasanen, Kimmo.) Kustannusosakeyhtiö Taide. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä 1993.

Maiotti, Ettore. 1989. Piirtämisen käsikirja. (Alkuperäinen teos Manuale pratico della matita. 1988.) Kustannus-Mäkelä Oy. Karkkila 1989.

Metsämuuronen, Jari. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2006.

Micklewright, Keith. Mastering the language of visual expression. Laurence King Publishing Ltd. China 2005.

Mantere, Meri-Helga. 1985. Herbert Read ja kasvatus taiteen avulla Teoksessa Näkökulmia taidekasvatukseen (toim. Salminen, Antero). Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B2. Taideteollinen korkeakoulu. Helsinki 1985.

Järveläinen, Juha & Nieminen, Päivi. 1993. Variaatioita. Juha Järveläisen piirustuksia. Hämeenlinnan taidemuseon julkaisuja 3/1993

Opetushallitus. 2011. (<http://www.oph.fi/opetushallitus>) Luettu 22.2.2011

Outinen, K. 1980 Kuvaamataidonopetuksen teoria-aineeksi. Kasvatustieteen lisensiaatintyö. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Ovaska-Airasmaa, M. 1992. Kuvallinen taidekasvatus päivähoitotoiminnassa. Teoriataustaa ja käytännön johtopäätöksiä lapsen kuvantekemisestä ja sen ohjaamisesta. Lisensiaatintyö. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja No. 3.

Pallasmaa, Juhani. 1993. Maailmassaolon taide. Kirjoituksia arkkitehtuurista ja kuvataiteista. Painatuskeskus Kuvataideakatemia. Helsinki 1993.

Parko, Severi. 2008. Elävä malli. Muisteluksia, selityksiä ja kuvatekstejä. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B911, Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä 2008.

Patrikainen, Risto. Opettajuuden laatu, Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000, PS-kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä 1999.

Parsons, Michael J. 1987. How we understand art, a cognitive developmental account of

aesthetic experience. Cambridge University Press. New York 1987.

Paulson, Torsten. 1979. Piirustus. Kustannusyhtiö Otava. Helsinki 1979.

Piironen, Liisa & Salminen, Antero. 1996. Kuvitella vuosisata, taidekasvatuksen juhla- ja johdanto. Gummerus kirjapaino 1996.

Piironen, Liisa 1995. Leikissä taiteen ainekset. Teoksessa Kuvien maailma (toim. Grönholm, Inari). Opetushallitus, Helsinki 1995.

Piironen, Liisa. 1998. Leikkivä taiteilija – leikkivä lapsi. Pohdintaa taiteen ja leikin yhteyksistä taidekasvatuksen kontekstissa. Lisensiaatintyö. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto.

Pitkänen, P. 1997. Platonin hyvän elämän filosofia. Yliopistopaino. Helsinki.

Pessa, Iris. 1998. Piirtäjän valinnat teoksessa Silmän oppivuodet. Ajatuksia taiteesta ja taiteen opettamisesta. Kuvataideakatemia 1848 - 1998 (toim. Stewen, Riikka). Kuvataideakatemia, Helsinki. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä 1998.

Pohjakallio, Pirkko. 1999. Näkemisen uudet tavat, Kuvaamataidonopettajien suhde 1960 - 1970 -lukujen taidekasvatuskäsitteiden muutokseen. Lisensiaatintyö 1999. Taidekasvatuksen osasto. Taideteollinen korkeakoulu.

Pohjakallio, Pirkko. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä 2005.

Pohjakallio, Pirkko. 1996. Kuvitella vuosisata teoksessa Kuvitella vuosisata, taidekasvatuksen juhla- ja johdanto (toim. Piironen, Liisa & Salminen, Antero). Gummerus kirjapaino 1996.

Pohjakallio, Pirkko. 1999. Näkemisen uudet tavat. Kuvaamataidonopettajien suhde 1960 - 1970 -lukujen taidekasvatuskäsitysten muutoksiin. Lisensiaatintyö 1999. Taidekasvatuksen osasto. Taideteollinen korkeakoulu.

Pohjakallio, Pirkko. 2005. Miksi kuvataideopetusta yhteisessä koulussa? Teoksessa Pääjalkainen. kuva ja havainto. (toim. Koskinen, Inkeri) Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B77. Hollola 2005.

POP. 2004. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Pääjoki, Tarja. 1999. Reittejä taidekasvatuksen kartalla, taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä. Kampus kustannus. Jyväskylä 1999.

Rantala, Kati. 2001. ”Ite pitää keksii se juttu” -tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia. Helsingin yliopisto 2001.

Ricci, Corrado. 1988. Lasten taide. (Näköispainos teoksesta vuodelta 1911. Suomennettu italialaisesta teoksesta 1800 -luvun lopulta.) C. Hagelstamin antikvaarisen kirjakaupan kustannuksella. Helsinki 1988.

Räsänen, Marjo. 1995. Kuvasta kokemuksesksi – eräs näkökulma taidekuvan tarkeasteluun Teoksessa Kuvien maailma (toim. Grönholm Inari). Opetushallitus, suuntana oppimiskeskus.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino. Tampere 2005. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä 2005.

Marjo Räsänen. 2009. Taide, taito, tieto -ei kahta ilman kolmatta. Julkaisussa Taide ja taito -kiinni elämässä! 2009 Opetushallitus Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu (toim.

opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä mm. Aro, Hartikainen & Sinko)

Roponen, Sanna & Tynkkynen, Elina. 2010. Suomesta ei tulevaisuudessa löydy visuaalisen kulttuurin osaajia. Julkaisussa Taide alkaa koulussa. <http://taidealkaakoulussa.wordpress.com/2010/08/> Luettu 5.5.2011

Räsänen, Marjo. 2010. Taide alkaa koulussa
(<http://taidealkaakoulussa.wordpress.com/2010/09/>) Luettu 13.4.2011

Savikko Sari, Tiirakari, Leeni, Nikoskelainen, Jukka & Härme, Jussi. 2007. Koulutaulujen vuosisata teoksessa Koulujen taide (toim. Savikko, Sari). Kustannusosakeyhtiö Tammi. Karisto Oy:n kirjapaino. Helsinki 2007.

Saarikivi, Sakari. 1967. Suomen piirustustaide 2. Schaumanista Rantaseen. Taidepiirtäjien liitto GRAFIA, Werner Södeström Osakeyhtiön laakapaino, Porvoo 1967.

Saalas, Anna-Liisa, Luovat kädet. kuvaamataidon opetus kansa- ja oppikoulussa. Osakeyhtiö valistus. Helsinki 1960.

Saarnivaara Marjatta & Sava Inkeri. 1998. Me tutkimme, taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja. Taideteollinen korkeakoulu. Yliopistopaino. Jyväskylä & ER-paino. Lievestuore 1998.

Sava, Inkeri. 2007. Katsomme -näemmekö. Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B81. WS Bookwell Oy. PS-kustannus. Juva 2007

Sava, Inkeri. 1997 .Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa Taide tiedon lähteenä (toim. Marjatta Bardy). Atena kustannus oy. Jyväskylä 1997.

Salminen Antero, Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Toim. Inkeri Koskinen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B77. Hollola 2005.

Salminen, Antero. 1991. Verkkokalvokuvasta optiseen virtaukseen. Teoksessa Ajatus ja sahaus. Esseitä Taideteollisen korkeakoulun professoreilta (toim. Melgin, Elina). Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B4. Gummerus kirjapaino oy. Helsinki 1991.

Salminen, Antero. Mielikuviutus – viitteitä kuvaamataidon opetuksen kannalta. Teoksessa Näkökulmia taidekasvatukseen (toim. Antero Salminen). Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B2. Taideteollinen korkeakoulu. Helsinki 1985.

Siitonen. 2007. Taito ja tieto. Teoksessa Taidon tieto (toim. Kotila, Hannu, Mutanen, Arto & Volanen Matti Vesa). Edita Prima Oy. Helsinki 2007.

Seitamaa-Oravala. 1990. Kuviot kuvan takana: kuvaskeemoista kuvauskeinoihin. Historiallisesta orientaatiosta kognitiiviseen näkökulmaan kuvaamataidon opetuksessa. Licensiaatintyö 1990. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja.

Speed, Harold. 1924. Piirustus. Piirustus taitona ja tieteenä. (Suom. Finne, Hilikka) Werner Söderström osakeyhtiö Porvoo 1924.

Stewen, Riikka. 1998. Johdanto. Teoksessa Silmän oppivuodet, ajatuksia taiteesta ja taiteen opettamisesta. Kuvataideakatemia 1848 - 1998 (toim. Stewen, Riikka) Kuvataideakatemia, Helsinki 1998. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 1998.

Syrjäläinen E. 2006. Taidon opettamisen ihanuus ja kursuus. Teoksessa Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulavaisuudesta (toim. Kaukinen, L. & Collanus,M). Artefakta 17. Hamina 2006.

Strindberg, August. 1877. Tunnissa taiteentuntijaksi. (Ruotsinkielinen alkuperäinen teos Anvisning att på 60 minuter bliva konskännare 1877, Suomennos Hirvonen, Maija) Helsinki 1996.

Sveitsin Lukion filosofian kurssien nettimateriaali. Luettu 10.6.2010

<http://koti.mbnet.fi/jukihong/filosofia/tieteenfilosofia/ratemp.htm#Empirismi>

Toiskallio, Jarmo. 1988. Ihmisen kasvu ja kasvatus. Werner Söderström osakeyhtiö. Porvoo 1988.

Taiteen pikkujättiläinen. Werner Söderström Osakeyhtiö. Helsinki 1991.

Tuomikoski, Paula.1987. Taide ja ihminen. Hakapaino Oy. Kustannusosakeyhtiö hanki ja jää. Helsinki 1987.

Töyssy, S. 1996. Kuvaamataito nykykoulussa. Teoksessa Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja (toim. Piironen, L. & Salminen, A). Taideteollinen Korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Gummerus. Jyväskylä 1996.

Vacklin, Catherine. 1998. Kuvaamataidollisen lahjakkuuden ilmeneminen piirtämisessä. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteen laitos.

Vainikainen, Matti. Piirustus I. Perustietoutta ryhmäopetukseen ja itseopiskelijoille. Kansalais- ja työväenopistojen liiton opetussuunnitelmia . Helsinki 1977.

Wikipedia. 2009. (<http://fi.wikipedia.org/wiki/Piirustus>) Luettu v. 2009.

Wikipedia 2011. (<http://fi.wikipedia.org/wiki/Opetussuunnitelma>) Luettu 22.2.2011

Vanhatapio, Tuula. 2010. Poikavoimaa kuvataideharrastukseen. Pohjoinen näkökulma poikien ja lasten vanhempien näkemyksiin kuvataideharrastuksesta ja kuvataideopetuksesta. Lapin Yliopistokustannus. Rovaniemi 2010.

Willner-Rönholm, Margareta. 1996. Taidekoulun arkea ja unelmia. Turun Piirustuskoulu 1830 - 1981. (Ruotsinkielinen alkuteos Konstnärslit och vardagsdröm, Suom. Juopperi, Reijo.) Turun maakuntamuseo -Turun Taidemuseo 1996.

Zzaidenberg, Arthur. 1944. Drawing the human figure. Instructor in drawing. New York University. Crown publishers. New York 1944.

Liite 1 - Haastattelukysymykset

1. Nimi, koulutus, valmistumisvuosi, työkokemus
2. Mikä rooli piirustustaidolla on opetuksessasi? Opetatko sitä ja jos, niin millaisin tehtävin ja kuinka paljon?
3. Miten oppilaat on suhtautuneet tällaisiin tehtäviin?
4. Onko mielestäsi tärkeää ja hyödyllistä osata piirtää realistisesti ja pitäisikö kaikkien oppia se taito?
5. Onko piirtäminen mielestäsi kaiken kuvallisen ilmaisun perusta?
6. Miten suhtaudut oppilaiden manga- ja sarjakuvapiirustustyyliin?
7. Mitä ajattelet mimeettisestä, akateemisesta traditiosta, eli jäljittelyn kautta oppimisesta? Käytätkö malleja opetuksessasi
8. Mitä ajattelet näkemisestä ja havaitsemisesta, ja onko niillä jonkinlainen rooli opetuksessasi?
9. Mitä kuvataide mielestäsi on? Mikä siinä on tärkeintä? Mitä haluat välittää oppilaille?
10. Onko parempi piirtää mallista vai mielikuvituksesta?
11. Mitä ajattelet kuvataiteen opetussuunnitelmasta ja kuinka paljon seuraat sitä opetuksessasi?