

***”KÄDELLISET KÄYTTÄVÄT KÄSIÄÄN, MIKÄ ON
MYÖS PÄÄN KÄYTTÖÄ YHTÄ AIKAA.”***

Taidekasvattajien näkemyksiä
alakoulun kuvataiteen merkityksestä

Pro gradu -tutkielma

Mari Tolkkinen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Päivi Naskali

Lapin yliopisto

Kevät 2017

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kädelliset käyttävät käsiään, mikä on myös pään käyttämistä yhtä aikaa”: Taidekasvattajien näkemyksiä alakoulun kuvataiteen merkityksestä.

Tekijä: Mari Tolkkinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 121

Liitteiden lukumäärä: 3

Vuosi: Kevät 2017

Tiivistelmä:

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa tutkin kuvataidekasvattajien antamia merkityksiä kuvataiteelle alakoulun oppiaineena. Mikä tekee heidän mielestään kuvataiteesta merkityksellisen oppiaineen? Millaisia tavoitteita he kuvataiteelle asettavat? Lisäksi peilaan heidän merkityksenantojaan uusiin vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Tutkimukseni aineisto on kerätty taidekasvattajilta teemahaastattelulla ja analysoitu sisällönanalyysillä. Haastattelut kerättiin taitekohdassa, jossa uuden opetussuunnitelman perusteita suunniteltiin ja perusteluluonnokset oli juuri julkaistu. Analyysiluvuissa analysoin taidekasvattajien antamia merkityksiä kuvataiteelle. Merkityksenannot rakentuivat kuvataiteen oppiaineellisia sisältöjä sekä kuvataiteen välineellisiä merkityksiä kuvaaviksi.

Taidekasvattajien antamat kuvataiteen oppiainesisällölliset merkitykset (valmiudet visuaalisen kulttuurin kriittiseen tarkasteluun ja ymmärtämiseen, valmiudet itseilmaisuuksiin ja kulttuuri- ja ympäristökasvatus) koostuivat niistä haastatteluista nousseista teemoista, joilla oli suora yhtymäkohta opetussuunnitelmassa määriteltyihin kuvataiteen sisältöalueisiin ja tavoitteisiin. Kuvataiteen välineelliset merkitykset (hyvinvointi ja erilainen tekeminen) muodostuivat niistä teemoista, joilla ei ollut suoraan yhteyttä kuvataiteen sisältöihin ja tavoitteisiin. Niitä kuitenkin löytyi opetussuunnitelman laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista, mutta niitä ei oltu määritelty kuvataiteen kannalta tarkasti. Merkitysten tarkastelu suhteessa opetussuunnitelmaan osoitti, että taidekasvattajien merkityksenannot olivat muuten samanlinjaisia.

Tutkimukseni perusteella kuvataiteella on merkityksellinen ja perusteltu asema perusopetuksessa ja sen tehtävä on laaja – Taidekasvattajat määrittivät kuvataiteen merkityksen opetussuunnitelmaa laajemmin.

Avainsanat: Kuvataide, kuvataidekasvatus, opetussuunnitelma, taidekasvattaja, perusopetus, kvalitatiivinen tutkimus, teemahaastattelu, sisällönanalyysi.

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	5
1.1 Taidekasvattaja	7
1.2 Kuvataide ja opetussuunnitelma.....	8
1.3 Tutkielman rakenne ohjenuorana lukijalle.....	19
2. KUVATAIDEKASVATUKSEN HISTORIAA.....	21
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
3.1 Tutkimuskysymykset ja merkitysten tutkiminen	29
3.2 Aineisto ja aineistonkeruu.....	31
3.3 Analyysimenetelmä ja –prosessi	35
3.4 Tutkimuksen eettisyys.....	38
4. KUVATAITEEN OPPIAINESISÄLLÖLLINEN MERKITYS.....	42
4.1 Valmiudet visuaalisen kulttuurin tarkasteluun ja ymmärtämiseen.....	42
4.1.1 Reflektiotaidot.....	42
4.1.2 Kriittinen suhtautuminen visuaaliseen kulttuuriin	49
4.2 Valmiudet itseilmaisuuun	56
4.2.1 Tekniikoiden opettelu ja hallinta itseilmaisun pohjana.....	60
4.2.2 Itseilmaisuuun rohkaiseminen	63
4.3 Kulttuuri- ja ympäristökasvatus.....	67
5. KUVATAITEEN VÄLINEELLINEN MERKITYS	73
5.1 Hyvinvointia ja erilaista tekemistä	73
6. MERKITYSTEN PEILAAMINEN OPETUSSUUNNITELMAAN	78
6.1 Taidekasvattajien antamat kuvataiteen oppiainesisällölliset merkitykset suhteessa opetussuunnitelmaan.....	78
6.1.2 Valmiudet visuaalisen kulttuurin tarkasteluun ja ymmärtämiseen	78

6.1.3 Valmiudet itseilmaisuun	82
6.1.4 Kulttuuri- ja ympäristökasvatus	86
6.2 Taidekasvattajien antamat kuvataiteen välineelliset merkitykset suhteessa opetussuunnitelmaan.....	91
7. YHTEENVETO JA POHDINTA.....	95
7.1 Yhteenveto.....	95
7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	100
7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	104
LÄHTEET	114
LIITTEET	122
Liite 1: Taulukko 8. Kuvataiteen opetuksen tavoitteet, sisältöalueet ja laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2.....	122
Liite 2: Taulukko 9. Kuvataiteen opetuksen tavoitteet, sisältöalueet ja laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 3-6.....	124
Liite 3: Haastattelukysymykset	125

1. JOHDANTO

Pro Gradu- tutkielmani lähtökohtana on ajatus kuvataiteen merkityksellisyydestä. Tutkimukseni fokus on taidekasvattajien näkemyksissä alakouluikäisten lasten kuvataidekasvatuksesta. Tavoitteenani on tutkia taidekasvattajien rakentamia merkityksiä kuvataidekasvatuksesta sekä kuvataiteesta oppiaineena. *Kuvataidekasvatuksella* tarkoitan tutkimuksessani pääsääntöisesti koulussa tapahtuvaa kuvataiteen opetusta, johon liittyy kasvatuksellisia tehtäviä, jotka määritellään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (ks. POPS 2014 143-145; 266-268). Tutkimuskysymyksilläni ”Mikä tekee kuvataiteesta merkityksellisen oppiaineen taidekasvattajien näkökulmasta” ja ”Millaisia tavoitteita taidekasvattajat asettavat kuvataiteelle oppiaineena?” pyrin kartoittamaan taidekasvattajien näkemyksiä kuvataiteen merkityksellisyydestä peruskoulun alakoulun oppiaineena. Tämän lisäksi peilaan taidekasvattajien antamia merkityksiä perusopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyihin kuvataiteen opetuksen tehtäviin, tavoitteisiin ja sisältöalueisiin. Uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin joulukuussa 2014 ja otettiin valtakunnallisesti käyttöön 1.8.2016 (Opetushallitus 2016).

Aihevalinnan taustalla on kiinnostukseni kuvataidekasvatukseen ja kuvataiteeseen sekä sen asemaan ja merkitykseen peruskoulussa. Valtakunnallisena viitekehyksenä toimiva opetussuunnitelma asettaa raamit niin peruskoulun arvoille, oppimiskäsityksille, toimintakulttuurille kuin oppiaineiden sisällöille ja määrillekin, jolloin se vaikuttaa myös kuvataiteen asemaan ja rooliin.

Koulutusta voidaankin pitää yhtenä yhteiskunnan tavoista vaikuttaa yksilöihin poliittis-taloudellisena järjestelmänä: Sen tehtävänä perinteisesti nähdään lasten ja nuorten sosiaalistaminen yhteiskunnan keskeisenä pitämään kulttuuri- ja elinkeinonperinteeseen. Koulutusjärjestelmän muutokset heijastelevatkin usein poliittisia pyrkimyksiä. Tämä koulutuksen *järjestelmän ja hallinnan* taso vaikuttaa

suoraan opetussuunnitelmaan, tuntikehyksiin, oppisisältöihin sekä koulutuksen muihin tasoihin. (Rauste-von Wright ym. 2003, 10–19.)

Taidekasvatuksen saralla mittavan uran tehneen Antero Salmisen mukaan taidekasvatuksen ja -opetuksen perusteiden määrittelyssä vaikuttaa aina jokin näkemys ihmiskunnasta, maailmankatsomuksesta, taiteesta tai kasvatuksesta. *Yhteiskunnallisen tarkastelun tasolla* perusteluihin vaikuttavat laajemmat yhteiskunta- ja kulttuuripoliittiset tavoitteet. Taidekasvatus näin ollen joutuu huomioimaan perusteidensa määrittelyssä yleissivistävän koulutuksen kulloisenkin kokonaistehtävän. (Salminen 2005, 205–206.) Esimerkiksi tällä hetkellä kuvataiteesta on nähtävissä perusteluja sen laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien, erityisesti monilukutaidon, tavoitteet täyttävänä oppiaineena (ks. esim. Kuvataideopettajat Ry 2017).

Kati Rantala kuvaa vuonna 2001 julkaistussa väitöskirjassaan taidekasvatuksen asemaa ristiriitaiseksi. Kuvataidetta oppiaineena joudutaan jatkuvasti perustelemaan eikä yhtenäistä näkemystä oppiaineen tärkeydelle löydy. Toisaalta taidekasvatusalan kirjoituksissa taidekasvatus nähdään kyseenalaistamattomasti merkityksellisenä paitsi sen myönteisistä vaikutuksista luovuuden, kognitiivisten taitojen ja kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kehittymisen edistämiseen, myös hyödyllisyyteen koulumotivaation ja oppimisen muissa oppiaineissa sekä kansantalouden ja työelämän suhteen. Vuosituhannen vaihteessa korostunut tulosvastuullisuus kasvatuspoliittisessa keskustelussa ja keskustelu oppiaineiden tuntimääristä on saanut aikaan sen, että taidekasvatukselle etsitään yhä vakuuttavampia perusteluja sen tulevaisuuden turvaamiseksi. (Rantala 2001, 2, 16.)

Myös Pirkko Pohjakallion mukaan taidekasvatusta koskevassa keskustelussa kuvataiteen asema tiedonalana on kyseenalaistettu ja perusteluja oppiaineelle on jouduttu etsimään vuosikymmenten saatossa yhä uudelleen (Pohjakallio 2005, 28, 33, 38). Eeva Anttilan ja Ritva Jakku-Sihvosen (2006, 4–5) mukaan vuoden 2002 tuntijakoon ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin

heijastuu vahvasti kapea-alainen ja talouskeskeinen koulutuspolitiikka, joka syö pohjaa paitsi pohjoismaiselta kasvatuserinteeltä, myös koulun yleissivistävältä tehtävältä. Jakku-Sihvonen korostaa taide- ja taitoaineiden opetuksen suoraa vaikutusta useiden alojen ammatilliseen koulutukseen ja opettajaopiskelijoiden opintosisältöihin ja valintapäätöksiin (Jakku-Sihvonen 2006, 6–7).

Rantala maalaa vuosituhannen vaihteessa uhkakuvaa kuvataidetuntien vähenemisuhasta, ja vuoden 2002 perusopetuksen tuntijaossa kuvataiteen tunteja olikin karsittu edellisestä tuntijaosta. Tämä käynnisti tiedotusvälineissä vilkkaan keskustelun oppiaineen puolesta. (Pohjakallio 2005, 33; Rantala 2001, 11.)

Vuonna 2012 käyttöön otettuun perusopetuksen tuntijakoon taito- ja taideaineita lisättiin perusopetukseen 59 vuosiviikkotunnista 62 vuosiviikkotuntiin (1 vuosiviikkotunti = 38 tuntia/lukuvuosi), joista 11 vuosiviikkotuntia on valinnaisia taito- ja taideaineita. Kuvataiteen opetusta lisättiin yhdellä vuosiviikkotunnilla siten, että vuosiluokilla 1-2 kuvataideopetusta on yhteensä kaksi, vuosiluokilla 3-6 yhteensä viisi ja luokilla 7-9 yhteensä kaksi vuosiviikkotuntia. (Opetushallitus 2012.) Kuvataiteen asema oppiaineena näyttää näin ollen parantuneen näennäisesti, joskin vuosiviikkotuntimäärät ovat edelleen varsin maltillisia.

Taide- ja taitoaineiden tuntimäärät kertovat omalta osaltaan niiden asemasta peruskoulussa suhteessa muihin oppiaineisiin. Tutkimuksellani pyrin antamaan taidekasvattajille äänen ja tuomaan esille heidän näkemyksensä taidekasvatuksen ja kuvataiteen merkityksestä. Peilaamalla merkityksenantoja opetussuunnitelmaan pyrin luomaan suuntaviivoja siitä, millainen merkitys kuvataiteella on perusopetuksessa.

1.1 Taidekasvattaja

Taidekasvattajalla tarkoitan tutkimuksessani henkilöä, joka opettaa tai ohjaa kuvataidetta tai kuvataidekasvatusta jossain instituutiossa, kuten koulussa, tai on

opiskellut taiteen aineopinnot tai taiteen maisteriksi ja suorittanut opettajan pedagogiset opinnot ja täten erikoistunut taidekasvatukseen. Termillä taidekasvattaja viitataan ensisijaisesti tutkimuksessani haastattelemiini opettajiin. Erona haastattelemiini taidekasvattajiin käytän tutkimukseni ulkopuolisista opettajista nimitystä opettaja. Tutkimuksessani taidekasvattajina toimii kuvataiteeseen erikoistuneita ja erikoistumattomia luokanopettajia sekä taiteen maistereita (lue lisää luvusta 3.2 Aineisto ja aineistonkeruu).

Luokanopettaja on alakoulun opettaja, jolla on pätevyys opettaa kaikkia oppiaineita, kuvataide mukaan lukien, omalle luokalleen. Luokanopettaja, joka on erikoistunut kuvataidekasvatukseen (kuvataidekasvatuksen perusopinnot), voi puolestaan opettaa kuvataidetta alakoulun muillekin luokille. Kuvataiteen aineenopettaja on suorittanut kuvataidekasvatuksen aineopinnot, ja hänellä on pätevyys opettaa kuvataidetta koko yhtenäisessä peruskoulussa. Taiteen maisteri on opiskellut taidetta pääaineena. Tutkimukseni taiteen maisterit ovat suorittaneet myös opettajan pedagogiset opinnot luokanopettajakoulutuksessa, jolloin heillä on pätevyys toimia opettajana kaikilla koulutusasteilla. (Opetusministeriö 1998.)

1.2 Kuvataide ja opetussuunnitelma

Viitataan tutkimuksessani termillä kuvataide peruskoulun oppiaineeseen. Kuvataide on ollut oppiaineen nimenä vuodesta 1999 lähtien, aiemmin oppiaineen nimityksenä käytettiin kuvaamataitoa (Yleinen suomalainen sanasto). Tällöin Pohjakallion mukaan taito muuttui nimessä taiteeksi ja oppiaineeseen liitettiin korostunut taideleima. Olennaista ei hänen mukaansa ole määritelmän ”oikeellisuus”, vaan merkityksen historia ja sen mutkikkuus (Pohjakallio 2006, 13–14.)

Sirkka Laitinen kuvailee artikkelissaan ”Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata?” kuvataiteen olennaisimmaksi tavoitteeksi henkilökohtaisen suhteen syntymisen taiteeseen. Muita tavoitteita hänen mukaansa ovat oppilaan taiteellisen oppimisen, kuvallisen ajattelun

kehittymisen, itsensä ilmaisun ja esteettisten valintojen tekemisen tukeminen. (Laitinen 2006, 33–36.)

Marjo Räsänen määrittelee väitöskirjassaan kuvataiteen kulttuurikasvatukseen kuuluvaksi oppiaineeksi. Hän lähestyy kuvataidetta konstruktivismin näkökulmasta, jossa taideoppimisella tarkoitetaan kykyä luoda ja välittää yksilöllistä ja sosiaalista tietoa ja jossa huomioidaan monikulttuuriset lähtökohdat. Hänen mielestään taiteesta voidaan puhua vasta, kun siihen liitetään kognitiivista toimintaa kuten havaitsemista, ajattelua tai tunnetta. Tämä erottaa kuvataiteen askartelusta, jossa keskeistä on motoristen taitojen kehittäminen ja ohjeiden noudattaminen. (Räsänen 2008, 3, 39, 66, 70.)

Karppinen korostaa taiteen olevan kanava myös suvaitsevaisuuden edistämiseksi, toisten ihmisten arvostukselle ja yhteistyötaitojen kehitykselle. Taide ja luovuus ovatkin hänen mukaansa osa lapsen arkea ja kasvua kohti inhimillistä kulttuuria. (Karppinen 2005, 7.)

Peruskoulussa opetettavan kuvataiteen oppiaineelliset tavoitteet ja sisällöt määritellään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen antama kansallinen kehys ja määräys, jonka pohjalta laaditaan paikallinen opetus. Opetussuunnitelmassa muun muassa päätetään perusopetuksen opetus- ja kasvatustyöstä ja kuvaillaan eri oppiaineita sekä määritellään niiden tavoitteet, keskeiset sisällöt ja kuvaukset oppiaineen hyvästä hallinnasta. (POPS 2014.) Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkakokonaisuudet olivat 1-4 ja 5-9 (POPS 2004, 233–238) yhtenäisen peruskoulun ideaa tukien. Uudessa opetussuunnitelmassa opetus jäsenettiin uuteen opetussuunnitelmaan vuosiluokkien 1-2, 3-6 sekä 7-9 muodostamiin kokonaisuuksiin (Opetushallitus 2014).

Edellisessä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa kuvataiteen opetuksen ytimessä oli oppilaan kuvallisen ajattelun ja eettisen ja esteettisen

tietoisuuden kehittymisen tukeminen – Siinä korostettiin visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotojen eli taiteen, median ja ympäristön ymmärtämistä yhteiskunnassa. Keskiössä oli myös valmiuksien antaminen oppilaan omaan kuvalliseen ilmaisuun. Tavoitteena oli oppilaan henkilökohtaisen suhteen syntymistä taiteeseen sekä suomalaisen kulttuurin, oppilaan oman kulttuurin ja vieraiden kulttuureiden visuaalisen maailman arvostamista ja ymmärtämistä sekä kestävän tulevaisuuden rakentamiseen tarvittavien taitojen kehitys. Sen tavoitteena oli myös kehittää mielikuvitusta, pitkäjänteisyyttä, luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen taitoja. Taiteellista ilmaisua ja oppimista pyrittiin tukemaan ympäristön kuvamaailmoista, aistihavainnoista, mielikuvista ja elämyksistä käsin, kytkemällä aihepiirit oppilaille merkityksellisiin kokemuksiin ja hyödyntämällä opetuksessa teemallisuutta ja oppiaineen sisäistä integraatiota. (POPS 2004, 236--240.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan kuvataiteen opetuksen tehtävänä on *ohjata oppilasta tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin*. Keskiössä näyttäytyy visuaalisen kuvakulttuurin tulkinta. Opetuksen tulisi kehittää kykyä ymmärtää kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiöitä, tapoja arvottaa ja uudistaa ympäröivää todellisuutta, tukea edellytyksiä kriittiseen ajatteluun, ohjata monilukutaidon kehittämiseen ja tarjota mahdollisuus tutustua erilaisiin näkemyksiin taiteen tehtävistä. Kuvallista ilmaisua puolestaan kehitetään hyödyntämällä kokeilemista, leikinomaisuutta, mielikuvitusta ja oppilaan omia kokemuksia, ohjaamalla käyttämään erilaisia materiaaleja, välineitä, teknologioita ja ilmaisun keinoja. Kuvataiteen tehtävänä on myös vahvistaa oppilaan identiteetin rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla kuvia. Kuvataiteen opetuksen keinoin tulisi myös vahvistaa oppilaan toimijuutta paikallisessa ja globaalissa osallisuudessa, tarjota tapoja uudistaa ja arvottaa ympäröivää todellisuutta, harjaannuttaa moniaistiseen, kokemukselliseen ja toiminnalliseen oppimiseen sekä tarjota monialaisia oppimiskokemuksia hyödyntämällä yhteistyötä muun opetuksen ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. (POPS 2014, 143—145; 266—268).

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa keskeistä on myös opetuksen eheyttäminen. Eheyttämisellä tarkoitetaan opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtämisen, eri tiedonalojen tietojen ja taitojen yhdistämisen ja niiden mielekkäiksi kokonaisuuksiksi jäsentämisen mahdollistamista. Tämän voi tehdä esimerkiksi integroimalla eri oppiaineita tai tarkastelemalla erilaisia teemoja tai ilmiöitä oppiainerajat ylittävästi. Myös edeltävässä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa puhuttiin opetuksen eheyttämisestä, mutta uuteen opetussuunnitelmaan sen tavoitteita sekä roolia on kasvatettu. (POPS 2014, 31; 2004, 38.) (Ks. lisää luvusta 6.1 Kuvataide opetussuunnitelmassa.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään kuvataiteelle tehtäväkuvaus, sisältöalueet ja tavoitteet. Lisäksi opetussuunnitelmassa määritellään laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet, jotka läpileikkaavat kaikki oppiaineet ja joiden toteutumista oppiaineet tukevat.

Vuosiluokkien 1-2 kuvataiteen oppiainekuvauksessa tavoitteena on luoda perusta oppilaan henkilökohtaisen suhteen muodostumiselle kuvataiteeseen ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin. Oppilaita rohkaistaan toimimaan yhdessä, jakamaan kokemuksiaan ja vastaanottamaan ja antamaan palautetta. Kuvien tuottamista ja tulkintaa tulisi harjoitella tieto- ja viestintäteknologian avulla. Keskiössä on moniaistisuus ja kehollisuus, joiden avulla ilmaisun taitojen ja esteettisten valmiuksien kehittymistä tuetaan. Opetuksessa hyödynnetään leikinomaisuutta ja toiminnallisuutta ja ohjataan käyttämään mielikuvia, kuvataiteen käsitteistöä ja kuvallisen tuottamisen tapoja sekä kannustetaan pitkäjänteiseen taideoppimiseen. (POPS 2014, 151—152.)

Vuosiluokkien 3-6 oppiaineen kuvauksessa kuvataiteen tavoitteena on henkilökohtaisen suhteen syventäminen kuvataiteeseen ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin. Oppilaita rohkaistaan eri kuvailmaisun keinojen ja taitojen kokeiluun, harjoitteluun ja tavoitteelliseen kehittämiseen. Heitä myös ohjataan tarkastelemaan taiteen ja visuaalisen kulttuurin vaikutusta ja vaikutustapoja sekä

taiteilijoiden ja muun visuaalisen kulttuurin tekijöiden tavoitteita ja rooleja eri kulttuurisissa yhteyksissä eri aikoina. Edelleenkin lapsien yhdessä toimimista tuetaan ja edellytyksiä ja käytäntöjä syvennetään. Myös kuvien tuottamisen ja tulkinnan taitoja syvennetään: Niitä tulisi harjoitella hyödyntämällä vastuullisesti tieto- ja viestintäteknologiaa sekä verkkoympäristöjä. (POPS 2014, 297.)

Kuvataiteen sisältöalueita puolestaan ovat omat kuvakulttuurit, ympäristön kuvakulttuurit ja taiteen maailmat. Seuraavassa taulukossa olen yhdistänyt kuvataiteen sisältöalueiden kuvaukset vuoden 2014 opetussuunnitelman (s. 144—145, 267—268) pohjalta ja rinnastanut vuosiluokkakokonaisuudet 1-2 ja 3-6:

Taulukko 1: Kuvataiteen sisältöalueet vuosiluokilla 1-2 ja 3-6

Vuosiluokat 1-2	Vuosiluokat 3-6
S1 Omat kuvakulttuurit	S1 Omat kuvakulttuurit
Opetuksen sisällöiksi valitaan oppilaiden tekemiä kuvia ja kuvakulttuureja, joihin he osallistuvat omaehtoisesti.	Opetuksen sisällöiksi valitaan oppilaiden tekemiä kuvia ja kuvakulttuureja, joihin he osallistuvat omaehtoisesti.
Oppilaita rohkaistaan tutustumaan toistensa kuvakulttuureihin.	Oppilaiden kuvakulttuureja tarkastellaan suhteessa muihin kuvakulttuureihin
Omia kuvakulttuureja käytetään kuvallisen työskentelyn lähtökohtana.	Omia kuvakulttuureja käytetään kuvallisen työskentelyn lähtökohtana.
Opetuksessa käsitellään omien kuvakulttuurien merkitystä oppilaiden arjessa, lähiympäristössä ja vuorovaikutuksessa.	Opetuksessa käsitellään omien kuvakulttuurien merkitystä oppilaiden osallistumiselle eri yhteisöissä, ympäristöissä ja yhteyksissä.

S2 Ympäristön kuvakulttuurit	S2 Ympäristön kuvakulttuurit
Opetuksen sisällöt valitaan erilaisista ympäristöistä, esineistä, mediakulttuureista ja virtuaalimaailmoista.	Opetuksen sisällöt valitaan erilaisista ympäristöistä, esineistä, mediakulttuureista ja virtuaalimaailmoista.
Sisältöjä valitaan monipuolisesti rakennetuista ja luonnon ympäristöistä sekä mediasta.	Sisältöjä valitaan monipuolisesti rakennetuista ja luonnon ympäristöistä sekä mediasta.
Ympäristön kuvakulttuureja käytetään kuvallisen työskentelyn lähtökohtana.	Ympäristön kuvakulttuureja käytetään kuvallisen työskentelyn lähtökohtana. Opetuksen sisältöjä valitaan myös vakiintuneita kuvakulttuureja uudistavista, erilaisten yhteisöjen ja ryhmien tuottamista kuvista ja visuaalisen kulttuurin ilmiöistä.
Opetuksessa keskitytään oppilaiden lähiympäristön ja sen medioiden käsittelyyn.	Opetuksessa käsitellään oppilaiden laajenevaa elinpiiriä ja medioiden merkitystä yhteiskunnassa.
S3 Taiteen maailmat	S3 Taiteen maailmat
Opetuksen sisällöt valitaan eri aikoina, eri ympäristöissä ja eri kulttuureissa tuotetusta kuvataiteesta.	Opetuksen sisällöt valitaan eri aikoina, eri ympäristöissä ja eri kulttuureissa tuotetusta kuvataiteesta.
Oppilaat tutustuvat kuvataiteen maailmaan tarkastelemalla erilaisia teoksia, aihepiirejä ja ilmiöitä.	Oppilaat perehtyvät taiteelle ominaisiin toimintatapoihin, taiteen eri lajeihin sekä erilaisiin käsityksiin taiteesta.
Taideteoksia käytetään kuvallisen työskentelyn lähtökohtana.	Taideteoksia käytetään kuvallisen työskentelyn lähtökohtana.
Opetuksessa käsitellään taideteoksiin ja niiden kokemiseen liittyvää kulttuurista moninaisuutta.	Opetuksessa käsitellään kulttuuri-identiteetin vaikutusta taiteen tekemiseen ja vastaanottamiseen.

POPS 2014, 144—145, 267—268.

Kuvataiteen tavoitteet ovat visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalisen kulttuurin tulkinta sekä esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Nämä tavoitteet on jaettu alatavoitteisiin (T1—T11). Alkuopetuksessa (vuosiluokat 1-2) keskitytään perusteisiin ja taitoja syvennetään siirryttäessä ylemmille luokille:

Taulukko 2: Kuvataiteen tavoitteet vuosiluokilla 1-2 ja 3-6

Opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 1-2	Opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3-6
Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu	Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu
T1 kannustaa oppilasta havainnoimaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria moniaistisesti ja kuvia tekemällä	T1 kannustaa oppilasta havainnoimaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria moniaistisesti ja erilaisia kuvallisia välineitä hyödyntäen
T2 rohkaista oppilasta keskustelemaan havainnoistaan ja ajatuksistaan	T2 rohkaista oppilasta keskustelemaan havainnoistaan ja ajatuksistaan sekä harjoittelemaan näkemystensä perustelemista
T3 innostaa oppilasta ilmaisemaan havaintojaan ja ajatuksiaan erilaisten kuvallisten tuottamisen tapojen avulla	T3 innostaa oppilasta ilmaisemaan havaintojaan ja ajatuksiaan kuvallisesti ja muita tiedon tuottamisen tapoja käyttäen
Kuvallinen tuottaminen	Kuvallinen tuottaminen
T4 innostaa oppilasta kokeilemaan erilaisia materiaaleja ja tekniikoita sekä harjoittelemaan kuvallisia ilmaisutapoja	T4 ohjata oppilasta käyttämään monipuolisesti erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisun keinoja sekä harjaannuttamaan kuvan tekemisen taitojaan
T5 kannustaa oppilasta pitkäjänteiseen kuvalliseen työskentelyyn yksin ja yhdessä muiden kanssa	T5 ohjata oppilasta tavoitteelliseen kuvallisten taitojen kehittämiseen yksin ja yhteistyössä muiden kanssa
T6 kannustaa oppilasta tarkastelemaan kuvallisen vaikuttamisen keinoja omissa ja muiden kuvissa	T6 ohjata oppilasta tutustumaan erilaisiin kuvallisen viestinnän tapoihin ja käyttämään kuvallisen vaikuttamisen keinoja omissa kuvissaan
Visuaalisen kulttuurin tulkinta	Visuaalisen kulttuurin tulkinta
T7 ohjata oppilasta käyttämään kuvataiteen käsitteistöä sekä tarkastelemaan erilaisia kuvatyyppejä	T7 ohjata oppilasta tarkastelemaan kuvia eri lähtökohdista ja eri yhteyksissä sekä pohtimaan todellisuuden ja fiktion suhdetta
T8 kannustaa oppilasta tunnistamaan erilaisia taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tuotteita lähiympäristössään	T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmista sekä pohtimaan historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutusta kuviin
T9 innostaa oppilasta tekemään kuvia oman elinympäristön, eri aikojen ja eri kulttuurien tarkastelun pohjalta	T9 innostaa oppilasta kokeilemaan eri aikojen ja kulttuurien kuvailmaisun tapoja omissa kuvissaan

Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen	Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen
T10 ohjata oppilasta tunnistamaan taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmeneviä arvoja	T10 ohjata oppilasta keskustelemaan taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmenevistä arvoista
T11 kannustaa oppilasta ottamaan kuvailmaisussaan huomioon kulttuurinen moninaisuus ja kestävä kehitys	T11 kannustaa oppilasta ottamaan huomioon kulttuurinen moninaisuus ja kestävä kehitys kuvailmaisun sisältöjä ja toimintatapoja valitessaan

POPS 2014, 152 ja 297—298.

Opetussuunnitelmassa kuvataiteen sisältöalueet ja tavoitteet on jaoteltu vuosiluokkakokonaisuuksiksi vuosiluokille 1-2 ja vuosiluokille 3-6 ja niistä on muodostettu kullekin vuosiluokkakokonaisuudelle taulukko, jonka avulla hahmotetaan tavoitteiden, sisältöalueiden ja laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien välistä yhteyttä (ks. Liite 1: Taulukko 8 & Liite 2: Taulukko 9). Molemmissa vuosiluokkakokonaisuuksissa on yhteinen oppiainekuvaus sekä yhteiset sisältöalueet ja tavoitteet yleisellä tasolla, mutta lähestymistapa on vuosiluokkakokonaisuuksissa ikätason mukaista. (POPS 2014, 17—23, 151—153, 297—299.)

Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa *”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta”* sekä *”kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla”*. Laaja-alaisen osaamisen kehittymisen perustana ovat arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri, jotka määritellään opetussuunnitelmassa. Näitä laaja-alaisia osaamisalueita kehitetään jokaisen oppiaineen sisältöjen ja menetelmien avulla. Osaamisen kehittymiseen vaikuttavat opiskeltavat sisällöt, työskentelytavat ja vuorovaikutuksen toimivuus. Laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien yhteiseksi tavoitteeksi on määritelty perusopetuksen tehtävän mukaisesti ja oppilaiden ikäkausi huomioiden ihmisenä kasvamisen tukeminen. Lisäksi tavoitteena on edistää demokraattista yhteiskuntaa ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista. Opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaiden oman erityislaatunsa, vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa tunnistamiseen sekä itsensä

arvostamiseen rohkaisua. Edellisessä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa puhuttiin laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien sijaan *aihekokonaisuuksista*, joita olivat ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu hyvinvoinnista, turvallisuudesta ja kestävästä hyvinvoinnista, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. (POPS 2014, 20—24; POPS 2004, 38—43, 236.)

Oppimisen laaja-alaiset osaamisalueet (L1—L7) on esitelty seuraavassa taulukossa:

Taulukko 3: Oppimisen laaja-alaiset kokonaisuudet

Oppimisen laaja-alaiset osaamisalueet
L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen
T2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
T3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
T4 Monilukutaito
T5 Tieto- ja viestintäteknologinen (tvt) osaaminen
T6 Työelämätaidot ja yrittäjyys
T6 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden kehittäminen

POPS 2014, 20—24.

Ajattelun ja oppimaan oppimisen (L1) osaamiskokonaisuudessa tavoitellaan perustan luomista muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Olennaista on, miten itsensä hahmottaa oppijana sekä miten ollaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tavoitteena ovat erilaiset hahmottamisen ja havainnoimisen taidot sekä reflektiotaidot. Tavoitteena on myös kyky tuottaa, jakaa ja hakea tietoa ja ideoita sekä olla avoin uusille ratkaisuille. (POPS 2014, 20.)

Kulttuurisessa osaamisessa, vuorovaikutuksessa ja ilmaisussa (L2) ohjataan oppilaita näkemään kulttuurinen moninaisuus myönteisesti. painotetaan ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamista, arvostamista ja oman

kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamista. Jotta oppilaat kykenisivät toimimaan monimuotoisessa ympäristössä ja noudattamaan kulttuurisesti kestävästä elämäntapaa, edellytyksenä on ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuva kulttuurinen osaaminen, arvostavan vuorovaikutuksen taidot sekä keinot ilmaista itseään ja näkemyksiään. Toisaalta tavoitteena on myös sen tunnistaminen, miten kulttuurit, katsomukset ja uskonnot vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa ja miten media osaltaan muokkaa kulttuuria. (POPS 2014, 21.)

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) ohjaavat oppilaita huolehtimaan omasta ja muiden hyvinvoinnista, terveydestä ja turvallisuudesta sekä ympäristöstä. Tavoitteena on tunnistaa hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen edistävästi ja haittaavasti vaikuttavia tekijöitä sekä oppia hankkimaan niistä tietoa. Oppilaat kantavat vastuuta omasta ja yhteisön työstä, kehittävät tunne- ja sosiaalisia taitojaan sekä huomaavat keskinäisten ihmissuhteiden ja huolenpidon tärkeyden. He oppivat ajanhallintaa ja yksityisyytensä ja henkilökohtaisten rajojensa suojaamista. Keskeistä on oppia myös teknologian vastuullista ja eettistä käyttöä sekä teknologiaan ja sen kehitykseen liittyviä perustietoja. Lisäksi oppilaita ohjataan kehittämään kuluttajataitojaan ja harjaantumaan kestävästä elämäntavan mukaisiin valintoihin ja toimintaan. (POPS 2014, 22.)

Monilukutaitoon (L4) sisältyy monia erilaisia lukutaitoja. Sen tavoitteena on kriittinen ja kulttuurinen lukutaito ja monimuotoisen kulttuurisen viestinnän muotojen ymmärtäminen sekä oman identiteetin rakentaminen. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä: Tekstillä viitataan sanallisiin, audiivisiin, kuvallisiin, numeerisiin ja kinesteettisiin symbolijärjestelmiin ja niiden yhdistelmien avulla tuotettuun tietoon. (POPS 2014, 22—23.)

Tieto- ja viestintäteknologisen (tvt) osaamisen (L5) tavoitteena on, että kaikki oppilaat saavat mahdollisuuden tieto- ja viestintäteknologisen osaamisensa kehittämiseen. Sitä pidetään tärkeänä kansalaistaitona sekä itsessään että osana monilukutaitoa. Osaamista kehitetään neljällä eri osa-alueella.

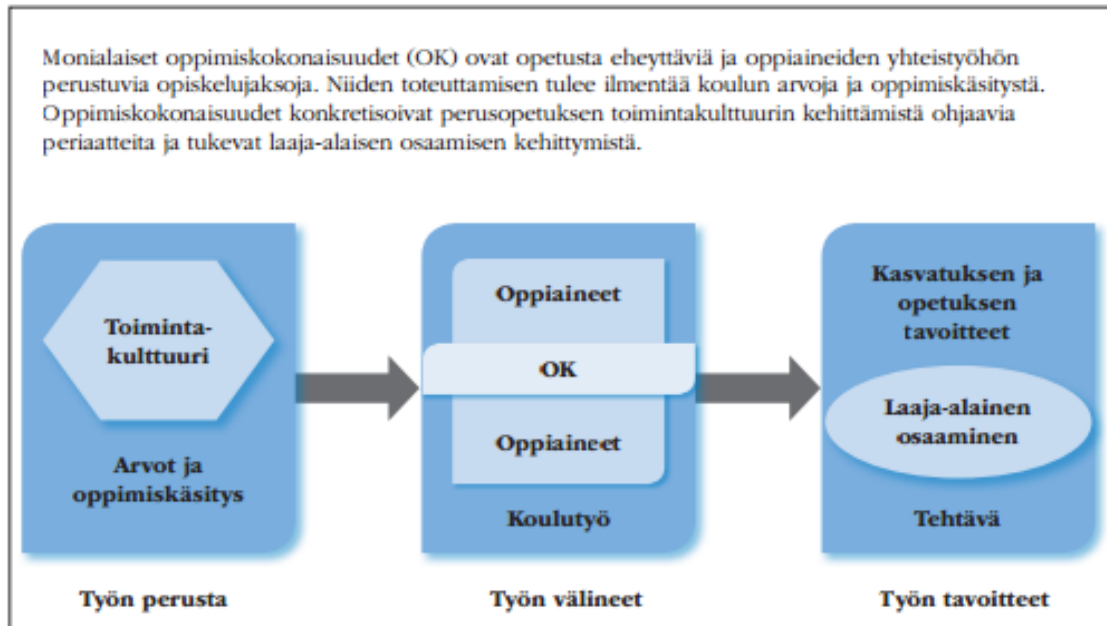
Ensimmäinen osa-alue korostaa tv:n käyttö- ja toimintaperiaatteiden ja keskeisten käsitteiden ymmärtämistä sekä käytännön tv-taitojen kehittämistä omien tuotosten laadinnassa. Toisessa osa-alueessa oppilaita ohjataan käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa turvallisesti, vastuullisesti ja ergonomisesti. Kolmas osa-alue keskittyy tv:n käyttämiseen tiedonhallinnassa ja tutkivassa ja luovassa työskentelyssä. Neljännessä osa-alueessa oppilaat saavat kokemuksia ja he harjoittelevat tv:n hyödyntämistä vuorovaikutuksessa ja verkostoitumisessa. (POPS 2014, 23.)

Työelämätaidot ja yrittäjyys -osaamiskokonaisuudessa (L6) tähdätään yleisiin valmiuksiin, jotka edistävät oppilaiden kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. Heille tarjotaan kokemuksia, joiden avulla he voivat ymmärtää työn ja yritteliäisyyden merkitystä, yrittäjyyden mahdollisuuksia ja omaa vastuuta yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. (POPS 2014, 23—24.)

Osaamiskokonaisuuden osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7) tavoitteena on tarjota opetusta ja harjoitusta osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen kehittymiseen, jotta oppilaat saavat edellytyksiä yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumiseen. Samalla luodaan perusteita oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi, jotka käyttävät demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti. Lisäksi oppilaita ohjataan ymmärtämään omien valintojen, tekojen ja elämäntapojen merkitys itselle, lähiyhteisöille, yhteiskunnalle ja luonnolle. (OPS 2014, 24.)

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on siis kytketty kaikkiin oppiaineisiin ja niiden yhteys oppiaineiden sisältöihin ja tavoitteisiin osoitetaan opetussuunnitelmassa (ks. Liite 1: Taulukko 8 ja Liite 2: Taulukko 9). Näin ollen suhtaudun tutkimuksessani laaja-alaisiin osaamisalueisiin kuvataiteen tehtävään, sisältöihin ja tavoitteisiin jo sisältyvinä asioina. Tarkastelen laaja-alaista osaamista tutkimuksessani erikseen vain siltä osin, kuin se taidekasvattajien kuvataiteen merkityksenantojen valossa on olennaista.

Seuraavassa kuviossa esitellään opetuksen eheyttämistä ja laaja-alaisen osaamisen edistämistä monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla (ks. lisää POPS 2014, 31—33):



Kuvio 1: Opetuksen eheyttäminen monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla. Kuvio lähteestä POPS 2014, 32.

1.3 Tutkielman rakenne ohjenuorana lukijalle

Tutkielmani koostuu johdannosta, kuvataidekasvatuksen historiaosuudesta, tutkimusmenetelmän kuvaamisesta, tutkimusaineiston hankintamenetelmän ja aineiston kuvaamisesta, aineiston analyysistä sekä pohdintaosiosta. Luvussa 2. kuvailen kuvataidekasvatusta tutkimusalana, kuvataidekasvatuksen historiaa ja sen vaikutusta kuvataiteeseen oppiaineena.

Luvussa 3 kuvailen tutkimukseni menetelmällisiä valintoja ja perustelen valitsemani tutkimusmenetelmää, aineistohankintamenetelmää, aineistoa ja analyysimenetelmää. Kuvailen myös taidekasvattajia, joilta olen aineiston kerännyt, aineistonkeruun vaiheet ja analyysiprosessin. Pohdin myös tutkimukseni eettisyyttä ihmistieteissä ja tutkimuksessani hyvän tieteellisen käytännön näkökulmasta.

Tutkielmassani tutkimukseni aineiston analyysiluvut koostuvat luvuista 4—5. Niissä analysoin haastattelemieni taidekasvattajien merkityksenantoja kuvataiteesta ja tarkastelen niitä aikaisempien tutkielmien ja aihepiirin kirjallisuuden valossa. Luvussa 6 peilaan näitä taidekasvattajien muodostamia merkityksenantoja opetussuunnitelmaan.

Yhteenveto ja pohdinta -luku koostuu kolmesta osiosta: yhteenvedosta, tutkimuksen luotettavuudesta sekä johtopäätöksistä ja jatkotutkimusaiheista. Yhteenvedossa kuvailen tutkimukseni tulokset ja miten ne vastaavat tutkimuskysymykseeni. Tutkimukseni luotettavuutta pohtiessani luvussa 7.2 kuvailen tutkimukseeni ja tutkimustuloksiini vaikuttavia tekijöitä sekä tutkimukseni yleistettävyyttä. Johtopäätöksissä palaan tutkimukseni tuloksiin ja pohdin, millaisia päätelmiä niistä voi tehdä ja millaisena kuvataiteen merkitys ja asema niiden valossa näyttäytyy. Lisäksi tarkastelen, miten ja mistä näkökulmista ilmiötä tulisi vielä edelleen tutkia.

2. KUVATAIDEKASVATUKSEN HISTORIAA

Taidekasvatus on tutkimusalana vielä nuori, vaikka se ilmentääkin pitkää traditiota, jolla on omat perinteiset toimintatapansa. Rantala kuvailee Suomessa taiteen tekemiseen keskittynyttä taidekasvatustutkimusta toiminnan tutkimukseksi, jonka päämääränä on kuvataidekasvatuksen kehittäminen ja jonka tutkijat ovat usein taidekasvattajia. Rantala kuvailee kuvataidekasvatusta moniulotteiseksi ja sen tavoitteiden kirjoa moninaiseksi: Kuvataidekasvatus voi suuntautua paitsi taiteen tekemiseen, taiteen tekemisen tapojen oppimiseen ja siihen kuuluvien käsitteiden oppimiseen, myös taiteen avulla kasvattamiseen. Taide on tällöin väline, jonka tekemisen avulla oppilas voi kehittää minäkäsitystään ja maailmankuvaansa. Kuvataidekasvatuksella voidaan myös mahdollistaa taiteen kokemisen eri ulottuvuuksia, kuten oivaltavuutta, analyttisyyttä ja elämyksellisyyttä. Rantala tähdentääkin taidekasvatuksen perustuvan uskoon siitä, että taidekasvatuksella voidaan harjaannuttaa lapsia ja nuoria entistä parempaan elämään. (Rantala 2001, 2, 9–13.)

Pohjakallio (2006, 11) yhtyy väitteeseen artikkelissaan. Hän sanoo, että taidekasvatusta on perusteltu sen ainutlaatuisella tavalla käsitellä oppilaiden elämään liittyviä tärkeitä ja läheisiä asioita. Laitisen (2006, 41) artikkelin mukaan hyvään kuvataideopetukseen sisältyy terapeuttisia elementtejä, jotka mahdollistavat mielihyvän kokemukset eli flow-kokemukset. Rantala (2001, 13) näkeekin taidekasvatuksen arvoja tuottavana instituutiona, jolla on valta antaa taiteelle merkityksiä ja määritelmiä, statusta, sekä tuottaa arvoja. Se esimerkiksi käyttää toimintansa kuvaamisessa erinäisiä vaikeasti määriteltäviä sanoja, kuten *taide, ilmaisu, luova ilmaisu, esteettinen, kuva, henkinen ja eettinen kasvatus ja persoonallisuus* arvottavassa merkityksessä.

Pohjakallio kuvailee Antero Salmisen määritelleen taidekasvatuksessa keskeiseksi aistisen ja henkisen puolen sekä *taiteen ja visuaalisesti havaittavan informaation mahdin maailman kuvan muokkaajina ja kulttuuriin sosiaalistajina*.

Salmisen mukaan lapsi kokee maailmankuvansa laajentuneen itselöydettyjen havaintojen tai totuuden avulla, jotka vaikuttavat tiedostamiseen. Koulun taidekasvatuksen tavoitteena on tukea tätä tapahtumaa sekä suunnata syventävästi oppilaan tunteita, ajattelua ja kykyjä taiteen avulla ja taiteeseen sekä tarjota myönteisiä tuntemuksia ja nautintoa. (Salminen 2005, 181–187.) Lisäksi sillä voi Rantalaa mukaillen olla pyrkimyksenä välittää tietoa taidehistoriasta ja taiteen suhteesta yhteiskuntaan. Hänen mukaansa kuvataidekasvatusta voidaan kohdentaa esimerkiksi ihmisryhmän tai ikäluokan perusteella. (Rantala 2001, 9–13.)

Arthur Efland on kehittänyt neljä yksinkertaistamaansa taidekasvatusteoriaa, jotka hän on johtanut taide- ja kasvatusteorioista löydettävistä yhtenäisistä teemoista. Taidekasvatusmallit tarjoavat hänen mukaansa käytännön teoriaa taidekasvatukseen. Nämä mallit ovat *behavioristinen*, *sosiaalisen vuorovaikutuksen* ja *yksilökeskeinen malli* sekä *taidekasvatuksen tiedonkäsittelymalli*. (Pohjakallio 2005, 267.) Eflandia kritisoineet taidekasvattajat ovat kyseenalaistaneet keskenään radikaalisti poikkeavien taidekasvatusnäkemysten yhdistelyn, toiset taas kannattavat Eflandin taidekasvatusmalleja (esim. Pohjakallio 2006, 13). Käsittelen Eflandin mallien taustalla muun muassa vaikuttavia modernismia ja postmodernismia tuonnempana.

Eflandin *Behavioristisessa mallissa* oppiminen tapahtuu jäljittelemällä ja taide ymmärretään luonnon jäljittelynä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen malli yhdistää pragmatistisen (eli käytännön tuloksia arvostavan) estetiikan ja sosiaalista vuorovaikutusta korostavan kasvatussuuntauksen. Taideteokset nähdään kokemuksen uudelleen tuottamisena ja taidetta pidetään välineenä, jolla voidaan mahdollisesti vaikuttaa yleisöön toivotulla tavalla. *Yksilökeskeisessä mallissa* taide ymmärretään taiteilijan mielikuvituksen tuotteeksi. Mallissa korostuu yksilökeskeinen kasvatus, joka oli ominaista modernistiselle taidenäkemykselle. Taiteella voidaan ilmaista, ja ilmaisun kautta tapahtuu henkistä kasvua. *Yksilökeskeisen taidekasvatusmallin* tulisikin perustua oppilaan itseilmaisulle ja

omille kokemuksille. *Sosiaalisessa vuorovaikutuksen mallissa* käytännön tuloksia arvostava (*ppragmatistinen*) estetiikka ja sosiaalista vuorovaikutusta korostava kasvatussuuntaus yhdistyvät. Kyseisessä sosiaalista vuorovaikutusta korostavassa kasvatussuuntauksessa tarkastellaan tietoa sosiaaliseen ja persoonalliseen ympäristöön sopeuttamisen välineenä. Näitä voidaan lähestyä sosiaalisen sopeutumisesta ja konstruktivismista käsin. Näin taideteokset ovat *kokemuksen uudelleen tuottamista* ja taide on yksi sosiaalisen oppimisen välineistä. *Taidekasvatuksen tiedonkäsittelymallissa* yhdistyvät objektiivinen estetiikka, kognitiivinen psykologia ja kasvatuksen tiedonkäsittelymalli. Taideteokset nähdään ainutkertaisina, taide on itsenäistä ja muodostaa oman tiedonalansa inhimillisen toiminnan alueena. (Pohjakallio 2005, 267–269.)

Pohjakallion ja Seitamaa-Oravalan mukaan kansakoulun taideopetuksen, piirustuksen, syntymisen taustalla on teollinen vallankumous. Tuolloin oli tarve piirtämis- ja suunnittelutaitoisille sekä estetiikkaa ymmärtävälle työvälle teollisuuden alalla, taloudellisen hyödyn tuotannossa. 1960-luvulla peruskoulua piirustus-oppiaine pyrittiinkin poistamaan ja korvaamaan taideteollisuutta, suunnittelua ja tuotantoelämää palvelevaksi *muotoamiseksi*. Toisaalta taidekasvatuksen juuret ovat myös ylempien luokkien koulutuksen historiassa, jossa taide toimi rahvaasta erottautumisena ja vallan symbolina. Taide on toiminut myös vallan kumoamisen välineenä, yhteiskunnan tabujen paljastajana sekä yhteisöllisyyden, vapauden, oivaltamisen, aistillisuuden, nautinnon ja ilon tunteiden valjastajana. (Pohjakallio 2006, 10–11; Pohjakallio 2005, 33–34, 116; Seitamaa-Oravala 1990, 18.)

1900-luvulla on vaikuttanut useita taidekasvatussuuntauksia, jotka heijastelevat edelleen kuvataiteeseen oppiaineena. Taidekasvattajien keskuudessa puheenaiheena on ollut runsaslukuiset ja keskenään ristiriitaiset taide-, ihmis- ja kasvatuskäsitykset ja niiden vaikutus taidekasvatukseen. Kysymyksenä on, voiko niitä sovittaa yhteen. Kyseisistä taidekasvatussuunnista merkittävimmiksi tutkimukseni kannalta nostan modernismin, postmodernismin ja semioottisen näkökulman kuvaan, jotka saivat aikaan merkittävän käänteen koulun

kuvataideopetuksessa 1960–1970-luvulla. 1980–1990-luvulla semiotiikan korostava kriittinen median ja visuaalisen kulttuurin tulkinta jäi taka-alalle, kun taiteen terapeuttisuus ja ihmisen ympäristösuhde olivat tapetilla. Tutkimukseni kannalta oleellisia ovat myös taiteeseen perustuva ympäristökasvatus ja teknologian murros taidepedagogisessa ajattelussa ja taideopetuksessa. (Näistä kysymyksistä ovat kirjoittaneet esim. Efland, Freedman & Sturh 1998; Jakku-Sihvonen 2006; Pohjakallio 2005; Rantala 2001; Räsänen 2008.)

1960-1970 -luvun taitteessa koulun kuvataideopetukseen tuli käänne, jota voidaan kutsua postmoderniksi, sanalliseksi tai semioottiseksi. Tällöin semiotiikka sai statusta suomalaisessa taideopetuksessa. Tuohon aikaan joukkotiedotus lisääntyi ja kuvatulvalla nähtiin olevan suuri valta ihmisiin vaikuttamisessa: Opetuksessa keskeistä olikin opettaa oppilaille kriittistä lukutaitoa samoin kuin kuvien tulkintaa ja kuvien sanallista käsittelyä. 1970-luvun alussa kuvaamataidonopettajien koulutukseen lisättiin joukkotiedotuskasvatus (mediakasvatus), jonka myötä oppiaineeseen tuli mukaan semiotiikasta ja tiedotustutkimuksesta lähtöisin olevaa teoreettista tukea opettajien aineenhallinnan kautta. Kuvataideopetuksessa tiedollisuuden ja teoreettisuuden asema vahvistui. (Pohjakallio 2006, 14; Pohjakallio 2005, 117, 215.)

Modernismia käytetään nimityksenä taidesuunnalle, joka kumosi kaikki sitä edeltäneet ismit. Moderni aika on filosofiassa määritelty alkamaan renessanssin yhteydessä, mutta usein se liitetään valistuksen aikakauden alkamiseen 1600–1700-luvuille. Modernin taiteen päämääräksi nähdään esteettiset arvot: Materialistiseksi koettuun elämäntapaan tuli saada sosiaalisia ja henkisiä arvoja. (Efland ym. 1998, 1–7) Rantalan mukaan modernismissa painotetaan vahvasti yksilöllisyyttä ja taiteen tekeminen nähdään yksilöllisyyttä edistävänä. Modernistisessa kuvataidekasvatuksessa yksilölliseen ilmaisuun pyritään, sillä sen nähdään olevan ihmiselle hyväksi. (Rantala 2001, 10–11.)

Modernin taiteen historia on monivaiheinen ja siihen kuuluu lukuisia suuntauksia ja painotuksia. Esimerkiksi modernismin formalistisessa painotuksessa taide

nähdään kielenä, joka mahdollistaa ekspressiiviselle painotukselle ominaisen itseilmaisun. Molemmille painotuksille on yhteistä taiteen kokeminen. (Rantala 2001, 10–11.)

Esimodernismille tyypillistä oli määritellä lahjakkuus sen mukaan, miten tarkasti ja realistisesti ympäröivän maailman ilmaisussa onnistuttiin. Koulun piirustusopetus oli alun alkaen kaksiulotteisten kuvioden jäljentämistä ja mittaamiselle sekä geometrialle alisteista, mutta 1800-luvun loppupuolella suorat aistihavainnot, luonnon kuvaaminen ja kauneudentajun kehittäminen haluttiin palauttaa osaksi opetusta. Modernismissa taas taidetta tuotettiin taiteen vuoksi ja tunnetiloja pyrittiin käsittelemään ja kuvaamaan abstraktisti. Tällainen itseilmaisuuksiin keskittyminen esti aikaisemmista ismeistä poiketen yhtenäiset tyylipiirteet, ja ilmenemismuotojen runsaus olikin suurta. Modernismi lähenei abstraktisuutta, jossa perusmuodoille ja sommittelulle annettiin paljon painoarvoa. Myöhäiset modernistit keskittyivät korkeampien sosiaalisten ja henkisten pääomien sijasta muodon estetiikkaan. Taide universalisoitiin esimerkiksi värin, valon, varjon ja muodon esteettisiksi ilmaisukategorioiksi. Nämä perusmuotojen ja sommittelun periaatteet – modernismin yksi perintö taidekasvatukselle – ovat saaneet paljon kritiikkiä viimeaikaisilta taidekasvattajilta. Perusmuotojen ja niiden sommittelun sijaan vallalla on tapa luoda ja tulkita taidetta kulttuurisesta kontekstista käsin. (Efland ym. 1998, 1–2, 6–7, 12; Rantala 2001, 10–11; Seitamaa-Oravala 1990, 36–38.)

Modernissa kuvataidekasvatuksen keskeisiä vaikuttajia ovat kasvatustiede, oppimis- ja kehityspsykologia sekä fenomenologia. Modernissa taidekasvatusperinteessä käsitykset taiteesta ilmenevät suoraan taidekasvatuksessa. Jos esimerkiksi taiteelle ominaisena nähdään, että itseilmaisuuksiin on keskeistä, myös taidekasvatuksen tehtävänä on kannustaa oppilaita luottamaan omaan luovuuteensa ja yksilöllisyyteensä. (Rantala 2001, 15.)

Moderniin taidekasvatukseen liittykin lasten taiteen ”löytäminen” luovuttaessa

esittävyiden vaatimuksista. Lapsipsykologian alkumetriä tutkiva tutkimus herätti kiinnostusta lasten taiteen luonteen selittämiseen. Lasten piirustusnäyttelyt herättivät keskustelua ja antoivat vaikutteita: Helsingissäkin oli vuonna 1946 esillä British Councilin järjestämä englantilaisten lasten piirustusnäyttely ja vuonna 1947 kouluhallituksen järjestämä Käpylän kansakoulun näyttely. Näyttelyt saivat Suomessa suurta kiitosta, erityisesti Käpylän kansakoulun piirustusnäyttely, ja lisäsivät lastentaiteen nousukiitoista suosiota. (Efland 1998, 11; Pohjakallio 2005, 60–61; Seitamaa-Oravala 1990, 46.)

Lapsen kannalta tärkeää lapsikeskeisessä taidekasvatuksessa on prosessi, ei toiminnan tulos. Lasten taide nähtiin yhtenä primitivismin muotona, jolle ominaista on pyrkimys alkukantaisuuteen tai alkukantaisen taiteen piirteiden hyödyntämiseen. Keskeisenä ajatuksena lapsikeskeisessä taidekasvatuskäsityksessä on, että lapsi näkee maailman aikuista tarkemmin, koska ympäröivä maailma ja yhteiskunta eivät vielä ole vaikuttaneet häneen: Lapsen kuvallisen kehityksen ymmärretään tapahtuvan ympäröivästä maailmasta irrallisena, ikäkausittain tapahtuvana. Lasten havaittiin myös piirtävän mielellään lähinnä muistinvaraisesti eikä jäljentämällä. Tämä tuli ottaa taideopetuksessa huomioon siten, että lapsia tulisi kannustaa piirtämään sitä, mikä heille itselleen on tärkeää. Lapsikeskeisessä taidekasvatuksessa korostetaan myös lapsen itseilmaisun ja taipumusten kehittämistä, joskin se tapahtui modernismissa opettajajohtoisesti. Lapsikeskeinen ajattelu valjastettiin myös muiden koulun oppiaineiden opetukseen, sillä sen avulla miellettiin voitavan opettaa lapsille lähes mitä tahansa. (Bonelius ym. 2003; Efland 1998, 11–13; Räsänen 2008, 63; Salminen 2005, 208–209; Seitamaa-Oravala 1990, 48–50, 60, 68.)

Arthur D. Eflandin, Kerry Freedmanin ja Patricia Stuhlin mukaan taidekasvatuksen alalla vallitsi 1980-luvulla käynnissä kiivas keskustelu siitä, tulisiko taidekasvatus ymmärtää omana alanaan. 1800-luvun lopulta suuri osa vallassa olleista modernistisista ideoista kyseenalaistettiin. Vuosituhannen vaihteessa kirjoitetun teoksen mukaan elämme *uutta kulttuuriaikakautta*: Erilaisia

taiteen alalla vallitsevien ismien todistusta taiteen positiivisina edistysaskeleina on kyseenalaistettu. Tämä postmoderni kyseenalaistaminen eroaa modernismista, jonka yksi tunnusmerkeistä on muutos, siten että se ei pyri ainoastaan kumoamaan edeltäjänsä, vaan se merkitsee myös jonkinlaista edistystä taiteen ja sen kehittymisen ymmärtämisessä. (Efland ym. 1998, 1–2, 14.)

Postmoderni aikakausi liitetään usein jälkiteollisen yhteiskunnan laajoihin kulttuurimuutoksiin tai modernismin kumoamiseen. Laajempaan käyttöön termi tuli 1970-luvulla. Postmodernismi ilmenee taiteessa esimerkiksi teknologian hyväksymisessä ja kierrätykseen, ympäristökysymyksiin, moniarvoisuuteen eli pluralismiin, menneisyyden ja nykyhetken suhteisiin, intertekstuaalisuuteen sekä traditioiden uudelleentulkittamiseen ja yhdistelemiseen paneutumisessa. Modernistinen ajatus sommittelun tärkeydestä hylätään ja suositaan riitasoinnuilla ja epäharmonisella harmonialla leikkittelyä. (Efland ym. 1998. 1–2, 14, 39–40.) Postmodernin taidenäkömyksen tunnuspiirteitä ovat totuttujen toimintatapojen ja käsitysten kyseenalaistaminen sekä monikulttuurisuuden ja eri näkemysten oikeutuksen korostaminen (Rantala 2001, 11–12).

Modernismin ja postmodernismin tunnusmerkit limittyvät kuitenkin paikoitellen, ja selvän rajan vetäminen näiden välille on haastavaa. Yhtenä merkinä postmoderniin siirtymisenä pidetään modernismille tyypillisten utopioiden ja ihanneyhteiskuntamallien korvaaminen ajatuksella, että tulevaisuudenkuvat tuskin lupaa- vat parempia aikoja. Postmodernismi tarkastelee menneisyyttä siitä näkökulmasta, onko nykyisillä ongelmilla, kuten teknologian elinympäristöä tuhoavalla ja saastuttavalla voimalla tai tiettyjen sosiaaliryhmien sortamisella, syntyhistoriaa menneisytydessä. Postmodernissa taideajattelussa nousee myös esille monikulttuurinen näkemys. Toisin kuin modernismi, joka universaaliuden ihannoinnin tuoksinassa länsimaalaisti erilaiset tyylit, postmoderni taideajattelu korostaa kaikkien kulttuurien tuotteiden alkuperän kunnioitusta. Niitä tarkastellaan niiden alkuperäiskulttuureista ja alkuperäiskulttuurien lähtökohdista käsin. (Efland ym. 1998, 6–17, 49.)

Postmoderniin perinteeseen kuuluva monikulttuurinen taidekasvatus pyrkiikin murtamaan modernistista perinnettä siten, että oppilaiden oman kulttuurin lähtökohdat tunnustettaisiin kuvataidetunneilla ja he voisivat tehdä taidetta omasta kulttuuristaan käsin. Taidekasvatuksen tulisi edistää myös vähemmistöryhmien ja eri kulttuureiden historian ja taiteen tuntemista ja niihin perehtymistä. (Rantala 2001, 17.)

Postmodernin monikulttuurisessa taidenäkemyksessä olennaista on myös poliittinen puoli, jossa keskeistä on sosiaalisten suhteiden ja eettisyyden edistäminen taiteen avulla: Kaikki taide on osa visuaalista kulttuuria ja heijastaa kulttuurien eri puolia. Taide nähdään kulttuurin tuotoksena. Tämä poliittinen puoli on saanut taidekasvattajilta kritiikkiä, mutta Efland, Freedman ja Stuhr puolustautuvat toteamalla, että opetussuunnitelmat ovat kautta aikojen heijastelleet poliittisia näkemyksiä ja itse taidekin nähdään poliittisena välineenä ainakin seuraamuksiltaan. (Efland ym. 1998, 18, 43.)

Eflandin, Freedmanin ja Stuhurin (1998, 3–4) mielestä useat vuosituhanen vaihteen kuvataiteen opettajien käyttämistä menetelmistä pohjautuvat modernismille tyypillisiin taidekäsityksiin. Rantalan (2001, 11) mukaan taidekasvatuskeskustelussa on mukana postmoderni ajattelu, joka tiedostaa taidekäsitysten moninaisuuden ja kyseenalaistaa modernismin perinteitä, vaikkakin hän itse on modernin taidekasvatuksen puolestapuhuja. Efland Freedman ja Stuhr (1998, 19) kysyvätkin, edellyttääkö postmodernin taidekäsityksen aikakausi modernististen sisältöjen ja menetelmien hylkäämistä.

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuskysymykset ja merkitysten tutkiminen

Tutkimukseni keskiössä on merkitys. Millaisia merkityksiä taidekasvattajat antavat kuvataiteelle oppiaineena? Millä perusteella he antavat näitä merkityksiä? Miten nämä merkitykset näkyvät kuvataiteen tavoitteissa? Tavoitteenani on tarkastella taidekasvattajien rakentamia merkityksiä kuvataidekasvatukselle. Ilmiötä on luontevaa lähestyä laadullisesta eli kvalitatiivisesta tutkimuksesta käsin.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on usein ajatus siitä, että merkitykset ovat keskeisiä. Siinä korostetaan ihmistä oman kokemusmaailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana. Merkityksen tutkiminen, tulkitseminen ja ymmärtäminen liitetään kokonaisuuteen tai asiayhteyteen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineistoa yritetään tutkia ja tulkita sekä viedä tulkinta alkuperäistä käsitteellisemmälle tasolle. Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään esimerkiksi kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, tulkitsemaan niitä teoreettisesti mielekkäästi tai ymmärtämään tiettyä toimintaa, on mielekästä valita tutkittavaksi henkilöitä, joilla on tutkittavasta ilmiöstä tai tapahtumasta mahdollisimman paljon tietoa. Toisaalta juuri myös yksilön käsitys ilmiöistä suuntaa merkityksen antoa tutkittavalla ilmiöllä. Myös tutkijaa ohjaavat arvot ja niistä käsin hän pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. (Hirsjärvi ym. 2009, 161; Ronkainen ym. 2011, 81–83; Tuomi ym. 2009, 20.)

Laadullisessa tutkimuksessa tiedonantajien joukko valitaan harkitusti ja tarkoitukseen sopivasti ja näin ollen onkin tyypillistä, että aineistoa kerätään suhteellisen pieneltä määrältä tutkittavia. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin tai tuottamaan tutkimustietoa yksilöiden välisistä tilastollisista eroista

tai yhtäläisyyksistä, vaan tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan ja ymmärtämään merkityksiä, sen toteuttaminen olisi vaikeasti hallittavaa, jos kohdejoukko olisi hyvin laaja. Tutkittavien suuri joukko tai tilastollinen tarkastelu ei ole tarpeen tai edes mahdollista. (Alasuutari 1999, 33; Hirsjärvi ym. 2009, 164; Ronkainen ym. 2011, 83; Tuomi ym. 2009, 85–86.) Olen kerännyt tutkimukseni aineiston viideltä eri taidekasvattajalta. Tarkoitukseni ei ole tilastollinen yleistettävyyys vaan taidekasvattajien näkemysten ja merkityksenantojen tutkiminen ja tulkitseminen.

Aineistonkeruutapana haastattelu on luonteva valinta lähestyttäessä tutkimukseni aihepiiriä. Haastattelun tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi haastattelun metodilla on mahdollista saada eri näkökulmia kattavasti esille, sillä tietoa jonkun ihmisen toiminnasta ja ajatuksista voidaan ajatella saavan yksinkertaisimmin kysymällä sitä henkilöltä itseltään. Ainutlaatuisen muihin tiedonkeruumenetelmiin verrattuna haastattelusta tekee sen mahdollisuus luoda suora, kielellinen vuorovaikutustilanne haastateltavan kanssa: Haastattelun valinnalla tiedonkeruumenetelmäksi korostetaan, että haastateltava on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Haastattelun vuorovaikutuksellisuus mahdollistaa myös tarkentavien kysymysten esittämisen tarpeen vaatiessa, väärinkäsitysten oikaisun, kysymysten toistamisen, sanamuotojen tarkistuksen, kysymysten muokkaamisen ja kysymysten esittämisjärjestyksen vaihtamisen. Tutkija voi myös joustaa haastattelutilanteessa ja antaa tilaa haastateltavan näkemyksille ja ajatuksille. (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Tuomi ym. 2009, 72–74.)

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen, etukäteen valittujen keskeisten teemojen varassa tarkentavien kysymysten avulla. Siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Etukäteen valitut teemat puolestaan perustuvat tutkittavan ilmiön viitekehykseen. (Tuomi

ym. 2009, 75.) Menetelmä sopii hyvin tarkoitukseeni kerätä tietoa taidekasvattajien näkemyksistä tutkimaani ilmiöön. Teemoina haastatteluissani olivat haastateltavien antamat näkemykset kuvataiteen roolista peruskoulussa, sen merkityksestä oppiaineena, kuvataiteen rooli lasten kasvussa ja kehityksessä, kuvataiteen kohtaavuus opettajien antamiin merkityksiin oppiaineena, opetussuunnitelman painoarvo työhön sekä opettajan ja koulun rooli kuvataidekasvatuksessa (ks. liite 2: Haastattelukysymykset).

Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkimus nähdään usein prosessina, jossa tutkija pyrkii kasvattamaan tietoisuuttaan tarkastelemastaan ilmiöstä, aineistonkeruun ja tutkimustehtävien tulee mukautua tutkimusprosessin aikana tapahtuviin muutoksiin. Aineistonkeruu saattaa näin ollen tapahtua pitkäköllä ajanjaksolla, mikä mahdollistaa myös tällaisen tutkijan tietoisuuden kehittymisen. (Kiviniemi 2010, 76–77.) Tutkimuksen alkuvaiheessa keskityin haastattelemaan opettajien näkemyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman luonnosten perusteista (2014) kuvataidekasvatuksen tavoitteiden osalta, mutta haastatteluiden edetessä tutkimuskysymykseni mukautui haastatteluista nousseisiin teemoihin:

1. Mikä tekee kuvataiteesta merkityksellisen oppiaineen taidekasvattajien näkökulmasta ja
2. Millaisia tavoitteita taidekasvattajat asettavat kuvataiteelle oppiaineena?

3.2 Aineisto ja aineistonkeruu

Tutkimukseni aineisto muodostuu taidekasvattajilta keräämistäni haastatteluista. Haastateltavia oli yhteensä viisi. Haastattelut kestivät kukanenkin noin tunnin ja litteroitua materiaalia kustakin haastattelusta muodostui noin kymmenen sivua, yhteensä yli viisikymmentä sivua. Haastatteluiden keskiössä olivat etukäteen miettimäni teemat tutkimastani ilmiöstä. Haastatteluissa käsiteltiin kuvataiteen roolia peruskoulussa ja sen suhdetta muihin oppiaineisiin, kuvataiteen merkitystä oppiaineena, sen merkityksiä lasten kasvuun ja kehitykseen, taidekasvattajien näkemyksiä kuvataiteelle heidän mielestään merkityksellisistä tavoitteista, niiden

toteutuvuudesta sekä opettajan, koulun, opetussuunnitelman ja yhteiskunnan roolista. (ks. Liite 3: Haastattelukysymykset.)

Tutkimukseni näkökulman kannalta oli perusteltua yrittää tavoittaa haastateltaviksi kuvataiteeseen erikoistuneita luokanopettajia. Taidekasvattajilla on paitsi tietotaitoa kuvataiteesta ja kuvataidekasvatuksesta, myös kasvatustieteellistä näkemystä lasten kasvusta ja kehityksestä. Luokanopettaja lisäksi kohtaa oppilaansa päivittäin erilaisissa tilanteissa ja toimii opettajana usein samalle oppilasryhmällä usean vuoden ajan. Luokanopettaja pääseekin seuraamaan oppilaidensa kasvua ja kehitystä läheltä.

Lähetin haastattelupyynnöjä aluksi sähköpostitse eri koulujen rehtorien kautta. Tällä tavalla en kuitenkaan saanut haastateltavia, joten lähestyin minulle entuudestaan tuttuja taidekasvattajia puhelimitse ja sähköpostitse. Haastateltavien joukoksi muodostui yhteensä viisi taidekasvattajaa. Tutkimukseni taidekasvattajat koostuvat luokanopettajasta, kuvataidekasvatuksen yliopistonlehtorista, tekstiilityön aineenopettajasta, jolla on sekä luokanopettajan että taiteen maisterin tutkinto, kuvataiteeseen erikoistuneesta luokanopettajasta, ja luokanopettajaopiskelijasta, joka opiskelee samanaikaisesti myös taiteen maisteriksi. Kaikilla haastattelemillani henkilöillä on kokemusta kuvataiteen opettamisesta ja he kaikki ovat koulutukseltaan myös luokanopettajia.

Anneli on koulutukseltaan tekstiilialan artonomi vuodesta 1991, ammatillisen koulutuksen käsi- ja taideteollisuuden opettaja vuodesta 1995, luokanopettaja ja kasvatustieteen maisteri vuodesta 2008 sekä kuvataidekasvatuksen taiteen maisteri vuodesta 2013 lähtien. Luokanopettajana *Anneli* on toiminut vuodesta 1996 lähtien ja opettanut kuvataidetta omille luokilleen vuosiluokilla 1-6. Hän on opettanut kuvataidetta myös kansalaisopistossa lasten taiteen perusopetuksessa. Haastatteluhetkellä *Anneli* toimi alakoulun tekstiilikäsityön aineenopettajana.

Tarja on luokanopettaja, kuvataideopettaja, taiteen lisensiaatti ja taiteen tohtori. Hän on ollut yliopiston kuvataidekasvatuksen lehtorin virassa vuodesta 1998 alkaen toimien yliopistolla sekä taiteiden että kasvatustieteiden puolella ja välillä professorina. Tätä ennen hän oli kolme vuotta kuvataiteen opettajana yläasteella ja lukiossa ja yhden vuoden luokanopettajana viidennellä luokalla, joka oli kuvataidepainotteinen.

Henri opiskeli haastatteluhetkellä luokanopettajaksi (vuodesta 2008 lähtien) ja taiteenmaisteriksi (vuodesta 2010 lähtien). Kuvataiteesta hän on suorittanut aineopinnot, ympäristötaiteesta ja taidehistoriasta perusopinnot. Kuvataidetta *Henri* on opettanut opetusharjoitteluiden ja opettajan sijaisuuksien yhteydessä. Suurin osa sijaisuuksista hänellä on ollut luokanopettajana luokka-asteella 1-6. Hän on toteuttanut lisäksi aikuisille jonkin verran projekteja taiteenmaisterin opintoihinsa liittyen.

Anna on valmistunut kasvatustieteen maisteriksi ja luokanopettajaksi syksyllä 2014. Hänellä ei ole kuvataiteen erikoistumisopintoja, mutta hän kuvailee olevansa henkilökohtaisesti kiinnostunut kuvataiteesta: Yläasteella hänellä oli kuvataide valinnaisena oppiaineena ja yliopistossa hän on suorittanut kuvataiteen valinnaisia kursseja. Työkokemusta hänellä on eripituisista sijaisuuksista sen lisäksi, että hän haastatteluhetkellä toimi äitiysloman sijaisena vuosiluokkien 1.-2. muodostamassa yhdysluokassa. Kuvataidetta hän on opettanut kaikille alakoulun luokka-asteille niin opetusharjoitteluissa kuin luokanopettajankin sijaisuuksissa.

Ville on luokanopettaja ja kasvatustieteen maisteri. Haastatteluhetkellä vuonna 2012 hän oli työskennellyt luokanopettajana 16 vuotta, joskaan hänellä oli haastatteluhetkellä ollut muiden työtehtävien vuoksi opetettavaa luokkaa. Hän on opettanut luokanopettajana luokkia 1-5 ja kuvataidetta kaikille alakoulun luokille sekä yläkoulussa vuosiluokille 7-8. *Ville* on opiskellut kuvataidekasvatukset perusopinnot, joista hän on saanut pätevyyden opettaa kuvataidetta kaikille alakoulun luokille. Lisäksi on jatkokouluttautunut opiskelemalla kuvataidekasvatuksen aineopintoja avoimessa yliopistossa.

*Ville*ä olin haastatellut jo kandidaatin tutkielmaani varten vuonna 2012. Tutkimukseni käsitteli kuvataiteen merkitystä oppilaiden kasvuun ja kehitykseen (Tolkinen 2013). *Villen* haastattelussa asetelma oli mentori-oppipoikamainen: *Ville esimerkiksi* kuvaili paljon opettajan työtä yleiselläkin tasolla. Rakensimme *Villen* kanssa tietoa myös yhdessä. Kun hän esimerkiksi kertoi näkemyksestään siitä, millainen rooli kuvataiteella on suhteessa muihin oppiaineisiin, hän kuvaili oppilaiden asennetta kuvataiteeseen ”laiskotteluhetkenä”. Tarjosin hänelle käsitettä ”hengähdystauko”, mutta hän ei tarttunut ensin käsitteeseen. Myöhemmin *Ville* kuitenkin otti ”hengähdystauon” käyttöön, kun hän kuvaili kuvataidetta oppiaineena, jossa pääsee työskentelemään käsillään.

Anneli oli ensimmäinen haastateltavani Pro gradu –tutkielmaani. Hänen haastattelunsa tallentamisessa minulla oli teknisiä vaikeuksia, ja osan haastattelusta kirjasin ylös käsin. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden luonnoksen kuvataiteen tavoitteita hän kommentoi sähköpostitse, sillä haastattelutilanteessa keskityimme kuvataiteen merkityksellisyyteen oppiaineena. *Tarjan* haastattelu puolestaan keskittyi sekä kuvataiteen merkityksellisyyteen oppiaineena, että vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden luonnokseen kuvataiteen tavoitteista, mikä oli luonnollista, sillä Tarja on toiminut uuden opetussuunnitelman perusteiden luonnoksen kuvataiteen osuuden etäkommentaattorina.

Sekä *Tarja*, *Annelin* että *Villen* haastatteluissa asetelma oli tietyllä tavalla mentori-noviisimainen, sillä opettajilla oli huomattavasti enemmän alan kokemusta ja tietoa kuin minulla. *Henriä* ja *Annaa* haastateltaessa asetelma oli erilainen, sillä opetuskokemuksessamme ei ollut huomattavia eroja, vaikka kuvataiteeseen erikoistumisemme määrä erosikin toisistaan. *Henriä* ja *Annaa* haastatelllessani pyysimme tiukemmin haastattelukysymyksissäni ja teemoissani kuin *Tarjan*, *Annelin* ja *Villen* kanssa. *Henrin* ja *Annan* kanssa tein myös enemmän tarkentavia kysymyksiä: *Tarjan*, *Annelin* ja *Villen* puhe oli rönsyilevämpää ja teemani tulivat käsitellyiksi ilman erillisiä kysymyksiä. Kaikissa haastatteluissa ilmapiiri oli rento. *Annan* kanssa palasimme haastattelukysymyksiini vielä sähköpostitse, sillä myös

Annan haastattelun taltioinnissa oli osittain teknisiä ongelmia. Pyysin häneltä osiin kysymyksistä tarkentavia vastauksia.

3.3 Analyysimenetelmä ja –prosessi

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan yleensä kokonaisuutena silloinkin, kun aineisto koostuu esimerkiksi yksittäisistä yksilöhaastatteluista, kuten tutkimuksessani. Aineiston analysoinnissa tavoitteena on löytää ja kehittää kerätyistä aineistoista keskeiset ydinkategoriat, joiden kautta muodostuu koko aineistoa kannatteleva temaattinen kokonaisrakenne. (Kiviniemi 2010, 80; Alasuutari 1999, 38.)

Suuntasin analyysia jo osittain haastatteluiden aikana tiivistämällä ja tulkitsemalla haastateltavien kuvauksia ja kertomalla tulkinnoistani haastateltaville, jolloin heillä oli mahdollisuus vahvistaa tai hylätä esittämiäni tulkintoja. Tällaista lähestymistapaa Tuomi ym. (2009, 137) kuvaavat ”*itseään korjaavaksi haastatteluksi*”.

Analysoin aineistoni aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden (Tuomi ym. 2009, 108–113) mukaisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiöt valitaan tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti aineistosta: Siinä saadaan käsitteitä yhdistelemällä vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysin tavoitteena on aineiston järjestäminen tiiviiseen ja selkeään muotoon kuitenkin sen informaatio säilyttäen. Aineistoa analysoitaessa on valittava tarkkaan rajattu ilmiö ja rajattava muut asiat aineistosta tutkimuksen ulkopuolelle (Tuomi ym. 2009, 92, 95, 108, 112). Tästä ilmiöstä käsin pelkistin eli redusoin analysoitavan informaation litteroidusta haastatteluaineistostani.

Aineiston analyysikysymyksiäni olivat:

1. Miten taidekasvattajat kuvailevat kuvataidetta oppiaineena?
2. Millaisia tavoitteita taidekasvattajat asettavat kuvataiteelle?

3. Millaisia näkemyksiä taidekasvattajilla on siitä, millaisia tavoitteita kuvataiteella on?
4. Mitkä taidekasvatukselliset ja yhteiskunnalliset seikat näihin tavoitteiden aseteluihin vaikuttavat?
5. Miten taidekasvattajien näkemykset suhteutuvat opetussuunnitelmaan?

Tämän jälkeen etsin ja listasin aineistostani pelkistettyjä ilmauksia ja etsin niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Seuraava taulukko toimii esimerkkinä kuvauskategorioiden luomisesta aineiston pohjalta:

Taulukko 4: Esimerkki aineiston pohjalta luoduista kuvauskategorioista

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
Henri: <i>”Se voi ainaki antaa välineitä siihen, miten sie ymmärrät joitaki asioita ylipäänsä, nehän voi olla jotain henkilökohtasia asioita, oppilaan henkilökohtasia asioita. Tunteita ja kokemuksia ja...”</i>	Emootioiden, kokemusten ja minän ymmärtäminen
Henri: <i>”Saadaan tavallaan välineitä nähdä ja kokea ja ajatella asioita vähän eri tavalla, että se (ajattelutapa) ei oo niin mustavalkonen.”</i>	Saadaan välineitä reflektointiin
Henri: <i>”Media tulee koko ajan vastaan. Ois hyvä saada jonkulaisia välineitä ymmärtää sitä tieto- ja kuvatulvaa, tai liikkuvaa kuvatulvaa, jota sä joudut näkemään. Ja tää on ajattelun kehittämistä.”</i> Ville: <i>”Tämmönen kritiikki nykystä kuvamaailmaa, mediaa kohtaan, on tietenki hirmu tärkeä juttu. Mitä mediassa näkee, että onko ne totta vai eikö ne ole totta.”</i>	Saadaan välineitä visuaalisen kuvakulttuurin kriittiseen tarkasteluun ja ymmärtämiseen

Seuraavaksi muodostin pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia ja järjestelin aineiston uudelleen näiden eri alaluokkien alle ja erotin tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon. Alaluokiksi muodostuivat ajattelun ja ymmärtämisen kehittyminen ja reflektointi, itseilmaisu, erilainen lähestymistapa opiskeluun, onnistumisen koke-

mukset, kulttuurikasvatus, ympäristökasvatus, visuaaliseen kuvakulttuuriin perehtyminen, hyvinvointi, käsillä tekeminen, oman ja muiden töiden arvostaminen, havainnointi ja ympäristö-vuorovaikutussuhde, itsetunnon kehittyminen, sekä tekniikan harjoittelu.

Tarkastelin, mitkä aiheet toistuvat useissa alaluokissa ja yhdistin ne yläluokiksi ja niistä edelleen muodostin yhdistäväksi luokaksi kokoavat käsitteet *kuvataiteen oppiainesisällöllinen merkitys* ja *kuvataiteen välineellinen merkitys* sen mukaan, kuvasivatko ne opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä. *Oppiainesisällölliset merkitykset* kumpusivat opetussuunnitelmasta ja *kuvataiteen välineelliseksi merkitykseksi* muodostuivat ne opetussuunnitelman kuvataiteen ulkopuoliset aiheet, joita kuvataide voi tarjota olemuksellaan. Sitten jaottelin aiemmin muodostamani yläluokat näiden käsitteiden alle.

Yhdistin yläluokkia siten, että samaan teemaan lukeutuvat yläluokat, kuten itseilmaisuus ja tekniikan harjoittelu, muodostaisivat mielekkään kokonaisuuden:

Taulukko 5: Aineistosta muodostettu yläluokka, yhdistetty yläluokka ja yhdistävä luokka.

Yläluokka	Yhdistetty yläluokka	Yhdistävä luokka
Ajattelun ja ymmärtämisen kehittyminen ja reflektointi	Valmiudet visuaalisen kuvakulttuurin tarkasteluun ja ymmärtämiseen	Kuvataiteen oppiainesisällöllinen merkitys
Visuaaliseen kuvakulttuuriin perehtyminen		
Itseilmaisuus	Valmiudet itseilmaisuun	
Tekniikan harjoittelu		
Kulttuurikasvatus	Kulttuuri- ja ympäristökasvatus	
Ympäristövuorovaikutussuhde		
havainnointi		
Hyvinvointi	Hyvinvointia ja erilaista tekemistä	Kuvataiteen välineellinen merkitys
Käsillä tekeminen		

Tätä jälkimmäistä vaihetta aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä kutsutaan abstrahoinniksi (Tuomi ym. 2009, 112–113). Kun olin muodostanut yleiskäsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteestani, aloin liittää aineistoani aikaisempiin tutkimuksiin ja teoreettisiin käsitteisiin pyrkimällä aineistoni ja aikaisempien tutkimusten väliseen vuoropuheluun (luvut 4 ja 5). Tutkimukset ja kuvataidekasvatukselliset teoriat olen valinnut aineistosta nousseiden teemojen pohjalta. Laadullisessa tutkimuksessa korostuukin aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun lähtökohtana ja tilan antaminen aineistosta nousevien ominaispiirteiden ja ilmiöiden tarkastelulle (Kiviniemi 2010, 74).

Tämän jälkeen tarkastelin, miten nämä taidekasvattajien antamat merkitykset kohtasivat Perusopetuksen Opetussuunnitelman kuvataiteen tehtäväkuvauksen, tavoitteiden, sisältöalueiden ja opetuksen laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien kanssa (luku 6). Joitakin opetussuunnitelman kuvataiteen osion kohtia tarkastelen useista näkökulmista taidekasvattajien merkityksenantojen pohjalta.

3.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusetiikassa käsitellään Mäkisen (2006) mukaan kahta ongelmaa: Tutkimuksen päämääriin liittyvää moraalialueita ja sitä, miten tavoitteisiin pyritään sekä miten moraalialueita voidaan ja pitäisi ylläpitää. Tutkimusetiikan alan määrittely on riippuvainen siitä, *mihin toiminnan osa-alueeseen keskitytään*. (Mäkinen 2006, 10.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen keskipisteessä ovat taidekasvattajat ja heidän merkityksenantonsa. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen perusta on lähtöisin ihmisoikeuksista. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan tutkimuksen tekoon liittyy useita eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan on huomioitava (Hirsjärvi ym. 2009, 23, 25; Tuomi ym. 2009, 131–132).

Opetusministeriön asettaman Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2002) mukaan maailmalla on käyty keskustelua hyvän tieteellisen käytännön loukkausten tunnistamisesta. Näiden keskusteluiden pohjalta on luotu erilaisia määritelmiä,

joiden pohjalta on säädetty säännöstöjä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on osaltaan pyrkinyt vastaamaan tutkimuseettisiin kysymyksiin, joista on keskusteltu myös Suomessa, ja laatinut kuvauksen hyvästä tieteellisestä käytännöstä (eng. good scientific practise). (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002, 2.) Mäkisen mukaan luettelo ei kuitenkaan kata kaikkia tutkimuseettisiä seikkoja (Mäkinen 2006, 24).

Tutkimuksessa hyvän tieteellisen käytännön mukainen toimiminen on edellytys tutkimuksen eettiselle hyväksyttävyydelle ja sen luotettavuudelle ja tulosten uskottavuudelle. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti toimimiseen kuuluu neuvottelukunnan mukaan tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus niin tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä kuin tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Tutkimusta tehdessä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien valinnat on tehtävä eettisesti ja tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisesti, ja tutkimuksen tulokset on julkaistava avoimesti. Muiden tutkijoiden työhön ja saavutuksiin on suhtauduttava kunnioituksella ja huomioitava ne asianmukaisella tavalla. Tutkimus on myös suunniteltava, toteutettava ja raportoitava yksityiskohdaisesti tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002, 3; Tuomi ym. 2009, 132—133.) Eettiset kysymykset kuuluvatkin ihmistieteen tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin. Niitä liittyy niin tutkimuksen tarkoitukseen, suunnitelmaan, haastattelutilanteeseen, litterointiin, analyysiin, todentamiseen kuin raportointiinkin. (Hirsjärvi ym. 2009, 19–20.)

Ihmisiä tutkittaessa tutkijan on yleensä pyydettävä tutkittavalta suostumus, jossa käsiteltäviin asioihin tutkittavan tulee perehtyä ennen suostumustaan. Siinä tutkijan on selvitettävä tutkimukseen osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Tutkijan on myös huolehdittava osallistujien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaamisesta, luottamuksellisuudesta, anonymiteetistä ja vapaaehtoisuudesta. Tutkimukseen osallistujilla on myös oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoa ja edellyttää tämän noudattavan tehtyjä sopimuksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 23, 25; Tuomi ym. 2009, 131–132.)

Olen pyrkinyt noudattamaan tutkimustani tehdessä sen kaikissa vaiheissa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimukseni haastatteluihin, niiden taltiointiin ja käyttöön tutkimustarkoituksiin (Pro gradu –tutkielmaan sekä mahdollisiin jatkotutkimuksiin) sain sähköpostilla peruskoulujen rehtoreiden luvan sekä kirjallisena haastattelun antaneiden taidekasvattajien luvat. Minulla on myös tutkimuspaikkakunnan koulutuslautakunnan lupa tutkimukseeni sekä haastatteluihin. Haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi olen keksinyt heille tutkimusnimet ja muokannut tunnistettavat tiedot tutkimuksessani siten, ettei niitä voi yhdistää haastateltavien henkilöllisyyteen. Myöskään haastatteluiden litteroiduissa versioissa ei näy haastateltaviin yhdistettävissä olevia tietoja. Haastatelluista kuvataidekasvattajista yksi olisi ollut valmis esiintymään tutkimuksessa omalla nimellään, mikäli siitä olisi ollut tutkimukselleni lisäarvoa. Tutkimuksen yhtenäisyyden vuoksi säilytin kuitenkin kaikkien anonymiteetin, sillä muut haastateltavat halusivat esiintyä nimettöminä.

Selvitin haastateltaville tutkimukseni tarkoituksen jo siinä vaiheessa, kun kysyin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni. Kerroin heille olevani kiinnostunut heidän henkilökohtaisista näkemyksistään kuvataidekasvatuksen merkityksellisyydestä oppiaineena ja peilaavani näitä näkemyksiä tutkimukseni myöhemmässä vaiheessa tuoreeseen vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmaan. *Villeltä*, jota haastattelin vuonna 2012 kandidaatin tutkielmaani varten samasta aihepiiristä, pyysin ja sain jatkotutkimusluvan haastattelun yhteydessä. Kerroin myös kaikille haastateltaville mahdollisuudesta muuttaa, perua tai lisätä sanottaviaan haastattelun jälkeen. Yksi haastateltavista pyysikin ja sai litteroidun tekstin nähtäväkseen ja hyväksyttäväkseen.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta huomauttaa, että myös samojen tulosten julkaiseminen useita kertoja uusiksi väittäen eli niin sanottu itseplagiointi on hyvän tieteellisen käytännön vastaista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002, 4.) Vaikka hyödynnän Pro gradu -tutkimuksessani myös kandidaatin tutkielmaani varten keräämäni aineistoa, olen analysoinut sen uudelleen Pro gradu -tutkiel-

mani tutkimuskysymysten ja aiheen asettelun näkökulmasta. Kandidaatin tutkielmani liittyy samaan aihepiiriin Pro gradu -tutkielmani kanssa, mutta lähestymistapa, tutkimuskysymykset ja konteksti ovat eriäviä ja näin samasta aineistosta on eri lähestymistavalla muodostettu yhdessä lopun aineiston ja tutkimuksen aihepiiriin liittyvien muiden tutkimusten kanssa uusia tuloksia.

Haastatteluja litteroidessani pyrin jäljittelemään haastattelutilanteiden ja keskusteluiden autenttisuutta. Kirjoitin puheenvuorot sanasta sanaan, jotta haastateltavien käyttämät ilmaisut säilyisivät todenmukaisina. Merkitsin litteroituun tekstiin myös äänensävyt, äännähdykset, tauot ja niiden pituudet sekä päällekkäiset puheenvuorot näkyviin tehdäkseni miettimistauot, keskeytykset ja keskustelun sävyn näkyviksi:

Tarja: *Siinä yhistyy hyvin ne erilaiset lähtökohat, sillä lailla että se ei oo yksipuolisesti--*

H: *--Voitko vielä lyhyesti kertoa--*

Tarja: *--Jos mie tätä lyhyesti vielä avaan, niin siinä on se yks formalistinen tausta, jossa niinku... (lyhyt tauko) se on semmosta taiteen muotoa ja muotoseikkoja korostava, että opetellaan sieltä vaikka sommittelua, tekniikoiden vahvaa opiskelua--*

H: *--Joo--*

Tarja: *--ehkä vähän tämmönen abstraktin taiteen tuntemus jos yksinkertastan (naurahtaa).*

Myös aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät ovat tutkimuksen kannalta eettisiä valintoja. Olen pyrkinyt hyvään tieteelliseen käytäntöön myös näillä valinnoillani, jotta saisin tutkimastani ilmiöstä mahdollisimman luotettavaa tarkoituksenmukaista tietoa. Analyysiprosessini olen myös kuvannut mahdollisimman tarkasti ja aihepiiriin kirjallisuutta ja aihepiiristä tehtyjä tutkimuksia olen pyrkinyt käyttämään kattavasti.

4. KUVATAITEEN OPPIAINESISÄLLÖLLINEN MERKITYS

4.1 Valmiudet visuaalisen kulttuurin tarkasteluun ja ymmärtämiseen

4.1.1 Reflektiotaidot

Kuvataide kehittää ajattelua

Henri: *”Jos ei puhuta teknisestä osaamisesta, niin (kuvataiteen) suurin merkitys tulee mun mielestä ajattelun kehittämisessä. Ymmärtämisen kehittämisessä.”*

Taidekasvattajat näkivät kuvataiteen tukevan ajattelun kehittymistä ja reflektointia. Tarja painottaa, että *”kädelliset käyttävät käsiään, joka on myös pään käyttöä yhtä aikaa. Ajattelu ja kädellisyys kulkevat käsi kädessä”*. Henrin mukaan kuvataiteen avulla *”voidaan ajatella asioita vähän eri tavalla, jolloin ajattelutapa ei ole niin mustavalkoinen”*. Villenkin mielestä on tärkeää, että kuvataidetuoneilla taiteesta ja taiteentekemisestä puhutaan sekä tutkitaan taidetta, jolloin oppiminen syvenee.

OECD:n (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) julkaisun *Arts for Art's sake?* mukaan taidekasvatuksen päätarkoitus on *taiteellisen ajattelun tapojen* hankkiminen, johon kuuluu taitojen ja tekniikkojen hallinnan lisäksi tarkkojen havaintojen tekeminen, visioiminen, tutkiminen ja tarkkailu, ilmaiseminen, pitkäjänteisyys, yhteistyö ja reflektointi. Lapsille taide tarjoaakin erilaista ymmärtämistapaa kuin esimerkiksi tiede. Taiteen kentällä ei ole oikeita ja vääriä vastauksia, mikä vapauttaa oppilaat tutkimaan ja kokeilemaan. (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013, 19–20.)

Myös Heljä Järnefelt korostaa *ajattelun taitojen* kehitystä opetuksessa kuin opetuksessa. Julkaisun mukaan sellaiset opetusmenetelmät ovat menestyksekkäitä, joissa näitä oppilaat pääsevät käyttämään ja kehittämään näitä taitoja. Keskeistä näissä taidoissa on arviointi- ja tulkintakyky. Oppilailla tulisi olla mahdollisuus tuoda oppimistilanteeseen omat henkilökohtaiset kokemuksensa ja olemassa olevat tiedot ja ajatukset. Oleellista on kuitenkin, että kokemuksia prosessoidaan, jottei oppiminen jää pinnalliseksi. Julkaisussa korostetaan oppilaiden *älyllistä pohdiskelua*. Tavoitteena on, että oppilaat hahmottavat, mihin kokonaisuuksiin opiskeltava asia liittyy, mistä ilmiöstä on kysymys ja mikä merkitys sillä on. Vaaraksi koetaan, että etenkin nuorempien oppilaiden kohdalla opiskelu on lähinnä *puuhastelua*, jolloin oppilaat eivät opi. (Järnefelt 2010, 7—9.)

Annan mielestä oppilaiden on merkityksellistä ymmärtää kulttuurihistoriaamme, joka on osa yleissivistystä: ”--*Jotta ne (lapset) tajuaa, mistä nämä jutut tulee ja miksi tehdään asiat tietyllä tavalla.*” Hän kuvailee eri kulttuureiden keskeisten teosten tuntemisen tukevan kulttuurista osaamista. Puurulan mukaan korkeakulttuurinen taidekasvatus, jossa tarkastellaan yleisesti arvostettujen taiteilijoiden luomaa taidetta, edellyttää opettajalta taideaineen vahvaa hallintaa, mutta myös harkintakykyä. Lasten kehitystaso tulisi huomioida visuaalisen kulttuurien teoksia tarkasteltaessa, edustivatpa ne korkeakulttuuria tai piirrettyjä, elokuvia tai eri musiikkilajeja eikä vahingollista materiaalia tulisi lapsille näyttää. (Puurula. 2001, 176.)

Räsänen (1993) argumentoi, että oppimisen edellytyksenä on taideteoksen ja oppilaiden maailmankuvan joutuminen vastakkain. Tämä voi olla vaikeaa, sillä usein taideteosten tarjoamat uudet ulottuvuudet voivat olla liian vieraita niin aiheiltaan kuin kuvaustavoiltaan, jolloin erot todellisuuden ja fiktion välillä häilyvät. Oppilaiden voi olla vaikeaa sitoa arkikokemuksiaan ja taideteosta historiallisiin yhteyksiin, sillä taidekuvaa pidetään helposti *vain taiteena*. Tämä voi johtua myös oppilaiden *suojautumisesta*, joka on puolustusmekanismi uusia ja (psykkisesti) haastavia asioita kohtaan, mikä puolestaan vaikeuttaa uusien näkökulmien syntymistä ja avartumista. Toisaalta taidekuvien *kokemuksellinen tarkastelu*

voi parhaimmillaan johtaa siihen, että taiteesta muodostuu osa oppilaiden arkea ja *omien kokemusten rakenteellinen yhteys historiaan havaitaan*. (Räsänen 1993, 203–205.)

Taidekuvan kokemuksellinen tarkastelun lähtökohtana on elämyksen syventymisen *kokemustiedoksi*, jonka tavoitteena on tiedon konstruktio ja kokonaisuuksien ymmärtäminen. Siinä hyödynnetään erilaisia kuva-analyysin menetelmiä, joiden avulla kokemukset on tarkoitus sitoa kulttuuriseen taustaansa. Tavoitteena ei ole siis ainoastaan taideteoksen ymmärtäminen, vaan syvemmän kulttuurisen yhteyden löytäminen. Se on mahdollistaa saavuttaa, jos taidekuvan tarkastelija *voi mennä sisälle teokseen ja sen tarjoamaan näkemykseen*. Hänen on kuitenkin myös *tultava ulos sieltä ja verrattava sitä omiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa*. (Räsänen 1993, 203.)

Ville kuvaileekin opetushistoriassaan tapausta, jonka hän koki merkitykselliseksi taiteen kohtaamisen, taideteokseen syventymisen sekä yleissivistyksen kannalta. Hän oli tutustunut taidemuseossa Von Wrightin öljyvärimaalaukseen *Taistelevat Metsot* ja kuunnellut siihen liittyvän luennon: *”Ja se oli niinku semmonen, että se itelleki aukas silmät iha eri tavalla.”* Ville vei näyttelyyn silloisen luokkansa:

Ville: *”Ja kerroin ne samat jutut, niin kylläpä ne oli niinku ihmeissään. Ja jotenki kauhean hyviä kysymyksiä tuli, ja siitä päästiin sitten kyseleen, tai niinku ihan muihin aiheisiin ku pelkästään siihen tauluun. -- Ja sitten tuli tämä, että mistä se taulu on tullu. Että se on Ateneumista ja Aku Ankassa, ja miksi se on siellä Aku Ankassakin ollu... Että kyllä sillä merkitystä on.”*

Juha Merta kuvailee väitöskirjassaan opettajien tehtävää sivistyksen airuina, jonka hän määrittelee avoimuutena uusille kokemuksille ja ajatuksille: Hänen mukaansa olennaista ei ole faktatiedon opettelu vaan sen pohjalta tehtävä päättely, tiedon arviointi ja yhdistely. Merran mukaan koulun tavoitteena on edistää oppilaan kykyä soveltaa hankkimiaan tietoja ja taitoja ja edistää kriittistä ajattelua.

Koulun taidekasvatuksessa on kyse taiteen kohtaamisesta, ja keskittymällä muutama taideteokseen voi syventää käsitystä taiteen tulkinnasta ja ymmärtämisestä. (Merta 2006, 161–165.)

Räsänen (1993) kirjoittaa, että havainnoinnilla on merkittävä vaikutus ymmärtämiseen ja mielipiteiden muodostumiseen. Se korostaa ongelmanasettelun ja oppimaan oppimisen merkitystä: ymmärtämistä, käsitteiden välisien yhteyksien hahmottamista, tiedon keräämistä, tutkimista jne. Tätä tavoitellaan havainnoinnilla, keskustelemalla, kuuntelemalla kuin myös omien kokemusten ja muiden ideoiden ja mielipiteiden peilaamisen kautta. Tarkoituksena on omien näkemysten ja mielipiteiden muodostaminen tekemällä omia kysymyksiä, kuunnella muita ja jakaa ajatuksia heidän kanssaan sekä liittää tietoja laajempaan kulttuuriseen ymmärrykseen. (Räsänen 1993, 223–224.) Myös Sirkka Laitinen kirjoittaa artikkelissaan, että yhdessä keskustelemalla oppilaat oppivat paitsi taiteen käsitteitä, myös voivat avartaa näkemyksiään siitä, miten eri tavoin ajatuksia ja havaintoja voidaan ilmaista (Laitinen 2006, 39).

Hannah Kaihovirta-Rosvik käsittelee artikkelissaan ”The importance of dialogues in arts education” taidekasvatuksen esteettistä lähestymistapaa, taidelähtöistä oppimista (eng. arts based learning). Oppiminen ymmärretään siinä dynaamiseksi prosessiksi, joka yhdistää ihmisiä, luo kulttuurista representaatiota ja kokemuksia sekä synnyttää mielikuvitusta. (2010 96—116.)

Artikkelissa esittelemässään tutkimuksessaan Kaihovirta-Rosvik tutkii narratiiveja, jotka ovat syntyneet opiskelijoiden ja tutkija-taiteilijan välisistä keskusteluista, joissa oppilaat refleктоivat oppimiskokemuksiaan toteutettujen kuvataidetyöprosessien kautta. Kaihovirta-Rosvik oli lukukauden ajan alakoulun viidennellä luokalla, jossa hän yhdessä kuvataideopettajan kanssa suunnitteli kuvataidetunteja taidelähtöiseen oppimiseen perustuen. (Kaihovirta-Rosvik 2010, 93-103.)

Esimerkkitapauksessa kuvataidetunnin aiheena oli leijona ja siihen liittyvä symboliikka. Kaihovirta-Rosvikin mukaan oppilas kykeni kuvataidetyöprosessin

avulla esimerkiksi syventämään kulttuurista tietämystään Suomen vaakunasta ja siihen liittyvästä symboliikasta sekä laajentamaan sanan *leijona* merkitystä. Työtä tehdessään oppilas joutui kohtaamaan haasteita, minkä seurauksena hän oma-aloitteisesti kommunikoi vierustoverin kanssa ja sai tältä idean PUMA-logon muodon hyödyntämiseen leijonaansa. Kaihovirta-Rosvik tulkitsee oppimiskokemuksen haastaneen oppilaan kehittämään ideaansa aiheen (leijona) pohjalta ja vaikean tilanteen puolestaan haastaneen oppilaan kehityksen ihmisenä. Käytännössä logoa oppilas kuvaili tutkineensa sitä ensimmäistä kertaa elämässään tarkasti. Tutkija tulkitsee kuvataidetyöprosessin aktivoineen myös oppilaan kykyä tulkita ja käsitteellistää kulttuuria. Oppilas kuvaili keskustelua mielekkääksi, sillä se mahdollisti hänelle kuvataidetoimensä tutkimisen ja niistä uusien asioiden oivaltamisen. Tutkijan mukaan tämä viittaa siihen, että prosessi on vapauttanut oppilaan näkemään itselleen uusia tapoja oppia. (Kaihovirta-Rosvik 2010, 105-109.)

Tapauksen perusteella voidaan tulkita, että sekä kuvataideprosessi että siitä käytävä jälkipuinti olivat merkityksellisiä oppilaan reflektointitaitojen kehittymisen kannalta. Kuvataidetyö nähtävästi edesauttoi oppilaan tietämyksen syventymisen ja keskustelu puolestaan mahdollisti oppimisen reflektoinnin ja nosti oppilaalle työstään esiin asioita, joista hän ei ollut itse ollut tietoinen.

Tarjan mukaan *kuvilla viestitään ja merkityksiä tuotetaan yhdessä*. Hän viittaa sosiaaliseen taidekasvatusmalliin, joka korostaa taiteen tulkinnan ja –tuottamisen vuorovaikutuksellisuutta. Marjo Räsänen mukaan taiteen tarkastelun on perinteisesti ajateltu olevan passiivista ja vain taiteen tekemisen aktiivista toimintaa – vaikkakin taiteilijan ja katsojan vuorovaikutuksen merkitystä alettiin painottaa jo 1700-luvulla. Tietotekniikan kehittymisen ja sen taiteellisen soveltamisen (esimerkiksi video- ja tietokonepelitekniikka) myötä taiteen *vuorovaikutuksellinen eli interaktiivinen* puoli on tullut esiin silmiinpistävästi. Katsoja tarkastelee taidetta omista kokemuksistaan käsin ja voi vastaanottaa jotain uutta itselleen, joskin perinteisessä taiteessa lähinnä mielikuvituksensa kautta. (Räsänen 1993, 135.)

Taiteen välitysprosessi korostuu Räsänen mukaan myös *semioottisen taiteen teoriassa*, jossa taiteen ajatellaan olevan taitelijan viestintää vastaanottajalle. Siinä taitelijan katsotaan koodaavan viestinsä katsojalle, joka puolestaan purkaa eli dekodaa sen. Koska taitelijalla ja katsojalla on henkilökohtaiset koodikielensä, voi katsoja dekodata teoksen erilaiseksi, kuin miten taitelija on sen alun perin pyrkinyt välittämään. Kyseessä on informaatioteoreettinen malli, jonka on kritisoitu pyrkivän tulkitsemaan taidetta liian yksiselitteisesti. (Räsänen 1993, 140.)

Kaikista haastatteluistani nousi esille myös integroinnin merkitys. Se nähtiin välineenä reflektointiin, visuaalisen kuvakulttuurin sekä muiden oppiaineiden syvempään ymmärtämiseen. Taidekasvattajat näkivät, että integroimalla eri oppiaineiden sisältöjä kuvataiteeseen oppilaat pääsevät hyödyntämään tietojaan ja taitojaan: *”Oppimisen pitäisi olla konstruktivistista, pitäisi käyttää sitä mitä oppilaat jo osaa ja oppilaiden pitäisi tiedostaa, mitä he osaavat.”*

Anna lähestyy kuvataiteen integroimista muihin oppiaineisiin välineenä, jonka avulla oppilaat voivat lähestyä myös muita oppiaineita: *” Ois hyvä, ettei kuvista ois pelkästään niillä tietyillä oppitunneilla, vaan kuvista ois hyvä integroida vähän kaikkiin oppiaineisiin. Lapset oppii eri tavalla, esim. joku kuvien tarkastelulla—”* Myös *Henri* toteaa, että hyödyntämällä kuvataiteen keinoja eri oppiaineiden tunneilla oppilaat voivat ymmärtää muidenkin oppiaineiden sisältöjä paremmin ja samalla oppilaan reflektointitaidot kehittyvät: *”Se voi just olla vaikka sitä ajattelun kehittämistä, kuvakulttuurin hyödyntämistä. Se (ajattelun ja ymmärtämisen kehittymisen ilmeneminen) voi olla esimerkiksi tapa oppia jotain muutakin. Joilleki ei esimerkiksi oo helppoa vaikka opetella jotain historiallisia asioita – sen voi hoitaa kuviksen kautta. Kehitetään niitä asioita, nähään ne kuvina.”* Myös *Ville* näkee integroinnin mahdollisuutena eri oppiaineiden väliseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi kuvantulkinta on *suora linkki äidinkieleen*.

Anneli esittää kuitenkin huolensa vaarasta, että kuvataidetta ja muita oppiainetta integroidaan keskenään kuvataiteen tavoitteiden kustannuksella: ”Mä en nää kuvista integroivana oppiaineena silloin, jos esimerkiksi uskontoon integroidaan niin, että tehdään vaikkapa seimikuva. --Se on silloin ihan vaan väline jonkun tuottamiseksi.” Integroinnissa tulisikin häneen mukaansa olla tarkkana, että molemmista oppiaineista otetaan tavoitteita, jotka integroinnin avulla täyttyvät, mikä turvaa *aidon integraation*.

Laitinen yhtyy *Annelin* näkemykseen, ettei oppiaineiden sisältöjen kuvittaminen tee opetuksesta kuvataideopetusta. Kuvataideopetukseen kuuluu kuvan kielen tunteminen, ja se on kuvataideopetuksen ydintä. Tämän ytimen häivyttäminen ei ole integrointia. Integrointi on hänen mukaansa parhaimmillaan integroitavien oppiaineiden omimman näkökulman ja tasa-arvoisen dialogin hyödyntämistä. (Laitinen 2006, 43.)

Anneli korostaa muutoinkin tavoitteellisuuden ja tavoitteiden tiedostamisen tärkeyttä: ”Mun mielestä on vaan niin älyttömän tärkeää tiedostaa ne tavoitteet. Että miksi me tehdään näin. Ja miten toimitaan. Se tavallaan ohjaa selkeesti sitä (toimintaa), että jos on tavoitteet pohdittuna hyvin, niin silloinhan työskentelykin etenee luonnekkaasti.” *Annelin* mukaan kuvataidetta voi kuitenkin hyödyntää eri oppiaineiden tunneilla siten, että eri oppiaineen sisältöä tuotetaan kuvataide välineenä. Tällöin on kuitenkin tiedostettava, millaisia tavoitteita työlle asettaa: ”Siellä on sitten vaikka siellä tavoitteissa, että oppilas syventää jonku kuvataiteen taidon osa-aluetta ihan selkeesti. Niin se pitää määrittää siinä tehtävässä. Silloinhan se on ihan ok.”

Marjo Räsänen (2008) on tutkinut integroivaa taideopetusta. Hän korostaa, että integraation lähtökohtien olisi tultava oppiaineiden *tietoteoreettisista* perusteista. Pelkkä kuvallinen työskentely, kuten geometristen muotojen harjoittelu ja harpilla kukkien piirtely matematiikan tunneilla, historian tapahtumien kuvittaminen tai äidinkielen tunneilla kuvasta laaditut tarinat eivät ole kuvataiteen integrointia, vaan pikemminkin *oppiaineiden kuvittamista tai koristelua taiteen avulla*: oppiaineiden

tulee säilyttää *itsenäisyytensä* eikä toimia vain työkaluina. On myös olennaista, että kokemus integraatiosta ei jää irralliseksi. Esimerkiksi musiikin inspiroiva maalaaminen koetaan usein mukavaksi toiminnaksi, mutta taiteidenvälisen tehtävien tavoitteet voivat jäädä epäselviksi. Tehtävä ei myöskään koe kuvallisen ajattelun kehittymistä, mikäli opettaja ei kerro, että tavoitteena on musiikin herättämien mielikuvien saattaminen konkreettiseen, kuvalliseen muotoon – edellyttäen, että opettaja on itse selvillä tästä. Oppiaineiden välinen integraatio on siis vaarassa jäädä pinnalliseksi. Integraation tavoitteena ei olekaan pelkkä yhdistely, vaan ilmiöiden ja eri näkökulmista ja erilaisten näkemis- ja todellisuuden ymmärtämistapojen tarkasteleminen. (Räsänen 2008, 111–121.)

4.1.2 Kriittinen suhtautuminen visuaaliseen kulttuuriin

Henri painottaa, että ajattelun ja ymmärryksen kehittyminen on se, mitä täytyy aina olla. Se käsittää hänen mukaansa laajasti kaiken, mitä kuvituksen opetuksessa on. Se voi käsittää ”visuaalisen kulttuurin, muuttuvan maailman, oman ympäröivän kulttuurin ja sen ymmärtämisen, vieraan kulttuurin ymmärtämisen, itseilmaisun... Se vaatii ymmärrystä – ajattelua – että pystyy itseään ilmaisemaan ja ymmärtämään, minkä takia itseään ilmaisee”.

Kuvataiteen nähtiin haastatteluissani tarjoavan välineitä visuaalisen kulttuurin kriittiseen tarkasteluun ja ymmärtämiseen, mitä taidekasvattajat pitivät erittäin tärkeänä taitona. *Visuaalisen kulttuurin* Janne Seppänen määrittelee tarkoittamaan *Svetlana Alpersin* kuvauksen mukaisesti *kaikkea kuvallisuutta*, jossa olennaisena osana on myös käsitykset *katseen ja katsomisen merkityksestä*: Kuvataiteen tarkastelussa tulee huomioida kuviin liittyvät teknologiat, yhteiskunnassa vallitsevat katsomisen tavat ja muu kuvallisuus. (Seppänen 2005, 18.) Semiotikassa painotetaan median, visuaalisen kulttuurin, ilmiöiden ja kuvien kriittistä tarkastelua ja lukutaitoa (Pohjakallio 2006, 14; Pohjakallio 2005, 117).

Laitinen (2006, 33) kirjoittaa, että kuvataideopetuksen keskiössä on *lapsen ja nuoren suhde koko visuaaliseen kulttuuriin*. Pohjakallio (2006, 29) sanoo, että kriittisen taidekasvatuksen mallin mukaan taide voidaan ymmärtää kattamaan koko meitä ympäröivä visuaalinen maailma elinympäristöineen ja visuaalisine kulttuureineen. Sen mukaan ihmisen on kyettävä tulkitsemaan koko ympäröivää visuaalista kuvamaailmaa useista näkökulmista, sillä kuvan voima visualisoituudessa kulttuurissamme on merkittävä. *Henrin* sanojen mukaan visuaalinen kulttuuri on *koko ajan läsnä*.

Elämme maailmassa, jossa olemme jatkuvasti tavoitettavissa matkapuhelimillamme ja sosiaalisessa mediassa. Erilaiset pikaviestintäsovellukset toimivat älylaitteiden taustalla ja ilmoittavat uusista viesteistä reaaliaikaisesti. Luemme ja päivitämme sosiaaliseen mediaan kuvia, tekstejä ja videoita. Voimme lukea erilaista uutisinformaatiota, teksti- ja videoblogeja sekä katsella laajan yleisön silmänräpäyksessä tavoitettavia nettivideoita suoraan älylaitteiltamme. Lisäksi meitä ympäröi television kuva- ja äänitulva ja erilaiset visuaaliset viestit ympäristössämme, kuten mainostaulujen ja aikakauslehtien kuvat, kantaaottavat julisteet sekä ilta- ja päivälehtien otsikot. Sirkku Kotilainen kirjoittaakin, että jo kolmevuotias lapsi on tiukasti kiinni visuaalisessa kulttuurissa ja mediaympäristössä: Hänen arkeensa kuuluvat kirjat, lehdet, televisio, videot, äänitteet, tietokonepelit ja jopa internet (Kotilainen 2002, 34).

Seppäsen mukaan visuaalisten esitysten määrä on kasvanut jyrkästi viime vuosisadan alusta lähtien ja elämme hänen mukaansa tällä hetkellä historian kuvallisinta aikaa. Medioiden sisältöjen digitalisoitumisen myötä myös eri mediat ovat lomittuneet toisiinsa ja tavallisten ihmisten suhde kuvallisuuteen on muuttunut toiminnallisemmaksi. Ihmiset paitsi tuottavat itse erilaisia kuvia, myös editoivat niitä ja esittelevät niitä eri formaateissa. Seppäsen mukaan kuvallisuudesta on kasvanut jopa väline itseilmaisulle. (Seppänen 2005, 17, 22–23). Myös Päivi Granö kuvailee visuaalisen maailman näyttäytyvän värikkäänä erityisesti nuorten silmin. Hänen mukaansa jokapäiväinen sosiaalisen median käyttö on arkipäivää,

samoin multimediaviestittely, nettipelaaminen ja erilaisten keskustelu- ja kuvafoorumien käyttäminen. (Granö. 2010, 101.)

Matkapuhelinoperaattori DNA:n teettämän matkapuhelinkäyttökyselyn mukaan alakouluikäisistä lapsista jopa 67 prosentilla on oma älypuhelin. 7-vuotiaista lapsista lähes puolet omistavat älypuhelimien, kun prosenttiosuus 12-vuotiaista on jo 97. Tabletti-tietokoneita käyttää 64 prosenttia alakouluikäisistä ja 24 prosentilla on oma tabletti. (DNA 2015.) Lapset pääsevät internetiin siis varsin helposti jo hyvin nuorina. Tapio Variksen mukaan vanhemmat eivät kotona välttämättä ohjaa lapsiaan median oikeaan käyttöön ja saattavat viettää teknologian ja median äärellä kymmenen kertaa pidemmän ajan kuin lastensa kanssa (Varis 2002, 30). Mannerheimin Lastensuojeluliitto on reagoinut kasvavaan älypuhelinien käyttöön ja laatinut vanhemmille ohjeet lasten älypuhelinien ja median käyttöön. Sivuston mukaan *”lapsi saattaa olla teknisesti hyvinkin näppärä, mutta taito ymmärtää mediaa ja sen sisältöjä ei kehity itsestään laitteiden käytön ohella”*. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2016.)

Seppäsen mukaan visuaalisen kulttuurin väitetään tuottavan kaavamaisia merkityksiä ja käsityksiä esimerkiksi sukupuolesta ja kauneudesta, mutta tietoa siitä, miten ihmiset tulkitsevat ja kokevat kuvallisuutta, on vähän. Hänen mukaansa *koko visuaalinen kulttuuri on suurimmaksi osaksi liiketoimintaa* ja visuaalisen kulttuurin kuvat tuotetaan yhteiskunnassa kytkemällä ja sulkemalla pois merkityksiä, mikä tekee niistä *poliittisia* kuvia. Riippumatonta tutkimusta kuvien vastaanotosta ei kuitenkaan ole paljon, joskin mainostajat tekevät runsaasti tutkimuksia brändiin, sen mainostamiseen ja kohderyhmiin liittyen. Kuvien merkityksen pohittimisella ja tutkimisilla on vuosituhansien perinteet, mutta mediakuvastojen tutkimisen perinteet ajoittuvat vasta 1970-luvulle, jolloin muun muassa videot ja mainokset herättivät tutkijoiden kiinnostuksen *yhteiskunnallisina ja kulttuurisina ilmiöinä*. (Seppänen 2005, 13–17, 182).

Henrin mukaan oppilaiden on saatava välineitä *alati läsnä olevan* tieto- ja kuvatulvan ymmärtämiseen. Visuaalisen kulttuurin ymmärtäminen kehittää hänen mukaansa myös ajattelua. *Anneli* korostaa visuaalisen kulttuurin ymmärtämistä ja siihen kasvattamista. *Ville* painottaa, että pohja tälle luodaan alempien luokkien puolella: *”Ekaluokkalainenhan on siitä mahtava, että jos niille näyttää taulun ja kysyy ”Mitä tässä on”, niin niiltä nousee sata prosenttia käsistä pystyyn, ja kaikki löytää siitä jotaki.”* Hänen mielestään alkuopetuksessa on tärkeää käsitellä visuaaliseen kulttuuriin liittyviä asioita. Hänen mukaansa kuvataidetuoneilla ei pitäisi pelkästään tehdä kuvataidetta, vaan myös tarkastella asioiden ja ilmiöiden erilaisia puolia. *”Siitä täytyy puhua ja keskustella ja tuua niitä juttuja esille ja tarkastella erilaisia näkökulmia ja tapoja tehdä niitä asioita. Se tulee niinku luontevaksi se asia.”* Myös *Henrin* mielestä visuaalisen kulttuurin ymmärtämiseen tähtäävä työ aloitetaan jo alaluokilla: *”Sehän voi lähteä jostaki pienestä asiasta liikkeelle, että ymmärretään tarkotusta ja sitten ymmärretään joitain syitä tehdä asioita jollain tavalla.”* Ensimmäisen luokan oppilaan ei hänen mukaansa kuitenkaan tarvitse ymmärtää esimerkiksi yksittäistä taideteosta erittäin syvällisesti – riittää, että siemen kylvetään.

Laitinen määrittelee kuvataiteen opetuksen sisällöksi koko visuaalisen kulttuurin, johon kuuluu hänen mukaansa kuvataide, visuaalinen media ja ympäristö. Visuaaliseen ympäristöön puolestaan kuuluu luonnonympäristön, virtuaaliympäristö ja rakennettu ympäristö. Niistä heijastuu aikansa kulttuuri, ajattelutapa, näkemykset ja tekniset tuotantotavat. Hän näkee kuvataiteen tehtäväksi ensisijaisesti esteettisten ja ilmaisullisten asioiden käsittelemisen, mutta korostaa myös kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin ymmärtämisen olevan keskiössä ympäröivän kulttuurimme ymmärtämiseen. Keskeistä roolia näyttelee nykyään virtuaalinen maailma. Internet, televisio, mainokset, brändit ja niin edelleen ovat multimodaalisia sisältäen kuvaa, ääntä, puhetta ja tekstiä ja niihin liittyy vuorovaikutuksellisuutta: Niiden tuottamiseen voi itse osallistua. (Laitinen 2006, 33–35.)

Myös *Annelin* mukaan visuaalinen kulttuuri kattaa *kaiken meitä ympäröivän visuaalisen ympäristön: yhtä lailla rakennetun, rakentamattoman, kuvallisen ja myös*

ilmaisullisen ympäristön. Ville tähdentää visuaalisen kulttuurin kriittisen tarkastelun merkitystä paitsi median ja sosiaalisen median osalta, myös koko meitä ympäröivässä yhteiskunnassa:

Ville: *”Tulee mieleen tämmönen kritiikki nykystä kuvamaailmaa, mediaa kohtaan. Mitä mediassa näkee, että onko ne totta, vai eikö ne ole totta. --Koska se on nykyään niin iso osa, tuota ihmisen elämää, tuo media, sosiaalinen media ja kaikki nämä. Ja ylipäätään visuaalisuus missä tahansa liikkuu, kuvia joka paikka täynnä.”*

Harri Filpan mukaan kuvien tulkitseminen kuuluu arkipäiväiseen elämäämme ja kuvallisuus muodostaa visuaalisen kulttuurimme ytimen. Hän sanoo, että kuvia kyllä tiedostetaan, mutta kyseenalaistaa sen, sisäistetäänkö niiden kerronnalliset merkitykset. (Filppa 2010, 135, 137.) Kotilaisen mukaan lapsi tarvitsee kasvattajan – niin vanhempiensa kuin ammattikasvattajienkin – apua kyetäkseen havainnoimaan ja pohtimaan *mediaympäristöä ja sen tuottamia tarinoita*. Kotilainen yksinkertaistaa mediaan ja kuvakulttuuriin liittyvää kasvatusta tuen antamiseksi eri tilanteissa ja perusteltujen rajojen vetämiseksi. Kasvattajan tehtävänä on olla *kiinnostusta suuntaava tukija ja mediaympäristön tulkki*. Kasvattajien tulisi olla kiinnostuneita lasten median käytöstä ja heidän kiinnostuksen kohteistaan. ”Tulkkina” oleminen puolestaan edellyttää kasvattajalta läsnäoloa median käyttämisen tilanteissa ja toisinaan muiden vaihtoehtojen tarjoamista *mediasuhteelle*. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän läsnäoloa tarvitaan. (Kotilainen 2002, 34.) Myös Anu Mustonen tähdentää, että vaikka lapset olisivatkin teknisesti vanhempiaan taitavampia tietotekniikan ja median käytössä, tarvitsevat he viestien kriittisessä tulkinnassa ja niiden ymmärtämisessä vanhempien elämäkokemusta – mitä vähemmän elämäkokemusta lapsella on, sitä enemmän hän tarvitsee opasta. (Mustonen 2002, 34–37, 55.) Laitinenkin argumentoi, että visuaalisen kulttuurin ymmärtäminen vaatii kriittistä tutkimusotetta: Oppimalla tutkimaan kriittisesti erilaisia visuaalisia viestejä oppilaat oppivat tarkastelemaan *medioiden merkitystä omassa elämässään ja ymmärtämään todellisen ja kuvitteellisen maailman eroja* (Laitinen 2006, 37).

Mustosen mukaan faktan ja fiktion erottaminen onkin taitona tärkeä ja yhteydessä kriittisen ajattelun kehittymiseen. Tällaiseen *medialukutaitoon* tarvitaan media- viestien erottelukykyä, jonka pohjana on faktan ja fiktion hahmottamisen kyky ja esimerkiksi sen ymmärtäminen, että faktana esitetty aineisto on valikoitua ja esimerkiksi dokumentit dramatisoituja ja käsikirjoitettuja. Ytimenä on median ja todellisuuden vuorovaikutteisen luonteen hahmottaminen sekä eri kategorioiden tunteminen. Näiden lajityyppien tunnistaminen puolestaan vaatii skemaattista ajattelua. Lapsen olemassa olevat skeemat eli tietorakenteet vaikuttavat paljon siihen, miten hän viestejä tulkitsee ja mitä enemmän hänellä on omakohtaisten kokemusten kautta saatuja tulkintakehyksiä, sitä kriittisempi hän kykenee olemaan. Kasvattajat ovat tärkeässä roolissa tulkintakehysten tuottajina, mutta toisaalta myös visuaalinen kulttuuri itsessään toimii niiden tuottajana. Toisaalta medialla on myös suuri rooli erilaisten jäykistyneiden skeemojen, stereotyypioiden, tuottamisessa: Lapsille välittyä kuvaa ja tietoa vieraista kulttuureista ja sellaisista asioista, joihin heillä itsellä ei ole kosketuspintaa eivätkä he näin ollen välttämättä kykene tarkastelemaan saamaansa informaatiota kriittisesti. (Mustonen 2002, 55—57.)

Räsänen mukaan kuvallisessa viestinnässä voidaan ajatella olevan erilaisia funktioita. Ne voivat olla vastaanottajan osuutta painottavia, tunteita herättäviä, informatiivisia tai esteettisiä. Räsänen taidekuvan kokemuksellisen tarkastelun mallissa korostetaankin, ettei taidekuva ole todellisuuden ilmentymä, vaan ihmisen tuotos, johon vaikuttaa näkökulmaisuus ja tapa käsitellä maailmaa. Tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään näitä kuvan välittämiä merkityksiä ja viestejä. Kokemuksellinen taidekuvan tarkastelu onkin erittäin konkreettinen malli, sillä siihen kuuluu olennaisena taideteoksien tarkastelu ryhmissä ja niistä käytävät keskustelut. (Räsänen 1993, 141–144.)

Henrin mukaan koululla onkin merkittävä rooli visuaalisen kulttuurin ymmärtämisen kehittymisessä: ”*Sitä* (visuaalisen kulttuurin ymmärtämisen tukemista) *ei välttämättä kotona tapahdu. Ei niinkään olla perillä siitä, mitä lapsi tekee, tai ei ainaakaan osata selittää, et mitä ne ilmiöt on, mitä ne kohtaa. Niin kyl sen koulun pitäis*

vähintään pystyä taata, että ymmärretään asioita, ettei ne tule vaan eteen ja niitä vaan on.”

Taidekasvattajat ovat kuitenkin huolissaan siitä, miten tuntimäärät riittävät visuaalisoituneen median tarkasteluun ja kriittisen medialukutaidon harjoittamiseen. *Tarja* toteaa nykytilanteen olevan *aivan järjettömässä ristiriidassa kuvallistuneen kulttuurin kanssa*. Hänen mukaansa *ei olla hirveästi huolissaan siitä taidosta, sanotaan nyt siitä kuvan lukutaidosta ja muusta*. Hän ehdottaa, että tilannetta voisi helpottaa lisäämällä kuvataiteeseen viikkotunteja kuvallisen viestinnän ja median erilaisten muotojen räjähdysmäisen lisääntymisen vuoksi. *Ville* esittää huolensa kuvataiteen oppiainesisällön laajentumisesta muiden sisältöalueiden kustannuksella: *”Nyt varmaan kuvikselle on käymässä tuon median suhteen niinku äidinkielelle, että se nyt vaan paisuu ja paisuu se sisällön määrä, että sitä tulee koko ajan lisää. Että siitä on melkeen pakko aina jostaki jotaki karsia pois.”*

Tarjankaan mukaan visuaalisen kulttuurin tulkinnan tärkeyden korostaminen ei saisi tapahtua oman tekemisen kustannuksella. *Tarja* toteaa, että kuvan tulkinta, erimuotoisista ja –tyyppisistä kuvista puhuminen sekä kulttuurinen tietämys ovat tärkeitä – *”Mutta että nykyisillä tuntimäärillä näkisin, että varsinki siellä alakoulun puolella on tärkeää, että mahdollisimman paljon ne vähäiset kuvistunnit painottuis siihen omaan tekemiseen, unohtamatta sitä tulkinnallista puolta. Mutta minusta se toisaalta tulee myös siinä oman tekemisen kautta ja niistä voidaan puhua myös muiden oppiaineiden tunnilla.”* Hän viittaa DBAE –pohjaiseen taideopetukseen (eng. Discipline based art education), joka pohjautuu eri tieteenaloihin ja yhdistelee taidehistoriaa, estetiikkaa, taidekriittikkiä ja ilmaisua ja toimii useiden amerikkalaisten opetussuunnitelmien ytimenä (Räsänen 2000, 8, Räsänen 2003, 207). *”Mulla alko herätä semmonen vastustus sitä kohtaan, että se sanan voima ja sana ja puhuminen ja tulkinta ja tämmönen alko saamaan vähän niinku ylivallan sieltä omalta tuottamiselta ja ilmaisulta.”* *Tarja* ja *Ville* ehdottavatkin, että visuaalisen kulttuurin ja median tarkastelu voi tulla esiin myös oman tekemisen kautta ja sitä voidaan integroida muihin oppiaineisiin.

Myös Laitinen sanoo, että kuvien ymmärtäminen lähtee niiden itse tekemisestä: Itse tekeminen syventää kuvien vastaanottoa, kun oppilaat oppivat konkreettisesti hahmottamaan kuvantekemisen eri vaiheita, prosesseja, materiaalin käyttöä ja tekniikoita. Kuvien konteksti ja tekoympäristö avaavat uudella tavalla myös kuvien luonnetta. Toisaalta tarvitaan myös sanoja. Oppitunneilla havaintoja puetaan sanoiksi, näkemyksiä jaetaan ja näin voidaan laajentaa omia näkemyksiä ja saada uusia näkökulmia. Keskustelu myös kehittää arviointi-, analysointi- ja erittelytaitoja. Koulun tulisi kuitenkin vahvistaa verbaalisen ilmaisun ohella erilaisia ilmaisukieliä – Kuvallinen ilmaisu ja sen kielen ymmärtäminen antaa oppilaille valmiuksia ymmärtää myös visuaalista ympäristöä ja toimia siinä. (Laitinen 2006, 34, 42.) Mustonen esittää, että mediataitoja voidaan opetella ja niihin voidaan syventyä tekemällä itse esimerkiksi mediasisältöjä. Kun lapsen rooli vaihtuu yleisöstä tekijäksi, myös kriittinen ajattelu kehittyy ja vahvistuu. (Mustonen 2002, 57.)

4.2 Valmiudet itseilmaisuun

Aineistosta yhtenä merkittävänä tuloksena nousi kuvataiteen rooli ja merkitys itseilmaisun kehittämisessä. Rantalan mukaan modernissa taidekasvatuksessa painotetaan vahvasti yksilöllisyyttä ja taiteen tekeminen nähdään yksilöllisyyttä edistävänä. Modernistisessa kuvataidekasvatuksessa yksilölliseen ilmaisuun pyritään, sillä sen nähdään olevan ihmiselle hyväksi. Esimerkiksi modernismin formalistisessa painotuksessa taide nähdään kielenä, joka mahdollistaa ekspressiiviselle painotukselle ominaisen itseilmaisun. Molemmille painotuksille on yhteistä taiteen kokeminen. (Rantala 2001, 10–11.)

Taidekasvattajien mukaan itseilmaisu on yksi kuvataiteen tärkeimmistä tehtävistä. *Henri* argumentoi, että ”*kuviksen avulla on mahdollista saada erilaisia välineitä ilmasta itteä niinku ylipäänsä.*” *Ville* sanoo, että *tärkein juttu on, että pääsee toteuttamaan sen oman ajatuksen*”. *Anna* kertoo painottavansa erityisesti kuvataiteessa luovuutta ja että *monesti kuvistöissä motivoi eniten se, että saa keksiä jotain omaperästä*”. *Anneli* muistuttaakin, että mikäli lapsen itseilmaisulle ei tunnu

olevan aikaa, sitä on järjestettävä. Itseilmaisuus on tärkeä tekijä lasten ja nuorten kasvussa. Sirkka Laitinen kirjoittaa ilmaisun eri kielten antavan mahdollisuuksia ajatusten, tunteiden ja kokemusten käsittelyyn ja toisille jakamiseen (Laitinen 2006, 34).

Henri kokee itseilmaisun olevan vahvasti ensisijaisesti henkilöä itseään varten, mutta ”keino myös viestiä toisille”. Hän kuvailee taiteen itseilmaisun olevan itselleen ”jotain semmosta, mitä on tarve tehdä” – ”Mä teen taidetta tarpeen takia, joka on omia tarpeita eikä muiden tarpeita.” Hän muistuttaa, että taiteen avulla voi myös ilmaista itseään muille. Myös muut taidekasvattajat näkevät itseilmaisun tehtävänä olevan tunteiden ja ajatusten välittämisen. *Tarja* sanoo, että ihmisten on tärkeää ”välittää tunteitaan ja ajatuksiaan erilaisin viestein”. *Anna* kuvailee, että kuvataide voi olla joillekin oppilaille tärkeä itseilmaisullinen väylä ja että ”lapselle voi opettaa näitä asioita (ilmaisemaan itseään taiteen keinoin).” Omilla käsillä itse tekeminen voi antaa Sirkka Laitisen mukaan ajatuksille ja tunteille muodon, konkreettisuutta ja käsiteltävyyttä (Laitinen 2006, 41). (Lue lisää luvusta 5.1 Hyvinvointia ja erilaista tekemistä.)

Annelin mukaan itseilmaisuus on avain lisäksi erilaisten todellisuuksien kertomiseen kuvien avulla:

Anneli: ”Että ilmaisee itseänsä kuvin tai... veistoksin. Siihen kuuluu kuvantekeminen, veistoksentekeminen ja tavallaan myöskin se, että pystyy vaikka tarinoita kertoon kuvin. Ihan niinku että pystyy todellisuutta ja fiktiivistä todellisuutta kuvin kertomaan. Ajattelen, että kuva ei ole pelkästään piirros tai maalaus, vaan ihan millä tahansa teknikalla tuotettu.”

Laitinen kirjoittaa, että itseilmaisuus tukee myös kuvallista oppimista. Kun omien kuvien tekemistä liitetään esimerkiksi taidenäyttelyvierailuun, niistä tulee mieleenpainuvia kokemuksia, samoin nykytaidetta voi mielekkäästi lähestyä vaikkapa oppilaiden kuvallisten harjoituksen avulla. (Laitinen 2006, 38.)

Anna ja *Ville* nimeävät luovuuden yhdeksi kuvataiteen tärkeimmistä tavoitteista. Luovuutta voidaan tarkastella useista näkökulmista (Uusikylä 2001, 16), ja siitä johtuen luovuuden käsite voi *Tarjan* mukaan olla ongelmallinen ja käsitettä ei esimerkiksi löydy vuoden 2004 eikä vuoden 2014 opetussuunnitelman kuvataiteen osiosta. Tässä tutkimuksessa sivuan luovuutta itseilmaisun ja kaikille mahdollisen luovuuden näkökulmasta. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna luovuudessa ei ole kyse täysin uuden keksinnön tuottamisesta, vaan aikaisempia ideoita yhdistellään esimerkiksi uudella, luovalla tavalla. Tämä mahdollistaa sen, että jokainen voi olla omalla tavallaan luova ja riittää, että synnytetään jotain uutta (Uusikylä 2001, 16; Vilkkö-Riihelä 1999, 410–411).

Luovuudella voi olla useita etuja: Morgan (1988, 36) esittää luovan kokemuksen edistävän esimerkiksi intuitiivista ajattelua ja ilmaisusta nauttimista oppimisen, vuorovaikutustaitojen, organisointiikykyjen ja loogisen ajattelun ohella. Uusikylä kuvailee luovan yhteisön eduiksi muun muassa vapaata ilmapiiriä, keskinäistä jakamista, leikkimielisyyttä ja riskinottohalukuutta. (Karppinen 2005, 23).

Villen mielestä mielikuvitus ja luovuus ovat jopa elintärkeitä ominaisuuksia: *”Ihmisellä on mielikuvitus. Mielikuvitusta tarvitaan elämässä. Aikuisena ku tulee ongelmia eteen, niin sillonhan tarvitaan mielikuvitusta.”* *Anna* yhtyy mielipiteeseen: *”Luovuuteen pitää rohkaista! Luovuus on ylipäätään tosi tärkeää, koska sitä tarvii työelämässä ja elämässä muutenki.”* Robert Schirmacher (2002, 16) toteaaakin, että luovuus edistää ongelmanratkaisutaitoja ja Rasanen ja Torkki (2001, 101) kuvailevat mielikuvituksen olevan tarpeellista arjen haasteiden ratkaisemissa ja erilaisten näkökulmien etsimisessä. Vilkkö-Riihelä (1999, 411) esittääkin, että vaikka myös luovat ihmiset kokevat ahdistusta ja kohtaavat ristiriitoja, heillä näyttäisi olevan kuitenkin enemmän keinoja niiden käsittelyyn, sillä he huomaavat erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja.

Toisaalta *Kati Rantala* pohtii väitöskirjassaan itseilmaisua kulttuurisen ihanteen kannalta: Opetuksessa oppilaat *sisäistävät velvoitteen tuottaa yksilöllistä ilmai-*

sua. Rantala haastatteli kuvataidekoulun¹ oppilaita ja opettajia. Oppilaat Rantalan mukaan tiedostavat, että heidän pitää *itse keksiä se juttu ja kehittää omaa ilmaisuaan*. Opettajat vastaavasti pyrkivät tukemaan oppilaita itseilmaisun tärkeyden sisäistämisessä. Oppilaat kokivat toimivansa aktiivisesti ja olevansa päätösvaltaisia, vaikka toiminta on ulkoapäin asetettua. Rantalan mukaan kyse ei olekaan toiminnan täydellisestä vapaudesta, vaan *asenoitumisesta, joka mahdollistaa itseen keskittymisen*. Toisaalta aikuisten määrittelemän toiminnan ja aihevalintojen kautta voi päästä myös ilmaisemaan itseään sekä käsittelemään itse tärkeäksi kokemia asioita, mikäli aiheet sallivat vapauden. Rantala kuvaa väitöskirjaansa sisältyvässä artikkelissaan oppilaiden näkökulmaa itseilmaisuuksiin. Kun oppilaat ovat kuvataidekoulun oppilaita ja he ovat motivoituneita kuvataiteen harrastajia, ei liene yllätys, että he ovat myös motivoituneita ilmaisemaan itseään. Opettajan velvollisuudeksi nähdään antaa sille mahdollisuuksia ja edellytyksiä. He auttavat oppilaita ymmärtämään osaavansa ja olemaan mahdollisimman avoimia *tuottamaan omaa, sisintä ajatustaan*. Rantala näkeekin haastatteluidensa pohjalta kuvataidekoulun opettajien pitävän oppilaiden itsensä ilmaisun kehittämisen tärkeyttä *universaalina 'totuutena'*. (Rantala 1999, 6–9, Rantala 2001, 32–35.)

Tällaisia modernistisia taidekäsitteitä ovat esimerkiksi omaperäisyyden, luovuuden ja itseilmaisun korostaminen sekä perusmuotojen ja sommittelun periaatteiden tutkiminen. Modernismille tyypillinen yksilöllisyyden tukeminen on säilynyt postmodernille aikakaudelle: Taiteilija nähdään modernissa perinteessä universaalina, ikuisuuden ja totuuden edustajina. Taiteen opetuksessa individualismi näkyy autonomisen ilmaisun vahvassa asemassa. Modernismin perillisiä ovat myös koulun taideopetuksen terapeuttisten suuntausten kehittyminen. (Efland ym. 1998, 3–5, 24.)

Rantala kyseenalaistaa sen, onko yksilöllisen ilmaisun tuottaminen mahdollista ja voiko siihen ylipäätään ohjata, sillä elämysten tulkintaan vaikuttavat niin sosiaalinen ympäristö, elämänhistoria kuin kielellinen ilmaisukyky ja ymmärrys.

¹ Kuvataidekoulut tarjoavat Opetushallituksen määrittelemää taiteen perusopetusta, jota annetaan joko yleisen tai laajan oppimäärän mukaan ja se tapahtuu varsinaisen kouluopetuksen ulkopuolella (Opetushallitus 2008).

Termit taide ja itseilmaisuus ovat kulttuurisesti uudehkoja länsimaalaisia ”keksintöjä”, ja taiteenkaltaiset itseilmaisulliset artefaktit, eli ihmisen tekemät taide- tai muut esineet, on aiemmin tuotettu uskonnollisissa, yhteiskunnallisissa ja poliittisissa yhteyksissä osana esimerkiksi arjen käyttötarvikkeiden, rituaalien, taikuuden, tieteen ja rakennelmien tuotantoa. (Rantala 2001, 11, 18.)

OECD:n teettämän tutkimuksen mukaan ei ole kovinkaan paljon tutkimuksia, joissa olisi löydetty todisteita hypoteesille, että taideaineet (*arts*) kehittäisivät luovuutta, joskin tällaisia todisteita löytyi teatteri- ja tanssitutkimuksesta. Tutkimuksessa esitetään vähäisten todisteiden syyksi puutteellisia tapoja mitata luovuuden kehittymistä mutta myös korostetaan, että kuvataidetunnit (*visual arts*) itsessään tuskin kehittävätkin luovuutta, mikäli ne keskittyvät lähinnä rutiininomaisiin harjoituksiin, kuten kaavamaisiin askarteluihin. Luovuuden kehittymiseen vaikuttaa merkittävästi opetustavat. (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013, 196.) Toisaalta on syytä huomioida, että OECD:n tutkimus on tuotettu Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestölle (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) ja sen kirjoittajat eivät ole kuvataidekasvattajia tai kuvataidekasvatuksen tutkijoita, vaan muun muassa psykologeja, ja tutkimus nojaa pääasiassa kirjoittajien aikaisempiin tutkimuksiin aiheesta.

4.2.1 Tekniikoiden opettelu ja hallinta itseilmaisun pohjana

Tarja: *”On tärkeä välittää tunteita ja ajatuksia erilaisin viestein – ja sitten, että pystyy tekemään sitä, oli ne tekniikat tärkeitä. Muuten on vaikea ilmasta. Se on niinku pohja.”*

Taidekasvattajat kokivat itseilmaisun olevan vahvasti sidoksissa eri tekniikoiden opetteluun ja hallitsemiseen. Sirkka Laitinen toteaa, että kuvan rakentamisen eri peruselementit (värit, valot, viivat, pinnat, tila, aika ja liike) ilmentävät visuaalista kulttuuria ja niiden käsittely kuuluu visuaaliseen ilmaisuun. Peruselementeillä on yleensä suora yhteys eri tekniikoihin. (Laitinen 2006, 34.)

Tekniikoiden hallinta antaa taidekasvattajien mukaan valmiuksia itsensä ilmaisulle: *Tarjan* ja *Henrin* mukaan itseä on vaikea ilmaista kuvataiteen avulla, jos keinoja siihen ei ole. *Henri* toteaa, että ”*jos ois vaan joku yks, kaks tekniikkaa, se vois jäädä monelle sit aika vieraaksiki kuvis, että ´en osaa piirtää tai maalata – en osaa tehdä kuvista, en osaa ilmasta itteä´. Itseilmaisuu on varmasti tärkein siinä* (tekniikkojen opettelussa).” Myös tekniikkojen hallinta helpottaa *Annelin* mukaan itseilmaisua siinä mielessä, että silloin tekniseen puoleen ei tarvitse suunnata energiaa niin paljon, jolloin ilmaisulle jää enemmän resursseja. *Rantala* (2001, 9–10) sanoo, että *taiteen tekemisen tapojen ja siihen liittyvän käsitteistön oppiminen* voi olla arvokasta itsessäänkin, mutta kuvataidekasvatukseen voidaan suhtautua myös välineellisesti: Taiteen avulla kasvattaminen voi avartaa ihmisen minä – ja maailmankuvaa.

Tekniikoiden hallinta voi olla myös väline itsensä ilmaisulle: Se luo pohjan, josta käsin oppilaat voivat lähteä soveltamaan omilla kuvataidetoissaan. *Henri* kuvaillee tyypilliseksi kuvataidetuunnin sisällöksi, että ”*opetellaan jokin tietty tekniikka, mietitään mihin sitä voidaan soveltaa ja lopuksi sovelletaan sitä.*” *Tarja* kokee tärkeäksi, että erilaisia tekniikoita on tarjolla, jotta jokainen oppilas voisi löytää itselleen omimman ilmaisumuodon. Myös *Annan* mielestä olisi tärkeää, että ”*jokaiselle löytyis se ´oma juttu´, jossa voi kokea olevansa hyvä*”. *Tarja* toteaaakin, että tekniikoiden hallinta on edellytys itsensä ilmaisemiselle.

Tekniikoiden opettelu ja hallinta voi olla myös innostavaa sinänsä. *Annan* mukaan uusien tekniikoiden harjoittelu voi myös haastaa oppilasta oman mukavuusalueensa ulkopuolelle. *Tarja* kertoo, että hänen opettajankoulutuksensa aikana häntä innosti ”*hirveän paljon, että sai oppia erilaisia ilmaisutapoja, eli uusia tekniikoita; Sai perehtyä semmisiin asioihin mihin ei ollut aikasemmin perehtynyt*”. *Henri* sanoo, että itselleen mieluisasta tekniikasta voi muodostua harrastuskin:

Henri: ”Se (jonkin tekniikan hallitseminen) voi olla niinki yksinkertasta, että sä vaan tykkäät siitä. Se on sulle semmonen, mistä sä saat hyvää oloa. Otat vaikka valokuvia, maalaat tauluja tai mitä vaan. Tai se voi muodostua ammatiksiki, mistä sen tietää – sillä voi olla tosi laajaki merkitys.”

Vaikka tekniikat mahdollistavat itseilmaisun ja luovat pohjan itsensä ilmaisulle, ei tekniikoiden harjoittelulla haastateltavien mielestä ole kuitenkaan itseisarvoa kuvataiteen opetuksessa. Tekniikoilla nähdäänkin olevan välineellinen arvo. *Henri* kertoo kokevansa, että teknisen hallinnan suhde kuvataiteessa on muuttunut aikojen saatossa vahvasti. Laitinen viittaa myös tekniikoiden hallinnan välineelliseen arvoon. Kun oppilas esimerkiksi opettelee käyttämään maalauksessaan värejä, mahdollistuu hänelle värien hallinnan sisäistäminen ja sen myötä mahdollisuus hyödyntää opittua taitoa itsensä ilmaisuun esimerkiksi tietokoneen värinapulaation avulla (Laitinen 2006, 34).

Rantala on pohtinut, kuinka paljon oppilaiden tekemiseen kuvataidetuunnilla opettaja saa puuttua. Hänen tekemänsä haastattelututkimuksen mukaan oppilaat pääsääntöisesti haluavat neuvoja varsinkin siinä, miten he voisivat kehittää erilaisia tekniikoiden hallintataitojaan. Rantalan haastatteluiden mukaan oppilaat kokivat oppivansa paremmin ja nopeammin, kun joku opasti vierellä. (Rantala 1999, 10.)

Tarja muistuttaa, että vaikka erilaisten tekniikoiden harjoittelu on tärkeää, sitä ei tarvitse liioitella: ”Ajattelen itse, että pitää myös oppia jotakin kunnolla”. Kuvataidetuuntien tulisi hänen mielestään koostua muustakin kuin tekniikkaharjoituksista. Myös *Anneli* yhtyy näkemykseen: ”Joka kerta ei saisi olla jotain uutta tekniikkaa, vaan ilmaisulle pitää antaa tilaa.” Laitinen kuvailee tekotapojen alinomaista vaihtelua *opetuksen tavarataivaaksi*: Harjoitus tekee mestarin ja ilman syventymistä tarjotaan oppilaille vain *tapoja toistaa pinnallisesti kuviaan ilman*, että oppilailla on mahdollista *syventää niitä hiljalleen muuntuviksi ja syveneviksi* (Laitinen 2006, 38).

4.2.2 Itseilmaisuuun rohkaiseminen

Villen näkemyksen mukaan avoimella ilmapiirillä on myönteinen ilmapiiri itseilmaisuuun rohkaisemissa, mikä vaatii myös opettajalta avarakatseisuutta:

Ville: *”Mä oon ottanu oppilaitten kanssa semmosen esimerkin hevosen tai koiran piirtämisestä. Että ei se haittaa, vaikka se hevonen ei näytä hevoselta. Voi tehdä niin monella tavalla sen tunnelman, tuoda esille sen, että siinä on hevonen. Mutta kun se henkilö tekee siitä sen hevosen, niin hevonen sillon siinä on.”* Hänen mielestään oppilaita tulisi myös rohkaista luottamaan itseensä – *”Siinä on taas se opettajan rooli, että antaako se tehdä niitä ratkasuja vai ei. Oppilas hoksaa semmosen asian että mitä hän itse tekee, tai jos hän ratkoo jotaki asioita, niin ne on ihan oikeita ne ratkasut.”*

Laitinen kuvaileekin opettajan asemaa itseilmaisulle suotuisan ilmapiirin luomisessa avainhenkilönä. Opettaja kuuntelee ja tukee oppilaiden pyrkimyksiä itsensä ilmaisussa: Hän auttaa oppilaita näkemään toisenlaista kokemustapaa sekä erilaista tapaa ymmärtää ja ilmaista ajatuksia. Keskeistä on tukea oppilaita heittäytymään. (Laitinen 2006, 43.) Rantalan tutkimuksessa hänen haastattelemansa opettajat tähdentävät, että on hyvin tärkeää, *ettei oppilaiden yksilöllistä ilmaisutapaa nujerreta* (Rasanen 1999, 6).

Villen mukaan lapset voivat joskus kokea työn epäonnistuneen, kun on kokeiltu jotain uutta. Silloin on tärkeää, että ilmapiiri on sellainen, ettei oppilas pelkää arvosanan laskevan sen vuoksi, että työ on epäonnistunut uuden asian yrittämisen takia:

Ville: *”Opettajan täytyy osata johdattaa sitä asiaa sinne suntaan, että ne oppilaat uskaltavat tehdä niitä omia valintoja ja ratkaisuja. Niin sillä tavalla sitä mielikuvitustaki sitten kehitetään siinä. Että rohkaisee niitä oppilaita kokeilemaan asioita. Että jos ne on oppinu jonku tietynlaisen tekniikan tai tavan tehdä jotaki juttuja, niin joskus voi sitten ihan niinku rohkeasti lähteä vaan ja lätässä siihen maalia päälle ja kattoo, miten käy.”*

Rantalan tutkimuksen mukaan onnistuminen tuntuu olevan oppilaille välillä jopa pakkomielle. Oppilaat haluavat onnistua täydellisesti ja virheettömästi. Epäonnistuminen jopa pelotti oppilaita. Tutkimuksen opettajat korostivat epäonnistumisen sallimista ja sallimisen tärkeyttä. Erään opettajan mukaan epäonnistumisesta voi vapautua energiaa, kun lopputulokseen ei tarvitse keskittyä liikaa. Oppilaat kaipaavat onnistumisen kokemuksia, ja siinä opettajien on usein autettava oppilaita, jotta oppilaiden motivaatio ei katoaisi. Onnistumisen kokemusten takaaminen voi olla toisinaan jopa suunniteltua ja töiden tavoitteet ja tekotapa sellaisia, jotka ikään kuin takaavat onnistumisen kokemuksen. (Rantala 1999, 11—12.)

Luokanopettajan rooli lasten itseilmaisun kehittämisessä nähtiin myös haastatte-
luissa oleellisena. Villen mielestä oppilaan ilmaisulle on annettava tarpeeksi *taiteellista vapautta*. *”Luovuuden kehittämistä ja innovatiivisuuteen rohkaisussa on tärkeää omien ajatusten esiintuonti. Tehään vaikka paperimassasta lumiukko ja joku oppilas keksii laittaa sen makuuasentoon. –Jollaki on täysin oma idea, oma ajatus siitä ja se pääsee sen toteuttamaan.”* Anna sanoo, että omaperäisyys ja luovuus pitäisi huomioida kuvataidetoita arvioitaessa: *”Ettei aina arvostais vaan sitä lopputulosta, vaan myös sitä ideaa siinä taustalla.”* Hänen mukaansa tekni-
nen lahjakkuus ei välttämättä korreloi luovuuden ja vahvan itseilmaisun kanssa: *”Jollain toisella saattaa taas olla vähän sottonen työ, eikä siinä oo mittasuhteet ym. oikein. Mutta jos siinä on käytetty luovuutta, se voi ansaita saman arvosanan ku tää taitava piirtäjä.”* Anna tähdentää, että on olennaista arvioida koko kuva-
taiteellinen prosessi, ei pelkästään lopputulosta.

Sirkka Laitinen sanoo samaa: Arviointi on hänen mukaansa *yhteisen ymmärtämisen rakentamista*, jossa arvioidaan paitsi oppilaan tekemiä kuvia, myös hänen läpikäymäänsä kuvallista prosessia. Oleellista on myös kiinnostuminen oppilaiden tarkoituksista ja siitä, miten oppilaat ovat ymmärtäneet opetettavan asian. Lisäksi opettajan tulisi tuntea oppilaan kuvallista kehitystä voidakseen arvioida häntä oppilaan omista lähtökohdista käsin. (Laitinen 2006, 40, 43.)

Ville kertoo kohdanneensa opettajakunnassa ahdasmielistä suhtautumista kokeileviin kuvataidetoihin:

Ville: *”Joskus on semmosia tilanteita, että me opettajatki ajatellaan asioista vaan niin jotenki ykssilmissä. Nähhään joku tietty suoritus ainoana oikeana. --Oon törmänny semmisiin tilanteisiin että ku oon oman luokkani kanssa toteuttanu juuriki tämän tyyppisiä juttuja (kuvataideprojekteja, joissa tavoitteena on omaperäinen ja luovaa ajatustenjuoksu) – --Niin kyllä sitä on saattanu tulla palautetta (muilta opettajilta), että mitä täällä on oikein tehty.”*

Uusikylä kirjoittaakin luovuuden olevan mahdollista jokaiselle, jolle annetaan siihen lupa jo lapsena, eivätkä opettajat ja vanhemmat *”tapa luovuutta”* (Uusikylä 2001, 16). *Annan* kokemusten mukaan *”koulu usein tappaa luovuuden ja mielikuvituksen”*.

Salminen kuvaa kuvailmaisullisessa kehitysteoriassaan eri kuvailmaisullisia vaiheita. Hänen mukaansa alakouluikäisille lapsille herää halu kuvata maailmaa realistisesti. Vaikka lasten halu ympäröivän todellisuuden realistiseen kuvaamiseen kasvaa, heidän kuvailmaisulliset taitonsa eivät kehity samassa tahdissa. Lisäksi heidän kykynsä arvioida omia ja toisten töitä kehitty nopeammin heidän kuvailmaisullisia taitojaan. Useimmille lapsille esittävyys onkin merkityksellisempää kuin esteettisyys ja ilmaisu, ja vain harva lapsi yltää varhaisnuoruudessa kehittyvälle *kuvailmaisun korkeimmalle tasolle*, jonka keskiössä ovat ilmaisuvoima ja esteettisyys. Tuloksena voi olla, että lapset kokevat sanallisen ilmaisun olevan

kuvallista ilmaisua helpompaa. Siksi opetuksella onkin merkittävä rooli, sillä ilmaisullinen ja esteettinen puoli on läsnä ainakin jossain määrin kuvallisen ilmaisun jokaisessa vaiheessa, vaikka tietoinen keskittyminen näihin puoliin lapsilla harvinaista onkin. (Salminen 2005, 37—50).

Anneli korostaakin, että kuvataiteessa tulisi aina olla mukana ilmaisullinen puoli. Hänen mukaansa esimerkiksi erilaiset tekniikkaharjoitukset jättävät huomiotta ilmaisun, mutta niihinkin tulisi hänen mukaansa pyrkiä saamaan ilmaisu mukaan. Oppilaita tulisi kannustaa ja ohjata keskittymään myös ilmaisulliseen puoleen ohjaamalla havaintojen tekemistä. Hänen mukaansa ilmauksellisuus kumpuaa siitä, miten yksilö kuvaa kokemustaan tai esimerkiksi suhdettaan ympäristöön: ”Se, että ohjataan tekemään havaintoja, tulisi ilmetä siinä, että esimerkiksi jos on aiheena vaikka talvinen maisema – Miten siihen saataisiin kokemus tai tarina? Miten sillä saataisiin itseilmaisua ja suhdetta ympäröivään todellisuuteen?” Myös *Henri* nostaa ympäristön havainnoinnin hyväksi lähtökohdaksi itseilmaisulle: ”Esinemaailman ymmärtämisen ja tarkastelun pohjalta voi inspiroitua tekemään jotaki kuviksen juttua. Jos miettii vaikka sitä omaa kulttuuria tai lähikulttuuria, se voi olla jossain maakuntamuseossa vierailua.”

Jotkut opettajat *Villen* mukaan voivat kuitenkin korostaa maailman realistisen kuvaamisen merkitystä ilmaisullisen puolen kustannuksella: ”Nähhään (opettajat näkevät) joku tietty suoritus ainoana oikeana. Ja voi olla jopa näin, että joku opettaja näkee sen, että hevonen on vain hevonen sillon, ku se näyttää oikeasti hevoselta. Ja se tietenki sitte aiheuttaa semmosissa oppilaissa, jotka sitä hevosta ei realistisesti osaa piirtää, niin jotenki semmosen ajatuksen, että ”tämä ei oo mun homma”.

Henri pitää tärkeänä, että opettaja pyrkii ymmärtämään oppilaidensa ilmaisua ja sen taustalla vaikuttavia asioita: ”Opettajan tulis pyrkiä ymmärtämään että mitä se oppilas tekee ja miksi se tekee niin ja miksi se haluaa kuvata tai muovailla asioita näin tai esittää asioita valitsemallaan tavalla.” *Tarja* ja *Henri* näkevätkin avainasemassa olevan väljät tehtävänannot ja niiden soveltamisen. *Tarja* kertoo

esimerkiksi suosivansa tehtäviä, joissa opiskelijan on ”*tietyissä rajoissa mahdollista lähteä niistä omista intresseistään liikkeelle*”.

4.3 Kulttuuri- ja ympäristökasvatus

Visuaalisen kulttuurin ymmärtämisen nähtiin haastatteluissani tukevan oman ja muiden kulttuureiden ymmärtämistä (ks. lisää visuaalisen kulttuurin tarkastelusta ja ymmärtämisestä luvusta 4.1).

Puurula kirjoittaa artikkelissaan eri taiteenaloista taidekasvatuksessa. Nykyaikaisen taidekasvatuksen tulisi perustua *kulttuurisen taidekasvatuksen* taiteenalaan. Siinä taide yhdistää individualistiset kulttuurikokemukset koko ihmiskunnan universaaliin kulttuuriin. (Puurula 2001, 177.) Laitinen sanoo, että on tärkeää ymmärtää paitsi omia *kulttuurisia juuriaan*, myös vieraiden kulttuurien arvo: Nämä ovat hänen mukaansa *juuri niitä asioita*, joita kuvataideopetuksessa käsitellään. Taiteen välityksellä oppilas voi saada kosketuspintaa itselle vieraaseen kulttuuriin, joka voi olla hämmentäväkin. (Laitinen 2006, 34, 42.)

Räsänen kirjoittaa, että taiteessa on kysymys *itsen näkemisestä suhteessa yhteisöön ja ympäristöön*. Taidekasvatus auttaa näkemään erilaisuutta ja suhtautumaan siihen eettisesti, vaikka näkisi ja kokisi itselleen vieraita asioita. Vaatiikin empatiaa ymmärtää muita ihmisiä ja muiden kulttuurien taidetta. (Räsänen 2008, 252.) Monikulttuurinen taidekasvatus pyrkiikin siihen, että oppilaiden oman kulttuurin lähtökohdat tunnustettaisiin kuvataidetunneilla ja he voisivat tehdä taidetta omasta kulttuuristaan käsin. Taidekasvatuksen tulisi Rantalan mukaan edistää myös vähemmistöryhmien ja eri kulttuureiden historian ja taiteen tuntemista ja niihin perehtymistä. (Rantala 2001, 17.)

Annelin mukaan visuaaliseen kulttuuriin kasvattaminen on pohjimmiltaan sitä, että *ymmärtää paitsi oman kulttuurin kuvamaailmaa, mutta myös muiden kulttuureiden kuvamaailmaa*. Myös Laitinen sanoo, että kun oppilas tuntee ja kunnioittaa

omia juuriaan, voi hän suhtautua kunnioittavasti myös vieraisiin kulttuureihin (Laitinen 2006, 41).

Henri argumentoi myös taustalla olevan kulttuurin ymmärtämisen puolesta. Hän kysyy, miten oppilas voisi ymmärtää *tietylnlaista taideteosta, joka voi tulla vastaan kuviksen tunneilla*, mikäli oppilas ei ymmärrä sitä kulttuuria, mistä teos on peräisin: Ymmärtäminen avartaa oppilaiden ajattelua ja mahdollistaa taidekuvien syvällisempää tulkitsemista.

Laitinen toteaaakin, että mediassa esillä olevat vieraat maat on nostettu esiin usein sotien ja muiden katastrofien vuoksi ja viihteessä vieraita kansoja ja kulttuureita kuvataan usein stereotyyppisesti karrikoiden, mikä kaventaa oppilaiden käsitystä eri kulttuureista (Laitinen 2006, 42). Rantalán (2001, 22) mukaan monikulttuurisessa taidekasvatuksessa huomio kiinnittyy usein rotuun, sukupuoleen, etnisyyteen, sosiaaliseen taustaan tai edellä mainittujen yhdistelmiin. Lapin yliopiston tekemän TaikaLappi-hankkeen mukaan esimerkiksi Lappi on alueena identiteettitään ja kulttuuriltaan heterogeeninen ja kansainvälinenkin, mutta median vaikutuksesta muun muassa vahva matkailuimago ja saamelainen kulttuuri tuntuvat hallitsevan julkisuudessa tuotettua kuvaa. Asukkaiden oma, paikallinen identiteetti saattaa olla tämän kanssa ristiriidassa. (TaikaLappi 2010, 41.) Postmodernille taideajattelulle on ominaista monikulttuurinen näkemys, jossa kaikkia kulttuurin tuotteita on tarkasteltava niiden alkuperäisestä kulttuurillisista lähtökohdista käsin. Primitivistisestä suuntauksesta vaikutteita saaneena modernismi toi muitakin kuin länsimaisia kulttuureita länsimaalaisten tietoisuuteen, mutta taidesuuntana se jätti nämä taiteen ulkopuolelle: Universaaliuden ihannointi sai aikaan paikallisten, etnisten ja populaarien tyylien sulauttamisen länsimaiseen kulttuuriin sopiviksi. (Efland ym. 1998, 6–17, 49.)

Ville tähdentää, että taiteen avulla voi oppia tuntemaan sitä kulttuuria, mistä teos on lähtöisin. Laitisen mukaan taide tosiaan on väylä kulttuureihin tutustumiseen. Tällöin taide on rikastuttava väylä, ei *uhkaava, käsittämätön tai yksioikoinen asia*. Kuvia voi vastaanottaa syvemmin, kun ymmärtää, miten ne on tehty. Taiteen ja

visuaalisen ympäristön tuntemus on nimittäin *osa kulttuurista ympäristöä*, eikä kuvaa voida erottaa sen kontekstista tai intentioista. (Laitinen 2006, 34, 42.) Rantalan mukaan taidekasvatuksessa monikulttuurisuus pyritään huomioimaan eri kulttuurien käsitysten, traditioiden, arvojen kautta tarkastelemalla kulttuurin esteettisiä ja visuaalisia toimintoja (Rantala 2001, 22). *Tarjankin* mukaan kuvataideopetukseen kuuluu erilaisuuden ymmärtämisen opettelu. Hän kuvailee suhdettaan kuvataiteeseen välineelliseksi: ”*Ajattelinkin sitä juuri niin, että se ois yksi hyvinvoinnin kulmakivistä – siinä opetellaan ymmärtämään erilaisuutta.*” Hän sanoo, että kulttuurista ymmärtämistä voi lisätä tutustumalla historiaan, erilaisiin perinteisiin ja erilaisten yhteisöjen tuottamiin kuviin. Sillä tavalla voidaan lisätä myös toisten kunnioittamista ”*oman, erilaisen ilmaisun kautta*”. Myös *Henrin* mukaan erilaisten kulttuurien ymmärtäminen on yksi kuvataiteen tehtävistä.

Laitisen mukaan vieraisiin kulttuureihin on luontevaa tutustua myös oppilaiden omaa kulttuuripiiriä lähimpänä olevista kulttuureista, esimerkiksi oman luokan tai paikkakunnan eri kulttuurien edustajien kautta. Laitisen omilla tunneilla oppilaat ovat tutustuneet esimerkiksi venäläis- ja somalialaissyntyisten oppilaiden avulla heidän synnyinkulttuuriensa taideperinteeseen. (Laitinen 2006, 42.) Puurunen kirjoittaa myös Jessica Hoffmanin kulttuurisen taidekasvatuksen mallista. Taidekasvatuksessa voidaan luontevasti käsitellä perheen, koulujen ja yhteisöjen kulttuuria lähtemällä liikkeelle lapsen omimmasta kulttuurisesta ympäristöstä. Tärkein paino on kuitenkin kansakuntien kulttuurin ymmärtämisellä. Niihin sisältyvät rotujen, etnisten ryhmien ja universaali ihmiskunnan kulttuuri. Oman kulttuurin ymmärrys ja tietämys vieraista kulttuureista mahdollistaa sosiokulttuurisen taidon ja osaamisen muodostumisen. (Puurula 2001, 177.)

Tarja kertoo, että tietynlaiset kuvakulttuurit, monikulttuurisuus ja postmodernismin myötä tulleet ajatukset vaikuttavat siihen, että vähemmistöjä ja kaikenlaista erilaisuutta huomioidaan enemmän: ”*Yritän tehdä semmosta keitosta omassa opetuksessa kans --että sieltä löytyis erityyppisille ihmisille erilaisia asioita*”.

Taiteen avulla voidaan herättää keskustelua ja auttaa näkemään moniarvoisuutta, erilaisia näkemyksiä ja tapoja elää ja ajatella sekä kasvattaa suvaitsevaisuutta sekä sietämään epävarmuutta ja muutosta. Yksi taiteen tavoitteista voikin olla näkyväksi tekeminen ja piilossa olevan esille tuominen. Yhdessä toimiminen ja toisten kohtaaminen voi edesauttaa ymmärryksen ja keskinäisen kunnioituksen syntymistä. (TaikaLappi-hankkeen raportti 2010, 51–52.)

Räsänen on kehittänyt *monikulttuurikukan*, joka havainnollistaa, miten kulttuuri-identiteetti rakentuu iästä, sukupuolesta, asuinpaikasta, etnisestä ympäristöstä ja kansallisuudesta, uskonnosta, kielestä, koulutuksesta, sosiaaliluokasta, erilaisista poikkeavuuksista (esim. vammaisuus, erityislahjakkuus). Tämän mallin pohjalta opetuksessa voidaan lähestyä kuvan tekijää sekä vastaanottajan identiteettiä. (Räsänen 2008, 252–253.)

Hänen mukaansa monikulttuurisuus alkaa itsensä ymmärtämisestä. Kulttuuri-identiteetti muodostuu mikrokulttuurien yhdistelmästä, esimerkiksi ideologisista, sosioekonomisista tai vapaa-aikaan liittyvistä mikrokulttuureista. Yksilöt usein pitävät jotain mikrokulttuureistaan toisia tärkeämpänä ja hahmottavat identiteettiään enemmän sen kautta. Tämä kulttuurinen identiteetti muuttuu koko elämän ajan ja eri mikrokulttuurit ovat hallitsevampia eri elämäntilanteissa. Samaan kansakuntaan kuuluvat jakavat saman makrokulttuurin, joka myös niin ikään muodostuu jäsentensä mikrokulttuureista. Myös eri kulttuureihin kuuluvat henkilöt voivat tuntea yhteenkuuluvuutta ja sympatiaa toisiaan kohtaan samasta mikrokulttuurista käsin. Räsäsen monikulttuurinen kukka auttaa ymmärtämään ja kohtaamaan eri kulttuurien edustajia. Vaikka yhteistä kokemuskohtaa ei löytyisikään, eroja ja samankaltaisuuksia voidaan löytää ja tarkastella omia havaintoja kriittisesti. Ennakkoluuloja vahvistava kehä voi hidastua tiedostamisen myötä. (Räsänen 2008, 252–256.)

Taidekasvattajat kokivat, että kulttuurihistoria ja -kasvatus sekä ympäristökasvatus sisältyvät kuvataiteeseen luontevasti. *Henri* sanoo, että ”se (kulttuuritunte-

muksen kuuluminen kuvataiteeseen) *tulee jostain vaikka esinemaailman ymmärtämisestä, mitä voi helposti kuviksessa tarkastella. Ja niitten pohjalta voi inspiroitua vaikka tekemään jotaki kuviksen juttuja.*” Henrin mukaan johonkin tiettyyn kulttuuriin voi myös tutustua esimerkiksi tutkimalla jotakin tiettyä tyyliuuntaa: ”Sillä (tyylisuunnalla) voidaan sitten tutustua siihen kulttuuriin ja ymmärtää sitten, miksi näin on tehty.”

Henri myös painottaa, ettei kulttuurihistorian opetusta tulisi säilyttää ainoastaan kuvataiteeseen, vaikka *”esimerkiksi arkkitehtuuri ja muotoilu sisältyvät kulttuuriin asioihin aika pitkälti”*. Niitä pystyy kuitenkin käsittelemään luontevasti myös monissa muissa oppiaineissa. *Tarja* toteaa, että historiankin oppisisältöihin kuuluu kulttuurihistoriaa ja lisää, että historiaakin pystyy opettamaan esimerkiksi kuvien kautta, mikä tukisi myös taidehistorian tuntemusta.

Anneli nostaa esille myös paikallisympäristön vaikutuksen opetuksen sisältöön: *”Se kulttuurinen ympäristö vaikuttaa siihen, että kuinka sä opetat. Koulu saatto sijaita keskellä metsää käytännöllisesti katsoen –eipä siellä paljon kuvattu arkkitehtuuria.”* Hänen mukaansa paikallinen kulttuuri luo oppilaille erilaiset lähtökohdat *visuaaliseen ilmaisuun, kauneusihanteisiin ja esteettisiin asioihin:* *”Kyllä sillä on aika paljon merkitystä siihen, missä oot kasvanu, minkälaisessa ympäristössä on.”*

Tarja ja *Anneli* näkevät kuvataiteella olevan vaikutusta ympäristön havainnoimiseen. *Anneli* kuvailee sen olevan merkityksellistä niin kuvataiteessa kuin käsitöissäkin: *”Ei pelkästään se kuvan tekeminen, vaan myöskin se havaintojen tekeminen”*. *Tarja* sanoo, että erilaiset tutkimusmatkat ympäristöön mahdollistavat erilaisten lähestymistapojen – esimerkiksi visuaalisten – hyödyntämisen opetuksessa. Oppilaat voivat lisäksi vaikkapa pohtia, miltä eri paikat *tuntuvat*. Hänen mukaansa oppilaat voivat myös nähdä ympäristönsä eri tavalla kun *”ne keskittyy ja pysähtyy kuvien ääreen”*. Näin ollen kuvataide tukisi ympäristön havainnoimista ja ylipäättään havaintojen tekoa.

Laitinen sanoo, että liikkeellelähtö paikallisympäristöstä on suotavaa ja paikallis-ympäristö on hyvä lähtökohta oman kulttuurinsa tuntemukselle. Näitä voivat esimerkiksi olla oman paikkakunnan omat suunnittelijat, muotoilijat ja taiteilijat, rakennettu ympäristö ja arkkitehtuuri sekä maisema. Laitisen mukaan oppilaat oppivat parhaiten esimerkiksi tilan kuvaamista omia havaintojaan hyödyntämällä: Tällöin oppilas voi oppia havainnoimiaan myös ympäristön *esteettisiä arvoja*, arkkitehtuuria ja ympäristön suunnittelua (Laitinen 2006, 38, 42)

Tarjankin mukaan kulttuurillista ympäristöä tutkiessa tulisi huomioida myös paikallisympäristön estetiikka ja kestävä kehitys. Hänen mukaansa tämä kasvattaa ympäristötietoisuutta:

Tarja: *"Minusta tuntuu turhalta mennä ympäristöön, tai ristiriitaselta, että mennään kattoon jotain hienoa Alvar Aallon arkkitehtuuria ja tutkimaan sitä, jos me ei myös huomioida että "herranen aika, tää mejän koulun piha on roskanen" ja että mejän pitäis poimia ne roskat, tai ylipäättään miksi me niitä heitellään."*

5. KUVATAITEEN VÄLINEELLINEN MERKITYS

5.1 Hyvinvointia ja erilaista tekemistä

Tarja korostaa erityisesti kuvataiteen luonnetta ”hyvinvoinnin edistäjänä”. Kuvataiteella on tässä luontainen rooli: ”Jos kattoo noita alakoulun kuvistunteja, ainaki pääsääntöisesti --lapset haluaa tehdä ja jo se on minusta yksi syy, mikä kertoo että se on niille tärkeää ja mielekästä.” Hänen mukaansa koulun ”johtotähtenä” tulisi olla hyvinvoinnin edistäminen:

Tarja: ”Ei pelkästään tietoja ja taitoja vaan myös tietynlaista hyvinvointia koulun pitäis pystyä tukemaan. Että jos ei lapsella ole kotona hyvä olla, niin olisi edes koulussa hyvä olla. --Tietty semmonen turvallisuus ja hyvinvointi pitäis olla läsnä.”

Laitisen mukaan kuvataideopetuksen miellyttävyyys ja mielihyvää antava tunne kumpuavat ihmisen syvästä ilmaisuntarpeesta. Omilla käsillä itse tekeminen voi olla terapeutista, sillä abstraktista saadaan konkreettista ja tunteita ja pelkojakin voidaan käsitellä turvallisesti: Loppupeleissä kuvan tekijä päättää itse, kuinka paljon haluaa paljastaa. (Laitinen 2006, 41.)

Hyvinvointia voi myös *Tarjan* mukaan lisätä käsillä tekemisen kautta ja sillä, että kuvan tekemiseen ”pannaan aina sitä omaa minuutta niihin kuviin paljon, jos ne on hyvin suunniteltuja tehtäviä”. Hän sanoo, että kuvataiteen ”eheyttävä” ja ”itse-tunteista lisäävä” merkitys kumpuavat pitkälti itseilmaisusta. Opetushallituksen julkaisussa ”Kohti monikulttuurista koulua – taidetyöpajat osana kulttuurikasvatusta” Järnefeltin mukaan *luovuuden perustana on ihmisen identiteetti* ja terve identiteetti on henkisen hyvinvoinnin pohja (Järnefelt 2010, 7). (Ks. lisää luvusta 4.2 Valmiudet itseilmaisuuksiin):

Tarja: *”Opetellaan tunteiden ilmaisua, käsittelyä ja haetaan näitä asioita. Mitä enemmän asiat liittyy tunteisiin, sitä enemmän se koskettaa sitä aluetta, mistä voimme sanoa ”kuvantekemisen terapeuttinen vaikutus”.*

Taidekasvattajat näkivät kuvataiteen tarjoavan erilaisen lähestymistavan opiskeluun. Myös *Henri* ja *Ville* lähestyvät aihetta *tekemisen* kautta:

Henri: *”No minkä koen että se on taito- ja taideaineiden kannalta merkittävää, että ne antaa myös muunlaista mahdollisuutta opiskella, mitä ei välttämättä tulis teorian puolelta. Se on semmosta enemmän tekemistä.”*

Ville: *”Varmaan tärkeimmät on tuota, että siinä pääsee tekemään--”*

Tarja kuvailee kuvataiteen olevan *”erilaista tekemistä ja ajattelua kuin käsitteellinen ajattelu sanoilla tai numeroilla”*. *Henri* kokee taito- ja taideaineiden merkittävyyden erityisesti siinä, että ne *”antaa myös muunlaista mahdollisuutta opiskella, mitä ei välttämättä tulis teorian puolelta. Se on semmosta enemmän tekemistä.”* *Ville* yhtyy näkökulmaan:

Ville: *”Tärkeintä on varmaan se, että siinä pääsee tekemään. Se on erilaista tekemistä ku esimerkiksi reaaliaineet. Just eilen puhuttiin tuossa ku on yhdellä luokalla tosi pitkä päivä ja on pelkästään reaaliaineita, että sinne pitäis saada joku tekemisaine – kuvis, käsityö, liikunta – joku tämmönen sinne väliin.”*

Ville kuvailee kuvataidetunteja myös *hengähdystaukona*. *Tarja* toteaa, että tarvitaan myös *”semmosia seesteisiä päiviä: Hiljaisuuden kuuntelua, pysähtymistä ja näin”*. *Ville* sanoo, että kuvataide *”lataa akkuja, saa vähän aikaa tehdä omin käsin”*.

Ville ja Annakin kuvailevat tunteiden välittämisen tärkeyttä. Anna näkee kuvataiteen mahdollistavan syvien tunteiden ilmaisun: ”*Joskus joillekkin tunteille ja ajatuksille on vaikea löytää sanoja, jolloin kuvataide voi olla keino käsitellä niitä ajatuksia ja tunteita. Itseään voi siis ilmasta muillakin tavoilla kuin vain puhumalla.*”

Laitisen mukaan *omien ajatusten näkyvään muotoon saaminen tekee kuvataiteen opiskelusta syvää henkistä toimintaa, jossa yhdistyvät ajatukset, tunteet ja mielikuvitus*. Ajatuksille saadaan muoto – kuvataiteen avulla voidaan kuvata erilaisia tunnetiloja, *luoda ja vapautua*. Se on *turvallinen* tapa käsitellä sellaisia asioita, joista puhuminen on vaikeaa ja intiimiä. Kuvan tekeminen mahdollistaa myös ajatusten järjestämistä ja oman minän hahmottamista suhteessa ympäristöön. Laitisen mukaan kuvataiteen onkin mahdollista tukea tasapainoista kehitystä (Laitinen 2006, 41.)

Hautalan mukaan opetus on usein keskittynyt kognitiiviseen oppimiseen, taitoja arvioidaan ulkoisista lähtökohdista käsin. Kielellistä ilmaisua yliarvostetaan: Oppilaat eivät välttämättä kykene kohtaamaan tunteitaan pelkästään puhumalla. Mikäli oppilaan sisäinen kokemusmaailma on ristiriidassa ulkoisen todellisuuden kanssa eikä hän saa otetta tunteisiinsa, hän ei kykene Hautalan mukaan oppimaan täysipainoisesti. Uuden oppiminen edellyttää itsevarmuutta ja identiteetin kehittymistä. Kuvallinen ilmaisu tarjoaa väylän käsitellä asioita ilman sanallista analyysiä ja hänen mukaansa kuva konstruoi kieltä tehokkaammin. (Hautala 2008, 13, 65.)

Tarja kuvailee, että ”*hyvässä lykyssä saadaan flow tai muu semmoinen keskittynyt, rentoutunut tila siihen kun tehdään niitä kuvia*”. Laitinen sanoo flow-kokemuksen tarjoavan *merkittävyden kokemuksia*. Hänen mukaansa kuvan tekeminen on *sosiaalista ja mielihyvää tuottavaa toimintaa* ja vaatii kiireetöntä ilmapiiriä (Laitinen 2006, 38–41).

Schirmmacher muistuttaa, että luovan ilmaisun avulla voidaan tukea myös lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, sillä luova ilmaisu tehostaa lapsen emotionaalista kehitystä. Luovassa toiminnassa yksilön ainutlaatuisuus korostuu ja hän saa myös mahdollisuuden harjoitella vuorovaikutustaitoja, esimerkiksi muiden huomioon ottamista ja jakamista. Samalla myös heidän itsearvostuksensa ja minäpystyvyyksensä kasvavat, kun he kokevat voivansa vaikuttaa ympäristöönsä. (Schirmmacher 2002, 16.)

Lapin yliopiston TaikaLappi-hankkeessa (2010) korostuivat kulttuurin, taiteen ja taideteollisuuden merkitykset ja hyvinvointivaikutukset *huomattavasti laajemmin, kuin esimerkiksi alueen kehittämissstrategiassa niin oletetaan olevan*. Siinä tutkittiin taiteen, kulttuurin ja taideteollisuuden merkityksiä pohjoisen yhteisöjen tulevaisuudelle ja hyvinvoinnille. Taiteen ja kulttuurin vaikutukset hyvinvointiin ovat laajoja ja niiden olemassaolo tunnustetaan pitkälti. Kuitenkin niiden todentaminen voi olla haastavaa ja työkaluja aiheen mittaamiseen on vähän. TaikaLappi-hankkeen toteuttamien työpajojen ja haastattelujen perusteella kulttuurivaikutuksia on selvästi nähtävillä. Hankkeessa hyvinvointivaikutukset nähtiin sosiaalisina, yhteisöllisinä, yksilöllisinä, taloudellisina ja alueellisina. Myös pieniä, lähes näkymättömiä, mutta yhteisöjen kannalta olennaisia hyvinvointivaikutuksia löydettiin. Näillä pienillä, vaikeasti havaittavilla asioilla on kuitenkin vaikutusta ja niissä näkyy taiteen ja kulttuurin merkitys. Hankkeen raportissa korostetaan, että hyvinvoinnin näkökulma ei poista taiteelta arvoa tai tee siitä *jotain vähempää*. (TaikaLappi 2010, 8–10, 57–58.)

Taide ei kuitenkaan välttämättä aina tuota hyvinvointia siinä mielessä, että se tuottaisi kokijalleen aina *hyvää oloa*. Taide ja kulttuuri voivat nimittäin herättää myös keskustelua ja auttaa käsittelemään kielteisiä tunteita, ongelmia ja epäkoh-tia. Taiteen ei siis aina tarvitse olla *”kivaa”*, sillä se voi toimia tunteiden, ongelmien ja erilaisten kipupisteiden käsittelyn keinona. Tällaiset kokemukset voivat viedä eteenpäin ja voimaannuttaa tuottaen vähitellen *positiivista energiaa*. Koke-

muksellisuus on loppujen lopuksi aina hyvin subjektiivista. Siksi olisi tärkeää huomioida monipuolisen tarjonnan mahdollisuus elämyksiin, kokemuksiin ja tunteisiin. (TaikaLappi 2010, 51.)

6. MERKITYSTEN PEILAAMINEN OPETUSSUUNNITELMAAN

6.1 Taidekasvattajien antamat kuvataiteen oppiainesisällölliset merkitykset suhteessa opetussuunnitelmaan

6.1.2 Valmiudet visuaalisen kulttuurin tarkasteluun ja ymmärtämiseen

Taidekasvattajat painottivat reflektiotaitojen kehittymistä ja visuaaliseen kulttuuriin kriittisesti suhtautumisen tärkeyttä (lue lisää luvusta 3). Opetussuunnitelma sisällyttää nämä taidot kuvataiteen oppiainesisältöihin, tavoitteisiin ja tehtäväkuvaukseen (POPS 2014, 143—145; 266—268).

Taidekasvattajien näkemyksen mukaan kuvataide tukee ajattelun kehittymistä ja reflektointitaitoja. Kuvataiteen avulla saadaan välineitä reflektointiin, ja asioiden käsittely ja reflektointi edistävät ajattelun kokonaisvaltaista kehittymistä. Ajattelun ja ymmärtämisen kehittyminen nähtiin läpäisevän kuvataiteen oppiaineena. Kuvakulttuureiden, taiteen ja taiteen tekemisen vuorovaikutuksellinen tarkastelu edistää ajattelun kehittymistä. Se pitää sisällään myös oppimistaitoja, oman oppimisen reflektointia ja tavoitteiden ymmärtämistä. Oppimisen tulisi olla konstruktivistista. Oppimisen tulisi tapahtua oppilaiden ikätasosta käsin: Pienten oppilaiden luontaista kiinnostusta esimerkiksi leikinomaiseen lähestymistapaan ja taideteosten tarkasteluun tulisi hyödyntää, samoin isompien oppilaiden halua tutkia ja kehittää teoreettisempaa lähestymistapaa ilmiöihin.

Taidekasvattajat näkivät kuvataiteen helpottavan myös muiden oppiaineiden syvällisempää ymmärtämistä. Kuvataide tarjoaa erilaista tekemistä ja erilaisia tapoja ajatella ja hahmottaa ympäröivää todellisuutta, mikä tukee myös muiden oppiaineiden opiskelua. Hyödyntämällä kuvataiteen keinoja, esimerkiksi kuvakulttuureja, eri oppiaineiden tunneilla oppilaat voivat ymmärtää muidenkin oppiainei-

den sisältöjä paremmin ja samalla oppilaan reflektointitaidot kehittyvät. Taidekasvattajien mielestä integroimalla eri oppiaineiden sisältöjä kuvataiteeseen oppilaat pääsevät hyödyntämään jo olemassa olevia tietojaan ja taitojaan, mikä tekee oppimisesta myös konstruktivistista.

Kuvataiteen *tehtäväkuvauksessa* vuosiluokilla 1-2 kuvaillaan, että oppiaineen yhtenä tarkoituksena on rohkaista oppilaita toimimaan yhdessä, jakamaan kokemuksiaan sekä vastaanottamaan ja antamaan palautetta kuvallisesta työskentelestä. Vuosiluokkien 1-2 *tavoitteeksi* määritellään muun muassa oppilaiden rohkaiseminen kuvallisten vaikuttamisen keinojen vaikutusta omissa ja muiden kuvissa (T6) sekä kannustaminen keskustelemaan havainnoistaan ja ajatuksistaan (T2) ja 3-6 -luokilla oppilaiden tavoitteena on tämän lisäksi omien näkemystensä perustelemisen harjoittelu (T2). Koko alakoulun kuvataiteen tavoitteena on kannustaa oppilaita havainnoimaan moniaistisesti ympäristöä, taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria (T6). (POPS 2014, 143—145; 266—268.)

Kuvataide tarjoaa taidekasvattajien mukaan välineitä visuaalisen kulttuurin kriittiseen tarkasteluun ja ymmärtämiseen. Visuaalisen kulttuurin ja median nähdään olevan osa jokapäiväistä elämää. Kuvilla viestitään ja merkityksiä tuotetaan yhdessä ja oppilaat tarvitsevat taitoja visuaalisen kulttuurin ja median tulkitsemiseen. Visuaalinen kulttuuri kattaa kaiken meitä ympäröivän visuaalisen ympäristön: niin rakennetun, rakentamattoman, kuvallisen kuin ilmaisullisen ympäristönkin. Visuaalisen kulttuurin ymmärtäminen tukee tieto- ja kuvatulvan tulkitsemistä. Pohja tälle luodaan alempien luokkien puolella.

Oppiaineen *tehtäväkuvauksen* mukaan kuvataiteen opetuksen tulee tukea oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymistä. Vuosiluokilla 3-6 lisäksi tarkastellaan, miten taide ja visuaalinen kulttuuri vaikuttavat asenteisiin, mielipiteisiin ja toimintatapoihin paitsi omassa elinympäristössä, myös koko yhteiskunnan tasolla. Oppiaineen *sisältöalueista* löytyi myös vastaavuuksia. Vuosiluokilla 1-2 sisältöalueessa ”omat kuvakulttuurit” (S1) oppilaita rohkaistaan tutustumaan toistensa kuvakulttuureihin, ja opetuksessa tulisi käsitellä oppilaiden omien kuvakulttuurien

merkitystä heidän arjessaan, lähiympäristössään ja vuorovaikutuksessaan. Vuosiluokilla 3-6 oppilaiden omia kuvakulttuureita tarkastellaan lisäksi suhteessa muihin kuvakulttuureihin. Koko alakoulun kuvataiteessa opetuksen sisällöksi valitaan muuan muassa niitä kuvakulttuureita, joihin he osallistuvat omaehtoisesti. Myös sisältöalue ”ympäristön kuvakulttuurit” (S2) mukaan 1-2 -luokilla opetuksessa tulisi keskittyä oppilaiden lähiympäristöön ja sen medioiden käsittelyyn, ja 3-6 -luokilla opetuksen sisältöä laajennetaan käsittelemään myös laajenevaa elinpiiriä ja medioiden vaikutusta yhteiskunnassa. Kuvataiteen *tavoitteena* 1-2 -luokilla on oppilaiden ohjaaminen käyttämään kuvataiteen käsitteistöä ja tarkastelemaan erilaisia kuvatyyppejä (T7). Vuosiluokilla 3-6 oppilaita puolestaan ohjataan tämän lisäksi tutustumaan erilaisiin kuvaviestinnän tapoihin sekä tarkastelemaan kuvia eri lähtökohdista ja yhteyksistä ja pohtimaan todellisuuden ja fiktion suhdetta. (POPS 2014, 143—145; 266—268.)

Taidekasvattajien mukaan kuvataide lisää yleissivistystä: Kuvataiteen avulla oppilaat oppivat esimerkiksi ymmärtämään kulttuurihistoriaa ja eri aikakausien, tyyliuuntien ja toimijoiden ja kuvakulttuurin tuottajien motiivien vaikutusta kuvakulttuureihin. Visuaalisen kuvakulttuurin ymmärtäminen tukee myös muiden kulttuurien ymmärtämistä. Eri taideteosten ja tyyliuuntauksien tunteminen on myös osa yleissivistystä. Kuvan tulkinta, erimuotoisista ja –tyyppisistä kuvista puhuminen sekä kulttuurinen tietämys ovat merkityksellisiä asioita. Taideteoksien vuorovaikutteisella tarkastelulla on vaikutusta myös ajattelun kehittymiseen ja näkökulmien laajenemiseen.

Tehtäväkuvauksessa kuvataiteen opetuksen kuvataan kehittävän kykyä ymmärtää taiteen, muun visuaalisen kulttuurin ja ympäristön ilmiöitä. Oppilaiden tulisi tarkastella taidetta ja visuaalista kulttuuria sekä historiallisista että kulttuurisista näkökulmista. Oppilaita rohkaistaan visuaalisuuden ja muiden tiedon tuottamisen ja esittämisen tapojen avulla kehittämään monilukutaitoa. Vuosiluokilla 3-6 oppilaita lisäksi ohjataan tutkimaan niin taiteilijoiden kuin muun visuaalisen kulttuurin tekijöiden rooleja ja tavoitteita eri aikoina erilaisissa kulttuurisissa yhteyksissä. (POPS 2014, 143; 266—267.)

Kuvataiteen *sisältöalueista* ”ympäristön kuvakulttuureista” (S2) ja ”taiteen maailmoista” (S3) löytyi myös yhteneväisyyksiä opettajien esittämiin näkemyksiin. ”Ympäristön kuvakulttuurien” osa-alueen mukaisesti kuvataiteen opetuksen sisällöt valitaan alakoulussa monipuolisesti rakennetuista ja luonnon ympäristöistä, esineistä, mediakulttuureista ja virtuaalimaailmoista. 3-6 -luokilla sisältöjä valitaan lisäksi kuvakulttuureja uudistavista, erilaisten ryhmien ja yhteisöjen tuottamista kuvista sekä visuaalisen kulttuurin ilmiöistä. ”Taiteen maailmojen” sisältöalueessa koko alakoulun opetuksen sisältönä on eri aikoina, kulttuureissa ja ympäristöissä tuotettua kuvataidetta. Vuosiluokilla 1-2 kuvataiteen maailmaan tutustumaan tarkastelemalla erilaisia teoksia, ilmiöitä ja aihepiirejä. 3-6 -luokilla sisältöjä valitaan myös eri aikoina, eri ympäristöissä ja kulttuureissa tuotetusta kuvataiteesta. Lisäksi perehdytään taiteen eri lajeihin ja erilaisiin taidekäsitteisiin sekä käsitellään kulttuuri-identiteetin vaikutusta taiteen tekemiseen ja vastaanottamiseen. (POPS 2014, 144—145; 267—268.)

1-2 -luokilla kuvataiteen *tavoitteena* on oppilaiden kannustaminen erilaisten taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tuotteiden tunnistamiseen lähiympäristössään (T8) ja oppilaiden ohjaaminen taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmenevien arvojen tunnistamiseen (T10). Vuosiluokilla 3-6 tavoitteena on lisäksi ohjata oppilaita tarkastelemaan taidetta ja visuaalista kulttuuria tekijän, teoksen ja katsojan näkökulmista. Tarkastelussa pyritään pohtimaan kulttuuristen ja historiallisten tekijöiden vaikutusta taiteeseen ja visuaalisen kulttuurin tuotoksiin. (POPS 2014, 144; 267.)

Taidekasvattajien mukaan visuaalisen kulttuurin tulkinta ei kuitenkaan saisi tapahtua oman tekemisen kustannuksella. Heidän mukaansa käsien käyttö edistää ajattelun kehittämistä, ja kuvataiteeseen kuuluu olennaisena osana tekeminen, ei pelkkä keskustelu ja tutkiminen.

Myös kuvataiteen *tavoitteet* tukevat näkemystä. 1-2 -luokilla tavoitteena on kuvien havainnoimisen harjoittelu muun muassa kuvia tekemällä (T1). Tavoitteena

on myös oppilaiden innostaminen omien havaintojensa ja ajatuksiensa ilmaisemiseen erilaisten kuvallisten tuottamisen tapojen avulla (T3) sekä oppilaiden innostaminen kuvien tekemiseen elinympäristönsä ja eri aikojen ja kulttuurien tarkastelun pohjalta (T9). (POPS 2014, 145.)

6.1.3 Valmiudet itseilmaisuuksiin

Taidekasvattajat näkivät itseilmaisun olevan yksi kuvataiteen tärkeimmistä tehtävistä ja olevan merkitsevä tekijä lasten ja nuorten kasvussa. Kuvataiteen avulla saadaan erilaisia välineitä itsensä ilmaisuun ja kyseisessä oppiaineessa saadaan toteuttaa omaperäisiäkin ajatuksia. Taidekasvattajien mukaan itseilmaisuus on myös keino viestiä vuorovaikutuksellisesti. Kuvataiteen avulla oppilaat saavat mahdollisuuden tunteidensa ja ajatustensa välittämiseen erilaisin viestein ja kuvin sekä oppivat erilaisia tapoja ilmaista itseään. Oppilaat oppivat myös kertomaan erilaisia todellisuuksia kuvien avulla.

Vuosiluokalla 1-2 oppilaita kannustetaan yhdessä toimimiseen, kokemusten jakamiseen ja vastaanottamiseen sekä palautteen antamiseen kuvallisesta työkentelystä. Kuvataiteen *sisältöalueessa* ”omat kuvakulttuurit” vuosiluokilla 1-2 opetuksen sisältönä on oppilaiden itse tekemiä kuvia ja heitä rohkaistaan tutustumaan toistensa kuvakulttuureihin (POPS 2014, 143—145). Kuvataiteen *tavoitteena* vuosiluokilla 1-2 on innostaa oppilaita havaintojensa ja ajatustensa ilmaisuun erilaisten kuvallisten tuottamisen tapojen avulla (T3) ja vuosiluokilla 3-6 lisäksi muita tiedon tuottamisen tapoja käyttäen (T3) (POPS 2014, 267). Yhdessä toimiminen, kokemusten jakaminen ja vastaanottaminen, vuorovaikutuksellinen omiin ja toisten kuvakulttuureihin tutustuminen palaute tukevat myös vuorovaikutuksellista tunteiden ja ajatusten viestimistä kuvin ja eri viestein. Tavoite ”T3” on suorassa yhteydessä taidekasvattajien antaman tavoitteen ajatusten viestimistä kuvin ja erilaisin viestein sekä itseilmaisun kehittämisen kanssa.

Kuvataiteen tehtäväkuvauksen mukaan opetuksessa tulisi kannustaa monilukutaidon kehittämistä visuaalisuutta ja muita tiedon tuottamisen ja esittämisen tapoja hyödyntäen (POPS 2014, 143; 266). Monilukutaito on laaja-alaisen osaamisen alue, jolla tarkoitetaan muun muassa erimuotoisten tekstien, kuten kuvallisten viestien, tuottamista ja tulkitsemista. Opetussuunnitelmassa monilukutaidon tehtävä on pääasiassa erimuotoisten tekstien tulkitseminen, tuottaminen ja arvottaminen. Siinä tekstin ymmärretään laaja-alaisesti tarkoittavan tietoa, jota saadaan yhdistelemällä erilaisia symbolijärjestelmiä, myös kuvallisia ja kinesteettisiä, tai ilmaisevan sitä niiden kautta. (POPS 2014, 22.) Ilmaisun voidaan tulkintani mukaan katsoa olevan olennainen tekijä tässä monilukutaidon kehittymisen, erityisesti tuottamisen, prosessissa.

Kuvataiteen yksi tärkeimmistä tehtävistä on taidekasvattajien mukaan luovuuden ja mielikuvituksen kehittäminen. Mielikuvituksen ja luovuuden käyttö nähtiin olevan ihmisten elintärkeä ominaisuus, jota tarvitaan niin ongelmanratkaisussa, oppilaiden sen hetkisessä elämässä kuin aikuisinakin. Kuvataiteessa käytetään ja kehitetään mielikuvitusta ja luovuutta, mikä mahdollistaa myös innovatiivisuuden.

Kuvataiteen *tehtäväkuvauksessa* kerrotaan oppilaiden omien kokemusten, mielikuvituksen ja kokeilemisen luovan opetukselle perustan ja vuosiluokilla 1-2 oppilaita ohjataan käyttämään mielikuvia (POPS 2014, 144). On huomioitavaa, että ongelmanratkaisukyvyistä ja *kuvittelukyvyistä* puhutaan laajasti myös laaja-alaisessa osaamisalueessa ajattelun ja oppimaan oppiminen (L1) (POPS 2014, 20—21).

Tekniikoiden monipuolinen hallinta toimii taidekasvattajien näkemyksen mukaan pohjana itseilmaisulle ja on vahvasti sidoksissa itseilmaisuun. Hyvä tekniikoiden hallinta mahdollistaa ilmaisulliseen puoleen keskittymisen ja vapauttaa siihen resursseja. Tekniikoiden hallinta voi toimia myös välineenä itsensä ilmaisulle. Tekniikoiden opettelu haastaa oppilaita oman mukavuusalueensa ulkopuolelle, innostaa oppilaita ja oppilaat oppivat uusia tapoja ilmaista itseään.

Myös oppiaineen *tehtäväkuvauksen* mukaan oppilaita ohjataan kuvataiteessa monipuoliseen välineiden, materiaalien, teknologioiden ja ilmaisun keinojen käyttämiseen (POPS 2014, 143; 266—267). Vuosiluokilla 1-2 oppilaita ohjataan käyttämään kuvallisen tuottamisen keinoja ja 3-6 -luokilla heitä rohkaistaan kokeilemaan ja harjoittelemaan erilaisia kuvailmaisun keinoja sekä kehittämään kuvallisia taitojaan tavoitteellisesti (POPS 2014, 143; 267—267). *Tavoitteena* vuosiluokilla 1-2 on oppilaiden innostaminen erilaisten materiaalien ja tekniikoiden kokeilemiseen sekä kuvallisten ilmaisutapojen harjoitteluun (T4), ja vuosiluokilla 3-6 näitä taitoja pyritään harjaannuttamaan (T4) ja tavoitteellisesti kehittämään (T5) ja materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisun keinoja ohjataan käyttämään monipuolisesti (T4) (POPS 2014, 144; 267). Opetussuunnitelmassa kuvallisesta ilmaisusta ja tekniikoiden hallinnasta puhutaan siis yhteydessä toisiinsa. Opetussuunnitelmassa puhutaan myös kuvailmaisun keinoista, kuvallisista taidoista ja kuvallisista ilmaisutavoista, jotka voidaan linkittää tekniikoiden soveltamiseen.

Kannustava ja salliva ilmapiiri rohkaisee taidekasvattajien näkemyksen mukaan oppilaita kokeilemaan uutta, tekemään omia valintoja ja ratkaisuja ja kehittämään mielikuvitustaan. Oppilaille on annettava tarpeeksi taiteellista vapautta, mikä mahdollistaa luovuuden ja innovatiivisuuden kehittymistä. Opettaja voi tukea oppilaiden itseilmaisua myös väljillä tehtävänannoilla ja ohjeistuksella. Oppilaiden ilmaisulle on annettava myös tarpeeksi aikaa.

Opetussuunnitelman kuvataiteen osiossa tällaisia kuvataiteen tehtäviä ei suoraan ole kirjattu, mutta siinä puhutaan opetuksen perustuvan oppilaiden omille kokemuksille, havainnoille ja mielikuvituksen käytölle sekä rohkaisevan oppilaita kokeilemaan työtöteeseen. (POPS 2014, 143; 266—267.)

Itseilmaisua voidaan taidekasvattajien mukaan kehittää myös ympäristön havainnoimisesta käsin. Oppilaiden on tärkeä havainnoida niin esinemaailmaa kuin lähikulttuuria ja muuta kulttuuria sekä muita visuaalisia maailmoja. Havaintojen tekemisellä tuetaan ilmaisua. Oppilaita tuetaan ilmaisemaan havaintojaan, niistä saamia kokemuksia ja suhdettaan ympäristöön.

Oppiaineen *tehtäväkuvauksen* mukaan opetuksessa tutustutaan museoihin ja kulttuurikohteisiin (POPS 2014, 144—145; 266—267), mikä tukee kulttuurin havainnointia ja kokemusten saamista. Kuvataiteen *sisältöalueet* tukevat opettajien näkemystä siitä, että itseilmaisua voidaan kehittää ympäristöä havainnoimalla ja havainnoimista hyödyntämällä. ”Omat kuvakulttuurit” (S1) -sisältöalueen mukaan vuosiluokilla 1-6 kuvallisen työskentelyn lähtökohtana käytetään omia kuvakulttuureja (POPS 2014, 145; 267—268), mihin voidaan lukea myös ne oppilaiden elinympäristön (esineellisen, virtuaalisen, kulttuurisen ja paikallisen) kuvakulttuurit, joihin he omaehtoisesti osallistuvat. Niitä voivat olla esimerkiksi kuvalliset tuotokset ja taideteokset, joita he ympäristössään kohtaavat: pelit, animaatiot, videot, mainokset, rakennukset, kulttuurikohteet sekä paikallisympäristön mediakulttuurit. ”Ympäristön kuvakulttuurit” (S2) -sisältöalueessa vuosiluokilla 1-2 puolestaan opetuksen sisältöjä valitaan myös erilaisista oppilaita koskettavista ympäristöistä, esineistä, virtuaalimaailmoista ja mediakulttuureista, rakennetuista ja luonnon ympäristöstä sekä mediasta, ja näitä ympäristön kuvakulttuureita käytetään kuvallisen työskentelyn lähtökohtana (POPS 2014, 144—145).

Vuosiluokilla 3-6 opetukseen lisäksi valitaan sisältöjä vakiintuneita kuvakulttuureja uudistavista, erilaisten yhteisöjen ja ryhmien tuottamista kuvista ja visuaalisen kulttuurin ilmiöistä ja käsitellään oppilaiden laajenevaa elinpiiriä ja medioiden merkitystä yhteiskunnassa (POPS 2014, 267—268). ”Omat kuvakulttuurit” -sisältöalueen lähtökohdaksi voidaan tulkita kuvakulttuurit, joihin oppilaat osallistuvat omaehtoisesti. ”Ympäristön kuvakulttuurit” lisää opetukseen muutkin lähiympäristön kuvakulttuurit. Sekä oppilaiden omia kuvakulttuureita, että ympäristön kuvakulttuureita käytetään kuvallisen työskentelyn pohjana, eli kuvakulttuureiden havainnoiminen toimii lähtökohtana myös ilmaisulle. Sisältöalueen ”taiteen maailmat” (S3) mukaan opetuksen sisällöt vuosiluokilla 1-6 valitaan eri aikoina, ympäristöissä ja kulttuureissa tuotetusta kuvataiteesta ja oppilaat tutustuvat kuvataiteen maailmaan erilaisia teoksia, aihepiirejä ja ilmiöitä tarkastelemalla ja taideteoksia käytetään kuvallisen työskentelyn lähtökohtana (POPS 2014, 144—145; 267—268). Opetuksessa käsitellään myös taideteoksiin ja niiden kokemiseen liit-

tyvää kulttuurista moninaisuutta (POPS 2014, 143; 266), mikä on yhteydessä taidekasvattajien näkemyskseen siitä, että oppilaita tulisi tukea ilmaisemaan havaintojaan ja kokemuksiaan.

Myös kuvataiteen *tavoitteiden* mukaan vuosiluokilla 1-2 tavoitteena on auttaa oppilaita tunnistamaan lähiympäristössään erilaisia taiteen ja visuaalisen kulttuurin tuotteita (T8) sekä innostaa heitä tekemään kuvia oman elinympäristön ja eri aikojen ja kulttuurien tarkastelun pohjalta (T9) sekä 3-6 -luokilla innostaa oppilaita kokeilemaan eri aikojen ja kulttuurien kuvailmaisun tapoja omissa kuvissaan (T9) (POPS 2014, 144; 267). Tämä tukee niin havaintojen pohjalta tapahtuvaa itseilmaisua kuin myös havaintojen ja niistä saatujen kokemusten ilmaisemista sekä ympäristön havainnointia.

6.1.4 Kulttuuri- ja ympäristökasvatus

Kulttuurikasvatus on Taidekasvattajien mukaan luonteva osa kuvataidetta. Kulttuurituntemusta lisätään esimerkiksi tutkimalla tyyliisuuntia, esinemaailmaa, arkkitehtuuria, muotoilua ja taidehistoriaa. Taidehistorian avulla voidaan esimerkiksi tutustua eri kulttuureihin ja ymmärtää niiden tapoja tuottaa visuaalista kulttuuria. Kuvataiteen *tehtäväkuvauksessa* (POPS 2014, 143; 266) kuvataiteen tehtävänä on oppilaiden ohjaaminen sekä tutkimaan että ilmaisemaan *kulttuurisesti moninaista todellisuutta* taiteen avulla. Oppilaiden tulisi myös tutustua ja tutkia kuvataidetta ja muuta visuaalista kulttuuria kulttuurisista ja historiallisista näkökulmista (POPS 2014, 143; 266). Tulkitsen näihin tehtäväkuvauksessa esiintyviin kuvataiteen tehtävän määritelmiin sisältyvän taidekasvattajien mainitseman taidehistoriaan, rakennettuun ympäristöön, muotoiluun ja eri kulttuureihin tutustumisen sekä sen tarkastelun, millaisia erilaisia tapoja eri kulttuureilla on tuottaa kuvallista kulttuuria.

Taiteen eri tehtäviin tutustuminen eri aikakausilla tukee myös eri kulttuurien taiteen ja muun kuvallisen kulttuurin tuottamisen ymmärtämistä. Samoin kuvatai-

teen *sisältöalue* ”taiteen maailmat” (S3) yhtyy taidekasvattajien näkemyksiin. Kuvataiteen sisältöjä kaikilla alakoulun vuosiluokilla valitaan eri aikoina eri kulttuureissa ja ympäristöissä tuotetusta kuvataiteesta, mikä tukee myös erilaisiin kulttuureihin ja eri kulttuurien kuvalliseen kulttuuriin tutustumista. Erilaisten teosten, aihepiirien ja ilmiöiden tarkastelu ja erilaisten taideteosten käyttäminen kuvallisen työskentelyn pohjana sisältää myös kulttuurista tarkastelua. Kuvataiteen *tavoitteessa* vuosiluokilla 1-2 T11 oppilaita kannustetaan ottamaan huomioon kulttuurinen moninaisuus ja 3-6 -luokilla huomioimaan se, kun he valitsevat sisältöjä ja toimintatapoja kuvailmaisussaan. (POPS 2014, 143—145; 267—268.)

Taidekasvattajien mukaan kuvataideopetuksen avulla oppilaat oppivat myös ymmärtämään erilaisuutta. Kulttuurista ymmärtämistä lisätään tutustumalla historiaan, erilaisiin perinteisiin ja erilaisten yhteisöjen tuottamiin kuviin. Erilaisten kulttuurien ymmärtäminen on kuvataiteen keskeinen tavoite. Tutkimalla kulttuureja ja niiden kuvallisia tuotoksia oppilaat oppivat myös kunnioittamaan erilaisuutta ja erilaista ilmaisua. Kuvataiteen *tehtäväkuvauksen* mukaan kulttuuriperinnön tuntemusta tulee vahvistaa opetuksessa, minkä tarkoituksena on traditioiden välittyminen ja uudistaminen (POPS 2014, 143; 266). Kulttuuriperinnön tuntemusta vahvistamalla oppilaat tutustuvat omaan kulttuuriinsa ja näin voivat vahvistaa omaa kulttuuri-identiteettiään, mikä taidekasvattajien mukaan välillisesti tukee myös erilaisuuden kunnioittamista. Kuvataiteen *sisältöalueessa* ”taiteen maailma” (S3) (POPS 2014, 145) tarkastellaan vuosiluokilla 1—2 taideteoksiin ja niiden käsittelyyn liittyvää kulttuurista moninaisuutta, mikä tukee erilaisten kulttuurien ja erilaisuuden ymmärtämistä.

Taidekasvattajat korostavat, että visuaalisen kulttuurin ymmärtäminen tukee myös oman ja muiden kulttuurien ymmärtämistä. Visuaaliseen kulttuuriin kasvataminen pitää sisällään oman kulttuurin kuvamaailman ja muiden kulttuurien kuvamaailmojen ymmärtämistä. Visuaalisella kulttuurilla taidekasvattajat tarkoittavat koko meitä ympäröivää visuaalista ympäristöä. Visuaalisen kulttuurin ymmärtäminen avartaa oppilaiden ajattelua ja mahdollistaa oman ja vieraiden kulttuu-

rien kuvallisten tuotosten syvällisempää tulkitsemista. Visuaalisen kulttuurin kuvallisten tuotosten tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen tähtäävä lähestymistapa auttaa oppilaita myös tuntemaan sitä kulttuuria, josta tutkittava kuvallinen tuotos on lähtöisin.

Kuvataiteen *tehtäväkuvauksessa* kuvataiteen opetuksen tehtäväksi luonnehditaan valmiuksien antamista taiteen, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiöiden ymmärtämiseen. Alaluokilla (1—2) tavoitteena on myös perustan luominen omalle suhteelle sekä kuvataiteessa että muussa visuaalisessa kulttuurissa, ja ylemmillä luokilla (3—6) suhteen perustaa pyritään syventämään ja laajentamaan. Oppilaiden tehtävänä on pohtia, miten taide ja muu visuaalinen kulttuuri vaikuttava mielipiteiden, asenteiden ja toimintatapojen muodostumiseen sekä paikallisympäristön että yhteiskunnan tasolla. Opetuksessa myös tutkitaan taiteen ja visuaalisen kulttuurin tekijöiden tavoitteita ja vaikutuksia historiallisesti, kulttuurisesti ja nykyperspektiivissä. (POPS 2014, 143; 266.)

Kuvataiteen *sisältöalueen* ”Omat kuvakulttuurit” (S1) mukaan opetuksen sisältöjä valitaan lapsilähtöisesti oppilaiden tekemistä kuvista ja niistä kuvakulttuureista, joihin he omaehtoisesti osallistuvat sekä toistensa kuvakulttuureista. Näin oppilaat saavat valmiuksia myös näiden kuvakulttuureiden tarkasteluun ja niiden vaikutuksia oppilaiden vuorovaikutukseen, arkeen ja lähiympäristöön. Myös muut kuvataiteen sisältöalueet sisältävät reflektiivisiä tehtäviä: Opetuksessa käsitellään oppilaiden laajenevaa elinympäristöä, medioiden merkitystä yhteiskunnassa (S2), taiteelle ominaisia toimintatapoja ja erilaisia käsityksiä taiteesta (S3).

Opetuksessa tarkastellaan kuvakulttuureja myös erilaisista näkökulmista: Oppilaiden kanssa tutkitaan erilaisten ryhmien ja yhteisöjen tuottamia kuvia ja visuaalisen kulttuurin ilmiöitä sekä vakiintuneita kuvakulttuureja uudistavia ilmiöitä (S2). Kuvataiteen *tavoitteista* useat myös pyrkivät reflektiivisyyden kehittämiseen. Oppilaita kannustetaan havaintojen tekemiseen moniaistisesti ja kuvien tekemiseen niin taiteesta, ympäristöstä kuin muusta visuaalisesta kulttuurista (T1) ja tunnistamaan niissä ilmeneviä arvoja (T10) sekä keskustelemaan näistä havainnoista

ja heränneistä ajatuksista (T2). Tavoitteena myös taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tarkastelemisen oppiminen teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmasta, mutta myös historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutuksen tarkastelu (T8). Toisaalta oppilaita tulisi ohjata myös käyttämään erilaisia kuvallisen vaikuttamisen keinoja omissa kuvissaan (T6), joten myös oppilaiden vaikuttamisen keinoja pyritään kehittämään. (POPS 2014, 144—145; 267—268.)

Oppilaiden henkilökohtaista suhdetta taiteeseen pyritään muodostamaan tutustumalla taiteen eri lajeihin (S3), erilaisiin ympäristöihin, esineisiin, mediakulttuureihin ja virtuaalimaailmisiin. Sisältöjä valitaan sekä mediasta että rakennetusta ja luonnon ympäristöistä (S2). Tärkeitä ovat myös oppilaiden omat kuvakulttuurit ja tuotokset (S1). Kuvallisen työskentelyn lähtökohdiksi valitaan niin oppilaiden omia tuotoksia, omia kuvakulttuureita kuin taideteoksiakin (S1, S3). Tärkeää on myös kulttuuri-identiteetin vaikutuksen käsitteleminen taiteen tekemiseen ja vastaanottamiseen (S3). (POPS 2014, 144—145; 267—268.)

Kuvataiteen tehtävänä näyttäisi siis olevan valveutuneisuuden ja reflektiivisyyden kehittäminen, mikä auttaa oppilaita ymmärtämään ympäröivää maailmaa ja visuaalisuuden vaikutuksia käyttäytymiseen ja käyttäytymisen taustalla oleviin arvoihin, mutta toisaalta myös henkilökohtaisen suhteen luominen taiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin. Näitä myös taidekasvattajat pitivät tärkeinä tavoitteina. Toisaalta osa taidekasvattajista korosti myös sitä, että sen ei tulisi mennä kuvien tekemisen edelle: Opetussuunnitelmassa määriteltyä kuvataiteen tehtäväkuvaa, tavoitteita ja sisältöalueita tarkasteltaessa pääpaino näyttäisi olevan reflektoinnissa.

Taidekasvattajien mukaan paikallisympäristö tulisi huomioida opetuksen sisällössä. Paikallisympäristö sekä asettaa rajoitteita, että antaa opetukselle mahdollisuuksia, ja paikalliskulttuuri luokien oppilaille erilaisia lähtökohtia estetiikkaan ja identiteetin muodostumiselle. Kuvataiteen tehtäväkuvauksessa kuvataiteen tehtävänä on tutustua museoihin, muihin kulttuurikohteisiin ja siihen, millaisia har-

rastusmahdollisuuksia kuvataite tarjoaa (POPS 2014, 143; 266). Kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla oppilaat rakentavat myös identiteettiään ja vahvistavat yhteisöllistä osaamistaan. Museot ja paikalliset kulttuurikohteet ovat osa paikalliskulttuuria ja niiden annin hyödyntäminen on taidekasvattajien mukaan kuvataiteessa luontevaa ja oppilaille mielekästä ja motivoivaa. *Sisältöalueen* ”omat kuvakulttuurit” (S1) tavoitteena kolmannesta kuudenteen vuosiluokkaan on oppilaiden omien kuvakulttuurien ja muiden kuvakulttuurien välinen tarkastelu (POPS 2014, 144; 267), mitä voitaneen lähestyä myös paikalliskulttuureista käsin.

Taidekasvattajien mukaan ympäristön havainnoiminen toimii myös lähtökohtana kuvalliseen työskentelyyn ja tarjoaa sille erilaisia lähestymistapoja – Kuvataide osaltaan tukee ympäristön havainnoimista ja havaintojen tekoa. ”Omat kuvakulttuurit” (S1) -alueessa opetuksessa vaikuttavat muun muassa erilaiset rakennetut ja luonnon ympäristöt, esineet ja mediat, ja kuvallisen työskentelyn kimmokkeina hyödynnetään ympäristön kuvakulttuureja (POPS 2014, 144; 267). Erityisesti vuosiluokilla 1-2 keskitytään oppilaiden lähiympäristön ja sen medioiden käsitteilyyn (POPS 2014, 144). Myös alakoulun kuvataiteen *tavoitteet* tukevat paikallisympäristön huomioimista kuvataiteen opetuksessa. Tavoitteena on esimerkiksi oppilaiden kannustaminen ympäristön havainnoimiseen sekä eri aisteja hyödyntäen, että kuvallisesta työskentelystä käsin (T1), lähiympäristön taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tuotteiden tunnistamiseen (T8) ja kuvien tekemiseen muun muassa oman elinympäristön pohjalta (T9). (POPS 2014, 145; 267).

Taidekasvattajien näkemystä ja kyseisiä kuvataiteen tehtäväkuvausta ja tavoitteita voidaan lähestyä ympäristökasvatuksen kautta. Oppilaiden tulisi tutkia esimerkiksi paikallisympäristön estetiikkaa myös kestävä kehityksen kannalta, mikä kasvattaa heidän ympäristötietoisuuttaan. Oppiaineen *tehtäväkuvauksen* mukaan opetuksen tulisi kannustaa oppilaita vaikuttamaan elinympäristöönsä ja yhteiskuntaan ja oppilaille tulisikin tarjota tapoja arvottaa todellisuutta ja vaikuttaa siihen. Kuvataiteen tavoitteiden mukaan vuosiluokilla 1-2 oppilaiden tulisi tunnis-

taa taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmeneviä arvoja ja vuosiluokilla 3-6 heidän tulisi kyetä keskustelemaan näistä ilmenevistä arvoista (T10) (POPS 2014, 144; 267).

Kun oppilaiden tietoisuus ympäristöstä, luonnosta, kestävästä kehityksestä ja luonnonvaroista ja näistä käytävien keskusteluiden eri näkökulmista kasvavat, vahvistuu myös heidän kykynsä tunnistaa näihin liittyviä arvoja, ja samalla myös vahvistuvat heidän mahdollisuutensa tietoisesti vaikuttaa paikallisympäristönsä estetiikkaan esimerkiksi olemalla roskaamatta, luomalla ympäristötaidetta ja ottamalla kantaa oman elinympäristönsä tai yhteiskunnallisiin asioihin taiteen keinoin. Pitkällä tähtäimellä he saavat myös eväitä vaikuttamiseen suuremmassa mittakaavassa esimerkiksi elämäntavoillaan tai näkyvämmällä vaikuttamisella. Myös kuvataiteen *tavoitteiden* kohdassa *esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen* tavoitteena on vuosiluokilla 1-2 kannustaa oppilaita huomioimaan kestävä kehitys (T11). Vuosiluokilla 3-6 tarkoituksena on myös rohkaista oppilaita huomioimaan kestävä kehitys heidän valitessaan kuvailmaisun sisältöjä ja toimintatapoja (T11). (POPS 2014, 144; 267.)

6.2 Taidekasvattajien antamat kuvataiteen välineelliset merkitykset suhteessa opetussuunnitelmaan

Opetussuunnitelma keskittyy kuvataiteen oppiainesisällöissä ja tavoitteissa aineenhallinnallisiin asioihin (ks. Liite 1: Taulukko 8 ja Liite 2: Taulukko 9). Tutkimukseni taidekasvattajien antamat oppiaineen välineelliset merkitykset ”hyvinvointi ja erilainen tekeminen” eivät suoraan näin ollen näy oppiaineen sisältö- ja tehtäväkuvauksissa. Opetussuunnitelman kuvataiteen yleistä tehtäväkuvausta ja laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia tarkastelemalla taidekasvattajien antamia kuvataiteen välineellisiä merkityksiä sen sijaan löytyy. Laaja-alaisen kokonaisuuksien tarkoituksena on laaja-alainen oppiminen, johon tähdätään oppiaineita ja niiden menetelmiä hyödyntämällä (POPS 2014, 20). Siksi on mielekäästä peilata tutkimukseni taidekasvattajien antamia kuvataiteen avulla saatavia välineellisiä hyötyjä opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin.

Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet on linkitetty oppiaineiden sisältöalueisiin ja tavoitteisiin (Ks. Liite 1: Taulukko 8 & Liite 2: Taulukko 9). Laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista kaikki (L1—L7) on yhdistetty tavalla tai toisella kuvataiteen eri sisältöalueisiin ja tavoitteisiin opetussuunnitelmassa. Esimerkiksi Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) on yhdistetty kolmeen tavoitteeseen (T1, T3, T4, T5, T10), jotka puolestaan ovat yhteydessä kaikkiin sisältöalueisiin (S1—S3). Opetussuunnitelmassa ei ole kuitenkaan määritelty, *miten* kyseiset laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ilmenevät tavoitteissa ja sisällöissä konkreettisesti. Näin ollen on tutkittava laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksia yleisiä (POPS 2014, 20—24) ja vuosiluokkakohtaisia (POPS 2014, 99—101; 155—158) tavoitteita ja kuvataiteen tehtäväkuvausta (POPS 2014, 143; 266).

Taidekasvattajat luonnehtivat kuvataidetta erityisesti ”hyvinvoinnin edistäjänä”. Koko koulun tehtävänä tulisi olla edellytysten luominen hyvinvoinnille.

3-6 -luokkien Opetuksessa ja koulu yhteisössä toimisessa edistetään yhteisöllisyyden kokemusta koko koulussa (L7). Oppilaat harjoittelevat esimerkiksi yhteistyötä ja ristiriitojen ratkaisua. Tarkoituksena on, että oppilaat kokevat yhdenvertaisuutta, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. (POPS 2014, 158.)

Kuvataide tarjoaa taidekasvattajien mukaan mahdollisuuden myös rentoutua. Sille on heidän mukaansa ominaista kiireettömyys ja sillä on myös ”*akkuja lataava vaikutus*”. Opetussuunnitelmassa tällainen hyvinvoinnin edistäminen näytetään selkeimmin itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen (L3) osaamiskokonaisuudessa. Siinä kuvaillaan elämässä ja arjessa selviämisen edellyttämiä taitoja. Sen mukaan myös oppilaiden luottavaista suhtautumista tulevaisuuteen tulisi opetuksessa tukea, samoin kuin itsestä ja muista huolehtimista ja ympäristön hyvinvoinnin lisäämistä. Perusopetuksen aikana oppilaat muun muassa harjaantuvat ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä edistäviä ja sitä haittaavia tekijöitä ja sisäistävät ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyttä. (POPS 2014, 22.) 3-6 -luokkien Opetuksessa ja koulu yhteisössä toimisessa edistetään yhteis-

söllisyyden kokemusta koko koulussa (L7). Oppilaat harjoittelevat esimerkiksi yhteistyötä ja ristiriitojen ratkaisua. Tarkoituksena on, että oppilaat kokevat yhdenvertaisuutta, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. (POPS 2014, 158.)

Taidekasvattajien mukaan kuvataide tarjoaa erilaisia lähestymistapoja opiskeluun ja sille ominaista on tekeminen. Kuvataiteen avulla oppilaat voivat käsitellä aiheita erillä tavalla kuin esimerkiksi reaaliaineissa.

Koko uudessa opetussuunnitelmassa keskiössä on käsitys oppilaasta aktiivisena toimijana ja tiedonrakentajana. Tämä pohjautuu opetussuunnitelman oppimiskäsitykseen ja näkyy esimerkiksi oppimisen toiminnallisuutena, leikillisyytenä sekä innovatiivisuuteen ja reflektointitaitojen kehittämiseen rohkaisemisen korostamisena. (POPS 2014, 17.) Opetussuunnitelmassa taidekasvattajien kuvaama ”erilainen tekeminen” ja ”käsien käyttö” näyttäytyy toiminnallisuutena. Kuvataiteen tehtäväkuvauksessa (POPS 2014, 143; 166) taiteelle ominaisen työskentelyn kuvaillaan harjaannuttavan kokemukselliseen, moniaistiseen ja toiminnalliseen oppimiseen esimerkiksi monipuolisesti erilaisia välineitä, materiaaleja, teknologioita ja ilmaisun keinoja hyödyntäen, monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla ja kulttuurikohteisiin ja kuvataiteen harrastusmahdollisuuksiin tutustumalla.

Lapset lähtökohtaisesti nauttivat kuvataidetunneista kuvataidekasvattajien mukaan ja hyvinvointia edistetään myös käsillä tekemisen kautta. Tunnetaidot vahvistuvat tunteiden ilmaisun ja käsittelyn kautta. Samalla kuvataiteellisen työskentelyn itseilmaisullisessa puolessa oppilaat laittavat ”*minuuttaan peliin*”, mikä on ”*ehyttävää*” ja ”*itsetuntemusta lisäävää*”. Kuvataide myös voi avata väylän tunteiden syvällisempään ilmaisuun ja niiden käsittelyyn abstraktisti.

Myös laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa tavoitteena on tunnetaitojen kehitys. Oppilaat harjoittelevat omien tunteidensa tunnistamista ja ilmaisemista sekä kehittävät niin sosiaalisia taitojaan kuin tunnetaitojaankin (L3) Vuosiluokkien 1-2 opetuksessa (POPS 2014, 99—101) harjoitellaan omien tunteiden tunnistamista.

mista ja ilmaisemista toiminnallisesti (L3). Lisäksi oppilaita rohkaistaan omien näkemysten ja kokemusten jakamiseen monenlaisin välinein ja ilmaisun keinoja hyödyntäen (L1). (POPS 2014, 100; 156.)

7. YHTEENVETO JA POHDINTA

7.1 Yhteenveto

Tutkielmassani kysyin ”mikä tekee kuvataiteesta merkityksellisen oppiaineen taidekasvattajien näkökulmasta” ja ”millaisia tavoitteita taidekasvattajat asettavat kuvataiteelle oppiaineena”. Tutkimuksestani käy ilmi, että taidekasvattajat muodostivat kuvataiteelle monipuolisesti erilaisia merkityksiä ja tavoitteita, joita jaotelin oppiainesisällöllisiin ja välineellisiin merkityksiin.

Haastattelemiani taidekasvattajat antoivat kuvataiteelle seuraavia merkityksiä:

1. Kuvataide tarjoaa valmiuksia visuaalisen kulttuurin tarkasteluun ja ymmärtämiseen
2. Kuvataide tarjoaa valmiuksia itseilmaisuun
3. Kuvataide tarjoaa välineitä kulttuuri- ja ympäristökasvatukseen
4. Kuvataide edistää hyvinvointia ja tarjoaa erilaista tekemistä koulutyössä

Kuvataiteen oppiainesisällölliset merkitykset koostuivat tutkimuksessani niistä haastatteluista nousseista teemoista, jotka liittyvät suoraan kuvataiteen oppiainesisältöihin ja tavoitteisiin. Näitä ovat valmiudet visuaalisen kulttuurin kriittiseen tarkasteluun ja ymmärtämiseen (ks. luku 4.1), valmiudet itseilmaisuun (ks. luku 4.2) sekä kulttuuri- ja ympäristökasvatus (ks. luku 4.3). Kuvataiteen oppiaineelliset tavoitteet vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ovat visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalisen kulttuurin tulkinta sekä esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Sisältöalueet ovat omat kuvakulttuurit, ympäristön kuvakulttuurit ja taiteen maailmat. Kuvataiteen tavoitteita lähestytään sisältöalueista käsin. (POPS 2014, 151—152, 297—298.)

Kuvataiteen välineelliset merkitykset puolestaan koostuivat tutkimuksessani niistä haastatteluista nousseista teemoista, jotka eivät suoraan liity kuvataiteen tavoitteisiin ja oppiainesisältöihin (ks. luku 4 ja POPS 2014, 151—152 ja 297—298). Näitä ovat tutkimuksessani kuvataiteen välineellisesti tarjoama hyvinvointi ja erilainen tekeminen (ks. luku 5.1). Taidekasvattajien antamia kuvataiteen välineellisiä merkityksiä esiintyi kuitenkin opetussuunnitelman muissa osioissa, kuten opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä ja laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa (L1, L3 & L7) (POPS 2014, 20—24; 99—101; 155—158).

Seuraavassa taulukossa on nähtävissä taidekasvattajien merkityksenannot sekä kuvataiteen opetuksen sisältöalueet ja tavoitteet opetussuunnitelmassa:

Taulukko 6: Taidekasvattajien merkitykset sekä opetussuunnitelman sisältöalueet ja tavoitteet

Taidekasvattajien merkityksenannot	Kuvataiteen opetuksen sisältöalueet OPS:ssa	Kuvataiteen opetuksen tavoitteet OPS:ssa
Oppiainesisällölliset merkitykset:	Omat kuvakulttuurit	Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu
Valmiudet visuaalisen kulttuurin tarkasteluun ja ymmärtämiseen		Kuvallinen tuottaminen
Valmiudet itseilmaisuun	Ympäristön kuvakulttuurit	Visuaalisen kulttuurin tulkinta
Kulttuuri- ja ympäristökasvatus		Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen
Välineelliset merkitykset:	Taiteen maailmat	
Hyvinvointi ja erilainen tekeminen		

Ks. yläluokista ja yhdistävistä luokista enemmän luvuista 4. Kuvataiteen oppiainesisällöllinen merkitys ja 5. Kuvataiteen välineellinen merkitys, sekä opetus-suunnitelman kuvataiteen opetuksen sisältöalueista ja tavoitteista tarkemmin POPS 2014, 144—145; 267—268 ja liitteiden taulukot 1 ja 2.

Taidekasvattajien näkemykset kuvataiteen merkityksestä näyttäisivät kumpuaavan kuvataiteen erityisyydestä. Kuvataide nähtiin paitsi välineenä yleissivistykseen, ajattelun kehittymiseen, ongelmanratkaisuun, visuaalisen kulttuurin kriittiseen tarkasteluun, muiden oppiaineiden syvällisempään oppimiseen, hyvinvointiin, itseilmaisuuksiin ja luovuuteen sekä myös itseisarvona kuvataiteen innostavuuden, rauhoittavan vaikutuksen ja käsillä tekemisen vuoksi.

Ajattelun kehittymisestä sekä itseilmaisusta ja itseilmaisuun rohkaisusta puhuivat kaikki haastattelemani taidekasvattajat runsaasti. Visuaalisen kulttuurin kriittinen tarkastelu ja erityisesti sen ymmärtäminen ja tulkinta mietityttivät taidekasvattajia. He kokivat vahvasti, että oppilaiden on saatava mediaa ja sosiaalista mediaa hallitsevaan visuaaliseen kulttuuriin tulkitsemisvälineitä, joita kuvataide oppiaineena voi tarjota. Kuvataide tarjoaa myös mahdollisuuksia paikallisympäristöön ja arkkitehtuuriin tutustumiseen, tutkimiseen ja havainnoimiseen sekä ylipäätään ympäristön estetiikan ja arvojen pohtimiseen. Tämä edistää esimerkiksi oppilaiden ympäristötietoisuutta ja estetiikkaa.

Kuvataiteen avulla lisäksi voidaan laajentaa ajattelutapaa monin eri tavoin. Se esimerkiksi tarjoaa mahdollisuuden yleissivistykseen, taide- ja kulttuurihistorian tuntemukseen ja voi viedä oppilaat myös oman mukavuusalueensa ulkopuolelle ja haastaa heidät oppimaan uutta ja avartamaan näin näkemyksiään. Kuvataiteessa oppilaat oppivat tulkitsemaan kuvia ja heitä ohjataan ymmärtämään sano-maa, ilmiöitä, kulttuureita, tarkoitusperiä ja intertekstuaalisuutta niiden taustalla, mikä edistää kuvien vastaanottoa, niiden ymmärtämistä sekä kriittistä tarkastelua. Kuvien taustalla olevien asioiden ja kulttuurien ymmärtämisen nähtiin olevan avain myös oman ja vieraiden kulttuureiden ymmärtämiseen sekä suvaitsevaisuuteen. Käsillä tekemisen, kuvien itse tekemisen ja itseilmaisun katsottiin tukevan ja syventävän vastaanotto- ja tulkitsemisprosessia sekä toden ja fiktion rajojen ymmärtämistä. Kuvataide koettiin myös hedelmälliseksi muiden oppiaineiden

sisältöjen syvällisemmän oppimisen kannalta kuvallisten keinojen hyödyntämismahdollisuuksien vuoksi.

Taidekasvattajat kokivat erityisesti, että kuvataiteen avulla oppilaat saavat väli-
neitä itseilmaisuun. Itseilmaisu nähtiin tärkeäksi hyvinvoinnin, mielikuvituksen ja
luovuuden kehittymisen kannalta. Kaikki taidekasvattajat korostivat itseilmai-
suun, luovuuteen ja mielikuvituksen käyttöön rohkaisemisen tärkeyttä ja opetta-
jien avarakatseisuutta kuvataiteen opetuksessa, jotta kyseiset ominaisuudet pää-
sisivät kehittymään oppilailla optimaalisesti. Myös viestintä kuvien avulla koettiin
tärkeäksi itseilmaisulle: Kuvallisen ilmaisun keinoilla oppilaat voivat viestiä omista
näkemyksistään, ajatuksistaan, tunteistaan ja todellisista ja fiktiivisistä tarinoista,
mutta myös harjaantua vastaanottamaan muiden viestejä. Omien tunteiden ja
ajatusten ilmaisemisen koettiin olevan merkityksellistä hyvinvoinnin kannalta.
Taidekasvattajat kuvailivat kuvataiteen tarjoavan edellytyksiä eheytymiseen ja it-
setuntemuksen lisäämiseen, joita tunteiden ja ajatusten käsittelyn, ilmaisun ja nä-
kyvään muotoon saattaminen voivat mahdollistaa. Käsillä tekeminen korostui
myös itseilmaisussa: Kuvataiteen avulla voidaan ilmaista itseään ja ajatuksiaan
muutenkin kuin puhumalla.

Taidekasvattajat kokivat kuvataiteen olevan tärkeä oppiaine myös itsessään, sillä
heidän mukaansa kuvataide on *mieluisaa ja luontevaa* lapsille ja tarjoaa mahdol-
lisuuden seesteisyyteen, rauhoittumiseen, hiljaisuuteen ja pysähtymiseen. Näi-
den ominaisuuksien vuoksi kuvataide nähtiin kuitenkin myös hyvinvoinnin kan-
nalta oivalliseksi.

Nämä taidekasvattajien esiin nostamat seikat kertovat heidän näkemyksestään
kuvataiteen monipuolisesta tehtävästä kognitiivisella, esteettisellä ja emotionaa-
lisella tasolla. Heidän kuvataiteelle määrittelemistään merkityksistä ja tavoitteista
heijastuu myös kuvataiteen laaja sivistystehtävä.

Taidekasvattajien antamat kuvataiteen oppiainesisällölliset merkitykset olivat pääpiirteiltään samassa linjassa opetussuunnitelman kuvataiteen osion sisältöjen ja tavoitteiden kanssa. Taidekasvattajien kuvataiteen välineellisiä merkityksenantoja ei sellaisenaan kuvataiteen osion sisällöissä ja tavoitteissa esiintynyt, mutta niitä löytyi laajalti koko opetussuunnitelmasta kuvataiteen osion ulkopuolelta, esimerkiksi oppimiskäsityksen määritelmästä ja opetuksen laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista.

Taidekasvattajien antamat merkitykset kuvataiteen välineellisistä vaikutuksista, hyvinvoinnista ja erilaisesta tekemisestä, ovat opetussuunnitelmassa arvostettuja tavoitteita ja niitä kuvataan erityisesti oppimisen laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa (ks. POPS 2014, 20—24; 99—101; 155-158). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet kytketään opetussuunnitelmassa kunkin oppiaineen tehtävään, sisältöihin ja tavoitteisiin (POPS 2014, 20) ja opetussuunnitelmassa on kuvataiteen yhteydessä taulukko, jossa yhteys laaja-alaisen osaamisen, kuvataiteen tavoitteiden ja sisältöjen välillä osoitetaan (Ks. POPS 2014, 144; 267 & Liite 1: Taulukko 8 & Liite 2: Taulukko 9). Laaja-alaisen osaamisalueiden tavoitteiden ilmenemistapoja ei kuitenkaan oltu avattu kuvataiteen osuudessa kuvataiteen näkökulmasta, vaan niiden tulkinta jää paikallisen opetussuunnitelman laatijoille ja opettajalle itselleen.

Esittelen seuraavassa taulukossa taidekasvattajien näkemykset kuvataidekasvatuksen merkityksistä suhteessa opetussuunnitelmaan tulkintani mukaan:

Taulukko 7: Taidekasvattajien näkemykset kuvataidekasvatuksen merkityksistä suhteessa opetussuunnitelman sisältöalueisiin, tavoitteisiin ja laaja-alaisiin osaamisalueisiin kuvataiteessa.

Opetussuunnitelma				
Taidekasvattajien näkemykset kuvataiteen oppiainesisällöllisestä merkityksestä	Sisältöalueet vuosiluokilla 1-2	Sisältöalueet vuosiluokilla 3-6	Tavoitteet vuosiluokilla 1-2	Tavoitteet vuosiluokilla 3-6
Valmiudet visuaalisen kuvakulttuurin tarkasteluun ja ymmärtämiseen	S1, S2, S3	S1, S2, S3	T1, T2, T3, T6, T7, T8, T9, T10	T1, T2, T6, T7, T8
Valmiudet itseilmaisuuksiin	S1, S2, S3	S1, S2, S3	T3, T4, T8, T9	T3, T4, T5, T7, T9
Kulttuuri- ja ympäristökasvatus	S1, S2, S3	S1, S2, S3	T1, T2, T8, T9, T10, T11	T1, T6, T7, T8, T10, T11
Taidekasvattajien näkemykset kuvataiteen välineellisestä merkityksestä	Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet vuosiluokilla 1-2		Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet vuosiluokilla 3-6	
Hyvinvointi ja erilainen tekeminen	L1, L3		L1, L3, L7	

Sisältöalueet (S1-S3) ja tavoitteet (T1-T10) vuosiluokittain POPS 2014 143—145, 266—268. Laaja-alaiset osaamisalueet vuosiluokille yhteisesti sekä vuosiluokittain POPS 2014, 20—24; 99—101; 155—158.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti kerätään aineistoa pienehköltä määrältä tutkittavia. Kun merkityksiä pyritään tutkimaan ja ymmärtämään, on kohdejoukko rajattava tutkimukseen tarkoituksenmukaisella tavalla. Hyvin laaja kohdejoukko vaikeuttaisi tutkimuksen toteuttamisen hallintaa. (Ronkainen ym. 2011. 83.)

Tutkimuksessani olen haastatellut viittä opettajaa ja tulkinnut, millaisia merkityksiä he kokemustensa ja tietotaitojensa pohjalta antavat kuvataidekasvatukselle

ja kuvataiteelle oppiaineena. Kyseessä on hyvin suppean joukon henkilökohtainen kokemusmaailma, jota ohjannee myös koulutustausta ja yleinen kiinnostus oppiaineeseen ja kuvataidekasvatukseen.

Haastatteluaineisto onkin aina tilanne- ja kontekstisidonnaista (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Vaikka kerroin haastateltaville etukäteen tutkimukseni aiheen ja näkökulman ja vaikka heillä oli jälkikäteen mahdollisuus vielä lisätä mieleen tulleita asioita tai muokata muuten vastauksiaan, on tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa huomioitava, että vastaukset ovat sidonnaisia haastattelutilanteeseen. Ei voida olettaa, että haastateltavat olisivat kertoneet kaikkia teemoihin ja aihepiiriin liittyviä ajatuksiaan, näkemyksiään ja kokemuksiaan haastattelun aikana tai sen jälkeisissä yhteydenpidoissa. Tutkimukseeni käyttämäni aineiston olen lisäksi kerännyt opetussuunnitelmatyön taitekohdassa. Tällöin uuden opetussuunnitelman suunnittelutyö oli edennyt vaiheeseen, jossa uuden opetussuunnitelman luonnosteluperusteet oli julkaistu ja Opetushallitus oli kerännyt kouluilta palautteet uudesta opetussuunnitelmasta.

Tarjan haastattelussa tuli ilmi, että hän oli toiminut opetussuunnitelmatyön kuvataiteen osion kommentaattorina, joten hän oli perehtynyt opetussuunnitelmaan etukäteen. Kysyin jälkeempäin myös *Annalta*, *Henriltä* ja *Annelilta* olivatko he ennen haastattelua tutustuneet samana vuonna julkaistuihin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluluonnoksiin ja olivatko työelämässä olleet taidekasvattajat osallistuneet Opetushallituksen kouluille lähettämään kyselyyn perusteluluonnoksesta. *Henri*, joka ei toiminut haastatteluhetkellä opettajana, oli tutustunut luonnoksiin itsenäisesti. *Anna* oli haastatteluhetkellä lukenut Opettaja-lehden artikkeleita ja internetistä opetussuunnitelmaprosessista, mutta ei ollut tutustunut itse luonnokseen. *Annelia* en tavoittanut vastausta varten, mutta on oletettavaa, että peruskoulussa keväällä 2014 työskennelleenä hän oli tutustunut perusteluluonnoksiin ja mahdollisesti osallistunut kyselyyn.

Villeä haastattelin jo syyslukukaudella 2012 kandidaatin tutkielmaani varten, jolloin uuden opetussuunnitelman opetussuunnitelmatyö oli juuri käynnistynyt ja

opetussuunnitelman yleisten linjausten laatiminen sekä opetussuunnitelmatyölle pohjaa luovan suunnittelun ja keskustelun käynnistäminen kouluissa vasta alkanut (ks. opetussuunnitelmatyön tarkempi aikataulu Opetushallituksen OPS 2016 -verkkosivuilta). Opetussuunnitelmatyön vaihe ja taidekasvattajien perehtyneisyys siihen haastatteluhetkellä on huomioitava verrattaessa aineistoa uusiin opetussuunnitelman perusteisiin.

Haastattelemiani taidekasvattajat yhtä lukuun ottamatta ovat kouluttautuneet samassa yliopistossa ja työskennelleet pääsääntöisesti samassa kunnassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat kuitenkin valtakunnalliset ja kunnalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat laaditaan valakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta. Myös luokanopettajien koulutus on valtakunnallisesti saman linjaista eri yliopistoissa, joskin aineopinnot ja syventävät opinnot voivat jossain määrin olla eriytyneitä (Saari 2015, 100). Vaikka aineistoni on kerätty pääasiassa saman yliopiston kasvateilta, on tutkimus tältä osin siirrettävissä.

Haastattelemieni taidekasvattajien erikoistuneisuutta kuvataidekasvatukseen ja kiinnostusta kuvataiteesta ei voida sivuuttaa tarkastellessa taidekasvattajien näkemyksiä ja merkityksenantoja sekä tutkimukseni tuloksia. Tutkimukseni näkökulman kannalta oli kuitenkin oleellista saada haastateltavaksi taidekasvatuksesta kiinnostuneita opettajia. Haastateltavista *Tarja* ja *Anneli* ovat taiteenmaistereita, *Henri* suoritti taiteenmaisterin opintoja ja *Ville* on erikoistunut kuvataiteeseen opiskelemalla kuvataidekasvatuksen perusopinnot, jotka antavat hänelle pätevyyden opettaa kuvataidetta muillekin alakoulun luokille kuin omallensa. Hän on myös opiskellut kuvataiteen aineopintoja avoimessa yliopistossa. Myös *Anna* on suorittanut luokanopettajaopintojensa ja lukio-opintojensa yhteydessä kuvataiteen valinnaisia kursseja ja harrastaa erilaisia taiteenaloja myös vapaa-ajallaan. *Annan* lisäopinnot ja harrastuneisuus ovat merkki hänen kiinnostuksestaan oppiainetta kohtaan, vaikka ne eivät tuokaan hänelle kuvataiteeseen lisäpätevyyttä opettajana.

Erot luokanopettajien ammatillisessa orientoituneisuudessa ja henkilökohtaisessa kiinnostuksessa voivat vaihdella perusopetuksessa suuresti, sillä luokanopettajat voivat opettaa omalle luokalleen kuvataidetta kuvataidekasvatuksen 5 opintopisteen laajuisen kurssin perusteella, eikä muuta erikoistumista vaadita. Luokanopettajilla on kuitenkin mahdollista suorittaa kuvataidekasvatuksesta suppea ja laaja sivuaine sekä valita kuvataiteen valinnaisia opintoja. Kaikkien haastatteliini taidekasvattajien vastauksista kuitenkin tulee esille heidän henkilökohtainen kiinnostuksensa kuvataidetta ja kuvataidekasvatusta kohtaan, vaikka kaikki eivät kuvataidekasvatukseen olleetkaan erikoistuneita. *Annaa* lukuun ottamatta taidekasvattajat kuitenkin olivat siihen erikoistuneita. Jopa kolme viidestä haastateltavasta olivat taiteen maistereita tai opiskelivat taiteen maisteriksi, mikä myös vaikuttanee vastausten syvällisyyteen. Haastattelu toistettaessa kuvataiteeseen erikoistumattomille ja sitä harrastamattomille opettajille vastaukset saataisivat mahdollisesti poiketa aineistostani.

Haastatellessani pyrin antamaan tilaa haastateltavien omille näkemyksille ja merkityksenannoille ja välttämään johdattelevia kysymyksiä. Litteroidusta aineistosta käy ilmi, että joistakin aihepiireistä taidekasvattajilla olisi saattanut olla enemmänkin sanottavaa ja toisaalta kaikissa kysymyksen asetteluissa en ollut neutraali. Tällaisen kysymysten kohdalla haastateltavat puhuivat kuitenkin aiheista muissakin yhteyksissä, joten en katso asian muuttaman aineiston sisältöä merkittävästi.

Näkökulmana tutkimuksessani ovat taidekasvattajien merkityksenannot ja heidän näkemyksensä ja kokemuksensa. Taidekasvattajien näkemysten perusteella ei voida sanoa, miten oppilaat kokevat kuvataiteen merkityksellisyyden itselleen ja oppiaineena. Vaikka taidekasvattajien vastaukset perustuvat heidän tietotaitoonsa, oppilaiden ulkoiseen havainnointiin ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, ei niiden perusteella voida saavuttaa oppilaiden henkilökohtaisia kokemuksia.

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni perusteella kuvataide on tärkeä oppiaine, jonka tarpeellisuutta perusopetuksessa voidaan perustella monipuolisesti erilaisista näkökulmista. Taidekasvattajien merkityksenantojen perusteella kuvataiteen kenttä perusopetuksessa on laaja ja se antaa perustavanlaatuisia eväitä elämään. Esimerkiksi hyvinvointia ja itsetuntoa edistävä tavoite kumpusi taidekasvattajien vastauksista voimakkaasti. Vaikka opetussuunnitelma tunnustaa hyvinvointiin ja siihen liittyvien tunteiden kehityksen ja hyvän itsetunnon itseisarvon sekä sen vaikutuksen oppimiseen, määrittellen niiden tavoitteet ainoastaan oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden ulkopuolella, eikä niiden toteutumista täsmennetä kuvataiteen osuudessa. Näyttää siltä, että taidekasvattajat määrittelevät kuvataiteen merkityksen täsmällisemmin ja laajemmin kuin opetussuunnitelman kuvataiteen osi-
ossa tehdään.

Myös Kuvataideopettajat Ry painottaa kuvataiteen tärkeyttä peruskoulun oppiaineena muistuttamalla oppiaineen monipuolisista ja laajoista mahdollisuuksista vastata uudessa opetussuunnitelmassa esiintyviin laaja-alaisiin osaamisalueiden kaikkiin kohtiin, erityisesti monilukutaitoon (L4) ja kulttuuriseen osaamiseen (L2). Lisäksi kuvataiteella on vahva rooli ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisessa, mikä on koko opetussuunnitelman yksi kantavista tavoitteista. Yhdistys muistuttaa kuvallisen osaamisen taitojen tärkeydestä kuvallisen viestinnän osuuden alati kasvaessa viestinnän kentässä. (Kuvataideopettajat Ry 2017.)

Kuvataiteen merkitys näyttäytyy tutkimuksessani suurena ja sen rooli peruskoulussa tutkimukseni valossa voisi olla suurempikin. Nykyisessä tuntijaossa (Opetushallitus 2012) kuvataidetta opetetaan vähintään 2 vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 1-2, 5 vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 3-6 ja vuosiluokilla 7-9 vain 2 vähimmäisvuosiviikkotuntia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yhteisesti kaikille oppilaille kuvataidetta opetetaan vuosiluokilla 1-7, minkä jälkeen kuvataidetta on mahdollista opiskella valinnaisaineena. Valinnaisaineet ovat jaoteltu taito- ja taideaineiden (musiikki, käsityö, kuvataide, liikunta ja kotitalous) valinnaisiin, joita

alakoulussa tarjotaan vähintään kuusi vuosiviikkotuntia ja yläkoulussa viisi vuosiviikkotuntia, sekä reaaliaineiden valinnaisiin. Vertailun vuoksi nostan esille myös muiden oppiaineiden vähimmäisvuosiviikkotunteja peruskoulun aikana: äidinkieli ja kirjallisuus 42, A1-kieli 16, B1-kieli 6, matematiikka 32, ympäristöoppi 31, uskonto ja elämäkatsomustieto 10, historia- ja yhteiskuntaoppi 10, musiikki 8, käsityö 11, liikunta 20 ja kotitalous 3 vähimmäisvuosiviikkotuntia. B1-kielen opiskelu aloitetaan kuudennella luokalla, jolloin sen vuosiviikkotuntimäärä on vähintään 2 tuntia ja yläkoulun aikana 4 tuntia. Taito- ja taideaineista kuvataiteessa, musiikissa, käsityössä ja kotitaloudessa vuosiviikkotuntimäärät ovat koko peruskoulun ajan vähäisimmät suhteessa niin sanottuihin reaaliaineisiin. (Opetushallitus 2012.)

Kuvataideopettajien Ry suhtautuu kriittisesti kuvataiteen viikkotuntimäärien kehitykseen ja kuvataiteen asemaan peruskoulussa. Kuvataidetta tulisi yhdistyksen mukaan opettaa yhteisenä aineena kaikille oppilaille koko peruskoulun ajan. (Kuvataideopettajat Ry 2017.) Kuitenkin taito- ja taideaineiden oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet ovat laajat. Riittävätkö tuntimäärät kuvataiteen tavoitteiden toteutumiseen ja mikä on tuntimääräkehityksen suunta tulevaisuudessa? Kykeneekö se vastaamaan kuvataiteen laajaan tehtävään ja hyödyntämään oppiaineen potentiaalin?

Uudet opetussuunnitelman perusteet valmistuivat prosessissa, jota oli mahdollista myös kommentoida. Uusien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnos valmistui huhtikuussa 2014 ja tämän jälkeen Opetushallituksen OPS 2016 -internetsivulla oli foorumi, joka oli kuukauden ajan avoinna opetussuunnitelman perusteluluonnosten kommentoinnille. Kommentointitoivomus oli kohdistettu koskemaan laajasti eri tahoja, esimerkiksi järjestöjä, koulutuksen asiantuntijoita, vanhempia ja oppilaita. Opetuksenjärjestäjille lähetettiin lisäksi palautepyyntö ja palautetta koskeva kysely, joihin vastaamiseen toivottiin osallistuvan myös oppilaita ja huoltajia. Opetussuunnitelman perusteet viimeisteltiin näiden palautteiden pohjalta, minkä jälkeen eri sidosryhmiltä pyydettiin niistä viralliset lausunnot. (Opetushallitus 2017.) Kommentointimahdollisuuden tarkoituksena oli

edistää eri tahojen vaikutusmahdollisuuksia ja heidän äänensä kuulemista opetussuunnitelmatyössä, jonka päämääränä oli ”*yhdessä ratkoa, miten voisimme vielä nykyistä paremmin huolehtia kasvatuksen ja opetuksen laadusta ja tasa-arvosta maan kaikissa osissa.*” (Opetushallitus 2013.)

Opettajilla oli näin ollen mahdollisuus osallistua suunnitelman kommentointiin. Verkkokomentointi tuottikin yli 2500 kannanottoa yhteiskunnan eri aloja edustavilta tahoilta, kuten erilaisilta järjestöiltä, ministeriöiltä, virastoilta, eri uskontoja ja katsomuksia edustavilta tahoilta sekä yliopistojen, korkea- ja peruskoulujen opettajilta ja opiskelijoilta, oppilaskunnilta, vanhempainyhdistyksiltä, oppilailta ja yksittäisiltä kansalaisilta. Opetushallituksen mukaan palaute oli pääpainoltaan myönteistä sisältäen rakentavia parannusehdotuksia ja 90 prosenttia piti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksen painopisteitä oikeina tai suurelta osin oikeina. Erityisesti oppilaiden ja huoltajien palaute oli myönteistä, kun taas opetuksen järjestäjät kokivat perusteiden tukevan paikallista opetus-työtä *riittävästi*. (Opetushallitus 2017)

Opetussuunnitelman perusteiden perusteluluonnos julkaistiin verkossa siis puoli vuotta ennen valmiin suunnitelman käyttöönottoa, joten perusopetuksen opetuksenjärjestäjillä ja opettajilla on etukäteen ollut aikaa tutustua ja orientoitua uusiin opetussuunnitelman perusteisiin. Tutkimukseni haastattelut on tehty juuri tässä taitekohdassa vuoden 2014 aikana lukuun ottamatta *Villeä*, jota olin haastatellut vuonna 2012, jolloin opetussuunnitelmatyön prosessi oli vasta käynnistynyt. Tutkielmani kannalta on kiinnostavaa, missä määrin vanhan ja uuden opetussuunnitelman välinen taitekohta näkyy taidekasvattajien antamissa haastattelussa. *Tarja* toimi opetussuunnitelmaprosessin kuvataiteen osion kommentaattorina, joten hän luonnollisesti oli perehtynyt uuden opetussuunnitelman luonnokseen. Myös muut tutkimukseni taidekasvattajat toimivat kiinteästi joko opetus- tai opiskelutehtävissä peruskouluissa ja yliopistoissa, joissa opetussuunnitelmaprosessin taitteen voi olettaa näkyneen tavalla tai toisella, tai he olivat tutustuneet *Annaa* lukuun ottamatta perusteluluonnoksiin itsenäisesti. Huomioitavaa on, että

opetussuunnitelman perusteluluonnos oli julkaistu haastatteluita ennen, ja haastatteluhetkellä opetussuunnitelmaa koskevat palautteet kouluista oli jo kerätty. Tämän vuoksi on vaikeaa sanoa, missä määrin ajan henki näkyy taidekasvattajien vastauksissa ja toisaalta mitä uuden opetussuunnitelman mukaisia ajatuksia ja toimintatapoja he puolestaan ovat tunnistaneet kuvataiteenopetuksen edelläkävijöinä.

Kaikki uuden opetussuunnitelman mukaiset kuvataiteen tavoitteet joka tapauksessa löytyvät taidekasvattajien vastauksista: visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalisen kulttuurin tulkinta ja esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Lisäksi uuden opetussuunnitelman mukaisia muita linjauksia näkyy taidekasvattajien vastauksissa. He esimerkiksi pohtivat paljon monilukutaitoa, eri oppiaineiden integrointia, toiminnallisuutta, osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävän tulevaisuuden rakentamista, kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta, ilmaisua sekä ajattelun ja oppimaan oppimista. Vastauksissa näkyy myös uuden opetussuunnitelman mukainen oppimiskäsitys (POPS 2014, 17), joka painottaa oppimisen iloa, motivaatiota, ongelmanratkaisutaitoja ja oppijan aktiivista roolia oppimisessaan ja sen suunnittelussa. Vaikka taidekasvattajien käyttävät termit voivat poiketa opetussuunnitelmassa käytetyistä termeistä, ovat vastaukset suunnilleen samassa linjassa uuden opetussuunnitelman kanssa.

Taidekasvattajat kuvailevat vastauksissaan runsaasti myös opetustilanteita ja omia kokemuksiaan. Näistä vastauksista näkyy heidän edistyksellinen tapansa toimia ja opettaa kuvataidetta jo ennen kuin uudet opetussuunnitelman perusteet oli otettu käyttöön, jolloin he ovat toimineet vielä oman perinteensä varassa.

Tutkielmani taidekasvattajat ovat koulutustaustaltaan erilaisia ja esimerkiksi *Anna* ei ole erikoistunut kuvataidekasvatukseen valinnaisia yliopisto-opintoja ja harrastaneisuutta lukuun ottamatta. Muut taidekasvattajat ovat opiskelleet luokanopettajakoulutukseen sisältyvien kuvataidekasvatusopintojen lisäksi kuvatai-

detta ja kuvataidekasvatusta toisiinsa nähden eri laajuisesti. Kaikki taidekasvattajat kuitenkin osoittivat haastatteluissani perehtyneisyyttä ja analyttistä otetta kuvataidekasvatukseen ja kuvataiteen opetukseen. Vastauksista näkyy syvällisen pohdinnan muodossa myös taidekasvattajien valveutuneisuus kuvataidekasvatuksessa ja paneutuminen yleiseen sivistystehtäväänsä sekä heidän harrastuneisuutensa ja henkilökohtainen suhteensa kuvataiteeseen. Vaikka kaikki tutkimukseni taidekasvattajat eivät olleet erikoistuneet kuvataidekasvatukseen, näkivät he silti kuvataiteen monipuolisen merkityksen oppiaineena. Vastauksista esimerkiksi esiin tullut kuvataiteen rauhoittava, ”akkuja lataava” vaikutus ja sen tarve koulussa heijastelevat kenties taidekasvattajien kokemuksia levottomasta kasvuympäristöstä.

Sosiaalisessa mediassa, kuten erilaisissa Facebookin opettajaryhmissä, Pinterestissä ja opettajien omissa blogeissa uusi opetussuunnitelma on otettu innokkaasti vastaan ja monialaisista opetuskokonaisuuksista, oppiaineiden integraatiosta, toiminnallisuudesta ja tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä on käyty vilkasta keskustelua ja niiden toteuttamisesta opetuksessa on jaettu runsaasti vinkkejä. Tällaiset sosiaalisen median ryhmät ovat yleistyneet haastatteluideni teon jälkeen, eikä sosiaalisen median vaikutusta opettajan opetustyöhön otettu haastatteluissani esille. Näissä sosiaalisen median sivustoissa on tyypillistä jakaa valokuvia ja tehtävänantoja töistä, joita opettajat ovat toteuttaneet omassa luokassaan. Haastattelemieni opettajien korostama itseilmaisuus ja luovuus eivät aina näissä sosiaalisessa mediassa jaetuissa kuvataiteen töissä nähtävästi pääse esille ainakaan lopputuloksen suhteen – Kuvissa on havaintojeni mukaan samalla opettajan ohjeistamalla tekniikalla toteutettuja toisiaan muistuttavia töitä, joiden idean opettaja kertoo saaneensa esimerkiksi Pinterestistä tai muualta sosiaalisesta mediasta. Opettajat usein myös kuvailevat sivustoille lähettämiensä kuvien töitä ja tehtävänantoja eri oppiaineita integroiviksi. Tuloksena nähdään oppilaiden kuvataidetöitä, jotka muistuttavat paljolti toisiaan. Integraation perustaksi esitellään esimerkiksi hyönteisten kuvaamista ympäristö- ja luonnontieteen tunnille taiteen keinoin (tosin opettajan määrittelemällä tekniikalla, materiaaleilla ja ohjeilla toteutettuna) tai ohjelmoinnin harjoittelua, jossa oppilaat

ovat piirtäneet erilaisia objekteja opettajan sanallisten tai jopa kuvallisten ohjeiden mukaan. Molemmat esimerkit ovat ristiriidassa oman tutkimukseni tutkimustuloksiin, joissa korostui itseilmaisun ja *aidon integraation* merkitys.

Kuten tutkimuksestani käy ilmi, kuvataidetta voi ja on suotavaakin hyödyntää eri oppiaineiden syvällisemmän ymmärtämisen välineenä, mutta mikäli kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin samalla vähentäen kuvataiteen viikkotunti kyseiseltä viikolta lukujärjestyksestä, tulisi tavoitteet ottaa tasapuolisesti molemmista oppiaineista (ks. luku 4.1.1 Reflektiotaidot). Voidaan kysyä, miten opettajien julkaisut ja heidän jakamansa kuvat ja vinkit vaikuttavat toisten opettajien kuvataiteen opetukseen – Otetaanko vihjeet ja kuvataidetyömallit käyttöön sellaisenaan ja luotetaan, että kyseiset ohjeet lähettänyt opettaja on tutkinut opetussuunnitelmaa sekä suunnitellut ja toteuttanut työn sen pohjalta?

Toisaalta joissakin sosiaalisessa mediassa esiintyvissä ryhmissä uuden opetussuunnitelman mukainen kuvataiteen opetus on otettu varta vasten suurennuslasin alle pohtimalla uuden opetussuunnitelman toteutusta käytännössä ja jakamalla vinkkejä jäsenten kesken, sekä muutoin pohtimalla kuvataidekasvatusta. Nämä kuvataiteeseen erikoistuneet ryhmät ovat kooltaan jopa kymmen- ja satakertaisesti pienempiä muihin opetukseen liittyviin ryhmiin nähden – Joissakin yleiseen opetukseen suuntautuneissa yhteisöissä voi olla jopa useita kymmeniä tuhansia jäseniä, kun vuonna 2004 Tilastokeskuksen teettämän tutkimuksen mukaan peruskoulun opettajia oli Suomessa 44 623 (Tilastokeskus 2006). Kuvataiteeseen suuntautuneisiin ryhmiin on mahdollisesti hakeutunut kuvataiteesta kiinnostuneita opettajia, kun taas yleisissä opetukseen suuntautuneissa ryhmissä jäsenten kirjo voi olla hyvin laaja aina opettajaopiskelijoista lastentarhanopettajiin ja luokanopettajiin. Jatkossa voitaisiin tutkia, millaisena kuvataide näyttäytyy opettajien julkaisuissa sosiaalisessa mediassa ja sosiaalisen median eri sivustoissa ja millaisia piilo-opetussuunnitelmia opettajat sosiaalisen median kanssakäymisessään tuottavat. Jatkotutkimusta voidaan tehdä myös kuvataiteen tavoitteiden toteutumisesta koulun arjessa.

Opettajien sosiaaliseen mediaan lähettämien julkaisujen perusteella näyttäisi siltä, ettei uusi opetussuunnitelma siirry välttämättä heti käytäntöön opetussuunnitelmatyön kommunikoivasta ja osallistavasta prosessista ja uuteen opetussuunnitelmaan liittyvistä koulutuksista huolimatta, vaan perinteet ja opettajien omat käsitykset voivat näkyä opetuksessa pitkäänkin. Haasteena voikin olla uuden opetussuunnitelman haltuunotto ja eri oppiaineiden sisältöihin ja tavoitteisiin perehtyminen syvällisesti. Erityisesti opetussuunnitelman laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin vastaaminen ja niin kutsuttu *ilmiöoppiminen* haastavat opettajat oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden perusteelliseen hallintaan.

Rantala kuvailee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen määritelmien mukaan *ilmiötä* (eng. *phenomenon*) joksikin, joka tapahtuu tai on olemassa yhteiskunnassa, tieteessä tai luonnossa ja erityisesti joksikin, jota opiskellaan tai tutkitaan (eng. *is studied*), koska sitä on hankalaa ymmärtää. *Ilmiöperustaisuudessa* puolestaan *ilmiötä ”tarkastellaan kokonaisina, aidossa kontekstissa ja niihin liittyviä tietoja ja taitoja opiskellaan tieteenala- tai oppiainerajat ylittäen”*. (Rantala 2017.) Perusopetuksessa ilmiöoppimisessa on kyse laaja-alaisen osaamisen kehittymisen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen edistämisestä eheyttämällä opetusta monialaisesti ja esimerkiksi opiskelemalla samaa teemaa monitieteellisesti eri oppiaineissa samanaikaisesti tai peräkkäin, toiminnallisten aktiviteettien toteuttamisen avulla, pitempikestoisten monialaisten osaamiskokonaisuuksien opiskelemisen kautta, eri oppiaineista integroitujen kokonaisuuksien muodostamisella tai kaiken opetuksen toteuttamisella eheyttynä kokonaisopetuksena (POPS 2014, 31).

Uhkana opetuksessa on ”sillisalaattimaisuus”, jossa eri oppiaineita yhdistellään pinnallisesti huomioimatta kunnolla oppiaineiden tavoitteita, mikä ei palvele opetuksen eheyttävää tarkoitusta ja teemojen ja aiheiden monialaista oppimista. Erityisesti taito- ja taideaineet ovat vaarassa, mikäli niiden ominaisuuksia hyödynnetään vain pintapuolisesti ja mikäli niitä lähestytään lähinnä toiminnallisuuden ja integroinnin välineinä. Ilmiöoppimisessa on kysymys oppilaiden syvällisemmästä

ja eri tieteenaloja yhdistävästä oppimisesta, jolloin oppilaiden tiedot ja taidot karttavat monipuolisesti ja tasapuolisesti paitsi eri teemoista ja aihekokonaisuuksista, myös niiden tarkasteluun hyödynnetyistä oppiaineista.

Räsänen mukaan esimerkiksi monilukutaidon laaja-alaista osaamisalueen (L4) kehittymistä lähestyttäessä kuvataiteen ja ilmiöoppimisen keinoin tulee huomioida visuaalisen kulttuurin *koko kenttä, kulttuurinen moninaisuus ja multimodaalisuus*. Tällöin on huomioitava millaisia ilmiöitä ja tekstejä kuvataiteessa tuotetaan ja tulkitaan. Näitä voivat esimerkiksi olla aistihavainnot ja muut sanalliset ja kuvalliset aineistot. Kuvataiteen keskeinen kieli onkin visuaalista ja sitä lähestytään tekemisen ja tulkinnan kautta. On myös mietittävä, miten opiskeltavaa ilmiötä tai teemaa tutkitaan kuvataiteen keinoin ja miten tuloksia esitetään ja mitä toimintatapoja, oppimistyyliä, materiaaleja ja tekniikoita esimerkiksi hyödynnetään. (Räsänen 2017) Ei siis riitä, että esimerkiksi monilukutaidon laaja-alaista osaamisaluetta lähestytään jonkin muun oppiaineen kautta ja kuvataidetta hyödynnetään vaikkapa ilmiön kuvaamiseen piirtämällä ilman, että kuvataiteen oppiaineellisia tavoitteita määritellään ja täytetään syvällisesti opetussuunnitelmaan nojaten.

Uuden opetussuunnitelman mukaisen pedagogiikan omaksuminen yleisesti ottaenkin vaatii työelämässä olevilta opettajilta vielä lisää täydennyskoulutusta, vaikka koulutusta aiheesta on pyritty antamaan. OAJ on esittänyt huolensa opetussuunnitelmaan perehtymiseen tähtäävän koulutuksen kunnallisista vaihteluvuoksista ja kertonut opettajien tyytymättömyistä palautteista täydennyskoulutuksen riittämättömyydestä (Mansikka 2016). Myös kuvataidekasvatukseen liittyvä täydennyskoulutus näyttää aikaisemman pohdintani valossa olevan paikallaan. Opettajankoulutukseen uusi opetussuunnitelma on tuonut myös muutos- ja päivityspaineensa, johon on pyrittykin vastaamaan tehokkaasti (ks. Savusalo 2015). Uuden opetussuunnitelman perusteellinen toteutuminen vaatii peruskoulun ja yliopiston opettajilta sekä opiskelijoilta kuitenkin ajattelumallin päivittämistä, mikä ei välttämättä tapahdu hetkessä (ks. esim. Nissilän artikkeli Opettaja-lehdessä 1/2015). Kuvataiteenopettajat Ry:n julkaisemassa artikkelissa huomautetaan,

että opettajilta vaaditaan myös kuvataiteen syvempää aineenhallintaa – mikä toteutuu lähinnä yläkoulussa kuvataiteen aineenopettajilla – jotta opetussuunnitelmaan tavoitteisiin pystytään vastaamaan (Kuvataiteenopettajat Ry 2017). Vuoden 2004 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kuvataiteen sisällöt lisäksi määriteltiin hyvin tarkasti, esimerkiksi opetuksessa opiskeltavat tekniikat luettiin. Uudessa opetussuunnitelmassa pääpaino on oppiaineen tiedollisissa tavoitteissa, ja opiskeltavat sisällöt määritellään melko suppeasti ja ympäröiväisesti. Tämä lisää paikallisen opetussuunnitelmatyön roolia ja opettajien aineenhallinnan merkitystä.

Alakoulussa vuosiluokilla 1-6 luokanopettaja voi itse opettaa omalle luokalleen kuvataidetta viiden opintopisteen laajuisen kuvataidekasvatuskurssin eväillä. Riittääkö viiden opintopisteen laajuinen kurssi perehdyttämään opiskelijoita opetussuunnitelman mukaisiin kuvataiteen sisältöihin ja syventämään heidän omia kuvataiteellisia tietojaan ja taitojaan siten, että tavoitteet ovat aidosti saavutettavissa, mikäli heillä ei ole harrastuneisuutta kuvataiteessa? Kuvataide, kuten muutkin taideaineet, on sisällöltään ja työskentelymuodoiltaan laaja oppiaine. Lisäksi voi olla haastavaa opettaa kuvataiteelle ominaisia tekniikoita tai lähestyä eri ilmiöitä tai oppiaineita esimerkiksi taidehistoriasta käsin, mikäli niitä ei itse hallitse – tai niistä ei esimerkiksi ole edes tietoinen. Kuvataiteen ilmaisumahdollisuudet ovat erittäin monipuoliset ja kuvataiteen perinne ja historia ulottuvat esihistoriaan saakka.

Haasteeseen voidaan vastata esimerkiksi opettajankoulutuksesta, opettajien täydennyskoulutuksesta ja koulujen opetuksen järjestämisestä käsin. Voidaan miettiä, tulisiko kuvataidekasvatukseen panostaa opettajankoulutuksessa määrällisesti enemmän, vai jääkö kuvataidekasvatukseen erikoistuminen edelleen esimerkiksi valinnaisaineiden ja sivuaineen muodossa opiskelijoiden omaksi valinnaksi, kuten tähän mennessä. Ilmiötä voidaan lähestyä vähintään yhteistyön ja yhteisopettajuuden perspektiivistä: Työelämässä olevat opettajat voivat tehdä yhteistyötä toistensa ja kolmansien osapuolten kanssa ja hyödyntää kollegoidensa

vahvuuksia ja erityisosaamista, jakaa opetettavia aineita sen mukaisesti ja suunnitella ja toteuttaa oppimiskokonaisuuksia yhdessä – erityisesti erikoistuneiden opettajien aineenhallintaa tulisi hyödyntää laajasti. Tämä edellyttää sitä, että kouluissa työskentelee opettajia, joilla on riittävä kuvataiteen aineenhallinta. Yhteistyö sopii myös uuden opetussuunnitelman henkeen: Opetussuunnitelman mukaan *”koulun aikuisten keskinäinen yhteistyö sekä vuorovaikutus ympäröivän yhteiskunnan kanssa tukevat oppilaiden kasvua hyvään vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön”* (POPS 2014, 27).

Uuden pedagogiikan mukainen oppimiskäsitys pitää sisällään ajatuksen oppilaasta aktiivisena toimijana ja ongelmanratkaisijana ja opetussuunnitelmassa painotetaan myös muita ajattelun kehittymisen taitoja (POPS 2014, 17). Taidekasvattajat esittivät huolensa siitä, tapahtuuko tämä paljon painotettu ajattelun kehittäminen ja reflektointi kuvataiteen opetuksessa tekemisen kustannuksella. Esimerkiksi visuaalisen kulttuurin tarkastelun taito, siihen kriittisesti suhtautuminen sekä ajattelun taitojen kehittyminen ovat nyky maailmassa pärjäämisen kannalta eittämättä erittäin merkittäviä taitoja, joita alati kasvava teknologia- ja mediamaailma korostavat. Tähän haasteeseen on vastattu myös kuvataiteen sisällöissä ja tavoitteissa, kuin myös opetussuunnitelman laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa. Tarjan sanoin *”kädelliset käyttävät käsiään”*, mikä voidaan nostaa kuvataiteelle merkitykselliseksi ajatukseksi myös muun tutkimusaineistoni pohjalta. *Käsillä tekeminen* Opetussuunnitelmassa kuvallista tuottamista on kuitenkin vain neljässä tavoitteessa yhdestätoista (4/11), joista muut ovat tiedollisiin taitoihin, kuten tarkasteluun ja käsitteellistämiseen, tähtääviä (ks. Liite 1: Taulukko 8 & Liite 2: Taulukko 9). Miten oppiaineessa, joka perustuu vahvasti tekemiseen, voidaan turvata sekä kuvallinen tuottaminen että laajojen ajattelun kehittymiseen tähtäävien tavoitteiden täyttyminen? Taidekasvattajien mukaan se onnistuisi, jos pään käyttöä harjoiteltaisiin toiminnallisesti, käsillä tehden, ja mikäli siihen annettaisiin tarpeeksi aikaa niin opettajien toimesta kuin peruskoulussa ylipäätään. Samalla se tukisi monipuolisesti myös muuta oppimista, kasvua ja kehitystä. *Sillä kädelliset käyttävät käsiään, mikä on myös pään käyttöä samaan aikaan.*

LÄHTEET

Anttila, E. & Jakku-Sihvonen, R. Esipuhe. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 2006. Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke) Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto 2006.

Boneliuss, E.; Salmela, U. & Valkeapää, L. 1997. Taidehistorian sanasto. Pdf-versio 2003. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/taiku/tiedostot/sanasto.pdf>. (Viitattu 20.4.2014.)

DNA 2015. DNA:n kysely esikoulu- ja ala-asteikäisten matkapuhelinten käytöstä. Yhteenveto medialle. 31.7. 2015. Saatavilla www-muodossa https://www.dna.fi/documents/15219/21920492/DNA_koululaistutkimus_yhteenveto_medialle_2015_07_31.pdf/5b131c47-12a4-4a5d-9e0b-ff05d8645090. (Viitattu 9.6.2016.)

Efland, A.; Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Alkuteos Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum. 1996. Virginia: The National Art Education Association. Suomentanut Virpi Wuori. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto 1998.

Filppa, H. 2010. Sarjakuvitettua tieteellistä tekstiä. Teoksessa Brusila, R. & Mäkiranta M. (toim.) 2010. Kuvakulmia 2. Kirjoituksia kuvista, taiteellisista tuotannoista ja visuaalisista viesteistä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Granö, P. 2010. Kuvataidegalleriat nuoren esteettisenä vapaatilana. Teoksessa Brusila, R. & Mäkiranta M. (toim.) 2010. Kuvakulmia 2. Kirjoituksia kuvista, taiteellisista tuotannoista ja visuaalisista viesteistä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Hautala, P. 2008. Lupa tulla nähdyksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2008.

Järnefelt, H. 2010. Opetushallitus 2010. Kohti monikulttuurista koulua – Taide-työpajat osana kulttuurikasvatusta. Helena Oikarinen-Jabai (toim.) Helsinki: Opetushallitus 2010. Saatavilla [www-muodossa](http://www.oph.fi/download/125092_Kohti_monikulttuurista_koulua.pdf)
[http://www.oph.fi/download/125092 Kohti monikulttuurista koulua.pdf](http://www.oph.fi/download/125092_Kohti_monikulttuurista_koulua.pdf).

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki : Gaudeamus Helsinki University Press 2008.

Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi 2009.

Jakku-Sihvonen, R. 2006. Johdanto: Omaperäinen ja taitavasti toteutettu. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 2006. Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Yliopistopaino 2006.

Kaihovirta-Rosvik, H. 2010. The Importance of dialogues in arts education. Teoksessa Østern, A. & Kaihovirta-Rosvik, H. 2010. Arts education and beyond. Reports from the Faculty of Education / Åbo Akademi University. Vasa : Åbo Akademi University 2010.

Kallionpää, O. 2014. Monilukutaidon opetus on ennen kaikkea uusien kirjoitustaitojen opetusta. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.kieliverkosto.fi/article/monilukutaidon-opetus-on-ennen-kaikeaa-uusien-kirjoitustaitojen-opetusta/)
<http://www.kieliverkosto.fi/article/monilukutaidon-opetus-on-ennen-kaikeaa-uusien-kirjoitustaitojen-opetusta/>. (Viitattu 15.5.2017.)

Karppinen, S. 2001. Esipuhe. Teoksessa Karppinen, S.; Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja Leikin lumous. Helsinki : Finn lectura 2001.

Kiviniemi, K. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II , Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus 2010.

Kotilainen, S. 2002. Kasvattaja lapsen tulkkina mediaympäristössä. Teoksessa Sintonen, S. (toim.) 2002. Median sylissä. Kirjoituksia lasten media-kasvatuksesta. Helsinki: Finn lectura 2002.

Kuvataideopettajat Ry, 2017. Artikkelin ”Kuvataidekasvatus antaa eväitä kulttuuriseen osaamiseen ja ajattelun kehittämiseen”. 10.4.2017. Saatavilla [www-muodossa http://www.kuvataideopettajat.fi/kuvataidekasvatus-antaa-evaita-kulttuuriseen-osaamiseen-ajattelun-kehittamiseen/#comment-9](http://www.kuvataideopettajat.fi/kuvataidekasvatus-antaa-evaita-kulttuuriseen-osaamiseen-ajattelun-kehittamiseen/#comment-9). (Viitattu 10.5.2017.)

Laitinen, S. 2006. Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä osata? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. 2006 (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke) Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto 2006.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 7-9 -vuotiaan lapsen mediankäyttö. Saatavilla [www-muodossa http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/7_9-vuotias/media/](http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/7_9-vuotias/media/). (Viitattu 9.6.2016.)

Mansikka, O. 2016. OAJ: Opettajien perehdytys uuteen opetussuunnitelmaan riittämätöntä – ”Näinä säästöjen aikoina koulutusta on kovin vähän”. Helsingin sanomat 13.10.2016. Saatavilla [www-muodossa http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002925397.html](http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002925397.html) Viitattu 11.5.2017.

Morgan, M. 1988. Art 4–11. Art in the early years of schooling. Suffolk County Council. Oxford: Basil Blackwell 1989.

Mustonen, A. 2006. Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa Sintonen, S. (toim.) 2002. Median sylissä. Kirjoituksia lasten media-kasvatuksesta. Helsinki: Finn lectura 2002.

Nissilä, M. 2015. Ops! Oppiminen uusiksi. Opettaja-lehti 1/2015. Saatavilla [www-muodossa http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408910277036](http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408910277036). (Viitattu 14.5.2017).

Opetushallitus 2017. Opetussuunnitelman perusteiden luonnokset lausunnoille. 19.9.2014. Saatavilla [www-muodossa http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetus-suunnitelmien_perusteiden_luonnokset_lausunnoille](http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetus-suunnitelmien_perusteiden_luonnokset_lausunnoille). (Viitattu 10.5.2017.)

Opetushallitus 2016. Opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus on hyväksynyt uudet opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014. (Tiedote.) Saatavilla [www-muodossa http://www.oph.fi/ops2016/perusteet](http://www.oph.fi/ops2016/perusteet). (Viitattu 5.5.2017.)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus 2016. Saatavilla [www-muodossa http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).

Opetushallitus 2013. OPS 2016. Esi- ja perusopetus uudistuvat. Informaatioaineistot 2013:11. Saatavilla [www-muodossa http://www.oph.fi/download/154218 OPS_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/154218 OPS_2016.pdf). (Viitattu 10.5.2017.)

Opetushallitus 2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 28.6.2012.

Saatavilla www-muodossa <http://minedu.fi/documents/1410845/4123068/Perusopetuksen-tuntijako-Valtioneuvoston-asetus-28.6.2012.pdf/8c904085-afa3-46c0-9edc-12bc3eef52bf>. (Viitattu 20.2.2014 ja 10.5.2017.)

Opetushallitus 2008. Taiteen perusopetuksen käsite, rakenne ja laajuus. Saatavilla www-muodossa http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus 2004.

Opetusministeriö 1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta. Saatavilla www-muodossa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P5>. (Viitattu 20.2.2014.)

Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Väitöskirja. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu 2005.

Pohjakallio, P. 2006. Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 2006. Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke) Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto 2006.

Puurula, A. Kohti kokonaisvalaista, kulttuurista taidekasvatusta: lapsi luovuuden lähteellä. Teoksessa Karppinen, S.; Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja Leikin lumous. Helsinki: Finn lectura 2001.

Rantala, K. 2001. Ite pitää keksii se juttu. Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiologian laitos.

Rauste-von Wright, M.; von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY 2003.

Ronkainen, S.; Pehkonen, L.; Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy 2011.

Räsänen, M. 2017. Luento Kuvataideopettajien kevätpäiviltä 24.3.2017. Luentodiat saatavilla www-muodossa

<http://www.kuvataideopettajat.fi/wp-content/uploads/2017/03/R%C3%A4s%C3%A4nen-24.3.17.pdf>. (Viitattu 10.5.2017.)

Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu 2008.

Räsänen, M. 1993. Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Lisensiaatintyö. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu 1993.

Saari, T. 2015. Luokanopettajakoulutuksen kasvatustieteen opintojen erot ja yhtäläisyydet eri yliopistoissa. Pro gradu –tutkielma, Helsinki: Helsingin yliopisto 2015. Saatavilla www-muodossa

<https://www.slideshare.net/TiiaSaari/g-saari-tiia020615-60144995>. (Viitattu 9.5.2017.)

Salminen, A. 1981. Mitä taide opettaa; Salminen, A. 1979. Miksi taidekasvatusta; Salminen, A. 1978. Kuvaamataito oppilaan esteettisen kokemuksen kehittäjänä; Salminen, A. 1977. Taidekasvatus – tunnetta vai tietoa? Teoksessa Salminen, A. 2005. Pääjalkainen. Toim. Koskinen, I. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu 2005.

Savusalo, S. 2015. Muutosten tuulet puhaltavat koulussa, myös opettajan rooli muuttuu. Yle uutiset 8.9.2015. Saatavilla www-muodossa <http://yle.fi/uutiset/3-8286481>. (Viitattu 11.5.2017.)

Schirmmacher, R. 2002. Art and Creative Development for Young Children. Albany, NY: Delmar Publishers cop. 2002.

Seitamaa-Oravala, P. 1990. Kuviot kuvan takana: kuvaskeemoista kuvauskeinoin. Historiallisesta orientaatiosta kognitiiviseen näkökulmaan kuvaamataidon opetuksessa. Licensiaationtyö. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu 1990.

Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkit-sijalle. Tampere: Vastapaino 2005.

Tilastokeskus 2006. Opettajien määrä lähes ennallaan 2004. 30.6.2006. Saata-villa www-muodossa http://tilastokeskus.fi/til/ope/2004/ope_2004_2006-06-30_tie_001.html. (Viitattu 11.5.2017.)

Tolkkinen, M. 2013. ”Ei se haittaa, vaikka se hevonen ei näytä hevoselta.” Opet-tajan näkemyksiä kuvataidekasvatuksen keskeisistä merkityksistä alakouluikäis-ten lasten kasvuun ja kehitykseen. Kandidaatin tutkielma, Lapin yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi 2009

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen louk-kausten käsitteleminen. Saatavissa www-muodossa http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Hyva_Tieteellinen_FIN.pdf. (Viitattu 8.5.2017.)

Uusikylä, K. 2005. Luova koulu, rokote viihtymättömyyteen. Teoksessa Karppinen, S.; Ruokonen, I. & Uusikylä, K. 2005. Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura 2005.

Varis, T. 2006. Isovanhempana digitaaliajassa. Teoksessa Sintonen, S. (toim.) 2002. Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura 2002.

Vilkkö-Riihelä, A. 1999. Psyky: Psykologian käsikirja. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY 1999.

Winner, E; Goldstein, T & Vincent-Lancrin, S. 2013. Art for art's Sake?: the impact of arts education. Educational Research and Innovation. OECD, Paris: 2013

Ysa. Yleinen suomalainen asiasanasto. Verkkosivulla Finto, suomalainen asiasanasto- ja ontologiapalvelu. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://finto.fi/ysa/fi/search?clang=fi&q=kuvataide&vocabs=>. (Viitattu 21.5.2017.)

LIITTEET

Liite 1: Taulukko 8. Kuvataiteen opetuksen tavoitteet, sisältöalueet ja laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu		
T1 kannustaa oppilasta havainnoimaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria moniaistisesti ja kuvia tekemällä	S1, S2, S3	L1, L3, L4, L5
T2 rohkaista oppilasta keskustelemaan havainnoistaan ja ajatuksistaan	S1, S2, S3	L2, L4, L5, L6
T3 innostaa oppilasta ilmaisemaan havaintojaan ja ajatuksiaan erilaisten kuvallisten tuottamisen tapojen avulla	S1, S2, S3	L2, L3, L4, L5
Kuvallinen tuottaminen		
T4 innostaa oppilasta kokeilemaan erilaisia materiaaleja ja tekniikoita sekä harjoittelemaan kuvallisia ilmaisutapoja	S1, S2, S3	L2, L3, L5, L6
T5 kannustaa oppilasta pitkäjänteiseen kuvalliseen työkentelyyn yksin ja yhdessä muiden kanssa	S1, S2, S3	L1, L2, L3, L5
T6 kannustaa oppilasta tarkastelemaan kuvallisen vaikuttamisen keinoja omissa ja muiden kuvissa	S1, S2, S3	L1, L2, L4, L7
Visuaalisen kulttuurin tulkinta		
T7 ohjata oppilasta käyttämään kuvataiteen käsitteistöä sekä tarkastelemaan erilaisia kuvatyyppejä	S1, S2, S3	L1, L4, L5, L6
T8 kannustaa oppilasta tunnistamaan erilaisia taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tuotteita lähiympäristössään	S1, S2, S3	L2, L3, L6, L7
T9 innostaa oppilasta tekemään kuvia oman elinympäristön, eri aikojen ja eri kulttuurien tarkastelun pohjalta	S1, S2, S3	L1, L2, L5, L6
Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen		
T10 ohjata oppilasta tunnistamaan taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmeneviä arvoja	S1, S2, S3	L2, L3, L6, L7
T11 kannustaa oppilasta ottamaan kuvailmaisussaan huomioon kulttuurinen moninaisuus ja kestävä kehitys	S1, S2, S3	L1, L2, L4, L7

OPS 2014, 151—152

Oppiaineosuuksissa käytetään lyhenteitä. Tavoitealueet on numeroitu T1, T2 jne., sisältöalueet on numeroitu S1, S2 jne. ja laaja-alaiset osaamisalueet on numeroitu L1, L2 jne. (POPS 2014, 102.)

Kuvataiteen sisältöalueet:

S1 Omat kuvakulttuurit

S2 Ympäristön kuvakulttuurit

S3 Taiteen maailmat

Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet:

L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen

L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu

L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot

L4 Monilukutaito

L5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen

L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys

L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen

Liite 2: Taulukko 9. Kuvataiteen opetuksen tavoitteet, sisältöalueet ja laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 3-6

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu		
T1 kannustaa oppilasta havainnoimaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria moniaistisesti ja erilaisia kuvallisia välineitä hyödyntäen	S1, S2, S3	L1, L3, L4, L5
T2 rohkaista oppilasta keskustelemaan havainnoistaan ja ajatuksistaan sekä harjoittelemaan näkemystensä perustelamista	S1, S2, S3	L2, L4, L5, L6
T3 innostaa oppilasta ilmaisemaan havaintojaan ja ajatuksiinsa kuvallisesti ja muita tiedon tuottamisen tapoja käyttäen	S1, S2, S3	L2, L3, L4, L5
Kuvallinen tuottaminen		
T4 ohjata oppilasta käyttämään monipuolisesti erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisun keinoja sekä harjaannuttamaan kuvan tekemisen taitojaan	S1, S2, S3	L2, L3, L5, L6
T5 ohjata oppilasta tavoitteelliseen kuvallisten taitojen kehittämiseen yksin ja yhteistyössä muiden kanssa	S1, S2, S3	L1, L2, L3, L5
T6 ohjata oppilasta tutustumaan erilaisiin kuvallisen viestinnän tapoihin ja käyttämään kuvallisen vaikuttamisen keinoja omissa kuvissaan	S1, S2, S3	L1, L2, L4, L7
Visuaalisen kulttuurin tulkinta		
T7 ohjata oppilasta tarkastelemaan kuvia eri lähtökohdista ja eri yhteyksissä sekä pohtimaan todellisuuden ja fiktion suhdetta	S1, S2, S3	L1, L2, L4, L5
T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmista sekä pohtimaan historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutusta kuviin	S1, S2, S3	L1, L4, L5, L6
T9 innostaa oppilasta kokeilemaan eri aikojen ja kulttuurien kuvailmaisun tapoja omissa kuvissaan	S1, S2, S3	L1, L2, L5, L6
Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen		
T10 ohjata oppilasta keskustelemaan taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmenevistä arvoista	S1, S2, S3	L3, L4, L6, L7
T11 kannustaa oppilasta ottamaan huomioon kulttuurinen moninaisuus ja kestävä kehitys kuvailmaisun sisältöjä ja toimintatapoja valitessaan	S1, S2, S3	L1, L2, L4, L7

OPS 2014, 297—298

Oppiaineosuoksissa käytetään lyhenteitä. Tavoitealueet on numeroitu T1, T2 jne., sisältöalueet on numeroitu S1, S2 jne. ja laaja-alaiset osaamisalueet on numeroitu L1, L2 jne. (OPH 2014, 158—159.) (Ks. lyhenteet Liite 1: Taulukko 8.)

Liite 3: Haastattelukysymykset

Haastattelun runko, teemat ja apukysymykset

Taustakysymykset

1. Mikä on koulutuksenne?
2. Kuinka pitkään olette toimint taidekasvattajana?
3. Missä työskentelette tällä hetkellä?
4. Opetatteko kuvataidetta tällä hetkellä tai oletteko opettaneet sitä uranne aikana? Jos kyllä, niin mille luokka-asteille ja kuinka pitkään?

Kuvataiteen rooli peruskoulussa ja suhde muihin oppiaineisiin

1. Millainen rooli kuvataiteella on näkemyksenne mukaan peruskoulussa?
2. Millainen sen suhde on muihin oppiaineisiin? Entä muihin taito- ja taideaineisiin (käsityö, liikunta, musiikki)?
3. Mikä on näkemyksenne kuvataiteen tuntimäärästä?

Kuvataiteen merkitys oppiaineena

1. Miksi valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on näkemyksesi mukaan oppiaine kuvataide?
2. Millaisia merkityksiä kuvataiteella on lapsiin?
3. Millaisia tavoitteita kuvataiteella tulisi mielestäsi olla?
4. Miten tavoitteet näkemyksesi mukaan toteutuvat käytännössä?
5. Millainen rooli mielestäsi on opettajalla, koululla, opetussuunnitelmalla ja yhteiskunnalla?

Lisäksi mahdollisuus haastateltavan muille ajatuksille, näkemyksille ja teemoille.