

Lukiolaisten antamia merkityksiä kuvataidetuntien opetuskuville

Mari Kakkonen
Pro gradu -tutkielma
Kuvataidekasvatus
Taiteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
2023

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Lukiolaisten antamia merkityksiä kuvataidetuntien opetuskuville

Tekijä: Mari Kakkonen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu –tutkielma

Sivumäärä: 76, liitteet (4)

Vuosi: 2023

Tiivistelmä

Tämä tutkielma tarkastelee, mitä merkityksiä lukiolaiset antavat kuvataidetuntien opetuskuville. Tutkielman aineisto koostuu 64 lukiolaisten tarinoista, jotka on kerätty eläytymismenetelmällä. Tarinat kerättiin kolmelta eri lukiolta ja ne kirjoitettiin kahden eri kehystomusvariaation pohjalta, joissa oppilaita pyydettiin eläytymään ja kirjoittamaan tarina Jasusta, joka pohtii kuvataideopettajan näyttämiä kuvia niiden merkityksellisyyden ja monipuolisuuden kannalta. Oppilaat kirjoittivat myös opetuskuvista, joita olisivat halunneet lisää opetukseen. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia merkityksiä lukiolaiset antavat kuvataidetuntien opetuskuville. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan opetuskuvien monipuolisuutta.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysin menetelmällä luokittelemalla siinä esiintyviä samankaltaisuuksia. Sisällönanalyysissä olennaiseksi muodostuivat opetuskuvien erilaiset kuvailut tarinoissa ja opetuskuvien tuottamien kokemusten moninaisuus. Tutkimuksessa selvisi, kuinka lukiolaiset käsittivät opetuskuvat kahden keskeisen tekijän kautta: mitä kuvassa voidaan havaita ja mitä opetuskuvat voivat saada aikaan. Lukiolaisten tarinoissa kuvattiin monipuolisesti erilaisia taiteentekniikoita, mutta niissä toistuivat myös tietyt kuvatyypit ja länsimaisen kulttuurin tunnetut teokset. Opetuskuvien visuaalinen miellyttävyys ja taitavuus kiinnostivat nuoria. Jos kuvia oli vaikea ymmärtää, koettiin ne vieraaksi tai turhauttavaksi. Opetuskuvien omakohtaiseksi kokeminen motivoi opiskelua ja teki kuvista merkityksellisiä. Oma kuvallinen tekeminen koettiin tärkeäksi.

Tutkimustuloksissa kävi ilmi, että kuvalliset taidot ja visuaalisen kulttuurin tuntemusta on tarpeen lisätä kuvataideopetukseen. Nuoret myös toivoivat enemmän keinoja kuvantukintaan ja se koettiin mielenkiintoiseksi. Kuvaa haluttiin oppia ymmärtämään paremmin. Opetuskuvat ovat väylä oppilaiden elämismaailmoihin ja merkitykselliseen kuvan tekemiseen.

Avainsanat: kuvataide, lukiolaiset, opetuskuvat, opetusmateriaali, visuaalinen lukutaito, kuvalliset taidot, eläytymismenetelmä, sisällönanalyysi

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: Meanings of pedagogic pictures in Visual arts, given by upper secondary school students

Author: Mari Kakkonen

Programme: Art Education

Type of work: Master's thesis

Number of pages: 76, attachments (4)

Year: 2023

Abstract

This Master's thesis deals with how upper secondary school students see meanings in pedagogic pictures in visual arts. The research material consists of 64 stories, written by upper secondary school students. The data was collected from three different upper secondary schools using role-playing method based on two different variations of the frame story. In the frame stories, students were asked to write a story about Jasu, who is pondering meaningful and diverse pedagogic pictures, which have been shown by visual arts teacher. The students also wrote about what kind of pedagogic pictures they would have wanted to see more in visual arts class rooms.

This research is a qualitative study. The research material was analyzed by using content analysis, where it was categorized by found similarities. The essential content of the analysis was how the stories had different kind of descriptions of pedagogic pictures, and how diverse the described experiences were. The results show how upper secondary school students comprehended the pedagogic picture in two different ways: what you can observe in the picture, and how the picture can make an impact. In the stories, the art techniques were described as versatile, but on other hand, the same picture types were repetitive as well as the famous pictures of western art history. The students were intrigued by the aesthetic and well executed pictures. If the pictures were too hard to understand, they felt unfamiliar or made students frustrated. The pictures that felt personal gave more motivation for studying and made the pictures more meaningful. The picture making was important for the students.

The results show that students need to learn more about image interpretation skills, and visual culture knowledge in visual arts studies. The students also wanted to have more image interpretation skills and they felt that the image interpretation was interesting. They wanted to learn more about the pictures. Pedagogic pictures can be a way to reach students' lives and make the picture making feel meaningful.

Keywords: visual arts, upper secondary school students, pedagogic pictures, teaching material, visual literacy, image interpretation, role-playing method, content analysis

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	2
2. Kuvat kuvataideopetuksessa.....	5
2.1 Opetuskuvan määritelmä ja historia	5
2.2 Opetuskuvien tehtävät	9
2.3 Opetussuunnitelmat ja kuvataidekasvatus	13
3. Kuvan merkityksiä.....	17
3.1 Kuvan ominaispiirteitä ja visuaalisuus	17
3.2 Kuva representaationa	18
3.3 Kuvanlukutaito ja visuaalinen kulttuuri.....	21
3.4 Nuoret kuvan äärellä	24
4. Tutkimuksen toteutus ja menetelmät.....	28
4.1 Eläytymismenetelmä	28
4.2 Sisällönanalyysi.....	30
4.3 Narratiivisuus ja fenomenologia.....	31
4.4 Tutkimuksen lähtökohdat	34
4.5 Aineistonkeruu	36
4.6 Aineiston analyysi	39
5. Tutkimuksen tulokset	42
5.1 Opetuskuvien kuvailut tarinoissa.....	42
5.1.1 Kuvan erilaiset sisällöt	42
5.1.2 Havaintosisältö	43
5.1.3 Ilmaiseva sisältö	46
5.1.4 Kulttuurinen sisältö	49
5.2 Opetuskuviin liittyvät kokemukset	52
5.2.1 Motivaation ja inspiraation kokemukset.....	52
5.2.2 Omakohtaisuuden kokemukset.....	55
5.2.3 Hämmästyksen ja vierauden kokemukset.....	57
5.2.4 Kasvattavat kokemukset.....	59
5.3 Lukiolaisten toiveet opetuskuvien suhteen	60
5.3.1 Kuva-aiheet ja kuvatyypit.....	60
5.3.2 Aktiivinen kuvantulkinta ja kokemuksellisuus	62
5.4 Yhteenveto	64
6. Lopuksi	67

Lähteet	69
Liitteet.....	74

1. Johdanto

Kuvataideopettaja valmistautuu pitämään kuvataidetuntia. Seuraavalla tunnilla olisi tarkoitus aloittaa uusi tehtävä ja sitä varten hän valmistelee Power Point -esitystä. Tunnin aiheen alustamista varten hän valitsee taidehistoriallisesti merkittäviä taideteoksia ja kuvia, jotka hänen mielestään edustavat erityisen hyvin tehtävänannon tavoitteita, tiettyä tyylikautta tai käytettävää tekniikkaa. Opettaja myös tietää, että opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti olisi hyvä liittää joukkoon kulttuurihistoriallisesti monipuolista sisältöä. Toisaalta ajankohtaisuuskin olisi tärkeää tuoda esille, unohtamatta oppilaan omia kuvakulttuureja ja niistä saatavaa tarttumapintaa opetukseen. Kuvien pitäisi myös motivoida ja inspiroida oppilaita omaan kuvalliseen tekemiseen.

Edellinen tilanne kuvaa omia kokemuksiani kuvataideopettajan tehtävässä. Ajan saatossa kuvia on tuotettu runsaasti eri kulttuurien konteksteissa, mutta kuvataideopetuksessa näistä ennätetään käsitellä vain pieni osa. Opetuksen arjen keskellä kuvat voivat tuntua itsestäänselvyyksiltä, vaikka niihin yleensä sisältyy monia erilaisia merkitystasoja. Kuvataideopettaja esittää tietyssä opetuksen kontekstissa kuvia, joita oppilas havainnoijana tulkitsee taas omista lähtökohdistaan. Kuvia voidaan tunnilla tarkastella yhdessä keskustellen ja usein yhteisesti jaetun kulttuurin sisällä omaksutaan samoja kuvatulkinnan keinoja. Katsojan aiemmat kokemukset ja altistuminen erilaisille kuvakäytännöille vaikuttavat myös niistä syntyvään tulkintaan (Laiho, 2009, 197). Lopulta jokainen katsoja muodostaa niistä oman henkilökohtaisen tulkintansa ja merkityksensä.

Visuaalisen lukutaidon ja monilukutaidon ollessa keskeisiä käsitteitä nykypäivän opetuksessa on tärkeää myös miettiä, missä asemassa kuvat kuvataideopetuksessa tänä päivänä nähdään. Kuvan valintaa voi myös ajatella vallan kysymyksenä siitä, kenen kuvat pääsevät esiin ja millä perustein. Kuvataideluokan materiaalin kriittinen tarkastelu ja arviointi on tärkeää, sillä opettajan taidekasvatukseen liittyvät ideologiset ratkaisut, uskomukset ja odotukset heijastuvat valitussa opetusmateriaalissa ja sen käytön kautta (Woywod, 2015, 27). Tutkielmani tavoitteina onkin oppia ymmärtämään kuvia kuvataideopetuksessa paremmin: miten oppilaat näkevät opetuskuvat ja kuinka kuvataideopettajana pystyn kehittämään ymmärrystäni oppiaineeni yhdestä tärkeimmästä opetusmateriaalista. Tämän pohjalta tutkimuskysymykseni on, *millaisia merkityksiä lukiolaiset antavat kuvataidetuntien opetuskuville?*

Puhuttaessa kuvataideopetuksen kuvista, yhä useammin huomio kiinnitetään myös laajemmin koko visuaaliseen kulttuuriin osana opetusta ja ympäröivää maailmaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (POPS) visuaalinen kulttuuri esiintyy käsitteenä kuvataideoppiaineen osiossa, jossa kuvataiteen yhtenä tehtävänä on kehittää kykyä lukea taidetta, ympäristöä ja muita visuaalisen kulttuurin ilmiöitä (POPS, 2014, 426). Myös Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS) visuaalinen kulttuuri on keskeinen käsite ja kuvataiteen päämääränä nähdään, että oppilas ”ymmärtää kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin merkityksen omassa elämässään” (LOPS, 2019, 343). Nämä opetussuunnitelmissa mainitut kohdat luovat pohjaa opetukselle ja ne on huomioitava ymmärtääkseen kontekstia, jossa kuvataidetuntien kuvia katsotaan.

Tässä tutkielmassa tarkoitan kuvilla pääasiassa kaksiulotteisia visuaalisia esityksiä. Tämän ulkopuolelle rajautuu muun muassa liikkuva kuva. Kuvallisuutta lähestyn tutkielmassani kuvien pohjalta syntyneiden tarinoiden kautta sen sijaan, että analysoisin kuva-aineistoa. Näiden kautta pyrin muodostamaan käsityksen kuvien asemasta kuvataideoppiaineessa ja pohdin, millaisia merkityksiä opetuskuviin muodostetaan tarinoissa. Kuvataidekasvatuksen teorian lisäksi lähestyn kuvaa ja visuaalisuutta myös kulttuurintutkimuksen, erityisesti visuaaliseen kulttuuriin liittyvien teorioiden näkökulmasta, jotta ymmärrys kuvasta olisi mahdollisimman monipuolinen.

Tutkielmani aineiston olen kerännyt eläytymismenetelmällä ja se koostuu 64 lukiolaisen kirjoittamista kertomuksista, jotka käsittelevät kuvataidetunneilta merkitykselliseksi koettuja kuvia. Kuvien merkityksen lisäksi tutkimukseni lähtökohtana on ollut kiinnostus tutkia, kuinka monipuolisiksi kuvataidetuntien kuvat koetaan tai muistetaan. Tätä varten valitsin tutkimukseni kohderyhmäksi lukiolaiset, joilla olisi koko peruskoulun kuvataidetuntimäärä takanaan ja enemmän välineitä näkemänsä tulkintaan. Se että ymmärrämme, miten oppilaat ovat kokeneet kuvataidetuntien kuvat auttaa myös ymmärtämään, mitä kuvataideopettajan kannattaa huomioida suunnitellessaan oppituntiansa sisältöä sekä mitä merkityksiä opetuskuviin sisältyy. Aineistoni olen kerännyt yhteensä kolmelta eri lukiolta vuonna 2017 ja vastauslomakkeissa olen käyttänyt kahta erilaista kehyskertomusta. Aineistoa tarkastelen laadullisen tutkimuksen kautta ja analysoin sisällönanalyysin menetelmin.

Tutkimukseni teorian ensimmäinen osa koostuu taidekasvatuksen erilaisista teksteistä, kuten taidekasvattaja Sirkka Laitisen (2006b), Marjo Räsänen (2015) ja Christine Woywodin (2015) artikkeleista ja kirjallisuudesta liittyen kuvataideopetuksen merkityksiin ja siihen,

millaisia tehtäviä opetuskuviin rakentuu. Teoriani toisessa osassa tarkastelen kuvaan liittyviä merkityksiä visuaalisen kulttuurin, lukutaitojen, representaation ja kuvan vastaanoton tutkimuksen kautta. Ymmärrystä visuaalisesta kulttuurista ja kuvan ominaispiirteistä olen saanut kulttuurintutkijan Janne Seppäsen *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa* (2001) ja *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitksijalle* (2005) teoksista. Uudempaa tutkimusta kuvataidekasvatuksen kentältä ja lukiolaisista kuvan äärellä tarjoaa Henrika Yliriskun artikkeli *Kuvataiteen lukiodiplomin kehityssuuntia ja mahdollisia tulevaisuuksia tunnustelemassa* vuodelta 2022.

2. Kuvat kuvataideopetuksessa

2.1 Opetuskuvan määritelmä ja historia

Jo nimensä mukaisesti kuvat ovat keskeinen osa kuvataideopetusta. Kuvia tuotetaan, katsotaan, tulkitaan ja niiden historiaa käsitellään kuvataide-oppiaineen sisällä. Yksi kuvien tehtävistä opetuksessa on toimia havainnollistavana esimerkkinä tai motivaationa oppilaiden omalle työskentelylle. Kuva toimii myös raamina, jonka sisään kuvataideopettaja muodostaa tehtävänantonsa tai joka johdattaa oppilaat omaan kuvalliseen tekemiseen. Kuvista on usein puhuttu myös omana kielenään, jota tekstin tavoin opetellaan lukemaan ja ymmärtämään kuvanlukutaitojen kautta (Pohjakallio, 2006, 14). Kuvataideopettajan kuvia on myös käsitelty osana kuvataideluokan materiaalista kulttuuria (Woywod, 2015, 22).

Kuva on vain yksi osa kuvataideopetusta. Se eroaa taidekuvan käsitteestä sillä, että se ei rajoita kuvaa vain yhteen visuaalisen kulttuurin osa-alueeseen vaan siihen voi sisältyä mediakuvat, taidekuvat sekä arjen kuvamaailmasta löytyvät kuvat kuten sosiaalisen median kuvat. Se huomioi näin visuaalisen kulttuurin kirjon taidekuvan käsitettä laajemmin. Myös voimassaolevassa Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2019 kuvataideaineen sisällöissä kuvista puhutaan kuvataidetta laajemmin olevan ”visuaalisen kulttuurin teoksia, tuotteita ja ilmiöitä” (LOPS, 2019, 344). Opetussuunnitelmassa opetuskuvaa ei erikseen erotella kuvista kuvataiteen sisällä, vaan puhutaan pikemmin siitä, mitä kaikkea opetukseen olisi hyvä sisällyttää.

Kuvataidekasvatuksen teksteissä opettajan näyttämistä kuvista ei useimmin käytetä omaa erillistä käsitettä. Useimmiten kuvataideopetuksen yhteydessä kirjoitetaankin yleisemmällä tasolla kuvista, teoksista tai taidekuvista osana kuvataideopetusta (ks. esim. Räsänen, 2008). Kuvataidetuntien kuvista käytettävät termit vaikuttavat määräytyvän ennemmin oppitunneilla käsiteltävän sisällön kautta. Jos oppitunnilla käydään läpi taidehistoriaa, kuvista on johdonmukaista puhua taidekuvina. Kuvataideopetuksen mediakasvatuksen kontekstissa puhutaan taas mediasta tai mediakuvista (Laitinen, 2006a, 202). Opettajan kuvista on käytetty myös nimitystä pedagoginen kuva (Hatva, 1988, 4), mikä sijoittaa kuvan nimensä mukaisesti opetuksen kontekstiin ja sen käyttöön opetusvälineenä.

Tutkielmaani varten erotan toisistaan kuvan yleisen määritelmän ja kuvan, joka on opetuksen kontekstissa kuvataideopettajan näyttämä. Oma termineni tässä tutkielmassa opettajan

kuville on opetuskuva, joka on lähellä Hatvan pedagogisen kuvan käsitettä. Vaihtoehtoisia nimiä tälle termille olivat esimerkkikuva, virikekuva tai motivaatiokuva. Koin kuitenkin näiden nimien ohjaavan kuvan merkitystä yksipuoliseen näkökulmaan tai vain yhteen kuvan tehtävistä. Opetuskuva käsitteenä sisältää nämä molemmat aspektit ja se ilmaisee selkeästi, miten opettajan näyttämä kuva sijoittuu aina opetuksen kontekstiin. Opetuskuva on juuri opettajan valitsema ja näyttämä kuva. Käsitteeseen en sisällytä oppilaiden tekemiä kuvia.

Käsittääksemme mikä kuvataiteen opetuskuvien asema on nykypäivänä ja miten ne määritellään, on ymmärrettävä, miten kuvataidetuontien kuvamateriaalista on puhuttu. Yhdysvaltalainen taidekasvattaja Elliot W. Eisner kirjoitti 1970-luvulla opetussuunnitelman motivoivasta toiminnasta osana kuvataiteen opetusta. Tämä toiminta oli opettajille annettu suositus, jonka avulla oppilaat pyrittiin saamaan kiinnostuneeksi tunnin aiheista. Eisnerin mukaan motivoiva toiminta oli esimerkiksi kierros tarkastelemaan ympäristöä, keskustelua taidekuvista tai muuta opetusmateriaalia. (Eisner, 1972, 176.) Motivoivan toiminnan osaluista taidekuvien katselu ja siinä mainitut taidekuvat, voi nähdä yhtenä tapana määrittellä opetuskuvat ja niiden funktio. Opetuskuvien tarkoitus on näin herättää motivoivan toiminnan tapaan kiinnostus oppitunnilla käsiteltävään aiheeseen. Eisnerin mukaan visuaalisen apukuvavälineistön käytöllä osana kuvataideopetusta ei ole pitkää historiaa, sillä monet opettajat ovat nähneet opetuksen keskittyvän visuaalisen apumateriaalin sijaan taidetarvikelähtöiseen opetukseen (Eisner, 1972, 176).

Yhtenä osana Suomen taideopetuksen ja opetusmateriaalien historiaa on keskeisesti ollut opetuksessa käytetyt opetustaulut. Opetustauluissa tärkeitä piirteitä olivat niiden kauneus ja visuaalinen miellyttävyys. Visuaalisina esityksinä opetustaulut sopivat myös osaksi taidekasvatusta. Toisaalta opetuskuvilta vaadittiin myös selkeyttä ja runsasta informaatioisisältöä, jotta niitä pystyttiin hyödyntämään useissa oppiaineissa. (Savikko, 2007a, 50.) Opetuskuvia käytettiin avuksi näkemisen tulkintaan ja kirjoitustunneilla kuvat toimivat visuaalisena opetusvälineenä. (Savikko, 2007b, 310.) Opetustaulut toimivat näin välineenä kuvanlukutaitojen opetteluun.

Opetustaulujen lisäksi koulun opetuskuvastot saattoivat koostua myös tunnettujen suomalaisten ja ulkomaalaisten taideteosten jäljennöksistä, jopa alkuperäisistä teoksista, sekä grafiikan vedoksista ja piirroksista. Nämä kuvat olivat Taidetta kouluihin – yhdistyksen aikaansaannos. Yhdistyksen tavoitteina oli kehittää kansan taidemakua, lisätä mielikuvitus-

ta, tuoda taidetta osaksi arkielämää ja samalla luoda taiteilijoille työmahdollisuuksia. Yhdistyksen toiminta loppui 1980-luvulla ja samalla päättyi myös valtakunnallinen taideteosten jakaminen Suomen kouluihin. (Tiirakari, 2007, 315.) Alkuperäisten taideteosten tuominen kouluihin antaa ymmärtää, että taide koettiin tärkeäksi osaksi suomalaista opetusta. Opetustauluja ja taidejäljennöksiä voidaan pitää oman aikansa kulttuurikasvatuksen ja kulttuuriin tutustuttamisen välineenä. 1950–1960-lukujen opetustaulut alkoivat jäädä hiljalleen pois opetuksesta ja niiden tilalle tulivat uudet audiovisuaaliset laitteet ja arjessa yleistyneet värikuvat (Savikko, 2007a, 11).

Opetuskuvan ja kuvatulkinnan historian yksi merkittävä käänne Suomen taideopetuksessa on ollut semiotiikan nouseminen osaksi taideopetusta 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa. Semiotiikka eli merkkioppi käsittää kuvan kielen omaksi merkkijärjestelmäkseen. Tuolloin opetuksessa korostettiin näkökulmaa, jossa kuvat ja kuvakielellä on valtaa ohjata ja manipuloida. Tämän taustalla oli lisääntynyt kuvatulva ja ajatus sen hallitsemattomasta vallasta muokata ihmisten maailmankuvaa. Koska kuvilta ei voinut välttyä, taideopetuksessa oppilaita tuli opettaa ”lukemaan” ja tulkitsemaan kuvia ja niihin sisällytettyjä vallan tasoja ja intressejä. Kriittinen lukutaito muodostui keskeiseksi taideopetuksen tehtäväksi, mikä korosti myös kuvan viestinnällistä ja välineellistä merkitystä. (Pohjakallio, 2006, 14.) Opetuskuvia alettiin käyttää yhä enemmän välineenä kehittää oppilaiden kriittistä kuvatulkintaa ja näin auttaa oppilaita paremmin tunnistamaan vaikuttamisen keinoja.

Pohjakallion kuvaama 1970-luvun kuvatulva on kasvanut entisestään digitaalisuuden myötä tulleiden verkostojen ja sovellusten kautta. Samalla opettajien kuvavarasto on monipuolistunut kuvien saatavuuden ollessa helpompaa. 2000-luvun elämää on kuvattu jopa historian kaikkein kuvallisimmaksi aikakaudeksi, johon vaikuttavia tekijöitä ovat uudet kuvan tuottamisen ja kuvan välittämisen keinojen kehittyminen (Seppänen, 2005, 17), esimerkiksi internetin kehitys. Tavallisella kansalaisella on aktiivisempi suhde kuvallisuuteen, ja kuvien tuottaminen ja esittäminen ovat muuttuneet helpommaksi (Seppänen, 2005, 22). Tämän lisäksi audiovisuaalista kokemusmaailmaa on avartanut uudet teknologiset keksinnöt, kuten pelaamisessa käytetty lisätty todellisuus. Kuvat ja videot ympäröivät maailmaamme moninaisilla tavoilla, mikä ei vielä 1970-luvulla ollut mahdollista.

Kuvan esittämiseen liittyvä teknologia on omalta osaltaan rajoittanut sitä, missä määrin ja minkä laatuista opetuskuvat ovat olleet. 1980-luvulla esimerkiksi oli tärkeää huomioida, että valkokankaalle heijastetussa kuvassa on tarpeeksi kontrastia, jotta kuva näkyisi koko

luokalle mahdollisimman selkeästi (Hatva, 1988, 5). Nykypäivän opetuksessa opetuskuvat tyypillisesti projisoidaan taululle. Teknologian kehittymisen kautta kuvia on päästy tarkastelemaan vieläkin lähempää ja tarkemmin. Samalla digitaaliset kuvastot ovat tuoneet opetukseen laajemman valikoiman kuin sitä edeltävä painettu media pystyi tarjoamaan. Taiteen ja kulttuurin maailma kykenee myös saavuttamaan aiempaa isomman yleisön. Taidekuvaa päästään luokassa katsomaan jopa lähempää kuin museossa alkuperäisen teoksen äärellä olisi mahdollista. (Ruby, 2008, 54.)

Toisaalta heijastetuissa kuvissa katoaa alkuperäisiin teoksiin kuuluva materiaalin ja ilmaisutekniikan luoma fyysinen ulottuvuus. Kuvat, erityisesti taideteokset, myös harvoin esitetään alkuperäisessä koossaan ja niiden kuvanlaatu voi vaihdella valitusta nettisivustosta riippuen. Kuvien värit voivat myös vääristyä ja näyttäytyä alkuperäisestä poikkeavalla tavalla. (Ruby, 2008, 54.) Kuvan uudelleen esittäminen muuttaa aina kuvaa ja vaikuttaa siitä syntyvään kokemuksen luonteeseen. Lisäksi katsomisen konteksti voi vaikuttaa kuvasta syntyvään tulkintaan, esimerkiksi kuvan katsomisen kokemus voi olla hyvin erilainen kotona kuin koulun oppitunneilla (Räsänen, 2015, 224). Toisaalta voidaan pohtia, kuinka paljon esitettävän kuvan todenmukaisuus suhteessa alkuperäiseen teokseen vaikuttaa siihen, muuttuuko kuvaan liittyvä aihesisältö tai sisällöllinen viesti merkittävästi erilaiseksi? Kuten opetustaulut osoittavat, kuvien kopiointi ja uudelleen esittäminen on ollut pitkään osa taideopetuksen historiaa.

Toinen merkittävä kuvataidekasvatuksen historiallinen muutos on ollut siirtyminen institutionaalisesta taidemaailmasta visuaaliseen kulttuuriin. Kulttuurisen muutoksen lisäksi tapahtui myös visuaalinen muutos, jossa tavarantuotannon sijaan kehittyneiden maiden talous alkoi tukeutua enemmän mielikuvien ja muotoilun varaan. Tällöin myös taideopetuksen kohteet muuttuivat. (Pohjakallio, 2006, 13.) Sen sijaan, että taideopetuksen keskiössä olisivat vain korkeakulttuuriksi tai taiteeksi mielletyt maalaukset ja veistokset, näiden rinnalla alettiin huomioida myös visuaalisen kulttuurin moninainen kokonaisuus. Nykyinen opetus nähdäänkin kattavan visuaalisen kulttuurin tuotannon kokonaisuudessaan. Tässä visuaalista kulttuuria painottavassa lähestymistavassa kuvataiteen eri alueita tutkitaan ja lähestytään kulttuurisina ilmiöinä, jotka kattavat sekä korkeaksi että matalaksi luokitellun taiteen (Räsänen, 2008, 83, 213). Ihmistä ympäröivä visuaalinen ympäristö ja arjen maailman esteetiikka huomioitiin yhä enemmän kuuluvan osaksi kuvataideopetusta.

Visuaalisen kulttuurin laajan käsitteen yhteydessä kontekstin merkityksen ymmärtäminen on muuttunut keskeiseksi. Visuaalisen kulttuurin opetuksessa tämä näkyy esimerkiksi pyrkimyksenä yhdistää oppilaan elämismaailma taiteen erilaisiin konteksteihin (Räsänen, 2008, 219). Nykyaide on myös avannut taiteeseen uusia väyliä, missä taideteokset voivat sisältää katsojia osallistavia elementtejä. Myös nykytaiteessa kuvat ymmärretään kulttuuriin ja kontekstiin sidottuina teoksina, joiden merkitykset vaihtelevat erilaisissa yhteyksissä ja näyttäytyvät katsojille eri tavoin. (Sederholm, 2006, 50, 52.)

2.2 Opetuskuvien tehtävät

Oppilaiden oman kuvailmaisun lisäksi, heidän tulisi tarkastella oppitunneilla aktiivisesti kuvia ja hyödyntää niitä myös omassa työskentelyssään. Kuvat havainnollistavat opetusta, esimerkiksi taidehistorian opetuksessa. Tätä havainnollistamista edellyttävät koulun kuvakokoelmat, elokuvat, oppikirjojen kuvat ja kirjastosta löytyvä materiaali. (Kauppinen & Wilson, 1981, 46, 120, 123.) Kuvista otetaan esimerkkiä tai ne toimivat oppilaan oman työskentelyn lähtökohtana, motivaationa omalle ilmaisulle. Tällä pyritään Kauppisen ja Wilsonin mukaan kehittämään kuvantekoa, oppilaiden tietämystä kuvista ja ymmärtämään kuvien tehtävää ja merkitystä kulttuurissa. Taidekuvat nähdään tärkeimpänä kuvastona, sillä ne ovat pohjana muiden kuvalajien keinoille sekä niiden kuvakieli nähdään kehittyneimpänä. (Kauppinen & Wilson, 1981, 46.)

Kuvataideluokan kokoelmiin voi kuulua yhtenä osana kuvataideluokan seinille ripustetut työt ja taidekuvat. Kuvataideluokkien materiaalikulttuuria tutkinut Christine Woywod kuvailee, kuinka kuvataideopettajan seinille valitsemat teokset ovat keino luoda taiteellista tilaa, joka on sekä informatiivinen, uniikki ja joka tukee opetuksen sisältöjä. Eräs Woywodin tutkimukseen vastanneista opettajista halusi kuvataideluokan olevan visuaalisesti stimuloiva oppilaille. Toinen opettaja taas oli valinnut kuvataideluokan seinille kuvataiteen mestariteitä, joista halusi oppilaiden näkevän ja tietävän. Mestarityöt oli valittu sisältämään erilaisia visuaalisia elementtejä, kuten esittäviä töitä, maisemia sekä perspektiiviin ja väriin keskittyviä töitä. Samalla teokset toimivat opetuskuvina, joiden kautta opettaja pystyi tarvittaessa demonstroimaan eri asioita oppilaille opetuksen ohessa. (Woywod, 2015, 24.)

Kuvilla pyrittiin luomaan myös rauhan tunnetta, niiden ollessa samalla visuaalisesti innostavia ja mielenkiintoisia. Seinillä pitkään olleiden teoksien kerrotaan tuttuuden kautta luovan turvan tunnetta oppilaille. (Woywod, 2015, 24.) Opetuskuvat ovat keskeinen keino luoda opetustilasta uniikki ja näköaistia virittävä paikka. Tämän tehtävän lisäksi, kuvataideopettajalle kuvat ovat myös oman persoonallisen ilmaisun keino. Opetuskuvat voivat näin myös olla oppilaille väylä tutustua opettajaan ja tämän taideopetuksen mahdollisiin sisältöihin.

Kuvat ovat kulttuurien ilmentäjiä ja välittäjiä. Rauni Räsänen kuvaa kriittisen pedagogiikan teoriasta käsin, kuinka opettajia voidaan yhdestä näkökulmasta tarkastella kokemusten välittäjinä ja kulttuurisen tiedon monipuolisina tarjoajina. Koulussa tarvitaan kulttuurintuntemusta ja menetelmiä monipuoliseen maailman tarkasteluun eri näkökulmista. (Räsänen, 2005, 105.) Opettaja toimii näin myös roolimallina, joka on sisäistänyt kulttuurisen herkkyyden ja maailman monipuolisen tarkastelun (Räsänen, 2005, 105). Koska kuvilla on valta välittää ja kertoa eri kulttuurien tarinoita, ei ole samantekevää kenen kuvat pääsevät opetuksessa esille ja millä perusteilla.

Nykyisessä taidekasvatuksessa korostuu usein oppilaslähtöisyys ja opetuskuvien ei tulisi olla pelkästään opettajan tekemän valinnan tuloksia. Tätä vahvistaa LOPS 2019, jossa opiskelijoiden kuvataan osallistuvan kuvataiteen sisältöjen valintaan ja opetuksessa tutkimuksen kohteena ovat myös oppilaille tutut visuaalisen kulttuurin sisällöt (LOPS, 2019, 344). Kun kuvataidetunneilla käsiteltävät aiheet koetaan kiinnostaviksi, se motivoi syventämään kuvan tekemisen prosessia, jossa on mahdollista kokea merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Merkitykselliset oppimiskokemukset ovat myös tukena oppilaan rakentaessa identiteettiään ja maailmasuhdettaan. (Laitinen, 2003, 183.) Tällöin koulussa opittu tieto ei jää myöskään vain niin kutsutuksi koulutiedoksi, vaan aidosti luo oppilaalle merkityksiä. Myös Räsänen toteaa, kuinka kuvataiteen ja taideaineiden ytimessä on tutkia ihmisen ymmärrystä itsestään ja paikastaan maailmassa (Räsänen, 2015, 42).

1980-luvun lopulla graafikko Anja Hatva on taas kirjoittanut Oppima-lehdessä seuraavia huomioita liittyen kuviin osana opetusta. Hatva esittää, että kuvan ulkoisten vaatimusten lisäksi sen olisi hyvä myös puhutella katsojaa, jos tarkkaavaisuus opetukseen halutaan säilyttää. Tähän liittyviä seikkoja ovat tällöin muun muassa kuvan esteettisyys, samaistettavuus, tuttuus ja merkityksellisyys sisältöön nähden. (Hatva, 1988, 8.) Hatva myös esittää, että katsojan aiemmalla kokemuksella sekä odotuksilla kuvaa kohtaan on aina merkitystä

siihen, kuinka kuva otetaan vastaan. Jos aiemmin nähdyt kuvat ovat aiheuttaneet epämieluisia kokemuksia, se vaikuttaa katsojan tapaan ja motivaatioon katsoa uusia kuvia. Kuvasta löytyviin tuttuihin piirteisiin on helpompi tarttua, kuin täysin vieraaseen sisältöön. (Hatva, 1988, 8.)

Laitisen tavoin Hatva näkee kuvien samaistettavuudesta ja yhdistymisestä oppilaiden elämissä olevan hyötyä. Toisaalta kuvataiteen tehtävänä on myös tutustuttaa oppilaita uusiin kuvakulttuureihin ja kuviin. Opettajan on hyvä pitää mielessä, että erikoisempi kuvamateriaali, kenties kokeilevammalla nykyaikaisilla teoksilla, voivat aiheuttaa alkuun vierasta-reaktioita. Hatvan artikkelin mukaan tätäkin voisi tällöin lähestyä etsimällä kuvista tuttuja piirteitä ja sisältöjä.

Hatva (1988, 6–7) on myös nimennyt yhdeksän mahdollista tehtävää opetuskuvalla opetuksen sisältöä suunnitellessa. Kuvien tehtävät perustuvat osittain Hatvan graafikkona luomiin havaintoihin kuvituskuvista. Kuva voi toimia (1) symbolina tai tunnisteena, (2) dokumenttina, (3) orientoida tai johdatella opiskeluun, (4) välittää suoraa informaatiota, esimerkiksi kaavion muodossa, (5) ilmaista haluttua painotusta, esimerkiksi sanomalehdissä tärkeimmät uutiskuvat ovat yleensä suurempia, (6) piilovaikuttaa, kuten luomalla kuvan rinnalla kulkevaan tekstiin lisää tulkinnan mahdollisuuksia, (7) luoda esteettisiä kokemuksia, (8) toimia ongelman käsittelyn välineenä, kuten ajattelun kirjaamisena ylös kuvalliseen muotoon tai (9) toimia tiedon kontrollina esimerkiksi testaamalla oppilaan tietoja kuvallisen testin muodossa. (Hatva, 1988, 6–7.) Osa Hatvan opetuskuvan tehtävistä on yleisimpiä muissa oppiaineissa, esimerkiksi kuvia kaavioista käytetään harvemmin kuvataiteessa. Esitän myös, että kuvataiteessa opetuskuvan tehtävä esteettisenä kokemuksena on muita oppiaineita keskeisempää.

Opettajan kuvataideluokan visuaalinen materiaali tuo ilmi myös opettajan henkilökohtaisia preferenssejä sekä taidekasvatuskäsityksiä ja -käytänteitä (Woywod, 2015, 25). Woywod on tutkinut lukion kuvataideluokkien materiaalikulttuuria ja huomauttaa sen pohjalta, että opettajien olisi hyvä muistaa säännöllisesti ja kriittisesti arvioida luokkahuoneen materiaallisen kulttuurin sisältöä. Tämä on tärkeää, sillä taideopetuksen ideologiset ratkaisut, uskomukset ja odotukset heijastuvat valittuun opetusmateriaalin ja sen kautta. (Woywod, 2015, 22, 27.) Vaikkakin nykyistä opetusta voi kutsua oppilaslähtöiseksi, kuvataideopettaja tekee

opetuksessa useimmin lopullisen rajauksen tehtävänannoille sekä päättää ainakin ne kuvat, jotka esiintyvät tehtävänannoissa tai alustuksissa.

Kuvataideopetus edistää kulttuurista ymmärrystä kuvataiteen ja visuaalisen ympäristön tuntemuksen kautta. Taidekasvattaja Sirkka Laitinen nostaa esiin artikkelissaan *Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata?* (2006b, 34) kuvataideopetuksen käsittelevän kulttuuristen perinteiden ymmärrystä, käsittämään vieraiden kulttuurien arvon sekä antamaan välineitä ymmärtää omaa visuaalista ympäristöään. Kuvataidekasvatukseen voisi sanoa näin tuovan näkyväksi kulttuurin visuaalisen kielen merkityksiä ja historiaa ja opettavan tuntemaan oman kulttuuriaan, tai ainakin ympäröivää valtakulttuuriaan. Toisten kulttuuria taas peilataan opitun merkkijärjestelmän kautta. Ymmärrystä näihin merkkijärjestelmiin ja visuaalisen kielen merkityksiin on tuotu visuaalisen lukutaidon tai kuvanlukutaidon oppimisen kautta.

Taide toimii myös kulttuurikasvatuksena, jonka kautta voi saada kosketuksen kulttuuriin, joka on itselleen vieras ja herättää hämmennystä. Taiteen kautta voi nähdä monin eri tavoin itselleen vierasta kulttuuria, joka on voinut median kuvissa näyttäytyä vain rajatuista näkökulmista. Samalla opitaan suvaitsevuuutta, kun nähdään eri kulttuurien visuaalista kulttuuria. (Laitinen, 2006b, 42.) Räsänen huomauttaa myös, kuinka erilaisten kulttuurien taiteen ymmärtämiseen tarvitaan empatian kykyä (Räsänen, 2008, 252). Oman kulttuurin tunteminen on myös tärkeää ja omat juuret tuntemalla, ja niitä kunnioittamalla, oppilaille mahdollistuu myös kunnioitus muita itselleen vieraampia kulttuureja kohtaan (Laitinen, 2006b, 42).

Kuvataidetta voi kuvata eräänlaiseksi identiteettityöksi, missä yksilön elämismaailma yhdistyy yhteisölliseen tekemällä ja tulkitsemalla kuvia. Taidekasvattaja Marjo Räsänen kuvailee, kuinka kuvataidekasvatus on kulttuurikasvatusta silloin, kun oppilaan elämismaailmaa tarkastellaan suhteessa paikallisiin ja globaaleihin kysymyksiin. (Räsänen, 2015, 46.) Laitisen mukaan oppilaat oppivat yhdistämään oman tekemisensä ja kokemuksensa taiteen laajempaan kenttään, kun taiteellinen oppimisprosessi on vuorovaikutuksellista jakamista, missä opettaja tuo mukaan kulttuurisen ja taiteellisen tuntemuksensa. (Laitinen, 2003, 163.)

Kuvalla on omat peruselementtinsä, joista Laitinen on listannut värit, valot, pinnat, viivat, tilan, liikkeen ja ajan, jotka tavalla tai toisella näkyvät kaikessa visuaalisuudessa. Nämä

perustekijät näkyvät myös eri aikoina ja eri kulttuureissa eri tavoin. Kuvataiteessa opitaan ymmärtämään näitä perustekijöitä, jolloin samalla opitaan ymmärtämään kuvien visuaalisen kulttuurin jatkumoa. (Laitinen, 2006b, 34.)

Oppilaiden esteettinen arviointikyky kehittyy, kun katsotaan paljon erilaisia kuvia ja taidetta ja opitaan muotoilemaan ja jakamaan omia ajatuksia ja käsityksiä muiden kanssa. Esteettisen arviointikyvyn ja ilmaisun taidot eivät kehity jos niitä ei opeteta, minkä vuoksi kuvataideopetusta voidaan pitää väylänä ymmärtää kauneutta ja kehittää kykyä nähdä. (Laitinen, 2006b, 36.)

Myös Eisner esitti, että voidakseen saada taitoja katsoa taidetta kriittisesti, tarvitaan siihen kuvataideopetuksessa mahdollisuuksia. Taidetta, kuvia tai visuaalista kulttuuria ei voi ymmärtää ilman mahdollisuuksia katsoa taidetta, puhua ja verrata sitä toisiin teoksiin. (Eisner, 1972, 168.) Kuvataideopetuksessa kriittinen ajattelu on asioiden, kuten teosten, tutkimista erilaista näkökulmista, minkä tavoitteena on oppia ymmärtämään asioita syvällisemmin. Kriittisen kuvatulkinnan taitojen avulla voidaan ymmärtää taiteen monitulkintaisuutta ja tulkintoihin johtavia syitä. (Räsänen, 2008, 223.)

2.3 Opetussuunnitelmat ja kuvataidekasvatus

Kuvataideopetuksen sisällöt muodostetaan valtakunnallisten opetussuunnitelmien pohjalta, joiden mukaan laaditaan edelleen paikalliset opetussuunnitelmat. Tämän vuoksi on tarpeellista tarkastella, millaisia opetuskuviin vaikuttavia ohjeistuksia voimassaolevan lukion opetussuunnitelman perusteet sisältävät. Voimassaolevan vuoden 2019 LOPS:n lisäksi huomioon otteita aiemmasta vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteista, sillä kyseinen opetussuunnitelma oli voimassa aineistonkeruuhetkellä vuonna 2017. Lisäksi vertailen lyhyesti, mitä uudistuksia opetuskuviin liittyen löytyy uudemmassa opetussuunnitelmasta verrattuna aiempaan opetussuunnitelmaan.

Lukio-opetuksen arvoperustassa inhimillinen ja kulttuurinen moninaisuus nähdään arvokkaana ja opetuksen tulisi pyrkiä vahvistamaan opiskelijoiden kulttuuriperintöjä opetuksen kautta (LOPS, 2015, 13). Kulttuurisesti monimuotoinen todellisuus ja sen arvostaminen on läsnä vuoden 2015 lukion opetussuunnitelmassa (LOPS, 2015, 16–17, 28, 214) kuten uudemmassakin lukion opetussuunnitelmassa (LOPS, 2019, 17, 22, 41).

Opiskelijan lähtökohtien huomioiminen on keskeistä opetussuunnitelmassa, samoin kuin opetuksen merkitykselliseksi kokeminen. Opetus ja siihen liittyvien kokemuksien merkityksellisyys innostaa ja kiinnittää opiskeluun. Opetuksen sisältöjen ja tiedon olisi hyvä kytkeytyä sekä opiskelijoiden kokemusmaailmaan että ympäröivän yhteiskunnan ilmiöihin. (LOPS, 2015, 14.) Sama opetuksen toteuttamiseen liittyvä ohjeistus toistuu myös vuoden 2019 opetussuunnitelmassa (LOPS, 2019, 20).

Yksi mahdollinen tapa yhdistää kuvataideopetusta oppilaiden kokemusmaailmaan on oppilaiden kuvakulttuurit. Kun puhutaan kuvakulttuurista, sisältyvät siihen mainokset, mediakuvat, veistokset, elokuvat, sarjakuvat ja niin edelleen. Opetushallituksen sivulla kuvakulttuurit määritellään koskemaan ihmisiä ympäröivää visuaalista todellisuutta, joka muokkaa kulttuuria ja elettyä elämää. (Opetushallitus, n.d.)

Oppilailla on omat kulttuuriset kiinnostuksen kohteensa, jotka sisältävät omat merkitykselliset kuvastonsa, joista kiinnostunut oppilas oppii lukemaan ja tietämään tarkemmin kuin kuvakulttuurin ulkopuolella olevat. Kuvakulttuurit voivat liittyä oppilaan harrastuksiin tai heitä kiinnostavaan visuaalisen kulttuurin osa-alueeseen, esimerkiksi pelaaminen tai elokuvat. Opetushallituksen nettisivulla ilmaistaan kuinka ”Opettajan tehtävänä on kannustaa ja rohkaista oppilaita heille merkityksellisten visuaalisten kulttuurin teosten, tuotteiden ja ilmiöiden tutkimiseen”. (Opetushallitus, n.d.) Myös tässä yhteydessä korostetaan, kuinka keskeistä on rakentaa yhteyksiä oppilaiden tuttujen kuvakulttuurien ja heille ennestään tuntemattomien välille. Perustana on myös tasa-arvoisuuden ajatus eri kuvakulttuurien välillä, vaikka oppilaiden henkilökohtainen kiinnostus niitä kohtaan voi vaihdella.

Oppilaiden kuvat mahdollistavat myös vertaisoppimisen ja yhdessä työskentelyn kautta voidaan tutkia näitä oppilaiden omia kuvastoja. Myös opettaja saa tätä kautta tilaisuuksia tutustua uusiin oppilaiden kuvakulttuureihin ja näin oppiminen muodostuu enemmän yhteiseksi vuorovaikutukseksi. Samalla ilmaistaan oppilaille, että heidän kuvat ja kuvakulttuurit ovat tärkeitä. (Opetushallitus, n.d.)

Molemmissa lukion opetussuunnitelmissa lukio huomioidaan lukio-opetuksen tehtävissä paikkana, jossa opiskelijat rakentavat ja lujittavat identiteettiään ja maailmankuvaansa. (LOPS, 2015, 12, 35; LOPS, 2019, 16, 58.) Kuvataideopetuksen perustaksi nähdään myös opiskelijoiden kokemukset. Lisäksi kuvataiteessa etsitään merkityksiä visuaalista kulttuurista sekä henkilökohtaisella, yhteiskunnallisella että globaalilla tasolla ja rakennetaan yh-

teyksiä niiden välille. Kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla opiskelija rakentaa kuvataiteessa myös kulttuuri-identiteettiään. (LOPS, 2015, 214.) Merkityksellisyys ja omakohtaisuus nousevat esille kuvataiteen oppiaineen tehtävän kuvailussa sekä myöhemmin pakollisen kuvataiteen ykköskurssin, ”KU1 Omat kuvat, jaetut kulttuurit”, keskeisissä sisällöissä (LOPS, 2019, 344, 347–348). Kurssin nimi ”omat kuvat” osoittaa myös, kuinka opetus rakentuu ja lähtee liikkeelle oppilaan kuvista siirtyen niistä muiden kuviin, visuaalisen kulttuurin laajempaan kontekstiin.

Lisäksi visuaalisen kulttuurin sisältö kuvataan koskemaan rakennettua ympäristöä, luontoa, opiskelijan tekemiä kuvia, esineitä, median kuvia ja taiteeksi määriteltyjä kuvia. Opetuksessa pitäisi tutkia oppilaille ennestään tuttuja sekä vieraita visuaalisen kulttuurin tuotoksia ja ilmiöitä. (LOPS, 2019, 344.) Opetukseen sisältyvään opetuskuvastoon liittyen tämän voi ymmärtää monipuolisuudeksi, taidehistoriaksi, visuaalisen kulttuurin teoksiksi taidekuvaa laajemmassa mielessä, mediakuviksi, oppilaiden omia kuvakulttuureja lähellä oleviksi kuviksi sekä myös heille oletetusti vieraampien kulttuurien kuviksi osana opetusta. Taiteen sijasta korostuu visuaalisen kulttuurin kokonaisuus.

Ajankohtaisuus ja ajankohtaiset visuaalisen kulttuurin ilmiöt ovat myös keskeisiä (LOPS, 2019, 344). Kuvataiteen pakollisen ensimmäisen kurssin sisällöissä kuvatulkinnessa eritellään kuvan tarkastelu yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan perspektiiveistä, minkä lisäksi kurssilla tulisi tutustua visuaalisen kulttuurin kuvastoihin sekä käsitteistöihin. (LOPS, 2019, 347–348.)

Opetuksessa perehdytään erilaisiin taidekäsitteisiin (LOPS, 2015, 214; LOPS, 2019, 344), johon opetuskuvat ovat yksi keskeinen väylä. Kuvataiteen laaja-alaiseen osaamisen sisältöihin kuuluu opiskelijoiden visuaalisen kulttuurin monilukutaitojen syventyminen. Opinnoissa hyödynnetään myös erilaisia taiteen- ja tieteenalojen näkökulmia. Uutena huomiona aikaisempaan lukion opetussuunnitelmaan on kuvatulkinnessa intertekstuaalisten viittausten tarkastelu. (LOPS, 2019, 345.) LOPS 2015:ssa viittauksia toisiin teoksiin kuvataan lähinnä erilaisten kuvakulttuurien yhteyksien ymmärtämisellä. Toisaalta kuvien tulkintaan ja tarkasteluun LOPS 2015 erottelee tarkemmin kuvien tarkastelussa teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmat. (LOPS, 2015, 214–215.)

LOPS 2019:ssa kuvataan, kuinka opetuksen on tarkoitus rakentaa kestävä pohja opiskelijalle rakentaa omakohtainen ja elinikäinen yhteys visuaaliseen kulttuuriin (LOPS, 2019,

344). Tässä muodossa olevaa kuvausta oppilaan elämismaailman yhteydestä visuaaliseen kulttuuriin ei vielä vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteissa ollut, vaan tavoitteena oli, että opiskelija pikemminkin ymmärtää kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin merkityksen omassa elämässään (LOPS, 2015, 214). Nykyisen opetussuunnitelman ajatus elinikäisen yhteyden luomisesta haastaa kuvataideopettajaa löytämään opetukseen oppilaille merkityksellistä materiaalia.

Opetuskuvien kannalta keskeisiä teemoja opetussuunnitelmissa ovat monilukutaitojen oppiminen, visuaalinen kulttuurin käsittäminen kaikessa moninaisuudessaan ja merkityksien rakentaminen eri kuvakulttuurien välille. Opetuksessa keskeistä on myös oppilaan identiteetin rakentuminen ja kuvataiteen merkityksen omakohtaisuuden löytäminen.

3. Kuvan merkityksiä

3.1 Kuvan ominaispiirteitä ja visuaalisuus

Taiteen kohdalla voidaan korostaa siihen liittyvää omalaatuista tietoa. Puhutaan inhimillisestä tiedosta kuten olemassaolon aiheista: tunteista, kokemuksista ja suhtautumistavoista. Taide, ja taidekuva, välittää ja tekee näitä kokemuksia tunnetuksi, minkä prosessissa katsoja elää ”toisen” kokemusmaailman ja muuttaa sen omakseen. (Bonsdorff, 2006, 158–159.) Tämä ilmentää, että vaikka kuvan tekijän motiivit ja kokemukset kuvassa eivät välittyisi samana katsojalle, taide silti rakentaa katsojan omaa kokemusmaailmaa.

Bonsdorff muistuttaa myös, että taideteokset voivat sisältää myös tosiasiatietoa tai taiteelliseen osaamiseen liittyvää tietoa. Tosiasiatieto on esimerkiksi tietoa historiallisista tapahtumista, paikoista tai henkilöistä ja teoksen suhde tietoon voi olla tulkitsevaa, toistavaa tai kuvittavaa. Tämä tiedon laji ei tosin ole yksinomaan taiteelle ominaista. Taideteos myös sisältää osaamista, jota teoksen tekoon on tarvittu. Teoksen sisältöä ei olisi syntynyt ilman teknistä tietotaitoa. (Bonsdorff, 2006, 159–160.)

Myös Hemmo Laiho puhuu filosofian julkaisussa *Kuva* (2009) kuvien katselutavasta. Kuvia ei katsota kulttuurisessa tyhjiössä, vaan kuvien katselu on prosessi, joka on riippuvainen katsojan taidoista ja kuville antamistaan tulkinnoista. Nämä tulkinnat taas ovat riippuvaisia katsojan aiemmista kokemuksista ja altistumisesta erilaisille kuvakäytännöille. (Laiho, 2009, 197.) Jokainen voi nähdä saman kuvapinnan, mutta katsojien tavat katsoa kuvia, tulkita, havainnoida ja kokea niitä vaihtelevat suuresti (Kotkavirta, 2009, 49).

Kuvat kertovat jotain, mutta yksilöstä riippuen ne tuovat esiin erilaisia miellelyhtymiä ja mielikuvia. Kuvat myös tuottavat ja jäsentävät todellisuuttamme ja osoittavat millaisia arvoja, normeja ja asenteita ja ihanteita sisältyy kulttuuriimme tässä ajassa ja tässä hetkessä. Kuvat eivät kerro vain tekijästään, vaan niiden merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa ympäröivän kulttuurin kanssa. (Mäkiranta, 2010, 100, 103.) Janne Seppänen mukaan on tiedostettava, että visuaalisuus ei ole vain satunnaisten näköaistimusten virtaa, vaan se sisältää rakenteita ja järjestyksiä, ihmisen luomia asioita, joista osa on vakiintuneita (Seppänen, 2001, 34).

Ihmisten on tapana heijastaa näkemäänsä arvojaan ja maailmankuvaansa sekä jotain aiemmin havaittua. Kuvia luetaan vallitsevassa kulttuurissa sen vallitsevien katsomistapojen ja käsitysten kautta. Kuvissa nähdään se mitä on opittu näkemään ja mitä niissä halutaan nähdä. (Mäkiranta, 2010, 103.) Kuvat muodostuvat tässä vuorovaikutuksessa omakohtaiseksi. Niiden alkuperäisiä merkityksiä ja viestejä ei välttämättä tiedetä vaan ne ymmärretään aiemmin opitun kautta. Itse tulkinnan prosessi on monitasoinen tapahtumasarja, jossa mielikuvat, merkkijärjestelmät, aiemmin tuotetut kuvat, katsomiskonventiot, kuvan tekemisen tavat ja tulkinnat kohtaavat. Kuvilla ei ole yhtä ja lopullista merkitystä, vaan merkitykset muuttuvat ja mukautuvat eri ajankohtina. (Mäkiranta, 2010, 103.) Katsominen on myös prosessinomainen jatkuva tapahtuma, joka ei ole vain ohimenevää, vaan voi jatkua edelleen esimerkiksi unessa (Seppänen, 2001, 97). Katsomisen ymmärtäminen jatkuvaksi prosessiksi korostaa myös, kuinka kuvatulkinta voi muuttua ja kehittyä.

Taiteelle ominainen kehollisuuden ja aistin kautta saatavaa tietoa on kutsuttu hiljaiseksi tiedoksi, joka on nimensä mukaisesti sanatonta. Myös sanaton tieto on sidoksissa kontekstiinsa ja kulttuurinen tieto sisältää Räsäsen mukaan myös hiljaisia, sanomattomia merkityksiä. Taiteen tulkinnassa on läsnä tämä sanaton tieto. Teoksen äärellä oleva katsoja voi saada hiljaista tietoa aistiensa ja havaintojensa kautta saadun ymmärryksen kautta. (Räsänen, 2015, 41–42.) Inkeri Sava taas kirjoittaa, kuinka taiteellis-esteettinen käsitetieto on vahvasti aistipohjaisuuteen perustuvaa, mielikuvien luomista ja omien merkitysjärjestelmien luomista suhteessa todellisuuteen (Sava, 1998, 112). Koska kuvat esitetään opetuksen kontekstissa, ajattelen niiden myös toimivan opetukseen kuuluvan tiedon oppimisen keinona tai lähteenä. Kuvataideopetuksen kohdalla tosiasiatiedon lisäksi tämä tarkoittaisi mahdollista taiteen hiljaista tietoa sekä taiteen tekemisen tietotaitoa.

3.2 Kuva representaationa

Visuaalisilla esityksillä, kuten kuvilla yleensä, on tapana viitata johonkin itsensä ulkopuoliseen konseptiin ja esittää itsensä näin uudelleen eli "re-present". Poikkeuksetta voi jopa sanoa, että taiteellinen tuotanto pohjautuu aina säännönmukaisuuksiin ja malleihin, jotka taas heijastavat kulttuurien piirteitä. (Wright, 2008, 6.) Wrightin mukaan ei siis voisi olla olemassa täysin yksittäiseen persoonaan perustuvia töitä, jotka olisivat olemassa täysin eristyksessä niitä ympäröivän kulttuurin malleilta, joilla tuotetaan visuaalisia teoksia. Tai-

teen ja kuvien ei voi sanoa syntyvän tyhjästä vaan ne sijoittuvat aina johonkin merkkijärjestelmän yhteyteen.

Visuaalisen kulttuurin tutkimuksen puolella representaatio on määritelty muun muassa tarkoittamaan konkreettista kuvaa, kielellistä kuvausta tai näiden kahden kokonaisuutta. Kyseessä on esitys, joka voi olla asia, esine, ihminen, tarina tai ilmiö, mikä ei ole fyysisesti läsnä vaan se ymmärretään, havaitaan ja nähdään representaation välityksellä, uudelleen esitettynä. (Mäkiranta, 2010, 101.) Tämän perusteella jokainen kuva, myös opetuskuva, voidaan tulkita jonkin toisen asian representaatioksi.

Representaation ymmärrystä tarvitaan voidakseen ymmärtää kuvan merkityksiä suurem-
massa kontekstissa. Kuvaan sitoutuu sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset asetelmat sen taustalla. (Wright, 2008, 9.) Vaikkakin Wright kirjoitti tästä asiasta keskittyen erityisesti valokuvaan ja mediakuviin, niin näen saman ajatuksen representaatioista toimivan myös muiden taidekuvien ja muun visuaalisen kulttuurin kuvien kohdalla.

Kotkavirta kirjoittaa kuvien sisältävän opeteltavissa olevia sääntöjä ja kulttuurisia konven-
tioita, joita voimme oppia tunnistamaan ja käsittelemään. Tämä näkyy esimerkiksi taide-
historiassa, jossa on tunnistettavissa eri aikakausiin yhdistettyjä tyylikausia ja symboliik-
kaa. Ilman näitä tietoja esimerkiksi *Mona Lisa* jäisi tuntemattomaksi ja vieraaksi. Kotka-
virran mukaan kuitenkin yksilöllisten mielikuvien ja kokemustapojen merkitys on kuvista
puhuttaessa suurempi kuin tekstiä lukiessa. Hänen mukaansa ”Kuvissa on merkityksiä niin
paljon, tiheässä ja monessa tasolla, ettei kuvan tekijä voi intentionaalisesti hallita niitä lä-
heskään täysin”. (Kotkavirta, 2009, 48.)

Kuvat ovat väline ymmärtää itseä ja muita, ja ne välittävät tietoa, tunteita, asenteita ja us-
komuksia (Räsänen, 2008, 283). Oppitunneilla näytettävät kuvat eivät ole itsestäänselvyys
ja ”oppilaita kasvatetaan aina niiden aatteiden mukaisesti, joita teos sisältää” (Salminen,
1978/2005, 220). Taidekasvattaja Marjo Räsänen on esittänyt, että erilaisten kuvanlukutai-
tojen kautta voidaan ymmärtää representaation prosessia paremmin ja sitä, kuinka rep-
resentaatioiden merkitykset muuttuvat kulttuurisissa konteksteissa. (Räsänen, 2015, 88.)
Kontekstisidonnaisuus koskee myös kuvataideopettajan kuvastoja jotka esitetään kouluins-
tituution kontekstissa. Jos representaation ilmiötä lähtee pohtimaan vielä pidemmälle, voi
esitetyt kuvastot liittää laajemmin länsimaisen kulttuurin arvojen ja tapojen kontekstiin eli
ympäröivän yhteiskunnan kehyksiin.

Toisaalta se mikä jää puuttumaan opetuskuvista on myös tärkeää huomioida. Kuvataideopettajan on tärkeää ymmärtää, mitä tietyn materiaalin puuttuminen merkitsee opetuksen kannalta. Poissaololla voidaan vahvistaa jo luokassa esiintyvien ideoiden vaikuttavuutta, mutta samalla se voi viestiä siitä mikä on ei-toivottua. Jos esimerkiksi luokan kuvastoista puuttuu kokonaan nykyaiteen edustus, voi se esittäytyä arvottomana samalla kun seiniä koristavat pysyvästi esillä olevat taidehistorian mestarityöt. Voi muodostua myös mielikuva, että nykyaide olisi taidemuoto, joka olisi vieläkin kiistanalaisessa asemassa taidemaailmassa. (Woywod, 2015, 26.) Samalla on tiedostettava, että kaikkia mahdollisia moninaisuuden esittämisen tapoja on kuvataideopetukselle varatun ajan puitteissa liki mahdotonta käydä läpi.

Inklusiivisuus merkitsee erilaisten representaatioiden näkymistä. Median kuvien tavat representoida ihmisiä ja valtamedia ovat tärkeitä alustoja sille, mikä nähdään yleisenä mielipiteenä ja miltä valtakulttuuri näyttää. (Pienimäki, 2022.) Valtamedian kuluttajat voivat pohdita sitä katsoessaan esimerkiksi, mitä identiteettejä ja roolia media ehdottaa kuulumalleni ryhmälle tai voiko mediasta löytyä jotain samaistuttavaa. Jos valtamedia luo kuvaa, mistä ei löydy mitään samaistuttavaa, voi yksilön olla vaikea osallistua mukaan yhteiskunnalliseen keskusteluun tai kokea sen lähtökohtaisesti turvattomaksi. (Pienimäki, 2022.) Medialukutaitojen ja visuaalisen kulttuurin lukutaitojen hallinta on yksi keino pystyä huomaamaan ja tarkastelemaan kriittisesti median representaatioita. Myös Seppänen kuvaa, kuinka representaation avulla voidaan myös tutkia, miten mediat esittävät ja tuottavat todellisuutta (Seppänen, 2005, 77).

Kulttuurintutkimuksen näkökulmasta Stuart Hall kirjoittaa voiman ja vallan suhteesta representaatioon. Tässä esimerkissä voima ymmärretään kulttuurisessa tai symbolisessa mielessä. Valtakulttuurin jäsenillä voidaan ajatella olevan representaation valtaa esittää joku tai jotain tietyllä tapaa. Tämä tarkoittaa symbolisen voiman käyttöä representaatioiden kautta, esimerkiksi stereotypisoimalla tiettyjä ryhmiä. (Hall, 1997, 259.) Esimerkiksi sen kautta kenen ryhmän kuvia näytetään ja missä kontekstissa. Opettajalla on valtaa valita, kenen kuvia tunneilla katsotaan. Toisaalta opetuksen ollessa yhä oppilaslähtöisempää, tarjotaan oppilaille yhä enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa oppitunneilla olevien sisältöjen valintaan (ks. LOPS, 2019, 344).

Mediassa esillä olleet kuviin liittyvät kohut paljastavat, että ei ole yhdentekevää, mitä kuvissa näytetään tai jätetään näyttämättä tai missä yhteydessä kuvia näytetään. Kuvat sisäl-

tävät valtaa ja tätä ymmärtämään tarvitaan kuvanlukutaitoja sekä ymmärrystä kuvien kulttuurisidonnaisuudesta. (Mäkiranta 2010, 100.)

Esimerkkinä viimeaikaisesta kuviin liittyvästä kohusta on Yhdysvalloissa sattunut tapaus, missä Floridan koulun rehtori joutui eroamaan virastaan. Syynä oli koulun kuudesluokkalaisille esitetyt kuvat Michelangelon *David*-patsaasta ja Sandro Botticellin *Venuksen syntymä*-maalaus. Oppilaiden vanhemmat olivat katsoneet materiaalin olevan pornografista. Huolestuneet vanhemmat esittivät, että olisi toivottu jonkinlaista varoitusta etukäteen tunteilla esiintyvistä alastonkuvista. Uutisessa mainitaan paikallisen politiikan ja opetus uudistusten liittyneen vahvasti tapaukseen. (Osipova, 2023.) Vaikka kyseessä ollut Yhdysvaltojen tapaus voi kuvailla äärimmäiseksi, se muistuttaa kuvataideopettajia opetuskuviin voimasta ja siitä, miten opetuskuvasuhteutuu aina ympäröivään kulttuuriin ja sen muutoksiin. Toisaalta tapaus osoittaa, kuinka kuvat herättävät katsojissa erilaisia reaktioita ja kuinka niiden vastaanotto vaihtelee eri kulttuurin kontekstissa. Jopa ne teokset, joiden katsotaan olleen keskeinen osa taidehistoriaa.

3.3 Kuvanlukutaito ja visuaalinen kulttuuri

Taideopetuksessa kuvan kielen rakennetta alettiin korostaa aiempaa enemmän 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa, mikä oli seurausta joukkotiedotteiden ja kuvien määrän lisääntymisestä. Oppilaiden oli tärkeä oppia tulkitsemaan mediakuvia ja niiden mahdollisia vallan käytön menetelmiä. Tämä merkitsi myös kuvanlukutaidon merkityksen kasvamista ja kuvien sisältämien viestien korostumista. (Pohjakallio, 2006, 14.) Mediakuvien intentiot katsottiin myös eroavan taidekuvista, sillä niissä painottui eri tavalla lähettäjän intentio (Räsänen, 2015, 186). Kuvanlukujen katsottiin näin perustuvan merkitysjärjestelmiin, joita voidaan oppia ymmärtämään erilaisten kuvatulkitsemallien avulla.

Kuvanlukutaidon lisäksi lukutaito voidaan käsittää laajempaan visuaalisuutta käsittäväksi visuaaliseksi lukutaidoksi. Janne Seppänen mukaan, kun puhutaan visuaalisesta lukutaidosta, käytetään lukutaito-sanaa enemmän vertauskuvallisessa mielessä ja lukutaito terminä auttaa ymmärtämään sen takana olevan oppimisen. Vaikkakin joitakin kuvan katsomisen tapoja omaksutaan luonnostaan, tarvitaan opetusta ymmärtämään kuvan taustalla olevia yhteyksiä muuhun visuaaliseen maailmaan. (Seppänen, 2001, 14–15.) Seppäsen

tavoin Laitinen kirjoittaa, että kuvallisen median keinoja ja ymmärrystä visuaalisista viesteistä ei omaksuta ilman opetusta. Vuonna 2006 Laitinen on todennut oppilaiden yhä tarvitsevan tätä kuvan kieliopin opetusta, vaikka kasvavana käsityksenä oli tuolloin oppilaiden kyvykyys kuvamedian käsittelijöinä. Tähän tarvitaan kuvien katsomisen lisäksi myös kokemusta omasta kuvallisesta tekemisestä. (Laitinen, 2006a, 200.) On hyvä tiedostaa, että kuvaa ja kuvanlukutaitoa opitaan ymmärtämään katsomisen sekä kuvan tekemisen kautta.

Visuaalinen lukutaidon kannalta tärkeintä on kulttuurin merkityksenannon rakenteiden ymmärtäminen. Keskeistä on osata hahmottaa näkyvä maailma osaksi laajempia kulttuurisia merkityssuhteita. Visuaalinen lukutaito on näkymättömän tekemistä tunnetuksi ja näkyväksi. (Seppänen, 2001, 224.) Seppäsen mukaan visuaalinen lukutaito on visuaalisten järjestyksien, menneiden ja nykyisten, valtaprosessien tajuamista ja vaihtoehtoisten ratkaisujen hahmottamista. (Seppänen, 2001, 148.) Tulkitsemme Seppäsen teorian niin, että visuaalinen lukutaitoisuus on eräänlaista katsomisen vapautta ja omien merkityssuhteiden syventämistä.

Toisaalta, vaikka voi sanoa, että opimme ”lukemaan” kuvia, ei kuvien lukutavoilla ole samanlaista kielioppia kuin teksteillä (Kotkavirta, 2009, 43). Jussi Kotkavirta esittää, että kuvia pääasiassa katsotaan kuin luetaan. Kuva on aina enemmän kuin mitä siitä pystymme sanallisesti kertomaan ja kaikkia sen mielikuvia ja tunnetiloja ei pysty kääntämään sanoiksi. (Kotkavirta, 2009, 50.) Katsomisen kokemuksen sanoittamista voi pitää myös kuvataideopetuksessa kuvanlukutaitojen opettelun haasteena. Toisaalta kuvataideopetus mahdollistaa kuvan tulkinnan kuvallisen tekemisen kautta, kuten Laitinen kuvaa aiemmin.

Kuvatulkintaa voi lähestyä myös kokemuksellisesta näkökulmasta, jolloin teos nähdään tekijän ja katsojan kulttuurien välisenä siltana, jonka rakentaminen perustuu teoksen, taiteilijan ja katsojan kontekstien selvittämiseen. Prosessin tarkoituksena on saada katsoja pohtimaan, mitä kuva merkitsee hänelle henkilökohtaisesti ja miten teoksesta löytyvät sisällöt kytkeytyvät katsojan omaan elämään ja kulttuuriin. (Räsänen, 2015, 166–167.)

Räsänen malli korostaa kontekstin merkitystä kuvatulkinnassa ja sitä kuinka kuvaa katsotaan oman elämismaailman kontekstista käsin. Kokemuksellinen tulkintamalli pyrkii myös syventämään oppilaiden kulttuurista ymmärrystä. Eri kuvatulkinnan osatekijöiden sijoittaminen kontekstiin on keskeistä kuten myös sen ymmärtäminen, kuinka kuvien avulla ra-

kennetaan identiteettejä. (Räsänen, 2015, 169.) Mallissa korostuu myös katsojan oma aktiivinen toiminta kuvan tulkitsijana.

Kuvataidekasvatuksen kentällä on myös tehty havaintoja, että yhteyksiä oppilaiden oman tekemisen ja visuaalisen kulttuurin kuvastojen ja tuotteiden välille tarvitaan. Ilmiö nousee esiin Henrika Yliriskun artikkelissa, jossa tarkastellaan kuvataiteen lukiodiplomia ja siihen liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia. Aihetta tarkastellaan lukion kuvataideopettajilta saadun kokemustiedon kautta. Artikkelissa kerrotaan, että useampi kuvataideopettaja on huomannut, kuinka lukiolaisilla on haasteita sijoittaa oma kuvallinen tekeminen visuaalisen kulttuurin ja kuvataiteen kontekstiin. (Ylirisku, 2022, 98, 103.)

Eräs kuvataideopettaja pohti, että kuvataidetunnit painottuvat enemmän juuri omaan kuvalliseen työskentelyyn. Seurauksena on taidehistorian vähäinen ja pinnallinen tunteminen ja omaa suhdetta ja erilaisia yhteyksiä visuaaliseen kulttuuriin ei opita tiedostamaan. Ratkaisuksi tähän ehdotettiin, että lukiokursseihin lisätään selkeämmin tavoitteeksi auttaa oppilaita tunnistamaan yhteyksiä taiteeseen ja ymmärtämään oma aktiivinen asema osana kuvallista maailmaa. Artikkelissa kerrotaan myös, kuinka oppilailla ei ole tarpeeksi visuaalisen kulttuurin ja taiteen tuntemusta. (Ylirisku, 2022, 103–104, 110.) Oppilaiden kerrotaan myös tarvitsevan ohjausta referenssikuvien hankintaan ja muiden kulttuuristen lähteiden äärelle (Ylirisku, 2022, 104). Kontekstien ymmärtäminen ja oman työn suhteuttamisen vaikeus on yksi Yliriskun tutkimuksen tuloksista. Oppilaiden kerrotaan myös työskentelevän usein omissa kuplissaan, jolloin omia teoksia ei hahmoteta osaksi suurempaa kontekstia. (Ylirisku, 2022, 110–111.)

Toisaalta Ylirisku muistuttaa, että tutkimuksen otanta on melko pieni (Ylirisku, 2022, 116). Yleistyksiä ei tämän perusteella voi tehdä, mutta tapaus antaa kuvan lukio-opetuksen nykytilanteesta ja sieltä havaituista haasteista, kuten edellä mainittu kontekstualisointi ja visuaalisen kulttuurin tuntemuksen puuttuminen. Erilaisten lukutaitojen osaaminen auttaa ymmärtämään oppilaan omia yhteyksiä kuviin ja tunnistamaan niitä paremmin. Tämän perusteella kuvataideopetuksessa kuvanlukutaitojen oppimisella on yhä tärkeä merkitys. Lukutaitoisuus tukee myös oppilaiden kuvallista tekemistä. Kuvataideopetukseen tarvitaan Yliriskun tutkimuksen perusteella myös enemmän referenssikuvien etsimisen ja käyttämisen taitoja. Yksi opetuskuvien käytön mahdollisista tehtävistä voisi olla, kuinka etsiä hyvälaatuisia referenssikuvia opettajan esittämän mallin pohjalta. Opetuskuvat voivat näin tukea oppilaan omaa kuvallista tekemistä ja siihen liittyvää prosessia.

Myös Sirkka Laitisen vuoden 2003 väitöskirjan tuloksissa mainitaan, kuinka nuorten taiteentuntemus ei ole kovin laajaa. Laitinen kertoo lukiolaisten mainitsevan lähinnä Suomen kultakauden ja varhaisen modernismin taiteilijoita nimeltä. Menneen taiteen arvostaminen nykytaiteen sijasta arveltiin johtuvan tarpeesta kiinnittyä vanhaan ja turvalliseen, joka tiedetään jo arvokkaaksi. Hämmäntävä nykytaide herätti nuorissa epävarmuutta, mutta samalla asenteet sitä ja abstraktia taidetta kohtaan olivat avoimia. Nykytaiteeseen oli kenties vaikeampaa soveltaa perinteisiä kuvanlukutaitoja. Samalla nykytaide odottaa katsojalta aktiivisempaa vastaanottoa. (Laitinen, 2003, 195–196.) Laitisen ja Yliriskun kirjoitukset osoittavat, kuinka nuoret tarvitsevat välineitä kuvien ymmärtämiseen ja niiden löytämiseen.

Nuorten hakeutumista tutun ja vanhan taiteen äärelle voi toisaalta selittää Juha Varron teoriassa katsomisen tottumuksista kuvataideopetuksessa. Varto esittää, että vanhaa taidetta katsellaan aiempien sukupolvien määriteltyjen arvojen kautta, jota voi olla vaikea asettaa kyseenalaiseksi. Tiedetyt teokset tiedetään jo jollain lailla hyväiksi, kun taas uusien teosten kohdalla aiemmat arvostukset eivät samalla lailla vielä vallitse. (Varto, 2001, 171–172.) Kuvat ovat saaneet vakiintuneen aseman ja niitä katsellaan sen tietämyksen kautta joka on aiemmin määritelty. Kun tunnettua kuvaa tai mestariteoksia toistetaan erilaisissa medioissa, se voi vahvistaa käsitystä siitä, että teosta kuuluukin pitää arvossa. Toisaalta historiallisten ja moneen kertaan ja eri tavoin tulkittujen kuvien tunteminen voi toimia yhteytenä uusiin kuvanlukumalleihin

3.4 Nuoret kuvan äärellä

Nuorten kuvien vastaanottoa on tutkittu Suomessa muun muassa kulttuurintutkimuksen sekä kasvatustieteiden puolella. Yksi esimerkki näistä tutkimuksista on Maaria Lingon tutkimus vuodelta 1992, jossa tutkittiin suomalaisten ammattikoululaisten ja lukiolaisten kuvataiteen vastaanottamisen tapoja. Tutkimuksen taustalla oli huomio visuaalisen lukutaidon merkityksen kasvamisesta yhteiskunnassa. (Linko, 1992, 7.)

Lingon tutkimustuloksissa kerrotaan, että nuoret ovat vahvasti kiinnittyneet realismiin, erityisesti maisemakuviin. Nuorilla oli käsitys ihannemaisemasta, johon yhdistettiin suomalaisuuteen liittyviä piirteitä. Lingon mukaan, erilaisten medioiden välittämä suomalai-

nen ihannekuva oli iskostunut nuorten mieliin. Nuorten taidekäsitykset muistuttivat myös 1900-luvun alun taideihanteita. Toisaalta Linko toteaa, että nuorten 16–17-vuotiaiden kehitys, kuten esteettinen kehitys, oli vielä kesken. Tutkimuksen tuloksena myös havaittiin, että nuoret suhtautuivat yleensä myönteisesti kuvataiteeseen. (Linko, 1992, 86.) Lingon tutkimuksessa käy ilmi, kuinka median kuvilla on ollut vaikutusta nuorten käsityksiin taiteesta.

Lingon tutkimustuloksia voi verrata Sirkka Laitisen väitöskirjatutkimuksessa esiin nousseisiin sisältöihin. Laitinen kuvailee, kuinka nuoret kokevat median kuvaukset ahdistavina ja jopa pelottavina. Kauneuden kokemuksia taas tarjoaa luonto ja perinteinen taide. Tulevaisuuden epävarmuus huolestuttaa nuoria ja toivotaan paluuta huolettomaan lapsuuteen, missä ei olisi paineita tai kiireitä. (Laitinen, 2003, 186–187.) Laitisen huomiot kuvaavat nuorten elämäntilanteeseen kuuluvia epävarmuuksia ja toiveita. Tämän perusteella arvelen, että epävarmuuksien keskellä elävät nuoret voivat nähdä ihanteellisen maiseman ja perinteisen taiteen turvallisena ja tuttuna paikkana, minne paeta maailman menoa. Ilmastonmuutokseen liittyvät ongelmat maailmassa voivat myös vaikuttaa siihen, että maisemakuva, ja siitä löytyvä puhtaan luonnon kuvaus, ihannoituu. Samaa mahdollista yhteyttä ihannemaiseman ja luonnon saastumiseen välillä pohtii myös Linko (Linko, 1992, 68).

Nuorten suhtautuminen abstraktiin taiteeseen on realismia kielteisempää (Linko, 1992, 71–72). Linko kirjoittaa, että abstraktin taiteen muotokieli ei anna samanlaista mahdollisuutta teknisen toteutuksen arvostukselle kuin esittävä taide. Tähän liittyvää tyypillistä kommenttia hän kuvaa sanoilla ”Kuka tahansa pystyy tuollaisen tekemään”. Nuorten vihamielisyys abstraktia taidetta kohtaan voi johtua siitä, että se koetaan tarkoituksettomaksi ja liian yksinkertaiseksi. (Linko, 1992, 70, 72.)

Linko esittää, että negatiivinen tai välinpitämätön suhtautuminen kuvataiteeseen perustuu siihen, että kuvataiteesta ei löydetä yhtymäkohtia nuorten omaan elämään. Linko kuvaa, kuinka käytännönläheistä elämää elänyt ammattikoululainen voi kokea vaikeutta abstraktin taiteen äärellä, koska ei näe siinä selkeästi tekijän motiiveja tai teoksen käyttötarkoitusta, jolloin siitä ei myöskään saa aineksia oman identiteetin rakentamiseen. (Linko, 1992, 78.) Lingon tutkimuksen perusteella voi huomata, kuinka nuoret katsovat taidetta omasta elämissä maailmastaan käsin. Keskeistä on yhteyksien löytäminen oman elämän ja taiteen välille. Lisäksi myös teoksen tekninen taitavuus vaikuttaa nuorten suhtautumiseen kuvataidetta kohtaan.

Eija Ukonahon tekemän tutkimuksen kohteena on ollut nuorten tekemät kuvat. Tutkimuksessa selvitettiin, millaiset teokset kiinnostavat nuoria ja miksi ja sen tavoitteena oli oppia ymmärtämään paremmin nuorten tapaa katsoa teoksia, erityisesti vertaiskuvia. Tähän liittyvä artikkeli pohjautuu Ukonahon tekemään Pro gradu – tutkielmaan. (Ukonaho, 2019, 105–106.) Ukonahon artikkeli antaa uudempaa kuvaa nuorten tavoista katsoa kuvia, mutta sen pohjalta ei voi tehdä vielä yleistyksiä.

Ukonaho mukaan, kuvatulkinnessa nuorilla on tapana muodostaa tarinoita kuvien ympärille. Teoksessa huomiota kiinnitti sen värimaailmaa, pinnat sekä kuvan aihe. Nuorten tavoissa katsoa teoksia oli myös vahvasti läsnä abstrakti ajattelu ja he mieltyivät erityisesti värikkäisiin teoksiin mustavalkoisten sijaan. Kuvien tulkintaan vaikutti Ukonahon mukaan nuorten henkilökohtainen kokemusmaailma. (Ukonaho, 2019, 117–118.) Ukonaho myös esittää, että katsomalla erilaisia kuvia voidaan laajentaa näkökulmia ja syventää itseymmärrystä (Ukonaho, 2019, 118). Ukonahon artikkeli vahvistaa näkemystä siitä, kuinka nuorten tapa katsoa kuvaa lähtee jokaisen omasta elämämaailmasta.

Nuorten visuaalisen kulttuurin ryhmien syntymisen taustalla oli kokemus siitä, kuinka kouluopetus koettiin liian kapeaksi joko taiteellisen vapauden tai kulttuurien osalta. Tämän puutoksen koettiin pääasiassa olevan seurausta opettajan päätöksestä keskittyä enemmän traditionaalisempiin kuin oppilaita kiinnostaviin sisältöihin. (Freedman ym., 2013, 106–107.) Tutkimusprojektin tulokset tukevat myös ajatusta siitä, että kouluopetukseen olisi hyvä sisällyttää oppilaita kiinnostavaa sisältöä.

Projektin pohjalta Freedman ja kollegat muistuttavat opettajia oppilaiden halusta oppia visuaalisen kulttuurin alueista, jotka eivät löydy opetussuunnitelmista. Opetukseen tarvitaan risteymiä oppilaiden arjen intresseihin. Keskeistä on ymmärtää visuaalisen kulttuurin hienovaraiset vaikutukset ja miten intressien kautta voidaan oppia. (Freedman ym., 2013, 113.) Projektin kautta vahvistuu kuva siitä, kuinka omat kuvakulttuurit ovat motivaation lähde oppilaille ja kuinka omat kuvakulttuurit luovat yhteyden kokemuksen oppilaille koulumaailman ja arjen välille. Ymmärtämällä oppilaiden kuvan tekemisen ja intressien kontekstia pystytään luomaan myös merkityksellisempiä oppimisen paikkoja koulumaailmaan. Koulun ja arjen maailman yhteyden merkitystä tukee myös E. Sutton Flyntin ja William Brozon artikkeli, jossa todetaan, että mikään oppimisen sisältö ei ole eristyksissä muusta maailmasta. Opetuksen keskeinen motivaation tekijä onkin kouluoppimisen yhdistäminen

sitä ympäröivään arkimaailmaan. Oppilaiden intressit voivat luoda oppimista, joka on autenttista, pitkäkestoista ja merkityksellistä. (Flynt & Brozo, 2010, 527–528.)

4. Tutkimuksen toteutus ja menetelmät

4.1 Eläytymismenetelmä

Jari Eskola kuvailee eläytymismenetelmää tiedonhankintamenetelmäksi, jossa tutkimusaineistoksi kerätään lyhytmuotoisia tarinoita tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Menetelmässä vastaajille jaetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio, jonka tuottamien mielikuvien pohjalta vastaukseksi kirjoitetaan pieni essee. Mielikuvitustaan käyttäen kirjoittaja joko vie kehyskertomuksessa kuvailtua tilannetta eteenpäin tai sitten kertoo, mitä kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta ennen on voinut tapahtua, eläytyen näin samalla esitettyyn kehyskertomukseen. (Eskola, 1997, 5, 15.) Eskolan esittämän tavan mukaan tämän tutkielman kehyskertomuksissa vastaajaa pyydettiin eläytymään kehyskertomuksen päähenkilön, Jasun, tilanteeseen ja kuvailemaan mitä ajatuksia tarinan henkilön mielessä liikkui. Lisäksi vastaajia pyydettiin kuvailemaan, millaisia kuvia Jasu olisi halunnut nähdä lisää jatkaen näin kehyskertomuksen tarinaa eteenpäin. Tämän kysymyksen taustalla halusin tutkimuksen alussa etsiä mahdollisia yhteyksiä opetuskuviin ja lukiolaisten henkilökohtaisten taidemieltyksien välillä.

Pienten tarinoiden kirjoittaminen vastaa eläytymismenetelmän passiivista suuntausta. Historialtaan eläytymismenetelmässä on alkujaan eroteltu kaksi eri päävaihtoehtoa: aktiivinen (active role-playing) ja passiivinen (passive role-playing) malli. Aktiivisessa versiossa toimitaan roolileikin tapaan, eläytyen ja esittäen oma tulkinta roolileikin keinoin. Osallistujat keksivät omat repliikkinsä ja tilanteen kulun sekä esittävät luodun tuotoksen itse. (Ginsburg, 1978, viitattu lähteestä Eskola, 1997, 6.) Passiivisessa mallissa osallistujalle kuvataan tilanne ja sen konteksti ja siihen pyydetään eläytymään kirjoittamalla lyhyt kertomus (Eskola & Suoranta, 1998, 113).

Olennaista eläytymismenetelmässä on kehyskertomuksen variointi, joka vaihtelee useimmin kahdesta neljään erilaiseen versioon, joissa varioidaan tiettyä tekijää. Keskeistä on huomioida variaation vaikutus vastauksiin ja siihen, mikä vastauksissa muuttuu kun kehyskertomuksen keskeinen elementti vaihtelee. (Eskola & Suoranta, 1998, 110; Eskola, 1997, 6.) Tässä tutkielmassa käytin kahta erilaista kehyskertomuksen variaatiota, joissa vaihtuvana tekijänä oli kielteinen sanamuoto, jota toisessa kehyskertomuksessa ei ollut. Muuten sisältö ja sanavalinnat olivat kehyskertomuksissa samat. Yhtä enempiä asioita ei kehyskertomuksissa suositella varioitavan, koska menetelmässä keskeistä on tutkia erityi-

sesti tietyn variaation vaikutusta vastauksiin. Muuten kehyskertomusten on oltava samantaisia toisiinsa nähden (Eskola & Suoranta, 1998, 113).

Eläytymismenetelmän on alkujaan ajateltu olevan yksi keino vähentää laboratorionkokeissa esiintyviä eettisiä ongelmia, vaikkakin täysin eettisesti mutkaton malli sekään ei ole. (Eskola, 1997, 12–13.) Epämukava asetelma kehyskertomuksessa voi asettaa vastaajan tukiin asemaan ja vaikuttaa kirjoittajaan aineistonkeruun jälkeenkin. Liiallinen variointi voi myös vaikeuttaa kirjoittamista, jolloin tarinan kirjoittamisen vapaudesta huolimatta vastaajat voivat kokea sen liian rajoittavaksi ja kirjoittamisen vaikeaksi. (Eskola, 1997, 13, 34.)

Eläytymismenetelmä on saanut kritiikkiä sen tavasta tuottaa stereotyyppioita. Eläytymismenetelmä luo sekä tyyppivastauksia, mutta myös normista poikkeavia, odottamattomia vastauksia. On kuitenkin huomioitava, että stereotyyppiat ovat osa arkimaailmaa ja toistuva ilmiö muissakin humanistisissa menetelmissä. (Eskola, 1997, 29, 84.) Toisaalta eläytymismenetelmän taustalla on edelleen ajatus menetelmästä, missä ihminen pyritään ymmärtämään kulttuuriolentona ja aktiivisena toimijana ja ajattelijana. Ihmisen toimintaa ei nähdä sattumanvaraisena, vaan toiminnan logiikkaa ja säännönmukaisuuksia pyritään selvittämään eläytymismenetelmän keinoin. (Eskola, 1997, 12–13, 15.) Muiden tutkimusmenetelmien tavoin, eläytymismenetelmä sisältää omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Tutkimuksen kannalta keskeistä on pitää molemmat tekijät mielessä menetelmää käyttäessään.

Eskola muistuttaa, että eläytymismenetelmän tuottamat tarinat eivät ole ehdottomia kuvauksia todellisuudesta, vaan pikemmin mahdollisia tarinoita siitä mitä merkityksiä eri asiat saavat ja mitä saattaa tapahtua. Tutkijan kiinnostus kohdistuu usein siihen, millaiset asiat ovat vastaajien mielestä mahdollisia ja mitä ihmiset aiheesta ylipäättään ajattelevat. (Eskola, 1997, 15, 29.) Tämä on tärkeä pitää mielessä myös tulkintoja tehdessä. tarinat voivat pohjautua vastaajien omiin kokemuksiin, tai ne voivat sijoittua hyvinkin todellisuudesta poikkeaviin maailmoihin. Tarinallisuuteen kuuluva mielikuvituksen käyttö mahdollistaa tämän liikkumatilan todellisen ja kuvitellun välillä. Toisaalta tarinoissa ilmenee Eskolan mukaan aina se, millaisia käsityksiä aiheesta vastaajilla on.

4.2 Sisällönanalyysi

Aineiston analyysiä varten valitsin menetelmäksi sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi on menetelmä, jota Sarajärvi ja Tuomi kuvaavat käytettäväksi ”kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä”. Se on tekstianalyysiä, jossa eritellään tekstistä löydettäviä merkityksiä, toisin kuin diskurssianalyysissä, jossa tekstistä etsitään merkityksen tuottamisen keinoja. (Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 91–92, 104.) Aineistoni ollessa kirjoitettuja kertomuksia, sopii sisällönanalyysi menetelmänä niiden analysointiin. Sisällönanalyysillä voidaan etsiä joko samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 92), joista valitsin menetelmäksi samankaltaisuuksien etsimisen aineistosta. Eroavaisuuksia huomioin kehyskertomusten variaatioiden erojen kannalta siitä näkökulmasta, tuottivatko kehyskertomuksen eri versiot merkittävästi erilaisia merkityksiä aineistossa.

Sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda tiivis kuvaus tutkittavasta ilmiöstä sekä ymmärtää löydetty johtopäätökset osaksi suurempaa kontekstia ja aiemman tutkimuksen jatku-
moa. Sisällönanalyysin yhtenä vaarana on päätyä kuvaamaan analyysiä hyvin tarkkaan, mutta lopulliset johtopäätökset esitetään vain järjesteltynä aineistona. (Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 103.) Sisällönanalyysiä aloittaessa on tärkeää myös muistaa laadullisen tutkimuksen ja tutkittavan ilmiön rajallisuus. Aineisto voi tarjota mahdollisuuksia tutkia joukon muitakin kiinnostuksen kohteita, mutta yhden tutkimuksen sisällä näitä ei pystytä selvittämään. Huomattavaa olisi pikemmin rajata kapea ilmiö ja kertoa se mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 92.) Koska tutkimuksen alussa käsitin merkityksen käsitteen ja siihen vaikuttavat tekijät hyvin laajassa mittakaavassa, tuntui ilmiön rajaaminen erityisen haastavalta. Kuvat, kuvallisuus ja kuvakulttuurit sisältävät monia merkitysrakenteita, mutta niitä kaikkia on mahdotonta kerralla tutkia yhden tutkielman sisällä.

Sisällönanalyysi alkaa yleensä aineiston läpikäynnillä, jossa tutkimuksen lähtökohdista riippuen siitä erotellaan ja merkitään tutkimuksen kiinnostuksen kohteet ja se koodataan valitulla tavalla. Löydetty asiat erotellaan tämän jälkeen muusta aineistosta ja luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Toisin sanoen aineisto järjestellään ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. Lopuksi muodostetuista merkityksistä luodaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 92.) Luokittelu tarkoittaa luokkien määrittämistä aineistosta ja merkitsemistä, kuinka usein nämä luokat esiintyvät aineistossa (Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 93). Luokittelua on sovellettu aiemmin myös eläytymismenetelmään jolloin aineistoa voidaan

tarkastella taulukoiminnin avulla (Eskola, 1997, 86). Tässä tutkimuksessa kirjoittaessani luokista, viitataan sillä myös kategorian käsitteeseen.

Tutkimustulosten taulukoimisen sijaan yhdistin valitsemaani sisällönanalyysin malliin, luokitteluun, aineistolähtöisen tutkimuksen periaatteita. Aineistolähtöinen analyysimallini pohjautuu Tuomen ja Sarajärven esittämään Milesin ja Hubermanin menetelmään. Tässä aineistolähtöisessä analyysissä pelkistetään aluksi ilmiön kannalta keskeiset ilmaisut aineistosta. (Miles & Huberman, 1984, viitattu lähteestä Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 101.) Tämä tarkoittaa opetuskuviin liittyvien merkitysten etsimistä tämän tutkielman aineistosta.

Pelkistetyt ilmaisut ryhmitellään ja luokitellaan seuraavaksi samankaltaisuuksiltaan samoihin luokkiin tai kategorioihin. Ryhmittelyssä keskeistä on ymmärtää, miksi ja millä perustein juuri tietyt ilmaisut sijoitetaan samaan kategoriaan. Näille muodostetuille alakategorioille myös luodaan niiden sisältöä kuvaavat nimet. Sisällöltään samanlaiset alakategoriat yhdistetään eteenpäin yläkategorioiksi. Lopulta kaikki yläkategoriat yhdistetään yhdeksi isoksi kategoriaksi, jonka tarkoitus on kuvata kaikkia kategorioita ja samalla tutkittavaa ilmiötä. Muodostetun kokonaisuuden ja sen kategorioiden eri yhteyksien avulla vastataan tutkimuskysymykseen. (Miles & Huberman, 1984, viitattu lähteestä Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 101.) Sisällönanalyysin menetelmien käytön eri vaiheisiin palaan luvussa 4.6 (Aineiston analyysi), missä kuvaan aineiston erittelyn vaiheet ja niiden kautta muodostamani luokat.

4.3 Narratiivisuus ja fenomenologia

Laadullista tutkimusta on luonnehdittu luonteeltaan ymmärtäväksi tutkimukseksi, jonka tarkoitus on pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä eikä vain selittämään sitä. Ihmistieteissä tämä tarkoittaa tutkimuksen intentionaalisuutta ja tutkittavan maailmaan eläytymistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 28.) Tämän tutkimuksen ymmärrys merkityksestä ja ihmisen merkityksenannosta on saanut vaikutteita fenomenologiasta. Fenomenologia tieteenfilosofiana tutkii ihmisen kokemusmaailmaa ja tämän suhdetta maailmaan kokemuksen kautta. Ihmisen suhde ympäröivään todellisuuteen ymmärretään fenomenologiassa olevan täynnä merkityksiä ja ihmisen toiminnan olevan lähtökohtaisesti intentionaalista. Tutki-

malla tätä maailmasuhdetta ja inhimillisen kokemuksen merkityksiä voidaan ymmärtää myös paremmin ihmisen toimintatapoja. Nämä merkitykset, joilla ymmärrämme maailmaa, ovat myös yhteisössä omaksuttuja ja opittuja, jolloin niitä voidaan myös tutkia subjekteja yhdistävänä tekijänä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 34.)

Myös Laine kirjoittaa ihmisten subjektiivisten merkityksenantojen taustalla olevista yhteisössä omaksutuista tavoista ja tottumuksista. Fenomenologisen tutkimuksen metodologia korostaa yksilön perspektiiviä, mutta se myös tiedostaa yksilöiden samalla olevan yhteiskunnan jäseniä. Kokemus on yksilöllinen, mutta samalla sisältää usein muiden ihmisten kanssa jaettuja samankaltaisuuksia. Toisin sanoen ihmiset jakavat samoja tapoja kokea maailmaa. Tällöin yksilön kokemusten tutkiminen kertoo jotain yleisestä. (Laine, 2010, 32.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opetuskuvien merkityksiä oppilaiden tarinoista ja näin ymmärtää paremmin kuvien merkitystä myös opetuksen ja kuvataideopettajan kannalta. Oletukseni on, että oppilaiden yksilölliset tarinat ja niihin heijastetut kokemukset ja merkityksenannot voivat kertoa myös kuvatulkintaan liittyvistä yhteisöllisesti omaksutuista tavoista. Esitän, että oppilaat kirjoittavat tarinoita oman mielikuvituksensa lisäksi omien kokemuksensa pohjalta. Näiden taustalla voi olla fenomenologian näkökulmasta yhteiset merkitykset ja opitut tavat katsoa maailmaa. Tämän kautta on mahdollista tutkia opetuskuvien merkityssuhteita aineistosta, sen ollessa yksilöiden luomia tarinoita opetuskuvista.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 161) mukaan laadullisessa tutkimuksessa saatu tulos on aikaan ja paikkaan sidottu selitys, jonka taustalla on sen syntyyn liittyviä ehtoja. Laine on fenomenologian yhteydessä kirjoittanut sen paikkasidonnaisesta filosofiasta ja tarkoituksesta ymmärtää ihmisen toimintaa juuri tietyn hetken kontekstissa (Laine, 2010, 32). Lukiolaisten tarinat kuvaavat näin myös kirjoittajan sen hetkistä mielentilaa ja ajatuskulkua.

Tämän lisäksi tutkijan oma tulkinta ja merkitykselliseksi luokitellut tekijät aineistosta muodostuvat tietyn ajan kontekstissa. Fenomenologian metodologian näkökulmasta tutkijan on myös keskeistä tiedostaa omat ennakkokäsityksensä ja ymmärtää niiden merkitys tiedon muodostamisen ja tutkimuksen kannalta (Laine, 2010, 29). Omia ennakkokäsityksiäni ja niiden vaikutusta tutkimusprosessiin olen pyrkinyt selventämään kirjoittamalla niistä mahdollisimman avoimesti ja kertomaan niissä tapahtuneista mahdollisista muutoksista tutkimuksen edetessä.

Inhimillinen toiminta rakentuu myös monelta osin kertomukselliseen eli narratiiviseen muotoon. Tiedonvälitys, puhetavat ja kokemukset perustuvat tarinan muotoon ja tapahtumina tarinankerrontaan. (Eskola & Suoranta, 1998, 22–23.) Ihmiselle on tyypillistä järjestää ympäröivää maailmaansa ja koota siitä saatua tietoa kertomuksellisuuden kautta (Heikkinen, 2010, 145). Räsänen mukaan narratiivit auttavat määrittelemään itsen suhdetta muihin ja itseä ympäröivään maailmaan ja niiden avulla ihminen myös jäsentää menneisyytään ja suuntautuu tulevaan (Räsänen, 2015, 233). Oletukseni on, että vaikka aineistoksi kerätyt vastaukset ovat muodoltaan kuviteltuja tarinoita, ne silti sisältävät todellisen maailman aiheita ja merkityksenantoja. Tarina voi myös tuoda pintaan sellaisia merkityksenantoja, jotka eivät välttämättä kyselylomakkeissa nousisi esille.

Jo Aristoteles määritteli aikoinaan tarinan osiksi alun, keskikohdan ja lopun, jotka yhdistyvät toisiinsa juonen avulla (Eskola & Suoranta, 1998, 22; Hänninen, 2010, 162). Hänninen kirjoittaa, kuinka tarinan keskeinen ominaisuus ovat ajassa etenevät tapahtumaketjut. Tapahtumat voivat olla joko päähenkilön mielessä tapahtuvia näkymättömiä prosesseja tai konkreettisia tarinassa havaittavia tapahtumia. Toisiinsa nämä tapahtumat liittyvät syyseuraussuhteilla, joissa sattuma voi myös olla selittävä tekijä. Hännisen sanoin tarina ”jäsentää aikaa merkitykselliseksi kokonaisuudeksi”. (Hänninen, 2010, 162.) Tarinassa ilmenivät tapahtumat eivät ole luonteeltaan neutraaleja, vaan ne sisältävät myös erilaisia arvolausauksia (Hänninen, 2010, 162–163).

Sen lisäksi, että tarinat voivat olla tutkimusaineiston muoto, tutkimuksen kontekstissa narratiivisuus on myös ymmärrystä siitä, kuinka tutkimus tuottaa maailmasta kertomusta. Tarinan käsite ei myöskään aina tarkoita samaa kuin kertomus. Kirjallisuustieteiden puolella käsitteet *tarina* ja *kertomus* eroavat toisistaan kertomuksen ollessa yläkäsite tarinalle. (Heikkinen, 2010, 143.) Tässä tutkielmassa analyysi perustuu pääsääntöisesti narratiivien analyysille sisällönanalyysin menetelmillä kuin narratiiviseen analyysiin, jonka keskiössä on uuden tarinan luominen aineiston kertomusten perusteella (Heikkinen, 2010, 149). Heikkisen (2010, 143) lailla käytän myös tarinan, kertomuksen ja narratiivin käsitteitä tässä tutkielmassa synonyymeina toisilleen kuvatessani aineistoa.

4.4 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni lähtökohtana on ollut tekemäni kandidaatin tutkielma, joka käsitteli kuvataidetuuntien kuvien kulttuurista monipuolisuutta kuvataiteen oppikirjan, *Kuvan tekijä: taide ja visuaalinen maailma* (Suvanto & Töyssy & Vartiainen & Viitanen, 2004), sekä kuvataideopettajan haastattelun kautta. Kandidaatin tutkielmassa osoittautui, että kuvataidetuenteille suunnatuissa oppikirjoissa oleva kuvasto on kulttuuriselta monipuolisuudeltaan keskittynyt pääasiassa länsimaiseen kuvakulttuuriin ja on tätä kautta kulttuuriselta monipuolisuudeltaan niukkaa. Sama ilmiö näkyi myös kuvataideopettajan haastattelun sisällössä. Nämä tulokset ohjasivat jatkamaan saman aihepiirin parissa ja tutkimaan kuvien merkitystä myös oppilaiden näkökulmasta. Kandidaatin tutkielmasta saatu esiyymmärrys auttoi hahmottelemaan tutkimuskysymykseni sisältöä sekä antoi alustavan käsityksen siitä, miten kulttuurisesti monipuolisia kuvia opetuksessa esiintyy. Tästä johtuen tämän tutkielman teon alkuvaiheen ajattelussani korostui opetuskuvien kulttuurinen monipuolisuus ja merkitys.

Kohderyhmäksi valitsin tutkimukseeni juuri lukioikäiset, sillä katsoin tärkeäksi tutkimuksen tavoitteiden kannalta, että vastaajilla on koko peruskoulun kuvataidetuuntimäärä takanaan ja riittävästi kypsyyttä tulkita ja pohtia näkemiään opetuskuvia. Aineistonkeruussa käyttämäni kehyskertomus kuvailee tilanteen, jossa Jasu on juuri valmistunut lukiosta ja pysähtyy miettimään kuvataideopettajan näyttämiä kuvia. Näiden kuvien kehyskertomuksen variaatiosta riippuen (ks. liitteet 3 ja 4), kuvien muistellaan olleen tai ei olleen merkityksellisiä ja monipuolisia. Kehyskertomuksen oli myös tarkoitus suunnata tutkimukseen osallistuvia lukiolaisia pohtimaan, minkälaisien kuvien katsotaan mahdollisesti palautuvan mieleen kuvataidetuenteilta, kun kuvataiteen pakolliset oppimäärät ovat takana.

Kehyskertomuksessa kuvaillun asetelman pohjalta vastaajaa pyydettiin kirjoittamaan lyhyt tarina niistä kuvista, jotka palautuvat Jasun mieleen sekä pohtimaan, mitä kuvia Jasu olisi kenties halunnut nähdä lisää. Kehyskertomuksen henkilön nimesin Jasuksi, koska oman kokemukseni pohjalta nimi ei viittaa suoraan tiettyyn sukupuoleen, vaan eri sukupuolen ihmiset ovat voineet lyhentää nimensä muotoon Jasu. Eläytymisen kannalta koin tärkeäksi, että tarinan hahmolla on nimi. Arvioin lukiolaisten pystyvän asettumaan nimetyn henkilön asemaan helpommin kuin nimettömän hahmon tarinaan.

Vastauslomakkeessa kehyskertomusta edelsi lisäksi lyhyt kyselyosuus, jossa pyysin vastaajaa laittamaan rastin ruutuun sen mukaan, kuinka paljon hän on opiskellut peruskoulussa ja lukiossa kuvataidetta (ks. liitteet 3 ja 4). Tutkimuksen rajallisuuden vuoksi jätin kyselyllä saadut vastaukset pois aineiston analyysistä keskittyen lukiolaisten tarinoiden tulkintaan.

Kehyskertomukseen valitsin sanavalinnat *monipuolinen* ja *merkityksellinen* kuvaamaan opetuskuvien sisältöä ja olemusta. Sanavalinnat perustuvat tutkimuskysymykseeni: *millaisia merkityksiä lukiolaiset antavat kuvataidetuuntien opetuskuville*, minkä ohella halusin selvittää, miten opetuskuvien monipuolisuutta tai sen puuttumista kuvataan. Edellisistä syistä johtuen, kehyskertomuksen ensimmäisessä versiossa olin tarkentanut kuvien monipuolisuuden olemaan erityisesti kulttuureihin liittyvä ja sanavalinta oli tässä versiossa vielä muodoltaan kulttuurisesti monipuolisia. Sanavalinnan ensimmäisen osan poistin kuitenkin lopullisista kehyskertomuksista, sillä arvioin kulttuurisuutta kuvaavan termin johdattelevan vastaajan ajattelua liian yksipuoliseen tai rajattuun suuntaan. Valinnan taustalla oli myös ajatus, että pelkkä *monipuolinen* ohjaisi kevyesti vastaajaa pohtimaan monipuolisuutta mahdollisesti myös erilaisten kulttuurien kuvastojen kautta, esimerkiksi länsimaisen kulttuurin kuvina. Ratkaisulla arvioin myös antavani vastaajille enemmän vapautta kirjoittamiseen ja monipuolisuuden tulkintaan.

Myöhemmässä tutkimusvaiheessa aineiston erittelyssä huomasin, että harvassa tarinassa yhdistettiin kuvien monipuolisuuteen kulttuurinen moninaisuus. Tämän huomion pohjalta päädyin kohdentamaan tutkimukseni näkökulman aineistolähtöisempään suuntaan ja sieltä nouseviin sisältöihin (ks. Tuomi & Sarajarvi, 2009/2013, 101). Lisäksi eläytymismenetelmän luonteeseen kuuluu omanlainen arvaamattomuus eikä Eskolan mukaan voi olla koskaan täysin varma siitä, mitä menetelmällä saadaan aineistoksi (Eskola, 1997, 23). Tutkimukseni keskiöön muodostui näiden vaiheiden kautta selkeämmin kuvien merkitykset ja asema nykypäivän kuvataideopetuksen kontekstissa, se kuinka kuvat havainnointiin ja millaisia vaikutuksia niillä kerrottiin olevan.

Tutkimuksen edetessä pohdin myös, miten paljon aineistoa on sopiva määrä tutkimuksen kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston voi sanoa olevan riittävä, kun sen sisällä samat asiat alkavat toistua eli toisin sanoen aineisto kylläntyy (Hirsjärvi ym., 2009, 182). Tässä tarkastelutavassa nähdään olevan tietty määrä aineistoa, joka paljastaa teoreettisesti merkittävän tuloksen tutkimukselle. Eskola taas esittää, että viisitoista tarinaa kehyskertomusta kohden olisi suhteellisen toimiva lukumäärä, vaikka muistuttaakin samalla aineiston

määrän olevan lopulta tutkimuskohtainen päätös ja aiheen ehtojen mukaan määräytyvä tekijä (Eskola, 1997, 24–25). Tuomi ja Sarajärvi ovat myös todenneet, että saturaatio eli kylläntyminen menetelmänä on perustellumpaa silloin, kun aineistosta etsitään samankaltaisuuksia eroavaisuuksien sijasta. Toisaalta, jos keskitytään aineistossa oleviin eroavaisuuksiin, on ongelmallista yhdistää siihen saturaation käsite. (Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 89.)

Hirsjärvi ja kollegat ovat huomauttaneet, että kylläntymismenetelmä ei ole ongelmaton, vaan siihen sisältyy riski, että unohdetaan kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluva tapauksien ainutlaatuisuus. Tutkimuksen tekijällä voi olla haastavaa arvioida, milloin aineisto ei enää tuota uutta tietoa. (Hirsjärvi ym., 2009, 182.) Tämän tutkielman aineiston määrä on muodostunut kylläntymismenetelmän kautta, tiedostaen samalla sen mahdolliset ongelmat. Kahden ensimmäisen koulun vastauksia tarkastellessa en katsonut aineiston olevan vielä tarpeeksi kylläntynyt, mikä johti aineistonkeruun jatkamiseen vielä kolmanteen lukioon.

4.5 Aineistonkeruu

Aineistonkeruun toteutin vuoden 2017 aikana ja vastauksia keräsin yhteensä kolmesta eri lukiosta, joista kaksi sijaitsi samassa maakunnassa. Kouluista keräsin aineistoksi tarinoita yhteensä viiden eri kurssin oppilailta. Aineistonkeruuta varten hain tutkimuslupaa kaupunkien kasvatuksesta ja opetuksesta vastaavalta taholta. Luvan saatuani otin yhteyden lukioiden rehtoreihin sähköpostilla (ks. Liite 1). Yhden lukion kohdalla käytäntönä oli ottaa suoraan yhteyttä koulun rehtoriin. Aineistoa keräsin tutkimusta varten yhteensä 90 oppilaalta. Osan palautetuista vastauksista jouduin hylkäämään, sillä lupalappua ei jälkikäteen toimitettu tai lupalappua ja vastausta ei pystytty yhdistämään toisiinsa. Tutkimuksen lopullinen tutkimusaineisto koostuu 64 tarinasta, joista 30 on kirjoitettu kehyskertomusvariaation 1 (kuvat olivat olleet) ja 34 kehyskertomusvariaation 2 (kuvat eivät olleet olleet) pohjalta.

Kaikki ryhmät osallistuivat aineistonkeruuseen kuvataiteen kurssien tunneilla. Ensimmäisen aineistonkeruun kohdalla esitin tutkimuslupahakemuksessa toiveen, että osallistujat olisivat suurimmaksi osaksi toisen vuosikurssin opiskelijoita jolloin olisi todennäköisempää, että osallistujat olisivat opiskelleet lukiossa kuvataidetta vähintään yhden pakollisen

kurssin verran. Lopulta kaikkein käytännöllisimmäksi vaihtoehdoksi muodostui kuvataiteen tunnilla toteutettu aineistonkeruu. Tällöin opiskelijoilla olisi kokemusta opetuksesta ainakin tuon kuvataidekurssin osalta. Tutkimuksen kannalta koin tärkeäksi, että tutkimukseen osallistujilla olisi kokemusta lukion kuvataiteen opetuskuvista, joiden pohjalta kirjoittaa opetuskuvista. Aineistonkeruuseen osallistui kuvataideryhmästä riippuen oppilaita lukion 1.–3. vuosiluokilta.

Ennen aineistonkeruuta toimitin opettajan välityksellä oppilaille kotiin menevät lupalaput (ks. Liite 2). Aikaa oli varattu oppitunnilla aineistonkeruuseen noin 45 minuuttia. Aineistonkeruutilanteessa aikaa kului ohjeistukseen ja vastauspapereiden jakamiseen noin 5–10 minuuttia ja loput ajasta, noin 30–40 minuuttia, jäi kirjoittamiseen. Ajan käytön suhteen Eskola opastaa eläytymismenettelmissä varaamaan 15–25 minuuttia kirjoittamiseen, suositellen vähintään 20 minuuttia. Eskolan ohjeen mukaan (Eskola, 1997, 22), sekoitin myös eri kehyskertomuspaperit keskenään ennen niin jakoa, jolloin osallistujat saivat sattumanvaraisen kehyskertomuksen kohdalleen.

Keruutilanteet aloitin aina esittelemällä itseni, taustoittamalla seuraavaksi tapahtuvan aineistonkeruun ja kertomalla, mitä varten tarinoita kerään. Vastauksen ohjeistin olemaan noin yhden sivun mittainen kertomus kirjoitettuna mielikuvitusta käyttäen. Korostin myös, että tarina sai olla suositusta lyhyempi tai pidempi. Kirjoituspaineita vähentääkseni mainitsin vielä, että olemassa ei olisi oikeita tai vääriä vastauksia. Pyysin kirjoittamaan vastaukset selkeällä käsialalla ja ennen kirjoittamista lukemaan tarkkaan, mitä vastauspaperissa kysytään. Esitin myös ajankäytön suhteen toiveen, että paperit palautetaan aikaisintaan vasta 10 minuutin jälkeen, minkä tarkoituksena oli rauhoittaa kirjoittamistilannetta. Muistutin myös osallistujia vastaamaan kahden kohdan rastituskyselyyn, jossa taustoitettiin, kuinka paljon vastaaja on aikaisemmin opiskellut kuvataidetta lukiossa ja onko kuvataide ollut valinnainen aine yläkoulussa. Palautettuaan vastauksensa oppilaat palasivat työskentelemään aiempien kuvataidetunnin tehtävien pariin.

Aineistonkeruutilanteiden jälkeen kirjasin ylös huomioitani keruun aikaisista tapahtumista, sillä arvioin niillä voivan olla merkitystä aineiston tulkinnan kannalta. Tarinoiden kirjoittamisen ohessa ilmeni keskustelua, jossa osa lukiolaisista pohti vierustoverin kanssa tehtävänantoa ja keskustelua saatettiin jatkaa myös kirjoittamisen jälkeen. Jotkut osallistujista miettivät myös omaa vastaustaan ääneen, esimerkiksi yksi lukiolainen kommentoi, kuinka

hän tunsi kirjoittavansa aiheen vierestä. Joitakin oppilaita vaikutti taas enemmän kiinnostavan paluu omien keskeneräisten kuvataidetehtävien pariin. Kirjoittaminen sujui osalla nopeasti, kun taas osa lukiolaisista käytti kirjoittamiseen koko keruuseen varatun ajan. Erään oppilaan pyynnöstä annoin hänelle hieman ylimääräistä kirjoitusaikaa, jotta hän saisi rauhassa viimeistellä tarinansa. Tekemäni havainnot kuvaavat, kuinka eri tavoin oppilaat suhtautuivat aineistonkeruuseen ja valitsemaani menetelmään.

Yhdessä ryhmässä nousi esiin kysymys siitä, onko kehyskertomuksessa mainittu Jasu sukupuolieltaan tyttö tai poika. Vastauksena ohjeistin kysyjää tekemään oman valinnan tämän suhteen. Kysyjä tuumaili tämän jälkeen ääneen, että ei Jasun sukupuolella lopulta taida olla väliä. Kysymystä pidin positiivisena seikkana, sillä tutkimusta ennen olin valinnut kehyskertomuksessa käytettäväksi nimeksi Jasun juuri tähän nimeen liittyvän suhteellisen sukupuolineutraalin luonteen vuoksi, mikä saattaa vastaajan kokemuksesta ja tulkinnasta riippuen vaihdella.

Aineistonkeruuta varten osa lupalapuista oli kerätty ennen aineistonkeruutilannetta. Täysiikäisten oppilaiden kohdalla lupalappu ei ollut välttämätön, ja heiltä sain luvan paikan päällä keruutilanteessa. Osa lukiolaisista taas kertoi unohtaneensa lupalapun kotiin ja palauttavansa sen jälkeenpäin. Lupalaputtomien oppilaiden vastaukset keräsin aineistonkeruutilanteessa erilliseen kirjekuoreen, jotta ne erottuisivat luvan saaneista vastauksista. Ensimmäisten keruutilanteiden jälkeen kuitenkin huomasin, että monen oppilaan vastausten pystynyt tästä järjestelystä huolimatta yhdistämään myöhässä palautettuun lupalappuun. Tapauksesta oppineena ohjeistin parin viimeisen ryhmän aineistonkeruussa oppilaita kirjoittamaan nimensä vastauksen yläreunaan silloin, jos lupalappu aiotaan toimittaa myöhässä. Jälkeenpäin arvioituna samaa käytäntöä olisi kannattanut noudattaa jo tutkimuksen alussa tai kerätä aineisto vain oppilailta, joilla oli keruutilanteessa lupalappu mukana. Lupasin myös kaikkien aineistonkeruiden yhteydessä, että kirjoituksista mahdollisesti valitut lainaukset esitän anonymisti tutkielmassani.

Koska sekoitin eri kehyskertomuksen variaatiot keskenään sekaisin ennen niiden jakamista oppilaille, palautui eri kehyskertomusten vastauksia epätasainen määrä takaisin. Tätä vastausmallien epätasapainoa korjaamaan laitoin seuraavassa keruutilanteessa hieman enemmän toisen variaation kehyskertomuspapereita jakoon. Sama toistui myös muissa ryhmissä. Epätasaisuutta eri kehyskertomusten lukumäärissä lisäsi myös myöhässä palautetut lupalaput, joista osan puuttuessa karsiutui jotkut vastauksia lopullisesta aineistosta.

4.6 Aineiston analyysi

Aineiston koodasin käyttäen merkintöjä P, kun tarina oli kirjoitettu kehyskertomuksen 1 perusteella ja N, kun tarina oli kirjoitettu kehyskertomuksen 2 pohjalta, esimerkkeinä tarina (P3) ja tarina (N22). Kirjainlyhenteet tulevat sanoista positiivinen eli P ja negatiivinen eli N, jotka pohjautuvat kehyskertomusten variaatioiden eroihin, joissa kuvat joko olivat (kehyskertomus 1) tai eivät olleet (kehyskertomus 2) monipuolisia ja merkityksellisiä. Lyhenteisiin vaikutti käsitykseni siitä, että kehyskertomus 1 on enemmän myönteinen kuvaus siitä, mitä opetuskuviin oli sisältynyt ja kehyskertomus 2 taas kielteisempi.

Seuraavissa luvuissa, kun puhun kehyskertomuksen tarinoista, tarkoitan tällä aineistossa olevia lukiolaisten tarinoita, jotka ovat syntyneet tietyn kehyskertomusvariaation pohjalta. Kehyskertomusvariaatiolla ja kehyskertomuksella tarkoitan aineistonkeruulomakkeessa käyttämäni kehyskertomusta ja siinä ollutta lähtötarinaa ja sen sisältöä.

Koodaamisen jälkeen perehdyin aineiston sisältöön tarkemmin lukemalla sen useasti läpi, minkä jälkeen merkitsin ja erittelin aineistossa toistuvat ilmaisut ja opetuskuvien kuvailut, joiden pohjalta taas muodostin alustavia luokkia. Ensimmäisenä merkitsin opetuskuviin liittyvät ilmaisut niiden ollessa tutkimuksen keskiössä. Muodostin alustavia kategorioita myös huomioiden tarinan hahmon, Jasun, suhteen kuviin. Kategoriat kuvasivat Jasun merkityssuhdetta kuviin, Jasun kokemuksen laatua ja kuvien tyypittelyä tarinoissa. Nämä näkökulmat toistuivat monissa tarinoissa. Kiinnitin myös huomiota aineistossa esiintyviin selkeisiin poikkeamiin.

Toisella merkintäkierroksella tyypittelin ja erittelin aineistosta uudelleen ja järjestelmällisesti toistuvat sisällöt. Tällä halusin tukea tutkimuksen luotettavuutta. Koska aineistosta nousi esiin uusia näkökulmia, aineiston analyysin rinnalla täydensin tutkielman teoriaosuutta ja teoria sai uusia lukuja aineista nousevien teemojen pohjalta. Analyysi alkoi muistuttaa myös enemmän aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita (Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 109), missä pelkistetyistä ilmauksista siirrytään alaluokkien luomiseen ja niiden yhdistämiseen yläluokiksi. Lopulta on tarkoitus luoda kokoava käsite ja muodostaa tulkinnasta yhteenveto (Tuomi & Sarajärvi, 2009/2013, 109).

Opetuskuvien kuvailussa ensimmäiseksi huomioni kiinnittyi esteettiseen miellyttävyyteen liittyviin ilmaisuihin. Esimerkiksi kaunis-termi liitettiin monessa tarinassa kuvien yhtey-

teen. Tarinoissa toistuivat myös käsitykset niin sanotuista klassikkokuvista ja tunnetuista nimistä kuten Pablo Picasso, Akseli Gallen-Kallela ja Vincent van Gogh. Opetuskuvista kirjoitettiin myös keskittyen erityisesti siihen, minkälaisia kuvia tarinoissa muistellaan ja mistä syistä sen sijaan, että kirjoitettaisiin suoraan kuvien merkityksellisyydestä. Tämä tekijä kuitenkin vaihteli eri tarinoiden kohdalla. Yhdeksi tarinoiden tärkeäksi piirteeksi huomasin myös Jasun kokemusten erilaisuuden. Vaikka jokainen tarina oli ainutkertainen ja omalla tyylillään kirjoitettu, ilmeni niissä samankaltaisia tarinankerronnallisia ratkaisuja, joita pystyin ryhmittelemään.

Analyysin aikana havainnoin myös, kuinka tiettyjen ryhmien tarinoissa toistuivat samat mielleyhtymät kuvista tai samat kuvatyypit. Yhden kurssin vastausten sisällä toistui monta kertaa maininnat illuusiokuvista, kun taas toisen lukion ryhmässä opetuskuviin liitettiin paljon värien kuvailua. Tämän arvioin johtuvan oppilaiden aiemmista kokemuksista kuvataiteentunneilla ja niiden sisältöjen heijastumisesta tarinoihin. On luontevaa, jos edellisellä kuvataiteen tunnilla on käsitelty illuusiokuvastoja, että ne ovat päällimmäisenä mielessä seuraavan kuvataidetunnin aineistonkeruutilanteessa, kun pyydetään pohtimaan kuvataide-
luokan kuvia.

Yllätyin myös siitä, kuinka paljon kehyskertomuksen 2 pohjalta oli kirjoitettu myös siitä, kuinka kuvat olivat merkityksellisiä ja monipuolisia, vaikka kyseisessä kehyskertomuksessa kuvat eivät olleet Jasusta merkityksellisiä tai monipuolisia. Tämä voi kertoa siitä, että kuviin halutaan ja niihin luodaan merkityksiä niitä havainnoidessa. Toisaalta kehyskertomuksen tarkoitus oli toimia pohjana lukiolaisten tarinoille ja alkuasetelma saattoi lukiolaisen tarinassa löytää uuden suunnan. Voi myös olla, että kiinnostavista ja merkityksellisistä kuvista on helpompi kirjoittaa, kuin ei-merkityksellisistä kuvista.

Kehyskertomuksen 2 pohjalta kuvista löydettiin esimerkiksi mielenkiintoisia tai mieleenpainuvia kuvia. Toisaalta voi olla, että kuvien kiinnostavuutta ei koettu samaksi asiaksi kuin niiden merkitykselliseksi kokemista. Kuvien merkitys saattoi myös avautua Jasun elämässä vasta myöhemmin, kun kuvataideopetusta ei enää ollut. Tarinoissa kuvataan näin, kuinka opetuskuvien merkitykset selvenivät vasta kun opetukseen oli saatu etäisyyttä. Kehyskertomusten ja lukiolaisten tarinoiden välinen ristiriitaisuus toi myös haasteita tarinoiden tulkintaan. Eläytymismenetelmälle keskeinen kehyskertomuksen variointi (Eskola, 1997, 6) ei näin tuottanut kehyskertomuksen 1 ja kehyskertomuksen 2 tarinoiden välille suurta eroa.

Aineiston tarinat on kirjoitettu hyvin erilaisin tyylein. Suurin osa tarinoista on kirjoitettu kolmannessa persoonassa minämuotoisen kirjoittamisen sijasta. Analyysin alussa huomioin myös tarinoissa erilaisia äänensävyjä, jolla opetuskuvia kuvaillaan. Erilaiset asenteet ja mielipiteet kuvataiteesta oppiaineena näkyivät myös tarinoissa. Osassa tarinoissa taas luettiin hyvin listamaisesti erilaisia opetuskuvan tyyppejä. Kenties keruutilanteen omanlainen virallisuus ja kirjoittaminen oppitunnin puitteissa ohjasivat tarinoiden kirjoittajia eräänlaiseen ”koevastauksen” muotoon. Yksittäistapauksessa tarinan muotokieli muistutti taas enemmän runoa ja oli tulkinnaltaan epäselvempi hahmottaa. Joissakin tarinoissa kerrottiin myös tarkemmin, mikä on Jasun oma tulkinta opetuskuvan sisällöstä, kun taas osa keskittyi enemmän opetuskuvan visuaalisten elementtien kuvailuun.

Toisen merkintäkierroksen jälkeen muodostin aineiston analyysin pohjalta kolme keskeistä kategoriaa, jotka edelleen sisältävät kahdesta viiteen alakategoriaa. Ensimmäiseksi kategoriaksi aineistosta muodostin opetuskuvan visuaaliseen havainnointiin liittyvät kuvailut. Nämä havainnot vastaisivat seuraaviin kysymyksiin tarinoissa: Miten opetuskuvat on toteutettu? Millaisia kuvan rakentamisen perustekijöitä opetuskuvissa on? Mitä opetuskuvat esittävät? Minkä kulttuurin kuvia kuvaillaan ja mitä teosten nimiä mainitaan? Tämän kategorian (luku 5.1) nimesin opetuskuvien kuvailuksi.

Kategoria kaksi (luku 5.2) sisältää opetuskuviin liittyvien kokemusten kuvailuja. Kategoriassa eritellään erilaisia kokemuksiin liittyviä kokonaisuuksia. Katgoria vastaa siihen, miten Jasu koki opetuskuvat ja miten ne vaikuttivat Jasun elämään.

Kolmas kategoria (luku 5.3) vastasi kehyskertomuksen toiseen kysymykseen eli siihen, mitä kuvia Jasu olisi halunnut nähdä lisää. Kategoriassa jäsenän tarinoiden opetuskuviin liittyviä toiveita ja mihin nämä toiveet tarinoissa liittyvät. Kuviin toivotut sisällöt voivat kuvata myös sitä, mikä tarinoissa koettiin jäävän opetuksesta puuttumaan tai sen ulkopuolelle. Kaikki kolme kategoriaa ja niiden pohjalta syntyvät tulkinnat kokoon lopuksi yhteenvetoluvussa (luku 5.4), missä pyrin muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä kokonaiskuvan.

5. Tutkimuksen tulokset

5.1 Opetuskuvien kuvailut tarinoissa

5.1.1 Kuvan erilaiset sisällöt

Opetuskuvia havainnoidaan tarinoissa erilaisten kuvallisten elementtien kautta. Opetuskuvien kuvailut ilmenevät joissain tarinoissa enemmän visuaalisina piirteinä, kuten väreinä, muotoina ja tekniikoina, kun taas osassa tarinoissa keskitytään kuvaamaan erityisesti kuvan sisältöä ja sen aihepiiriä. Tarinoissa nimetään myös teoksia, taiteilijoita ja miten tunnettu kuva on. Tarinassa usein yhdistyy molemmat puolet: kuviin liittyvä havainto- ja aihe-sisältö. Tämän pohjalta järjestin opetuskuviin liittyvät kuvailut seuraaviksi alakategorioiksi:

1. havaintosisältö (värit, muodot, tekniikka)
2. ilmaiseva sisältö (aihepiiri, tyylikausi, tunnelma, esteettisyys)
3. kulttuurinen sisältö (klassikot, kuuluisat teokset, selkeästi kulttuurin sidotut kuvat)

Kategoriat ovat saaneet nimensä kuvananalyysiin liittyvän ikonologisen tulkintamallin eri luokista (Räsänen, 2008, 166), joissa kuvaa analysoidaan kysyen, mitä kuvassa näkyy, mikä on kuvan aihe ja mikä on kuvan merkitys. Valitsin tämän kyseisen mallin, koska sen luokkien jaottelu vastasi ja muistutti aineistosta löytämiäni havaintoja. Koin myös johdonmukaiseksi, että tarinoiden kuvailut kuvista eritellään ensin niiden muotokielen ja kuvan rakentamiseen liittyvien tekijöiden kautta.

Räsänen esittää myös, että kuvan kriittisessä tarkastelumenetelmässä kysytään kolme pääkysymystä, jotka muistuttavat ikonologista tulkintamallia. Kuvasta kysytään silloin, mitä siinä nähdään, mitä teos käsittelee ja mistä tämän tietää. Taidekriittisessä tavassa tulkinta perustuu aina kuvailusta löydettyyn todistusaineistoon. Lopulta siirrytään tutkimaan, mitä kuvassa ei näy eli sen kontekstia. (Räsänen, 2008, 233.) Kuvien kulttuurinen alkuperä kuvaa omalla tavallaan yhtä tapaa tarkastella opetuskuviin sisältyvien teosten kontekstia.

Kolmannen kategorian, kulttuurinen sisältö, lisäsin kuvaamaan mainintoja, jotka yhdistyivät kulttuureihin ja jotka eivät suoraan löytäneet paikkaa alaluokista yksi tai kaksi. Kolmannen alakategorian tarkoitus on ottaa lähempään tarkasteluun kuvien kulttuurinen sisäl-

tö, joka osaltaan selventää, kuinka kulttuurisesti monipuolisia kuvailuja opetuskuviin on tarinoissa liitetty.

Ensimmäinen kategoria on havaintosisältö, joka sisältää kuviin liittyvät maininnat, jotka käsittelevät kuvan visuaalisiin ja muotoon liittyviä havaintoja kuten värejä, muotoja, valoa ja tekniikkaa eli kuvan rakennuksen peruselementtejä. Tämä alaluokka sisältää kokonaisuudet tekniikka, värit, muoto ja valo.

Toinen kategoria on ilmaiseva sisältö, joka sisältää kuvan aiheeseen liittyviä mainintoja ja koostuu alakategorioista: aihepiiri, tyylikausi, tunnelma ja esteettisyys. Tämä kategoria vastaa kysymykseen, mikä on kuvan aihe ja miten aiheeseen liittyvää sisältöä on kuvailtu.

Kolmas kategoria on kulttuurinen sisältö, joka sisältää maininnat, joista kulttuuri tai kulttuuriin liittyvät teokset ilmenevät suoraan. Tarkastelen myös epäsuorasti mainittuja ja tulkinnanvaraisia kulttuurituotteita. Tähän sisältyvät edelleen alakategorioina klassikkokuvat, kuten ilmaiset tunnetuista tai kuuluisista kuvista, sekä suoraan tarinoissa nimetyt teokset, taiteilijat ja kulttuuriin kuvat, joiden alkuperä mainitaan, esimerkiksi ”kuvat suomalaisesta taiteesta”(N13).

5.1.2 Havaintosisältö

Kuvailmaisun tekniikoita löytyi tarinoista hyvinkin monipuolisesti. Opetuskuviin liittyviä tekniikoita olivat muun muassa, liidut, vesivärit, graffiti, piirustus, valokuva, sarjakuva, maalaus, lyijykynäpiirustus ja kollaasi. Kuvien ilmenemismuotoina oli mainittu myös muotokuva, mainoskuvat, liikkuva kuva ja käsitellyt valokuvat. Tarinoissa oli myös joitain epäselvempiä ilmaisuja siitä, kuinka kuvat oli tehty eri tyyleillä (P1) tai että kuvat olivat olleet monipuolisia (P16). Kuvien tekninen toteutus ei suoraan ilmene näistä vastauksista vaan ne lähinnä yleisesti kuvaavat opetuskuviin monipuolisuutta.

Tekniikkaan liittyviä kuvailuja oli mainittu myös hieman monipuolisemmin kehyskertomus 1 tarinoissa. Tässä kehyskertomusvariaatiossa muisteltavat opetuskuvat olivat olleet monipuolisia ja merkityksellisiä, mikä todennäköisesti johti monipuolisempaan tekniikoiden kuvailuun lukiolaisten tarinoissa. Tekniikoiden monipuolisuuden kuvailua voi myös verrata Ukonahon tutkimukseen, jossa nuorten huomio kiinnittyi erityisesti teosten toteu-

tustapaan ja niiden materiaaleihin (Ukonaho, 2019, 107). Toisaalta kuvailujen erilaisuus muistuttaa siitä, kuinka monipuolinen kuvan muotokieli voi olla.

Yleisin tarinoissa mainittu opetuskuvien tekniikka ja kuvamuoto oli maalaus ja se esiintyi molempien kehyskertomusten tarinoissa samoissa määrin. Tämä tarkoittaa todennäköisesti, että opetuskuvat ovat yleisimmin olleet kuvia maalauksista, kuvat maalauksista ovat jääneet oppilaille parhaiten mieleen tai maalaus on tekniikkana ja kuvanmuotona tutuin. Toisaalta maalauksen toistuvuus voi tarkoittaa, että se koetaan merkitykselliseksi. Myös myöhemmässä alakategoriassa, kulttuurinen sisältö, mainitut taideteokset ja taiteilijat ovat pääasiassa maalauksia ja taidemaalareita.

Tarinoissa maalausten toistuvuus voi myös kertoa kuvataideopetuksen painottumisesta traditionaalisempiin tekniikoihin, mikä oli huomioitu myös Freedman ja kollegoiden tutkimuksen tuloksissa (Freedman ym., 2013, 106–107). Tarinoissa nykytaide on mainittu nimeltä vain yhdessä tarinassa, mikä osaltaan vahvistaa ajatusta, että opetus painottuu pitkälti perinteisiin taiteen menetelmiin. Tiettyyn kuvatyyppiin painottuminen voi myös luoda kuvan siitä, että muut taiteen muodot eivät olisi niin tärkeitä. Woywod on kuvannut, kuinka nykytaiteen puuttuminen opetusmateriaalista voi vahvistaa käsitystä siitä, että se olisi taiteenmuotona vieläkin epävarmassa asemassa verrattuna taiteen mestaritöihin (Woywod, 2015, 26).

Väreistä löytyi paljon erilaisia mainintoja tarinoissa. Koska väri on yksi keskeinen kuvan peruselementti, sen mainitsemisen koen olevan luonteva valinta, kun kirjoittaa kuvista. Värien kautta on voinut olla myös helpompi kuvailla opetuskuvien ulkonäköä. Värejä kuvailtiin yleisesti niiden moninaisuuden kautta, kuten kuvailemalla opetuskuvia värikkäiksi tai monivärisiksi. Monivärisyyden lisäksi negatiivisemmassa mielessä värien kerrottiin olleen värisekamelskaa, sekavia väriläiskä tai värejä sokin sokin, pelkkää värien sekamelskaa tai värit olivat liiallista sekakäyttöä. Nämä kuvailut muistuttavat abstraktia tai modernia taidetta, joka ei ole esittävä. Värien negatiivinen kuvailu muistuttaa Lingon tutkimuksessa tehtyjä huomiota siitä, kuinka abstrakti taide ei yleisesti miellytä nuoria, vaikka Linko mainitsee samalla nuorten suhtautumisissa olevan myös poikkeuksia (Linko, 1992, 87). Lingon mukaan, abstraktin taiteen kielteisiin asenteisiin voi liittyä kokemus sen tarkoituksettomuudesta (Linko, 1992, 72). Tarinoihin on voinut heijastua näin lukiolaisten näkemystä siitä, että abstrakti taide on sekavaa tai haastavaa tulkita.

Toisaalta värejä kuvailtiin myös yhden tietyn värisävyn kautta, kuten valkoisen, punaisen, tummansinisen tai keltaisen. ”Parhaiten mieleen jäivät mainokset, jossa oli paljon keltaista väriä, sillä opettaja oli kertonut, että keltainen on tärkein väri mainoksissa jostain syystä” kuvaillaan esimerkiksi tarinassa (P7). Kuvien värillä kerrotaan olevan vaikutusta myös niiden mieleen jäämisen kannalta. Tarinassa (P12) kerrotaan Picasson teoksesta ja kuinka ”töiden värikkyys sai nämä kuvat jäämään mieleen”. Arvioin tämän olevan seurausta siitä, että kuvassa oleva voimakas visuaalinen elementti on auttanut sitä erottumaan muiden kuvien joukosta ja jäämään näin paremmin mieleen.

Väriä kuvaillaan joissain tarinoissa myös aiheeseen liittyen, kuten luonnon tai maiseman väreinä. Värejä kuvaillaan myös niiden esteettisen miellyttävyyden tai tunnelman kautta, esimerkiksi taivaallisiksi ja syötävän lämpimiksi, katsetta houkutteleviksi, kiehtoviksi tai tylsiksi. Tarinoiden monipuolinen värien kuvailu muistuttaa myös yleisesti Ukonahon artikkelia, jossa Ukonaho mainitsee, kuinka nuoret pitävät enemmän värikkäistä teoksista ja niitä on helpompi lähestyä kuin mustavalkoisia (Ukonaho, 2019, 107). Mustavalkoiset kuvat mainittiin aineistossa vain kahdessa tarinassa, mikä puoltaa Ukonahon huomiota siitä, kuinka värikkäitä teoksia on helpompi lähestyä. Koska opetuskuvat kuvailtiin tarinoissa useimmin värikkäiksi, voi myös päätellä, että värikkäisiin teoksiin kiinnitetään enemmän huomiota. Tummasävyisiä teoksia oli useimmin kehyskertomuksen 2 tarinoissa. Tästä voi päätellä, että synkkäsävyinen kuva nähdään harvemmin monipuolisena tai merkityksellisenä.

Joissakin tarinoissa opetuskuviin kiinnitettiin erityisen paljon huomiota. Esimerkiksi tarina (N4) käsittelee pelkästään täydellistä ympyrää ja siihen liittyvää kokemusta. Opetuskuviin kiinnitettiin aineistossa muun muassa sanoilla yksinkertainen, selkeä, pehmeä tai muodoton. Kuvien valaistusta kuvailtiin harvoin. Kuvan rakenteeseen liittyviä kuvailuja olivat maininnat kuvakulmista (P4), konkreettisista esimerkeistä (P13) ja kuvien monenlaisuudesta (P1). Kuvien monenlaisuus saattaa viitata myös muihinkin kuvan puoliin, sillä sen merkitystä ei ole tarinassa tarkennettu. Opetuskuvan havaintosisältöön liittyvää muotoa ja valoa kuvailtiin tarinoissa vähiten.

Maalaustekniikka ja värien kuvailut toistuivat useimmin, mutta muuten kuvan perustekijöihin liittyvät erilaiset kuvailut vaihtelivat tarinoittain. Toisaalta kuvien painottuminen maalaustaiteeseen kuvaa sitä, kuinka opetuskuvat painottuvat tekniikaltaan yhä perinteisiin taiteen ilmaisukeinoihin, kuten edellä mainittuun maalauksen tekniikkaan. Kaiken kaikk-

aan, lukiolaiset kuvailevat kuvan visuaalisia elementtejä tarinoissa kattavasti. Laitinen (2006b, 34) kirjoittaa, kuinka kuvataideopetuksessa kuvat ovat väylä kuvan perustekijöiden tuntemiseen. Tarinoiden perusteella opetus kuvat ovat toteuttaneet tätä tehtävää kuvataideopetuksessa.

5.1.3 Ilmaiseva sisältö

Ilmaiseva sisältö on opetuskuvien havaintoihin liittyvä kategoria, joka nimensä mukaisesti kuvaa opetuskuvien ilmaisua eli sitä, millaisia aiheita opetus kuvat kuvasivat, millainen oli niiden tunnelma tai miten niiden esteettisyyttä kuvailtiin. Tähän kategoriaan sisältyy kokonaisuudet, jotka ovat aihepiiri, tyylikausi, tunnelma ja esteettisyys. Näiden lisäksi huomasin, kuinka kuvien aiheet liittyivät usein omakohtaisuuteen ja mielenkiinnon kohteisiin. Näitä kuvailuja käsittelem tarkemmin luvussa 5.2 Opetuskuviin liittyvät kokemukset.

Aihepiiriin liittyviä kuvailuja löytyi paljon molempien kehyskertomusten tarinoista. Toisaalta arvelen, että aihe on yksi kuvan rakenteen helpoimmin lähestyttävistä osista värin tapaan. Esimerkiksi ikonografinen kuva-analyysi alkaa kiinnittämällä huomiota ensin siihen mitä kuva esittää (Räsänen, 2008, 162). Koska mahdollisia kuvien aiheita on olemassa runsaasti, myös aineiston tarinoissa kirjoitetaan monipuolisesti eri aiheista. Lyhyimmillään tarinoissa mainitaan, että opetus kuvan aiheena oli työttömyys ja pisimmillään kuvailtiin tarkkaan kuvan tarinaa, sen hahmoja ja miljöötä. Opetus kuvan ilmaisevasta sisällöstä luotiin myös omia tulkintoja, kuten seuraavassa tarinassa:

Jotenkin yksi kuva, jossa lapsi oli laiturilla katsomassa edessä aukeavaa suurta merta – – olemme aika pieniä täällä suuressa maailmassa. Suurta merta katsellessa ei vastarantaa näy ja matka on pitkä, välillä tyyni ja välillä myrskyisiä.
(N6)

Opetuskuviin liittyvistä toistuvista kuva-aiheista muodostin neljä kokonaisuutta, jotka ovat ihmiset, luonto, rakennukset ja illuusiokuvat. Kotkavirta kuvaa, kuinka kuvan katsomisen, kokemisen ja tulkinnan tavat vaihtelevat yksilöiden välillä, tosin samalla kuvaa katsotaan myös opittujen kulttuuristen koodien kautta (Kotkavirta, 2009, 49). Arvioin, että kuvan katsomiseen liittyvät ainutkertaiset tulkintatavat näkyvät myös tämän tutkielman tarinoissa. Vaikka tarinoissa toistui samoja aiheita, mainitaan niissä myös hyvin spesifejä aiheita ja

nämä vaihtelevat aina jumalnaamioista, karttoihin ja sotakuviin. Opetuskuvien aiheiden kuvailtiin olevan myös teemoiltaan laajempia, kuten ”viha, suru ja taistelu” (P16), työttömyys, suru ja yksinäisyys, lapsuus ja elämäntarkoitus. Eläytymismenetelmän omanlainen arvaamattomuus (Eskola, 1997, 23) näkyi tarinoissa kuvien aiheiden moninaisuutena ja mielikuvituksellisuutena.

Illuusiokuvien toistuvuus oli yllättävin aihe ja se toistui ainoastaan yhden lukion tarinoiden kohdalla. Se oli myös muihin toistuviin aihepiireihin nähden kaikkein spesifin kuva-aihe. Kuten aiemmassa analyysin vaiheita kuvailevassa luvussa (4.6 Aineiston analyysi), arvioin tämän toistuvuuden kertovan siitä, että aihetta on käsitelty kyseisen koulun opetuksessa tai se on ollut nuorten elämässä keskeinen aineistonkeruun aikaan.

Illuusiokuvat tai niihin liittyvät optiset harhakuvat mainittiin molempien kehyskertomusten tarinoissa. Ei-merkityksellisiin opetuskuviin liittyvän kehyskertomuksen 2 tarinoissa kerrotaan, kuinka illuusiokuvat ovat ”hyvin mielenkiintoisia” (N24) tai ne ”pistivät hänet miettimään illuusiota” (N32). Tästä voi päätellä, että illuusiokuvat ovat lukiolaisista olleet kiinnostavia ja tehneet vaikutuksen silloinkin, kun kehyskertomus ohjasi päinvastaiseen. Illuusiokuvien kerrottiin olevan aiheeltaan esimerkiksi kuva, jossa saattoi nähdä kaksi eri asiaa samaan aikaan kuten nuoren ja vanhan naisen (P28).

Ihmisiin liittyviä kuva-aiheita on tarinoissa muun muassa kuvat lapsista eri puuhissa, muotokuvat tai perhe. Kahdessa tarinassa kuvaillaan myös kuvia vähäpukeisista naisista tai alastomuudesta, minkä arvioin liittyvän nuorten ikävaiheeseen. Opetuskuvia rakennuksista ja kaupungista mainitaan harvemmin ja nämä ilmaantuivat lähinnä kehyskertomuksen 2 tarinoissa. Tämän perusteella lukiolaiset eivät kokeneet rakennus- ja kaupunkikuvia erityisen merkityksellisinä tai monipuolisina kuvina, vaikka tässäkin ilmeni poikkeuksia. Opetuskuvien aiheita kuvataan tarinoissa myös epäselvemmin, esimerkiksi niiden kerrotaan olevan monenlaisia, moninaisia tai erilaisia, kuvien aiheen näkyneen selvästi tai kuvia oli monia. Tämä perusteella, vaikka tarinoissa kuvien sisältöä ei tarkenneta, opetuskuvia kerrotaan olevan monipuolisesti, tai ainakin määrältään paljon.

Luontoa kuvailtiin useimmin maisemien kautta tai yleisesti kertomalla, että kuvien aiheena oli luonto. Luontoa kuvaavaan maisemakuvaan liitettiin myös omaa kokemusta kuvailemalla esimerkiksi, että se muistuttaa lapsuuden maisemaa järven äärellä (P14). Maisema-

kuvan aihetta kuvailtiin myös tarkemmin, kuten kertomalla siinä olevan talvinen Suomi, lumisia kuusia ja hirvi (N14).

Maisemakuvien toistuminen aineistossa muistuttaa Lingon tutkimuksen tuloksia, jossa nuorten havaittiin vahvasti kiinnittyvän realismiin ja erityisesti maisemakuviin (Linko, 1992, 86). Suomalaisen ihannemaiseman kuvan Linko arvioi iskostuneen nuorten mieliin, koska maiseman representaatio toistuu eri medioiden kautta (Linko, 1992, 66). Aineiston perusteella suomalainen maisemakuvan ihanne on edelleenkin, tai ainakin ollut aineistonkeruun aikaan, nuorten mielissä, mihin on voinut vaikuttaa ympäröivässä kulttuurissa olevat ja toistuvat representaatiot. Toisaalta maisema ja suomalaisuus yhdistetään toisiinsa vain parissa tarinassa, minkä perusteella Lingon teoriaa ei voi kuitenkaan aineistoon yleistää.

Erilaisia kuvataiteen tyylikausia kuvattiin myös tarinoissa. Useimmin mainittu tyylikausi oli abstrakti taide ja siihen liittyvinä suuntauksia kubismi. Muita mainittuja tyylikausia oli 1800–1900-luvun vaihteen taide, nykytaide ja modernismi. Erilaiset tyylikaudet ilmenivät myös mainittujen taideteosten nimien kautta ja näitä olivat Pablo Picasson mainintojen perusteella abstrakti taide, Akseli Gallen-Kallelan, Eero Järnefeltin sekä Suomen kultakauden mainintojen perusteella realismi ja naturalismi sekä Vincent van Goghin ja Edward Munchin perusteella impressionismi.

Opetuskuvien tunnelmaa ja kuvan esteettisyyttä kuvaillaan myös hyvin eri tavoin aineistossa, ja kuvailut vaihtelevat tarinoittain. Tunnelmaa kuvaillaan tarinoissa esimerkiksi sanoilla hullunkurinen, hauska, maaginen, synkkämielinen, tyyni tai rauhallinen. Opetuskuvien esteettistä miellyttävyyttä kuvailtiin muun muassa käyttämällä sanoja täydellinen, hieno, lumoava, erittäin kaunis, hienosti tehty, hienostunut, tunteellinen ja kaunis. Esimerkiksi tarinassa (P29): ”Jasun mielestä maalaus on kaunis ja hyvin tehty”.

Kauniiksi koettuja kuvia kuvailtiin molempien kehyskertomuksien tarinoissa. Esteettisyyteen liittyvien toistuvuuksien perusteella voi päätellä, että kuvien visuaalinen miellyttävyys ja taitavuus kiinnostavat nuoria ja sillä on merkitystä. Estetiikka on myös ollut kuvataideopetuksessa keskeinen osa opetusta. Esimerkiksi Laitinen kuvaa, kuinka kuvataideopetusta voi pitää väylänä ymmärtää kauneutta (Laitinen, 2006b, 36). Myös Hatva on opetus kuvan tehtäviin liittyen listannut sen yhdeksi tehtäväksi esteettisen kokemuksen. Kuvaa lähestytään usein arvottaen sen ulkonäköä, mutta katsoja ei tätä välttämättä itse tiedosta. Ruma

kuva kääntää Hatvan mukaan katseen muualle, kun taas kuvan kauneus kiinnittää katsojan huomion tarkemmin kuvaan. (Hatva, 1988, 7.) Aineiston perusteella, kuvien kauneus on voinut vaikuttaa niiden mieleen jäämiseen.

Toinen useimmin toistuva kuvatyyppeä oli illuusiokuvat. Tämän arvelen perustuvan siihen, että illuusiokuvissa on ollut jotain erilaista verrattuna niitä ympäröiviin kuviin. Illuusiokuvat pyrkivät yleensä harhauttamaan näkemistä, mikä on voinut tehdä niistä kiinnostavia nuorille. Opetuskuvien esteettistä miellyttävyyttä, erityisesti kauneutta, kuvailtiin myös usein.

5.1.4 Kulttuurinen sisältö

Kulttuurinen sisältö oli opetuskuviin kuvailujen kategoriana samaan aikaan sekä selkeä, mutta osittain haastava hahmottaa. Osassa tarinoista on tulkintani mukaan kuvailtu selvästi tunnettuja Suomen kultakauden teoksia vaikkei niitä oltu nimetty. Esimerkiksi tarinassa (N33) on ”maalauks, jossa oli mustiin kaapuihin pukeutuneita luurangot. Luurangot hoitivat kuvassa puutarhaa”. Edellinen kuvaus viittaa melko varmasti Hugo Simbergin teokseen *Kuoleman puutarha*. Tutkimukseni aikana olen pohtinut näitä kuvailuja ja sitä, pystynkö aineiston analysoijana ottamaan vapauden ja toteamaan, että nämä kultakauden teokset esiintyvät myös tarinoissa, vaikkei niitä nimetä tarkan kuvailun lisäksi. Olen lopulta päätenyt siihen, että kuvailen tämänkaltaisten tarinoiden teokset tässä kategoriassa oletettavasti-termiä käyttäen. Tällöin tämän tutkielman lukijalla on mahdollisuus luoda oma tulkintansa näiden kuvien tunnistamisen suhteen.

Yksi keskeisin kulttuuriseen sisältöön liittyvä alakategoria tarinoissa on opetuskuvat, jotka kuvattiin tunnetuiksi, klassikoiksi tai kuuluisiksi. Osa näistä opetuskuvista kuvailaan eräällä tapaa itsestään selvinä ja yleistietämyksenä, jotka ”tunsi kaikki” (N9) tai ovat ”enestään tuttuja” (P26). Tunnettuja nimiä mainitaan tarinoissa Pablo Picasso, Vincent van Gogh, Leonardo da Vinci ja Edward Munch. Teoksia nimetään *Poika ja varis*, *Haavoittunut Enkeli*, *Kaski*, *Hyökkäys*, *Huuto* ja *Mona Lisa*.

Oletettavasti seuraavat teokset mainitaan myös: kaapuihin pukeutuneet luurangot hoitivat puutarhaa eli Hugo Simbergin *Kuoleman puutarha* ja Edvard Ison *Hyökkäys*, jonka kerrottiin olevan ”kuten sen työn missä kotka yrittää varastaa suomineidolta lakikirjan, sen että

opettaja kertoi sen olevan hyvin propagandistinen työ Venäjän valtaa vastaan” (N19). Tarinassa (N13) kuvaillaan taas oletettavasti Eero Järnefeltin *Kaskea*: ”kuvat suomalaisesta taiteesta ehkä 1800- ja 1900-luvun vaihteesta – – erityisesti eräs kaskenpolttoa kuvaava maalaus”. Tarinoissa mainittiin myös ”kuuluisat teokset Kalevalasta” (N32), jotka todennäköisesti ovat sisältäneet esimerkiksi Akseli Gallen-Kallelan Kalevala-aiheiset taideteokset. Kaikki nämä teokset kuuluvat Suomen kultakauden kuvastoihin. Toisaalta niiden kautta voi huomata, kuinka kuvat toimivat kulttuurin ilmentäjinä (Räsänen, 2005, 105) eli, kuinka opetuskuvat sijoittuvat suomalaisen taideopetuksen kontekstiin.

Opetuskuvia kuvaillaan tarinoissa tunnetuiksi tai maailmankuuluiksi maalauksiksi, oletettavasti tunnetuiksi nimiksi (N3), Suomen kuvataiteen klassikoiksi (N9), kuuluisiksi töiksi ja maailmalla tunnetuiksi taideteoksiksi tai maalauksiksi. Kaikista tunnetuista teoksista useimmin mainitaan tarinoissa *Mona Lisa*, joka mainitaan peräti kahdeksassa eri tarinassa, joista kuusi oli kirjoitettu Kehyskertomuksen 2 pohjalta. Tämä osoittaa *Mona Lisan* merkityksen kulttuurituotteena ja yhtenä tunnetuimmista taideteoksista. Kyseinen teos mainitaan pääasiassa kehyskertomuksen 2 (kuvat eivät olleet) tarinoissa minkä perusteella voi tulkita, että vaikka teos esiintyy usein, tämä ei välttämättä tee *Mona Lisasta* oppilaille merkityksellistä teosta.

Toisaalta parissa tarinassa teoksen kuvataan olevan ”kaunis ja hyvin tehty” (N29) ja samankaltaisia teoksia olisi haluttu nähdä lisää opetuksessa, mikä kertoo *Mona Lisan* samalla olevan myös kiinnostava teos. Useimmin *Mona Lisan* kuvaillaan olevan ennemmin kuva, johon ”perehdyttiin” (N19) ja sen kuvataan olevan ensimmäisenä mieleen tuleva teos. Teosta kuvaillaan tarinassa (N27): ”– –kuva ei ole herättänyt hänessä ihmeellisiä tunteita, se on vain jäänyt mieleen”. Teosta kuvataan itsestään selväksi, jonka ”totta kai hän muistaa” (N26). Tämä on verrattavissa Lingon huomautukseen siitä, kuinka nuorten mainitsemat taiteilijanimet eivät välttämättä kerro niiden suosiota, vaan mikä yleisesti mielletään olevan merkittävää taidetta (Linko, 1992, 55). Sirkka Laitinen on esittänyt vastaavia pohdintoja väitöstutkimuksessaan (Laitinen, 2003, 196). Kotkavirta kirjoittaa myös, kuinka kuvan katsomiseen liittyy erilaisten kulttuuristen konventioiden opettelua, kuten esimerkiksi *Mona Lisasta* tietäminen, vaikka samalla kuvan havaitseminen on yksilöllinen tapahtuma (Kotkavirta, 2009, 48).

Molempien kehyskertomusten tarinoissa nimetään myös Suomen kultakauden taideteoksia, jotka ovat tarinoiden perusteella jääneet oppilaiden mieleen. Tulkitsen tämän johtuvan siitä, että kuvat ovat toistuneet opetuksessa niin usein, että ne ovat iskostuneet lukiolaisten muistiin ja ne nähdään opetuskuvien keskeisenä osana. Vielä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2004, 237) mainitaan kuvataideopetuksen keskeisissä sisällöissä kohdassa ”Taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen” Suomen kultakauden mestarit yhtenä opetettavana kokonaisuutena, mikä kuvaa kultakauden merkitystä kuvataideopetuksessa ja taidehistoriassa.

Räsänen kirjoittaa myös, kuinka Suomen taideopetuksessa taidehistorialla on ollut keskeinen rooli ja sitä on opetettu usein länsimaisen kaanonkuvien pohjalta (Räsänen, 2008, 175). Nykypäivänä kanonisoituja korkeataiteen piiriin kuuluvia teoksia pitäisi tarkastella Räsänen mukaan niiden edustamien kulttuuristen käsitteiden kautta. Räsänen tosin jatkaa, että niin sanottu korkeataide on yhä osa opetusta, mutta se pitäisi ymmärtää vain yhtenä osana laajempaa visuaalisen kulttuurin sisältöä, missä korkeataide ja populaarikulttuuri vaikuttavat toisiinsa. (Räsänen, 2008, 218.) Tarinoissa kuvataan, kuinka opetuskuvien nähdään rakentuvan Räsänen kuvaaman korkeataiteen kuvien varaan.

Tunnettujen kuvien lisäksi kulttuuriin liittyvät maininnat ovat tarinoissa lähinnä Suomeen tai suomalaisuuteen liittyviä. Nämä maininnat kertovat opetuskuvien alkuperästä, esimerkiksi kuvien kerrotaan olevan 1800–1900-luvun vaihteen suomalaista taidetta, suomalaisuutta kuvaavia maalauksia tai kuvan aihe on esimerkiksi talvinen Suomi, suomalainen maisema tai töiden kuvailaan olevan kotimaisten taiteilijoiden töitä. Suomen ulkopuolisten kuvien tarkempaa alkuperää ei useimmin mainita tai kuvailu on laajempaa kuten maininnat ”ulkomaalaisia taideteoksia” (N19) ja ”maailmankuuluja maalauksia” (P4). Vain yhdessä tarinassa opetuskuvan mainittiin tarkemmin olevan alkuperältään japanilainen työ (P17).

Klassikkoina pidetyt tunnetut taiteilijanimet ovat pysyneet melko samoina sitten Lingon tutkimuksen. Lingon tutkimuksessa nuorten eniten mainitsemia taiteilijoita olivat Akseli Gallen-Kallela, Pablo Picasso, Leonardo da Vinci, von Wright, Salvador Dali, Vincent van Gogh ja Michelangelo. (Linko, 1992, 55.) Näistä Lingon listaamasta seitsemästä taiteilijasta samoja oli neljä verrattuna tämän tutkimuksen aineistoon, minkä perusteella nämä taiteilijat ovat vieläkin yleisesti tunnettuja ja heidän teoksiaan voi kuvata klassikkokuviksi. Tunnetut taiteilijanimet kuvaavat sitä, mitä opetuskuviin yleisesti ajatellaan liittyvän ja sisältyvän. Lingon tutkimuksesta on noin kolmekymmentä vuotta, jonka aikana visuaalisen

materiaalin määrä on moninkertaistunut. Silti aineiston perusteella voi huomata, kuinka samat tietyt kuvat painottuvat oppilaiden mielissä. Joko kuvat ovat itsessään niin kulttuurisesti merkittäviä ja mieleenpainuvia tai sitten opetuksen sisältö on joltain osin jäänyt paikoilleen.

Tarinoiden perusteella, opetuskuvien kulttuurisuuden ajatellaan painottuvan lähinnä suomalaisen ja länsimaisen kulttuurin kuviin. Laitisen kuvaama menneen taiteen arvostus ja sen tuttu ja turvallinen olemus (Laitinen, 2003, 196) on myös tämän aineiston perusteella ollut lukiolaisille aihe mihin kiinnittyä. Taiteen klassikkoteoksia voi olla myös vaikeaa kyseenalaistaa, sillä niiden tiedetään olevan lähtökohtaisesti jo hyviä (Varto, 2001, 171–172). Toisaalta toistuvat taiteilijanimet kertovat siitä, että nuorten taiteen tuntemus ei ole kovin laaja, mitä kuvaillaan myös Laitisen (2003, 195) ja Yliriskun (2022, 110) tutkimuksissa. Lisäksi on hyvä muistaa, että kuvan havaitsemiseen liittyviä kokemuksia ei välttämättä edes pystyä sanallistamaan (Kotkavirta, 2009, 50), mikä on voinut vaikuttaa siihen, että samanlaiset kokemuksen ja taideteosten kuvailut toistuvat tarinoissa. Tietyt kuvakokemukset voivat olla helpompi sanallistaa tarinoiksi.

5.2 Opetuskuviin liittyvät kokemukset

5.2.1 Motivaation ja inspiraation kokemukset

Aineiston tarinoissa toistuu kuvailuja siitä, kuinka opetuskuvat motivoivat ja inspiroivat Jasua. Näiden kuvailujen pohjalta muodostin kaksi keskeistä kokonaisuutta, jotka ovat inspiraatio ja motivaatio sekä tulevaisuus. Tarinoissa opetuskuvien motivoiva ja inspiroiva vaikutus johti jopa Jasun tulevaisuuden valintoihin, kuten ammatin valintaan. Koska tämä toistui useammin, päätin jäsentää tulevaisuuden ja siihen liittyvät kokemukset omaksi ryhmäkseen.

Tulevaisuutta pohditaan molempien kehyskertomusten tarinoissa. Kuvien muistelu kohdistui tarinoissa pääsääntöisesti lukion opetuskuviin, mutta tarinoissa muistellaan myös kuvia ala- ja yläkoulun opetuksesta. Yllättävää oli, että moni oli keskittynyt vastauksissaan pohtimaan Jasun tulevaisuutta, vaikka kehyskertomukset ohjasivat nimenomaan muistelemaan menneitä. Tämän voi ajatella tarinallisena piirteenä johdattaa tarinan tapahtumaketju tiettyyn päätökseen ja siihen, miten jo kuvien muistelu johdattaa Jasun tarinaa eteenpäin.

Toisaalta tarinoihin voi heijastua lukiolaisten oma elämäntilanne. Esimerkiksi Laitinen kuvaa tutkimuksessaan, kuinka lukiolaiset kokevat epävarmuutta tulevaisuutensa suhteen (Laitinen, 2003, 187).

Esimerkiksi tarinassa (P1) Jasu pohtii tulevaa ja muistelee kuvataidetuntien inspiroivia kuvia. Tarinan lopussa, samoin kuin tarinassa (P11), pohditaan mahdollista jatko-opiskelua kuvataiteen parissa. Tarinassa (P21) kerrotaan kuinka kuvat ovat muokanneet todennäköisesti Jasun persoonan lisäksi hänen tulevaisuuttaan. Tarinassa (P22) kuvaillaan, että ”Jasu sai paljon rahkeita elämään” eli aineksia rakentaa itselleen tulevaisuutta. Kuvien kerrotaan antaneen myös toivoa Jasulle: ”Nämä kuvat antoivat toivoa valoisasta tulevaisuudesta, joka oli hänellä edessä.”, (N15).

Tarinoissa ilmenevä tulevaisuuden pohdiskelu viittaa siihen, että opetus kuvat nähdään tulevaisuuden kannalta merkityksellisinä. Toisaalta kehyskertomuksissa kuvataan Jasun pohdiskelua lukiosta valmistumisen jälkeen, mikä voi vaikuttaa siihen, että kuvien merkitys yhdistyy tarinoissa tulevaisuuden valintoihin. Tarinoissa näkyy myös samalla, kuinka katsojan oma elämä maailma yhdistyy opetuskuvaan ja kuinka omaa identiteettiä voi rakentaa niiden kautta. Esimerkiksi Marjo Räsänen on todennut, että kuvat ovat keino ymmärtää itseään sekä muita (Räsänen, 2008, 283).

Opetuskuvien kerrotaan tuottaneen myös inspiraation ja motivaation kokemuksia. Se mikä kuvissa inspiroi ja mikä motivoi, oli vaikea erottaa tarinoissa toisistaan, sillä molempien teemojen merkitykset ovat hyvin lähellä toisiaan. Vaikka kehyskertomuksissa kannustettiin kirjoittamaan erityisesti opetus kuvien katsomiseen liittyvistä asioista, kirjoitetaan tarinoissa myös Jasun omasta kuvallisesta tekemisestä. Tästä voi huomata, kuinka opetus kuvat usein liittyvät kuvataidetunneilla tehtävänäntoihin. Toisaalta tarinat voivat kuvastaa sitä, kuinka merkityksellistä oma kuvallinen tekeminen on kuvataiteentunneilla. Tarinat vahvistavat ajatusta, kuinka opetus kuvilla on merkitystä motivoijana oppilaiden omaan työskentelyyn. Tätä opetus kuvien tehtävää opetuksen motivaationa on kuvannut Eisner, jonka mukaan kuvataidetunnin motivoiva toiminta voi olla taidekuvien katsomista, joiden kautta kiinnostus tunnin aihetta kohtaa kasvaa (Eisner, 1972, 176).

Opetuskuvien kerrotaan useissa tarinoissa motivoivan Jasua ja oma kuvan tekeminen mainitaan melkein kolmasosassa aineistoa, esimerkiksi kuvaamalla Jasun omaa kuvataidetyötä tai kuvallista tekemistä. Parissa tarinassa opetus kuvien muistaminen saa myös alkunsa Ja-

sun löytämistä vanhoista kuvataideteistä. Joissakin tarinoissa kerrotaan tarkemmin, mikä motivaation merkitys oli oman tekemisen kannalta. Tarinassa (N12) kerrotaan, kuinka ”Niistä Jasulle jäi hyvä mieli ja hän sai motivaatiota omaan tekemiseensä”. Opetuskuvista toivottiin myös enemmän ideoita omaan tekemiseen. Opetuskuvien kerrotaan olevan myös ”suuri motivaatio Jasulle” yleisemmällä tasolla (N15). Tarinassa (N31) taas kerrotaan, kuinka oma tekeminen on opetuskuvia tärkeämpää ja niitä kuvataan ”pelkäksi seinään tuijotteluksi”.

Tarinoissa motivaatiota kerrotaan lisäävän myös opetuskuvat, jotka koetaan mielenkiintoiseksi kuten tarinassa (N26), missä kerrotaan, kuinka mielenkiintoisiin asioihin jaksetaan keskittyä kunnolla. Myös tarinassa (N24) muistetaan mielenkiintoiset opetuskuvat, joiden kuvataan jääneen hyvin mieleen ja joita olisi voinut katsoa useamminkin.

Opetuskuvien lisäksi joissakin tarinoissa motivaatiota löydettiin opiskeluun ystävien kuvista ja heidän kanssaan vietetyistä hetkistä. Esimerkiksi tarinassa (N9) kavereiden kuvien kerrotaan olevan opetuskuvia kiinnostavampia ja niitä kuvaillaan klassikoiksi sekä olevan ”ihan oikeiden ihmisten jälkeä”. Tarinassa (N25) muistetaan taas nauraminen kavereiden kanssa opetuskuvan äärellä. Tarinoiden perusteella, ystävyysuhteet auttavat motivoimaan opiskelua. Opetuskuvien yhdessä katsominen voi myös tuoda uusia oppimiskokemuksia. Toisaalta liiallinen sosiaalisuus voi viedä huomion pois itse opetuksesta ja sen sisällöstä. Tarinoiden perusteella ystävyysuhteiden huomioiminen opetuksessa voi tuoda opetuskuvat lähemmäksi oppilaiden omaa elämää ja luoda motivaatiota opiskeluun. Vertaisoppiminen on myös tilaisuus, missä voidaan tutustua oppilaiden omien kuvakulttuureiden kuvastoihin ja samalla osoitetaan, että oppilaiden kuvat ovat tärkeitä (Opetushallitus, n.d.).

Vaikkakin suurin osa motivaation kuvailuista tarinoissa on positiivisväyhteisiä kokemuksia, kirjoitetaan myös siitä, kun opetus ei motivoinut tai kannustanut ja milloin opetuskuvien ei kiinnitetty huomiota. Tarinoissa kirjoitetaan turhautuneisuudesta ja harmistuksesta, kun kuvista ei jäänyt paljoa mieleen tai kun ”Jasu ei pystynyt saamaan kuvista kaikkea irti” (P2). Tarinassa (N11) todetaan myös, että opetuskuvista ei ole muistikuvia, minkä voi tulkita tarkoittavan, että opetus motivoi niin vähän, että siitä ei jäänyt mitään mieleen.

Tarinassa (N23) kerrotaan, kuinka kuvataidetunnit olivat tylsiä ja kauheita, kun taas tarinassa (N29) kerrotaan, kuinka ikävää opetus oli, inspiraatiota ei ollut ja kuinka ikävää voi olla oppiaine, josta ei pidä. (P15) tarinassa mainitaan myös, että kuvataiteesta ei ollut pi-

detty. Nämä kolme tarinaa kertovat asenteesta kuvataidetta kohtaan ja siitä, kuinka motivaatiota ei ole löytynyt opiskeluun.

Turhautuneisuutta ja motivaation puutetta voi selittää se, että kuvaa on vaikeaa ymmärtää tai tulkita. Tarinassa (N23) puhutaan kuvista, jotka ovat ”olevinaan hienoja” ja tarinassa (P15) kirjoitetaan, kuinka opetuskuvien olisi haluttu olevan selkeämpiä ilman syvempää merkitystä, tai kuten tarinassa (N29) ihmetellään, kuinka värien sekamelskaksi kuvatut kuvat voivat olla niin arvokkaita. Samaa kuvaillaan tarinassa (P18): ”Siinä oli kieltä mitä en ymmärtänyt. En osannut ajatella siitä mitää. Se ärsytti minua”.

Koska motivaatioon liittyvät kuvaukset toistuivat usein molempien kehyskertomusten tarinoissa, kuvien merkityksellisyyden kannalta on keskeistä, että opetuskuvista voidaan löytää omakohtaisuuden kokemuksia. Tämän perusteella opetuskuvat, jotka ovat lähellä omia kiinnostuksen kohteita, myös motivoivat ja inspiroivat. Motivaatiota voi myös heikentää se, jos kuva koetaan liian vaikealukuiseksi tai sitä ei muuten ymmärretä.

5.2.2 Omakohtaisuuden kokemukset

Monissa tarinoissa nostettiin esiin, kuinka Jasu koki kuvat tärkeinä tai kuvissa oli mielenkiintoisia ja samaistuttavia teemoja, kuten tarinassa (N8), missä ”Jasu muistaa kuvat joiden aihepiiri koskettaa häntä”. Tähän liittyviä kokemuksia kutsun tässä kategoriassa omakohtaisuuden kokemuksiksi. Kuvat muodostavat näin merkityksen katsojalle niistä löytyvän samaistuttavuuden ja oman elämismaailmaan kautta.

Opetuskuviin liittyvistä kokemuksista omakohtaisuus toistui useimmin tarinoissa motivaation lisäksi. Omakohtaisuutta käsiteltiin suunnilleen saman verran molempien kehyskertomuksien tarinoissa, kehyskertomuksen 1 tarinoissa hieman useammin. Omakohtaisuuden aiheet erittelin edelleen neljään eri kokonaisuuteen, jotka olivat samaistuttavuus, omat mielenkiinnon kohteet, oma tekeminen ja omat sosiaaliset suhteet. Sosiaaliset suhteet tarinoissa liittyivät yleisimmin ystävien kanssa vietettyyn aikaan. Samaistuttavat kokemukset liittyivät taas muuten Jasun elämään, kuten arkeen.

Samaistuttavuus ilmeni tarinoissa monella eri tapaa. Oma elämismaailma löytyi opetuskuvista tarinassa (P7), jossa muistetut kuvat olivat omiin kokemuksiin ja unelmiin liittyviä.

Myös tarinassa (P13) kerrotaan opetuskuvien olevan lähellä omaa elämää tai kuten tarinassa (P17): ”Ne toivat mieleen lapsena leikityt leikit ja tämän hetken fiiliksen”, jossa kuvat yhdistyvät lapsuuteen. Kuvat olivat näin väylä myös omiin muistoihin.

Tarinoissa kuvaillaan myös koskettavuuden tunnetta, haikeutta tai kuvien kerrottiin olevan yleisesti tunteita herättäviä. Kuvien omakohtaisuutta paikoin myös sanoitetaan suoraan, kuten tarinassa (N12): ”Olisiko kenties niin, että Jasu samaistui niihin”. Omakohtaisuutta koetaan myös kuvasta löytyvän tärkeän aiheen tai teeman kuten perheen kautta. Jasun erityistä suhdetta opetuskuviin kuvaillaan esimerkiksi tarinassa (N20), jossa tavanomainen kuva muodostuu Jasulle erityiseksi. Tarinassa (P11) kuvan aiheen kerrotaan olevan tärkeä kun taas tarinassa (N6) opetuskuva välittää Jasulle merkittävän sanoman. Kuvalla on suuri merkitys tunteiden ja viestin väittäjänä (vrt. Räsänen, 2008, 283).

Tarinoissa kuvaillaan usein myös opetuskuvien suhdetta omiin mielenkiinnon kohteisiin. Mielenkiinnon kohdetta ei tarinoissa yleensä suoraan kerrota, vaan opetuskuvien kerrotaan olevan mielenkiinnon kohteita lähellä tai liittyvän vapaa-ajan intresseihin. Joissakin tarinoissa Jasun mielenkiinnon kohde mainitaan myös suoraan, esimerkiksi olevan valokuvaus (P30). Tarinoissa mielenkiinnon kohteet tuovat myös mukavuutta oppiaineeseen, jota muuten ei koeta omaksi. ”Kuvaamataito ei ole häneltä ikinä sujunut, mutta simplistiset maalaukset jotka kuvasivat hänen poliittista suuntautumistaan kiinnostivat häntä. Ne tekivät Jasun onnelliseksi.” kerrotaan tarinassa (P6).

Mielenkiinnon kohteilla on selkeästi vaikutusta siihen, mitkä kuvat ja aiheet jäävät kuvataidetunneilta mieleen. Tarinassa (N26) kerrotaan, kuinka mielenkiintoisiin asioihin jaksettiin keskittyä kunnolla oppitunneilla, jolloin mielenkiintoiset kuvat myös motivoivat opiskelua. Tarinoissa harmiteltiin myös, kun kuvat eivät jääneet hyvin mieleen. Tämä voi viitata siihen, että opetuskuvien olisi haluttu olevan enemmän merkityksellisiä. Oppilaiden mielenkiinnon kohteet ovat näin merkittävä tekijä kuvien merkitykselliseksi kokemisen kannalta. Myös oma kokemus oppiaineesta voi muuttua sen mukaan, miten oppilas kokee kohdanneensa tunneilla itseään kiinnostavia aiheita. Tarinassa (N17) kerrotaan, kuinka opetuskuvat eivät kohdanneet Jasun mielenkiinnon kohteita, jonka seurauksena kuvataiteesta ei opittu pitämään. Tarinoiden perusteella, oppilaille on tärkeää luoda yhteys oppiaineeseen oman elämismaailman merkitysten kautta, jotta motivaatio ja kiinnostus opetukseen säilyisivät. Myös opetussuunnitelmassa kirjoitetaan opetuksen toteuttamiseen liittyen,

kuinka opetuksen kokeminen merkitykselliseksi innostaa ja kiinnittää opiskeluun (LOPS, 2019, 20).

Oppilaiden arjen ja oppiaineen ulkopuolisen elämän merkitystä ei pidä näin ollen unohtaa opetuksen sisältöä suunnitellessa. Aineiston omakohtaisuuden teeman ympäriltä löydettyjen aiheiden perusteella voin väittää, että omaksi koetut kuvat myös herättävät enemmän positiivisia tunteita ja oppimismotivaatiota. Oppilaiden keskinäiset ystävyyssuhteet voivat myös olla voimavara, jonka avulla opetukseen pystytään keskittymään paremmin, vaikka liiallinen sosiaalisuus tunneilla voi toisinaan häiritä oppimista.

Opetuskuvia katsellaan myös paljon oman elämismaailman kautta ja heijastamalla kuviin oman elämän tärkeitä asioita, kuten mielenkiinnon kohteita. Tämä on verrattavissa Räsänen käsitykseen siitä, kuinka kuvien tulkinta ja kuvallinen tekeminen on myös identiteettityötä, jossa oma elämismaailma yhdistetään yhteisölliseen (Räsänen, 2015, 46). Oman elämismaailman kautta oppilas voi saada yhteyden myös laajempiin ja kantaaottaviin teemoihin, joita opetuskuvat voivat tarjota. Tarinoissa kuvan katsojan, Jasun, aiemmilla kokemuksilla ja mieltymyksillä oli myös merkitystä, siihen miten merkitykselliseksi kuvat koettiin. Kuten Hatva on ilmaissut, katsojan aiemmalla kokemuksella on aina merkitystä (Hatva, 1988, 8).

5.2.3 Hämmästyksen ja vierauden kokemukset

Tarinoissa kuvataan myös, kuinka opetuskuvat aiheuttavat ihmettelyn ja hämmästyksen kokemuksia. Tämän luokan alle muodostin aineiston perusteella kaksi keskeistä kokemuksen tyyppiä: positiivinen hämmennys ja ihmettely sekä piinaavat ja vieraaksi koetut kuvat ja niihin liittyvät kokemukset. Kuvien äärellä koettua hämmästyksen tunteita voi kuvailla myös positiivisiksi tai negatiivisiksi kokemuksiksi. Positiiviseen hämmästyksen ja ihmettelyyn yhteyteen erittelin myös kuvien koskettavuuteen ja kauneuteen liittyvät voimakkaat tunnekokemukset.

Tarinoissa kuvataan erilaisia opetuskuviin liittyviä hankalia tunteita. Arjen keskellä synkäksi mielinen opetuskuva valtaa Jasun mielen (N33) tai Jasu kokee hämmennystä ja epävarmuutta näkemiensä alastomuutta sisältävien kuvien äärellä (N34). Opetuskuva saattoi myös tuntua vieraalta: ” ’Taide on hulluutta’, hän muisti jonkun sanoneen ja pienen pienen

piinan, joka häntä nyt edelleen vaivasi. Taide – sitä hän ei osannut ymmärtää – se oli hänelle vieras. Ja ne kuvat – vielä vieraampia.” (N3). Vierauden kuvauksista voi päätellä, että oppilaat tarvitsevat ohjausta kuvalukutaitojen kehittymiseen (Laitinen, 2006a, 200).

Suurin osa kokemuksista, liittyen kuvien vierauteen ja häiritsevyyteen, ilmeni kehyskertomuksen 2 tarinoissa, mihin voi vaikuttaa se, että Jasu ei kehyskertomuksen lähtötarinassa kokenut kuvia merkityksellisiksi. Tarinoissa opetuskuva saattoi vaikuttaa Jasuun pitkäkestoisesti, kuten tarinassa (N3), jossa vieraiden kuvien kerrotaan aiheuttavan yhä Jasulle päänsärkyä, tai kuten tarinassa (N4), jossa kuvataan, kuinka kuva poltti Jasuun ikuisen jäljen ja välähtää mielessä joka päivä. Tämä antaa opetuskuvista piinaavan vaikutelman. Yksittäistapauksessa kuvan kerrotaan myös suoraan olevan häiritsevä.

Toisaalta opetuskuva saattoi luoda tarinan alussa epämukavia kokemuksia, mutta jonka kautta päädyttiin lopulta positiivisiin kokemuksiin, kuten tarinassa (N28), missä kuvat vaivaavat Jasun unta, mutta lopulta johdattivat ”värikkäämmälle polulle”. Myös Seppänen kirjoittaa, kuinka katsominen on prosessinomainen tapahtuma, joka voi jatkua esimerkiksi unessa, missä voi nousta esiin asioita, jotka muuten olisi unohdettu (Seppänen, 2001, 97).

Tarinoissa ilmenevät ihmettelyyn liittyvät hämmästyksen kokemukset olivat useimmin positiivissävytteisiä. Yllättäväksi koin sen, että positiiviset kokemukset ilmaantuivat pääasiassa kehyskertomuksen 2 pohjalta syntyneissä tarinoissa, vaikka kehyskertomuksessa kuvat eivät olleet merkityksellisiä. Kehyskertomuksen lähtötarinasta huolimatta tarinoissa kuvataan positiivissävytteisiä hämmästyksen kokemuksia.

Yksi hämmästykseen liittyvä tunnekokemus oli kuvien koskettavuus. Koskettavuus liittyy luokkana myös kuvan omakohtaisuuden kokemukseen. Esimerkiksi tarinassa (P3) kirjoitetaan, kuinka kuvien kauneus koskettaa Jasua sielussa asti. Tarinoissa Jasu kokee myös syviä ja erilaisia tunteita. Koskettavan tunnekokemuksen kerrotaan myös vievän Jasun huomion oppitunnilla hänen jäädessä hämmästelemään opetuskuvia (P16). Kuvien kauneuden tuottamaa hämmästyä kuvataan tarinoissa vaikuttavaksi tunnekokemukseksi.

Toisaalta kuvan kokemisen ainutkertaisuus näkyy tarinan (N10) kautta: ”Kaikki kauniit kuvat eivät olleet Jasun mielestä merkityksellisiä, mutta jokin niissä jäi aina mieleen.”. Tämän tarinan perusteella esteettinen miellyttävyys ei ole kaikille sama asia kuin merkityksellisyys. Vastakohta edelliselle näkemykselle kerrotaan tarinassa (P29), jossa kuvat

ovat jääneet hyvin mieleen niiden vaikuttavuuden ja hienouden vuoksi ja kuvat olivat merkityksellisiä. Merkityksellisyyden kokeminen muodostuu näin erilaisten kokemusten ja tekijöiden pohjalta. Tulkitsen tämän perusteella, että lukiolaisten erilaiset arvot ja taiteen arvottamisen tavat näkyvät myös tarinoissa. Esimerkiksi Laiho kuvaa, kuinka kuvatulkintaan vaikuttaa katsojan aiemmat kokemukset ja altistumiset erilaisille kuvakäytännöille (Laiho, 2009, 197).

Kuvien positiivinen hämmästely liittyi suurimmassa osassa tarinoista juuri kuvien esteettiseen vaikuttavuuteen, kauneuteen tai taitavuuteen. Kuvien kerrottiin myös sävyyttävän. Eräässä tarinassa jopa kaivattiin ajassa taaksepäin ihastelemaan kuvia (N14), mikä kertoo niiden katsomiseen liittyvien kokemusten olevan merkittäviä.

5.2.4 Kasvattavat kokemukset

Tarinoissa opetuskuviin kerrotaan vaikuttaneen Jasuun myös tavoilla, jotka nimesin kasvattaviksi kokemuksiksi. Tällaiset kokemukset liittyivät oppimiseen, minäkuvan kehittämiseen ja merkityksen löytämiseen myöhemmin elämässä.

Oppimista kuvailee esimerkiksi tarina (N19), missä kuvataan, kuinka kuvataidetuoppien opeista oli hyötyä ja kuinka erityisesti faktatietojen ulkoa oppimisen sijaan merkitykselliseksi koetaan kuvantulkinnan taitojen osaaminen. Tarinassa (N13) taas kuvaillaan ihanaksi uusien asioiden oppiminen. Näiden perusteella opetus kuvat toimivat väylänä uuden tiedon äärelle. Kehyskertomuksen 1 tarinoissa kuvataan myös, kuinka kuvien kautta maailma avautui Jasulle, kuten tarinassa (P11), missä kuvat ”saivat hänen silmänsä avautumaan”. Tämä muistuttaa Seppäsen teoriaa siitä, kuinka visuaalisella lukutaidolla voidaan tehdä näkymätöntä näkyväksi ja tunnetuksi (Seppänen, 2001, 224).

Kuvien kerrotaan jopa vaikuttaneen Jasun persoonaan ja minäkuvan kehitykseen. Esimerkiksi tarinassa (P12) kuvataan, kuinka ”työ oli Jasussa herättänyt niin paljon erilaisia ja syviä tunteita, että hän itse oli alkanut kasvissyöjäksi”. Kuvat vaikuttivat näin Jasun elämäntapavalintoihin. Lisäksi osassa tarinoissa mainitaan suoraan, kuinka kuvat muokkasivat Jasusta sen kuka hän on (P21) ja kuinka kuvat kehittivät Jasun persoonaa (P22). Tarinoiden perusteella opetus kuvat olivat väylä itseymmärrykseen, mihin liittyen Ukonaho kirjoittaa, kuinka erilaisten kuvien tarkastelu auttaa syventämään itseymmärrystä (2019, 118). Tämän

vuoksi opetuskuvien monipuolisuus on tärkeää. Merkittäväksi koetut oppimisen kokemukset auttavat rakentamaan myös oppilaan identiteettiä ja omaa paikkaa maailmassa (Laitinen, 2003, 183).

Monessa tarinassa Jasu tajusi vasta kuvataidetuntien jälkeen kuvien tarkoituksen tai niiden merkityksen omassa elämässään. Tämän tapaisia kokemuksia esiintyi suunnilleen saman verran molempien kehyskertomuksen tarinoissa. Usein tämä ymmärrys liittyi kuvan viestin oivaltamiseen, esimerkiksi tarinassa (N6) kuvataan ”Ehkä nyt myöhemmin olen ymmärtänyt kuvan sanoman paremmin”. Ymmärtämisen kokemuksesta kirjoitetaan myös koko oppiaineen merkityksen kannalta. Tarinassa (P26) Jasu päätyy kuvien muistelemisen kautta ymmärtämään opetustyön suuren merkityksen. Tarinassa (N2) taas kuvataiteen merkitys avautuu Jasulle, kun hän päätyy tilanteeseen, jossa ”Jasu näki taidetta kaikkialla, mutta tunsii olevansa sokea niiden edessä”. Tarinassa myös huomataan, kuinka kuvataidetunneilla olisi kannattanut keskittyä opetukseen.

Mäkiranta kirjoittaa, kuinka kuvalla ei ole lopullisia merkityksiä, vaan merkitykset vaihtelevat tilanteiden ja ajankohdan mukaan (Mäkiranta, 2010, 103). Tarinoissa opetuskuvien merkitykset avautuvat Jasulle vasta jonkin ajan kuluttua. Kuvien katsomisen kontekstin muuttuessa kuvan merkitykset avautuvat myös uudesta näkökulmasta.

Koska opetuskuvat saivat osassa tarinoissa merkityksen vasta tietyn ajanjakson jälkeen, kuvien katsomisen ja kuvantulkinnan konteksti korostuu. Räsänen mukaan, kuvan katsomisen konteksti vaikuttaa siitä syntyvään tulkintaan (Räsänen, 2015, 224). Kuvien merkitys ja niissä oleva opetuksellinen arvo avautui tarinoissa näin vasta silloin, kun opetuksen kontekstista oli irtauduttu ja siihen oli saatu etäisyyttä. Myös Seppänen kirjoittaa, kuinka katsominen on jatkuvaa ja prosessinomaista eikä vain ohimenevää (Seppänen, 2001, 97).

5.3 Lukiolaisten toiveet opetuskuvien suhteen

5.3.1 Kuva-aiheet ja kuvatyypit

Tutkimukseen osallistujia pyydettiin myös vastaamaan tarinoissaan kysymykseen: *mitä kuvia olisi haluttu nähdä lisää?* Yleisesti tähän vastattiin harvemmin kuin kysymykseen kuvan merkityksellisyydestä ja monipuolisuudesta. Opetuskuviin liittyvät toiveet ilmenevät

tarinoissa pääasiassa kahdenlaisina sisältöinä, joista ensimmäinen on kuva-aiheet ja kuvatyypit.

Molempien kehyskertomuksien tarinoista löytyi monipuolinen joukko erilaisia kuva-aiheita. Monessa tarinassa toivottiin opetuskuvia, joissa on joku tietty esittävä aihe, joka saattoi olla eläimet, maisemat, muotokuvat, arkea kuvaavat kuvat, ihmiset tai luonto. Kehyskertomuksen 2 tarinoissa toivottiin enemmän esittäviä kuva-aiheita kuin kehyskertomuksen 1 tarinoissa. Tarinoissa toistuvien ilmaisujen perusteella, esittävien kuvien aiheeksi toivottiin useimmin kuvia ihmisistä tai luonnosta. Joissakin tarinoissa toivottiin myös lisää tunnettuja kuvia. Uskon, että Lington huomio siitä, kuinka nuoret kiinnittyvät realismiin ja erityisesti maisemaan, voi heijastua näihin kuvatoiveisiin (Linko, 1992, 86).

Toivotut aiheet olivat tarinoissa myös hyvin yksilöllisiä ja esimerkiksi toivotut kuvataiteen tekniikat ja taidesuuntaukset olivat harvoin samoja. Tarinoissa toivottiin lisää liikkuvaa kuvaa, rokokoomaalauksia, realistisia kuvia, graffitikuvia, kirkasvärisiä tai värikkäitä kuvia, abstrakteja kuvia, valokuvaa ja abstraktia taidetta. Arvelen, että hyvin erilaiset kuvatyypit ja taidesuuntaukset kuvastavat lukiolaisten erilaisia taidekäsitteitä ja mieltymyksiä erilaisiin visuaalisen kulttuurin muotoihin. Laitinen kirjoittaa, kuinka lukiolaisten taidekäsitteissä korostuu yksilöllisyys (Laitinen, 2003, 183), mikä voi selittää aineistossa olevaa erilaisuutta. Toisaalta toiveiden erilaisuus kertoo visuaalisen kulttuurin moninaisesta kuvavalikoimasta.

Toivotut kuva-aiheet liittyivät tarinoissa myös Jasun omiin mielenkiinnon kohteisiin, esimerkiksi tarinassa (P23): ”Hän olisi halunnut nähdä lisää memejä, koska hän tykkää katsoa niitä vapaa-ajalla”. Tarinoissa useimmat opetuskuvatoiveet liittyivätkin Jasun elämismailmaan, kuten edellä mainittu mielenkiinnon kohde. Toivotut aiheet kuten roskat (P19), kartat (P21) ja valokuvauksen tekniikka (P30) liittyivät myös siihen, minkä Jasu koki olevan mielenkiintoinen aihe. Kuvataidetuntien aiheiden kokeminen mielenkiintoiseksi motivoi myös syventämään oppimisprosessia ja tekemään siitä merkityksellisempää (vrt. LOPS, 2019, 20).

Joissakin tarinoissa toiveet liittyivät kuvan tiettyyn laadulliseen piirteeseen, kuten kuvan toteutuksen taitavuuteen, hienouteen, vaikuttavuuteen tai kauneuteen. Esimerkiksi tarinassa (P13) toivotaan lisää ”kauniita kuvia muista ihmisistä”. Näiden piirteiden perusteella ope-

tuskuviin toivotaan lisää esteettisesti miellyttäviä kuvia sekä kuvia, joiden koetaan olevan taitavasti tehtyjä.

Osassa tarinoissa opetuskuviin olisi toivottu sisältävän enemmän erilaisuutta, kuten tarinassa (P2) kuvataan: ”– –hän halusi nähdä lisää kuvia elämästä. Aivan arkipäiväisestä elämästä ympäri maailmaa. Iloa, onnellisuutta, surua, vihaa”. Tarinassa toivotaan opetuskuvia, joissa näkyisi elämän luonteen moninaisuus. Tarinassa (N8) toivotaan kuvia laidasta laitaan ja eri kulttuureista, kun taas tarinassa (P7) toivotaan lisää luontokuvia, koska niiden koettiin olevan erilaisia verrattuna muihin kuviin. Tarinassa (N6) toivotaan myös, että kuvat eivät olisi olleet vain abstraktia taidetta jota” nuorten on vaikea lukea ja ymmärtää”, minkä perusteella toivotaan myös helpommin lähestyttäviä opetuskuvia. Tarinoiden perusteella, opetuskuviin toivotaan kaiken kaikkiaan enemmän monipuolisuutta.

Tarinoiden kuvausten ainutkertaisuuden vuoksi ei voi todeta, että opetuskuviin toivottaisiin erityisesti tietynlaisia kuvatyyppejä. Tarinoissa toivotut kuva-aiheet liittyivät kuitenkin useimmin Jasun omaan elämään ja mielenkiinnon kohteisiin. Tämän perusteella voi todeta, että opetuskuviin olisi toivottu olevan enemmän omakohtaisia ja mielenkiintoisia kuvia. Mielenkiintoisuus kuvissa voi taas syventää oppimista ja parantaa motivaatiota.

Erilaisuus kuva-aiheissa ja kuvatyypeissä kertoo myös siitä, että opetuskuviin toivotaan yleisesti olevan enemmän monipuolisia ja sisältävän erilaisia visuaalisen kulttuurin muotoja. Tämä on osaltaan kirjattuna LOPS 2019 kuvataiteen tavoitteisiin (LOPS, 2019, 346).

5.3.2 Aktiivinen kuvantulkinta ja kokemuksellisuus

Lukiolaisten tarinoissa toivottiin myös enemmän opetuskuvia, jotka toisivat kuvataideopetukseen tietynlaisia toimintaa tai kokemuksia. Näissä toiveiden kuvauksissa korostui Jasun oma aktiivinen rooli kuvankatsojana, jonka pohjalta syntyi tämän kategorian otsikko: aktiivinen kuvantulkinta ja kokemuksellisuus.

Kokemuksellisuus liittyi lukiolaisten tarinoissa siihen, minkälaisen tunnereaktion opetuskuvat saisivat aikaan Jasussa. Opetuskuviin toivottiin lisää tunnekokemuksia, esimerkiksi tarinassa (P17) toivotaan värikkäitä kuvia, koska niiden kuvataan tuovan ”iloa elämään ja minun päivääni”. Myös parissa muussakin tarinassa toivotaan lisää tunteita herättäviä ku-

via. Tämänäyttöisiä toiveita esiintyi pääasiassa kehyskertomuksen 1 tarinoissa, mikä voi johtua siinä olleesta positiivisesta kehysvariaatiosta, jossa opetuskuvat kuvataan merkityksellisiksi.

Tarinoissa kuvatoiveiden toistuvien teemojen olivat opetuskuviin liittyvä aktiivinen toiminta, ja tähän liittyviä kuvauksia esiintyi suunnilleen saman verran molempien kehyskertomusten tarinoissa. Tarinoissa toivottiin lisää opetuskuvia, jotka saavat ajattelemaan, tuovat inspiraatiota, niitä voi tutkia tai joiden kuvataan olevan analysoitavissa. Tästä esimerkkinä on tarina (P12): ”Myös Jasu olisi halunnut sellaisia kuvia enemmän, jotka laittaa hänet miettimään vielä tarkemmin kuvan merkitystä”. Tarinoiden perusteella, uskon tämän kertovan siitä, että kuvia halutaan ymmärtää paremmin. Toiveissa kuvataan myös, kuinka kuvan katsominen on aktiivista toimintaa. Visuaalisen kulttuurin lukutaidot ja esimerkiksi Marjo Räsänen esittämä kokemuksellinen kuvantulkintamalli voivat auttaa rakentamaan näitä merkityssuhteita. Kokemuksellinen kuvantulkintamalli tarkastelee kuvaa eri tekijöiden kontekstin kautta ja teos nähdään kulttuurien välisenä siltana (Räsänen, 2015, 166–167).

Parissa tarinassa toivotaan myös enemmän opettajan puhetta kuvien yhteyteen, mikä vahvistaa sitä ajatusta, että kuvista halutaan oppia enemmän. Opetuskuvien sisällön tulkintaan liittyi tarinoissa näin myös opettajan merkitys kuvantulkinnan ohjaajana.

Opetuskuvien rinnalle toivotaan tarinoiden perusteella omaa aktiivista toimijuutta ja kokemuksellisuutta. Opetuskuvien toivotaan myös saavan aikaan jonkinlaisen reaktion katsojassa, esimerkiksi ajatuksia tai tunnekokemuksia. Opetuskuvien kannalta tulkitsemisen tämän myös tarkoittavan, että kuvantulkintaan toivotaan enemmän välineitä ja siihen olisi kannattavaa panostaa myös kuvataideopetuksessa. Kuvan katsomisen kokemuksesta voidaan tukea esimerkiksi tutustumalla erilaisiin kuviin kuvataideopetuksessa ja kuvalukutaitoja opettelemalla.

5.4 Yhteenveto

Lähestyin tutkielmassani opetuskuvien merkitystä osana kuvataideopetusta kysymällä: *millaisia merkityksiä lukiolaiset antavat kuvataidetuntien opetuskuville?* Lukiolaisten käsitykset opetuskuvista muodostuivat kahdesta keskeisestä tekijästä: mitä kuvassa voidaan havaita ja mitä opetuskuvat voivat saada aikaan.

Opetuskuvien havainnoitiin niiden visuaalisuuden, kuten niiden muotokielen, tekniikan, värien, aiheiden, tyyli- ja kuvatyypin kautta. Erilaisia kuvailmaisun tekniikoita löytyi tarinoista hyvinkin monipuolisesti. Maalaus oli yleisimmin mainittu tekniikka ja kuvamuoto. Toistuvimmat kuva-aiheet olivat ihminen ja luonto, erityisesti maisemakuvat. Esittävien aiheiden ja maisemakuvan toistuminen tarinoissa antaa Maaria Lingon tutkimustulosten lailla kuvan siitä, että lukiolaiset kiinnittyvät vahvasti realismiin (vrt. Linko, 1992, 86). Tulkitsen tämän johtuvan siitä, että kuvat ovat toistuneet opetuksessa niin usein, että ne ovat iskostuneet lukiolaisten muistiin ja ne nähdään opetuskuvien keskeisenä osana

Opetuskuviin liittyvät eri kulttuurien kuvat painoutuivat länsimaiseen taidehistoriaan ja sen klassikkokuviin, sekä Suomen kultakauden kuvastoihin. Tunnettuja taiteilijoita mainittiin olevan esimerkiksi Pablo Picasso, Vincent van Gogh ja Akseli Gallen-Kallela. Kulttuuri- tuote *Mona Lisa* toistui tarinoissa useimmin ja sen kuvailtiin olevan kaikkien tuntema yleistietämyksellinen teos. Teoksen mieleen jääminen ei välttämättä tehnyt siitä lukiolaisille merkityksellistä kuvaa. Taidehistoriallisesti merkittävien kuvien toistuminen aineistossa muistuttaa Sirkka Laitisen pohdintoja siitä, kuinka nuoret kokevat tarvetta kiinnittyä tuttuun ja turvalliseksi koettuun (Laitinen, 2003, 196). Tämä kertoo toisaalta siitä, että nuorten taiteen tuntemus ei ole kovin laaja, mistä kirjoitetaan myös Yliriskun (2022, 110) ja Laitisen (2003, 195) tutkimuksissa. Monipuolisimmilla opetuskuvilla olisi mahdollista saada nuorten taiteen tuntemukseen lisää laajuutta.

Opetuskuvien visuaalinen miellyttävyys ja taitavuus kiinnostivat nuoria. Kuvien esteettinen kokeminen, kuten kokemus kauneudesta, kuvailtiin olevan voimakas tunnereaktio. Esteettisesti miellyttäviä ja kauniita kuvia olisi haluttu myös lisää opetukseen. Lukiolaiset kirjoittivat myös ikävistä kokemuksista opetuskuviin liittyen. Tarinoissa kuvailtiin turhautuneisuutta, vierautta ja epäasukavuutta. Esimerkiksi abstrakti taide herätti näitä tunteita ja siinä turhautumista tuotti kuvien epäselvyys. Kuvia oli myös vaikea ymmärtää. Suurin osa tarinoista kuvasi kuitenkin positiivisia tunnekokemuksia.

Aineiston perusteella, opetuskuvien erottumista muiden kuvien joukosta ja mieleen jäämistä edisti kuvassa oleva voimakas visuaalinen piirre, kuten monivärisyys tai erikoisempi kuvatyyppejä, esimerkiksi illuusiokuvat. Kuvien kauneus tai taidokkuus kiinnitti myös huomiota. Mieleen jäämistä auttoi myös kuvien mielenkiintoisuus ja omakohtaiseksi kokeminen.

Kun opetuskuvien koetaan olevan jollain tavoin omakohtaisia, ne myös enemmän motivoivat ja ovat merkityksellisiä. Oma kuvallinen tekeminen koettiin tärkeäksi ja se yhdistettiin opetuskuviin usein. Opetuskuvia katsottiin oman elämismailman kautta ja niihin heijastetaan oman elämän sisältöjä, kuten mielenkiinnon kohteita, muistoja tai tulevaisuuden pohdiskelua. Tarinoissa kuvattiin myös, kuinka oma kokemus oppiaineesta voi muuttua sen mukaan, miten oppilas kokee kohdanneensa tunneilla itseään kiinnostavia aiheita.

Osa lukiolaisista kirjoitti tarinoissa minäkeskeisesti ja kuvia katsottiin lähinnä omien mielenkiinnon kohteiden kautta. Joissakin tarinoissa taas pohdittiin kuvan syvempää merkitystä, sen tarinaa ja roolia silmänavaajana. Kuva muodostui näissä kertomuksissa sillaksi kriittiseen pohdintaan ja maailmasuhteen syventämiseen ja pohtimiseen kuvan kautta. Lukiolaisten käsityksissä näkyy kuvien monitulkintainen luonne ja katsojien kokemusmaailmojen ainutkertaisuus. Opetuskuviin toivotut kuva-aiheet olivat tarinoissa hyvin yksilöllisiä, mikä toisaalta kertoo visuaalisen kulttuurin moninaisesta valikoimasta. Yksilöllisistä kokemuksista huolimatta lukiolaiset jakoivat keskenään myös samankaltaisia kokemuksia.

Aineistosta pystyi myös erottamaan erilaisia opetuskuvan tehtäviä. Opetuskuvat antoivat tietoa erilaisista kuvan rakentamisen elementeistä, kuvatyypeistä ja aiheista, niiden kerrottiin olevan kokemuksellisia, motivaation lähde ja niiden kautta pohdittiin omaa elämää. Opetuskuvat olivat myös osassa tarinoissa pohja oman identiteetin rakentamiselle. Tarinoissa opetuskuvien kuvailtiin myös auttaneen tunnistamaan omasta ympäristöstään taidehistoriallisia merkkiteoksia. Opetuskuvat toimivat mallina omaan työskentelyyn, ne avasivat maailmankuvaa ja toivat uusia näkökulmia omaan ajatteluun. Niiden kuvailtiin liittyvän myös keskeisesti kuvataidetuntien tehtäviin.

Opetuskuvien merkitys saattoi avautua vasta jonkin ajan kuluttua, kun kuviin oli saatu etäisyyttä ja oltiin opetuksen kontekstin ulkopuolella. Opetuskuvien ja koko oppiaineen merkitys saatettiin huomata vasta tällöin. Kuvan katsomisen kontekstilla oli näin merkitystä kuvatulkintaan. Katsominen on myös prosessinomainen tapahtuma (Seppänen, 2001, 97).

Yllättävää oli, kuinka samanlaisia tarinoita erilaiset kehyskertomusvariaatiot tuottivat. Vaikka kehyskertomuksessa opetuskuvat eivät olisi merkityksellisiä tai monipuolisia tarinan päähenkilölle, kirjoitettiin niistä silti mielenkiintoisina tai mieleenpainuvina. Kehyskertomuksen eri variaatiot eivät tuottaneet merkittävästi erilaisia tuloksia. Kuviin kirjoitettiin merkityksiä silloinkin, kun kehyskertomus ohjasi päinvastaiseen suuntaan.

Kuvien sisältöjen moninaisuus suhteessa oppiaineen tavoittelemaan visuaalisen kulttuurin monipuolisuuteen tarvitsee tutkimustulosten perusteella kehitystä. Tutkimustulosten näen vahvistavan sitä, että kuvanlukutaitoja ja visuaalisen kulttuurin tuntemusta on tarpeen lisätä kuvataideopetuksessa. Lukiolaiset myös itse toivoivat enemmän taitoja analysoida kuvia ja selvittää kuvan erilaisten tekijöiden merkityksen selvittämistä, ja tätä kautta merkitysten luomista. Lukiolaisten tarinoissa kaivattiin enemmän omaa aktiivista toimintaa. Lukiolaiset vaikuttivat myös tiedostavan omien kuvanlukutaitojensa rajallisuuden. Opetuskuvia haluttiin myös oppia ymmärtämään paremmin ja niiden analysoinnin kuvailtiin olevan mielenkiintoista. Opetuskuvien lisäksi toivottiin myös enemmän opettajan puhetta kuvien rinnalle, mikä korostaa opettajan merkitystä kuvanlukutaitojen ohjaajana.

6. Lopuksi

Tutkielman teon aikana olen pohtinut paljon tutkimustulosten luotettavuutta eli reliabiliteettia. Luotettavuutta pyrin vahvistamaan kirjoittamalla tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman tarkasti ja avoimesti. Etenkin, koska tutkimuksen alussa ollut kulttuurinen näkökulmani tutkimusaiheeseen vaihtui tutkimuksen edetessä ja tutkimus itsessään muuttui enemmän aineistolähtöiseksi. Tutkimukseni pyrin toteuttamaan parhaani mukaan mahdollisimman eettisesti ja luotettavasti. Tutkielmani aineistonkeruusta on myös kulunut aikaa, jolloin sen tulokset eivät välttämättä anna kaikkein ajankohtaisinta tietoa tutkittavasta aiheesta. Uskon silti, että tuloksissa esiin nousseet teemat ovat luonteeltaan kuitenkin ajattomia, esimerkiksi nuorten tulevaisuuden pohdiskelu.

Olen myös pohtinut, oliko eläytymismenetelmä paras mahdollinen valinta juuri tätä ilmiötä tutkittaessa. Olisiko kuvallinen tutkimusaineisto palvellut paremmin tutkimusta, jonka keskiössä ovat juuri kuvat? Olen myös pohtinut, kuinka paljon lukiolaiset lopulta heijastivat Jasun tarinaan omia kokemuksiaan. Toisaalta tarinat antavat mahdollisuuden kuvitella erilaisia elämän suuntia. Niihin voi kuvailla maailmankulkua, jonka haluaisi olevan todellista. Tutkielman edetessä olen huomannut, kuinka haastavaa mutta samalla rikasta aineistoa tarinat ja eläytymismenetelmä voivat tarjota. Toisaalta tarinoihin kuuluva monitulkintaisuus myös toi haasteita tarinoiden tukintaan. Tutkimuksen lopussa huomaan myös, että kuvien vastaanoton kokemuksia olisi voinut tarkastella aineiston analyysissä enemmän. Pohdin usein myös sitä, kuinka paljon oma tulkintani vastaa lukiolaisten alkuperäisiä merkityksenantoja.

Toisaalta huomaan, kuinka tutkimustuloksista löytyy yhteneväisyyttä aiempaan tutkimukseen nuorista kuvan havainnoijina. Uskon silti, että tekemäni tulkinnat voivat antaa kuvataideopetukseen ja opettajille syvempää ymmärrystä siitä, miten lukiolaiset suhtautuvat opetuskuviin ja millaisia tehtäviä opetuskuvilla on lukiolaisten tarinoiden pohjalta. Vaikka tulokset on saatu eläytymismenetelmällä, ne silti myös kertovat siitä, miten lukiolaiset käsittelevät opetuskuvien merkityksellisyyden ja antavat oman näkökulmansa opetuskuviin. Tulosten arvioin antavan erilaista näkökulmaa opetuskuvien tarkasteluun ja mitä kaikkea niihin voi liittyä.

Koska tutkimuksen otanta oli pieni, sen tulosten perusteella ei voi tehdä yleistyksiä valtakunnan tasolla. Tiedostan myös, että aineisto luo rajallisen näkökulman tutkimusaiheeseen.

Tutkimuksen aikana olen myös oppinut, kuinka tärkeää kuvataideopettajan opetusmateriaalin kriittinen tarkastelu ja arviointi ovat. Erilaisten representaatioiden ja inklusiivisuuden lisäämisen kannalta on myös tärkeää, että opetuskuvat eivät muodostu vain tietyn kulttuurin kuvien varaan. Opetuskuvat ovat myös mahdollisia identiteetin rakentamisen ja lukutaitojen oppimisen paikkoja. Kuvataideopettajana ymmärrän nyt paremmin, millaisia merkityksiä opetuskuviin voi sisältyä ja kuinka haastavaa on pystyä sisällyttämään oppiaineelle varattuun aikaan kaikki tarvittava.

Tutkielmani pohjalta jatkotutkimusta voisi kehittää toteuttamalla esimerkiksi toimintatutkimusta, jossa opetuskuvia tarkasteltaisiin yhdessä oppilaiden kanssa opetustilanteen kontekstissa. Tällöin voisi tutkia, kuinka kuvan merkitys opetuskuviin muuttuu syntyneiden kuvataiteentöiden tekemisen kautta. Oppilaiden kuvallista tekemistä ja opetuskuvan suhdetta toisiinsa voisi tutkia tätä kautta syvemmin.

Lähteet

von Bonsdorff, Pauline. (2006). Taide, tieto ja kauneuden haaste. Teoksessa Kaisa Kettunen & Mirja Hiltunen & Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.) *Kuvien Keskellä: Kuva-taideopettajaliitto 100 vuotta*, ss. 158–168. Like.

Eisner, Elliot W. (1972). *Educating artistic vision*. Macmillan, cop.

Eskola, Jari. (1997). *Eläytymismenetelmäopas*. Tampereen yliopisto.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Flynt, E. Sutton & Brozo, William. (2010). Visual Literacy and the Content Classroom: A Question of Now, Not When. *The Reading Teacher*, 63(6), ss. 526–528. doi: 10.1598/RT.63.6.11

Freedman, Kerry & Heijnen, Emiel & Kalio-Tavin, Mira & Kárpáti, Andrea & Papp, László. (2013). Visual Culture Learning Communities: How and What Students Come to Know in Informal Art Groups. *Studies in Art Education*, 54(2), ss. 103–115. doi: 10.1080/00393541.2013.11518886

Hall, Stuart. (1997). The Spectacle Of The ‘Other’. Teoksessa (ed.) Stuart Hall *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, ss. 223–290. SAGE Publications.

Hatva, Anja. (1988). *Kuvasta oppiminen ja opettaminen*. Oppima/ Valtion audiovisuaalisen keskus ,1, ss. 4–11.

Heikkinen, Hannu L. T. (2010). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, ss. 143–159. PS-kustannus.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. (1997/2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

Hänninen, Vilma. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, ss. 160–178. PS-kustannus.

Kauppinen, Heta & Wilson, Brent. (1981). *Kuvaamataidon didaktiikka*. Otava.

Kotkavirta, Jussi. (2009). Miksi kuvia on hankala lukea? Teoksessa Leila Haaparanta & Timo Klemola & Jussi Kotkavirta & Sami Philström (toim.) *Kuva*, ss. 42–52. Tampereen yliopistopaino.

Kuva. (2009). Toim. Haaparanta, Leila & Klemola, Timo & Kotkavirta, Jussi & Philström, Sami. Tampereen yliopistopaino.

Laiho, Hemmo. (2009). Ovatko kuvat konventionaalisia merkkejä? Teoksessa Leila Haaparanta, Timo Klemola, Jussi Kotkavirta, Sami Philström (toim.) *Kuva*, ss. 194–204. Tampereen yliopistopaino.

Laine, Timo. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, ss. 28–45. PS-kustannus.

Laitinen, Sirkka. (2003). *Hyvää ja Kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena*. (Väitöskirja). Taideteollinen korkeakoulu.

Laitinen, Sirkka. (2006a). Media on kuvaa – mutta missä sitä opetetaan? Teoksessa Kaisa Kettunen & Mirja Hiltunen & Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.) *Kuvien Keskellä: Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*, ss. 200–213. Like.

Laitinen, Sirkka. (2006b). Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*, ss. 33–45. Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39.

Mäkiranta, Mari. (2010). Kuvien lukeminen. Teoksessa Johanna Hurtig & Merja Laitinen & Katriina Uljas-Rautio (toim.) *Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet*, ss. 97–120. PS-Kustannus.

Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet [LOPS] 2015*. Opetushallitus. Haettu 1.2.2020 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi>

Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet [LOPS] 2019*. Opetushallitus. Haettu 13.1.2023 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi>

Opetushallitus. (N.d.). *Omat kuvakulttuurit ja visuaalinen kulttuurikasvatus*. Haettu 2.10.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/omat-kuvakulttuurit-ja-visuaalinen-kulttuurikasvatus>

Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS] 2004*. Opetushallitus. Haettu 1.9.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi>

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS] 2014*. Opetushallitus. Haettu 1.6.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi>

Osipova, Elsa.(2023). *Floridan kirjakielto sai jatkoa: Nyt potkut sai rehtori, jonka koulussa lapsille näytettiin ”pornografista” sisältöä*. Yle uutiset. Haettu 6.10.2023 osoitteesta <https://yle.fi/a/74-20024198>

Pienimäki, Mari. (2022). *Kakkien media: kohti inklusiivisempaa mediakulttuuria ja mediakasvatusta*. Mediakasvatusseura. Haettu 10.10.2023 osoitteesta <https://mediakasvatus.fi/puheenvuoro/2022/06/kaikkien-media-kohti-inklusiivisempaa-mediakulttuuria-ja-mediakasvatusta/>

Pohjakallio, Pirkko. (2006). Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*, ss. 10–32. Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39.

Ruby, Louisa Wood. (2008). Layers of Seeing and Seeing through Layers: The Work of Art in the Age of Digital Imagery. *The Journal of Aesthetic Education*, 42(2), ss. 51–56. Haettu 20.9.2023 osoitteesta <https://www.jstor.org/stable/25160278> doi: 10.1353/jae.0.0007

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

Räsänen, Marjo. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Räsänen, Rauni. (2005). Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, ss. 87–111. Vastapaino.

Salminen, Antero. (1978/2005). Kuvaamataito oppilaan esteettisten kokemusten kehittäjänä. Teoksessa Inkeri Koskinen (toim.) *Pääjalkainen*, ss. 214–223. Taideteollinen korkeakoulu.

Sava, Inkeri. (1998). Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa Marjatta Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*, ss. 103–121. Atena Kustannus Oy.

Savikko, Sari. (2007a). Koulutaulujen vuosisata. Teoksessa Sari Savikko (toim.) *Koulujen taide*, ss. 11–59. Tammi.

Savikko, Sari. (2007b). Opetustaulujen taiteilijat. Teoksessa Sari Savikko (toim.) *Koulujen taide*, ss. 63–215. Tammi.

Sederholm, Helena. (2006). Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa Kaisa Kettunen & Mirja Hiltunen & Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.) *Kuvien Keskellä: Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*, ss. 50–58. Like.

Seppänen, Janne. (2001). *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Vastapaino.

Seppänen, Janne. (2005). *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsemiselle*. Vastapaino.

Suvanto, Titta & Töyssy, Seppo & Vartiainen, Liisa & Viitanen, Pirjo. (2004). *Kuvan tekijä: taide ja visuaalinen maailma*. WSOY.

Tiirakari, Leeni. (2007). Taidetta kouluihin. Teoksessa Sari Savikko (toim.) *Koulujen taide*, ss. 315–379. Tammi.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. (2009/2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Ukonaho, Eija. (2019). Nuoret taiteen tulkitsijoina. Teoksessa Päivi Venäläinen, Jemina Lindholm, Seija Kairavuori, Tiina Pusa & Susanne Ylönen (toim.) *Jälkikuvia, kuvan jälkiä. Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen*, ss. 103–120. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 148.

Varto, Juha. (2001). *Kauneuden taito: estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere University Press: Taju.

Woywod, Christine. (2015). Fixed, Fluid, and Transient: Negotiating Layers of Art Classroom Material Culture. In *Art Education*, 68 (2) ss. 22–27. Haettu 1.11.2023 osoitteesta <http://www.arteducators.org/research/art-education>

Wright, Terence. (2008). *Visual Impact: Culture and the Meaning of Images*. Berg.

Ylirisku, Henrika. (2022). Kuvataiteen lukiodiplomin kehityssuuntia ja mahdollisia tulevaisuuksia tunnustelemassa. Teoksessa Henrika Ylirisku, Elina Härkönen & Jani Vepsä (toim.) *Arvioinnin äärellä. Lukion kuvataiteen arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-hankkeessa*, ss.98–117. Haettu 6.10.2023 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0751-7>

Liitteet

Liite 1

Tutkimuslupapyyntö

Hei,

Otin viime keväänä yhteyttä liittyen mahdolliseen aineistonkeruuseen [REDACTED] lukioon. Tuolloin oli puhetta, että ajankohtana kevät oli tutkimukseni toteutuksen kannalta epäsuotuisa, sillä tutkimuksia oli toteutettu jo melko paljon. Otan nyt teihin yhteyttä ja haen tutkimuslupaa alla olevalla vapaamuotoisella tutkimuslupahakemuksella saman asian tiimoilta:

Olen Mari Kakkonen ja teen Lapin yliopistossa kuvataidekasvatuksen koulutushjelmassa pro gradu -tutkielmaa. Haluaisin kerätä tutkielmaani varten eläytymismenetelmällä kertomuksia [REDACTED] lukion opiskelijoilta. Tutkielmani työnimi on "Motivaatiokuvat kuvataidetunneilla: kuvien asema ja merkitys lukiolaisten kertomuksien pohjalta" ja tutkielmani tavoitteena on tutkia lukiolaisten käsityksiä ja muistoja kuvista, joita kuvataideopettaja on näyttänyt kuvataidetunneilla. Tutkielmaani varten kerään myös parilta muulta lukiolta aineistoa. Tutkielmaani ohjaa kuvataidekasvatuksen lehtori Tuula Vanhatapio [REDACTED]

Tutkimusaineistoni toivoisin kerääväni tämän vuoden syys- tai lokakuussa, sen mukaan miten lukiolle sopii parhaiten. Aineistoksi tulevat kirjoitukset kerätään anonymisti mieluummin kahdelta lukion kuvataiteen ryhmältä, jotka ovat opiskelleet jo aiemmin kuvataidetta lukiossa. Aineiston keruuseen kirjoitustehtävää varten olisi hyvä varata yksi oppitunti (45 min) ja alaikäisiä oppilaita varten olen suunnitellut kotiin menevän lupalapun aineiston keruutilanteeseen osallistumiseksi.

Ystävällisin terveisin
Mari Kakkonen

Liite 2

Tutkimuslupalappu oppilaille

Liite 1

Tutkimuslupakysely oppilaalle ja huoltajalle

Hei!

Olen Mari Kakkonen ja teen pro gradu -tutkielmaa Lapin yliopistossa, missä opiskelen kuvataideopettajaksi. Tutkielmani käsittelee kuvataidetunneilla opettajan näyttämiä kuvia sekä niiden merkitystä oppilaille. Tätä varten kerään aineistoksi lukiolaisilta [REDACTED] lyhyitä kirjoituksia kuvataideaineeseen liittyen. Kirjoitelmat kerätään nimettöminä, jolloin oppilasta ei voi yhdistää kirjoitelmaansa. Tutkielmani ohjaaja on kuvataidekasvatuksen lehtori Tuula Vanhatapio ([REDACTED]).

Täysi-ikäinen opiskelija päättää suostumisestaan tehtävän tekemiseen itse aineistonkeruutilanteessa, mutta alle 18-vuotiailta tarvitaan huoltajan suostumus osallistumiseen. Pyydän teiltä, huoltajalta suostumusta allekirjoittamalla oheisen lupalapun, jonka oppilas palauttaa täytettynä viimeistään [REDACTED] ja voi osallistua näin aineistonkeruutilanteeseen.

Kiitos paljon etukäteen ja hyvää syksyn alkua!

Ystävällisin terveisin

Mari Kakkonen

(Lisätietoja tutkielmastani saa lähettämällä sähköpostia [REDACTED])

leikkaa tästä -----

Aineistonkeruuseen saa luvallani osallistua

Oppilaan nimi

Vanhemman allekirjoitus

Oppilaan allekirjoitus

Nimen selvennys

Päivämäärä

