
Kehitysvammaisten taideopetuksen metodit ja menetelmät

Opinnäytetyö

Ammatillinen opettajankoulutus

2009

Eija Ruoho

Koulutusohjelman nimi

Tekijä

Eija Ruoho

Vuosi 2009

Työn nimi

Kehitysvammaisten taideopetuksen metodit ja menetelmät

Lopputyöni lähtökohta on ollut tarve uudistaa ja kehittää kehitysvammaisten taideopetusta Turussa ja Turun seudulla samalle tasolle, mitä se tällä hetkellä on Euroopassa ja muualla Suomessa. Opinnäytetyöni avulla olen lähtenyt tutkimaan työni metodista pohjaa sekä menetelmiä, joita olisi järkevä käyttää opettaessani erityisryhmille taidetta. Haasteellista on ollut pohtia sitä, miten taidetta ylipäätään pitäisi opettaa henkilöille, joilla on vahva visuaalinen sisäinen maailma ja ennalta määrittelemätön tapa ilmaista itseään.

Vuosituhanen vaihteessa kehitysvammaisten taiteen ja taideopetuksen uudet tuulet olivat kantautuneet myös Turkuun. Olin varma siitä, että Turkuun perustettaisiin kehitysvammaisten taidekeskus. Aikani odoteltuani huomasin, että kehitys kulkee muualla pitkin askelin eteenpäin, mutta Turussa ei näkynyt merkkiäkään siitä, että taidetoimintaa oltaisiin edes aloittamassa. En tullut ajatelleeksi sitä, että myös itse voisin olla aloitteentekijänä taidekeskushankkeessa. Vasta pedagogiseen täydennyskoulutukseen hakeuduttuani aloin tiedostaa omaa vastuutani erityisryhmien taideopetuksen kehittämistyössä. Lopputyöni kautta sain mahdollisuuden tutkia opetustyön metodisen pohjan rakennetta ja siihen sisältyvien eri osa-alueiden vaikutusta opetustyön kokonaisuudessa.

Lopputyöprosessiani on hidastanut lähdemateriaalin puute. Koska kirjallista aineistoa ei löytynyt, turvauduin lopulta käytännön kenttätöihin ja lähdin paikanpäälle katsomaan, millä menetelmillä ja metodeilla erityisryhmiä opetetaan niin Suomessa kuin Euroopassakin. Matkoiltani sain autenttista lähde- ja kuvamateriaalia, jota olen käyttänyt apuna lopputyötä kirjoittaessani.

1. JOHDANTO.....	6
2. SUKELLUS TUNTEMATTOMAAN	8
3. KEHITYSVAMMAISUUS.....	11
3.1 Kehitysvammaisuuden määritelmä	12
3.2 Kehitysvammaisten taiteenkenttä.....	14
3.3 Kehitysvammaisten taide	16
3.4 Mitä erityispiirteitä sisältyy kehitysvammaisten taideopetukseen	19
3.4.1 Ben Augustuksen tarina.....	20
4. OPINTOJEN SISÄLTÖ TYÖVÄENOPISTON KEHITYSVAMMAISTEN TAITEEN HARRASTUSPIIRISSÄ	22
4.1 Pedagogisen toiminnan perusteet	25
4.2 Kehitysvammaisten taiteenopetuksen pedagogiset lähtökohdat	27
4.3 Virikkeet ja aktiviteetit.....	30
4.4 Taideopetuksen pedagogiset lähtökohdat Englannissa	32
4.4.1 Janetka Platonin ajatuksia opettamisesta.....	32
4.5 Erityisopetuksessa huomioitavat asiat.....	34
5. HAVAINNOT	35
5.1 Francis Baconin havainnot ihmisenä olemisesta.....	37
5.2 Havainto-opetus Rotterdamin Galerie Atelier Herenplaatsissa, Århusin Karavanassa sekä Randerssin Bifrostin taidekeskuksessa	39
6. TAIDEOPETUKSEN METODIT JA MENETELMÄT	42
6.1 Menetelmien ja metodien alustavaa pohdintaa	43
6.2 Metodisen pohjan rakenne	44
6.3 Menetelmällinen ja metodinen pohja Galerie Atelier Herenplaatsissa	45
6.3.1 Outsider taiteen integrointi kaupunkikuvaan.....	46
6.4 Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus voimanlähteenä Kirsikodissa.....	48
6.5 Mistä menetelmät?	49
6.5.1 Menetelmällisen pohjan rakenne	50
7. KEITÄ OPETAN, MILLAISIA YKSILÖITÄ, MILLAISTA RYHMÄÄ	51
7.1 Kuvauksia oppilaista	52
8. IHMISKUVA	58
Kuva 52. Malla Jokinen, Sukkahousumimmin irrottelut työn lomassa, 2009, akryylipaperille.....	58
8.1 Kasvokuvat ja ilmeiden kuvaaminen	60
8.2 Opetusmenetelmien yhdistely ja sisältöjen integrointi.....	62
8.2.1 Opetuksen tavoitteet:	62
8.2.2 Mitä opetetaan:	63
8.2.3 Miten opetetaan:	63
9. PROSESSIN KULKU	64
Suunnitelma kurssiin sisältyvistä opetuksellisista teemoista:	64

9.1	Ensimmäinen tunti:	66
9.1.1	Esitelmäosuus:	67
9.1.2	Case opetus (tapausopetus) osuus:	68
9.1.3	Kyselevän opetuksen menetelmä:	69
9.2	Toinen tunti:	70
9.2.1	Opetusmenetelmänä demonstrointi	71
9.3	Kolmas tunti:	71
9.3.1	Opetusmenetelmänä improvisointi	71
9.4	Viivasta väriin – kolme opetuskertaa värien parissa	73
9.4.1	Ensimmäinen väriopin tunti:	75
9.4.2	Toinen väriopin tunti:	75
9.4.3	Kolmas väriopin tunti:	76
9.4.4	Viimeinen opetuskerta	77
10.	OPETUSKOKEILUN ARVIOINTI	78
10.1	Opetus ja oppiminen	80
10.2	Luokkahuoneaktiviteetit	81
10.3	Ryhmässä oppiminen	83
10.4	Muistin merkitys opetustapahtumassa	84
10.4.1	Muisti	85
11.	LOPPUSANAT	88

1. JOHDANTO



Kuva 1. ”Minun Turkuni” hanke. 2009. Kuvassa vasemmalta Ann-Christine Ullner, Eija Ruoho ja Miira Kangas.

Turun työväenopistolta tiedusteltiin 1990-luvun alussa mahdollisuksiani ryhtyä kehitysvammaisten taidepiirin opettajaksi. Suostuin heti annettuun työtarjoukseen. Näin jälkikäteen ajateltuna en ymmärtänyt, mihin kaikkeen olin sitoutumassa. Olin samoihin aikoihin aloittamassa arktisen vaellustaideprojektieni sarjaa, joten ajatukseni keskittyivät enemmän taiteeseen kuin opetukseen.

Aloitettuani opetustyöt Kiikun työ- ja toimintakeskuksen taidepiirissä tajusin heti, että suhde opetukseen pitäisi arvioida uudestaan. Taiteilijana minun oli helppo heittäytyä luovaan toimintaan ja taiteen tekemisen prosesseihin. Oppilaiden mukana siirryin myös toisenlaiseen maailmaan ja todellisuuteen. Annoin tilanteiden viedä mennessään, oppilaat valitsivat suunnan ja minä kuljin mukana, tietämättä sitä, mihin lopulta päädytään. Taiteen kentällä oltiin vahvasti, mutta missä siellä, siitä minulla ei ollut harmainta aavistustakaan.

Kehitysvammaisten tapa heittäytyä luovaan prosessiin ja omintakeinen kuvakieli saivat minut taiteilijana ja myös opettajana innostumaan. Havaitsin että oppilaillani oli kykyjä ja taitoja ilmaista itseään ja edellytyksiä myös kehittyä omassa tekemisessään. Erilaiset opetuksessa käyttämäni aktiviteetit ja virikkeet vaikuttivat siihen, miten uusia asioita omaksuttiin ja millaisiin visuaalisiin ratkaisuihin tehtävissä lopulta päädyttiin. Opetuksessa asetin etusijalle omalta opiskeluaikaltani tutuksi tulleet havainnointiin perustuvat työtavat. Etenin kokeilevan hapuilun kautta. Oman kotikutoisen pedagogiikkani juuret ovat näissä vuosien mittaan tekemissäni erilaisissa opetuskokeiluissa.

Lopputyöni lähtökohtana ovat taideopetuksen pedagogiset menetelmät ja metodit sekä sisältöalueet, joiden soveltuvuutta tutkin kehitysvammaisten taideopetuksessa. Tarkastelun kohteena ovat myös kehitysvammaisten kuvakäsitys, kuvakieli, havaintomaailma sekä taidekenttä. Autenttista materiaalia lopputyöhöni olen hankkinut Hollannin, Tanskan ja myös Suomen kehitysvammaisten taidekeskuksista.

Lopputyötä tehdessäni kohtasin myös työni eettiset ulottuvuudet. Paitsi taiteessaan myös yhteiskunnassamme kehitysvammaiset ovat ulkopuolisia, outsidersia. Turussa kehitysvammaiset ovat jääneet kokonaan taiteen perusopetuksen, ammatillisen taiteilijakoulutuksen sekä ammattimaisesti organisoidun harrastustoiminnan ulkopuolelle, vaikka yhdenvertaisuuden ja integraation periaatteeseen kuuluu taidekasvatuksen toteutuminen kaikille. Erityistä tukea tarvitsevilla henkilöillä ei tällä hetkellä ole tilaisuutta oman elämänfilosofiansa ja taiteensa esille tuomiseen.

Kaikki nämä yllä luettelemani taidekasvatuksen sektorilla olevat puutteet ovat heijastuneet suorasti ja epäsuorasti myös omaan taidepiirityöskentelyyni. Lopputyöprosessin aikana tekemäni kartoitukset erityisryhmien taideopetuksesta niin Suomessa kuin Euroopassakin ovat vahvistaneet käsityksiäni siitä, että myös Turkuun olisi mitä pikimmin saatava Hollannin ja Tanskan mallin mukainen taidekeskus.

2. SUKELLUS TUNTEMATTOMAAN

”Postmodernin yksilön valta valita oma maailmansa ja identiteettinsä ja ilmaista itseään ja tuntemuksiaan häikäilemättömän omakohtaisesti. Kuvat toimivat yksilön ehdoilla eivätkä historian muovaamien kuvailmaisun sääntöjen mukaisesti”.

-Francesco Clemente yöjuna Kiasma

<http://www.kiasma.fi/kokoelmanäyttelyt/yojuna/yojuna>

(Viitattu 11.10.2007)



Kuva 2. Islannissa kuvattu performanssitaltiointi. Kuvassa performanssitaiteilija Juha Ruoho. Kuva Annantalon näyttelyesitteessä 2008.

Outsidertaiteilijoille ja marginaaliryhmien edustajille, kuten esimerkiksi kehitysvammaisille, Francesco Clementen julistukset yksilön oikeudesta omaan maailmaansa ja ilmaisun vapauteen ovat oikeastaan tarpeettomia, sillä he ovat jo ottaneet nämä oikeudet omiin käsiinsä. Kuten jo johdannossa totesin, luovaan prosessiin heittäytyminen oli ensimmäinen kaiken kattava kokemus, jonka koin aloittaessani työni

kehitysvammaisten kuvataideopettajana. Luova prosessi ja sen ylläpitäminen olivat lähtökohtana opetustyölle. Oppituntien kulku oli hektistä, spontaania ja ennalta arvaamatonta. Kaaos, ohjaaminen ja opetus kulkivat käsi kädessä. Kaaos oli alue, jossa luovat prosessit, odottamattomat oivallukset sekä alitajunnassa tapahtuva prosessointi saivat näkyvän hahmon. Oppilaat osasivat taitavasti visualisoida ajatuksiaan, tunteitaan ja mielikuviaan sekä muuntaa omintakeista havaintomaailmaansa kuviksi.



Kuva 3. Pedagogiset varusteet.

Eettiset ja ihmisarvoon liittyvät kysymykset alkoivat vähitellen nousta päällimmäisiksi huolen aiheiksi työssäni. Taiteen tekemisen tavan erilaisuudesta johtuen oppilaitteni teoksia ja teoksissa olevia arvoja ei osattu tunnistaa. Oppilaat eivät myöskään kyenneet huolehtimaan teoksistaan vaan ajan mittaan teokset hävisivät. Kokonaisia vuosittaisia tuotantoja saatettiin heittää roskiin. Teoksiin sisältyi alueemme ja aikamme kehitysvammaisten kuvakulttuuria, johon olisi pitänyt suhtautua samalla vakavuudella kuin ei-vammaisten taiteen tekijöiden teoksiin ja tuotantoon.

Harrastuspiirissäni oli poikkeuksellisen lahjakkaita henkilöitä, joiden olisi pitänyt saada kykyjensä ja edellytystensä mukaista taideopetusta. Viikottaiset tapaamiset ja lyhytkestoiset oppitunnit olivat kuin pisara meressä. Ainoa asia, johon kykenin vaikuttamaan, oli opetustyöni laatu ja sen jatkuva kehittäminen. Vasta pedagogisen täydennyskoulutuksen aikana aloin tiedostaa sitä, miten kehitystyössä olisi edettävä. Ensimmäinen uhkarohkea teko, johon ryhdyin, oli sukellus pedagogiikan kentälle. Olin todella peloissani ottaessani ensimmäisiä askeleita vieraalla maaperällä, vailla metodisen pohjan tukea ja tuntemusta. Lopputyössäni kartoitan opetustyöni metodiseen pohjaan sisältyviä eri osa-alueita, sekä tutkin menetelmiä, joita opetuskokeiluni aikana käytin. Aluksi käsittelen kehitysvammaisuuden käsitettä ja sen jälkeen tarkastelen työni pedagogisia sisältöjä.



3. KEHITYSVAMMAISUUS



Kuva 4. Veli-Pekka Virtanen, Mallitutkielmia, 2005, akryyli paperille, Toivolan toimintakeskus.

”Eri tavoin kehitysvammaisiksi katsottuja ihmisiä on Suomessa 35000–40000.”

www.verneri.net/yleis/tietopankki/kehitysvammaisuus/mita-kehitysvammaisuus-on.html (Viitattu 1.9.2007)

”Koko väestöstä Kehitysvammaisten osuus on teoreettisesti tarkasteltuna 2,5 prosenttia.”

www.verneri.net/yleis/tietopankki/mita-kehitysvammaisuus-on/mista-kehitysvammaisuus-johtuu.html (Viitattu 25.6.2009)

”Kehitysvammaisuuden lääketieteellisiä diagnooseja on paljon. Useimmat niistä ovat harvinaisia. Suurta osaa kehitysvammaisista ei kyetä täysin diagnosoimaan eikä vammautumisen todellista syytä saada tietää. Kehitysvammaisuuden asteen mittarina on käytetty kansainvälisen tautiluokituksen älykkyydosamäärän mukaista ryhmittelyä. Älykkyydosamäärän mukainen ryhmittely ei vastaa kehitysvammaisten todellista suoriutumista elämässä. Tämä johtuu siitä, että kehitysvammaisten henkisten kykyjen rakenteet voivat suuresti vaihdella.”

www.saunalahti.fi/kup/vammaist.html (Viitattu 18.9.2009)

Vuosien mittaan olen kohdannut koko kehitysvammaisuuden kirjon, lukuun ottamatta syvästi kehitysvammaisia. Kehitysvammaisuutta voidaan tarkastella monelta eri

sektorilta. Taiteen näkökulmasta katsottuna vammaisuus nähdään mieluummin erilaisuutena kuin poikkeavuutena. Vammaisten kokemukset ja taiteen kuvakerronta ovat ainutkertaisia. Taiteellinen lahjakkuus ohittaa yleensä vamman. Vaikeasti kehitysvammaisen voi ylittää huippusuorituksiin, vaikka adaptiiviset taidot ja muu selviytyminen olisivat täysin olemattomia.



Kuva 5. Veli-Pekka Virtanen, Mallitutkielma, 2005, akryyli paperille, Toivolan toimintakeskus.

3.1 Kehitysvammaisuuden määritelmä

”Kehitysvammaksi katsotaan sellainen vammaisuus, joka on ilmaantunut kehitysiässä ja joka heikentää sekä yksilön sopeutumistaitoja että älyllistä suoriutumista.

Tällaisen ihmisen kehitys on ollut joiltain osin koko ajan erilaista kuin muilla. On kuitenkin harvinaista, että kehitys kaikilta osiltaan olisi täysin erilaista. Nykyisin ajatellaan että normaalius on moniulotteinen kokonaisuus. Jokaisella ihmisellä on paljon kykyjä, taitoja ja piirteitä, joista osa on enemmän ja osa vähemmän normaaleja. Normaali on tässä otettava kulloisenkin yhteiskunnan ja ajan määrittelemänä sovittuna asiana.”

(Hyvinkään taidemuseon julkaisuja no 24. 2004, s. 20. J. Isomäen artikkelista, Kehitysvammaisuus Luovuus Mielisairaus)

American Association on Mental Retardation (AAMR) on määritellyt kehitysvammaisuuden seuraavasti:

”Kehitysvammaisuus on vammaisuutta. Sitä luonnehtivat huomattavat rajoitukset sekä älyllisissä toiminnoissa että adaptiivisessa käyttäytymisessä ilmeten käsitteellisissä, sosiaalisissa ja käytännöllisissä taidoissa. Tämä vammaisuus on saanut alkunsa ennen kuin henkilö on täyttänyt 18 vuotta (AAMR 2002).

Älyllisten toimintojen käsitteellä viitataan määritelmässä henkilön yleiseen henkiseen suorituskykyyn. Se sisältää mm. sellaisia asioita kuin

- **päätätelykyky**, kyky tehdä havaintoja itsestään ja ympäristöstään sekä tehdä niistä johtopäätöksiä
- **ongelmien ratkaisu**, kyky ymmärtää, mistä kulloisessakin tilanteessa on kyse ja mitä siitä selviytymiseksi pitää tehdä
- **monimutkaisten asiayhteyksien ymmärtäminen ja kokemuksesta oppiminen**, mikä edellyttää mm. kykyä pitää monta asiaa mielessään samanaikaisesti ja kykyä painaa mieleen tärkeitä oppimiskokemuksia
- **oman toiminnan suunnittelu**, mikä vaatii keskittymiskykyä, olennaisen ja epäolennaisen erottamista toisistaan, tehtävien osittamista ja kykyä pysyä asiassa, vaikka esteitä tulisikin.

Älyllisten toimintojen rajoitukset ilmenevät kokonaiskapasiteetin eriasteisina rajoituksina. Tämä tarkoittaa sitä, että kovin suuria asiakokonaisuuksia ei voi ottaa samalla kertaa pohdinnan alle. Suuret kokonaiskapasiteetin rajoitukset tarkoittavat sitä, että henkilö pystyy käsittelemään vain hyvin pienen määrän informaatiota samalla kertaa. Rajoitukset ilmenevät myös älyllisen työskentelyn hitautena ja vaivalloisuutena.

Adaptiivisella käyttäytymisellä viitataan puolestaan niihin käsitteellisiin, sosiaalisiin, ja käytännöllisiin taitoihin, joita ihmiset tarvitsevat selviytyäkseen jokapäiväisessä elämässä.

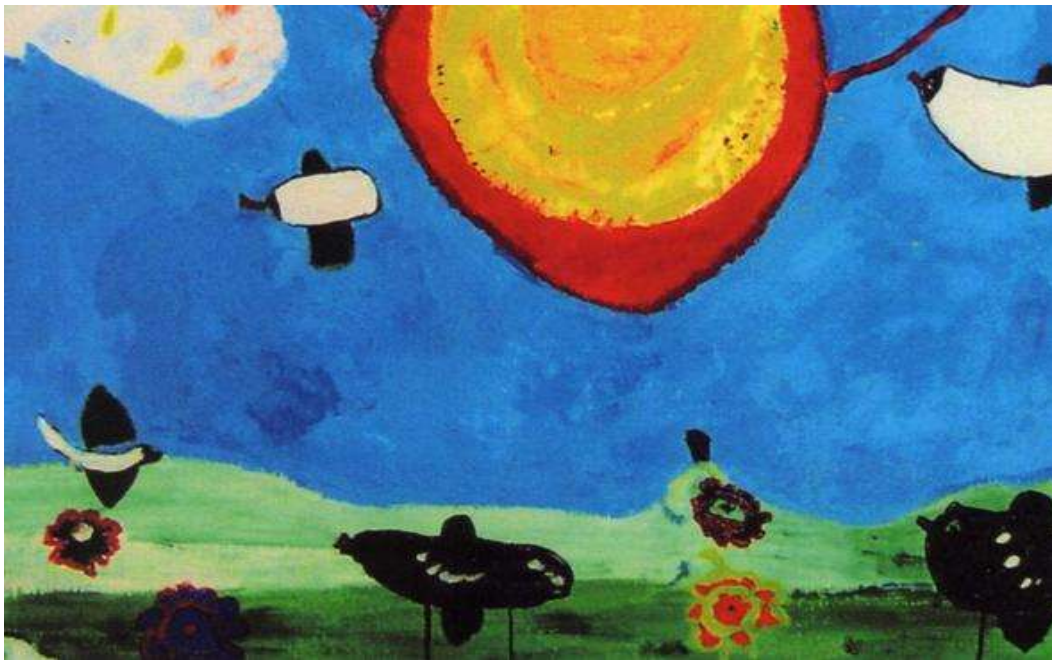
Käsitteellisiä taitoja ovat esimerkiksi äidinkielen puhuminen ja ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen, rahan ymmärtäminen, aikakäsitteen hallinta.

Sosiaalisia taitoja ovat kyky muodostaa ja ylläpitää ihmissuhteita, kyky käyttäytyä tilanteen vaatimalla tavalla, vastuullisuus, lakien ja normien noudattaminen ja omasta turvallisuudesta huolehtiminen.

Käytännöllisiä taitoja ovat mm. omasta hygieniasta huolehtiminen, kotona asumiseen, liikkumiseen, työntekoon ja vapaa-aikaan liittyvät toiminnalliset taidot.

Adaptiivisen käyttäytymisen (toimintakyvyn) rajoitukset vaikuttavat niin kykyyn selviytyä päivittäisen elämän perustoiminnoista kuin kykyyn vasta elämänmuutoksiin ja ympäristön muuttuviin ja usein yllättäviin vaatimuksiin.”

www.verneri.net/yleis/tietopankki/kehitysvammaisuus/mita-kehitysvammaisuus-on.html (Viitattu 1.9.2007)



Kuva 6. Erica van der Laar, Hollanti.

3.2 Kehitysvammaisten taiteenkenttä

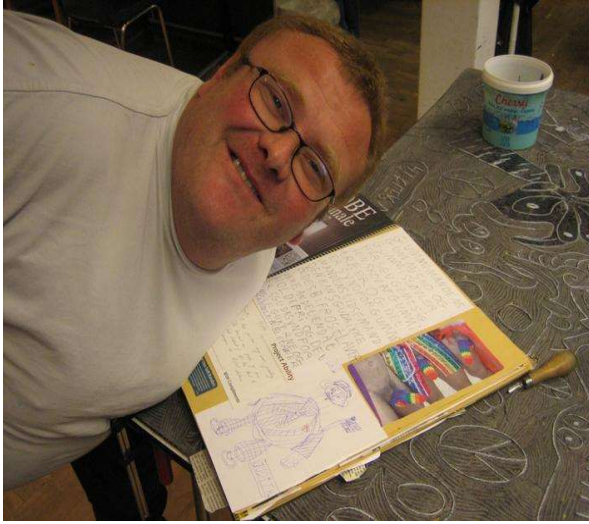
Kehitysvammaisilla on oma kulttuurinsa ja oma erityinen taiteenkenttä, johon heidän tekemänsä taide sijoittuu. Suomessa puhutaan kehitysvammaisten ja erityisryhmien taiteesta mutta Hollannissa käytetään nimitystä Outsider Art. Outsider Art on käsitteenä laajempi sisältäen kehitysvammaisten taiteen lisäksi autistien sekä muiden marginaaliryhmiin kuuluvien tekijöiden taidetta.

Historiallisena ilmiönä Outsider-taiteella on pitkät perinteet. Psykiatrisissa sairaaloissa työskennelleet lääkärit keräsivät 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa potilaidensa teoksia omiin kokoelmiinsa. Myös taiteilijat kiinnostuivat marginaaliryhmien tekemästä taiteesta. Yhteiskunnallinen kehitys 1900-luvun alussa ja erityisesti ”psykiatrisen taiteen löytyminen oli osa laajaa etsimistä, kun modernistit kuten Pablo Picasso (1881-1973) ja Paul Klee (1879 – 1940) hakivat vaihtoehtoja länsimaisen tradition pystyyn kuivuneelle akateemisuuudelle. Psykkisesti poikkeavien taiteilijoiden teokset tuntuivat kumpuavan spontaanisti suoraan luovuuden ytimestä, aivan kuten samaan aikaan löydetty heimotaide, kansantaide, esihistoriallinen taide ja lasten piirustukset, joita taidekoulutus tai tieto eivät ole hämärtäneet.” (Rhodes 2004, s. 8)



Kuva 7. City land art – maataideteos. Gaia museon lähistöllä olevalla nurmikentällä.

3.3 Kehitysvammaisten taide



Kuva 8. Kenneth Rasmussen, Bifrost 2008, Tanska.

Hauska ja huumorintajuinen Kenneth esitteli minulle teostaan ja portfolioaan käydessäni Art beyond limits konferenssin yhteydessä tutustumassa Bifrostin taiteilijoiden teoksiin ja työtiloihin. Kenneth Rasmussen työskentelee tällä hetkellä kokopäiväisesti Bifrostin taidekoulussa. Hän on aiemmin opiskellut Det kreativa vaerkstad'issa ja Atelier Karavanassa Århusissa. Kaikkiaan Kenneth on tehnyt taidetta jo 8 vuotta. Kenneth on hyvin tuottelias taiteilija. Hän on tehnyt tiettävästi maailman suurimman linokaiverruksen, joka on 20 metriä pitkä. Grafiikan lisäksi Kenneth tekee taidetta myös neulomalla ja virkkaamalla.



Kuva 9. Kenneth Rasmussenin virkkuuteoksia.

Kennethin virkkuuteoksia, jotka olivat esillä Gaya museon galleriassa konferenssin aikana.



Kuva 10. Kenneth Rasmussen, nimetön (linoleumi), 2009.

Teos oli esillä Hämeenlinnan Arx galleriassa, jonne Kenneth Rasmussen oli valittu Kettukin vuoden 2009 taiteilijaksi.

Tapasin Kenneth Rasmussenin ensimmäistä kertaa vieraillessani Bifrostin taidekoulussa Randerssissa 2008. Kenneth hyöri kuin hyrrä sinisissä verskoissaan ja valkoisessa t-paidassaan Bifrostin taidekeskuksen ateljeessa. Rasmussen esitteli

minulle teoksiaan sekä omaa visuaalista muistikirjaansa. Pöydällä oli linomatto, johon oli kaiverrettu ainakin palmu, rauhanmerkki ja joukko oudon näköisiä otuksia.

Rasmussenin teoksia näin ensimmäistä kertaa Voipaalan taidekeskuksen yhteispohjoismaisessa näyttelyssä vuonna 2006. Rasmussenin teosten sisällöt ja hauskat nimet kuten: *Charley ja Harley*, *Karvainen amatööri naisten vaatteissa*, *Missä helvetissä on kelloseppä*, *Eläköön Margareetta II*, *Oi missä helvetissä on Nikolai*, muuttivat kertaheitolla käsityksiäni kehitysvammaisten taiteen sisällöllisestä olemuksesta. Sisällöt eivät rajoitu vain tiettyjen aihepiirien tarkasteluun, vaan aiheet voivat olla lähtöisin mistä tahansa inhimillisen elämän ja olemisen alueelta. Rasmussenin teosten viehäytys piilee omintakeisessa kuvakielessä, sekä purevan huumorin ryydittämässä ja kantaaottavassa julistuksessa. Rasmussenin teosten sisällölliset teemat käsittelevät vammaisten oikeuksia ja heidän yhdenvertaista asemaansa yhteisössämme.

Suomessa en ole koskaan kohdannut Rasmussenin kaltaista tekijää. Rasmussen on tanskalaisen kulttuurin kasvatti. Onko Tanskassa ehkä suvaitsevampi ympäristö Rasmussenin kaltaisille persoonallisuuksille? Suomessa yhdenmukaisuus ja normeista poikkeamaton toiminta saattavat olla vammaisten koulutuksen ja ohjaustoiminnan keskeisenä päämääränä. Ääneen tätä ei varmasti lausuta, mutta kun resursseista on pulaa, niin pyritään kehittämään yhdenmukaisuuden sapluuna, jonka sisään kaikkien erityistukea tarvitsevien on sovittauduttava.



Kuva 11. Kenneth Rasmussen, nimetön (linoleumi), 2008.



Kuva 12. Kenneth Rasmussen esittelee leikekirjaansa Bifrostin taidekeskuksessa 2008.

Hollannissa ja Tanskassa käydessäni tarkastelin kehitysvammaisten taiteeseen liittyviä sisällöllisiä teemoja ja aihevalintoja. Aihemaailmat koostuivat uskonnollisista, seksuaalisista ja fantasiamaailman kuvastoista. Mainokset ja media olivat myös suosittuja inspiraation lähteitä.

Galerie Atelier Herenplaatsin julkaisemassa ”Stendal Syndrooma” – kirjassa on kuvataiteilija, taidepedagogi Frits Gronertin artikkeli, jossa hän kuvailee Outsider Taiteen olemusta seuraavin sanoin:

”Luonteenomaista tälle taiteenlajille on raikas, itsenäinen ja luova ajattelu. Kuvakieli on itse opittua ja tavallisesti myös taiteilijan itsensä kehittämää. Juuri tästä syystä Outsider taiteilija erottuu muista taiteilijoista. Yleisesti ajatellaan että Outsider taiteilijat tekevät kuvia, jotka tulevat heidän sielunsa syvyyksistä, ilman ulkopuolisia vaikutteita. Outsider taiteilijat käyttävät tavallisia arkisia aiheita taiteen tekemisensä lähtökohtana. Ulkopuolisen maailman ja median vaikutukset näkyvät heidän teoksissaan. Outsider taiteilijalla on usein vaikeuksia hallita ja ratkaista taiteen tekemisessä eteen tulevia teknisiä ongelmia. Myös materiaalien käyttö voi tuottaa ongelmia. Monimutkaiset konseptit eivät sovi Outsider taiteilijan tapaan työskennellä. Audiovisuaalisia menetelmiä käytetään hyvin harvoin. Piirustuksessa ja maalauksessa käytössä ovat kaikkein yksinkertaisimmat tekniikat. Ilmaisun perusideana on tunteista ja kokemuksista kertynyt aineisto. Ominaista on suorasukaisuus. Yhteys kuvapintaan on hyvin fyysinen. Jokainen taiteilija käyttää visuaalista muistiaan, johon on kerätty kaikki informaatio visuaalisesta maailmasta. Outsider taiteilijoiden työskentely on pakkomielteistä ja periksi antamatonta. Samanlaisia piirteitä voidaan havaita

kehitysvammaisten työskentelyssä. Kehitysvammaiset ottavat taiteesta ja populäärikulttuurista suoria kuvainoja. Tästä materiaalista he luovat todella henkilökohtaisia todellisuuksia, joissa alkuperäinen lähde ei ole enää tunnistettavissa. Nämä visuaaliset käännökset ovat niin täydellisen erilaisia, että voimme havaita niissä oman autonomian. Joskus käännös on niin omaperäinen, että uusi maailma, jota emme vielä tunne on luotu.”

(Pameijer, Kunst en Vliegwerk Leiden, Dienst Kunst en Cultuur Rotterdam, 2008, s. 24; F. Gronertin artikkelista Stendhal Syndrome, art that makes you crazy 10-40.)

(Tekijän käännös alkuperäisestä englanninkielisestä tekstistä)

3.4 Mitä erityispiirteitä sisältyy kehitysvammaisten taideopetukseen

Kehitysvammaisuudesta johtuen oppilaiden kognitiiviset taustat ja lähtötasot ovat hyvin erilaiset. Oppilaiden voi olla vaikea kertoa ja kuvailla sitä, mitä he itse sisimmässään toivovat, haluavat ja tarvitsevat oman ilmaisunsa kehittämiseksi ja esille tuomiseksi.

Teknisen tietämyksen lisäksi taiteen tekemisen keskeisin ajatus on ilmaisu ja oman esitystavan löytäminen.

Hollannissa käydessäni tiedustelin eräältä Haagin taidekeskuksen opettajalta, mitä metodeja ja menetelmiä he opetuksessa ja ohjaamisessa käyttävät, kun kyseessä on hyvin vaikeasti lähestyttävä oppilas, johon yhteyksien ja kontaktin saaminen on hankalaa. Haagissa opettajat tekevät tiimityötä ja pohtivat yhdessä millaisia menetelmiä opetuksessa kulloinkin käytetään. Opetuksen yhtenä tavoitteena on löytää oppilaan kehityksellinen taso ja on mentävä samalle tasolle oppilaan kanssa. Oppilaan kehitystasolla ollessaan opettaja voi löytää oikeat menetelmät ja metodit, joilla oppilaan ilmaisua kyetään vahvistamaan ja tuomaan esille. Tarvitaan tietysti myös paljon aikaa ja kärsivällisyyttä tavoitteiden saavuttamiseksi.

Opettajan tehtävänä on selvittää myös, mikä on se aihepiiri, joka motivoi ja kiinnostaa oppilasta eniten ja mitkä ovat ne välineet, joilla oppilas kykenee kaikkein parhaiten itseään ilmaisemaan.

Kehitysvammaisten taiteeseen saattaa kohdistua ympäristön asettamia erilaisia ennakkoodotuksia. Teokset halutaan nähdä pelkästään iloisina ja elämänmyönteisinä huomioimatta teoksissa esiintyviä synkempiä pohjavirtoja ja merkityksiä.

Hollantilainen taiteilija ja taidepedagogi Frits Gronert pohtii kirjassaan Folly Drawings juuri luovaan prosessiin kohdistuneita ohjauspyrkimyksiä, joilla on vaikutusta siihen millaisia valintoja ja ratkaisuja oppilaat tekevät taiteellisen prosessin aikana.

”Missä määrin ympäristön odotukset ja kehumiset vaikuttavat teosten lopputulokseen?

Minkälaista roolia ympäristö näyttelee kehitysvammaisten teosten taiteellisissa luomisprosesseissa?

Mikä vaikutus on sillä, että tekijälle tarjotaan pelkästään vaikkapa ekspressiivistä materiaalia lähdemateriaaliksi ja tällä tavoin vaikutetaan oppilaiden esteettisiin valintoihin.” (Gronert 2002, s. 20) (Tekijän käännös alkuperäisestä englanninkielisestä tekstistä)

3.4.1 Ben Augustuksen tarina

Hollannissa tapasin Friz Gronertin ja hänen pitkäaikaisen oppilaansa Ben Augustuksen. Benin kaltaisen visuaalisen lahjakkuuden löytäminen ei ole helppoa edes Hollannissa, jossa taidekasvatuksen alalla on pitkät perinteet. Oman aihepiirin löytäminen voi tapahtua sattumalta, mutta kyse voi olla myös ympäristön tarjoamista monimuotoisista virikkeistä. Ympäristön olisi oltava erityisen salliva ja vapaa, kun kyseessä taide.

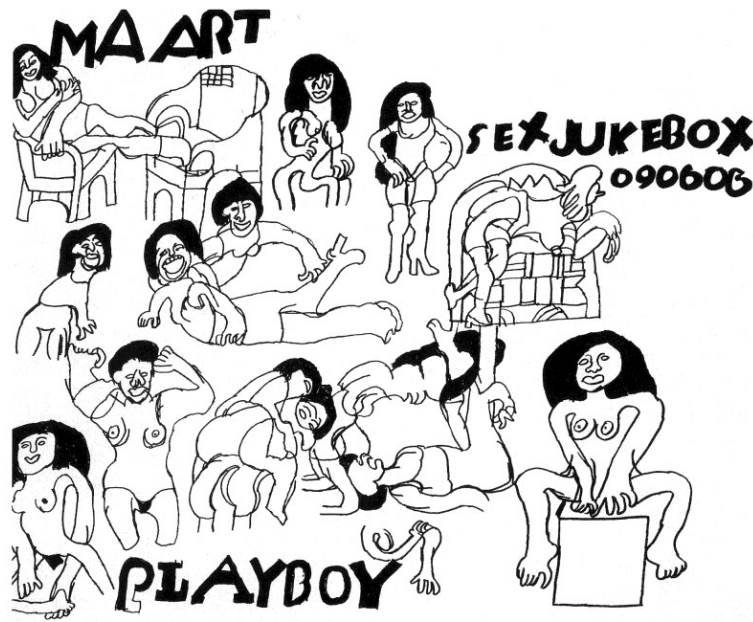


Kuva 13. Ben Augustus, Meira Mos 53822, 2001 huopakynä paperille, 70x100 cm, Galerie Atelier Herenplaats, Hollanti.

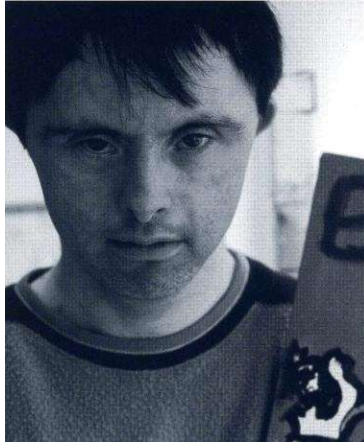
”Ben aloitti taiteen opiskelun Galerie Atelier Heren Plaatsissa vuonna 1994. Hänellä ei ollut aluksi mitään omaa aiheamaailmaa, eikä sellaista löytynyt, vaikka hänelle esiteltiin taiteen tekemisen eri tekniikoita ja materiaaleja. Hänelle esiteltiin myös taidehistoriaa ja gallerioissa käytiin katsomassa näyttelyitä.

Vuonna 1995 Ben oli taideleirillä, jossa käsiteltiin sellaisia teemoja kuten maa, ilma, vesi ja tuli. Hän ei ymmärtänyt mitään siitä mitä leirillä oltiin käsittelemässä. Benillä on downin syndrooma. Ben on myös kuulovammainen, eikä hän kuurouden takia ole koskaan oppinut puhumaan kovin hyvin. Tästä syystä kommunikointi hänen kanssaan on hyvin vaikeaa. Yhtenä iltana, kun muut katselivat televisiota, Ben löysi jostain vanhan puhki selatun Playboy lehden ja kaivoi esiin luonnoslehtiön, johon hän alkoi piirtää kuvissa olevia naisia. Ben piirsi naiset luonnoslehtiönsä voidakseen viedä lehdessä poseeraavat naiset mukanaan kotiinsa.

Ben tuijotti intensiivisesti alastonmallien kuvia ja vei samalla kynänsä paperille. Hitaasti mutta varmasti paperi täyttyi useista alasti poseeraavista naishahmoista. Ben aloittaa piirustuksensa yhdestä kulmasta ja lopettaa toiseen kulmaan. Hän ei huomioi sommittelun lakeja, viivat alkavat jostain ja pysähtyvät puoliväliin. Ja näitten hahmojen väliin hän sijoittaa tekstejä ja seksilinjojen puhelinnumeroita.” (Gronert 2002, s. 63) (Tekijän käännös alkuperäisestä englanninkielisestä tekstistä).



Kuva 14. Ben Augustus, Playboy, 2001, huopakynä paperille, 40x65cm, Galerie Atelier Herenplaats, Hollanti.



**Kuva 15. Ben Augustus Valokuva:
Daniel Nicolas (Gronert 2002, s. 62).**

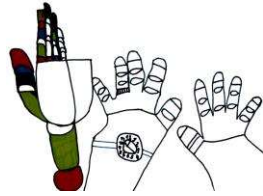
4. OPINTOJEN SISÄLTÖ TYÖVÄENOPISTON KEHITYSVAMMAISTEN TAITEEN HARRASTUSPIIRISSÄ



Kuva 16. Toivolan toimintakeskuksen taideluokka 2008.

Kehitysvammaisten kuvataiteen harrastuspiirissä on tällä hetkellä 14 opiskelijaa. Iältään he ovat 30-50 vuotiaita. Taidepiiri kokoontuu keskiviikko aamuisin. Ryhmä on jaettu kahtia siten, että ensimmäisessä ryhmässä klo 9.00 – 10.30 on kahdeksan opiskelijaa ja toisessa ryhmässä klo 10.30 – 12.00 on kuusi opiskelijaa. Oppimisympäristönä on Toivolan toimintakeskus, joka on yksi Turun suomenkielisen työväenopiston sivutoimipisteistä. Toimintakeskus on opetusympäristönä ihanteellinen paikka, koska kynnys kuvataiteen harrastukseen tulee mahdolliseksi myös niille, jotka eivät vammansa vuoksi kykene harrastamaan taidetta muualla. Kehitysvammatyö ja opiskelijoiden arki tulee minulle tutuksi toimintakeskuksen kautta. Saan myös apua ja neuvoja tarvittaessa henkilökunnalta.

4.1 Materiaaliopin perusteet, opetuksen sisältö ja arviointi



Kuva 17. Tiina Elina Nurminen on tutkinut käsien rakennetta käyttäen apunaan puista havaintomateriaalina olevaa käsimallia ja omia käsiään. Huopakynä paperille, 2008 Toivolan toimintakeskus.

Lähtökohtana kuvataiteen opetuksessa on maalauksen ja piirustuksen perustekniikoihin perehtyminen. Materiaalikokeiluja tehdään eri välineiden kanssa. Kaikki taidepiirissä käytettävät materiaalit ovat samoja mitä taiteilijat käyttävät omassa työskentelyssään. Materiaaleja voi kukin oppilas käyttää niin paljon kuin kokee niitä tarvitsevansa.

Materiaaliopin perusteiden opiskelu:

Työskentelyn ohessa tutustumme materiaaliopin perusteisiin. Tietämystä syvennetään vähitellen siten, että tehtäviin on sisällytetty materiaalioppiin liittyviä osatehtäviä. Tutustumme myös erilaisiin maalaus- ja piirustustarvikkeisiin sekä niiden erilaisiin käyttömahdollisuuksiin.

Maalauksen ja piirustuksen opetus:

Maalauksen opetuksen painopiste on väriopin perusteiden omaksumisessa. Tavoitteena on että oppilas tunnistaa pää-, väli- ja murretut värisävyt. Väriopin opetuksen perusideana on vahvistaa oppilaan omaa henkilökohtaista suhdetta väreihin ja purkaa värien käyttöön sisältyviä stereotypioita.

Piirustuksen opetuksessa tutustutaan välineistöön, sekä käsitellään soveltaen tehtäviä, joihin sisältyy perspektiivioppi ja tiläkäsitys. Havaintomateriaalien avulla syvennyttään tutkimaan mittasuhteita ja anatomiaa. Valoja, varjoja ja muotoja käsitellään erillisinä opetuskertoina. Maalaus- ja piirustusprosessien aikana ei tekniseen suoritukseen puututa.

Aiheet ja oppimateriaalit:

Opettaja ja oppilaat yhdessä suunnittelevat tulevan kurssin sisällön. Kurssilla käsitellään taidekoulutuksessa tutuksi tulleita klassisia oppisisältöjä kuten alastonmalli, asetelma, maisema sekä esine- ja kasvitutkielmat. Aiheiden käsittelyssä etsitään uusia, yllättäviä näkökulmia. Ihmiskuvauksen painopisteenä voivat olla esimerkiksi ilmeet ja värien vaikutus kasvojen tunnemaailmaan ilmeitä kuvattaessa.

Oppimateriaaleina ovat taidekirjat, diat, filmit, aikakauslehtien kuvamateriaali sekä opettajan aiheiden tueksi hankkimat havaintomateriaalit.

Arviointi:

Palaute- ja arviointikeskustelun tarkoituksena on, että oppilaat oppivat katsomaan niin omia kuin muidenkin teoksia. Palautetta annetaan tunnin lopussa sekä erillisenä arviointikertana.

- Palautteessa huomioidaan oppilaan vahvuudet esim. taitava lennokka siveltimeen jälki, värien käyttö, herkkä ilmaisu, kekseliäs toteutus, omaperäinen tulkinta, kiinnostava sommittelu, persoonallinen aihevalinta, huumori, mielikuvitus jne.
- Pohditaan esittävän ja ei-esittävän taiteen eroja.
- Oppilaat arvioivat toistensa töitä ja kertovat mitä tunteita ja tunnelmia teokset heissä herättävät.
- Opettaja kuvaa ja arkistoi oppilaiden työt ja teoksia katsotaan myöhemmin dioina.

4.2 Taidehistorian opetus

Taideopetuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä on herättää kiinnostus ja innostus taiteeseen, sekä kannustaa oppilaita aktiivisuuteen ja omatoimisuuteen taideharrastuksessaan. Tärkeää on oppia tunnistamaan teoksia ja tekijöitä, sekä tutustuttaa oppilaat erilaisiin taiteentekijöihin. Taiteilijoihin voi tutustua joko omassa kokemuspiirissä, tai kirjallisuuden ja dokumenttien pohjalta. Tavoitteena on, että vuosittain tutustumme ainakin neljän taiteilijan tuotantoon ja henkilöhistoriaan.



Kuva 18. Syyskuussa 2006 tutustuimme valokuvataiteilija Sanna Kannistoon teoksiin ja teosten tekoprosesseihin. Kannisto on kiertänyt kenttätudiossa kanssa Brasiliassa, Perussa, Ranskan Guayanassa ja Costa Ricassa tutkien sademetsien eläimiä ja kasveja.

Taiteen tradition pohjalta opitaan tuntemaan kuvien tekemiseen liittyviä sisältöjä ja teoreettisia taustoja. Vertaillaan toisiinsa eri aikakausien teoksia ja mietitään niiden välillä olevia eroavaisuuksia. Taidetta tarkastellaan myös filosofisena, yhteiskunnallisena, eettisenä ja esteettisenä ilmiönä.



Kuva 19. Toivolan taidepiirin oppilaat ovat tutustumassa Turun Taidemuseossa 2007 keväällä ”I Love Malmö” taidenäyttelyyn. Esillä on nykytaidetta Malmön taidemuseon nykyaiteen kokoelmista. Kuvassa vasemmalla on Stiina Hämäläinen, keskellä Veli- Pekka Virtanen ja lattialla istumassa Tiina Elina Nurminen.

4.1 Pedagogisen toiminnan perusteet

Pedagogisen toiminnan perustana ovat humanistinen ihmiskäsitys, kehittyvä tiedonkäsitys sekä konstruktioivinen oppimiskäsitys.

1. *Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on*

- ⊗ vapaa, valintoja tekevä ja vastuullinen tekemistään valinnoista
- ⊗ kasvava, sosiaalinen ja vuorovaikutukseen pyrkivä
- ⊗ ihmisenä arvokas ja mielipiteiltään kunnioitettava

2. *Kehittyvälle tiedonkäsitykselle on ominaista korostaa*

- ⊗ tiedon soveltamisen tärkeyttä sekä todellisuuden ja sitä koskevan tiedon muuttuvaa luonnetta
- ⊗ aloitteellisuutta tiedon hankinnassa ja käsittelyssä
- ⊗ laajojen asiakokonaisuuksien hallintaa sirpaletiedon asemasta

3. *Konstruktioivisen oppimiskäsityksen mukaan*

- ⊗ oppiminen on yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutteinen prosessi, jossa sisältöjen, merkitysten ja toimintakeinojen oppiminen tapahtuu
- ⊗ oppija rakentaa valikoiden, tulkiten ja toiminnastaan saamansa palautteen avulla kuvan ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään tämän todellisuuden osana

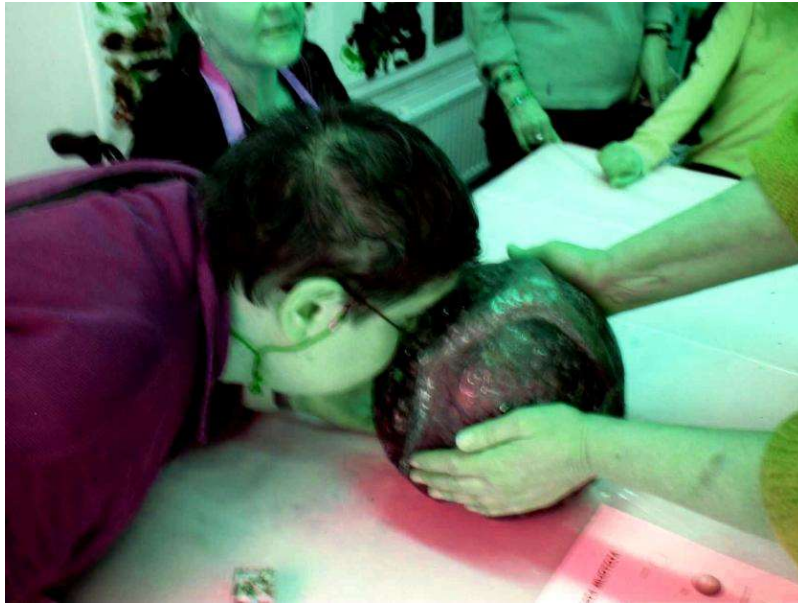
-
- ⊗ *uuden oppiminen on todellisuuden uudelleen hahmottamista ja rakentamista jo olemassa olevan tiedon pohjalta*

<http://193.166.40.12/samkops/SAMKOPS.nsf/opinto-opas-opiskelija-koulutuslanyhtosat/> (Viitattu 31.12.2008)



**Kuva 20. Kristiina Heinonen,
omakuva, 2008, akryyli kankaalle,
Toivolan toimintakeskus.**

4.2 Kehitysvammaisten taiteenopetuksen pedagogiset lähtökohdat



Kuva 21. Tiina Elina Nurminen antaa suikon Sinikka Mäki-Lertolan veistokselle. Kuvanveistäjä Sinikka Mäki-Lertola kertoo taiteilijantyöstään ja teoksistaan Toivolan toimintakeskuksen taidepiirissä 2007.

- Taideopetus perustuu perinteiselle mestari - kisälli periaatteelle, jossa vanhempi kollega opettaa taitojaan ja tietojaan nuoremmalle.
- Taideopetus on yksilöopetusta, jossa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on tärkeää.
- Opettaja keskustelee, pohtii ja arvioi oppilaan kanssa yhdessä taiteen tekemisen prosessin kulkua.
- Opetuksessa huomioidaan oppilaan erityislaatu ja hänen persoonansa.
- Taideopetuksen perusta on kuvataiteen eri tekniikoiden ja vanhojen perinteisten traditioiden opettamisessa.

Opetus työväenopiston kehitysvammaisten taidepiirissä on sisällöltään samanlaista kuin muissakin työväenopiston taidepiireissä. Työskentelemme samalla tavalla ja samankaltaisten aiheiden parissa. Ajalliset resurssit huomioon ottaen, sisällytän opetukseeni kaikki oman taidekoulutukseni ajoilta tutuiksi tulleet klassiset oppisisällöt. Pedagogisen toiminnan pohjana on taiteellisen prosessin tuntemus. En koe olevani niinkään taiteenalan teknisten ja teoreettisten taitojen opettaja vaan taiteen tekemisen luovien prosessien ylläpitäjä ja mahdollistaja.

Opetuksen oletuslähtökohta on, että opettaja tuntee oppilaiden taidetietämyksen taustat (koulun kuvaamataidonopetus) sekä oppilaiden kehitysikään kuuluneet kuvallisen

ilmaisun eri herkkyyskaudet. Kehitysvammaisten taideopettajalla ei ole ennestään olemassa tietoa oppilaiden taustoista, eikä siitä millaisia kehityskausia ja vaiheita oppilaalla on mahdollisesti takanaan.

Työskentelyn pohjalta on yritettävä selvittää oppilaan taidot ja tiedot, jotka hän jo hallitsee tai osaa ennestään. Tuntityöskentelyn ja erilaisten opetustilanteissa tarjottujen virikkeiden ja aktiviteettien pohjalta selviää, miten oppilas omaksuu ja oppii uusia taitoja. Opetuksen tavoite on oppilaan taitojen ja kykyjen lisääminen niin, että hän kykenee käsittelemään ja ilmaisemaan ajatuksiaan ja tunteuksiaan visuaalisesti.



Kuva 22. Malla Jokinen kuvaa Tiina Elina Nurmisen maalausta. ”Minun Turkuni” hanke, 2009.

Olen poiminut muutamia pedagogisen toiminnan keskeisiä perusteemoja ja -ajatuksia Cheleste Freinetiltä sekä Maria Montessorilta. Valitsin ajatuksia, joissa pohditaan opettajan roolia opetustapahtuman aikana. Freinetin ja Montessorin opetusfilosofia sopii hyvin taideopetuksen opetukselliseksi pohjaksi.

Cheleste Freinet:

- ⊗ *Opiskelu etenee kokeilevan hapuilun kautta. Oppilaan on itse opettajan avulla, kehitettävä omaa tietämystään ja osaamistaan. Etenemisreitti ei ole valmiina vain opettajan mielessä, vaan muotoutuu oppilaan etsintöjen ja kokemusten kautta.*
- ⊗ *Freinet näkee kasvattajan enemmänkin työskentelyn organisaattorina ja opetustapahtuman ohjaajana kuin tiedon jakajana.*
- ⊗ *Kasvattajan tehtävänä on tarjota oppilaille sovelias ympäristö, työvälineet ja opetusmenetelmät, jotka auttavat kehittymään yksilöllisesti.*

- ⊗ *Oppilaan itsenäisen työskentelyn aikana opettajan tehtävä on olla passiivinen mutta aktiivinen tarkkailija.*

<http://fi.wikipedia.org/wiki/Freinetpedagogiikka> (Viitattu 18.9.2009)

Maria Montessori:

- ⊗ *Maria Montessorin lasten talossa noudatettiin sääntöä, jonka mukaan oli odotettava lasten toimintojen omaehtoista ilmituloa turvautumatta määrätynlaisten metodien ulkokohtaiseen valmisteluun. (Montessori 1983,115.)*
- ⊗ *Montessori huomasi, että lapset tarvitsevat oman kehitystasonsa mukaisia opetusmateriaaleja ja–menetelmiä.*
- ⊗ *Maria Montessorilla oli havaintomateriaalien kokoelma, joita hän käytti opetus työssään. Montessori-materiaali mahdollistaa monipuolisen, laaja-alaisen opetuksen, joka kehittää lapsen kausaalisuhteidentajua, kognitiokykyä sekä psyykkistä kapasiteettia. Nimenomaan materiaalien antaman tiedon sisältämä kognitiivinen rakenne on olennaista. Materiaaleilla lähdetään liikkeelle kokonaisuudesta ja edetään yksityiskohtiin, jotka sijoittuvat mielekkäästi kokonaisuuteen ja poistavat näin tarpeettoman sirpaletiedon opiskelun. Yksityiskohtien liittäminen kokonaisuuteen motivoi myös syiden pohdintaan ja ongelman ratkaisuun. (Montessori 1976,36) Asioiden ymmärtäminen on ulkoa oppimista tärkeämpää (Montessori 1976,39)*
- ⊗ *Montessori-opettajan ei tule sanoa mitään neuvoa suoraan, vaan hänen tulee johdatella oppilas vihjeiden avulla työstämään omaa työtään ja keksimään siihen uusia ideoita ja sisältöjä. Oppilaalle ei siis tule tarjota mitään valmiita ratkaisuja, vaan häntä tulee ohjata keksimään niitä itse. (Laurila & Karonen 1988,83)*
- ⊗ *Opettajan tehtävistä vaativin on kuitenkin luokan tarkkailu; opettajalla on oltava perustavaa laatua oleva kyky oppilaiden observoimiseen oppilaiden kehitystason havainnoimiseksi ja opetuksen suunnittelemiseksi kunkin oppilaan tarpeita vastaavaksi. tämän taidon hallitsemiseksi opettaja tarvitsee paitsi aisteja ja tietoa, myös tapaa asennoitua. (Montessori 1965,130)*
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/pg/knuuttila/2luku.html>
(Viitattu 18.9.2009)

4.3 Virikkeet ja aktiviteetit

Viime hetken muistilappu ennen luokkaan menoa:

- Huomioi opetettava ryhmä ja myös se mitä ja miten opetat.
- Vuorovaikutus on kaiken a ja o! Aistit pitää olla oikealla taajuudella, että kykenee huomioimaan kaikki oppilaat ja heidän yksilöllisen tapansa osallistua luokkahuoneaktiviteetteihin.
- Kontaktin luominen ja sen ylläpitäminen ovat jatkuva prosessi.
- Improvisointia ja irrottelua ei saa unohtaa!
- Materiaali opetukseen löytyy oppilaista itsestään.
- Opetuksen tueksi laadittu tuntisuunnitelman rakenne ei saa näkyä opetuksen lopputuloksessa.
- Rakenteen suunnittelu antaa kuitenkin tunteen siitä, että tietty ohjattavuus on olemassa ja väylät, joita pitkin edetään voi valita vapaammin.
- Hauskuus ja hilpeys kuuluvat asiaan.
- Tunnelman pitää olla rento ja vapautunut



Kuva 23. Perspektiiviopetuksen lyhyt oppitunti. Oppilaiden tehtävänä on miettiä, miltä Turku näyttää lintuperspektiivistä. ”Minun Turkuni” hanke, 2009. Kuvassa vasemmalta Benny Talling, Eija Ruoho, Aulis Jalonen ja Maria Blomqvist.

Opetuksen perustana on leikinomainen lähestymistapa. Aihepiirejä käsitellään hyvin konkreettisesti erilaisia havaintomateriaaleja hyväksikäyttäen. Havainnot, mielikuvat ja elämykset ovat luovan prosessin lähtökohtana.

Suhde taiteeseen syntyy aina henkilökohtaisten merkitysten kautta, eikä valmiiksi annetuista oppisisällöistä. Opetukseen liittyy myös oppilaiden motivointi ja aktivointi.



Kuva 24. Turun kartta tarkastelun kohteena. ”Minun Turkuni” hanke, 2009. Kuvassa vasemmalta Tiina Elina Nurminen ja Aulis Jalonen.

1. Älyllinen aktivointi. Saada oppilaat ymmärtämään ja pohtimaan tehtäviä, joita ollaan parhaillaan suorittamassa (mekaaninen suoritus ei riitä – tehtävillä ei saa olla valmiita ratkaisumalleja – sapluunoita ei saa käyttää – jäljittelyn ja jäljentämisen kautta opitaan vain kopiointia).
2. Havaintojen omakohtainen tekeminen.
3. Mielikuvien käyttö ja kuvittelu. Tiedon kerääminen ja sen visuaalinen muistiin merkitseminen.
4. Aktivoida oppilaat osallistumaan luovaan prosessiin ja omakohtaiseen ongelmien ratkaisuun.



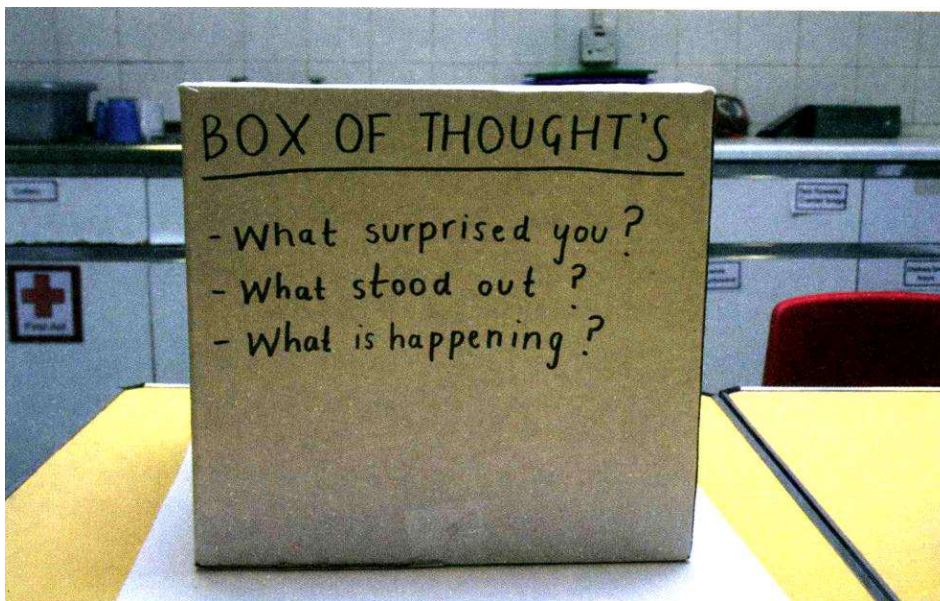
Kuva 25. Bussilinja kolmosella havainnoimassa Turkua. Benny Tallingin kaupunkikuva kollaasi, 2009. ”Minun Turkuni” hanke 2009.

4.4 Taideopetuksen pedagogiset lähtökohdat Englannissa

Lokakuussa 2008 osallistuin Tanskan Randerssissa järjestettyyn kansainväliseen Art Beyond Limits konferenssiin. Konferenssissa tutustuin Euroopassa toimivien Outsider Art taidekeskusten opettajiin ja organisaatioiden toimintaan.

Taidekeskusten opettajat esittelivät oppilaidensa teoksia sekä pedagogisia malleja, joita opetustyössä oli käytetty. Hyvin kiinnostavana pidin Englannissa toimivaa autististen nuorten koulutukseen erikoistunutta taideoppilaitosta, jota konferenssissa esitteli heidän taiteellinen johtajansa Elisabeth Gibson.

Spectrum nimisessä kirjassa taiteilija Janetka Platun kuvailee opetustapahtuman kulkua taidekoulussaan. Janetka Platun on taiteilija, joka tekee installaatioita sekä media- että valokuvataidetta. Hänellä on yli 12 vuoden kokemus työskentelystä autismin kirjon kuuluvien nuorten parissa.



Kuva 26. Aikaa ja tilaa luovalle ajattelulle. Jack Matheson. (Platun J. 2007, s. 37).

4.4.1 Janetka Platunin ajatuksia opettamisesta

"Autismista johtuen minkä tahansa taiteen tarjonta pitäisi olla joustavaa ja yksilöllistä. Jos opettaja olettaa, että oppilailla on samankaltainen kokemusmaailma – jää häneltä helposti huomaamatta, mitä omintakeista jokainen lapsi erilaisen kokemusmaailmansa kautta tuo mukanaan luovaan prosessiin. Opettajien yhteisten palautekeskustelujen aikana tulivat esille seuraavat kohdat, jotka koettiin tarpeellisina ohjausprosessin aikana. Opetuksen tavoitteena on kyetä täyttämään nuorten opiskelijoiden luovat tarpeet.

(Given the diverse nature of autism spectrum disorder, any arts provision for children on the spectrum should be flexible to the individual needs of each child, since assuming any uniformity of experience would fail to take into account what each child brings to the creative process. During feedback sessions with the teachers the following points were cited as being necessary for future provision and fulfilling the young people's creative needs.) Englanninkielinen alkuperäisteksti yllä olevasta käännöksestä.

- 1. vapaus ilmaista omia ajatuksiaan*
- 2. suuri määrä erilaisia materiaaleja, joita voi tutkia ja joiden kanssa voi tehdä kokeiluja*
- 3. ohjaajan on oltava ammattimainen taiteilija, joka osaa ohjata ja saa oppilaista esiin heidän luovuutensa ja joka on varma ja luottavainen käyttäessään eri materiaaleja oppilaiden kanssa*
- 4. työskentelytapa, joka ei ole määräävä ja ohjaava, vaan oppilaskeskeinen eikä opettaja johteinen*
- 5. hiljainen huone erillään varsinaisista luokkahuoneista, suositeltavammin taidehuone, jossa on pesuallas.*
- 6. ei tuomitseva lähestymistapa*
- 7. oppituntien jatkuvuus ja säännöllisyys*

Taiteen tekijänä pystyin työskentelemään enemmän informatiivisella tavalla ja vähemmän ohjaavalla tavalla mitä odotetaan opettajalta. En ole ollenkaan yllättynyt, että opettajat toisinaan voivat tuntea olonsa epämiellyttäväksi lähestymistavassa, jossa annetaan oppilaille enemmän aikaa ajatella ideoitaan. Oppituntiani seuraamassa olevat opettajat reagoivat toisinaan voimakkaasti ja saattoivat yllättäen kysyä oppilaalta: ”ymmärrätkö sinä mitä sinun pitää tehdä?” Rohkaistakseen heitä piirtämään jotain kaunista, tai ehdottaakseen heitä piirtämään jotain tuttua mistä he pitivät. Kun taas minulle näiden oppituntien aikana oli tärkeää antaa heidän käyttää aikaansa haluamallaan tavalla ja poistaa suorittamispakkoa oppituntien aikana. Tehtävät suoritettiin joko oikein tai väärin ja tämä mahdollisti oppituntien aikana luovan toiminnan.” (Platun 2007, s. 46) (Tekijän käännös alkuperäisestä englanninkielisestä tekstistä).

Kuva 27. THUMBS UP, Jack Matheson. (Platun J. 2007, s. 14).

4.5 Erityisopetuksessa huomioitavat asiat

”Kasvattajalla on eettinen velvollisuus tietää, mitä hän tekee ja miten hänen toimenpiteensä vaikuttavat. Tässä mielessä eettisyys ei ole irrallinen asiantuntemuksen lisäke, vaan velvoite oman työn yhä suurempaan ymmärtämiseen. Tässä työssä on ponnisteltava oman alansa arvostuksen puolesta ja samalla oppilaiden ihmisarvon ja oikeuksien puolesta. Ammattiosaamista pitää kehittää. Työ sisältää ongelmia, joihin on vaikea löytää ratkaisuja.”

(Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 2003, 77)

”Ihmisarvon neljä keskeistä periaatetta

- 1. Ihmisarvo (ihmisarvoon sisältyy erityisesti niiden ihmisten suojeleminen, joiden ihmisarvo on uhanalaisimpana).*
- 2. Integriteetti (oikeus olla vammainen, oikeus omaan identiteettiin, oikeus intimitettiin, oikeus mielekkääseen elämään).*
- 3. Itsemääräämisoikeus*
- 4. Osallisuus (osallisuus elämään ja yhteisöön. Yksilöllä ei ole ainoastaan oma henkilökohtainen alue elättävänä, vaan jokaisella on oma rikastava osuus elämän kokonaisuudessa.)”*

(Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 2003, 79-81) (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 2003, 77)

Työhön liittyvä oppilaiden tukeminen ja avustaminen

- ⊗ Työhön pitää sitoutua.
- ⊗ Oppilaat eivät kykene hankkimaan itselleen harrastuksessa tarvitsemaan välineitä eivätkä huolehtimaan niistä.
- ⊗ Opettaja jakaa materiaalit ja välineet oppilaille, sekä korjaa välineet pois tunnin päätyttyä.
- ⊗ Oppilaiden teoksista huolehtiminen.
- ⊗ Oppilaiden teosten taltiointi.
- ⊗ Opetuskokeilujen ja ideoiden muistiin merkitseminen.
- ⊗ Opetuksen tutkimus ja kehittämistyö.
- ⊗ Opettaja valmistaa havaintomateriaalin oppitunteja varten.
- ⊗ Avustettava oppilaita apuvälineiden hankkimisessa, mikäli he sellaisia tarvitsevat taidepiirissä.
- ⊗ Opettajan on tarvittaessa oltava yhteydessä oppilaiden omaisiin.
- ⊗ Näyttelyiden järjestäminen.

5. HAVAINNOT



Kuva 28. ”Minun Turkuni” hankkeen taideryhmä jalkautuu havainnoimaan kaupunkitapahtumia 2009. Mauri Leppäpohja kuvaa jokirannan silakkamarkkinoita. Takana Eija Ruoho ja Ann-Christine Ullner.

Omakehtainen havainnointi ja oman persoonan kautta suodatettu todellisuus ovat lähtökohtana taiteen tekemiselle. Perinteisesti havaintoja tehdään tutkimalla luontoa. Havaintoherkkyttä kehitetään erilaisten harjoitustehtävien avulla. Taiteilija matkaa sisäisen ja ulkoisen maailman rajapinnassa havainnoimalla, sekä tutkimalla ympärillään olevaa todellisuutta ja tulkitsemalla näkemäänsä.

Kehitysvammaisilla havainnointiin ja havaintoihin saattavat vaikuttaa erilainen aistien toiminta. *”Erilaiset aistinelinten puutteet ja keskushermoston toiminnan häiriöt aiheuttavat sen, että aistimuksia ei synny tai niiden kautta välittyntä tietoa voi olla vaikea ymmärtää ja kokea merkitykselliseksi. Aistikokemukset saattavat lisäksi jäädä tavallista niukemmiksi tai yksipuolisiksi, koska vaikeimmin kehitysvammainen ihminen ei aina pysty itse hakeutumaan sellaisiin toimintoihin tai tilanteisiin, joissa monipuolinen aistiminen olisi mahdollista.”*

<http://www.papunet.net/yleis/vuorovaikutus/aistit-ja-vuorovaikutus.html>

(Viitattu 4.9.2007)

”Havainnointiin vaikuttavat myös fyysiset ominaisuudet. Kehitysvammaisuuden lisäksi voi olla monivammaisuutta esimerkiksi autismi. Opiskelua voivat haitata erilaiset oppimisvaikeudet. Oppilas ei ehkä kuule tai näe riittävän hyvin, myös nähdyn ymmärtäminen voi olla vaikeaa. Motoriikka ja työskentelytaidot saattavat haitata taideopetuksessa käytettävien erilaisten välineiden ja materiaalien käyttöä.” (Kerola 2001, s.35.)

Erilainen aistien toiminta, sekä omanlainen nähdyn ja koetun ymmärtäminen eivät merkitse sitä, että henkilö olisi kykenemätön tekemään havaintoja, ilmaisemaan itseään tai kuvaamaan näkemäänsä.

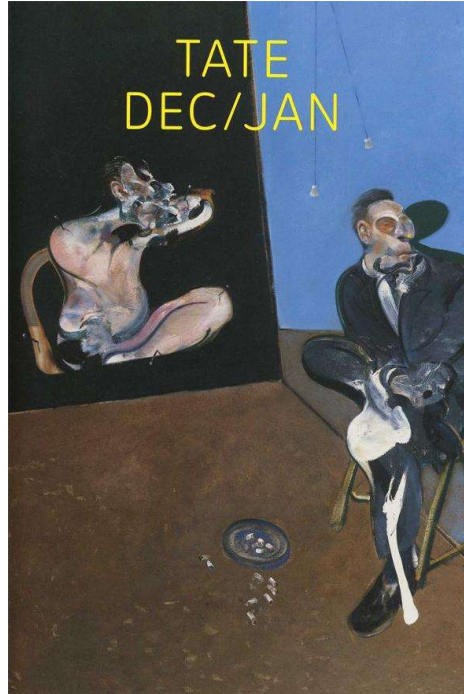
Eritavalla koettu ja nähty on voimavara, jota opetuksellisesti pitää kehittää ja tukea. Luokkahuoneaktiiviteettien monipuolisuus ja kokemusten kartuttaminen arkisessa havaintoympäristössä tuottavat elämyksiä, jotka kehittävät oppilaan kykyä ilmaista tunteuksiaan laaja-alaisesti ja sisällökkäästi.



Kuva 29. Malla Jokinen, kuva Stockmannin hulluilta päiviltä. ”Minun Turkuni” hanke, 2009.

5.1 Francis Baconin havainnot ihmisenä olemisesta

Taiteen historiassa on lukuisia esimerkkejä taiteilijoista, jotka ovat visualisoineet sisäisiä tunteuksiaan omaperäisellä ja totutusta poikkeavalla tavalla.



Kuva 30. Francis Bacon, Kaksoistutkielma George Dyerinmuotokuvaa varten, 1968. (Tate Britain museon näyttelykatalogin kansikuva 2008).

Taiteilija Francis Bacon tutkii ihmisyyttä kuoleman ja raadollisuuden näkökulmasta. Bacon on tehnyt maalauksen ystävästään George Dyeristä. Baconin tunteet ja sisäinen näkemys ohjaavat ilmaisun kulkua. Dyerin hahmo on sijoitettu osittain kuvatilán ulkopuolelle. Lattialla Dyerin edessä on tuhkakuppi. Taustalla on musta peili, johon heijastuu ihmiselämän raadollisuus. Baconin havainnot ja kuvaamisen tapa voivat tuntua oudoilta ja pelottavilta. Bacon on löytänyt kiinnostavan hahmon vaikeasti visualisoitaville tunteuksille ja kokemuksille.

5.2 Siistit, ristiriitaiset ja pirulliset tunteet havainnoin kohteena

Myös opetuksessa pitäisi tiedostaa sisäisten tunteusten vaikutus ilmaisun yhtenä osatekijänä. Tunteille ja tunteuksille tulisi antaa vapaa kontrolloimaton kulku luovan prosessin aikana. Tavallisiin arkisiin tapahtumiin voi sisältyä syvällisiä tunnekokemuksia, joita oppilaat haluavat taiteensa kautta purkaa ja käsitellä.

Oppilaani ehdottivat minulle tunteisiin liittyvien aiheiden kuvaamista taidepiirissä. Aihe tuntui minusta aluksi vaikealta. Seuraavassa kuvaus siitä, millaisia tunnehavaintoja oppilaat tekivät ja miten sisäiset tuntemukset lopulta saivat visuaalisen hahmon.

Tunteita kuvattiin aluksi värein, viivoin ja aihein, jotka miellettiin tiettyihin tunnetiloihin kuuluviksi. Aluksi aihetta lähestyttiin niiden ideoiden pohjalta, jotka tulivat ensimmäisinä mieleen, kuten: ilo on punainen, ilo on tulppaani, ilo on lahjapaketti, ilo on aurinko, ilo on hymy jne. Suru oli väriltään sininen tai harmaa, ja se kuvastui esim. alaspäin kääntyneinä suupielinä. Kun tutut aiheet oli käsitelty, alkoi esiintyä yllättäen tunteita, joita oli kohdattu eri tilanteissa. Valitsin muutaman esimerkin oppilaitteni tekemistä tunnekuvauksista ja miten he tekemiään teoksiaan kuvailivat:

Kaupunkitunne

Oppilas A kertoi tunteesta, joka liittyi kaupungissa liikkumiseen. Tämän tunteen hän nimesi kaupunkitunteeksi. Aloin myös itse miettiä sitä, millaisia tunteita kaupunki ja siihen sisältyvät erilaiset ääni- ja kuvamaailmat, ruuhkat, katujen ja liikekeskusten sokkeloiset kulkureitit, liukuportaat, symbolimerkeillä varustetut opasteet, ja tietysti liikenne ja siitä aiheutuva melu oppilaisiani herättävät.

Siistissä pinossa olevat tunteet

Yllättävää oli myös tapa, jossa oppilas B kuvasi tunnemaailmaansa eriväristen suorakaiteen muotoisten palkkien pinona. Kaikki tunnekerrokset olivat samansuuruisia ja aseteltu siistiin päällekkäiseen pinoon. Ihmettelin pinon alimmaisena olevaa tumman violetta kerrosta. Oppilas kertoi, että pinon alimmaisina olivat kaikki hänen ristiriitaiset ja surulliset tunteensa.

Pirulliset tunteet

Oppilas C kuvasi maalauksessaan pirullisia tunteita. Teoksessa oli kuvattu iloisen värisiä palloja, jotka lensivät ilmassa. Pallot muistuttivat vappuna myynnissä olevia markkinapalloja. Pallojen sisus oli kuvattu mustaksi. Olin ihmeissäni teoksen nimestä ja vapputunnelmaa uhkuvasta toteutuksesta. Oppilas kertoi teoksen kuvaavan työkeskusta, jossa hän työskentelee. Pallot ovat työsalissa kerrottuja vitsejä ja herjoja. Vitsit tuntuvat aluksi hauskoilta ja niille nauravat kaikki yhdessä, mutta kun vitsejä alkaa miettiä yksin kotona, paljastuu hauskan kuoren alta pirullinen ydin.

Ristiriitaiset tunteet

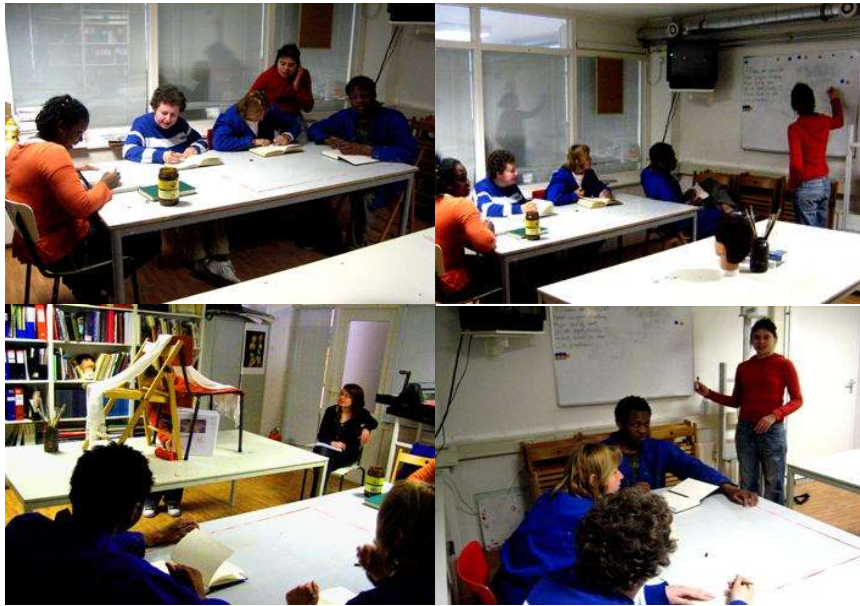
Oppilas D valitsi ristiriitaisten tunteiden symboliksi sängyn, jonka sisään hän piirsi ristikkäin olevia viivastoja.

Pahan mielen aiheuttama tunnetila

Oppilas C ilmaisi kokemaansa paha mieltä maalaamalla kuvan talosta, jossa asui. Talo oli maalattu tummilla ja raskailla väreillä. Taivaalla oli myrskypilviä. Oppilas kertoi että paha mieli oli syntynyt siitä, että hänen kuntosalikorttinsa oli kadonnut asuntolassa, eikä sitä löydetty mistään.

5.2 Havainto-opetus Rotterdamin Galerie Atelier Herenplaatsissa, Århusin Karavanassa sekä Randerssin Bifrostin taidekeskuksessa

Olin Hollannissa seuraamassa Mandy Struikin havainto-opetuksen tuntia. Kyseessä oli valintakoe, jossa opiskelijat olivat pyrkimässä taideopiskelijoiksi Galerie Atelier Herenplaatsiin. Yhtenä koetehtävänä oli selvittää, miten oppilaat kuvasivat erilaisia esineitä, joita opettaja asetteli heidän eteensä.



Kuva 31. Mandy Struikin havainto-opetuksen oppitunti Galerie Atelier Herenplaatsissa 2008.

Aluksi oppilaille kerrotaan millaisesta tehtävästä on kyse ja paljonko aikaa annetaan tehtävän suorittamiseen. Oppilaat piirtävät luonnosvihkoihinsa pikapiirroksina erilaisia esineitä. Aikaa tekemiseen on muutama minuutti. Ennen tehtävän loppua opettaja laskee ääneen jäljellä olevia sekunteja. Sekuntien laskenta tuo jännitystä tapahtumaan ja oppilaita huvittavat hupenevan ajan kuluessa tehdyt hätäiset viimeistelyt.



Kuva 32. Mandy Struikin havaintomateriaalit.

Aluksi asetelmassa on pelkkä mallinuken pää. Tämän jälkeen esineitä aletaan vähitellen lisätä ja pää saa seurakseen sivellinpurkin, teippitelineen ja lelukärryt. Esineet hahmotellaan lyijykynällä luonnosvihkoon. Tämän jälkeen opettaja lisää uusia esineitä asetelmaan ja tehtävä vaikeutuu kun esineiden määrä kasvaa. Asetelmaan asetetaan

kaksi tuolia ja maalausteline. Mandy heittää huivinsa tuolin selkänojalle ja nostaa sivellinpurkin tuolin istuimelle. Lopulta opettaja asettuu itse esinekokoelman keskelle malliksi ja kietoo asetelmassa olleen huivin päähänsä. Viimeisenä tehtävänä oppilaat piirtävät kuvassa näkyvän mappihyllyn ja siinä olevat tavarat.

Karavanan ateljeessa Tanskan Århusissa vieraillessani tutustuin teoksiin, joiden aiheina olivat olleet pienet suo- ja metsäalueilta löydetyt hyönteiset. Oppilaat olivat keränneet hyönteiset itse. Ateljeessa hyönteisiä ja niiden rakennetta havainnoitiin mikroskoopin ja suurennuslasin avulla. Hyönteisistä tehtiin aluksi luonnoksia ja rakennepiirustuksia. Piirroksista koostettiin suurikokoisia veistoksia, joiden materiaaleina oli käytetty puuta, narua, ruokoa, pergamenttipaperia, muovia ja rautalankaa.



Kuva 33. Hyönteisveistos Karavana ateljeen katossa 2008.

Bifrostin taidekoulussa Tanskan Randerssissa ateljeen pöydällä oli pahvista rakenneltu kaksikerroksisen huoneiston pienoismalli. Otin kuvan interiööristä. Kuvittelin että kyseessä oli tilaan liittyvä havainnointitehtävä, jossa tilaa hahmotetaan pienoismalleja rakentamalla. Kysyin Bifrostin taidekoulusta pienoismallin tarkoitusta ja myös sitä, kuka talon oli tehnyt. Vastaukseksi Bifrostista Thomas ja Katja lähettivät minulle seuraavanlaisen sähköpostiviestin.

”Tämä sisäkuva on osa taloa, jonka Thomas Schmidt on tehnyt pahvista ja muista sekalaisista materiaaleista. Talo on taideteos ja se on suunniteltu yhdelle Thomasin opettajalle kodiksi. Schmidillä oli erityinen kausi, jolloin hän rakensi pahvitaloja. Muiden tekemiensä talojen ohella hän rakensi uuden talon jokaiselle opettajalleen. Hän

suunnitteli talot siltä pohjalta, miten hän kuvitteli jokaisen opettajan asuvan. Hänestä on kiinnostavaa myös piirtää ja maalata kuvia rakennuksista. Kun hänen isoisänsä kuoli, Thomas rakensi pienoismallin kirkosta, jossa hautajaiset pidettiin. Thomas teki kirkkoon isoisänsä arkun sekä hautajaiskukat."

(Tekijän oma käännös alkuperäisestä englanninkielisestä viestistä.) FOF's kunstkole Bifrost " Sendt: 5. september 2009 18:12

Til: bifrost@fof-randers.dk



Kuva 34. Thomas Achton Schmidt, 3D talot, materiaalina pahvi ja muu sekalainen materiaali, 2008, Bifrost Tanska.

6. TAIDEOPETUKSEN METODIT JA MENETELMÄT



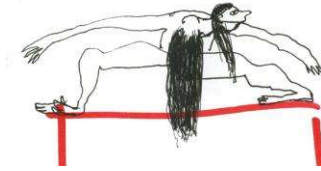
Kuva 35. Autenttisuus ja havaitun dokumentointi. Telaketjutraktorin takapenkillä kuvaamassa whiteout maisemaa. Etelämanner 1999-2000.

Menetelmät ja metodit ovat tuttuja taiteilijan työni kautta. Oman taiteilijuuteni metodinen pohja ja malli ovat lähtöisin taidekoulutukseni aikaisista taiteen tekemisen prosesseista, sekä oppimistani teknisistä ja ilmaisullisista työskentelytavoista. Koulutuksen jälkeen olen tekemisen lähtökohdaksi valinnut menetelmät, jotka kulloinkin ovat työskentelyyni parhaiten soveltuneet. Opetustyöni metodista pohjaa ja ulottuvuutta en ole oikeastaan koskaan tullut edes ajatelleeksi. Heti pedagogiseen koulutukseen hakeuduttuani aloin kaivata selkeää metodista pohjaa myös opetustyöhöni.



Kuva 36. Vaelluksilta hankittu materiaali on taiteen tekemisen lähtökohtana. ”Jäätikkökävely”, performanssitilointi Kuningatar Maudin maan jäätikköalueelta 1999 - 2000.

6.1 Menetelmien ja metodien alustavaa pohdintaa



Kuva 37. Tasapainottelua pedagogiikan, taidepedagogiikan ja erityispedagogiikan välimaastoissa.

Metodinen pohja on käsitykseni mukaan ammatillisten perusasioiden ja henkilökohtaisten valintojen muodostama kokonaisuus. Metodinen pohja on sidoksissa myös organisaatioon, jossa opetustyötä toteutetaan. Opettajasta itsestään riippuu se millaiseksi opetustyön metodinen ja menetelmällinen pohja muodostuvat. Tekemästäni kaavakuvasta ilmenevät ne metodiset tieto- ja taitoalueet, jotka sisältyvät työhöni kehitysvammaisten taideopetuksen sektorilla.

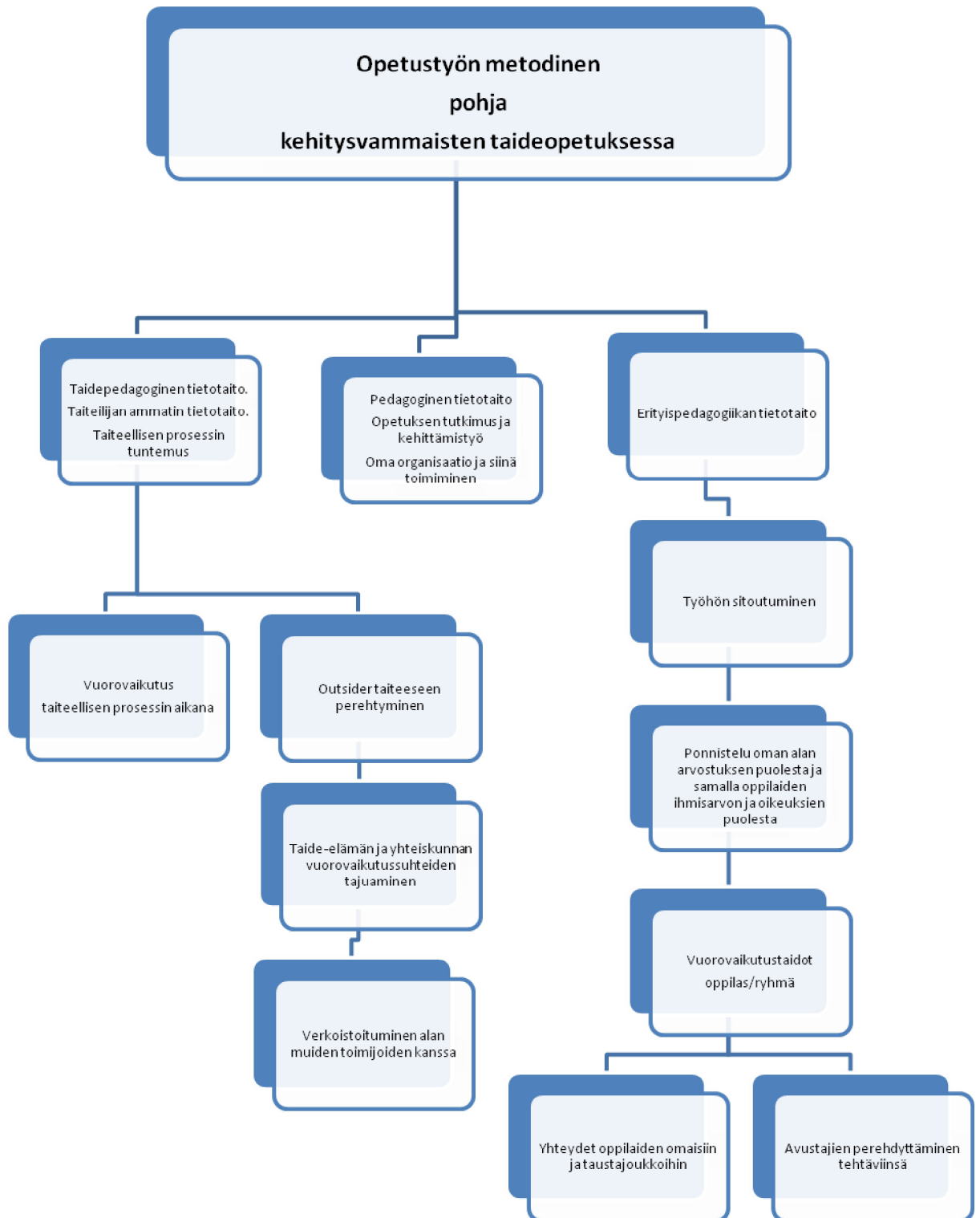
Opetustyön hektisyyden ja päivittäisten rutiinien keskellä ei tule edes ajatelleeksi työn laaja-alaisuutta. Oman työni metodinen pohja sisältää monia ammattiosaamisen osa-alueita, jotka risteilevät pedagogiikan, erityispedagogiikan ja taidepedagogiikan välimaastoissa.

Haasteellista on lähteä pohtimaan, miten taidetta ylipäättään pitäisi opettaa henkilöille, joilla on vahva visuaalinen sisäinen maailma ja ennalta määrittelemätön tapa ilmaista itseään. Erityisryhmien taideopettajan pedagogisen työkalupakin sisältönä pitäisi olla varusteet, joilla selviäisi niin taidepedagogiikan, erityispedagogiikan kuin pedagogiikankin alueilla.

Menetelmiä ja metodeja etsiessäni päätin lähteä katsomaan, millä metodeilla taidekeskukset Suomessa ja Euroopassa toimivat. Kävin aluksi tutustumassa Lieksan Kirsikotiin. Tämän jälkeen vuorossa olivat Tampereen OmaPolku, Taidekeskus Wärjäämö sekä Perttulan erityisammattikoulu.

Keväällä 2008 matkustin Hollantiin, jossa tutustuin Rotterdamissa toimivaan Gallerie Atelier Herenplaatsiin, Bredassa olevaan ateljee Artilaboon, sekä Haagin koulun monumenttitaiteen keskuksen Ateljee Haagiin. Syksyllä 2008 tutustuin Tanskan Randerssissa toimivaan Bifrostin taidekeskukseen sekä Århusin lähistöllä olevaan Karavanan taidekouluun

6.2 Metodisen pohjan rakenne



Kuva 38. Kaavakuva työni metodisen pohjan rakenteesta.

6.3 Menetelmällinen ja metodinen pohja Galerie Atelier Herenplaatsissa

Taidekeskusten toimintaa tarkastellessa on syytä ottaa huomioon yhteiskunnalliset muutokset ja uudistukset, jotka ovat edeltäneet taidekeskustoimintaa. Esimerkiksi Hollannissa aktiivinen kehitystyö on käynnistetty jo 1960-luvulla. Vammaisia alettiin integroida laitosten suljetuista yhteisöistä normaaliin yhteiskuntaan. Integraatio (hyväksyntä) ja emansipaatio (vapautuminen holhouksen tilasta), johtivat kehitykseen, jossa kehitysvammaiset hyväksyttiin ihmisinä, joilla on mahdollisuuksia kehittyä ja myös kykyä edetä omilla erityisaloillaan.

”Frits Gronert ja Richard Bennards aloittivat 1991 toimintansa studiossa, johon oli valittu ryhmä taiteellisesti lahjakkaita oppilaita Pameijer säätiön eri päivätoimintakeskuksista. Toiminta alkoi lähes tyhjästä. Taidepiirissä oli vain muutama piirustuspyytä, vähän piirustus- ja maalaustarvikkeita ja kolme maalaustelinettä.



Kuva 39. Minä ja työparini kuvataiteilija Osmi Peltonen olimme Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskukselta CIMO:lta saadun job shadowing apurahan turvin Hollannin Galerie Atelier Herenplaatsissa tutustumassa Outsider taiteilijoiden taidekeskukseen. Kuvassa vasemmalla taiteilija, taidepedagogi Richard Bennards esittelee taidekeskuksen arkistoja Osmi Peltonelle. Kuvassa oikealla Osmi Peltonen ja taiteilija, taidepedagogi Frits Gronert tekevät sämpylöitä taideopiskelijoille, jotka tulevat tutustumaan taidekeskuksen toimintaan.

Viikko-ohjelma oli organisoitu siten, että aamupäivä koostui luennoista ja iltapäivällä oppilaat työskentelivät vapaasti omien aiheiden parissa. Opettajilla oli työssään myös aikaa pohtia luotettavan ja järkevän opetussuunnitelman sisältöä. Peruseriaatteena on aina ollut se, että opetuksessa kyetään hahmottamaan tarpeet, joita oppilaalla on ja pohditaan sitä, mitä oppilaalle kyetään opetuksellisesti tarjoamaan.” (Pameijer, Kunst en Vliegwerk Leiden, Dienst Kunst en Cultuur Rotterdam, 2008. p.12. F. Gronertin artikkelista Stendhal Syndrome, art that makes you crazy 10-40.)

”Galerie Atelier Herenplaatsissa opetetaan samoilla menetelmillä ja periaatteilla kuin ei-vammaisten taideoppilaitoksissa. Opiskelu eroaa kuitenkin siinä suhteessa, että se ei johda tutkintoon ja opiskelun kesto on elinikäistä. Opetus ei sisällä monimutkaisia tekniikoita, eikä akatemiaista tuttua käsitteellistä pohdiskelua. Koulutuksessa tarjottu materiaali on sopeutettu taiteilijan kykyjen mukaan.” (Pameijer, Kunst en Vliegwerk Leiden, Dienst Kunst en Cultuur Rotterdam, 2008. p.20. F. Gronertin artikkelista Stendhal Syndrome, art that makes you crazy 10-40.)
(Tekijän oma käännös alkuperäisestä englanninkielisestä tekstistä)

6.3.1 Outsider taiteen integrointi kaupunkikuvaan



Kuva 40. Laan Irod Jojon teos mainoskankaalla (nuolen osoittamassa kohdassa) kerrostalon päätyseinustalla Rotterdamin keskustassa.

Hollannissa yhteiskunnan ja taide-elämän yhteys näkyy siinä että, Outsider taiteilijoiden teokset on hyväksytty ja integroitu osaksi kaupunkikuvaa. Taiteella ja yhteiskunnalla on oma vuorovaikutussuhteensa, joka on huomioitu myös marginaaliryhmien taidetta esittäessä. Outsider taiteilijoiden töitä oli Hollannissa esillä mm. ravintoloiden

ruokalistossa, rakennustyömaiden suojakulisseissa, sekä liikelaitosten mainoskankaina kaupunkirakennusten seinillä. Taidekeskuksilla on omat galleriat, joista oppilaiden teoksia voi ostaa tai lainata. Taidekeskuksen toimintaan kuuluu myös näyttelyiden järjestäminen. Taiteilijoiden teosten esittäminen on Hollannissa yksi osa taidepedagogiikan opetuksellisesta kokonaisuudesta. Teokset voivat olla esillä gallerioissa, mutta teoksia voidaan esittää myös muissa yhteyksissä.



gusto

Witte wijnen

Prosecco di Valdobbiadene (Bisol) € 28,00
Droge mousserende witte wijn, heerlijk als aperitief maar ook een prima begeleider van met name de voorgerechten. Per glas € 4,75

Huiswijn: **Bianco di Toscana** (Renzo Masi) € 16,50
Zuivere, frisse droge witte wijn van de Trebbiano en Chardonnay druif. Per glas € 3,10

Verdicchio Classico Superiore (Garofoli, Marken) € 18,75
Een mooie krachtige, frisse en elegante wijn, met lichte tonen van venkel en mint.

Pinot Bianco Friulano (Russulo Caveriol, Veneto) € 21,50
Een goudgele wijn, licht fruitig uit het noorden van Veneto.

Pinot Grigio (Sachetto, Veneto) € 21,75
Delicate, kruidige en droge witte wijn uit Veneto.

Chardonnay (La Piazza, Puglia) € 21,75
Heerlijke sappige 100% Chardonnay wijn.

Soave (Le Strelle, Verona) € 23,50
Verleidelijke exotische zeer zachte Soave, gemaakt van voornamelijk de Garganega druif. *Extra aanbevolen door de chef.*

Narà Vermentino (Salusti, Toscane) € 28,75
Biologische, krachtige op hout vergistte aromatische wijn van de beroemde Vermentino druif.

Sauvignon Blanc (Winkl, Alto Adige) € 29,50
Kruidig, volle wijn uit de grensstreek met Oostenrijk. Deze prachtige wijn heeft tonen van rijp fruit en is heerlijk aromatisch.

Rosé

Terrale Rosato (Calatrasi, Sicilië) € 16,50
Fruitage, mild droge lichte rosé uit Sicilië, gemaakt van de Nero d'Avola. Per glas € 3,10

Rode wijnen

Huiswijn: **Rosso Piceno** (Garofoli, Marken) € 16,50
Een jonge licht fruitige rode wijn met tonen van kers en bessen, gemaakt van de Montepulciano (70%) en de Sangiovese druif (30%). Per glas € 3,10

Salice Salentino (Candido, Apulië) € 19,50
Terecht al meer dan 25 jaar de populairste Italiaanse wijn in Nederland. Heerlijk op hout gerijpte riserva. Gemaakt van de Negro Amaro en de Malvasia druiven uit de hak van Italië.

Montepulciano d'Abruzzo (Vigne Nuovo, Abruzzo) € 21,50
Formidabele krachtige Italiaan met veel zwart fruit, sappig en toch fris.

Ripasso Valpolicella (Falasco, Valpolicella) € 21,75
Een prachtige Ripasso met complexe smaken van gedroogd fruit en voldoende frisheid.

Rosso di Montalcino (Cantina di Montalcino, Toscane) € 26,00
Het broertje van de Brunello, met aroma van kersen en vanille. Deze wijn is prachtig in balans en heeft mooie zachte tannines.

Chianti (Rubizzo, Toscane) € 26,50
Sappige Italiaan met een robijnrode kleur en een intense geur van klein rood fruit die heerlijk smaakt bij gerechten met verse kruiden.

Amarone della Valpolicella (Falasco, Veneto) € 44,00
Een beroemde klassieker gemaakt van gedroogde Corvina, Rondinella en Cabernet Sauvignon druiven.

Galerie Herenplaats
Neem eens een kijkje bij onze burens op nr. 56-58

Kuva 41. Ravintolan ruokalista Rotterdamissa, jossa kuvituksena Galerie Atelier Herenplaatsin taiteilijoiden teoksia.



Kuva 42. Haagin taidekeskuksen oppilaiden tekemä kaupunkiteos sijoitettuna rakennustyömaan suojakulisseihin.

6.4 Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus voimanlähteenä Kirsikodissa

Erityispedagogiikka ja taidepedagogiikka ovat kiinteässä vuorovaikutussuhteessa toistensa kanssa.

Erityispedagogiikan puolelta haluan mainita Lieksan Kirsikodin, jossa laitoksen perustajana ja opettajana toimii Raija Mikkonen. Häneltä sain mahtavan tietopaketin siitä, mitä merkitsee vuorovaikutus ja yhteisöllisyys taideopetuksessa.



Kuva 43. Kuvataiteilija, taidepedagogi Minna Haataja opettaa Kirsikodin taiteilijoille grafiikkaa, maalausta ja kuvanveistoa. Oikeassa kuvassa vasemmalta graafikko Jukka-Pekka Levy ja Minna Haataja. Vasemmassa kuvassa Päivi Eronen halaa Minna Haatajaa ja Jukka-Pekka Levy odottaa vedostusohjeita opettajalta.



Kuva 44. Raija Mikkosen ainutlaatuinen taideateljee ja yhteisö Lieksan Kirsikodissa. Vasemmassa kuvassa ovat taiteilija Laura Nykänen ja hänen takanaan taiteilija Kirsi Mikkonen. Oikeassa kuvassa ovat Kirsikodin perustaja Raija Mikkonen ja hänen vieressään taiteilija Laura Nykänen.

Oppilaat ovat saaneet taidekoulutusta pienestä pitäen. Erityisopettaja Raija Mikkonen on perustanut vanhan kyläkoulun tiloihin taidekeskuksen. Sosiaaliset suhteet ja niiden merkitys ovat vahvasti esillä Kirsi-kodin toiminnassa. Oppilaiden olemuksesta heijastuvat usko ja luottamus omiin kykyihin. Toiminta on monimuotoista ja se on suuntautunut kuvataiteen lisäksi tanssiin, musiikkiin sekä vaate- ja sisustussuunnitteluun. Prosessien pohjalta syntyneissä tuotoksissa on saavutettu uskomattoman hienoja tuloksia. Oppilaat ovat sisustaneet Kirsikodin omilla teoksillaan ja suunnittelemaan kankailla sekä erilaisilla sisustuselementeillä. Yhteisten ruoka- ja kahvihetkien yhteydessä suunnitellaan, joko tulevan näyttelyn nimeä, tai muistellaan yhdessä tehtyä Italian matkaa. Toiminta ja aktiviteetit virtaavat ateljeen tunnelmassa.

6.5 Mistä menetelmät?

Taiteen opiskelu on luovaa toimintaa, jossa vapaasti ja ilman kontrollia oppilaat voivat kehittää ideoitaan ja intuitiivisesti ilmaista sisäisiä näkemyksiään. Taiteen tekemisessä on läsnä ainutkertainen persoonamme, joka kehittyy, kasvaa ja löytää uusia suuntia luovan prosessin aikana.

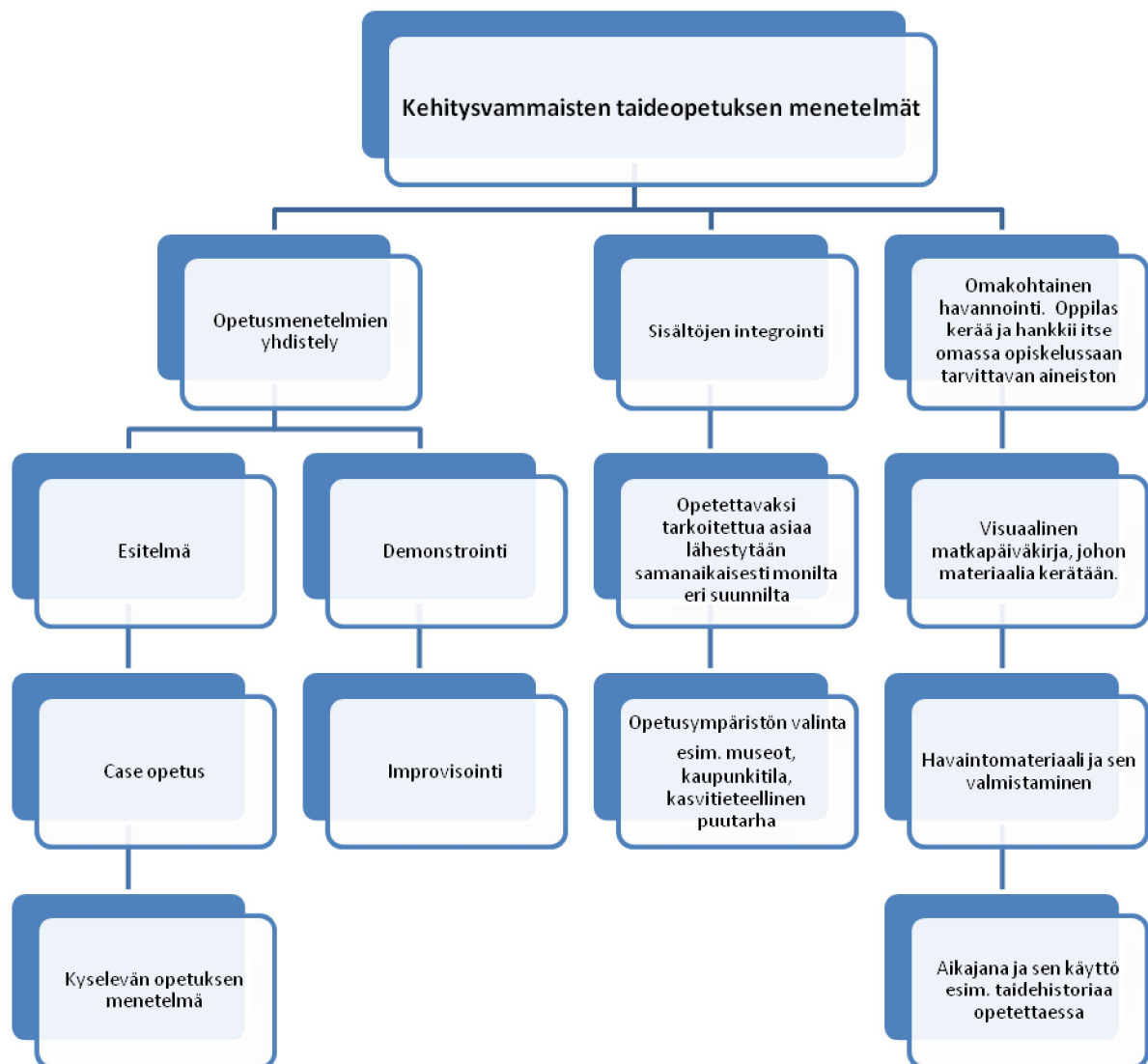
Opettajan tehtävänä on luoda opetustilanteisiin sellainen ilmapiiri, että siellä on tilaa kokeilulle ja luovalle prosessille. Luovuus asettaa kuitenkin haasteita menetelmien valinnalle ja myös niiden käytölle. Menetelmät sinänsä eivät ole merkityksellisiä ja niiden kaavamainen noudattaminen ei sovellu taideopetuksen idean perustaksi. Menetelmät eivät saa opetustilanteissa näkyä tai muodostua esteiksi luovalle potentiaalille. Menetelmät ovat toimivia, jos ne lisäävät oppilaiden aktiivisuutta, osallistumista ja saavat heidät ajattelemaan asioita uudella tavalla.

Menetelmien käyttö pitää perustua myös tietynlaiseen yllätyksellisyyteen, jossa oppilaat joutuvat uusiin lähtötilanteisiin tekemisessään. Improvisointi ja pikapiirrosjamit ovat eräs esimerkki menetelmien luovasta olemuksesta. Jokainen opetustilanne on sisällöltään ainutkertainen ja uusi, johon on kehitettävä yksilöllinen lähestymistapa ja siihen soveltuvat opetusmenetelmät.



Kuva 45. Tiina Elina Nurminen, asetelma, 2009, tussi paperille.

6.5.1 Menetelmällisen pohjan rakenne



Kuva 46. Kaavakuva työni menetelmällisen pohjan rakenteesta.

7. KEITÄ OPETAN, MILLAISIA YKSILÖITÄ, MILLAISTA RYHMÄÄ

Olen opettanut monenlaisia erilaisia kehitysvammaisten taideryhmiä. Jokainen ryhmä on erilainen. Työskentely voi kehittyä parhaimmillaan ryhmän yhteisistä ideoista ja luovuuden purkauksista. Esimerkkinä haluan kertoa urani alkuaikoihin sijoittuvan ryhmätyökokemuksen, josta muistoksi on jäänyt oppilaiden yhteistyönä tekemä suurikokoinen maalaus.

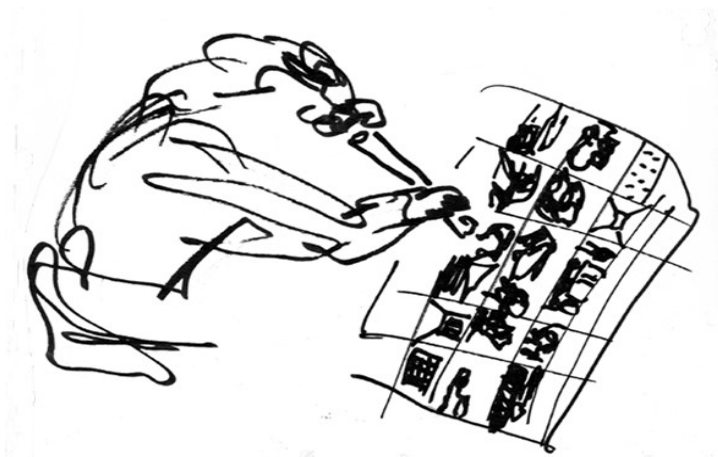
Oppilaat maksavat käyttämistään materiaaleista pientä materiaalimaksua. Pysin kuitenkin siihen että hankkimani välineet ovat hyviä ja korkeatasoisia, juuri sellaisia, mitä taiteilijat käyttävät omassa työskentelyssään.

Olin hankkinut oppilaille öljyvärejä, kangasta, siveltimiä, kiilapuita, piirustuspapereita, tärpättiä ja jättisuuria maalauspohjia. Materiaalit riittäisivät syys- ja ehkä kevätkaudenkin loppuun asti. Muistan elävästi hetken, jolloin toin uudet materiaalit luokkaan, ja annoin ne oppilailteni. Motivaatio, riemu ja into olivat ennennäkemättömiä. Levitin suurikokoisen maalauspohjan pöytäpinnalle. Tehtävän tarkoituksena oli ensimmäistä kertaa tutkia ja havainnoida, miten taidepiiriläiset kokevat ryhmätyöskentelyn. Tehtävän alussa piti olla palaveri, jossa keskustelisimme tulevan yhteismaalauksen aiheesta. Huomioni oli ennen työskentelyn alkua kiinnittynyt materiaalien järjestelyyn varastossa. Oppilaat olivat sillä välin ottaneet maalaustarvikkeet esiin ja ryhtyneet töihin. Tullessani paikalle tuubeista pursoteltiin värejä suoraan maalauspohjalle. Samassa rytkäksä osa oppilaista alkoi vauhdilla levittää värejä maalauspohjan peitoksi. Tunnelma oli huipussaan, ja pian kaikki olivat täydessä maalaamisen touhussa, kuka mitäkin kohtaa maalauksesta tekemässä. Kaikki yhdessä ja kukin erikseen. Action-maalausta parhaimmillaan! Kirkkaan punaista, sinistä, keltaista, ruskeaa ja mustaa sekoitettiin yhteisvoimin tummaksi savivelliä muistuttavaksi mössöksi. Maalauspohja peitettiin hetkessä laidasta laitaan. Prosessi oli lähtenyt käyntiin, eikä sitä voinut enää millään tavalla keskeyttää. Päätin mennä hetkeksi maalausvarastoon jäähdyttelemään kauhunsekaisia tunteitani.

Tultuani takaisin luokkaan näin iloisen joukon maalareita, jotka innostuneina esittelivät minulle yhteistuumin tehtyä teostaan. Tässä on puutarha ja tässä puutarhurin mökki. Suuri tumma alue oli pelto, johon puutarhuri oli istuttanut siemenensä. Muutamat siemenet itävät jo, ja heiveröisiä kasvustoja nousi ylös sieltä täältä. Upea raskas rohkeasti levitetty väripinta, toi mieleen marraskuisen pellon. En olisi osannut mitään näin hienoa juttua edes odottaa. Kaaoksesta syntyi maalaus, ihan niin kuin oikeasti ja oikealla asenteella taidetta tehdäänkin. Tämä kokemus opetti minulle monta tärkeää

asiaa. Pedagogisessa mielessä tämä oli ensimmäinen tulikoe, josta selvisin hengissä – onneksi! Vaikka lopputulos olisi ollut mikä hyvänsä – epäonnistunutkin - niin itse prosessi oli loistava ja oikeutettu. Oppilaat käynnistivät prosessin itse ja ideoivat spontaanisesti prosessin aikana työn kulun.

7.1 Kuvauksia oppilaista



Kuva 47. Mikke piirtää sarjakuvia.

Kehitysvammaisia opettaessani olen kohdannut monia kiinnostavia persoonallisuuksia. Kuvien kautta saan hyvin läheisen kontaktin oppilaisiini. Kuvien avulla syntyy vuorovaikutus, joka on kerrassaan ainutlaatuista. Kuvissa oppilaat ilmaisevat sitä, mitä he oikeasti pohjimmiltaan ihmisinä ovat: ajattelijoita, humoristeja, koloristeja ja kekseliäitä luovia kykyjä. Mietin usein myös sitä, miten oppilaitteni omaiset ja läheiset kokevat heidän taiteen tekemisensä. Kuvat eivät välttämättä avaudu heille, eivätkä tekemisen aikana koetut prosessit välity heidän tietoonsa. Haluan kertoa joitakin esimerkkejä siitä, millaisia oppilaita minulla on ollut. Kertomuksissa olevien oppilaiden nimet on muutettu.

Iisakki tuodaan avustajien saattamana luokkaan. Iisakki on jämerä ja isokokoinen mies. Sivusta katsottuna vaikuttaa siltä, että Iisakkiä tuotaisiin väkisin taidepiiriin. Hän riuhtoo rajusti avustajien pitäessä hänestä tiukasti kiinni ja ohjattaessa hänet omalle paikalleen.

Tiedän tarkkaan miltä Iisakista tuntuu. Hän ei koe oloaan täysin turvalliseksi. Uusien asioiden kohtaaminen voi tuntua pelottavalta. Hän pelkää ehkä myös sitä, että teen hänen käytöksestään väärät johtopäätökset. Itse asiassa hän ei haluaisi tällaista sisääntuloa taidepiiriin. Kynnys taidepiiriin aloittamiselle on niin korkea, että Iisakki

vaipuu hallitsemattomaan tilaan. Iisakki kääntyy istumaan nurin päin tuolissaan ja osoittaa käytöksellään, ettei ole vielä valmis aloittamaan. Avustajat toppuuttelevat Iisakkia kääntymään pöytään päin ja kääntävätkin häntä välillä oikeaan asentoon.



Kuva 48. Iisakki

Iisakki kerii jalkansa mykkyräksi tuolille ja laskeutuu istumaan niiden päälle. Avustajat yrittävät selvittää minulle Iisakin outoutta. Mietin mitä Iisakki tuumii kun hänen käytöstään ruoditaan tässä kaikkien kuullen. Olisin Iisakin kanssa mieluiten ilman avustajia. Hän tarvitsee kuitenkin avustajat turvakseen, koska olen hänelle vieras ihminen, ja oletettavasti hän pelkää eniten juuri minua. Minun on vaikea ennakoida Iisakin reaktioita, koska en tunne häntä entuudestaan. Tiedän, että aluksi Iisakin on totuttava minuun. Ensitapaaminen oli niin hurja kokemus, että Iisakki haluaa varmasti toipua tilanteen aiheuttamasta kaaoksesta. Jossain vaiheessa avustaja pistää kynän Iisakin käteen ja kääntää hänet pöytään päin. Tuttuna henkilönä avustaja voi aktivoida tällä tavalla. Minä en menisi Iisakkia kovin lähelle. En edes katso sinne suuntaan missä hän istuu. Odotan että Iisakki tekee itse jonkin eleen, johon voin vastata. Niin myös tapahtuu. Iisakki heittää kynänsä hirveällä vimmalla lattialle. Saan tilaisuuden lähestyä Iisakkia ja nostaa kynän pöydälle. Iisakki tarkkailee miten reagoin hänen kynän heittelyynsä. Iisakki viskoo kyniä koko lopputunnin ja minä poimin niitä ylös. Iisakin reaktiot minua kohtaan alkavat muuttua hyväksyviksi. Kynien heittäminen on merkki siitä, että voin mennä hänen lähelleen. Tästä alkaa minun ja Iisakin välinen yhteistyö.

Tästä on vielä pitkä matka itse tekemiseen, ja totuttelu jatkuu puolin ja toisin. Huomaan, että muiden oppilaiden läsnäolo häiritsee Iisakin keskittymistä. Siirrän hänet luokassa sellaiseen paikkaan, ettei hänen tarvitse olla lähellä muita. Tilanne muuttuu, ja hän aloittaa pitkän yksinpuhelun, aiheina Turun historia ja ruotsinlaivojen myyntikatalogien tuotteet hinnastoineen. Mietin miten tämän päättymättömän tajunnanvirran saisi kuvina paperille. Paperi lojuu edelleen tyhjänä Iisakin edessä. Iisakki on hyväksynyt minut jo täysin, ja saan olla hänen vieressään tuumailemassa tekemisen aloitusta. Iisakki vääntelehtii paperinsa päällä ja etsii varmasti jotain väylää tai ideaa tekemisen tapansa.

Iisakissa on niin paljon energiaa, että olisi kiinnostavaa nähdä, miten hänen kaltaisensa persoona tekee kuvia.

Keksin jossain rytäkässä ottaa avukseni vesipullon ja kastan Iisakin paperin likomäräksi. Iisakki innostuu märestä paperista ja alkaa karhumaisella vimmallä töhriä värejä paperille. Hän istuu edelleen samanlaisessa sykkyrässä tuolillaan ja siirtyy koko painollaan paperilla olevien värimassojen päälle. Paperi on täysin rityssä, ja Iisakki jatkaa maalaamistaan ja paperin rynttäystä. Maalausprosessi on ennennäkemättömän fyysinen ja raju tapahtuma, jossa Iisakki on koko persoonansa voimalla läsnä. Lopputulos on huikean hieno. Mieleeni tulevat abstraktin ekspressionismin värikenttämaalaukset. Iisakki osallistui myös taidekeskusteluun, jossa suunnittelimme oppilaiden kanssa tulevan kurssin sisältöä. Iisakki ehdotti että käsittelisimme seuraavana lukukautena aihepiiriä, jonka nimenä olisi ”Toivo”.

Mari on autisti. En kykene tekemään minkäänlaisia tulkintoja Marin mielentilasta. En tiedä miltä hänestä tuntuu tai mitä hän mahdollisesti ajattelee. Marilla on koko ajan avustaja vierellään. Häntä ei voi jättää hetkeksikään yksin, koska hän saattaa lyönneillään vahingoittaa lähellään olevia. Mari on olemukseltaan vimmainen ja täynnä kiihkoa.



Kuva 49. Mari

Mari suuntaa kiihkonsa maalaamiseen. Uskon, että maalatessaan hän rentoutuu ja vimmaisuus kanavoituu tekemisen kautta kuviin. Maalauksissa Marilla on aina jokin konkreettinen lähtökohta. Erityisen kiinnostavia ovat ihmiskuvat, joissa on maagisia ja primitiivisiä piirteitä. Kuvaamisen tavassa on myös lasten taiteeseen viittaavia piirteitä. Nopea tempo siveltimen käytössä tuottaa kiinnostavaa jälkeä. Mari eläytyy koko persoonansa voimalla maalaamiseen.

Marin maailma on saavuttamaton. Taidepiirissä olevat virikkeet ja aktiviteetit eivät vaikuta millään tavalla Marin työskentelyyn. Ryhmäkuvaa tehdessämme Mari yllättäen purskahtaa hillittömään itkuun.

Kyseessä on tilanne, jossa taidepiirin oppilaat ovat malleina toisilleen ja teemme useita nopeita croquis-tyyppisiä ihmiskuvia. Tarkoituksena on, että kuvatuista henkilöistä muodostuu vähitellen suurempi ihmisryhmä. Kiinnostavaa olisi nähdä, millaisia ryhmäkuvia oppilaat tekisivät taidepiiriryhmästään ja miten eri henkilöt sijoitettaisiin kuvapinnalle. Mari on maalannut yhden ainoan ihmishahmon omalle paperilleen eikä halua enää jatkaa maalaustaan. Mari tuijottaa tekemäänsä kuvaa pitkään ja alkaa lopulta itkeä. Tällaista tunteen purkausta en osannut edes odottaa. Kuvittelen ettei Mari tajunnut tehtävän tarkoitusta ja kerroin hänelle uudestaan, mistä tehtävän suorituksessa on kyse. Hetken mietittyään Mari jatkaa työtään ja maalaa kaikki mallina olevat henkilöt toistensa päälle, niin että edellinen katoaa päälle maalatun alle. Marin maalaus koostuu useasta päällekkäin maalatusta henkilökuvasta. Koska Mari on yksin omassa maailmassaan, niin kuvissakin on vain yksi ihmishahmo kerrallaan.



Kuva 50. Ville

Ville vaikuttaa hyvin ujolta ja hiljaiselta. Ville ei puhu paljon, ei oikeastaan mitään. Hän osaa kuitenkin ilmaista haluamiaan asioita, jos tarve vaatii. Yleensä hän tiedustelee minulta tunnin alussa onko taidepiiri nyt tai onko se seuraavalla viikolla ja mitä nyt tehdään. Tunnin alettua Ville ei puhu enää mitään vaan odottaa, koska saa maalausvälineet eteensä. Ville on herkkä ja taiteellinen ja rakastaa maalaamista yli kaiken.

Taidepiirin alettua 90-luvun alussa Ville maalaa koko paperin pinnan samalla taivaansinisellä värisävyllä. Maaluspinta koostuu pienenpienistä siveltimen jäljistä, jotka kasvavat vähitellen suuremmaksi pinnaksi. Maalauksen pinta on hauras ja herkkä. Tekemisen idea on maalaamisessa itsessään. Maalautapahtuman aikana Ville tuntuu uppoutuvan niin täydellisesti työhönsä, että työn tultua vihdoin valmiiksi, hän vaikuttaa aivan siltä kuin olisi herännyt syvästä unesta.

Näitä sinisiä maalauksia Ville tekee jokaisella taidepiirikerralla kuusi vuotta peräkkäin. En halua katkaista tätä prosessia, sillä koen Villen töissä ja tekemisen tavoissa jotain

merkityksellistä. Yllättäen Villen maalauksen oikeaan reunaan ilmestyy okran värinen pieni alue. Kysyn heti: mikä tuo on? Ville vastaa: maata! Tämän jälkeen okran ja ruskean eri sävyt hallitsevat maalausta. Pikku hiljaa alkaa hahmottua vihreitä metsää muistuttavia kasvillisuusalueita sekä taloja ja ihmisryhmiä.

Villen maalausprosessia seurattessani, herää kysymys teoksen mittakaavasta ja tekemiseen käytetystä vuosien mittaisesta ajasta. Ville etenee kuin jättiläismäisellä karttalehdellä. Staattiselta vaikuttavaan maalaustapahtumaan sisältyy liike. Maalausprosessin kulku muistuttaa luomiskertomusta, jossa kaiken alkuna on meri ja sitten vuorossa on maa, kasvillisuus ja ihmiset. Internetistä löydän mietelauseen joka sopii hyvin Villen kuvamaailmaan. ”Kaikilla kuvilla on myös aikaperspektiivi. Yhdet kuvaavat hetkeä, toiset taas tulkitsevat ikuisuutta” (www.ela.fi/akatemia/kuva_analyysi/kuva-analyysi.htm) (Viitattu 6.9.2007)

Croquismallina ollut nuori nainen inspiroi Villeä niin, että tikku-ukkojen tilalle alkaa piirtyä kokonaan uudella tavalla tutkittuja ihmishahmoja. Ville tekee useita hahmoja mallina olleesta työstä. Tytön olemus ja hahmo tallentuvat lukuisina erilaisina hahmoina ja asentoina. Hahmoissa on plastisuutta ja mallin olemusta on tavoitettu värein, viivoin ja muodoin.



Kuva 51. Eetu

Eetu istuu luokkahuoneen perimmäisessä nurkassa yksinään. Eetu on kääntänyt työpöytänsäkin takaseinää vasten, ettei hän näkisi muita oppilaita. Monilla oppilailta tässä luokassa on sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä ongelmia. Eetu on täällä siitä syystä, että hän haluaa harrastaa taidetta. Olen ottanut mukaani oppitunnille kaikenlaista rekvisiittaa. Haen kontaktia Eetuun esineiden välityksellä. Eetu katselee tuomiani tavaroita ja valitsee kirpputorilta löytämäni krokotiilin. Eetu tekee lyijykynällä täydellisen naturalistisen tutkielman krokotiilista. Ihmeellistä! Tulkki ja avustajat eivät ihmettele lainkaan, sillä he tietävät jo entuudestaan että Eetu osaa piirtää ja maalata.

Eetu haluaa katsella myös taidekirjoja. Hän tutkii kaikki antamani kirjat tarkasti ja haluaa maalata erään Cezannen maisemamaalauksen. Eetu aloittaa maalauksen vasemmasta ylälaidasta ja etenee vinosti vasempaan alalaitaan. Eetu pystyy arvioimaan ilman apuviivoituksia tai etukäteishahmotuksia aiheen tarkan sijoittumisen maalaus pohjalle. Myös valööri- ja kulööriarvot ovat täysin oikein arvioituja. Uskomaton suoritus! Maalaus on tarkka kopio Cezannen teoksesta.

8. IHMISKUVA

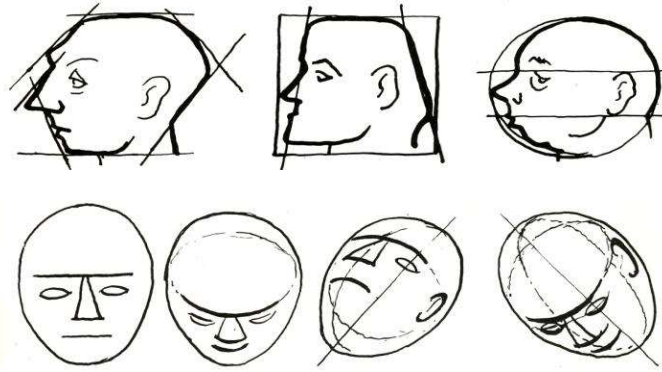


Kuva 52. Malla Jokinen, Sukkahousumimmin irrottelut työn lomassa, 2009, akryylipaperille.

Ihmiskuva on hyvin läheinen ja tärkeä aihe, joka kiinnostaa poikkeuksetta kaikkia taidepiirissä olevia oppilaita. Ihmistä on kuvattu taidepiirin alkuaajoista lähtien. Tästä syystä olen pyrkinyt eri tavoin käsittelemään ihmiskuvauksen teemaa. Aiheina ovat olleet henkilökuvaukset, muotokuva, croquispiirustus, alastonmalli sekä liikkuvan mallin maalaus ja piirustus. Mallina oleva henkilökuvaukset on saatettu sijoittaa erilaisiin arkisiin tilanteisiin. Hyvänä esimerkkinä on yllä oleva Malla Jokisen siivoojakuvaukset. Henkilökuvauksista on toteutettu myös kuvasarjoja, jotka liittyvät vaikkapa tanssin liikkeiden kuvaamiseen.



Kuva 53. Ihmiskuvauksen perusteita voi opiskella puikeiden mallinukun avulla.



Kuva 54. Pään rakenteen havaintokuvat (Oja 1968, s. 157).

Muutama vuosi sitten toteutin kokeilun, jossa opetin perinteisellä akateemisella menetelmällä ihmiskasvojen ja pään rakenteen perusteita. Tehtävä aloitettiin pään muodon kaavakuvien piirtämisellä ja apuviivastojen sijoittamisella oikeisiin paikkoihin. Mittasuhteita tutkittiin ja vertailtiin mukanani olleeseen havaintokuvaan sekä mallina olleeseen muotokuvamallin kasvojen rakenteeseen ja piirteisiin. Oppilaani innostuivat eri suuntiin risteilevistä tukirakenteista. Apuviivastot haluttiin maalata mustalla akryylivärillä, minkä jälkeen mallia yritettiin sovittaa tehtyjen tukirakennelmien sisään. Eräälle oppilaalle, joka maalasi mallia sivuprofilista, havainnollistin mittaamistekniikan avulla, että pään mittasuhteet voidaan asettaa paikalleen neliön avulla. Oppilas piirsi neliön, jossa yhdessä kyljessä oli kiinni poninhäntä ja toisessa syrjässä nenä.

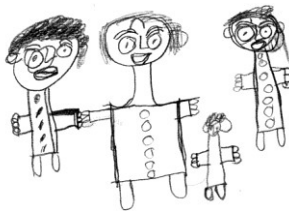
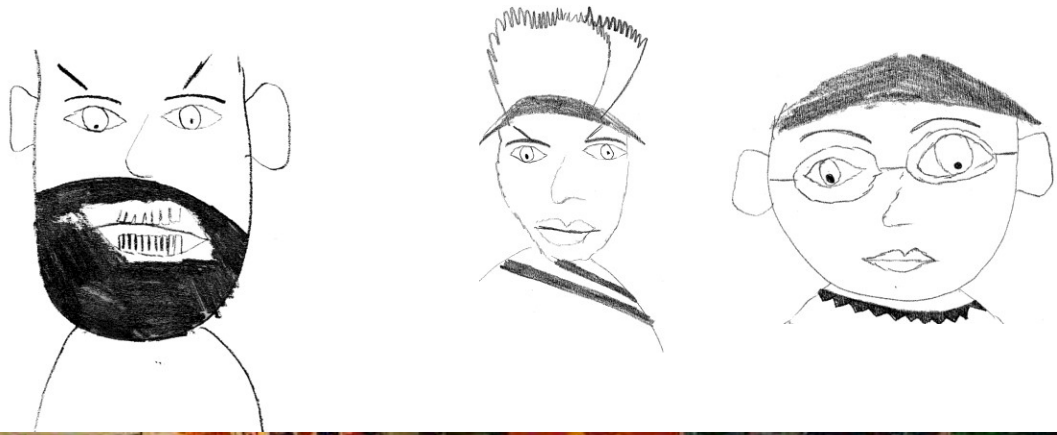


Kuva 55. Oppilaiden havaintokuvien pohjalta tekemiä harjoitustöitä.

Tämän jälkeen siirsin vauhdilla epäonnistuneeksi luokittamani opetuskokeilun mappi Ö:hön. Oppilaiden ihmiskuvissa laatikkopäät ja kahtia jaetut kasvot säilyivät pitkään. Halusin kokeilla olisiko opetuksessa mahdollisuus edetä tällä tavalla. Toinen syy opetuskokeiluuni oli oppilaani äiti, joka halusi, että kehitysvammaisille tulisi opettaa ihmiskuvausta samoilla menetelmillä kuin muillekin taideopiskelijoille.

Ihmiskuvauksen lähtökohtana on kuitenkin aina oppilaiden oma persoonallinen kuvakäsitys, jonka pohjalta opetuksessa edetään. Kuvan tekemisen tekninen toteutus on psykologinen ja vahvasti sisäisiin tuntemuksiin sidottua. Sattumanvaraisen ja kaoottisen prosessin pohjalta syntyvät usein parhaat teokset.

8.1 Kasvokuvat ja ilmeiden kuvaaminen



Suoritin opetusmenetelmiin pohjautuvan opetusharjoitteluni Toivolan toimintakeskuksen taidepiirissä keväällä 2007. Opetussisällöiksi valitsin kasvokuvat ja ilmeiden kuvaamisen. Kasvokuvien ja ilmeiden yhteyteen yhdistin myös väriopin ja taidehistorian kurssit. Koostin niistä yhden yhteisen opetus- ja sisältökokonaisuuden. Valitsemistani aiheista löytyi paljon yhteisiä piirteitä, jotka yhteen liitettynä muodostivat toisiaan täydentäviä ja helposti tajuttavia sisältökokonaisuuksia. Tältä pohjalta aloin suunnitella seitsemän opetuskerran mittaista kasvokuvien ja ilmeiden kurssia.

Suunnitelmieni lähtökohtana olivat tietysti oppilaat, ja se miten he opetuskokonaisuuden mahdollisesti kokisivat. Opiskelijoiden arki ja arjessa havaitut erilaiset kasvot toimivat taiteellisen toiminnan lähtökohtina. Ilmeiden valinnan taustalla on ajatus siitä, että ilmeet ovat läsnä kaikessa ja kaikkialla, missä tapahtuu ihmisten välistä vuorovaikutusta. Uskon että aihe kiinnostaa oppilaita ja he kokevat sen omakseen.



Kuva 56. L. Onervan piirros (Mäkelä, Arell 2004, s. 79).

Konkreettisenä esimerkkinä ilmeiden kuvaamisesta esittelen L. Onervan ja hänen tekemänsä omakuvat. Ilmeiden kuvaamisen lähtökohtana on arki ja arjesta lähtöisin

oleva aineisto. Onervan kautta syntyy yhteys, johon voidaan soveltaa omaa ilmeistä hankittua kokemusmaailmaa. Oppilaiden tehtävänä on tarkkailla ja havainnoida ilmeitä omassa elinympäristössään ja tuottaa tekemiään havaintojaan kuviksi muisti- ja mielikuviansa pohjalta. Ilmeiden havainnoinnin tukena ovat L. Onervan tuotanto sekä Onervan taiteen tekemisessä käyttämät työskentelymetodit.

8.2 Opetusmenetelmien yhdistely ja sisältöjen integrointi



Kuva 57. Opetussisältöjen rinnastus.

”Opetussisältöjä voidaan:

- ⊗ *jaksottaa tietyille periodeille, joiden aikana opiskellaan tiettyjä oppiaineita keskitetysti.*
- ⊗ *rinnastaa, jolloin opiskeltavaa aihetta käsitellään samanaikaisesti useissa eri yhteyksissä.*
- ⊗ *tehdä yhteisiä ohjelmia, joilla pyritään pitkäjänteiseen, kokonaisvaltaiseen työskentelyyn tietyn teeman parissa.”* (Virtanen 1994, s. 68.)

Opetussisältöjen valinnan yhteydessä yhdistin eri opetussisältöjä toisiinsa siten, että opetettava aihe säilyi samana. Ilmeitä ja kasvokuvia ei tarkasteltu irrallisina ilmiöinä vaan yhteyksiä haettiin taidehistorian ilmekuvastoista sekä värien vaikutuksista ilmeiden ja kasvojen tunnemaailmaan. Seitsemän viikkoa kestävä prosessin aikana käytin useita erilaisia opetusmenetelmiä. Yhteen opetuskertaan saatoin sisällyttää kolmekin erilaista menetelmää. Menetelmät yhdistin kokonaisuuksiksi, joiden kestot saattoivat vaihdella muutamasta minuutista koko kurssin kattavaksi toimintaideaksi.

8.2.1 Opetuksen tavoitteet:

- ⊗ Kuvattavien henkilöiden yksilöllisyyden ja olemuksen tavoittaminen, niin viivalla kuin väreilläkin.
- ⊗ Prosessin aikana oppilaat tekevät omakohtaisia havaintoja kasvojen erilaisuudesta ja kykenevät ilmaisemaan havaintojaan kuvissaan. Kannustan oppilaitani

omakohtaiseen havainnointiin sekä omien mielikuviansa tiedostamiseen kuvia tehtäessä.

- ⊗ Tavoitteena olisi murtaa tapoja, jossa ihmiskuvien tekeminen on jämähtänyt yhden ja saman stereotyyppisen hahmon toistamiseen.
- ⊗ Kokemus siitä, että teoksen sisältöön voi työskentelyllä vaikuttaa.
- ⊗ Taidehistoriallisen tietämyksen syventäminen L. Onervan teosten ja elämäntarinan kautta.



Kuva 58. Omakohtainen havainnointi.

8.2.2 Mitä opetetaan:

- ⊗ Ilmeiden anatomiaa ja psykologiaa.
- ⊗ Kuvattavien henkilöiden yksilöllisyyden ja olemuksen havaitsemista.
- ⊗ Taidehistoriaa. Opitaan tuntemaan suomalainen taidemaalari ja runoilija L. Onerva.
- ⊗ Omakohtaista havainnointia ja sen merkitystä taidetta tehtäessä.

8.2.3 Miten opetetaan:

- ⊗ Yhdistämällä erilaisia opetusmenetelmiä toisiinsa.
- ⊗ Tutkivan opetuksen menetelmää hyväksi käyttäen: oppilas kerää ja hankkii itse omassa opiskelussaan tarvitsemansa aineiston.
- ⊗ Oppimateriaali oppilaan omasta elinpiiristä.
- ⊗ Opetettavaksi tarkoitettua asiaa lähestytään samanaikaisesti monilta eri suunnilta.
- ⊗ Tavoitteena saada aikaiseksi luova prosessi, johon kaikki voivat ehdoitta osallistua.



Kuva 59. Luovaprosessi.

9. PROSESSIN KULKU

Tehtävän ideana on havainnoida kasvoja ja ilmeitä sekä tuottaa havaintoja kuviksi. Tehtyjen piirros- ja maalausluonnosten pohjalta toteutetaan lopullinen teos kankaalle. Prosessin kokonaiskesto on seitsemän opetuskertaa. Yhden opetuskerran kesto on puolitoista tuntia.

Suunnitelma kurssiin sisältyvistä opetuksellisista teemoista:

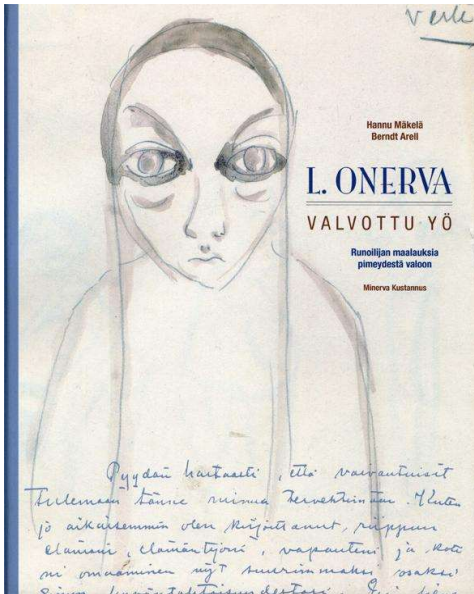
1. Taidehistoriaosuus: L. Onervan omakuvat ja ilmeet.
2. Oppilaat keräävät työskentelyssä tarvittavan materiaalin omasta arkisesta elinympäristöstään. Ilmeiden ja ihmistyyppien erilaisuuden havainnointia: työ, vapaa-aika, televisio, sanoma- ja aikakauslehdet jne.
3. Tehdään pikapiirroksia kasvoista mielikuviin perustuvan havaintomateriaalin pohjalta. (ilmeiden demonstrointia tunnin aikana).
4. Pikapiirroksia kasvoista mielikuvien pohjalta. (pikapiirrosjamit, improvisointia, ihmettelyä ja kysymyksiä).
5. Värien tunnistaminen (värijakson kesto kolme opetuskertaa).
Päävärit: punainen, sininen ja keltainen.
Välivärit: oranssi, vihreä ja violetti.
Murrettut värit: Murrettut pää- ja välivärit sekä ruskean ja harmaan murrettut värisävyt.
Tutkitaan mikä tunnevaikutus väreillä on kasvojen ilmeisiin.

6. Lopullinen teos toteutetaan kankaalle luonnosten ja väritutkielmien pohjalta.



**Kuva 60. Seija Osmosalo, Muoto-
kuvapiirros, 2007.**

9.1 Ensimmäinen tunti:



Kuva 61. L. Onerva ja Valvottu yö, teoksen kansikuva (Mäkelä, Arell, 2004).

Yhdistän ensimmäisen tunnin aikana kolme eri opetusmenetelmää: **esitelmöinti**, **case opetus** sekä **kyselevän opetuksen menetelmä**. Oppilaat tutustuvat suomalaiseen taidemaalariin ja runoilijaan L. Onervaan. Tutuksi tulevat taiteilija, teokset, aikakausi ja elämäntarina.



Kuva 62. Kasvokuvien oppijakso alkaa. Aikajanaa tarkastelemassa.

Istumme pöydän ympärillä tiiviissä ringissä. Kerron lyhyesti aiheen, jota alamme käsitellä: ilmeet ja ilmeiden kuvaaminen piirtämällä ja maalaamalla. Esittelen välineet, joilla työ tehdään sekä maalausohjat, jotka olen hankkinut tehtävää varten. Esimerkkinä ilmeiden kuvaamisesta ovat L. Onervan omakuvat teoksessa: L. Onerva ja valvottu yö.

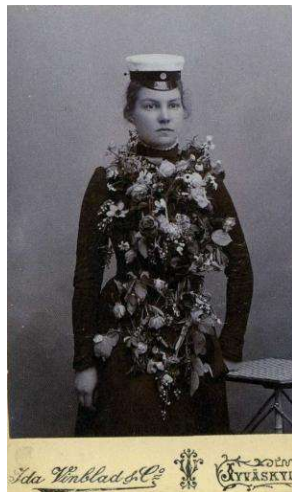
Tekemästani aikajanasta katsomme L. Onervan syntymäajan (1882), elinajan ja historiallisen ajankohdan, jonne taiteilijan aikakausi sijoittuu. Oppilaat tutkivat missä kohtaa aikajanalla ovat heidän omat syntymäaikansa. Samalla selvitetään myös se,

minne sijoittuvat heidän vanhempiensa ja isovanhempiensa syntymäajat. Oppilaille muodostuu aikakäsitys siitä, että L. Onerva on elänyt heidän isovanhempiensa aikakautena. Aikajanalta löytyvät myös aiemmin käsittelemämme taiteilijoiden nimet ja aikakaudet.

9.1.1 Esitelmäosuus:

Kuvaan muutamilla sanoilla L. Onervan elämäntarinan. Esitelmän tukena ovat L. Onervan elämänvaiheista kertova kuvamateriaali.

Esitelmän kesto saisi olla korkeintaan viisitoista minuuttia. Toisin kuitenkin kävi. Esitelmän aikana oppilaat halusivat kukin erikseen kirjan käteensä katsoakseen kirjassa olevia perhealbumikuvia. Kuvien katseluun uppouduttiin täysin. Kuvat toivat L. Onervan persoonan hyvin lähelle. Onervan elämäntarinasta kiinnostuttiin tosissaan. Esitelmäosuus kesti pidempään, kuin olin aluksi suunnitellut.



Kuva 63. Hilja Onerva Lehtinen ylioppilaana 1901 (Mäkelä, Arell 2004, 11).

”Esitelmöinnin vahvuudet:

- 1. Opettaja voi jäsentää tiedon haluamallaan ja kohderyhmälle sopivammalla tavalla.*
- 2. Esityksessä voi luoda uusia yhteyksiä asioihin ja hyödyntää erilaisia vuorovaikutuksen muotoja.*

Esitelmöinnin haasteet:

- 1. Esitelmöinti voi passivoida kuuntelijoita.*
- 2. Esitelmöinnin avulla on helppo viestiä asioita, mutta voi olla haastavaa saada kuuntelijat jäsentämään omalla tavallaan itselleen asioita.*
- 3. Esitelmöinnin onnistuminen vaatii hyvää tuntumaa kuuntelijoiden esitiedoista ja osaamistasosta, koska siihen ei ole hyvää näkymää monologin aikana.*

4. Esitelmöinnissä opiskelijan omalla tiedon muodostuksella ei usein ole tilaa tai aikaa.
5. Esitelmöinti saattaa korostaa opettajan roolia tiedon hallitsijana ja opiskelijan roolia tiedon passiivisena vastaanottajana.”

<http://130.233.225.229/p/menetelmat/opetusmenetelmat.pdf> (Luettu 22.9.2009)

9.1.2 Case opetus (tapausopetus) osuus:

Pohditaan L. Onervan elämäntarinan ja teosten välistä yhteyttä.



Kuva 64. L. Onervan omakuva-akvarelleja (Mäkelä, Arell 2004, s. 87, 45, 43, 47, 95, 79, 114).

Kuvaus sairaalaelämästä

Esitelmän kautta Onervan elämäntarina tuli tutuksi oppilaille. Case opetuksen avulla sukellamme syvällisemmin tutkimaan Onervan elämää ja todellisuutta.

Kuva kuvalta katsomme L. Onervan tekemiä omakuvia taidekirjasta: *L. Onerva ja Valvottu yö*. Kirjan kannessa on teksti: *Runoilijan maalauksia pimeydestä valoon*. Kirja kertoo traagisen ja koskettavan tarinan taiteilijasta, joka vietti viisi vuotta elämästään pakkohoidossa Nikkilän mielisairaalassa. Onerva herättää pohdiskelua ja ihmettelyä oppilaissa. Omakuvia tutkitaan tarkoin. Myös monille oppilailleni erilaisten laitosten arki on tuttua. Onervan tuntemuksiin voidaan tätä kautta hyvin samaistua.

Onerva on kanavoinut tunteensa omakuvista koostuvaan tuotantoonsa. Teosten sisältömateriaalina ovat Onervan omat tuntemukset sekä sairaalan arki.

Tehtävää suunnitellessani pohdin sitä, miten oppilaat suhtautuvat Onervan omakuviin. Jaksavatko he katsoa teosten näennäistä tapahtumattomuutta sekä lukuisten omakuvien sarjaa. Yllättävää oli, että kaikki kuvat haluttiin katsoa tarkasti. Tunnin loputtua tuli riitaa siitä, kuka saa selata kirjaa ensimmäisenä.

”Case opetuksen kuvaus:

1. *Tapausopetuksessa annetaan opiskelijoille jokin tapaus.*
2. *Opiskelijat alkavat purkaa tapausta ja tehdä sen pohjalta johtopäätöksiä ja yleistyksiä.*
3. *Tapaukset voivat luonteeltaan olla kertomuksia, malleja, kuvauksia, ratkaisuja, sovelluksia tms.*
4. *Tapauksen yhteydessä voidaan opiskelijoille antaa kysymyksiä joihin he lähtevät joko yksin tai ryhmissä etsimään vastauksia.*

Vahvuudet:

1. *Antaa opiskelijoille jonkin yhteyden, johon he rupeavat omia tietojaan soveltamaan ja muokkaamaan.*
2. *Vaatii paljon opiskelijalta.*
3. *Toimii hyvänä testialustana jo opittujen asioiden soveltamiselle.*
4. *Tämän kautta opiskelijat voivat oppia soveltamaan kurssilla käsiteltyjä asioita.*

Haasteet:

1. *Saada opiskelijat kriittisesti pohtimaan annettua tapausta ja päästä tapauksen ulkoisista tunnusmerkeistä sisäisiin merkityksiin.*
2. *Vaatii hyvin valittuja tapauksia ja kysymyksiä toimiakseen.”*

<http://130.233.225.229/p/menetelmat/opetusmenetelmat.pdf> (Viitattu 22.9.2009)

9.1.3 Kyselevän opetuksen menetelmä:

Tunnin lopussa on vielä hetki aikaa keskustella L. Onervan teosten herättämistä ajatuksista. Pohdimme mitkä seikat vaikuttavat siihen, että kuvattu ilme on juuri tietynlainen ja mitä keinoja taiteilija on käyttänyt saadakseen aikaan vihaisen, surullisen, iloisen, ylimielisen tai tarkkaavaisen ilmeen.

Kyselevän opetuksen menetelmä on oppilailleni tuttu. Keskustelutuokioiden ovat hyvin suosittuja. Analysoimme usein teoksia, ja jokainen haluaa tuoda esiin omat näkemyksensä. Kuvien katselusta nautitaan erityisesti ja suhde kuviin on hyvin merkityksellinen ja voimakas. Elämys jaetaan yhdessä. Myös ne osallistuvat keskusteluun, joiden kielellinen osaaminen on heikkoa tai jotka eivät kykene puhumaan lainkaan. Oppilaat tekevät tarkkoja havaintoja kuvista. Onervan omakuvista syntyy monivaiheinen keskustelu, jossa pohditaan ilmeisiin ja tuntemuksiin liittyviä yhteyksiä.

”Kyselevän opetuksen menetelmän kuvaus:

Opettaja kyselee opiskelijoilta, opiskelijat kyselevät opettajalta tai opiskelijat kyselevät opiskelijoilta. Kysymykset voidaan antaa etukäteen, luoda yhdessä tai synnyttää spontaanisesti. Opettajan ja opiskelijoiden kannattaa harjoitella erilaisia kysymystekniikoita ja kiinnittää huomiota:

- 1. Selkeät kysymykset auttavat.*
- 2. Kysymysten pitäisi mahdollistaa asioiden pohtiminen, joten kannattaa välttää jäljittelevää ja toistavaa tietoa haluavia kysymyksiä.*
- 3. Kysymysten vastaamisen mahdollistamiseksi pitää luoda turvallinen tila esittää puutteellisia vastauksia ja ajatuksia.*
- 4. opettajan pitää olla opiskelijan tasolla ja kohdata hänet tasavertaisena. ihmisenä(vaikka tiedollisia eroja onkin)*
- 5. opettajan pitää olla aidosti kiinnostunut opiskelijoiden vastauksista.*

Vahvuudet:

- 1. Pääsee lähemmäksi opiskelijoiden oman ymmärryksen tasoa.*
- 2. Haastaa opiskelijoita käyttämään omia aivojaan.*

Haasteet:

- 1. Vaatii paljon opettajalta.*
- 2. Pitää pystyä kohtaamaan kysymyksiä, joihin ei välttämättä tiedä heti vastauksia.*
- 3. Joutuu kohtaamaan kysymyksiä joita ei ymmärrä.*
- 4. Vaatii hyviä ihmissuhdetaitoja, että saa opiskelijat osallistumaan.”*

<http://130.233.225.229/p/metelmat/opetusmenetelmat.pdf> (Viitattu 22.9.2009)

9.2 Toinen tunti:



9.2.1 Opetusmenetelmänä demonstrointi

Demonstroinnilla voidaan havainnollistaa opetettavaa asiaa. Tuotamme erilaisia ilmeitä ja havainnoimme miltä näytämme, kun ilmeet kasvoillamme muuttuvat. Demonstroinnin kohteena ovat vihaiset, iloiset, surulliset, alakuloiset, hämmentyneet, pelokkaat, vitsikkäät, riemuitsevat tai epäluuloiset kasvot. Mietimme millaisiin kasvoihin nämä ilmeet voitaisiin sijoittaa. Oppilaat muistelevat kohtaamiaan ihmisiä. Kasvoista on olemassa jokin tietty mielikuva tai tunne, jota lähdetään tavoittelemaan. Pohdimme keitä kaikkia ihmisiä näiden mielikuvien avulla voitaisiin kuvata. Kysyn oppilailta esimerkkejä. Ystävät ja perheenjäsenet ovat suosikkilistan ykkösiä. Pyysin oppilaitani muistelemaan sukulaistensa tai ystäviensä kasvoja ja piirtämään niitä tavalla, joissa jokin erityispiirre esim. silmien ilme, suun muoto tai katseen suunta olisi huomioitu erityisen hyvin. Oppilailla on hyvä huomiokyky, ja erityisen tarkasti he muistavat pienetkin kasvoissa olevat yksityiskohdat. Teemme pikakuvia ja luonnoksia lyijykynällä erilaisista kasvoista ja niiden ilmeistä.

Tunnin loputtua asetan teokset nähtäviksi luokkahuoneen seinälle. Ilmeitä on yritetty tavoitella. Erityisesti naurava ja surullinen suu ovat kuvattuina. Stereotyyppiset hahmot ovat edelleen vahvasti edustettuina. Ihmisten erilaisuus havaitaan, mutta havaittuja ilmeitä ei osata siirtää omaan tekemiseen.

9.3 Kolmas tunti:

9.3.1 Opetusmenetelmänä improvisointi

”Improvisointi tarkoittaa esityksen luomista esittämishetkellä. Sitä käytetään erityisesti musiikin alalla, mutta se on yhtä lailla tärkeä myös monissa muissa yhteyksissä. Improvisaatiolle tyypillisiä ominaisuuksia ovat yllättävyys ja toistamattomuus. Spontaaniudesta huolimatta improvisointi ei kuitenkaan ole sattumanvaraista toimintaa. Musiikki- tai teatteri- improvisaation taustalta löytyy usein huippuunsa hiottua teknistä ja taiteellista osaamista.” <http://fi.wikipedia.org/wiki/Improvisointi> (Viitattu 18.9.2009)

Improvisointiin ei tarvita suunnitelmaa tai valmista käsikirjoitusta. Improvisaatio etenee oppilaiden ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Kehitellään käsiteltävänä olevaa aihetta yhteisten ideoiden ja ajatusten pohjalta eteenpäin. Riippuu tietysti paljon aiheesta ja ideasta, jonka puitteissa improvisoidaan. Improvisointi on oppilaiden ja

opettajan yhteistä irrottelua ja taiteellisen tarkkuuden tavoittelua improvisoinnin pohjalta. Opitaan asioita ikään kuin leikkimällä ja itsestään.

Jaan paperit ja piirtämiseen tarvittavat välineet. Aloitan happening - tyyppisesti tunnin ikään kuin olisin vastikään saanut ahaa elämyksen tehtävän suorittamisesta: *Hei, nyt me aletaan piirtää erilaisia kasvokuvia! Mä oon kiinnittänyt tässä vuosien mittaan huomiota yhteen tärkeään seikkaan – aina kun me tehdään ihmiskuvia niin poikkeuksetta te teette kaikista ihmiskuvista ihan samanlaisia - Miksi? – ihan niin kuin nää kuvissa olevat olis klooneja jostain samasta henkilöstä. Onks ihmiset sitten saman näköisiä????* Vuodatukseni otetaan huvittuneena ja uteliaana vastaan. Oppilaat alkavat luonnostella kasvoja paperille.

He piirtävät edelleen samoja stereotyyppisiä kasvokuvia. Annan heidän tehdä muutaman kasvokuvan kokeeksi. Huomaan, että tehtyjä kuvia mietitään ja havaitaan, että näinhän tämä asia on. Kaikki kuvat tehdään saman kaavan mukaan. Yksilölliset piirteet ja olemus puuttuvat täysin oppilaiden tekemistä ihmiskuvista.

Oppilaiden ilmeissä on uteliasta hämmennystä. Juuri näin se on! Toistoa ja vielä lisää toistoa, joskus kauan sitten nähdyn ja tehdyn ihmiskuvan kopiointia. Oppilaiden pähkäilyilmeistä näen, että asia on tajuttu. Tilanne tuntuu kiinnostavalta. Haluan mennä mukaan tapahtumaan. Tuntuu siltä, että nyt on hyvä hetki, tässä ja nyt. Kysyn oppilas A:lta, miksi hänen kuvaamiensa henkilöiden katseet ovat suuntautuneina häneen itseensä. Ajattele, että tämä piirroksessasi oleva henkilö alkaisi elää ja liikkua niin kuin sarjakuvien ja piirrettyjen henkilöahmot. Katseen suunta saattaisi kohdistua vaikkapa pöydän toisella puolen istuvaan oppilas B:hen tai vieressäsi istuviin oppilas C:hen ja D:hen. Tämä piirroksen henkilö voisi olla ammatiltaan vaikka salapoliisi, joka urkkii silmillään ympäristön tapahtumia. Oppilas A vaikuttaa mielteliäältä ja huvittuneelta. Kaikkien tarkkaavaisuus on herännyt! Hihitetään ja vitsaillaan. Hämmentyneen epäuskoisena oppilas A alkaa piirtää uutta kuvaa, jossa silmien iirikset on luotu yläviistoon. Vastapäätä istuva hihkuu, koska piirroksen hahmo tuijottaa häntä. Oppilas A:n kasvoista näkee, että hän on oivaltanut jotain piirtämisen mahdollisuuksista. Hän alkaa nopeaan tahtiin piirtää eri suuntiin katsovia ihmisiä. Samoin tekevät muut oppilaat. Ehdin hädin tuskin antaa uusia papereita. Tekemisen tahti on valtava, ja se vain kiihtyy, kun mainitsen vielä kulmakarvojen olemassaolosta. Totta tosiaan omista tuotoksista huomataan, että kulmakarvojen asennolla ja sijainnilla on suuri merkitys erityisesti erilaisten ilmeiden tuottamisessa. Kaikki haluavat piirtää kasvokuviansa kulmakarvoja. Kuvista alkaa löytyä jo tuttuja piirteitä, jotka muistuttavat joitain olemassa olevia henkilöitä. Arvuutellaan jo, ketä nämä piirrokset muistuttavat. Tekemisen pyörteissä muistan kysyä vielä sitä, onko joku tehnyt kuviinsa partoja ja

viiksiä – ei ole. Alan heti suureen ääneen päivitellä ja voivotella: voi, voi sentään, nyt meinasi ihan yksi tärkeimmistä asioista unohtua.

Oppilas B nostaa saman tien kätensä pystyyn välittömän oivalluksen merkinä ja huutaa: ” *Mun isällä on parta, paperia tänne ja äkkiä, nyt mä piirrän mun isäni kuvan!*” Asia on sillä selvä, partoja ja viiksiä ilmestyy kasvoihin, jotka on jo valmiiksi ladattu mitä moninaisimmilla persoonallisia piirteitä kuvastavilla yksityiskohdilla.

Asetan kuvat vielä vierä viereen seinälle ja ihmettelemme tekemiämme havaintoja. Hienolta näyttää! Energialataus oli valtava. Tätä samaa rataa olisimme voineet jatkaa vielä toisetkin puolitoista tuntia. Piirroksiin oli saatu elävä henki. Tekemiseen eläydyttiin ja ilmeiden anatomia selvitettiin.

Opetuksen lähtökohtana on leikinomainen lähestymistapa. Leikin kautta astutaan kokonaan uusille visuaalisen tajuamisen ja ymmärryksen alueille, joiden saavuttaminen muilla keinoin olisi mahdotonta.

Piirtäminen ja maalaaminen pitäisi ymmärtää leikkinä. ”*Leikissä ei tärkeintä ole lopputulos, vaan leikkimisen kokemus itsessään. Leikki voidaan aloittaa mistä tahansa ja lopettaa koska tahansa. Sillä ei ole alkua ja loppua kuten esimerkiksi peleissä. Jos taide ajatellaan leikinomaisena prosessina, taiteen kokeminen on enemmän mukana olemista ja tekemistä kuin yrityksiä ymmärtää merkityksiä ja tulkintoja. Leikeissä voidaan vaihdella rooleja, osallistujat kehittävät omaa rooliaan haluamaansa suuntaan.*”

(Sederholm 2000, s. 67.)

9.4 Viivasta väriin – kolme opetuskertaa värien parissa



Kuva 66. Soila Glad, maalaus ilmetutkielmien pohjalta, 2007, akryyli kankaalle.

Väriopin opetus tapahtuu samassa hengessä kuin aiemmat opetuskerrat. Tuntien alussa on lyhyt kertaus, jossa käydään läpi värien nimet. Haluan myös tietää, miten oppilaat tuntevat eri värisävyt ja osaavatko he halutessaan sekoittaa välivärejä tai murrettuja värisävyjä.

Oppilaat osaavat käyttää hyvin taitavasti värejä. Toiset ovat kiinnostuneempia murrettujen värien käytöstä kuin toiset. Värit valitaan henkilökohtaisten mieltymysten mukaan, mutta stereotyyppinen ajattelu vaikuttaa vahvasti maalaamiseen ja värivalintoihin. Perususkomus on, että kasvojen väri on vaaleanpunainen, silmät ovat siniset ja suu punainen. Tukkaan halutaan joko ruskean tai keltaisen perussävy. Hiusten muotoon tai malliin ei kiinnitetä huomiota.

9.4.1 Ensimmäinen väriopin tunti:



Kuva 67. Seija Osmosalo, ilme- ja väritutkielmia, akryyli paperille, 2007.

Päävärit: keltainen, punainen ja sininen

Kaikki oppilaat tuntevat päävärit ja osaavat nimetä ne. Kysyn värit jokaiselta erikseen tunnin alussa jakaessani väripaletteja. Ensimmäisellä tunnilla tehdään kasvokuvia päävärejä hyväksi käyttäen.

9.4.2 Toinen väriopin tunti:



Kuva 68. Kristiina Heinonen, ilme- ja väritutkielmia, akryyli paperille, 2007.

Välivärit: oranssi, vihreä ja violetti

Tunti alkaa yhteisellä keskusteluhetkellä, jonka aiheena ovat välivärit. Keskustelun lomassa teen alkuvalmisteluja tuntia varten. Jaan paperit, vesipurkit ja siveltimet sekä paleteille asetetut päävärit. Takaseinälle on asetettu edellisen tunnin pääväreillä tehdyt teokset. Jokainen tietää välivärien nimet ja sen millaisilta ne näyttävät. Kolme oppilasta tietää mistä pääväreistä välivärejä sekoitetaan. Värien nimien ulkoa muistaminen ei ole tehtävän kannalta oleellinen asia. Oppilaat, jotka eivät tunne välivärien sekoituksia saavat kokeilla, mistä väriyhdistelmistä välivärit syntyvät. Kokeilun kautta välivärit lopulta löydetään. Havainnoimme miten vihreä, oranssi ja violetti vaikuttavat kasvojen tunnemaailmaan. Jokainen tekee harjoituksia omalla tavallaan ja omaan tahtiinsa.

9.4.3 Kolmas väriopin tunti:



Kuva 69. Seija Osmosalo, ilme- ja väritutkielmia, akryyli paperille, 2007.

Murrettut värit: kolmen päävärin yhdistelmä. Esimerkiksi murrettu keltainen, punainen ja sininen. Murrettu vihreä, oranssi ja violetti sekä murrettu ruskean ja harmaan eri värisävyt.

Kertaus:

Jakaessani välineitä kertaamme vielä välivärejä. Niitä ei tunneta kovin hyvin. Oppilaiden kanssa pitäisi tehdä materiaaliopin mappi, jonka he itse laatisivat opiskelun pohjalta. Sieltä voisi tarkistaa asiat, joita ei pysty muistamaan.

Oppitunnin alussa näytän oppilaille paletilta miten sekoitetaan pääväreistä murrettuja värejä. Mitään sääntöä ei ole, värejä voi sekoittaa haluamallaan tavalla, joko paljon tai vähän. Oppilaat katsovat murrettujen värien kirjoa, jonka saan aikaan sotkemalla värejä täysin mielivaltaisesti sekaisin ja kokeilemalla sävyjä suttupaperille. Ajattelen myös ääneen, mitä milläkin sävyllä voisi maalata. Yhdistelemällä eri värisävyjä syntyy kaunis murrettu ruskea. Tuumaan, että tästä voin tehdä vaikka kasvot. Ei voi, se on tuhan väri, joku oppilas oikaisee. Toinen oppilas muistaa, että naapurilla on ollut tuon värinen koira. Mietin myös paletilla olevaa keltaista, joka on liian voimakas ja kirkas. Miten saan keltaisen hieman rauhoittumaan, että sen kirkkaus vähän himmenee. Oppilaat haluavat neuvoa mihin suuntaan jatkan. Oppilaat ehdottavat sinistä, joten sekoitan keltaiseen sinistä ohjeiden mukaan. ”Apua, nyt tästä tuli vihreätä, en mä vihreätä halua, mitäs nyt tehdään?” Sekoita vihreään lisää keltaista niin se on taas keltainen, oppilaat neuvovat. Väri ei näytä muuttuvan enää millään keltaiseksi. Tartun punaiseen ja päätän lisätä punaista, tuli mitä tuli! Oppilaat seuraavat jännittyneinä vieressä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Otan punaista ja sekoitan sitä vähän kellanvihreän joukkoon. Kuin taikaiskusta väri muuttuu kullankeltaiseksi. Vertaan sävyä vielä alkuperäiseen

keltaiseen. Onnistuin ja sain lopulta lämpimän rauhallisen kullankeltaisen värisävyn aikaiseksi.

Oppilaat innostuivat tuottamaan erilaisia murrettuja väriyhdistelmiä. Sävyjä yhdisteltiin luovasti ja spontaanisesti toisiinsa.

9.4.4 Viimeinen opetuskerta

Viimeiseen opetuskertaan huipentuu pitkä prosessi. Kaikki haluavat toteuttaa ilmekuvastonsa kankaalle. Luonnosten ja väritutkielmien pohjalta aletaan koostaa ja ideoida lopullista teosta. Teos maalataan 60cmx40cm suuruiselle maalaus pohjalle. Oppilaat ovat kahden kuukauden ajan tehneet havaintoja sekä prosessoineet mielikuviaan. Opetuksen lähtökohtana on ollut tutustuminen kuvataidetyöskentelyn prosessimaisuuteen, jonka osia ovat suunnittelu, luonnostelu, ja työn toteutus. Arviointi perustuu oppilaan tekemiin omiin havaintoihin sekä prosessin aikana käytyihin keskusteluihin. Tärkeätä on havaita muutokset, joita on tapahtunut prosessin aikana.



Kuva 70. Prosessin pohjalta syntyneitä maalauksia Seija Osmosalon (ylhäällä), Tiina-Elina Nurmisen (alhaalla) 2007, akryyli kankaalle. Teokset kuuluvat valtakunnalliseen Kettuki taidekokoelmaan.

10. OPETUSKOKEILUN ARVIOINTI



Kuva 71. Kristiina Heinonen, ilmetutkielma, 2007.

Olen antanut kuvauksen prosessin suunnittelusta ja kulusta. Kuvausta havainnollistavat oppilaiden tekemät piirustukset ja maalaukset. Kokeilin miten sisältöjen ja opetusmenetelmien yhdistäminen vaikuttavat oppimiseen. Tavoitteena oli oppia ja omaksua ilmeisiin sekä kasvokuvaan liittyvää visuaalista ilmaisua. Valitsemillani menetelmillä kokeilin sitä, miten nuo tavoitteet kyettäisiin saavuttamaan.

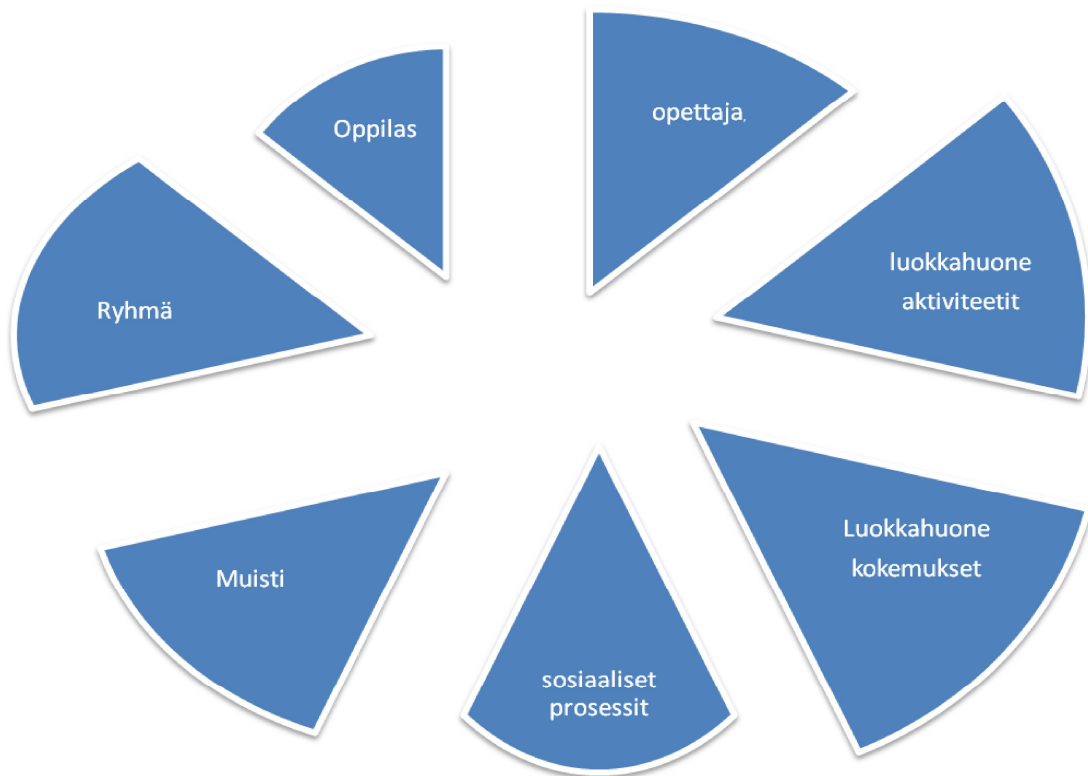
Mutta mitä merkitystä monivaiheisella suunnittelulla oikeastaan oli? Olivatko sisältöjen integrointi ja siihen yhdistetty menetelmien käyttö oppimisista ajatellen perusteltua. Olisiko samankaltaisiin tuloksiin päästy yksinkertaisemmillä menetelmillä ja lyhyemmällä aikavälillä? Vaikeaa on tietysti vastata tähän kysymykseen. Oppimiseen sisältyvät mekanismit eivät välttämättä ole helposti avautuvia. Prosessin vaikutuksia oppimiseen olisi tutkittava pidemmällä aikavälillä, jotta saataisiin käsitys siitä, minkä tasoista oppimista kurssin aikana on tapahtunut.

Opettajana yllätyin siitä, että käyttämäni erilaiset menetelmät ja niiden sijoittelu opetusprosessin eri vaiheisiin tuottivat hämmästyttävän hyviä tuloksia. Stereotyyppioita purettiin ja ihmiskuvauksesta opittiin kokonaan uusia alueita. Ilmeet ja ilmeiden vaikutus kasvojen olemukseen saatiin piirustuksissa ja maalauksissa taitavasti toteutettua. Uutta oli myös se, että tietoisesti pyrittiin kuvaamaan mielikuviin ja havaintoihin perustuvia kasvokuvia, joihin saatiin piirustus- ja maalausteknisin keinoin luotua persoonallinen henki. Konkreettisesti havaittiin myös se, että viivaan ja väriin pystyy omalla työllään ja kokeilujen kautta vaikuttamaan.

Improvisointiosuus vapautti lopulta luovan prosessin. Automaattiseen tajunnanvirtalähtöiseen kokeilevaan irrotteluun lähdettiin täydellä höyryllä. Tapahtumien käänneet olivat hyvinkin nopeita ja ennalta arvaamattomia. Oppilaat tajusivat viivaan ja väriin sisältyvät ilmaisulliset mahdollisuudet. Oivallukset ja hetkessä syntyneet virikkeet ilmaistiin välittömästi. Uusien taitojen oppiminen havaittiin

heti tuntityöskentelyn aikana syntyneissä teoksissa, mikä lisäsi tekemisen intoa entisestään. Improvisoinnin kautta saatu vapautunut tunnelma vauhditti hulvatonta irrottelua värin ja viivan parissa. Jokainen toteutti itseään omalla yksilöllisellä tavallaan. Vitsikäs ja hauska tunnelma siivittivät oppimista.

Etsin pitkään teoreettista mallia, joka soveltuisi käyttämieni opetusmenetelmien ja opetuskokonaisuuden tarkasteluun. Sellainen löytyi sattumalta uusiseelantilaiselta Graham Nuthallilta, joka on tutkinut luokkahuoneopetuksen kokonaisuutta, sekä kokonaisuuden eri osien vaikutusta oppimiseen ja opetustapahtumaan. Nutthall lähestyy opetustapahtumaa samanaikaisesti opettajan, oppilaan, ryhmän, sosiaalisten prosessien, muistin, luokkahuoneaktiiviteettien ja luokkahuonekokemusten pohjalta. Nuthallin mukaan edellä lueteltu kokonaisuus määrää lopulta sen, mitä oppilaat oppivat ja ajattelevat.



Kuva 72. Luokkahuoneopetuksen kokonaisuuden osat Graham Nuthallin teorian pohjalta.

10.1 Opetus ja oppiminen



Kuva 73. Oppilas kohtaa opettajan, ryhmän ja sosiaaliset prosessit tullessaan oppitunnille.

Nuthallin tutkimusten kautta avautuu näkymä oppimisen mekanismeihin, sekä siihen mitä merkitystä opetuksella on oppimisprosesseissa. *”Nuthallin yksi keskeinen viesti on, että aikaisemmin yksinkertaisena pidetty oppiminen onkin todellisuudessa varsin kompleksista.”*

(Kansanen, Uusikylä 2002, s.197; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210.)

Nuthall nostaa esiin useita kiinnostavia opettamiseen ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä, joista oman opetusprosessini kannalta kiinnostavia tekijöitä ovat ne osuudet, joissa hän pohtii opetuskokonaisuuden suunnittelun, luokkahuoneaktiiviteettien sekä muistin merkitystä opetustapahtumassa. *”Voidaan siis kysyä, mitä opetukselta tai ylipäätään oppimisen olosuhteilta vaaditaan, että oppilas oppisi jonkin tavoitteena pidettävän käsitteen, periaatteen, ajatuksellisen kokonaisuuden jne.”* (Kansanen, Uusikylä 2002, s. 194; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210.)



Kuva 74. Tietämyksellä on verkostomainen luonne.

”Nuthallin mukaan tietämyksellä on verkostomainen luonne. Se, mitä opitaan jostain aihepiiristä osittain tai yhdestä kohtaa vaikuttaa siihen, mitä opitaan aihekokonaisuuden muista osista.” (Kansanen, Uusikylä 2002, s. 204; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210.) *”Teorian mukaan oppilas tarvitsee riittävän monta, yleensä vähintään kolme tai neljä merkittävää ja mielekästä oppimiskokemusta. Luokkahuoneopetuksessa tämä ei tarkoita että kokemukset tapahtuisivat välittömästi peräkkäin. Mutta toisaalta tutkimusten empiiriset havainnot osoittavat, ettei esimerkiksi*

kahden merkittävän oppimiskokemuksen välillä saisi kulua yli kahta päivää. Opetusteorian pääpiirteisiin kuuluukin, että oppilas tarvitsee useita ”kohtaamisia” sellaisen relevantin informaation kanssa, joka tukee tietyn tietoedustuksen syntymistä. Niinpä Nuthallin tutkimuksissa on lähdetty jo tutkimuksen toteuttamisen aloitusvaiheessa siitä, että osallistuva opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetustaan laajojen opetusjaksojen kautta.” (Kansanen, Uusikylä 2002, s. 194 – 195. H; Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210.)

10.2 Luokkahuoneaktiviteetit



Kuva 75. Taidehistorian oppitunti: aiheena Sanna Kannisto ja Kanniston työympäristöt Etelä-Amerikan sademetsissä.

”Nuthallin sanoma on, että opettajien tulisi kohdentaa huomio luokkahuoneaktiviteettien rakenteeseen ja siihen, kuinka he voivat ohjata oppilaiden osallistumista näissä aktiviteeteissa.” (Kansanen, Uusikylä 2002, s. 207; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210.) ”Opetuksen pitää sisältää riittävästi tehtäviä ja harjoituksia, jotta samantyyppinen tieto kohdattaisiin useita kertoja ja yhteyksiä syntyisi. Tarvitaan siis erityyppisiä tehtäviä ja aktiviteetteja. Kyse ei ole kuitenkaan

oppimiskokemusten mekaanisesta toistumisesta tai kokemusten kertautumisesta sellaisenaan. Olisi siis hyvä upottaa samaa informaatiota moneen erilaiseen aktiviteettiin. Näin oppilaalle luotaisiin mahdollisuudet saada aidosti erilaisia kokemuksia representaatioita, jotka kuitenkin ”opettavat” hänelle samaa käsitettä, ajatusta tai periaatetta.” (Kansanen, Uusikylä 2002, s. 205; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210.)

”Nuthall korostaa myös oppilaan itse tuottamien kokemusten merkitystä, vaikka myös opettajan johtamissa aktiviteeteissa opitaan.” (Kansanen, Uusikylä 2002, s. 196; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210.)

Luokahuoneaktiviteetit ovat opettajan suunnittelema opetuksellinen kehys, jonka avulla vaikeisiin ja monimutkaisiin oppisisältöihin saadaan helposti lähestyttävä ja kiinnostava muoto. Oikein valittujen aktiviteettien avulla vaikeatkin asiat avautuvat. Omassa opetuskokeilussani oli useita erilaisia menetelmiä, joita yhdistin toisiinsa prosessin eri vaiheissa. Oletettavasti mikään yksittäinen menetelmä tai aktiviteetti ei yksinään olisi ollut tarpeeksi hyvä ja toimiva, vaan kaikki valitsemani peräkkäiset aktiviteetit yhdessä muodostivat dynaamisen toisiaan täydentävän kokonaisuuden. Erilaisten aktiviteettien pohjalta saimme kokemuksia, joita hyödynnettiin taas uutta opittaessa.

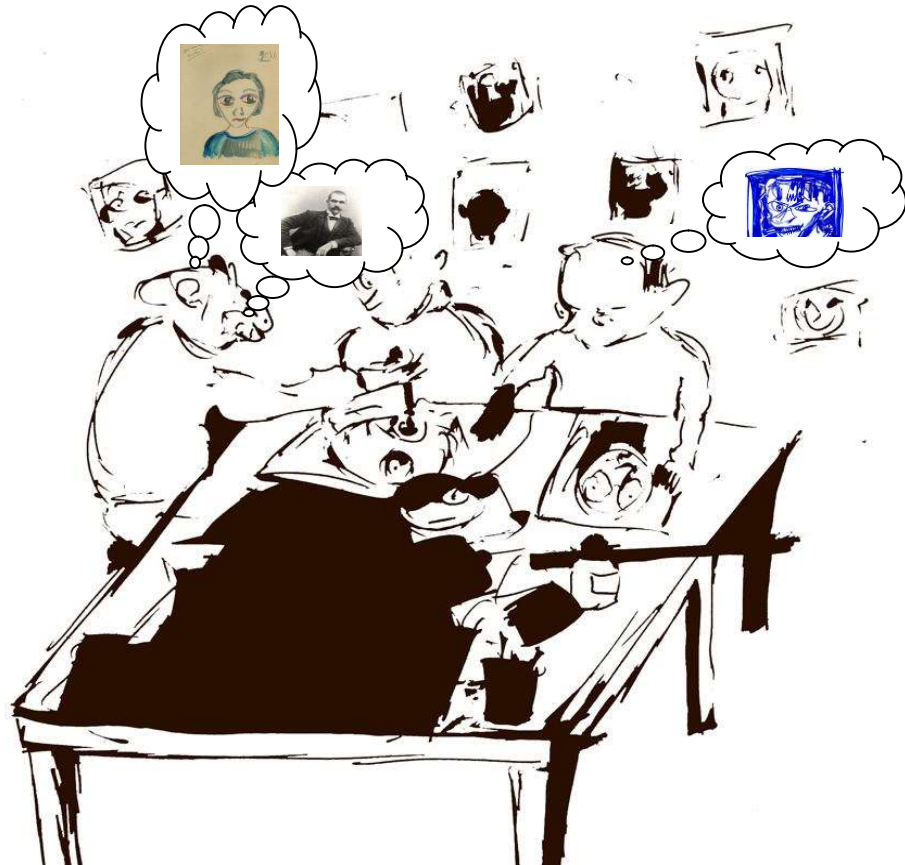


Kuva 76. Ahti Isomäen luokahuoneaktiviteetteihin tutustuin käydessäni Perttulan erityisammattikoulussa Hämeenlinnassa. Oppilaat tekivät Afrikka-aiheisia maalauksia rumpumusiikin maagisten rytmien tahdissa. Luokassa oli myös oikea afrikkalainen rumpu, jota oppilaat ja opettaja vuorotellen soittivat. Taiteilija Ahti Isomäki on rumputaituri ja Afrikan matkaaja, joten aitoon Afrikka tunnelmaan päästiin kun Ahti rummutti eläinten jalkojen töminää ja juoksua kuvaavan rumpusoolon. Rumpuun tutustumassa taideopiskelija Sami Hukka.

”Nuthallin väite on, että oppiminen perustuu ennen kaikkea kokemuksiin, niiden frekvenssiin ja ajoitukseen, ei niinkään oppilaan kykyyn. Tämä on vastoin oletusta. Aikaisemman oppimisen ja kyvyn sekä tulevan oppimisen välillä on kyllä korrelatiivinen yhteys, mutta Nuthallin tutkimuksiin perustuvien johtopäätösten mukaan juuri oppimiskokemusten hankkiminen esimerkiksi opetuksen tarjoamien mahdollisuuksien avulla ennustaa oppimismenestystä. Sen sijaan oppilaan kyvyt näyttävät vaikuttavan

siihen, miten laajalti oppilas osaa hyödyntää luokkahuoneen erilaisia oppimismahdollisuuksia.” (Kansanen, Uusikylä 2002, s.195; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210.)

10.3 Ryhmässä oppiminen



Kuva 77. Ryhmätyöskentely kasvokuva- ja ilmekurssin aikana.

”Nuthallin tutkimusten perusteella arvioituna, jotkin opetuksen työtavat ovat varsin monimuotoisia: niiden avulla voidaan merkittävästi kehittää oppimiskokemusten jäsentymistä ja vahvistumista. Tällaisina voidaan pitää sekä nk. narratiiveja että erityyppisiä vuorovaikutteisia työtapoja. Narratiivit eli kertomukset ovat hyödyksi oppimiskohteen sisällöllisessä jäsentämisessä. Narratiivit antavatkin merkittäviä rakenteita sisällön jäsentämiseen ja säilyttämiseen muistissa. Toisaalta vuorovaikutteisissa pienryhmissä oppilaiden erilaista tietämystä, osaamista ja taustatietoja voidaan hyvin tehokkaasti käyttää hyväksi. Niissä voidaan hyödyntää ryhmän jokaisen jäsenen tietoja ja taitoja. Silloin päästään ajatusten jakamiseen ja ryhmän kokonaistietämyksen monipuoliseen ja laajaan hyödyntämiseen.” (Kansanen,

Uusikylä 2002, s. 205 – 206; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210.)

L. Onerva toimi hyvänä testialustana opettavana olevien asioiden soveltamiselle käytäntöön. Taiteilijan tuntemuksiin oli helppo samaistua ja kuvissa konkretisoituivat erilaiset ilmeisiin perustuvat tunnetilat. Ilmeitä havainnoitiin ja kuvattiin yhdessä. Oppilaat olivat hyvin tiiviissä vuorovaikutuksessa ja seurasivat uteliaina toistensa työskentelyä.

Vaikka taiteen opetus on perinteisesti yksilöopetusta, niin ajallisten resurssien puutteen vuoksi olen kehittänyt opetustani yhteisölliseen suuntaan ihan siitä syystä, että saan kaikki mukaan ajallisesti lyhytkestoisien tunnin tapahtumiin. Opettajana olen kuitenkin kokenut huonoa omatuntoa siitä, että opetukseeni sisältyy niin paljon ryhmäopetusta ja yksilöopetus jää vähemmälle. Olen haaveillut ateljeetiloista, joissa oppilaat voisivat työskennellä yksinään. Nuthall kokee yhteisön hyvin merkittävänä oppimista edistävänä tekijänä. Tämä ajatus tuntuu taideopetuksen näkökulmasta katsottuna mielenkiintoiselta.

”Nuthallin mukaan kognitiivinen ja täysin yksilöllinen informaatioprosessointikeskeinen näkemys tulee vaihtaa sosiokognitiiviseen ja yhteisölliseen näkemykseen. Oppiminen kehittyy sellaisissa oppimisyhteisöissä, jonka jäsenet voivat saada täyden edun sen tarjoamista mahdollisuuksista. Opetus tulisi nähdä pikemminkin luokkahuoneyhteisön ohjaamisena kuin jonkin oppiaineen opettamisena.” (Nuthall, 1997) (Kansanen Uusikylä 2002, s. 207; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210.)

10.4 Muistin merkitys opetustapahtumassa



Kuva 78. Muisti ja muistikuvat aktivoituvat luovan prosessin aikana.

”Aivan viime vuosiin saakka tutkimuksissa on painottunut pyrkimys ymmärtää sitä miten muisti toimii luokkahuoneympäristössä.” (Kansanen, Uusikylä 2002, s.193; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210.) *”Muisti sisältää monenlaisia asioita: tietoja, taitoja ja kokemuksia. Muistamme hajuja ja makuja, sekä myös sitä, mitä olemme nähneet ja kuulleet. Meidän koko persoonallisuutemme on sidoksissa muistiin, sillä muistissa on tiedot myös omasta itsestämme.”* (www.opinto.net/web/parser.php?) (Viitattu 16.8.2008)

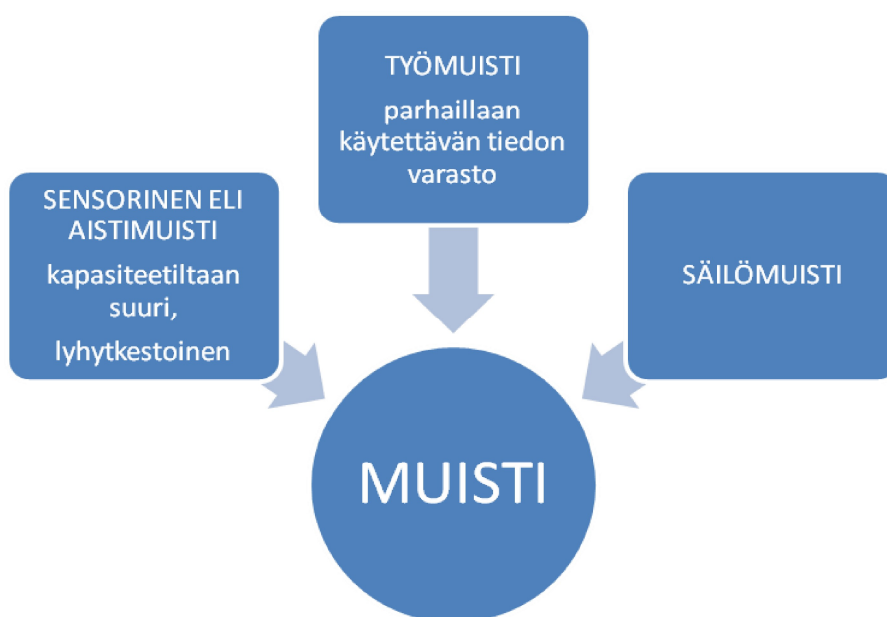
”Muisti ei ole vain asioiden mieleen palauttamista, vaan sitä voidaan pitää prosessina, johon kuuluu kolme vaihetta: tiedon tallentaminen eli mieleen painaminen, mielessä säilyttäminen ja mieleen palauttaminen.”

(www.opinto.net/web/parser.php?)

(Viitattu 16.8.2008)

Opetuksen kannalta nämä ovat keskeisiä mekanismeja. Opetuksen suunnitteluvaiheessa on mietittävä sitä, millä menetelmillä käsiteltävänä olevat asiat olisi opetettava, että ne kyettäisiin mahdollisimman helposti omaksumaan ja siirtämään osaksi muistijärjestelmää. Tämän lisäksi opitut asiat pitäisi vielä kyetä säilyttämään muistissa, sekä tarvittaessa taas palauttamaan takaisin mieleen.

10.4.1 Muisti



Kuva 79. Aistimuisti, työmuisti ja säilömuisti.

”Muisti voidaan jakaa kolmeen muistijärjestelmään, jotka eroavat toisistaan mm. keston ja kapasiteetin suhteen: sensorinen eli aistimuisti, työmuisti eli lyhytkestoinen muisti sekä säilömuisti eli pitkäkestoinen muisti.”

(www.opinto.net/web/parser.php?)

(Viitattu 16.8.2008)

Muistijärjestelmät ja niiden toiminta on hyvä tiedostaa opetusmenetelmiä ja luokkahuoneaktiviteetteja valittaessa. Luokkahuoneaktiviteettien ja luokkahuonekokemusten avulla opettaja voi vaikuttaa siihen, miten opetettavat asiat kyetään jatkossa muistamaan.

Sensorinen eli aistimuistin käyttö sijoittuu oman opetuskokonaisuuteni ensimmäiseen tuntiin, jossa käsitelimme L. Onervan elämäntarinaa ja teoksia. ”*Sensorinen muisti on hyvin lyhytaikainen aistitiedon varasto. Sen tehtävänä on pitää aistimuksia niin kauan muistissa, että niistä ehtii syntyä tulkinta. Aistimuistin kapasiteetti on suuri eli aisti-informaatiota voi olla yhtä aikaa paljon käsittelyssä. Tämä on tärkeää käytännön kannalta, sillä aistimme jatkuvasti rajattomasti asioita. Näköaistin piirissä olevaa sensorista muistia kutsutaan ikoniseksi eli kuvamuistiksi. Kuvamuistin kesto on alle sekunnin. Kuulojärjestelmän piirissä puhutaan kaikumuistista. Sen tarkoituksena on säilyttää kuultu ääni niin pitkään että havainto ehtii syntyä. Käytännössä kesto on muutamia sekunteja. Kaikumuisti mahdollistaa esimerkiksi kuullun sanan ymmärtämisen.*”

(www.opinto.net/web/parser.php?)

(Viitattu 16.8.2008)

Kuultu tarina ja katsottu kuvamateriaali suodattuvat oppilaan sensoriseen muistiin, jossa syntyy tulkinta L. Onervan elämästä ja teoksista. Sensorisesta muistista havainnot siirtyvät työmuistiin.



Kuva 80. Työmuistin sujuvuus voi merkitä elämänhallinnassa jopa enemmän kuin äly. (Helsingin Sanomat 15.9.09, D2).

Työmuistia eli lyhytkestoista muistia voisi verrata työpöytään, jossa oppilas työstää opetuksessa esiin tullutta uutta asiaa ja vertaa sitä aiemmin opittuun. ”*Työmuisti on parhaillaan käytettävän tiedon varasto. Työmuistissa ovat siis tarkkaavaisuuden kohteeksi tulleet asiat sensorisesta muistista ja myös mieleen palautetut asiat säilömuistista.*” (www.opinto.net/web/parser.php?)

(Viitattu 16.8.2008)

Aikajanan avulla palautan oppilaiden mieleen historialliset aikakaudet ja Akseli Gallen-Kallelan, joka on L. Onervan aikalainen. Aikajana aktivoi tietämyksen Akseli Gallen-Kallelasta, jota käsitelimme vuosi sitten. ”*Oppilaan taustatiedot ovat tärkeitä. Jos ja kun oppilaan kokemusten representaatiot yhdistyvät keskenään ja taustatietojen kanssa,*

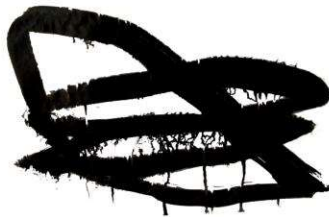
oppilaalle syntyy tiedollinen konstrukti, ajatusrakennelma. Tällainen konstrukti siirtyy pitkäkestoiseen muistiin, joten sitä voidaan edelleen käyttää tulevassa opiskelussa, ja se on melko pysyvä.” (Kansanen, Uusikylä 2002, s. 195; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191-210.)

”Säilömuisti eli pitkäkestoinen muisti on muistiaineksen suhteellisen pysyvä varasto. Sen kapasiteetti on todennäköisesti rajaton ja kesto pitkä. Tieto siirtyy työmuistista säilömuistiin, jos sitä on käsitelty syvällisesti, toistettu tai siihen liittyy voimakkaita tunteita. Elämäkertamuistissa ovat nimensä mukaisesti kokemuksemme ja elämyksemme.”

www.opinto.net/web/parser.php? (Viitattu 16.8.2008)

Jos opetettaviin aiheisiin sisältyy voimakkaita tunteita ja elämyksiä jäävät ne muistiimme. Tällaisia elämyksiä ja tunteita liittyy taiteen kokemiseen. Kokemuksesta tiedän, että L. Onervan elämäntarina sekä teoksissa olevat aiheaiailmat muistetaan pitkään.

Nuthallin mukaan oppimiskokemusten välillä ei saisi olla kuin korkeintaan kaksi päivää. Työväenopiston opettajana olen siinä tapauksessa pulassa, koska oppitunnit ovat viikon välein. Uskon kuitenkin siihen, että elämykset ja voimakkaasti koetut asiat muistetaan pitkään. Muistialustana toimivat myös tunnilla tehdyt teokset, jotka on ripustettu luokkahuoneen seinälle. En tiedä, onko Nuthall tutkimuksissaan perehtynyt taideopetuksen prosesseihin. Ideoita voidaan pohtia alitajunnassa pitkiäkin aikoja, ennen kuin ne näkyvät tuotoksina kankaalla tai paperilla.



Kuva 81. Pia Paatero, tussilaveeraus, 2009.

11. LOPPUSANAT

Lopputyöprosessin kautta ammattini menetelmällinen ja metodinen sisältö on vähitellen avautunut ja identiteettini taidepedagogina vahvistunut. Lopputyö on ollut kaiken kaikkiaan varsin erikoinen suoritus ja tässä laajuudessa hyvin vaikeasti prosessoitava kokonaisuus. Metodisten ja menetelmällisten sisältöjen avaaminen ja tutkiminen samanaikaisesti voi tuntua oudolta. Metodit ja menetelmät ovat kuitenkin niin vahvasti sidoksissa toisiinsa, että työni kannalta on perusteltua selvittää aluksi molempien elementtien sisällöllinen olemus. Jotkut aihepiirit lopputyössäni ovat olleet hyvin vaikeasti lähestyttäviä ja olen joutunut hakemaan pitkään muotoa, jolla olen kyennyt niitä käsittelemään. Kuvataiteilijana olen tottunut visualisoimaan havaintojani ja työskentelyäni on helpottanut laaja kuviin perustuva lähde- ja tausta-aineisto. Autenttista lähdemateriaalia lopputyöhöni olen saanut Suomen, Tanskan ja Hollannin kehitysvammaisten taidekeskuksiin tekemiäni tutustumiskäyntien kautta. Omin silmin olen saanut nähdä, millaisia tuloksia opetuksella ja pedagogisella toiminnalla voidaan saavuttaa ja miten toimintaa kyetään ylläpitämään ja kehittämään.

Lopputyöprosessini aikana myös Turussa on alkanut tapahtua muutoksia kehitysvammaisten taideopetuksessa. Vuoden 2008 aikana Turun suomenkielinen työväenopisto on kehittänyt kehitysvammaisten kuvataiteen opetusta. Opetuksen määrää on lisätty niin, että syksyllä 2009 opistossamme on jo viisi kehitysvammaisten kuvataideryhmää: kaksi maalausryhmää, keramiikka, nukenteko sekä ”Minun Turkuni” hanke. Turun ruotsinkielinen työväenopisto on myös aloittanut alueemme ruotsinkielisille kehitysvammaisille suunnatun kuvataidetoiminnan. Erityisryhmien taideopetuksen laajennuttua opistollamme, olen saanut tuekseni kauan kaipaamani työyhteisön, jonka puitteissa olemme alkaneet yhdessä suunnitella kehitystyön eteenpäin viemistä. Hiljattain opistomme liittyi Outsider-taiteen eurooppalaiseen verkostoyhteistyöjärjestöön. Syyskuun alussa kaksi oppilastani osallistuivat Collin Rhodesin järjestämään kansainväliseen *Revealing the Human (ihmisyyttä paljastamassa)* näyttelyyn Australian Melbournessa.

Turkuun on 2009 perustettu yhdistys, jonka tavoitteena on saada käynnistettyä Hollannin mallin mukainen taidekeskustoiminta.

Mistään tällaisista edistysaskeleista en osannut edes haaveilla lähtiessäni kirjoittamaan tätä lopputyötäni kolmisen vuotta sitten. Nyt odotan kiihkeästi että taidekeskushanke toteutuu ja saamme kaupungilta tilat, jossa voimme aloittaa taidekeskustoimintamme. Uusina haasteina tulevat olemaan integraatio- ja emansipaatiokehitys, jota taidetoiminnan ja kulttuurin alueella haluan omalta osaltani olla edistämässä.

KIRJALLISET LÄHTEET

Gronert F. 2002. Folly Drawings about in – and outsiders in art, s. 20. De Nieuwe Grafische Rotterdam.

Gronert F. 2002. Folly Drawings about in – and outsiders in art, s. 63. De Nieuwe Grafische Rotterdam.

Hautamäki J., Lahtinen U., Moberg S., Tuunainen K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet, s. 77. Werner Södersteöm Osakeyhtiö Helsinki.

Hautamäki J., Lahtinen U., Moberg S., Tuunainen K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet, s. 79 – 81. Werner Södersteöm Osakeyhtiö Helsinki.

Hyvinkään taidemuseon julkaisuja no 24, Taju 2004, Sivustakatsoen, s. 20; J. Isomäen artikkelista, Kehitysvammaisuus Mielisairaus Luovuus 18 – 29. Savion kirjapaino 2004.

Kansanen, P., Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita, s. 194; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210. Jyväskylä: PS-kustannus Opetus 2000.

Kansanen, P., Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita, s. 194 – 195;H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210. Jyväskylä: PS-kustannus Opetus 2000.

Kansanen, P., Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita, s. 195; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210. Jyväskylä: PS-kustannus Opetus 2000.

Kansanen, P., Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. s. 195; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210. Jyväskylä: PS-kustannus Opetus 2000.

Kansanen, P., Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita, s. 196; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210. Jyväskylä: PS-kustannus Opetus 2000.

Kansanen, P., Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita, s. 197; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210. Jyväskylä: PS-kustannus Opetus 2000.

-
- Kansanen, P., Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita, s. 204; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210. Jyväskylä: PS-kustannus Opetus 2000.
- Kansanen, P., Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita, s. 205; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210. Jyväskylä: PS-kustannus Opetus 2000.
- Kansanen, P., Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita, s. 205 – 206; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210. Jyväskylä: PS-kustannus Opetus 2000.
- Kansanen, P., Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. s. 207; H. Pitkäniemen artikkelista, Voisiko opettaja hyödyntää Graham Nuthallin opetuksen ja oppimisen teoriaa 191- 210. Jyväskylä: PS-kustannus Opetus 2000.
- Kerola K. 2001. Struktuuria opetukseen, s. 35. WS Bookwell Oy Porvoo 2001.
- Pameijer, Kunst en Vliegwerk Leiden, Dienst Kunst en Cultuur Rotterdam, 2008. Stendhal Syndrome, art that makes you crazy, s. 24; F. Gronertin artikkelista Stendhal Syndrome, art that makes you crazy 10-40. De Nieuwe Grafische Rotterdam.
- Platun J. 2007. Spectrum A Landscape Of Autism, Asperger's Art, s. 46. A Shoal of Mackerel engaged 2007.
- Rhodes C. 2000. Toinen taide, luovat erot, s. 8. Published by arrangement with Thames and Hudson Ltd, London; Finnish Epilogue 2004 Maahenki Ltd, Helsinki.
- Sederholm, H. 2000. Tämäkö taidetta, s. 67. Porvoo: WS Bookwell oy.
- Virtanen P. 1994. Viikeri, erityisopetus, s. 68. Opetushallitus.

SÄHKÖISET LÄHTEET

http://www.ela.fi/akatemia/kuva_analyysi/kuva-analyysi.htm (Viitattu 6.9.2007)
(Blomberg)

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/pg/knuuttila/2luku.html>
(Viitattu 18.9.2009) (Helsingin yliopisto E-thesis palvelu)

<http://www.papunet.net/yleis/vuorovaikutus/aistit-ja-vuorovaikutus.html>
(Viitattu 4.9.2007) (Kehitysvammaliiton Papunet-verkkopalveluyksikkö)

<http://www.saunalahti.fi/kup/vammaist.htm>
(Viitattu 18.9.2009) (Kehitysvammahuollon tietopankki)

<http://www.kiasma.fi/kokoelmanayttelyt/yojuna/yojunatxt.php?lang=fi&mode=&idd...>
(Viitattu 11.10.2007) (Nykytaiteen museo Kiasma)

[www.opinto.net/web/parser.php?sec=psyk&page=kogni-005 - 12k-6](http://www.opinto.net/web/parser.php?sec=psyk&page=kogni-005-12k-6)
(Viitattu 16.8.2008) (Opinto.net)

<http://193.166.40.12/samkops/SAMKOPS.nsf/opinto-opas-opiskelija-koulutusalanayhtosat/> (Viitattu 31.12.2008) (Satakunnan ammattikorkeakoulu, kuvataiteenlinja)

<http://130.233.225.229/p/menetelmat/opetusmenetelmat.pdf>
(Viitattu 22.9.2009) (Teknillinen korkeakoulu Opetuksen ja opiskelun tuki – TKK, Hyppönen Olli 30.1.2006)

<http://verneri.net/yleis/tietopankki/mita-kehitysvammaisuus-on/mista-kehitysvammaisuus-johtuu.html> (Viitattu 25.6.2009) (verneri.net kehitysvamma-alan verkkopalvelu)

<http://www.verneri.net/yleis/tietopankki/kehitysvammaisuus/mita-kehitysvammaisuus-on.html> (Viitattu 1.9.2007) (verneri.net kehitysvamma-alan verkkopalvelu)

<http://fi.wikipedia.org/wiki/Freinetpedagogiikka> (Viitattu 18.9.2009) (Wikipedia)

<http://fi.wikipedia.org/wiki/Improvisointi> (Viitattu 18.9.2009) (Wikipedia)

KUVALÄHTEET

Kuva 1. ”Minun Turkuni” hanke. 2009. Kuvassa vasemmalta Ann-Christine Ullner, Eija Ruoho ja Miira Kangas. Kuva Strengell R.	6
Kuva 2. Islannissa kuvattu performanssitalkiointi. Kuvassa performanssitaiteilija Juha Ruoho. Kuva Annantalon näyttelyesitteessä 2008 Elomaa P. ja Lyhdyn valokuvatyöryhmä..	8
Kuva 3. Pedagogiset varusteet.. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2007	9
Kuva 4. Veli-Pekka Virtanen, Mallitutkielmia, 2005, akryyli paperille, Toivolan toimintakeskus.	11
Kuva 5. Veli-Pekka Virtanen, Mallitutkielma, 2005, akryyli paperille, Toivolan toimintakeskus.	12
Kuva 6. Erica van der Laar, Hollanti.	14
Kuva 7. City land art – maataideteos. Gaia museon lähistöllä olevalla nurmikentällä. Esillä oli lähes sadan ympyrän muodostama ympäristöteos. Teoksen materiaaleina olivat erilaiset luonnonmateriaalit kuten vihannekset, kukat, kasvit ja juurekset. Taideprojektiin osallistujat olivat tulleet tekemään teosta 2008 pidettyyn Art Beyond Limits konferenssin yhteyteen. Kuva Ruoho E.	15
Kuva 8. Kenneth Rasmussen, Bifrost 2008, Tanska. Kuva Ruoho E.	16
Kuva 9. Kenneth Rasmussenin virkkuuteoksia. Kuva Ruoho E.	16
Kuva 10. Kenneth Rasmussen, nimetön (linoleumi), 2009.	16
Kuva 11. Kenneth Rasmussen, nimetön (linoleumi), 2008.	17
Kuva 12. Kenneth Rasmussen esittelee leikekirjaansa Bifrostin taidekeskuksessa 2008 Kuva Ruoho E..	18
Kuva 13. Ben Augustus, Meira Mos 53822, 2001 huopakynä paperille, 70x100 cm, Galerie Atelier Herenplaats, Hollanti. (Gronert F.2002. Folly Drawings about in – outsiders in art, s. 71. De Nieuwe Grafische Rotterdam.)	20
Kuva 14. Ben Augustus, Playboy, 2001, huopakynä paperille, 40x65cm, Galerie Atelier Herenplaats, Hollanti (Gronert F. 2002. Folly Drawings about in – and outsiders in art, s. 66. De Nieuwe Grafische Rotterdam).	21
Kuva 15. Ben Augustus Valokuva: Daniel Nicolas (Gronert F. 2002. Folly Drawings about in – outsiders in art, s.62. De Nieuwe Grafische Rotterdam.)	22
Kuva 16. Toivolan toimintakeskuksen taideluokka 2008 Kuva Ruoho E.	22
Kuva 17. Tiina Elina Nurminen on tutkinut käsien rakennetta käyttäen apunaan puista havaintomateriaalina olevaa käsimallia ja omia käsiään. Huopakynä paperille, 2008 Toivolan toimintakeskus.	23
Kuva 18. Syyskuussa 2006 tutustuimme valokuvataiteilija Sanna Kannistoon teoksiin ja teosten tekoprosesseihin. Kannisto on kiertänyt kenttätudionsa kanssa Brasiliassa, Perussa, Ranskan Guayanassa ja Costa Ricassa tutkien sademetsien eläimiä ja kasveja. Kannisto S.2002.Käärme Heliconiassa Valokuvia sademetsistä, s.145. Werner Soderström Osakeyhtiö, Helsinki.	25

Kuva 19. Toivolan taidepiirin oppilaat ovat tutustumassa Turun Taidemuseossa 2007 keväällä ”I Love Malmö” taidenäyttelyyn. Esillä on nykytaidetta Malmön taidemuseon nykytaiteen kokoelmista. Kuvassa vasemmalla on Stiina Hämäläinen, keskellä Veli- Pekka Virtanen ja lattialla istumassa Tiina Elina Nurminen. Kuva Ruoho E	25
Kuva 20. Kristiina Heinonen, omakuva, 2008, akryyli kankaalle, Toivolan toimintakeskus.	26
Kuva 21. Tiina Elina Nurminen antaa suukon Sinikka Mäki-Lertolan veistokselle. Kuvanveistäjä Sinikka Mäki-Lertola kertoo taiteilijantyöstään ja teoksistaan Toivolan toimintakeskuksen taidepiirissä 2007. Kuva Ruoho E.	27
Kuva 22. Malla Jokinen kuvaa Tiina Elina Nurmisen maalausta. ”Minun Turkuni” hanke, 2009. Kuva Strengell R.	28
Kuva 23. Perspektiiviopetuksen lyhyt oppitunti. Oppilaiden tehtävänä on miettiä, miltä Turku näyttää lintuperspektiivistä. ”Minun Turkuni” hanke, 2009. Kuvassa vasemmalta Benny Talling, Eija Ruoho, Aulis Jalonen ja Maria Blomqvist. Kuva Peltonen O.	30
Kuva 24. Turun kartta tarkastelun kohteena. ”Minun Turkuni” hanke, 2009. Kuvassa vasemmalta Tiina Elina Nurminen ja Aulis Jalonen. Kuva Peltonen O.	31
Kuva 25. Bussilinja kolmosella havainnoimassa Turkua. Kuva Kuitunen M. Benny Tallingin kaupunkikuva kollaasi, 2009. ”Minun Turkuni” hanke 2009.	31
Kuva 26. Aikaa ja tilaa luovalle ajattelulle. Jack Matheson. (Platun J. 2007. Spectrum A Landscape Of Autism, Asperger’s Art, s.37. A Shoal of Mackerel engaged 2007).....	32
Kuva 27. THUMBS UP, Jack Matheson. (Platun J. 2007. Spectrum A Landscape Of Autism, Asperger’s Art, s. 14. A Shoal of Mackerel engaged 2007).	33
Kuva 28. ”Minun Turkuni” hankkeen taideryhmä jalkautuu havainnoimaan kaupunkitapahtumia 2009. Mauri Leppäpohja kuvaa jokirannan silakkamarkkinoita. Takana Eija Ruoho ja Ann-Christine Ullner. Kuva Kuitunen M.	35
Kuva 29. Malla Jokinen, kuva Stockmannin hulluilta päiviltä. ”Minun Turkuni” hanke, 2009. Kuva Ruoho E.	36
Kuva 30. Francis Bacon, Kaksoistutkielma George Dyerin muotokuvaa varten, 1968. (Tate Britain museon näyttelykatalogin kansikuva 2008).....	37
Kuva 31. Mandy Struikin havainto-opetuksen oppitunti Galerie Atelier Herenplaatsissa 2008. Kuva Ruoho E.	39
Kuva 32. Mandy Struikin havaintomateriaalit Kuva Ruoho E.	39
Kuva 33. Hyönteisveistos Karavana ateljeen katossa 2008. Kuva Ruoho E.	40
Kuva 34. Thomas Achton Schmidt, 3D talot, materiaalina pahvi ja muu sekalainen materiaali, 2008, Bifrost Tanska. Kuva Ruoho E.	41
Kuva 35. Autenttisuus ja havaitun dokumentointi. Telaketjutraktorin takapenkillä kuvaamassa whiteout maisemaa. Dokumenttikuva Etelämantereelle suuntautuneesta vaellustaiteen projektista 1999-2000 Kuva Jalava O.	42
Kuva 36. Vaelluksilta hankittu materiaali on taiteen tekemisen lähtökohtana. ”Jäätikkökävely”, performanssitilointi Kuningatar Maudin maan jäätikköalueelta 1999 – 2000 Kuva Ruoho E.	42
Kuva 37. Tasapainottelua pedagogiikan, taidepedagogiikan ja erityispedagogiikan välimaastoissa. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008	43

Kuva 38. Kaavakuva työni metodisen pohjan rakenteesta. Kaavakuvan laatija Ruoho E.....	44
Kuva 39. Minä ja työparini kuvataiteilija Osmi Peltonen olimme Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskukselta CIMO:lta saadun job shadowing apurahan turvin Hollannin Galerie Atelier Herenplaatsissa tutustumassa Outsider taiteilijoiden taidekeskukseen. Kuvassa vasemmalla taiteilija, taidepedagogi Richard Bennards esittelee taidekeskuksen arkistoja Osmi Peltoselle. Kuvassa oikealla Osmi Peltonen ja taiteilija, taidepedagogi Frits Gronert tekevät sämpylöitä taideopiskelijoille, jotka tulevat tutustumaan taidekeskuksen toimintaan. Kuva Ruoho E.	45
Kuva 40. Laan Irod Jojon teos mainoskankaalla (nuolen osoittamassa kohdassa) kerrostalon päätyseinustalla Rotterdamin keskustassa Kuva Ruoho E.	46
Kuva 41. Ravintolan ruokalista Rotterdamissa, jossa kuvituksena Galerie Atelier Herenplaatsin taiteilijoiden teoksia Kuva Ruoho E.....	47
Kuva 42. Haagin taidekeskuksen oppilaiden tekemä kaupunkiteos sijoitettuna rakennustyömaan suojakulisseihin. Kuva Haagin taidekeskuksen esitteestä.....	47
Kuva 43. Kuvataiteilija, taidepedagogi Minna Haataja opettaa Kirsikodin taiteilijoille grafiikkaa, maalausta ja kuvanveistoa. Oikeassa kuvassa vasemmalta graafikko Jukka-Pekka Levy ja Minna Haataja. Vasemmassa kuvassa Päivi Eronen halaa Minna Haatajaa ja Jukka-Pekka Levy odottaa vedustusohjeita opettajalta. Kuva Ruoho E.....	48
Kuva 44. Raija Mikkosen ainutlaatuinen taideateljee ja yhteisö Lieksan Kirsikodissa. Vasemmassa kuvassa ovat taiteilija Laura Nykänen ja hänen takanaan taiteilija Kirsi Mikkonen. Oikeassa kuvassa ovat Kirsikodin perustaja Raija Mikkonen ja hänen vieressään taiteilija Laura Nykänen. Kuva Ruoho E.....	48
Kuva 45. Tiina Elina Nurminen, asetelma, 2009, tussi paperille.	49
Kuva 46. Kaavakuva työni menetelmällisen pohjan rakenteesta. Kaavakuvan laatija Ruoho E	50
Kuva 47. Mikke piirtää sarjakuvia Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008.	52
Kuva 48. Iisakki. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008	53
Kuva 49. Mari. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008	54
Kuva 50. Ville. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008.....	55
Kuva 51. Eetu. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008.....	56
Kuva 52. Malla Jokinen, Sukkahousumimmin irrottelut työn lomassa, 2009, akryylipaperille.	58
Kuva 53. Ihmiskuvauksen perusteita voi opiskella puisen mallinuken avulla. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008.....	58
Kuva 54. Pään rakenteen havaintokuvat Oja O. 1957 Piirtämisen taito, s 157. Werner Söderström Osakeyhtiön laakapaino Porvoo 1968.....	59
Kuva 55. Oppilaiden havaintokuvien pohjalta tekemiä harjoitustöitä Toivolan toimintakeskus	59
Kuva 56. L. Onervan piirros. (Mäkelä H. Arell B. 2004, L. Onerva ja valvottu yö, s. 79. Gummerus, Jyväskylä).	61
Kuva 57. Opetussisältöjen rinnastus. Kuva Ruoho. E.....	62
Kuva 58. Omakohtainen havainnointi. Kuva Ruoho. E	63
Kuva 59. Luovaprosessi. Kuva Ruoho. E.....	64

Kuva 60. Seija Osmosalo, Muotokuvapiirros, 2007, Toivolan toimintakeskus.	65
Kuva 61. L. Onerva ja Valvottu yö. (Mäkelä H. Arell B. 2004, L. Onerva ja valvottu yö, kansikuva. Gummerus, Jyväskylä).	66
Kuva 62. Kasvokuvien oppijakso alkaa. Aikajanaa tarkastelemassa. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008.	66
Kuva 63. Hilja Onerva Lehtinen ylioppilaana 1901. (Mäkelä H. Arell B. 2004, L. Onerva ja valvottu yö, s.11. Gummerus, Jyväskylä).	67
Kuva 64. L. Onervan omakuva-akvarelleja (Mäkelä H. Arell B. 2004, L. Onerva ja valvottu yö, s. 87, 45, 43, 47, 95, 79, 114. Gummerus, Jyväskylä).	68
Kuva 65. Sigmar Polke, Kompositio, 1964. 86X60cm. (Delin Hansen E. 1992, Head Through The Wall. 1992, s. 76. Nordisk Bogproduktion, Haslev).	71
Kuva 66. Soila Glad, maalaus ilmetutkielmien pohjalta, 2007, akryyli kankaalle, Toivolan toimintakeskus.	74
Kuva 67. Seija Osmosalo, ilme- ja väritutkielmia, akryyli paperille, 2007, Toivolan toimintakeskus.	75
Kuva 68. Kristiina Heinonen, ilme- ja väritutkielmia, akryyli paperille, 2007, Toivolan toimintakeskus.	75
Kuva 69. Seija Osmosalo, ilme- ja väritutkielmia, akryyli paperille, 2007, Toivolan toimintakeskus.	76
Kuva 70. Prosessin pohjalta syntyneitä maalauksia Seija Osmosalon (ylhällä), Tiina-Elina Nurmisen (alhaalla) 2007, akryyli kankaalle. Teokset kuuluvat valtakunnalliseen Kettuki taidekokoelmaan.	78
Kuva 71. Kristiina Heinonen, ilmetutkielma, improvisointi jaksolla 2007, Toivolan toimintakeskus.	78
Kuva 72. Luokkahuoneopetuksen kokonaisuuden osat Graham Nuthallin teorian pohjalta. Kaavakuvan laatija Ruoho E.	79
Kuva 73. Oppilas kohtaa opettajan, ryhmän ja sosiaaliset prosessit tullessaan oppitunnille. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008.	80
Kuva 74. Tietämyksellä on verkostomainen luonne. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008.	80
Kuva 75. Taidehistorian oppitunti: aiheena Sanna Kannisto ja Kanniston työympäristöt Etelä-Amerikan sademetsissä. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008.	81
Kuva 76. Ahti Isomäen luokkahuoneaktiiviteetteihin tutustuin käydessäni Perttulan erityisammattikoulussa Hämeenlinnassa. Oppilaat tekivät Afrikka-aiheisia maalauksia rumpumusiikin maagisten rytmien tahdissa. Luokassa oli myös oikea afrikkalainen rumpu, jota oppilaat ja opettaja vuorotellen soittivat. Taiteilija Ahti Isomäki on rumputaituri ja Afrikan matkaja, joten aitoon Afrikka tunnelmaan päästiin kun Ahti rummutti eläinten jalkojen töminää ja juoksua kuvaavan rumpusoolon. Rumpuun tutustumassa taideopiskelija Sami Hukka. Kuva Ruoho E.	82
Kuva 77. Ryhmätyöskentely kasvokuva- ja ilmekurssin aikana. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008.	83
Kuva 78. Muisti ja muistikuvat aktivoituvat luovan prosessin aikana. Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008.	84
Kuva 79. Aistimuisti, työmuisti ja säilömuisti. Kaavakuvan laatija Ruoho E.	85

Kuva 80. Työmuistin sujuvuus voi merkitä elämänhallinnassa jopa enemmän kuin äly. (Helsingin Sanomat 15.9.09, D2) Ruoho E. kuvituspiirros lopputyöhön 2008.....	86
Kuva 81. Pia Paatero tussilaveeraus 2009 Toivolan toimintakeskus.	87