

”Kuin harrastus, päivän piristys”

Lukiolaisten käsityksiä kuvataiteesta oppiaineena

Pulmu Pitkänen

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Taiteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

Kevät 2023

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kuin harrastus, päivän piristys” – Lukiolaisten käsityksiä kuvataiteesta oppiaineena

Tekijä: Pulmu Pitkänen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 73, liitteet (3)

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Tässä tutkielmassa tarkastellaan lukiolaisten käsityksiä kuvataiteesta koulun oppiaineena. Tarkoituksena on selvittää, millaisia merkityksenantoja lukiolaiset antavat kuvataiteelle oppiaineena ja millaisia erilaisia variaatioita tutkielmaan osallistuneiden lukiolaisten käsityksissä esiintyy.

Tutkielman teoreettinen viitekehys koostuu kuvataiteen ja sen opetuksen historiallisten taustojen lyhyestä kartoituksesta, kuvataiteen oppiaineelle sekä sen edeltäjille ominaisten piirteiden, kuvataideopetuksen toteutusmallien sekä lukiolaisuuteen liittyvän tiedon tarkastelusta. Lisäksi osana tutkielman empiiristä toteutusta tarkastellaan myös lyhyesti käsitysten ja merkitysten olemusta teorian valossa.

Tutkimusotteena on hyödynnetty fenomenografiaa. Tutkielman tekoa ohjasi yksi pääkysymys ja kolme alatutkimuskysymystä, joiden avulla aineistoa analysoitiin. Aineisto kerättiin verkkomuotoisen kyselylomakkeen muodossa 56 lukiolaiselta keväällä 2021 pohjoissuomalaisessa lukiossa, jossa on myös erillinen kuvataidelinja. Kyselyyn osallistui sekä kuvataidepainotteista että normaalia lukion oppimäärää suorittavia lukiolaisia. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä.

Tutkielman tulosten mukaan lukiolaisten käsityksissä kuvataiteesta oppiaineena painottuu kuvataiteen tekniikoiden ja ilmaisukeinojen opiskelu sekä oppiaineen luonne muun muassa rentona, vapaana ja tasapainottavana oppiaineena. Lukiolaiset näkevät oppiaineen olevan pääosin hyödyllinen ja tarpeellinen ja valtaosalle vastaajista se on mieluinen oppiaine. Lukiolaisten käsityksissä on löydettävissä yhteneväisyyksiä kuvaamataidon sekä modernin taiteen ajatusmallien kanssa. Lisäksi tutkielma osoittaa, että kuvataide on lukiolaisille merkityksellinen oppiaine, jolle osana koulun oppiainekirjoa on tarvetta.

Avainsanat: lukiolaiset, kuvataide, fenomenografia, laadullinen sisällönanalyysi

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The Title of the pro gradu thesis: ”Kuinka harrastus, päivän piristys” – Lukionläisten käsityksiä kuvataiteesta oppiaineena

Author: Pulmu Pitkänen

Degree Programme: Kuvataidekasvatus

The type of the Work: Pro gradu thesis

Number of pages: 73, attachments (3)

Year: 2023

Abstract:

This thesis examines upper secondary school students' conceptions of the visual arts as a school subject. The purpose of the study is to find out what kind of significances the subject has from the students' perspective and what kind of variations there are between the conceptions.

The theoretical context of the study consists of the historical background of the visual arts and teaching it, the characteristics of the visual arts as a school subject, models of implementing the teaching of the visual arts and information regarding upper secondary school. In addition, as a part of the methodology the essence of conceptions and significances are being surveyed.

The research approach of the study is phenomenography. There were one main research question and three additional questions which helped implementing the analysis. The data was collected via online survey from 56 student in spring 2021 at an upper secondary school in Northern Finland. The school had a separate line specialized in the visual arts. The students participating in the study were both from the normal line and the visual arts line. The data was analysed by qualitative content analysis.

According to the results there is an emphasis in the conceptions of the students that studying the visual arts consists of learning techniques and artistic expression. In addition, the students see the visual arts for example as a relaxed, free, and balancing school subject. Major part of the students think that the visual arts as a subject is for the most part useful and necessary and experiences it being a pleasant subject. There can be found similarities between the students' conceptions and former contents of the subject as well as paradigm of modern art. In addition, the results prove that as a subject the visual arts is meaningful to the upper secondary school students and is needed at school among other subjects.

Keywords: upper secondary school students, visual arts, phenomenography, qualitative content analysis

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
2.1 Näkökulmia (kuva)taiteen ja sen opetuksen historiaan	8
2.2 Kuvataide koulun oppiaineena	13
2.3 Kuvataideopetuksen malleja	16
2.4 Lukiolaiset ja lukion kuvataiteen opetus	19
3 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS	23
3.1 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana	23
3.2 Käsitteistä ja merkityksistä	24
3.3 Tutkimusaineisto ja sen hankinta	26
3.4 Tutkimushenkilöt	29
3.5 Sisällönanalyysi	30
4 TUTKIMUSTULOKSET	32
4.1 Kuvataiteen oppiaineen opit nyt ja tulevaisuudessa	32
4.1.1 Kuviksessa opittua – tekniikoihin ja teorioihin tutustumista sekä aineettomia oppeja	32
4.1.2 Kuviksen opit tulevaisuudessa – lisää resursseja kuvalliseen ilmaisuun	36
4.2 Muistot ja mielikuvat kuviksesta – kuvataideoppimisen eetosta ja tekniikoita	39
4.3 Kuvataiteen oppiaineen hyödyllisyys, tarpeellisuus ja mieluisuus	42
4.3.1 Kuviksen hyödyllisyys – välineellisiä, itseisarvollisia ja muita hyötyjä	42
4.3.2 Kuviksen tarpeellisuus – Taiteellisen puolen toteuttamisen ja taiteellisen osaamisen tarpeellisuus elämässä	46
4.3.3 Kuviksen mieluisuus – tekniikat, ilmaisukeinot ja vapaus mieluisuuden mittareina	50
5 POHDINTA	56
5.1 Tulosten yhteenvetoa	56
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	58
5.3 Tulosten tarkastelua	61
5.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	66
LÄHTEET	68
LIITTEET	74

1 JOHDANTO

Tämän tutkielman aihe sai innoituksensa arjessa tekemistäni havainnoista liittyen kuvataiteeseen koulun oppiaineena. Olen havainnut eri yhteyksissä viitteitä siitä, että arkiajattelussa ihmisten ajatukset kuvataiteen oppiaineesta voivat olla hyvin erilaisia verrattuna esimerkiksi oppiaineen virallisiin linjauksiin. Näistä havainnoista kumpusi haluni alkaa selvittää tarkemmin, millaisia käsityksiä oppiaineeseen liittyy.

Nimenomaan oppilaiden ajattelu kiinnosti minua jo tutkielmanprosessin alkuvaiheessa. Olen usein esimerkiksi opetusharjoitteluiden yhteydessä pohtinut, mitä oppilaat ajattelevat kuvataiteen opiskelusta ja millaisia merkityksiä he siihen liittävät. Näin ollen tutkielman konteksti tarkentui käsittämään koulussa parhaillaan kuvataidetta opiskelevien käsityksiä ja lopulta lukiolaisten käsityksiä kuvataiteen oppiaineesta.

Voidaan ajatella, että tutkielman aihe on varsin käytäntöön suuntautuva. Tutkielmassa tarkastelussa on lukiolaisten arkiajattelu ja aineisto on kerätty lukiolaisten koulupäivän aikana pääosin kuvataide-tuntien yhteydessä. Myös aiheenvalinnan perustelut ovat yhteydessä kuvataideopettajan käytännön työhön. Koen, että kuvataideopetuksen käytännön näkökulmasta on aina kiinnostavaa ja tärkeää tietää, millaisia käsityksiä oppilailla voi olla opiskeltavasta oppiaineesta. Tämä myös auttaa opetuksen suunnittelussa sekä kehittämisessä ja on keskeistä oppilaslähtöisen opetuksen kannalta.

Tutkielman aihe voidaan mieltää laajaksi, puhutaanhan kokonaiseen oppiaineeseen liittyvistä käsityksistä. Kuvataiteeseen oppiaineena keskittävää teoriaa ja aiempaa tutkimusta onkin saatavilla paljon. Aiheen rajaaminen vielä tarkemmin johonkin tiettyyn näkökulmaan oli pohdinnassa tutkielmanprosessin aikana. Kuitenkin päätin keskittyä koko oppiaineeseen liittyviin käsityksiin, koska aihe kiinnosti itseäni. Vaikka aihe on osittain laaja, rajaa tutkielman konteksti eli lukiolaisuus aihetta rajatumpaan näkökulmaan.

Tutkielman päättökysymyksenä on: *Millaisia käsityksiä lukiolaisilla on kuvataiteesta oppiaineena?* Tutkielman alatutkimuskysymyksinä toimivat seuraavat kolme kysymystä: 1) *Millaisia käsityksiä lukiolaisilla on kuvataiteen antamista opeista nyt ja tulevaisuudessa?* 2) *Millaisia muistoja ja mielikuvia lukiolaisilla on kuvataiteesta oppiaineena?* 3) *Miten lukiolaiset arvioivat kuvataiteen oppiaineen hyödyllisyyttä, tarpeellisuutta ja mieluisuutta?*

Tutkielma etenee rakenteeltaan teoreettisesta viitekehyksestä metodologisiin valintoihin, analyysin tuloksiin ja lopulta pohdintaan, jossa vedetään saatuja tuloksia yhteen ja tarkastellaan niitä suhteessa teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin. Teoreettisessa viitekehyksessä eli luvussa 2 tarkastellaan kuvataideopetuksen historiallista taustaa, kuvataideopetuksen piirteitä ja toteutusmalleja sekä lukiolaisuutta. Luku 3 esittelee tutkielman empiirisen toteutuksen. Analyysin tuloksiin pureudutaan luvussa 4, jossa tarkastellaan saatuja tuloksia kolmen alatutkimuskysymyksen viitoittamana. Tutkielman päättää pohdinta eli luku 5, jossa tehdään tulosten yhteenveto, luotettavuuden ja eettisyyden arviointi, tulosten peilaaminen teoriaan ja tutkimukseen sekä johtopäätökset.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Näkökulmia (kuva)taiteen ja sen opetuksen historiaan

Esittelen seuraavaksi erilaisia näkökulmia kuvataiteen tai laajemmin katsottuna taiteen ja sen opetuksen historiaan. Kuten Hiltunen (2022) mainitsee, on taide kuvataiteen oppiaineen opetuksen keskiössä (Hiltunen, 2022, s. 29). Näin ollen koen tärkeäksi osana teoreettista viitekehystä pureutua taiteen ja sen opetuksen alkulähteille, koska sinne myös kuvataiteen oppiaineen juurien voidaan nähdä ulottuvan. Luvussa pääpaino on visuaalisen taiteen ja sen opetuksen historiassa, vaikka luvussa käytetäänkin paljon laajaa käsitettä taide. Kontekstina luvussa toimii länsimaisen taiteen ja sen opetuksen historia.

Mitä on taide? Mistä puhutaan, kun puhutaan taiteesta? Nämä ovat vahvasti filosofisia kysymyksiä, mutta taiteelle on kuitenkin olemassa erilaisia määritelmiä. Töyssyn, Vartiainen ja Viitasen (1999) näkemyksen mukaan taide voidaan nähdä yhtenä vuorovaikutuksen muotona, joka välittää ihmisen kokemuksia. Niin taiteen tekeminen kuin kokeminenkin on luonteeltaan samaan aikaan sekä yksilöllistä että sidoksissa yhteisöön. Taidetta koetaan aistein. (Töyssy, Vartiainen & Viitanen, 1999, s. 11, s. 14–15.) Laajan, niin sanotun naturalistisen taidekäsityksen näkökulmasta taide on yksi ihmisen toimintatapa. Venäläinen ottaa kuitenkin esille, että taide on jatkuvassa muutoksessa, joten yhtä kattavaa määritelmää sille ei voida antaa. (Venäläinen, 2019, s. 49–50.)

Kuvataiteen oppiaineeseen sanana sisältyvällä *taiteella* on pitkät historialliset juuret. Haapalan ja Pulliaisen (1998) mukaan taide kuuluu olennaisesti ihmisyyteen ja taidetta on harjoitettu niin kauan, kuin inhimillisiä kulttuureja on ollut olemassa. Sitä, miksi ihmiset ovat läpi historian tehneet ja tekevät edelleen taidetta, on pohdittu paljon. Kannatusta on saanut erityisesti näkemys siitä, että taiteen tekeminen liittyy ihmisen tarpeeseen jäsenellä todellisuuttaan. (Haapala & Pulliainen, 1998, s. 106.)

Taiteella on ollut ihmisen historiassa monenlaisia merkityksiä. Haapalan ja Pulliaisen mukaan taide on historian saatossa muun muassa ollut moraalisen vaikuttamisen väline ja vallan symboli. Erityisesti veistos- ja maalaustaide sekä arkkitehtuuri ovat historian aikana olleet vallan ilmaisukeinoja. Sen sijaan taas esimerkiksi runous, tanssi ja teatteri ovat olleet paremmin kaikkien saatavilla. (Haapala & Pulliainen, 1998, s. 108, s. 123.) Taide on yksi historian tallentaja, joka välittää tietoa muun

muassa ihmisten kokemusmaailmasta, arjesta ja aatemaailmasta eri aikoina (Töyssy, Vartiainen, Viitanen, 1999, s. 11, s. 14–15).

Taidemaailmaan on historiallisesti katsottuna kuulunut ja kuuluu olennaisesti erilaiset sosiaaliset roolit. Keskiajan papistolla oli vaikutusvaltainen asema suhteessa taiteilijaan. Papisto määräsi esimerkiksi taideteoksen aiheen ja visuaalisen muodon. Renessanssiaikaan taideteoksien tilaajat antoivat jo enemmän valtaa itse taiteilijalle teoksen tekemisessä. (Efland, 1990, s. 5.)

Taiteet saivat alun perin alkunsa taidoista. Kädentaitojen kehittyminen onkin ollut keskeinen osa ihmislajin kehitystä evoluutiossa. Ihmiskunnan historian varhaisissa kirjallisissa lähteissä, kuten Iliassa ja Odyssiassa sekä juutalaisissa sananlaskuissa korostetaan taitojen merkitystä. Teksteissä taidot ja taitavuus näyttäytyvät eräänlaisena ihmisen mittana eli tekijänä, jonka perusteella ihmistä arvioidaan. Varhaisessa taiteessa taidon avulla luotiin jäljitelmiä todellisuudesta mutta myöhemmin myös erilaisia symbolisia merkityksiä. (Varto, 2011, s. 17–18.)

Historiallisesti pitkän aikaa taide tarkoitti siis käsityötä. Tämä merkitsi toisin sanoen sitä, että taide miellettiin käden taitojen tulokseksi sen sijaan, että se olisi nähty ajattelemisen tuloksena. Taiteilijat olivat käsityöläisiä. 1600-luvulla tähän käsitykseen alkoi syntyä hiljalleen muutosta, vaikka ajatus taiteesta käsityönä pysyi vielä pitkään vallitsevana. (Varto, 2011, s. 25.)

Renessanssiaikana syntyi ajatus niin kutsutusta taiteilijanerosta ja taide alkoi irtautua käsityöstä (Efland, 1990, s. 47). Tätä ennen käsityöläiset eli silloiset taiteilijat toimivat anonymisti. Tekijän nimeä ei siis nähty tarpeelliseksi korostaa ennen renessanssiaikaa. Taiteilijan yksilöllisyyden ja persoonan korostaminen taiteessa on näin ollen historiallisesti varsin nuori ilmiö. (Hardy, 2006, s. 10.) Rantalan (2001) mukaan renessanssin myötä sana taide eli ”art” alkoikin länsimaissa saada sanana yksilölliseen itseilmaisuun viittaavia merkityksiä. Tätä ennen sana ”ars” oli viitannut artefaktien tekemiseen, joka yhdisti taidot ja tietämisen. Rantala kuitenkin huomauttaa, että maailmassa on useita sellaisia kulttuureja, joissa ei ole edes käytössä sanaa ”taide”. (Rantala, 2001, s. 18–19.)

1700-luvun järkeä korostaneena Valistuksen aikakautena alkoi taiteen käsitteellinen pohtiminen. Tuolloin aloitettiin järjen avulla pohtia muun muassa sitä, mitä taide oikeastaan on. Valistukseen kuului myös se, että järjen ajateltiin olevan ylin tietämisen tila. Esimerkiksi aistitieto nähtiin alempana tietämisen tasona. (Varto, 2011, s. 25.) 1700-luvulla syntyi myös ajatus taiteesta myytävänä hyödykkeenä. 1800-luvulla myös yksityiset ihmiset alkoivat keräilemään taidetta. 1800-luvun aikana taiteen yleisö myös laajeni erityisesti teollistumisen ja massatuotannon siivittämänä. (Efland, 1990, s. 44, s. 51.)

1800-luvun lopulla alkoi niin sanottu modernin taiteen aikakausi, johon kuului ajatus edellisten taidesuuntausten hylkäämisestä ja uusien taidesuuntauksien luomisesta. Taidemaailmassa aloitettiin tuolloin siis enenevässä määrin tavoitella uudistumisen ihannetta ja esittävyiden vaade haluttiin kyseenalaistaa. (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, s. 7, s. 10.) Ennen modernin taiteen aikaa aina keskiajalta alkaen oli taiteessa pyritty ensisijaisesti jäljittelemään ja kuvaamaan todellisuutta. 1860-luku toi tähän ajatukseen muutoksen ja realistisesta ilmaisusta irtaantuminen alkoi. (Töyssy, Vartiainen, Viitanen, 1999, s. 128.)

Modernille taiteelle ominaista on edellisten taidesuuntauksien hylkäämisen lisäksi muun muassa ajatus niin kutsutuista universaaleista taiteen perusmuodoista ja taiteen puolueettomuudesta sekä populaarikulttuurin alempiarvoisuudesta. Myös abstrakti ilmaisu liittyy kiinteästi moderniin taiteeseen. (Efland ym., 1998, s. 7, s. 10–13, s. 49.) Moderni taide kytkeytyy vahvasti aikansa yhteiskunnallisiin ilmiöihin, kuten teollistumiseen, tieteen kehitykseen sekä kaupungistumiseen ja näin ollen koko modernistiseen aikakauteen historiassa (Foster, 2017, s. 39–40).

Fosterin mukaan moderni taide ja nykytaide sekoitetaan usein toisiinsa ja niiden ajatellaan tarkoittavan samaa asiaa. Foster määrittelee Sederholmiin (2000) viitaten modernin taiteen aikakauden sijoittuvan erityisesti 1800-luvun loppupuoliskolta 1900-luvun alkuvuosikymmenille, kun taas nykytaide on saanut alun perin alkusysäyksensä 1950-luvulla. Moderni viittaa sanana uuteen, mutta moderni taide on taidehistorian käsitteistössä varsinaisesti menneen ajan suuntaus. (Foster, 2017, s. 39–41.)

1900-luvun loppupuolelta alkaen postmodernismi on muuttanut taidemaailmaa. Postmoderniin taiteeseen kuuluu luonteenomaisena muun muassa vuorovaikutteisuus ja monimerkityksellisyys. Kuva-taiteessa tämä on näkynyt erityisesti keskustelun herättämisenä taiteen avulla. Luopuminen niin kutsutusta suuren taitelijaneron myytistä ja taiteilijan käsittäminen yhteisöllisenä toimijana kuvaa myös postmodernia aikaa. Myös niin sanotun klassikoiden kaanonin kyseenalaistaminen on luonteenomaista postmodernismille. Tätä kuvaa muun muassa taiteen klassikoiden miesvaltaisuuden ja valkoisuuden tasapainottaminen nostamalla esille naistaiteilijoita ja ei-valkoisia taiteilijoita. (Hardy, 2006, s. 7–8.)

Nykytaiteelle ominaista onkin modernin taiteen lainalaisuuksien kyseenalaistaminen ja kysymysten herättäminen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki nykyaikana tehty taide kyseenalaistaisi modernin taiteen käsityksiä. (Foster, 2017, s. 39–41.) Venäläinen määrittelee nykytaiteen olevan moninaista, nykyaikassa tuotettua taidetta (Venäläinen, 2019, s. 43). Nykytaiteessa tyypillisesti yhdistellään erilaisia taiteen metodeja toisiinsa. Eri taiteen lajien väliset rajat ovatkin hälventyneet tultaessa

nykyaikaan. Lisäksi nykytaiteessa taiteen välittämä viesti on yleensä keskiössä taidokkuuden näkymisen sijaan. (Varto, 2011, s. 21.)

Nykyisin esimerkiksi kuvataide ei rajoitu vain konkreettisiin, myytäviin taideobjekteihin, vaan yhä enemmän kuvataiteen kentällä ilmenee erilaisia aineettomia teoksia, kuten vain esityshetkensä ajan kestäviä performansseja. Myös kollaasi- ja montaasityöskentely ovat nykytaiteessa käytettyjä ilmaisukeinoja, joiden avulla voidaan kyseenalaistaa perinteisempiä taiteen keinoja. (Foster, 2017, s. 46, s. 48.) Lisäksi yksi nykytaiteelle erittäin ominainen ilmaisukeino on installaatio (Heinonen, 2022, s. 90). Perinteisesti kuvataide on nähty nimenomaan visuaalisena, näköaistin avulla koettavana taiteena. Foster viittaa Warriin ja Jonesiin (2012) ja ottaa esille, että nykytaiteilijat ovat pyrkineet haastamaan tätä käsitystä luomalla moniaistisia teoksia. (Foster, 2017, s. 41.)

Kaiken kaikkiaan eri taiteen lajeihin ja taiteeseen ylipäättään on suhtauduttu historian saatossa eri tavoin. Eflandin mukaan esimerkiksi Antiikin ajan kreikkalaiset arvottivat eri tavoin kuvataidetta kuin esimerkiksi runoutta ja musiikkia. Yleisesti taiteilijoita ei pidetty erityisen suuressa arvossa, toisin kuin vaikkapa renessanssiaikana tehtiin. (Efland, 1990, s. 9.)

Ornamon vuonna 2014 julkaiseman taiteen markkinatutkimuksen mukaan esimerkiksi suomalaiset ovat kiinnostuneita taiteesta ja arvostavat taidetta. Kuitenkin 61 % suomalaisista ei seuraa lähes ollenkaan taiteen maailman tapahtumia. (Rikkinen & Malmström, 2014, s. 7, s. 10.) Taide ja erityisesti nykytaide koetaankin usein vieraana ja arjesta erillisenä asiana. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että taidekokemuksesta puhutaan usein hyvin abstraktilla tasolla. Niin sanottu taidepuhe, joka liittyy vahvasti taiteen asiantuntijuuden maailmaan, voikin vieraannuttaa ihmisiä taiteesta. (Venäläinen, 2019, s. 43–44.)

Myös juuri kuvataiteen sisällä eri kuvataiteen muotoihin suhtaudutaan eri tavoin. Esimerkiksi Suomessa tätä on tutkittu, kun Helsingin yliopisto ja Suomen akatemia rahoittivat laajan suomalaisten makua ja kulttuurillista pääomaa tarkastelevan tutkimushankkeen nimeltään *Suomalainen maku* vuosina 2006–2009. Hankkeessa tilastokeskus keräsi kyselyin ja haastatteluin aineistoa, jonka avulla karotettiin muun muassa sitä, millaisista kuvataiteen suuntauksista suomalaiset pitävät. Suuntaukset oli jaettu kyselyssä maisemamaalauksiin, asetelmamaalauksiin, muotokuvaan, renessanssitaiteeseen, moderniin taiteeseen, impressionismiin ja performanssitaiteeseen. Kyselyyn kertyi vastauksia 1388 kappaletta ja niiden perusteella eniten suomalaisia miellyttivät maisemamaalaukset ja vähiten performanssitaide, moderni taide sekä asetelmamaalaukset. (Purhonen, Gronow, Heikkilä, Kahma, Rahkonen & Toikka, 2014, s. 7–11, s. 27, s. 102.)

Varhaisessa ihmiskunnan historiassa taidetta opittiin lähinnä joko heimorituaalien yhteydessä, missä taide liittyi palvontakulttuuriin tai niin kutsutuissa mestarin ja oppipojan suhteissa. Keskiajalla taideopetusta taas tarjosi papisto ja käsityökillat, kun sen sijaan esimerkiksi 1500–1600-luvulla hovit takasivat taiteen opetuksen. Länsimaissa vasta luku- ja kirjoitustaidon yleistyttyä 1800-luvulla alkoi puhe yleisen taidekasvatuksen puolesta. Kuitenkin antiikin ajan filosofit Aristoteles ja Platon pohtivat kasvatuksen ja taiteen merkityksiä. Taidekasvatuksen filosofiset juuret juontuvatkin siis jo antiikin Kreikan aikaan. (Efland, 1990, s. 1–2, s. 5, s. 8.)

Renessanssiaikana taiteen irrottautuessa käsityöstä alkoi muodostua myös ajatus taiteen omasta teorettisesta tiedosta ja tämän tiedon opettamisesta. Tämän myötä alkoi syntyä taidetta opettavia taideakatemiaita, joista taiteilijat hakivat teoreettista oppia. (Efland, 1990, s. 47.) 1500-luvulta alkaen erityisesti taideopintojen alussa korostui kopiointi. Jäljentäminen olikin satoja vuosia taideopetuksen kulmakivi. (Stewen, 2014, 110, 114–115.) Efland ja kumppanit kutsuvatkin 1600–1800-lukujen taideopetusta akateemisen taiteen opetuksesi, joka perustui luonnon todellisuuden jäljittelyyn. Opetusmenetelminä käytettiin elävän mallin jäljentämistä sekä taiteilijoiden kopioimista. (Efland ym., 1998, s. 82.)

1800-luvulla taideopetusta tarvittiin enenevässä määrin teollistumisen tarpeisiin. Erityisesti piirustus- taidosta tuli tällöin yhä tärkeämpi taito teollisissa yhteiskunnissa ja sen opetus alkoi rantautua osaksi yleistä kouluopetusta. (Efland, 1990, s.73, s.113.) Teollistumisen myötä piirustuksenopetus sisällytettiin kansakoulujen opetukseen monissa maissa (Pohjakallio, 1996, s. 21).

Kaiken kaikkiaan niin sanottuna esimodernistisena aikana ennen modernin taiteen aikaa taideopetuksessa oppilaan työskentelyä arvioitiin sen perusteella, miten hyvin ja tarkasti hän kykenee jäljentämään reaali maailmaa. (Efland ym., 1998, s. 4.)

Modernin taiteen ajatukset rantautuivat paljolti myös osaksi taiteen opetusta. Yleisesti ottaen 1900-luvun alkupuolella taideopetuksessa keskityttiin erityisesti sommittelun lainalaisuuksien, kuten viivan ja värienkäytön opettamiseen. 1900-luvun alun ja puolivälin tienoilla taideopetuksessa korostui luova itseilmaisu ja mielikuvituksenkäyttö. 1930–1960-luvuilla opetettiin niin sanottua arjen taidetta, jossa muun muassa sommitteluopit tuotiin osaksi ympäristön estetiikkaa. 1960–1990-luvuilla taideopetukseen rantautui käsitys taiteesta tiedonalana. (Efland ym. 1998, s. 70, s. 82.)

Taideopetuksessa on ollut lähihistoriassa käynnissä postmoderni käänne, jossa kulttuuri on haluttu ottaa laajemmin mukaan opetukseen (Räsänen, 2011, s. 121–122). Käytännössä postmodernissa taideopetuksessa esimerkiksi populaaritaide on myös osa opetussisältöä. Postmodernismi tähdentää myös tiedon limittäisyyttä oppiainerajojen sijaan. Taide on alueena otollinen tällaiselle limittäiselle

ja kokonaisvaltaiselle oppimiselle. (Hardy, 2006, s. 11–13.) Taidelajien rajojen hälventyminen on myös muuttanut käsitystä siitä, mikä nähdään taitavuutena taiteen kontekstissa. (Varto, 2011, s. 21).

Eri maissa taideopetusta toteutetaan usein kuitenkin hyvin erityyppisesti. Usein esimerkiksi politiikka sekä kulloisenkin maan historia ovat harjoitettavan opetuksen taustalla. Esimerkiksi Baltian maissa, joissa venäläisten taideakatemioiden perinne elää vahvana, on kuvataiteen opetuksen keskiössä piirtämisen harjoittelu. (Varto, 2014, s. 9–10, s. 15.)

Kaiken kaikkiaan kulloinkin harjoitettava taide sekä sen opetus ovat aina kertoneet yhteiskunnasta, jossa niitä toteutetaan. Taiteen opetus on siis aina oman yhteiskuntansa tuotos. (Efland, 1990, s. 4.) Esimerkiksi kansallisidentiteetti on ollut monissa maissa perustana taidekasvatukselle. Tämä näkyy erityisesti sellaisissa maissa, joiden valtion itsenäisyys ei ole ollut itsestään selvää. Myös Suomessa erityisesti sota-ajan läheisyydessä suomalaisen identiteetin vahvistaminen oli taidekasvatuksen päämääränä. Tämän vuoksi esimerkiksi kultakauden teokset saivat tuolloin erityisen huomion taiteen opetuksessa. (Varto, 2014, s. 10–11.)

Yleisesti ottaen mahdollisuus saada taideopetusta ei ole ollut historian saatossa lainkaan itsestään selvää. Taideopetuksen historialle leimallista onkin se, että mahdollisuus saada opetusta on ollut vahvasti kytköksissä ihmisen asemaan yhteiskunnassa. Esimerkiksi ihmisen luokka ja sukupuoli ovat määritelleet tätä mahdollisuutta taideopetuksen saamiselle. (Efland, 1990, s.1–2.)

2.2 Kuvataide koulun oppiaineena

Hellströmin (2008, s. 246) mukaan *oppiaine* on ” – tapa luokitella opetuksen sisältö eli oppiaines.” Oppiaineet ovat siis luokituksia erilaisille opetettaville sisällöille, ja kuvataide on yksi näistä oman oppiaineeksensa sisältävistä oppiaineista. Jokaisen oppiaineen taustalla on oma tieteenalansa ja koulujen oppiainejako pohjautuu paljolti yliopistojen tieteenalojen jakoon (Hellström, 2008, s. 247).

Kuvataide on historiallisesti katsottuna verrattain nuori oppiaine. Räsänen (2008) mukaan oppiaine vaihtui piirustuksenopetuksesta kuvaamataidoksi vuonna 1950 ja vuonna 1999 se sai nykyisen nimensä eli kuvataide (Räsänen, 2008, s. 7). 1900-luvun aikana oppiaineen nimi vaihtui Suomessa näin ollen yhteensä kolme kertaa (Pohjakallio, 2005, s. 25). Suomessa oppiainetta nimeltä kuvataide on

siis opetettu kouluissa vasta noin reilut kaksikymmentä vuotta ja oppiaineen edeltäjillä piirustuksella sekä kuvaamataidolla on tähän mennessä vielä pidempi historia kuin kuvataiteen oppiaineella.

Knif (2021) ottaa kuitenkin esille, että kuvataideopetus itsessään on kuulunut Suomessa aina 1800-luvun lopulta asti osaksi yleissivistävää koulutusta. Oppiaineen sisällöt ja nimi ovat vain vaihtuneet historian saatossa moneen kertaan. (Knif, 2021, s. 31.) Vaikka kuvataideopetus on ollut yleissivistävän koulutuksen osa alun pitäen, ei oppiaineen asema ole ollut aina itsestään selvä. Pohjakallio (2005) mukaan kuvataideopetusta on jouduttu puolustamaan toistuvasti silloin, kun koulutuskentällä on tehty uudistuksia. Pohjakallio luki osana väitöstutkimustaan kaikki kuvataideopetuksen ammattikunnan Stylus -lehden julkaisut vuodesta 1907 alkaen mutta keskittyen erityisesti 1940–1990-lukuihin. Pohjakallio havaitsi teksteissä jatkuvaa alan perustelua muille. (Pohjakallio, 2005, s. 38, s.52–53.)

Pohjakallio (1996) kuvailee kuvataiteen oppiaineen edeltäjien eli piirustuksen ja kuvaamataidon opetuksen historiaa. Erityisesti teollistuminen vaikutti siihen, että piirustus tuli osaksi kansakoulun opetusta. 1800-luvun kansakoulussa piirustuksen oppiaineessa painottui teknisen piirtämisen sekä kauneudentajun harjoittaminen. Pohjakallio viittaa vuoden 1909 komitemietintöön *Ehdotus alkeisoppilaitosten piirustuksenopetuksen uudistamiseksi ja piirustuksenopettajain valmistamiseksi* ja ottaa esille, että 1900-luvun alussa piirustuksenopetusta haluttiin uudistaa ja nähdä se persoonallisuutta kehittävänä oppiaineena. Sotienvälisenä aikakautena taas lapsikeskeisyys ja ekspressionismi alkoivat vaikuttaa piirustuksenopetukseen. 1960-luvulla modernistiset käsitykset taiteesta rantautuivat Suomeen ja vaikuttivat osaltaan kuvaamataidon opetukseen. 1960- ja 1970-luvuilla kuvaamataidon opetuksessa alkoi näkyä joukkotiedotukseen ja ympäristöön liittyviä teemoja. Pohjakallio viittaa Nordströmin käyttämään käsitteeseen minäkeskeisyys ja kuvailee 1980-luvun kuvaamataidon opetusta minäkeskeisten sisältöjen ajaksi. (Pohjakallio, 1996, s. 20–24, s. 26, s. 28.)

Apuli-Suuronen summaa vuonna 1999 ilmestyneessä Ruotsin ja Suomen lukion kuvataiteen opetussuunnitelmia vertailevassa väitöskirjassaan kuvataideopetuksen 1900-luvun historiaa Suomessa sekä Ruotsissa. Hänen mukaansa kuvataideopetuksen historia on Suomessa ja Ruotsissa mukaillut samantyyppisiä kehityslinjoja. Tätä kehitystä kuvaa muutos teknispainotteisesta piirustuksenopetuksesta luovuutta ja kädentaitoja korostaneeseen aikakauteen ja lopulta mediaa ja teknologiaa korostavaan aikaan. Apuli-Suuronen toteaa oppiaineen olleen tuolloin lähentymässä enenevissä määrin visuaalisen kulttuurin kanssa. (Apuli-Suuronen, 1999, s. 312.) Lähestyttäessä oppiaineen muutosta kuvaamataidosta kuvataiteeksi, ovat siis muun muassa median, teknologian ja koko visuaalisen kulttuurin vaikutukset oppiaineen sisältöihin olleet yhä voimakkaammin läsnä.

Räsänen puhuu taidon ja taiteen käsitteiden eroista ottaessaan esille oppiaineen nimen muutoksen kuvaamataidosta kuvataiteeksi. Taito viittaa esimerkiksi motoriikkaan, materiaalintuntemuksen ja ohjeiden seuraamiseen. Taiteeseen sisältyy taidon lisäksi muun muassa omien tunteiden esittämistä kuvien kautta sekä kulttuurin ymmärtämistä. (Räsänen, 2008, s. 70–71.) Viimeisimmän eli vuoden 1999 oppiaineen nimenmuutoksen taustalla on siis sisällöllinen ero. Oppiaineen aikaisempi nimi viittasi enemmän taidollisiin sisältöihin ja nykyinen nimi taas viittaa laajemmin kuvataiteeseen.

Mutta mitä ovat nykyisen nimen mukaisen *kuvataiteen oppiaineen* sisällöt? Laitinen (2006) on määritellyt, että kuvataiteen oppiaineen opetuksen sisällöissä käsitellään koko laajaa visuaalista kulttuuria, johon varsinaisen kuvataiteen lisäksi kuuluvat niin median kuin ympäristöjen kuvat (Laitinen, 2006, s. 33). Knif määrittelee kuvataiteen olevan erittäin laaja oppiaine, johon sisältyy taiteen sekä visuaalisen kulttuurin eri osa-alueita, kuten viestintää, tekniikoita ja historiaa. Kuvataiteen oppiaine sijoittuu visuaalisen alan kenttään ja nykyään sen yhtenä ydinsisältönä on visuaalisen maailman erilaiset representaatiot ja niiden merkitykset. (Knif, 2021, s. 31, s. 56.)

Koko visuaalinen kulttuuri on siis nykyisen kuvataiteen oppiaineen ydinaluetta. Pohjakallion mukaan kuvataiteen oppiaineen nimen kuvaavuudesta onkin käyty keskustelua myös 2000-luvulla. Erityisesti sanapari visuaalinen kulttuuri on ollut esillä mahdolliseksi kuvaavammaksi nimeksi aineelle, jossa kuvataiteen lisäksi perehdytään koko laajaan visuaalisen kulttuurin kenttään. (Pohjakallio, 2005, s. 25.) Räsänen mukaan se, että kuvataiteen oppiaineen nimeksi vaihdettaisiin sanapari visuaalinen kulttuuri voisi olla kuitenkin riskitekijä. Joidenkin mielestä tällöin olisi mahdollista, että oppiaine itsessään menettäisi paikkansa eli se nivottaisiin osaksi muiden aineiden opetusta. (Räsänen, 2008, s. 71.)

Visuaaliseen kulttuurin liittyen yhtenä keskeisenä kuvataiteen oppiaineen sisältönä on visuaalisen lukutaidon kartuttaminen, mikä on olennaisesti yhteydessä opetussuunnitelmien monilukutaidon tavoitteeseen. Visuaalisen lukutaidon kohteeksi voidaan nähdä kaikki se, mitä näköaistin avulla on nähtävissä. Visuaalisen lukutaitoon kuuluu muun muassa visuaalisen todellisuuden kriittinen tarkastelu ja tulkinta sekä erilaisten kulttuuristen merkitysten hahmottaminen. (Knif, 2021, s. 56–57, s. 106.) Kuvataiteen oppiaineessa kuva käsitetään laajemmin kuin vain kielellisenä tietona (Hiltunen, 2022, s. 29).

Laitisen mielestä kuvataideopetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on, että oppilaat oppivat perustelevaan ja refleктоimaan omia mieltymyksiään. Opetuksen tavoitteena on myös taiteen arvioimisen taitojen kehittyminen sekä oppilaan oman ilmaisun kehittäminen. Kuvataiteellisessa ilmaisussa mielen abstrakteille sisällöille, kuten ajatuksille annetaan konkreettinen muoto. (Laitinen, 2006, s. 35–36, s. 41.)

Kuvataiteella on oppiaineena omat luonteenomaiset piirteensä, jotka kuvaavat opiskelun luonnetta. Hiltusen mukaan ero kuvataiteen ja muiden koulun oppiaineiden välillä tulee esille erityisesti silloin, kun puhutaan niin sanotuista oikeista ja vääristä vastauksista. Oikeiden vastauksien sijaan kuvataiteelle ominaista ovat monenlaiset näkökulmat ja näiden erilaisten näkökulmien perusteleminen. (Hiltunen, 2022, s. 29.) Koko opetuksen päämääränä on myös opettaa sietämään tätä epävarmuutta, jossa yhtä absoluuttisesti oikeaa vastausta ei ole. (Räsänen, 2008, s. 71.)

Kuvataiteen oppiaineelle luonteenomaista on myös vapaus, leikillisuus sekä avoin käsitys taiteesta. Opiskelijan omat ajatukset ja niiden ilmaisu ovat oppimisen keskiössä. (Hiltunen, 2022, s. 28–30.) Opettajalla on opetuksen toteutuksen suhteen verrattain paljon vapautta, koska kuvataiteen oppiaineessa ei useimmiten käytetä oppikirjoja. Valtakunnallisesti käytettäviä, yhteisiä oppikirjasarjoja ei siis ole kuvataiteen saralla. Tämä voi olla haaste valtakunnallisesti yhtenäisen arvioinnin kannalta mutta toisaalta mahdollisuus aidon ilmiöpohjaisen opetuksen toteuttamisessa, jossa ajankohtaisia ilmiöitä kytetään opetukseen. (Vepsä 2022, s. 57–58.)

Kasvatuksen näkökulmasta kuvataiteen oppiaineen keskiössä on taiteen ja sen eri menetelmien kautta kasvaminen (Hiltunen, 2022, s. 28). Taiteellinen tieto on kokonaisvaltaista tietoa, jossa yhdistyy niin aisteihin pohjaavaa tietoa, ajattelua, elämyksiä ja erilaisia käsitteitä (Knif, 2021, s. 51–52). Taiteissa tietäminen on usein sanatonta ja kytkeytyy toimintaan tai tekemiseen. Esimerkiksi niin maalaaminen kuin maalauksen katsominenkin ovat toimintaa. (Räsänen, 2011, s. 140–141.)

2.3 Kuvataideopetuksen malleja

Estetiikan alalta peräisin olevat filosofiset taiteen arvoa tarkastelevat väittämät luovat perustan taiteelle oppiaineena. Erilaiset taiteen määritelmät vastaavat kukin omalla tavallaan kysymykseen, mitä taide on ja näin vaikuttavat eri taidekasvatusmallien taustalla. Käsitys taiteesta määrittelee siis taiteen opettamista. (Efland, 1998, s.4, s.11.) Kuvataiteen opetuksen taustalla on siis aina erilaisia näkemyksiä siitä, mitä kuvataide tai laajemmin käsitettynä taide on. Seuraavaksi käsittelemme muutamia tunnettuja teoreettisia malleja tavoista toteuttaa kuvataideopetusta.

Efland jakaa omassa mallissaan eri kuvataiteen opetuksen tyylit behavioristiseen, yksilökeskeiseen, tiedonkäsittelyä korostavaan ja sosiaalista vuorovaikutusta korostavaan malliin (ks. Efland, 1998, s. 46). Myös Räsänen puhuu taidekasvatusmalleista, joissa eri taideteoriat painottuvat. Räsänen on jakanut omassa mallissaan nämä tyylit neljään malliin eli jäljittelyä, itseilmaisua, muotoa ja visuaalista kulttuuria painottaviin suuntauksiin. (Räsänen, 2008, s. 80.)

Behavioristinen taidekasvatusmalli korostaa erityisesti jäljittelyn merkitystä taiteen opetuksessa. Mallissa sekä taide että oppiminen nähdään jäljittelynä. Lisäksi mallissa korostuu esittävä taide ja siihen kuuluvien taitojen, kuten vaikkapa sommittelun, perspektiivin ja mittasuhteiden opettelu. Behavioristisessa taidekasvatuksessa ajatellaan, että taiteen tulisi olla yhteiskunnallisesti arvoneutraali asia. Lisäksi behavioristista taidekasvatusta kuvaa opettajajohtoisuus ja arviointi, joka perustuu mittaamiseen ja käyttäytymisen muutosten tarkasteluun. (Efland, 1998, s. 22–24.)

Behavioristista mallia vastaa Räsänen määrittelemä jäljittelyä korostava malli. Jäljittelyyn nojaava opetus tähtää siihen, että todellisuutta opittaisiin kuvaamaan realistisesti. Kuvallisissa tuotoksissa pyritään näköisyyden saavuttamiseen. Näköhavainnon harjoittaminen on tässä mallissa keskeistä. Jäljittelyyn nojautuva opetus voi johtaa arvioinnissa jakoon, joka esimerkiksi erottelee niin sanotut hyvät ja huonot piirtäjät toisistaan. (Räsänen, 2008, s. 80–81.)

Eflandin kuvailemassa yksilökeskeisessä taidekasvatusmallissa taide nähdään olemukseltaan taitelijan mielikuvituksesta kumpuavana asiana ja tunteiden ilmaisun väylänä. Jokainen yksilö nähdään luovana ja taide yksilön persoonan kasvun tukijana. Itseilmaisun terapeutin vaikutus yksilöön on yksi mallin ydinajatuksista. Yksilökeskeisessä taidekasvatuksessa jokaisen yksilön ainutkertaisuus ja näin ollen myös teosten ainutkertaisuus on keskiössä. Taiteellisessa ilmaisussa arvostetaan ainutker-
taisuutta ja omaperäistä ilmaisua, eikä esittävyuden vaatimusta ole. Vapaus koetaan mallissa tärkeäksi arvoksi. Opetuksessa korostuu oppimistilanteen kannustava ilmapiiri ja opettajan rooli kannustajana. Arvioinnissa kiinnitetään erityisesti huomiota oppijan omaan käsitykseen oppimisestaan. (Efland, 1998, s. 30–34.)

Yksilökeskeinen malli vastaa Räsänen itseilmaisua korostavaa mallia. Ekspressiiviseen taideteoriaan perustuvassa itseilmaisua painottavassa taidekasvatusmallissa nimensä mukaisesti korostuu oppilaan itseilmaisua. Näin ollen esimerkiksi tunteiden ilmaisu kuvallisesti on siinä merkittävässä osassa. Kuvallinen työskentely perustuu oppilaan elämis- ja kokemusmaailmalle. Opettajajohtoisuuden sijaan opettaja toimii ohjaavana ja erilaisia materiaaleja tarjoavana sekä tukea antavana henkilönä. Tehtävännäköiset ovat varsin vapaita, eikä tekniikoiden opetusta pidetä olennaisena. Töiden arvioinnissa

painottuu se, miten hyvin oppilaan kuvalliset tuotokset herättävät muissa tunnereaktioita. (Räsänen, 2008, s. 82–83.)

Taidekasvatuksen suuntauksista tiedonkäsittelymalli korostaa taiteen itsenäisyyttä suhteessa muuhun todellisuuteen. Taide nähdään omana tiedonalanaan, jolla on muun muassa omat käsitteistönsä ja asiantuntijansa. Tiedonkäsittelymalli korostaa muotoa ja mallissa ajatellaankin, että muodot ovat taiteen tapa välittää merkityksiä. Näin ollen opetuksessa ohjataan muun muassa symbolien käyttöön. Lisäksi tiedonkäsittelyä korostavassa taidekasvatuksessa keskiössä on erilaisten taiteen käsitteiden, kuten vaikkapa värin, muodon tai tekstuurin käyttö. Arvioinnin kohteena onkin erityisesti se, miten hyvin oppija on sisäistänyt opetetun käsitteistön. (Efland, 1998, s. 35–39.)

Muotoa painottava taidekasvatus perustuu formalistiseen taideteoriaan ja siinä keskiössä ovat kuvan tekemisen taidot sekä tekniikat. Arviointi perustuu sille, kuinka hyvin oppilaat ovat omaksuneet opettettuja kuvan tekemisen keinoja. Muotoa painottava taidekasvatus on teknispainotteista, joten esimerkiksi kuvallisten valintojen kriittinen pohdinta ei painotu opetuksessa. (Räsänen, 2008, s. 81.)

Sosiaalista vuorovaikutusta korostavassa taidekasvatusmallissa tiedon nähdään olevan luonteeltaan sosiaalista. Näin ollen taidekin on sosiaalisesti rakentunutta. Mallissa tunnustetaan taiteen välineellinen arvo yleisöön vaikuttavana tekijänä. Keskiössä on siis taiteen näkeminen viestinä. Sosiaalista vuorovaikutusta korostavassa taidekasvatuksessa henkilökohtaisten näkemysten jakaminen nähdään tärkeänä ja oppimistilanteissa korostetaan vuorovaikutuksellisuutta. (Efland, 1998, s. 25–30.)

Visuaalista kulttuuria painottavassa mallissa korostuu kuvataide kulttuurisena ilmiönä, jota tutkitaan monenlaisten erilaisten kuvien avulla. Opetukseen sisällytetään myös muunlaista taidetta kuin niin sanottua korkeataidetta. Esimerkiksi erilaisten alakulttuurien kuvat voivat olla opiskelun kohteena. Visuaalinen kulttuuri nähdään monikulttuurisena ilmiönä, jonka tarkastelussa tarvitaan monilukutaitoa. Tässä taidekasvatusmallissa pyritään harjoittamaan oppilaiden itsereflektiota ja opetukseen sisällytetään yhteisiä keskusteluja. (Räsänen, 2008, s. 83.)

2.4 Lukiolaiset ja lukion kuvataiteen opetus

Iän perusteella lukiolaiset elävät kehityspsykologian näkökulmasta keskinuoruuttaan. Nurmiraanan, Leppämäen, Horppun ja Polkutien (2009) mukaan keskinuoruus ajoittuu noin ikävuosiin 16–19. Identiteetti eli käsitys itsestä kokonaisuudessaan muotoutuu paljolti keskinuoruuden aikana. Tunne-elämä tasoittuu tässä vaiheessa verrattuna varhaisnuoruuteen. Keskinuoruudessa nuori myös alkaa muodostaa omia näkemyksiä maailmasta. Näkemykset voivat olla hyvin voimakkaita. Nurmiraana ja kumppanit viittaavat myös Harke A. Bosmaan, jonka mukaan nuoret usein kokeilivat erilaisia identiteettejä erilaisine aatesuuntauksineen ja lopulta löytävät kokeilujen kautta itselleen parhaiten sopivan identiteetin. (Nurmiraana, Leppämäki, Horppu & Polkutie, (2009), s. 77, s. 78–79.) Tutkielmaan osallistuneet informantit ovat kehityspsykologisen teorian mukaan siis keskimäärin kehitysvaiheessa, jossa erityisesti identiteettiä ja maailmankuvaa koskevat kysymykset ovat ajankohtaisia.

Koska kehitysvaiheet eivät ole tarkkarajaisia (ks. Nurmiraana ym., 2009, s. 72), voi osa tutkielmaan osallistuneista lukiolaisista elää keskinuoruuden sijaan enemmän varhaisnuoruudelle tyypillisessä kehitysvaiheessa tai kehityksessä voi olla jo myöhäisnuoruuden piirteitä. Nurmiraanan ja kumppaneiden mukaan varhaisnuoruus sijoittuu keskimäärin ikävuosiin 12–16. Varhaisnuoruus on niin sanottua murrosikää, johon kuuluu muun muassa tunteiden ailahtelua, omien rajojen etsimistä ja irrottautumista vanhemmista. Myöhäisnuoruudeksi luetaan noin ikävuodet 19–25. Tässä vaiheessa identiteetti on jo suurimmaksi osaksi rakentunut ja oma maailmankuva ja sen mukaan eläminen muodostuu tärkeäksi. Ikävaiheeseen liittyy myös esimerkiksi oman roolinsa löytäminen yhteiskunnassa, läheisten ihmissuhteiden solmiminen sekä itsenäistyminen lapsuuden perheestä. (Nurmiraana ym., 2009, s. 77–78, s. 80.) Yhdessäkin lukion opiskelijaryhmässä voi siis olla monentyyppisessä kehityksellisessä vaiheessa olevia nuoria.

Kaiken kaikkiaan nuoruus on kuitenkin voimakasta itseksi tulemisen aikaa. Itseksi tuleminen on koko elämän mittainen prosessi mutta nuoruus on aikaa, jolloin tämä kehitys korostuu. (Dunderfelt, (2006), s. 93.) Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila (2014, s. 148) puhuvatkin siitä, että nuoruudessa kehitytään lapsesta aikuiseksi niin fyysisesti, ajattelun tasolla kuin sosiaalisellakin ulottuvuudella. Joka tapauksessa tutkielmaan osallistuneet nuoret ovat siis keskellä aikuiseksi kasvamisen prosesseja.

Vaikka nuoruuden kohdalla puhutaankin suurista kehityspsykologisista muutoksista, ei nuoruus välttämättä ole tarkkarajainen kehityksellinen kriisi. Nurmen ja kumppaneiden mukaan perinteisesti on

ajateltu, että nuoruus olisi selkeä kriisivaihe ihmisen kehityksessä. Tuoreiden tutkimusten mukaan keskimäärin tällaista selkeärajaista nuoruuden kriisiä ei ole havaittavissa, vaan kyseessä on ennemminkin asteittain etenevä, alati muutoksessa oleva kehitys. (Nurmi ym., 2014, s. 148.)

Ajattelun kehityksen keskeiset muutokset tapahtuvat juuri nuoruudessa, vaikka elämäkokemukset ja tieto vaikuttavatkin ajatteluun läpi elämän. Ajattelun muutos selittyy nuoren aivojen kypsymisellä, eikä niinkään esimerkiksi tiedon lisääntymisellä. Tämän kehityksen myötä nuori siirtyy ajattelussaan konkretiasta yleisemmän tason ajatteluun. Muun muassa kyky ajatella tulevaisuutta mahdollistuu ja nuori alkaa muodostamaan omaa maailmankuvaansa. Lisäksi kyky ottaa toisen ihmisen näkökulma huomioon lisääntyy. (Nurmi ym., 2014, s. 151–153.)

Nurmiranta ja kumppanit viittaavat klassiseen Piaget'n teoriaan, jonka mukaan nuoruudessa ajattelussa saavutetaan niin sanottu formaalien operaatioiden taso. Tällöin mahdollistuu käsitteellinen ajattelu, jota kuvaa esimerkiksi vertauskuvien ja kielikuvien ymmärtäminen. Formaalien operaatioiden tason saavuttamisen tuloksena nuoren sanavarasto laajenee ja ongelmanratkaisu monipuolistuu. (Nurmiranta ym., 2009, s. 83.) Nurmen ja kumppaneiden mukaan tämä Piaget'n klassinen ajattelun kehitystä koskeva teoreettinen malli on saanut osakseen kritiikkiä, mutta siitä huolimatta tutkimuksissa on kuitenkin löydetty tukea mallille (Nurmi ym., 2014, s. 151).

Tutkijoiden mukaan ei ole yhtä selkeää ajankohtaa, jolloin Piaget'n kuvaama formaalisten operaatioiden tason ajattelu saavutetaan. Kaikki nuoret eivät esimerkiksi peruskoulun loppuessa yllä formaalisten operaatioiden ajatteluun. Kaiken kaikkiaan kaikki ihmiset eivät välttämättä koskaan yllä ajattelussaan formaalisten operaatioiden tasolle. (Nurmiranta ym., 2009, s. 83.)

Dunderfeltin mukaan käsitteellinen ajattelu tulee mahdolliseksi noin 13-vuotiaana. Tätä ennen ajattelu on vielä varsin konkreettista. Käsitteen luonne voidaan ymmärtää vertaamalla käsitettä mielikuvaan. Mielikuva on nimensä mukaisesti mielen sisäinen kuva eli jonkin ilmiön kuvallinen toisinto. Käsite sen sijaan ei ole kuvallinen. Käsite on abstrakti ja monimutkainen ja siinä yhdistyy ilmiöiden piirteitä. Käsitteellinen ajattelu mahdollistaa luokittelun ylä- ja alakäsitteisiin, joten suurenkin tietomäärän käsittely mahdollistuu. Ajattelun kehityksen takia esimerkiksi yläkouluikäisille voidaan jo opettaa varsin abstrakteja sisältöjä koulussa. (Dunderfelt, 2006, s. 95–96.)

Ajattelun kehittymisen seurauksena nuori tavoittelee ihanteellisuutta. Nuoruudessa etsitään esimerkiksi virheettömyyttä ja kauneutta. Lisäksi ihanteiden tavoittelu näkyy idoleiden löytämisinä. (Dunderfelt, 2006, s. 96–97.) On myös tyypillistä, että nuoret ovat niitä, jotka ensimmäisenä omaksuvat uudet ideologiat. Myöhemmin näistä uusista ideologioista tulee sitten osa valtakulttuuria. (Nurmi ym., 2014, s. 148.)

Nuoruusikään liittyy ikä kautena omalta osaltaan paljon haavoittuvuutta. On mahdollista, että juuri nuoruudessa osalle nuorista alkaa kasautumaan erilaisia ongelmia, kuten mielenterveyden haasteita. Kulttuuri ja yhteiskunta vaikuttavat osaltaan nuorten mielenterveysongelmien ilmenemiseen. (Nurmi ym., 2014, s. 175, s. 177.) Lukioaika on usein itsessään myös yksi haasteellinen vaihe nuoren elämässä. Lukiovuosiin liittyy tulevaisuuden ratkaisuihin, kuten tuleviin koulutusvalintoihin sekä itse lukio-opintoihin liittyvää painetta. (Vahtera, 2008, s. 52.)

Nuoret elävät globalisoituneessa maailmassa, jossa nuorisokulttuuri on paljolti yhteinen (Nurmi ym., 2014, s. 185). Nykyajan nuorten elinympäristössä nopea digitalisoituminen, individualismin korostaminen ja kansainvälisyys on arkipäivää. (Varto, 2014, s. 12–13.)

Lukiolaissa lukiokoulutuksen tarkoitus määritellään seuraavasti:

”Lukiokoulutuksen tarkoituksena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Lisäksi koulutuksen tarkoituksena on antaa opiskelijoille valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen.” (Lukiolaki, 2018/714 § 2.)

Lukio on koulutuksena luonteeltaan yleissivistävä ja se luo valmiuksia korkeakouluopinnoille. Keskimäärin kolme vuotta kestävät lukio-opinnot tähtäävät ylioppilastutkintoon. (Opetushallitus, 2022a.) Lukio on siis yleissivistykseen ja ylioppilastutkintoon mutta lainkin nojalla myös kaiken kaikkiaan kokonaisvaltaiseen kasvuun tähtäävä koulutus.

Lukiokoulutus toisen asteen koulutuksena muuttui vastikään oppivelvollisuuden piiriin kuuluvaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö (n.d.) kertoo verkkosivuillaan, että laajennettu oppivelvollisuus tuli voimaan vuonna 2021 ja se otettiin ensimmäistä kertaa käyttöön vuoden 2021 keväällä peruskoulun päättäneiden kohdalla. Näin ollen toisen asteen koulutus on oppivelvollisuuden piirissä olevaa koulutusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.) Tutkielmaani osallistuneet lukiolaiset eivät kuitenkaan ole vielä opiskelleet oppivelvollisina lukiossa.

Myös lukion opetussuunnitelma uudistui hiljattain, mutta uusin opetussuunnitelma ei koske tutkielmaan osallistuneita lukiolaisia. Opetushallituksen mukaan vuoden 2019 opetussuunnitelma koskee lukion syksyllä 2021 aloittaneita opiskelijoita. Vuoden 2015 opetussuunnitelma koskee syksystä 2016 alkaen lukion aloittaneita opiskelijoita. (Opetushallitus, 2022b.)

Opetushallitus määrittelee verkkosivuillaan lukion kuvataiteen oppiaineen yleisessä kuvailussa oppiaineen kulttuurikasvatukseksi, jonka keskiössä on visuaalinen kulttuuri. Oppiaineen opiskelu on luonteeltaan moniaistista ja opiskelu rakennetaan opiskelijoiden omaan kokemusmaailmaan pohjaten. Opiskeluun kuuluu kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin havainnoimista, tulkintaa ja arvottamista sekä ilmaisua. (Opetushallitus, 2022c.)

Vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman mukaan monimuotoinen kulttuurinen todellisuus luo pohjan kuvataiteen opetukselle, jossa kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin ymmärrys on keskiössä. Opetukseen sisältyy sekä kuvien tuottamista että tulkitsemista. Opiskelussa tutustutaan muun muassa kulttuuriperintöön, erilaisiin taidekäsityksiin ja tutkitaan visuaalisen kulttuurin välittämiä erilaisia arvoja. Kuvataiteen arvioinnissa painotetaan muun muassa visuaalisen kulttuurin tulkintaa, kuvien tuottamista sekä arvottamisen taitoja. Kuvataiteessa tarjotaan valtakunnallisesti kaksi pakollista kurssia ja kaksi syventävää kurssia. Pakolliset kurssit ovat *KU1 Kuvat ja kulttuurit* sekä *KU2 Muotoillut ja rakennetut ympäristöt*. Syventävät kurssit taas ovat *KU3 Osallisena mediassa* ja *KU4 Taiteen monet maailmat*. (Opetushallitus, 2015, s. 214–217.)

3 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

3.1 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana

Fenomenografian olemuksesta on monenlaisia näkemyksiä, mutta yleistäen sitä voidaan kuitenkin kutsua kokonaiseksi tutkimuksen teon lähestymistavaksi. Olennaista fenomenografiassa on se, että siinä ollaan kiinnostuneita ihmisten arkipäiväisistä käsityksistä. Fenomenografinen tutkimus on luonteeltaan kuvailevaa. (Koskinen, 2011, s. 267–268.) Koska olen tutkielmassani kiinnostunut lukiolaisten arkipäiväisistä käsityksistä liittyen kuvataiteeseen oppiaineena, tuntui nimenomaan käsityksiin pureutuva fenomenografia luonnolliselta lähestymistavalta tutkielmaan.

Fenomenografia tarkastelee ihmisten käsityksiä eli sitä, miten käsitteellistämme ympärillä olevaa todellisuutta. Lisäksi fenomenografiassa tutkitaan näitä eri käsitystapoja suhteessa toisiinsa. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei niinkään paneuduta itse ilmiöön vaan ihmisten käsityksiin liittyen ilmiöön. (Järvinen & Järvinen, 2011, s. 81.) Näin ollen tässä tutkielmassa tarkastellaan lukiolaisten käsityksiä kuvataiteesta oppiaineena eikä kuvataiteen oppiainetta pelkkänä ilmiönä. Tutkielmassa kuvataiteen oppiaine muodostaa ilmiön, josta lukiolaisilla on taas erilaisia käsityksiä.

Fenomenografiassa perustavana ajatuksena on, että ihminen selittää ja jäsentää mielessään ympärillään olevia ilmiöitä rakentaen niistä näin käsityksiä. Fenomenografia sisältääkin suomennettuna yhtä aikaa sanat ”ilmiö” sekä ”kuvataite”. Fenomenografia sijoittuu kognitiivisen oppimiskäsityksen kenttään, jossa oppiminen nähdään mielen sisäisenä konstruointina. Oppimisen tuloksena mielessä syntyneitä ajatusrakennelmia tutkitaan fenomenografiassa. Koska fenomenografiassa on vahva kognitiivinen pohja, tulee fenomenografiaa soveltavan tutkijan tutustua kognitiiviseen psykologiaan. (Ahonen, 1994, s. s. 114, s. 116, s. 132.) Fenomenografisissa tutkimuksissa ollaan siis kiinnostuneita ajattelusta ja ajatusten muodostamista kokonaisuuksista. Fenomenografia valikoituikin jo varsin varhaisessa vaiheessa tutkimuksen lähestymistavaksi, koska sen keskiössä on nimenomaan ajattelun tutkiminen. Kognitiivinen eli erityisesti muun muassa ajattelunprosesseihin keskittyvä psykologia onkin yksi tutkielman teoreettisista lähtökohdista.

Fenomenografiaa voidaan hyödyntää myös analyysimenetelmänä. Häkkisen mukaan fenomenografisessa analyysissä tutkija järjestee kerätyn aineiston kategorioiksi eli eräänlaisiksi teemaryhmiksi,

jotka kuvaavat eri käsityksiä. Kulloiseenkin ryhmään on koottu samankaltaisia käsityksiä sisältäviä vastauksia. (Häkkinen, 1996, s. 34–35.) Omassa tutkielmassani en kuitenkaan hyödynnä fenomenografista analyysiä, vaan fenomenografia toimii nimenomaan tutkielman laajempänä lähestymistapana. Kuitenkin tutkielman päämääränä on löytää aineistosta erilaisia käsityksiä ja niiden välisiä yhteyksiä.

Useimmiten fenomenografiassa aineisto kerätään haastattelun avulla, sillä vuorovaikutus tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välillä nähdään tärkeäksi. Haastattelu mahdollistaakin esimerkiksi tutkimushenkilölle asetettavien kysymysten tarkennuksen tarpeen vaatiessa. (Ahonen, 1994, s. 136–137.) Tässä tutkielmassa aineisto koostuu kyselylomakevastauksista eli kyseessä ei ole haastattelu, jonka aikana olisi ollut mahdollista kysyä tarkentavia vastauksia tutkimushenkilöiltä. Yksi keskeinen syy siihen, miksi en noudata tutkielmassani tarkkarajaista fenomenografista analyysiä onkin se, että aineistoni poikkeaa tyypillisestä fenomenografisessa analyysissä käytettävästä aineistosta. Kuitenkin fenomenografian ajatukset kytkeytyvät niin selkeästi tutkielman aiheeseen, että fenomenografia tuntui ensisijaiselta tutkimukselliselta lähestymistavalta tähän tutkielmaan.

Fenomenografia on saanut kritiikkiä muun muassa siitä, että esimerkiksi tutkimustilanne voi vaikuttaa haastateltavien käsityksiin. Vastauksista ei myöskään selviä käsitysten muuttuvaisuus. (Metsämuuronen, 2006, s. 109.) Käsitykset ovat kontekstisidonnaisia eli ne voivat esimerkiksi muuttua tilanteen mukaan ja tarkoittaa eri asiaa eri konteksteissa. Tähän ilmiöön liittyen fenomenografiaa on kritisoitu. (Koskinen, 2011, s. 270.) Käsitysten muuttuvaisuutta, kuten esimerkiksi tilanteen vaikutusta käsityksiin fenomenografia ei välttämättä tavoita, mikä onkin lähestymistavan keskeinen rajoitus. Tämä tulee ymmärtää myös tutkielman tulosten yhteydessä. Esimerkiksi kyselytutkimuksen toteuttaminen jossain muussa tilanteessa kuin nimenomaan koulukontekstissa olisi saattanut vaikuttaa informanttien antamiin vastauksiin ja niistä välittyviin käsityksiin.

3.2 Käsityksistä ja merkityksistä

Koska tutkielmassa keskiössä ovat nimenomaan käsitykset liittyen kuvataiteeseen oppiaineena, koen tärkeäksi avata käsitteiden olemusta. Käsitys viittaa ihmisen luomaan merkitykseen asiasta. Se on lähellä ajatusta ja kokemusta. (Järvinen & Järvinen, 2011, s. 82.) Käsitykset ovat siis

merkityksenantoja eri ilmiöille. Kun puhutaan käsityksistä ja merkityksistä puhutaan oikeastaan toisiaan hyvin lähellä olevista asioista. Moilasan ja Räihän mukaan asioilla ja vaikkapa esineillä ei sellaisenaan ole merkityksiä vaan niiden merkitykset löytyvät aina suhteessa kontekstiin (Moilanen & Räihä, 2018, s. 43). Käsityksetkin ovat siis kontekstiin sidonnaisia merkityksenantoja. Koska tässä tutkielmassa tarkastelussa ovat lukiolaisten käsitykset kuvataiteesta oppiaineena, muodostaa esimerkiksi lukiolaisuus yhden keskeisen kontekstin tutkielmalle.

Käsitys ei ole synonyymi mielipiteelle. Käsitys on mielen sisäinen kuvaus ja rakennelma jostakin ilmiöstä ja sitä voidaan pitää luonteeltaan vankempänä kuin mielipidettä. (Ahonen, 1994, s. 117.) Käsitykset pohjautuvat ihmisen kerryttämiin kokemuksiin ja tietoon. Ne ovat myös alati muutoksessa muovautuen uusien kokemusten ja tiedon karttumisen myötä. (Koskinen, 2011, s. 269.) Lukiolaisten käsitykset kuvataiteesta oppiaineena pohjaavat siis heidän aikaisempiin kokemuksiinsa ja tietouteen mutta ovat samalla myös uuden kokemuksen ja tiedon myötä muutoksessa olevia. Tutkielmassa tarkasteltavat lukiolaisten käsitykset ovat näin ollen nimenomaan aineistonkeruuhetken aikaisia käsityksiä.

Yhtä oikeaa käsitystä ei ole olemassa. Käsityksiä todesta on niin monta kuin on havainnoitsijaakin. (Häkkinen, 1996, s. 31.) Käsitykset ovat kuitenkin samaan aikaan sekä henkilökohtaisia että yhteisiä eli sosiaalisia (Koskinen, 2011, s. 269). Vaikka ihmiset tulkitsevat eri asioita eri tavoin, joillain ilmiöillä on sosiaalisesti jaettuja merkityksiä. Moilanen ja Räihä viittaavat myös Siljanderiin ja Karjalaiseen (1993), joiden mukaan merkitykset voidaan jakaa niin yksilölliseen, yhteisölliseen kuin universaalisti yhteisölliseen tasoon. (Moilanen & Räihä, 2018, s. 44.) Yksittäiset merkitykset ovat sidoksissa toisiinsa muodostaen yhdessä kokonaisia merkitysten verkostoja (Moilanen & Räihä, 2018, s. 43–44). Tutkielmassa tarkastelussa olevat käsitykset ovat siis samaan aikaan lukiolaisten subjektiivisia, että sosiaaliseen todellisuuteen kytkeytyviä käsityksiä.

Kokemuksiin verrattuna käsitykset ovat luonteeltaan enemmän kielellisiä. Kokemukset ovat paljolti sanattomia, joten niitä ei kyetä täysin ilmaisemaan kielellisesti. Toisaalta käsitykset ovat usein tiedostamattomia, joten niitäkään ei aina sanoin voida tavoittaa. (Moilanen & Räihä, 2018, s. 49.) Voidaan siis sanoa, että käsityksiä on mahdollista tavoittaa kielellisesti paremmin kuin kokemuksia. Näin ollen sanalliseen viestintään perustuva aineistonkeruu sopi hyvin käsityksiä tutkivan tutkielman luonteeseen. Sanat eivät kuitenkaan tavoita välttämättä täydellisesti käsityksiä niiden ollessa myös tiedostamattomia. Tämä on hyvä muistaa tutkielman tulosten yhteydessä.

Käsityksillä luonteenomaista on se, että ihmisen taustat vaikuttavat hänen käsityksiinsä maailmasta. Esimerkiksi koulutuksen aste tai ikä voivat olla ihmisen käsitysten taustatekijöitä. (Metsämuuronen,

2006, s.108.) Lukiolaisten käsitykset kuvataiteesta oppianeena ovat siis osaltaan kytköksissä lukio-
laisten ikään ja yleisesti siihen, että nuoret tutkimukseen osallistumisen hetkellä ovat lukiokoulutuk-
sen piirissä. Myös aikaisempi koulutus, kuten taustalla oleva peruskoulutusta, vaikuttaa varmasti
osaltaan käsityksiin. Tämän vuoksi tutkielman aineistonkeruussa pyrin saamaan esille hieman ky-
selyyn vastanneiden kuvataiteen opiskeluun liittyviä taustoja.

Merkitysten kontekstisidonnaisuus konkretisoituu esimerkiksi siinä, että eri toiminnoilla ja tavoilla
voi olla hyvinkin erilainen merkitys eri kulttuureissa. Tutkijan on kiinnitettävä erityistä huomiota
nimenomaan tutkittavien merkitysten kontekstiin, sillä se voi ratkaisevasti vaikuttaa kyseessä olevien
merkitysten luonteeseen. On myös tärkeää muistaa, että ihmiset tulkitsevat asioita eri tavoin, joten
sama asia ei kahden ihmisen mielessä välttämättä saa samaa merkitystä. (Moilanen & Räihä, 2018, s.
43–44.) Yleisesti ottaen on tärkeää tiedostaa, että tutkielmaan osallistuneet lukiolaiset voivat tulla
mitä moninaisimmista taustoista ja tämä voi osaltaan vaikuttaa aineistossa ilmenevään käsitysten kir-
joon.

Vaikka kaikkia ihmisten käsityksiin vaikuttavia taustatekijöitä ei ole mitenkään mahdollista selvittää,
on käsitysten tutkiminen kaikessa monikerroksellisuudessaan silti otollista. Moilasen ja Räihän mu-
kaan se, että merkitykset ovat usein tiedostamattomia tekeekin niistä oivan tutkimuksen kohteen. Kun
tutkitaan käsityksiä, onkin tärkeää etsiä myös tiedostamattomia eli piilossa olevia käsityksiä. On
myös mahdollista, että saman ihmisen käsityksissä voi olla ristiriitaisuuksia. (Moilanen & Räihä,
2018, s. 43–44, s. 49, s. 50.) Käsitysten tutkimisen ansioksi voidaan siis nähdä se, että niitä tutkimalla
voidaan saada tietoisuuteen arjessa tiedostamattomia merkityksenantoja. Käsitysten tutkiminen mah-
dollistaa myös niihin liittyvien sisäisten ristiriitojen esille nostamisen. Tämä tiedostamattomien ja
mahdollisesti ristiriitaisten käsitysten esille nostaminen aineistosta on myös yhtenä tavoitteena tut-
kielmassani.

3.3 Tutkimusaineisto ja sen hankinta

Toteutin aineistonkeruun keväällä 2021 opetusharjoittelun yhteydessä pohjoissuomalaisessa luki-
ossa, jossa on myös erillinen kuvataidelinja. Aineisto kerättiin verkkomuotoisen, pääasiassa avoimia
kysymyksiä sisältäneen kyselylomakkeen avulla useammalta eri lukiolaisryhmältä kuvataidetuntien

yhteydessä sekä yhden ryhmän kohdalla ryhmänohjaustuokion yhteydessä. Vastaajissa oli sekä kuvataidelinjalla opiskelevia, että niin sanotulla peruslinjalla opiskelevia lukiolaisia. Olin itse tutkijana paikalla osassa aineistonkeruutilanteista, kun taas osassa tilanteista tunnin vastaava opettaja jakoi opiskelijoille linkin verkkokyselyyn tunnin yhteydessä. Kyselyn toteuttamiseen ei liittynyt virallista suullista johdantoa, vaan opiskelijat löysivät kaiken tarpeellisen tiedon vastaamiseen päästyään verkkolomakkeelle. Kuitenkin niissä aineistonkeruutilanteissa, joissa itse olin paikalla annoin kyselyyn vastaamisen ohjeet myös suullisesti, vaikka ohjeet olivatkin löydettävissä lomakkeelta. Vastauksia kyselyyn kertyi yhteensä 56 kappaletta ja keskimäärin kyselyyn vastaamiseen meni vastaajilta aikaa noin viisi minuuttia.

Lukiolaisten valikoituminen tutkielman informanteiksi oli selvää, sillä kiinnostukseni kohdistui nimenomaan lukiolaisten käsityksiin kuvataiteen oppiaineen merkityksestä. Näin ollen lukiolaisilla oli paras mahdollinen tieto tutkimusongelmaan nähden. Keskeistä laadullisen tutkimuksen informantteja valittaessa onkin se, että kyseisillä tutkimukseen osallistujilla on tutkimuksen aihepiiristä tietoa ja kokemusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 73). Keväällä 2021 satuin pääsemään opetusharjoitteluun lukioasteelle, mikä palveli aineistonkeruutani ja pääsin toteuttamaan kyselyn opetusharjoitteluni yhteydessä.

Järvisen ja Järvisen (2011) mukaan lomakekysely soveltuu tutkimukseen, jossa on vähän kysymyksiä mutta melko paljon vastaajia. Kyselylomakkeella voidaan tutkia joko yhtä ryhmää tai otosta tästä ryhmästä. (Järvinen & Järvinen, 2011, s.147.) Tutkielmani kyselylomakkeessa oli yhteensä kymmenen kohtaa, joista varsinaisia tukittavaan ilmiöön liittyviä kysymyksiä oli kuusi. Kyseessä oli siis melko suppea kysely. Sen sijaan vastaajia oli verrattain suuri määrä. Vastaukset kerättiin useammalta kokonaiselta lukiolaisryhmältä ilman erillisiä otoksia.

Tutkielmaprosessin alkuvaiheessa pohdin aineistonkeruuta haastattelun avulla, sillä fenomenografiaa hyödyntävissä tutkimuksissa usein käytetään aineistonkeruumuotona haastattelua (ks. Ahonen, 1994, s. 136–137). Tuolloin vallinnut COVID-19-viruksen aiheuttama pandemia asetti kuitenkin haastattelututkimuksen toteutukselle esteitä, sillä valtakunnalliset koronarajoitukset rajoittivat merkittävästi mahdollisuutta fyysisiin kontakteihin, mitä haastattelun toteutus useimmiten vaatii. Pandemiatilanteen aiheuttaman epävarmuuden vuoksi päädyinkin lopulta siihen, että kerään aineistoni verkkomuotoisen kyselylomakkeen avulla.

Kyselylomakkeen käytöllä aineistonkeruussa on pitkät perinteet. Nykyään käytetään sekä klassisia paperisia että uudempana tulokkaana verkkomuotoisia lomakkeita. Kyselylomakkeita käytetään laadullisissa, kuten humanistisissa tieteissä yleensä vähemmän kuin esimerkiksi taloustieteissä. (Valli,

2018, s. 92.) Harkitsin tutkielmanprosessin aikana perinteisten, paperisten kyselylomakkeiden käyttöä, mutta COVID-19-pandemian aiheuttaman epävarmuuden takia päädyin rakentamaan verkkomuotoisen kyselyn, joka mahdollisti myös etänä toteutettavan aineistonkeruun. Olin myös tietoinen jo tutkielman teon alkuvaiheissa siitä, että kyselyt ovat perinteisesti käytetympiä määrällisen tutkimuksen piirissä ja haastattelut taas tyypillisempiä laadulliselle tutkimukselle. Tuomen ja Sarajärven mukaan aineistonkeruumenetelminä haastattelua ja kyselyä ei voida silti tarkasti erottaa toisistaan. Eroa voidaan kuitenkin havainnollistaa sillä, että kyselyn avulla ei voida toteuttaa syvähaastatteluun verrattavaa syväluotaavaa kyselyä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 63.) Voidaan siis ajatella, että kyselylomakkeen avulla ei ole mahdollista saada niin syväluotaavaa tietoa informanteilta, kuin haastattelun avulla mahdollisesti voisi saada.

Ennen lomakkeen kysymysten rakentamista on tutustuttava tutkimusaihetta koskevaan aiempaan teoriaan, sillä on tiedettävä, mitä tarkalleen ottaen tutkitaan. Näin ollen aineisto tuottaa tuloksia, joilla voidaan vastata tutkimuskysymykseen. (Valli, 2018, s. 93.) Ensimmäiset hahmotelmat tutkielman kyselylomakkeesta tein jo syksyllä 2020, kun prosessi oli vielä alkuvaiheessa. Kuitenkin varsinainen lomake rakentui keväällä 2021, kun olin jo ennättänyt tutustua tutkittavaa ilmiötä koskevaan teoriakirjallisuuteen. Näin ollen lopullisen kyselylomakkeen kysymyksien taustalla vaikuttimena toimii tutkittavaan ilmiöön liittyvä teoria.

Yleensä lomakkeen alkuun laitetaan helpot kysymykset, joilla ikään kuin valmistellaan vastaaja varsinaisiin kysymyksiin. Vaikeammat kysymykset tulevat tämän jälkeen. Myös loppuun sijoitetaan yleensä kevyempiä kysymyksiä. (Valli, 2018, s. 93, s. 94–95.) Rakentamani lomakkeen alussa oli kaksi taustoittavaa kysymystä, joiden avulla tiedustelin vastaajien taustaa liittyen kuvataiteen opiskeluun. Ensimmäisessä taustoittavassa kysymyksessä tiedustelin, opiskeleeko vastaaja kuvataidelinjalla ja toisessa taas kysyin, oliko kuvataide ollut vastaajalla valinnaisena yläkoulussa. Kahden ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena oli taustatiedon keräämisen lisäksi auttaa vastaajia alkuun kyselyssä, sillä niihin oli helppo vastata. Taustoittavien kysymysten jälkeen seurasi kuvataiteeseen oppiaineena liittyvät kysymykset, jotka pyrin rakentamaan siten, että ne etenisivät niin sanotusti kevyemmistä kysymyksistä enemmän pohdintaa vaativiin kysymyksiin. Lomakkeen loppuun sijoitin kevyemmän kohdan, jossa vastaaja sai vielä mahdollisuuden niin sanottuun vapaaseen sanaan.

Hyvät lomakekysymykset ovat täsmällisiä, eivätkä ne johda vastaajaa harhaan. Helposti lähestyttävä kieli on avainasemassa kyselyssä. (Valli, 2018, s. 93, s. 94–95.) Tavoitteenani kyselylomaketta rakentaessani oli, että siinä oleva kieli olisi mahdollisimman selkeää ja helposti lähestyttävää lukiolaisien näkökulmasta. Yksi keskeinen kieleen liittyvä valinta kyselylomakkeessa oli viitata kuvataiteen oppiaineeseen sanalla *kuvis*, jonka koen olevan lukiolaisille arjessa tutumpi ilmaus kuvataiteen

oppiaineesta puhuttaessa. Tämä myös siksi, että käyttämäni tutkimusote eli fenomenografia pureutuu nimenomaan arki ajatteluun ja eroihin siinä (ks. Häkkinen, 1996, s. 5). Koska tutkin arki ajattelua, myös aineistonkeruumetodin on pystyttävä saamaan esille informanttien arkiset mietteet.

Häkkinen puhuu siitä, kuinka fenomenografiaa hyödyntävän tutkijan on kuitenkin huomioitava, että vastaajilla on erilaisia käsityksiä myös kielen merkityksistä. Sama sana voi siis tarkoittaa eri asiaa eri henkilöille. (Häkkinen, 1996, s. 28–29.) Tiedostin kyselylomaketta laatiessani, että kaikki vastaajat eivät välttämättä ymmärrä täysin samalla tavalla laatimiani kysymyksiä. Pysin kuitenkin minimoimaan tulkinnan mahdollisuudet kysymysten kielellisiä valintoja tehdessäni.

Kyselylomakkeessa voidaan käyttää joko vastausvaihtoehtoja tai avoimia kysymyksiä. Vastausvaihtoehtoissa vastaaja valitsee annetun vaihtoehdon. Avoimissa kysymyksissä vastaaja vastaa annettuun kysymykseen vapaamuotoisesti. Voidaan sanoa, että vastausvaihtoehtojilla testataan vakiintunutta, olemassa olevaa teoriaa, kun taas avoimilla kysymyksillä luodaan uutta teoriaa. (Järvinen & Järvinen, 2011, s.148.) Kuten edellä ilmenee, tutkielman kysely sisälsi avoimia kysymyksiä, kahta alun taustoittavaa kysymystä lukuun ottamatta. Näin ollen aineistonkeruumetodini ei varsinaisesti testaa vakiintunutta teoriaa, vaikka laadittujen kysymysten taustalla onkin aiempaa aiheeseen liittyvää teoriaa. Perusteena avointen kysymysten käyttöön tässä tutkielmassa oli myös fenomenografinen lähestymistapa. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa aineistonkeruussa olennaista on, että informanteille asetetut kysymykset ovat riittävän avoimia. Tämä mahdollistaa erityyppisten käsitysten esille saamisen. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164.)

3.4 Tutkimushenkilöt

Kuten edellä ilmenee, tutkielman osallistui yhteensä 56 lukiolaista, jotka toimivat tutkimushenkilöinä. Olen numeroinut tutkimushenkilöt siten, että henkilön saama luku vastaa vastaamisjärjestystä kyselyssä. Tutkielman kontekstin kartoittamiseksi keräsin aineistonkeruun kyselylomakkeen yhteydessä tutkimushenkilöistä kahden taustoittavan monivalintakysymyksen avulla taustatietoa liittyen kuvataiteen opiskeluun. Tutkimushenkilöistä yhteensä 29 opiskeli kuvataidelinjalla eli suoritti lukiossa kuvataidepainotteista oppimäärää ja 27 opiskeli niin sanotun normaalin oppimäärän mukaisesti.

Kuvataide oli ollut valinnaisena oppiaineena yläkoulussa yhteensä 39 lukiolaisella, kun taas 17 ei ollut opiskellut yläkoulun valinnaista kuvataidetta.

Näin ollen 51 % eli noin puolet tutkimushenkilöistä oli kuvataidelinjan opiskelijoita eli kuvataiteeseen opinnoissaan syvemmin perehtyviä lukiolaisia. Noin 69 % eli enemmistöllä tutkimushenkilöistä oli taustalla kuvataiteen valinnaiset opinnot yläkoulussa.

3.5 Sisällönanalyysi

Olen analysoinut keräämäni aineiston sisällönanalyysin avulla, jonka nähdään soveltuvan yleisesti ottaen kaikkeen laadulliseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78.) Kaiken kaikkiaan sisällönanalyysissä aineistoa pelkistetään ja jäsennellään, minkä pohjalta tehdään taas tulkintoja (Puusa, 2011, s. 117–118).

Sisällönanalyysi on luonteeltaan tekstin analysointia. Siinä tavoitellaan kiteytettyä kuvausta ilmiöstä, jota tutkitaan. Aineistosta etsitään merkityksiä. Sen sijaan esimerkiksi diskurssianalyysissä tarkastellaan merkitysten tuottamisen tapoja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87.)

Tarkemmin ottaen käyttämäni analyysimenetelmä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tuomen ja Sarajärven mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä keskiössä on niin kutsuttu abstrahointi, jossa tutkija muodostaa tutkittavasta ilmiöstä käsitteellisen kuvauksen. Prosessissa vertaillaan aineistossa ilmeneviä sisältöjä aikaisempaan teoriaan ja näin samalla luodaan uutta teoriaa. Aineistolähtöisyyden sijasta teorialähtöisessä analyysissä edetään jo aikaisemmin luodun järjestelmän, kuten vaikkapa tietyn teoreettisen mallin pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 89, s. 94–95.)

Tuomi ja Sarajärvi viittaavat Milesin ja Hubermanin (1994) määrittelemiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheisiin. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään, mitä kutsutaan myös redusoinniksi, toisessa vaiheessa aineistoa ryhmitellään eli klusteroidaan ja viimeisessä vaiheessa luodaan aineiston pohjalta teoreettisia käsitteitä eli abstrahoidaan aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122.) Olen analyysissäni edennyt sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti aineiston pelkistämisestä kohti abstrahointia.

Sisällönanalyysin pelkistämisvaiheessa aineistosta etsitään samaa asiaa tarkoittavia ilmaisuja tutkimustehtävän ohjaamina. Käytännössä tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi alleviivaamalla eri värein aineistossa ilmeneviä samaan asiaan viittaavia ilmauksia. Ryhmittelyvaiheessa nämä samaan asiaan viittaavat ilmaukset sitten ryhmitellään omiin ryhmiinsä. Näin saadaan muodostettua alaluokkia. Seuraavaksi alaluokista yhdistellään yläluokkia ja yläluokista vielä pääluokkia. Abstrahointivaiheessa tehdään aineistosta johtopäätöksiä, jotka yhdistetään teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–126.)

Analyysiä tehdessäni jäsensin aineistoa värikoodien avulla ja tämän jälkeen ryhmittelin värikoodien mukaiset samaan asiaan viittaavat ilmaukset alaluokiksi. Alaluokista muodostin yläluokkia, joiden yhdistäviksi pääluokiksi muodostuivat alatutkimuskysymykseni. Varsinaisia erillisiä pääluokkia ei siis muodostunut. Tuomi ja Sarajärvi ottavatkin esille, että kaikki aineistolähtöinen sisällönanalyysi ei välttämättä etene tarkkarajaisesti eri vaiheissa, vaan on aina kulloisestakin aineistosta riippuva yksilöllinen prosessi. Näin ollen aineistosta ei esimerkiksi välttämättä muodostu kuin ala- ja yläluokat tai luokkien väliin voi tulla lisäluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.127.)

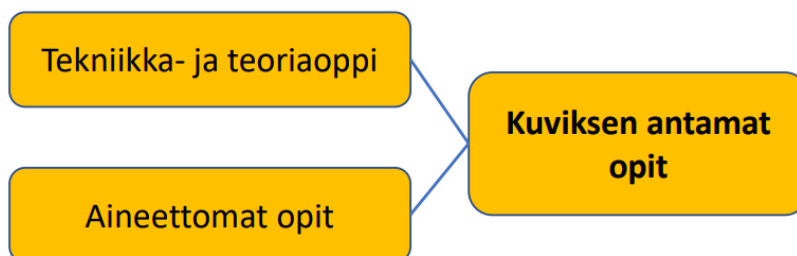
Aloitettuani kerättyyn aineistoon tutustumisen, tein päätöksen käyttää sisällönanalyysiä varsinaisen fenomenografisen analyysin sijasta. Analyysitavan valintaan vaikuttaakin se, millainen itse aineisto on (Puusa, 2011, s. 114). Huuskon ja Paloniemen mukaan fenomenografisessa analyysissä analyysi aloitetaan merkitysyksiköiden etsimisellä aineistosta. Merkitysyksiköiden määrittämisessä keskeistä on etsiä ajatuskokonaisuuksia pelkkien erillisten sanojen tai lauseiden sijasta. Tämän jälkeen merkitysyksiköitä ryhmitellään eri tason kategorioihin ja lopulta muodostetaan tulosavaruus syntyneistä kategorioista. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167–168.) Lukiolaisten vastaukset kyselylomakkeeseen olivat pääsääntöisesti tiiviitä ja useisiin kohtiin oli vastattu yksittäisillä sanoilla tai sanoja sisältävillä luetteloilla. Tällaisista pelkistetyistä vastauksista ei näkemykseni mukaan ollut luontevaa jäljittää varsinaisia ajatuksellisia kokonaisuuksia, joita fenomenografisessa analyysissä etsitään. Näin ollen analyysini perustui myös yksittäisten sanojen tai tietyn tyyppisten lauseiden ilmenemiseen.

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Kuvataiteen oppiaineen opit nyt ja tulevaisuudessa

4.1.1 Kuviksessa opittua – tekniikoihin ja teorioihin tutustumista sekä aineettomia oppeja

Aineistosta muodostui kaksi keskeistä luokkaa, jotka kuvaavat lukiolaisten käsityksiä kuvataiteen heille antamista opeista. Nämä luokat ovat *kuvataide tekniikka- ja teoriaoppina* sekä *kuvataiteen aineettomat opit* (ks. kuvio 1). Lisäksi muodostui luokka, joka ei varsinaisesti kuvaa opittua vaan yhdistää vastaukset, joissa vastaaja ei tiedä, mitä olisi oppinut kuvataiteessa.



Kuvio 1: Kuvataiteen antamat opit

Valtaosa lukiolaisista eli yhteensä 46 vastaajaa 56:sta vastaajasta yhdisti kuvataiteen heille antamat opit erityisesti erilaisiin taiteen tekniikoihin ja/tai teorioihin. Tarkemmin ottaen 46 vastaajaa mainitsi kuvataiteen oppeja käsittelevässä vastauksessaan jonkin tekniikan tai teorian tai vastaavasti luetteli vastauksessaan useita tekniikoita ja/tai kuvataiteen teoreettisia sisältöjä. Käytän tästä analyysissä löytyneestä luokasta nimitystä *kuvataide tekniikka- ja teoriaoppina*, koska erilaiset tekniikat ja teoreettiset sisällöt ilmenivät vastauksissa rinnakkain. Tekniikat käsittän tässä laajana käsitteenä ja olen luenut tekniikkaoppia kuvaaviksi kaikki sellaiset ilmaukset, joissa suoraan tai välillisesti viitataan tekniikoihin. Esimerkkinä välillisestä tekniikkaan viittaamisesta on vaikkapa elävän mallin piirtäminen, joka ei suoranaisesti itsessään ole tekniikka, mutta johon vaaditaan kuitenkin tietynlaista teknistä

osaamista. Teoriaoppiin olen sisällyttänyt kaikki sellaiset ilmaukset, joissa nimensä mukaisesti kuvataan teorioita tai vastaavasti puhutaan esimerkiksi väriopista, sommittelusta tai vaikkapa taiteen tyyliuunnista. Näen, että nämä kaikki ovat kuvataiteen oppiaineen teoreettisia sisältöjä.

Lukiolaisten vastauksissa oli yksilökohtaisia vaihteluita sen suhteen, mitä tekniikoita tai teorioita kuvataiteen antamiin oppeihin yhdistettiin. Vastauksissa ilmeni muun muassa seuraavanlaisia luetteloja, jotka kuvaavat kuvataiteessa opittuja asioita:

”erilaisia tekniikoita (maalaaminen yms.) ja tyyliuuntauksia, taidehistoriaa” (V25)

”maalaamista vesiväreillä, sommittelua, piirtämistä” (V40)

”uusia tapoja tehdä taidetta” (V2)

”käyttämään editointiohjelmia ja järjestelmäkameraa” (V20)

”perspektiivi, anatomia, muotoilu, suunnittelu, värien ja välineiden käyttö” (V6)

”tiedän muutaman taiteilijan nimen ja erilaisia tekniikoita” (V53)

”erilaisten työkalujen käyttö, vahaliidut, pullovärit, kameraa” (V43)

”elävän mallin piirto, väriteoriaa, elokuvataiteen teoriaa” (V47)

Kuvataiteen antamiin oppeihin liittyvät luettelot olivat siis varsin moninaisia mutta niitä yhdistää se, että ne kuvaavat erityisesti kuvataiteen tekniikoihin ja teoriaan liittyviä sisältöjä. Tulkitsen myös, että näissä vastauksissa kuvataiteen antamat opit ovat varsin konkreettisen tason oppeja. Ne liittyvät tietyn välineen tai materiaalin hallintaan, tietynlaisen ilmaisun oppimiseen tai kuvataiteen tiedolliseen, kuten esimerkiksi taidehistoriaan liittyvän tiedon tuntemiseen.

Kuitenkin kuvataiteen antamista opeista puhuttaessa lukiolaisten vastauksissa oli havaittavissa sanaparin *piirtäminen ja maalaaminen* toistuvuus. Aineistossa huomion kiinnittää se, että usea lukiolainen lausuu tekniikoista piirtämisen ja maalaamisen nimenomaan peräkkäin. Yhteensä kahdeksan vastaajaa mainitsee piirtämisen ja maalaamisen rinnakkain puhuessaan kuvataiteen antamista opeista. Näiden vastausten perusteella tulkitsen, että piirtäminen ja maalaaminen nähdään eräänlaisina pareina, jotka ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Ne ovat kuin erottamattomissa toisistaan.

Sen lisäksi, että osa oppilaista mainitsi piirtämisen ja maalaamisen rinnakkain, esiintyi joko piirtämiseen tai maalaamisen erikseen viittaavia vastauksia. Seitsemän lukiolaista mainitsee esimerkkinä joko piirtämisen tai maalaamisen kuvataiteen opeista puhuessaan. Yhteensä siis 15 oppilasta mainitsee piirtämisen, maalaamisen tai nämä molemmat vastauksessaan. Näin ollen vastauksissa mainituista eri

tekniikoista piirtäminen ja maalaaminen tai näistä toinen ilmenee määrällisesti useimmiten suhteessa muihin tekniikoihin. Tulkitsen, että piirtäminen ja maalaaminen ovatkin osan lukiolaisten käsityksissä eräänlaisia kuvataiteen oppiaineen pääsisältöjä. Yksi vastaaja (V33) lausui oppineensa kouluvuosiensa aikana kuvataidetunneilla ”enimmäkseen maalaamaan ja piirtämään eri tavoilla”. Tämän lukiolaisen kohdalla kuvataide on sisällöllisesti rajoittunut siis vain piirtämiseen ja maalaamiseen. Eräs toinen lukiolainen (V18) kuitenkin lausui päinvastaisesti oppineensa kouluvuosiensa aikana kuvataiteen tunneilla, että ”kuvis on paljon muutakin kuin piirtämistä!”. Tulkitsen, että tämä vastaaja on kokenut kuvataiteen oppiaineen opiskelun laajentaneen hänen käsitystään kuvataiteesta. Kuitenkin tästäkin vastauksesta kuultaa käsitys, että piirtäminen usein nähdään kuvataiteen ensisijaisena sisältönä.

Eri kuvataiteen tekniikoista myös taidegrafiikka toistui useampaan kertaan kuvataiteen oppeja käsittelevissä vastauksissa. Yhteensä kahdeksan lukiolaista mainitsi joko sanan *grafiikka*, *kaiverrus* tai jonkin grafiikan tekniikan, kuten *viivasyövytyksen* tai *viivaetsauksen*. Huomionarvoinen yksityiskohta aineistossa näihin vastauksiin liittyen oli se, että kaikki grafiikan maininnat olivat saman vastausryhmän vastauksissa. On mahdollista, että tällä ryhmällä on esimerkiksi ollut vastausajankohdan aikoihin opiskeltavanaan kuvataiteen oppitunneilla taidegrafiikkaa. Tämä on voinut vaikuttaa siihen, että taidegrafiikka on tullut kyseisen ryhmän lukiolaisten mieleen helposti vastaushetkellä.

Myös väreihin liittyvä oppi oli jonkin verran toistuva teema lukiolaisten vastauksissa puhuttaessa kuvataiteen antamista opeista. Yhdeksän lukiolaista mainitsi joko *väriopin*, *väriteorian* tai *värien käytön oppimisen* osana kuvataiteen heille antamia oppeja. Nämä vastaajat siis käsittävät väriopin yhdeksi keskeiseksi kuvataiteen oppiaineen sisällöksi.

Lisäksi aineistosta löytyi kuvataiteen antamiin oppeihin liittyen kaksi vastausta, jotka vaikuttavat viittaavan visuaalisen kulttuurin tuntemuksen sisältöihin. Luen nämä vastaukset teoriaopin kategori-
aan. Visuaalisen kulttuurin tuntemus on yksi erittäin keskeinen sisältö kuvataiteen viimeisimmissä opetussuunnitelmissa (ks. Opetushallitus, 2015, s. 214; Opetushallitus, 2019, s. 343). Yksi vastaajaa (V16) lausuu oppineensa kuvataiteen tunneilla: ” – – miten kaikki eri asiat vaikuttavat siihen, miltä kuva näyttää – –”. Toinen vastaaja (V17) kertoo kuvataiteen opiskelun opettaneen hänelle ”visuaalista silmää”. Vastaajat voivat tarkoittaa näillä ilmauksilla esimerkiksi sommittelun ja värien vaikutusta kuvaan tai esimerkiksi symboliikan merkitystä kuvassa sekä oman silmän harjaantumista näiden käytössä.

Vaikka suurin osa lukiolaisista liitti kuvataiteen antamat opit tekniikka- ja teoriapainotteisiin sisältöihin, muutama vastaajaa puhui myös niin sanotusti aineettomamman tason opeista. Yhteensä kuusi

vastaajaa kertoo kuvataiteen opiskelun opettaneen heille seuraavia, tässä aineettomiksi opeiksi luke-
miani asioita:

- ” – ei tarvitse olla täydellinen kaikessa” (V5)
- ”kokeilemaan kaikkea, luottamaan prosessiin” (V11)
- ”ongelmanratkaisukykyä” (V31)
- ”itsen laittaminen mukavuusalueen ulkopuolelle” (V41)
- ” – ilmaisemaan itseäni” (V49)
- ” – uskaltamiseen oppiminen” (V52)
- ”näkemään asioita erilaisista kulmista” (V56)

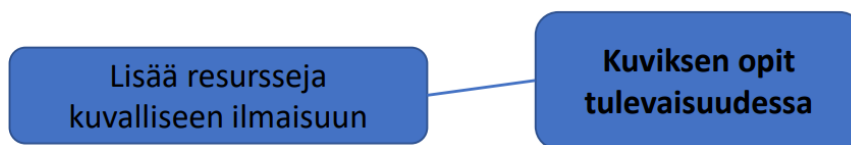
Kun valtaosan lukiolaisten vastauksissa kuvataiteen opiskelu oli johtanut heidän mielestään eni-
mäkseen jonkin tekniikan tai kuvataiteen teoreettisen sisällön tuntemukseen, näissä aineettomia op-
peja kuvaavissa vastauksissa kuvataiteen parissa työskentely on johtanut muutoksiin heidän ajatte-
lussaan. Myös aineettomista opeista puhuvat vastaajat mainitsivat kuvataiteen antamiksi opeiksi eri
tekniikoita tai teorioita. Tulkitsen, että näiden vastaajien käsityksissä kuvataiteen eri tekniikoiden ja
teorioiden opiskelu on johtanut esimerkiksi ongelmanratkaisukyvyn kehittymiseen tai vaikkapa pro-
sessiin luottamiseen.

Aineistosta löytyi yhteensä neljä vastausta, joissa vastaaja koki, ettei kuvataide ollut opettanut hänelle
paljoakaan. Tällaiset vastaukset olivat siis määrällisesti selvässä vähemmistössä aineistossa, mutta
ovat silti laadullisesti kiinnostavia. Kyseiset vastaajat lausuvat seuraavasti kysyttäessä kuvataiteen
antamista opeista:

- ”en ole paljon oppinut, niin harvoin kuvista, että ei ole taito kehittynyt vaan pysynyt
samalla tasolla – ” (V51)
- ”en mitään uutta” (V10)
- ” – muttei juuri paljoa, yleensä pitänyt itse ottaa selvää” (V38)
- ”en mitään mikä olisi jäänyt mieleen” (V26)

4.1.2 Kuviksen opit tulevaisuudessa – lisää resursseja kuvalliseen ilmaisuun

Lähes kaikki tutkielmaan osallistuneet lukiolaiset olivat kiinnostuneita oppimaan tulevaisuudessa joko kuvataiteen tekniikoihin tai erilaisiin ilmaisukeinoihin, kuten esimerkiksi realistiseen ilmaisuun liittyviä sisältöjä. Ajattelen, että sekä tekniikat että ilmaisukeinot molemmat ovat yleisesti ottaen kuvanteon eli kuvallisen ilmaisun resursseja. Näin ollen muodostui luokka *Lisää resursseja kuvalliseen ilmaisuun* (ks. kuvio 2). Kuvaan seuraavaksi sitä, millaisia kuvallisen ilmaisun resursseja lukiolaiset olivat halukkaita tulevaisuudessa oppimaan.



Kuvio 2: Kuvataiteen opit tulevaisuudessa

Yhteensä yhdeksän vastaajaa lausui haluavansa tulevaisuudessa kuvataiteessa oppia joko yleisesti erilaisia kuvataiteen tekniikoita, tyylejä, materiaalien käyttöä tai joitain tiettyjä tekniikoita. Kuvataiteen jo antamien oppien kohdalla toistunut tekniikka- ja teoriaoppi kiinnosti osaa vastaajista siis tulevaisuudessakin. Edellä mainitut vastaajat kertoivat haluavansa oppia tarkalleen ottaen seuraavia asioita:

”uusia tekniikoita” (V9)

”kaikkia kuvataiteen tyylejä monipuolisesti –” (V5)

”lyijykynätekniikoita” (V18)

”kattavasti kaikenlaista, erilaisia tekniikoita, tyylejä –” (V29)

”kattavasti useita tyylejä ja materiaalien käyttöä –” (V30)

”paljon erilaisia tekniikoita, materiaalien käyttöä –” (V37)

”enemmän tekniikoita” (V38)

”syventymistä tekniikoihin” (V42)

” – – realismin tekniikat ja abstraktin taiteen tekniikat” (V47)

Kysyttäessä, mitä lukiolaiset haluaisivat oppia kuvataiteessa tulevaisuudessa, 17 vastaajaa ilmaisi halunsa oppia piirustustaitoa. Halu oppia piirustustaitoa ilmeni näin ollen määrällisesti useimmiten puhuttaessa tulevaisuuden opeista. Vastaajat halusivat joko yleisesti ottaen oppia piirtämään tai oppia piirtämään joko jollain tietyllä tyylillä tai tiettyjä asioita. Näistä esimerkkeinä toimivat esimerkiksi halu oppia piirtämään ihmisiä tai todellisen näköisiä teoksia.

Toiseksi eniten määrällisesti katsottuna lukiolaiset olivat kiinnostuneita maalaamisen oppimisesta. 13 vastaajaa kertoi haluavansa joko yleisesti ottaen oppia maalaamaan, oppia lisää maalaustekniikoita tai oppia maalaamaan paremmin. Yksi vastaaja (V44) perusteli haluaan oppia maalaamaan seuraavasti: ” – – maalaamista, sitä opetetaan liian vähän – –”. Tulkitsen tämän vastaajan kokeneen, että maalaaminen on tärkeä sisältö, joka on liian pienessä osassa kuvataiteen opetuksessa.

Kahdeksan vastaajaa oli kiinnostunut oppimaan asioita, jotka liittyvät realistiseen ilmaisuun. Luen tähän realistista ilmaisua kuvaavaan luokkaan aineistossa ilmenneet vastaukset, joissa halutaan oppia seuraavia asioita:

”anatomian tunteja ei alastomia mutta lihasten ja luuston toimintaa” (V10)

” – – luonnostelua mallista” (V4)

” – – anatomiaan ja rakenteeseen liittyviä juttuja” (V13)

”ihmisen piirtämistä ja anatomiaa” (V28)

” – – oppia maalaamaan/piirtämään todentuntuisesti” (V29)

”silmän maalaus” (V35)

”anatomiaa ja perspektiiviin liittyvää asiaa” (V45)

”elävät mallit, asetelmat, realismin tekniikat – –” (V47)

Vastaavasti yhteensä kahdeksan vastaajaa oli kiinnostunut tulevaisuudessa oppimaan kuvataiteessa kolmiulotteiseen ilmaisuun viittaavia asioita. Vastaajat olivat halukkaita oppimaan seuraavia kolmiulotteiseen ilmaisuun kuuluvia oppeja:

”arkkitehtuurista suunnittelua” (V1)

”patsasten veistoa” (V3)

” – – dreijaus” (V5)

”keramiikkaa” (kaksi mainintaa V6 ja V39)

”3d-hahmoja tietokoneella” (V8)

” – – savitöitä – –”(V23)

”arkkitehtuurin perusteita ja pienoismallien, kuten talojen rakentamista” (V31)

Eri ilmaisumuodoista muutama lukiolainen oli kiinnostunut oppimaan asioita, jotka luen niin sano-
tuiksi uudemiksi kuvataiteen tekniikoiksi tai ilmaisukeinoiksi. Näihin viittaavia vastauksia oli yh-
teensä neljä ja niissä oltiin tarkalleen ottaen kiinnostuneita oppimaan seuraavia asioita:

”valokuvausta ja kuvien muokkausta” (V32)

”valokuvausta” (V36)

” – – digitaiteen teko” (V43)

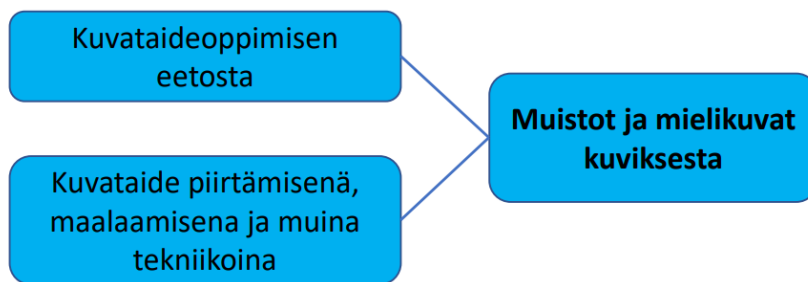
”3d-hahmoja tietokoneella” (V8)

Niin sanottujen uudempien ilmaisukeinojen oppimisesta oli siis määrällisesti katsoen kiinnostuttu vä-
häisesti. Tämä on kiinnostavaa sikäli, että niin sanotut uudemmat teknologiat ja mediat mainitaan
erikseen kuvataiteen opiskelun osaksi vuoden 2015 opetussuunnitelmassa, jonka mukaan tutkielmaan
osallistuneet opiskelijat ovat opiskelleet (ks. Opetushallitus, 2015, s. 214).

Yksi vastaaja (V12) lausui haluavansa oppia ”miten asettaa symboliikkaa teoksiin”, minkä voi lukea
myös kuvallisen ilmaisun resurssiksi. Vastaus on siinä mielessä kiinnostava, että se on kuvataiteen
tulevaisuuden opeista kysyttäessä ainoa vastaus, joka viittaa selvästi visuaalisen kulttuurin tuntemuk-
sen sisältöihin, jotka ovat keskiössä kuvataiteen viime aikojen opetussuunnitelmissa (ks. Opetushal-
litus, 2015, s. 214; Opetushallitus, 2019, s. 343).

4.2 Muistot ja mielikuvat kuviksesta – kuvataideoppimisen eetosta ja tekniikoita

Iso osa lukiolaisista kuvaili kuvataiteen oppiainetta sen kautta, miltä sen opiskelu tuntuu, minkä tyyppistä opiskelu on tunnelmaltaan tai millä tavalla asioita tehdään kuvataiteen tunneilla. Kutsun tämänkaltaiseen kategoriaan kuuluvia vastauksia yhteisellä nimellä *Kuvataideoppimisen eetosta* (ks. kuvio 3). Lisäksi merkittävä joukko lukiolaisista kuvasi mielikuviaan ja muistojaan kuvataiteen oppiaineesta tekniikkapainotteisesti. Tekniikkapainotteisia muistoja ja mielikuvia sisältäneet vastaukset muodostavat kategorian *Kuvataide piirtämisenä, maalaamisena ja muina tekniikoina* (ks. kuvio 3).



Kuvio 3: Muistot ja mielikuvat kuvataiteesta

Kuvataideoppimisen eetosta kuvaavat muun muassa vastaukset, joissa kuvaillaan kuvataiteen oppiaineen opiskelua myönteisesti ja viitataan kuvataidetuntien rentoon tunnelmaan. Tällaisia vastauksia löytyi yhteensä 17 ja niistä 10 sisälsi viittauksen rentouteen. Lukiolaiset kuvailivat kyseisiä kuvataiteen oppiaineen herättämiä mielikuvia ja muistoja muun muassa seuraavasti:

”rennot ja hauskat tunnit” (V7)

”kuin harrastus, päivän piristys” (V10)

” – – hyvä ilmapiiri” (V1)

”kivaa, rentoa hauskaa” (V15)

” – – tosi mukava aine” (V34)

”rento ja helppo kouluaine” (V47)

”hengähdystauko muusta koulun hälinästä” (V52)

Edellä kuvattujen vastaajien mielikuvat kuvataiteesta oppiaineena olivat siis sävyltään myönteisiä. Tulkitsen, että vastaajat yhdistävät mielikuvissaan kuvataiteen opiskeluun hyvän olon. Näiden lukiolaisten mielikuvissa kuvataiteen tunteilla opiskelu tuntuu hyvältä.

Kuvataideoppimisen eetosta kuvaavat myös vastaukset, joissa puhutaan vapaudesta. Yhteensä kuusi lukiolaista yhdisti kuvataiteen oppiaineeseen mielikuvissaan vapauden käsitteeseen. Lukiolaiset kuvailivat kuvataiteen oppiainetta vapauden näkökulmasta seuraavin ilmauksin:

” – – vapaa – – ” (V3)

” – – vapaus aloittaa alusta” (V5)

”vapaa miettiminen, projektin valmistaminen omin ehdoin, omin ajatuksin” (V6)

”vapaus toteuttaa itsestään – – ” (V27)

” – – vapaus” (V37)

”vapaus ilmaista itseään – – ” (V44)

Tulkitsen, että näiden vastaajien mielikuvissa ja muistossa kuvataide on oppiaineena yleisesti ottaen vapaa. Tapaa, millä kuvataiteessa tehdään asioita, kuvaa vapaus. Voidaan myös ajatella, että vapaus on edellä kuvattujen vastaajien mielikuvissa kuvataiteen oppiaineen arvo.

Yhdeksän lukiolaista liitti kuvataiteeseen oppiaineena luovuuden käsitteen. Sisällytän luovuuden myös kuvataideoppimisen eetoksen kategoriaan. Valtaosa luovuuden maininneista vastaajista yhdisti luovuuden yleisesti ottaen kuvataiteen oppiaineeseen. Yksi vastaaja (V1) yhdisti oppiaineen tarkemmin ottaen ”luovuuden ilmaisuun” ja toinen (V45) taas ”luovuuden käyttämiseen”. Luovuuden esille ottaneiden vastaajien mielikuvissa kuvataiteen oppiaineessa ollaan siis tekemisissä luovuuden kanssa. Tulkitsen, että vastaajien mielestä se, mitä kuvataidetunneilla tehdään, on usein luovaa.

Muita kuvataideoppimisen eetosta kuvanneita vastauksia olivat vastaukset, joissa viitattiin käsillä tekemiseen, kokeilullisuuteen ja itseilmaisuun. Neljä lukiolaista yhdisti mielikuvissaan joko tekemisen tai käsillä tekemisen kuvataiteen oppiaineeseen. Vastaavasti neljä vastaajaa liitti oppiaineeseen kokeilemisen. Kolmen vastaajan mielikuvissa oppiaine yhdistyi itseilmaisuun. Kaikkia näitä vastauksia yhdistää näkemykseni mukaan se, että niissä kuvataan sitä, miten asioita kuvataiteen opiskelussa tehdään. Kuvataidetta opiskellaan siis käsillä tehden, kokeilemalla ja itseä ilmaisemalla.

Tekniikkapainotteisissa vastauksissa eri tekniikoista jälleen piirtäminen ja maalaaminen toistuivat useasti joko yhdessä mainittuna tai erikseen. 11 lukiolaista yhdisti kuvataiteen oppiaineen mielikuvissaan ja muistoissaan piirtämiseen ja maalaamiseen yhdessä mainittuna. Piirtäminen ja maalaaminen mainittiin siis näissä vastauksissa peräkkäin. Piirtämisen erikseen mainitsi yhteensä neljä vastaajaa ja vastaavasti maalaamisen erikseen mainitsi viisi vastaajaa. Tulkitsen, että piirtäminen ja maalaaminen nähdään näissä vastauksissa jälleen eräänlaisina kuvataiteen oppiaineen kivijalkoina ja päätekniikoina. Huomionarvoinen yksityiskohta on, että useissa vastauksissa piirtäminen ja maalaaminen tai toinen näistä mainitaan heti ensimmäisenä vastauksessa. Tulkitsen, että piirtäminen ja maalaaminen tai toinen näistä on tullut ensimmäisenä vastaajan mielikuvissa ja muistoissa mieleen. Kiinnostavaa on myös, että yhteensä 10:ssä vastauksessa piirtäminen tai maalaaminen tai näistä toinen on ainut asia, joka vastaajalle tulee kuvataiteesta oppiaineena mieleen.

Tekniikkapainotteisia mielikuvia ja muistoja kuvaavat myös vastaukset, joissa puhutaan yleisesti ottaen tekniikoista tai luetellaan eri tekniikoita. Osa kyseisistä vastauksista sisältää myös jo edellä mainitut piirtämisen ja maalaamisen tai näistä toisen. Tällaisia yleisesti tekniikkapainotteisia vastauksia löytyi yhteensä 10 ja niissä kuvataiteen oppiaineen herättämiä mielikuvia ja muistoja kuvattiin muun muassa seuraavanlaisin ilmauksin:

”grafiikka, valokuvaus, kuvanveisto, maalaaminen, piirtäminen, näihin liittyvät eri tekniikat” (V13)

”erilaiset taidemuodot – –” (V25)

”uusien tekniikoiden oppiminen – –” (V41)

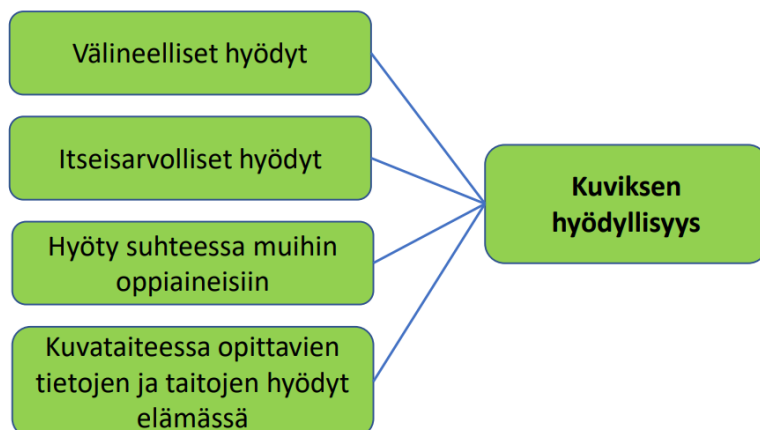
” – – kokeillaan erilaisia tapoja tehdä taidetta” (V43)

4.3 Kuvataiteen oppiaineen hyödyllisyys, tarpeellisuus ja mieluisuus

4.3.1 Kuviksen hyödyllisyys – välineellisiä, itseisarvollisia ja muita hyötyjä

Valtaosa lukiolaisista eli yhteensä 40 vastaajaa 56:sta oli sitä mieltä, että kuvataide on oppiaineena hyödyllinen. Kaksi vastaajaa oli suoraan sitä mieltä, että kuvataide ei ole hyödyllinen oppiaine. Loput vastaajista joko eivät ilmaisseet varsinaisesti kantaansa kuvataiteen oppiaineen hyödyllisyyteen tai näkivät sen hyödyllisyyden olevan suhteellista.

Kuvataiteen oppiaineen hyödyllisyydelle löytyi aineistosta monenlaisia erilaisia perusteluja. Esittelen seuraavaksi löytyneet perustelut, jotka olen jakanut neljään eri luokkaan niiden luonteen mukaisesti. Nämä luokat ovat *Kuvataiteen oppiaineen välineelliset hyödyt*, *Kuvataiteen oppiaineen itseisarvolliset hyödyt*, *Kuvataiteen hyöty suhteessa muihin oppiaineisiin* sekä *Kuvataiteen oppiaineessa opittavien tietojen ja taitojen hyödyt* (ks. kuvio 4.).



Kuvio 4: Kuvataiteen hyödyllisyys

Yksi keskeinen välineellistä hyötyä kuvaavista teemoista aineistossa oli kuvataiteen oppiaineen tasa-painottava vaikutus. 19 lukiolaista perusteli oppiaineen hyödyllisyyttä muun muassa sen rentoutta-valla, helpottavalla tai rauhoittavalla vaikutuksella. Kuvataiteen oppiainetta verrattiin suurimmassa

osassa näitä vastauksia joko suoraan tai epäsuorasti muihin koulun oppiaineisiin, jotka koettiin useissa vastauksissa raskaiksi. Lisäksi muutamassa vastauksessa lausuttiin, että kuvataide voi auttaa tunteiden käsittelyssä, minkä luen myös kuvaavan tasapainottavaa vaikutusta. Lukiolaiset ilmaisivat nämä perustelunsa kuvataiteen oppiaineen tasapainottavasta vaikutuksesta muun muassa seuraavilla tavoilla:

”kuvis on mukava ja paineeton oppiaine, jonka tunnille on aina kiva tulla, tasapainottaa lukujärjestystä, kun muut aineet ovat ei niin kivoja” (V22)

”se on rauhoittavaa” (V17)

” – se voi auttaa oppimaan tapoja käsitellä mm. tunteita taiteen avulla” (V9)

”rauhallista, eikä ole niin stressaavaa” (V18)

”se on myös helpotusta lukuaineiden sekaan” (V23)

”hyvää tasapainoa kirjallisille aineille” (V24)

”kuvataide oppiaineena voi antaa taukoa opiskelijoille muusta koulutyöstä” (V42)

” – taide voi myös vapauttaa erilaisista ahdistavista ajatuksista ja voi olla hyvä keino käsitellä asioita” (V44)

”se antaa tasapainoa muuten henkisesti kuluttaville aineille” (V46)

”ne, jotka eivät aio tehdä mitään kuvataiteeseen liittyvää kuvis toimii hyvänä terapiana” (V51)

Tulkitsen, että yllä kuvailluille vastaajille kuvataiteen tunneilla opiskelu voi olla kuin väline tasapainon saavuttamiseen. Kuvataide nähdään useimmissa näistä vastauksissa luonteeltaan vähemmän kuormittavana kuin muut oppiaineet ja juuri tämä tekijä näyttäytyy vastauksissa oppiaineen hyötynä. Voidaan ajatella, että oppiaine on näissä vastauksissa ikään kuin henkisiä resursseja lisäävä.

Välineellistä hyötyä kuvaavat myös vastaukset, joissa rinnastetaan kuvataiteen oppiaineen hyöty työelämään. Yhteensä kuusi lukiolaista punnitsi oppiaineen hyötyä suhteessa työelämään. Vastauksissa viitattiin työelämässä tarvittavaan osaamiseen. Osassa näistä vastauksista kuvataiteen nähtiin tuottavan osaamista, jota työelämässä yleisesti tarvitaan. Osassa vastauksista taas nähtiin kuvataiteen tuottaman osaamisen ja näin ollen koko oppiaineen hyödyn olevan työelämässä alakohtaista. Näissä

vastauksissa kuvataiteen opiskelu koulussa voi siis antaa yleisesti resursseja työelämään tai vastavasti sen opiskelu voi olla väline suuntautumisessa nimenomaan taidealalle.

”on – – jos haluaa mennä tulevaisuudessa työalalle, jossa pitää osata tehdä taidetta tavalla tai toisella” (V2)

” – – luovuus on tärkeää työelämässä, koska joskus joutuu improvisoimaan” (V5)

”sen kuuluisi tulla valinnaiseksi peruskoulun 6. luokan jälkeen, tarvitsemme kuvasuunnittelijoita ja muokkaajia mutta muuten kuvaamataito tuo harvoin rahaa pöydälle” (V10)

”riippuu mille alalle menee tulevaisuudessa töihin” (V13)

” – – siitä on hyötyä monille eri aloille ja voi joillekin olla lopullinen ammatti” (V45)

” – – jos haluaa lähteä opiskelemaan kuvataidetta, on kuvis hyödyllinen ja tärkeä” (V48)

Kuvataiteen oppiaineen hyötyä perusteltiin myös oppiaineen ominaisuuksien kautta ilman, että kyseistä ominaisuutta olisi liitetty samalla muihin tekijöihin, kuten vaikkapa työelämään. Olen tulkinut tällaiset vastaukset oppiaineen itseisarvollista hyötyä kuvaaviksi vastauksiksi. Itseisarvollisten hyötyjen kategoriaan lukemissani vastauksissa kuvataiteen oppiaineen hyötyä perusteltiin erityisesti joko luovuuden, itseilmaisun, vapauden tai mielikuvituksen teemoilla. 13 vastaajaa viittasi luovuuteen, 10 itseilmaisuun, kolme vapautteen ja kaksi mielikuvitukseen. Osassa vastauksista saattoi olla maininta useammasta näistä edellä luetelluista teemoista. Lisäksi aineistossa oli muutama vastaus, jossa viitattiin taiteen tärkeyteen yleisesti, minkä tulkitSEN myös itseisarvolliseksi hyödyksi. Vastauksissa kuvataiteen oppiaineen hyötyä kuvailtiin muun muassa seuraavilla tavoilla:

”antaa mielikuvitusta ja luvan luoda kaikkea omaperäistä uutta taikka vanhaa, saan ilmaista itseäni – –” (V3)

” – – oman luovuuden saa tuoda esille” (V17)

” – – siinä oppii käyttämään luovuutta ja ilmaisemaan itseään – –” (V23)

” kyllä, mielestäni luovuus ja taide on tärkeitä asioita” (V28)

”on, oppii olemaan luovempi, saa tietynlaisen vapauden toteuttaa itseään luovalla tavalla” (V37)

” – – voi helpottaa luovuuden kanssa – –” (V42)

”on todellakin, sillä se on itsensä ilmaisemista ihan samalla lailla kuin musiikki, liikunta jne. – – ” (V44)

”kyllä – – mielestäni jokaisen olisi hyvä osata ilmaista asioita taiteellisesti” (V49)

” ihan hyödyllinen, kehittää mielikuvitusta” (V54)

Tulkintani mukaan yllä kuvaillut vastaajat siis näkivät kuvataiteeseen liittyvien luovuuden, itseilmaisun, vapauden tai mielikuvituksen sellaisinaan arvokkaina ja hyödyllisinä. Päättelen näin, koska luovuutta, itseilmaisua, vapautta ja mielikuvitusta ei pääsääntöisesti vastauksissa yhdistetty vaikkapa työelämässä pärjäämiseen.

Osa lukiolaisista kuvaili kuvataiteen oppiaineen hyötyä suhteessa muihin koulun oppiaineisiin. Yhteensä kahdeksan vastaajaa vertasi kuvataidetta perustelussaan joko yleisesti koulun muihin oppiaineisiin tai joihinkin tiettyihin oppiaineisiin. Osassa vastauksista puhuttiin kuitenkin samassa yhteydessä myös muista oppiaineen hyödyistä, kuten vaikkapa jo edellä kuvaillusta luovuudesta. Kuvataide nähtiin vastauksissa joko muita oppiaineita tukevana tai vähemmän hyödyllisenä kuin muut oppiaineet. Muutamassa vastauksessa puhuttiin siitä, että kuvataiteen tulisi olla valinnainen oppiaine.

” – – on hyödyllinen muiden aineiden rinnalla, koska auttaa esim. pitkän matikan opiskelussa” (V4)

”on, koska siitä on hyötyä myös muissa oppiaineissa, itse tykkään piirtää muistiinpanoja ja harjoitella kokeisiin kuvien kautta” (V15)

”on, kiva lisä koulun arkeen, joka opettaa ilmaisemaan itseään erilaisilla tyyleillä” (V29)

”ei välttämättä hirveän hyödyllinen, jos vertaa esim. matikkaan tai äidinkieleen – – ” (V7)

”on kyllä mielestäni hyötyä mutta en välttämättä valitsisi sitä kaikista hyödyllisimpien joukkoon, en silti jättäisi kuvista pois pakollisista aineista” (V33)

”se vähän riippuu ja siksi jokaisen tulisi itse päättää valitsee ko sitä opintoihinsa”(V36)

”se on hyödyllinen niille, jotka ovat siitä kiinnostuneita, ala-asteella se antaa kaikille tilaisuuden kehittää luovuuttaan ja kokeilla uusia asioita, mutta ala-asteen jälkeen kuvituksen opiskelun tulisi mielestäni olla vapaaehtoista” (V43)

”mielestäni ei ole, mutta se on mukava lisäys muiden oppiaineiden joukossa, se on hie-
man rennompaa aine kuin esim. matikka tai fysiikka, kuviksessa ei mielestäni välttämättä
ole asioita – – ” (V48)

Tulkitsen, että yllä kuvailtuja vastauksia yhdistää se, että niissä kuvataide nähdään eräänlaisena lisä-
oppiaineena. Oppiainetta ei nähdä joko yhtä hyödyllisenä muiden oppiaineiden kanssa tai sen rooli
koulun lukujärjestyksessä on muita oppiaineita täydentävä.

Loput kuvataiteen oppiaineen hyödyllisyyttä käsittelevistä vastauksista kuvailivat oppiaineen hyö-
dyllisyyttä siinä opittavien eri asioiden avulla. Viisi lukiolaista näki kuvataiteen opiskelun laajentavan
maailmankuvaa ja olevan näin ollen hyödyllistä. Lisäksi aineistossa oli muutamia vastauksia, joissa
esimerkiksi havaintokyvyn kehittyminen, kädentaidot tai taidehistorian tuntemus nähtiin hyödylli-
siksi. Muutama vastaaja näki kuvataiteen opiskelun olevan sivistävää ja näin ollen hyödyllistä. Vas-
taukset olivat esimerkiksi seuraavanlaisia:

” – – auttaa laajentamaan näkemystä maailmasta ja antaa tietoa esim. arkisten asioiden
ja paikkojen muotoilusta yms. – – ” (V6)

”on, sillä oppii katsomaan maailmaa eri näkökulmista ja arvostamaan klassikoita”
(V11)

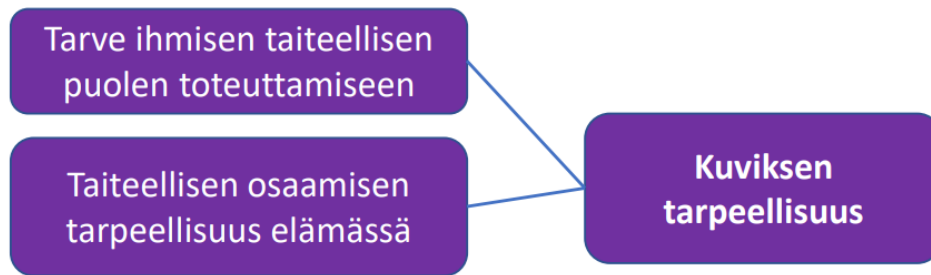
”on, on hyödyllistä tuntea taidehistoriaa (yleissivistys) – – ” (V30)

”on, koska auttaa visuaalisessa havainnointikyvyssä – – ” (V4)

”kyllä, kädentaidot ovat hyödyksi monilla elämän osa-alueilla” (V20)

4.3.2 Kuviksen tarpeellisuus – Taiteellisen puolen toteuttamisen ja taiteellisen osaamisen tar- peellisuus elämässä

Myös kuvataiteen oppiaineen tarpeellisuutta pohdittiin aineistossa useasta eri näkökulmasta. Aineis-
tosta muodostui kaksi luokkaa, jotka kuvaavat erilaisia näkökulmia kuvataiteen oppiaineen tarpeelli-
suuteen. Nämä luokat ovat *Tarve ihmisen taiteellisen puolen toteuttamiseen sekä Taiteellisen osaa-
misen tarpeellisuus elämässä* (ks. kuvio 5).



Kuvio 5: Kuvataiteen tarpeellisuus

Määrällisesti eniten kuvataiteen oppiaineen tarpeellisuutta perusteltiin luovuuden, kuvataiteen oppiaineen tasapainottavan vaikutuksen sekä itseilmaisun näkökulmasta. 22 lukiolaista viittasi luovuuden, 16 kuvataiteen tasapainottavan vaikutuksen ja kahdeksan itseilmaisun tarpeellisuuteen. Luovuuden ja tasapainotuksen teema esiintyivät osassa vastauksista yhtä aikaa. Osassa vastauksista luovuus esiintyi yksinään perusteena kuvataiteen oppiaineen tarpeellisuudelle. Myös itseilmaisun ja tasapainotuksen teema esiintyivät joissain vastauksissa yhdessä. Lukiolaiset näkivät siis luovan toiminnan, itseilmaisun ja tasapainon tarpeellisina asioina ja näitä kuvataide oppiaineena heidän mielestään tarjoaa. Olen muodostanut näistä teemoista kategorian *Tarve ihmisen taiteellisen puolen toteuttamiseen*.

Luokka *Tarve ihmisen taiteellisen puolen toteuttamiseen* sai nimensä yhden lukiolaisen (V51) vastauksesta, jossa kuvataiteen oppiaineen tarpeellisuutta perusteltiin voimakkain sanankääntein sen tasapainottavan vaikutuksen avulla seuraavasti: ”avata ihmisen taiteellista puolta, ettei se syrjäänny kokonaan tässä nykypäivänä, jolloin tukitaan tietoa meidän kurkusta alas ja katsotaan, miten me mu-
serrumme”. Tulkitsen, että tässä vastauksessa kuvataiteen oppiaineen tarpeellisuus näyttäytyy taiteellisen toiminnan vaikutuksessa, joka luo vastapainoa muutoin niin vahvasti teoreettispainotteiselle opiskelulle.

Koen, että edellä kuvaillun vastauksen ilmaus ihmisen taiteellisen puolen toteuttamisesta yhdistää vastauksia, joissa puhutaan kuvataiteen oppiaineen tarpeellisuudesta luovuuden, itseilmaisun ja tasapainotuksen näkökulmasta. Kuvataiteen opiskelu näyttäytyi näissä vastauksissa eräänlaisena väylänä luovuuteen, itseilmaisuun sekä tasapainoon. Kaiken kaikkiaan sekä luovuus, itseilmaisuus että teoreettispainotteista opiskelua tasapainottava toiminta voidaan nähdä ihmisen taiteelliselle toiminnalle

ominaisiksi. Kuvataiteen oppiaineen tarpeellisuutta erilaisista ihmisen taiteellisen puolen toteuttamisen näkökulmista perusteltiin muun muassa seuraavilla tavoilla:

”että saa olla luova - -” (V2)

”opettaa olemaan luovia eikä opiskella vain jotain termejä - -” (V3)

”opettaa olemaan luovia, eikä vain opiskelemaan - -” (V4)

”antaa oppilaiden olla luovia” (V8)

”siinä oppii käyttämään luovuutta ja ilmaisemaan itseään, se on myös helpotusta lukua-
aineiden sekaan” (V23)

”se on ns. taukoa ja aikaa ilmaista itseään ja ottaa hieman rennosti” (V25)

”kivaa vastapainoa normaalille opiskelulle ja kehittää muun muassa luovuutta - -” (V45)

” - - opetetaan varmaan myös siksi, että se tuo mukavaa vaihtelua koulunkäyntiin, on
tärkeää, että ihminen pääsee ilmaisemaan myös luovaa puoltaan välillä” (V50)

”ajattelen kuviksen antavan ihmiselle ikään kuin vapauden itse tehdä mitä tahtoo, sillä
siihen ei ole sääntöjä, kuvistunnit voivat mahdollisesti antaa oppilaan mielelle mahdol-
lisuuden mennä rajojen ulkopuolelle ja olla hetken jotain muuta kuin matematiikan kaa-
voja” (V52)

Yksi luovuuden ja itseilmaisun esille ottaneista vastaajista (V47) pohti kuvataiteen oppiaineen tarpeellisuutta seuraavasti: ”tehtävä taitaa tällä hetkellä olla ilmaisutaitojen ja luovuuden harjoittaminen, mielestäni nämä ovat ihan hyviä tehtäviä, mutta teorioiden ja taitojen harjoittamista voisi lisätä”. Tämä vastaaja näki siis luovuuden ja itseilmaisun myös tarpeellisina, mutta samalla hänen mielestään kuvataiteen oppiaineeseen sisältyvät teoriat ja taidot ovat tarpeellisia ja niitä tulisi painottaa enemmän.

Kiinnostavaa on, että muutamassa taiteellisen puolen toteuttamisen tarvetta kuvailleista vastauksista kuvataiteen oppiaineen opiskelua ei nähdä edes opiskeluna tai sitä verrataan niin kutsuttuun normaaliin opiskeluun. Voidaan päätellä, että näiden vastaajien käsityksissä varsinainen opiskelu on luonteeltaan toisenlaista kuin kuvataiteen opiskelu. Luultavasti vastaajat näkevät varsinaisen opiskelun olevan luonteeltaan teoreettisempaa. Huomionarvoista on myös se, että luovuus ja varsinainen opiskelu asetetaan vastakkain näissä muutamassa vastauksessa. Tulkitseen, että näiden vastaajien mielestä opiskelu sinällään ei ole luovaa.

Taiteellisen osaamisen tarpeellisuutta kuvaaviksi vastauksiksi luin muun muassa vastaukset, joissa viitattiin kuvataiteessa opittavien erilaisten tietojen ja taitojen tarpeellisuuteen elämässä. Kuvataiteen tietojen ja taitojen tarpeellisuudesta puhui yhteensä 32 vastaajaa. Yhdeksän vastaajaa vetosi joko kädentaitojen, hahmottamisen tai motoristen taitojen tarpeellisuuteen, kahdeksan vetosi kulttuurin tai kuvataiteen tuntemukseen, seitsemän yleissivistykseen, kolme taidehistorian tuntemukseen ja viisi visuaaliseen lukutaitoon viittaaviin oppeihin, kuten visuaalisen silmän kehittymiseen. Kuvataiteessa opittavien tietojen ja taitojen tarpeellisuutta kuvaavat vastaukset olivat muun muassa seuraavanlaisia:

”vahvistaa motorisia taitoja (käden ja silmän yhteistyö, esim. savityön näpertäminen)” (V5)

”auttaa ymmärtämään, miksi jokin näyttää joltakin ja mikä asioiden tarkoitus on, minkä sanoman mikäkin taulu tai posterit antaa” (V6)

”yleissivistävää ja tuoda taidekulttuuria enemmän esille” (V17)

”harjoittaa käsien hienomotoriikkaa ja visuaalista silmää” (V20)

”on osa yleissivistystä tietää taiteen historiasta ja merkityksestä kulttuuriin - -” (V27)

”opettaa kädentaitoja ja taidehistoriaa, yleissivistystä - -” (V30)

” - - yleisesti osa kulttuurikasvatusta, onhan taide ollut tärkeä osa ihmisten historiassa, - -” (V42)

”oppilaille halutaan antaa peruskäsitys kuvataiteesta ja kaikista sen eri osa-aloista” (V46)

”kuvataide kuuluu jokaisen ihmisryhmän kulttuuriin, siksi se on tärkeä aine ja lisäksi se on yleissivistävää” (V49)

”opettaa hahmottamaan asioita” (V56)

Motoriset taidot, kädentaidot tai hahmottamisen taidot, kulttuurin ja kuvataiteen tuntemus ja visuaaliseen lukutaitoon viittaavat opit nähtiin näissä yllä kuvailluissa vastauksissa siis tarpeellisina. Vastauksissa ei pääsääntöisesti tarkemmin perusteltu, miksi nämä tiedot ja taidot ovat tarpeellisia. Näin ollen tulkitsemme vastaajien viittavan näiden tietojen ja taitojen olevan yleisesti ottaen tarpeellisia elämässä. Kuten aikaisemmissa alaluvuissa, kiinnostava yksityiskohta on, että visuaalisen kulttuuriin sisältöihin viittaavia vastauksia on myös kuvataiteen oppiaineen tarpeellisuudesta puhuttaessa määrällisesti vähän eli viisi kappaletta.

Taiteellisen osaamisen tarpeellisuuteen elämässä luokkaan liittyen yhteensä seitsemän vastaajaa perusteli kuvataiteen oppiaineen tarpeellisuutta työelämän tai oman taiteellisen suuntautumisen näkökulmasta. Kuvataiteen nähtiin opettavan yleisesti ottaen tarpeellisia taitoja tai tietoja työelämää

varten. Lisäksi muutamassa vastauksessa puhuttiin siitä, että kuvataiteen oppiaineen opiskelu on tarpeellista, jotta voisi huomata oman kiinnostuksena taidetta kohtaan. Edellä kuvaillut vastaukset kuuluivat seuraavasti:

” - - taide on niin monipuolista ja sitä tarvitaan nykyään niin paljon melkein kaikessa - - ” (V4)

” - - monilla aloilla on hyötyä visuaalisista taidoista ” (V11)

”monessa työssä, jotka eivät ole kuvataidepainotteisia tarvitsee silti taiteen perustaitoja” (V12)

” - - löytää oma juttunsa - - ” (V22)

” - - mahdollisesti löytää kiinnostuksenkohde, josta voisi tulla ammatti tai rakas harrastus ” (V43)

” - - siitä on hyötyä useissa eri aloissa, taiteellisuus ja luovuus on tärkeää, sillä siitä voi olla apua monenlaisissa eri tilanteissa, arkkitehtien, historioitsijoiden, kulttuurintutkijoiden, muusikoiden ja muiden vastaavien olisi hyvä tietää taiteesta, sillä se auttaa esim. tiedon soveltamisessa ” (V44)

” - -moni huomaa, että on lahjakas tai kiinnostunut taiteesta vasta kuviksen tunneilla - - ” (V50)

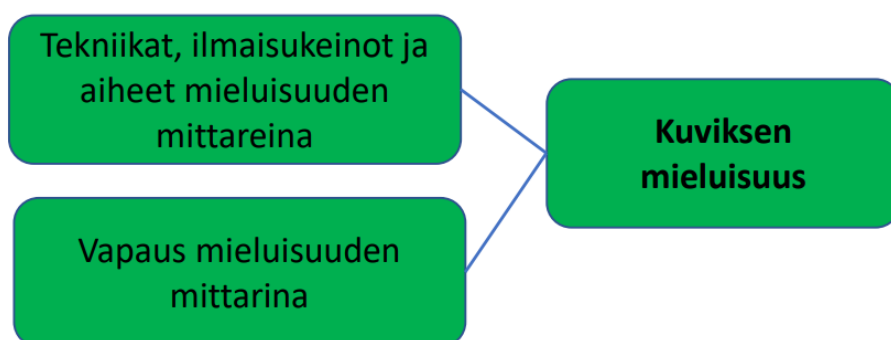
Lisäksi yksi vastaaja (V53) pohti kuvataiteen oppiaineen tarpeellisuutta myös työelämän näkökulmasta seuraavasti: ”ihmisiä opetetaan alalle, josta saa todella huonosti töitä, kaikki ”luovat” ihmiset saadaan pois työmarkkinoilta”. Tulkitsen, että vastaaja näkee kuvataiteen oppiaineen olevan jossain määrin tarpeeton sillä perusteella, että se ei vastaajan mukaan tarjoa valtaosalle työelämätaitoja.

4.3.3 Kuviksen mieluisuus – tekniikat, ilmaisukeinot ja vapaus mieluisuuden mittareina

Vastaajista yhteensä 36 kertoi suoraan pitävänsä kuvataiteesta oppiaineena. Muutama näistä vastaajista kertoi kuvataiteen olevan heille niin kutsuttu lempiaine. Yksi vastaaja vastasi suoraan, että ei

pidä kuvataiteesta koulun oppiaineena. Loput vastaajista eivät ilmaisseet suoraan kantaansa vaan kertoivat pitävänsä tietyistä osa-alueista kuvataiteen oppiaineessa tai vastaavasti kertoivat, mistä eivät pidä kuvataiteen oppiaineessa.

Aineistosta muodostui kaksi luokkaa, jotka kuvaavat lukiolaisten käsityksiä kuvataiteen oppiaineen mielisuudesta. Nämä luokat ovat *Tekniikat, ilmaisukeinot ja aiheet mielisuuden mittareina* sekä *Vapaus mielisuuden mittarina* (ks. kuvio 6).



Kuvio 6: Kuvataiteen mielisuus

Määrällisesti eniten kuvataiteen oppiaineen mielisuutta kuvailtiin tekniikoiden ja ilmaisukeinojen avulla. Kaksi vastaajaa kuvaili mielisuutta myös aiheiden avulla. Yhteensä 33 lukiolaista liitti oppiaineen mielisuuden johonkin tai joihinkin tekniikoihin, ilmaisukeinoihin tai aiheisiin. Eri tekniikoista ja ilmaisukeinoista piirtäminen ja maalaaminen, savityöt ja rakentaminen nousivat muun muassa esille. Piirtäminen ja maalaaminen esiintyivät jälleen osassa vastauksista rinnakkain, sillä seitsemän vastaajaa kertoi pitävänsä erityisesti piirtämisestä ja maalaamisesta yhdessä mainittuna. Kuvataiteen oppiaineen mielisuutta tekniikoiden, ilmaisukeinojen ja aiheiden avulla kuvailtiin muun muassa seuraavilla tavoilla:

”pidän varsinkin lyijykynätoista ja graafisista töistä, en pidä maalaustöistä ja savitöistä” (V4)

” - - en tykkää piirtää puita” (V8)

”veistokset ja kaikki erikoistekniikat ei ole kivoja” (V16)

”pidän, etenkin piirtämisestä, savitöistä en niinkään” (V17)

” - - pidän enemmän ei niin pikkutarkasta suurpiirteisestä maalaamisesta ja ns. rakentamisesta” (V30)

”en pidä aluesuunnittelusta yms. arkkitehtijutuista” (V35)

”pidän maalaamisesta ja vähemmän tykkään erilaisista rakennustöistä ja savitöistä” (V36)

”pidän siitä, että kuviksessa tehdään asioita, varsinkin jos ne ovat sellaisia, mitä en yleensä pääse tekemään (esim. 3D-kynällä työskentely, erilaisten muotojen/asioiden rakentaminen, ympäristötaidetta, elävän mallin piirtämistä jne.), välillä yksinkertainen maalaaminen on myös kivaa, sillä en usein tee sitä kotona, välillä taas en pidä liiasta toistosta, esim. lyijykynällä piirtelyä on tehty paljon, eikä sitä jaksaisi joutua tekemään aina uudestaan jossakin tehtävässä” (V42)

Yhteensä yhdeksälle lukiolaiselle uudemmiksi taiteen ilmaisukeinoiksi lukemani sisällöt eivät olleet mieluisia. Näitä ilmaisukeinoja olivat muun muassa valokuvaus, media- ja digitaalinen ilmaisu. Vain yhdessä vastauksessa uudempi ilmaisukeino näyttäytyi miellyttävänä, kun vastaaja 42 mainitsi 3D-kynällä työskentelyn mieluisaksi. Lähes kaikissa vastauksissa, joissa uudempi ilmaisukeinoja ei koettu mieluisiksi ilmeni rinnastus perinteisempiin ilmaisukeinoin, jotka taas olivat vastaajalle mieluisia. Vastaukset, joissa niin kutsutut uudemmat ilmaisukeinot eivät näyttäytyneet mieluisina, olivat seuraavanlaisia:

”pidän kuviksesta paljon, pidän piirtämisestä ja maalaamisesta, en pidä valokuvaamisesta tai mainosten suunnittelusta erityisen paljon” (V1)

”pidän todella paljon, ainoa mistä en pidä on mediajutut, kuten kuvanmuokkaus, video, mainokset” (V13)

”kyllä, pidän uusien asioiden kokeilemisesta ja oppimisesta, en pidä kun pitää piirtää tai valokuvata, sillä se on hankalaa” (V21)

”pidän maalaamisesta, savitöistä ja piirtämisestä, grafiikka oli myös kivaa, mediaan liittyvä kuvis ja valokuvaus ei ole mun juttu” (V23)

”pidän kuviksesta oppiaineena, en pidä kuvanmuokkaamiseen liittyvistä jutuista tai muutenkaan sellaisesta, joka tehdään tietokoneella, pidän maalaamisesta ja piirtämisestä” (V34)

” - - eniten pidän käsillä tekemisestä esim. savityöt tai maalaaminen, mutta en niin välitä tietokoneella tekemisestä esim. kuvanmuokkaus” (V45)

”pidän, pidän perinteisistä taiteen ilmaisukeinoista (piirtäminen, maalaaminen) enemmän ja digitaalisesta työskentelystä vähemmän” (V46)

”pidän todella paljon, ainoa mistä en pidä on mediajutut, kuten kuvanmuokkaus, video, mainokset” (V13)

Määrällisesti tarkasteltuna uudemmat ilmaisukeinot siis ilmenivät melko pienessä määrässä vastauksia, kun puhuttiin kuvataiteen oppiaineen mielisuudesta. Näistä vastauksista yhtä lukuun ottamatta uudemmat ilmaisumuodot näyttäytyivät negatiivisessa valossa mielisuuden suhteen. Yksi uudemmat ilmaisukeinot ei-mieluisina kokenut vastaaja (V49) valotti kantaansa uusiin ilmaisukeinoihin seuraavasti: ” - - en oikein pidä sähköisinä tehtävistä asioista, mutta vain siksi, että en osaa käyttää sähköisiä piirto-ohjelmia yms. - -”. Tämä vastaaja perusteli siis negatiivista suhdettaan uudempiin ilmaisukeinoihin sillä, että hänellä ei ole tarpeeksi osaamista niiden suhteen. Muut uudemmat ilmaisukeinot ei-mieluisiksi kokeneet vastaajat eivät tuoneet esille, miksi eivät pidä uusista ilmaisukeinoista.

Toinen keskeinen kuvataiteen oppiaineen mielisuutta kuvaava luokka muodostui vastauksista, joissa puhuttiin vapaudesta, oppiaineen rentouttavasta tai tasapainottavasta vaikutuksesta ja sen suomasta mahdollisuudesta muun muassa itseilmaisuun tai mielikuvituksen käyttöön. Kaikkia näitä vastauksia yhdisti tulkintani mukaan eräänlainen vapautuksen teema, joten nimesin luokan nimellä *Vapaus mielisuuden mittarina*. Luokkaan kuuluvissa vastauksissa kuvataiteen oppiaineen mielisuus näyttäytyi sen vapauttavassa olemuksessa joko kirjaimellisesti vapautta sisältävänä oppiaineena tai oppiaineena, joka vapauttaa rentoutumaan tai esimerkiksi ilmaisemaan itseään.

Yhteensä 18 lukiolaista viittasi jossain muodossa suoraan tai epäsuorasti vapauden teemaan puhuesaan kuvataiteen oppiaineen mielisuudesta. Osa vastaajista viittasi suoraan vapauden käsitteeseen ja kertoi pitävänsä kuvataiteen oppiaineessa vapaudesta. Vastaavasti osa lausui, että ei pidä siitä, jos vapautta jollain tavalla rajoitetaan kuvataiteen opiskelussa. Joissain vastauksissa vapauden teema tuli esille epäsuorasti esimerkiksi siten, että vastaaja kertoi pitävänsä siitä, kun oppiaineessa ei ole kokeita. Epäsuorasti vapauden teema näkyi myös vastauksissa, joissa ei pidetty siitä, jos kuvataiteessa tehtäviä annetaan liian paljon tai työskentelyssä on liian kova kiire. Vapaus yhdistyi osassa vastauksista itseilmaisun ja mielikuvituksen käytön vapauteen. Kuvataiteen oppiaineen mielisuutta vapauden näkökulmasta suoraan tai epäsuorasti pohdittiin muun muassa seuraavilla tavoilla:

”pidän siitä, että saa ilmaista itseään melko vapaasti (tietty tehtävänannon rajoissa) - -”(V5)

”en pidä pitkistä ohjeista, antakaa aihe, ei siinä mene kuin pari sekuntia kun siitä saa ajatuksia ja ideoita, pidän siitä kun annetaan kokonaan vapaat kädet, tee jotain ja käytä mitä vain välineitä”(V6)

” - - se on lempiaineeni, pidän kun ei ole kokeita tai muita kunnollisia testejä ja työskentely on mielestäni paljon vapaampaa - -”(V7)

” - - tykkään käyttää mielikuvitusta ja luoda omia ideoita - - ”(V8)

”tykkään, koska saa tehdä asioita vähän vapaammin” (V33)

”pidän kuviksesta oppiaineena, tykkään piirtämisestä ja töistä, joissa annetaan vapautta ja joissa saa toteuttaa itseään, en pidä töistä, jotka pitää tehdä suoraan ohjeen mukaan, eikä niissä saa toteuttaa itseään” (V39)

”en pidä siitä, jos on kauheasti rajoituksia ja sääntöjä, että mitä saa ja ei saa tehdä, en pitänyt esim. esineiden tai asunnon suunnittelusta, koska siinä ei voi olla yhtä mielikuvitukseks kuin esim. surrealistisen taiteen tekemisessä” (V43)

”on yksi lempiaineistani sen vapauden ja mielikuvituksen käytön takia, joskus kursseilla on kuitenkin liikaa tehtäviä, eikä omaa taitoa kerkeä välttämättä näyttämään tavalla, jolla haluaisi sillä töiden tekemisen kanssa on kova kiire” (V52)

Ainoa vastaaja (V10), joka kuvataiteen oppiaineen mielisuuteen liittyen ilmaisi suoraan, että ei pidä koulun kuvataiteesta viittasi myös vapauden teemaan epäsuorasti seuraavasti: ”en pidä koulun kuvataiteesta, se on liian kahlitsevaa ja en pääse toteuttamaan itseäni koulussa, kun aihe on hyvin rajattu”. Voidaan tulkita, että kyseinen vastaaja olisi ehkä kokenut oppiaineen mielisuaksi, jos se olisi hänen kokemuksensa mukaan vapaampi. Tulkitsen, että tämä vastaaja sinänsä pitää kuvataiteellisesta työskentelystä, mutta ei koulun kontekstissa.

Muutama opiskelija otti esille, että ei pidä siitä, jos kuvataiteen oppiaineen opiskelussa teoriaa on kovin paljon. Nämä opiskelijat pitivät niin sanotusti itse tekemisestä ja toiminnasta. Nämä vastaukset voidaan tulkita myös vapauden teemaan liittyviksi. Niissä kuvataiteen opiskelu nähdään silloin mieluisena, kun teoria ei ikään kuin rajoita vapautta tehdä ja toimia.

”yläasteella pidin tosi paljon, saimme konkreettisesti tehdä paljon töitä itse ja vaihtoehtoja oli tosi paljon, lukiossa en ole pitänyt kuviksesta kovinkaan johtuen ilkeästä opettajasta ja suuresta määrästä teoriaa, lukiossa ei olla tehty paljoa töitä ja jos on tehty, niihin käytettävä aika on todella pieni teorian takia” (V27)

” - - en pidä pitkäveteisistä teoriaosuuksista, pidän enemmän itse tekemisestä” (V32)

” - - myös liiallinen luennointi voi kyllästyttää” (V44)

”itse tekeminen, luennoinnista en niinkään pidä” (V56)

Vapautusta kuvaaviksi tulkitsin myös vastaukset, joissa kuvataiteen oppiaineen mielisuuden yhteydessä otettiin esille oppiaineen tasapainottava, rentouttava, tai helpottava vaikutus. Yhteensä

yhdeksän lukiolaista liitti kuvataiteen oppiaineen mieluisuuden näihin teemoihin. Vastaukset olivat seuraavanlaisia:

”pidän, koska se tekee koulusta rennompaa ja se on hauskaa” (V15)

”pidän monipuolisuudesta ja se on helppoa” (V18)

”pidän, suurimmaksi osaksi rentoa tekemistä, vaikka joskus on kiire” (V26)

”pidän, keventää mukavasti kouluviikkoa” (V29)

”pidän, saa aivot hetken hengähdyksen - -” (V30)

”pidän, koska se on helppo ja rento oppiaine - -” (V32)

”kuvis on kiva oppiaine, se tuo rentoutta muiden raskaiden aineiden joukkoon - -” (V48)

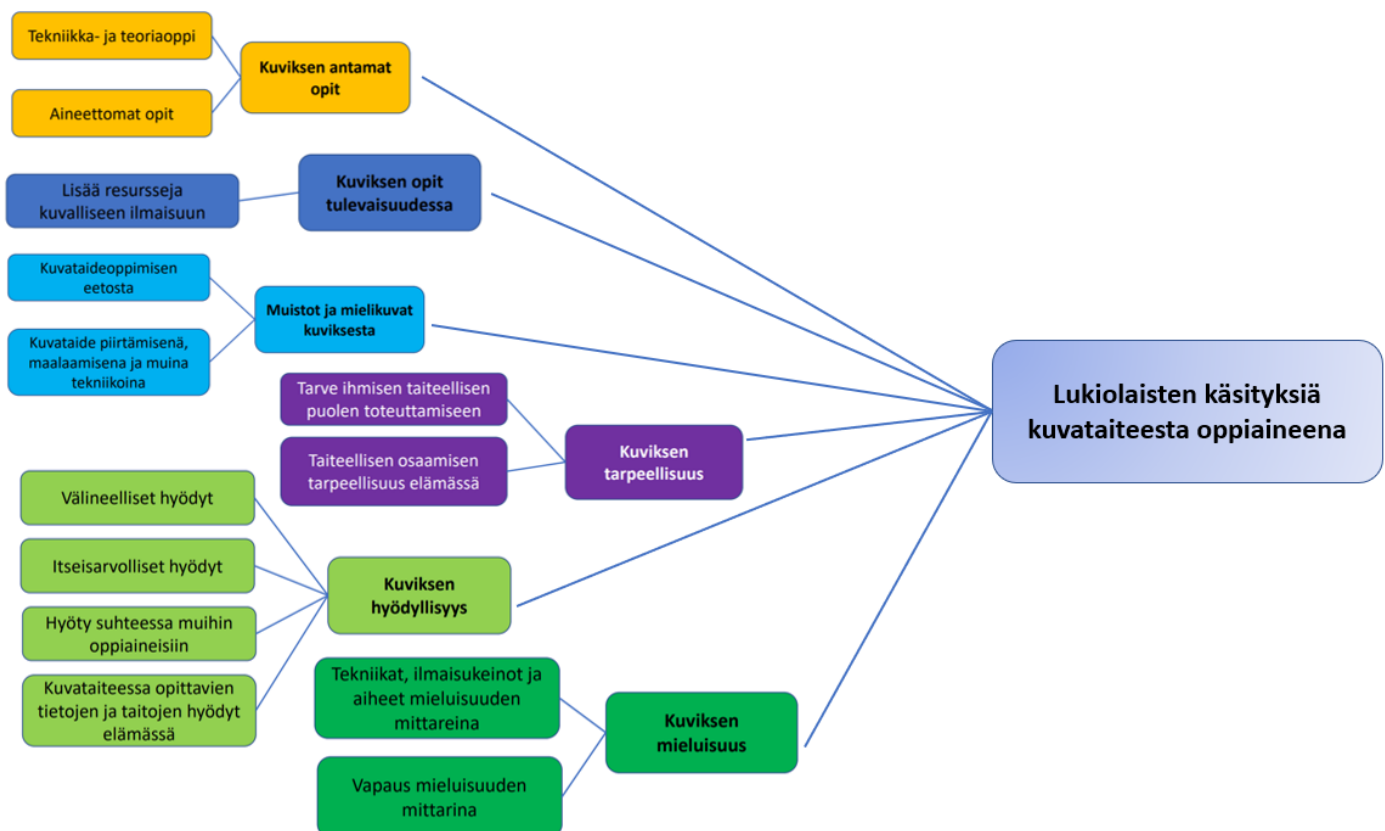
” - - kuviksen tunnit ovat päivän henkireikiä, jolloin aivot voi laittaa hetkeksi narikkaan, lukiolaisena on paljon koulujuttuja - -”(V50)

”ihan mukava poikkeus kaikesta muusta, koska se on kevyempi kuin muut oppiaineet” (V53)

5 POHDINTA

5.1 Tulosten yhteenvetoa

Tässä alaluvussa teen kokoavan yhteenvedon analyysin tuloksista. Aineiston pohjalta ja alatutkimuskysymyksien ohjaamana syntyi yhteensä kuusi luokkaa, jotka yhdessä kuvaavat lukiolaisten käsityksiä kuvataiteesta oppiaineena (ks. kuvio 7). Esittelen seuraavaksi yhteenvedon luokkien sisällöistä.



Kuvio 7: Analyysin tulosten visuaalinen yhteenveto

Iso osa lukiolaisista mielsi kuvataiteen antaneen heille erityisesti tekniikka- ja teoriapainotteisia oppeja. Lukiolaiset luettelivat erilaisia kuvataiteessa oppimiaan tekniikoita ja teorioita, ja vastauksissa oli melko paljon vaihtelua sen suhteen, mitä tekniikoita esimerkiksi mainittiin. Kuitenkin piirtäminen ja maalaaminen sekä grafiikka ja värioppi olivat teemoja, jotka toistuivat jonkin verran vastauksissa.

Tekniikoiden ja teorioiden lisäksi aineistosta löytyi muutamia vastauksia, joissa kuvattiin erilaisia kuvataiteen antamia aineettoman tason oppeja, kuten prosessiin luottamisen oppiminen, ongelmanratkaisukyky ja uskaltamiseen oppiminen. Lisäksi muutamassa vastauksessa ei varsinaisesti kuvattu, mitä kuvataide on oppiaineena opettanut, sillä nämä vastaajat kokivat, että eivät ole oppineet kuvataiteessa paljoakaan.

Lähes kaikki lukiolaiset olivat kiinnostuneita tulevaisuudessa oppimaan kuvataiteen opiskelussa lisää tekniikoita tai ilmaisukeinoja eli toisin sanoen kerryttämään kuvallisen ilmaisun resurssejaan. Määrällisesti eniten lukiolaiset olivat kiinnostuneita oppimaan piirtämistä ja toiseksi eniten maalaamista. Lisäksi vastaajat olivat kiinnostuneita oppimaan yleisesti erilaisia tekniikoita, realistista tai kolmiulotteista ilmaisua ja muutama vastaaja uudempiä taiteen ilmaisukeinoja, kuten digitaiteen tekoa. Lukiolaisten käsitykset kuvataiteen tulevaisuuden opeista olivat siis tekniikkapainotteisia, kuten käsitykset kuvataiteen jo antamista opeista. Yhteen vetäen voidaan sanoa, että kuvataiteessa oli opittu tekniikoita ja niitä haluttiin myös oppia tulevaisuudessa.

Lukiolaisten muistoissa ja mielikuvissa kuvataiteesta oppiaineena painottui erityisesti kuvataideoppimisen eetos eli se, miltä oppiaineen opiskelu tuntuu ja miten oppiaineessa tehdään asioita. Iso osa vastaajista kuvaili kuvataiteen tunteja ja opiskelua myönteisillä ilmauksilla viitaten muun muassa opiskelun rentouteen, hauskuuteen tai helppouteen. Lisäksi kuvataiteen oppiaineen opiskeluun liitettiin vapaus, luovuus sekä muutamassa vastauksessa käsillä tekeminen, kokeileminen ja itseilmaisuus. Kuvataideoppimisen eetoksen lisäksi tulivat tekniikat ilmi myös lukiolaisten muistoissa ja mielikuvissa liittyen kuvataiteen oppiaineeseen. Muistoissa ja mielikuvissa toistuivat piirtäminen ja maalaaminen joko yhdessä tai erikseen mainittuna sekä tekniikat yleisesti ottaen. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että lukiolaiset kuvailivat muistojaan ja mielikuviaan kuvataiteen oppiaineesta sen opiskelun herättämän tunnetilan tai oppiaineelle ominaisen toimintavan sekä sisältöjen, tässä tapauksessa tekniikoiden avulla.

Valtaosa lukiolaisista ajatteli kuvataiteen oppiaineen olevan hyödyllinen oppiaine. Oppiaineen hyötyä kuvanneista vastauksista oli löydettävissä sekä välineellisiä että itseisarvollisia hyötyjä. Lisäksi vastauksissa ilmeni hyötyjä, joita ei mielestäni suoraan voinut lukea joko välineellisiksi tai itseisarvollisiksi. Välineellisiksi tulkitsemisani hyödyissä kuvataiteen hyödyksi nähtiin erityisesti sen tasapainottava, rauhoittava tai helpottava vaikutus joko sellaisenaan tai suhteessa muihin oppiaineisiin. Osassa vastauksista kuvataiteen opiskelun ajateltiin olevan yleisesti ottaen hyödyllistä työelämää varten tai taidealalle suuntautumista ajatellen, mikä kuvaa myös välineellistä hyötyä. Itseisarvollisia hyötyjä kuvaaviksi tulkitsin vastaukset, joissa viitattiin luovuuden, itseilmaisun, vapauden ja mielikuvituksen tärkeyteen sellaisenaan. Osassa vastauksista kuvataiteen oppiaineen hyöty rinnastettiin muihin

oppiaineisiin ja kuvataide näyttäytyi eräänlaisena lisäoppiaineena eli ei niin hyödyllisenä kuin muut oppiaineet. Muutamissa vastauksissa puhuttiin erilaisista kuvataiteessa opittavien asioiden, kuten taidehistorian tuntemisen hyödyistä yleisesti elämässä. Kaiken kaikkiaan kuvataide näyttäytyi erityisesti psyykkisen tasapainon säilyttämisen kannalta hyödyllisenä. Monissa vastauksissa oppiaineen hyöty työelämän kannalta ja suhteessa muihin oppiaineisiin ei ollut kiistaton mutta toisaalta useissa vastauksissa sillä nähtiin olevan itseisarvollisia hyötyjä.

Kuvataiteen oppiaineen tarpeellisuutta perusteltiin erityisesti luovuuden, tasapainon ja itseilmaisun teemoilla. Oppiaine näyttäytyi vastauksissa eräänlaisena väylänä luovuuteen, tasapainotukseen ja itseilmaisuun ja tällaisen väylän olemassaolo koettiin tarpeelliseksi. Tulkintani mukaan nämä vastaukset kuvastivat tarvetta ihmisen taiteellisen puolen toteuttamiseen. Lisäksi oppiaineen tarpeellisuutta perusteltiin oppiaineessa opittavien tietojen ja taitojen yleisellä tarpeellisuudella elämässä. Muutama vastaaja näki kuvataiteen olevan tarpeellinen yleisesti työelämässä tai taiteelliselle alalle suuntautumisessa. Yleisesti ottaen iso osa lukiolaisista näki siis kuvataiteen oppiaineen tarjoaman osaamisen olevan tarpeellista.

Kuvataide oli isolle osalle lukiolaisista mieluinen oppiaine. Vain yksi vastaaja ilmaisi suoraan, että ei pidä koulun kuvataiteen oppiaineesta. Vastaajat arvioivat oppiaineen mieluisuutta erityisesti kahdesta näkökulmasta eli tekniikoiden ja ilmaisukeinojen sekä vapauden näkökulmasta. Vastaajat toivat esille itselleen mieluisia ja ei-mieluisia tekniikoita ja ilmaisukeinoja. Uudemmat taiteen tekniikat ja ilmaisukeinot nousivat esiin joissain vastauksissa ei-mieluisina. Vain yhden lukiolaisen vastauksessa uusi ilmaisukeino näyttäytyi mieluisena. Monet lukiolaiset pitivät kuvataiteen oppiaineessa vapaudesta sen eri muodoissa ja vastaavasti eivät pitäneet siitä, jos vapautta kuvataiteen opiskelussa rajoitetaan esimerkiksi liian tarkoilla tehtävänannoilla.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Ranta (2020) pohtii väitöskirjassaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kysymyksiä Guban (1981) termien *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *luotettavuus* ja *vahvistettavuus* avulla. Uskottavuutta voidaan tarkastella esimerkiksi arvioimalla tutkimushenkilöiden valintaa ja aineistonanalyysiä. Siirrettävyyttä arvioidessa tarkastellaan, ovatko tutkimustulokset siirrettävissä muihin konteksteihin.

Luotettavuuden arviointi keskittyy tutkimuksen toistettavuuden mahdollisuuksiin eli siihen, olisivatko tulokset samanlaisia esimerkiksi samantyyppisessä tutkimushenkilöiden kanssa. Vahvistettavuutta tarkasteltaessa voidaan arvioida tutkijan omaa roolia tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. (Ranta, 2020, s. 49–50.) Arvioin seuraavaksi tutkielmani luotettavuutta ja eettisyyttä muun muassa näiden edellä esiteltyjen teemojen sekä fenomenografisen tutkimuksen periaatteiden avulla.

Mielestäni uskottavuus tutkimushenkilöiden valinnan näkökulmasta toteutuu tutkielmassa. Lukio-
laisten valikoituminen informanteiksi tähän tutkielmaan on itsestään selvää. Kyseessä olevien lukio-
laisten valikoituminen oli osittain käytännön sanelema valinta, sillä suoritin opetusharjoittelua luki-
ossa, josta keräsin aineiston. Halusin tietoisesti tutkimushenkilöiksi sekä niin sanotun normaalin op-
pimäärän suorittajia että kuvataidelinjan opiskelijoita. Mikäli olisin rajannut joko normaalilinjan
opiskelijat tai kuvataidelinjan opiskelijat aineistonkeruun ulkopuolelle, olisi tämä vaikuttanut tutki-
muksen kontekstiin. Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan ollut tarkoituksena tutkia vain normaalilinjaa
tai kuvataidelinjaa opiskelevien lukiolaisten käsityksiä, vaan yleisesti ottaen lukiolaisten käsityksiä.
Näin ollen koulussa, jossa opiskeli niin normaalilinjan kuin kuvataidelinjan opiskelijoita, oli luon-
tevaa kutsua molemmista ryhmistä lukiolaisia mukaan aineistonkeruuseen.

Olen kuitenkin ottanut tutkimushenkilöiden taustat omalta osaltaan huomioon tutkielmassa. Aineis-
tonkeruun yhteydessä tiedustelin, opiskeleeko vastaaja kuvataidelinjalla. Lisäksi kartoitin vastaajaan
taustaa kuvataiteen opiskelun näkökulmasta tiedustelemalla, oliko vastaajalla ollut kuvataide valin-
naisena oppiaineena yläkoulussa. Sisällytin nämä kysymykset aineistonkeruun yhteyteen, jotta saisin
paremmin selville taustatekijät, jotka osaltaan vaikuttavat käsityksiin. Metsämuurosen mukaan käsi-
tyksille luonteenomaista on se, että ihmisen taustat vaikuttavat hänen käsityksiinsä maailmasta. Esi-
merkiksi koulutuksen aste tai ikä voivat olla käsitysten taustatekijöitä. (Metsämuuronen, 2006, s.108.)
Käsitykset pohjautuvat kokemuksiin ja tietoon, joita ihminen omaa (Koskinen, 2011, s. 269).

En ole kuitenkaan analysoinut aineistoa sen perusteella, mitkä ovat vastaajien taustatiedot. Toisin
sanoen en ole analyysissä esimerkiksi vertaillut normaalin oppimäärän opiskelijoiden ja kuvataide-
linjan opiskelijoiden vastauksia keskenään. Tähän aineisto olisi luonut kyllä mahdollisuuksia, mutta
olisi mielestäni muuttanut tutkielman asetelmaa. Vastaajien kuvataiteen opiskeluun liittyvät taustate-
kijät on tuotu tutkielmassa esiin yleisenä taustoituksena ja lisäksi pohdin tulosten tarkastelu -osiossa
kuvataiteen opiskeluun liittyvien taustojen mahdollista vaikutusta ilmenneisiin käsityksiin.

Aineistonanalyysin toteutin kolmen alatutkimuskysymyksen ohjaamana. Alatutkimuskysymykset
muodostuivat kuitenkin tutkielmaprosessissa vasta sen jälkeen, kun olin aloittanut jo alustavan ana-
lyysin. Tutkielman aineistonanalyysin uskottavuutta olisi siis mahdollisesti vahvistanut se, jos

analyysi olisi toteutunut aivan alusta pitäen alatutkimuskysymysten ohjaamana. Toisaalta esimerkiksi Puusan mukaan laadullisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa on tarpeen edetä aineistolähtöisesti ja tarkastella aineistoa sellaisena, kuin se on. Seuraavaksi tutkimuskysymyksen avulla aineistoa pelkistetään. (Puusa, 2011, s. 121–122.) Näin ollen voidaan ajatella, että suurta ongelmaa uskottavuuden suhteen ei synny, vaikka aloitinkin alustavan analyysin ennen kuin olin vielä sisällyttänyt tutkielmaan alakysymykset.

Luotattavuuden kannalta on tärkeää, että aineistonanalyysiä ei pohjata sattumanvaraisiin aineistopaimintoihin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 216). Olenkin pyrkinyt tekemään aineistonanalyysin siten, että se perustuu kattavasti koko aineistoon. Koko aineistoon perustuvaa analyysiä olen tuonut esille sisällyttämällä tutkielmaan aineisto-otteita monien eri vastaajien vastauksista. Aineisto-otteiden yhteydessä on merkittynä numeerisesti vastaajan tunnus, jotta lukija näkee ilmaisujen olevan eri vastaajien vastauksista. Lisäksi aineisto-otteet havainnollistavat tekemiäni tulkintoja. Tutkimuksessa käytettyä tulkinnan logiikkaa voikin valottaa lukijalle antamalla tehdyn tulkinnan yhteydessä esimerkiksi aineisto-otteen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 217).

Analyysin tulosten yhteydessä olen tuonut esille aineistosta löytämieni luokkien taustalla olevat vastaajamäärät, vaikka kyseessä ei olekaan määrällinen tutkimus. Koen vastaajamäärien ilmoittamisen tukevan tutkielman läpinäkyvyyttä. Ahosen mukaan fenomenografisen tutkimuksen raportoinnissa on syytä avata myös määrällistä ulottuvuutta sen verran, että eri merkityskategorioiden taustalla olevat vastaajamäärät kerrotaan. Määrällisellä ulottuvuudella voidaan osoittaa käsitysten variaatioita kyseisessä aineistossa, vaikka yleistykseen ei pyritäkään. (Ahonen, 1994, s. 151.)

Tutkielman aineistonkeruu olisi toistettavissa samantyyppisten tutkimushenkilöiden kanssa, kuten jonkin eri koulun lukiolaisten kanssa. Aineistonkeruutilanteessa kaikki tarvittavat tiedot tutkielmaan osallistumiseen oli löydettävissä sähköiseltä kyselylomakkeelta. Näin ollen aineistonkeruutilanteessa ei ollut suuria muuttuvia tekijöitä, jotka eivät olisi toistettavissa enää. Toisaalta käsitysten tilannesidonnaisuus tuottaa haasteita niin toistettavuudelle kuin itse tutkielman tulosten siirrettävyydelle muihin konteksteihin. Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu liittyen siihen, että käsitykset ovat kontekstisidonnaisia eli ne voivat esimerkiksi muuttua tilanteen mukaan ja tarkoittaa eri asiaa eri konteksteissa (Koskinen, 2011, s. 270).

Aineistonkeruutilannetta, kuten aikaa ja paikkaa on tarkasteltava fenomenografisen tutkimuksen raportissa (Ahonen, 1994, s. 152–154). Pyrin omalta osaltani minimoimaan tilannetekijöiden vaikutusta aineistonkeruutilanteeseen sisällyttämällä kaikki vastaamiseen tarvittavat ohjeet kirjallisena kyselylomakkeelle. Näin ollen kaikille tutkielmaan osallistuneille oli saatavilla kirjallisesti sama taustoitus

vastaamisesta varten. Vaikka kysely ohjeineen oli kaikille vastaajille sama, aineistonkeruutilanteet eivät olleet täysin samoja kaikille vastaajille. Yksi ryhmä vastasi kyselyyn ryhmänohjaustunnilla ja loput eri kuvataiteen kurssien oppituntien aloituksen yhteydessä. Olin itse paikalla osassa tilanteista ja osassa vastaavat opettajat jakoivat puolestani lukiolaisille linkin kyselylomakkeeseen. En ole näin ollen voinut kontrolloida mitä aineistonkeruussa auttaneet opettajat ovat esimerkiksi sanoneet lukiolaisille ennen kyselyyn vastaamista, vaikka välitinkin opettajille tiedon, että kaikki tarvittavat ohjeet vastaamiseen olivat saatavilla kyselylomakkeella. Lisäksi se, millä kuvataiteen kurssilla ollessaan lukiolaiset ovat kyselyyn vastanneet, on voinut osaltaan vaikuttaa vastauksiin. Tästä on myös joitain viitteitä aineistossa.

Olen myös pohtinut sitä, onko pelkkä läsnäoloni osassa aineistonkeruutilanteista voinut vaikuttaa jollain tavalla vastauksiin. Yhdessä aineistonkeruutilanteista kyselyyn vastasi lukiolaisryhmä, jota oletin osana opetusharjoittelua ja johon olin jo ehtinyt jonkin verran tutustua. Aholan mukaan aineiston luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat tuoneet vastauksiinsa esille aidot ajatuksena, eivätkä sellaisia näkemyksiä, joita he odottavat tutkijan toivovan. (Ahonen, 1994, s. 153.) Se, että nämä vastaajat tunsivat minut opettajana jo jollain tavalla, on mahdollisesti voinut vaikuttaa heidän vastauksiinsa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus on erityisesti riippuvainen tutkijasta itsestään, sillä hän on tutkimuksen niin kutsuttu tutkimusväline koko tutkimusprosessin ajan. Luotettavuutta on arvioitava koko tutkimusprosessin ajalta. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211.) Olen pyrkinyt toimimaan parhaani mukaan luotettavuuden ja eettisyyden kysymykset huomioiden koko tutkielmaprosessin ajan. Jos voisin palata ajassa taaksepäin, kontrolloisin esimerkiksi aineistonkeruutilanteita kuitenkin vielä tarkemmin. Olisin itse paikalla kaikissa aineistonkeruutilanteissa ja toteuttaisin kyselyn vain opiskelijoille, joita en tunne entuudestaan.

5.3 Tulosten tarkastelua

Tässä alaluvussa tarkastelen analyysin tuloksia suhteessa teoriaan ja teen kokoavan tulkinnan tuloksista, vaikka tulkinta on toki mukana jo itse analyysin tuloksissakin. Puusa muistuttaakin, että analyysi itsessään ei muodosta tuloksia vaan varsinaiset tutkimustulokset syntyvät tutkijan tekemistä

tulkinnoista ja pohdinnasta aineistonanalyysin pohjalta. Samalla kuitenkin tulkinta nivoutuu yleensä aina osaksi jo analyysivaihetta (Puusa, 2011, s. 123–124.)

Pohdin myös luvussa hieman sitä, miten tutkielmaan osallistuneiden kuvataiteen opiskeluun liittyvät taustat mahdollisesti vaikuttavat aineistossa ilmenneiden käsitysten taustalla. Fenomenografisesti suuntautuneessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneiden taustan vaikutusta ilmenneisiin käsityksiin tuleekin pohtia (Ahonen, 1994, s. 152–154).

Niin kuvataiteen antamien oppien, tulevaisuuden oppien, muistojen ja mielikuvien kuin mieluisuudenkin kohdalla lukiolaiset ottivat esille erityisesti tekniikat ja ilmaisukeinot sekä osittain teorit. Varsinkin tekniikat ja ilmaisukeinot olivat siis kaiken kaikkiaan toistuva teema aineistossa. Tulkitsen, että ison osan tutkielmaan osallistuneiden lukiolaisten käsityksissä tekniikoiden ja ilmaisukeinojen opiskelu on kuvataiteen oppiaineen keskeinen sisältöalue ja tavoite.

Fosterin mukaan modernistisen ajan käsitysten mukaisessa taiteen opetuksessa on pyritty opettamaan erityisesti erilaisia taiteen tekniikoita ja taide on jaettu tyylistuunnittain kategorioihin. Tällainen toimintamalli heijastelee modernistisen ajan mekaanista maailmankuvaa. Varsin perinteinen käsitys onkin, että taiteen tulisi kieliä teknisestä taitavuudesta. (Foster, 2017, s. 47, s. 48.) Tekniikoiden ja ilmaisukeinojen korostuminen aineistossa voi siis viitata modernistiseen, teknispainotteiseen maailmankuvaan, jonka mukaista taideopetusta lukiolaiset ovat mahdollisesti saaneet.

Näkisin, että teknispainotteisuus on yhteydessä myös kuvataiteen oppiaineen edeltäjälle eli kuvaamataidolle ominaisiin sisältöihin. Kuvaamataidossa korostuivat jo käsitteen tasolla kuvataiteeseen verrattuna enemmän taidolliset sisällöt, kuten esimerkiksi materiaalituntemus, motoriikka ja ohjeiden seuraaminen. (Räsänen, 2008, s. 70–71.) Tekniikoiden ja ilmaisukeinojen taitamisen voidaan nähdä olevan osa kuvaamataittoa sananakin sisältävää kuvaamisen taitoa.

Lukiolaisten käsityksissä kuvataiteen oppiaineen opiskelu on erityisesti niin sanottujen perinteisempien kuvataiteen tekniikoiden ja ilmaisukeinojen opiskelua. Taiteen tekniikoista ja ilmaisukeinoista uudemmat tulokkaat, kuten digitaalinen ilmaisu, tai 3D-mallinnus tulivat muutamissa vastauksissa esille, mutta olivat vähemmistössä verrattuna perinteisempien tekniikoiden ja ilmaisukeinojen esiintymiseen. Muutamat halusivat oppia tulevaisuudessa uudempiä taiteen tekniikoita tai ilmaisukeinoja, mutta joillekin vastaajille ne nimenomaan olivat ei-mieluisia opiskelun aiheita. Heinonen ottaakin esille, että hänen oman kokemuksensa perusteella tänäkin päivänä yleisimpiin kuvataiteen opetuksen toteutustapoihin lukeutuu erityisesti piirustus, maalaus ja savityöskentely (Heinonen, 2020, s. 90). Voi siis olla, että lukiolaisten kouluvuosiensa aikana saama kuvataideopetus on painottunut niin sanottujen perinteisempien tekniikoiden ja ilmaisukeinojen opiskeluun. Tämä on sinänsä yllättävää,

sillä tutkielmaan osallistuneista lukiolaisista enemmistöllä oli takanaan kuvataiteen valinnaiset opinnot yläkoulussa ja puolet lukiolaisista opiskeli lukiossa kuvataidelinjalla (ks. luku 4.4), minkä voisi olettaa laajentavan opiskeltavien tekniikoiden ja ilmaisukeinojen kirjoa.

Mielestäni tekniikoiden ja ilmaisukeinojen toistuvuus aineistossa kertoo siitä, että lukiolaisten käsityksissä kuvataiteen oppiaineesta korostuvat erityisesti kuvan tuottamisen sisällöt, joita voisi kutsua myös kuvaamisen taidoiksi. Sen sijaan kuvien tarkasteluun liittyviä ilmaisuja on aineistossa määrällisesti vähän. Lukiolaiset siis ajattelevat kuvataiteen opiskelun olevan tapa kerryttää resursseja kuvien tuottamiseen. Suurin osa vastaajista ei ajattele kuvataiteen olevan myös resurssien kerryttämistä kuvien tarkasteluun, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta.

Kuvan tuottamisen sisältöjen korostuminen ja kuvien tarkasteluun viittaavien ilmaisujen vähäisyys aineistossa on siinä mielessä kiinnostavaa, että kuvien tarkasteluun vahvasti liittyvän visuaalisen lukutaidon harjoittamisen tulisi olla yksi kuvataiteen oppiaineen sisällöistä. Kuten Knif tuo esille, kuvat ja visuaalisuus rakentavat todellisuutta ja vaikuttavat erilaisine viesteineen ihmisiin vahvasti. Tähän liittyen kriittisen, visuaalisen lukutaidon kartuttaminen on yksi kuvataiteen oppiaineen tehtävä. (Knif, 2021, s. 56–57.) Tämä ei tule kuitenkaan esille valtaosan vastaajien käsityksistä.

Koko laajan visuaalisen kulttuurin sisältöjen opiskelu ei siis tullut selvästi esille vastauksista, vaikka koko visuaalisen kulttuurin tulisi olla kuvataiteen oppiaineessa opiskelun sisältönä (ks. esim. Pohjakallio, 2005, s. 25). Toki lukiolaisten esille ottamat teemat, kuten kuvataiteen tekniikat ja ilmaisukeinot ovat osa visuaalista kulttuuria, mutta muu visuaalinen kulttuuri jäi pääosin vastausten ulkopuolelle. Vastaajat eivät esimerkiksi ottaneet esille juurikaan mediakuvastoon tai vaikkapa populaarikulttuuriin viittaavia asioita.

Ylipäättään kulttuurisiin sisältöihin ei ollut aineistossa juurikaan viittauksia. Räsänen mukaan kuvataideopetuksen olisi tähdättävä kulttuurien ymmärtämiseen sillä esimerkiksi taide on aina osa kulttuuria. Opetuksessa on tutustuttava sekä siihen kulttuuriympäristöön, jossa parhaillaan eletään, että muihin kulttuureihin. (Räsänen, 2008, s. 285.) Muutamissa vastauksissa puhuttiin kulttuurintuntemuksesta, maailmankatsomuksen laajentamisesta ja eräänlaisesta silmien avaamisesta kuvataiteen oppiaineen yhteydessä. Näissä vastauksissa oli siis nähtävissä myös kulttuurisia sisältöjä.

Sen lisäksi, että selvästi koko visuaalisen kulttuuriin tai yleisesti kulttuuriin liittyviä vastauksia oli aineistossa vähän, myöskään varsinaisesti nykytaiteen sisältöihin viittaavia vastauksia ei juurikaan ollut. Esimerkiksi nykytaiteelle ominainen taiteen avulla kyseenalaistaminen ja kysymysten herättely, aineettomat ja moniaistiset taideteokset (ks. Foster, 2017, s. 40–41, s.48) eivät tule esille lukiolaisten

vastauksissa. Tämä on myös mielestäni yllättävää ottaen huomioon, että isolla joukolla vastaajista on taustallaan kuvataiteen valinnaiset opinnot yläkoulussa ja kuvataidelinjalla opiskeleminen.

Kaiken kaikkiaan lukiolaisten käsitykset kuvataiteesta oppiaineena vaikuttavatkin olevan yhteydessä enemmän modernin taiteen ajatusmalleihin, kuin nykytaiteen toimintatapoihin. Kuten Efland ja kumppanit kuvailevat, 1900-luvun aikana modernin taiteen inspiroimassa taideopetuksessa korostettiin muun muassa viivan ja värienkäytön sekä muiden sommitteluoppien opettelua sekä esimerkiksi luovaa itseilmaisua (Efland ym., 1998, s. 70, s. 82.) Nämä modernin taiteen mukaisen taideopetuksen piirteet ovat selvästi näkyvillä aineistossa.

Myös taidekasvatusmalleista aineistosta ovat löydettävissä modernin taiteen ajan maailmaa heijastavat mallit. Taidekasvatusmallien taustalla vaikuttavat erilaiset taideteoriat, joista osa on modernismiin kiinteästi yhteydessä. Moderniin aikaan kytkeytyviksi taideteorioiksi voidaan lukea jäljittelyä korostavat mimeettiset, itseilmaisua painottavat ekspressiiviset ja muotoon keskittyvät formalistiset teoriat. Mimeettiset teoriat lukeutuvat niin kutsuttuun esimodernismiin ja formalistiset taas täysmodernismiin. (Räsänen, 2008, s. 79, s. 25–27.) Aineistossa nähtävissä on erityisesti jäljittelyä, muotoa ja itseilmaisua (ks. Räsänen, 2008, s. 80–83) painottavien taidekasvatusmallien piirteitä.

Tekniikoiden ja ilmaisukeinojen eli kuvan tuottamisen sisältöjen lisäksi määrällisesti isossa osassa aineistossa olivat erilaiset kuvailut kuvataiteen oppiaineen luonteesta. Oppiaineen luonnetta kuvailtiin niin muistojen ja mielikuvien kuin sen tarpeellisuuden, hyödyllisyyden ja mieluisuudenkin yhteydessä. Kuvataidetta luonnehdittiin muun muassa rennoksi, hauskaksi, tasapainottavaksi, rauhoittavaksi, hengähdyshetken tarjoavaksi, vapaaksi, luovuuden ja itseilmaisun mahdollistavaksi oppiaineeksi. Oppiainetta kuvailtiin siis myönteisillä ilmauksilla. Näiden kuvailujen perusteella vaikuttaa siltä, että kuvataiteen opiskelu herättää vastaajissa myönteisiä reaktioita ja kuvataidetta halutaan opiskella.

Monissa vastauksissa myönteisyys liittyi erityisesti siihen, että kuvataide on luonteeltaan vähemmän teoreettinen kuin niin sanotut lukuaineet. Kuvataide painottaa siis vähemmän teoriaa, lukemista ja kirjoittamista ja sen tieto on näin erityyppistä kuin lukuaineissa. Voidaankin ajatella, että lukiolaisten vastaukset heijastelevat kuvataiteen oppiaineelle luonteenomaisia taiteellisen tiedon ominaispiirteitä. Taiteellinen tieto on kokonaisvaltaista tietoa, jossa yhdistyy niin aisteihin pohjaavaa tietoa, ajattelua, elämyksiä ja erilaisia käsitteitä (Knif, 2021, s. 51–52). Taiteissa tietäminen on toimintaan ja tekemiseen kytkeytyvää sekä luonteeltaan usein sanatonta. Taideoppimisessa niin keho, ajattelu kuin kulttuurinen konteksti yhdessä muodostavat tietämisen tavan. (Räsänen, 2011, s. 138, s.140–141).

Vaikka kuvataide näyttäytyi isossa osassa vastauksia myönteisessä valossa juuri erilaisuudessaan verrattuna lukuaineisiin, osassa vastauksista oppiaine vaikutti olevan alisteisessa asemassa suhteessa erityisesti lukuaineisiin. Kuvataiteen ajateltiin olevan esimerkiksi hyvä lisäys muita oppiaineita tukevana oppiaineena, hyödyllinen vain silloin, jos tarkoituksena on hakeutua työelämässä taidealalle tai ei-niin hyödyllinen verrattuna esimerkiksi äidinkielen tai matematiikkaan. Tulkitsen, että näissä vastauksissa taiteellinen tieto on alisteista muulle tiedolle. Räsänen mukaan taideoppiminen on perinteisesti nähty kognitiosta eli tietämisestä erillisenä tapahtumana. Taideoppiminen on yhdistetty erityisesti kehollisuuteen, jonka on ajateltu olevan kognition ulkopuolelle. (Räsänen, 2011, s. 122–123.) Jo valistuksen aikana syntyikin ajatus siitä, että järki on ylin tietämisen tila. Esimerkiksi aistitieto nähtiin alempana tietämisen tasona. (Varto, 2011, s. 25.)

Räsänen mukaan taideopetusta ei tulisi kuitenkaan erottaa älyllisestä tietämisestä taiteeseen olennaisesti liittyvän kehollisuuden vuoksi. Kehollisuus ja äly eivät ole toistensa vastakohtia. Taideoppimisessa niin keho, ajattelu kuin kulttuurinen konteksti yhdessä muodostavat tietämisen tavan. (Räsänen, 2011, s. 138.) Osan lukiolaisten vastauksista kuitenkin on mielestäni havaittavissa viitteitä käsityksestä, että kehollisuus ja älyllinen tietäminen ovat toisilleen vastakkaisia ja kehollisuus alisteisessa asemassa suhteessa älylliseen tietämiseen.

Vastauksien, joista heijastui käsitys kuvataiteen alisteisesta asemasta teoreettisemmille oppiaineille, voidaan nähdä olevan myös yhteydessä koulutuspolitiikan ilmiöihin. Venäläisen mukaan myös tässä ajassa taiteen paikka osana yleissivistävää koulutusta ei ole itsestäänselvyys, vaan taiteen opetusta on jouduttu edelleen puolustamaan. Taito- ja taideaineiden asemasta koulun oppiaineina käydään säännöllisesti keskustelua. (Venäläinen, 2019, s. 37, s. 42.)

Voidaan myös ajatella, että osassa vastauksia ilmennyt kuvataiteen alisteisuus suhteessa teoreettisempiin oppiaineisiin mahdollisesti heijastelee, millainen asema vastaajien käsityksissä taiteella on osana yhteiskuntaa. Usein taiteet mielletäänkin yhdeksi erilliseksi osaksi yhteiskuntaa (Varto, 2011, s. 27). Taide on toistuvasti nähty epätodellisena ja yhteiskunnasta irrallisena asiana. Taiteen on ajateltu tarjoavan ennemminkin viihdettä kuin vaikkapa tietoa tai kannanottoja. (Haapala & Pulliainen, 1998, s. 11.)

Kuvataiteen tarjoama hengähdys hetken selvä korostuminen aineistossa ja tarve muulle, kuin teoreettiselle opiskelulle voi kertoa omalta osaltaan opiskelun kuormittavuudesta. Nurmi ja kumppanit ottavatkin esille, että lukio on Suomessa tahdiltaan kova. Monet nuoret päätyvätkin tämän takia esimerkiksi pitämään välivuotia lukio-opintojen jälkeen. Nuoruusikään yksi paineita kohdistava tekijä on

myös se, että korkeakouluihin on runsaasti hakijoita ja hakuun liittyy paljon painetta. (Nurmi ym., 2014, s. 182–183.)

5.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Lukiolaisten käsityksissä kuvataiteen oppiaineen opiskelu on sisällöltään erityisesti niin sanottujen perinteisempien kuvataiteen tekniikoiden ja ilmaisukeinojen opiskelua, eikä esimerkiksi kulttuuriin tutustumista tai nykytaiteen toimintatapojen omaksumista. Lukiolaisten käsitykset vaikuttavatkin olevan monelta osin kuvaamataidon oppiaineen sekä modernin taiteen periaatteiden mukaisia.

Tekniset ja taidolliset, kuvan tekemiseen liittyvät sisällöt ovat siis isossa roolissa aineistossa ja laajemmin visuaalisen kulttuurin sisältöihin viittaavat sisällöt pienemmässä. Tämän tutkielman tapauksessa oppilaiden käsityksissä ja virallisissa linjauksissa oppiaineen sisällöistä näyttäisi siis olevan ristiriitaisuutta. Olisikin kiinnostavaa tutkia laajemmalla otannalla, missä määrin esimerkiksi oppilaiden käsitykset ja opetussuunnitelmien sisällöt kohtaavat.

Kaiken kaikkiaan kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin niin sanotut uudemmat ilmiöt, kuten erilaiset nykytaiteen toimintatavat ja esimerkiksi uudemmat tekniikat ja ilmaisukeinot eivät vaikuta rantautuneen osaksi lukiolaisten käsityksiä kuvataiteen oppiaineesta. Voidaan kysyä, ovatko nämä uudemmat ilmiöt vielä rantautuneet täysin osaksi kuvataiteen opetusta. Tätä olisi myös kiinnostavaa tutkia jatkotutkimusaiheena. Ehkä käytännön kuvataideopetuksessa voitaisiin ylipäättään nostaa yhä painokkaammin esiin kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tämän hetken ilmiöitä.

Kuvien tarkasteluun ja visuaaliseen lukutaitoon viittaavien vastausten pieni osuus aineistossa on mielestäni yllättävää. Elämme vahvasti visuaalista arkea, jossa tarvetta kriittiselle kuvien tarkastelulle ja visuaaliselle lukutaidolle on. Jatkotutkimusaiheena olisikin kiinnostavaa tutkia esimerkiksi koulussa tällä hetkellä kuvataidetta opiskelevien suhdetta visuaaliseen lukutaitoon. Onko visuaalisen lukutaidon käsite esimerkiksi tuttu oppilaille? Kokevatko ja tiedostavatko oppilaat oppivansa visuaalista lukutaitoa kuvataiteen tunneilla? Voisiko olla niin, että visuaalinen lukutaito liitetään vain esimerkiksi medialukutaitoa käsitteleviin kokemuksiin, kuten lukiossa mediaan keskittyvään kurssiin?

Kuvataiteen oppiaineen olemus rentona, vapaana ja luovana taiteellisen tekemisen tilana oli aineiston perusteella oppiaineen erityisantia ja sen ydintä. Juuri tässä kuvataiteen oppiaineen olemuksessa näyttäisi olevan sen erityisyys vastaajille. Isolle osalle lukiolaisista kuvataide näyttäytyi myös koulupäivän henkireikänä, joka tasapainottaa muutoin teoreettispainotteista opiskelua. Lukiolaisten käsityksissä kuvataiteen ja näin ollen taiteellisen tiedon opiskelulle osana koulun arkea on selvästi tarvetta. Aineistosta on myös pääteltävissä, että monille tutkielmaan osallistuneille lukiolaisille koulunkäynti on kuormittavaa ja kuvataide tuo helpotusta tähän kuormitukseen. Voidaan ajatella, että aineisto omalta osaltaan kuvastaa myös tämän ajan lukiolaisuutta, joka aineiston perusteella näyttäytyy osin raskaalta.

Siinä missä osan lukiolaisten vastauksissa kuvataide vaikutti miellyttävämmältä kuin lukuaineet, osan käsityksissä kuvataide oli alisteinen muille, erityisesti lukuaineille. Tämän voidaan nähdä omalta osaltaan olevan linjassa koulutuspolitiikan ilmiöiden kanssa. Jatkotutkimusaiheena olisikin kiinnostavaa syventyä tarkemmin siihen, miten kuvataidetta oppiaineena arvotetaan osana koulun oppiainekirjoa.

Tutkielmaan osallistuneiden lukiolaisten käsitykset kuvataiteen oppiaineesta ovat pääosin myönteisiä. Kuvataidetunneista pidetään ja kuvataiteen opiskelu tuntuu hyvältä. Koska valtaosa vastaajista käsittää kuvataiteen opiskelun erityisesti kuvien tekemisen opiskeluna, voidaan päätellä, että kuvien tekeminen on lukiolaisille mieluisaa. Lukiolaiset kokevat kuvataiteen olevan pääosin hyödyllinen ja tarpeellista osaamista tarjoava oppiaine. Kaiken kaikkiaan kuvataiteen opiskelu on lukiolaisille mielekästä opiskelua ja kuvataiteen tunneille mennään mielellään.

LÄHTEET

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa E. Syrjäläinen, S. Ahonen, S. Saari & L. Syrjälä (kirj.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Kirjayhtymä.

Apuli-Suuronen, R. (1999). *Kuvataiteen silmin: Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat: taidetta, tiedettä vai toiveiden retoriikkaa?* (Väitöskirja). Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 26. Taideteollinen korkeakoulu.

Dunderfelt, T. (2006). *Elämäkaaripsykologia: lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen* (toim. S. Kaitila) (13. painos.). WSOY.

Efland, A. D. (1990). *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. Teachers College Press.

Efland, A. D. (1998). *Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa*. (Käännösluonnos perustuen julkaisemattomaan käsikirjoitukseen Curriculum inquiry in art education: A models approach. The Ohio State University 1983). (Suom. V. Wuori). Taideteollinen korkeakoulu.

Efland, A. D., Freedman, K. & Stuhr, P. (1998). *Postmoderni taidekasvatus: eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. (Suom. V. Wuori). Taideteollinen korkeakoulu. Englanninkielinen alkuteos 1996.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (3.painos). Vastapaino.

Foster, R. (2017). Nykyaidekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 18(1), 35–56. <https://doi.org/10.30675/sa.63484>

Haapala, A. & Pulliainen, U. (1998). *Taide ja kauneus: johdatus estetiikkaan*. Kirjapaja.

Hardy, T. (2006). *Art education in a postmodern world: collected essays*. Intellect.

Heinonen, H. (2022). Sosiaalisen tuottamisen näkökulma tilaan kuvataidekasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 16(1), 85–97. <https://doi.org/10.33350/ka.97284>

Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden kirja*. PS-kustannus.

Hiltunen, M. (2022). ”Mistä emme ainakaan luovu?”. Teoksessa H. Ylirisku, E. Härkönen & J. Vepsä (toim.), *Arvioinnin äärellä – Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-hankkeessa*. (s.26–31). Aalto-yliopisto.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.

Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Järvinen, P. & Järvinen, A. (2011). *Tutkimustyön metodeista*. Opinpajan kirja.

Knif, L. (2021). *Moninainen kuvis : osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta*. (Väitöskirja). Kasvatustieteellisiä tutkimuksia / Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, luokanopettajakoulutus. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7267-9>

Koskinen, M. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s. 267–280). JTO.

Laitinen, S. (2006). Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulu.

Lukiolaki 2018/714. Annettu Naantalissa 10.8.2018. Saatavilla sähköisesti osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>

Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 79–148). International Methelp.

Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5.painos). PS-kustannus.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. PS-kustannus.

Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. (2009). *Kehityopsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen* (4. muuttamaton painos). Kirjapaja.

Opetushallitus, (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus.

Opetushallitus, (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Opetushallitus.

Opetushallitus, (2022a). *Lukiokoulutus*. Haettu 5.10.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukiokoulutus>

Opetushallitus, (2022b). *Lukion opetussuunnitelmien perusteet*. Haettu 5.10.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet>

Opetushallitus, (2022c). *Kuvataide lukiossa*. Haettu 6.10.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kuvataide-lukiossa>

Opetus- ja kulttuuriministeriö, (n.d.). *Oppivelvollisuuden laajentaminen*. Haettu 12.4.2023 osoitteesta <https://okm.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen>

Pohjakallio, P. (1996). Kuvitella vuosisata – vuosisata koululaisten piirtämänä. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), *Kuvitella vuosisata: taidekasvatuksen juhla*. Taideteollinen korkeakoulu.

Pohjakallio, P. (2005). Miksi kuvista?: Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. (Väitöskirja). Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60. Taideteollinen korkeakoulu.

Puusa, A. (2011). Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s. 114–125). JTO.

Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. (2014). *Suomalainen maku: kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Gaudeamus.

Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. (Väitöskirja). Acta electronica Universitatis Lapponiensis 283. Lapin yliopisto.

Rantala, K. (2001). *"Ite pitää keksii se juttu": tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta*. (Väitöskirjan yhteenvetoartikkeli). Helsingin yliopisto, sosiologian laitos, 239. Helsingin yliopisto. Haettu 22.12.2022 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23341/itepitaa.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Rikkinen, A. & Malmström, T. (2014). *Taiteen markkinatutkimus: raportti kuvataiteen ja taidekäsityön markkinoista Suomessa 2014*. Ornamo.

Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, M. (2011). Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 121–149). Teatterikorkeakoulu.

Stewen, R. (2014). ”Siinä on kyse prosesseista ja menetelmistä” – Richard Hamilton ja viivan muotooppi. Teoksessa M. Heikkilä & H. Johansson (toim.), *Viivan filosofia* (s. 109–129). Taideyliopiston kuvataideakatemia.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen, P. (1999). *Kuvataide: visuaalisen kulttuurin käsikirja* (1.–2. painos). WSOY.

Vahtera, S. (2008). Psykykinen hyvinvointi ja opintomenestys lukiossa. *Nuorisotutkimus*, 26(4), 52–65. <https://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2008/4/psykykin.pdf>

Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 92–116). PS-kustannus.

Varto, J. (2011). Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 17–33). Teatterikorkeakoulu.

Varto, J. (2014). Johdanto. Teoksessa E. Heikkilä & T. Tuovinen (toim.), *Uusi taidekasvatusliike*. Aalto-yliopisto.

Venäläinen, P. (2019). *Nykytaide oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykytaiteesta, oppimisesta ja niiden kohtaamisesta*. (Väitöskirja). JYU Dissertations, 130. Jyväskylän yliopisto.

Vepsä, J. (2022). Formatiivinen ja summatiivinen arviointi lukion kuvataideopetuksessa. Teoksessa H. Ylirisku, E. Härkönen & J. Vepsä (toim.), *Arvioinnin äärellä – Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-hankkeessa*. (s.52–71). Aalto-yliopisto.

LIITTEET

Liite 1

Lupa-anomus rehtorille

Tutkimuslupa-anomus, 6.5.2021

Tutkija: Pulmu Pitkänen, kuvataidekasvatuksen 4. vuosikurssi, Lapin yliopisto

Tutkielman nimi: Lukiolaisten ajatuksia kuvataiteen oppiaineesta

Aineistonkeruun ajankohta: toukokuu 2021

Pyydän lupaa toteuttaa kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkimukseni aineistonkeruun

Aiheena tutkimuksessani on nuorten ajatukset kuvataiteen oppiaineesta. Minua kiinnostaa, mitä lukiolaiset ajattelevat kuvataiteesta oppiaineena ja millaisia merkityksiä he antavat kuvataiteen oppiaineelle koulussa.

Tarkoituksena on toteuttaa pieni lomakekysely lukiolaisten kuvataidetunnilla opetusharjoittelun yhteydessä. Jaan lukiolaisille linkin, jonka kautta he pääsevät vastaamaan verkkomuotoiseen kyselylomakkeeseen. Lomake sisältää noin kymmenen kysymystä, joista muutama on monivalintoja ja suurin osa avoimia kysymyksiä. Kysely toteutetaan anonyymisti eli lukiolaisten henkilöllisyys ei tule millään tavalla esille kyselyn kautta. Analysoin vastauksista lukiolaisten sanallisesti esiin tuomia ajatuksia kuvataiteen oppiaineesta.

Pro gradu -tutkielmassa tulen käyttämään suoria lainauksia lukiolaisten vastauksista. Tutkielma julkaistaan avoimeksi internettiin eli sitä pääsevät lukemaan kaikki halukkaat.

Liite 2

Huoltajien informointi

Hei lukiolaisen huoltaja!

Teen kuvataideopettajaopintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa eli opinnäytetyötä liittyen nuorten ajatuksiin kuvataiteen oppiaineesta. Aion kerätä piakkoin tutkielmaan aineistoa [REDACTED] [REDACTED] kuvataidetuntien yhteydessä. Jaan lukiolaisille linkin verkkomuotoiseen kyselyyn, jossa tiedustellaan opiskelijoiden ajatuksia kuvataiteen oppiaineesta. Lomake sisältää noin kymmenen kysymystä, joista muutama on monivalintoja ja suurin osa avoimia kysymyksiä. Kysely toteutetaan anonyymisti eli lukiolaisten henkilöllisyys ei tule millään tavalla esille kyselyn kautta. Pro gradu -tutkielmassa tulen käyttämään suoria lainauksia lukiolaisten vastauksista. Valmis tutkielma julkaistaan avoimeksi internettiin eli sitä pääsevät lukemaan kaikki halukkaat.

Tutkimuseettisten ohjeiden mukaan yli 15-vuotias voi jo itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. (ks. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf) Tiedoksenne kuitenkin, että lapsenne on mahdollisesti osallistumassa kyseessä olevaan tutkielmaan.

Ystävällisin terveisin,

Pulmu Pitkänen, kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelija, Lapin yliopisto

Liite 3

Kyselylomakkeen sisältö

Pieni tutkimuskysely

Tervetuloa kyselylomakkeelle! Tämä kysely liittyy pro gradu -tutkielmaan, jossa tutkitaan nuorten ajatuksia liittyen kuvataiteen oppiaineeseen. Vastauksia käytetään pro gradu -tutkielmassa eli opinnäytetyössä aineistona. Kysely on anonymi eli henkilöllisyytesi ei tule millään tavalla esille kyselyn kautta. Tutkielma, johon vastauksia käytetään, julkaistaan valmistuttuaan avoimeksi internettiin eli kaikki halukkaat pääsevät sitä lukemaan.

Vastaaminen kyselyyn on täysin vapaaehtoista. Vastaaminen kestää noin 5–10 min. Vastaamalla kysymykseen 1 annat suostumuksesi sille, että vastauksia käytetään tutkielman aineistona.

Suostumuksen antamisen jälkeen vastaa kahteen taustoittavaan kysymykseen ja tämän jälkeen omin sanoin avoimiin kysymyksiin 4–10.

1. Annan suostumukseni käyttää vastauksiani tutkielmassa:

☐ Kyllä

2. Taustoittava kysymys:

Opiskeletko kuvataidelinjalla?

☐ Kyllä

☐ En

3. Taustoittava kysymys:

Oliko kuvataide sinulla valinnaisena yläkoulussa?

☐ Kyllä

☐ Ei

4. Kerro, mitä sinulle tulee ensimmäisenä mieleen kuviksen oppiaineesta?

5.Mitä olet oppinut kouluvuosisi aikana kuviksen tunneilla? (anna muutama esimerkki)

6.Onko kuvis mielestäsi hyödyllinen oppiaine? Perustele mielipiteesi.

7.Miksi sinun mielestäsi koulussa opetetaan kuvataidetta? Mikä on mielestäsi kuviksen oppiaineen tehtävä?

8.Jos saisit aivan itse päättää, mitä haluaisit oppia kuviksen tunneilla?

9.Pidätkö kuviksesta oppiaineena? Mistä asioista pidät ja mistä taas et?

10.Vapaa sana: Onko vielä jotain muuta, mitä haluaisit sanoa kuviksesta oppiaineena?