

Säde Pursiainen

KUVATAIDEKASVATUSTA KOLMELTA VUOSIKYMMENELTÄ

Vertaileva tutkimus peruskoulun kuvataideopetuksen perusteista vuosien
1994, 2004 ja 2014 valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatus

Lapin yliopisto

2018

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Kuvataidekasvatusta kolmelta vuosikymmeneltä
– Vertaileva tutkimus peruskoulun kuvataideopetuksen perusteista vuosien 1994, 2004 ja 2014 valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa
Tekijä: Säde Pursiainen
Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus
Työn laji: Pro gradu -tutkielma
Sivumäärä: 71
Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen kuvataideopetuksen perusteiden muutosta kolmen viime vuosikymmenen ajalta. Aineistoni koostuu kolmesta viimeisimmästä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta, jotka ovat vuosilta 1994, 2004 ja 2014. Tarkastelen oppiaineen tehtävää, sisältöjä ja tavoitteita sisällönanalyysin keinoin. Tutkimukseni teoreettisen taustan muodostavat oppimiskäsitykset ja postmoderni taidekasvatus. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Kuinka kuvataideopetus on muuttunut kolmen vuosikymmenen aikana?
2. Kuinka kulloinkin vallalla olevat oppimiskäsitykset heijastuvat kuvataideopetukseen?
3. Mikä on kuvataideopetuksen suhde postmoderniin kasvatukseen?

Kuvataiteen tehtävä on muuttunut hieman vuosien saatossa. Oppilaan henkilökohtaisen taidesuhteen kehittämisen ollessa ennen kuvataideopetuksen keskeinen tehtävä, on tärkeimmäksi tehtäväksi noussut oppilaiden tietoisuuden lisääminen. Samalla kuvallisesta ilmaisusta on tullut väline, jolla saavutetaan muita tavoitteita. Kuvataideopetuksen sisällöissä korostuvat 2010-luvulla oppilaan henkilökohtainen taidesuhde, kun taas aikaisemmin sisältöjen pääasiallisena teemana on ollut taiteen tuntemus. Kuvataideopetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi puolestaan on noussut oppilaiden kasvaminen aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi.

Kuvataideopetuksen perusteilla on selvä yhteys opetussuunnitelmien yleisiin oppimiskäsityksiin, joita ovat konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Jokainen tutkimistani valtakunnallisista opetussuunnitelmista edustaa postmodernia taidekasvatusta, joskin uusin opetussuunnitelma on eniten postmodernin taidekasvatuksen ihanteiden mukainen korostaessaan monikulttuurisuutta.

Avainsanat: kuvaamataito, kuvataide, kuvataidekasvatus, opetussuunnitelma, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, sisällönanalyysi

Tutkielman saa luovuttaa kirjastossa käytettäväksi x

University of Lapland, Faculty of Arts and Design

Title of the master's thesis: Art Education from the three latest decades
–Comparative research on the curricula of basic education in Finland from
years 1994, 2004 and 2014

Author: Säde Pursiainen

Degree program/subject: Art education

The type of the work: Master's Thesis

Number of the pages: 71

Year: 2018

Summary:

In this thesis I research changes in the basics of visual arts teaching over the past three decades. My research material consists of the three most recent national curricula; from years 1994, 2004, and 2014 respectively. Using the methods of content analysis; I inspect the mission, contents, and goals of the aforementioned subject matter. The theoretical background of my thesis lies in the concepts of learning and postmodern art education. Research questions are as follows:

1. How has visual arts teaching changed during the last three decades?
2. How have the ruling concepts of learning been reflected in the teaching of visual arts at any given point?
3. What is the relationship between teaching visual arts and postmodern art education?

The central goal of visual arts had previously been to develop a pupil's personal relationship with art, but that has been surpassed by increasing awareness in pupils. Simultaneously, artistic expression has transformed into a tool for reaching other goals. In the 2010's a pupil's personal relationship with art is highlighted within visual arts content, whereas the content's main theme had previously been artistic knowledge and understanding. The most important mission of visual arts has become to raise pupils into active participants of society.

The basics of visual arts teaching has a clear connection to general concepts of learning in the national curricula; which are either constructivist or socio-constructivist in nature. Each of the national curricula I studied represent post-modern art education, however the latest curriculum aligned best with the post-modernist ideals by highlighting multiculturalism.

Keywords: art education, approach to learning, curriculum, core curriculum for basic education, content analysis, visual arts

I give the permission the master's thesis to be read in the library

SISÄLLYS

1 Johdanto	6
1.1 Tutkimuksen taustaa.....	6
1.2 Tutkimuskysymykset.....	7
2 Kuvataide oppiaineena	10
2.1 Kuvataiteen oppiaineen historia.....	10
2.2 Postmoderni taidekasvatus.....	13
3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	15
3.1 Valtakunnallisten opetussuunnitelmien merkitys.....	15
3.2 Opetussuunnitelmaudistus.....	16
4 Tietoteoriat ja oppimiskäsitykset	18
4.1 Oppimiskäsitysten tausta.....	18
4.2 Empirismi ja behavioristinen oppimiskäsitys.....	19
4.3 Rationalismi.....	22
4.3.1 Humanistinen oppimiskäsitys.....	23
4.3.2 Kognitiivinen oppimiskäsitys.....	25
4.3.3 Konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys.....	26
5 Tutkimuksen toteuttaminen	29
5.1 Laadullinen tutkimus, aineisto ja tutkijan positio.....	29
5.2 Sisällönanalyysi.....	30

6 Aineiston analyysi	33
6.1 Rakenne	33
6.2 Oppimiskäsitykset	34
6.3 Oppiaineen tehtävä.....	38
6.4 Sisällöt	42
6.4.1 Kuvataiteen sisällöt opetussuunnitelmissa	42
6.4.2 Kuvataiteen sisältöjen teemoja.....	45
6.5 Tavoitteet.....	50
6.5.1 Kuvataiteen tavoitteet opetussuunnitelmissa.....	50
6.5.2 Kuvataiteen tavoitteiden teemoja	55
6.6 Yleisten oppimiskäsitysten suhde oppiaineeseen.....	58
7 Tutkimustulokset	63
7.1 Keskeiset tulokset.....	63
7.2 Tutkimuksen arviointi	66
8 Pohdinta.....	67
Lähteet	69

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen taustaa

Peruskoulujen opetus on jälleen kokenut uudistuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet laadittiin uudelleen vuonna 2014, ja tällä hetkellä perusopetuksen kentällä on menossa siirtymävaihe, kun uudet opetussuunnitelmat otetaan vaiheittain käyttöön peruskoulun eri vuosiluokilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tunnetaan yleisesti myös lyhenteellä POPS, jota tulen käyttämään jatkossa tutkielmassani. Uuteen POPSiin siirtyminen on aloitettu vuonna 2016, jolloin ne otettiin käyttöön alakouluissa. Uudistuksen on tarkoitus edetä porrastetusti siten, että vuoden 2019 loppuun mennessä uusi POPS on käytössä kaikilla peruskoulun vuosiluokilla.

POPSit muodostavat kunkin oppiaineen raamit vuosikymmenen ajaksi. Ne sanelevat, mitkä ovat kunkin oppiaineen sisällöt ja oppimistavoitteet, sekä antavat ohjeita arviointiin liittyen. POPSeihin on myös määritelty oppimiskäsitykset, joihin POPSit perustuvat.

Kandidaatin tutkielmassani vuonna 2016 tarkastelin, kuinka vuosina 2004 ja 2014 laaditut POPSit eroavat toisistaan yläkoulun kuvataideopetuksen tavoitteiden osalta. Kartoitin myös kyseisten opetussuunnitelmien perusteiden yleisiä oppimiskäsityksiä ja sitä, kuinka kuvataideopetuksen tavoitteet niitä mukailevat.

Kandidaatin tutkielmani tulosten perusteella yläkoulun kuvataideopetuksen tavoitteet voi jakaa kolmen tyyppisiin tavoitteisiin, jotka ovat tietoihin liittyvät tavoitteet, taitoihin liittyvät tavoitteet sekä ihmisenä kasvamiseen liittyvät tavoitteet. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa tietoihin ja taitoihin

liittyviä tavoitteita on suurin piirtein saman verran, kun taas vuoden 2014 perusteissa painotetaan selvästi niitä yläkoulun kuvataideopetuksen tavoitteita, jotka liittyvät oppilaan kasvamiseen ihmisenä. Muutoin tavoitteet ovat pääpiirteittäin samoja, joskin ne on uudemmissa POPSeissa kuvattu aikaisempia POPSeja yksityiskohtaisemmin.

Kandidaatin tutkielmani lopputulema on, että sekä vuoden 2004 että vuoden 2014 POPSien oppimiskäsitys perustuu yhden oppimiskäsityksen sijaan kolmeen eri oppimiskäsitykseen, jotka ovat sosiokonstruktivistinen, konstruktivistinen ja humanistinen oppimiskäsitys. Kyseisiä oppimiskäsityksiä kuitenkin painotetaan POPSeissa eri tavoin. Siinä missä POPS 2004 nojaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, painottaa vuoden 2014 POPS sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä. Vuoden 2004 POPSiin kirjatut yläkoulun kuvataideopetuksen tavoitteet mukailevat opetussuunnitelman perusteiden yleistä oppimiskäsitystä, mutta vuoden 2014 POPSin kuvataideopetuksen tavoitteissa näkyy sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä enemmän konstruktivistinen oppimiskäsitys.

1.2 Tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkielmassani jatkan kandidaatin tutkielmani perusaihetta, eli valtakunnallisten opetussuunnitelmien tarkastelua. Tällä kertaa tutkin kuvataideopetusta kokonaisvaltaisemmin ottaen mukaan tarkasteluun tavoitteiden lisäksi myös kuvataideopetuksen tehtävän ja sisällöt, joiden kautta kartoitan, kuinka kuvataiteen opetus on vuosien saatossa muuttunut. Jätän kuvataiteen arviointia koskevan ohjeistuksen tarkastelun ulkopuolelle, sillä oppiaineen arviointia ei käsitellä ollenkaan vuoden 1994 POPSissa, ja keskityn tutkimaan vain niitä kuvataideopetuksesta kirjattuja alueita, jotka löytyvät jokaisesta tarkastelemastani POPSista, ja jotka kuvaavat oppiaineen luonnetta. Vuoden 2014 POPS sisältää myös erillisiä tavoitteita kuvataiteen

oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyen, mutta koska niitäkään ei käsitellä kahdessa aikaisemmassa POPSissa, jätän ne tarkastelun ulkopuolelle.

Toisin kuin kandidaatin tutkielmassani, jossa tarkastelin vain yläkoulun kuvataideopetusta, perehdyn kuvataideopetukseen kokonaisuutena ottaen mukaan kaikki peruskoulun vuosiluokat. Tällä tavoin pyrin rakentamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan peruskoulun kuvataideopetuksesta. Vertailen myös POPSien yleisiä oppimisenäkemyksiä ja niiden heijastumista kuvataiteen opetukseen. Teoreettista pohjaa tutkimukselleni antaa myös postmodernin taidekasvatuksen käsite, johon peilaan tarkastelemiani POPSeja.

Vuosien 2004 ja 2014:n valtakunnallisten opetussuunnitelmien ohella tarkastelen myös vuonna 1994 laadittua POPSia. Täten tutkielmani tarkastelee peruskoulun kuvataidekasvatusta kolmelta eri vuosikymmeneltä alkaen siitä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta, joka oli käytössä vuonna 1999 aloittaessani peruskoulun ensimmäisen luokan, ja päättyen vuonna 2014 laadittuihin opetussuunnitelman perusteisiin, joita tulen noudattamaan omassa työssäni valmistuessani kuvataideopettajaksi. Tutkielmani on siten historiakatsaus peruskoulun kuvataideopetukseen. Vertailen eri vuosien POPSien kuvataidetta koskevia tekstiosuuksia toisiinsa havainnoiden niistä esiin tulevia sisältöjen ja tavoitteiden teemoja.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Kuinka kuvataideopetus on muuttunut kolmen vuosikymmenen aikana?
2. Kuinka kulloinkin vallalla olevat oppimiskäsitykset heijastuvat kuvataideopetukseen?
3. Mikä on kuvataideopetuksen suhde postmoderniin taidekasvatukseen?

Koen tärkeäksi tarkastella nimenomaan peruskoulun kuvataideopetusta, sillä peruskoulu on useimpien lasten ensimmäinen kosketus ammattimaiseen

kuvataideopetukseen. Samalla peruskoulun kuvataideopetus jää joidenkin nuorten viimeiseksi mahdollisuudeksi saada kuvataideopetusta. Täten peruskoulun kuvataideopetuksen on tarjottava oppilaille riittävät lähtökohdat pärjätä visuaalisen kulttuurin täyttämässä maailmassa.

Aloitan avaamalla kuvataideopetuksen historiaa ja valtakunnallisen opetussuunnitelman käsitettä. Voidakseni ymmärtää ja kartoittaa peruskoulun opetussuunnitelmiin kirjoitettuja yleisiä oppimiskäsityksiä, avaan myös perinteisten oppimiskäsitysten sisältöjä sekä niiden taustalla vaikuttavia tiedonkäsityksiä.

2 Kuvataide oppiaineena

2.1 Kuvataiteen oppiaineen historia

Kuvataide oppiaineena suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on muuttunut monella tapaa vuosikymmenten saatossa. Muutokset ovat koskeneet oppiaineen sisällön ja tavoitteiden lisäksi myös oppiaineen nimeä. Taidekasvatus on kuulunut koulujen opetussuunnitelmaan kansakoulun perustamisesta asti, jolloin Suomen kansakoulun kehittäjä Uno Cygnaeus (1810–1888) ehdotti, että käsitöiden rinnalla oppilaille opetettaisiin myös *kuvaantoa*, joskin oppiaine tunnettiin jo varsin pian *piirustuksena*. (Pohjakallio 1996, 19).

1800-luvulla piirustuksen opetusta kouluissa perusteltiin esteettisen maun ja suunnittelutaitojen kehittämiseksi. Opetuksen kehittäjät uskoivat, että kouluttamalla kansan kauneusaistia ja makua voitiin parantaa teollisuuden kilpailukykyä. Kansakoulun piirustuksen tunneilla keskityttiinkin mittausopilliseen piirustukseen eli mallin jäljentämiseen sekä työpiirustusten laatimiseen. (Pohjakallio 1996, 18–19.) Tällaisia työpiirustuksia olivat esimerkiksi puutöiden kaavat ja suunnitelmat käsitöihin kirjailtavista koristuksista. Lähtökohta opetukseen oli siis ennen kaikkea välineellinen.

1900-luvun alussa piirustuksenopetusta uudistava liike halusi irtautua aikaisemmasta opetustyylistä joka suosi kaavamaisia ja mekaanista jäljennöspiirtämistä. Taidekasvatusliike korosti myös esteettisen merkitystä luonteen ja persoonallisuuden kasvattajana, ja vähitellen taidekasvatus alettiin nähdä persoonallisuuden kehittäjänä, eikä pelkästään koneellisen kätevyyden hankkimisena. (Pohjakallio 1996, 19.)

Suomen sotien välisenä aikana oppilastöissä korostuivat kansalliset aiheet ja suomalaisuuden rakentaminen (Pohjakallio 2005, 59). Koko isänmaallisuuden ja suomalaisuuden käsitteiden sisältö määriteltiin uudelleen 1940-luvun puolivälistä 1960-luvun puoliväliin asti ulottuvalla ajanjaksolla (Sevänen 1998, 334). Oppilastöiden aiheet kohottivat osaltaan kansallistunnetta ja työnteko, sota sekä jälleenrakentaminen olivat tyypillisiä oppilastöiden aiheita. 1950-luvulla teollistuminen ja liikenteen kehitys näkyivät oppilaiden piirustuksissa esimerkiksi suomalaisten tuotteiden mainosjulisteina ja erilaisten kulkuneuvojen kuvina. (Pohjakallio 1996, 23–25.) Myös oppiaineen nimi muuttui kouluissa piirustuksesta kuvaamataidoksi.

1960-luvulla kuvaamataidon opetus alkoi irtaantua jäljittelyyn perustuvasta taidekäsityksestä. Taidekasvatuksen valtavirtauksiksi nousivat luova itseilmaisuus sekä formalismiin ja ekspressionismiin perustuva kuvallisia perusmuuttujia painottava lähestymistapa. (Räsänen 2008, 72–73.) Herbert Readin (1893–1968) vapaata luovuutta ja itseilmaisuutta suosivaa kasvatuseriaa noudatettiin kuvaamataidon opetuksessa, vaikka sen kritisoitiinkin kaihtavan kaikkia opetuksen аспекteja (Pohjakallio 2005, 98–99). Joukkotiedotus muuttui ja maailma avautui muun muassa television yleistymisen myötä. Lapsille avautui uusia kuvastoja ja koettiin, että kuvaamataidon opetuksen kasvattavan ja yleissivistävän tehtävän johdosta opettajan hallittava alue laajeni. Alettiin myös puhua taiteen ymmärtämisestä ja kuvan kielen lukemisesta. (Pohjakallio 1996, 26–27.)

1970-luvulla luovuttiin rinnakkaiskoulujärjestelmästä ja siirryttiin yhdeksänvuotiseen, kaikille yhteiseen peruskouluun (Pohjakallio 2005, 69). Peruskoulukomitea puolestaan pohti, pitäisikö kuvaamataito ja käsityö yhdistää yhdeksi kouluaineeksi, jota kutsuttaisiin *muotoamiseksi* (Pohjakallio 2005, 96). Kuvaamataidon opetuksessa painotettiin oppilasta ympäröivän kuvamaailman kriittistä analysointia ja viestintätaitoja. Samaan aikaan korostettiin taiteen omaleimaisuutta ja sen muista tiedonaloista poikkeavia tietämisen ja toiminnan tapoja. (Räsänen 2008, 73.) Maailman parantaminen

ja yhteiskunnalliset aiheet olivat tyypillisiä ajan oppilastoille, jotka saattoivat käsitellä esimerkiksi rasismia, sodan vastustamista ja kaupungistumista (Pohjakallio 1996, 27–28).

1980- ja 1990-luvuilla koulun kuvaamataidon opetuksessa kiinnitettiin huomiota oppilaan itsetutkiskeluun taiteen keinoin. Oppilastoissaan oppilaat pohtivat omaa arkeaan ja ympäristön ilmiöitä sekä omia tuntemuksiaan. (Pohjakallio 1996, 28.) Maamme valtiolliset, poliittiset ja taloudelliset järjestelmät muuttuivat 1990-luvun alussa, jolloin valtakunnallisen opetussuunnitelman uudistamistyö aloitettiin. Suomi kansainvälistyi entisestään ja väestön liikkuminen vaikutti Suomen kulttuuri- ja arvopohjaan kyseenalaistaen aikaisemmin vallinneet näkemykset. Kansainvälistyminen nähtiin haasteena suomalaiselle osaamiselle, joten koulutuksen laatua haluttiin kehittää siten, että sen taso nousisi. (POPS 1994, 8.) Muutokset vaikuttivat myös kuvaamataidon tehtävään koulussa, sillä visuaalinen ajattelu rinnastettiin ongelmanratkaisuun, ja kuvaamataidon nähtiin myös lisäävän oppilaan kykyä ymmärtää eri kulttuureja (POPS 1994, 99).

Lopulta vuosituhannen vaihteessa oppiaineen nimi vaihtui kuvaamataidosta kuvataiteeksi. Muutos heijastaa paradigmanmuutoksia sekä kasvatuksen että taiteen kentällä. Nimen vaihtamista perusteltiin muun muassa sillä, että oppiaine haluttiin irrottaa askarteluperinteestä. (Räsänen 2008, 70–72.) 2000-luvulla peruskoulun kuvataideopetuksen lähtökohtana on ollut koko visuaalinen kulttuuri sisältäen kuvataiteen, visuaalisen median ja ympäristön. Kuvataiteen opiskelu tapahtuu kuvia tekemällä, kokemalla sekä pohtimalla kuvien sisältöjä ja rakenteita. Ympäristön havainnointi, ideointi, mielikuvituksen käyttö ja luonnostelu ovat keskeisiä oppimisen osia. Ajatuksena on, että oppilas työstää ja tallentaa työskentelyssään itselleen merkityksellisiä asioita sekä pohtii ja perustelee omia näkökulmiaan ja arvostuksiaan. Kuvataideopetuksesta on tullut yleissivistävä oppiaine, joka tukee lapsen ja nuoren tasapainoista kehitystä ja kasvattaa tulevaisuuden kulttuurista pääomaa. (Kuvataideopettajat 2016.)

2.2 Postmoderni taidekasvatus

Nykyisen taidekasvatuksen katsotaan edustavan postmodernia taidekasvatusta. Postmoderni kulttuurinäkemys keskittyy enemmän nykyhetkeen kuin tulevaisuuteen (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 15). Postmodernit teoriat ovat moninaisia ja osin jopa ristiriitaisia, mutta näille teorioille on keskeistä, että taideyhteisön katsotaan heijastavan ympäröivää todellisuutta. Taideyhteisön jäsenten nähdään toimivan ikään kuin kulttuurikriitikkoina, jotka ovat osa yhteiskuntaa samalla reagoiden sen toimintaan. Postmodernille tyypillistä on myös taiteilijoiden ja muiden taidetta tuntevien roolin kyseenalaistaminen, jossa ajatuksena on, ettei asiantuntijoilla ole muilta salattua taiteeseen liittyvää tietoa. (Räsänen 2008, 29.)

Taidekasvatuksen kannalta keskeisiä postmoderneja kulttuuri- ja taideteorioita ovat kontekstuaaliset taideteoriat, lingvistiset teoriat ja instrumentalistiset teoriat. Kontekstuaalisten taideteorioiden mukaan sosiaalinen, historiallinen ja poliittinen yhteys ovat taiteen tekemisessä ja vastaanottamisessa keskeisiä. Taiteen tekemisen ja vastaanottamisen nähdään olevan kulttuurisidonnaista, eli taiteen vastaanottajan tulkinta teoksesta määräytyy sen kulttuurin mukaan, jossa taiteen vastaanottaja elää. Lingvististen teorioiden edustajien mukaan keskeistä on se, miten merkityksiä tulkitaan ja ilmaistaan taiteen avulla. Taide nähdään kielenä, ja jotta taidetta voidaan tulkita, on tunnettava taiteeseen liittyvät säännöt ja symbolit. Kielenä taiteen nähdään olevan sosiaaliseen kontekstiinsa sidottu. Instrumentalistiset teoriat puolestaan hyväksyvät taiteen käyttämisen vaikuttamisen välineenä. Tällöin taide ei palvele vain esteettisiä arvoja, vaan taideteoksen tehtävänä on vakuuttaa ja edistää tietoisuutta tai toimintaa. Instrumentalistisissa taideteorioissa myös taiteen sanoman merkitys korostuu. (Räsänen 2008, 30–31.)

Postmoderni taidekasvatus tiedostaa, että taidekäsitteet ovat moninaisia. Postmodernille taidekasvatukselle on tyypillistä korostaa vakiintuneiden

käsitysten ja toimintatapojen kyseenalaistamista, monikulttuurisuutta ja monien näkemysten oikeutusta. (Efland, Freedman & Stuhr 1998.) Etenkin monikulttuurisuuden nähdään olevan postmoderni kysymys, ja siksi se linkittyy myös postmoderniin taidekasvatukseen. Postmodernista näkökulmasta erilliset taiteen kategoriat, kuten populaaritaide ja kansantaide syrjäyttävät vähemmän hallitsevia ryhmiä, ja ne nähdään osana hierarkiaa, jonka huipulla on länsimainen niin sanottu kaunotaide. Lisäksi postmodernin näkökulman mukaan monikulttuurisuutta ei tule opettaa pelkästään sen vuoksi, että ihmiset saisivat tietoa sekä ymmärrystä taiteesta taiteen itsensä vuoksi, vaan tarkoituksena on myös muuttaa sosiaalisia suhteita. (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 18–19.)

Postmodernissa taidekasvatuksessa opettajan rooli kulttuurisen näkökulman avaajana korostuu. Taideopetuksen tavoitteena on saada oppilaat ymmärtämään niin kulttuurisia kuin sosiaalisiaakin maailmoja, joissa he elävät. Opettajan työtavan tulee olla tutkimuksellinen ja tämän tulee ottaa työskentelyssään huomioon taidetta koskevan monitulkintaisen tiedon luonne. (Rusanen 2007, 71.)

3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet opetuksen perustana

3.1 Valtakunnallisten opetussuunnitelmien merkitys

Perusopetuksen järjestämistä maassamme ohjataan moniosaisella ohjausjärjestelmällä. Perusopetuslaki (628/1998), perusopetusasetus (852/1998) ja valtioneuvoston asetus perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012) ovat perusopetukseen vaikuttavia valtakunnallisia säädöksiä, jotka sisältävät säännöksiä opetuksen yleisistä tavoitteista, oppiaineista, koulun työajoista, opetuskielestä, opintosuoritusten arvioinnista ja muista opetuksen järjestämiseen liittyvistä periaatteista. Niihin sisältyvät myös säännökset koskien oppilaiden oikeuksia ja velvollisuuksia. (Opetushallitus 2017a.) Ohjausjärjestelmän normiosaan kuuluvat myös opetussuunnitelman perusteet, paikalliset opetussuunnitelmat ja niihin perustuvat lukuvuosisuunnitelmat. Järjestelmän osat eivät pysy aina samanlaisina, vaan niitä uudistetaan, jotta opetuksen järjestämisessä pystytään ottamaan huomioon koulua ympäröivän maailman muutokset ja vahvistamaan koulun tehtävää kestävän tulevaisuuden rakentamisessa. (Opetushallitus 2017b.)

Opetushallituksen päättämät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat koulun toiminnan kannalta keskeinen opetusta ohjaava normi (Opetushallitus 2017a). Perusteasiakirja on valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset opetussuunnitelmat on valmisteltava. Opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on ohjata ja tukea koulutuksen järjestämistä ja koulutyötä, ja samalla edistää yhtenäisen ja yhdenvertaisen perusopetuksen toteutumista koko maassa. (Opetushallitus 2017b.) Teoriassa opetussuunnitelman perusteet takaavat oppilaille tasavertaiset lähtökohdat heidän päättäessään oppivelvollisuutensa.

POPSit koostuvat tavallisesti kahdesta osasta; niin sanotusta yleisestä osasta sekä toisesta osasta, joka sisältää kuvauksen kunkin oppiaineen sisällöistä ja tavoitteista. POPSit sisältävät opetuksen yhteisen arvoperustan, oppimiskäsityksen sekä toimintakulttuurin linjauksen kytkien ne oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin. (Opetushallitus 2017c.) POPS sisältää myös tarpeellisilta osin viittauksia lainsäädäntöön, johon perusteissa määrättävät asiat perustuvat (POPS 2014, 3).

3.2 Opetussuunnitelmauudistus

Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana uudistettu kymmenen vuoden välein. Kolme viimeisintä POPSia ovat vuosilta 1994, 2004 ja 2014. Vuosiluku ilmaisee vuotta, jolloin perusteet on hyväksytty Opetushallituksen toimesta.

Peruste uudistusta johti monialainen ohjausryhmä, jossa oli jäseniä niin ministeriöistä kuin yhdistyksistä ja opetusalan ammattijärjestöistäkin. Ohjausryhmän tehtävänä oli linjata esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laadintatyötä. Peruste uudistuksen ohjausryhmä myös tuki perusteita valmistelevien työryhmien työtä. Sen tehtävänä oli tuoda perusteiden valmistelutyöhön laaja yhteiskunnallinen näkökulma sekä edistää omassa toiminnassaan kiinnostusta ja myönteistä suhtautumista perusteiden laadintaan sekä välittää valmistelutyöhön liittyvää tietoa yhteistyökumppaneilleen. (Opetushallitus 2017d.)

Vaiheittain käyttöön tulevan POPS 2014:n suunnittelutyö kesti kaksi vuotta. Suunnittelu käynnistettiin elokuussa 2012, jolloin asetettiin esi-, perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden yleisiä linjauksia valmistelevat

työryhmät (Opetushallitus 2017d). Syyskuussa alkoi opetussuunnitelman perusteiden yleisten linjausten valmistelu. Tuolloin myös luotiin yhtenäinen perusta oppiainetyölle. Kunnissa ja kouluissa laitettiin alulle opetussuunnitelmalle pohjaa luova keskustelu ja suunnittelu. POPSin suunnittelutyön ensimmäinen kommentointi järjestettiin saman vuoden marraskuussa, jolloin käsittelyssä olivat POPSin yleiset linjaukset. (Opetushallitus 2017e.)

Kevätlukukaudella 2013 aloitettiin opetussuunnitelman perusteiden oppiainekohtainen suunnittelutyö. Yleisten linjausten valmistelua jatkettiin marraskuisesta kommentoinnista saadun palautteen pohjalta. Keväällä 2014 järjestettiin kommentointi perus- ja lisäopetuksen kokonaisuuden osalta. Syksyllä 2014 perusteista annettiin lausunto, jonka pohjalta ne viimeisteltiin. (Opetushallitus 2017e.) Opetushallitus hyväksyi opetussuunnitelman perusteet joulukuussa 2014 (POPS 2014, 3).

POPS 2014 otetaan käyttöön vaiheittain siten, että uuden POPSin mukaiseen opetukseen siirrytään ensimmäiseksi alimmilla vuosiluokilla. Uusi opetussuunnitelma on otettu käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016. Seitsemännen luokan osalta uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön 1.8.2017. Kahdeksas vuosiluokka siirtyy uuteen opetussuunnitelmaan 1.8.2018 ja yhdeksäsluokkalaiset viimeisenä, 1.8.2019. Kuitenkin perusteiden lukujen 1–12 mukaisesti laadittu opetussuunnitelma on voitu ottaa käyttöön peruskoulun kaikilla vuosiluokilla jo syksyllä 2016 lukuun ottamatta perusteiden lukuun 6 sisältyviä päättöarviointia ja todistuksia koskevia määräyksiä sekä perusopetuksen valinnaisuuteen liittyviä määräyksiä, jotka sisältyvät POPSin lukuun 12. Näiltä osin käytössä on porrastettu käyttöönotto vuosiluokittain. (POPS 2014, 3.)

4 Tietoteoriat ja oppimiskäsitykset

4.1 Oppimiskäsitysten tausta

Systemaattinen opettaminen ja opiskelu perustuu aina johonkin käsitykseen oppimisesta ja oppimistapahtuman luonteesta. Nämä käsitykset ovat erittäin vaihtelevia ja monimuotoisia. Esimerkiksi koulutuspsykologi Roger Säljö (1976) erottaa viisi kvalitatiivisesti erilaista käsitystä oppimisesta opiskelijoilla tehtyjen haastattelujen perusteella. Käsitykset muodostavat hierarkian, joka perustuu siihen, kuinka ”kehittyneitä” ne ovat. Säljön erottamat viisi käsitystä oppimisesta ovat tiedon määrän lisääntyminen, mieleen painaminen, faktojen, taitojen ja (työ)menetelmien hankkiminen, merkitysten abstrahointi sekä tulkintaprosessi, jonka avulla todellisuutta voidaan ymmärtää paremmin. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 139.)

Oppimiskäsitykset, jotka muovautuvat opetustyössä, sisältävät yleensä monenlaista ainesta, joissa käytäntöihin liittyvät tottumukset, arvot ja asenteet yhdistyvät olettamuksiin siitä, mitä oppilaan päässä tapahtuu oppimisprosessin kuluessa. Täten oppimiskäsityksiin vaikuttavat monet tekijät, kuten yleiset käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien puolesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit sekä odotukset, joita yhteiskunta on kulloinkin opetukselle ja koulutukselle asettanut. Myös oppimista koskevan tutkimuksen teoriat ja tulkintaperinteet vaikuttavat oppimiskäsityksiin, tosin pitkällä viiveellä. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 139–140.)

Oppimiskäsityksiä koskevassa keskustelussa on korostunut kahden perinteen vastakkainasettelu. Näitä perinteitä kutsutaan behavioristiseksi ja kognitiiviseksi tai sosiokognitiiviseksi perinteeksi. Nimitykset heijastavat 1950-luvulta alkaen yleisessä psykologiassa, ja näin myös oppimisen tutkimuksessa, vähitellen tapahtunutta tutkimusparadigman muutosta: behavioristinen tutkimus on pitkälti korvattu kognitiivisesti tai sosiaalisesti

suuntautuneella tutkimuksella. Vastakkainasettelun taustalla on vanha tietoteoreettinen erottelu rationalistisen ja empiristisen tiedonkäsityksen välillä. Nämä tiedonkäsitykset eroavat toisistaan siinä, mitä tiedon hankinnan lähdettä niissä korostetaan. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 140.)

Tiedonhankinnan lähde voi olla sisäinen tai ulkoinen. Juurensa rationalismin ja empirismin erottelu juontaa antiikin Kreikasta, ja niiden välinen ristiriita korostui 1600-luvulla, jolloin empirismiä ryhdyttiin kehittämään johdonmukaiseksi teoriaksi. 1900-luvulla oppimisen tutkimuksessa on vallinnut yksimielinen käsitys siitä, että oppimistapahtumaan myötävaikuttavat sekä ihmisen biologisesti määrittävät oppimisen mahdollisuudet ja rajoitukset että informaation hahmottamistavat ja aistien välittämä informaatio. Erimielisyyksiä on ollut näiden tekijöiden painotuksessa oppimistapahtuman säätelyssä ja siitä, mikä on oppijan aktiivisen toiminnan osuus. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 140–141.)

4.2 Empirismi ja behavioristinen oppimiskäsitys

1900-luvun alussa empiristiset käsitykset olivat hallitsevassa asemassa ja niihin perustuvat oppimisen teorit ovat edelleen esillä monessa oppikirjassa. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 141.) Empirismiä pidetään rationalismin tietoteoreettisena vastakohtana ja sen mukaan kaikki tieto edellyttää kokemusta. Opin klassinen muotoilu on peräisin englantilaiselta John Lockelta (1632–1704). (Yrjönsuuri 2009, 55.) Locken mukaan ihmisen mieli on tyhjä taulu, johon kokemukset piirtävät jälkiä. Nämä kokemukset ovat joko aistihavaintoja tai havaintoja sisäisistä tiloistamme. Yksinkertaiset mielteet ovat mielen yksiköitä, ja ne liittyvät yhteen monimutkaisiksi mielteiksi assosiaatiolakien mukaisesti. Täten mieli koostuu havainnoista peräisin olevista yksiköistä, jotka eri tavoin assosioituessaan luovat koko kokemusmaailmamme. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 42.)

Niin sanottu brittiläinen empirismi, jonka edustajia olivat George Berkeley (1685–1753) ja David Hume (1711–1776), sovelsi ja kehitti eteenpäin Locken filosofiaa. Brittiläisessä empirismissä ajattelua pidettiin prosessina, jossa mieli järjestellee ja vertailee ideoita, joita saamme kokemuksen kautta. Koulukunnan mukaan järjen totuudet, esimerkiksi matemaattiset totuudet, perustuvat ideoiden vertailuun. (Yrjönsuuri 2009, 55.)

Locke korostaa harjoittelun ja jäljittelyn merkitystä pohtiessaan oppimista. Myös palkinnoilla ja rangaistuksilla on keskeinen merkitys oppimisessa: Oppijaa palkitaan oikeasta toiminnasta, kun taas ei-toivottua toimintaa seuraa rangaistus. Tällöin oppija oppii välttämään tietynlaista toimintaa välttääkseen rangaistuksen, ja palkinto kannustaa toivotunlaiseen toimintaan. Kasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena Locke pitikin juuri itsekontrollia. Hänen teoriassaan oli kuitenkin myös sijaa ajattelulle: teorian mukaan ihminen pystyy refleктоimaan, hakemaan muistista erilaisia mielteitä, vertaamaan niitä toisiinsa ja taltioimaan vertailuun perustuvat johtopäätökset uusina mielteinä. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 42.)

Oppimiskäsityksistä behaviorismi pohjautuu juuri empiristiseen aatesuuntaukseen. Sanana behaviorismi viittaa ulkoiseen käytökseen, jota behaviorismissä pidetään todellisena ja konkreettisena. Täten oppiminen määritellään ulkoisen ja havaittavissa olevan käyttäytymisen muutokseksi. (Säljö 2001, 48.)

Behaviorismin ajatukset ovat peräisin kuuluisan venäläisen fysiologin ja psykologin Ivan Pavlovin (1849–1936) tutkimuksista. Kun psykologi John B. Watson (1878–1958) esitteli tiedesuunnan Yhdysvalloissa 1910-luvulla, se sai vahvan aseman. Kyseisen tieteellisen suuntauksen lähtökohtana olivat eräät yksinkertaiset havainnot, jotka Pavlov oli tehnyt. Nämä havainnot itsessään olivat kuitenkin tunnettuja jo aikaisemmin. Kuuluisassa koirakokeessaan Pavlov havaitsi, että luonnollinen reaktio, refleksi, kuten eläimen syljeneritys

sen saadessa suuhunsa ruokaa, voitiin toisinaan laukaista jollakin muulla tavalla, kuin millä kyseinen reaktio tavallisesti laukaistiin. Myöhemmissä tieteellisissä tutkimuksissaan Pavlov keskittyi selvittämään niin kutsuttujen ehdollisten refleksien syntymistä. Samalla hän myös tutki, kuinka kyseiset refleksit saatiin aikaan, ja miten niitä voitiin hallita. (Säljö 2001, 48–49.)

Behaviorismi eli kulta-aikansa 1930- ja 1940-luvuilla. Uusbehavioristinen kausi tuli esiin 1940-luvulla ja Burrhus Frederic Skinneristä (1904–1990) tuli yksi uusbehaviorismin tärkeimmistä nimistä. Skinner tutki oppimisen sovelluksia ajatellen erityisesti instrumentaalista ehdollistumista. Hän havaitsi, että opiskelija alkaa toistaa sellaisia tekoja, joista saa myönteistä palautetta, ja välttää kielteisen reaktion aiheuttavia tekoja. 1950-luvun puolivälin jälkeen Skinneristä tulikin behavioristisen liikkeen johtava auktoriteetti. Tuolloin psykologiseen valtavirtaan liittyi myös kognitiivinen psykologia. Tutkimusten myötä Skinnerin näkemykset kehittyivät, ja lopulta hän hyväksyi myös yksilön oman osuuden reaktioon vaikuttavana tekijänä. Näin mukaan tuli organismin oma toiminta ja kaava muuttui ärsyke-organismi-reaktio -ketjuksi. (Kauppila 2007, 18.)

Behavioristinen oppimiskäsitys perustuu ärsyke-reaktio-assosiaatioiden muodostumiseen, jota säätelevät toiminnan seuraukset. Oppimisprosessi on usein tulkittu tarpeen tyydyttämisen pohjalta, jonka vuoksi motivaation merkitys korostuu. Käyttäytymisen liikkeelle panevana voimana pidetään tarpeiden viriämistä, eli käyttäytymistä ohjaavia ärsykeitä. Opetuksen tehtävänä puolestaan on tarjota virikkeet, joilla tavoite voidaan saavuttaa ja vahvistaa reaktioita, jotka johtavat tavoitteen täyttämiseen. Kaiken kaikkiaan opetuksen lähtökohtana on tavoitteiden tarkka määrittäminen ja niihin johtavan tien yksityiskohtainen etukäteissuunnittelu. Tavoitteet määritetään tavallisesti suoritteina, joihin oppimisprosessin pitäisi johtaa. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 195.)

Opettajan tulee behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan toimia aktiivisena opettajana, jonka opetus perustuu tiedon jakamiseen. Opettajan tehtävänä on esitellä oppiaines suunnitelman mukaisesti sopivan kokoisiksi paloiksi pilkkottuna, jotta oppija kokee tehtävät positiivisiksi ärsykkeiksi, jotka johtavat toivottuihin reaktioihin eli palkitsemiseen. Opettaja mittaa oppimista tarkastelemalla oppimistuloksia, jolloin hyvistä oppimistuloksista seuraa palkkio ja huonoista oppimistuloksista saatetaan antaa rangaistus. (Kauppila 2007, 20–21.)

4.3 Rationalismi

1950-luvulta alkaen kognitiivisen teorian kehityksen myötä alaa on vallannut oppimiskäsitys, joka on saanut vaikutteita rationalismilta. Tämän oppimiskäsityksen puitteissa oppimista pidetään pääosin tiedon konstruoimisprosessina. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 141.)

Rationalismi on klassinen filosofinen näkökulma tietoon ja kieleen. Suuntaus yhdistetään ennen kaikkea ranskalaiseen René Descartesiin (1596–1650), joka oli ranskalainen filosofi, luonnontieteilijä ja matemaatikko. (Säljö 2001, 47.) Descartesin käsitystä siitä, millaiset perustelut uskomus vaatii, kutsutaan usein tietoteoriassa rationalistiseksi. Decartes ajatteli, että ainoastaan järjen tarkastelut voivat kertoa meille jotakin siitä, millainen maailma on. Hän oli sitä mieltä, että vain järki kertoo esimerkiksi sen, että maailmassa on kahden tyyppisiä olioita: ajattelevia ja aineellisia eli ulottuvaisia. Decartesin mukaan pelkkä järki pystyi kertomaan maailmasta hyvinkin paljon. (Yrjönsuuri 2009, 54.) Rationalismi on kuitenkin monin tavoin sellaisten antiikin Kreikassa muotoiltujen ajatusten ja näkökulmien välittämistä, jotka esimerkiksi erottivat ajatuksen ja toiminnan aineellisen ja aineettoman sekä kehon ja sielun toisistaan (Säljö 2001, 47).

Rationalismissa, toisin kuin empirismissä, tiedon lähteenä ja perustana on järki, eivät niinkään havainnot. Sen mukaan todellisuutta koskevaa tietoa voidaan saavuttaa ainoastaan ymmärryksen tai älyllisen intuition kautta. Samalla esiohjelmoidun, ennalta olemassa olevan tiedon merkitys korostuu. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 140.)

4.3.1 Humanistinen oppimiskäsitys

Rationalismista ja siihen liitetyistä oppimiskäsityksistä puhuttaessa ei tavallisesti mainita humanistista oppimiskäsitystä. Koska humanistinen oppimiskäsitys kuitenkin korostaa oppijan sisäistä motivaatiota, liitän sen muiden rationalismiin linkitettyjen oppimiskäsitysten yhteyteen.

Sana *humanismi* tulee latinankielisestä sanasta *humanus*, joka tarkoittaa inhimillistä ja sivistynyttä. Antiikin Roomassa nimitystä käytettiin eräänlaisesta kulttuurin ihanneltilasta, jossa ihmisen moraaliset, kulttuuriset ja eettiset arvot ja voimat olivat kehittyneet korkeimpaan muotoonsa. Ihmisen omavastuullisuus ja ainutkertaisuus korostuvat humanismissa. Humanistinen idea puolestaan uskoo ihmisen kehitykseen ja jatkuvaan kasvuun sekä luovuuteen. Humanismin juuret ulottuvat antiikin Kreikan suurmiehiin, kuten oikean tiedon löytymistä korostavaan Sokrateeseen (n. 427eKr.–347eKr.) saakka. Humanismin perushyveet, joita ovat rohkeus, viisaus, kohtuus ja oikeudenmukaisuus, ovat aina kiehtoneet ihmistä ja saaneet osakseen erityistä arvostusta. (Kauppila 2007, 27.)

Humanistinen ihmiskäsitys, jota kutsutaan toisinaan myös humanistis-kokemukselliseksi ihmiskäsitykseksi, sai alkunsa 1700- ja 1800-luvuilla, joita pidetään uushumanismin aikana. Siihen ovat vaikuttaneet sekä romantiikan että valistuksen aatemaailmat, joita edustivat muun muassa Johann Wolfgang von Goethe (1710–1782), Ferdinand Canning Scott Schiller (1864–1937) ja

etenkin Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Rousseau tunnetaan lausahduksestaan ”takaisin luontoon”, joka kuvaa hänen käsitystään, jonka mukaan luonto, luonnollisuus ja vapaus ovat ihmiselle hyväksi. Rousseau tuo kasvatustajatuksiaan esille kirjassaan *Émile*, jossa hän esittää käsityksensä siitä, miten kehitys voidaan kääntää positiiviseksi järkevän, luonnollisen ja päämäärätietoisien kasvatustajien avulla. Luonto, vapaus, suvaitsevaisuus ja ajattelu ovat hänen kasvatustajatuksissaan keskeisiä. (Kauppila 2007, 27.)

Humanismin ajatuksiin pohjautuvassa humanistisessa oppimiskäsityksessä painotetaan ihmisen kehittymistä kokonaisvaltaiseksi ja ehjäksi ihmiseksi, oman elämänsä subjektiksi (Patrikainen 1999, 153). Kokemuksellisuudella ja luovuudella on tärkeä rooli ihmisenä kasvamisessa (Kauppila 2007, 30). Oppimiskäsitys korostaa ihmisen yksilöllisyyttä sekä itsemääräämistarvetta, ja ihmisen oppimispotentiaalin uskotaan olevan runsas. Oppimisympäristöä pidetään tärkeänä tekijänä yksilöllisyyden ja itsemääräämistarpeeseen kasvattavana tekijänä. Oppijan oppimista ja toimintaa ohjaavat omaan oppimiseen sitoutuneen oppijan omat motiivit, ja oppiminen nähdään jatkuvana prosessina, joka pohjautuu kokemuksiin ja niiden analysointiin. Humanistisen ja kokemuksellisen oppimisen prosesseja ovat kokemukselliset ja henkilökohtaiset kokemukset sekä niihin liittyneet sosiaaliset suhteet ja tunteet. Myös abstrakti käsitteellistäminen, siihen liittyvät ongelmanratkaisu ja systemaattinen ajattelu, refleктоiva havainnointi ja kokemusten sekä tilanteiden monipuolinen käsittely luetaan humanistisen ja kokemuksellisen oppimisen prosesseiksi. Niihin liitetään myös aktiivinen kokeilu ja käytännön toiminta ihmisten kanssa erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. (Patrikainen 1999, 153.)

Opettaja nähdään oppaana, jonka tehtävänä on toimia paikalla olevana asiantuntijana. Hänen tehtävänä on tarvittaessa auttaa oppijaa tavoitteiden selvittämisessä, arvioinnissa ja työskentelyn jäsentämisessä. Opettajan tulee myös luoda oppijoille suotuisia opiskelu- ja oppimistilanteita, jotka edistävät heidän oppimistaan. (Patrikainen 1999, 153.)

4.3.2 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Kognitivismi ajatussuuntauksena on tyypillinen rationalistisen näkökulman edustaja. Sillä oli aikanaan suuri merkitys amerikkalaisessa käyttäytymistieteessä, mutta se vaikutti myös läheisillä aloilla, kuten kielitieteissä. Kognitivismissa keskiössä ovat ihmisten kognitiiviseksi varusteiksi nimitettyjen ilmiöiden ja henkisten prosessien kuvaaminen sekä ymmärtäminen. Suuntauksessa kehon ja älyn välinen jako on täydellinen. Lähtöoletuksena on, että on olemassa perustava mekanismi, josta muodostuu ajattelun ydin. Kyseistä mekanismia ja sen prosesseja voidaan itsessään tutkia. Kielikuvat ja käsitteet, joita niin sanotussa kognitiivisessa vallankumouksessa käytettiin, olivat saaneet vaikutteita tietotekniikan nopeasta kehityksestä. Ihminen ajateltiin koneen kaltaisena, ja aivoja pidettiin eräänlaisena prosessorina. Ihmisen ajateltiin *hankkivan ja käsittelevän* tietoa, *tallentavan* sitä sekä *etsivän* tietoa *muististaan*. Ihmisellä ajateltiin olevan muistijärjestelmien kokoelma, esimerkiksi erilaisia lyhytaikaisia ja pitkäaikaisia muisteja. Lisäksi käytettiin myös muita tämänkaltaisia tietokonemaailmasta lainattuja ilmaisuja. (Säljö 2001,53.)

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä painottuu tiedon aktiivinen käsittely, käyttö ja ymmärtäminen. Oppiminen lähtee oppijan tai oppimisyhteisön yhteisestä toteamuksesta aikaisemman tiedon riittämättömyydestä tai sen ristiriitaisuudesta. (Patrikainen 1999, 154.) Oppija nähdään aktiivisena tiedon käsittelijänä, joka vastaanottaa, kehittää, valikoi, taltioi ja tulkitsee tietoja havaintoja tehden (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 16). Opettajan tehtävänä on toimia konsulttina, joka auttaa oppijaa testaamaan erilaisia oletuksia ja toimii tehtyjen ratkaisujen vahvistajana. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä myös ryhmässä tapahtuva kognitiivinen prosessointi nähdään tärkeänä, sillä tällöin oppiminen tapahtuu oppijoiden ja opettajan keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tällä tavoin saavutettu tieto on eräänlainen sosiaalinen tuote. (Patrikainen 1999, 154.)

4.3.3 Konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismi ei ole mikään yhtenäinen teoria, sillä se juontaa juurensa useista eri lähteistä ja sillä on monia eri suuntauksia. Konstruktivismi itsessään ei ole oppimisteoria, vaan tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka on levinnyt laajalle sekä yhteiskunta- että ihmistieteisiin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys puolestaan on tämän tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuoto pedagogiikan ja oppimisen tutkimuksen alueella. (Tynjälä 1999, 37.)

Vaikka konstruktivismissa on useita eri suuntauksia, niitä yhdistää näkemys, jonka mukaan se, mitä kutsumme tiedoksi, ei voi koskaan olla tietäjästä riippumatonta objektiivista heijastusta maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisön itsensä rakentamaa. Objektivistista tai empirististä epistemologiaa konstruktivismi ei hyväksy, sillä siinä objektiivista tietoa maailmasta saadaan suoraan yksilön havaintojen ja kokemusten kautta. (Tynjälä 1999, 37.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys puolestaan on hyvin vanha, sillä se juontaa juurensa antiikin Kreikasta ja Rooman valtakunnasta ajanlaskumme alkupuolelta. Tuohon aikaan ulkomuistin merkitys oli suuri. Muistettava aines, esimerkiksi puheen sisältö, oli varmistettava siten, että puhe voitiin palauttaa mieleen ilman kirjoittamista käyttämällä erilaisia muistin tukikeinoja. Muistettavia puheen aineksia käsiteltiin, järjesteltiin, kiinnitettiin ja assosioitiin ulkoisiin kohteisiin, kuten kadun ja rakennusten muotoihin. Jo ennen varsinaista kognitiivista psykologiaa muistettava aines osattiin koodata tehokkaasti mielikuvitusta hyödyntäen siten, että tiedon palauttaminen muistiin oli mahdollista ja jopa vaivatonta. (Kauppila 2007, 33.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, eikä vain tiedon passiivista vastaanottamista (Tynjälä 1999, 38). Oppijan oma tiedonprosessointi ja ajattelu ovat oppimisen

lähtökohtia (Patrikainen 1999, 154). Aktiivisessa kognitiivisessa toiminnassa oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Samalla oppija rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. (Tynjälä 1999, 38.) Opettajan roolina on toimia asiantuntijana ja ohjaajana (Patrikainen 1999, 154).

Sosiokonstruktivismi on kehittynyt yhdessä kognitiivisen konstruktivismin kanssa. Kirjallisuudessa *sosiokonstruktivisuudesta* on käytetty myös käsitettä *sosiaalinen konstruktivismi*. Englanninkielinen käsite *social constructivism* on käännetty suomeksi *sosiokonstruktivismiksi* ja *sosiaaliseksi konstruktivismiksi*, ja filosofian ja sosiologian piireissä on käytetty myös käsitettä *social constructionism* eli *sosiaalinen konstruktioismi*. Näiden englanninkielisten käsitteiden merkitykset ovat hyvin lähellä toisiaan. (Kauppila 2007, 47.) Selkeyden vuoksi käytän jatkossa ainoastaan sosiokonstruktivismin käsitettä.

Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin teosta *The Social construction of reality* vuodelta 1966 pidetään sosiokonstruktivismin alkuteoksena (Kauppila 2007, 47). Bergerin ja Luckmannin teoksessa käsitellään sitä, millainen tiedon ja todellisuuden välinen suhde on yhteiskunnassa ja erilaisissa jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa. He myös tarkastelevat tiedon sosiaalista rakentumista, ja Bergerin ja Luckmannin mukaan sosiaaliset prosessit ovatkin keskeisiä tiedon välittymisen ja muotoutumisen kannalta.

Sosiokonstruktivismissa tiedonmuodostusta tarkastellessa yhteisö nähdään ensisijaisena ja yksilö toissijaisena. Sosiaalisen tiedon konstruointi ja kielen merkitys korostuvat, ja siksi sosiokonstruktivismiin pohjautuva sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa sosiaalista vuorovaikutusta, yhteistoiminnallista oppimista, keskustelua, merkityksistä neuvottelua ja merkitysten rakentamista käytännöllisissä yhteyksissä. (Tynjälä 1999, 61.)

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja oppiminen tapahtuu tietyissä sosiaalisissa konteksteissa. Oppiminen nähdään laaja-alaisena prosessina, johon kuluvat muun muassa itseohjautuvuus, sisäinen ja ulkoinen reflektio, yhteistyö, symboliset interaktiot, identiteetin kehitys, sosialisatioprosessi ja arvopäämäärien hahmottaminen. (Kauppila 2007, 48.)

Opettajalle oppimiskäsitys antaa mahdollisuuden edistää oppijan mielekästä oppimista ja auttaa sisäisen motivaation kehittymisessä (Kauppila 2007, 48). Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettajan tehtävä on moninainen. Opettaja on myös suunnittelija, ohjaaja, tutkija ja tukija, joka määrittelee opetuksen tavoitteet yhdessä oppijoiden kanssa ja auttaa heitä tiedon konstruoinnissa. Opettajan tehtävänä on luoda elävää sosiaalista vuorovaikutusta käyttämällä yhteistoiminnallisia työmuotoja. Hän rohkaisee oppijoita tekemään yhteistyötä ja tukee siten oppijoiden sosiaalisten taitojen kehittymistä. Lisäksi opettajan tehtävänä on toimia oppijan psyykkisenä tukijana. Tärkeää on, että opettaja tarjoaa oppijoille eri näkökulmia, eikä rankaise heitä virheistä. (Kauppila 2007, 125.)

Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppija puolestaan nähdään itseohjautuvana yksilönä, joka konstruoi todellisuutta sosiaalisessa ympäristössä. Oppija rakentaa aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta tiedollista ja taidollista pääomaa, ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja kehittää omia oppimisvalmiuksiaan, oppimistyylejään ja strategioitaan. Oppijan tehtävänä on myös oman oppimisensa arviointi. Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tärkeänä pidetään oppijan pyrkimystä kriittiseen pohdintaan ja syvälliseen ymmärrykseen. (Kauppila 2007, 133.)

5 Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Laadullinen tutkimus, aineisto ja tutkijan positio

Tutkimukseni edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta jolloin aineistosta pyritään muotoilemaan sääntöjä tai sääntörakenteita, jotka pätevät koko aineistoon. Aineistoa tarkastellaan vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, ja aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on olennaista teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta. (Alasuutari 2001, 40–41.) Tutkimuksessa ei pyritä poistamaan virhetekijöitä, vaan tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta ja luoda siitä kokonaisvaltainen kuva. (Mason 1996).

Tutkija on tärkeä osa laadullista tutkimusta, ja tämän tulee olla kriittinen ja arvioida jatkuvasti omien tulkintojensa ja valintojensa merkitystä tutkimuksen kannalta (Mason 1996). Tutkija ei saa antaa omien arvojen ja asenteidensa vaikuttaa tutkimustulokseen, vaan tämän tulee pyrkiä objektiivisuuteen (Alasuutari 2001). Tutkijan vaikutuksen tutkimuksen kululle tulee olla harkittua ja näkyvissä tutkimuksen raportoinnissa (Mason 1996).

Laadullisen tutkimukseni aineiston muodostavat *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* ja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, jotka ovat Opetushallituksen julkaisemia tekstimuotoisia määräyksiä. Kaksi uudempaa POPSia ovat saatavilla Opetushallituksen internet-sivuilla, kun taas vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista on saatavissa ainoastaan painettu paperiversio. Tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan POPSien yleisiä osia POPSien yleisten oppimiskäsitysten osalta sekä kuvataiteen oppiainekohtaisia kuvauksia. Oppiainekohtaisista kuvauksista tarkastelen kuvausta kuvataideopetuksen tehtävästä sekä sisältöjä ja tavoitteita.

Näkökulmani tutkijana on kuitenkin subjektiivinen tulkitessani aineistoa, joka on luonteeltaan ohjellinen ja tulkinnanvarainen, eikä tutkimukseen pohjautuvaa faktaa. Tarkastelen aineistoa tulevana kuvataideopettajana, joka tulee tulevassa työssään noudattamaan uusimman POPSin ohjeistuksia, ja siten hyötymään tekemästään analyysistä oppiaineen nykytilanteen hahmottamisessa. Samaan aikaan tarkastelen vuosien 1994 ja 2004 POPSeja entisenä peruskoulun oppilaana, joka on saanut kuvataideopetuksensa näiden POPSien mukaan.

5.2 Sisällönanalyysi

Koska tutkimukseni aineisto koostuu kokonaan teksteistä, on aineiston analysoinnissa mielekästä käyttää menetelmää, jolla aineistosta esiin nousevia erilaisia teemoja saadaan järjesteltyä tarkoituksenmukaisesti. Siksi käytän analyysimenetelmänäni sisällönanalyysia, jolla tutkittavasta kohteesta pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysin vahvuuksina pidetään sitä, että sen avulla erilaisia dokumentteja, kuten kirjoja, raportteja tai puhetta, voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysiä on puolestaan kritisoitu sillä, että se vain jäsentee ja järjestee aineistoa johtopäätösten tekemistä varten. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, teorialähtöiseen sisällönanalyysiin ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu perustuu teoriaan tai käsitejärjestelmään, kun taas teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla, mutta aineiston abstrahointivaiheessa empiirinen aineisto yhdistetään teoreettisten käsitteiden kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2013.) Käytän

tutkimusmenetelmänäni aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joka perustuu käsitteiden yhdistämiseen ja on prosessina kolmevaiheinen.

Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään siten, että aineistosta jätetään pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen. Tällöin informaatio joko tiivistetään tai pilkkotaan pienempiin osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–109.) Ennen analyysin aloittamista kuitenkin määritetään analyysiyksikkö. Tällainen analyysiyksikkö voi olla tutkimuskysymyksestä ja aineiston laadusta riippuen esimerkiksi yksittäinen sana, lause, lauseen osa tai useita lauseita sisältävä ajatuskokonaisuus. (Polit & Hungler 1997.)

Toinen vaihe on aineiston klusterointi eli ryhmittely. Tällöin aineistosta etsitään käsitteitä, jotka kuvaavat aineiston eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Keskenään samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja niistä muodostetaan luokkia. Tällöin aineisto myös tiivistyy entisestään, sillä yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. (Hämäläinen 1987, Dey 1993, Cavanagh 1997 mukaan Tuomi & Sarajärvi 2013, 110.) Aineiston ryhmittelyssä voidaan käyttää nimityksiä alaluokka ja yläluokka, ja yläluokat voidaan yhdistää pääluokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110).

Aineiston klusteroinnin jälkeen aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Tällöin erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Aineiston abstrahointivaiheessa alkuperäisen informaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja lopulta johtopäätöksiin. Luokituksia yhdistellään niin kauan, kuin se on mahdollista aineiston ja sisällön näkökulmasta. (Hämäläinen 1987, Dey 1993, Cavanagh 1997 mukaan Tuomi & Sarajärvi 2013, 111.) Tutkija muodostaa kuvauksen tutkittavasta kohteesta yleiskäsitteiden avulla. Uutta teoriaa muodostaessa teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan koko ajan alkuperäisaineistoon. Aineiston abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, jolloin tuloksissa esitetään aineistosta muodostettu

malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai teemat, jotka kuvaavat aineistoa. Myös luokittelujen pohjalta muodostetut kategoriat ja niiden sisällöt kuvataan tuloksissa. (Hämäläinen 1987 mukaan Tuomi & Sarajärvi 2013, 112–113.)

Jaottelen tutkimuksessani POPSien kuvataideopetuksen eri osa-alueita eri ryhmiin tehden samalla vertailua. Käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä soveltaen sitä tutkielmani kannalta mielekkäästi.

6 Aineiston analyysi

6.1 Rakenne

Kuvataiteen oppiainetta käsittelevän tekstin määrä POPSeissa on kasvanut vuosien myötä. Vuoden 1994 POPSiin kuvaamataidon perusteet on kirjattu huomattavasti suppeammin kuin 2000-luvun POPSeihin, joka näkyy jo oppiainetta käsittelevien sivujen lukumäärässä. Kun POPS 1994:ssä kuvaamataitoa käsitellään vain noin kahden ja puolen sivun verran, käsittää POPS 2004:n kuvataidetta koskeva osuus jo lähes viisi sivua. Uusimmassa, vuoden 2014 POPSissa kuvataiteen perusteisiin on käytetty jo noin kymmenen sivua. Toisin sanoen kuvataiteen perusteisiin käytetty sivumäärä on joka kerta kaksinkertaistunut. Uusimmassa POPSissa kuvataidetta koskevat osuudet on jaoteltu pitkin POPSia, sillä POPSissa on jokaiselle ikäryhmälle eri osionsa, kun taas kahdessa aikaisemmassa POPSissa kuvataiteenopetusta koskevat osiot on niputettu tiiviisti yhteen.

POPS 1994:ssä alakoulun ja yläkoulun sisältöjä ja tavoitteita ei ole eroteltu toisistaan. Ala- ja yläkoulun kuvaamataidon opetusta käsitellään vain opiskelun luonteeseen ja lähtökohtiin liittyen. POPS 2004:ssä kuvataiteen sisällöt ja tavoitteet on jaoteltu vuosiluokille 1–4 ja 5–9, kun taas vuoden 2014 POPSin mukainen jako vuosiluokille on 1–2, 3–6 ja 7–9.

Rakenteeltaan POPS 1994:än kirjatut kuvaamataidon perusteet poikkeavat selvästi myöhemmistä POPSeista. Teksti on yhtenäistä ja aihealueista otsikoilla on eritelty vain tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä opiskelun luonne ja opetuksen lähtökohdat. Nämä otsikot löytyvät sivun marginaaleista. Tekstin lihavoitinta on käytetty halutessa nostaa tekstistä kohdat, joissa käsitellään taiteen tuntemusta, kuvaviestintää ja ympäristöestetiikkaa, eli tuon ajan pinnalla olevia teemoja. Myös alakoulun opetusta käsittelevän osuuden alkuun on tehty tekstin lihavoitinta.

POPS 2004 ja POPS 2014 ovat vuoden 1994 POPSia huomattavasti selkeämmin jaoteltuja kuvataiteen osalta. Eri osiot on eroteltu toisistaan joko otsikoilla tai tiettyjen avainsanojen lihavoinnilla. Kummassakin POPSissa on tehty selkeä jaottelu oppiaineen sisältöihin ja tavoitteisiin eri vuosiluokilla, ja molemmissa on myös otsikot, joiden alla käsitellään arviointia. Sisältöjä avataan lisäksi alaotsikoilla. Toisin kuin kuvataiteen perusteissa aikaisemmissa POPSeissa, otetaan vuoden 2014 POPSissa kantaa myös ohjaukseen, eriyttämiseen ja tukeen. Myös oppimistavat ja työympäristö ovat saaneet oman otsikkonsa, vaikka aiheita sivutaan myös aikaisemmissa POPSeissa. Tarkastelemistani POPSeista POPS 1994 on ainoa, joka ei sisällä luetteloita tai taulukoita selkeyttämään tai jäsentelemään tekstiä. POPS 2004:ssä tähän on käytetty luetteloita, kun taas POPS 2014 sisältää taulukoita.

Verrattuna uusimpaan POPSiin on 1990-luvun POPS kuvaamataidon osalta kirjoitettu varsin suppeasti. Vuosien saatossa kuvataiteen opetuksen perusteet ovat kuitenkin samalla laajentuneet ja jaoteltu tarkemmin eri osa-alueisiin, jolloin tulee selkeästi ilmi, millaisia sisältöjä ja tavoitteita eri vuosiluokilla on.

6.2 Oppimiskäsitykset

Jokaisessa POPSissa on kuvaus yleisestä oppimiskäsityksestä, jonka pohjalta oppiaineiden perusteet on laadittu. Yhteistä POPSeihin kirjatuille yleisille oppimiskäsityksille on se, ettei niissä mainita mitään yksittäistä oppimiskäsitystä, kuten konstruktivistista tai sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, vaan ne sisältävät viitteitä eri oppimiskäsityksiin. Kussakin POPSissa oppimiskäsitystä käsittelevä osio on hieman eri mittainen. Lyhyin se on POPS 1994:ssä ja pisin vuoden 2014 POPSissa.

POPS 1994:n oppimiskäsityksen mukaan oppilas nähdään yksilönä, jonka omat käsitykset ja odotukset ovat keskeisiä vaikuttajia siinä, mihin oppilas kiinnittää huomionsa, millaista tietoa hän ottaa vastaan ja miten tämä sitä tulkitsee. Oppilaan lähtökohtiin oppimisen suhteen vaikuttaa oppilaan oma kokemusmaailma. POPS 1994:ssä opettajan roolista mainitaan, että opettajan rooli muuttuu opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi, jonka tehtävänä on virittää ja säilyttää oppijoiden oppimishalu pedagogiikan keinoin. Oppimisen nähdään POPS 1994:n mukaan olevan pitkälti sosiaalista vuorovaikutusta. Opiskelussa tavoitteena on jäsentynyt tiedonrakenne, jonka edellytyksiä ovat tiedon luomisen ja etsimisen lisäksi tiedon paikkaansapitävyyden arviointi.

POPS 1994:n oppimiskäsityksessä näkyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutus. Oppilasta ei nähdä passiivisena tiedon vastaanottajana, vaan lähtökohdat ja motiivit oppimiselle ovat kullakin oppilaalla yksilölliset. Kuten Tynjälän (1999, 38) kuvauksessa konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, POPS 1994:ssä yleisessä oppimiskäsityksessä viitataan tiedon rakentamiseen aikaisemman tiedon päälle ja tiedon kriittiseen tarkasteluun, joskin POPS 1994:n oppimiskäsitys perustuu enemmän ajatukseen siitä, että uusi tieto korvataan vanhalla, kuin että vanhan tiedon pohjalta rakennettaisiin uutta tietoa. Opettajan rooli on samankaltainen kuin humanistisessa oppimiskäsityksessä, jossa opettajan tehtävänä on muun muassa mahdollistaa oppilaalle ihanteellisia oppimistilanteita (Patrikainen 1999, 153). Kuitenkin POPS 1994:n oppimiskäsityksessä pääpaino on konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä pienistä humanistiseen oppimiskäsitykseen liittyvistä seikoista huolimatta.

Vuoden 2004 POPSin yleisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakennusprosessia. Sen mukaan oppimiseen johtaa oppilaan oma tavoitteellinen ja aktiivinen toiminta, jossa oppilas aikaisemmin oppimaansa hyödyntäen tulkitsee ja käsittelee opittavaa ainesta. Oppimiseen vaikuttavat puolestaan oppijan aikaisemmin rakentama

tieto, motivaatio sekä oppimis- ja työskentelytavat. POPS 2004:n mukaan uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi on myös opittava oppimis- ja työskentelytavat, sillä ne ovat elinikäisen oppimisen välineitä. Opettajan roolia ei avata, mutta siihen viitataan maininnalla opettajan ohjauksesta.

Aivan kuten vuoden 1994 POPSissakin myös POPS 2004:ssä yleisen oppimiskäsityksen taustalta löytyy konstruktivistinen oppimiskäsitys, joskin mielestäni huomattavasti selkeämmin kuin POPS 1994:ssä. POPS 2004:n käsitys oppimisesta perustuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen tiedon kumuloitumiseen (Tynjälä 1999, 38). Myös oppilaan oman kokemusmaailman huomioiminen oppimisen lähtökohtana ja opettajan rooli oppimisen ohjaajana ovat konstruktivistisen oppimiskäsityksen peruseriaatteita (Patrikainen 1999, 154).

POPS 2014:n oppimiskäsitys on yhtäläinen Kauppilan (2007) ja Tynjälän (1999) sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyvien näkemysten kanssa. Vuoden 2014 POPSissa oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan itselleen tavoitteita ja ratkaisee ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä toisten kanssa. Oppiminen nähdään erottamattomana osana ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. POPS 2014:n oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä yhteisöjen kanssa, ja tällainen käsitys oppimisen yhteisöllisestä laadusta mukailee Tynjälän (1999, 61) kuvausta sosiokonstruktivistisesta oppimisnäkemyksestä. Olennaista oppimisprosessissa on POPS 2014:n mukaan oppijoiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. Oppimisprosessia ja motivaatiota ohjaavat oppijan omat kiinnostuksen kohteet, tunteet, työskentelytavat, arvostukset sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana. Tietojen ja taitojen oppimisen katsotaan POPS 2014:n oppimiskäsityksen mukaan olevan kumuloituvaa ja vaativan pitkäjänteistä harjoittelua. Opettajan rooliin viitataan sosiokonstruktivistisen oppimisnäkemysten mukaisesti oppimisen ohjaajana,

joka rohkaisee oppijaa ja antaa myönteistä ja realistista palautetta (Kauppila 2007, 125).

POPS 2014:n oppimiskäsitys on kahden aikaisemman POPSin oppimiskäsityksiä pidemmin kirjoitettu ja siten myös yksityiskohtaisemmin kuvattu. POPS 2004:n oppimiskäsityksen tapaan myös POPS 2014:n mukaan tietoa rakennetaan aikaisemmin opitun pohjalta, mutta aikaisemmista POPSeista poiketen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa korostuu. Oppilaan omaa toimijuutta, lähtökohtia ja henkistä kasvua painotetaan.

Koska empirismiin pohjautuvia oppimiskäsityksiä ei ole suosittu sitten 1900-luvun alun, ei ole yllättävää, että kolmen viime vuosikymmenen POPSien yleisiin oppimiskäsityksiin on otettu vaikutteita rationalismiin perustuvista oppilaan sisäistä motivaatiota korostavista oppimiskäsityksistä (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 140–141). Kuitenkin mielestäni vaikuttaa siltä, että 2010-luvulle tultaessa POPSien oppimiskäsityksessä on tapahtunut hienovarainen paradigmanmuutos, kun 2010-luvun POPS nojaakin kahdesta varhaisemmasta POPSista poiketen sosiokonstruktivistiseen eikä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.

Vaikka POPSien yleisessä oppimiskäsityksessä tapahtunutta painotuksen muutosta ei voikaan luonnehtia järin radikaaliksi, on muutos lähtenyt liikkeelle jostakin tarpeesta. Karkeasti jaoteltuna konstruktivistisen ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeinen ero on yhteisöllisyyden painotuksessa. Viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana maailma on globalisoitunut ja maahanmuuton lisääntyessä etenkin 2010-luvulla kulttuurinen monimuotoisuus on kasvanut. Tuntemattomaan tai uuteen asiaan liitetään usein ennakkoluuloja, jotka puolestaan voivat aiheuttaa eripuraa eri ryhmien välille. Niinpä yhteisölliset työskentelytavat peruskoulussa voivat edistää ihmisten välistä keskinäistä ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta.

Tietynlainen tehokkuusajattelu on myös yksi viime vuosien ilmiöistä, ja vuoden 2014 POPS vaikuttaisikin yleisesti antavan oppilaille valmiuksia, joita tarvitaan tulevaisuuden työelämässä. Ryhmätyöskentelytaidot ja sen mukana osana yhteisöä työskenteleminen ovat nykyhetken ja tulevaisuuden taitoja, joita sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva opetussuunnitelma kehittää.

6.3 Oppiaineen tehtävä

Jokaisen POPSin kuvataiteen oppiainetta käsittelevän osuuden alussa on johdannon kaltainen tekstiosuus, jossa kuvaillaan oppiaineen tehtävää ja annetaan eräänlainen yleiskatsaus kuvataiteesta oppiaineena. Tekstit avaavat jonkin verran myös kuvataiteen sisältöjä ja tavoitteita, joita analysoin erikseen tarkemmin, joten tarkastelen tekstiä vain niiltä osin, jotka käsittelevät kuvataiteen tehtävää, eli sitä mikä on oppiaineen tarkoitus. Teksteissä myös avataan keinoja, joilla opetusta toteutetaan, mutta keinot linkittyvät oppiaineen sisältöihin, joten ne eivät ole keskeisiä tarkasteltaessa kuvataiteen tehtävää. Oppiaineen yleisen tehtävän lisäksi vuosien 2004 ja 2014 POPSit esittävät lyhyet tarkennukset kuvataiteen tehtävästä eri vuosiluokilla. POPS 2004:ssä vuosiluokkajako on 1–4 ja 5–9. Vastaavasti vuoden 2014 POPSissa luokkajako on 1–2, 3–6 ja 7–9.

POPS 1994 sanoo kuvaamataidon opetuksesta seuraavaa:

Kuvaamataidon opetus innostaa ja ohjaa oppilasta ilmaisemaan itseään kuvallisin keinoin, kehittää hänen valmiuksiaan ymmärtää visuaalista kulttuuria ja kykyä nauttia kuvataiteesta.

POPS 1994:n mukaan oppilas saa taiteellisen ilmaisun avulla kokemustietoa, jonka lähtökohtina ovat muun muassa aistihavainnot ja tunne-elämykset. POPS 1994 tunnustaa myös, että taiteella on tärkeä tehtävä oppilaan hyvinvoinnin kannalta. Kuvaamataidon kerrotaan kehittävän oppilaan visuaalista ajattelua ja tukevan sekä esteettistä että eettistä kasvua. Kuvaamataidon nähdään myös edistävän oppilaan minuuden ilmaisemista, syventävän itsetuntemusta ja antavan valmiuksia vuorovaikutukseen. Kuvaamataito kasvattaa oppilaan kykyä ymmärtää erilaisia visuaalisia ilmaisuja sekä kuvakulttuureja.

POPS 2004:n kuvataideopetusta koskeva osuus alkaa seuraavalla virkkeellä:

Peruskoulun kuvataideopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä sekä antaa valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun.

POPS 2004:n mukaan kuvataiteen oppiaineessa keskeisessä osassa on visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotojen ymmärtäminen yhteiskunnassa. Kuvataiteen opetuksen nähdään luovan pohjan suomalaisen ja oppilaan oman kulttuurin sekä vieraiden kulttuurien visuaalisen maailman arvostamiselle ja ymmärtämiselle. Taidot, joita kuvataideopetuksessa kehitetään, auttavat kestävän tulevaisuuden rakentamisessa.

Vuosiluokkien 1–4 kuvataideopetus keskittyy harjoittamaan aistihavaintojen tekoa monipuolisesti ja mielikuituksen käyttöä. Vuosiluokilla 5–9 kuvataideopetuksen tarkoituksena on puolestaan painottaa kuvan merkitystä sekä ilmaisun että viestinnän välineenä ja saada oppilaat hallitsemaan ilmaisun perusteet ja tekotavat sekä mediateknologian.

Vuoden 2014 POPSissa kuvataiteen tehtävästä todetaan seuraavaa:

Kuvataiteen opetuksen tehtävä on ohjata oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin.

Kuvataiteen opetuksen nähdään kehittävän kykyä ymmärtää erilaisia ilmiöitä niin taiteen, ympäristön kuin visuaalisen kulttuurinkin saralta. Kuvataide tarjoaa oppilaille tapoja todellisuuden arvottamiseen ja siihen vaikuttamiseen. Kuvataide myös tukee traditioiden välittymistä ja uudistumista vahvistamalla oppilaiden kulttuuriperinnön tuntemusta. Opetuksen tarkoituksena on tukea kriittisen ajattelun kehittymistä ja kannustaa oppilaita vaikuttamaan omaan elinympäristöönsä ja yhteiskuntaan, jolloin luodaan perustaa myös oppilaiden toimijuudelle niin paikallisella kuin globaalillakin tasolla. Taiteelle ominaisen työskentelyn nähdään myös edistävän kokemuksellista, moniaistista ja toiminnallista oppimista.

POPS 2014:n mukaan vuosiluokilla 1–2 kuvataide luo perustan oppilaan omalle taidesuhteelle ja se edistää myös ilmaisua sekä eettisiä valmiuksia. Vuosiluokilla 3–6 kuvataiteen opetuksessa laajennetaan oppilaiden omakohtaista suhdetta kuvataiteeseen sekä muuhun visuaaliseen kulttuuriin. Sama tehtävä jatkuu vuosiluokilla 7–9, jolloin kuvataiteen opetuksen tehtävänä on myös ohjata oppilasta asettamaan toiminnalleen määrätietoisia tavoitteita.

Kuvallinen ajattelu ja ilmaisu ja ymmärrys erilaisista visuaalisista kulttuureista ja ovat teemoja, jotka toistuvat jokaisessa tarkastelemassani POPSissa ja niiden voidaan katsoa olevan kuvataideopetuksen perusta. Mielestäni ilmaisua kuitenkin painotetaan vuoden 2014 POPSissa eri tavalla kuin kahdessa aikaisemmassa, sillä siinä korostetaan kuvallista ilmaisua keinona ja välineenä tutkia ja ilmaista todellisuutta. Taiteen tekemisen myös nähdään vahvistavan oppilaan identiteettiä edistävän yhteisöllisyyttä ja kulttuurista osaamista. Aikaisemmissa POPSeissa samankaltaisia perusteluja kuvalliselle ilmaisulle ei ole, joten vaikuttaa siltä, että kuvallista ilmaisua on vielä 2000-luvun alussa

pidetty itsessään tärkeänä taitoja ja 2010-luvulla on haluttu korostaa taiteen tekemisen myönteisiä ja kauaskantoisia vaikutuksia. Perustelut myös kertovat siitä, että oppiaine on tarvinnut entistä enemmän perusteluja ympärilleen aikana, jolloin yhä useammalla elämän eri osa-alueella tähdätään hyötyyn ja tehokkuuteen.

Esteettinen ja eettinen näkökulma on kuvallisen ilmaisun ja ajattelun sekä muiden kuvakulttuurien ymmärtämisen ohella teema, joka toistuu kaikissa tarkastelemisani POPSeissa kuvataiteen tehtävää kuvailtaessa, joskin uusimmassa hieman eri tavalla ilmaistuna kuin vuosien 1994 ja 2004 POPSeissa. Oppilaiden ohjaaminen esteettisen ja eettisen näkökulman huomioimiseen liittyy tietoisuuden lisäämiseen ja kriittiseen tarkasteluun. Nämä korostuvat vuoden 2014 POPSissa kahteen aikaisempaan POPSiin nähden.

Oppilaan henkilökohtaisen taidesuhteen kehittäminen on kolmen vuosikymmenen ajan ollut yksi kuvataideopetuksen tehtävistä. Tarkastellessani vuosien 1994 ja 2004 POPSeja oppilaan henkilökohtaisen taidesuhteen kehittyminen vaikuttaa olevan näissä kahdessa POPSissa keskeisin kuvataideopetuksen tehtävistä, kun taas uusimmassa POPSissa oppilaiden kasvaminen kriittisiksi, tiedostaviksi ja aktiivisiksi kansalaisiksi korostuu. Muutos kuvataiteen tehtävän painottamisessa teemoissa selittynee pitkälti yhteiskunnassa tapahtuneilla muutoksilla ja sen mukanaan tuomilla haasteilla ja tarpeilla, joihin myös kuvataide oppiaineena pyrkii vastaamaan. Teknologian kehittymisen myötä tietokoneiden ja älypuhelinien aikakaudella lapset ja nuoret ovat entistä alttiimpia erilaisille kuvastoille, joten kuvataiteen tehtävänä on opettaa taitoja ja tuoda esiin näkökulmia, jotka auttavat oppilaita käyttämään turvallisesti eri medioita.

Kuvataideopetuksen tehtävä on vähitellen siirtynyt yksilökeskeisestä yhteisöllisempään suuntaan. Yhteisöllisyyteen liittyviä tehtäviä on oppiaineeseen tullut vasta 2000-luvun alussa, joskin vielä tuolloin painotus oli vielä yksilön henkilökohtaisessa kehityksessä. 2010-luvulla asetelma on

kääntynyt päälaelleen, sillä POPS 2014:sta kuvataideopetuksessa korostetaan yhteisöllisyyttä. Vaikka kuvataiteen tehtävänä onkin edelleen opettaa myös yksilöllisiä taitoja, tähtäävät taidot oppilaan toimijuuteen, aktiivisuuteen vaikuttamisen suhteen ja siten lopulta suurempaan yhteiseen hyvään. 2000-luvun aikana maailma on jatkuvasti globalisoitunut muun muassa maahanmuuton lisääntyessä ja eri kulttuurien kohdatessa kuvataideopetukselle on annettu vastuuta yhteisöllisyyden edistämisestä.

Vaikka kaikki kolme viimeisintä POPSia edustavatkin postmodernia taidekasvatusta, on oppiaineen tehtävä vuoden 2014 POPSissa eniten postmodernin taidekasvatuksen ideologian mukainen. Se nostaa kriittisen tarkastelun, ymmärryksen kulttuurisesta moninaisuudesta ja sosiaalisista maailmoista merkityksellisiksi oppiaineen tehtävän kannalta, eli juuri ne seikat, jotka Eflandin, Freedmanin ja Stuhlin (1998) näkemyksen mukaan ovat postmodernille taidekasvatukselle tyypillisiä piirteitä. POPS 2014:n kuvataiteen tehtävä linkittyy Räsänen (2008, 30–31) kuvailemiin instrumentalistisiin taideteorioihin taiteen välinearvon vuoksi, kun taas aikaisemmissa POPSeissa painottuvat kontekstuaaliset ja lingvistiset taideteoriat.

6.4 Sisällöt

6.4.1 Kuvataiteen sisällöt opetussuunnitelmissa

Tarkastellessani sisältöjä, tarkoitan kuvataiteen sisältöalueita, jotka POPSeihin on kirjattu. Vuosien 2004 ja 2014 POPSeissa kuvataideopetuksen keskeiset sisällöt on erotettu selkeästi muusta oppiainetta koskevasta tekstistä, kun taas POPS 1994:ssä sisällöt ja tavoitteet on kirjoitettu suurelta osin yhteen. POPS 2004:ssä kuvataiteen kahteen kertaan, ensin vuosiluokille 1–4 ja sen jälkeen vuosiluokille 5–9. POPS 2014:sta sisältöalueet on erotettu muusta tekstistä lihavoiduilla otsikoilla ja lyhenteillä S1, S2 ja S3. Sisältöalueet on määritelty peruskoulun vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9. Koska POPS 1994:ssä ei erotella kuvaamataidon sisältöjä eri vuosiluokille, tarkastelen

muidenkin POPSien kuvataideopetuksen sisältöjä kokonaisvaltaisesti enkä vuosiluokkakohtaisesti.

POPS 1994:ssä kuvaamataidon sisältöalueita ovat kuvailmaisuus, taiteentuntemus, kuvaviestintä ja ympäristöestetiikka. Kuvailmaisuus sisältää kuvan rakentamiseen liittyviä perusteita, kuten värioppia ja sommittelua, joiden hallitseminen edistää oppijan omaa taiteellista ilmaisua. Kuvailmaisun sisältöalue kattaa myös taiteen tekemisen eri menetelmät, joista keskeisinä aihealueina POPS 1994 mainitsee muun muassa piirtämisen ja arkkitehtonisen rakentelun. Menetelmien lisäksi mainitaan myös materiaalien ja välineiden käyttö sekä työstämistavat. Toinen sisältöalue, taiteen tuntemus, liittyy oppilaan omaan taidesuhteeseen. Taidehistoria sekä taide nykyaikana eri kulttuureissa sisältyy taiteen tuntemuksen sisältöalueeseen. Myös taideinstituutio kuuluu sisältöalueen alla käsiteltäviin asioihin, sillä se sisältää taidenäyttelyn, arkkitehtuurikohteet, museot sekä kuvataiteen työmenetelmät ja ammatit. Kuvaviestinnän sisältöalue puolestaan keskittyy kuvien tulkintaan ja kuvan keinoihin. Sisältöalueen keskeisiä aihealueita ovat kuvaviestinnän sisältöjen, rakenteiden, merkitysten ja kuvaviestinnässä käytettyjen merkkien tutkiminen ja tulkinta. Viimeinen kuvaamataidon sisältöalue POPS 1994:ssä on ympäristöestetiikka, joka keskittyy oppijan oman ympäristön tarkasteluun. Ympäristöestetiikan keskeisiä aihealueita ovat eri aikojen ja kulttuurien arkkitehtuurin muotokieli sekä yhdyskuntasuunnittelun, arkkitehtuurin ja muotoilun työprosessit. Näkökulmana ovat esteettisyys, eettisyys, ekologisuus ja taloudellisuus.

POPS 1994:n tapaan myös POPS 2004 nimeää neljä peruskoulun kuvataideopetuksen keskeistä sisältöä. Nämä sisällöt ovat kuvailmaisuus ja kuvallinen ajattelu, taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen, ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu sekä media ja kuvaviestintä. Sisältöalueen nimet ovat samankaltaisia POPS 1994:n sisältöalueiden kanssa, mutta ikään kuin laajennettuja.

Kuvailmaisun ja kuvallisen ajattelun sisältöalue käsittää erilaiset kuvailmaisun tavat menetelmineen ja materiaaleineen. Kuvallista ajattelua kehitetään

opettamalla kuvasommittelun perusteita. Lisäksi sisältöalueeseen kuuluu myös kuvien tarkastelu ja arviointi käyttäen taiteen kenttään liittyviä käsitteitä. Vuosiluokilla 5–9 mukaan tulevat myös kuvataiteen eri tyylien ja symboleiden hyödyntäminen omassa ilmaisussa sekä omien havaintojen, ajatusten ja mielikuvien ilmaiseminen kuvallisin keinoin. Taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen pitää sisällään taidehistoriaan liittyviä sisältöjä. Sisältöalueelle keskeistä on taiteen tarkastelu ja analysointi, johon liitetään myöhemmillä peruskoulun vuosiluokilla myös kriittinen tarkastelu ja kuvien tulkinta. Taideinstituutioon tutustutaan muun muassa kulttuuripalveluiden hyödyntämisen ja taiteilijan työhön perehtymisen kautta. Ympäristö, arkkitehtuuri ja muotoilu puolestaan keskittyy nimensä mukaisesti ympäristön, arkkitehtuurin ja muotoilun tarkasteluun, tutustumiseen ja tunnistamiseen. Sisältöalueella perehdytään rakennus- ja muotoiluprosessin monin eri keinoin. Sisältöalueeseen kuuluu myös ilmaisuun, tyyliin ja perinteisiin tutustuminen ja keskeisiin arkkitehtuurin ja muotoilun edustajiin perehtyminen. Viimeinen sisältöalue, media ja kuvaviestintä, sisältää median tarkastelua, tulkintaa ja analysointia. Kuvakerrontaa käsitellään ensin perusteiden harjoitteluksena ja myöhemmin perehtymällä kuvakerronnan eri muotoihin. Peruskoulun myöhemmillä vuosiluokilla toteutetaan myös omaa mediasisältöä sekä opetellaan graafista suunnittelua.

POPS 2014 sisältää kahdesta aikaisemmasta POPSista poiketen vain kolme kuvataiteen sisältöaluetta. Sisältöalueet ovat omat kuvakulttuurit, ympäristön kuvakulttuurit ja taiteen maailmat. Sisältöalueet poikkeavat nimiltään huomattavasti POPS 1994:n ja POPS 2004:n sisältöalueiden nimistä, sillä ne ovat suhteellisen abstraktit verrattuna aikaisempien POPSien sisältöalueiden nimiin, jotka kertovat suoraan, että sisältöalue liittyy esimerkiksi mediaan tai arkkitehtuuriin ja muotoiluun. POPS 2014:n mukaan kuvataiteen sisältöalueet täydentävät toisiaan ja opetuksessa tarkastellaan niiden välisiä yhteyksiä. Lähtökohtana sisältöjen valinnassa ovat sellaiset taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin teokset, tuotteet ja ilmiöt, jotka ovat oppilaille merkityksellisiä. Sisällöt rakentavat oppilaille tutujen ja heille uusien kuvakulttuurien välille yhteyksiä. Oppilaita kannustetaan osallistumaan opetuksen sisältöjen, kuten

työskentelymenetelmien, valintaan. Sisältöjä valitessa hyödynnetään myös paikallisia mahdollisuuksia.

Ensimmäisen sisältöalueen, omien kuvakulttuureiden, mukaan opetuksen sisällöiksi valitaan oppilaiden tekemiä kuvia ja kuvakulttuureita. Oppilaiden omat kuvat ja kuvakulttuurit toimivat työskentelyn lähtökohtina. Opetuksessa käsitellään omien kuvakulttuureiden merkityksiä muun muassa arjessa ja lähipiirissä, niiden suhdetta muihin kuvakulttuureihin ja myöhemmin myös niiden merkitystä yhteisössä yhteiskunnassa sekä vaikuttamisen kannalta. Ympäristön kuvakulttuurit -sisältöalueen mukaan sisällöt valitaan monipuolisesti muun muassa erilaisista ympäristöistä ja mediasta. Kuvallisen työskentelyn lähtökohtana toimivat ympäristön kuvakulttuurit. Alakoulun kuvataideopetuksessa keskitytään lähiympäristöjen ja medioiden käsittelyyn ja sisältöjä valitaan myös vakiintuneita kuvakulttuureja uudistavista ilmiöistä. Yläkoulun kuvataideopetuksessa käsitellään ympäristöjen ja medioiden merkitystä sekä oppilaiden oman elinpiirin että globaalin maailman näkökulmasta. Opetuksessa käsitellään oppilaiden laajenevaa elinpiiriä, medioiden merkitystä yhteiskunnassa ja samalla kehitetään oppilaiden tietoisuutta niitä koskevista laajemmista kysymyksistä. Kolmannen sisältöalueen, taiteen maailmojen, opetuksen sisällöt valitaan eri aikoina, eri ympäristöissä ja eri kulttuureissa tuotetusta kuvataiteesta. Oppilaat tarkastelevat teoksia, aihepiirejä ja ilmiöitä ja perehtyvät taiteen toimintatapoihin, taiteen lajeihin ja taidekäsitteisiin. Yläkoulun kuvataidetunneilla oppilaat myös tarkastelevat taiteen ilmiöitä myös esimerkiksi taiteilijan ja yhteiskunnan näkökulmista. Tarkasteltavat taideteokset toimivat kuvallisen työskentelyn lähtökohtana. Opetuksessa käsitellään taiteeseen liittyvää kulttuurista moninaisuutta kulttuuri-identiteetin kautta ja monista näkökulmista.

6.4.2 Kuvataiteen sisältöjen teemoja

POPSeihin kirjatut kuvataideopetuksen sisällöt ovat kolmen vuosikymmenen aikana osin täsmentyneet, mutta samaan aikaan myös tulleet aikaisempaa

abstraktimmiksi. POPS 1994 ja POPS 2004 määrittelevät varsin selkeästi kuvataideopetuksen sisältöalueet siten, että niissä mainitaan jopa taiteen tekemisen menetelmiä, joita oppilaille tulisi opettaa. Sisältöalueet ovat keskenään samankaltaisia, joskin vuoden 2004 POPSissa niiden sisällöt on kuvailtu tarkemmin kuin POPS 1994:ssä. Vuoden 2014 POPSissa nämä sisältöalueet on häivytetty ja painotus on erilaisissa kuvakulttuureissa ja kuvien käyttämisessä kuvallisen työskentelyn lähtökohtana. Sisällöissä ote on tutkiva ja tarkasteleva. POPS 2014 ei määrittele taiteen tekemisen menetelmiä tai kuvan rakentamiseen liittyviä perusteita, joita oppilaille tulee opettaa, joten siinä mielessä POPS 2014 antaa kuvataiteen opettajalle aikaisempia POPSeja enemmän valinnanvapautta. Kuvataiteen sisältöjen kohderyhmiä on kuitenkin vuosien saatossa tarkennettu, jolloin käy ilmi, mitä sisältöjä kuvataiteessa tulee käsitellä peruskoulun eri vuosiluokilla.

POPS 1994:n, POPS 2004:n ja POPS 2014:n kuvataideopetuksen sisältöjä tarkastellessa esiin nousee kolme pääluokkaa, jonka alle kuvataideopetuksen sisällöt voidaan jaotella. Nämä kolme pääluokkaa ovat ilmaisu, henkilökohtainen taidesuhde ja taidemaailman tuntemus. Jokaisen pääteeman alla on myös alaluokkia, joihin sisällöt tarkentuvat.

Ilmaisu keskittyy oppilaan omaan taiteelliseen työskentelyyn: kuvallisen ilmaisun perusteisiin ja taiteellisen työskentelyn prosessiin. Ilmaisun -pääluokan alla ovat luokat kuvan rakentaminen ja taiteen tekemisen menetelmät.

Henkilökohtainen taidesuhde -pääluokkaan kuuluvat kuvataideopetuksen sisällöt liittyvät oppilaan oman taidesuhteen kehittämiseen taiteen tekijänä ja vastaanottajana. Sen alaluokkia ovat kriittinen ajattelu ja arvottaminen, vaikuttaminen sekä havainnointi.

Taidemaailman tuntemuksen alle kuuluvat ne kuvataideopetuksen sisällöt, jotka liittyvät erilaisiin tietoihin ja taitoihin, joita tarvitaan visuaalisessa maailmassa pärjäämiseen ja taidemaailman ymmärtämiseen. Alaluokkia ovat taideinstituutioon tutustuminen, taidehistoria ja kuvakulttuurit sekä taiteen analysointi.

ILMAISU	HENKILÖKOHTAINEN TAIDESUHDE (POPS 2014)	TAIDEMAAILMAN TUNTEMUS (POPS 1994 ja 2004)
kuvan rakentaminen	kriittinen ajattelu ja arvottaminen	taideinstituutioon tutustuminen
taiteen tekemisen menetelmät	vaikuttaminen	taidehistoria ja kuvakulttuurit
-	havainnointi	taiteen analysointi

Taulukko 1: Kuvataiteen sisältöjen pääluokat ja niiden alaluokat. Suluissa POPSit niiden pääluokkien alla, joihin POPSien sisällöt painottuvat.

POPS 1994:n kuvaamataidon opetuksen sisällöt painottuvat oppilaan taidemaailman tuntemukseen ja henkilökohtaisen taidesuhteen kehittymiseen korostaen näistä ensimmäistä, sillä sen kaikki alakategoriat ovat keskenään yhtä kattavasti edustettuna. Ilmaisun osuus jää näitä vähäisemmäksi, joskin yksi POPS 1994:n kuvataideopetuksen sisältöalueista käsittelee kokonaan kuvallista ilmaisua sisältäen sekä kuvan rakentamisen perusteita että taiteen tekemisen menetelmiä painottaen kuitenkin jälkimmäistä luetellessaan lukuisia taiteen tekemisen menetelmiä keskeisinä aihealueina. Henkilökohtaisen taidesuhteen luomisessa painotus on kriittisessä ajattelussa ja arvottamisessa, sillä oppilasta kehoitetaan ottamaan huomioon taiteen tarkastelussa esteettisyyden ohella myös esimerkiksi eettinen näkökulma. POPS 1994:n kuvataideopetuksen sisällöissä sivutaan myös taiteen merkitysten tarkastelua, mutta vaikuttamisen osuus jää hyvin vähäiseksi. 1990-luvun POPSissa sisällöt vaikuttaisivatkin olevan varsin yksilökeskeisiä, sillä sisällöt keskittyvät kehittämään oppilasta pääasiassa tämän oman edun

vuoksi, eikä siksi, että oppilas voisi hyödyntää oppimaansa yhteisen hyvän vuoksi.

Aivan kuten vuoden 1994 POPSissakin, myös POPS 2004:ssä kuvataideopetuksessa taidemaailman tuntemus on pääluokka, johon opetuksen sisällöt painottuvat. Teemasta korostuu taiteen analysointi, johon media ja kuvaviestinnän sisältöalue painottuu. Myös taidehistorian ja kuvakulttuurien rooli on keskeinen, etenkin taiteen tuntemuksen ja kulttuurisen osaamisen sekä ympäristöestetiikan, arkkitehtuurin ja muotoilun sisältöalueilla. Taideinstituutioon tutustumiseen liittyviä sisältöjä on näitä selvästi vähemmän. POPS 1994:n tapaan myös POPS 2004:ssä yksi kokonainen sisältöalue painottuu ilmaisuun kuvaillen tasapuolisesti sekä kuvan rakentamisen perusteisiin että taiteen tekemisen menetelmiin liittyviä sisältöjä. Molempia ilmaisuun liittyviä sisältöteemoja löytyy myös median ja kuvaviestinnän sisältöalueelta mahdollisesti sen vuoksi, että mediaan liittyvät kuvan tekemisen keinot ovat olleet 2000-luvun alussa verrattain uusia ja vasta yleistymässä kouluissa, ja siten nähty erillisinä niin sanottuihin perinteisiin taidemuotoihin nähden. Henkilökohtaiseen taidesuhteeseen liittyviä sisältöjä on POPS 2004:n kuvataideopetuksen sisällöissä melko vähän, lähinnä ympäristöestetiikan, arkkitehtuurin ja muotoilun sisältöalueella. Henkilökohtaisen taidesuhteen teemoista keskitytään havainnointiin, joskin kriittistä ajattelua ja arvottamista sivutaan median ja kuvaviestinnän sisällöissä. Suoraan vaikuttamiseen liittyviä sisältöjä ei kuitenkaan vielä ole, vaan POPS 2004:ssä ollaan vasta siirtymässä vaikuttamiseen kannustamisen suuntaan.

Vuoden 2014 POPSin kuvataiteen aikaisempia POPSeja vapaammin kuvatut sisällöt eivät yksiselitteisesti asetu jaottelemiini pääteemoihin, sillä sisällöt on kuvattu hyvin löyhästi ja osin jopa tulkinnanvaraisesti. POPS 2014:sta ei kahden aikaisemman POPSin tapaan luetella taiteen tekemisen menetelmiä tai kuvan rakentamisen perusteita, joita oppilaille tulee opettaa, joten ilmaisun osuus jää hyvin vähäiseksi. Ilmaisuun viitataan lähinnä mainitsemalla kuvallinen työskentely, jonka lähtökohtana toimivat muut kuvat. Taidemaailman tuntemus ja henkilökohtainen taidesuhte ovat muiden

POPSien tapaan myös POPS 2014:sta ilmaisua keskeisemmässä roolissa. Sekä taidemaailman tuntemuksen että taidesuhteen pääteemoista kaikki kuvataiteen sisältöjen alateemat on havaittavissa POPS 2014:n kuvataideopetuksen sisältöalueista, joskin osin toisiinsa limittyen. Sisällöt keskittyvät oppilaan omiin ja ympäröivän maailman kuvakulttuureihin, mutta taidemaailman tuntemusta käsitellään enimmäkseen henkilökohtaisen taidesuhteen kautta, joten oppilaan taidesuhteen kehittyminen on siten mielestäni uusimman POPSin sisältöjen vallitseva teema.

Mielestäni oppiaineen sisältöjen muuttuminen abstraktimmaksi on selvästi yhteydessä kuvataiteen tehtävässä tapahtuneeseen muutokseen. Kuvataiteen käsittäessä sisältöjä yhä laajemmalta alueelta siten, että oppiaine tarjoaa valmiuksia yhteiskunnassa toimimiseen taiteen keinoin, ei sisältöjä ole mielekästä kuvata tarkasti ohjeistaen, mitä opettajan tulee kuvataidetuoneilla opettaa. Abstraktit sisällöt ovat samaan aikaan laajoja, mutta antavat opettajalle myös varaa tulkita sisältöjä omalla tavallaan ja halutessaan yhdistää niitä. Aikaisemmin kuvataiteen tehtävä on liittynyt vahvemmin oppilaan omaan ilmaisuun ja taidesuhteeseen, joten on ollut perusteltua kuvata sisällöt tarkasti aihealueittain, jotta voidaan määritellä, mitkä ovat esimerkiksi sellaisia taiteen tekemisen menetelmiä, jotka oppitunneilla tulee käydä läpi.

Kuvataideopetuksen sisältöjen suhde postmoderniin taidekasvatukseen vaihtelee. POPSit vuosilta 1994 ja 2004 korostavat taidemaailman tuntemusta ja linkittyvät siten sekä taiteen tarkastelijan oman kulttuurin merkitystä painottaviin kontekstuaalisiin että taiteen sääntöjen ja symbolien ymmärtämiseen keskittyviin lingvistisiin taideteorioihin (Räsänen 2008, 30–31). Räsänen (2008, 30–31) kuvailemat lingvistiset taideteoriat korostuvat POPS 2004:ssä, jonka sisällöt painottavat taiteen analysoinnin merkitystä. 2014 vuoden POPSissa näkemys taiteesta on selvästi instrumentalististen taideteorioiden mukainen, sillä taide nähdään siinä ennen kaikkea välineenä (Räsänen 2008, 31). Eflandin, Freedmanin ja Stuhlin (1998, 18–19) osoittama postmodernin taidekasvatuksen mukainen monikulttuurisuuden ja moninaisuuden huomioiminen näkyy parhaiten vasta uusimman POPSin

sisällöissä, jotka perustuvat lähes täysin eri kuvakulttuureille. Kuvakulttuurien painotuksen muutos POPS 2004:n ja 2014:n välillä on radikaali todennäköisesti siksi, että maahanmuutto on kasvanut huomasti 2010-luvun aikana, jonka myötä monikulttuurisuus on lisääntynyt peruskouluissa.

6.5 Tavoitteet

6.5.1 Kuvataiteen tavoitteet opetussuunnitelmissa

Aivan kuten kuvataideopetuksen sisällöt, myös tavoitteet on kuvattu POPSeissa eri tavoin. Vuosien 2004 ja 2014 POPSeissa kuvataidekasvatuksen tavoitteet on eroteltu selvästi muista kuvataiteen oppiainetta käsittelevistä tekstiosioista, kun taas POPS 1994:ssä tavoitteita käsitellään sisältöalueiden yhteydessä. Tavoitteisiin viitataan POPS 1994:n tekstissä ilmaisuilla *tavoitteena on* ja *pyrkimyksenä on*. Kuvailmaisun sisältöalueen yhteydessä kyseisiä ilmaisuja ei kuitenkaan käytetä, joten olen itse tulkinnut tekstistä sisältöalueeseen liittyvät tavoitteet.

POPS 1994:ssä ei erotella tavoitteita peruskoulun eri vuosiluokille. Samoin kuin sisällöissäkin, on myös tavoitteet kuitenkin POPS 2004:ssä ja POPS 2014:sta jaettu eri vuosiluokille. POPS 2004:ssä vuosiluokajakoko on 1–4 ja 5–9. Vastaavasti vuoden 2014 POPSissa tavoitteet on eritelty vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9. Vaikka avaankin tavoitteita vuosiluokajakokohtaisesti, tarkastelen analyysissä kuhunkin POPSiin kirjattuja kuvataiteen tavoitteita kokonaisuutena.

POPS 1994:ssä kuvaillaan aluksi kuvaamataidon opetuksen yleisiä tavoitteita:

Kuvaamataidon opetuksen tavoitteena on yhdistää havainnot, mielikuvat ja ilmaisu taiteelliseksi toiminnaksi

Kuvailmaisun sisältöalueen keskeisenä tavoitteena on tilantajun ja visuaalisen

hahmottamiskyvyn kehittyminen. Tavoitteena on myös, että oppilas oppii taiteellisen ilmaisunsa kannalta tarkoituksenmukaisia materiaaleja, välineitä ja työstämistapoja.

Taiteen tuntemuksen sisältöalueen tavoitteena on yksiselitteisesti kehittää oppilaan elävää suhdetta taiteeseen niin taiteen vastaanottajana, kuin taiteen tekijänäkin. Kuvaviestinnän sisältöalueella tavoitteet liittyvät viestinnän välineisiin ja tulkintaan. Oppilaan tulee myös kehittää kykyään ymmärtää viestinnän kulttuurista merkitystä ja arvioida kuvaviestejä sekä esteettisestä että eettisestä näkökulmasta. Ympäristöestetiikan sisältöalueella tavoitteena puolestaan on, että oppilas kehittää kykyään havainnoida ympäristöään visuaalisesti.

Kaiken kaikkiaan POPS 1994:ssä kuvaamataidon opetuksen tavoitteet on sidottu tiukasti yhteen opetuksen sisältöjen kanssa siten, että kunkin sisältöalueen sisällöillä on selkeät tavoitteet, joihin opetuksessa pyritään. Tavoitteet ovat hyvin konkreettisia ja linkittyvät taiteen maailmaan, eivätkä juuri sisällä viittauksia piilo-opetussuunnitelmaan. POPS 1994:n yleisen oppimiskäsityksen painottama konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa Tynjälän (1999, 38) mukaan keskeistä on tiedon kumuloituminen, ei juuri näy tavoitteissa, jotka tuntuvat hieman toisistaan irrallisilta. Kuitenkin konstruktivistinen oppimiskäsitys on lähemmin tarkasteltuna luettavissa rivien välistä.

Vuoden 2004 POPSissa avataan sekä vuosiluokkien 1–4 että 5–9 kuvataideopetuksen tavoitteita aluksi yleisellä tasolla. Vuosiluokilla 1–4 tavoitteet koskevat kuvailmaisun perustaitoja ja kuvataiteen työtapoja, kun taas vuosiluokilla 5–9 yleisenä tavoitteena on monipuolinen ymmärrys kulttuureista ja taiteen prosesseista. Alempien ja ylempien vuosiluokkien kuvataideopetuksen tavoitteet linkittyvät toisiinsa siten, että vuosiluokkien 1–4 tavoitteet toimivat pohjana myöhemmille tavoitteille, jotka ovat aikaisempaa vaativampia.

Sekä vuosien 1–4 että 5–9 kuvataideopetuksen tavoitteissa on oppilaan

taiteelliseen ilmaisuun liittyviä tavoitteita. Alemmalla vuosiluokkaryhmällä tavoitteet liittyvät ilmaisua koskeviin tietoihin ja taitoihin, kun taas ylemmällä vuosiluokkaryhmällä painottuvat ilmaisutavat. Vuosiluokilla 5–9 tavoitteena on myös, että oppilas nauttii taiteellisesta työskentelystä. Taiteen tarkastelun oppiminen sekä esteettinen ja arviointi ovat vuosiluokille 1–4 ja 5–9 yhteisiä tavoitteita. Vuosiluokilla 1–4 opitaan keskustelemaan taiteesta ja käyttämään taidekeskustelulle keskeisiä käsitteitä, kun taas vuosiluokilla 5–9 edetään jo taiteen arviointiin.

Vuoden 2004 POPSin kuvataideopetuksen tavoitteissa on nähtävillä selviä jatkumoa. Alemmilla luokilla saavutetut tavoitteet auttavat saavuttamaan ylemmille vuosiluokille suunnatut tavoitteet. Esimerkiksi taiteen arviointi ei olisi mahdollista, mikäli keskustelutaidot ja käsitteet eivät olisi oppilaalla hallussa. Myös tavoitteet tulevat haastavammiksi oppilaiden iän myötä. Esteettisen arvioinnin oppiminen esimerkiksi käsittää alemmilla vuosiluokilla ainoastaan ympäristön, mutta laajenee myöhemmillä vuosiluokilla koskemaan myös taidetta ja kuvaviestintää, jolloin mukaan liitetään myös eettisestä näkökulmasta arvioiminen. POPS 2004:n kuvataideopetuksen tavoitteet ovatkin siten selvästi linjassa Tynjälän (1999, 38) kuvaileman konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa.

POPS 2014:sta kuvataideopetuksen tavoitteet on jaettu neljään tavoitealueeseen jotka ovat visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalisen kulttuurin tulkinta ja esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Kuvataideopetuksen tavoitteita kuvaavissa taulukoissa on merkittynä myös tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet sekä laaja-alaisen osaamisen alueet. Sekä vuosiluokkien 1–2, 3–6 että 7–9 tavoitteet eri tavoitealueilla ovat pääpiirteittäin samat, joskin oppilaiden ikä ja osaamistaso on huomioitu siten, että myöhemmillä vuosiluokilla samaan asiaan liittyvät tavoitteet ovat laajempia ja vaativampia. Esimerkiksi visuaaliseen havaitsemiseen liittyvä tavoite T1 kuuluu vuosiluokilla 1–2 seuraavasti:

T1 kannustaa oppilasta havainnoimaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria moniaistisesti ja kuvia tekemällä

Vastaavasti tavoite T1 on vuosiluokilla 3–6 seuraava

T1 kannustaa oppilasta havainnoimaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria moniaistisesti ja erilaisia kuvallisia välineitä hyödyntäen.

Vuosiluokkien 7–9 tavoite T1 muistuttaa hyvin paljon vuosiluokille 3–6 asetettua tavoitetta:

T1 kannustaa oppilasta havainnoimaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria moniaistisesti ja käyttämään monipuolisesti kuvallisen tuottamisen menetelmiä.

Aivan, kuten sisältöalueetkin, myös tavoitteet eri vuosiluokille eroavat vuoden 2014 POPSissa vain hieman toisistaan. Visuaaliseen havaitsemiseen ja ajatteluun liittyviä tavoitteita POPS 2014:sta ovat havainnointi ja kuvien tekeminen. Oppilaiden iän karttuessa opetellaan kuvataiteessa erilaisia kuvallisen tuottamisen menetelmiä. Visuaalisen havaitsemisen ja ajattelun tavoitealueeseen kuuluu myös kuvista keskustelu ja myöhemmässä vaiheessa omien näkemysten perustelu. Kuvalliseen tuottamiseen liittyvissä tavoitteissa puolestaan painottuvat kuvan tekemisen menetelmien ja materiaalien käyttö ja erilaiset ilmaisutavat. Tavoitteena on, että oppilasta ohjataan kuvalliseen työskentelyyn niin yhdessä kuin muiden kanssakin siten, että työskentelystä tulee tavoitteellista. Myös viestintä ja vaikuttaminen ovat kuvalliseen tuottamiseen liittyviä tavoitteita.

Ainoastaan visuaalisen kulttuurin tulkintaan liittyvistä tavoitteista on huomattavia eroja eri vuosiluokkien välillä. Vuosiluokilla 1–2 tavoitteena on ohjata oppilasta käyttämään kuvataiteen käsitteistöä ja tarkastelemaan erilaisia kuvatyyppejä. Vuosiluokilla 3–6 kuvia on tarkoitus edelleen tarkastella, mutta tällä kertaa eri näkökulmista pohtien samalla todellisuuden ja fiktion keskinäistä suhdetta. Yläkoulun vuosiluokilla 7–9 ohjataan oppilasta

soveltamaan erilaisia kuvatulkinnan menetelmiä. Saman tavoitealueen tavoitteita ovat visuaalisen kulttuurin tarkastelu monipuolisesti eri näkökulmista kolmannelta vuosiluokalta alkaen. Vuosiluokilla 1–2 tavoitteena on sen sijaan kannustaa oppilasta tunnistamaan visuaalisen kulttuurin tuotteita. Esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen tavoitealueen tavoitteet puolestaan linkittyvät arvoihin siten, että oppilasta ohjataan ensin tunnistamaan ympärillään ilmeneviä arvoja, myöhemmin keskustelemaan niistä ja lopulta ottamaan itse niihin kantaa. Tavoitteena on myös oppilaan kannustaminen kulttuurisen moninaisuuden ja kestävän kehityksen huomioiminen omassa kuvailmaisussa ja lisäksi myöhemmin kuvien avulla vaikuttaminen.

Kahdesta aikaisemmasta POPSista poiketen kuvataideopetuksen tavoitteet eivät sanele, mitä oppilaan tulee peruskoulun kuvataideopetuksessa oppia, vaan mielestäni tavoitteet kohdennetaan enemmän koskemaan sitä, millaista opetuksen tulee olla, jotta oppilaat saavuttaisivat kuvataiteen eri sisältöalueisiin liittyvät tavoitteet. POPS 2014:n kuvataideopetuksen tavoitteissa käytetään sellaisia sanoja kuin *kannustaa*, *rohkaisee*, *innostaa* ja *ohjaa*. Katson näiden sanojen viittaavan opettajan rooliin kuvataideopetuksessa. Tällainen opettajan rooli oppilaan työskentelyyn positiivisesti myötävaikuttavana ohjaajana on yhtäläinen Tynjälän (1999, 38) kuvaileman konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, mutta opettajan rooli nähdään Kauppilan (2007, 133) mukaan samalla tapaa myös sosiokonstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, johon POPS 2014:n yleinen oppimiskäsitys perustuu, näkyy kuvataiteen tavoitteissa vahvasti. Ne sisältävät yhteistoiminnallista oppimista, joka Tynjälän (1999, 61) mukaan on sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle keskeinen toimintatapa. Tavoitteet vaikeutuvat vähitellen ja aikaisemmin opitusta on hyötyä uuden oppimisen kannalta, ja tällainen oppimisen jatkumo on yhtäläinen Kauppilan (2007, 133) kuvaileman sosiokonstruktivismiin mukaisen oppimisen kanssa. Myös monin tavoin eri kuvakulttuureihin ja moninaisuuteen liittyvät tavoitteet ovat sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia, johon vaikuttaminen ja kriittisyys oleellisesti liittyvät (Kauppila 2007, 133).

6.5.2 Kuvataiteen tavoitteiden teemoja

Vaikka vuosien 1994, 2004 ja 2014 POPSien kuvataideopetuksen tavoitteet onkin ilmaistu keskenään hyvin eri tavoin, havaitsin eräitä teemoja, jotka nousevat tavoitteista esille. Jaoin teemat neljään eri luokkaan ja tarkastelin, kuinka ne painottuvat kunkin POPSin tavoitteissa. Nämä neljä kuvataidekasvatuksen tavoitteista esille nousutta teemaa ovat tiedot, taiteellinen toiminta, taidesuhde ja yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen.

Tietoihin liittyvillä tavoitteilla tarkoitan niitä kuvataideopetuksen tavoitteita, joihin liittyy asioita, jotka oppilaan tulee taidemaailmasta tietää. Tällaisia tietoihin liittyviä taitoja ovat esimerkiksi taidehistorian ja muun visuaalisen kulttuurin tuntemus. Taiteelliseen toimintaan liittyvät tavoitteet tähtäävät oppilaan oman kuvallisen ilmaisun, taiteellisen ajattelun ja visuaalisen havainnointikyvyn kehittymiseen, ja sisältävät oppilaan oman taiteellisen työskentelyn, kuvallisen ajattelun ja eri taiteen tekemisen menetelmät sekä visuaalisen havaintokyvyn kehittämisen. Taidesuhteeseen liittyvät tavoitteet sisältävät muun muassa taiteesta keskustelemista, ja pyrkivät kehittämään oppilaan omaa taidesuhdetta siten, että oppilas pystyy muodostamaan mielipiteensä taiteesta, tarkastelemaan sitä kriittisesti ja herättämään ylipäänsä oppilaan kiinnostuksen taidemaailmaa kohtaan. Neljäs esille noussut teema on osallistuvaksi yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen, johon sisältyville tavoitteille yhteistä on se, että oppilasta pyritään herättelemään kriittiseen ajatteluun ja tiedostavuuteen sekä kannustaa vaikuttamaan.

POPS 1994:ssä kuvaamataidon opetuksen tavoitteet painottuvat taiteelliseen toimintaan. POPS 1994:ssä todetaan suoraan, että tavoitteena on yhdistää havainnot, mielikuvat ja ilmaisu taiteelliseksi toiminnaksi. Tämä näkyykin kyseisessä POPSissa, sillä POPS 1994:ssä tavoitteet keskittyvät siihen, että oppilas oppii havainnoimaan ympäristöään edistääkseen omaa kuvallista ilmaisuaan. Lisäksi opetuksen pyrkimyksenä on kehittää oppilaan taidesuhdetta sekä taiteen tekijänä kuin vastaanottajanakin. Taidesuhteen kehittäminen on kirjoitettu enimmäkseen piiloon taustavaikuttajaksi, joskin siihen viitataan mainitessa tavoitteeksi kuvaviestien arviointi sekä esteettisestä

että eettisestä näkökulmasta. POPS 1994:än on kirjoitettu myös tietoihin ja osallistuvaksi yhteiskunnan kansalaiseksi kasvamiseen liittyviä tavoitteita, mutta niiden osuus on vähäinen. Viimeksi mainittu kuitenkin antaa osviittaa siitä, mihin suuntaan kuvataideopetuksen tavoitteet tulevat seuraavina vuosikymmeninä menemään.

POPS 1994:n tavoitteissa painottuvat teemat kertovat mielestäni siitä, että oppilaan omaa taiteellista ilmaisua on pidetty 1990-luvulla itsessään tärkeänä. Oppilaan omaa taidesuhdetta on haluttu kehittää, jotta oppilaat ymmärtäisivät taiteen maailmaa ja mahdollisesti osallistuisivat siihen itse joko taiteen tekijöinä tai kuluttajina.

POPS 2004:ssä kuvataideopetuksen tavoitteita on kirjattu selvästi aikaisempaa POPSia enemmän, jolloin myös tavoitteet ovat monipuolisemmat. Vuoden 1994 POPSin mukaisesti myös POPS 2004:ssä kuvataideopetuksen tavoitteissa näkyvät oppilaan taidesuhteen kehittäminen ja taiteellinen toiminta. Painotus on kuitenkin tällä kertaa siirtynyt näistä kahdesta oppilaan taidesuhteen kehittämiseen, joka mainitaan kuvaillessa oppiaineen tehtävää. Tietoihin liittyvät tavoitteet ovat saaneet lisää jalansijaa vuoden 2004 POPSissa ja näkisin, että tietoihin ja ilmaisuun liittyvät tavoitteet ovat tasaisesti edustettuna POPS 2004:ssä. Tavoitteissa näkyy aikaisempaa enemmän osallistuvaksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen teema, jonka osuus jää kuitenkin silti vähäiseksi.

Taiteellisen toiminnan painotuksesta siirtyminen oppilaan henkilökohtaisen taidesuhteen kehittämiseen kertoo mielestäni siitä, että oppiaineen merkitys on ollut vähitellen muuttumassa siten, että oppilaan oma taidesuhde on nähty taiteen tekemistä tärkeämpänä. Vaikka henkilökohtaisen taidesuhteen kehittäminen on jo 1990-luvulla ollut keskeinen päämäärä kuvataideopetuksessa, on taiteellisen työskentelyn itseisarvo hälventynyt, jolloin taiteellinen työskentely lähinnä tukee oppilaan henkilökohtaisen taidesuhteen kehittymistä ja ymmärrystä taidemaailmasta. Sähköisten viestimien yleistyttyä 2000-luvulle tultaessa ja visuaalisen kulttuurin sen myötä rikastuessa ja laajentuessa oppilaiden on nähty tarvitsevan uutta tietoa jonka

turvin kohdata ympärillä oleva visuaalisen kulttuurin täyttämä maailma. Tämä selittää tietoihin liittyvien tavoitteiden lisääntymisen, tai ainakin täsmentymisen aikaisempaan POPSiin nähden. Kriittisyys ja eettinen pohdinta näkyvät POPS 2004:ssä 1990-luvulla tehtyä POPSia paremmin, mutta ne linkitetään ensisijaisesti taiteen tarkasteluun, joten en näe kyseisiin teemoihin linkittyvien tavoitteiden liittyvän varsinaisesti oppilaan kasvamiseen osallistuvaksi yhteiskunnan kansalaiseksi. Ajatus oppilaan kansalaistaitojen kehittämisestä vaikuttaisi kuitenkin piilevän tavoitteiden taustalla, vaikka suoraan siihen liittyviä tavoitteita ei POPS 2004:ssä olekaan.

POPS 2014 on kolmesta tarkastelemastani POPSista kuvataiteen tavoitteiltaan laajin. POPS 2014 sisältää tavoitteita kaikista neljästä jaottelemastani teemasta. Suurin osa tavoitteista sivuaa ilmaisua, mutta aikaisemmista POPSeista poiketen taiteellinen työskentely toimii instrumentalististen taideteorioiden mukaisesti lähinnä välineenä, jolla saavutetaan muut kuvataideopetukselle asetetut tavoitteet (Räsänen 2008, 30–31). Muut tavoitteista esiin nostamistani teemoista ovat POPS 2014:sta tasaisesti edustettuna siten, että ne limittyvät ja tukevat toisiaan. 2014 vuoden POPSissa osallistuvaksi yhteiskunnan kansalaiseksi kasvamisen on selvästi kirjoitettu yhdeksi kuvataideopetuksen tavoitteeksi, kun se vielä vuoden 2004 POPSin tavoitteissa sisältyi lähinnä piilo-opetussuunnitelmaan. Tavoitteita tarkemmin tutkiessa havaitsin, että tavoitteet yhdessä muodostavat eräänlaisen jatkumon. Kun oppilaalla on hallussaan taiteen tekemisen menetelmät sekä taito tarkastella ja tulkita kuvakulttuureita ja muuta visuaalista maailmaa, on hänellä hallussaan keinot ja välineet vaikuttamiseen taiteen keinoin. Näin ollen katson kuvataideopetuksen kuitenkin pohjimmiltaan tähtääväan aktiivisten kansalaisten kasvattamiseen taiteen keinoin.

POPS 1994	POPS 2004	POPS 2014
Taiteellinen toiminta	Taidesuhte	Yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen

Taulukko 2: Kuvataideopetuksen tavoitteiden painotukset POPSeissa.

Kuvataiteen sisältöalueen laajennuttua kuvataiteen oppiaineen merkityksen muuttumisen myötä on selvää, että myös tavoitteet monipuolistuvat. 2010-luvulla mikään teemoista, joihin olen kuvataideopetuksen tavoitteet jakanut, ei ole selkeästi korostettuna tavoitteiden asettelussa, joka puolestaan kertoo siitä, että tavoitteiden nähdään ovat yhtä moninaiset kuin on kuvataide oppiaineenakin. Kuitenkin tavoitteiden lähempi tarkastelu osoittaa taustalla vaikuttavan piilo-opetussuunnitelman. 2010-luvulla kuvataide oppiaineena linkitetään entistä vahvemmin muihin elämän osa-alueisiin, eikä taidetta nähdä samalla tavalla muista elämän osa-alueista hieman erillisenä saarekkeena kuin aikaisemmin. Kuvataiteen tavoitteena on antaa valmiuksia niin visuaalisen kulttuurin tarkasteluun, kuin omaan ympäristöön ja yhteisöön vaikuttamiseenkin, ja taiteellisesta ilmaisusta on loppujen lopuksi tullut väline, jolla saavuttaa muita tavoitteita.

6.6 Yleisten oppimiskäsitysten suhde oppiaineeseen

Tarkastelin aikaisemmin kunkin POPSin yleiseen osaan kirjattuja yleisiä oppimiskäsityksiä tullen siihen lopputulokseen, että sekä POPS 1994:n että

POPS 2004:n yleiset oppimiskäsitykset pohjautuvat pitkälti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. POPS 2014:n oppimiskäsitys, joka korostaa kahta aikaisempaa POPSia enemmän yhteisöllisyyttä, on saanut vaikutteita sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä.

POPS 1994:ssä kuvaamataitoa koskevassa osiossa oppija kuvataan aktiivisena toimijana, joka muun muassa *kehittää omaa tilantajuaan ja avaruudellista hahmotuskykyään ja opiskelee myös käyttämään ilmaisun kannalta tarkoituksenmukaisia materiaaleja*. Näin ollen oppilaan voidaan myös katsoa ottavan itse vastuuta omasta oppimisestaan. Opettajan roolia ei suoraan avata, mutta koska tekstissä kirjoitetaan useita kertoja oppilaan *ohjaamisesta*, opettajan roolin voidaan nähdä olevan ensisijaisesti oppimisen ohjaaja. Sana *rohkaista* viittaa opettajan positiiviseen myötävaikuttamiseen oppimisen liikkeelle laittajana.

POPS 1994:stä tekemäni havainnot sopivat yhteen kyseisen POPSin yleisen oppimiskäsityksen kanssa niin opettajan kuin oppilaankin roolin osalta. Tyhjälän (1994, 38) kuvailema konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen uuden tiedon rakentaminen aikaisemmin opitun pohjalta ilmenee jo kuvaamataidon opetuksen tavoitteessa yhdistää havainnot, mielikuvat ja ilmaisu taiteelliseksi toiminnaksi. Käytännössä sisältöalueisiin kuuluvat opetettavat asiat siis tukevat toisiaan, kuten myös eri sisältöalueilla opittavat asiat, jolloin aikaisemmin opitusta on hyötyä uutta opetellessa. Johtuen tavasta, jolla kuvaamataitoa koskevat osio on POPS 1994:än kirjoitettu, ei tiedon kumuloituminen tule kovin selvästi esille jatkumona, jossa opittavat asiat muodostavat päämäärän tai kokonaisuuden, vaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutus on luettava niin sanotusti rivien välistä.

POPS 2004:ssä kuvataideopetuksen katsotaan kehittävän sellaisia oppilaan taitoja, jotka parantavat oppilaan omaa toimijuutta. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana, sillä kuvataideopetuksen tavoitteet ilmaistaan asioina jotka oppilas oppii, eikä asioina, jotka oppilaalle tulee opettaa. Oppilaan oma aktiivisuus korostuu vuoden 1994 POPSiin verrattuna. Opettajaa ei mainita tekstissä ollenkaan, mutta katson tämän rooliin viitattavan kohdissa, joissa

kuvaillaan opetusta ja oppimistilanteiden luonnetta, sillä opettajan rooli on oppilaan oppimisen kannalta keskeinen. Kuitenkin viittauksia opettajaan löytyy POPS 2004:stä huomattavasti vähemmän kuin vuoden 1994 POPSista. Mielestäni tämä ei kuitenkaan merkitse opettajan roolin pientymistä vaan sitä, että oppilaan omaa aktiivisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia omaan oppimiseen on haluttu korostaa entistä enemmän. Opettajan tehtävänä on kuitenkin edelleen toimia kannustavana ja rohkaisevana opetuksen ohjaajana, joka tukee oppilaan oppimisprosessia, joten näkemys opettajasta on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen (Patrikainen 1999, 154). POPS 2004:n kuvataideopetuksessa kyseisen POPSin yleiseen osaan kirjatun oppimiskäsityksen taustavaikuttajana oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy oppilaan ja opettajan roolin lisäksi kuvataideopetuksen monipuolisissa tavoitteissa, jotka POPS 1994:n kuvataideopetuksen tavoin tukevat toisiaan, joskin linkittyen selkeämmin toisiinsa kuin aikaisemmassa POPSissa. Myös Tynjälän (1999, 61) kuvailemaa oppimisen yhteisöllistä puolta ja sen tärkeyttä tuodaan POPS 2004:ssä esille aikaisempaa POPSia enemmän, joka enteilee oppimiskäsityksen siirtymistä vähitellen konstruktivistisesta sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen suuntaan.

2010-luvulla POPSin yleinen oppimiskäsitys nojaa sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Kyseisen POPSin kuvataideopetusta koskeva tekstiosuus on laajempi ja monin osin yksityiskohtaisempi kuin kahdessa aikaisemmassa POPSissa, joten täten ei olekaan yllättävää, että taustalla vaikuttava oppimiskäsitys on selvemmin esillä kuin aikaisemmissa POPSeissa.

Opettajan rooliin kuvataideopetuksessa viitataan vuosien 1994 ja 2004 POPSien tapaan lähinnä opetukseen liittyvillä sanavalinnoilla, joita ovat *kannustaa*, *innostaa*, *ohjata* ja *rohkaista*. Opettajan ensisijaisena tehtävänä on edelleen olla kannustava oppimisen ohjaaja ja edistäjä. POPS 2014:n kuvataideopetus korostaa oppilaslähtöisyyttä, sillä opetuksessa painotetaan oppilaan oman elämys- ja kokemusmaailman merkitystä. Oppilas nähdään edelleen aktiivisena toimijana, joka ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Opetus tarjoaa oppilaalle tapoja ja mahdollisuuksia, mutta valinnanvapaus on

oppilaalla. POPS 2014:n kuvataideopetuksen sisäänkirjoitettuna tavoitteena on oppilaan toimijuus ja kriittinen kansalaisuus, jotka ovat Kauppilan (2007, 133) mukaan sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle keskeisiä. Oppimisprosessit muodostavat jatkumoa, joissa sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti aikaisemmin opittu edistää uuden oppimista (Kauppila 2007, 133).

Sosiokonstruktivistisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen välisen selvän rajanvedon tekijä, yhteisöllisyys, on vahvasti läsnä vuoden 2014 POPSissa. Oppimista tapahtuu yhdessä toisten kanssa ja oppilaita kasvatetaan valistuneiksi ja kriittisiksi kansalaisiksi, jotka pyrkivät vaikuttamaan yhteiskuntaan ja sitä kautta yhteiseen hyvään.

Kandidaatin tutkielmassani tarkastellessani vuosien 2004 ja 2014 POPSien kuvataideopetuksen tavoitteita tulin samaan lopputulokseen kuin nyt POPSien yleisten oppimiskäsitysten taustoilla olevista oppimiskäsityksistä. Kuitenkin vuoden 2014:n POPSin tavoitteet mukailivat mielestäni enemmän konstruktivistista kuin sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä. Tarkastellessani tällä kertaa POPSeja kokonaisvaltaisesti lopputulemani on, että kunkin kolmen tarkastelemani POPSin kuvataideopetus mukailee POPSin yleiseen osaan kirjoitetun oppimiskäsityksen painottamaa oppimiskäsitystä. Vuosien 1994 ja 2004 POPSeissa konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee parhaiten opetuksen tavoitteissa, jotka ovat toisiaan hyödyntäviä ja täydentäviä, joskin se täytyy lukea niin sanotusti rivien välistä. Sen sijaan vuoden 2014 POPSissa sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy selvästi.

POPSit osoittavat, että oppimiskäsityksessä on tapahtunut hiljalleen paradigmanmuutos 2000-luvun aikana. Tämä paradigmanmuutos heijastuu myös kuvataideopetukseen, jossa yksilökeskeisyydestä on siirrytty vähitellen yhteisöllisyyteen samalla, kun konstruktivistinen oppimiskäsitys on väistynyt sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen tieltä. Opettajan tehtävässä kuvataiteen oppiaineen osalta ei kolmen vuosikymmenen aikana ole tapahtunut juurikaan muutosta, joka ei sinänsä ole järin erikoista, sillä näkemys opettajasta kannustavana ja rohkaisevana oppimisen ohjaajana on

konstruktivistiselle ja sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle yhteinen (Kauppila 2007, 133; Tynjälä 1999, 38). Opettajalla ei ole ainakaan 1990-luvulta tähän päivään asti ollut samanlaista auktoriteettiasemaa tiedon jakajana, kuin esimerkiksi viime vuosisadan alussa behavioristisen oppimiskäsityksen hallitessa kasvatustajattelu, ja vaikka opettaja yhtä opettaa oppilaille asioita, halutaan opettaja mieluummin nähdä ensisijaisesti ohjaajana (Kauppila 2007, 20–21.). Yhteinen on myös käsitys oppilaasta aktiivisena toimijana, joka vaikuttaa itse omaan oppimiseensa, eikä vain passiivisesti vastaanota tietoa (Kauppila 2007, 133; Tynjälä 1999, 38). Sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen siirtymisen myötä sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen oppilaan kasvaminen aktiiviseksi ja kriittisesti ajattelevaksi kansalaiseksi korostuu sen ollessa mukaan keskeinen kuvataideopetuksen päämäärä (Kauppilan 2007, 133). Vaikka oppilaan henkilökohtaiset valmiudet paranevat ajattelun kehittymisen myötä, tavoitellaan loppujen lopuksi yhteistä yleisempää hyvää sillä, että oppilaista kasvaa lopulta aikuisia, jotka pyrkivät vaikuttamaan asioihin ympäristössään ja yhteiskunnassa.

7 Tutkimustulokset

7.1 Keskeiset tutkimustulokset

Vuosien saatossa kuvataiteen tehtävissä on tapahtunut jonkin verran muutoksia. Kuvallinen ajattelu ja ilmaisun opettaminen ovat kuitenkin säilyttäneet paikkansa kuvataideopetuksen keskiössä. Vuosien 1994 ja 2004 POPSissa ilmaisu nähdään sellaisenaan tärkeänä kuvataideopetuksen tehtävänä, kun taas vuoden 2014 POPSissa kuvallista ilmaisua perustellaan sen välinearvolla: taiteen keinoin voidaan vaikuttaa ympäröivään maailmaan. Myös esteettiseen ja eettiseen tarkasteluun kannustaminen ovat olleet 1990-luvulta 2010-luvulle asti olennainen osa kuvataideopetuksen tehtävää. Vuoden 2014 POPSissa kuvataiteen tehtävissä kuitenkin korostuu oppilaiden tietoisuuden lisääminen sen noustessa kuvataideopetuksen merkittävimmäksi tehtäväksi kahden aikaisemman POPSin painottaessa oppilaan henkilökohtaisen taidesuhteen kehittämistä kuvataideopetuksen keskeisimpänä tehtävänä. Kuvataiteen tehtävä on myös vuosien saatossa muuttunut yksilökeskeisestä yhteisökeskeiseen suuntaan.

Kuvataideopetuksen sisällöt ovat vuosien saatossa kehittyneet siten, että 2000-luvulla määritellään, mitä sisältöjä kuvataiteen tunneilla oppilaille täytyy opettaa peruskoulun eri vuosiluokilla. Itse sisällöt ovat kuitenkin 2010-luvulta muuttuneet aikaisempaa abstrakteimmiksi, eikä POPS 2014 määrittele enää kahden aikaisemman POPSin tapaan esimerkiksi taiteen tekemisen menetelmiä, joita kuvataiteen tunneilla tulee opettaa.

Myös teemat, joihin kuvataiteen sisällöt liittyvät, ovat muuttuneet. POPS 1994:ssä ja POPS 2004:ssä kuvataideopetuksen sisällöissä korostuu taidemaailman tuntemus, ja nimenomaan taiteen analysointi. Myös ilmaisua painotetaan näiden POPSien sisällöissä. Vuoden 2014 POPSissa ilmaisu nähdään välineenä, eikä sinänsä keskeisenä sisältönä, jota sen kummemmin tarkennettaisiin. Sen sijaan henkilökohtaisen taidesuhteen syntyminen ovat POPS 2014:n kuvataideopetuksen keskeisin sisältö, jonka kautta tarkastellaan

myös kuvakulttuureja. Vaikuttaminen aiheena näkyy lähinnä POPS 2014:n sisällöissä.

Kuvataideopetuksen tavoitteet kaikista kolmesta tarkastelemastani POPSista voidaan jakaa neljään teemaan, jotka ovat tiedot, taiteellinen toiminta, taidesuhte ja yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. POPS 1994:ssä kuvaamataidon tavoitteet tähtäävät pääasiassa oppilaan oman taiteellisen toiminnan edistämiseen, joskin myös taidesuhteen kehittyminen nähdään tärkeänä tavoitteena. POPS 2004 nostaa taidesuhteen kehittämisen kuvataiteen tärkeimmäksi tavoitteeksi. Myös taiteen kenttään kuuluviin tietoihin liittyviä tavoitteita on enemmän kuin 1990-luvun POPSissa. Tavoitteissa sivutaan yhteiskunnan jäseneksi kasvamiseen liittyviä tavoitteita, joista on 2010-luvulla tullut kuvataideopetukselle tärkeimpiä tavoitteita, jota tosin ei aivan suoraan POPS 2014:sta sanota. Uusimmassa POPSissa ilmaisuun liittyviä tavoitteita lähinnä sivutaan.

Yleisessä oppimiskäsityksessä on 1990-luvulta 2010-luvulle tultaessa tapahtunut selvä, joskaan ei järin radikaali paradigmanmuutos. Uusimman POPSin oppimiskäsitys pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka Tynjälän (1999, 61) mukaan painottaa yhteisöllisyyttä, kun taas kahden aikaisemman POPSin oppimiskäsitysten taustalla näkyy selvästi konstruktivistinen oppimiskäsitys. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy kahden vanhemman POPSin kuvataideopetuksen perusteissa kuvataiteen tavoitteissa, jotka tukevat toisiaan siten, että aikaisemmin opittu tukee uuden tiedon rakentumista (Tynjälä 1999, 38). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee kuitenkin POPS 2004:ssä vuoden 1994 POPSia selvemmin, sillä siitä käy ilmi, mitkä tavoitteet koskevat mitäkin peruskoulun vuosiluokkia. Vuoden 2014 POPSissa, sisältöjen ja tavoitteiden ollessa jaoteltu kolmeen osaan eri vuosiluokkien mukaan, on selvimmin nähtävissä jatkumo, jossa sekä oppiaineen sisällöt että tavoitteet muuttuvat vaativammiksi ylemmille vuosiluokille mentäessä, jolloin uutta tietoa rakennetaan aikaisemmin opitun pohjalta. POPS 2014:n kuvataideopetuksen perusteissa korostuu myös sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle tyypillinen yhteistoiminnallinen oppiminen (Tynjälä 1999, 61).

Kuvataiteen perusteissa tapahtuneet muutokset ovat seurausta viime vuosikymmenten aikana tapahtuneista muutoksista yhteiskunnassamme. 2000-luvulle tultaessa globalisaatio ja etenkin 2010-luvulla lisääntynyt maahanmuutto ovat monipuolistaneet kulttuuria, mutta kääntöpuolena ovat olleet konfliktit. Kuvataideopetuksen perusteita laadittaessa yhteiskunnallinen tilanne on otettu huomioon, ja vuoden 2014 POPSissa painotetaan ymmärrystä eri kuvakulttuureista samalla kannustaen oppilaita kulttuurisesti kestävään elämäntapaan. Kuvataideopetuksen voidaan myös nähdä edistävän yhteisöllisyyttä. Teknologian kehittyminenkin on osaltaan vaikuttanut oppiaineen perusteisiin. Sähköisten viestimien yleistymisen myötä oppilaat altistuvat entistä helpommin erilaisille mediasisällöille, joten kuvien kriittinen tarkastelu on tullut kuvataideopetuksessa keskeiseksi.

Taide- ja taitoaineiden aseman heikentyessä kuvataide oppiaineena on alkanut tarvita lisää perusteluja ympärilleen. Kuvallista ilmaisua ei enää nähdä sellaisenaan tärkeänä, joten 2010-luvulla oppiainetta perusteellaan POPSissa taiteen käyttökelpoisuudella vaikuttamisen välineenä. Samalla, kun kuvataiteen asema on heikentynyt, on kuvataiteeseen tullut sisältöjä, joita ei saa sovitettua muiden oppiaineiden piiriin, mutta joiden käsittelemiselle on tullut tarvetta nykyajan kontekstissa.

Vaikka kaikki kolme tarkastelemani POPSia edustavatkin postmodernia taidekasvatusta ohjaten oppilaita ymmärtämään eri kuvakulttuureita, linkittyy vuoden 2014 POPS postmodernismin ihanteisiin selvimmin korostaessaan monikulttuurisuutta ja moninaisuutta sekä eri näkökulmien huomioimista, joita Efland, Freedman ja Stuhr (1998) pitävät postmodernille taidekasvatukselle keskeisinä piirteinä. Vuosien 1994 ja 2004 POPSien linkittyessä Räsänen (2008, 30–31) kuvailemiin kuvan tulkitsijan kulttuurin merkitystä teoksen tulkinnassa korostaviin kontekstuaalisiin taideteorioihin ja taiteen symbolien ymmärtämistä painottaviin lingvistisiin taideteorioihin on vuoden 2014 POPSilla yhteys instrumentaalisiin taideteorioihin taiteen korostetun välinearvon vuoksi.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Sisällönanalyysia voidaan kritisoida siitä, että uuden tiedon tuottamisen sijaan se vain muokkaa vanhaa ja tuottaa siten tiivistetyn kuvan tutkittavasta aineistosta. Tutkija myös vaikuttaa väistämättä tutkimustuloksiin tehdessään tulkintoja aineistosta, sillä samalla tutkija keskustelee aineiston kanssa ollen täten myös itse osa tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi, 2013.) Tekemissäni tulkinnoissa tulee ottaa huomioon tutkijan positio sekä se, että joku muu olisi saattanut järjestellä ja tulkita aineistoa eri tavalla.

Tarkastelemani POPSit on kirjoitettu eri aikoina siten, että niiden rakenteet eivät ole keskenään yhtäläiset, joka heikentää POPSien vertailukelpoisuutta, tai ainakin vaikeuttaa sitä oleellisesti. POPS 1994:ssä sisältöjä ja tavoitteita ei ole samalla tavalla selkeästi eroteltu toisistaan kuten kahdessa myöhemmässä POPSissa, joten olen ottanut tulkinnanvapauksia erottaessani kyseisen POPSin sisältöjä ja tavoitteita toisistaan verratakseni niitä kahden muuhun POPSiin kirjattuihin kuvataideopetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Tiedostan tämän vähentävän tutkimustulokseni luotettavuutta.

Koska uusin POPS on kuvataiteen sisällöiltään varsin abstrakti ja eri sisällöt linkittyvät toisiinsa, eivät jaottelemani sisältöteemat ole täysin pitävät ja yksiselitteiset, vaan pidemminkin suuntaa antavat. Myös kuvataideopetuksen tavoitteista esiin nostamani teemat on jaoteltu melko karkeasti.

Aineisto sinänsä on epätieteellinen ja luonteeltaan ohjeistuksenomainen. Konkretian puuttuessa tutkija joutuu tekemään hypoteeseja, joiden vuoksi tutkimustulokset ovat tutkijan subjektiivinen näkemys. Objektiivisuuteen pyrkimisen estää aineiston luonne.

8 Pohdinta

POPSeihin kirjatut kuvataideopetuksen perusteet heijastelevat aikaansa. Niistä käy ilmi erilaisia teemojen painotuksia ja arvoja, joista voi päätellä jotain siitä ajasta ja yhteiskunnallisesta tilanteesta, joka on kunkin POPSin laatimisen aikaan vallinnut. POPSien tarkastelu on siis samalla aikamatka menneeseen.

Uudet POPSit on viime vuosikymmenien aikana laadittu tasaisesti kymmenen vuoden välein. Onkin odotettavissa, että seuraava POPS julkaistaan vuonna 2024. Uskon, että seuraava POPS ei tule poikkeamaan kovin radikaalisti vuoden 2014 POPSista. Kuvataiteen opetus perustunee jatkossakin sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, sillä oppimiskäsitysten kentällä tapahtuvaan paradigmanmuutokseen menee yleensä kauemman aikaa, kuin vuosikymmenen verran. Erilaisten kuvakulttuurien tarkastelu sekä vaikuttaminen kuvallisen ilmaisun keinoin tulevat todennäköisesti olemaan myös seuraavan POPSin keskiössä. Myös medianlukutaitoa ja sosiaalinen media saattavat jatkossa olla keskeinen tarkastelun kohde kuvataiteen opetuksessa.

Ajan myötä monikulttuurisuudesta ja moninaisuudesta tulee arkisempi asia yhteiskunnassa kuin se tänä päivänä on, joten pidän mahdollisena, että jokin uusi sisältöalue tulee hallitsemaan kuvataideopetusta nyt vallitsevien sisältöjen jäädessä hieman taka-alalle. Yksi mahdollinen tulevaisuuden teema kuvataiteen sisällöissä saattaa esimerkiksi liittyä jollain tapaa välillisesti taloudelliseen kasvuun tai vaikkapa yrittäjyyteen riippuen siitä, mitkä aiheet ovat yhteiskunnassamme pinnalla, ja mitä opetuksessa yleisesti tavoitellaan.

Kuvataiteen sisällöt tuskin tulevat aikanaan seuraavassa POPSissa palaamaan samanlaiseen muotoon, kuin ne olivat POPS 1994:ssä ja POPS 2004:ssä, joissa kuvaillaan taiteen tekemisen menetelmiä myöten, mitä kuvataidetunneilla tulee opettaa. Kuvataiteen sisältöjen ja tavoitteiden ollessa 2010-luvulla laajat, on hyvä, että opettaja saa valita vapaasti opetettavat menetelmät, jotka katsoo kuhunkin tehtävään parhaiten sopivaksi. Asian käänköpuolena on tosin se, että oppilaat joutuvat hieman eriosaiseen asemaan

keskenään, kun joissakin kouluissa kuvataidetunneilla opetetaan kuvallisia ilmaisutapoja joita ei puolestaan toisissa kouluissa käydä kuvataidetunneilla ollenkaan läpi.

Myös kuvataiteen asema oppiaineiden välisessä hierarkiassa sekä arvostus vaikuttavat siihen, mihin suuntaan kuvataide oppiaineena tulee muuttumaan. 2000-luvulla taito- ja taideaineet ovat joutuneet ahtaalle, mutta toivoa sopii, että niiden asema ei jatkossa ainakaan huononisi. Kuvataiteen arvostuksen laskiessa oppiaine tarvitsee ympärilleen yhä enemmän perusteluita.

Kuvataide oppiaineena kehittyy ja muuttuu ympäröivän maailman mukana. Sen perusteet kirjoitetaan vastaamaan uusia haasteita, joita kulloinkin ilmenee yhteiskunnassa. Vaikka oppiaineen sisällöt ja tavoitteet muuttuvat, tulevat kuvat ja aina olemaan oppiaineen keskiössä.

Lähteet

Alasuutari, Pertti (2001). *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1967). *The Social construction of reality: A Treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.

Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (1998). *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Kauppila, Reijo A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Juva: PS-Kustannus.

Kuvataideopettajat. (2016). *Kuvataideopetus tänään*. Luettu 13.1.2018. Saatavissa: <http://www.kuvataideopettajat.fi/kuvistieto/>

Mason, Jennifer. (1996). *Qualitative Reseaching*. London: SAGE Publication Ltd.

Opetushallitus. (2017a). *Opetussuunnitelma ja tuntijako*. Luettu 4.10.2017. Saatavissa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako

Opetushallitus. (2017b). *Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta*. Luettu 4.10.2017. Saatavissa: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/424807>

Opetushallitus. (2017c). *Perusopetus nyt: Uudet opetussuunnitelmat käyttöön perusopetuksen yläluokilla*. Luettu 4.10.2017. Saatavissa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/uudet_opetussuunnitelmat_pahkinankuoressa

Opetushallitus. (2017d). *Ohjausryhmä ja työryhmät*. Luettu 10.10.2017.

Saatavissa: <http://www.oph.fi/ops2016/tyoryhmat>

Opetushallitus. (2017e). *Peruste uudistuksen aikataulu*. Luettu 10.10.2017.

Saatavissa: <http://www.oph.fi/ops2016/aikataulu>

Patrikainen, Risto (1999). *Opettajuuden laatu: Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: Gummerus.

Pohjakallio, Pirkko (1996). *Kuvitella vuosisata: Vuosisata koululaisten piirtämänä*. Teoksessa Piironen, Liisa & Salminen, Antero (toim.) *Kuvitella vuosisata: Taidekasvatuksen juhlakirja*. Jyväskylä: Gummerus.

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

Polit Denise. F. & Hungler Bernadette P. (1997). *Nursing Research: Principles and Methods*. Philadelphia: JB Lippincott Company.

Rauste-von Wright & Maijaliisa, Wright, Johan von & Soini, Tiina (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.

Rusanen, Sinikka (2007). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, Marjo (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Jyväskylä: Gummerus.

Sava, Inkeri (1993). *Taiteellinen oppimisprosessi*. Teoksessa Porna, Ismo & Väyrynen, Pirjo (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Sevänen, Erkki (1998). *Taide instituutiona ja järjestelmänä. Modernin taide-elämän historiallis-sosiologiset mallit*. Helsinki: SKS.

Säljö, Roger (2001). *Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.

Tynjälä, Päivi (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Kirjayhtymä.

Yrjönsuuri, Mikko (2009). *Tiedon rajat: Johdatus tietoteoriaan*. Helsinki: Kirjapaja.