

KUVATAIDEOPETUKSEN ASEMA MUUTTUVASSA LUKIOSSA

Haastattelututkimus oppiaineysteistyön näkökulmasta

Mika Kunnari
Lapin yliopisto
Pro Gradu
Kuvataidekasvatus
4.5.2017

SISÄLTÖ

JOHDANTO	1
TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	1
KUVATAIDEOPETUKSEN ASEMA OPETUSSUUNNITELMISSA	4
KUVATAIDEKASVATUKSEN PARADIGMA	6
VISUAALINEN KULTTUURI OPETUKSEN SISÄLTÖNÄ	6
KUVATAIDEOPETUKSEN PERUSTELUJEN HAASTAVUUS	8
KUVATAIDEOPETUKSEN TULEVAISUUDEN VISIOT	11
OPPIAINEIDEN TOIMINNALLINEN JA TIEDOLLINEN YHTEISTYÖ	14
YHTEISOPETTAJUUS	14
INTEGROIVA KUVATAIDEOPETUS.....	16
OPPIAINEINTEGRAATION EDELLYTYKSET	20
TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS	23
TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
ASiantuntijahaastattelut tutkimusmetodologiana.....	24
Haastatteluaineiston kerääminen.....	26
Teoriaohjaava sisällönanalyysi	28
TUTKIMUKSEN TULOKSET	33
TOIMINNALLINEN JA SISÄLLÖLLINEN YHTEISTYÖ LUKIOSSA	33
<i>Yhteistyön monet muodot</i>	33
<i>Yhteisopettajuus</i>	37
<i>Yhteistyön edellytykset</i>	40
<i>Integroiva kuvataideopetus</i>	43
<i>Kuvataiteen ja äidinkielen jaetut sisällöt</i>	46
KUVATAIDEOPETUKSEN ASEMA LUKIOSSA	50
<i>Kuvataiteen muuttuva identiteetti</i>	50
<i>Kuvataiteen arvostus</i>	53
<i>Kuvataideopetuksen tulevaisuus</i>	57
POHDINTA	60
YHTEENVETO	60
MALLI TOIMIVIEN YHTEISTYÖKURSSIEN JÄRJESTÄMISEEN	63
TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ETIIKKA.....	65
JOHTOPÄÄTÖKSET	68
LÄHTEET	71

JOHDANTO

Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni päämäärä on tutkia kuvataideopetuksen asemaa ja merkitystä lukiokoulutuksessa oppiaineiden välisen yhteistyön näkökulmasta. Kuvataiteen opettamisen jatkuvista perusteluista ja niiden vaihtelevuudesta on tullut alamme normi (Pohjakallio, 2005, s. 25). Kuvataide oppiaineena on kovassa paineessa yrittäessään perustella omaa tehtäväänsä ja erityislaatuaan vahvasti tulospainotteisen ja luonnontieteitä arvostavan lukio-opiskelun tiellä. Valitettava fakta on kuvataideopetuksen tuntimäärän supistuminen ja aineen muuttuminen pitkälle valinnaiseksi – onhan lukiossa enää yksi pakollinen kuvataiteen kurssi (Opetushallitus, 2015, s. 253). Koulukohtaisissa resursseissa ja painotuksissa kuvataideopetukseen on samalla syntynyt suuria eroja. Hallituksen esityksen uudeksi lukiolaiksi ja opetussuunnitelmaudistukseksi vuodelle 2021 tärkein kohta on lisätä oppiaineiden välistä yhteistyötä. Samalla kuvataide ja muut taideaineet loistavat poissaolollaan matematiikan, luonnontieteiden ja kielten painoutuessa lakiesityksen sisällöissä. (OKM, 2018, s. 27, 31). Myös voimassa oleva valtatakunnallinen opetussuunnitelma on velvoittanut lukiot sekä lisäämään monialaisten oppimiskokonaisuuksien määrää että järjestämään erilaisia yhteistyökursseja (Opetushallitus, 2015).

Nykyiset opetuksen ja oppimiseen ohjaamisen suuntaukset ovat siis on kulkemassa yksittäisiä oppiaineita laaja-alaisempia kokonaisuuksia kohti. Ilmiöpohjainen opetus on jo vuosia ollut pinnalla peruskoulujen ja lukion opetuksessa. Lukioiden kurssitarjontaan on alkanut ilmestyä yhä enemmän oppiaineita integroivia yhteistyökursseja erilaisilla nimityksillä, kuten teemakurssit. Integroiva opetus vaatii myös uudenlaista opettajuutta – yhteisopettajuutta. Aineenopettajien yhteisopettajuus luo mahdollisuudet integroivaan opetukseen asiantuntijayhteistyönä. Haluan tutkimuksessani selvittää, millaisia muotoja ja mahdollisuuksia yhteistyökurssit tarjoavat kuvataideopetukselle ja mitä kuvataide voi tarjota integroivalle opetukselle? Yhteistyökurssien toiminnan kautta tarkoitukseni selvittää kuvataideopetuksen asemaa lukiokoulutuksessa. Samalla tarkastelen millaisia edellytyksiä toimivat ja tehokkaat yhteistyökurssit vaativat koulujärjestelmältä.

Pidin pro graduni -tutkielmani periaatteena kolmea teesiä. Ensimmäiseksi tutkittavan ilmiön tulisi olla ajankohtainen. Toiseksi halusin perehtyä kuvataideopettajan käytännön työn tärkeään kysymykseen ja kehittää samalla omia valmiuksiani opettajana. Kolmantena periaatteenani oli tutkimuksellinen selkeys ja johdonmukaisuus. Tutkimukseni lähtökohtana on edellä kuvattuihin koulutuspoliittisiin realiteetteihin nojaava kysymys kuvataiteen asemasta lukiokoulutuksessa ja lisääntyvä oppiaineysteistyö opetuksessa. Tutkimustani motivoi vahvasti sekä huoli kuvataideopetuksen asemasta yleissivistävässä koulussa että tahto kehittää kuvataidekasvatuksen kykyä vastata opetuksen ja koulutuksen tulevaisuuden tarpeisiin. Tulevana kuvataideopettajana ja jatkuvana oman opettajuuteni kehittäjänä tutkimukseni kohdistuu erityisesti koulumaailman realiteettien ja kuvataidekasvatuksen teorioiden kohtaamiseen. Tieteenalana kuvataidekasvatuksen tutkimus ei ole juurikaan keskittynyt kuvataidekasvatuksen suurimpaan käytännön sovellutukseen eli kuvataideopetukseen liittyviin kysymyksiin, vaan tutkimus on fragmentoitunut (Granö 2015, s. 29; Kallio, 2008, s. 107). Olen rajannut tutkimukseni tietoisesti lukiokontekstiin, vaikka perusopetuksessa kuvataiteen tuntimäärän supistukset ja aseman heikkeneminen näkyisivätkin paremmin. Perustelen rajaukseni omalla mielenkiinnostuksella ja lukio-opetuksen perusopetusta laajempien ja syvempien opetustavoitteiden vuoksi.

Rakenteellisesti tutkimukseni noudattaa perinteistä johdannosta, teorian ja tutkimusmetodologian esittelyn kautta tutkimustuloksiin ja pohdintaan etenevää rakennetta. Johdannossa käyn lävitse tutkimuksellisten lähtökohtien lisäksi myös kuvataidekasvatuksen aseman muutokset opetussuunnitelmissa ja hallituksen esityksen uudeksi lukiolaiksi. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu *kuvataidekasvatuksen paradigman* ja *oppiaineintegraation* ja sitä tukevan *yhteisopettajuuden* käsitteen kolmijalalle. Pyrin näiden kolmen teorian tarkastelulla löytämään yhteisen kohtauspinnan, jossa kaikki kolme vaikuttavat yhtä aikaa. Tämä teorioiden leikkauspinta käytännön lukiopetuksessa on tutkimukseni empiirisen osan mielenkiinnon suurennuslasin alla. Kuvataidekasvatuksen vallitseva paradigma ja alan sisäinen diskurssi ohjaavat tieteenalan sisäisiä kehityslinjoja sekä tutkimusta ja vaikuttavat siten käytännön opetustyöhön. Hahmottelen paradigman muutosta, jossa kuvataiteen opettaminen on laajentunut koko visuaalista kulttuuria koskevaksi. Yritän hahmottaa nykyistä kuvataidekasvatuksen diskurssia ja sitä, miten se reflektoi aikansa koulutuksellisia tarpeita ja näkee tulevaisuutensa. Tutkimukseni toinen pedagoginen näkökulma liittyy oppiaineiden väliseen yhteistyöhön. Käytännössä oppiaineiden välinen tavoitteellinen yhteistyö edellyttää sekä opet-

tajien välistä yhteistyötä, että oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden sovittamista samoja päämääriä palveleviksi. Rajaan tutkimusnäkökulmani teorian opetuksen järjestämistä koskevaan toiminnalliseen yhteisopettajuuteen ja oppiaineintegraation perusteisiin erityisesti kuvataideopetuksen näkökulmasta sekä integraation edellytyksiin koulujärjestelmässä.

Tutkimuksen metodologiaosassa esittelen tarkennetut tutkimuskysymykseni, tutkimusaineistoni ja analyysimenetelmäni sekä perustelen ne. Haastattelututkimukseni kohdistuu kokeneisiin kuvataideopettajiin sekä yhteen kuvataiteen kanssa yhteistyöhön syventyneeseen suomen kielen ja kirjallisuuden lukio-opettajaan. Heillä kaikilla on runsaasti asiantuntemusta sekä käytännön kokemusta oppiaineiden välisestä yhteistyöstä. Käyn metodologia -luvussa läpi myös teoriaohjaavan sisällönanalyysin sekä sen tulokset. Tutkimuksen tulokset -luvussa reflektoin luokitellun aineistoni sisältöjä tutkimukseni teorioiden kanssa. Pohdintaluvussa tiivistän tutkimuksen tulokset ja reflektoin tutkimusprosessia sekä sen luotettavuutta ja etiikkaa. Käyn lävitse myös tutkimukseni keskeiset johtopäätökset, sekä esittelen teesini toimivien yhteistyökurssien edellytyksiksi.

Tutkimukseni lähdekirjallisuuden tekijät ovat yhdistelmä kuvataidekasvatuksen kotimaisen kentän koulutuksen kehittäjiä, ulkomaisia asiantuntijoita sekä oppiaineintegraation ja yhteisopettajuuden tutkijoita. Aikaisempaa tutkimusta kuvataideopettajien ja muiden aineenopettajien yhteisopetuksesta ei juuri ole. Yhteisopettajuutta käsittelevää kirjallisuutta löytyy kuitenkin luokanopettajien ja eritysluokanopettajien keskinäisestä ja muiden aineenopettajien välisestä yhteistyöstä. Tutkimukseni ajankohtaisuutta ja luotettavuutta korostaakseni olen tukeutunut myös hallituksen koulutuspoliittisiin esityksiin ja kuvataidekasvatuksen sisällä käytävään diskurssiin. Kuvataidekasvatuksen paradigmassa olen tutustunut erityisesti Aalto-professori *Juha Varton* ajatuksiin ja filosofiaan ja integroivan kuvataideopetuksen päälähteeni on ollut Marjo Räsäsen *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* (2008). Laaja-alaisella ja monipuolisella kirjallisuudella on pyrkinyt luomaan tutkittavasta ilmiöstä sen teoreettista ulottuvuutta vastaavan kuvan. Tutkimusmetodologiana minua on ohjannut laadullisen tutkimuksen käytännöt ja haastattelututkimuksen metodit. Tutkimukseni haastatteluaineiston analyysi perustuu teoriaohjaavaan aineistoanalyysiin, jonka metodioppaana toimi Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (2018). Tutkimukseni rakenteellisena esikuvana on toiminut Anne Pellikan johdonmukaisen selkeästi kirjoitettu pro gradu -tutkielma *Nuorten opettajien kertomuksia yhteisopettajuudesta työn tukena ja haastajana - näkökulmia yhteisopettajuuden ja mentoroinnin yhtymäkohtiin* (2016).

Kuvataideopetuksen asema opetussuunnitelmissa

Kuvataideopetuksen asema ei ole yksin taidekasvatuksen paradigman ja sen merkitysten, sisältöjen ja tavoitteiden varassa. Taiteen asema kouluopetuksessa onkin lopulta koulutuspoliittinen (Pohjakallio 2006, s. 48). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015* määrää ja ohjaa opetuksen järjestämisen arvot, tavat, ja tavoitteet sekä asettaa oppiaineiden tuntijaon. Tuntijako kertoo oppiaineen asemasta ja samalla opetuksen painopisteiden tärkeysjärjestyksestä.

Kuvataideopetuksen tuntimäärä on elänyt lukion opetussuunnitelmissa. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa opiskelijan oli tehtävä valinta joko musiikin tai silloisen kuvaamataidon välillä. Jos opiskelija valitsi kuvaamataidon, pakollisia kursseja oli neljä ja sekä mahdollisuus vielä kahteen lisäkurssiin. (Kouluhallitus, 1985, s. 27, 28.) Vuoden 1994 opetussuunnitelman tuntijaossa taideaineita oli valittava kolme kurssia. Kuvaamataidon kurssit muodostuivat yhdestä pakollisesta ja toisesta valinnaisesta kurssista musiikin kanssa. Lisäksi oppilaitoksen oli tarjottava vähintään kolme syventävää kuvaamataidon kurssia. (Opetushallitus, 1994, s. 104, 111.) Vuoden 2003 opetussuunnitelmauudistuksessa kuvataiteen opintojen laajuus pysyi samana, mutta liikunta nivottiin samaan taito- ja taideaineryhmään musiikin ja kuvataiteen kanssa, joista oli valittava viisi pakollista kurssia (Opetushallitus, 2003, s. 250).

Nykyinen voimassa oleva tuntijako (Opetushallitus 2015) määrää kuvataiteesta yhden pakollisen kurssin lisäksi toisen pakollisen taideainekurssi, joka on valittava musiikista tai kuvataiteesta. Lisäksi on opetuksen järjestäjän on tarjottava kaksi valtakunnallista syventävää kurssia. Vuoden 2003 opetussuunnitelman verrattuna putosi kuvataiteesta siis yksi syventävä kurssi pois. Kokonaisoppimääräksi lukiossa määritellään 75 kurssia, jotka jaetaan pakollisiin kursseihin, joita on 47–51 kappaletta sekä syventäviin kursseihin, joita on oltava vähintään 10 kappaletta ja soveltaviin kursseihin, jotka ovat erilaisia menetelmäopintoja, joihin kuuluu myös kuvataiteen lukiodiplomi. Soveltavien kuvataidekurssien järjestäminen on koulutuksen järjestäjälle vapaaehtoista, joten mahdollisuus niiden opiskeluun vaihtelee suuresti lukiokohtaisesti. (Opetushallitus 2015, s. 17, 251–253.) Kuvataiteen pakollisen opetuksen tuntimäärien vähittäinen karsiminen lukion opetussuunnitelmista on siis tilastollinen tosiasia. Toisaalta tarkasteltaessa opetussuunnitelmien tuntijakojen muutoksia kaikkien ai-

neiden kohdalta on sama laskevien pakollisten kurssien trendi koskenut monia muitakin oppiaineita (vrt. Opetushallitus 2003, s. 250; Opetushallitus 2015, s.252–253). Kyse ei siis ole vain kuvataiteen tai taideaineiden pakollisten kurssien vähentymisestä, vaan valinnaisuuden lisääntymisestä opetussuunnitelmissa.

Lukioissa on parhaillaan menossa kolme uudistusta yhtä aikaa. Uusi opetussuunnitelma astui voimaan 1.8.2016 samalla ja uudistui myös oppiaineiden tuntijako. Syksystä 2016 on ollut käynnissä myös ylioppilaskirjoitusten asteittainen muuttuminen kokonaan digitaalisiksi kevääseen 2019 mennessä. Uudistuksen eivät ole jäämässä edellä mainittuihin, vaan lukiokoulutus ja sen muodot ja sisältö ovat kovassa käymistilassa. Opetus- ja kulttuuriministeriö antoi 24.1.2018 lukiokoulutuksen uudistamiseksi esityksen uudesta lukiolaista. Uusi opetussuunnitelma tulisi käyttöön vuoden 2021 syksystä alkaen. Hallituksen esityksessä koulutus nähdään nimenomaan strategiana kohottaa kansainvälistä kilpailukykyä, jolla esitys näkee keskeisen osan menestymisen ja hyvinvoinnin lisäämiseen Suomessa (OKM 2018, s. 22.)

Hallituksen lakiesityksen (2018) merkittävimmät kohdat tutkimukseni kannalta ovat myös esityksen pääsisältö. Oppiainerajoja ylittävän yhteistyön lisääminen on uuden lain keskeinen periaate. Tavoitteena on entistä laaja-alaisempi osaaminen ja yleissivistys, joka ei rajoitu oppiaineen tai yksittäisen kurssin sisältöön. Esityksellä pyritään luopumaan opintojen pirstaleisuudesta ja tukemaan paremmin jatko-opintojen vaatimuksia sekä vahvistamaan yhteistyöhön ja yhteisöllisyyteen perustuvaa toimintakulttuuria lukioissa. Yhteistyön lisääminen kaikilla osa-alueilla olisi velvoittavaa. Hallitus määräisi edelleen opintojen rakenteen ja laajuuden, mutta kurssien muuttuessa opintojaksoiksi olisi opetuksen järjestäjällä mahdollisuus määrittellä opintojaksojen pituutta. Lakiesitys esittää huolensa erityisesti pitkän matematiikan opiskelijoiden määrän laskusta ja tavoitteen lisätä luonnontieteiden ja kielten opiskelua. Kuvataiteesta tai muista taito- ja taide aineista ei esityksessä puhuta, eikä mainita myöskään niiden sisältöjen lisäämisestä ylioppilaskirjoituksiin. Korkeakoulujen kanssa on sovittu, että ylioppilastutkinnon arvosanoista tulee pääasiallinen väylä jatko-opintoihin pääsykokeiden sijaan. (OKM, 2018, s. 19–31.) Suomen yliopistojen rehtorineuvoston UNIFI ry:n julkaisema ylioppilastutkinnon pistetaulukko suoraan korkeakouluvalintaan ei sisällä taito- ja taideaineiden arvosanojen pisteytystä, eikä niiden arvosanoilla ole siis merkitystä suoraan jatko-opintopaikan hakuun (Kuikka, 2018).

KUVATAIDEKASVATUKSEN PARADIGMA

Visuaalinen kulttuuri opetuksen sisältönä

Efland, Freedman ja Stuhr (1998) ovat paneutuneet kuvataidekasvatuksen paradigman muutokseen modernista postmoderniin teoksessa *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Kirjoittaja näkevät paradigman muutoksen liittyvän yleiseen kulttuuriseen muutokseen länsimaissa, joka heijastuu myös taidekasvatukseen esteettisenä näkökulmana. Postmoderni kulttuuri on haastanut lineaarisen ja progressiivisen kehityskäsityksen, jossa yhteiskunnat ja kulttuurit muodostavat suljettuja entiteettejä ajassa. Kulttuurit eivät enää ole monoliitteja, vaan erilaisissa tiloissa rinnakkain ja lomittain olevia sosiaalisia ryhmiä. Kulttuurisen painopisteen muuttuminen on vaikuttanut myös kulttuurisen tiedon ja vallan uudelleen arviointiin, joka näkyy myös taiteen uudelleen määrittelynä. Postmoderni taidekäsitys näkee todellisuuden pikemminkin kollaasina kuin yhtenäisenä kokonaisuutena. Todellisuuden uudenlainen hahmottaminen on johtanut taiteen monitulkintaisuuteen, erilaisten tyylien yhdistämiseen ja pluralistisuuteen. Samalla on hyväksytty myös taiteen, kulttuurin ja kasvatuksen muuttuvien käsitteiden ja tulkintojen konfliktit. (Efland, et al., 1998, s. 21–49.)

Taidekasvatusta pyritään (Tavin, 2015) käsitteellistämään uudelleen, vaihtamalla sen perinteiseen taiteiden tekemiseen ja ajatteluun keskittyvä modalius täysin uudenlaiseen käsitykseen. Taidekasvatuksen kentällä on menossa alan perustavanlaatuinen uudelleen käsitteellistäminen, joka perustuu historialliseen, poliittiseen, sosiaaliseen ja itsereflektoivaan ymmärtämiseen visuaalisesta kulttuurista ja sosiaalisesta vastuusta. (Tavin 2015, s. 162–163; Carpenter & Tavin, 2010, s. 329.) Rantala (2001) näkee modernistista taidekäsitystä ajaneen kuvataidekasvatuksen jääneen ajastaan jälkeen. Nuorisokulttuurit eivät tunnista modernistista kuvakulttuuria omakseen, vaan hakevat samaistumisensa kohteet pääasiassa uusista median muodoista. Institutionaalinen taide sopii huonosti nuorten kohderyhmään, jotka auktoriteettien sijaan hakevat visuaaliset esikuvansa omista esikuvistaan ja lähtökohdistaan. Taidekasvattaja, jonka koulutus on keskittynyt traditioihin perustuvaan esteettiseen symboliikkaan, joutuu hankalaan asemaan nuorten esteettisen koodiston edessä. (Rantala 2001, s. 45, 46.) Malisen (2011) mielestä kuvataideopetus on kohtaamispaikka, jossa erilaisilla kuvallisilla ja visuaalisilla kulttuureilla, nuorisokulttuurit mukaan lukien, on tilaisuus kohdata

ja vuorovaikuttaa keskenään. Samalla nuori tulisi nähdä yhtenä aktiivisena visuaalisen kulttuurin luojana eikä vain passiivisena kuluttujana ja tulkitsijana. (Malinen 2011, s.134, 217.)

Freedman ja Stuhr (2004, s. 827) näkevät tulevaisuuden taidekasvatuksen perustuvan laajaan visuaalisen kulttuurin käsittelemiseen, joka ei rajoitu vain korkeakulttuuriksi määriteltyyn taiteeseen. Aalto-yliopiston kansainvälisen kuvataidekasvatuksen professori Kevin Tavin (2015) määrittelee kuvataidekasvatuksen nimenomaan visuaalisen kulttuuriin liittyvänä tutkimuksena, opettamisena ja opiskeluna. Taidekasvatus on tärkeää hahmottaa monialaisena lähestymistapana visuaalisen maailmaan todellisuuteen, joka on haastava vyyhti sosiaalisiin ja kulttuurillisissa tiloihin viittaavia objekteja, kuvia ja instrumentteja. (Tavin, 2015, s. 159.) Muutkin asiantuntijat (Laitinen, 2006; Räsänen, 2008) määrittävät kuvataiteen opintojen sisällöksi koko visuaalisen kulttuurin sisällöt, joiden avulla oppilas kehittyy kuvallisessa ajattelussa ja taiteellisessa oppimisessa. Media, kuvataide ja visuaalinen ympäristö kuuluvat kaikki visuaalisen kulttuuriin, johon kuvataide oppiaineena antaa esteettisen näkökulmansa. Kuvataiteen opiskelun tavoitteena on laajentaa kulttuurista ymmärrystä ja integroida erilaisia tapoja tietää. (Laitinen, 2006, s.33; Räsänen 2008, s. 69, 283–288.)

Varto (2015) pohtii taide sanan käyttöön liittyviä sekä negatiivisia että positiivisia konnotaatioita. Taiteeseen on yhdistetty boheemiin taiteilijatyyppeihin liittyviä ominaisuuksia, kuten ryyppääminen, vetelehtiminen ja seksuaalinen kontrolloimattomuus – yleinen hörhöily. Toisaalta taide on yhdistetty ihmisen ominaislaatuun erottamaan meidät eläimistä. (Varto, 2015, s. 114–115.) Pohjakallio (2005) kirjoittaa oppiaineen nimestä edelleen käytävästä keskustelusta ja sen historiasta. 1900-luvulla oppiaine on muuttanut nimensä kolmesti piirustuksesta, kuvaamataidoksi ja viimeksi vuonna 1999 kuvataiteeksi. Taidetta pidetään vain yhtenä osana siitä visuaalisesta kulttuurista, johon suomalaisen taideopetuksen sisällöt keskittyvät. Oppiaineen nimen luomilla merkityksillä on vaikutusta sekä alan sisäiseen taidekasvatuspuheeseen että koulutuspolitiikan päättäjien mielikuviin kuvataideopetuksen sisällöstä. (Pohjakallio 2005. 25–29.) Myös Rantala (2001) katsoo taide nimen alla tapahtuvan opetuksen sopivan huonosti estetisointuneeseen todellisuuteen. Nuorten elämän visuaalista työkalupakia eivät määrittele taiteen käsitteet, vaan arjen estetiikka ja nuorisokulttuurien elämäntyyli ja ympäröivä maailma. (Rantala 2001, s. 47.) Samoja teemoja pohti jo sata vuotta sitten kuvataidekasvatuksen klassikko Juho Hollo (1919, s.146.) määritellesään taidekasvatuksen nimeksi ja sisällöksi esteettistä kasvatusta.

Syksyllä 2016 voimaan tullut uusi lukion opetussuunnitelma heijastaa edellä kuvattujen taidekasvatuksen asiantuntijoiden näkemystä kuvataideopetuksesta visuaalisen kulttuurin kontekstissa. Opetuksen tavoitteissa puhutaan nimenomaan kulttuurillisesta oppimisesta monimuotoisessa visuaalisessa ja moniaistisessa maailmassa. Sisältöalueiksi määritellään sekä taide että visuaalinen kulttuuri, joita tukitaan sekä tuottamalla että tulkitsemalla kuvia. Päämääränä on nimenomaan ymmärtää visuaalista kulttuuria sekä sen omien lähtökohtien että yhteiskunnan ja globaalin näkökulman kautta. (Opetushallitus 2015, s. 214.)

Kuvataideopetuksen perustelujen haastavuus

Samalla kun kuvataideopetuksen sisältöjä on päivitetty, ei oppiaineen perustelujen vaikeus ole poistunut. Yhä uudet kuvataidekasvattajasukupolvet painivat samojen kysymysten äärellä miettiessään työnsä perusteluja ja sen päämääriä ja kuvataiteella on edelleen vaikea tehtävä löytää paikkansa opetuksen kentällä (Pohjakallio, 2005, s. 25–30). Varton (2015) mielestä taiteiden esteettisestä ominaislaatuudesta on vaikea argumentoida, sillä yleispätevää käsitteistö ei ole. Taiteen erityisyyden perustelemissa on ollut kyse melkein salatierteestä suhteessa luonnontieteisiin. (Varto 2015, s. 121.) Myös Rantalan (2001) mukaan taiteen määrittelyn haasteellisuus johtaa myös sen kasvatuksellisten tavoitteiden asettelun vaikeuteen. Opetuksen tavoitteiden määrittelyn problematiikka johtaa perustelujen haastavuuteen, kun tahdotaan vakuuttaa toimijoita, joita taideopetus koskettaa mukaan lukien niin opiskelijat, opetuksen järjestäjät, koulutuspolitiikasta päättäjät, rahoittajat ja muut toimijat. (Rantala 2001, s. 44.)

Anttila ja Jakku-Sihvonen kirjoittavat (2006) kuvataiteen opetuksen perustelujen liittyvän laajemmin taito- ja taideaineiden asemaan yleissivistävässä koulussa. He näkevät tuntijaon toteuttavan talouskeskeistä koulutuspolitiikkaa, joka näkyy taito- ja taideaineiden heikkona asemana. Taideaineiden asemasta olisikin tärkeä käydä kriittistä yhteiskunnallista ja filosofista keskustelua. (Anttila & Jakku-Sihvonen, 2006, s. 4.) Sederholmin (2006) mukaan ongelmana on kuvataiteen heikko arvostus koulumaailmassa. Kuvataide mielletään helposti harrasteaineeksi ja terapeuttiseksi toiminnaksi. (Sederholm 2006, s. 50–55.) Laitinen (2006) on mieltä, että kuvataideopetuksen asema yleissivistävässä koulussa on erityisesti arvovallinta. Koulutuspolitiikka painottaa sellaisten tiedollisten valmiuksien omaksumista, jotka

auttavat menestymään yhteiskunnassa. Kuvataiteen tiedolliset vastaukset ovat usein suhteellisia ja niitä haastava mitata ja määritellä. (Laitinen 2006, s. 33–34). Pohjakallio (2006) mukaan taidekasvatuksen paradigmaan liittyvää identiteettiongelmia siitä, pitäisikö sen palvelulla visuaalisen maailman analysointia vai keskittyä taiteen avulla omakohtaisen kokemuksen kuvantamiseen todellisuudesta, ei edelleenkään voida ratkaista. Taiteen aseman koulutuksessa on lopulta koulutuspoliittinen. (Pohjakallio 2006, s. 48.)

Taidekasvatuksen suuri nimi Elliot W. Eisner (1972) näkee taidekasvatuksen argumentoinnin vaikeudet osana ihmistieteiden tutkimuksen nuoreen historiaan liittyvää kehitysprosessia, jolla ei ole esittää vakuuttavia tieteellisiä tuloksia. Lisäksi taiteellinen oppiminen ja esteettinen kokemus ovat ihmisen kognitioiden yksi monimutkaisimmista prosesseista, joten niiden tutkiminen on erityisen haastavaa. Eisner näkee kontekstuaaliset ja essentialistiset näkökulmat tärkeimpinä perusteluina taideopetuksen olemassaoloon. Kontekstuaaliset perustelut painottavat taiteen välinearvoa ilmiöiden ja asioiden tutkimiseen sekä ymmärtämiseen. Essentialistiset perustelut puolestaan liittyvät taiteen itseisarvoon. Taide tuo kasvatukseen oman erityispiirteensä kautta sen osan, mitä muut tiedonalat eivät voi tuottaa. (Eisner, 1972, s. 1–7.) Puurula (2000) näkee erilaisilta pohjilta lähtevät taidekasvatuksen suuntaukset vaikeuttavat yhtenäiseen teoriapohjaan perustuvaa selitystä taideaineiden opettamiselle. Toiset näkökulmat painottavat taloudellisen ja yhteiskunnallisen hyödyn tavoitetta taiteiden kautta opittavien taitojen kautta. Osa perusteluista painottaa taideopetuksella olevan muiden oppiaineiden oppimista vahvistavia transfer-vaikutuksia, kun taas seuraava näkökulma näkee taideopetuksen nimenomaan yksilön kokonaisvaltaisen kasvuun ja kehityksen mahdollistajana. (Puurula 2000, s. 280–286.) Juurinen (2008) näkeekin kuvataideopetuksen pelkkää opetus-tapahtumaa laajempänä kontekstina ja sen vuoksi taidekasvattajan on kyettävä perustelemaan olemassaoloaan hyötynäkökulmien kautta myös koulutuksen järjestäjille ja päättäjille. Perustelujen laajetessa katoaa tosin myös jotain taideopetukselle luonteenomaista syvyyttä. (Juurinen, 2008, s. 87, 93.) Räsänen (2008) kirjoittaakin taideopetuksen väliarvosta muille aineille. Taidekasvatusta on koulutuspoliittisessa keskustelussa perusteltu sen hyötyarvona muille tärkeämmille oppiaineille. Taideopetuksen ajatellaan kehittävän luovuutta ja sen avulla voidaan analysoida ja löytää informaatiota. (Räsänen 2008, s. 115–117.) Pohjakallio (2006) mielestä kuvataiteen opettamisen perusteluille ei löydy yhtä ja oikeaa oikeutusta. Hyvää ja toimivaa opetusta syntyy yhdistelemällä toisiinsa ristiriitaisiakin taidekasvatusteorioita. Opetuksen teho perustuu kykyyn reflektoida ympäröivää todellisuutta ja kehittää jatkuvasti opetustaan tätä kautta oppilaslähtöiseksi ja toimivaksi. (Pohjakallio 2006, s. 48.)

Efland, Freedman ja Stuhr (1998) näkevät, että taidekasvatuksen perustehtävä todellisuuden kuvaajana ja ymmärtäjänä ei ole muuttunut, vaikka postmoderni kulttuurikäsitys määrittääkin maailman modernista poikkeavalla tavalla. Taiteiden kautta luonnontieteiden avulla kootusta tiedosta on mahdollista representoida todellisuutta. Taide ja tiede täydellistävät kuvaamme maailmasta ja toimivat yhdessä olematta toisiaan poissulkevia. (Efland, ym., s. 86–88.) Tavin (2015) taas katsoo taidekasvattajien asemoivan itsensä useasti luonnontieteiden vastapooliksi erotukseksi rationaalisesta, objektiivisesta ja positivistisesta maailmankuvasta. Taiteen avulla on tarkoitus tutkia odottamattomia ja määrittelemättömiä ilmiöitä, pyrkiä näkemään syvemmälle todellisuuteen. Toisaalta Tavin myöntää, että tämä halu nähdä asioita, joista emme tarkalleen ottaen voi olla varmoja, tekee saadusta tiedosta myös kiistanalaista, koska tieto on usein tuotettu itsetarkoituksellisesti halusta nähdä asioita, joita oletamme olevan ilmiöiden takana. (Tavin, 2015, s. 160.) Varto (2015) hahmottele taideopetuksen perustelemiselle tietostrategisen mallin, joka perustuu olennaisesti taitamisen käsitteelle, jossa kehollisuus ja aistisuus ovat pääosissa. Tiedon kannalta taitamisessa on kyse harjaannuttamisesta koettelemiseen prosessissa, jossa tiedosta tulee tietoa vasta toiminnan kautta. (Varto, 2015, s. 124–127.)

Tavin (2015) kyseenalaistaa taidekasvatuksen uutta visuaaliseen kulttuuriin liittyvä paradigmaa toteamalla, että se ei voi perustua vain konsensukseen ja itseriittoisuuteen omasta tehostaan ja uskomuksen muuttumisesta tiedoksi. Tarkoituksen näkeminen kaikessa, jopa höllynpölyssä kääntää taidekasvatuksen itseään vastaan ja tekee siitä merkityksetöntä. Visuaalisen kulttuurin tutkimisen pitää kyetä valideihin päätelmiin eikä väärin käyttää hermeneuttisen ajattelun periaatteita. (Tavin, 2015, s. 166–167.) Rantala (2001) kiinnittääkin huomiota taideopetuksen määritelmällisestä umpikujasta. Osaltaan ongelma johtuu nimenomaan taide sanan käytöstä. Opetus ja kasvatus perustuvat aina jonkinlaiseen normittamiseen, kun taas taideteoriat perustuvat monesti määrittelemättömyyteen ja säännöttömyyteen. Postmoderni pluralismi, joka nostaa taidekokemukseksi yksilön kokemuksesta riippuvia näkökulmia laittaa helposti kaiken taiteeksi, jolloin taiteen erityislaatuisuutta on vaikea perustella. (Rantala 2001, s. 43.) Samaa taidekasvatukseen liittyvää itseriittoisuuden vaaraa näki jo Hollonkin (1919) hahmotellessaan esteettisen kasvatuksen tärkeyttä ja sen etuja. Hollo teroitti, ettei esteettinen kasvatus voi kuitenkaan olla ainoa vallitseva ajattelutapa, vaan näkökulma muiden elämänarvojen joukossa. Yksipuolinen kaunosieluisuus ja esteettisyyden läpikotaisuus kaikessa kasvatuksessa ei palvele taideopetuksen päämääriä. (Hollo 1919, s. 189–190.)

Varto (2010) kiteyttääkin taidepedagogiikan ikuisuusongelmalta näyttävän vaikeuden perustella taiteellisen toiminnan avulla tapahtuvaa oppimisen tärkeyttä. Kyetäkseen perustelemaan oman ominaislaatussa muille, olisi taidekasvatuksen kyettävä ensin määrittelemään itse itsensä.

”Vaikka on ilmeistä, että taidepedagogiikka sijoittuu useiden tieteiden risteyskohtaan eikä ole mitään näistä, itsenäisen tieteenalan kuvaaminen siten, että muutkin sen uskovat ja me itse sen ymmärrämme, on vaativa urakka.”

(Varto, 2010, s. 31.)

Kuvataideopetuksen tulevaisuuden visiot

Suomalaisen taidekasvatuskentän nykyisestä diskurssista antaa edustavan kuvan Kallio-Tavinin ja Pullisen toimittama artikkelikokoelma *Conversations on Finish Art Education* (2015), jossa suomalaiset ja kansainväliset suomalaisen taidekasvatuksen kanssa läheisesti tekemisissä olevat asiantuntijat kirjoittavat tulevaisuuden taidekasvatuksen paradigmoista. Yleiskuvana kirjan artikkelien aiheista paistaa postmodernin pirstoutunut ja pluralistinen kulttuurikäsitys. Kirjan artikkelit käsittelevät taidekasvatuksen tehtäviä muun muassa kansainvälisyyskasvatuksen, kulttuurien välisen dialogin, kestävän kehityksen ja uudelleen muotoutuvien identiteettien näkökulmasta. Kirjan esipuheessa toimittajat toteavat, kuinka suomalaisen taidekasvatuksen merkitys ja päämäärät ovat radikaalisti muuttuneet. Kirjoittajat alleviivaavatkin, että muutos tuntuu olevan taidekasvatukselle luonteenomaista. (Kallio-Tavin & Pullinen, 2015, s. 4–8.) Myös Malinen (2011) huomauttaa, että taidekasvatuksessa on pikemminkin ollut normina vaihtuvat paradigmat ja erilaisten opetussuuntausten painotukset kuin yksi ja yhteinen vallitseva taidekasvatusnäkemys. Toisaalta korkeakulttuurina pidetty taide ja sen mukana taidehistoria on aina ollut jonkinlainen osa kuvataideopetusta huolimatta paradigman vaihdoksista. (Malinen, 2011, s. 132.)

Varto (2014) kirjoittaa koulutuspolitiikan ja opetuksen olevan nykyään aivan uudenlaisten haasteiden edessä. Avoimet oppimisjärjestelmät ja digitaalinen kulttuuri muuttavat sekä opetuksen sisältöjä että sen muotoja ja haastavat edellisten sukupolvien kehittämät didaktiset mallit. Kansalliset mallit taidekasvatuksen perusteille ovat murentumassa, kun postmodernin ajattelun ideat, vapaus, kansainvälisyys ja riippumattomuus muuttavat arvoja. Samalla taiteen välineet ja toimintaympäristöt ovat demokratisoituneet. Taidekasvatuksen tehtävä

olisikin saada kehityksestä kiinni, niin että se voisi itse ohjata strategiaansa ja kehittää takti-koitaan. Kulttuurissa on tapahtunut muutoksia, jotka eivät näy vain kuvallisessa maailmassa, digitaalisten välineiden ja internetin luomassa uudessa todellisuudessa, vaan myös poliittisessa ilmapiirissä ja ihmisten arvomaailman muuttumisessa. (Varto 2014, s. 10–14.) Tutkijat puhuvat myös teknologinen kehityksen muuttaneen radikaalisti yhteiskuntaa ja sen mukana myös taiteen tekemisen tapoja ja ilmentymiä. Samaan aikaan myös yhtenäiskulttuurien murtuminen ja monikulttuurisuuden mukanaan tuoma uudenlainen todellisuus, ovat kaikki yhdessä vaikuttamassa myös taidekasvatukseen päämääriin ja sisältöihin. (Kallio-Tavin & Pullinen, 2015, 4–8.)

Freedman ja Stuhr (2004) näkevätkin tulevaisuuden taidekasvatuksen tarvitsevan uutta opetus suunnitelmaa, joka perustuu laajaan visuaalisen kulttuurin käsittelemiseen Vallitsevan visuaalisen kulttuurin esittäminen valmiina malleina tai kaavoina ei enää onnistu, koska ideoita kierrätetään, lainataan ja muokataan rajattomasti kulttuurien ja taidesuuntausten välillä. Koulun täytyy kyseenalaistaa perinteinen tiedonmuodostumisen käsite, koska postmoderni taide ja visuaalinen kulttuurikin tekee niin. (Freedman & Stuhr, 2004, s. 819–821, 827.)

Varto (2014) kiteyttää postmodernin maailman tuoman muutoksen kulttuuriseen ymmärrykseen. Kulttuurisen muoto on palannut yksilölliseen viitekehykseen, jonka merkityssuhteet eivät enää aukene kaikille yhteisen valtakulttuurin kautta. Eli, vaikka taiteen välineet ja toimintaympäristöt ovat tulleet tasa-arvoisimmiksi on kulttuurinen maailma muuttunut sirpaleisemmaksi ja yksilölähtöisemmäksi kuin aikaisemmin. Uuden taidekasvatusliikkeen on suunnattava jo postmodernin taidekasvatuksen yli luodessaan toimintamalleja tulevaan. On kyettävä jäsentämään tarkemmin, kuinka yksilöiden kulttuurit ovat mukana taitojen opetuksessa ja kehityksessä. (Varto, 2014, s. 15–16.)

Löytönen (2014) näkee kehitettävää myös taidealojen yliopistopedagogiikassa. Koulutus elää jatkuvassa muutoksen tilassa ja siksi kokemusten hyödyntäminen taiteen opettamisesta ja opiskelusta tulisi ottaa paremmin käyttöön. Koulutus voisi perustua enemmän uuden pedagogisen tiedon etsimiselle, kuin perehdyttämään opettajia jo olemassa olevan pedagogisen tiedon omaksumiseen. Taideperustainen yliopistopedagogiikka voisi perustua eri taidemuotojen toiminnasta kumpuavien käsitteiden tunnistamiseen, ja luoda niistä uusia pedagogisia käytänteitä. (Löytönen, 2014, s. 264–267.) Myös Kirkkopelto katsoo, että taiteellisen tutkimuksen tehtävänä on opettaa ja tuoda yhteiseen ymmärrykseen taiteeseen liittyviä tapoja ja käsitteitä. Taiteellisen tutkimustyön tavoitteet ovat siis aina myös opettamiseen liittyviä.

(Kirkkopelto, 2014, s. 239.) Myös kuvataidekasvatuksen professori Jokela (2015) korostaa, että kuvataiteen opettajakoulutuksen on avattava uusia suuntia kyetäkseen avautumaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja vastaamaan nykyaikaisen taiteen tuomiin haasteisiin. Nykyaikaisen taiteen keinot sekä yhteisö- ja ympäristötaiteen muodot arktisessa ja pohjoisessa kontekstissa palvelevat parhaiten uuden polven kuvataidekasvattajien koulutusta ammatin toimenkuvan laajentuessa. (Jokela 2015, s. 8–17.)

Tutkimuksella ja koulutuksella on suuri merkitys kuvataideopetuksen tulevaisuuden suunta-
viivoihin. Suomen kuvataidekasvattajat koulutetaan Aalto-yliopiston ja Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opinto-ohjelmissa. Lapin yliopiston kuvataidekasvatus julkisti vuonna 2015 25-vuotishistoriikin, jossa kuvataidekasvatuksen professorit ja opettajat loivat katsauksen koulutusohjelman historiaan ja tulevaisuuteen (Hiltunen, Härkönen & Jokela, 2015). Historiikissa kuvataidekasvatuksen professori Päivi Granö (2015) myöntää, että kriittinen ote oman alan tutkimustyöhön puuttuu. Käytännön kuvataideopetuksen teemoihin syventyminen uupuu tutkimusteemoista. Opetusmenetelmiin, opettajien toimintaan, oppimisprosesseihin ja oppilaiden kokemuksiin eli valmistuvien kuvataidekasvattajien varsinaiseen työkenttään ei kuvataidekasvatuksen tutkimus ole toistaiseksi painottunut. (Granö 2015, s. 29.) Myös Kallio (2008, s. 107) on huomannut, että kuvataidekasvatuksen tutkimus ei keskity alan opettamisen ja opetuksen tutkimukseen. Räsänen (2012) on tehnyt saman huomion ainedidaktisen tutkimuksen puutteesta kuvataidekasvatuksen tutkimuskenttää ruotiessaan, mutta toteaa, että laajemmassa pedagogisessa kontekstissa tutkimuksia voidaan katsoa olevan enemmän. (Räsänen, 2010, s. 395–396.) Hiltunen (2015) on sitä mieltä, että Lapin yliopiston varsinaisen opetustyön painotus on opettajakoulutuksessa, joka reagoi yhteiskunnallisiin sekä koulumaailmassa tapahtuviin muutoksiin. Granön mainitsemaa tutkimusharhaa ei Hiltunen näe, vaan kokee tutkimustoiminnan tukevan kuvataideopetuksen kehittämistyötä. (Hiltunen 2015, s. 8–20.) Tavin (2015, s. 166) muistuttaa, että taidekasvatuksen pitäisi suhtautua itseensä myös kriittisesti. Toisaalta pitää huomioida, että kuvataidekasvatuksen tutkimuskenttä on muutakin kuin sen suurin käytännön ilmentymä kuvataideopettajien koulutuksen muodossa. (Jokela 2006, s. 81).

OPPIAINEIDEN TOIMINNALLINEN JA TIEDOLLINEN YHTEISTYÖ

Yhteisopettajuus

Opettajaa on totuttu pitämään itsenäisenä yksikkönään, joka hallitsee tietoa ja jakaa sitä eteenpäin. Muuttuneet oppimiskäsitykset ja yhteisöllisyyden vaatimukset opetukselle ovat muuttamassa käsitystä myös opettajuudesta. Välijärvi (2006) korostaa opettajien roolia vuorovaikutuksen ja yhteistyön esimerkkeinä, kun oppilailtakin vaaditaan yhä enemmän yhteisöllisyyttä ja avoimuutta. Yksin työskentelevä opettaja ei enää edusta modernia opettajakuva. Opettajien välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen vahvistaminen on edellytys koulun ja opettajan työn kehittämiseksi ja tehokkuudelle. (Välijärvi, 2006, s. 22–25.) Myös Luukkainen (2005) korostaa yhteistyön voimaa tulevaisuuden opettajuudessa. Työssä menestyminen tarkoittaa haasteisiin vastaamista asiantuntijayhteisöinä- ja verkostoina. Opettajuus on muuttumassa kohti kollegiaalista toimintatapaa, niin opetuksen suunnittelun arvioinnin kuin toteutuksenkin osalta. Perinteisen opettajakäsityksen yksittäisenä asiantuntijana on murtumassa. (Luukkainen 2005, s. 126, 37–38.)

Erilaisten yhteistyötä korostavien opetusmenetelmien terminologia on kirjava. Myös yhteisopettajuudesta on erilaisia nimityksiä. Asiantuntijat (2012, 2017) määrittelevät yhteisopetuksen vähintään kahden opettajan tasa-arvoiseksi opetustyöksi, joka sisältää yhteistyön oppilaiden suunnatun opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Yhteisopettajuusmallit voivat vaihdella, mutta olennaista on, että yhteistyö on kokonaisvaltaista jaettua asiantuntijuutta, mutta vahvuudet voivat keskittyä eri osa-alueille. (Rytivaara 2012, s. 18; Malinen & Palmu, 2017, s. 10–12.) Yhteisopettajuudesta käytetään rinnakkain myös nimitystä samanaikaisopetus (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 5). Saloviita (2016) määrittelee samanaikaisopetuksi menetelmän, jossa luokassa on vähintään kaksi opettajaa, jotka työskentelevät yhteistyössä. Yleisesti samanaikaisopetus on alkanut luokan- ja erityisluokanopettajien välisestä yhteistyöstä, josta opetusmalli on levinnyt muuhunkin opetustyöhön. Opettajat jakavat vastuun oppilaista sekä suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta yhdessä. (Saloviita 2016, s. 7–9, 17–19.) Käytän tässä tutkielmassa käsitettä yhteisopettajuus, koska se kuvaa englanninkielisen esikuvansa *co-teaching* tavoin yhteisopettajuuden olennaisinta määrittelyä samanaikaisopetusta paremmin. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 5).

Yhteisopettamisen vaikutuksista opetusmenetelmänä on runsaasti tutkimusta ja kasvatustieteiden asiantuntijat näkevätkin siinä useita hyötyjä perinteiseen yksin opettamisen kaavaan. Pulkkinen ja Rytivaara (2015) kertovat tutkimustuloksissaan hiljaisen tiedon tulevan yhteisopetuksessa esiin. Toiselta opettajalta oppiminen auttoi opettajia myös kehittymään omassa opettajuudessaan ja tukevan muutakin uuden oppimista. Opettajat mainitsivat myös työn mielekkyyden lisääntymisen yhteisopettajuuden tuomien hyötyjen ansiosta. (Pulkkinen ja Rytivaara 2015, s. 10.) Ahtiainen, Beiradin, Hautamäen, Hiilasvuoren ja Thunebergin (2011) mukaan opettajat kokevat, että yhteisopettajuus hyödyttää oppilaita. Samalla opettajat kokiivat saavansa paremmin vertaistukea ja löytävänsä kollegiaalisesti enemmän yhteisiä vahvuuksia opetukseen. Opettajat korostivat yhteisopettajuuden lisäävän myös työmotivaatiota, innostumista ja työn elämyksellisyyttä (Ahtiainen et al., 2011, s. 36). Kemppainen (2016 s. 127) korostaa myös sitä, miten yhdessä opettaminen on avannut uusia näkökulmia jo tuttuihin opiskelijaryhmiin, ja avartanut näkemyksiä myös yksittäisestä oppilaasta.

Kumpulainen, Puroila ja Vanhatalon (2006) näkevät yhteisopettajuuden erityisesti opettajan ammatillisten valmiuksien lisääjänä. Opettajan ammattitaito ei ole pysyvää, vaan sen ylläpito ja kehittämien vaatii jatkuvaa oppimisprosessia. Opettajien välinen yhteistyö, dialoginen vuorovaikutus ja yhteisöllinen toimintakulttuuri vahvistavat opettajan asiantuntijuutta. Samalla, kun vuorovaikutukseen perustuva yhteistyö laajenee, myös välineet moniammatilliseen yhteistyöhön eri toimijoiden kanssa lisääntyvät. (Kumpulainen, et al., 2006, s. 251–252, 264.) Uusi opetuskulttuuri (Luukkainen 2005) vaati opettajilta kriittisyyttä vallitsevia käytäntöjä mutta myös uudistuksia kohtaan. Opettajan on osattava luopua perinteisestä auktoriteetin roolistaan, vuorovaikuttaa ja mukautua oppijan rooliin. Avoin opettajuus tukee parhaiten monipuolisen opetussuunnitelman toteutumista ja opiskelijoiden erilaisia persoonallisuksia ja tapoja oppia. Yhteisökeskeinen opettajuus vie parhaimmillaan opetuksen rajoja ylittävään kulttuuriin, jossa opettajat laajentavat yhteistyötahot koulumaailman ulkopuolisiin toimijoihin. Rajojen ylitys vaatii opettajalta aktiivisuutta ja palvelee opiskelijan etua. (Luukkainen 2005, s. 142–144.)

Yhteisopetuksen toteutumiselle on koulun arjessa myös haasteita. Yhteisopettamisen sosiaalisen vuorovaikutuksen tiiviys nostaa väistämättä esiin henkilökemian vaikutuksen yhteistyösuhteiden solmimiseen. Saloviita ja Takala (2010) viittaavat tutkimuksessaan henkilökemian vaikutuksiin yhteisopettajuutta suunniteltaessa. Heidän mukaansa yhteisopettajuuden aloittamista hidasti vaikeus löytää yhteistyöhön sopiva kollega. (Saloviita & Takala,

2010, s. 394–395.) Omassa tutkimuksessaan Saloviita (2016) tarkentaa henkilökemian kaksijakoisia vaikutuksia yhteisopettajuuden aloittamiseen. Opetuksesta ja sen päämääristä pitää olla yhteinen näkemys, mutta myös luonteet ja keskinäiset suhteet vaikuttavat yhteistyön aloittamiseen. (Saloviita, 2016, s. 167).

Ahtiainen ja kumppanit (2011, s. 38) näkivät yhteisopettamisen suurimpana haasteena opetuksen suunnitteluun varatun ajan puuttumisen tai sen riittämättömyyden. Toisaalta Kempin (2016) mukaan ammattitaitoiset ja yhteisopetukseen tottuneet opettajat voivat soveltaa yhteisopetusta menestyksekkäästi ilman suurta yhteistä suunnittelu-aikaa. Yhteisopettajuus perustuu silloin pitkälle vuorovaikutuksen helppouteen ja tunteiden käytyihin neuvotteluihin. (Kempin, 2016, s. 124.) Saloviita (2016) toteaa yhteisopettamisen aloittamisen olevan ensimmäinen kynnyksen, koska sen suunnittelu vie tavallista opetusta enemmän aikaa. Yhteisopettajuus vaatii myös koulun rehtorin tukea lukujärjestysteknisissä haasteissa ja opettajien keskinäisen suunnitteluajan varaamisessa. (Saloviita, 2016, s. 167.) Rehtorit tunnustivatkin Ahtiaisen ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa yhteisopettajuuden tuomat hyödyt jaetun tiedon lisääntymisenä sekä uusien työtapojen leviämisenä. Rehtorit katsoivat kollegiaalisuuden hyödyttävän myös opetusta ja oppilaita. Samalla koulun johtajat tunnustivat oman vastuunsa yhteisopetuksen mahdollistajina esimiehen roolissa. Yhteisopettajuuden onnistuminen vaatii rehtorilta lukujärjestysteknistien ongelmien tasoittamista ja kannustamista tiimityöhön. (Ahtiainen, et al., 2011, s. 42–44.) Siirtyminen yhteistyökulttuuriin edellyttää koko koulukulttuurin muutosta myös hallinnollisella tasolla (Luukkainen 2005, s. 139; Kempin 2016, s. 127).

Integroiva kuvataideopetus

Integraation perusajatus liittyy Räsänen (2008, s.124) mukaan vahvasti konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, jossa eri oppiaineiden välinen tieto yhdistyy kollaasiksi. Tynjälä (1999) määrittelee konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjaksi sillä, että koulutuksellinen asiantuntemus ei enää ole pysyvä ominaisuus tai oppiarvo, vaan toimintatapa. Konstruktivistisen pedagogian toimintatapoihin kuuluu erilaisten tietojen ja tulkintojen yhdistely sekä aikaisemman tiedon huomioonottaminen. Samalla oppiminen painottuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan toimintaan. Oppiminen kytketään tiedon yhdistelemiseen mielekkäiksi

kokonaisuudeksi, joissa yhdistellään ja tiivistetään eri alojen tietoa. Tietoa käytetään aktiivisesti, jotta siitä saadaan myös merkityssisältöä ja käytännön kytköksiä. Opittuja kokonaisuusia sovelletaan erilaisissa tilanteissa, jotta oppiminen ei jää irralliseksi, vaan se ilmentyy kulttuurillisena ja yhteiskunnallisena toimintana. (Tynjälä, 1999, s. 164–165.) Törmän (2003) mukaan yksittäisten tiedon palasten omaksumisen merkitys on vähäinen, kun oppilas yrittää rakentaa maailmankuvaansa. Tiukan ainejakoinen tiedon muodostamisen käsitys ei palvele kokonaistavoitetta. (Törmä 2003, s. 91.)

Integraatio yhdentymistä tarkoittavana on laaja-alainen käsite ja sen merkitys on yhteydessä kontekstiin, jossa sitä käytetään. Räsänen kirjoittaa teoksessaan *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* (2008, s. 96, 111) kuvataiteen sisäisestä integraatiosta, jossa erilaiset taidekasvatusmallit yhdistyvät, mutta myös oppiaineiden välisestä integraatiosta. Laitisen (2006, s. 37) mielestä kuvataideopetuksen ominaispiirteisiin kuuluu sisäinen integraatio, jossa useat sisällöt ja tavoitteet yhdistyvät. Korostan, että tässä tutkielmassa puhun integraatiosta oppiaineintegraationa ja erityisesti kuvataideopetuksen sisältöjen ja tavoitteiden yhteensovittamisena muiden lukion oppiaineiden kanssa.

Räsänen (2008) mukaan oppiaineintegraation päämäärä on kyetä tutkimaan ilmiötä eri näkökulmista ja nostaa esiin vaihtelevia näkökulmia todellisuuteen. Oppiaineysteistyössä olisi tärkeää säilyttää aineen erityislaatuisuus palvelen samalla yhteistä tavoitetta ilmiön kokonaisvaltaisesta ymmärtämisestä. Räsänen myöntää, että tavoite itsenäisyyden säilyttämisestä ja yhtenäisyydestä on sekä paradoksaalista että käytännön koulutyöskentelyssä haastavaa. (Räsänen 2008, s. 120–121.) Laitinen (2006, s. 43) korostaa myös, että kuvataiteen integroinnin pitää perustua dialogiin ja erilaisiin näkökulmiin ei oppiaineiden ydinsisällön katoamiseen. Integroiva oppiminen on harmoniassa postmodernien (Efland, et al, 1998) taidekasvatusperiaatteiden kanssa. Yksittäiseen tieteenalaan perustuva tiedon opettamisen sijaan keskitytään ilmiöihin, joita tutkitaan paikallisesti ja paikallisten informanttien avulla. Samalla tiedon nähdään syntyvän konflikteissa eri tiedonmuodostajien välillä. Tiedonmuodostuksen spiraalimalli korvautuu kollaasimallilla, jossa erilaiset näkökulmat elävät rinnakkain. (Efland, ym, 1998, s. 135–137.) Räsänen (2008) kirjoittaa ilmiökeskeisen opetuksen taustalla olevan käsityksen siitä kuin luodaan käsitteellisiä yhteyksiä tiedonalojen välille, eikä vain yhdistellä niiden sisältöjä. Taiteen hyödyntäminen oppiaineintegraatiossa perustuu laajaan taidekasvatusperiaatteeseen. Opettajan keskeinen tehtävä on ohjata opiskelijaa löytämään näitä yhteyksiä ja luomaan oppiaineiden yhteisiä kollaaseja, joissa syntyy uutta tietoa. (Räsänen

2008, s. 122–123.) Laitinen (2006, s. 43) onkin sitä mieltä, että kuvataiteen ydinsisältöjä tulisi opettaa laajemmissa aihekokonaisuuksissa yhteistyössä muiden oppiaineiden kanssa.

Myös Krakaur (2017) näkee oman taideopetuksen roolin oppiaineintegraatiossa nimenomaan tiedonkäsityksen monipuolistaja ja syventäjänä. Taiteiden kautta oppiminen luovien prosesseja läpikäymällä syventää oppiaineiden välisen tiedon muodostumista. Taiteiden kautta opettavat opettajat kykenevät luomaan voimakkaita oppimiskokemuksia, joissa luovuus, joustavuus ja syvempi ajattelu ovat mukana. Samalla opiskelijat pääsevät mukaan yhteisöllisiin projekteihin pyrkivät kommunikoimaan paremmin erilaisten ryhmien kanssa (Krakaur, 2017, s. 14.) Räsänen (2008) mukaan integraatio samalla sekä korostaa oppiaineiden erityislaatua, että yhteyksien luomisen kautta auttaa ymmärtämään oppiaineiden yhteismitallisuutta tiedonkäsityksen näkökulmasta. Taide on siis yksi tiedon tuottamisen tapa, jonka avulla yritetään etsiä välineitä ja lähestymistapoja ongelma ratkaisemiseen. Ongelmanratkaisukeskeisen oppimisen taustalla on pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen tiedon alueiden rajojen rikkomisen avulla. (Räsänen, 2008, s. 111–113, 123–124.) Kuvallisuus on yksi tietämisen tapa ja tiede ja taide eivät ole toisiaan poissulkevia elementtejä Laitisenkaan (2006) pohdinnoissa taiteen roolista tiedonkäsityksessä. Taiteen tehtävä onkin tarjota erilaisia näkökulmia tarkastella ilmiöitä ja oppia tietämään niistä ilmaisun, visuaalisuuden ja taiteellisuuden avulla. Taiteella on kyky yhdistää erilaisia kulttuureja ja auttaa ymmärtämään ilmiöitä yhteisen visuaalisen kielen avulla. (Laitinen, 2006, s. 41–42.) Myös Sayers (2016) kirjoittaa taiteen kyvystä luoda yhteyksiä asioiden välillä. Pedagogien täytyy hänen mukaansa jättää tilaa keskustelulle ja väittelylle ja antaa uusille ideoille ilmaisuvapaus, eikä vain niille asioille, jotka ovat jo sovussa keskenään. Taiteen avulla on mahdollisuus luoda hedelmällistä ympäristöä keskustelulle ja vuorovaikutukselle, joka johtaa kulttuurilliseen oppimiseen. (Sayers, 2016, s. 151.) Myös O’Donnel (2016) on samoilla linjoilla hahmotellesaan uudenlaisen pedagogiikan mahdollisuuksia taiteelle ja kasvatukselle. Hänen opetusfilosofiansa perustuu uskoon uusien käytänteiden luomisesta, vaikka niiden käyttövoimaa ei heti voitaisikaan todistaa. Tärkeintä on pyrkiä luomaan uudenlaisia yhteyksiä ja luopua muodollisesta ajattelusta. (O’Donnel, 2016, s. 38–39.)

Marshall (2005) analysoi integroivan taideopetuksen hyötyjä useasta eri hyödyn näkökulmasta. Hänen mielestään integroinnin tärkein tehtävä on luoda tiedollisia yhteyksiä ja projektioita. Taiteen avulla luominen ja oppiminen yhdistyvät perustavanlaatuisesti yhteiseksi prosessiksi. Oppiaineiden integraatiossa yhdistyvätkin sekä kognitiiviset oppimisteoriat että

konstruktiivinen tiedonmuodostuksen käsitys (ks. myös Parson 2004, s. 782) Marshall näkee oppiaineita integroivassa opetuksessa kuusi erillistä positiivista vaikutusta.

- Ensimmäiseksi uudessa tiedonmuodostuksessa on tärkeintä löytää ja rakentaa tiedollisia yhteyksiä eri oppiaineiden välillä ja ymmärtää myös taiteen merkitys tässä prosessissa.
- Toiseksi yhteyksien löytyminen avaa näkemään samankaltaisuuksia tiedonlähteiden välillä ja luomaan niistä käsitteellisiä kokonaisuuksia.
- Kolmantena integroivalla taideopetuksella on myös transfer -eli siirtovaikutusta, jolloin aikaisemmin opittu helpottaa uuden oppimista.
- Marshallin neljännen teesin mukaan integroiva opetus kaataa raja-aitoja oppiaineiden välillä. Samalla se poistaa kokonaisvaltaisen ymmärtämisen esteitä.
- Toisaalta integroinnin avulla eri oppiaineet ja niiden tuoman tiedon merkityksellisyys ja erityisyys korostuvat ja eri oppiaineiden arvo korostuu.
- Kuudentena Marshall näkee taiteen erityisarvon integroivassa opetuksessa. Taiteen tekemisen prosessit ja päättelyketjut lainaavat metodeitaan oppimiseen ja sen kehittämiseen. Taiteen luomisprosessit kehittävät käsitteille ja abstraktioille uusia kekseliäitä projisointeja ja konteksteja ja luovat näin uutta tietoa ja oppimisen mahdollisuuksia. (Marshall, 2005, s. 232–233.)

Myös Räsänen (2008) puhuu Marshallin listaamasta taideopetuksen transfer-vaikutuksesta. Taideopetukseen on yleisesti liitetty siirtovaikutus muiden oppiaineiden oppimiseen, mutta sen todentamista on pidetty vaikeana. Transfer-vaikutuksena on pidetty erityisesti luovuuteen, kriittiseen ajatteluun, ongelmaratkaisutaitoihin liittyvien mallien siirtymisenä uusiin tilanteisiin. Räsänen korostaa, että mahdollinen siirtovaikutus ei ole itsestäänselvyys, vaan opetuksen on myös suunnitelmallisesti tähdättävä siihen, jos vaikutuksia halutaan saada. (Räsänen, 2008, s. 130–131.)

Räsänen (2008) käsittelee myös integraation näennäisyyttä. Taito- ja taideaineiden integraatiota pidetään itsestäänselvytenä, mutta koulumaailman käytännöissä yhteistyö supistuu erilaisiin esityksiin liittyvien projektien työnjakoon, jossa jokainen oppiaine huolehtii oman aineensa osaamisalueeseen liittyvän kokonaisuuden hoitamisesta. Myöskään eri oppiaineiden sisällöistä aiheiden hakeminen ja niiden kuvaaminen taiteen avulla ei liity integraatioon.

Pinnallisen yhdistämisen sijaan integroivan opetuksen pitäisi siis perustua kuvataiteen tiedonmuodostuksen ominaislaatuun ja etsiä sieltä tapoja yhteiseen tiedonmuodostukseen. (Räsänen, 2008, s. 119–121.) Krakaur (2017) näkeekin, että kunnianhimoinen integroiva taideopetus on väylä laajempaa ymmärtämiseen. Lisäksi tarvitaan oppiaineiden välisten metodien, tietokäsitysten ja kulttuurien vaihtoja, jotta opettamisen uudet päämäärät toteutuvat. Opiskelijat seuraavat perässä ja alkavat luoda merkityksellisiä kokonaisuuksia ja tärkeitä kysymyksiä, kun opettajat integroivat taideopetusta täsmällisesti ja tavoitteellisesti. Samalla avautuu väyliä uudennlaiselle ajattelulle ja kehitykselle. (Krakaur, 2017, s. 326.)

Oppiaineintegraation edellytykset

Vuoden 2015 opetussuunnitelma toi teemaopinnot uutena elementtinä lukioiden kurssitarjottimelle. Niissä konkretisoituu tiedonalojen yhteistyöhön ja oppiainerajoja ylittävään vuorovaikutukseen liittyvät tavoitteet. Teemaopintoihin kuuluu kolme kurssia, jotka ovat valtakunnallisesti järjestettäviä syventävien opintojen kursseja. Kurssien yleisenä tavoitteena on opettaa oppilaat hahmottamaan yksittäisiä tiedonaloja yhdistäviä suurempia kokonaisuuksia. (Opetushallitus, 2015, s. 220–221, 225–226.)

Nummenmaa ja Karila (2002) kuvailevatkin perinteisen opetustyön muutosta opettajakeskeisestä toiminnasta opettajiin, jotka työskentelevät koulutustiimeinä opintojaksoittain. Moniammatillisen opetussuunnitelman toteuttaminen vaatii myös koko koulutusorganisaation kehittämistä. (Nummenmaa & Karila 2002, s. 158.) Eteläpelto & Rasku-Putonen (1999) kirjoittavat yhteistoiminnallisesta oppimisesta oppimisen laadun kehittäjänä projektioppimisen nimellä. He puhuvat laadukkaasta oppimisesta kontekstuaalisesti sidottuna ja tilannekohtaisena oppimisena, jossa yhdistyy ongelmalähtöinen, yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen. Lisäksi laadukkaaseen projektioppimiseen kuuluu asiantuntijuuteen kuuluvan tiedon elementti. Projektioppimista pidetäänkin näistä syistä perinteistä opettajakeskeistä luokkahuoneopetusta motivoivampana lähestymistapana. (Eteläpelto & Rasku-Putonen 1999, s. 180–183.) Nummenmaa ja Karila (2002) ovat samoilla linjoilla puhuessaan opettajista ongelma-perustaisen oppimisprosessin ohjaajina. He näkevät opettajat asiantuntijoina, joiden moniammatillinen yhteistyö tekee opettamisesta laadukasta. Olennaista on osata kerätä yhteen moniammatillisia tietoja ja valmiuksia ja hyödyntää niitä yhteistoiminnallisesti. Tähän

asiantuntijuuteen kuuluu myös olennaisena osana jatkuva oman osaamisen kehittäminen ja itsereflektio. (Nummenmaa & Karila 2002, s. 155–157.)

Yhteistyön esteenä on myös opetussuunnitelmallisen virallisen retoriikan ja koulun todellisuuden välinen kiilu, josta Kohonen (2001) kirjoittaa. Toisaalta korostetaan tiimitaitojen ja yhteistyön merkitystä, mutta samalla oppilaitokset, opettajat ja oppiaineet pakotetaan kilpailemaan opiskelijoiden suosioista ja kurssivalinnoista korostamalla omaa merkityksellisyyttä ja laatua. Ristiriitaisuus johtuu opetussuunnitelmien ja päätöksenteon vallan siirtymisestä yhä enemmän koulu- ja kuntatasolle, jolloin myös opetus alkaa eriytymään ja taloudelliset kysymykset ohjaavat päätöksentekoa. Suorituskeskeisyys, kilpailullisuus ja taloudelliset painopisteet koulutuksen järjestämisessä ovat osin uhka yhteistyön voimistumiselle koulu- maailmassa. (Kohonen 2001, s. 354–355, 364.) Pohjakallio (2006) kiteyttääkin, että koulutuspolitiikassa on nimenomaan kyse arvoista. Jos arvot tähtäävät ensisijaisesti talouteen liittyvään vallan- ja työnjakoon, eivät arvot sisällä kokonaisvaltaista persoonallisuuden kehittymistä ja luovaa ihmiskäsitystä. (Pohjakallio 2006, s. 25). Shachar ja Sharan (2001) kirjoittavat myös kouluorganisaation merkityksestä opetuksen muuttuvien toimintamallien mahdollistajina. Perinteisten opetusmenetelmien vaihtuessa myös organisaation on kyettävä muuttamaan normatiivisuuteen perustuvia mallejaan. Esimerkiksi opetuksen perustuminen tiukkaan ja joustamattomaan lukujärjestykseen ja opettajien voimattomuus vaikuttaa opetuksen aikoihin ja paikkoihin heikentää muutoshalukkuutta. Oppiaine- ja luokkatasoisen uudistuksen edellytyksenä on myös koulutason opetuksen järjestämistä koskeva muutos. (Shachar & Sharan, 2001, s. 328, 337, 346.)

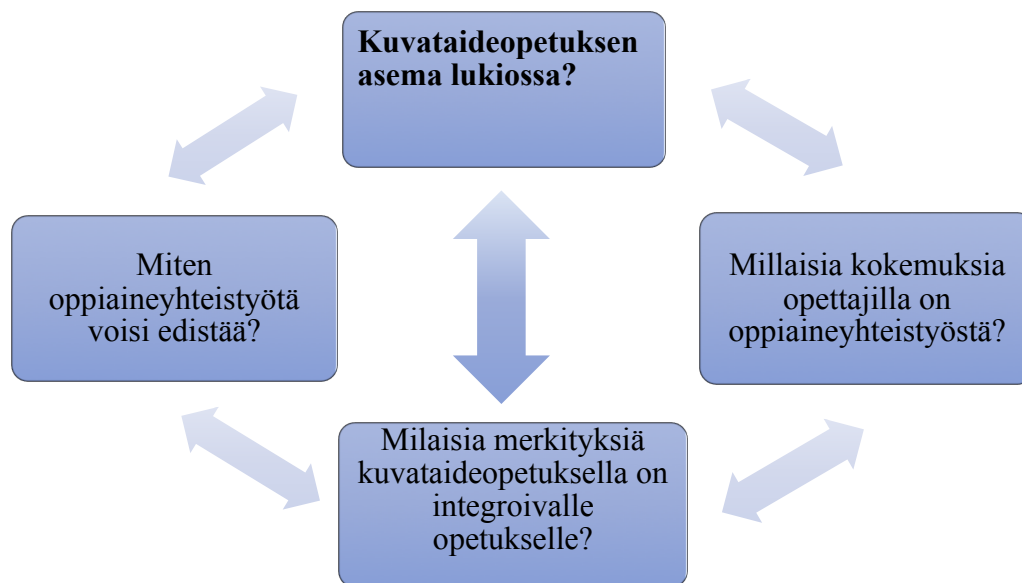
Oppiaineiden välisen yhteistyön kehittämien nähdään tärkeäksi myös opettajien koulutuksessa. Kuurre ja Keisanen (2008) raportoivat moniaineista opettajuuden kehittämishankkeesta Oulun yliopistossa, jossa pyrittiin lisäämään valmiuksia oppiaineiden väliselle yhteistyölle. Oppiaineiden yhteistyön etuina nähtiin opetuksen olevan oppilaslähtöisempää sekä monipuolisempaa ja kokonaisvaltaisempaa kuin oppiainekohtainen opetus. Samalla opetuksen nähtiin vaativan perinteistä opetusta suurempaa sitoutumista ja itseohjautuvuutta. (Kuurre & Keisanen, 2008, s. 9, 43–46.) Niemi korostaa, että opetuksen uudistuminen ei voi olla vain opettajien peruskoulutuksen varassa. Opettajankoulutus toimii viiveellä ja uudet opettajat uusine toimintamalleineen edustavat vain pientä osaa opettajakunnasta. Tehokas opetuksen uudistaminen vaatii siis koko opettajakuntaan, ei vain opettajaksi opiskeleviin

kohdistuvaa koulutusta. (Niemi 1996, s. 39–40.) Keating, Robinson & Clemson (1996) ovatkin sitä mieltä, että opetussuunnitelman reflektiivisessä kehitystyössä asiantuntijoita eivät voi olla organisaation ulkopuoliset toimijat, vaan yhteisön sisällä toimijat. Opetussuunnitelman kehittämisessä on myös tärkeää, että aikaisempi hiljainen tietoa ja vakiintuneet toimivat tavat tehdä asioita tuodaan esiin ja jäsenellään kaikille näkyväksi. (Keating, Robinson & Clemson 1996.) Niemi (1996) kirjoittaa opettajien ja oppiaineiden yhteistyön suunnitelmallisuudesta jo opetussuunnitelmia laadittaessa. Hänen mielestään opettajien yhteistyön keskeisiin osa-alueisiin kuuluu osallistuminen opetussuunnitelmien kehittämiseen. Oppiaineiden ei tulisi tehdä suunnitelmia omina yksikköinään, vaan kokonaisuuksien kannalta, jotta voitaisiin luoda kokonaisvaltaisia oppimiskokemuksia. (Niemi 1996, s. 37.)

TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

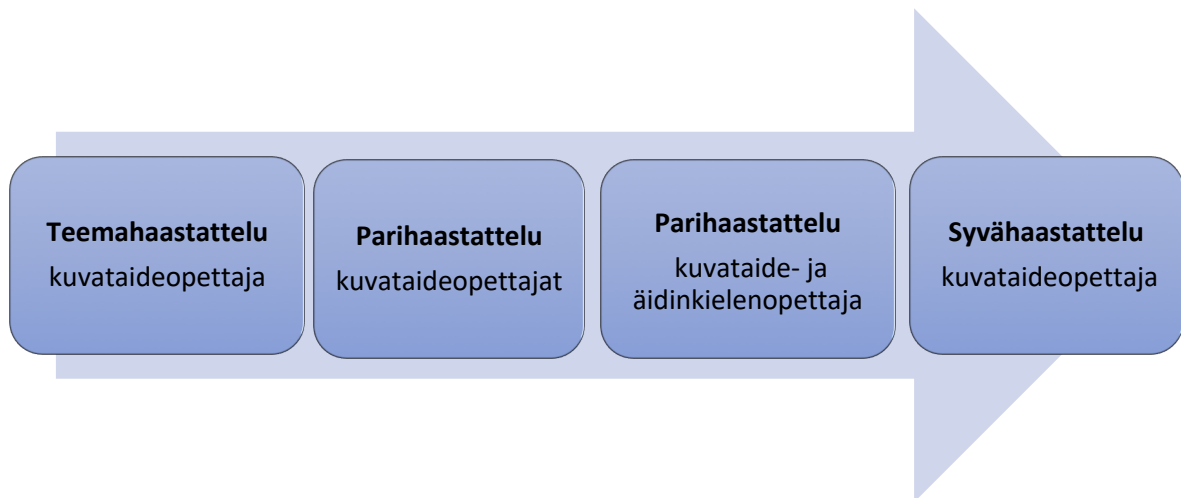
Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni metatason kysymys, jolle muut tutkimuskysymykset ovat alisteisia, koskee kuvataideopetuksen asemaa yleissivistävässä koulutuksessa. Pyrin lähestymään tutkimusongelmaani kuvataideopetuksen sisältöjen ja tavoitteiden sekä oppiaineiden välisen tiedollisen ja toiminnallisen yhteistyön tutkimuksen kautta. Pyrin selvittämään, miten lukion kuvataideopettajat kokevat yhteistyökurssien vaikuttavan työnkuvaansa ja kuvataideopetuksen tavoitteiden toteutumiseen. Haluan myös tutkia millaisena kuvataideopettajat näkevät oman oppiaineensa aseman tulevaisuudessa ja millainen rooli oppiaineintegraatiolla on kuvataideopetuksen perusteluissa ja tehtävissä. Toivon tutkimukseni avulla löytäväni myös oppiaineiden välisen yhteistyön haasteita ja tätä kautta parannusehdotuksia oppiaineintegraation edistämiseksi. Tutkimuskysymykseni ovat keskenään merkityksellisiä ja toisilleen tulkinnallisia, vaikka kysymys kuvataidekasvatuksen asemasta onkin hallitseva tutkimusongelmani (kuva 1).



Kuva 1. Tutkimuskysymysten hermeneuttinen kehä.

Asiantuntijahaastattelut tutkimusmetodologiana



Kuva 2. Asiantuntijahaastatteluiden eteneminen

Haastattelin tutkimustani varten neljää lukion kuvataideopettajaa sekä yhtä suomen kielen ja kirjallisuuden opettajaa, jolla oli kokemusta erilaisista yhteistyökursseista kuvataideopettajan kanssa (kuva 2). Koska tutkimusongelmani käsittelee nimenomaan kuvataideopettajien kokemuksia omaan työhönsä liittyvästä sisällöstä ja oppiaineen asemasta, oli luonnollista lähestyä opettajia haastattelemalla heitä oman työnsä ja alansa asiantuntijoina. Alastalo, Åkertman ja Vaittinen (2017) määrittelevät asiantuntijahaastatteluksi sellaisten henkilöiden tutkimisen, joilla tutkittavasta ilmiöstä asemansa ja tehtäviensä vuoksi sellaista tietoa ja kokemusta, jota ei juuri muilta löytyisi. Asiantuntijoiden haastattelun tavoitteena onkin tuottaa uutta tietoa tarkastelemalla informanttien erityistietämystä aiheesta. Tutkimuksen tavoitteena on tavoittaa nimenomaan henkilön ilmiötä koskeva tieto ja käsitykset, ei tutkittavaa henkilönä. (Alastalo, et al., 2017, s. 215–219.) Yhteistyökurssien järjestelyyn liittyvät käytännöt ovat lisäksi lukio- ja opettajakohtaisesti määrittäviä, eikä niitä ole toistaiseksi dokumentoitu. Opetussuunnitelmasta ei löydy yhteistyön järjestämiseen tarkkoja ohjeita, vaan koulut vastaavat itse niiden järjestämisen muodoista (Opetushallitus, 2015, s.14–16, 219–221.) Dokumenttiaineiston puuttuessa asiantuntijahaastattelut ovat hyvä tapa saada tietoa keskeneräisistä ja meneillään olevista prosesseista (Alastalo & Åkerman, 2010, s. 376).

Tiedonkeruumenetelmänä haastattelu toimii Hirsijärven ja Hurmeen (2011) mukaan erityisesti silloin, kun tahdotaan kartoittaa etukäteen heikosti tunnettua ilmiötä, jolloin tutkijan on ehkä vaikea kysyä oikeita kysymyksiä, jolloin haastateltavilla mahdollisuus tuoda asioita

mahdollisimman vapaasti esille. Haastattelun avulla saatua informaatiota on myös helppo syventää ja selventää lisäkysymyksillä ja pyytää perusteluja. (Hirsijärvi & Hurme 2011, s. 35.)

Olin valmistautunut ensimmäiseen haastatteluuni valmiilla kysymysrungolla (Liite 1), johon oli teemoittanut kysymykset tutkimuskysymyksiäni tukeviksi. Käytin tätä kysymysrunkoa haastattelujeni pohjana muissakin haastatteluissa, vaikka sen merkitys kohta kohdalta seurattavana kysymysluettelona katosikin ensimmäisen haastattelukokemuksen jälkeen. Ensimmäisen haastattelu ja sen kokemukset ohjasivat haastattelutilanteen käytännössä puolistrukturoidusta haastattelusta teemahaastattelujen muotoon. Puolistrukturoitu haastattelulla tarkoitetaan kaikille haastateltaville osoitettuja samoja kysymyksiä, kun taas teemahaastattelussa aihepiirit ja teemat on asetettu, mutta kysymyksien tarkka muoto ja järjestys eivät ole olennaisia (Eskola & Suoranta, 2014, s. 87; Hirsijärvi & Hurme 2011, s. 48). Yksittäisiä kysymyksiä ja niihin saatuja vastauksia tärkeämmiksi nousivat siis teemat ja opettajien vapaan kerronnan kautta ilmi tulleet kokemukset ja tieto myös asioista, joita en ollut osannut kysymyspatterniin asettaa. Alasuutari (2007) kirjoittaakin, kuinka tutkimussuunnitelma ja todellisuus eroavat tosistaan. Laadullinen tutkimus on monesti itseohjautuvaa, eikä kaikkea vastaan tulevaa voi ennakoita, vaikka mahdollisiin muutoksiin on hyvä valmistautua. Lähtökohtia voikin joutua korjaamaan moneen otteeseen. (Alasuutari 2007, s. 276–277.) Omassa tutkimuksessani tämä tutkimussuunnitelman itseohjautuvuus oli myös suunniteltua, sillä analyysivaiheet haastattelujen välissä ohjasivat sekä haastattelumetodejani, että kysymysten asettelua.

Koska tutkittavaan ilmiöön liittyi olennaisesti opettajien välinen vuorovaikutus ja kollegiaalisuus oli luonnollista haastatella tutkittaviani myös ryhmissä. Hirsijärven ja Hurmeen (2011) mukaan parihaastattelu on yksi ryhmähaastattelun muoto. Heidän määritelmänsä mukaan varsinkin kolmas haastatteluni, joka kohdistui tiivistä yhteistyötä tekeviin äidinkielen- ja kirjallisuuden opettajaan ja kuvataiteen opettajaan, oli täsmäryhmähaastattelu, koska haastatteluni kohdistui tarkkaan valittuihin asiantuntijoihin, joilla oli vaikutus – ja muutosvaltaa tutkittavaan ilmiöön. (Hirsijärvi & Hurme 2011, s. 61–62.) Myös muut tutkijat ovat analysoineet ryhmähaastattelun mahdollisuuksia tiedon keräämiseen. Yksi ryhmähaastattelun etu on Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan mahdollisuus saada tietoja yksilöhaastattelua enemmän. Haastateltavat kykenevät yhdessä muistelemaan kokemuksiaan ja herättävät toisissaan muistoja tapahtumista. Samalla tutkittavat innostavan toisiaan keskustelemaan.

Ryhmähaastattelun tavoitteena on muotoutua vapaaksi keskusteluksi, joka kuitenkin pysyy haastattelijan antamissa teemoissa. Haastateltavien tulisi myös olla suhteellisen yhtenäinen ryhmä, jotta haastattelun käsitteet ja teemat ovat kaikkien ymmärrettävissä. (Moilanen 1995, s. 42–43; Eskola & Suoranta 2014, s. 97–98.) Alasuutarikin (1999) kiteyttää ryhmähaastattelun toimivuuden ryhmän luonnollisuudesta johtuvaan vuorovaikutukseen. Ryhmähaastattelutilanteessa aiheet keskittyvät yksilöille ryhmän jäsenenä yhteisiin kokemuksiin, eivätkä vain subjektiivisiin tuntemuksiin. Ryhmähaastattelu mahdollistaa tutkijan pääsyn yhteisön arkielämän vuorovaikutuskehikkoon sen termeineen, käsitteineen ja tapoihin. Toisaalta Alasuutari huomauttaa, että vuorovaikutuksen näkökulmasta ryhmähaastattelu ei ole aineistonkeruuna yksilöhaastatteluna toimivampi tai luonnollisempi. Tutkimus on aikaansaanut molempien lähestymistapojen haastattelutilanteen. Ryhmähaastattelun teho perustuukin nimenomaan siihen, että ryhmässä itsestäänselvyydet ja muut keskustelun ulkopuolelle jäävät näkökulmat tulevat ilmi erilaisten puhetapojen kautta. (Alasuutari 1999, s. 152,155.)

Haastatteluaineiston kerääminen

Sopivien haastateltavien löytäminen oli aluksi haastavaa. Aloitin sopivien haastateltavien etsimisen Facebookin ”Kuvista” –ryhmään tekemäni yleisen haastattelupyynnön kautta. En saanut tätä kautta osallistujia tutkimukseeni, joten aloin käyttää omia kontaktejani ja tiedustella heiltä sopivia kriteerini täyttäviä kuvataideopettajia. Haastateltavia alkoikin löytyä ns. lumipallomenetelmän (Kananen 2014) avulla eli yksi informantti nimesi seuraavan henkilön, jolla oli kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa on valittujen informanttien satunnaisuutta tärkeämpää, että informantit täyttävät tutkittavaan ilmiöön liittyvät tuntomerkit eli tutkittavilla on runsaasti tietoa kyseessä olevasta ilmiöstä. Haastateltavat valitaan harkinnanvaraisesti eli terminologisesti harkinnanvaraisella otannalla. (Kananen 2014, s. 95,97.) Korostan myös sosiaalisen median eli Facebookin ”Kuvista” –ryhmän merkitystä haastateltavien löytymiseen. Sieltä oli lopulta helppo havaita yhteistyökursseista ja kuvataiteen asemasta kiinnostuneita ja kanta-aottavia kuvataideopettajia, joihin pystyin haastattelupyyntöjäni kohdentamaan.

Hain tutkimukseeni opettajia, joiden piti täyttää kolme ehtoa, jotka johdin suoraan tutkimuskysymyksistäni. Ensimmäiseksi heidän piti olla lukion kuvataideopettajia. Toiseksi tarvitsin kuvataideopettajia, joilla oli kokemusta yhteistyökursseista ja –opetuksesta. Kolmanneksi

toivoin, että opettajalla olisi työkokemusta yli kymmenen vuotta, jotta opettajalta löytyisi ajallista perspektiiviä arvioida sekä kuvataiteen aseman että opettajuuden muutosta lukiossa. Määrittelin tutkimusjoukkoni asiantuntijuuden käyttäen lähtökohtanani tutkimusongelmaani ja sen vaatimaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Kiinnitin huomion myös siihen, että tutkittavien opettajien lukiot edustivat yleisen opetussuunnitelman mukaan eteneviä lukioita, jotta tutkittavien opettajien kokemuksissa ei korostuisi taidepainotteisuus tai erikoislukion asema ja tutkimukseni tulokset antaisivat paremmin yleistettävän kuvan ilmiön todellisuudesta.

Haastatteluaineistoni määrää perustelen sekä aineiston tärkeimpien kysymysten kyllääntymisellä että tarvitsemieni tietojen riittävyydellä kyetäkseen tutkimukseni kannalta olennaisimpiin johtopäätöksiin sekä kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkittavien lukumäärää ei Puusan ja Juutin (2011) mukaan olekaan ehto laadullisen tutkimuksen tieteellisyuden saavuttamiseksi vaan laatu, joka syntyy tutkijan taidoista tulkita aineistoaan, ja kyky erottaa sieltä käsitteelliset yleistykset. Ratkaisevaa tutkimuksen pätevyyden kannalta onkin pystyä perustelemaan valitut näytteet ja niiden tarkoituksenmukaisuus. Samalla täytyy ehto informanteista henkilöinä, jotka edustavat tutkimuksen kohteena olevaa ryhmää ja, joilla on erityistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2011, s. 55.) Kananen (2014) puolestaan puhuu saturaatiomenettelystä, jossa tutkimusanalyysi määrittää tietolähteet ja heidän lukumääränsä. Aineiston määrää säätelee ainoastaan vaatimus aineiston kyllääntymisestä. Teoreettinen otanta lopetetaan siinä vaiheessa tutkimusta, kun tulkinta ilmiöstä ei muutu informanttien myötä eli aineisto alkaa toistaa itseään. Aineiston saturaatiota ei voi asettaa etukäteen, vaan se määrittyy aineiston keruun sekä analyysin tuloksista. (Kananen 2014, s. 96–97.) Harkinnan varainen otanta perustuu myös Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan pieneen määrään tapauksia, joita tutkija analysoi kaiken kattavasti. Tutkijan tavoite on kytkeä ilmiö yhteiskunnallisiin yhteyksiin ja samalla muodostaa mahdollisimman yksityiskohtainen ja tarkka kuvaus. Tutkittavaa joukkoa ei olekaan mielekästä poimia sattumanvaraisesti, vaan keskittyä niihin, jotka täyttävät tutkittavaan ilmiöön liittyvät tunnusmerkit. (Eskola & Suoranta 2014, s. 18.)

Lopullinen haastatteluaineistoni koostui neljästä haastattelusta – kahdesta yksilöhaastattelusta ja kahdesta parihaastattelusta (kuva 2). Toteutin haastattelut joulukuussa 2017 aloittaen teemahaastattelulla yhden kuvataideopettajan kanssa. Haastattelu keskeytyi kerran rehtorin ja vierailijoiden tullessa tutustumaan luokkaan, mutta tauko haastattelusta kesti vain noin viisi minuuttia. Seuraavaksi haastattelin parihaastatteluna kahta kuvataideopettajaa, jotka

työskentelivät samassa koulussa runsaasti yhteistyötä tehden. Haastattelutilanne oli haastateluistani haastavin, toisen haastateltavista käydessä välillä ohjaamassa viereisessä luokassa käynnissä olevaa oppituntia. Kolmas haastatteluni oli myös parihaastattelu, jossa haastattelin runsaasti yhteistyötä tehneitä kuvataide- ja äidinkielen ja kirjallisuudenopettajaa. Haastattelutilanne oli häiriintymätön ja katkeamaton. Tämän parihaastattelun jälkeen suoritin vielä syvähaastattelun kuvataideopettajasta syventyen ja tarkentaen taideopettajan näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimusaineiston kerääminen oli opettavainen matka tutkimusmetodien maailmaan. Minulla oli tarkka suunnitelma aineistoni keruusta ja sen etenemisestä. Teemahaastattelurunkoni kysymykset ja niiden teemat oli tarkasti mietitty tutkimuskysymyksiäni tukeviksi, ja suhtauduin luottavaisin mielin hyvin valmisteltuihin haastattelumatkoihin eri puolelle Suomea. Tutkijoiden mukaan tutkimustilanne on vuorovaikutuksena elävä, eikä aina noudata tarkkaa suunnitelmaa. Tutkimustilanne on muutakin kuin haastattelu. Mukaan tulee keskustelua ja mielipiteiden vaihto muustakin kuin tarkasti tutkimukseen liittyvästä aihepiiristä. (Ruusuvoori & Tiittula, 2005, s. 56.; Alasuutari 2007, s. 276.) Itse koin tällaisten vuorovaikutustilanteiden rikastuttavan ja kerryttävän minulle lisää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelutilanteiden poikimat keskusteluhetket muidenkin opettajien kanssa sekä pyynnöt jäädä seuraamaan kuvataideopetusta haastattelujen jälkeisille oppitunneille toivat aineistooni odottamattoman, mutta positiivisen lisän. Keräsin huomioitani sekä tutkimuspäiväkirjaan että sanelimelle välittömästi tutkimusprosessin jälkeen, vaikka ne eivät lopulliseen aineistooni päätyneetkään. Tutkimuspäivien havainnoinnin ja vuorovaikutuksen ansiosta haastatelussa keräämäni informaatio sai vahvistusta ja samalla syveni ymmärrykseni ilmiöstä.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Kvalitatiivisen tutkimuksen sisällönanalyysi on jaettavissa periaatteessa kahteen suuntaukseen. Ensimmäinen suuntaus korostaa johonkin tietoteoreettiseen tulkintaan perustuvaa analyysia, esimerkiksi narratiivista tai fenomenologista. Toiseen ryhmään kuuluvat sisällönanalyysiin itsessään keskittyvät menetelmät, jotka antavat vapaammat kädet suhteessa analyysiteorioihin ja tieto-oppeihin. Tietoteoreettiset analyysitavat vaativat useimmiten myös syvällistä metodologista tietämystä aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 145.) Koska suoritin haastatteluni nimenomaan asiantuntijoiden joukossa, suhtauduin haastatteluaineistoon

ensi sijaisesti luokiteltavana ja analysoitavana tietona, enkä jonkun tietoteoreettisen suodatimen kautta tulkittavana aineistona. Aineistoni luonteesta johtuen pidin perusteltuna valita analyysitavakseni yksinkertaisen ja tehokkaan menetelmän lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta. Käyttämällä sisällönanalyysia tutkimuksen aineisto kyetään analysoimaan sekä systemaattisesti että objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117).

Tutkimukseni ajatteluprosessi perustuu sekä teorialuvuissani esiteltyihin valmiisiin malleihin, että aineistostani nouseviin havaintoihin. Aineistolähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2018) perustuu käsitykseen aineistosta teorian luomisen lähtökohtana. Aikaisemmillä havainnoilla, teorioilla ei ole tekemistä analyysin tuloksiin, eivätkä analyysin luokittelut ole etukäteen mietittyjä. Todellisuudessa aineistolähtöisen analyysin periaatteita on vaikea toteuttaa käytännössä, koska tutkimusasetelma ei ole koskaan objektiivinen. Käsitteet, tutkimusmenetelmät ja havainnot perustuvat väistämättä tutkijan esitietoihin, eivätkä puhtaasti aineistosta esiin nousevina elementteinä. Koska tunnistan itse tutkimuksessani puhtaasti aineistolähtöisen analyysin haasteet, käytän *teoriaohjaava sisällönanalyysia* haastatteluaineistoni tulkittamiseen. Teoriaohjaavassa analyysissä aineiston ryhmittely nousee aineistosta käsin, mutta teoria auttaa ja ohjaa ryhmittelyssä. Aineisto ei suoraan testaa aikaisempaa teoriaa, mutta aineiston tulkinnassa tunnustetaan tutkimusta edeltävän tiedon vaikutus analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108–110.) Tutkija siis tekee jo tutkimusaineisto kerätessään teoreettisia valintoja ja tulkintoja, jotka vaikuttavat luokittelustrategiaan (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 20). Varsinainen sisällön analysointi etenee teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa kuitenkin samoilla metodeilla kuin aineistolähtöisessä analyysissä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133).

Aloitin haastatteluaineiston varsinaisen analyysin litteroimalla haastattelut kiinnittäen samalla huomiota tutkimuskysymyksiäni koskeviin tietoihin sekä aineistosta itsestään nouseviin tai toistuviin aiheisiin. Haastattelut litteroin sanasta sanaan pistekoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Litteroinneissa olen käyttänyt haastateltavieni puheenvuoroista peitenimien alkukirjainta ja haastattelijan kysymykset olen lihavoanut. Raportin luettavuutta tukeakseni käytän tutkimustuloksia auki kirjoittaessani haastateltavien peitenimiä kokonaisuudessaan. Sepon litteroitu haastattelu oli pituudeltaan 15 sivua, Jonin ja Iidan parihaastattelu 17 sivua, Tuulan ja Pirjon 16 sivua ja Pirjon yksilöhaastattelu 6 sivua.

Litteroidun aineiston kävin lävitse merkitsemällä jokaisesta haastattelusta esiin nousseet tutkimuskysymykseni kannalta tärkeimmät kommentit sekä esiin nousseet muut teemat. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin toimintatavan mukaan pelkistin alkuperäisilmaukset käsitteiksi, jotka erottelin samaa ilmiötä kuvaaviksi ryhmiksi eli alaluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Aineiston koodaaminen havaintoyksiköihin on suorassa yhteydessä tutkimuskysymyksiin (Ruusuvoori, et al., 2010, s. 20). Haastatteluaineistostani nousseet havaintoyksiköt noudattivat suurelta osin haastattelurungossani etsittävien kysymysten teemoja, mutta avoimen haastattelumethodin ansiosta esiin nousi myös teemoja, joita en haastattelurungossani ottanut esille (Liite 1). Koodasin samalla jokaisen haastattelun teemat omiksi väreikseen, jotta kykenin myöhemmin erottamaan puhujat toisistaan ja vertailemaan teemojen toistuvuutta eri haastatteluissa. Suoritin jokaisesta haastattelusta oman ryhmittelyn ja kokosin ne listaksi (taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki: haastattelun 2 ryhmittelyn alaluokat.

Aineiston alaluokat. Haastattelu 2.		
1. Kuviksen ja äidinkielen yhteistyö	11. Yhteistyökumppanit aineintegraatioon	20. Lukiodiplomin asema
2. Yhteistyökurssien suunnittelu	12. Henkilökemian vaikutus yhteistyöhön	21. Kuvataiteen asema opetuksessa
3. Aineintegraatio	13. Visuaalisen kulttuurin sisällöt	22. Kuvataideopetuksen perustelut
4. Ops ja yhteistyö	14. Kuviksen sisällöt	23. Kuviksen välinearvo
5. Yhteistyökurssien tavoite	15. Aineintegraation edut	24. Kuvataideopetuksen tulevaisuus
6. Kuviksen kumppaniai- neet	16. Yhteisopettajuuden edut	25. Kuvataideopetuksen tehtävä
7. Lukujärjestysongelma	17. Yhteisopettajuuteen koulutus	26. Kuvataidekasvatuksen paradigma
8. Suunnitteluajan puute	18. Aikaresurssien vähyys	27. Yhteistyökurssien merkitys kuvikselle
9. Palkkauksen ongelmat	19. Yhteistyökurssien ohjeistus	
10. Harrastuneisuuden vaikutus yhteistyöhön		

Käsittelin kaikki haastattelut samalla tavalla, jotta sain neljästä haastattelusta yhden yhtenäisen aineiston, joiden alaluokat yhdistelin yläluokiksi. Värikoodauksen avulla kykenin löytämään aineistostani helpommin samankaltaisuuksia (taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkki yläluokkien muodostumisesta.

Alaluokat	Yläluokat
<p>Koulutus yhteistyökursseihin Yhteisopettajuuteen koulutus Yhteisopettajuuden koulutus</p>	Koulutusresurssit yhteistyöhön
<p>Palkkaus Palkkaus Palkkauksen ongelmat</p>	Palkkaus yhteistyökursseissa
<p>Harrastuneisuus yhteistyökursseissa Harrastuneisuuden vaikutus yhteistyöhön Harrastuneisuus työssä</p>	Harrastuneisuus yhteistyön edellytyksenä
<p>Rahoitus Yhteistyön edellytykset Työmäärä Opetusresurssit Lukujärjestysongelma Lukujärjestys yhteistyökursseissa</p>	Yhteistyön muut edellytykset

Aineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin (Tuomi & Sarajärvi, 2018) tarkoitus on käsitteellistää eli abstrahoida aineisto tutkimuksen kannalta merkittäviksi tiedollisiksi käsitteiksi. Alaluokkien, yläluokkien tai pääluokkien määrä ja taso riippuvat aineistosta ja muodostuvat analyysin edetessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–127.) Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä abstrahointia ohjaa aikaisempi tietämys ilmiöstä ja sen käsitteistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133.) Omassa tutkimuksessani on vaikea erotella yksin teorioista tai aineistosta kumpuavia käsitteitä toisistaan, eikä se tutkimuksen tavoitteiden kannalta ole olennaisakaan. Ryhmiteltyäni aineistosta yläluokat, joita löytyi 18 kappaletta jatkoin aineistoin klusterointia pääluokiksi. Löytämäni kahdeksan pääluokkaa (taulukko 3) ovat *oppiaineyhteistyön monet muodot*, *integroiva kuvataideopetus*, *kuvataiteen ja äidinkielen jaetut sisällöt*, *yhteistyön edellytykset*, *yhteisopettajuus*, *kuvataiteen muuttuva identiteetti*, *kuvataiteen arvostus* ja *kuvataideopetuksen tulevaisuus*.

Taulukko 3. Yläluokista pääluokiksi ja jako yhdistäviin teorioihin.

Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä viitekehys
Yhteistyön erilaiset muodot opetuksessa	Oppiaineyhteistyön monet muodot	Oppiaineiden toiminnallinen ja tiedollinen yhteistyö lukiossa
Erilaisten yhteistyömuotojen suunnittelu		
Opetussuunnitelmien perustellut yhteistyölle		
Kuvataide ja integraatio	Integroiva kuvataideopetus	
Kuvataiteen ja äidinkielen yhteistyö	Kuvataiteen ja äidinkielen jaetut sisällöt	
Aikatauluresurssit yhteistyön edellytyksenä	Yhteistyön edellytykset	
Palkkaus yhteistyökurseissa		
Harrastuneisuus yhteistyön edellytyksenä		
Yhteistyön muut edellytykset		
Yhteisopettajuus pedagogiikkana	Yhteisopettajuus	
Koulutus yhteisopettajuuteen		
Henkilökemia		
Kuvataideopetuksen tehtävät	Kuvataiteen muuttuva identiteetti	Kuvataideopetuksen asema lukiossa
Kuvataideopetuksen sisällöt		
Kuvataideopetuksen asema	Kuvataiteen arvostus	
Kuvataideopetuksen iteis- ja välinearvo		
Lukiodiplomin merkitys		
Kuvataideopetuksen tulevaisuus	Kuvataideopetuksen tulevaisuus	

Sisällönanalyysissä muodostamani kahdeksan yläluokkaa olen jakanut kahteen teorioiden pohjalta luomieni yhdistävien viitekehysten alle. Yhdistävät viitekehykset ovat *oppiaineiden toiminnallinen ja tiedollinen yhteistyö lukiossa* ja *kuvataideopetuksen asema lukiossa*. Tutkimukseni tuloksia esittelevä pääluku ja sen alaluvut muodostuvat suoraan teoriaohjaavan sisällönanalyysini kahdesta yhdistävästä viitekehyksestä ja niiden pääluokista.

TUTKIMUKSEN TULOKSET

Toiminnallinen ja sisällöllinen yhteistyö lukiossa

Yhteistyön monet muodot

Tutkimukseni perusteella yhteistyö toteutuu lukio-opetuksen kontekstissa joko ennalta määrättyjen teemaopintokurssien tai erillisten kurssien keskinäisen yhteistyön kautta. Teemaopinnot ovat opetussuunnitelmassa olevia kursseja, joiden vastuussa on useampia opettajia ja yhteinen yleensä ajankohtainen teema tai ilmiö johon perehdytään monen oppiaineen näkökulmasta (Opetushallitus, 2015, 219–221). Kurssien välinen yhteistyö on puolestaan opettajien keskinäisiin sopimuksiin perustuvaa vapaampaa yhteistyötä, joita opetussuunnitelma ei ole määrännyt, mutta hengeltään ohjaa siihen (Opetushallitus, 2015, s. 14–16).

Teemakurssien järjestämiseen ja sisältöön liittyvä ohjeistus on lakea. Kurssien tarkemman sisällön ja suunnittelun vastuu annetaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien harteille. Käytännössä ja kahdella ensimmäisellä – Monitieteinen ajattelu- ja Tutkiva työskentely teknologialla -kurseilla – velvoitetaan vähintään kahden eri oppiaineen yhteistyötä. Osaamisen arjessa -kurssi on työelämään liittyvä kurssi, jonka oppilas voi saada myös hyväksi luetuksi muualla hankitun osaamisen perusteella. Lisäksi on määritellyt kolme valtakunnallista taideaineiden välistä valtakunnallisesti soveltavaa kurssia, joiden järjestämien on lukioiden omaa harkinnan varaista toimintaa (Opetushallitus 2015, s.220–221, 225–226).

Tutkimukseeni kohteina olleiden lukioiden opettajien kokemukset teemakursseista ja niiden järjestämisen tavoista olivat hyvinkin koulukohtaisia. Valtakunnallisen opetussuunnitelman ohjeet teemakursseista koettiin yleisesti suuntaa-antavina, mutta opetussuunnitelman nähtiin myös velvoittavan yhteistyöhön.

” Siellä on aikamoisia kombinaatioita ja kaikesta mä en edes tedä vielä, koska meillä toteutuu tänä vuonna vaan kuviksen ja äikän teemaopintokurssi. [...] Siinä on hirveästi ollut epäselvyyttä. Ne ohjeet niiden teemaopintojen kokoomiseksi ja mitä niissä pitää olla ja miten ne pitää järjestää ja milloin ja mitä. Ne oli aika väljät opetussuunnitelman ohjeet.” (Joni)

”Nyt ne on määritelty meilläkin, minkälaisia yhteistyökursseja järjestetään. Sinne tuli nää teemaopinnot uutena. Ja tuota ne, vähän vierastuttaa opettajia laajasti. Mä olin kiinnostunut siinä opetussuunnitelmatyöryhmässä, että heidän mää voi ottaa vastuulleni vähän niin kuin ketun häntä kainalossa, heidän mää pääsen vähän niin kuin taiteen näkökulmasta kirjoittaa niitä. [...] Niitten alle ollaan yleisesti Suomessa laitettu kaikkea jo olemassa olleita kursseja kaikesta kansainvälisyys ja ympäristökursseista lähtien. Meillä eniten ehkä uuden opsin hengen mukainen on ollut tällainen tiedeleirikoulu.” (Seppo)

”Ja täähän oli siis ideana tänä syksynä meillä koulussa, että ne pitää olla paikallisia kursseja eikä soveltavia eikä ekstrakursseja, vaan niitä joita kaikille opiskelijoille tarjotaan.” (Tuula)

”Aikasemmin meillä on ollut ilmiö. Me ollaan tehty siis, toissavuonna oli ilmiökurssi, jossa oli siis filosofia, äidinkieli, kuvis, niinku sellaset kantavat aiheet ja opettajat oli niistä [...] niitä on järjestetty vähän eri struktuureilla ja eri systeemeillä.” (Pirjo)

Törmän (2003) mukaan, että opetussuunnitelmien perusteet syntyvät virkamiesryhmien kompromissien tuloksena. Opetussuunnitelmatekstien ihanteet voivat olla ristiriidassa todellisen koulukulttuurin kanssa. Vakiintuneet käytännöt toimintakulttuurissa jäävät elämään uusien opetussuunnitelmien laatimisesta huolimatta. (Törmä 2003, s. 84.) Tutkimuksessani opettajat sovelsivatkin yhteistyökursseiden järjestämisessä sekä toimiviksi havaittuja vanhoja käytänteitä, että yrittivät luoda uusia malleja varsinkin teemaopintokursseiden suunnitteluun ja toteutukseen. Opetussuunnitelman nähtiin toisaalta tukevan uusien opetusmallien luomista, mutta työkalut niiden toteuttamiseen jäivät koulujen ja opettajien toiminnan ja resurssien varaan.

Teemaopinnot eivät olleetkaan tutkimuksessani yhteistyön ainoa muoto, vaan opettajien ja oppiaineiden yhteistyön muodot vaihtelivat virallisista kursseista myös epävirallisiin yhteistyön muotoihin, joita opettajat sopivat myös keskenään. Opetuksen toteuttaminen perustuu nykyisessä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2015) oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Tarkoitus on ohjata opiskelija huomaamaan oppiaineiden

välisen tiedon ja käsitteiden yhteyksiä ja muodostamaan tiedollisia kokonaisuuksia ja tiedonaloja ylittävää osaamista. Lukioden toimintakulttuuri perustuu yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen. Opetus tarkoitus järjestää vuorovaikutteisesti lukion sisällä mutta myös muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa. (Opetushallitus, 2015, s. 13–16.) Yhteistyön monimuotoisuus näkyi myös aineistossani. Sepon koulussa tiedeleirikoulu oli useamman lukion yhteinen monialainen opetuskokonaisuus, jossa yhtä teema tarkasteltiin useamman oppiaineen näkökulmasta. Samalla käytettiin runsaasti myös koulun ulkopuolisia asiantuntijatahoja tuomaan alakohtaista erityistietoa kurssin sisältöihin. Toisaalta Sepon lukion opettajat olivat keskenään suunnitelleet omien kurssiensa sisällä käsittelevänsä tiettyä yhteistä teemaa. Opettajat olivat saaneet lukujärjestykseen sopimaan myös kiertävää opettamista eri oppiaineiden tunneilla, sekä kaikille yhteisen luennon.

”Meillä tää toinen kokeilu, mikä oli viime jaksossa, oli tää reformaatio. [...] Nyt me tehtiin sellainen kokonaisuus, että oli normaaleilla lukiokursseilla napattu tietty siivu tähän reformaatioon. Kurssin alussa näitten neljän opettajien oppilaat kiersikin näillä muilla opettajilla niinku yhen tunnin verran aina.”
(Seppo)

Välillä yhteistyötä määrittelevät sekä yhteiset oppisisällöt, että opettajan työllistymiseen vaikuttavat realiteetit, jotka eivät tukevat toinen toisiaan. Seppo kertoo tilanteesta, jossa he matematiikanopettajan kanssa opettavat kuvankäsittelyyn liittyvän kurssin puoliksi. Seppo keskittyy omilla tunneillaan luovaan puoleen ja matematiikanopettaja enemmän kuvankäsittelyn tekniseen toteutukseen.

”Tässä on tämmönen jako osittain ehkä matikanopettajan ja minun työllisyystilanteen vuoksi, että saadaan molemmille kurssia siitä.” (Seppo)

Myös Joni kertoo samankaltaisia kokemuksia kurssien jakamisen eduista sekä opettajien työllistymisen, että opiskelijoiden edun näkökulmasta.

”Jos kurssi toteutuu, vaikka kymmenellä henkilöllä ja mulla kurssi mihin tulee seitsemän tyyppiä ja musiikinopettajalla on kahdeksan tyyppiä, niin kumpikaan niistä ei totetutuis. Mutta jos se on yhteiskurssi, niin sitten yksi kurssi toteutuu. Me saadaan niinku puolikkaat ja saadaan virkoja täytettyä.” (Joni)

Tutkimuksessani opettajat tuntuivat löytävän luovia tapoja toteuttaa yhteistyötä erilaisin muodoin ja myös eri toimijoiden kanssa. Yhteistyö ei rajoittunut koulun seinien sisälle tai virallisiin instituutioihin, vaan monialaista osattiin hakea myös yhteisöllisyydestä. Nummenmaa ja Karila (2002) ovat sitä mieltä, että moniammatillinen opetuskulttuuri kehittyy parhaiten työkontekstissa. Kehittymisen lähtökohtana on oman työn itsearviointi ja siihen liittyvä yhteisöllinen oppiminen. Prosessi etenee sekä työyhteisön sisällä että vuorovaikutuksena myös opetuksen tutkijoiden ja kehittäjien kanssa. Päämääränä on saada uudenlaisia ja kehittää vanhoja työkaluja opetustyön moniammatilliseen uudistumiseen. (Nummenmaa ja Karila 2002, s. 159.) Vilma kertookin esimerkistä, jossa asiantuntijuutta haettiin myös oppilaiden omasta lähipiiristä.

"[...] meillä on typografian hallitseva graafinen suunnittelija, joka tuli meille sitten yhdeksi iltapäiväksi vetämään työpajan. Ihan yhden oppilaan isä."
(Vilma)

Joni kuvaili opintojen valinnaisaineiden ja teemaopintojen lisääntymistä ja sitä kuinka käytännössä on paljon kursseja, jotka eivät enää noudata oppiaineiden rajoja. Näiden kurssien vastuualueiden määrittäminen on koulun sisällä monesti vaikeaa.

"Niin tässä on hirveesti aineita, jotka on kelluvia, jotka ei oikein kuulu kellekään." (Joni)

Opettajat suhtautuivat myös realistisesti yhteistyökursseihin ladattuihin odotuksiin. Toisaalta yhteistyötä kaivattiin, mutta muistutettiin, että kaikki opiskelu ei voi olla projektioppimista tai laajoihin kokonaisuuksiin ja tavoitteisiin sidottua.

"Mä olen itse vankasti semmosen pienimuotoisen yhteistyön puolesta puhuja. Mä suhtaudun liian kunnianhimoisesti, jos on joku hanke tai projekti. Ne rupee hengästyttään tai stressaan pelkästä ajatuksesta. On niitäkin ollut ja aina mä niihinkin ajaudun mukaan ja nehän on hirveen palkitsevia monessakin suhteessa." (Pirjo)

Yhteisopettajuus

Opettajien välinen yhteistyö oli tutkimuksessani oppianeyhteistyön määräävä tekijä, vaikka se ei pedagogisten teorioiden määritteitä kokonaisvaltaisesti olisikaan täyttänyt (ks. esim. Rytivaara 2012, s. 18; Malinen & Palmu, 2017, s. 10–12) Yhteistyö oppiaineiden välillä keskittyi sisältöjen ja tavoitteiden yhteensovittamiseen sekä suunnittelutyöhön. Samassa tilassa, yhtä aikaa kahden tai useamman opettajan vuorovaikutuksella tapahtuva vuorovaikutustilanne oppilaisiin oli toteutunut harvoin. Yleisesti opettajat tunnistivat yhteisopettamiseen liittyviä tiedon jakamiseen ja lisääntymiseen liittyviä hyötyjä, jotka koskettivat oppilaiden opetuksesta saamia hyötyjä. Nämä hyödyt liittyivät kuitenkin yleensä oppiaineiden sisältöihin, eivätkä yhteisopettajuuteen pedagogisena ilmiönä. Toteutuneen yhteisopettajuuden opettajat näkivät tärkeänä oman työnkuvansa monipuolistajana sekä sosiaalisena että vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. Opettajat kokivat, että yhteisopettajuus lisäsi heidän omaa tietämystään sekä auttoi heitä oppimaan uudenlaisia lähestymistapoja opettamiseen sekä auttoi ajattelemaan uudella tavalla. Myös Pulkkinen ja Rytivaara (2015, s.10) kertovat yhteisopettajuuden lisäävän työn mielekkyyttä ja kehittävän opettajan ammattitaitoa.

Yhteistyötä ainerajojen ylitse solmittaessa henkilökemia määriteltiin sekä sosiaalisena että opetuksen tavoitteisiin liittyvänä samanmielisyytenä. Osa tutkimukseni opettajista kertoi suoraan, että kumppaniaine yhteistyöhön valitaan henkilökemian perusteella. Samaa näkemystä tukee Saloviita (2016 s. 167.), joka toteaa, että toimiva yhteistyö vaatii opettajien välistä henkilökemiaa. Osa opettajista oli sitä mieltä, että valinnat tehdään oppilaan hyöty edellä miettien sopivia yhteistyöoppiaineita tietyn teeman tai ilmiön tarkasteluun. Käytännössä yhteistyöhön valikoituivat tutkimukseni mukaan ne opettajat, joilla oli sekä visioita että motivaatiota tehdä yhteistyötä. Malinen ja Palmu (2017) korostavatkin onnistuneen yhteisopettajuuden taustalla olevan sama sitoutumisen aste työn tavoitteisiin. Yhteisopettajuus vaatii joustavuutta, mutta myös luottamusta ja kunnioitusta toisen opettajan työhön. (Malinen & Palmu, 2017, s. 19.) Kysymykseen kuinka paljon yhteistyökurssien järjestämiseen henkilökemiat vaikuttavat olivat haastateltavieni vastaukset seuraavanlaisia:

”Paljon.” (Pirjo)

”Paljon. Se varmaan vaikuttaa se kuka lähtee mukaan, kun meillä näitä ei ole määrätty, kun opettajat lähtee kiinnostuksensa mukaan ja silloinhan todennäköisesti siihenhän lähtee aika samanhenkisiä tai ainakin sellasia, jotka tulee hyvin toimeen keskenään.” (Tuula)

”Sanoisin, että helpommin toimii toisen oppiaineen kuin toisen kanssa, mutta enemmän varmaan siinä on opettajien henkilökemiat, että jos ei tule toimeen, niin voi olla aika tuskaa.” (Seppo)

”Me ollaan vähän jäävejä vastaamaan, koska me tullaan toimeen kaikkien kanssa, mutta se henkilökemiat ei kaikilla toimi. Mutta ei ole meillä tullut vastaan semmoista, ettei pystyis sen takia että se tulee eteen – henkilökemiat.” (Joni)

”Muutamana saman innostuneena kanssa sitten tehdään, että kyllä se joukko sillai valikoituu ihan automaattisesti.” (Vilma)

Tutkimuksessani äidinkielenopettaja Tuula ja kuvataiteenopettaja Pirjo, joilla oli vuosien kokemus erilaisista yhteistyömuodoista, näkivät selkeimmin yhteisopettajuuden yhtenä opetuksellisen yhteistyön tavoitteena. He kertoivat toteutuneesta teemakurssista, joka kulki yhteisopettajuus-nimellä. Kurssilla synkronoitiin äidinkielen ja kuvataiteen mediaan liittyviä sisältöjä. Opettajat kertoivat opetuksen suunnittelussa, koordinoinnissa ja arvioinnissa pyrkineensä nimenomaan samanaikaisopetuksen toteutumiseen ja näkivät yhdessä työskentelyssä selkeitä hyötyjä. Tuula ja Pirjo olivat kommentissaan kuitenkin realisteja yhteisopettajuuden toteutumisesta koulun arjessa, vaikka olivat sen kokonaisvaltaiseen toteuttamiseen pyrkineetkin teemakurssia yhdessä suunnitellessaan.

”Ei me päästy yhdessä kuitenkaan sinne luokkaan. Aina tuli joku tilanne.” (Tuula)

”Se ideaalitalanne oli semmonen, että jossain kohtaa haluaisin sen toteuttaa sillee, että me ollaan molemmat opettajat siellä samaan aikaan ja keskustellaan

tavallaan omasta näkökulmastamme molemmat niistä kuvan vaikuttamisen keinoista. Sehän ois sellanen kaikein hedelmällisin ja opiskelijat vois kysyä ja kommentoida ja sais molempien osaamisen ja kommentit.” (Pirjo)

Yhteisopettajuus ei toteutunut aivan heidän haluamallaan tavalla, mutta sisällöllisesti he kokivat yhteisen suunnittelun toimineen. Tuula ja Pirjo ja näkivätkin kokonaisvaltaisen tiedollisen ymmärryksen kasvaneen yhteisopettajuuden ansiosta. Varsinkin kurssin oppilaita yhdessä arvioidessaan, he huomasivat oman tiedonkäsityksen monipuolistuvan vaihtaessaan ajatuksiaan ja näkökulmiaan samaan aiheeseen.

Vaikka opettajat korostivat yhteisopettajuuden päämäärien olevan sekä opettajien että oppilaiden tiedollisten ja taidollisten valmiuksien lisäämiseen tähtääviä, he mainitsivat myös yhteisopettajuuden sosiaaliset ja henkiset hyödyt. Tuula ja Pirjo kokivat voimakkaasti yhteisopettajuuden lisäävän myös työn mielekkyyttä ja tuovan kurssien ohjaamiseen vaihtelua. Vuorovaikutuksen lisääntyminen ja ajatusten jakamisen toisen opettajan kanssa nähtiin konkreettisen lisäävän työn mielenkiintoisuutta ja työhyvinvointia. Malinen ja Palmu (2017) listaavat yhteisopettajuuden hyödyiksi kollegiaalisen oppimisen kautta tapahtuvan opettajan oman ammattitaidon laajentumisen. Yhteisopettajuudella on nähty myös yhteyksiä työn mielekkyyden lisääntymiseen ja sitä kautta auttamaan työssä jaksamisessa. (Malinen & Palmu, 2017, s.11.) Muut haastattelemiani opettajat korostivat yhteisopettajuuden etuja nimenomaan oman tietämyksen ja ammattitaidon laajentumisella, mutta huomioivat myös yhteistyön merkityksen opettajan työn mielenkiintoisuuden lisäämiseen ja motivoitumiseen.

”Opettajan näkökulmasta, niin ensinnäkin opettaja oppii ite lisää. Sehän on tosi motivoivaa, kun mun tietovaranto kasvaa siinä kovasti.” (Seppo)

”Sitten tulee osaamista enemmän. Äikänopella saattaa olla huikea osaaminen joltain tietyltä osa-alueelta, mikä on itellä ihan kevyellä pintaraapasulla.” (Vilma)

”Pysy oma mielenkiinto yllä, mikä on aika iso asia noita yhteistyökursseja. [...] Tulee liikuttua enemmän. Kurssin sisällöstä tulee mielenkiintosempi, kun siinä on enemmän haastetta ja näkökulmia kuin vain yhden opettajan.” (Joni)

Tutkimukseni opettajat suhtautuivat yleisesti yhteisopettajuuteen positiivisesti, mutta kysymys erillisen koulutuksen järjestämisestä yhteisopettajuusvalmiuksien lisäämiseen jakoi mielipiteitä. Osa opettajista piti opettajien perusammattitaitoon liittyviä valmiuksia riittävinä yhteisopetuksen tehokkaaseen järjestämiseen. Saloviidan (2016, s. 167) mukaan yhteisopettajuutta kokeilleet opettajat eivät kaivanneet lisäkoulutusta, vaan luottivat opettajan jo olevaan ammattitaitoon ja kykyyn ratkaista ongelmat. Opettajat katsoivat, että suurin este yhteisopettajuuden toteutumattomuudelle oli riittämätön suunnittelu-aika ei niinkään valmiuksien riittämättömyys, vaikka täydennyskoulutukseen suhtauduttiin yleisesti myönteisesti.

Yhteistyön edellytykset

Tutkimukseni opettajat tunnistivat yhteistyön edut ja suhtautuivat lähtökohtaisesti positiivisesti yhteistyökurssien järjestämiseen vaihtelevissa muodoissa. Yleisesti jokainen haastattemistani opettajista näki aikatauluresurssit suurimpana esteenä yhteistyön toteutumiselle. Aikatauluun liittyviä ongelmia oli kahdenlaisia, joko koulun lukujärjestys ei antanut tilaa yhteistyökurssien sujuvaan järjestämiseen, tai opettajilta puuttui yhteistyön suunnitteluun varattua yhteistä aikaa.

Vaikka opetussuunnitelma velvoittaa yhteistyöhön ja teemakurssien järjestämiseen, niin yhteistyön aloittavien opettajien valikoituminen perustui tutkimukseni kohteissa olleissa lukioiden vapaaehtoisuuteen. Innokkaimmat ja motivoituneimmat opettajat alkoivat kasata ympärilleen yhteistyökumppaneita erilaisista lähtökohdista, joita olen kuvannut edellisissä luvuissa. Teemakursseissa organisointi ja suunnittelutyön aloittaminen oli ohjatumpaan kuin vapaamman yhteistyön muodoissa. Yhteinen suunnittelu-aika on monesti ollut haastava järjestää ja oman ajan käyttö ja vapaaehtoisuus ovatkin ohjanneet yhteistyön muodostumista. Myös Ahtiainen ja kumppanit (2011, s. 38) kertovat yhteisen suunnitteluajan puuttumisen olleen merkittävä syy yhteistyön aloittamattomuuteen. Joni kertoi fysiikanopettajan kanssa ideoidusta yhteistyöstä, jossa taideteoksien värikerroksia tutkittaisiin spektokameralla.

"Todettiin molemmat, että kun me ollaan nyt jo täällä joka päivä kuuteen, niin missä saumassa me suunnitellaan se kurssi, saati toteutetaan se yhteinen kurssi. Siinä on ne realiteettihaasteet on se riittämätön aika." (Joni)

Vilma korosti yhteistyön järjestämiseen liittyvää aikataulujen tuplaongelmaa sekä suunnitteluaikaan, että lukujärjestykseen liittyvänä ilmiönä.

”Mutta ehkä eniten ongelma tossa on se, että meillä semmonen yhteissuunnittelu-aikaa ei kuitenkaa ole tai sitä pitäis ehkä varata, että niitä yhteyksiä löytyis. Toinen on sitten toi ihan konkreettinen lukujärjestystekninen ongelma.” (Vilma)

Sepon kokemukset suunnittelutyöhön kertovat selkeästi päätöksestä käyttää omaa aikaa yhteistyön suunnitteluun. Myös muut yhteistyöhön sitoutuneet opettajat sovittavat aikataulunsa yhteisten päämäärien hyväksi.

”Lukioista A, B ja C on tullut opettajia, joiden kanssa ollaan kaks tai kolme kertaa kokoonnuttu ja mietitty mikä olis sellainen meidän yhteinen teema, johon sais hyvän näkökulman eri oppiaineista. Meillä se on tapahtunut kouluajan ulkopuolella. Eli ollaan oltu viikonloppuna liikenteessä. (Seppo)

Yhteistyökurssien suunnittelu ja toteutus olivat opettajien kokemuksissa työmäärältään selvästi tavallisia kursseja suurempia. Suurempi työmäärä ei estänyt opettajia ryhtymästä yhteistyöhön, mutta he tunnistivat työmäärän vaikutukset työssäjaksamiseen ja suurempien kokonaisuuksien tai projektien aloittamiseen.

”On se säättäminen. Nää on aina ainutlaatuisia kursseja, joten mitään valmista materiaalia ei ole, eli aina pitää jokainen kerta valmistella erikseen. (Tuula)

Työmäärä tuntui yhteistyökurseissa olevan käänteisesti verrannollinen yhteistyökurssien palkkaukseen. Osa tutkimukseni opettajista tunnisti palkkaukseen liittyvät epäkohdat ja miettivät niiden vaikutusta yhteistyökurssien järjestämiseen. Toiset suhtautuivat kurssien palkkaukseen kaikille samanarvoisena muuttujana, eivätkä nähneet sitä epäkohtana. Aineistoni perusteella on vaikea sanoa, onko koulukohtaisissa palkkauskäytännöissä yhteistyökurssien osalta eroja. On kuitenkin selvää, että on eri asia saada yhdestä kurssista kurssin osallistuvien opettajien lukumäärällä jaettu palkka kuin saada koko kurssin palkka täysimääräisenä.

*”Ja tää on nyt ehkä vähän se mistä ihmiset niin kauheasti puhuu siitä palkkaus-
kysymyksestä. Mikä taas miellä ei kummallakaan sille tullu mieleen.” (Tuula)*

*”[...]–kurssi se oli ilmoitettu, että rehtori maksaa siitä tällaisen summan ja sit-
ten se pannaan kahtia. Ilmiökurssilla meitä oli kolme opettajaa ja se pannaan
kolmeen osaan ja kaikki saa saman palkan. Mä en voi käsittää miten siinä saa-
daa ongelma aikaiseksi.” (Pirjo)*

*”Sehän on sillee hauska, että sä saat siitä puolikkaan palkan, jos mä pidän äikän
kanssa tuon, mutta mä teen tuplatyön. Siis vähintään tuplatyön.” (Joni)*

*”Tai sitten, jos se on joku teatteriproggis, missä sitten tehdään niin, että siellä
on äidinkielen, musiikin, kuviksen yhdistelmä, niin sitten se palkka jaetaan kol-
meen ja silti sä olet siellä niiku tekemässä iltatöinä, viikonloppuna tai maalaat
jonkun projektin.” (Vilma)*

Seppo mietti kustannuksia myös opetuksen järjestäjän taholta ja sen vaikutusta yhteistyö-
kurssien järjestämiseen ja rahoitukseen.

*”Siinä on tällaisia vaikeita resurssiongelmia, että onko varaa maksaa yhden
kurssin opettamisesta kahdelle opettajalle? Koululle maksaa aivan hurjan lailla.
”(Seppo)*

Palkkaukseen liittyvistä ongelmakohdista huolimatta tutkimukseni opettajat kokivat yhteis-
työkurssien motivaation liittyvän muuhun kuin rahalliseen korvaukseen. Intohimo opettami-
seen ja oman alan ilmiöiden parissa työskentelyyn näkyi opettajien suhtautumisessa työmää-
rältään suurempien yhteistyökurssien vetämiseen. Oppilaiden oivaltamisen ja kehittymisen
seuraaminen motivoivat ja palkitsivat opettajia heidän työssään. Kempainenkin (2016, s.
127) huomauttaa, että opettajat eivät laske ylimääräisiä palkattomia opetustunteja tai suun-
nitteluun käytettyä aikaa, kun motivaatio yhteistyöhön on suuri. Aineistoni kommentaista
paistoi lävitse opettajuus kutsumusammattina.

*”Näiden kurssien palkitsevuus on ihan jossain muussa kuin siinä rahassa.”
(Tuula)*

*”Niin ei siiä kohtaa tule sellanen olo, että laskutanko mä siitä tunnista joltain,
kun se sitten tuli tänne ja me yhdessä yritettiin lypsää jotain ideaa tähän ja
sillä oli kauheeta kriisiä ja mua ei ois yhtään hotsittanut niinku näin. (Pirjo)*

Seppo kertoi kokemuksistaan yhteistyökurssien palkkaukseen liittyvien käytänteiden vakiintumattomuudesta. Seppo itse oli pitänyt huolen, että palkkaus vastasi työmäärää, vaikka kurssin palkkauksesta oli sovittu rehtorin kanssa vasta kurssin jo loputtua. Hänen huomionsa tuki kuitenkin käsitystä siitä, kuinka osa opettajista työskentelee yhteistyökursseilla harrastuneisuuttaan. Koulu hallinnollisena elimenä ei selvästi ole pysynyt perässä yhteistyökurssien käytännön järjestelyiden ohjeistamisessa palkkaus mukaan lukien. Luukkainen (2005) korostaakin suurta tarvetta opettajien työskentelyn muuttumisessa kollegiaaliseen yhteistyöhön. Siirtyminen yhteistyökulttuuriin edellyttää kuitenkin koko koulukulttuurin muutosta myös hallinnollisessa virastotasossa. (Luukkainen 2005, s. 139.) Epätietoisuus oikeuksista johtaa velvollisuudentunteesta työskentelyyn, joka rapauttaa opettajuuden arvostusta professionista harrastukseksi.

”Osa opettajista, yksi opettajista oli siellä niin, että hän ei saanut siitä yhtään mitään. Hän teki sen harrastuksesta. Mä sanoin, että kysy nyt rehtorilta helkkari vieköön, että pitää sun tästä nyt jotain saada! [...] Mutta tää palkkaustilanne - hei niinku opettajina! Ei tämä ole meille harrastus, tämä on meille työ!” (Seppo)

Integroiva kuvataideopetus

Tutkimukseni opettajilla oli kuva omasta oppiaineestaan luonnollisena integraatiokumppanina muiden oppiaineiden kanssa. Kuvataiteen opetuksen toimintakulttuurin nähtiin tukevan alhaista kynnystä yhteistyöhön. Myös kuvataiteen opetussisältöjen laajuuden ja avoimuuden nähtiin antavan edellytyksiä oppiaine yhteistyön aloittamiseen. Opettajilla oli selkeitä näkemyksiä oppiaineiden integraation hyödyistä ja kuvataiteen erityislaadussa yhteistyössä. Taiteella onkin kyky (Laitinen, 2006, s.41–42) auttaa ymmärtämään erilaisia ilmiöitä ja oppia

näkemään niitä kuvallisen tietämisen näkökulmasta. Haastattelemani opettajat näkivätkin kuvataiteen tuovan lisäarvoa tiedonkäsitykseen.

”Nyt oli just tällä viikolla tutkimusta siitä, miten havainnointikyky parani lääketieteen opiskelijoilla, kun ne katsoi taideteoksia ja sitten pystyikin ihosairauksia tunnistamaan paremmin. On jatkuvasti yhteneviä sillai tai mä puhun arkkitehtuurista ja matematiikka on aika keskeinen siinäkin yhteydessä” (Seppo)

”Oppilaille tulee ehdottomasti monipuolisempi kuva, että kaikki aineet ei oo vain omaan lokeroon sidottuja.” (Joni)

Arjen haasteet, kuten yhteistyön aloittaminen ja sen sovittaminen koulutyön todellisuuteen olivat ensisijaisia huolia, eivätkä kuvataiteen integraatioteoriat sellaisenaan paistaneet läpi aineistostani. Integroivan kuvataideteorian mukaan opetuksen pitäisi perustua kuvataiteen tiedonmuodostuksen ominaislaatuun ja etsiä sieltä tapoja yhteiseen tiedonmuodostukseen (Räsänen, 2008, s. 120–121). Opettajat sovelsivat integroivaa kuvataideopetusta enemmän oppiaineensa luontaisena ominaispiirteenä kuin siihen nimenomaisesti tarkentaen. Toisaalta kuvataiteen erityispiirrettä tiedonkäsityksen muodostumisessa haluttiin tuoda yhteistyökursien kautta opiskelijoiden tietouteen.

”Me ollaan yks sellanen aine, joka yhdistää niiin miljoonaa asiaa sujuvasti. Se on meille arkipäivää, me ei ehkä huomata sen rikkautta itsekään enää.”
(Vilma)

”Kuvishan liittyy nyt, kun katsoo maailmaa kuvisopen silmälasien läpi, niin se liittyy kaikkeen mahdolliseen, mutta sitä yhteyttä ei lukiolainen ymmärrä.”
(Seppo)

Toisaalta integrointi oli tavoitteellista ja suunnitelmallista, kuten Seppo kuvailee teemaopin-
toja, joita kyettiin valmistelemaan huolella.

”Sitten lähdetään pohdiskelemaan joku aihe, johon sais sellasen hyvän näkökulman sillai oppiainerajoja ylittäen” (Seppo)

Kokemukset integroinnin asteesta vaihtelivat yhteistyön muotojen mukaan. Kykenemättä pureutumaan tarkemmin kurssien sisältöihin on vaikea sanoa millaisesta integraation asteesta opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä on ollut lopulta ollut kyse. Räsänen (2008) mielestä taito- ja taideaineiden integraatiota pidetään itsestäänselvyytenä, mutta koulumaailman käytännöissä yhteistyö supistuu erilaisiin esityksiin liittyvien projektien työnjakoon, jossa jokainen oppiaine huolehtii oman aineensa osaamisalueeseen liittyvän kokonaisuuden hoitamisesta. (Räsänen 2008, s. 120.) Joni kuvailee taiteiden välisten kurssien (ks. Opetushallitus, 2015, s. 225–226) sisältöjä ja toteutumista.

Me ei tarjottu olenkaan tänä vuonna niitä poikkitaiteellisia kursseja. [...] Ne on suunniteltu niinku musiikin ja kuvataiteen kanssa yhteistyössä. Ja ne on silleen, että siinä tulee niinku, siinä on kaks opettajaa. Mä vedän sen kuviksen ja musiikinopettaja vetää sen musiikin puolen ja sitten tehdään joku monitaiteellinen projekti. Se voi olla vaikka musiikkivideo. (Joni)

Seppo ja Joni kuvaavat kokemuksissaan hyvin taideopetuksen itseisarvon ja välinearvon kamppailua yhteistyökurssien käytännön toteutuksessa. Myös Räsänen painottaa miten hankalaa käytännön kouluarjessa oppiaineita integroidessa itsenäisyyden säilyttäminen ja yhteinäisyys yhtä aikaa ovat paradoksaalisia. (Räsänen 2008, s. 120–121.) Taiteellisen työskentelyn ominaislaatu kypsyttelvine prosesseineen ja siihen liittyvä luova työskentely törmäsi kokemuksissa usein yhteistyökurssien realiteetteihin.

”Kuviksen osalta ne on olleet videointi- ja dokumentointitehtäviä aika usein. Jonkun verran omaa taiteellista luomista [...]. Se onnistuu ihan ok, mutta täytyy pohtia semmoisia asioita. Taiteen näkökulmasta myöskin ja kuvataidekasvatuksen näkökulmasta joutuu pohtimaan sitä, että mikä se taiteen rooli siinä on? Onko se omaa luovaa ilmaisua, miten se liittyy siihen yhteiseen teemaan? Sitten en halua, että se oli pelkästään dokumentointia tai koristusta tai siinä olis myös joku taiteellinen aspekti. ” (Seppo)

”Kyllä välillä tulee sellanen olo, että ollaan tavallaan sekä itseisarvollinen, että on sitä välineellistä arvoa ja ollaan apuaineena. [...]. Syvin oletamus on, että jos pitää jossain tehdä video ja siinä on ongelma, niin se tuodaan se ongelma tänne ja se fixataan ja viedään takas sinne missä se tehdään se oikea asia ja

oikea opetus. Mutta ollaan me aika paljon saatu nostettua sitä nostetta, että me oikeasti opetetaan täällä. ” (Joni)

Sepon lukiossa suoritettu usean oppiaineen yhteisen teeman ympärille koottu tiedeleirikoulu toteutti aineistostani esiin nousevana parhaiten laaja-alaista ja oppiaineittain tasa-arvoista integraatiota. Yksittäisen tieteenalaan perustuva tiedon sijaan keskitytään ilmiöihin, joita tutkitaan kohteissa ja paikallisten informanttien avulla (Efland, ym., 1998, s. 135).

Kuvataiteen ja äidinkielen jaetut sisällöt

Tutkimukseni opettajat korostivat kuvataiteen olevan avoin yhteistyöhön minkä tahansa oppiaineen kanssa ja järjestetyn yhteistyön monimuotoisuus myös tuki tätä väitettä. Äidinkielen ja kuvataiteen oppisisällöt ja teemat tuntuivat kuitenkin risteävän muita oppiaineita useammin ja luonnollisemmin. Yhteisten oppisisältöjen löytyminen ei ollut pelkästään aineistostani kumpuavaa, vaan ilmiön esitietoihin perustuva tietämystä, joka vaikutti myös tutkimusasetelmaani. Olinkin valinnut toiseksi haastattelupariksi äidinkielenopettaja Tuulan ja kuvataideopettaja Pirjon, joilla oli vuosien kokemus yhteistyöstä oppiaineiden välillä. He näkivät oppiaineidensa yhteensopivuuden johtuvan sekä integraatiokyvystä muihin oppiaineisiin, että oppiaineiden yhteisistä sisältöihin perustuvana.

” Sillaihan, jos ajatellaan äidinkieltä ja kuvista, niin nehän on oppiaineina semmosia, jotka tavallaan aika helppo linkittää mihin tahansa oppiaineeseen. Meidän on helppo löytää yhteistä kosketuspintaa oikeestaan kaikkien kanssa.” (Pirjo)

”Ja keskenämme aivan erityisesti.” (Tuula)

Kuvataiteen ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineiden sisällöt risteävän mediaan ja visuaalisen kulttuurin sisältöihin liittyvissä opinnoissa. Mullistunut teknologia ja viestintä on muuttanut visuaalisen kulttuurin monimuotoisuutta ja tehnyt siitä entistä suuremman osan ihmisten jokapäiväistä elämää. Tätä korostavat myös tutkijat puhuessaan taidekasvatuksesta laajana visuaalista kulttuuria käsittelevänä oppiaineena (esim. Freedman & Stuhr, 2004, s. 820; Pohjakallio, 2005, s. 25; Räsänen 2008, s. 69; Tavin, 2015, s. 159). Äidinkielenopettajat

tuntevat yleisesti oppiaineensa paisuneen mediaviestinnän ja visuaalisen kulttuurin sisältöihin. Tämä näkyi sekä aineistossani, että julkisessa keskustelussa. Mäkikalli ja Laine ilmaisevatkin Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksessaan äidinkielenopettajien yleisen huolenaiheen oppiaineen kyvystä käsitellä visuaalisen kulttuurin laajentuneita teemoja, kuten elokuvien, musiikkivideoiden ja mainosten analyysseja (Mäkikalli & Laine, HS, 9.12.2017). Kuvataideopettajat Ry vastasikin lähes välittömästi olevansa valmis ottamaan osan äidinkielen paisuneista mediasisällöistä itselleen ja korosti, että kuvataideopettajat ovat koulutettuja visuaalisen kulttuurin ja mediakasvatuksen ammattilaisia. Yhteistyön lisäämisen esteenä nähtiin kuitenkin kuvataiteen tuntiresurssien vähyys ja oppiaineen asema pääosin valinnaisena aineena. (Kuvataideopettajat Ry, 2017.)

Haastatteluaineistoni tuki kuvataiteen ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen erityissuhdetta. Joni kertoi lukionsa ainoan toteutuneet teemakurssin olevan juuri kuvataiteen ja äidinkielen ja kirjallisuuden yhteinen. Joni kertoi vetämästään oppituntien ulkopuolisesta pelitapahtumasta, joka osin liittyi äidinkielen sisältöjen kuvataiteeseen kohdistuviin odotuksiin.

”Nyt väännetään vähän kättä noista pelimaailmoista. Ne on tullut voimakkaasti ja ne lukee tuolla äidinkielen opsissa. Nyt, kun mä olen järjestänyt tuota – se ei mene kuviksen alle, mutta meillä on tuolla vuosittainen iso pelitapahtuma, johon tää tänpäiväinenkin liittyy. Niin, ne haluais pullauttaa sen sieltä äidinkielestä kuviksen alle sen koko hommelin. Mutta se on, niin iso osa, että jos otetaan semmonen ja aletaan opettaa, niin sitten pitäisi opettaa jotain kokonaan ihan uutta”
(Joni)

Joni ja Vilman koulussa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusaineet tulivat ilmi myös ensimmäisen käden lähteestä. Kuvataideopettajien haastattelu ja tutkimukseni aihe oli kiirinyt myös lukion äidinkielenopettajan korviin, joka halusi ehdottomasti jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan kanssani. Opettaja korosti sekä mediasisältöjen paisumisen haastavuutta sekä tuntiresurssien näkökulmasta, että äidinkielenopettajien valmiuksia käsitellä laajentuneita sisältöjä. Tuula ja Pirjo yrittivätkin omassa työssään parhaansa mukaan järjestää oppilailleen laadukasta yhteistyötä mediakasvatukseen liittyvissä sisällöissä sekä virallisen että omatoimisen yhteistyön kautta. Tuulan ja Pirjon yhteistyö olikin muotoutunut hyvin sujuvaksi ja luonnolliseksi. Heidän työssään oli vaikea nähdä oppiaineiden välistä kilpailuasetelmaa, vaan opetuksella oli yksi yhteinen päämäärä. Molemmat opettajat tunnistivat ja tunnustivat

toistensa asiantuntijuuden yhteisissä teemoissa ja pitivät oppiaineiden yhteistyötä tärkeänä. Äidinkielenopettaja Tuula kuvaa hyvin mitä mieltä hän ajattelee kuvataiteen mediaa käsittelevästä valinnaiskursista.

”Toi kuviskurssi, joka parhaiten sopii tähän äidinkielen kanssa, niin se ei valitettavasti ei ole kaikille pakollinen. Mikä mun mielestä ehdottomasti pitäis olla. Kuviksessa sen pitäis olla kaikille pakollinen.” (Tuula)

Pirjo kuvaa yhteisopettajuus -nimellä kulkenutta yhteistyökurssia ja sen järjestelyjä ja tavoitteita seuraavasti.

”Se on ollut sitä, että on synkronoitu äidinkieli nelosen ja kuvis kolmosen mediakasvatukseen liittyviä opintoja opiskelijoiden näkökulmasta yritetty sitä niinku sitä kosketuspintaa toisaalta, että ei tuu päällekkäisyyksiä – toisaalta, että tulee yhteistä kosketuspintaa.” (Pirjo)

Sekä Tuula että Pirjo painottivat sitä, kuinka visuaalinen kulttuuri läpäisee tällä hetkellä nuorten maailmaa niin kokonaisvaltaisesti, että opetuksen olisi osattava myös vastata eletyn elämän haasteisiin. Pirjo ottaa esiin myös tärkeän monilukutaito käsitteen ja sen merkityksen yhteisille sisällöille opetuksessa.

”Toisaalta kuitenkin se väistämätön tosi asia on, että mediakuvan vaikuttamisen keinot koskettaa ihan jokaista nuorta tällä hetkellä, että kuvien tuottajana että kuvien käyttäjänä ja sanallisen ja kuvallisen yhdistämisessä. Tavallaan se monilukutaidoksi nykyään kutsuttu, se on niinku jakaisella edessä ikään kuin edessä koko ajan”. (Pirjo)

Myös Räsänen (2008, s. 69) katsoo kuvanlukutaidon olevan osa monilukutaitoa, jolla kulttuurillisia ja visuaalisia koodeja avataan. Monilukutaito käsitteen ilmaantuminen opetukseen on haasteellinen ilmiö sen kaiken kattavuuden vuoksi. Vaikka monilukutaito (Sinko 2013) luetaankin kaikille oppiaineille yhteiseksi laaja-alaiseksi oppimistavoitteeksi, sen sisällöt ovat käytännössä valuneet pitkälti äidinkielen ja kirjallisuuden harteille. Monilukutaito pitää sisällään laajan tekstikäsitteen, jonka mukaan teksti voi olla kirjoitettua, audiovisuaalista, digitaalista tai puhuttua, jossa tieto esitetään erilaisten merkkien, sanallisten, kuvallisten tai

symbolijärjestelmien avulla. Monilukutaito sisältää myös kuvanlukutaidon, medianlukutaidon, numeerisen lukutaidon ja myös perinteisen lukutaidon. Taidolla tarkoitetaan sekä monilukutaitoon liittyvien elementtien tuottamista että tulkitsemista. (Sinko 2013.) Monilukutaitoon luetaan siis kuuluvaksi monet selkeästi visuaaliseen kulttuuriin liittyvät ilmiöt, jotka tuntuvat luonnollisilta sisällöiltä kuvataiteen opetukselle. Myös opetussuunnitelma kirjaa monilukutaidon yhdeksi kuvataiteen oppimistavoitteiden sisällöksi (Opetushallitus, 2015, s. 214). Pirjo, joka oli ollut myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmatyössä mukana, pohti haastattelussa mediasisältöjen opettamisen järjestelemistä ja tavoitteita. Hän oli sitä mieltä, että lukiossa pitäisi olla pakollinen mediakurssi, joka olisi toinen pakollisista kuvataiteen kursseista. Toisaalta hän ei näe oppiainerajaa itsetarkoituksena pohtiessaan sisällöllisten tavoitteiden toteutumista.

”Mä just rikkoisin sen oppiainerajan. Olis joku sellanen pakollinen kurssi osallisena mediassa. Se nimi on musta hyvä – se KU3:sen nimi.” (Pirjo)

Myös Seppo kuvaa kaikkien muiden aineenopettajien kanssa tekemänsä yhteistyön lisäksi erityissuhdetta äidinkielenopetukseen. Hän kertoi pelipedagogiikkaan liittyvästä yhteistyöhankkeesta, joka rahoitettiin Opetushallituksen tuella ja toteutettiin äidinkielen ja kuvataiteen yhteistyönä. Myös muissa Sepon esille tuomissa yhteistyömuodoissa äidinkieli oli lähes poikkeuksetta yhteistyökumppanina. Kokemukset äidinkielenopettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä sosiaaliseen mediaan tutustumisesta olivat vuosikymmen takaisia ja kuvastavat molempien opettajien kykyä tarttua ajankohtaiseen ilmiöön ilman ylhäältäpäin tulevaa ohjausta.

”Silloin, kun vuonna 2009 istuin 6-kymppisen äikänopeettajan kanssa tuon tietokoneen ääressä, niin me tiedettiin, että on olemassa tällänen ilmiö, että oppilaat on jossain netissä ja jakavat tietoja siellä. [...] Ei oltu koskaan kuultukaan sitä, mutta tää ilmiö on sosiaalista mediaa. Jotenkin tuntu siinä yhteydessä siltä, että täytyy olla siinä ajassa kiinni ja lähteä vaarallisille vesille, jopa opsin ohi” (Seppo)

Kuvataiteen ja äidinkielen opettajia tuntuu myös askarruttavan kysymys oppiaineen väline- ja itseisarvon suhteesta. Pirjo ja Tuula asettavat välinearvokysymyksen opetukselliseen kon-

tekstiin haastatteluaineistossani. Pirjo kommentoi yleisesti kuvataideopettajien pelkoa välinarvona muiden aineiden apuna. Tuula kommentoi, että äidinkieli jakaa tätä samaa samaa pelkoa. Opettajat kokevat oppiaineidensa välinarvokeskustelun kuitenkin ristiriitaiseksi, koska opetus yleisesti nähtiin kasvun ja oppimisen välineenä.

”Just se, että jaetaan sitä samaa, semmosta taustaa, että kuvallista osaamista hyödynnetään ihan varmasti jokaisessa oppiaineessa jossain kohtaa ja samoin kielellistä. Itse mä en näe sitä minään mörkönä, vaan ehkä enemmän semmosen mahdollisuutena, että nyt jos koskaan on kuviksen aika.” (Pirjo)

”Se, että äidinkielenopettaja pelkää joutuvansa joksikin kielipoliisiksi pelkästään, ei se ole mahdollista, jos vähääkään katsoo maailmaa itse avarammin.” (Tuula)

Myös Pohjakallio (2006) huomauttaa äidinkielen ja kuvataiteen opetuksen instrumentaaliuudesta. Äidinkielellä on tukeva asema opetuksessa, eikä kukaan kiistä sen yleissivistävää arvoa, vaikka sen on nimenomaan kielen ja kulttuurin ymmärtämisen ja tuottamisen väline. Kuvan opiskelun voi nähdä suoraan verrannollisena ajattelun välineenä ja kulttuurillisena kielenä aikana, jolloin visuaalinen informaatio täyttää maailmaa ennen näkemättömällä laajuudella. (Pohjakallio 2006, s. 26.)

Kuvataideopetuksen asema lukiossa

Kuvataiteen muuttuva identiteetti

Haastattelemani opettajat näkivät kuvataiteen identiteetin yleisesti, jos ei ongelmallisena, niin yleisesti vaikeasti määriteltävänä. Oppiaineen nimi tuntui vanhentuneen vuoden 1999 nimenmuutoksesta huolimatta kuvataideopettajien käsiin. Vaikka en haastatteluissani suoraan oppiaineen nimeen liittyvää problematiikka ottanutkaan esiin, pulpahteli nimikysymys sieltä täältä esiin joko konkreettisenä tai kuvataiteen sisältöihin liittyvänä näkökohtana. Oppiaineen nimen ja sen luoman maineen koettiin jossain määrin vaikuttavan siihen kuvaan, joka muilla opettajilla ja tuntimääristä ja resursseista päättävillä tahoilla on oppiaineen luonteesta.

Taiteeseen liittyvät monesti käsitykset hörhöilystä ja boheemin elämäntavan puolustamisesta (Varto, 2015, s. 114–115). Kuvataiteen tai taiteen termit kuvasivat huonosti kaikkia niitä sisältöjä, joita tutkimukseni opettajat omassa opetuksessaan esittelivät ja opettivat. Visuaaliseen kulttuuriin liittyvät ilmiöt kattavat paremmin niitä ilmiöitä ja sisältöjä, joita kuvataiteen opettajat työssään käsittelevät. Visuaalinen kulttuuri nähdäänkin yleisesti kuvataideopetuksen kohteena suppeamman taiteen sijaan (esim. Freedman & Stuhr, 2004, s. 820; Pohjakallio, 2005, s. 25; Räsänen 2008, s. 69; Tavin, 2015, s. 159). Osa opettajista koki olevansa enemmän visuaalisen kulttuurin ammattilaisia kuin vain yhden sen osa-alueen – taiteen opettajia.

” Vanha kuvaamataito sopis ehkä paremmin. Se kuvataide lukitsee ihmisten ajatukset siihen, että sinne tullaan ja siellä piirretään ja siellä maalataan tai veistetään jotain taiteellista. Ja sitten kuitenkin visuaalinen kulttuuri oppiaineena vois olla sillä tavalla, tai kun se oppisisältö on opetussuunnitelma tasolla niin paljon muuta.” (Pirjo)

”[...]viime viikolla viimeksi juttelin kuntapäätäjän kanssa, joka kertoi omasta piirrustuksen opettajastaan. Niin ne käsitykset on aika hurjat. Siinä meillä visuaalisen kulttuurin ammattilaisina pitäis olla vielä isompi ote, että tavallaan niinku kerrotaan, että muidenkin kuin taidenäyttelyiden kautta, että mitä nykykoulussa tehdään.” (Seppo)

Joni kiteytti kuvataiteen identiteettiongelman johtuvan osin opetussuunnitelman oppiaineelle antaminen tavoitteiden ylimalkaisuudesta sekä taiteen sisältöjen rajattomuudesta. Samasta taiteen rajojen ja visuaalisen kulttuurin sekoittumisen ilmiöstä puhuvat myös Freedman & Stuhr (2004, s. 819–821). Joni koki kuvataideopettajana olevansa haastavassa tilanteessa, pohtiessaan mitä taide on ja mitä hänen oletetaan opettavan taiteesta. Taideopetuksen tavoitteiden kuvaaminen onkin haasteellista ulkopuolisten lisäksi taidepedagogeille itselleen (Varto, 2010, s. 31). Joni näki uuden opetussuunnitelman murentaneen selkeyttä taideopetuksen tavoitteista.

” [...] ettei ole sellasta selkeää kuvaa, että mitä me opetetaan täällä. Jos sun kenttään kuuluu arkkitehtuurista pelimaailmaan kaikki siltä väliltä, väriopit, taideteoriat ja kun katsoo taiteen kenttää tänä päivänä, meillä on tyyppejä,

jotka ottaa aarin metsää ja pistää sen laatikoihin ja vie Venetsian biennaaleihin. Sun pitäisi selittää se jollain tavalla järkevästi. [...] mitä se taide tarkoittaa tänä päivänä? (Joni)

Vilma taas puhui paljon kuvataiteen muuntautumiskyvystä ja kyvystä luoda yhteyksiä melkein minkä tahansa oppiaineen kanssa. Samalla hän näki kuvataiteen identiteetin häilyvyyttä lisäävän tarpeen tarttua uusiin jatkuvasti syntyviin uusiin ilmiöihin.

”Sitten joudutaan mediaseksikkäitä välineitä, että sitten pitää lähteä tekemään kaikkea uutta ja yrittää pysyä siinä ajassa, mutta toisaalta se ei ehkä ole sen aineen luonnekaan.” (Vilma)

Pirjon ja Tuulan haastattelussa korostui median osuus kuvataiteen sisällöissä – olivathan he nimenomaan median kautta rakentaneen paljolti yhteistyötään. Pirjo näki kuvataiteen selkeästi yleisesti visuaalisen kulttuurin käsittelemiseen työvälineitä antava aineena, jonka yleisivistystä tarvitaan lähes kaikissa ammateissa. Pirjon puheissa paistoi suuresti huoli kaikille tarvittavien visuaaliseen kulttuuriin kuuluvien tietojen ja taitojen saatavuuden varmistaminen, kuin huoli taideopetuksen identiteetistä. Oppiainerajat olivat hänen mielestään tiellä tehokkaassa opetuksessa.

”Että mun mielestä tämä oppiainejako pitäisi rikkoa niinku nimien ja sen lukkoon lukitun opettajaihmissen niinku siitä pois. Se ois enemmän silleen, että mun ammattitaitoa kuvallisen median ihmisenä voidaan hyödyntää yhteiskuntaopin, historian, äikän kurssilla.” (Pirjo)

Samaa asiaa korostaa Törmä (2003) ja näkee yksittäisten tiedon palasten omaksumisen merkityksen vähäisenä, kun oppilas yrittää rakentaa maailmankuvaansa. Tiukan ainejakoinen tiedon muodostamisen käsitys ei palvele kokonaistavoitetta. (Törmä 2003, s. 91.)

Kuvataiteen arvostus

Kuvataiteen arvostus oppiaineena oli tutkimuksessani kaksiulotteinen ilmiö. Ensinnäkin haastatteleman opettajat peilasivat kuvataiteen asemaa ja arvostusta koulun sisällä, kollegiaalisesta näkökulmasta. Arvostuksen toinen ulottuvuus näkyi koulutuspolitiikan päätöksissä, oppiaineen tuntimäärissä ja opetuksen painopisteiden arvotuksessa. Kuvataideopetuksen asema yleissivistävässä koulussa on erityisesti arvovalinta (Laitinen 2006, s. 33; Pohjakallio, s. 48). Näiden kahden ulottuvuuden kollegiaalisen arvostuksen ja koulutuspoliittisen arvonnannon välillä oli selvä ristiriita. Tosin haastatteluni valikoituneet kuvataideopettajat näkivät olevansa omissa kouluissaan poikkeuksellisen hyvissä asemissa verratessaan itseään kuvataideopetuksen asemaan opetuksen kentällä yleensä. Yhteistyökurssien ja oppiaineiden yhteistyön nähtiin yleisesti laajentavan opettajien tietoutta ja arvostusta toistensa oppiaineista. Tietoisuus kuvataiteen opetuksen monipuolisista sisällöistä ja sen mahdollisuuksista tuntuivat yhteistyön kautta avautuvan muille aineille ja kuvataidetta pidettiin haluttua kumppanina yhteistyökurssiin.

Vaikka opettajilla oli nähtävissä tietynlaista fatalismia kuvataideopetuksen arvostuksen muuttumiseen, he kokivat omalla aktiivisuudella olevan vaikutusta oppiaineen asemaan ja tuntimääriin, varsinkin koulun sisäisessä arvonnossa.

”Tuntejahan on vähennetty. Ei se mulla ole näkynyt sillai omassa työssä hirveästi. Sellainen fiilis on, että entistä enemmän omaa työtä täytyy luoda ja siihen mä rohkasisinkin kuviksenopettajia laajemminkin. Täytyy olla aktiivinen. Ei voi vain jäädä odottamaan, että tunteja jostain tipahtaa [...] mutta kuvisopettaja pystyy luomaan niitä kursseja osallistumalla erilaisiin asioihin tai olemalla mukana kehittämishankkeissa. Se on toisaalta makeeta – oma ammattitaito kehittyy koko ajan, mutta toisaalta sillai ahistavaa, ettei voi sillai levät laakereillaan. Mulla on semmonen käsitys.” (Seppo)

”Eikä niin sitten, että sitä supistaan omissa nurkissaan. Ja kyllä sen pitää näkyä. Kyllä kuviksen pitää koululla näkyä tasasesti. Meillä pitää olla töitä esillä. Pitää näyttäytyä opehuoneissa ja pitää olla kiinnostunut. Ihan jatkuvaa promoa tavaltaan sen asian eteen pitää tehdä.” (Vilma)

Pirjo kuvaa yhteistyökurssien vaikuttaneen positiivisesti sekä omaan työmotivaatioon, että oppiaineen arvostukseen.

”[...]mulla on ainakin semmonen tunne, että mua arvostetaan ja mun osaamista halutaan työhteisössä. Sam homma niissä ilmiöhommissa, että kun on tehnyt yhteistyötä niin on saanut ehkä omiin työskentelytapoihin ja ajatuksiin ja semmosiin uutta puhtia.” (Pirjo)

Joni ja Vilma totesivat haastattelussa tiedostavansa olevansa poikkeuksellisessa asemassa, kun kuvataiteella oli niin vahva asema heidän koulussaan. Kuvataiteen asema kouluopetuksessa näkyy vähäisenä tuntimääränä ja arvostus liittyy paljolti harrasteaineeksi luokitteluun (Anttila & Jakku-Sihvonen, 2006, s. 4; Sederholm 2006, s. 53–55). Jonin ja Vilman koulussa kurseja jouduttiin enemmänkin karsimaan kuin parsimaan kokoon. He näkivät elävänsä kuplassa verrattuna kollegoihin muissa kouluissa, joissa kuvataideopettajat joutuivat perustelemaan oppiaineensa hyötyä ja kamppailemaan sen olemassaolosta. Kilpailuasetelman luoman paineen vaikutus oppiaineen sisältöihin tunnistettiin selkeästi.

”[...]kun tietää kollegoita tosta kaupungin puolelta ja pelkästään tässä kunnassa niin on, heillä on hirmunen perustelu miksi on tän aineen, niiku mikä aineen hyöty on?.” (Vilma)

Vilma ja Joni kokivat hyvästä asemastaan huolimatta, että koulun hallinnolliselta ja opetuksen järjestäjien tasolta arvostus ei näy samalla tavalla kuin koulutyön arjessa. Vilma kertoi olleensa mukana opetussuunnitelma työn vetäjänä koulutasolla ja yrittäneensä saada kuvataiteen äänen kirjattuna suunnitelmiin.

”[...] kun se oli puhtaaksikirjoitettu, niin se oli sieltä häipynyt. Odotettiin ja seurattiin ja, kun se tuli viimeiselle tarkastuskierrokselle, niin se kaksi lausetta oli otettu sieltä pois. Eli tavallaan se on ihan selkeä linja, että sitä ei niinku, mutta me yritettiin.” (Vilma)

Joni kertoo omasta monipuolisesta kuvataideopetuksestaan luentoineen ja harjoituksineen ja pohtii silti sen jatkuvia perustelujen tarpeita ulospäin. Oman työn tärkeäksi kokemisesta huolimatta työn laatu ei aina näy ulospäin.

”Monet opettajat, jotka käy täällä harvoin, ne on ihan hämmästyneitä, että mitä ihmettä, että teidän opiskelette täällä.” (Joni)

Kuvataiteen asemasta riippumatta opettajat näkivät päivittäisen työn ja onnistumisen hetket työnsä parhaimpina motivoijina ja perusteluina. Joni kommentoi valtakunnallisia koulutuspoliittisia ulostuloja, joissa hän tunsi kuvataiteen jääneen muiden oppiaineiden jalkoihin ja kärsivän arvostuksen puutteesta (vrt. OKM 2018). Hän korosti kuvataiteen merkitystä tiedonkäsitteksen laajentaja ja toisaalta sen merkityksen tunnustamatta jäämistä.

”Täällä on miljoona tarinaa, missä on tullut ahaa-elämyksiä semmosella kentällä, mikä olis ollut todella sääli, joita ei jossain kohti olis risteytetty, kun olis menty aineiden yli. Se ennakkoluulo jotain ainetta kohtaan – täällä viljellään sitäkin, että me tsempataan pitkään matikkaan ja yritetään pitää yllä sitä motivaatiota ja jaksamista. Ei me täällä mennä meidän poteroon, vaan se tuo on yhteistä. Se tuntuu tylsältä, että sen arvoa ei nähdä. Se monipuolisuus oppilaalle olis hieno tarjota. Se ei näy noi päätökset, ne jotka on ne tehnyt, niin ei kyllä ole käyneet katsomassa tätä oikeeta maailmaa, missä täällä eletään.” (Joni)

Kuvataiteen lukiodiplomin merkitystä kuvataideopetukselle haastattelemani opettajat pohtivat vaihtelevista näkökulmista. Yleisesti diplomin tekemisen nähtiin nostavan kuvataiteen arvostusta, mutta samalla diplomi nähtiin asteikossa ylioppilaskirjoitusten alapuolella. Lukiodiplomin tekemissä nähtiin myös yhdenmukaisuuteen liittyviä haasteita, jotka liittyivät lähinnä diplomin työmäärien valvomiseen ja arviointiin. Vilma, Joni ja Seppo näkivät lukiodiplomin arvon lähinnä itsenäisen luovan työn tekemisen harjoitteluna. Lukion jälkeiseen koulutukseen diplomin suorittamisella tiedettiin olevan vähän ja oppilaitoksittain vaihteleva merkitys.

”Ehkä, jos on innostusta tehdä, niin tahtoo kokeilla omia rajojaan, mutta en mä sanois kukaan meillä olis tehnyt sen takia, että kokis, että sillä sais jotain arvostusta tai sillä pääsee opiskelemaan johonkin. Ei sillä sellasta klangia ole, ettei se sillai verrattavissa ole ylioppilaskirjotuksiin.” (Joni)

”Täällä se on ehkä se, että kun siitä saa yhden kurssin, niin ne tulee suorittamaan sen vapaana kurssina, jos lukiopaketista puuttuu kurssi tai kaksi, se herkästi tehdään lukiodiplomina.” (Vilma)

”Sen hyödyn esittäminen on aika vaikean oloista, kun ärsyttävällä tavalla taidejatkoo-opinnot ja ennakkotehtävät ynnä muut mitä siellä vuosittain tulee, niin sitä ei vuosittain ole pidetty samanlaisena, että siitä selkeästi sais jonkun hyödyn.” (Seppo)

Seppo oli sitä mieltä, että kuvataide voisi hyvinkin olla ylioppilaskirjoituksissa yksi kirjoitettavista aineista. Ylioppilaskirjoitusten digitalisoituminen mahdollistaisi hänen mielestään helpostikin kuvataiteen nostamisen muiden kirjoitettavien aineiden pariin. Tämä nostaisi oppiaineen statusta, mutta samalla Seppo pohti kuvataiteen olemuksen ja koulujärjestelmän ehkä ristiriitaistakin suhdetta ja omaa suhtautumistaan siihen.

”Jos miettii taiteen olemusta ja taideopintoja muuten, mutta mä olen jotenkin puristanut tähän muottiin mikä tää koulujärjestelmä on. Se on melkein niinku pakko tehdä, jotta tää rullaa sillai niinku eteenpäin. Oon jo laitostunut niistä ajatuksista, mitä mulla taidekasvatuksesta aiemmin on ollut.” (Seppo)

Myös Pirjo jatkoi pohdiskeluaan lukiodiplomin asemasta ylioppilaskirjoituksiin. Pirjo näki ehkä muita opettajien enemmän lukiodiplomilla olevan merkitystä jatko-opintoihin, mutta oli samaa mieltä diplomin suorittamisen tasavertaisuuteen liittyvistä ongelmista. Työmäärien vaikea valvominen ja niiden vaikutus diplomien tasoon ja arviointiin oli Pirjon kommentteissa samanlaisena huomion kohteena kuin Jonin ja Vilmankin haastattelussa. Pirjo suhtautui kuvataideopiskelun ominaislaatuun taiteellisen työskentelyn työssijana lukiossa ehkä suojelevammin kuin Seppo. Pirjo pohti mahdollisuutta kuvataiteen suorittamiseen ylioppilaskirjoituksissa positiivisesti, mutta esitti siitä myös huolensa.

”Lisäiskö se sitä, että kuvataiteesta tulee yks samanlainen oppiaine, jossa vaan treenataan ja tähdätään siihen tiettyyn. Mua jo itteeni muutenkin jo ahdistaa se ajatus, että viilataan, hinkataan ja treenataan jotain tiettyä kohti, niinku joka oppiaineessa. Tarviiko sen tulla kuvikseenkin.” (Pirjo)

Kuvataideopetuksen tulevaisuus

Haastattelemillani opettajilla oli nähtävissä jonkinlainen epätietoisuus kuvataiteen opetuksen asemasta tulevaisuuden lukiossa. Opetuksen sisältöjen nähtiin yleisesti liittyvän yhä enemmän visuaalisen kulttuurin monimuotoisiin sisältöihin, eikä välttämättä perinteisiin puhtaasti kuvataiteen aihepiiriin liittyviksi. Oppiaineiden välisen yhteistyön merkityksen haastattelemani opettajat näkivät yleisesti opetuksen tulevaisuutena, eivätkä erityisesti kuvataideopetuksen tulevaisuuden muotona. Kuvataideopetuksen aseman ja tuntimäärien lukiossa nähtiin heijastavan kuvataiteen asemaa yleisesti yleissivistävässä koulussa. Koulutuspoliittisten päätösten ei nähty ymmärtävän nykyaikaisen kuvataideopetuksen tavoitteita ja merkitystä. Kuvataiteen opetuksen yleisen identiteetin ja sisältöjen nähtiin tukevan kokonaisvaltaisena ihmisenä kasvamista, mutta hyötynäkökulman perustelu ulospäin tuntui välillä sekä vaikealta että raskaalta. Kuten Varto (2010, s. 31) toteaa, taidepedagogiikan perustelut taiteellisen toiminnan kautta oppimisen hyödyille on haastava ja jatkuva työ. Varsinkin opetussuunnitelmatyössä tuntui haastateltavillani olevan vaikea saada lävitse taiteen näkökulmaa sekä valtakunnallisella että koulukohtaisella tasolla.

Pirjo, joka oli ollut mukana valtakunnallisessa opetussuunnitelmatyössä, oli yrittänyt saada mediakurssia toiseksi pakolliseksi kuvataiteen kurssiksi, mutta yritys ei ollut tuottanut hedelmää opetussuunnitelmaudistuksessa. Taiteen aseman kouluopetuksessa onkin koulutuspoliittinen ja virkamiestyönä valmistellut opetussuunnitelmat voivat olla ristiriidassa todellisen koulukulttuurin kanssa. (Törmä 2003, s. 84; Pohjakallio 2006, s. 48.) Yleisesti opettajat näkivät median ja digiteknologian avanneen kuvataideopetukselle paljon uusia sisältöjä, joihin kuvataideopettaan työ tulee tulevaisuudessa keskittymään yhä enemmän. Avoimet oppimisjärjestelmät ja digitaalinen kulttuuri muuttavat sekä opetuksen sisältöjä että didaktisia malleja (Varto, 2014, s. 10). Seppo oli sitä mieltä, että kuvataiteella oli selvä tulevaisuuden mahdollisuus teemaopinnoissa ja muissa yhteistyöprojekteissa nostaa omaa asemaansa. Tämä vaatisi kuitenkin kuvataideopettajalta aktiiviseen roolin ottamista oman oppiaineensa aseman parantajana. Opetussuunnitelmatyössä aktiivinen mukana olo sekä kiinnostus yhteistyökursseihin olivat hänen mukaansa yksi keino taistella kuvataiteen asemasta tulevaisuudessa.

”[...] väheneviä oppilasmääriä tulee olemaan ja kuviopettajan tulevaisuus ei välttämättä ole hirveän ruusuinen. Täytyy turvata selusta ja olla itse aktiivinen niitten töitten luomisessa – ihan niinku tosissaan tollasessa koulumeiningissä. Kukaan muu ei oikeastaan tuollaisia teemaopintoja, jotka kuulostaa erikoiselta, halunnut olla järkkäämässä, niin ops-tasolla mä olen ollut siellä meidän luki-ossa mukana. ” (Seppo)

Vilma suhtautui hivenen kyynisesti yhteistyökurssien mahdollisuuksiin kuvataideopetuksen tulevaisuuden turvaajina tai aseman parantajina. Hän näki yhteistyökurssien kyllä selvästi lisänneen tietoisuutta kuvataideopetuksen voimavaroista ja lisänneen oppiaineen näkyvyyttä, mutta käytännön tasolla koulutuspoliittiset päätökset eivät näy.

”En mä tiedä nostasko se meidän aineen tulevaisuutta. Koska siellä on toisaalta viety enemmän opistopuolelle sitä rahoitusta [...] Siirretään tuntimääriä sinne, että tulis kerhotoiminta kouluun tähän rinnalle. Sekin syö sitä, että kuuluuko meidän aine sinne iltapäiväkerhoon? (Vilma)

Myös Pohjakallio (2006) puhuu koulutuspolitiikasta arvojen heijastajana. Taloudelliseen voittoon tähtäävät arvot eivät pidä sisällään luovaa kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä. (Pohjakallio 2006, s. 25). Joni suhtautui koulutuspoliittisiin linjauksiin kyynisesti miettiessään lukiopetusta tulevaisuutta ja peräänkuuluttaa päättäjiltä holistisempaa ihmiskäsitystä.

”Grahn-Laasonen. Vaikka meininki on näin hyvää, niin laskee omaa motia opettaa, jos joku sanoo, että sut on pisteytetty sinne missä ei oo arvoa. [...] Se, että ihminen on kokonaisuus ja opiskelu on myös kokonaisuus. Jos sä jätät sieltä jotain, tai alat pisteyttää jotain toisen yli, niin se kokonaisuus kärsii ja se menee persiilleen koko homma. Ja hyvinvoiva ihminen tarvitsee kaikkia osa-alueita.” (Joni)

Pitkän linjan kuvataidekasvattaja Pirjo näki oppialan paradigman kaipaavan muutosta. Hän visioi tulevaisuuden kuvataideopetusta laaja-alaisena oppiaineena, jossa taiteellinen tuottaminen olisi eroteltu selkeästi omaksi kokonaisuudeksi. Malinen (2011, s. 132.) on samaa mieltä korostaessaan, että taidekasvatuksen ominaislaatu on aina ollut kyky paradigman muutokseen, ja samalla säilyttää taide osana opetusta. Pirjon mielestä luovalle työskentelylle

pitäisi tulevaisuuden kuvataideopetuksessa antaa sille ominainen vapaampi tila ja aikaresurssit. Strukturoidumpaa opetusta voisi olla visuaalisen kulttuurin muissa sisällöissä.

”Ja sitten olis tiedon visuaalisointiin ja mediaan liittyvät strukturoidummat ja teoreettisemmat kurssit myös. Mutta olis tavallaan sellanen tavallaan työpaja – terapeuttisempi, vapaa taiteen tekemisen tila, joka usein vähän heikosti toteutuu silloin, kun on 75 minuuttia puoli kolmesta neljään ja tullaan tässä maalaan ja ollaan niinku luovia” (Pirjo)

POHDINTA

Yhteenveto

Tutkimukseni perusteella kuvataiteen sisältöjen laajuus ja oppiaineen luonteenomaisuus tutkivana ja tulkitsevana tiedonalana antaa sille erinomaiset mahdollisuudet etsiä ja löytää yhteyksiä muiden oppiaineiden kanssa. Kuvataide määrittyy oppiaineena visuaalista kulttuuria käsittelevien valmiuksien ja tietojen oppimiseksi, jonka tavoitteena on ohjata taiteellisen tiedonkäsityksen muodostumista ja edesauttaa oppilaan kuvallisen ilmaisun kehittymistä. Kuvataiteen erityislaatu luoda oppiaineita yhdistäviä tiedollisia ja taidollisia merkityksiä visuaaliseen kulttuuriin kautta on osa vallitsevaa kuvataiteen paradigmaa. Kuvataide integroivana oppiaineen vastasi myös haastateltavieni kuvaa oman oppiaineensa ominaisluonteesta ja mahdollisuuksista yhteistyökurssien elimellisenä osana. Kuvataideopetuksen laajat sisällöt ja identiteetin rajauksen epämääräisyys näkyivät tutkimuksessani myös kuvataiteen ongelmana sen yrittäessä määritellä opetuksensa sisältöjä ja perustella tehtäväänsä ytimekkäästi ja ymmärrettävästi.

Tutkimuksessani teoreettisessa osassa tarkastelin erityisesti kuvataidekasvatuksen paradigmaa, oppiaineintegraation edellytyksiä ja empiirisessä osassa tutkin kuvataideopetusta opettajien kokemusten kautta. Teoriat ja käytännöt ovat syystäkin kaksi erillistä ulottuvuutta. Tämä näkyy myös tutkimukseni teoria- ja empiriaosien vuoropuhelussa tuloksia tarkastellessa. Pyrin yhteyksien löytämisessä aineistoni ja teorian välillä todellisuuteen, en luotuihin merkityksiin. Koska tahdoin tutkimuksessani tutkia ilmiötä avoimesti sen todellisessa kontekstissa, en haastatteluja tehdessäni tuonut aktiivisesti esiin kuvataidekasvatuksen paradigmasta käytävää diskurssia, vaan tarkastelin, miten opettajien kertomat käytännön kokemukset heijastuivat alan asiantuntijoiden näkemyksiin. Jos olisin johtanut tutkimuskysymykseni sekä haastattelujen rungon suoraan tutkimuksen teoriasta, olisi aineistoni varmasti keskustellut enemmän teorian kanssa. Näin toteutettuna tutkimukseni olisi kuitenkin saattanut heijastaa enemmän kuvataideopettajien käsityksiä kuvataidekasvatuksen ja oppiaineintegraation teorioista, kuin kyennyt luotaamaan tutkittavaa ilmiötä todellisena. Näen tutkimukseni yhtenä tuloksena kuvataidekasvatuksen teorian ja käytännön vuoropuhelun kohtaamisen arvioinnin. Kuvataidekasvatuksen teoria reflektoiikin tutkimukseni aineiston kanssa vähem-

män kuin yhteisopettajuutta koskevat teoriat. Toisaalta tämä selittyy tutkimukseni kysymyksenasettelulla. Tutkimukseni näkökulma oli tarkastella kuvataideopetusta opettajien työnku-
van ja opetuksen muotojen, ei niinkään kuvataideopetuksen sisältöjen kautta.

Tutkimukseni perusteella minulle muotoutui kuva integroivasta kuvataideopetuksesta kuva-
taidekasvatuksen paradigman, oppiaineintegraation ja yhteisopettajuuden teorioiden syntee-
sinä, jota opetussuunnitelma ohjaa ja määrää (kuva 3).



Kuva 3. Integroivan kuvataideopetuksen elementit

Integroivan kuvataideopetuksen muodot olivat tutkimuksessani pitkälti koulu- ja opettaja-
kohtaisia. Valtakunnallisen opetussuunnitelman määräykset erilaiseen yhteistyöhön perus-
tuvasta opetuksesta ovat periaatteelliset, eivät ohjeistavat. Tämä antoi opettajille sekä va-
pautta toteuttaa opetusta oman ammattitaitoonsa luottaen, mutta loi myös epävarmuutta ope-
tuksen tavoitteista ja sisällöistä. Osalle opettajille tämä vapaus oli toimiva konsepti, osa taas
kaipaisi strukturoidumpia malleja ja valmiita käytänteitä uudenlaista lähestymistapaa vaati-
vien kurssien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opettajat olivat yleisesti motivoituneita työ-
hönsä ja suhtautuvat ammattiinsa intohimoisesti ja ammattilypeydellä. Integroivassa ope-
tuksessa haastattelemani opettajat näkivät sekä haasteita että mahdollisuuksia. Resurssien ja

suunnitteluajan vähyys söi osaa motivaatiosta, kun yhteistyössä tehtävien kurssien vaatima aika vaati opettajaa tekemään käytännössä osan työstään omalla palkattomalla ajallaan, harrastuneisuudesta ja rakkaudesta ammattiinsa. Opettajat kokivat yhteistyökurssit työmäärältään vaativimmiksi kuin perinteiset yhden oppiaineen ja opettajan keskelle luodut kurssit. Samalla opettajat näkivät yhteistyökurssien hyödyttävän sekä opiskelijoiden että omaa tiedonkäsityksen laajentumista. Yhteisopettajuuden nähtiin monipuolistavan työnkuvaa ja tekevän siitä mielekkäämpää. Oppiaineiden yhteistyön aloittamisessa henkilökemioilla oli iso merkitys, mutta tämä tarkoitti sekä sosiaalista yhteensopivuutta, että yhteisymmärrystä opetuksen päämääristä.

Tutkimusasetelmaani perustui jo haastateltavien valinnassa hypoteesiin äidinkielen ja kuvataiteen toisiaan leikkaavista sisällöistä ja tavoitteista. Tältä osin tutkimukseni voi nähdä vahvistavan omia olettamuksiani tutkittavasta ilmiöstä. Samalla äidinkielen- ja kuvataiteenopettajan haastatteluaineisto tarjosi hypoteesille myös analyttistä vahvistusta. Myös muiden haastattelemieni opettajien haastattelut sekä aineistonkeruuprosessin kokemukset vahvistivat käsitystä varsinkin mediaan liittyvien sisältöjen samankaltaisuuksista. Kuvataidekasvatus tiedonalana määrittelee sisältönsä visuaaliseen kulttuuriin kuuluvaksi, jonka tulkintaan ja tuottamiseen tarvitaan äidinkielen työkalupakkiin ajautunutta monilukutaitoa. Tutkimukseni osoitti, että kuvataiteen yhteistyökumppaniksi tuntui sopivan luontevasti melkein mikä oppiaine tahansa. Integraatio aste saattoi usein jäädä pinnallisemmaksi ja opettajat pohtivat paljon, miten kuvataiteen omat tavoitteet erilaisissa yhteistyön muodoissa toteutuvat. Kuvataiteen ei haluttu olevan vain apuaine, mutta yhteistyöprojekteihin lähteminen nähtiin tärkeämpänä päämääränä kuin tiukka itseisarvon suojelu. Toisaalta käsitys kaikista oppiaineista välineenä yhteiseen ihmisenä kasvamiseen ja kouluttautumiseen yhdistää opetusta. Itseis- ja välinearvon välinen mittelo nähtiinkin tutkimuksessani enemmän kuvataiteen arvostukseen liittyvänä näkökulmana, joka heijastuu koulutuspoliittisina päätöksinä antaa tai olla antamatta resursseja kuvataiteen opetukselle. Kuvataiteen opetuksen merkitys nähtiin koulujen arjessa sen kykynä ratkoa visuaaliseen kulttuurin käsittelemiseen liittyviä haasteita myös muiden oppiaineiden piiristä.

Vastausta kuvataidekasvatuksen asemaa koskevaan kysymykseen on tutkimukseni perusteella haastava muotoilla. Tutkimukseni tulokset antavat yhden kuvauksen kuvataideopetuksesta ja sen asemasta lukiokontekstissa. Haastatteleman opettajat näkivät yhteistyökurssit

mahdollisuutena parantaa kuvataiteen näkyvyyttä ja merkitystä oppiaineiden välisessä vertailussa. Oppiaineen aseman varsinaisen kohentumisen nähtiin kuitenkin olevan riippuvainen koulutuspoliittisista päätöksistä. Lukiokoulutus on tällä hetkellä jatkuvassa uudistusten tilassa, joten tulevaisuutta erityisen haastava ennustaa. Koulutus heijastaa yhteiskunnan yleisiä arvoja ja harjoitettua politiikkaa. Kuvataideopetuksella itsessään nähtiin vain rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin. Arvokeskustelulle koulutuksen painopisteistä olisi varmasti suurempikin tarve, kuin tämän hetkinen taloudellisen kilpailukyvyn määrittämällä arvopohjalla. Jatkotutkimukset kuvataideopetuksen merkittävydestä ja vaikuttavuudesta auttaisivat koulutuspoliittisessa keskustelussa argumentointia. Oppiaineen historialla ja nimen mielikuvilla on merkitystä sekä alan sisäisessä diskurssissa että koulutuspolitiikan päättäjien mielikuvilla kuvataideopetuksen sisällöistä. Tutkimukseni valossa näyttää siltä, että taidepedagogiikka on ja pysyy liikkuvana käsitteenä, tarkastellaan sitä siten historiansa kautta tai nykyisten asiantuntijoiden määrittelyjen kautta.

Malli toimivien yhteistyökurssien järjestämiseen

Tutkimukseni tuloksena sain käsityksen lukion yhteistyökurssien erilaisista rakenteista ja niiden järjestämiseen liittyvistä haasteista. Erilaisille yhteistyö- ja teemakursseille on nykyisen käsityksen mukaan selvästi perusteltu olemassaolo niiden tiedollisia ja taidollisia lisäävien valmiuksien vuoksi. Tulevaisuuden erilaisten yhteistyökurssien määrän voi kuvitella lisääntyvän lukiossa, mutta myös peruskoulun puolella. Yhteistyökurssien kehittäminen mahdollisimman tehokkaiksi ja toimiviksi vaatii kuitenkin lisää kokemuksia ja kehitystyötä. Olemassa oleva opetussuunnitelma, koulun hallinto ja lukujärjestyksellinen suunnittelutyö eivät tue täysimääräisesti opetuksen uudelleenjärjestelyn periaatteita yhteistyön osalta. Yhteistyökurssit ovat usein niin suunnittelu-, toteutus- kuin aikaresurssiltaankin perinteisiä kurssimuotoja vaativampia. Uudenlaisiin opetusmalleihin siirtyminen vaatii koulutyön organisoimisen perustavanlaatuisuutta uudelleensuunnittelua ja oppiainejakoisen opetuksen uudelleenarviointia. Oman tutkimukseni ja sen tulosten perusteella ehdotan seuraavia teesejä toimivien yhteistyökurssien suunnittelun ja toteuttamisen tueksi.

1. Suunnittelu

Opettajilla pitäisi olla yhteistyökurssien suunnitteluun korvamerkittyä yhteistä aikaa. Yhteistyökurssien suunnittelu vaati nykyisellään yhden oppiaineen sisältöihin perustuvaa opetusta enemmän suunnittelua. Hyvä suunnittelu on eilinehto laadukkaan yhteisopetuksen toteutukselle. Opettajien hyvin valmisteleva teemallinen suunnittelu, kurssien käytännön järjestelyihin sekä työnjaon ja vastualueiden selkeä määrittely ennen kurssien toteutusta selkeyttää sekä opettajien omaa työskentelyä että palvelevat opiskelijoiden etua.

2. Lukujärjestys

Yhteistyökurssien oppiaineet tulisi olla palkitettu lukujärjestykseen, jos kyse on erillisten oppiainekurssien yhteistyöstä. Käytännössä sujuvan oppiaineiden välisen yhteistyön estää lukujärjestyksellinen problematiikka. Yhteistyön menestyksellä toteutuminen ja laadullinen opettajien yhteistoiminnallisuus sekä oppiaineiden sujuva integraatio edellyttää, että opetuksen ajan ja paikan täytyy kohdata. Eri aikoina ja paikoissa toteutettu yhteisten teemojen erillinen käsittely ei vastaa tavoitteellisen yhteisopettajuuden eikä aineintegraation laadullisia tavoitteita.

3. Monialaisuus normina

Toimiakseen sujuvasti yhteistyökurssien pitäisi olla kaikille opiskelijoille pakollisista kursseista tai niin, että opiskelijat osallistuvat kaikkiin yhteistyötä tekeviin kursseihin, ellei kyse ole erillisistä teemakursseista. Opetuksen suunnittelu muodostuu käytännössä liian haastavaksi, jos toistensa kanssa yhteistyötä tekevien erillisten oppiaineiden kurssien opiskelijat eivät kuulu kaikkiin yhteistyötä kursseihin. Teemaopinnoissa tämä on ratkaistu, mutta opettajien ja oppiaineiden omista lähtökohdista kumpuavalle yhteistyölle sujuva oppituntien palkitus ja oppiaineiden nitominen kokonaisuuksiksi edistäisi yhteistyön toteutumista. Monialaisuus normina tarkoittaisi myös velvoittavaa yhteistyötä, eikä opettajien henkilökohtaisesta harrastuneisuudesta kumpuavaa tai vain yhteistyöstä motivoituneiden opettajien mukana oloa yhteistyökurseissa.

4. Opetussuunnitelmat

Opetussuunnitelma puolelta tulisi olla valmiina myös valtakunnallisia kursseja joiden sisällöissä olisi nykyistä kattavampaa ohjeistusta yhteistyön käytännön toteutukseen. Opetussuunnitelmallinen löysyys antaa vapauksia opettajien oman ammatitaidon, mielenkiinnon ja vahvuusalueiden käyttöön yhteistyökursseja suunniteltaessa. Ohjeistuksen puuttuminen toisaalta myös lisää työmäärää yhteistyökursseissa ja tätä kautta nostaa kynnystä ryhtyä yhteistyökurssien suunnittelu- ja toteutustyöhön.

5. Palkkaus

Palkanmaksun tulisi olla oikeudenmukaista ja perustua tehtyyn työhön – opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin käytettyyn aikaan, kuten normaalissakin opetustyön palkkauksessa. Palkanmaksu ei voi perustua yhteistyökurssiin yhtenä oppiainekokonaisuutena, jonka palkkio määritellään ikään kuin yhden opettajan palkkiota vastaavaksi, mutta palkkio maksetaan siihen osallistuvien opettajien kesken. Eli mitä useampi opettajia kurssia ohjaa, sitä vähemmän palkkaa kukin opettaja saa. Tällainen käytäntö on omiaan vähentämään motivaatiota laadukkaan opetuksen järjestämiseen ja luo epätasa-arvoista palkkausjärjestelmää.

Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Tärkeintä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, eikä yksittäisten osien arviointi. Tutkimusta tulisi arvioida kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163.) Olen tutkimuksessani pyrkinyt sisällölliseen johdonmukaisuuteen. Pro graduni yksi tavoitteista oli tehdä selkeä ja analyttinen tutkimus, jonka päättelyketju on loogista ja ajatuskulku helposti seurattavaa. Tutkimusraportin muoto perinteisen kaavan mukaan on tietoinen valinta, jotta rakenne tukisi tutkimuksen seurattavuutta. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohta tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistaminen. Samalla tutkija täytyy ymmärtää olevan itse osa tutkimusta sen keskeisenä työvälteenä. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 211.) Olen kirjoittanut tutkimukseni johdannossa auki omat ennakkokäsitykseni ja suhteeni tutkittavaan ilmiöön. Prosesin kaikissa vaiheissa olen pyrkinyt tunnistamaan ja erottamaan omat käsitykseni tutkimuksen teoriasta, aineistosta ja näiden tulkinnasta.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) puhuvat triangulaatiosta eli tutkimuksen monimenetelmällisyydestä luotettavuuden lisäjäänä. He esittävät triangulaatiosta Denzinin erittelemät päätyypit, jotka liittyvät joko tutkimusaineiston, tutkijoihin, teoriaan tai metodeihin liittyvään monimenetelmällisyyteen. Toisaalta Tuomi ja Sarajärvi toteavat, että laadullinen tutkimus ei edes pyri objektiivisuuteen, mutta triangulaatio ainakin lisää tutkimuksen mielenkiintoisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s 168, 173.) Oman tutkimukseni voi katsoa toteuttavan aineistolista, teorialähtöistä ja metodista triangulaatiota. En pitäytynyt vain kuvataideopettajien haastatteluissa, vaan laajensin äidinkielenopettajan näkökulman kautta kuvataideopetuksen merkityksen tutkimusta. Tutkimuksen teoriaosa on Denzinin triangulaation päätyypeistä selvän. Lähestyn ilmiötäni kuvataidekasvatuksen paradigman, oppiaineintegraation ja yhteisopettajuuden teorioiden kautta, joiden leikkauspintaa tarkastelen. Metodinen monipuolisuus näkyy haastattelujeni monimuotoisuutena.

Olen asiantuntijahaastatteluissani käyttänyt yksittäistä temahaastattelua, parihaastatteluja ja niistä erotettua syvähaastattelua. Haastatteluissa on tosin aina muistettava, että kyseessä on tukijan luoma tilanne, jossa tutkija ohjaa puheenaiheisiin tutkimuksen kannalta tärkeisiin puheenaiheisiin (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 22–23). Pyrin haastatteluissani keskustelunomaisiin vuorovaikutustilanteisiin luomalla avoimuuteen ja luottamukseen perustuvan ilmapiirin. Tosin Alasuutarikin (1999, s. 147) muistuttaa, ettei täysin hierarkiatonta ja ennakkoluulotonta vuorovaikutustilannetta kahden ihmisen välillä ole olemassa. Haastattelutilanteen avoimutta ja luotettavuutta korostin esittelemällä tutkimukseni tavoitteet, korostamalla haastateltavien anonymiteettia esittämällä asianmukaiset luvat ja dokumentit sekä puhumalla avoimesti myös omista taustoistani ja motiiveistani. Haastattelutilanteen vuorovaikutuksen mutkattomuudella ja haastattelijan ystävällisyydellä ja kuuntelutaidolla onkin olennainen osa haastateltavan kykyyn antaa tutkimukselle olennaista tietoa (Kuula & Tiitinen, 2010, s. 448–449; Eskola & Suoranta, 2014, s.94). Koin onnistuneeni luottamuksen ilmapiirin luomisessa sekä haastattelujen aikana, koska jokaisen haastattelun jälkeen haastateltavat pyysivät minua spontaanisti jäämään seuraamaan oppituntien kulkua.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan aineiston riittävyys sekä aineiston analyysin kattavuus. Aineiston kokoa määrittää aineiston kylläntyminen eli saturaatio. Analyysin kattavuuden perustuu tulkintoihin aineistosta löytyneisiin sa-

mankaltaisuuksiin, eikä yksittäisiin otantoihin. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 216.) Haastateltavieni valikointia määräsi toisaalta saatavuus, toisaalta haastateltavilleni asettamat kriteerit. Aineistoni luotettavuutta voi katsoa lisäävän sen, että valikoin haastateltavakseni tutkittavan ilmiön asiantuntijoita. Asiantuntijahaastattelut ovat merkittäviä tietolähteitä varsinkin silloin, kun tutkittava ilmiö on uusi ja haastateltavilla on aiheesta tietoa ja kokemusta, jota muualta ei ole saatavissa (Alastalo, et al., 2017, s. 215–219).

Myös aineiston analyysimenetelmäni teoriaohjaava sisällönanalyysi tukee asiantuntijahaastattelussa saatavan informaation käsittelyä. En siis pyrkinyt tulkitsemaan uudelleen haastateltajoideni kokemuksia, vaan etsin aineistostani samankaltaisuuksia ja toistuvia teemoja. Toisaalta huomasin jo sisällönanalyysi tehdessäni, ryhmitellessäni aineistoani, että selkeiden erojen ja tyypittelyjen tekeminen oli vaikeaa. Tästä puhuu myös Alasuutari (1999), joka huomauttaa, että liiallinen luokittelu ja tyypittely saattavat estää aineiston pelkistämistä. Kaiken moninaistaminen latistaa tutkittavan ilmiön luonteen kuvailun. (Alasuutari 1999, s. 43.) Analyysivaiheessa minun olikin tehtävä ratkaisuja, joissa tutkimuksen selkeyden vuoksi jouduin tyypittelemään aineistoani analyysimenetelmän ehtoja mukaillen, jotta en sortuisi moninaistamiseen. Esimerkiksi yhdessä litteroidussa haastattelulauseessa saattoi olla teemoja useammasta tyypittelemästani yläluokasta. Tutkimuksen lopputuloksen kannalta tällaisilla analyysivaiheen pohdinnoilla ei kuitenkaan ollut lopulta merkitystä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi ratkaisi liiallisen tyypittelyyn sortumisen ja kykenin tiivistämään analyysista johtamani yläluokat ja pääluokat kahden käsitteen alle lukeutuviksi. Toisaalta tutkimuksesta tekee mielenkiintoisen, kun tutkija löytää aineiston sisältä ristiriitaisuuksia tai eroja julkisen ja yksityisen diskurssin välillä (Alasuutari, 1999, s. 221–224). Omassa tutkimuksessani tällaisia tutkimuksen kannalta antoisia ristiriitoja esiintyi esimerkiksi kommenteissa henkilökemian vaikutuksista yhteistyökurssien aloittamiseen ja myös opettajien käsityksissä lukiodiplominen merkityksestä.

Pohdin myös oman sitoumukseni merkitystä tutkimuksen luotettavuudelle. Toisaalta vahva kiinnostukseni tutkittavaan ilmiöön on lisännyt motivaatitani ja kunnianhimoani koko tutkimusprosessiin ja mielestäni parantanut sen luotettavuutta. Samalla minun on tunnustettava vahvan henkilökohtaisen kiinnostuksen vaikutus tutkimustulosten käsittelyyn ja tutkimuskysymysten asetteluun. Subjektiiivisen tutkijaposition tunnistaminen on toisaalta saanut minut miettimään tutkimuksen aikana tekemiäni tulkintoja ja valintoja itsekriittisemmin, mutta

itsensä ulkoistaminen koko prosessin ajan on toki tutkimuksellisesti mahdoton tehtävä. Objektiiivisuuteen pyrkimykseni onnistumisen lopullinen arviointi jää opinnäytetyöni arvioijille.

Tutkimustyön eettisyys on osa tutkimuksen luotettavuutta ja hyvää tutkija on eettisesti sitoutunut. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 149). Olen tutkimuksessani noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä ja sen keskeisiä eettisiä periaatteita. Tutkimustyössäni olen noudattanut tarkkuutta ja rehellisyyttä koko tutkimusprosessin ajan. Olen avoimesti kertonut opinnäytetyöni rakenteellisen esikuvan ja kunnioittanut muiden tutkijoidentyötä lähdeviitteissäni. Tutkimusaineistoni hankintaan on pyydetty asianmukaiset luvat, jotka on myös tallennettu. Haastatteluaineistoni perustuu vapaaehtoisuuteen ja aineiston käsittely kunnioittaa haastattavien anonymiteettiä ja aineistoa säilytetään vain tutkimuksen edellyttämän ajan. (TENK, 2012, s. 6–7.) Anonymisointi tarkoittaa Kuulan ja Tiitisen (2010) mukaan henkilötunnistietojen poistamista tai muuttamista litterointivaiheessa. Epäsuorat tunnistetiedot, kuten paikkakunnat ja työpaikat voidaan korvata yleisnimillä tai muuten häivyttää tunnistamattomiksi. (Kuula & Tiitinen, 2010, 452–453.) Litteroimissani haastatteluaineistoissa tutkittavien opettajien nimet on muutettu ja paikkakuntiin ja muihin sijainteihin viittaavat asiat olen vaihtanut symbolisiksi.

Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää kuvataideopetuksen asemaa lukiossa erilaisten yhteistyökurssien näkökulmasta. Tutkimukseni oli rajattu lukiokontekstiin, jonka kautta pyrin heijastamaan yleisemminkin kuvataideopetuksen asemaa, merkitystä ja sille asetettuja tehtäviä yleissivistävässä koulussa. Tutkimukseni perusteella minulle on muotoutunut kokonaisvaltaisempi käsitys koulutuksesta erilaisten arvojen ja tiedonkäsitysten ilmentäjänä. Näen opettajan työn vahvasti teorian ja käytännön synteessä, jossa sekä tiedot että valmiudet olisi hallittava. Tutkimukseni ei ratkaise kuvataideopetuksen asemasta yleissivistävässä koulussa käytävää keskustelua, mutta toivon sen antavan ajatuksia kuvataideopetuksen aseman puolustamiseen ja merkityksen tunnustamiseen. Pidän tutkimukseni tärkeänä tuloksena myös omaa kehittymistäni tutkijana ja ajatteluni syventymistä kuvataidekasvattajana.

Tutkimukseni perusteella kuvataideopetuksella on luontainen kyky vastata integroivan opetuksen tarjoamiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Tutkimuksessani yhteistyökurssien muodot ja toteuttamisen tavat olivat jokseenkin koulukohtaisia. Havaintojen voi tulkita merkitsevän oppiaineintegraation vielä hakevan struktuurejaan opetusmenetelmänä. Toisaalta oppiaineysteistyö voi opetusmenetelmänä toteutuakin paremmin paikallisesti, ajassa ja tavoitteiden mukaan muotoutuvana, kuin mallinnettuna ja toistettavana opetuksena. Opetusmenetelmät määrittäisivät integroivassa opetuksessa ensisijaisesti tavoitteiden ja sisältöjen kautta. Perustellusti voi kysyä, poikkeako tämä opetusmenetelmien nykyisestä määrittelystä mitenkään? Toisaalta yhteistyökurssit perustuvat sisällöiltään harvoin valmiisiin opetusmateriaaleihin, toisin kuin oppiainekohtainen opetus monesti. Integroivan opetuksen on siis pakko perustua opetuksen uudenlaiseen suunnitteluun ja valmisteluun. Samalla kuvataideopetus perinteisesti, ei oppikirjoihin ja valmiiseen materiaalin sidottuna oppiaineena, on luonteeltaan valmistautunut integroivan opetuksen haasteisiin.

Kuvataide tuskin on poistumassa oppiaineiden kartalta, mutta kyetäkseen selviytymään kilpailuyhteiskunnassa, sen on kyettävä argumentoimaan itseään tehokkaammin. Kuvataideopetus on hankaluuksissa, kun se yrittää perustella itseään voimaannuttavilla kokemuksilla, moniaistisuuden ulottuvuuksilla tai muilla taiteen erityismerkityksillä – abstrakteilla käsitteillä, joiden vaikutusta on vaikea, ellei mahdoton mitata. Me kuvataidekasvattajat tiedämme kyllä kuvataideopetuksesi kutsutun visuaalisen kulttuurin opetuksen merkityksen yksilölle, massoille, kulttuurille, tiedonkäsitykselle ja oppimiselle, mutta ulospäin alamme näyttäytyy monesti liiaksi taiteen lokeroon ehdettuna. Myös muut oppiaineet ovat jatkuvasti tekemisissä visuaaliseen tiedonmuodostukseen liittyvien ilmiöiden ja niiden tuottamisen ja tulkitsemisen kanssa. Nämä uudet oppiainerajoihin vaikeasti lokeroitavat asiat ovat suuria haasteita koko opetuslalle. Kuvataiteella on oppiaineena erityisiä valmiuksia käsitellä uusia oppikokonaisuuksia ja luoda yhteyksiä ilmiöiden ja tiedonalojen välille. Osa näistä moderneista visuaalisen kulttuurin ilmiöistä sopiikin luonnollisesti suoraan kuvataiteen oppiaineen alle. Toisaalta opetuksen termistöön viime vuosina lisätty käsite monilukutaito hämmentää kaiken kattavalla sisällöllään. Monilukutaidon käsite ei itsessään ole ongelmallinen, mutta sen kaikille aineille hajautettu oppimistavoite on, koska harvalla aineenopettajalla on valmiuksia monilukutaitoon liittyvien sisältöjen käsittelyyn. Ratkaisu monilukutaidon opettamiseen voisi löytyä luonnollisesta kuvataiteen ja äidinkielen opetuksen yhteistyöstä, jonka hedelmiä voitaisiin hyödyntää myös muiden oppiaineiden opetuksessa.

Kuvataideopettajat hoitavat omalla päivittäisellä työllään taidekasvatuksen tärkeää tehtävää, jonka pohjana on holistinen ihmiskäsitys, ympäröivän visuaalisen maailman ymmärtäminen ja tavoitteena kokonaisvaltainen kulttuurisesti sivistynyt ihminen. Tieto kuvataideopetuksen todellisista taidetta laajemmista sisällöistä tunnu levinneen yleiseen tietoisuuteen. Syyttävä sormi kuvataideopetuksen aseman heikkenemisestä ei voi osoittaa vain koulutuspolitiikan päättäjiin ja heidän ymmärtämättömyyteen taidepedagogiikan merkityksestä tiedonkäsitykselle ja oppimiselle. Taidekasvatusliikkeen täytyy katsoa myös itseään peiliin ja kysyä miksi emme onnistu paremmin perustelemaan oman tiedonalamme merkitystä? Samalla, kun taidekasvatuksen sisällöt laajenevat, paradoksaalisesti sen tuntimäärä supistuvat ja asema heikenee.

Lukiot ovat siirtymässä ylioppilastutkinnon arvosanojen pisteillä suoraan haettavaan korkeakoulupaikkoihin. Tässä pisteytyksessä taito- ja taideaineilla ei ole annettu arvoa. Lukioden muuttuessa korkeakoulujen pääsykokeiksi, on vaikea perustella kuvataiteen opiskelua jatkoopintoihin pääsyn hyötynäkökulmasta. Kuvataideopetus ei ole pystynyt puolustamaan omaa merkitystään. Tieteenalan koulutuksen ja tutkimustyön olisi kyettävä tehokkaammin tukemaan kuvataidepedagogiikan kehittymistä ja samalla argumentoimaan itseään selkeästi ja uskottavasti. Taidekasvatuksen diskurssin maalaillessa yliopistoissa abstraktioita itsestään, koulutuspolitiikka puolestaan suuntaa katseensa sokeasti talouden kasvunäkymiin ja koulutuksen tehostamiseen unohtaen ihmisen kokonaisvaltaisuuden ja maailman todellisuuden. Koulutuspolitiikka ja taidekasvatus puhuvat kahta eri kieltä. Kumpikaan ei tunnu pohjimmiltaan ymmärtävän toistaan. Tässä taistelussa vahvemman voittaessa, sivistys häviää.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Saman-aikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Anttila, E., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Esipuhe. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. (s. 4–5). Teatterikorkeakoulu. Helsinki.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa Teoksessa Ruusuvuori, J, Nikander, P & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s. 372–392). Tampere: Vastapaino.
- Alastalo, M. Åkerman, M & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 214–232). Tampere: Vastapaino.
- Carpenter, B. S. & Tavin, K. (2010). Drawing (past, present and future) together: A graphic) look at the reconceptualization on art education. *Studies in Art Education*, 51(4), 327–352. Haettu 5.3.2018 osoitteesta <http://web.b.ebsco-host.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=95b5994d-f909-413a-bf4f-be43400296ec%40sessionmgr103>
- Granö, P. (2015). Kuvataidekasvatuksen tutkimustoiminta Lapin yliopistossa. Teoksessa: Hiltunen, M., Härkönen, E. & Jokela, T. (toim.) *25 vuotta kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa*. (s. 26–33.) Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (1999). Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. (s.181–206). Juva: WSOY.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (1998). *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. (suom. Wuori, V.). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Stanford University.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freedman, K. & Stuhr, P. (2004). Curriculum Change for the 21st Century: Visual in Art Education. Teoksessa Eisner E. & Day, M. (toim.) *Handbook of Research and Policy in Art Education*. (s. 815–828). Haettu 2.3.2018 osoitteesta <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=335509#>
- Hiltunen, M. (2015). Herkästi ja vaikuttavasti – Kuvataidekasvatus mukana muutoksessa. Teoksessa: Hiltunen, M., Härkönen, E. & Jokela, T. (toim.) *25 vuotta kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa*. (s.18–21.). Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja.

Hiltunen, M., Härkönen, E. & Jokela, T. (toim.) (2015). *25 vuotta kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hollo, J. (1919). *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Sielutieteellinen ja kasvatusopillinen tutkimus, Jälkimmäinen osa*. Porvoo: WSOY.

Jakku-Sihvonen, R. (2006). Johdanto: Omaperäinen ja taitavasti toteutettu. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. (s.6–9). Teatterikorkeakoulu. Helsinki.

Jokela, T. (2006). Nurkasta ulos – kuvataiteen opettajankoulutuksen uusia suuntia. Teoksessa Kettunen, K. Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) *Kuvien keskellä – Kuva-taideopettajaliitto 100 vuotta* (s.71–83). Helsinki: Like.

Jokela, T. (2015). Taidekasvatuksen taide kasvaa pohjoisessa. Teoksessa: Hiltunen, M., Härkönen, E. & Jokela, T. (toim.) *25 vuotta kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa*. (s. 8–17). Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja.

Juurinen, J. (2008). Pohdintoja taidekasvatuksen perusteluista. *Synnyt* 5(2) (s.87–95). Haettu 2.3.2018 osoitteesta <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/2-2008?pre-view=/70792374/71010549/juurinen.pdf>

Keating, C., Robinson T. & Clemson B. (1996). Reflective inquiry: a method for organizational learning. *The Learning Organization* 3(4). <https://search.proquest.com/docview/215660762?accountid=11989>. (Luettu 31.01.2018)

Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kallio, m. (2008). Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen. *Synnyt* 5(2) (s.106–115). Haettu 2.3.2018 osoitteesta <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/2-2008?pre-view=/70792374/71010550/kallio.pdf>

Kallio-Tavin & Pullinen (2015). *Conversation on Finnish Art Education*. Helsinki: Aalto University.

Kemppainen, M. (2016). Minulla olisi idea yhteistyöstä lähdetkö mukaan? Teoksessa: Saloviita, T. (toim.) *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. (s.121–134). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kirkkopelto, E. (2014). Inventiot ja instituutiot – taiteellisen tutkimuksen yhteiskunnalliset ehdot. Teoksessa Löytöniemi, T. (toim.) *Tulevan tunteissa. Esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*. (s. 238–257). Helsinki: Aalto-yliopisto.

- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 70–85). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kohonen, V. (2001). Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa Sharan, S & Sahlberg, P. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. (s. 348–366). Helsinki: Wsoy.
- Kouluhallitus. (1985). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Krakaur, L.E. (2017). *Arts integration for understanding: deepening teacher practice in and through the arts*. (Väitöskirja). Yhdysvallat: Marylandin yliopisto.
Haettu 9.3.2018 osoitteesta https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/19930/Krakaur_umd_0117E_182_59.pdf?sequence=1.
- Kumpulainen, K., Purola, M. & Vanhatalo, M. (2006). Dialogiseen toimintakulttuuriin kasvaminen. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. (s. 249–266). Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvuori, J, Nikander, P & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s. 446–459). Tampere: Vastapaino.
- Kuurre, L. & Keisanen, T. (2008). Moniaineinen opettajuuden työpaja (MonO). Kokeimuksia monitieteisestä opettajankoulutuksen kehittämishankkeesta. Teoksessa Kuurre, L & Rauniomaa, M. (toim.) *Yhteistyössä, yhdessä ja yksin. Kokemuksia oppiainerajat ylittävistä opetuksen kehittämishankkeista*. (s.35–48.) Oulu: Oulun yliopisto.
- Kuvataideopettajat Ry (2017, 13. joulukuu). *Äidinkielen mediaopetuksen mediaähkyyn on ratkaisu*. Haettu 27.3.2018 osoitteesta <http://www.kuvataideopettajat.fi/aidinkielen-opetuksen-mediaahkyyn-ratkaisu/>
- Laitinen, S. (2006) Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. (s. 33–45). Teatterikorkeakoulu. Helsinki.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Juva: PS-kustannus.
- Löytönen, T. (2014). Taideperustainen yliopistopedagoginen koulutus. Teoksessa Löytönen, T. (toim.) *Tulevan tuntumassa. Esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*. (s. 258–270). Helsinki. Aalto-yliopisto.
- Malinen, P. (2011). *Kannu vie – kohti taidetta? Graffitikokemus sekä graffitin ja kuvataideopetuksen vuorovaikutus*. (Väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Malinen, O. & Palmu, I. (2017). Johdanto Teoksessa Malinen, O & Palmu, I. (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökumia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s.10–13). Vaasa: Niilo Mäki Instituutti.

Marshall, J. (2005). Connecting Art, Learning, and Creativity: A Case for Curriculum Integration. *Studies in Art Education*. 46(3), 227–241. Haettu 9.3.2018 osoitteesta <http://www3.kutztown.edu/arteducation/PDF/Marshall,J.-A-Case-for-Integrated-Curriculum-article.pdf>.

Moilanen, M. (1995). *Ryhmähaastattelu työyhteisössä – tiedonkeruun ja vaikuttamisen väline*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Mäkikalli, A & Laine, P. (2017). *Onko äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjä painotettu jo liikaa?* (Mielipidekirjoitus. Helsingin Sanomat 9.12.2017.) <https://www.hs.fi/paivanlehti/09122017/art-2000005482965.html> (Luettu 27.3.2018.)

Niemi, H. (1996). Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja*. (s.31–43). Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Nummenmaa, A. & Karila, K. (2002). Moniammatillisen osaamisen kehittäminen. Teoksessa Nummenmaa, A. & Virtanen, J.(toim.) *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. (s. 147–162). Tampere: Tampere University Press.

O'Donnel, A. (2016). Experimental Philosophy and Experimental Pedagogy: A Single Vision. Teoksessa Hickey-Moody, A. & Page, T. (toim.) *Arts, Peadogogy and Cultural Resistance*. (21–40). Lontoo: Rowan & Littlefield International.

OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Hallituksen esitys eduskunnalle lukiolaiksi ja laiksi ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain muuttamisesta*. Luonnos 24.01.2018. Haettu 29.1.2018 osoitteesta <http://minedu.fi/hanke?tunnus=OKM046:00/2017>

Opetushallitus. (1994). *Lukion opetussuunnitelmien perusteet 1994*. Helsinki. Opetushallitus.

Opetushallitus. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (Luettu 30.1.2018.)

Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Luettu 30.1.2018)

Parsons, M. (2004). Art and Integrated Curriculum. Teoksessa Elliot W. Eisner & Michael D. Day (toim.) *Handbook of Research and Policy in Art Education*. (s.775–794). Haettu 9.3.2018 osoitteesta <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/reader.action?docID=335509&ppg=698>

Pohjakallio, P. (2005). *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Jyväskylä: Gummerus.

Pohjakallio, P. (2006). Miksi Kuvista? Teoksessa Kettunen, K. Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) *Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta* (s.38–49). Helsinki: Like.

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetus%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>. (Luettu 31.01.2018)

Puurula, A. (2000). Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa. *Kasvatus* 31(3), (s. 280–288). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1372671>

Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO

Rantala, K. (2001). ”Ite pitää keksiä se juttu” *Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Ruusuvuori, J, Nikander, P & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J, Nikander, P & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s. 9–38). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 22–56). Tampere: Vastapaino.

Rytivaara, A. (2012). *Towards inclusion. Teacher learning in co-teaching*. (Väitöskirja). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4927-3>

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

Räsänen, M. (2012). Kuvataiteet ja kasvatusta – tutkimuksen kentän ääripiirioja. Teoksessa Kallioniemi, A. & Virta, A. (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. (s.389–412.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuikka, J (21.04.2018) *Yo-todistusvalinnan pisteytyksen periaatteet on nyt julkistettu – tästä voit laskea omat pisteesi yliopistohakua varten*. Satakunnan kansa. Haettu 5.5.2018 osoitteesta [https://www.satakunnankansa.fi/kotimaa/yo-niiden-sisältöjen lisäämisestä ylioppilaskirjoitukseen. todistusvalinnan-pisteytyksen-periaatteet-on-nyt-julkistettu-tasta-voit-laskea-omat-pisteesi-yliopistohakua-varten-200894313](https://www.satakunnankansa.fi/kotimaa/yo-niiden-sisaltöjen-lisäämisestä-ylioppilaskirjoitukseen-todistusvalinnan-pisteytyksen-periaatteet-on-nyt-julkistettu-tasta-voit-laskea-omat-pisteesi-yliopistohakua-varten-200894313)

Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*. 25(4), 389-396. DOI: 10.1080/08856257.2010.513546

Saloviita, T. (2016). Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa: Saloviita, T. (toim.) *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. (s. 17–36). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sayers, E. (2016). From Art Appreciation to Pedagogies Dissent: Critical Pedagogy and Equality in the Gallery. Teoksessa Hickey-Moody, A. & Page, T. (toim.) *Arts, Peadogogy and Cultural Resistance*. (s. 133–152). Lontoo: Rowan & Littlefield International.
- Sederholm, H. (2006). Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa Kettunen, K. Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) *Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta* (s. 50–58). Helsinki: Like.
- Shachar, H. & Sharan, S. (2001). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun organisaatio. Teoksessa Sharan, S & Sahlberg, P. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. (s.328–347). Helsinki: Wsoy.
- Sinko, P. (2013) Tavoitteena monilukutaito [blogikirjoitus]. Haettu 27.3.2018 osoitteesta http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/tavoitteena_monilukutaito
- Tavin, K. (2015). The Future of International Art Education: (Un)reasonable Doubt. Teoksessa Kallio-Tavin & Pullinen (2015). *Conversation on Finnish Art Education*. (158–187). Helsinki: Aalto University.
- Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. (s.160–179). Helsinki: Wsoy.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 10.4. 2018 osoitteesta http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Törmä, S. (2003). Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemuksen tulkitelijana. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Varto, J. (2010). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 17–33). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Varto, J. (2014). Johdanto Teoksessa Heikkilä, E. & Tuovinen, T. (toim.) *Uusi taidekasvatusliike*. (s. 9–28). Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Varto, J. (2015). *Isien Synnit*. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Väljjarvi, J. (2006.) Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. (s. 9–26). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LIITE 1

Teemahaastattelurunko

Opetuskokemus

- Millainen työura teillä on takana aineenopettajina?

Yhteistyökurssien määrittely ja kokemukset

- Miten tai kuka yhteistyökurssien teemat päättää ja miten mukaan tulevat oppiaineet kasataan?
- Miksi yhteistyökurssseja mielestäsi järjestetään?
- Millaisten teemojen alla teillä on ollut yhteistyökurssseja?
- Onko mielestäsi jotain oppiaineita, joiden kanssa teemakursseja on luonnollista järjestää kuvataiteen kanssa? Miksi?
- Onko oppiaine, jonka kanssa sinun on vaikea nähdä kuvataiteen löytävän luonnollista yhteistyötä?
- Millaisen roolit oppiaineillanne on olleet teemakursseilla? (täydentävä, passiivinen, aktiivinen)
- Millaisia kokemuksesi yhteistyökurssseista ovat olleet?
- Mitä etuja oppilaille? Entä millaisia haasteita?
- Mitä etuja opettajalle yhteistyökurssien järjestämisestä on?
- Millaisia haasteita yhteistyökurssien järjestämisessä on ollut?
- Millaisena koet yhteistyökurssien työmäärän ns. normaaliin kurssiin verrattuna

Kokemukset kollegiaalisesta yhteistyöstä

- Miten yhteistyökurssien suunnittelu ja valmistelu toteutetaan? (*yhteistyössä, omat erikseen...*)
- Entä käytännön toteutus -miten roolit ja tehtävät jaetaan opettajien kesken?
- Onko teillä ollut jokin tietty struktuuri, opetusmalli tai lähestymistapa, jota käytetään?
- Miten kurssien arviointi on toteutettu?
- Onko nimenomaan yhteisopettajuudella lisäarvoa kursseihin vai onko tärkeämpää oppiaineiden yhteistyö? (*onko taustalla teoria vai linjanveto...*)
- Kuinka paljon teemakurssien kokoonpanoon vaikuttavat aineenopettajien henkilökohtaiset mieltä?
- Oletko saanut yhteisopettajuuteen erillistä koulutusta? Pitäisikö sitä saada?
- Onko yhteistyökurssit ja yhteisopettajuus johtanut ammatilliseen kehittymiseen? Miten?
- Miten teemakurssien palkkaus järjestetään?

Kuvataideopetuksen asema

- Miten kuvailisit kuvataiteen aseman opetettavana aineena muuttuneen työurasi aikana?
- Miten näette yhteistyökurssien vaikuttavan kuvataiteen asemaan lukio-opiskelussa?
- Miten suhtaudut käsitykseen kuvataiteesta muiden oppiaineiden apuaineena?
- Millaisena näet lukiodiplomin merkityksen opiskelijoille?
- Millaisena näet oman oppiaineesi roolin tulevaisuuden lukion osaamistarpeisiin?
- Millaisia kehitysvisioita haluaisit toteutettavan kuvataiteen opetuksessa liittyen sen tavoitteisiin tai opetukseen ja asemaan oppiaineiden joukossa?
- Tuleeko mieleen jotain edellä mainittuihin teemoihin liittyvää, jota haluaisit vielä sanoa tai lisätä?