

Ohjattu havaintopiirustus nuorten kuvallisen elpymisen mahdollistajana.

Tuomas Järvinen
Pro gradu -tutkielma
Lapin yliopisto
Taiteiden tiedekunta
Kuvataidekasvatus
2020

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Ohjattu havaintopiirustus nuorten kuvallisen elpymisen mahdollistajana.

Tekijä: Tuomas Järvinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 70, liitteet (2)

Vuosi: 2020

Tiivistelmä:

Tutkielman kohteena on havaintopiirustuksen opetus lukiossa. Taustoitin havaintopiirustuksen opetusta analysoimalla Suomessa 1900- luvun alussa käytettyjä piirustuksen opetuksen oppimateriaaleja. Tutkimuksen teoreettinen tausta muodostuu lasten kuvallisista kehityskausista ja erityisesti U-käyrästä, joka osoittaa ajan, jolloin valtaosa lapsista lopettaa taiteellisen työskentelynsä. Tämän ehkäisemiseksi esitetään kuvallinen elpyminen, jonka nuoret voivat kokea, jos saavat oikeanlaista opetusta tietyllä hetkellä lapsuudessaan. Omat kokemukseni Pietarin taideakatemian havaintopiirustuksen opetuksesta ohjasivat tutkielmani käytännön toteutusta. Tutkimuskysymys on ”Voiko ohjatulla havaintopiirustuksen opetuksella edistää oppimista”. Tutkielman ennako- oletuksena oli, että ohjatulla havaintopiirustuksen opetuksella voidaan vaikuttaa oppimiseen positiivisesti.

Tutkielma on toteutettu taideperustaisena toimintatutkimuksena Rovaniemen Lyseonpuiston lukiossa. Tutkimuksen aineisto on koottu lukiolaisopiskelijoiden havaintopiirustuksista sekä kuvataidetunnilla tekemistäni havainnoista. Oppimiskokemuksia on selvitetty kyselylomakkeen avulla.

Tutkimus osoitti, että ohjattu havaintopiirustuksen opetus vaikutti positiivisesti nuorten havainnointikykyyn ja taitoihin, jolloin piirtämisestä tuli helpompaa ja nopeampaa. He myös oppivat soveltamaan taitojaan omissa töissään, sekä vapaa- ajallaan. Opiskelijoiden piirustukset selkenivät ja heistä tuli tarkkaavaisempia, jolloin työskentelystä tuli rentoa ja piirtäminen muuttui mielekkääksi. Lopputulema tutkimuksessa on, että ohjattu havaintopiirustuksen opetus vaikutti huomattavasti oppimiseen. Opiskelijat kokivat sen hyödylliseksi tulevaisuudessa ja pitivät sitä mukavana ajanvietteenä, sillä moni innostui aloittamaan piirustusharrastuksen vapaa-ajallaan.

Tutkimuksen tulokset tarjoavat uusia näkökulmia havaintopiirustuksen opetukseen ja kuvataiteen opetussisältöjen uudelleenarvioimiseen. Näiden perusteella voidaan kehittää opintokokonaisuutta, jossa kuvallinen elpyminen on useammalle nuorelle mahdollista.

Avainsanat: Havaintopiirustus, kuvallisen kehityksen kaudet, lähikehityksen vyöhyke, kuvallinen elpyminen, kuvataidekasvatus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title of the Master's thesis: Guided observational drawing as an enabler of the visual recovery for youth.

Authors: Tuomas Jarvinen

Degree programme/subject: Art education Type of the work: Master's thesis

Number of pages: 70, attachments (2)

Year: 2020

Abstract:

The subject of the dissertation is the teaching of observational drawing in high school. I background the teaching of observational drawing by analyzing the teaching materials of drawing teaching used in Finland at the beginning of the 20th century. The theoretical background of the study consists of children's pictorial developmental periods and in particular the U-curve, which shows the time when the majority of children stop their artistic work. To prevent this, a pictorial recovery is presented that young people can experience if they receive the right kind of education at a certain point in their childhood. My own experiences of teaching observational drawing at the St. Petersburg Academy of Arts guided the practical implementation of my dissertation. The research question is "Can teaching with observational drawing be conducive to learning". The preliminary assumption of the dissertation was that guided teaching of observational drawing can have a positive effect on learning.

The dissertation has been implemented as an art-based action research at Rovaniemi Lyceum Park High School. The research material has been compiled from the observation drawings of high school students and the observations I made during the visual arts class. Learning experiences have been investigated using a questionnaire.

The study showed that guided observational drawing teaching had a positive effect on young people's perceptual abilities and skills, making drawing easier and faster. They also learn to apply their skills in their own work, as well as in their free time. The students drawings became clearer and more attentive, making the work relaxing and the drawing process became meaningful. The end result of the study is that guided observational drawing teaching had a significant effect on learning. The students found it useful in the future and considered it a nice pastime, as many were excited to start their drawing hobby in their spare time. The results of the study provide new perspectives on the teaching of observational drawing and the reassessment of the teaching content of visual arts. Based on these, a study unit can be developed in which visual recovery is possible for more young people.

Keywords: Perceptual drawing, periods of pictorial development, zone of proximal development, pictorial recovery, Visual arts education

I give permission the pro gradu thesis to be used in the library X

Sisällysluettelo

JOHDANTO	5
1. KATSAUS HAVAINTOON POHJAUTUVAAN PIIRTÄMISEEN VAIKUTTANEISIIN OPPIMATERIAALEIHIN SUOMESSA 1860-1960	6
1.1 CYGNAEUKSEN KUVAANTO 1860.....	6
1.2 KOHOSEN OPPIKOKONAISUUS 1911.....	6
1.3 SALERVON JÄRJESTELMÄ 1918 JA 1929.....	8
1.4 RONEBERGIN KÄSIKIRJA 1934.....	9
1.5 SAALAKSEN KUVAAMATAITO JA LUOVAT KÄDET 1960.....	11
1.6 READIN VAPAAAN LUOVAN ILMAISUN TEORIA 1950-.....	12
1.7 NYKYISIÄ OPPIMATERIAALEJA HAVAINTOPIIRUSTUKSEN OPETUKSEEN.....	14
1.8 VANHA HAVAINTOPIIRUSTUKSEN PEDAGOGIIKKA.....	14
2. KUVALLINEN ELPYMINEN	15
2.1 L- JA U-KÄYRÄ KUVALLISEN KEHITYKSEN MALLINTAJANA.....	16
2.2 KUVALLISET KEHITYSKAUDET.....	18
2.3 PIIRUSTUKSEN KEHITYKSEN TASOJA.....	20
2.4 VIISI ESTEETTISEN KEHITYKSEN TILAA.....	21
2.5 HERKKYYSKAUSI.....	23
2.6 ESIMERKKIJOHTOINEN OPETUS.....	25
2.7 LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKE.....	25
2.8 OHJAUKSEN TÄRKEYS.....	26
2.9 VAISTONVARAINEN JA OPITTU KUVAN TEKÖ.....	27
2.10 OPISKELIJOIDEN TYYTYMÄTTÖMYYDESTÄ.....	28
2.11 PITKÄJÄNTEINEN LÄHESTYMINEN KUVATAIDEOPETUKSEEN.....	29
2.12 PILAAKO OPETUS OPPILAAN LUOVUUDEN?.....	31
3. TAITEEN PERUSTAIOT	32
3.1 HAVAINTO.....	32
3.2 PIIRUSTUS.....	33
3.3 HAVAINTO JA MALLIPIIRUSTUS.....	33
3.4 REALISTINEN PIIRUSTUSTAITO JA TAITOJEN UUELLEEN MÄÄRITTELY.....	35
4. PIETARIN TAIDEAKATEMIAN OPETUKSEEN PERUSTUVA MALLI	37
4.1 KIPSUPIIRUSTUKSEN OPPIMISTAVOITTEET.....	37
4.2 VIRHEET.....	39
4.3 KIPSUPIIRUSTUKSEN TYÖVÄLINEET.....	39
5. MENETELMÄLLISET VALINNAT	41
5.1 TAIDEPERUSTAINEN TOIMINTATUTKIMUS.....	41
5.2 TUTKIMUKSEN AINEISTO, KÄSITTELY JA TULOSTEN ESITTÄMINEN.....	44
5.3 TAITEELLINEN PRODUKTIO.....	46
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	47
6.1 TOIMINNAN SUUNNITTELU.....	47
6.2 TOIMINNAN KUVAUS.....	49
6.3 OPPIMISKOKEMUKSET.....	53
6.4 HENKILÖKOHTAISEN OPETUKSEN, TEORIAOPETUKSEN JA ITSEOPPIMISEN KOKEMUKSET.....	53
6.5 HAVAINNONTI- JA HAHMOTUSKYVYN KEHITTYMINEN.....	55
6.6 TOISTOT JA ITSEARVIOINTI EHTOINA KEHITTYMISELLE.....	56
6.7 TYÖVÄLINEIDEN, TYÖSKENTELYTAPOJEN JA TERMINOLOGIAN MERKITYS.....	57
6.8 PIIRUSTUSHARRASTUS JA PIIRUSTUSTAITO MERKITTÄVÄ OSA KUVALLISTA ELPYMISTÄ.....	59
6.9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET.....	62
7. POHDINTA	64
LÄHTEET	66
LITTEET	71

Johdanto

Piirtäminen on ollut minulle lapsesta asti tärkeää. Teini- iässä se kuitenkin väistyi elämästäni lähes kokonaan, kunnes aloittaessani taideopinnot löysin sen uudestaan. En kuitenkaan pystyisi ilmaisemaan itseäni kuvallisesti haluamallani tavalla ilman Venäjällä viettämiäni opiskeluvuosiani. Opiskellessani Pietarin taideakatemiassa saamani piirustuksen ja maalauksen opetuksen tehokkuus hämmästytti minua. Tästä syystä ihmettelin, miksi Suomen kouluihin ja taide - oppilaitoksiin ei ole järjestetty samantyylistä opetusta. Halusin tietää, onko sitä Suomessa joskus aikaisemmin saman tyyliisesti opetettu?

Aluksi tutustun lyhyesti keskeisiin suomalaisiin 1900-luvun alun piirustuksen pedagogien kokoamiin oppimateriaaleihin. Pysin ymmärtämään heidän opetussisältöjään ja pedagogisia ratkaisujaan havaintopiirustuksen opetuksessa, kansa - ja oppikoulussa sekä lyseossa aina 1960-luvulle asti. Avaan myös tutkimuksia lasten ja nuorten kuvallisen kehityksen kausista. Tutkimuksissa todetaan miten nuoria alkaa varhaisteini-iässä kiinnostamaan realistinen kuvaaminen, mutta samaan aikaan nuorten kuvallinen kehitys ja työskentely taantuu ja suureta osin päättyy. Pohdin voisiko taitojen opetuksen ja harjoittelun puute vaikuttaa siihen, miten nuoret kykenevät ilmaisemaan itseään kuvallisesti. Kysyn voisiko esimerkkijohtoisella havaintopiirustuksen opetuksella vaikuttaa oppimiseen ja tätä kautta elvyttää nuorten kuvallista kehitystä, jolloin taiteellinen ja kuvallinen työskentely ei päättyisi niin usean nuoren kohdalla.

Teen toimintatutkimuksen Rovaniemen Lyseonpuiston lukiolla, jossa opetan havaintopiirustusta kipsimalleja apuna käyttäen. Pedagoginen lähestymistapani perustuu Pietarin taideakatemiassa saamaani opetukseen. Pysin selvittämään vaikuttaako esimerkkijohtoinen havaintopiirustuksen opetus oppimiseen ja oppimistuloksiin.

1. Katsaus havaintoon pohjautuvaan piirtämiseen vaikuttaneisiin oppimateriaaleihin Suomessa 1860-1960

1.1 Cygnaeuksen kuvaanto 1860

Tässä luvussa käsittelen havainto- ja mallipiirustuksen kehitystä Suomessa 1860-luvulta 1950-luvun lopulle ja yritän avata näkemyksiä, jotka ovat vaikuttaneet sen pedagogiikan kehittymiseen. 1860-luvulla Suomeen perustettiin yhtenäinen kansakoulu. Tähän sisällytettiin uusia kouluaineita mm. käsityö, laulunopetus, voimistelu, muoto- eli mittausoppi sekä kuvaanto, eli piirustus. Kaikissa kansakouluissa opetussäädöksiä ei kuitenkaan usein noudatettu, jolloin piirustus ja muoto-oppi jäivät pois opetuksesta. Tähän tuli muutos vuonna 1881, jolloin kullekin kouluaineelle laadittiin vaadittavat viikkotuntimäärät. (Savikko ym., 2007, s. 14.)

1800-luvun kansakouluissa opetus perustui työpiirustusten tekoon sekä geometriseen piirtämiseen, käytännössä se palveli käsityöpohjaisen teollisuuden tarpeita (Pohjakallio, 2015, s.13). Uno Cygnaeus vakiinnutti piirustuksen opetuksen Suomen kouluissa, jonka opetusoppi kehittyi hiljalleen kuvaamataidoksi. Piirustuksen oli alun perin tarkoitus toimia yleissivistävänä ja kehittää käden ja silmän välistä yhteyttä sekä muoto- ja kaunoaistia. Cygnaeus kuitenkin kielsi jäljentämisen. Myös kansakoulun piirustuksen ohjeissa todetaan, että pääasiallinen oppi tuli koostua lineaaripiirustuksesta ja se tuli saattaa terveeseen yhteyteen mittausopillisen opetuksen kanssa. Puutteellisten metodien ja oppimateriaalien takia alettiin käyttää saksalaisia kopiointiin pohjautuvia oppimateriaaleja. 1800-luvun puolivälissä apuruudukon ja pisteiden kautta toimiva kuvien jäljentämisestä oli tullut normi, vaikkakin Cygnaeus oli alun perin kieltänyt pelkän kopiointin. (Kauppinen, Wilson, 1981, 22-23.) (Mattila, 2011, s. 10.)

1.2 Kohosen oppikokonaisuus 1911

Aapo Kohonen oli ensimmäisiä, jotka halusivat kehittää oman suomalaisen kuvataiteen opetusopin. Kirjansa *Piirustusopetus, Opas etupäässä kansakoulunopettajia varten* (1911) avulla Kohosen pyrkimys oli uudistaa

piirustuksenopetusta Suomessa tehden sille standardin oppikokonaisuuden. Hän koki kuinka piirustusopetuksellisissa kysymyksissä mielipiteet vaihtelevat eri akateemikoilla ja luettelee uudistamistoimenpiteitensä. Hän halusi muun muassa poistaa kaavakuvien jäljentämisen ja poistaa kipsipiirustuksen kansakoulusta. Kohonen halusi myös rajoittaa ornamenttipiirustusta ja vastusti Stuhlman- Flinzerin mittaus -koristeellista suuntaa. Kohonen halusi rinnastaa piirustuksen opetuksen myös muihin kouluaineisiin. Hän aloitti piirustuksen opetuksen metodisen lähestymisen ensimmäisenä kouluvuotena samalla haluten yhdenvertaistaa sen muiden aineiden kanssa. Kohonen vaati todellisten esineiden kuvaamista havainnosta ja halusi aloittaa niiden piirtämisen käyräviivaisilla muodoilla, sekä jakaa opetuksen joukko-, ryhmä - tai yksityisopetukseen kuvattavien esineiden suuruuden mukaan. Jo ala- luokilla oppilaita valmisteltiin värikuvaamiseen, mutta siihen siirryttiin keskiasteella. Yläluokilla oppilaat saivat luonnostella vapaammin. Kohonen näki muistipiirustuksen arvokkaana ja tuki sitä läpi kouluajan. (Kohonen, 1911, s. 63-64.)

Kohonen kritisoi edeltävää piirustuksenopetusta, jossa jokaisen oppilaan päämääränä oli tuottaa virheettömiä ja siloteltuja piirustuksia. Tämä tuotettiin opettajan jatkuvalla väliintulolla ja korjailulla, jolloin oppilas joutui jatkuvasti piirtämään työtään uudelleen, kunnes lopputulos oli opettajalle riittävä. Kohonen näkikin yksilöllisen lähestymisen ensisijaisena, jolloin piirustuksen lopputulos ei ollut pääasiana. Päämääränä tulikin olla silmän ja muistin kehittyminen sekä esteettinen sivistyminen. (Kohonen, 1911, s. 4.)

Kohonen mainitsee muita aikansa opetuksessa tapahtuvia virheitä. Hän painottaa, ettei lapsilta ja nuorilta saa vaatia liikaa heidän piirustuksiltaan. Vaatii vuosia ennen kuin henkilö pystyy piirtämään keveän vapaasti. Täten opettajan on parempi kiittää hyvää suoritusta kuin arvostella virheitä. Hän myös tähdentää, ettei oppilailta saisi vaatia liikaa puhtautta ja kliinisyttä, sillä tarkkuus ja piirustusjälki kehittyvät ajan saatossa. Hän myös kritisoi liian vaikeiden tehtävien antoa alkuasteella, jolloin oppilaiden tulisi ratkaista mm. perspektiivilyhennyksiä ja valaistusilmiöitä. Kohonen vakuuttaakin miten kussakin oppiaineessa opetettavilla asioilla on oma järjestyksensä ja aikansa. Kohonen näkee teknisen suorittamisen toissijaisena ja automaattisena monipuolisen opetuksen tuloksena. Loistotöiden saavuttamista

koneellisella harjoittamisella Kohonen ei näe kasvattavana opetuksena, ja tällöin sopivana kansakoulun piirustuksen ohjelmaan, sillä päämääränä tulisi olla oppilaitten kaikinpuolinen kehittyminen. (Kohonen, 1911, s. 272-278.)

Kohosen piirustuksenopetus koostuu käytännössä yksinkertaisten perusmuotojen kuvaamisesta, joka muuttuu hiljalleen enemmän havaintotyöskentelyksi. Piirustusmallit vaihtelevat kipoista ja kupeista täytettyihin eläimiin ja kasveihin. Opetus tapahtuu alussa koko ryhmän kanssa, jossa oppilaiden tulee näyttää työnsä opettajalle, joka valitsee töistä hyvän, keskinkertaisen sekä huonon. Nämä hän kiinnittää luokkataululle ja niitä arvioidaan ja vertaillaan. Oppilaiden tulee tunnistaa hyvä, huono sekä korjata oma työnsä hyvän mukaisesti. (Kohonen, 1911, s. 185-186.)

Onnistuneet työt ovat luokan yhteisen ilon, onnistumattomat yhteisen surun aiheena. Oppilasten on totuttava työskentelemään ikään kuin kaikki yhden ja yksi kaikkien puolesta.

(Kohonen, 1911, s. 188.)

1.3 Salervon järjestelmä 1918 ja 1929

Myös Toivo Salervo kehitti piirustuksen opetuksen järjestelmän kansakouluille. Se julkaistiin vuonna 1918 ja täydennettiin oppikouluille vuonna 1929. (Kauppinen, Wilson, 1981, 28-29). Salervo havainnoi miten piirustuksenopetuksen päämäärät ovat olleet eriävät ja aineen arvostus ja tuntimäärät vaihdelleet. Salervo näkee yhtenäisen järjestelmän rakentamisen välttämättömänä, jotta opetus pystytään vakiinnuttamaan niissäkin kouluissa, joissa järjestelmällistä opetusta ei vielä ole. Salervo määrittelee piirustuksen opetuksen tehtäväksi kansakouluissa taiteen ymmärtämisen sekä henkisen rikastumisen, jolla kansakoulussa taataan suuren enemmistön yleissivistyksellinen koulupohja. Tietopuoliseen taide- opetukseen keskityttiin oppikouluissa ja seminaarissa. Salervon mukaan yleisesti määritellyn piirustuksenopetuksen tehtävänä on johtaa lasta tarkkailemaan ympäristöään, tallentamaan siitä saatuja mielikuvia ja esittämään niitä piirustuksina, jotka rikastuttavat hänen mielikuvitustaan. Tällaisen piirustuksen opetuksen Salervo

näkee validiksi kansakoulun alaluokilla, kotona ja oppikoulun alimmilla luokilla, mutta sille ei ole enää tilaa ylemmässä kansakoulussa, jolloin siirrytään suunnitelmalliseen piirustuksenopetukseen. Salervon metodi perustuu esineissä ja aiheissa havaittavien ominaisuuksien ja ilmiöiden ymmärtämiseen ja piirtämiseen alkaen suurpiirteisestä liukuen hiljalleen yksityiskohtaiseen muotoon ja väriin, täten eroten vanhasta opetuksesta, joka ei perustunut elävän todellisuuden kuvaamiseen. Aiheinaan se käyttää jokapäiväisestä elämästä tuttuja esineitä ja pyrkii jakamaan tehtävät vuodenaikojen vaihtelun mukaan, muun muassa kukkia, kuiva ja ruukkukasveja, maisemia, täytettyjä eläimiä, muotokuvia yms. hyödyntäen. (Salervo, 1924, s. 5-14, 71.)

1.4 Runebergin käsikirja 1934

Enni Runebergin teos *Viiva, muoto ja väri* (1934) kehittyi Salervon metodien pohjalta tarjoten käsikirjan oppikoulun piirustuksen opetukseen (Kauppinen, Wilson, 1981, 28-29.) Runeberg luettelee aikansa kaksi piirustuksenopetuksen tavoitetta. Toinen pyrkii käytännön elämän tarpeiden ratkaisuun, kun taas toinen taiteelliseen lähestymiseen niin ammattilaisille, kuin harrastelijoillekin. Yhteinen päämäärä näillä molemmilla on yleissivistävä persoonan luominen, jota koulun piirustuksenopetus tukee. (Runeberg, 1934, s. 11.) 1800-luvun oppikouluissa piirustuksen opetus perustui akateemiseen lähestymistapaan, jossa jäljennettiin mallikuvia sekä piirrettiin havainnosta kipsimalleja. (Pohjakallio, 2015,13.) Runeberg näkee mallipiirustuksen epäsuosion syyksi virheellisen pedagogiikan. Koululapset ovat joutuneet mm. käsittelemään samaa mallia liian pitkään sekä esittämään yksityiskohtia liian tarkasti, vaikka on selvää, ettei virheettömään suoritukseen tässä iässä vielä kyetä. (Runeberg, 1934, s. 51.)

Runeberg aloittaa malli- havaintopiirustuksen varsinaisesti kolmannella luokalla, kuvaamalla lieriöpintaisia esineitä, sekä niiden valoilmiöitä. Hän toteaa miten jotkut oppilaat piirtävät mallin mukaan kuitenkin jo ensimmäisellä luokalla. Hän näkeekin mallityöskentelyn täten luonnolliseksi ja pitää virheenä sen aloittamista liian myöhään. Tuntityöt tulisi saada valmiiksi yhdellä kaksoistunnilla. Lukioluokillakin, jolloin tulisi esittää mallin muotoja hienommin, on joskus aikaa syventyä aiheeseen

maksimissaan kahden kaksoistunnin verran. Neljännellä luokalla aloitetaan järjestelmällinen perspektiiviopetus, kun taas viidennellä luokalla siirrytään vaikeampiin perspektiiviprojektio tehtäviin, sekä kiinnitetään enemmän huomiota töiden tekniseen suoritukseen. Kuudennella luokalla piirretään luonnosta ja keskitytään kasviaiheisiin, sekä tutkitaan ihmistä, niin piirtäen kuin maalatenkin. Tehdään kokovartalokuvia ja muita harjoitelmia ulkona toreilla ja muualla luonnossa. Samalla myös keskitytään yksityiskohtaisempaan ja oleellisempien muotojen kuvaamiseen esineitä piirtäessä. Seitsemännellä ja kahdeksannella lukuvuonna keskitytään pääasiassa kotiseututietoon, taidehistoriaan sekä arkkitehtuurin. Näitä kuvataan mallista piirtäen, mielikuvitusta ja mallikuvia käyttäen. Runebergin pedagogiikka perustuu helposta vaikeaan, jolloin uusi sisältö perustuu jo aiemmin opittuun. Hän myöntää, että varsinkin keskikoulussa sisältöjen ei tulisi muuttua, sillä tällöin opitaan varsinainen piirustusjärjestelmä, kuten mm. muoto, väri, ja teoreettinen perspektiivi. Siirryttäessä ylä- luokille, tehtävien tasoa voi nostaa vaikeammaksi, jos opettajat ovat päteviä sekä oppilaat saavuttaneet tietyn taitotason. (Runeberg, 1934, s. 67, 51-200.)

Päämääränä opetuksessa on, että jokainen oppilas tekee kustakin työstään niin hyvän kuin suinkin mahdollista. Piirustustehtävät tapahtuvat yhteistyössä, jolloin opettaja korjaa oppilaan työtä, jos oppilas ei siihen enää itse kykene. Tätä tapaa Runeberg puolustaa. (Runeberg, 1934, s. 16-17.) Hän kiinnittää erityistä huomiota oppilastöiden näytteillepanoon. Asettelen määrää työn laatu. Paremmat piirustukset sijoitetaan kahteen ylimpään riviin, ja parhaat näiden keskelle. Heikoimmat reunoille ja alimpiin riveihin. Huolimattomia ja epäsiistejä töitä ei laiteta näytteille. (Runeberg, 1934, s. 69-70.)

Mitä lukioasteeseen lopuksi tulee, tehdään heikoille oppilaille palvelus, jos heidän vapaat tehtävänsä jätetään panematta näytteille.

(Runeberg, 1934, s. 70.)

Runeberg painottaa järjestystä ja huolellisuutta tärkeinä ominaisuuksina töiden sijoitusta suunniteltaessa. Töitä ei arvostella numeroilla, joten näyttely on eräänlainen arvostelu. Oppilaat hiljalleen ymmärtävät töiden sijoituksen syyn ja näkevät, mitä heidän tulee parantaa päästäkseen kunniapaikoille. Runeberg yrittää

vertailulla ja esittelyllä herättää lapsissa tervettä kilpailuhenkeä, jotta oppiminen ja työinto paranevat. Runeberg lisää alemmilla luokilla piirustuksenopetukseen myös kotitehtäviä. Hän antaa jokaiselle oppilaalle kaksi kappaletta vihkoja, toiseen piirretään tyyppi- ja kuvapiirustuksia ja koulutehtäviä, kun taas toiseen puolivapaita tehtäviä muistin ja havaintokyvyn parantamiseksi. Välineinä toimivat lyijykynä, muste sekä väriliidut. Opettaja tarkastaa oppilaiden vihot kirjoittaen huomautuksia ja mielipiteitään. (Runeberg, 1934, s. 70-71.)

1.5 Saalaksen kuvaamataito ja luovat kädet 1960

Ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1970, kuvaamataito esitettiin tietopohjaisena väliaineena, joka tarjoaa kognitiivisiä taitoja, kun aikaisemmin 50-luvulta lähtien se oli mielletty virkistäväksi harjoitusaineeksi muiden lukuaineiden välissä. (Senderholm, 2015, s. 67.) Piirustuksen opetus muuttui kuvaamataidoksi 1950-luvun alussa Anna Liisa Saalaksen aloitteesta. Hän työskenteli pitkään Ateneumin opettajaosastolla, joka 1960-luvulla muutti nimensä taidekasvatusosastoksi. Saalaksen pedagogiikka siirtyi oppikouluihin kuvaamataitona. Kansakouluissa opetettiin tällöin vielä tyttöjen ja poikien käsitöitä sekä piirustusta. (Hassi, 1997, s. 52.) Saalas tallensi metodiikkansa oppikirjaansa *Luovat kädet* (1960), joka vaikutti myöhemmin myös kansakoulujen opetukseen. Hän kritisoi teollista mekaanista tuottamista, joka hävittää luovan työn ja sen luoman ilon sekä kadottaa hyvän maun taideteollisesta käsityöstä. Saalas näki kuvaamataidonopettajan tehtäväksi ala-asteella pysyä taka-alalla antaen neuvoja ja vastata kysymyksiin, mutta varoen puuttumasta lapsen työhön. Kymmenen vuotiaista eteenpäin opettajan toimenkuvana on kuitenkin muututtava ohjaavammaksi. Saalas määrittelee kuvaamataidonopetuksen tärkeimmiksi tehtäviksi esteettisen tunteen herättämisen sekä lapsen ja nuoren kokonaisvaltaisen kehittymisen luovan työskentelyn avulla. (Saalas, 1960, s. 7.)

Saalas ei esitä tiettyä metodia, mutta näkee opetuksen kulmakiviksi kolmiulotteisen työskentelyn sekä materiaalivapaan abstraktin ja rakenteellisen askartelun. (Saalas, 1960, s. 7.) Ala-luokkien kuvittavassa opetuksessa Saalas painottaa huomion kiinnittämistä erityisesti liikkeeseen ja suhteisiin, kun taas yläluokilla

elävän mallin henkilö- ja ryhmäkuvauksessa huomiota kiinnitetään asentoon, eri vartalon osien mittasuhteisiin, perspektiivilyhennyksiin sekä valöörien yksinkertaiseen ja suurien alueiden eheään kuvaamiseen. Työt toteutettiin hiiltä, tussia, lyijykynää, tai värejä käyttäen. Saalas painottaa myös luonnostelun ja croquis- töiden tärkeyttä. Kansakoulun opetussuunnitelmassa havaintopiirustusta aletaan käsitellä kuudennelta luokalta lähtien. Se perustui lieriöpintaisten esineiden piirtämiseen lyijykynällä, jolloin tutustutaan perspektiiviin, sen lyhennyksiin sekä valaistus- ilmiöihin. Aluksi näitä asetelmia luotiin mielikuvituksesta ja myöhemmin mallista piirtäen. Havaintoon perustuvia tehtäviä annettiin jo kolmannelta luokalta lähtien, mutta ne perustuivat liikkeeseen ymmärtämiseen. Nämä liike- havainnot piirrettiin luokassa muistin varassa paperille. Pojille oli kuudennelta luokalta lähtien tarjolla havaintopiirustuksen myös teollista piirustusta ja tytöille tekstiilien sommittelua ja tyyli- ja värioppia. Kansalaiskoulun seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla keskityttiin suurelta osin teolliseen muotoiluun ja taideteollisuuteen. Oppikoulussa havaintopiirustusta ja kipsipiirustusta opetettiin seitsemännellä luokalla hiili ja väritöinä. Lyseossa perehdyttiin havainnolliseen perspektiiviin, valaistusilmiöihin sekä muotokuvaan ja malliaiheisiin. (Saalas, 1960, s. 196-212.)

1.6 Readin vapaan luovan ilmaisun teoria 1950-

Tyrmäävän iskun havaintopiirustuksen pedagogiikkaan kuvaamataidossa loi Herbert Readin 1950- luvulta lähtien vaikuttanut 'vapaan luovan ilmaisun' teoria. Readin ajattelu pohjautuu Jungin teoriaan, joka yksinkertaistettuna kuulostaa seuraavalta. (Miettinen, 1972, s. 82.)

jokaisessa ihmisessä on ilmaisun tarve, joka voidaan kanavoida ennalta määräämättömään luovaan kuvalliseen ilmaisuun. Koulun taidekasvatuksen oli eriydyttävä niin, että jokaisella yksilöllä on mahdollisuus persoonallisen " purkautumistien" löytämiseen. Read pyrki korostamaan ihmisen yksilöllisten taipumusten omaleimaisuutta ja koulun tehtävänä oli järjestää puitteet itsetoteutukseen. Taidekasvatuksen korkeimmaksi normiksi asetettiin vapaa luovuus.

Jokaisen piti saada toteuttaa ikiomaan yksilöllistä näkemystään luovassa työstä. Readin käsityksen mukaan taidekasvatus perustuu 1. ihmismieleen, joka pakottaa luomaan, 2. arvostelemaan luovan työn tulosta. Readin mielestä elämä on oleellisesti esteettistä. Tämä käsitys on myöhemmin herättänyt erittäin paljon arvostelua. Vapaan luovuuden kannattajat päätyivät lopulta siihen, että kaikki ulkoinen pakko, jopa kaikki opettajan taholta tuleva vaikuttaminen julistettaisiin pannaan. Kuvaamataidonopetus ei enää pyrkinyt piirtämiseen, maalaamiseen, ja muovailun ja rakentelun valmiuksien kehittämiseen, ei myöskään esteettisen asennoitumisen kehittämiseen, vaan opetus haluttiin muuttaa välineeksi, metodiksi, jonka avulla pyrittiin löytämään itsestä ominaisuuksia, joita ei muilla tavoin uskottu löytyvän. (Miettinen, 1972, s. 82-83.)

Opettaja joutui käytännössä sivulliseksi, jonka tuli puuttua mahdollisimman vähän opetuksen kulkuun. Äärimmillään tämä antaa oppilaalle täyden vapauden tehdä oman mielensä mukaan ja samaan aikaan kieltäytyä jopa opetuksesta ja oppimateriaaleista. Koska vapaa ilmaisu perustuu persoonaan, sen ilmaisun tulosta ei tällöin pysty periaatteessa myöskään mittaamaan. Tällöin tuntitöiden tulosten arvioinnista ja määrittelystä tuli mahdotonta. (Miettinen, 1972, s. 83.)

Readin teoria vaikuttaa edelleen kuvataiteen pedagogiikkaan vaikkakin sen opintosisällöt teemoineen ovat muuttuneet suuresti 50-luvun kuvaamataidosta. Opettaja ei edelleenkään voi tehdä muuta kuin olla apuna materiaaleissa ja teknisissä kysymyksissä sekä rohkaista ja tukea opiskelijaa. Hän voi tehdä huomautuksia ja ehdotuksia, jos opiskelija ei etene työssään. Havaintopiirustuksen opetuksessa tämä on äärettömän haitallista, ellei opiskelija ole luonnostaan niin taitava, ettei tarvitse opettajan neuvoja, pystyen näin itsenäisesti havaitsemaan ja ymmärtämään näkemänsä. Valtaosalle tämä on kuitenkin mahdotonta, jolloin opettajan neuvot tulevat tarpeen.

Näenkin miten havaintopiirustukselle ei ole löydetty käyttötarkoitusta, koska sitä ei pysty opettamaan vaikuttamatta opiskelijan omaan päätöksentekoon. Tällöin sitä ei "saa" opettaa, koska sen opetuksen menetelmät ovat ristiriidassa vallalla

olevaan opetusfilosofiaan. Tästä johtuen sen luomia etuja ei mielestäni osata luovasti käyttää, jolloin se nähdään pelkkänä kopioimisena ja vanhana käsityönä eikä kaiken kattavana visuaalisen ymmärryksen välineenä, jonka on mahdollista palvella kaikessa visuaalisessa toiminnassa, eikä pelkästään perinteisessä taiteen teossa. Nykyään visuaalisia tietotaidon osajia käytetään monilla aloilla, esimerkiksi peliteollisuudessa, animoinnissa ja 3D mallintamisessa, tarjoten työllistymismahdollisuuksia, joita ei aikaisemmin ollut tarjolla.

1.7 Nykyisiä oppimateriaaleja havaintopiirustuksen opetukseen

Havaintopiirustuksen opetuksen pedagogisten mallien ja oppimateriaalien vähyyden vuoksi tarkastelen muutamia oppimateriaaleja, jotka ovat edelleen käytössä. Ehkäpä kuuluisin on Onni Ojan *Piirustuksen taito* (1957), joka on vaikuttanut piirustuksen opetukseen kaikilta kouluasteilla tähän päivään sen julkaisusta lähtien. Kirjan ohjeet ja neuvot ovat kaikin puolin käyttökelpoisia, mutta ne eivät mielestäni avaudu opiskelijalle ilman ohjaajaa, joka pystyy selkeyttämään ne hänelle käytännössä. Toinen teos, *Uuden lukion kuvaamataito 1* (1987) on tietopohjainen kirja, joka on suunniteltu harjoitusten ohessa läpikäytäväksi vähentämään luento-opetusta, jolloin jäisi aikaa enemmän työskentelylle (Moisander ym, 1987, s. 9). Siinä mainitaan piirustuksen osalta sen käyttötarkoituksia, esimerkiksi harjoitelma, ääriiviipiirustus, valööripiirustus. Niiden ilmaisukeinoiksi mm: materiaaleja kuten hiili, lyijykynä, värikynä, tussi jne. sekä näytetään esimerkkejä erilaisten piirustusjälkien käytöstä. (Moisander ym, 1987, s. 124-133.) Opetusta ja neuvoja havaintopiirtämiseen kirja ei kuitenkaan tarjoa. Onkin selvää miten piirustuksenopetuksen taso on täysin kiinni opettajan omista kyvyistä.

1.8 Vanha havaintopiirustuksen pedagogiikka

Kartoitukseni osoittaa, että Suomen koululaitoksissa havaintopiirustuksen pedagogiikka on lähes kadonnut. Tällöin sen hyötyjä ei ymmärretä, eivätkä opettajat lisää sen opetusta, koska ainut sitä tukeva opetusmalli perustuu 1900-luvun alkuun ja joka todettiin ymmärrettävistä syistä haitalliseksi ja aikamme pedagogiikkaan

sopimattomaksi. Teen kartoitukseni perusteella johtopäätöksen, ettei havaintopiirustusta Suomessa ole opetettu niin, että se tukisi opiskelijan luovuutta ja mahdollistaisi hänen omien ideoidensa toteutuksessa myöhemmin elämässään. 1900-luvun alussa havaintopiirustuksen opetus oli täysin sidottu taideteollisuuteen ja kansantalouteen, kun taas 50-luvulta eteenpäin sen tehtävänä on ilmaista havainnon aihepiiriä vapaasti. Silloinkaan sitä ei nähty enää ilmaisun mahdollistavana välineenä vaan ennemminkin tapana lähestyä aihepiiriä. Kunakin aikana päämäärinä on ollut opiskelijan oman ilmaisun vapaus, mutta käytännön tehtävissä tämä ei kuitenkaan ole tullut näkyväksi. Nykyisin havaintopiirustus on kyllä täysin vapaata, mutta mallia käytetään enemmänkin viitteellisesti. Tähän pitäisi mielestäni lisätä kokonaisuuksia, jotta myös havainnointiin ja tätä kautta taidon kehitykseen, kiinnitettäisiin enemmän huomiota. Yllä esitetyn pohjalta teen johtopäätöksen, miten havaintopiirustuksen opetus aloitettiin kouluissa liian aikaisin, eikä nykyisesti todettujen kuvallisten kehityskausien mukaisesti. Nykyopetuksessa kehityskaudet on tiedostettu, mutta havaintopiirustuksen opetuksessa opettajan läsnäololla ei ole suurtakaan merkitystä, sillä hän ei saisi koskea oppilaan työhön. Myös taitojen opetteluun varatut tuntikokonaisuudet ovat vähissä. Näyttää ettei havaintopiirustuksen kohdalla pedagogiikkaa ja opetusmetodeja ei ole tarvittavalla tavalla uusittu. Näenkin tässä tarpeen ja perustelun tutkimukselleni.

2. Kuvallinen elpyminen

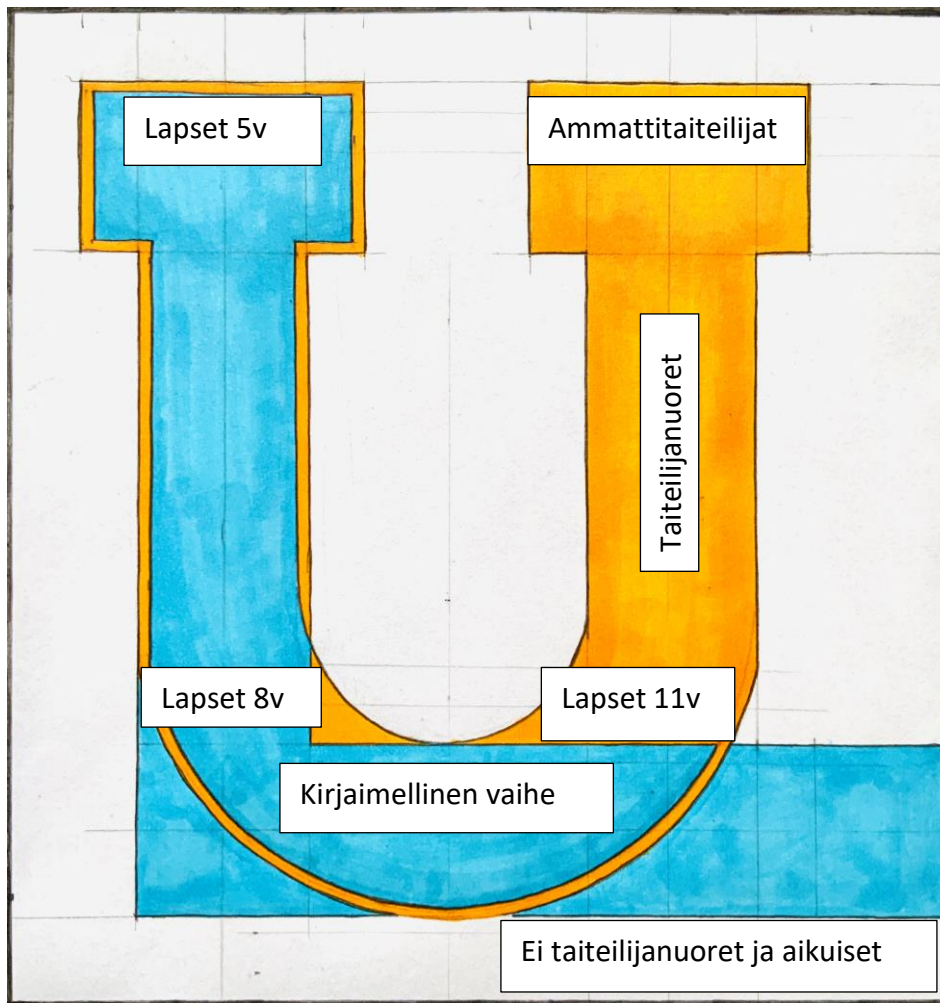
Pyrin tässä luvussa havainnollistamaan lasten ja nuorten kuvallisen kehityksen kausia sekä pohtimaan tapoja, jotka ohjaisivat nuoria kuvalliseen elpymiseen. Tällöin osa oppilaista ei jättäisi kuvallista työskentelyä murrosiässä vaan he saisivat mahdollisuuden perinteisten kuvataiteen perustaitojen kultivointiin, jolloin kuvallinen työskentely olisi mahdollista jatkua myöhemmin elämässä.

Kuvallisen elpymisen määrittelyn vaiheena, jolloin nuori niin ympäristönsä tai onnistuneen opetuksen ansiosta jatkaa kuvallista itseilmaisua ja kiinnostusta taiteeseen myöhemmin elämässään. Lowenfeld (1987) ja Read (1958) ovat määritelleet kuvallisen kehityksen kausia, joiden johtopäätöksenä nuoret teini-iässä joko jättävät kuvallisen työskentelyn tai se jää arjesta hiljalleen pois. Tämän Davis

(1997) havainnollisti U-käyrällään, jolloin ilman ympäristön vaikutteita vain harva lapsi nousee U:n toiselle huipulle kokien näin kuvallisen elpymisen, jolloin taiteellinen työskentely ja itseilmaisuus eivät lakkaa myöhästeini-iän laantumakaudella vaan jatkuu myöhemmin henkilön elämässä. (Davis, 1997, s. 51, 54, 55, 56, 57.) Uskon, että opettajajohtoisella havaintopiirustuksen opetuksella pystytään takaamaan, että suurempi osa nuorista kokee kuvallisen elpymisen, sillä tutkimusten mukaan teinivuosina nuorilla on erityinen kiinnostus realismi tyylisten kuvien tuottamiseen.

2.1 L- ja U-käyrä kuvallisen kehityksen mallintajana.

Jessica Davis esitti artikkelissaan The "U" and the Wheel of "C": Development and Devaluation of Graphic Symbolization and the Cognitive Approach at Harvard Project Zero (1997) kaavan U- käyrästä, jolla mallinnetaan lasten ja nuorten kuvallista kehitystä (kuvio1). Piirustuksen kehityksen alkuvaihe nähdään U kirjaimen vasempana huippuna. Suurin osa jättää piirtämisen lapsuuden puolivälissä, jolloin syntyy L-malli. Ne, jotka päättävät jatkaa työskentelyä nuoruusiässä nousevat U-käyrän toiselle huipulle. (Davis, 1997, s. 51.)



Kuvio 1. Kuvallisen kehityksen U-käyrä Davisia (1997. s 52) mukailleen.

Davis lähtee liikkeelle U-käyrän vasemmalta huipulta ja näkee esikouluikäisten töiden muistuttavat ilmaisultaan lähiten ammattitaiteilijoiden teoksia. Ne on sommiteltu ja tasapainotettu selvästi ja niissä käytetyillä symboleilla on yleistä vetovoimaa. 8-11 vuotiaitten lasten piirustusten tuoreus on tällä iällä puolestaan hiipumassa, sillä he haluavat tuottaa valokuvamaisia kuvia tai niiden stereotyyppisiä vastaavuuksia. Tällöin työt näyttävät orjallisesti tuotetuilta, niistä puuttuu ilmaisullisuutta ja tunnetta, eivätkä ole yhtenäisiä ja tasapainotettuja. Kuitenkin lapset kykenevät huomaamaan muiden piirustuksissa estetiikkaa ja ominaisuuksia mm. kokonaisuutta ja tasapainoa, mitä he eivät vielä itse pysty tuottamaan. Tässä esteettisen tiedostamisen tilassa *kirjaimellinen vaihe* lapsi on tyytymätön ja pettynyt piirustuksiinsa eikä kykene sietämään abstraktia esittämistä, koska haluaa ilmaista

ja nähdä tarkasti sen mikä on oikein ja väärin. Hän tukeutuukin viivottimiin ja pyyhekumiin saavuttaakseen tämän tarkkuuden. Davis toteaaakin, miten suurin osa lapsista on luopunut piirtämisestä tässä vaiheessa kokonaan. Davis näkee taideohjelmien myöhemmän kultivoinnin kuitenkin mahdolliseksi, jos piirustusta opetettaisiin joka päivä muiden aineiden rinnalla. (Davis, 1997, s. 48-55.)

Näen Davisin vaatimuksen kuitenkin liiallisena ajankäyttönä, ellei koulu ole suunnitellut harrastetoimintaan pohjautuvia kursseja koulupäivän jälkeen. Myös Victor Lowenfeld (1987), Herbert Read (1958), sekä Michael Parsons (1987) esittävät kaavioita lasten ja nuorten kuvallisen kehityksen ja ajattelun kausista. Pääsääntöisesti niissä toistuvat samat periaatteet.

2.2 Kuvalliset kehityskaudet

Victor Lowenfeld ja Brittain W. Lambert määrittelevät kuvalliset kehityskaudet teoksessaan *Creative and Mental Growth* (1987) seuraavasti.

Raapustelukaudella, ollessaan 2-4 vuotiaita, lapset piirtelevät sattumanvaraisia jälkiä paperille ja nauttivat siitä. Näistä jäljistä alkaa kuitenkin nähdä kontrollia ja järjestystä vasta neljän vuoden iässä, jolloin ensimmäiset selvät objektit on tunnistettavissa. Lapset myös pitävät siitä, että aikuinen on kiinnostunut hänen tekemisistään, joka saa lapsen vielä uterammin raapustelemaan ja kokeilemaan eri materiaaleja. Tämän on nähty tukevan ja nopeuttavan kehitystä, mutta ei huomattavasti.

Piktografisella kaudella, 5-7 vuotiaina lapset tekevät ensimmäiset esittävät yrityksensä. He piirtävät pääjalkaisia ja alkavat sijoitella ympäri paperia kaikkea muuta tietämäänsä ilmanmiettynyttä järjestystä. Tässä iässä lapset kertovat mielellään piirustuksestaan ja työskentelevät enemmänkin tiedostamattomasti.

Kaaviokaudella, 7-9 vuotiaidenpiirustukset ikään kuin symboloivat ja kuvailevat ympäristöä ja lapset luovat varman muodon mallin, jota toistavat yhä uudelleen ja

uudelleen. Työt vaikuttavat koristeellisilta, sillä kaikki piirretään järjestelmällisesti paperin alareunaan, koira, talo, äiti, isä, kukkia..

Alkavan realismin kaudella, 9-12 vuotiaat ryhmäytyvät ja muiden mielipiteet tulevat tärkeiksi. He myös ovat erityisen tietoisia itsestään ja ympäristöstään, tämä näkyy heidän piirustuksissaan. Ne edelleenkin symboloivat enemmän kuin esittävät, mutta yksityiskohtiin aletaan kiinnittämään enemmän huomiota. Enään ei tehdä suuria vapaita piiroksia joissa kaikki asetellaan nätisti riviin paperille. Lapset eivät ole enää kiinnostuneita selittelemään ja avaamaan piirustuksiaan muille, vaan ennemminkin pyrkivät piilottamaan ne aikuisten katseilta.

Näennäsrealismin kaudella, 12-14 vuotiaat nuoret havaitsevat ympäristönsä uudella tavalla. Mittasuhteisiin ja syvyysilluusion kiinnitetään erityistä huomiota. Tällä kehityskaudella nuoret ovat erittäin itsekriittisiä ja piirustukset piilotetaan. Kaikki esittävä piirretään todella tarkasti ja yksityiskohtaisesti, myös seksuaaliset viitteet alkavat ilmetä piirustuksissa. Myös värien sävyjen olemassaolo on tiedostettu. Kehityskausi on nähty yleisesti taiteellisen kehityksen päätepisteenä. Tästä johtuukin, kun aikuisia pyydetään piirtämään jotain, he piirtävät tavalla, jolla kaksitoistavuotias piirtäisi.

Nuorten taiteen kaudella 14 -17 vuotiaat ovat siinä iässä missä todellinen kiinnostus kuvataiteeseen käy mahdolliseksi. He ovat tiedostaneet mielenkiintonsa taiteellista työskentelyä kohtaan ja haluavat parantaa taitojaan. Jotkut lukiolaiset tekevät kelpoja jäljitelmiä taiteen eri tyyleistä ja suuntauksista, jotka ovat juuri nyt vallalla ja toiset kuvaavat ympäristöään lahjakkaasti. Lowenfeld näkee tämän kauden taiteellisesti pinnallisena, jos siinä keskitytään pelkästään taidon tai tyylin kopioimiseen jostain muualta. Hän myös toteaa, ettei nuori normaalisti etene taiteellisesti tältä kehitystasolta, ellei tiedostaen kehittä taiteellista osaamistaan. (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1987, s. 37-42.)

Lowenfeld havainnollistaa kaaviossaan, miten nuorten kiinnostus spontaaniseen toteutustapaan häviää ja he tulevat entistä tietoisemmiksi omien töidensä puutteista. Myös nuorten keskittymiskyky paranee, jolloin pitkäjänteinen kuvien tuottaminen ja harjoittelu tulevat mahdollisiksi, joka olisi aikaisemmin ollut

mahdotonta. (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1987, s. 474-479.) Lowenfeld mainitsee miten kolme ensimmäistä kehityskautta saa aikuiset yleensä kiinnostumaan lasten töistä, sillä niissä ilmentyy spontaanisuus ja tuoreus mikä on lapsille ominaista. Aikuiset saattavatkin ihailla näitä, koska haluaisivat pystyvänsä nauttimaan piirtämisestä lapsen tavoin. (Lowenfeld & Lambert Brittain, 1987, s. 39.)

2.3 Piirustuksen kehityksen tasoja

Herbert Read määrittelee teoksessaan *Education Through Art* (1958) lasten piirustusten kehityksen seitsemään tasoon. Käsittelen tässä kappaleessa kolmea viimeistä tasoa, joka alkaa lapsilla (havaintorealismista) 9-10 vuoden iässä. Read jakaa tämän kahteen vaiheeseen, kaksiulotteiseen ja kolmiulotteiseen vaiheeseen. Kaksiulotteisessa käytetään vain ääriviivaa, kun taas kolmiulotteisessa pyritään muotojen päällekkäisyyteen sekä perspektiiviin. Myös lyhentämistä ja varjostamista harjoitellaan maisemakuvauksen ohessa.

Taantumakaudella 11-14- vuotiaiden taiteellinen tekeminen on työlästä ja hidasta sekä lapsesta tulee pettynyt ja lannistunut, jolloin kuvallinen ilmaisu muuttuu kielelliseksi. Read ilmaiseekin, jos oppilas sattuu jatkamaan piirtämistä, siitä tulee puuttumaan ihmiskuvaus, jolloin vanhoihin kaavoihin palataan.

Taiteellisen heräämisen kaudella 15- vuotiaiden ja sitä vanhempien nuorten piirustukset ovat nyt taiteellisesti luovia ja kertovat tarinan. Read mainitsee, miten sukupuolten välisessä kuvien teossa on nyt selvä ero. Tytöt käyttävät rohkeasti värejä ja heidän töissään niin viivan kuin muodonkin kuvaus on ylevää, kun taas pojilla lähestyminen on teknisyyteen ja mekaanisuuteen painottunutta. Read uskookin, etteivät monet nuoret pääse koskaan tälle seitsemännelle ja viimeiselle kehityksen tasolle sillä taantumakausi on ollut liian raskas. (Read, 1958, s. 119.) Hän on varma, miten esteettinen kasvu voitaisiin taata kaikille nuoruudessa, jos kuvien tekemiselle annettaisiin enemmän tilaa opetussuunnitelmassa. Readin mielestä luovuus tukahdutetaan lasten ollessa 11 vuotiaita. Sillä kuvallisen kehityksen alamäessä kaikkea kouluympäristössä aletaan tutkia loogiselta ja analyyttiseltä pohjalta. (Read, 1958, s. 168.)

2.4 Viisi esteettisen kehityksen tilaa

Michael Parsons luettelee teoksessaan *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience* (1987) viisi esteettisen kehityksen tilaa. Jokaisessa näistä oivalletaan maalaustaidetta esteettiseltä ja psykologiselta näkökannalta yhä syvemmin.

Ensimmäisellä tasolla katsojalle ei ole väliä mitä maalaukset esittävät tai eivät esitä, pääasiana on, pitääkö maalauksesta intuitiivisesti vai ei. Toisten mielipiteillä omaan kokemukseen ei tällöin ole merkitystä. Toisella tasolla taiteen pääasiallisena tarkoituksena on esittää jotain, jolloin aiheen todenmukaisuus nousee pääasiaan. Realistisuus, taidot, kärsivällisyys sekä kauneus ovat käsitteitä, joilla teosta arvioidaan. Kolmannella tasolla taiteen tehtävänä on esittää kokemus. Aiheen esittävyys ja kauneus eivät ole enää etusijalla ja saattavat jopa olla tarvittavan ilmaisun tiellä. Tällä tasolla on vaikea päästä taiteesta yhteisymmärrykseen, sillä tärkeimmäksi nousee katsojan tai tekijän koettu tunne-elämys. Neljännellä tasolla maalausta aletaan tarkastella sen oman traditionsa sisällä sekä kiinnitetään huomiota mm. materiaalien monimuotoiseen ja elävään käyttöön. Viidennellä tasolla taide nousee sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin tullen osaksi dialogia ja kommunikaatiota. (Parsons, 1987, s. 20-26.)

Kiinnitän huomiota vielä Parsonin toiseen esteettiseen kehityksen vaiheeseen 'kauneus ja realismi' tarkemmin. Parson esittää tutkimuksia, joissa on käsitelty lasten asenteita realismia kohtaan. Niistä ollaan yleisesti yhtä mieltä, miten peruskouluaikana oppilaat pitävät realistisesta maalaustaiteesta ja arvioivat töitään realistisuuden kriteereillä. Parson toteaaakin miten tie skemaattisesta realismista, valokuvarealistisuuteen on vaiheittainen. Kuudesta ikävuodesta eteenpäin aletaan omaksuttu skeemoja, jota on ympärillä havaittu ja näitä toteutetaan uudelleen ja uudelleen kunnes valokuvamaisia elementtejä voidaan havaita. Muun muassa oikeita mittasuhteita, kuvien päällekkäisyyttä, perspektiiviin lyhentämistä ja tilailluusiota. Parsons huomauttaa miten kahteentoista ikävuoteen mennessä valokuvamaisen realistisuuden käsite on ymmärretty ja siihen pyritään, vaikkakaan sitä ei pystytä tuottamaan omiin piirroksiin. (Parsons, 1987, s. 51-52.) Emiel Reith ihmettelee artikkelissaan *Drawing Development: The child's Understanding the*

Dual Reality of Pictorial Representations (1997) miksi realistinen kuvaaminen ja perspektiiviin piirtäminen on niin vaikea oppia ja miksi tällaisen kuvaamismenetelmän omaksuminen tapahtuu niin myöhään? Reith vastaa kysymykseensä nähdessään piirtämisen eräänlaiseksi ongelmanratkaisuksi, jossa pitää pystyä ennakoimaan ja suunnittelemaan toimintaansa. Hän toteaa miten vain pieni osa nuorista yltää kehittyneeseen kuvalliseen ymmärtämiseen, vaikkakin monet 12-vuotiaat omaavatkin peruskäsityksen, joka voi toimia pohjana kehittyneeseen kuvalliseen tuottamiseen ja ymmärtämiseen. (Reith, 1997, s. 64-76.)

Näenkin miten opiskelijan pitää pystyä keskittymään, ajattelemaan ja analysoimaan näkemäänsä syvemmin mitä normaalissa elämässä ja mitä pidemmälle prosessissa edetään sitä vaikeammaksi harjoittelu käy. Tällöin taide ei perustu enää samanlaiselle spontaanisuudelle kuin aikaisemmin lapsuudessa koska sellaiseen ei teknisten vaikeuksien takia enää kyetä. Piirtäminen vaatiikin nuorelta tällöin tietynlaista asennoitumista ja virheiden hyväksymistä. Tämä vaatii aikaa eikä yhdellä piirustuskerralla pystytä enää saamaan työtä valmiiksi, myös virheet näkyvät eikä niitä pysty selittelemään. Tekeminen on nautinnollista ja hauskaa, mutta samaan aikaan tavoitteellista, jos siinä haluaa edistyä. Jos tätä jaksaa läpikäydä tiettyyn pisteeseen, on omia ideoita visuaalisesti helpompi toteuttaa. Se kuitenkin edellyttää, että opiskelijalla on ideoita tai hän yrittää kehitellä ja testaila ajatuksiaan, jota muu kuvataideton opetettu rikastuttaa. Vasta tällöin opiskelusta ja harjoittelusta saadaan toivottu hyöty.

Anna Kindler ja Bernard Darras huomauttavat artikkelissaan Map of Artistic Development (1997), miten lasten ja nuorten kuvallisessa kehitymisessä on havaittavissa maailmanlaajuinen ilmiö, josta voidaan päätellä, että jossain keskilapsuuden vaiheessa kuvalliseen kehitykseen tulee piste, joka on kaikkien saavutettavissa, mutta jota ei voida ylittää ilman lisästimulaatiota, kohdennettua oppimista ja vaivaa. Kindler ja Darras myös tarkentavat miten välttämättömien kuvallisten taitojen puute pitää yllä ajattelumallia neroista, joille kohtalo on määrännyt taiteellisen tulevaisuuden. Ongelmaksi he näkevät laadukkaan taidekoulutuksen puutteen, joka ei tarjoa valmiuksia kuvalliseen luomiseen ja

taitojen kultivointiin. Heidän mielestään, tämä ilmiö pitää ihmiset lukittuna vallitsevassa kuvallisessa ajattelumallissa. (Kindler & Darras, 1997, s. 35, 37.)

Neromyyttiä kyseenalaistaa myös David Parsier tarkastellessaan neljän 1900-luvun taidekenttää muokanneen taiteilijan lapsuuden piirroksia. Näistä on havaittavissa, miten U-käyrä vaikutti myös heihin. Uskonkin että kehitysvaiheeseen voidaan opetuksella haluttaessa vaikuttaa. Tutkiessaan Paul Kleen, Henri Toulouse-Lautrec:n, Edward Munch:n ja Pablo Picasson lapsuuden piirroksia artikkelissaan *Graphic Development in Artistically Exceptional Children* (1997), David Parsier huomauttaa, ettei piirustuksista näe päälle päin, että tekijälle olisi taattu taiteellinen menestys. Piirustuksista tulee esille mm. väkinäisyyttä ja kömpelyyttä, ja onkin selvä, miten jokainen neljästä taiteilijasta koki esteettisen lamaantumisen. U-käyrä esteettisenä kehitysvaiheena hidasti tilapäisesti myös heidän taiteellista työskentelyä.

Monille muille lapsille varhaisuus osoittautuu kuvallisen työskentelyn hautausmaaksi. Parsier pohtiikin, onko U-käyrä ilmiönä ainoastaan länsimaalainen, vai universaali tapahtuma esteettisessä kehityksessä. (Parsier, 1997, s. 124.)

2.5 Herkkyyskausi

Yllä esitin tutkimuksia nuorten kuvallisen kehityksen kausista, jotta pedagoginen lähestyminen kuvataideopetukseen osattaisiin järjestää näiden standardien mukaan. Mielestäni varsinkin havaintopiirustuksen, maalauksen ja muovauksen opetus tulisi synkronoida näiden kehityskausien mukaisesti. Lev Vygotski puhuu herkkyyskausista teoksessaan *Ajattelu ja kieli* (1982) ajanjaksoina, jolloin ihminen on vastaanottavaisimmillaan. Opetuksen tulisisikin reagoida tähän normaali-tilaan, kun se on vielä mahdollista ennen kuvallista taantumakautta tai kouluajan loppua. Tällöin aine on oppilaille vielä relevanttia, jolloin kiinnostus siihen nousee oppilaalta itseltään hänen ollessa vastaanottavaisimmillaan. (Vygotski, 1982, s. 186.) Tällöin oppiminen on hedelmällistä ja uskonkin että lopputuloksena suurempi määrä oppilaista jatkaisi kuvallista työskentelyä ja olisi kiinnostunut taiteesta myöhemmin elämässään.

Vygotski tarkentaakin miten tietynlainen opetus voi vaikuttaa kehitykseen herkkyykskaudella erityisen paljon. Hän myös totesi, miten tiettyjen kehitysprosessien keskeneräisyys on välttämätön ehto sille, että jokin ajanjakso on herkkyykskausi. Tällöin jotkin tekijät vaikuttavat erityisesti kehitykseen, kun muulloin ne vaikuttaisivat neutraalisti tai jopa päinvastaisesti. (Vygotski, 1982, s. 186, 187.)

Tarkastellessani Suomen koulujen 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun havaintoon pohjautuvaa piirustusta opetettiin pedagogisella mallilla, joka ei ollut sopiva kyseiselle ikäryhmälle tarkkailtaessa sitä nykyisesti todettujen kuvallisten kehityskausien mukaa. Jos lisäämme tarkasteluun vielä Vygotskin viittaaman herkkyykskauden on selvää, miten pedagogiikka ei millään tasolla palvellut tai edistänyt lasten ja nuorten luovuutta, itseilmaisua ja kuvallista kehitystä vaan oli enemmänkin haitaksi sille. Nykyinen opetusmalli tukee luovuutta, mutta ei edistä havaintopiirustuksen, maalauksen ja muovauksen opetusta sillä se käytännössä poissulkee opettajan työprosessista. Täten teknisiä perustaitoja ei pystytä opettamaan aikana, joka on kriittinen opiskelijan omalle kuvalliselle kehitykselle. Tällöin saatamme estää häneltä mahdollisen taiteellisen jatkumon tulevaisuudessa. Niin Linko (1992) kuin Granökin (2011) ovat tutkimuksissaan havainneet miten nuorten arvostus ja mielenkiinto perinteistä kuvaamista kohtaan oli selvästi huomattavissa. (Linko, 1992, s. 86-87.) (Granö, 2010, s. 101-118.) Myös Parsons (1987) toteaa ettei realismi tyylinä tai taitona ole kuvan tekemisen päämäärä, vaan sen on toimiva ilmaisun välineenä. (Parsons, 1987, s. 23.)

Näenkin miten, havaintopiirustuksen, maalauksen ja muovauksen opetus tulisi aloittaa hiljalleen 12-vuotiaasta eteenpäin, tai silloin kun siitä tulee oppilaalle itselleen ajankohtaista. Tällöin hän on valmis keskittymään siihen, tietäen miksi sitä tekee. Havaintoon pohjautuvaa opetusta tulisikin lisätä varsinkin niille oppilaille, jotka siitä erityisesti kiinnostuvat sillä sen vähäinen hallitseminenkin antaa mahdollisuuden rikkaampaan visuaaliseen itseilmaisuuun ja ajatteluun, jota muilla opintosisällöillä on vaikeaa tai mahdoton saavuttaa.

2.6 Esimerkkijohtoinen opetus

Kaikkea opetusta ei voi pukea sanoiksi tai esittää sanoin. Havaintopiirustuksen opetuksessa, opiskelijalle ei voida kuvailla sellaista mitä hän ei kykene itse havainnoimaan. Kutsun esimerkkijohtoiseksi opetuksesi tässä yhteydessä tapaa esittää havaintoja tavalla, joka on sanallisesti vaikeaa tai mahdotonta esittää opiskelijalle ymmärrettävästi. Esimerkkijohtoisen opetuksen tarkoituksena on näyttää opiskelijalle mitä hänen piirustustilanteessa tulisi nähdä ja huomioida. Opiskelijan tulee katsoa piirustusmallia ja samaan aikaan kiinnittää huomio mitä opettaja piirtää hänelle paperiin. Tällöin hän voi havainnoida mitä opettaja näkee ja haluaa tämän havainnoida. Toinen tapa on piirtää paperin sivuun pieniä skeemakuvia havainnoitavasta objektista, joissa oleelliset neuvot näkyvät visuaalisesti, jos opiskelija ei pysty sanallisesti ohjeita ymmärtämään.

Taitoa ja taitavuutta opitaan ohjatun harjoittelun avulla, mutta myös opettajan mallin avulla, kun opettaja demonstroi eli näyttää ja esittelee tekniikkaa tai menetelmää. Demonstraation tavoitteena on tutustuttaa oppilaat suoritukseen konkreettisesti, sillä parhainkaan sanallinen selostus ei pysty havainnollistamaan oppilaalle tekniikkoja ja menetelmiä. (Kauppinen, Wilson, 1981, s. 70.)

2.7 Lähikehityksen vyöhyke

Lev Vygotski esittää teoksessaan *Ajattelu ja Kieli* (1931) lähikehityksen vyöhykkeen. Lähikehityksen vyöhyke perustuu opettajan ja oppilaan yhteistyöhön, missä oppilas pystyy ratkaisemaan haasteellisia tehtäviä. Myöhemmin oppilas pystyy ratkaisemaan vastaavan tehtävän itsenäisesti, koska hänet on koulutettu lähestymään ongelmaa yhteistyössä aiemmin. (Vygotski, 1982, s. 184-190.) Oppilas pystyy tekemään yhteistyössä enemmän kuin itsenäisesti, mutta ei rajattomasti enemmän, vaan ainoastaan sen verran minkä hänen kehitystilansa ja älylliset mahdollisuutensa määrittelevät. Yhteistyössä oppilas siis ratkaisee helpommin omaa kehitystasoaan lähinnä olevat tehtävät. Mitä kauemmaksi omasta

kehitystasosta siirrytään sitä vaikeammaksi tehtävän ratkaisu käy. Vygotskin mukaan lähikehityksen vyöhyke toimii oppilaan kehitysdynamiikan osoittimena. (Vygotski, 1982, s. 185.)

2.8 Ohjauksen tärkeys

Lukemani pohjalta havaintopiirustuksen pedagogiikka 1800- luvulla, ja 1900-luvun alun Suomessa perustui kuvailemaani esimerkkijohtoiseen opetukseen, mutta opiskelijat joutuivat liian nuorina orjallisesti työskentelemään opettajan tahdon, ja aikakauden 'hyvän ja oikean maun' mukaan. Tämän jälkeen opitut taidot alistettiin taideteollisuudelle, jolloin luovuudelle ei nykystandardien mukaan jäänyt tilaa. Nykyään aiheet ja materiaalit taiteen teossa ovat vapaita, jolloin nuorilla on mahdollisuus käyttää opiskelemansa taidot haluamallaan tavalla, mutta välttämätön esimerkkijohtoinen opetus havaintopiirustuksenopetuksessa ja muissa kuvien tekemisen prosesseissa on poistettu. Opiskelijat ovat tällöin oman osaamisensa nojassa harjoitellessaan perustaitoja aikakautena, jolloin heitä tutkitusti kiinnostaisi realistinen kuvaaminen. Pelkkä tekemällä oppiminen ei riitä, sillä opiskelija voi työskennellä, vaikka kuinka paljon, siltikin edistyen vain nimellisesti. Näenkin nykyisen havaintopiirustuksen opetuksen täten riittämättömänä, sillä se ei pedagogiikassaan ota huomioon opettajan ja ohjatun opetuksen tärkeyttä, jolloin opiskelijalle olisi tarjolla oikotie itseoppimisen sijaan. Lopputuloksena piirustusta ei pystytä valjastamaan luovaan käyttöön sillä se nähdään edelleenkin vain taidon ja tekniikan opetuksena. Tällöin ei ehditä nähdä kuvallisen kehityksen tuloksia sen harjaannuttamisesta opiskelijoiden tunti- ja vapaa- ajan töissä.

Myös Kauppinen ja Wilson huomauttavat miten taidot ja taitavuus eivät kehity itsestään kun oppilaalle annetaan uusia materiaaleja ja välineitä, vaan tekniikat ja menetelmät täytyy opettaa. Opetuksen tarkoituksena on lyhentää harjaantumisessa tarvittavaa yrityksen ja erehdyksen vaatimaa aikaa. He huomauttavat, etteivät taito ja taitavuus ole pelkkää kätevyyttä, vaan taito on suoritusta varten opeteltu kyky. (Kauppinen, Wilson, 1981, s. 69-70.)

2.9 Vaistonvarainen ja opittu kuvan teko

Kauppinen ja Wilson (1981) jakavat kuvan tekemisen kahteen tapaan. Vaistonvaraiseen ja tiedostettuun. He antavat esimerkkinä oppilaan, joka ei tiedä monumentaalitaiteen kuvallisia keinoja, mutta pystyy silti maalauksellaan tuottamaan monumentaalisen vaikutelman. Sisäisellä ja vaistonvaraisella näkemyksellään lapset pystyvät tuottamaan esteettisiä ratkaisuja ja väriyhdistelmiä tietämättään mitään sommittelusta tai väriteoriasta. Lasten kuvallinen tuottaminen on kuitenkin rajoittunutta, sillä siitä puuttuvat tiedon tuomat mahdollisuudet. Jos lapsi turvautuu aikaisemmin kiitosta saaneiden töidensä toistamiseen, hänen ilmaisunsa hiljalleen manerisoituu ja köyhtyy. Kauppinen ja Wilson kokevatkin miten lapsen ja taiteilijan välisen työskentelyn eroavaisuus on siinä, miten taiteilija toimii sisäisen näkemyksensä, tietonsa ja taitoihinsa nojaten, kun taas lapsi, puhtaasti sisäisen näkemyksensä avulla. He tähdentävät miten kuvaamataidon opetuksen tehtävänä onkin luoda yhteyksiä vaistonvaraisen ja tietoisin toiminnan välille. Tämä tapahtuu opetuksen avulla, jolloin oppilaat opastetaan mm. havainnoimaan ja arvostamaan sen hetkisiä kuvallisia saavutuksiaan, ja samaan aikaan kehittämään entistä tietoisempaa ja harkitumpaa ilmaisua. (Kauppinen, Wilson, 1981, s. 66.)

Myös Enni Runeberg huomasi miten ohjattu piirustuksen opetus oli välttämätöntä, jos haluttiin lasten kehittyvän ja jatkavan kuvallista työskentelyään. (Runeberg, 1934, s. 16.)

Miksi ei anneta lasten piirtää niin kuin he itse haluavat? Vastaus on: koska kolme neljännestä oppilaista ei sillä tavoin koskaan edisty ja koska myöskin loput, parhaimmat, parin vuoden kuluttua kyllästyvät piirustuksenopetukseen ilman ohjausta, eivätkä tiedä sen parempaa pyydettävää kuin saada tätä ohjausta. (Runeberg, 1934, s. 16.)

Ohjausta tulisikin mielestäni antaa vasta silloin kun lapsi on itse työhönsä tyytymätön tavoitellessaan jotain sellaista, johon ei itse vielä kykene. Tällöin opetus palvelee oppilasta suorittamaan sen hetkisen ideansa ja mahdolliset kuvalliset pyrkimykset tulevaisuudessa.

2.10 Opiskelijoiden tyytymättömyydestä

Laitinen (2003) mainitsee, miten lukiolaisnuoret olivat pettyneitä omiin taitoihin. Kehitystarpeiksi näytti olevan mahdollisuus käyttää mallia lähdeaineistona. Hän myös havaitsi, miten lukio-opiskelijoiden tuntitöiden arvioinnilla on suora yhteys heidän minäkuvaan ja itsetunnon kehitykseen. Opiskelijat vertasivat taitojaan taiteen mestareihin. Heillä oli myös olettamus, että kuva tulisi saada valmiiksi itsenäisesti ilman minkäänlaista ohjausta. Samaan aikaan opiskelijat mainitsivat, ettei tunnilla yleensä saa paljoakaan neuvoja ja ratkaisut tulisi keksiä itse. (Laitinen, 2003, s. 159,166.)

Laitinen valaisee tutkimuksessaan miten lukiolaisnuorien arvostus mieleistä taidekuvaa kohtaan, vaikutti myös tapaan, miten he arvioivat omaa työtään ja siinä ilmeneviä piirteitä. Taideihanteet ja niihin pyrkiminen aiheutti kuitenkin liian suuria odotuksia omasta tekemisestä, jolloin onnistumispaineet nousivat todella korkeiksi. Opiskelijoiden arviot onnistuneelle kuvalle nähtiin monesti välineellisenä ja teknisenä hallintana sekä mahdollisimman tarkkana näköisyyden tavoitteluna. Kun opiskelijat asettivat korkeat vaatimukset kuvan tekemisen suhteen, he pettyivät omiin tuotoksiinsa. Tällöin he eivät enää jaksaneet jatkaa yrittämistä ja harjoittelua, jolloin oppimisprosessi jäi kesken ja mahdollisuus pitkäjänteiseen työskentelyyn ja tätä kautta syvempään kehittymiseen jäi toteutumatta. Laitinen tähdentää miten aiheen valinta näytti olevan tärkein asia kuvanteon etenemisen kannalta. Mieluinen aihe ei vaikeudesta huolimatta aiheuttanut aina työprosessin päättymistä, mutta aiheen ollessa liian vaikea, kuvan luomisprosessi ei lähtenyt lainkaan käyntiin, jolloin opiskelija suoritti tehtävän pinnallisesti. Opiskelijat painottivat piirustus ja maalaustekniikan harjoittelun tärkeyttä, sillä liian pitkä väli harjoittelematta hankaloitti oppilaiden mielestä kuvan tekemistä. (Laitinen, 2003, s. 186-187.)

2.11 Pitkäjänteinen lähestyminen kuvataideopetukseen

Keskittyminen ja työhön syventyminen vie aikaa. Harjoittelemisen ja ajoittanen epäonnistuminen voi olla myös turhauttavaa, mutta se on osa uuden opiskelua. On selvää, miten havaintopiirustuksen opiskelu on helpompaa lukiossa niin opettajalle kuin opiskelijallekin, jos sitä ei tarvitse, tai joudu opettamaan sekä oppimaan. Mielestäni opiskelijoilla on kuitenkin oikeus oppia, ja opettajilla velvollisuus opettaa nämä perusteet, sillä ne ovat länsimaisen kuvataideopetuksen perusrakenne.

Kemppinen ja Laakso mainitsevat artikkelissaan Pedagogisen roolipelin maailmoissa (2018) Brookfeldin (1995) ja Henriksenin (2004) jotka ovat molemmat yhtä mieltä miten viihtyvyyden ja hauskanpidon korostaminen opiskelussa saattaa heikentää oppimistaitojen ja harjoittelun laatua. Henriksenin mielestä viihdyttäviin opetusmuotoihin totuneet oppilaat eivät opi ponnistelemaan ja käsittelemään vastoinkäymisiä. Hyvässä opetuksessa oppilaita koulutetaan pitkäjänteisyyteen ja kohtaamaan turhautumista. (Henriksen, 2004, s.107-130.) (Kemppinen, Laakso, 2018, s. 175.)

Kramer (2000), puolestaan esittelee termin 'toinen tuuli'. Tämän Kramer kuvailee, tilana jossa henkilö pääsee käsiksi odottamattomiin resursseihin, kun sietää toiminnassaan ensimmäiset uupumuksen ja ahdistuksen tunteet. Kramer kritisoi pedagogeja itseluottamuksen puutteesta vältellessään näiden turhautumistilojen läpikäyntiä opetuksessa. Hän valaisee, miten sisäinen tyytyväisyys on vahvimmin koettu, kun tehtävä suoritetaan toisen tuulen avulla. Tällöin oppilas oppii luottamaan omiin voimavaroihinsa ja arvostamaan niitä. (Kramer ym, 2000, s. 226.)

Kuvan tekemisen prosessista pystyy siis nauttimaan ja omia voimavaroja arvostamaan. Tämä kuitenkin vaatii oikeanlaista asennoitumista. Laitinen (2003), kertooikin tärkeäksi kuvataiteen opiskelussa, että opiskelijalle syntyy elävä suhde taiteeseen. Kun opiskelija innostuu kuvan aiheesta, hän innostuu myös kuvan tekemisestä ja siinä piilevistä mahdollisuuksista. Tällöin opiskelijan oma ilmaisu, ajatukset ja taidemaailma liittyvät yhteen ja hän löytää elävän suhteen taiteeseen,

jolloin työskentely tuntuu tärkeältä. Laitinen kutsuu tätä opetuksen itsearvoiseksi tavoitteeksi. (Laitinen, 2003, s. 134.)

Jokaiselle taiteen harrastajalle ja ammattilaiselle on selvää, miten visuaalinen työskentely toimii samaan aikaan terapeuttisena toimintana. Terapiaa, terminä ei voida kuitenkaan tässä ajassa liittää taiteeseen ja kuvataideopetukseen ilman siitä syntyvää väärinymmärrystä. Inkeri Sava huomauttaa miten taiteella voi olla terapeutteja vaikutuksia sillä tiedetään miten intuitiivinen tieto vaikuttaa persoonallisuuden kehittymiseen. Intuitiivisuus ei tarkoita älyllistä tai toiminnallista laiskuutta, vaan kokonaisvaltaista kuvan tekemistä. Mutta jos taideopetukseen suhtaudutaan terapeuttisena toimintana, se saatetaan mieltää vain harrasteena tai puuhasteluna, joka ei vaadi älyllistä ponnistelua. (Laitinen, 2003, s. 146.), (Sava, 1993, s. 33.)

Havaintopiirustuksen oppiminen mahdollistaa tekniset valmiudet, jolloin opiskelijan on mahdollista laajentaa osaamistaan ja itseilmaisuaan tavalla, joka muuten kuvataidetuunnilla jäisi oppimatta. Monelle tällainen ilmaisemisen tapa voi olla hyvinkin merkittävää. Haastatellessaan lukiolaisia Laitinen kuuli, miten taiteen tekeminen oli nuorille merkittävää, sillä he sanoivat katselevansa ympäristöään ulkopuolisena, tai vetäytyvänsä sivuun kohdatessaan ongelmia. Taiteen tekeminen oli näille tärkeää koska siinä he pystyivät refleктоimaan ja toteuttamaan itseään. Laitisen mielestä, taideopetus on tärkeä osa koulun kasvatustehtävää sillä se mahdollistaa opiskelijan käsittelä sisäistä maailmaansa. (Laitinen, 2003, s. 187.)

Csikszentmihályi (1994), mainitsee, miten opiskelijoiden kuvan tekemisen kokemus määrittelee myös sitä, paljonko he oppivat ja millä tavoin he voivat omassa kuvan tekemisessään kehittyä. Oppimisen edellytyksenä on kuvan tekemiseen syventyminen ja työskentelystä nauttiminen. Csikszentmihályi esittämässä Flow-kokemuksessa henkilöllä on selkeät tavoitteet jokaisessa toiminnan vaiheessa ja hän saa palautetta toiminnasta välittömästi. Toimijan mahdollisuuksien ja taitojen välillä vallitsee tällöin tasapaino. Huomio on koko ajan keskittynyt itse toimintaan ja eivätkä mitkään ulkopuoliset asiat tai muut ajatukset häiritse sitä. Ihminen ei tällöin pelkää epäonnistumisia eikä itsekontrolli ole voimakasta. Ajantaju katoaa. Toiminnasta tulee flow-kokemuksessa autotelistä, jolloin toiminta tuottaa itsessään

nautintoa, eikä vain tuloksensa kautta. Flow kokemuksen kautta toiminta ja sen tuottavuus on suurempaa, sillä henkilö haluaa tehdä juuri sitä mitä on juuri tekemässä. Tällä on Csikszentmihályin mukaan, suora yhteys henkilön sisäisiin kokemuksiin ja omaan elämänlaatuun. (Csikszentmihályi, 1994.) Tekemisestä nauttiminen ja työhön paneutuminen on kuitenkin vaikeaa, jos jo heti aloittaessa tietää, ettei tule saamaan työtään valmiiksi, tai sen joutuu lopettamaan, ymmärtäen ettei työhön voi seuraavilla tunteilla palata. Havaintopiirustus, maalaus ja muovaus perustuvat havaintoon ja sen tulkitsemiseen, se on aikaa vievää, jota opetussuunitelmassa ei sille ole. Laitinen (2003) puhuu ajan puutteesta ja alituisesta kiireestä, joka vallitsee kuvataidetuunnilla estäen kuvien loppuun viemisen ja työprosessista nauttimisen. Saman mainitsivat Kohonen (1911), Salervo (1924) ja Runeberg (1934) 1900-luvun alkupuolella, jolloin aikaa yhtä tehtävää kohti oli parhaimmillaan kaksi tuntikokonaisuutta.

2.12 Pilaako opetus oppilaan luovuuden?

Luulenkinkin että vallalla oleva pedagogiikka vaikuttaa opiskelijoiden käsityksiin taiteilijoista ja heidän teostensa synnystä. Heille tulisikin antaa tietoa taidehistoriaa läpikäytäessä taiteilijoiden taustoista, opinnoista ja elämästä, jolloin avautuisivat faktat, ettei kukaan taiteen suurmestari ole itseoppinut nero ja tehnyt mestariteoksiaan käyttämättä inspiraationaan sen hetkistä tietoaan ympärillä olevasta taidekentästä. Näen kuvataideopetuksen pääasiallisena tavoitteena, että nuori hyötyisi siitä, ymmärtäisi ja olisi kiinnostunut taiteesta ja sen teosta ehkä myöhemmin elämässään. Jos suurin osa lopettaa taiteellisen työskentelyn ja ei ole kiinnostunut taiteesta koulun jälkeen, en näe miten kouluopetus olisi silloin onnistunut. Paradigma, jossa pelätään lapsen spontaanisuuden ja luovuuden katoamista, jos opettaja ottaa osaa työskentelyyn tuntuu järjettömältä, jos joka tapauksessa lopputuloksena valtaosa nuorista ei jatka kuvallista työskentelyä myöhemmällä iällä. Näen tämän enemmänkin koulutuksen puutteena, kuin pelkkänä vetoamisena taitojen tukahduttamiseen, joka mainitaan taantumiskauden yleiseksi syyksi.

Read, (1958) Lowenfeld (1987), ja Davis (1997), tutkivat lasten ja nuorten kuvallista kehitystä, mutta ohittavat taitojen opetuksen ja sen mahdolliset vaikutukset nuorten kuvalliseen kehitykseen. Tutkimukset on tehty ajalla, jolloin kuvailemaani esimerkkijohtoista opetusta ei uskoakseni kuvataideopetuksessa saanut käyttöä. Tällöin U-käyrän toiselle huipulle ei valtaosalla opiskelijoista ollut pääsyä ja kuvallinen elpyminen ei tapahtunut.

3. Taiteen perustaidot

3.1 Havainto

Kauppinen ja Wilsonin (1981) mukaan havainnointia pidettiin aikaisemmin passiivisena tapahtumana, joka ei vaatinut henkilöltä aktiivista mukanaoloa. Nykyinen psykologia on kuitenkin todennut havainnoinnin erittäin aktiiviseksi toiminnaksi, jossa ajatuksissamme kehittyä jatkuvasti odotuksia, otaksunia ja asenteita, joita sovellamme havaintoihin. Katselija pyrkii tarkastelemaan näkemäänsä kohdetta mahdollisimman hyvin liikuttamalla silmiään, päätään tai koko kehoaan. Häntä ohjaavat ajattelun valmiudet kuten mielikuvat, visuaaliset hahmot ja perusmuodot. Loppujen lopuksi katselija pystyy havainnoimaan vain sitä minkä hän tietää olevan havainnoitavissa. Kauppinen ja Wilson tarkentavatkin, ettemme näytä tarvitsevan erityistä opetusta arjen havainnointia varten, vaan elimistö kykenee kehittämään itsenäisen kyvyn tavanomaisten ilmiöiden havainnointiin. Kuvallisen kasvatuksen päämääränä on laajentaa ja syventää tavanomaista havainnointikykyä, jolloin muodostuu kyky ymmärtää ja nauttia ympäristön kauneusarvoja. Tällöin esteettiset kokemukset voivat rikastuttaa arkielämää. He myös esittävät miten esteettisten kykyjen merkitys kasvaa ajan saatossa. (Kauppinen, Wilson, 1981, s. 66-74.)

3.2 Piirustus

Onni Oja määrittelee teoksessaan *Piirtämisen taito* (1957), neljä piirtämisen tapaan luonnon tarjoamille aihepiireille. Ääriviivapiirustuksen, ääriviivan ja havainnollistavan muotoilun yhdistelmän, valööripiirustuksen sekä pintarakennetta ja aineenmukaisuutta korostavan piirustustavan. Näitä piirtämisen tapoja voi Ojan mukaan yhdistellä toisiinsa.

- Ääriviivapiirustuksessa erotetaan esine sitä ympäröivästä taustasta ja toisinaan valaistuksen ja paikallisvärin eroavuuden ansiosta.
- Ääriviivan ja havainnollistavan muotoilun yhdistelmässä, ääriviiva on edelleenkin pääasiassa ja varjoa piirretään esiin vain sieltä, jossa se on muodon ymmärtämiselle välttämätöntä.
- Valööripiirustuksen Oja näkee muistuttavan lähinnä maalauksellista ilmaisua. Siinä muoto luodaan valöörien vaihtelulla ja ääriviivaa ei käytetä.
- Pintarakennetta ja aineenmukaisuutta korostavassa piirtämisessä tulisi erityisesti kiinnittää huomiota mallin aineenmukaisuuteen ja valita piirustusväline tätä aineenmukaisuutta ajatellen. Samaan aikaan tulisi tarkkailla myös valaistusta, jotta mallin pintarakenteen pystyisi havainnoimaan ja kuvaamaan mahdollisimman elävästi. (Oja, 1957, s. 59-71.)

3.3 Havainto ja mallipiirustus

Oma tietotaitoni perustuu Pietarin taideakatemiassa minulle opetettuun ja oppimaani, jota avaan tähän kappaleeseen. Erotan havaintopiirustuksen mallipiirustuksesta, siinä missä mallipiirustus tutkii havaintoa tai valokuvaa pitäen sitä enemmänkin viitteenä kuin päämääränä. Havaintopiirustuksen näen mallin valojen ja varjojen, siis tutkittavien kohteiden muodon ja valaistuksen ymmärtämisenä ja näiden tuomista mm. paperille mahdollisimman tarkan

komiulotteisen illuusion luoden. En kiinnitä huomiota valokuvarealismiin ja hyperrealismiin, koska niissä tekniikka perustuu mahdollisimman tarkkaan valokuvan visuaaliseen kopioimiseen eikä yhtä lailla muodon ja valaistuksen ymmärtämiseen. Pietarin taideakatemian opetus on ammattitaiteilijoille pyrkiviksi suunnattu eikä sitä tulisi opettaa sellaisenaan kuvataiteen perusopetuksessa. On kuitenkin yksilöitä, joita tällainen lähestyminen voi suunnattomasti kiinnostaa, jolloin heille opettaja voi räätälöidä erityistehtäviä.

Havaintopiirustuksen opetuksessa on käytetty apuna skeemakuvia ja kipsimalleja, jonka jälkeen on siirrytty asetelmiin ja elävän malliin piirustukseen. Mainitsemani esimerkkikuvat antavat suuntaa mitä tulisi havaita, mutta sekin vaatii opettajaa, joka selventää mitä piirustuksista tulisi havainnoida ja miten, sillä jos opiskelija ei tiedä mitä katsoa, jää mallien toistaminen vain visuaaliseksi kopioimiseksi. Sanonta 'vanhojen mestareiden kopioimisesta' perustuu juuri tähän, koska niistä näkee mitä todellisuudesta tulisi nähdä ja havaita. Ongelmiksi tässä saattaa kuitenkin esiintyä piirustuksen taiteellinen ilmaisu. Esimerkiksi Raphaelin, Leonardon ja Michelangelon piirustuksissa kopioitua voi olla vaikea soveltaa todellisuuteen. Kopioita tekemällä pystyy siis havainnoimaan samoja asioita todellisuudessa mitä havainnoi niitä piirtäessä. Määrittelen havaintopiirustuksen päämääräksi, joka perustuu Pietarin taideakatemian menetelmään, ymmärtää varjo- alue. Mikä koostuu, omavarjosta, heijastuksesta ja heittovarjosta. Ja valoalue alkaen puolivalosta, valosta ja huippuvalosta ja näiden välillä toimivista kontrasteista, jotka luovat kolmiulotteisen muodon. Kun opiskelija osaa piirtäessä näiden lisäksi kontrolloida ääriiviivaa ja havainnoida korkeuden, leveyden mittasuhteet sekä perspektiivin, avautuvat hänelle laajat visuaalisen työskentelyn mahdollisuudet. Havaintopiirustuksen opetuksen apuna käytetään myös kipsimalleja, joiden piirtämiseen perehdyn seuraavassa luvussa. Ensiksi kuitenkin katson mihin havainto-osaamista voi mm. käyttää.

3.4 Realistinen piirustustaito ja taitojen uudelleen määrittely

David Pariser (1997) esittää neljän modernistitaiteilijan lapsuuden piirroksia (Paul Klee, Henri Toulouse-Lautrec, Edward Munch ja Pablo Picasso). Joissa ilmenee realismin ja perspektiivin taitamista. Hän myöntää miten realistinen piirustustaito voi viitata yleiseen taiteelliseen lahjakkuuteen, mutta nykyisellä taidekentällä sen hallitsemisella ei ole paljoakaan arvoa, varsinkin jos yrittää aavistaa taiteilijan myöhempää tuotantoa. Näillä realistisilla taidoilla ei ole Pariserin mukaan merkitystä, jos viemme ne kulttuurisen kontekstiin, jossa tilan ja volyymin realistinen kuvaus ei ole estetiikassa pääsijalla. Pariser haluaakin määritellä taiteellisen lahjakkuuden uudestaan, sillä hänen mielestään realistista taitamista ei pitäisi nähdä suurimpana taiteellisena saavutuksena vaan yhtenä monista taiteellisen kehityksen suunnista. (Pariser, 1997, s. 127.)

Pariser näyttääkin tarkastelevan realismia vain taitamisena eikä ymmärrä, että piirustus on välineen opettelua ja visuaalista ymmärtämistä, joka tukee luovuutta ja itseilmaisua. Sen hallitseminen osoittaa taiteellista kyvykkyyttä, sillä henkilö pystyy havainnoimaan ympäristönsä kokonaisuutta niin tarkasti kuin viitteellisestikin. Sen avulla voi ilmaista itseään laajemmin ja vapaammin, jolloin henkilö pystyy kuvallisesti kattamaan suuremman määrään eri aihealueita ja ilmaisemaan nämä parhaaksi valitsemallaan, tai teokseen sopivimmalla tavalla. Jokainen Pariserin (1997), 1900-luvun esittämästä suuresta taiteilijasta omasi vahvan piirustustaidon ja jokainen heistä oli investoinut aikaa sen opiskeluun, vaikka myöhemmin muuntivat tekemistään tavalla, josta sen opettelu ei ehkä näy päällepäin. (Pariser, 1997, s. 127.) Myös antiikin Kreikan ja muinaisen Egyptin veistotaiteen pohjalla kukoistaa vahva havaintoon pohjautuva osaaminen, mutta tätä havaintoa on tutkittu viitteellisesti mallinsa idealisoiden, sillä se ei vastaa todellisuutta sellaisenaan. Tämä vastaakin miten niiden luominen ei olisi ollut mahdollista ilman vahvaa havaintoon pohjautuvaa osaamista. Juha Varto pohtii taitamista artikkelissaan Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen (2011). Hän aloittaa miten kaikissa kulttuureissa on aina rajattu ihmisten määrää, jotka saavat esittää kulttuurissaan esiintyviä piirteitä julkisesti. Tämä on saatu aikaan mm. kontrolloimalla taitojen opiskelua ja niiden esittämistä. Kontrolloidusti tapahtunut taitojen käyttö on määritelty käsityöksi. Käsityö toistaa

ja kehittelee käytäntöjä, jotka on opittu sen omasta perinteestä. Se edellyttää taitamista ja näillä taidolla voidaan luoda mm. erilaisiin tarpeisiin soveltuvia esineitä, tavaroita yms. Taidoilla voidaan myös luoda ilmaisua, jolloin toiminta irtaantuu tarpeeseen tuottamisesta. Tuloksena voi olla jotain muuta kuin odotettu. Osaa näistä on opittu kutsumaan taiteeksi. (Varto, 2011, s. 18-19.) Varto avaa vielä Sokrateen, Platonin ja Aristoteleen käsityksiä taitamisesta.

Erityisesti taitaminen oli keskeistä, koska siinä ihminen osaa työn ja toiminnan ja pystyy tämän lisäksi arvioimaan omaa työtään ja toimintaansa sekä opettamaan näitä toisille. Taitaminen on työhön ja toimintaan liittyvän hyvän tuntemista: oppii tuntemaan, mikä on hyvä tapa toimia. Tämä johdattaa jatkuvaan pyrkimykseen toimia paremmin taitavana, jolloin myös uudenlainen vapaus kehittää taitoaan ja työtään tulee ilmeiseksi. Taitava osaa luoda uutta taitonsa sisällä ja pystyy arvioimaan sen aseman suhteessa aiemmin valmistettuun. (Varto, 2011, s. 19.)

Varto poikkeaa vielä Aristoteleen käsitykseen taidosta, jonka mukaan taito perustuu aina käytäntöön, jolloin se tuottaa tekoja ja teoksia. Nämä ovat aina konkreettisia ja aistein saavutettavissa. Sen sijaan tiedettävää tarkkaillaan aina välimatkan päästä, jolloin se synnyttää käsityksiä ja käsitteitä. (Varto, 2011, s. 25.) Myös Kauppinen ja Wilson mainitsevat miten tuottamisen edellytyksenä on aina jonkintasoinen taito käyttää kuvaamataidon työvälineitä ja materiaaleja. Tuotoksesta on näkyvissä oppilaan taidon ja taitavuuden taso. Näitä voidaan heidän mukaansa opettaa käytännössä kenelle tahansa, vaikkakaan harjoittelemisen ei automaattisesti tarkoita, että kaikista tulee yhtä taitavia. (Kauppinen, Wilson, 1981, s. 69-70.)

Juha Varto kokee tarpeelliseksi taitojen uudelleen määrittelemisen koko taiteen kentällä.

Taitamisen avaruus on nyt avoin joka suuntaan, eikä mikään aiempi taitamisen tapa ole sellaisenaan välttämätön. Taiteessa on siis olemassa mennyt, jonka esillä pitäminen edellyttää aiempien taitojen hallinnan, sekä uusi, joka vaatii uusia taitoja ja ehkä taidon käsitteen uudelleen määrittelemisen. (Varto, 2011, s. 21.)

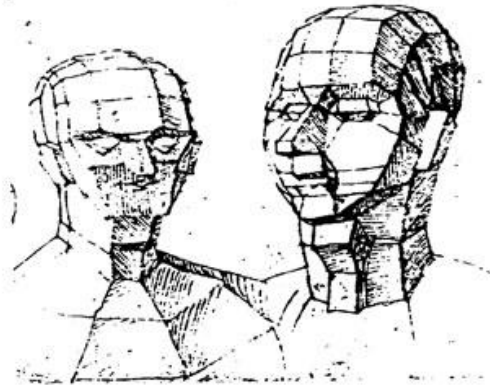
Ongelmana on että jälkimmäinen perustuu mielestäni liikaa retoriseen lähestymiseen ja tällöin, sen avulla on helppo luoda tekosyy ja vältellä taitojen opiskelua ja mahdollista opetuksen haastavuutta sekä nostaa kaikki vaihtoehtoinen lähestyminen samanarvoiseksi. Näen Varton lähestymisen äärimmäisen haitallisena varsinkin perusopinnoissa, joissa opiskelijoiden tulisi saada perustaidot, joita heidän on myöhemmin mahdollista soveltaa.

4. Pietarin taideakatemiaan opetukseen perustuva malli

4.1 Kipsipiirustuksen oppimistavoitteet

Oma lähtökohtani kipsipiirustukseen perustuu Pietarin taideakatemiassa minulle opetettuun akateemiseen perinteeseen, jota avaan tähän kappaleeseen. Näen tärkeäksi, että opiskelijoille kerrotaan heti alussa, miksi havaintopiirustuksen opetuksessa käytetään kipsimalleja. Mitä ne ovat? Miksi niitä piirretään? Mitä niistä katsotaan? Mihin opittua voidaan käyttää? Kipsimallit ovat alkuaan kipsivaluja antiikin veistoksista, jotka toimivat elävän mallin sijasta apuna. Kipsi on väritön, jolloin siitä on helpompi havaita eri tummuuksia ja muodon pintoja verrattuna esimerkiksi ihmisen kasvoihin. Kipsistä voidaan helposti poistaa heijastuksia ja lisätä niitä mustilla taustakankailla ja valkoisilla papereilla, mikä on myös mahdollista ihmismallissakin. Kipsi on kuitenkin matta eikä kiiltäväpintainen, ellei sitä ole niin käsitelty, jolloin siinä ilmenevät valot ja varjot on helpompi havainnoida. Se toimii siis harjoitusvälineenä aloittelijalle, koska siinä pystytään havainnollistamaan kolmiulotteisuutta, jota todellisuus ja olosuhteet joko muuten

rikkoo tai muuntaa. Kaikkea nähtyä ei kuitenkaan pysty havaitsemaan ilman tietoa niiden olemassaolosta. Esimerkkinä Albrecht Durerin (Kuvio 2). 'tahkopää' jossa hän havainnollistaa pään kananmunamaisen muodon erillisinä pintoina, joissa kullakin pinnalla on oma sävy. Tieto muodosta auttaa valaistuksen ymmärtämiseen.



Kuvio 2. Albrecht Durer, pää geometrinen tasojen kokoonpanona, noin 1523.

Kipsimalleja piirtäessä tavoitteena on ymmärtää kolmiulotteinen muoto. Tämä on mahdollista, kun osaa havainnoiden erottaa suuren valopinnan ja suuren varjopinnan ja toistaen sen esimerkiksi paperille. Se auttaa myös visuaalisen muistin ja mielikuvituksen kehittämisessä, sillä katsoessa ja havainnoitaessa opiskelija käyttää silmiään eri tavoin kuin normaalissa arjessa. Perustaidot hallitessaan opiskelija pystyy jo ilmaisemaan itseään visuaalisesti tavalla mikä ilman harjoittelua ei olisi mahdollista. Kysymykseksi jääkin omien mielikuvien ja ajatusten tuottaminen, jota tällä taidolla on mahdollista ilmaista. Nykyinen Suomen kuvataideopetus onkin erinomainen ideoiden, kokeilujen ja luovan ajattelunsa puolesta, mutta se ei mielestäni kiinnitä tarpeeksi huomiota toteutuksen saman tasoisuuteen, jotta kuvilla kommunikointi ja ajatuksen ilmaisu helpottuisi.

4.2 Virheet

Kipsipiirustuksessa tulisi lähteä liikkeelle yksinkertaisista malleista ja edetä aina hiljalleen vaikeampiin. Tähän ei kuitenkaan kuvataiteen perusopetuksessa ole aikaa, harvoin myöskään kuvataidekouluissa. Usein päädytään kompromisseihin, joissa kootaan yksi iso asetelma, mistä opiskelijat voivat valita itselleen mieluisat mallit piirrettäväksi. Tämä tekee piirustustehtävästä ehkä mieluisamman koska se tarjoaa opiskelijalle enemmän valinnanvaraa. Käytännössä se on kuitenkin haitallista, sillä aloittelijan tulisi keskittyä vain yhteen objektiin ja taustan välisen suhteen hahmottamiseen, mikä on jo itsessään vaikeaa. Valonlähde tulisi myös kohdentaa vain yhdestä suunnasta, jotta 'suuren valon ja varjon' pystyisi helposti havaitsemaan ja mahdolliset ylimääräiset heijastukset minimoimaan, ellei varta vasten haeta tiettyjä efektejä lisäämällä valonlähteitä ja heijastuspintoja.

Vallalla on kuitenkin tapa missä aloittelijoille pystytetään liian vaikeat mallit, valaistaan ne tavalla, joka on liian vaikea analysoida ja täten piirtää. Kipsimalleja myös katsotaan liian kaukaa sekä niitä piirretään suurille papereille, jolloin niiden työstämiseen menee liian paljon aikaa. Jos opiskelija ei tarkkaan tiedä mitä katsoa ja havainnoida, piirrä / pyyhi prosessiin on hänelle kuluttavaa. Tätä aikaa ei yläkoulussa eikä lukiossa ole, jolloin olisikin tärkeää, että perustaidon harjoitteluun ei sekoiteta liikaa vapaassa ilmaisussa käytettävää lähestymistä, sillä se estää tulokset ja vaikeuttaa asennoitumista koko kipsipiirustus prosessiin.

4.3 Kipsipiirustuksen työvälineet

Piirustuksen opetuksessa käytettiin 1800-luvun Suomessa lyijykynää ja paperistomppeja. Tätä metodiikkaa kuitenkin kritisoivat mm. Kohonen (1911). ja Salervo. (1924). Salervo ei pitänyt tavasta, jolla lyijykynää ja stomppeja käytettiin, sillä se poisti yksilöllisen piirustustyylin. Tällöin oli käsitys, miten kaikki piirustukset tulisi olla sileitä ja viimeistellysti käsiteltyjä. Lopputuloksena molempien välineiden käyttö kiellettiin ja siirryttiin piirustustehtävissä hiileen ja säämiskään. Jos kuitenkin käytti lyijykynää, tuli piirustus käsitellä viivoittaen, jolloin lyijykynän ominaisuus tulisi esille. (Salervo, 1924, s. 23-30.)

Stompin käyttö perustuu toonaamiseen eli tasaisten pintojen sekä pehmeiden sävysiirtymien aikaansaamiseen, joka viivoitusta käyttäen on haastavaa. Hiiltä käyttäen tämä on helpompaa, sillä materiaali on pehmeä. Vaikeudeksi puuhiilenhiilen kanssa osoittautuu, että kaikesta pinnasta tulee helposti pehmeää eikä teräviä ja selkeitä kontrasteja ole samalla lailla yksinkertaista luoda kuin lyijykynällä. Aloittelijalle hiilen käyttö siis soveltuu mielestäni paremmin luonnosteluun ja kokeiluihin.

Olen siis kriittinen materiaalivalintoja kohtaan, jos päämääränä on opettaa perustaidot. Hiili yms. pehmeät materiaalit kuten punaliitu, rasvaliidut ja pastellit ovat erinomaisia työvälineitä, sillä niillä saa helposti täytettyä suuria pintoja ja luotua 'maalauksellista' jälkeä. Tämä on kuitenkin aloittelijalle taitoja opiskellessa haitallista, sillä hänen tulisi pystyä havainnoimaan ja ymmärtämään näkemänsä selvästi. Yllä mainitut välineet luovat epätarkkuutta prosessiin ja näin ollen luovat virheitä. Edistyneelle ne antavat mukavaa vaihtelua sekä luovat ilmauksellista ja taiteellista vapautta. ja

Toinen pedagoginen ratkaisu, johon niin Kohonen, (1911.) Salervo, (1924.) kuin Runebergkin (1934.) yhtyivät, oli rajoittaa, tai poistaa pyyhekumin käyttö kokonaan piirustusprosessista. Luulenkin että tätä on käytetty ehkäisemään tila, jossa oppilas ei siedä virheitä ja työn keskeneräisyyttä, jolloin jokainen väärin mennyt linja korjataan. Opiskelijoille tulisi kertoa miten piirustusprosessissa virheiden teko on normaalia, ja ehto oppimiselle. En kuitenkaan kieltäisi pyyhekumin käyttöä, sillä se saattaa luoda käsityksen, ettei virheitä saisi tulla. Samaan aikaan lisäten paineita kuvan onnistumiselle. Näkisin sen poistamisen käytöstä enemmänkin erityistehtävänä jossa nuorten tulisi uskaltaa piirtää ilman sitä.

5. Menetelmälliset valinnat

5.1 Taideperustainen toimintatutkimus

Valitsin taideperustaisen toimintatutkimuksen tutkimusmenetelmäksi sillä se soveltuu hyvin toimintamallien uudistamiseen, joka on pro gradu -tutkimukseni päämääränä tarkastellessani havaintopiirustuksen pedagogiikkaa.

Taideperustaisella tutkimuksella taiteellista työskentelyä käytetään tutkimusaineiston keräämiseen ja analysointiin, tavalla mikä tarjoaa yhteisön osallistumisen tutkimusprosessiin. Taideperustaisen tutkimuksen on huomattu vaikuttavan positiivisesti kasvatukseen ja oppimiseen muullakin kun pelkästään taiteen kentällä. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 41.)

Patricia Leavy (2018) kategorisoi ABR (Arts- based research) yläkäsitteenä, jonka alle koostuvat kaikki taiteellista metodologiaa käyttävät tutkimustavat mm. taideperustainen toimintatutkimus ja 'a/r/tography' menetelmät. Leavy määrittelee ABR:n metodologiseksi välineeksi eri tutkimuskenttien välillä liikkumiseen, jossa taiteellisen työskentelyn avulla on määrä luoda, löytää, tai esittää tietoa tavalla, joka ei välttämättä mahdollistu muilla tutkimusmenetelmillä. Taiteellinen työskentely ei ole myöskään rajattu vain kuvataiteeseen vaan tutkimusta voidaan lähestyä eri taidekenttien lähtökohdasta tai niitä yhdistäen mm. tanssin, musiikin, performanssin, runouden yms. (Leavy, 2018, s. 4.)

Leavy mainitsee miten jokainen taiteilija/ tutkija tuo itsensä projektiin, sillä taiteellisella työllä aina on 'ääni'. Hän voi täten tuoda oman kädenjälkensä näkyviin tutkimuksessaan, joka mahdollisesti laajentaa ABR:n tutkimuskenttää. ABR:n esitystavoilla on potentiaalia olla mm. emotionaalisia, provosoivia, tai niillä voi rikkoa stereotyyppejä. Jos työ sisältää tämän lisäksi esteettisen vaikuttavuuden, voi sen mieltää onnistuneeksi. Kysymykseksi jääkin onko taiteellinen tuotos totuudenmukainen? Leavy toteaa, miten aitous tulee esille vasta yleisön reaktioista.

Hän erottaakin 'hyvän' taiteen ja tutkimustulosten julkaisun toisistaan, sillä riippuen millaista dataa on esillä, olisi esitystavan palveltava tutkimustuloksia, jotta löydöt olisivat mahdollisimman selvästi havaittavissa lopullisesta tuotoksesta. (Leavy, 2018, s.581-582.)

Leavy näkee reflektoinnin tärkeäksi osaksi taideperustaista tutkimusta. Tutkimus rakentuu tutkimusta tehdessä, tällöin tutkijoiden omat sisäiset motiivit, tunteet ja päätökset vaikuttavat lopputulokseen. Tästä syystä on tyypillistä pitää tutkimuspäiväkirjaa johon tutkija kuvaa päätöksensä, mitä sitten myöhemmin kyseenalaistaa ja analysoi. (Leavy, 2018, s.584.) Leavy määrittelee ABR:n suurimmaksi potentiaaliksi miten tutkimus on suurelle yleisölle suunnattu. Se eroaa muun tyyppisistä tutkimuksista, sillä ABR:n päämäärä olla 'käyttökelpoista' ja täten sosiaalisesti merkittävää. (Leavy, 2018, s. 580.)

Ruth Beer, Rita L. Irwin, Kit Grauer ja Gu Xiong kuvailevat *A/r/tography* tutkimusmetodia. (2010). *A/r/tography* on kuvattu käytäntöön perustuvaksi tutkimusmenetelmäksi. Se kannustaa ennakoimattomaan taiteelliseen luomiseen ja tutkimukseen. Siinä käytetään visuaalisia ja tekstimuotoisia keinoja tutkia, kokeilla, luoda, esittää, analysoida, harkita sekä laajentaa tutkimuskysymyksiä. Päämääränä on yhdistää taide, sosiaalinen kanssakäyminen sekä pedagogiikka. *A/r/tography*:n tapaisella tutkimusmetodilla on tapana keskittyä enemmänkin prosessiin kuin selviin tutkimustuloksiin, sillä metodilla on tapana sulattaa yhteen niin taiteilijoiden, tutkijoiden kuin opettajienkin roolit, jolloin tutkimustuloksia on vaikea mitata. Se tarvitseekin analyttisessä ja sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaa reflektointia, jotta päästään selviin johtopäätöksiin ja tutkimustuloksiin. *A/r/tography* on suunniteltu yliopistojen ulkopuolelle suunnatuksi oppimistilaksi, jossa sen on tarkoitus koota yhteen eri alojen ammattilaiset ja ympäröivän sosiaalisen kentän. (Beer ym., 2010, s. 217, 218, 223, 224.)

Timo Jokela ja Maria Huhmarniemi (2020) avaavat taideperustaista toimintatutkimusta, jonka syklisesti etenevän kehittämisprosessin he jakavat neljään vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa perehdytään tutkittavaan ilmiöön ja tehdään niin teoreettista kuin taiteellistakin taustatyötä. Samaan aikaan määritellään myös tutkimuksen tavoitteet. Toisessa vaiheessa siirrytään mm.

taiteelliseen työskentelyyn ja siihen pohjautuviin interventioihin. Kolmannessa vaiheessa toiminnasta kerätään tutkimusaineisto, jota neljännessä vaiheessa analysoidaan ja tarkastellaan reflektoiden. Tutkimustulosten avulla pystytään kehittämään niin teoreettista kuin käytännönkin toimintaa. Taiteellinen toimintatutkimus poikkeaa prosessissaan muista tutkimusmalleista siinä, että tutkimusprosessin ajalla syntyneet taiteelliset tuotokset dokumentoidaan ja näitä dokumentteja käytetään osana tutkimusaineistoa. On myös tavallista, että tutkimus julkaistaan kirjallisen raportin kanssa, ja taiteelliset tuotokset (taiteellinen produktio) esitetään ympäröivälle taide, tiede, ja paikallisyleisölle, sillä taideperustainen toimintatutkimus on kouluttautumisprosessi niin sen tekijöille, kuin siihen osallistuvillekin. Taide voi toimia tutkimuksessa joko kehittämisen kohteena tai aineistonkeruun ja – analysoinnin välineenä. Taide sovelletaan tutkimusmenetelmiin tavoilla jotta esimerkiksi ilmiön kohdeyhteisön jäseniltä, sen asiantuntijoilta ja kehityskohteen käyttäjiltä saataisiin kokemustietoa, jota puhumalla ja kirjoittamalla saaduilla tutkimusmenetelmillä ei saada kerättyä. Taideperustaisen toimintatutkimuksen tutkimustulokset voidaan myös ilmaista taiteen keinoin, jolloin se poikkeaa perinteisten tutkimusmenetelmien julkaisutavoista. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 45-47.)

Taideperustaisen toimintatutkimuksen tunnetuin sovellutusalue on prosessiin keskittyvä, kehittävän ja osallistavan toimintatutkimuksen perinteestä nouseva organisaatioiden, ryhmien ja yhteisöiden toimintatapojen ja -mallien kehittäminen. Tällöin kysymyksessä voi olla joko taidetoiminnan kehittäminen ryhmän yhteistyönä, uuden organisaation luominen ja kehittäminen taidetoimintaa varten tai organisaation toiminnan kehittäminen taidetoiminnan avulla. Usein tähdätään toimijoiden ja mukanaolijoiden voimaantumiseen, identiteetin vahvistumiseen, oppimiseen ja muuhun vastaavaan hyvinvointia, elinvoimaa sekä työ- ja toimintakykyä kohottavaan toimintaa. Toisaalta kyse voi olla myös aivan uusien innovatiivisten toimintojen luomisesta sekä vanhojen toimintamallien uudistamisesta ja soveltamisesta uusiin tilanteisiin. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 47-48.)

Taideperustaisen toimintatutkimuksen menetelmällä pyrin uudistamaan havaintopiirustuksen opetuksen, lisäämällä siihen ohjausperustaisen pedagogiikan, ja sijoittamaan sen lasten ja nuorten kuvallisten kehityskausien mukaisesti, jolloin sen opetus alkaisi 12- vuotiaasta eteenpäin kullekin oppilaalle hänen oman lähtötasonsa mukaisesti. Tutkimukseni toteutan Rovaniemen Lyseonpuiston lukion kuvataidelinjalla testatakseni ennakkokäsitystäni opetuksen varteenotettavuudesta. Tutkimuksessani kehitän toimintaa, jonka päämääränä on vahvistaa opiskelijoiden taitoja, jotta heidän olisi mahdollista ilmaista itseään kuvallisesti laaja-alaisemmin ja täten tukea heidän kuvallista kehitystä.

5.2 Tutkimuksen aineisto, käsittely ja tulosten esittäminen

Keräämäni aineisto koostuu omista havainnoistani, opiskelijoiden tuntipiirustuksista, kyselylomakkeista, sekä tunneilla tekemistäni muistiinpanoista. Pro gradu -tutkielman taiteellinen produktio koostuu opiskelijoiden kurssilla tehdyistä töistä. Näiden tehtävänä on ilmaista subjektiivisesti, onko oppimista tapahtunut. Näyttely ripustetaan Lapin yliopiston tiloihin.

Taideperustainen toimintatutkimus luo monimuotoisen aineiston, jota yleensä analysoidaan jo toiminnan kehittämisen aikana, eikä vasta lopussa kuten tutkimuksessa yleensä. Taideperustaiseen toimintatutkimukseen aineiston tulkinnallinen analysointi on usein osittain päällekkäinen prosessin arvioinnin kanssa. Toisin sanoa yhtäaikaaisesti arvioidaan niin toiminnan laadullisia vaikutuksia mukanaolijoihin ja kuin tehtyjen toimenpiteiden ja prosessin onnistumista. Voidaan sanoa, että analyysin tuloksena on aina syventynyt ymmärrys sekä kokemuksista että käytännön toiminnasta ja lisääntynyt tieto niiden kehittämisestä. Jos kerätty tulkinnallien aineisto on laaja, voi tutkija luokitella, teemoitella ja ryhmitellä aineistoaan osin myös teoriaansa tukeutuen. Tutkija ikään kuin keskusteleee aineistonsa ja muun kirjallisuuden kanssa. Tämänkaltainen aineiston analyysi ei varsinaisesti eroa muista laadullisista aineiston analyysimenetelmistä. Taideperustaisessa tutkimuksessa on kuitenkin mahdollista soveltaa

taiteellista työskentelyä myös aineiston analyysiin ja tulkintaan. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 52.)

Lomakekysely koostui yhdeksästä kysymyksestä.

- ◇ Kuvaile mitä opit?
- ◇ Kuvaile oliko opetustavalla mielestäsi merkitystä oppimisessa?
- ◇ Kuvaile missä kohtaa työprosessia koit oppivasi?
- ◇ Kuvaile mistä tunnistit oppineesi?
- ◇ Kuvaile minkälainen merkitys oppimallasi sinulle on?
- ◇ Löydätkö tapoja miten pystyt hyödyntämään oppimaasi?
- ◇ Millä tavoilla oppimasi palvelee sinua?
- ◇ Uskotko oppimallasi olevan sinulle hyötyä tulevaisuudessa?
- ◇ Muuta jota haluat mainita, esim. omia mietteitä yms.

Lomakevastaukset olivat osittain hajanasia, joten järjestelin ne viiteen tarkempaan kokonaisuuteen, jota analysoin.

- Henkilökohtaisen opetuksen, teoriaopetuksen ja itseoppimisen kokemukset
- Havainnointi- ja hahmotuskyvyn kehittyminen
- Toistot ja itsearviointi ehtoina kehittymiselle
- Työvälineiden, työskentelytapojen ja terminologian merkitys
- Piirustusharrastus ja piirustustaito merkittävä osa kuvallista elpymistä

Taideperustainen toimintatutkimus esitetään yleensä sekä taiteellisina produktioina että tutkimusraporttina. Jos tutkimus on tehty akateemiseksi pro gradu -tutkielmaksi tai väitöskirjaksi ja se sisältää

taiteellisen osan, voi tutkimusraportti olla perinteistä tutkimusraporttia suppeampi. On kuitenkin tyypillistä, että taiteellisessa toimintatutkimuksessa tutkijat kirjoittavat ensin laajoja raportteja, joita he joutuvat tiivistämään ja kristallisoimaan lopulliseksi julkaisuksi. Taiteellinen toimintatutkimuksen tuloksena syntynyt produktio voi olla esimerkiksi teos, tapahtuma tai tila- ja aikasidonnainen prosessi, joka usein esitellään uudelleen esimerkiksi näyttelynä tai videodokumenttina. Mikäli tarvitaan ulkopuolista arviointia, kuten opinnäytteissä, arvioidaan tutkimuksen taiteelliset osat joko paikan päällä tai dokumentointiin ja representointiin perustuen. Taiteilija-tutkijan on itse määriteltävä missä hän toivoo arvioinnin tapahtuvan ja mihin tutkimustehtävään taiteellinen produktio tutkimuksessa vastaa. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 53.)

5.3 Taiteellinen produktio

Koska opiskelijoiden tuntipiirustuksia on vaikea tulkita objektiivisesti, näen hyödyllisemmäksi koota kaikki piirustukset yhteen ja esittää ne näyttelyssä. Kysymyslomakkeissa opiskelijat kertovat omista havainnoistaan oppimiseensa ja opetukseen nähden mutta mielestäni on myös tärkeää nähdä konkreettiset tulokset mitä kuuden oppitunnin kokonaisuudella on toteutettu. Asetan piirustukset tarkkailun alle, jossa kuvataidepedagogiikan ammattilaiset pystyvät arvioimaan edistääkö opettajajohtoinen havaintopiirustuksen opetus oppimista. Kokoan näyttelyn Lapin yliopiston F- siiven galleriatilaan syksyllä 2020.

6. Tutkimuksen toteutus

6.1 Toiminnan suunnittelu

Haluan tietää voiko ohjatulla havaintopiirustuksen opetuksella edistää oppimista? Havaintopiirustus on jäänyt useasti opetuksen ulkopuolelle, koska se nähdään enemmänkin taidon kuin taiteen opetuksena jota mm. Parsier (1997) kritisoi.

Hän näkee taiteellisen lahjakkuuden paljon laajempaa ilmiönä, eikä halua antaa realistiselle piirustustaidolle huomionarvoa, sillä hänestä nykytaide ei vaadi piirustustaitoa siinä menestymiseen. (Parsier, 1997, s. 124.) On selvää, miten piirustustaidon taitaminen auttaa laajempaan kuvalliseen ilmaisuun kuin sen taitamattomuus. Parsier antaakin neljä esimerkkiä 1900-luvun taiteilijoista, jotka hallitsivat realistisen piirtämisen mutta muuttivat ilmaisuaan uralla edetessään. (Parsier, 1997, s. 124.) Lowenfel (1987), Davis (1997), Read (1958) ja Parsons (1987) olivat kaikki yhtä mieltä, miten realismi on yksi kuvallisen kehityksen kausista ja teini-iän loppupuolella suurin osa nuorista jättää kuvallisen työskentelyn kokonaan.

Valitsin Rovaniemen Lyseonpuiston lukion opiskelijaryhmän tutkimuskohteekseni sillä se on kuvataidepainotteinen. Odotin tällöin saavani enemmän tunteja käyttöni kurssilleni kuin esimerkiksi koulun yläluokilla ja uskon opiskelijoiden olevan myös motivoituneempia, jolloin heidän mahdollinen keskittymiskykynsä on pidempi. Lukio on nuorelle viimeinen mahdollisuus saada havaintopiirustuksen opetusta, ellei hän myöhemmin hakeudu kansanopistojen iltatunneille, tai taidealalle. Jos ohjatulla havaintopiirustuksen opetuksella voi vaikuttaa nuorten kuvalliseen kehitykseen ja samaan aikaan tukea heidän kiinnostustaan taiteelliseen työskentelyyn, etteivät he lopeta sitä Readin, Lowenfeldin ja Davisin mainitsemalla tavalla. On mielestäni viisasta lisätä havaintopohjaista työskentelyä opetussuunnitelmaan. Samaan aikaan se myös auttaa opiskelijoita keskittymään ja löytämään vaihtoehtoisia tapoja ajankäytölleen.

Pedagogiikkani perustuu Pietarin taideakatemiassa saamaani opetukseen, joka tuli esille suullisesti, ja opettajan piirtäessä ja maalatessa minun sekä kanssaopiskelijoitteni harjoitustöihin, luonnoksiin yms. Tältä pohjalta suunnittelin jaksokokonaisuuden, jossa opiskelijoilla on mahdollisimman paljon aikaa työskentelyyn, ja jotta minulla olisi käsitys millaisia neuvoja kukin opiskelija tarvitsee. Päämääränä oli antaa opiskelijoiden piirtää aluksi ilman ohjausta, jolloin näen heidän lähtötasonsa ja tarvitsemansa ohjauksen ja neuvojen määrän. Pysin myös keskittymään teoriaopetukseen ja luennointiin mahdollisimman vähän, sillä neuvojen merkitys tulee esille vasta henkilökohtaisessa ohjauksessa, jolloin kipsimalleja piirretään.

Päämääränäni on tutkia oppimista, halusin verrata vaikuttaako ohjaus opiskelijan omaan kykyyn piirtää. Sain yhteensä kuusi opetuskertaa käyttööni, ensimmäisellä opetuskerralla jokainen opiskelija sai valita haluamansa kipsimallin ja piirtää sitä oppitunnin ajan. En antanut neuvoja ja ohjausta sillä halusin nähdä kunkin opiskelijan lähtötason. Tätä piirustusta vertaan viimeisellä tunnilla tehtyyn työhön, jolloin opiskelijat ovat jo saaneet ohjausta. Lopputuloksesta näkisin miten he ovat pystyneet soveltamaan antamaani ohjausta ja neuvoja. Toisen opetuskerran alussa käyn läpi, miten valo -ja varjopinnat erotetaan ja yleismuodot hahmotetaan. Opiskelijoiden tulee nyt aloittaa uusi piirustus, johon valitsevat uuden kipsimallin. Alan nyt nähdä kuinka moni tarvitsee henkilökohtaista ohjausta, jotta edistyminen on mahdollista. Kolmannella, neljännellä ja viidennellä opetuskerralla opiskelijat jatkavat työskentelyään samojen tai eri mallien kanssa, jos tunsivat saaneensa työnsä valmiiksi. Kuudennella ja viimeisellä opetuskerralla opiskelijoiden tulee piirtää ensimmäisellä tunnilla valitsemansa kipsimalli uudestaan. Viimeiset 15 minuuttia käytetään kysymyslomakkeen täyttämiseen, jossa opiskelijat arvioivat oppimistaan. Alkuperäinen tunti jaottelu oli ylläoleva, mutta saadessani lukujärjestyksen suunnitelmani muuttuivat. Lukujärjestyksessä tunnit sijoittuivat, maanantai aamulle 08:00- 08:45, keskiviikolle 13:55- 15:10 ja perjantaille 08:00- 10:15. Kurssi kesti kokonaisuudessaan kaksi viikkoa jolloin sain yhteensä kuusi opetuskertaa.

6.2 Toiminnan kuvaus

Ensimmäisenä päivänä opiskelijat tulivat luokkaan ryhmissä, joten jouduin selvittämään tehtävänannon useampaan kertaan. Paikkojen sekä kipsimallien valinnassa oli vaikeutta, sillä pulpetteja tuli siirrellä, jotta opiskelijat pääsivät tarpeeksi lähelle malleja. Tilassa vallitsi kuitenkin nopeasti syvä hiljaisuus, jolloin kaikki piirsivät. Muutamat opiskelijoista eivät tienneet miten edetä, joten he alkoivat katsella puhelimiaan. Sain rohkaistua eräitä näistä valitsemaan uuden mallin koska tunnista oli vielä paljon jäljellä. Viimeisen 15 minuutin sisällä aloin huomata levottomuutta, näytti etteivät opiskelijat pystyneet enää keskittymään tai tehtävä oli liian vaikea, sillä kännyköitä alkoi esiintyä enemmän.

Brookfeld (1995) ja Henriksen (2004) ovat molemmat yhtä mieltä, miten viihtyvyyden ja hauskanpidon korostaminen opiskelussa saattaa heikentää oppimistaitojen harjoittelun laatua. Henriksenin mielestä viihdyttäviin opetusmuotoihin tottuneet oppilaat eivät opi ponnistelemaan ja käsittelemään vastoinkäymisiä. Hyvässä opetuksessa oppilaita koulutetaan pitkäjänteisyyteen ja kohtaamaan turhautumista. (Henriksen, 2004, s. 107-130.) Tämä opiskelijoiden lamaantunut tila oli myös tunnilla huomattavissa, jolloin osa ei selvästikään halunnut piirtää, löytänyt siihen motivaatiota, tai ei pystynyt ilman ohjausta edistymään. Osa opiskelijoista joutui tällöin odottamaan koska en pystynyt yhtenä opettaja olemaan käytettävissä jokaiselle samaan aikaan. Kramer (2000) esittelee termin 'toinen tuuli'. Tämän Kramer kuvailee, tilana jossa henkilö pääsee käsiksi odottamattomiin resurssiin kun sietää ensimmäiset uupumuksen ja ahdistuksen tunteet. Kramer kritisoi pedagogeja itseluottamuksen puutteesta, kun eivät läpikäy näitä turhautumistiloja opetuksessa. Hän myös toteaa, miten sisäinen tyytyväisyys on voimakkaimmin koettu, kun tehtävä on suoritettu toisen tuulen avulla. Tällöin oppilas pystyy luottamaan omiin voimavaroihinsa ja arvostamaan niitä. (Kramer ym, 2000, s. 226.)

Näytti miten osaa opiskelijoista ei kiinnostanut kipsimallien piirtäminen sen ollessa joko liian vaikeaa, tai ei tarpeeksi stimuloivaa. Csikszentmihalyi (1994) mainitsee, miten opiskelijoiden kuvan tekemisen kokemus määrittelee paljonko he oppivat ja millä tavoin he voivat omassa tekemisessään kehittyä. Oppiminen edellyttää

tekemiseen syventymistä ja siitä nauttimisesta. Csikszentmihailyi esittämässä Flow-kokemuksessa henkilöllä on selkeät tavoitteet jokaiseen toiminnan vaiheeseen ja on saava palautteen siitä välittömästi. Toimijan mahdollisuuksien ja taitojen välillä vallitsee tasapaino ja huomio on koko ajan toiminnassa, eivätkä mitkään ulkopuoliset asiat tai ajatukset häiritse sitä. Ihminen ei tällöin pelkää epäonnistumisia eikä itsekontrolli ole voimakasta. Ajantaju katoaa ja toiminnasta tulee flow-kokemuksessa autotelistä, jolloin se tuottaa nautintoa, eikä vain tuloksensa kautta. Flow-kokemuksen kautta myös toiminta ja tuottavuus on suurempaa, sillä ihminen haluaa tehdä, mitä on juuri tekemässä. Tällä on suora yhteys henkilön sisäisiin kokemuksiin ja elämänlaatuun.

Keskittyminen olikin nähtävissä ja tuntien lopussa suurin osa jatkoi edelleen piirustustensa tekoa. Ensimmäisen tunnin jälkeen kuitenkin pelkäsin, etteivät opiskelijat tunne harjoittelua kiinnostavana, koska olivat ehkä tottuneet viihtymään tunnilla, joten päätin seuraavalle kerralle ottaa kaksi kipsimallia lisää, jotta opiskelijoilla on enemmän valinnanvaraa niitä piirtäessä. Nyt aikaa oli 135 minuuttia, joten pystyin heti tunnin alussa käyttämään aikaa demonstrointiin ja teorian läpikäymiseen. Kerroin tavoista käyttää lyijykyniä ja pyyhekumeja, sekä valaisin havaintopiirtämisen työjärjestystä. Käsittelin valo- ja varjopintojen erottamista, yleistä asennoitumista piirtämiseen sekä yksinkertaista pään anatomiaa, sillä osassa malleista sen huomioiminen helpottaisi hahmottamista. Yritin rohkaista opiskelijoita työskentelemään maalaustelineillä ja parantamaan työasentojaan, jotta heidän on helpompi hahmottaa malli. Tällöin heidän ei tarvitsisi kääntää päätään työskennellessään, jolloin piirtäminen ei tuntuisi kuluttavalta ja keskittyminen olisi helpompaa. Lopulta puolet luokasta työskenteli telineillä ja loput ystäviensä vieressä pulpeteilla mallia havainnoiden. Tunti meni nopeasti, sillä kuljin oppilaalta oppilaalle tehden luonnoksia ja auttaen piirtämisessä. Eräs opiskelija ei selvästikään pitänyt, että piirsin hänen paperiinsa kysymättä etukäteen lupaa. Hän mainitsi tästä minulle, jolloin pahoittelin erheittäni. Ymmärsin että minun on tästä eteenpäin viisaampaa aina kysyä opiskelijalta etukäteen lupa. Katsellessani ympärille, näin monen opiskelijan odottelevan ja lakanneen työskentelyn. Henkilökohtainen ohjaus on aikaa vievää, joten meni aikaa ennenkö pääsin neuvomaan jokaista. Tunnin loppuessa opiskelijat jatkoivat piirtämistä ja lopettivat juuri ennen heidän seuraavan tuntinsa alkua. Kyseinen opiskelija, joka ei tykännyt tavastani käsitellä piirustustaan

toimi kuitenkin esittämälläni tavalla, huomautessaan sen 'parantavan' piirustustaan. Vygotski (1982) puhuu lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa opettaja ja oppilas työskentelevät yhteisvoimin. Oppilaan on tällöin mahdollista oivaltaa asioita mitä ilman ohjausta hänen olisi mahdotonta hallita. (Vygotski, 1982, s. 186.)

Näytti että opiskelijat olivat tottuneet tuntitöiden tekemiseen ilman ohjausta. Oli myös selvää, miten oppilaita ei oltu koulutettu näkemään ja havainnoimaan, jolloin neuvot olivat valtaosalle opiskelijoista hyödyllisiä. Laitinen (2003), esittää tutkimuksessaan, miten opiskelijat vertasivat omia taitojaan, taiteen mestareihin. Heillä oli myös oletamus, että kuva tulisi saada valmiiksi itsenäisesti ilman minkäänlaista ohjausta. Laitinen kertoi tapauksia, joissa opiskelija oli neuvoton sanoen, ettei tunnilla saa paljoakaan neuvoja ja että ratkaisut tulisi keksiä itse. (Laitinen, 2003, s. 166.)

Seuraavana maanantaina ilmapiiri oli todella kankea. Kertasin tunnin alussa vielä viime kerran teoriaosuuden ja tein esimerkkipiirroksen havainnollistamaan piirustusprosessia. Tämä ei näyttänyt paljoakaan kiinnostavan opiskelijoita. Muutama aloitti uuden työn tai jatkoi keskeneräistä piirustustaan. Oli myös opiskelijoita, jotka eivät selvästi jaksaneet, tai halunneet aloittaa piirtämistä. Tunnin loputtua puhuessani päivästä kuvataideluokan opettajan kanssa, hän mainitsi miten maanantain aamutuntien käytettävän ajan, ja ajankohdan takia hän aina pohjustaa opiskelijoille uuden tehtävän, koska on huomannut, ettei tunnilla saada muuten paljoakaan tehdyksi. Keskiviikon iltapäivätunnilla osa opiskelijoista oli jo kuvataideluokassa ennen tunnin alkua ja aloitti telineiden pystyttämisen ja piirtämisen. Koko tunti oli itseohjautuva. Aika kului nopeasti kierrellessäni ja auttaessani oppilaita heidän töissään. Jotkut opiskelijoista saivat työnsä valmiiksi, tällöin yritin motivoida heitä valitsemaan uuden mallin. Osa aloitti, osa jatkoi muita kuvataidetunnin keskeneräisiä töitään, ja osa oli puhelimillaan. Perjantain pitkä kaksoistunti päätettiin perua, sillä opiskelijat valmistuivat vanhojentansseihin, eikä heistä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta olisi tullut paikalle.

Seuraavana maanantaina opiskelijat saapuivat ensimmäisen viiden minuutin aikana. Kaikki tiesivät mitä tehdä, jolloin ilmapiiri oli todella rauhallinen. Aikaisemmin useat opiskelijat yrittivät saada työnsä nopeasti valmiiksi, mutta nyt he

selvästi keskittyivät paremmin. Tunti ehti loppua, mutta suurin osa luokasta jatkoi piirtämistä välitunnin loppuun asti.

Olin suunnitellut antavani kysymyslomakkeet keskiviikon tunnin loppupuolella, mutta pelkäsin että osa opiskelijoista saattaa lähteä ennen tunnin loppua, tai he eivät jaksakaan keskittyä lomakkeen täyttämiseen tunnin lopussa yhtä aktiivisesti kuin tunnin alussa. Päätin jakaa lomakkeet heti keskiviikon tunnin alussa, jotta lopputunnin opiskelijat pystyvät rauhassa piirtämään. Osa opiskelijoista tuli luokkaan ennen tunnin alkua, loput yksitellen tunnin alkupuolella, sain olla tarkkana, että kaikki opiskelijat saavat, ja täyttävät kysymyslomakkeen. Yksi oppilas sanoi kysymysten olevan hänelle liian vaikeita antaen lomakepaperin minulle takaisin. Moni muu mietti todella tarkkaan, ja käytti paljon aikaa lomakkeen täyttämiseen, osa jätti tyhjiä sarakkeita ja mainitsivat minulle ohimennen, miten kaikki kysymykset ovat samantapaisia. Palautettuaan lomakkeet, opiskelijoiden oli valittava sama malli mitä olivat piirtäneet ensimmäisellä tunnilla. Huomatessani kurssin aikana miten kipsien piirtäminen oli osalle selvästikin tylsää, mainitsin että he voivat valita minkä tahansa malleista tähän viimeiseen piirustukseen. Tällä kertaa opiskelijat eivät palauttaneet papereitaan yhtä rivakaasti kuin ensimmäisellä tunnilla. Saatuaan työnsä valmiiksi kaksi oppilaista piirsi luonnosmaisesti muotokuvia. Osa piirsi itselleen mieleisiä aiheita ja loput keskittyivät puhelimiinsa. Kaikki opiskelijat eivät olleet paikalla, joten en saanut kerättyä toivomaani määrää tutkimusmateriaalia. Oli kuitenkin positiivista seurata miten käsitys valmiista piirroksesta ei ollut enää sama mitä ensimmäisellä tunnilla, sillä monet sanoivat ajan loppuneen. He siis ymmärsivät keskeneräisyyden ja olisivat pystyneet jatkamaan piirustuksiaan. Laitinen (2003) puhuu ajan puutteesta ja alituisesta kiireestä kuvataidetunneilla, joka estää töiden loppuun viemisen ja työprosessista nauttimisen. Samaa mainitsivat Kohonen (1911), Salervo (1924) ja Runeberg (1934) 1900-luvun alkupuolella, jolloin aikaa käytössä yhtä tehtävää kohti oli parhaimmillaan kaksi tuntikokonaisuutta.

Suurimmaksi haasteeksi kurssilla ilmeni valaistuksen jatkuva muuntuminen. Maanantaisin aikaa piirtämiseen oli käytettävissä vain 45 minuuttia keinovalossa. Keskiviikot olivat ideaaleimpia, sillä luonnonvalo tarjosi paremman valaistuksen sekä aikaa piirtämiseen oli 75 minuuttia. Perjantaisin joutui taas turvautumaan keinovaloon, mutta aikaa oli käytettävissä runsaat 135 minuuttia. Valaistuksesta

johtuen opiskelijat joutuivat vaihtamaan ja aloittamaan uusia piirustuksia, vaikkakin olisivat selvästi halunneet jatkaa aikaisemmilta tunneilta jääneitä keskeneräistä töitään. Myös poissaolot vaikuttivat, miten osa opiskelijoista sai tehtyä vain yhden tai kaksi piirustusta. Tutkimusaineiston keruuta ja analyysiä vaikeutti myös, ettei osa opiskelijoista ollut palauttanut tutkimuslupaa, vaikkakin olivat kirjoittaneet tutkimukselleni tärkeän lomakekyselyn. Tätä aineistoa en pystynyt käyttämään analyysissäni, jolloin tutkimusmateriaalin määrä jäi vähäiseksi.

6.3 Oppimiskokemukset

Analysoin ja jaoin opiskelijoiden vastaukset viiteen teemaan.

- Henkilökohtaisen opetuksen, teoriaopetuksen ja itseoppimisen kokemukset
- Havainnointi- ja hahmotuskyvyn kehittyminen
- Toistot ja itsearviointi ehtoina kehittymiselle
- Työvälineiden, työskentelytapojen ja terminologian merkitys
- Piirustusharrastus ja piirustustaito merkittävä osa kuvallista elpymistä

6.4 Henkilökohtaisen opetuksen, teoriaopetuksen ja itseoppimisen kokemukset

Osalle opiskelijoista tekemällä oppiminen oli suurin syy oppimiseen, kun taas toisille opettajan väliintulo ja yksittäisten neuvojen antamisella oli selvästi merkitystä. Näytti myös siltä, miten teorian avaaminen esimerkkejä piirtäen auttoi opiskelijoita havainnoimaan ja täten oppimaan. Kauppinen ja Wilson (1981) mainitsevat miten taitoa ja taitavuutta opitaan ohjatun harjoittelun avulla, sillä parhainkaan sanallinen ohjaus ei pysty havainnollistamaan oppilaalle tarvittavia tekniikoita ja menetelmiä. Opetuksen tarkoituksena on vähentää yritykseen ja erehdykseen menevää aikaa. (Kauppinen, Wilson, 1981, s. 69-70.) Osa opiskelijoista halusi selvästi piirtää itsekseen eikä ollut kiinnostunut sanomastani. Nämä olivat myös ryhmän edistyneimmistä päästä, joten onkin selvää, että he halusivat työskennellä

itseksseen. Ryhmässä oli myös muutamia kuvataidelinjalle kuulumattomia, jotka olivat kiinnostuneita parantamaan piirustustaitoaan. Heidän osaltaan kehittyminen oli selvimmin huomattavissa. Vygotski (1982) puhuu herkkyykskausista, jolloin henkilö on altis ja vastaanottavaisimmillaan tietynlaisille vaikutteille. (Vygotski, 1982, s. 186-187.)

Piirustusteoria hetkistä.

Ei oikeastaan. Se että kokeilin jotain itselleni uutta oli suurin syy oppimiseen.

Mielestäni opetustavalla oli merkitystä oppimisessa koko prosessin ajan. Opettaja oli hyvin läsnä ja saatavilla aina apua tarvittaessa.

Tykkään tällaisesta opetuksesta. Olen oppinut paljon tekniikoita.

Kyllä se jonkin verran paransi oppimista.

Koin oppivani parhaiten samalla kun piirsin, sillä silloin sain apua siinä, mitä piti korjata tai parantaa.

Koin oppivani, kun sain palautetta työskentelystä ja työstäni sekä ymmärsin, missä minun täytyisi olla parempi, tai oppia enemmän.

Silloin kun opettaja teki esimerkkipiirroksia ja havainnollisti erilaisia taitoa.

Tunnistin oppivani, kun havahtuin mm. Opettajan huomauttaessa hieman vinksalleen olevista mittasuhteista ja varjostukseen liittyvistä seikoista.

Opettajalla oli mukavan yksilöllinen opetustyyli ja hyviä pointteja, joita tuli esille niin opetusta ennen, kuin sen aikana.

Teoria opetus oli mukavaa ja siitä oppi, mutta henkilökohtainen opetus ei ollut mukavaa vaikka siitä oppi.

6.5 Havainnointi- ja hahmotuskyvyn kehittyminen

Pedagogiikka auttoi opiskelijoita piirustuksen aloittamisessa ja yleisessä hahmottamisessa, sekä vapauttamaan mm. turhan tarkasta luonnostelusta. Havainnointi oli selvästikin vaikeaa opiskelijoille. Harrastaneet kykenivät havainnoimaan tiettyyn pisteeseen, mutta monen kohdalla tämä ei kuitenkaan onnistunut. Kauppinen ja Wilson (1981) esittävät havainnoinnin erittäin aktiiviseksi toiminnaksi, ja tarkentavat ettemme käytä erityistä havainnointia arjen käytännöissä. Kuvallisen kasvatuksen yksi päämäärä on laajentaa ja syventää tavanomaista havainnointikykyä. He päätyvät lopputulokseen missä katselija pystyy havainnoimaan vain sen, minkä hän tietää olevan havainnoitavissa. (Kauppinen, Wilson, 1981, s. 66-74.)

Ohjatun havaintopiirustuksen onkin määrä auttaa opiskelijaa havainnoimaan ilmiöitä, joita hän ei itse todennäköisesti tiedä olevan havainnoitavissa, tai ei kykene havainnoimaan. Emiel Reith (1997), ihmettelee, miksi visuaalinen realismi ilmenee kuvaamismenetelmänä niin myöhään ja miksi se on niin vaikea oppia? Hän selventää miten realismissa oppilaan tulee ennakoida ja suunnitella toimintansa. Hän harmittelee miten pieni määrä nuorista yltää kehittyneeseen kuvalliseen toimintaan, mutta myöntää miten monet 12- vuotiaat omaavat peruskäsityksen, joka toimii pohjana kehittyneeseen kuvalliseen ilmaisuun. (Reith, 1997, s. 64-76.) Opiskelijoiden kommentteista huomaa miten lyhyt oppikokonaisuus auttoi jo selvästi perusasioiden ymmärtämisessä.

Osaan hahmottaa esineitä paremmin.

Opin paremmin hahmottamaan piirrettävää kohdetta, tajuamaan, mistä kannattaa lähteä liikkeelle ja miten luonnostella sekä varjostaa paremmin.

Opin paremmin kuvastamaan erilaisia yksityiskohtia, ja ylipäättään hahmottelemaan eri muotoja.

Opin miten voi aloittaa piirustuksen tekemisen.

Oppimani asiat auttavat minua olemaan tarkkaavaisempia piirrettävän kohteen kanssa (erityisesti mittasuhteiden), mutta myös samalla rennompia turhan tarkan luonnostelun suhteen.

Olen kehittynyt mielestäni hahmottamaan paremmin piirrettävää kohdetta, joka palvelee minua tulevissa piirroksissa parempiin tuloksiin.

6.6 Toistot ja itsearviointi ehtoina kehitymiselle

Opiskelijat tunnistivat kehittyneensä töitä tekemällä ja piirustuksiaan vertailemalla, sekä miten työt näyttivät selvemmiltä ja paremmilta silmille kuin aikaisemmin. Näyttikin miten osa opiskelijoista työskenteli flow- tilassa, Csikszentmihalyi, (1994), sillä työ nopeutui ja ajattelu muuttui automaattisemmaksi. Tämä oli selvästi huomattavissa, sillä ryhmä oli alun kankeuden jälkeen itseohjautunut ja keskittynyt. Niin Read, (1958) Lowenfeld, (1987) kuin Davis, (1997) olivat yhtä mieltä miten kuvalliseen kehitykseen voi tietyiltä osin vaikuttaa. He eivät kuitenkaan maininneet ohjatun taitojen opetuksen yhteyttä kuvalliseen kehitykseen. Uskonkin ettei ilmiötä ole tutkittu.

Piirsin saman asian uudelleen ja sain muutaman vinkin työtä tehtäessä.

Onnistuin seuraavalla kerralla omasta mielestäni paremmin.

Työtä tekemällä.

Tunnistin oppineeni, kun vertasin tekemiäni töitä keskenään. Myös itse työprosessin nopeutumisessa sekä siinä, miten ajattelu muuttui automaattisemmaksi.

Huomasin että sain tehtyä parempaa jälkeä.

Öh... Piirrookset näytti kivemmilta?

Piirsin paremmin, varjot olivat selkeämmin.

6.7 Työvälineiden, työskentelytapojen ja terminologian merkitys

Kurssilla opittu paransi opiskelijoiden piirustustaitoa ja teki piirtämisestä helpompaa. Näytti myös, että opiskelijat ymmärsivät piirustuksen terminologian ja osasivat soveltaa sitä käytäntöön. Eräälle opiskelijoista piirtäminen alkoi tuntua jopa mukavalta, kun oppi tekniikan, jolloin materiaalinkäyttö helpottui.

Paperistompit olivat lähes kaikille tuntematon työväline, jota eivät olleet aikaisemmin käyttäneet, tai osanneet käyttää. Kohonen (1911), ja Salervo (1924), kielsivät stompin käytön sillä heitä edeltävällä ajalla lyijykynällä piirrettäessä kaikki pinnat tuli silotella sitä käyttäen, jolloin yksilöllinen kädenjälki katosi. Tämän välttääkseen siirryttiin hiileen. Jos lyijykynillä kuitenkin piirsi, tuli työtä lähestyä Salervon mukaan mm. kauniin viivoituksen aikaansaamiseen, jotta piirrettävän materiaalin luonnetta tuotaisiin mahdollisimman hyvin esille. Tämä on aloittelijalle kuin harrastaneellekin äärimmäisen vaikeaa. Luulenkin että mm. stomppien käytön harvinaisuuteen ja hiilen käytön yleisyyteen vaikuttaa, ettei havaintopiirustuksen opetusta ole uudistettu, vaan vanhat tekotavat elävät edelleen opetuksessa.

Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kaikki opiskelijat olivat valinneet kuvataiteen valinnaisaineeksi. Kuitenkaan heitä ei oltu koko kouluajana opetettu havainnoimaan ja hahmottamaan valo- ja varjoalueita. Työskentelyasennon tärkeyteen ei oltu myöskään kiinnitetty huomiota, jota pidän tärkeänä osana koko kuvantekemisprosessia.

Pidän nyt hieman enemmän lyijykynillä piirtämisestä ja se tuntuu jopa mukavalta, kun opin pitämään stumpeista.”

Opetukset olivat hyvin hyödyllisiä, niistä oppi todella paljon tekniikoita.

Opin varjosta ja valosta, sekä piirtämään mallista.

Varjo, heijastusvarjo.

Opin käyttämään stumpeja ja blendaamaan niillä. Huomasin myös hahmotuskyni kehittyneen sekä opin käyttämään telinettä piirtämisessä. Opin myös kynän oikeaoppisen terottamisen ja uusia käden asentoja piirtää sillä.

Opin piirtämään paremmin lyijykynillä ja stumpeilla.

”Piirtämään. Tooni nimitys oli uusi juttu ja stumpeja en ollut osannut käyttää aiemmin.”

Muodon hahmottaminen.

Varjojen ja valojen tekemisessä, toonien tekemisessä.

Varjon tunnistaminen on tärkeää muotokuva piirtäessä.

Piirtäminen on helpompaa.

Se parantaa taitojani piirtäjänä.

Osaan piirtää lyijykynillä paremmin.

Kyllä, jos menen jonnekin missä sitä tarvitaan.

Uskon oppimillani asioilla olevan merkittävää hyötyä tulevaisuudessa.

Voin piirtää esineitä.

6.8 Piirustusharrastus ja piirustustaito merkittävä osa kuvallista elpymistä

Opiskelijat kertoivat erilaisista hyödyistä. Joillekin oli henkilökohtaisesti tärkeää pystyä piirtämään paremmin, kun taas toiselle kurssi antoi perustan piirustusharrastukselle. Kurssi auttoi ja rohkaisi vapaa-ajalla piirtelyyn sekä luonnosteluun. Eräs opiskelija ajatteli piirustustaidon olevan myös hyödyllinen pääsykokeissa ja muutama mainitsi käyttävänsä oppimaansa hyödyksi piirtäessään tulevaisuudessa. Eräät opiskelijoista aloittivat myös piirtämään vapaa- ajallaan.

Laitinen (2003) kertoo miten lukiolaisopiskelijat ovat tyytymättömiä omaan piirustustaitoonsa. Hän mainitsee, miten taideteosten arvioinnilla on suora yhteys opiskelijoiden itsetuntoon ja minäkuvan kehitykseen. Piirustus ja maalaustekniikan tärkeys kohosi useasti opiskelijoiden keskuudessa.

Nuorilla oli nähtävissä myös taideihanteita, joihin he pyrkivät, mutta niihin pyrkiminen aiheutti onnistumispaineita. Korkeiden vaatimusten seurauksena nuoret pettyivät omiin tuotoksiinsa, jolloin työt jäivät kesken ja oppimisprosessi ja syvempi kehittyminen ei toteutunut. (Laitinen, 2003, s. 159,166,186-187.)

Davis (1997) esittämän U -käyrän mukaan teini-iässä nuoret lopettavat piirtämisen ja kuvallisen työskentelyn. Kuitenkin kuuden tuntikokonaisuuden opetus rohkaisi osaa piirustusharrastukseen koulun ulkopuolella. Näkisin, että nuorten kuvalliseen kehitykseen ja kuvallisen työskentelyn jatkumiseen voidaan ohjatulla opetuksella vaikuttaa kun otetaan huomioon kuvallisen kehityksen kaudet, Lowenfeld (1987), Read (1958), Davis (1997), herkkyykskaudet, jolloin opiskelija on tilassa missä hän haluaa tai on herkkä tietynlaisen opetuksen ja oppisisältöjen suhteen, Vygotski (1982) Myös Kindler ja Darras (1997) huomauttavat miten lasten ja nuorten kuvallisessa kehityksessä on havaittavissa maailmanlaajuinen ilmiö josta voidaan päätellä että jossain keski- lapsuudessa kuvalliseen kehitykseen tulee piste joka on kaikkien saavutettavissa mutta jota ei voida ylittää ilman lisästimulaatiota, kohdennettua oppimista ja vaivaa. He myös tarkentavat miten välttämättömien

kuvallisten taitojen puute pitää yllä ajattelumallia neroista, joille kohtalo määrää taiteellisen tulevaisuuden. Ongelmaksi he näkevät laadukkaan taidekoulutuksen puutteen, joka ei tarjoa valmiuksia kuvalliseen luomiseen ja taitojen kultivointiin. Tämä ilmiö pitää heidän mukaansa ihmiset lukittuna vallitsevassa kuvallisessa ajattelumallissa. (Kindler & Darras, 1997, s. 35-37.) Tästä syystä näkisinkin miten ohjattua havaintopohjaista opetusta tulisikin lisätä niin piirustuksen, maalauksen ja savenmuovauksen opetuksessa. Sen tulisi tapahtua kuvalliset kehityksen kaudet huomioon ottaen ja kunkin opiskelijan lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti. Tällöin opetus palvelisi opiskelijoiden sen hetkisiä kuvallisia pyrkimyksiä.

Koin sen erityisen merkittäväksi, koska en yleensä harrasta vapaa-ajalla elämästä piirtämistä. Tämä harjoitus auttoi minua vapaa-ajan piirtämisen kanssa ja opetti keskittymään luonnosteluun.

Osasin käyttää oppimaani vapaa-ajalla.

Se antoi mahdollisen perustan piirustusharrastukselle.

Seuraavilla kuvaamataidon kursseilla ja ehkä vapaa-ajalla piirtäessä.

Oppimissani asioissa on paljon tapoja, joita aion hyödyntää piirtäessäni tulevaisuudessa.

Aion alkaa piirtämään enemmän lyijykynillä. Tämä voi olla hyödyksi pääsykokeissa.

Voin piirtää esineitä.

Osaan ehkä hyödyntää sitä seuraavissa töissäni.

Olen opiskelemassa anatomian piirtämistä. Näitä opetusta on minulle todella hyödyllistä.

Itelle on tärkeää pystyä piirtämään ja on kiva piirtää osata ns. "paremmin".

on kivaa kun osaa piirtää paremmin.

Opiskelijat selvästikin pitivät kurssista ja näkivät ohjatun havaintopiirustuksen opetuksen hyödyllisenä. Siinä korostui jokaisen opiskelijan henkilökohtainen ohjaus ja neuvojen anto heidän tarvitsemaansa aikaan. Oli myös rohkaisevaa huomata pystyväni innostamaan opiskelijoita piirtämään vapaa ajallaan. Minun tulee kuitenkin olla tarkempi miten lähestyn opiskelijoita neuvoessani heitä, sillä en voi olettaa jokaisen reagoivan ohjaukseen samalla lailla.

Mukava kurssi :D Kysy lupa jos piirrät toisen paperille.

Eräälle opiskelijalle oli selvästi mukavaa vaihtelua päästä tekemään, kun ei tarvinnut kuunnella.

Oli hyvä kun pääsi ittekin tekemään eikä vain kuunnellu.

6.9 Johtopäätökset ja kehittämisehdotukset

Kurssin tuloksista oli selvää, miten ohjattu havaintopiirustuksenopetus vaikutti positiivisesti oppimiseen, oppimistuloksiin ja nuoret mieltivät sen hyödyllisenä oppisisältönä, jota käyttäisivät vapaa- ajallaan. Lähes kaikille opiskelijoille kipsipiirtäminen oli uusi kokemus. Ohjaus helpotti piirtämisprosessia ja auttoi opiskelijoita mm. ymmärtämään työjärjestyksen, jolloin työssä eteneminen helpottui. Oppiminen myös nopeutui sillä neuvoja ja henkilökohtaista ohjausta oli saatavilla aina tarvittaessa. Kurssi innosti opiskelijoita siinä määrin että he aloittivat piirtämisharrastuksen vapaa-ajallaan, minkä tulkitsen yhtenä ehtona kuvalliselle elpymiselle.

Johtopäätöksenä totean, miten ohjatulla havaintopiirustuksenopetuksella voidaan vaikuttaa positiivisesti oppimiseen, oppimistuloksiin ja kuvalliseen elpymiseen. Kehittämisehdotuksena näkisinkin ohjatun havaintopiirustuksenopetuksen välttämättömänä kuvataiteen opetussisältönä lukiossa. Tutkimukseni luo uutta tietoa aikaisempiin tutkimustuloksiin, sillä se osoittaa miten nuorten kuvalliseen kehitykseen voidaan taitojen harjoitteluun keskitetyllä opetuksella vaikuttaa. Davis, (1997), Lowenfeld, (1987), ja Read, (1958) ovat samaa mieltä miten kuvallinen kehitys ja taiteellinen työskentely päättyvät teini-iässä suurimmalta osalta nuoria. He näkevät kuvataidetuntien alhaisen tuntimäärän ja nuorten murrosiän kriisin suurimpana syynä tälle ilmiölle. Tutkimuksellani osoitan miten laadukkaalla opetuksella ja sen kytkemisellä nuorten kuvallisen kehityksen kausiin voidaan vaikuttaa positiivisesti oppimiseen ja opiskelijoiden kuvalliseen elpymiseen.

Kurssin sisältöjä tulisi luonnollisesti kuitenkin muuttaa ja varioida, etteivät kipsimallit olisi ainoa havainnoitava kohde, sillä opiskelijat tulevat muuten kyllästymään toimintaan eikä se palvele enää taiteen monipuolista opetusta. Kurssiin tulisi myös lisätä havaintopohjaisen savimuovauksen ja maalauksen opetusta. Tällöin opiskelijat harjoittelevat maalaamalla havainnoimaan värejä ja muovaten, tiedostamaan kolmiulotteisuuden. Jatkokurssina tulisi myös lisätä tehtäviä, joissa kolmen yllämainitun harjoittelu voidaan vapaasti soveltaa ja käyttää opiskelijoiden

taiteellisissa töissä. Opettaja voi myös tarjota opiskelijoille kotitehtäviä, joissa he voivat toteuttaa ja testata omia ideoitaan tai kultivoida taitojaan. Uskon tärkeäksi, että nuoret pystyvät tuntitöiden ja oman harjoittelunsa avulla löytämään merkityksen taiteen tekemiselle, jolloin kuvataidetunneista ja kuvataideopetuksesta tulisi heille tavoitteellista toimintaa.

7. Pohdinta

Tutkimusta voisi laajentaa kursseilla missä opetetaan mallimuovausta ja maalausta havaintopiirustuksen lisäksi. Opetuksen voisi aloittaa jo heti 7-9 luokalta lähtien, ja tutkimusta pitäisi toteuttaa pitkällä aikavälillä, jolloin pystytään analysoimaan missä määrin kuvallinen elpyminen toteutuu. Tulokset olisi arvioitavissa vasta, kun oppilaat ovat aikuisia. Esimerkkinä käyvätkö he taidemuseoissa, ovatko kiinnostuneita kuvataiteesta ja kulttuurista, omistavatko taidetta tai harrastavatko sitä? Kiinnittävätkö huomiota estetiikkaan ja mieltävätkö sen tärkeänä jokapäiväisessä elämässään? Olisi myös mielenkiintoista tutkia vaikuttaako oppilaiden kuvallisen itseilmaisun kyky ja kuvallinen elpyminen digitaalisten laitteiden viihdekäytön vähenemiseen ja nuorten itsetunnon, ja henkisen hyvinvoinnin paranemiseen?

Mielestäni ohjattu havaintoon perustuva, ja opiskelijan lähikehityksen vyöhykkeelle synkronoitu opetus tarjoaisi kaikille opiskelijoille olisi edes jonkinlaisen peruskäsityksen taiteen tekemisestä niin perinteisin kuin nykykriteerein. Uskon että tällainen uudistus palvelisi yleistä taiteen arvostusta ja kulttuurikiinnostusta Suomessa. Tämä kuitenkin vaatisi, että kuvataiteelle annettaisiin enemmän tunteja opetussuunnitelmaan, tai tämänhetkisiä opintosisältöjä karsittaisiin. Samaan aikaan kuvataideopettajia tulisi myös huolellisesti täydennyskouluttaa, sillä ohjattu havaintopohjainen opetus vaatii korkeaa käytännön osaamista.

Opetusmallin käyttöönoton estää mielestäni Suomen kuvataideopetus, sillä se perustuu liian yksipuolisesti taiteen tekemiseen eikä taitojen harjoitteluun. Tutkimustulokseni osoittaa miten nuoret saatiin käyttämään aikaa piirustusharrastukseen omalla ajallaan, jonka näen merkittävänä saavutuksena. Jos kyseinen malli liitetään yläaste opetuksesta lähtien voi olla, että suurempi osa oppilaista pystyy myöhemmin sisäistämään nykytaidetta, jolloin kiinnostus kuvataiteisiin leviäisi laajemmalle kuin nyt. Jos kuvailemaani uudistetukseen ei ryhdytä, arvelen Suomalaisen kuvataideopetuksen kehityksen polkevan paikallaan.

Pro gradu -tutkielmaani kuuluu taiteellinen produktio, joka koostui opiskelijoiden havaintopiirustuksista. Minun oli määrä esittää nämä taidenäyttelyssä Lapin yliopiston galleriatilassa, mutta Korona- pandemian johdosta näyttelyä ei pystytty järjestämään. Tämä on sääli, sillä mielestäni on tärkeää esittää kuvataidekasvatuksen oppilaitoksessa millaisia positiivisia vaikutuksia oppimiseen ohjatulla havaintopiirustuksen opetuksella on mahdollista luoda. On täysin mahdollista, miten oikeaan ajankohtaan sijoitetulla monipuolisella taitojen opetuksella voidaan halutessa ratkaista monia kuvataide -oppiaineen sisäisiä ongelmia.

Lähteet

Beer, R., Irwin, R., Grauer, K. & Xiong, G. (2010). *Research and creation: Socially-engaged art in The City of Richgate Project*. Intellect Limited, 6(2), 213–227.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Csikszentmihalyi, M. (1994). *The Evolving Self. A Psychology for the Third Milenium*. New York: Harper Collins Publishers.

Davis, J. (1997). *The "U" and the Wheel of "C": Development and Devaluation of Graphic Symbolization and the Cognitive Approach at Harvard Project Zero*. Teoksessa A. M. Kindler (toim.), *Child Development in Art* (s. 45-58). Virginia: National Art Education Association.

Granö, P. (2010). *Kuvataidegalleriat nuoren esteettisenä vapaatilana: Visuaalinen media nuoren harrastuspaikkana*. Teoksessa M. Mäkiranta, R. Brusila, S. Nikula, M. Rainio & P. Granö (toim.), *Kuvakulmia: Kirjoituksia kuvista, taiteellisista tuotannoista ja visuaalisista viesteistä* (s. 101-118). Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hassi, A. (1997). *Education trough art - kuvaamataitoa vai kuvataidetta*. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio- Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo & S. Tyyri- Pohjonen (toim.), *Kuvis sata: kuvataide-opettajien koulutus 1915- 2015* (s. 50-59). Helsinki: Aldus 2015.

Henriksen, T.D. (2004). *On the transmutation of educational role-play: A critical reframing to the role-play in order to meet the educational demands*. Teoksessa M. Montola & J. Stenros (toim.), *Beyond role and play: Tools, toys and theory for harnessing the imagination* (s. 107-130). Helsinki: Knudepunkt, SF.

Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2020). *Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä*. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi & J. Paasivaara (toim.), *Luontokuvaus soveltavana taiteena* (s. 39-61). Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kauppinen, H. ja Wilson, B. (1981). *Kuvaamataidon didaktiikka*. Keuruu: Otava.

Kemppinen, L., Laakso, M. (2018). *Pedagogisen roolipelin maailmoissa*. Teoksessa P. Gran , M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: Ympärist t oppimisen avaajina* (s. 161-178). Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kindler, A. M. & Darras, B. (1997). *Map of Artistic Development*. Teoksessa A. M. Kindler (toim.), *Child Development in Art* (s. 17-44). Virginia: National Art Education Association.

Kohonen, A. (1911). *Piirustusopeus: Opas etupäässä kansakoulunopettajia varten*. Helsinki: Otava.

Kramer, E., Haeseler, M., Henley, D. & Gerity, L. (2000). *Inner Satisfaction and External Success*. Teoksessa E. Kramer, L. A. Gerity (toim.), *Art as Therapy: Collected papers* (223-238). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.

Laitinen, S. (2003). *Hyvää ja kaunista: Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena*. Taideteollinen korkeakoulu. Jyväskylä: Gummerus.

Leavy, P. (2018). *Handbook of arts-based research*. New York: Guilford Press.

Linko, M. (1992). *Outo ja aito taide: ammattikoululaiset ja lukiolaiset kuvataiteen vastaanottajina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lowenfeld, V. & Lambert Brittain, W. (1987). *Creative and Mental Growth* (8. painos). New York: Macmillan.

Löytönen, T. ja Sava, I. (2011). *Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina*. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen Jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 95-119). Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy.

Manninen, A. (2018). "Opittiin oikeista ihmisistä". Kansainväliset ryhmä-blogit oppimisympäristönä kuvataidekasvatuksessa. Teoksessa P. Gran , M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan – Ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 203-225). Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Mattila, A. (2011). *Piirtäminen näkemisen taitona. Piirtämisen merkitys ja sen muutokset koulun kuvataideopetuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Miettinen, R. (1972). *Luovuuden harhat: kuvaamataidon 60-luvun menetelmistä 70-luvun tavoitteisiin*. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio-Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo & S. Tyyri-Pohjonen (toim.), *Kuvisata: kuvataide-opettajien koulutus 1915- 2015* (s. 82-85). Helsinki: Aldus 2015.

Moisander, R., Töyssy, S., Vartiainen, L., Viitanen, P. (1987). *Uuden lukion kuvaamataito 1*. Porvoo: WSOY.

Oja, O. (1957). *Piirtämisen taito*. Porvoo: WSOY.

Parsons, M. J. (1987). *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Parsier, D. (1997). *Graphic Development in Artistically Exceptional Children*. Teoksessa A. M. Kindler (toim.), *Child Development in Art* (s. 115-130). Virginia: National Art Education Association.

Read, H. (1958). *Education Through Art* (3. painos). Lontoo: Faber and Faber.

Reith, E. (1997). *Drawing Development: The child's Understanding the Dual Reality of Pictorial Representations*. Teoksessa A. M. Kindler (toim.), *Child Development in Art* (s. 59-79). Virginia: National Art Education Association.

Rouhiainen, L. (2011). *Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa*. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen Jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 75-93). Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy.

Runeberg, E. (1934). *Viiva, muoto ja väri: Piirustuksen opetus*. WSOY.

Räsänen, M. (2011). *Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä*. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen Jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 121-149). Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy.

Sava, I. (1993). *Taiteellinen oppimisprosessi*. Teoksessa I. Porna, P. Väyrynen (toim.), *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Suomen Kuntaliitto. Opetushallitus.

Savikko, S., Tiirakari, L., Nikoskelainen, J. & Härme, J. (2007). *Koulutaulujen vuosisata*. Teoksessa S. Savikko (toim.), *Koulujen taide*. Helsinki: Tammi.

Salervo, T. (1924). *Kansakoulun piirustuksen opetuksen järjestelmä* (3. painos). Jyväskylä: Gummerus.

Saalas, A.-L. (1960). *Luovat kädet. Kuvaamataidon opetus kansa- ja oppikoulussa*. Helsinki: Valistus.

Saalas, A.-L. (1955). *Luova käsi*. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio-Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo & S. Tyyri-Pohjonen (toim.), *Kuvis sata: kuvataide- opettajien koulutus 1915- 2015* (s. 145-147). Helsinki: Aldus 2015.

Senderholm, H. (2015). *Pelkkä totuus ei riitä*. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio-Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo & S. Tyyri-Pohjonen (toim.), *Kuvis sata: kuvataide- opettajien koulutus 1915- 2015* (s. 60-67). Helsinki: Aldus 2015.

Varto, J. (2011). *Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen*. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen Jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 17-33). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy.

Vygotski, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli* (Suom. K. Helkama ja A. Koski- Jännes). Espoo: Weilin+ Göös.

Westerlund, H. ja Väkevä, L. (2011). *Kasvatuksen taide ja kasvatustieteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta*. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen Jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 35-55). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy.

Litteet

Liite 1: Kyselylomake

KYSYMYSLOMAKE

Nimi

Ikä

Pvm

Kuvaile mitä opit?

Kuvaile oliko opetustavalla mielestäsi merkitystä oppimisessa?

Kuvaile missä kohtaa työprosessia koit oppivasi?

Kuvaile mistä tunnistit oppineesi?

Kuvaile minkälainen merkitys oppimallasi sinulle on?

Löydätkö tapoja miten pystyt hyödyntämään oppimasi?

Millä tavoilla oppimasi palvelee sinua?

Uskotko oppimallasi olevan sinulle hyötyä tulevaisuudessa?

muuta mitä haluat mainita, esim omia mietteitä yms.

Liite 2: Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Yhteystiedot:

Tuomas Järvinen

0440218914

samout.jarvinen@gmail.com

www.tuomasjarvinen.weebly.com

Havaintopiirustus, nuorten kuvallisen elpymiskauden mahdollistajana? opintokokonaisuus.

Lapin yliopiston opiskelija Tuomas Järvinen keväällä 2020

Lyseonpuiston lukiolla työssä "Havaintopiirustus, nuorten kuvallisen elpymiskauden mahdollistajana" -Pro gradu tutkimuksen. Opiskelija kerää tuntikokonaisuudeltaan tutkimusaineistoa opinnäytetyöhönsä.

Allekirjoittamalla annan luvan yllämainittuun tieteelliseen tutkimukseen ja olen saanut tietoa tutkimuksesta ja mahdollisuuden esittää siitä tutkijalle kysymyksiä. Ymmärrän, että osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus perua suostumukseni milloin tahansa syytä ilmoittamatta. Ymmärrän myös, että tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

Tutkimuksesta saatavat tiedot tulevat ainoastaan tutkittavan ja tutkijan käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Minulla on tutkittavana oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijalta missä vaiheessa tahansa. Tällä suostumuslomakkeella annan luvan tulla tallennetuksi (kuvatuksi ja äänitetyksi) kokoontumistilanteissa, mahdollisissa haastatteluisissa ja työpajatyöskentelyssä sekä niihin liittyvien tuotosteni dokumentoinnin. Tilanteet tallennetaan aineiston käsittelyä varten.

___ suostun tunnilla tehtyjen piirustusten esittämiseen Pro gradu tutkimuksessa

___ suostun tunnilla tehtyjen piirustusten esittämiseen näyttelyssä joka on osa Pro gradu tutkimusta

___ suostun lomakekyselyyn

___ suostun äänitalennukseen

___ suostun että opiskelija esiintyy kuvissa joista hän on tunnistettavissa

Opiskelijan nimi

_____, _____.2020

Paikka ja päivämäärä

Täysikäisen opiskelijan tai muussa tapauksessa huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Suuri kiitos sinulle, kun autat minua opinnäytetyöni valmistumisessa!!

Tuomas Järvinen