

Anna Fihlman

PERUSKOULUA VAI OMAA ELÄMÄÄ?

Peruskoulun kuvataideopinnot ei-kuvataideopiskelijoiden
ajatuksissa nykypäivänä

TIIVISTELMÄ

Anna Fihlman: Peruskoulua vai omaa elämää? Peruskoulun kuvataideopinnot ei-kuvataideopiskelijoiden ajatuksissa nykypäivänä
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, Luokanopettajakoulutus
Maaliskuu 2023

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia merkityksiä peruskoulun kuvataideopinnot herättivät ei-kuvataideopiskelijoiden ajatuksissa nykypäivänä. Nyky-yhteiskunnan suorituskeskeinen ja tietopohjainen ote on vaikuttanut merkittävästi perusopetuksen opetettaviin sisältöihin ja tuntijakojen muodostumiseen. Kuvataiteen opetettava osuus muiden taito- ja taideaineiden rinnalla, on siten laajempien yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamisessa nähty yhä epäoleellisemmaksi kokonaisuudeksi. Kuvataiteen yhtenäisen opetuksen määrä on vähentynyt peruskoulukontekstissa merkittävästi, jolloin myös opetuksen oppilasta eri tavalla kasvattava merkitys ja tietoteoreettinen punainen lanka on vaarassa kadota. Tämä tutkimus pyrkiikin tarkastelemaan peruskoulun kuvataideopintojen kautta syntyneitä merkityksiä myös oppiaineen tulevaisuuden näkymien kannalta. Kuvataiteen merkityksien käsittelyä lähestytään tutkimuksessa neljän keskeisimmän opetuksellisen tavoitteen (kuvailmaisuus, luovuus, identiteetti ja tunnetaidot) toteutumisen kautta. Sosiaalinen konstruktionismi toimii tutkimuksessa laajempuna teoreettisena viitekehyksen ja tarkastelee erityisesti opetuksellisen tavan vaikutuksia oppiaineen merkitysten rakentajana ja tavoitteiden toteutumisen edistäjänä. Tutkimustuloksien tarkoituksena on tuottaa tietoa opetussuunnitelman ja opettajankoulutuksen kehitystyötä varten.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluna viideltä eri alan korkeakouluopiskelijalta. Opiskelijoiden tieteenaloja oli: kauppatiede, kasvatustiede, yhteiskuntatiede, biolääketiede ja tuotantotalous. Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin pragmaattisena sisällönanalyysinä, jonka avulla eri tavoitesisältöihin liittyviä mainintoja ja niiden välisiä merkityksiä voitiin tarkastella osana laajempaa kuvataideopetuksellista kokonaisuutta. Luokittelun apuna toimi kuvataiteen tavoitekokonaisuuksia käsittelevät tieteelliset määritelmät.

Tutkimustulosten mukaan, peruskoulun kuvataideopinnot näyttäytyivät kaikille eri alojen korkeakouluopiskelijoille mielekkäinä ja merkityksellisinä oppiaineellisenä kokonaisuutena, jolla tulee olla paikka tulevaisuudessa osana perusopetuksen oppisisältöjä. Oppiaineellisessa syvällisemmässä merkitysten rakentumisessa ja keskeisten opetuksellisten tavoitteiden toteutumisessa nähtiin kuitenkin selkeänä esteenä opettajan ainedidaktisesti uupuva ja oppiaineelle sopimaton opetuksellinen lähestymistapa. Opetuksen kaikki keskeisimmät tavoitteet toteutuivat vain yhden opiskelijan kohdalla, jolla opetus oli voimakkaimmin sosiaalisen konstruktionismin pedagogisiin periaatteisiin pohjautuvaa. Sosiaalisen konstruktionismin pedagogiset periaatteet voitaisiinkin siten nähdä oppiaineen opetuksellisia tavoitteita edistävänä tekijänä. Oppiainekohtaisten tavoitteiden toteutumisen vähyyys ja opetuksellisten käsitysten ero toisaalta myös vahvistaa oppiaineen yhtenäisen opetuksellisen merkityskäsityksen puutteellisuutta.

Avainsanat: kuvataide, peruskoulu, opetussuunnitelma, sosiaalinen konstruktionismi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	TEORIA JA KESKEISET KÄSITTEET.....	6
2.1	Kuvataide hahmottaa elämän merkityksiä.....	6
2.2	Konstruktivistinen oppimisteoria.....	12
2.3	Konstruktivismi opetussuunnitelmassa.....	13
2.4	Sosiaalinen konstruktionismi.....	14
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	16
3.1	Tutkimuksen tavoite.....	16
3.2	Aineiston keruu.....	17
3.3	Aineiston analyysi.....	18
4	TULOKSET.....	20
4.1	Kuvataiteen moninainen kokonaisuus.....	20
4.1.1	<i>Kuvailmaisuus</i>	28
4.1.2	<i>Luova ajattelu</i>	30
4.1.3	<i>Identiteetin rakentuminen</i>	33
4.1.4	<i>Tunnetaidot</i>	34
4.1.5	<i>Kuvataiteen tulevaisuus</i>	35
5	POHDINTA.....	37
	LÄHTEET.....	41
	LIITTEET.....	44
	Liite 1: Haastattelukysymykset.....	44

1 JOHDANTO

”Jos oppijan tiedollisen kapasiteetin lisääminen on kasvatuksen tarkoitus, mielikuvien ruokkimista ja tiedollista toiminnan mielikuvituspotentiaalia tulee lisätä. Tähän tarvitaan taidetta.” (Pohjakallio, 2006, s. 29.)

Peruskoulun kuvataideopetuksen tarpeesta ja sen merkityksestä osana peruskoulun oppisisältöjä voidaan nykypäivän suorituskeskeisessä ja tietoperustaisessa yhteiskunnassa olla montaa mieltä. Joillekin peruskoulun kuvataiteen oppitunnit näyttäytyvät mahdollisuutena merkitykselliseen, luovaan, kokemukselliseen ja elämykselliseen työskentelyyn, joka edesauttaa positiivisten oppimiskokemusten syntymistä läpi peruskoulun. Toisille kuvataide taas näyttäytyy yhteiskunnan tietokapasiteetin kehittymistä hidastavana puuhasteluna (Pohjakallio, 2006, s. 23–24).

Ajatusten kahtiajakoon vaikuttaa useasti monet eri tekijät, mutta koulutuspolitiikan tasolla merkittävintä taidekasvatuskeskustelun avaajan paikkaa pitää vuoden 2004 peruskoulu-uudistus. Uudistuksessa perusopetuksen yleissivistävää opetuksellista kokonaisuutta muokattiin yhteiskunnallisia laajempia tavoitteita, esimerkiksi kansantaloutta ja kulttuuria, palvelevammaksi. Samalla taito- ja taideaineiden merkitys oppilaan tasapainoisen kasvun edistäjänä kyseenalaistettiin (Pohjakallio, 2006, s. 23). Näin ollen uudistuksen kautta syntynyt uusi perusopetuksen tuntijako painotti erityisesti lukuaineiden merkitystä ja vähensi taito- ja taideaineiden opetettavaa määrää merkittävästi aikaisempaan verrattuna (Juntunen & Anttila, 2019). Uudistuksesta lähtien taito- ja taideaineiden perustelu elämän merkityksiä tarkastelevana ja oppilaan identiteettiä rakentavana oppiaineena on ollut jatkuva.

Aikaisempaa keskustelua kuvataiteen merkityksistä osana peruskoulun oppisisältöjä on käyty suomalaisessa tieteenpiirissä vuoden 2001 tuntijakoehdotuksesta lähtien yhä tiheämmin, ja se onkin saanut rinnalleen useita puolesta puhujia. Esimerkiksi Pohjakallion (2005) kuvataiteen merkityksiä

käsittelevän tutkimuksen sekä Juntusen ja Anttilan (2019) peruskoulun taito- ja taideaineisiin liittyvän katsauksen perusteella, kuvataide sekä muut taito- ja taideaineet näyttäytyvät erityisesti kouluviihtyvyyttä, opiskeluintoa, oppilaiden identiteettiä ja sosiaalisia elämän taitoja edistävinä oppiaineina. Tutkimusaiheen tuoreuden ja siitä johtuvan tutkimuksen vähäisen määrän vuoksi, taito- ja taideaineiden merkityksen perustelu ei kuitenkaan tiedollisesta kattavuudestaan huolimatta ole usein riittävää.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää ei-kuvataidealan korkeakouluopiskelijoiden ajatuksia peruskoulun kuvataideopetuksen synnyttämistä merkityksistä ja oppiaineen oleellisuudesta osana perusopetuksen oppisisältöjen kokonaisuutta tulevaisuudessa. Tutkimus käsittelee erityisesti vuoden 2004 perusopetuksen uudistuksen jälkeistä kuvataideopetusta ja sen kautta syntyneitä merkityksiä. Tutkimustulokset voidaan nähdä hyödyllisenä osana tulevaisuuden opettajankoulutusta ja opetussuunnitelman kehitystyötä ajatellen. Tutkimus toimii myös tärkeänä lisänä taito- ja taideaineiden merkityksiä kartoittavaan tieteelliseen keskusteluun.

2 TEORIA JA KESKEISET KÄSITTEET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeisemmät käsitteet ja niiden tarkastelukehikseen liittyvän teorian. Kuvataiteen ja siihen liittyvien käsitteiden kompleksisen luonteen vuoksi avaan myös hieman kuvataiteen ja sen opetuksen muovautumisen historiaa taustoittaakseni aihettani. Kuvataiteen historian ja nykypäivän opetuksen syvällinen tarkastelu ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen keskeisin tarkoitus, vaan se toimii lähinnä aiheeni kokonais kuvan ymmärtämisen apuvälineenä.

2.1 Kuvataide hahmottaa elämän merkityksiä

Pohjakallion (2005) kuvataiteen merkityksiä tutkivan tutkimuksen mukaan, kuvataide, sen merkitys, keskeiset teoriat ja tavoitteet ovat muuttuneet merkittävästi ajan ja yhteiskunnan muutoksien sekä tarpeiden saatossa. 1600-luvulta lähtöinen yhteisölliseen, intuitiiviseen ymmärtämiseen ja aistillisuuteen liittyvä taidekäsitelmä on ajassa voimistuneen työpolitiikan kanssa nähty yhä sopimattomammaksi. Yhteiskunnan muutokset modernista ajasta postmoderniin ja nykyaikaan ovat antaneet ihmisten käsityksille, ajattelutavoille ja myös koulutuksen suuntaviivoille ajan saatossa yhä työorientoituvammat aatteet. (Pohjakallio, 2006, s. 10–32.)

Kuvataiteen merkitys muun muassa teollisen vallankumouksen aikana painottui voimakkaasti kädentaitoon, muotoiluun ja piirtämiseen, kun taas myöhemmin se on nähty koulumaailmassa osana visuaalisen kulttuurin, viestinnän sekä medialukutaidon tarkastelua, jotka kaikki nähdään yhteiskunnan kannalta yksilön osaamista edistävinä teemoina. Kuvataiteen yhteiskunnallista kehitystä palveleva muoto on myös toisaalta samalla hävittänyt kuvataiteen

selkeän teoreettisen punaisen langan ja jättänyt kuvataiteen ulkopuolelle oppiaineiden välisessä arvokilpailussa. (Pohjakallio, 2006, s. 10–32.)

Yhteiskunnalliset muutokset esimerkiksi kulutuskulttuurin, suorituskeskeisyyden ja itsenäisen yksilön- aatteen taustalla, ovat laajemmin muuttaneet nykypäivän koulumaailmaa ja taidekasvatuksen oleellisuutta osana sitä. Globaalin nyky-yhteiskunnan suuren tietomäärän vuoksi yksilön ei ole mahdollista sisäistää kaikkea ympärillään muodostuvaa tietoa, jonka takia opetuksen keskiöön nousevat usein yhteiskuntaa edistäväksi nähtävät oppiaineet ja tietosisällöt. Kuvataiteen jo modernista ajasta jatkuvasti pirstaloitunut oppilaan kehitykselle merkityksellinen identiteettiä ja minuutta pohtiva luonne, ei yllä nykypäivänä useinkaan kilpailemaan lukuaineiden rinnalla. Siksi kuvataiteen paikka nykyajan peruskoulussa painottuu laajalti vain valinnaisaineiden tasolle. (Pohjakallio, 2006, s. 23.)

Pohjakallion (2005) mukaan, suurelle osalle oppilaista kuvataide ei näyttäydy nykypäivänä tulevaisuuden sijoituksena yksilön urakehitystä ajatellen. Taidekasvatuksen ja siten myös kuvataiteen opetuksen merkitys ja syvempi opetuksellinen tarkoitus jää usein arvailun varaan tai muun muassa vanhanaikaisten piirtämistaitoja kartuttavan oppiainekäsityksen tasolle, kun opetuksen tiedollista tai kuluttajalle merkittävää hyötyä ei todellisuudessa täysin ymmärretä. Yhtenäinen oppiaineen tarkoituksellinen ymmärrys puuttuu myös usein ainetta opettavilta opettajilta, ja on puutteellista jo opettajakoulutuksen vaiheissa. Puutteilla on toisaalta vaikutus myös oppiaineen tasa-arvoiseen opetukseen ja sitä kautta kuvataiteen syvemmän opetuksellisen merkityksen jakamiseen. Nykypäivän koulumaailmassa taito- ja taideaineiden eli musiikin, käsityön, kuvataiteen ja draaman opetuksen määrä onkin vähentynyt merkittävästi peruskoulussa aikaisempaan nähden, jolloin myös kuvataiteen paikka osana peruskoulun oppisisältöjä on tulevaisuudessa vaakalaudalla. (Pohjakallio, 2006, s. 10–32.)

Opetuksen määrän merkittävä muutos tapahtui vuoden 2001 perusopetuksen tuntijakoehdotuksessa, joissa kuvataiteen yhteisen opetuksen määrä väheni 22 vuosiviikkotunnista (1985) vain 8 vuosiviikkotuntiin koko peruskoulun aikana. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, s.162). Uusimmassa tuntijakoehdotuksessa peruskoulun yhteisen kuvataiteen osuuden määrä on yhä vain 9 vuosiviikkotuntia (Perusopetuslaki 111/2023/6§).

Kuvataide on yksi peruskoulun taito- ja taideaineiden opetuskokonaisuuksista ja taidekasvatuksen lähestymistavoista, jota peruskoulussa opetetaan vuosiluokilla 1–9. Kuvataide eroaa oppisisällöiltään ja tavoitteiltaan merkittävästi lukuaineisiin verrattaessa sen kokemuksellisen, aistillisen ja elämyksellisen luonteen vuoksi, mutta myös sen opetuksellisten tavoitteiden takia. Kuvataidetta muun muassa kuvaillaan oppilaan elämän merkityksiä (Pohjakallio, 2006, s. 10), tunnetaitoja (Laitinen, 2006, s. 41) ja persoonaa rakentavaksi (Jakku-Sihvonen, 2006, s. 6) oppiaineeksi, jota toteutetaan koulun perinteisistä työskentelytavoista poikkeavilla menetelmillä.

Taidekasvatuksen professori Antero Salmisen mukaan (1986), kuvataide ja taidekasvatus mahdollistaa myös maailman spatiaalisen hahmottamisen, jossa keskeisenä ajatuksena on, ettei kaikki ajattelu ole sanojen ja numeroiden avulla tapahtuvaa, eikä noudata sanallista ja loogista kausaalisuutta. Tällöin ajattelumuodot voivat näyttäytyä erilaisin nonverbaalisin ja aloogisin tavoin, esimerkiksi visuaalisesti, motorisesti, auditiivisesti ja metaforisesti. Oppilaan oman ajatteluprosessin kielentämisen ja sanoittamisen rinnalle nostetaan kuvataiteen keinoin siten myös muita ilmaisukeinojen väyliä, jolloin oppilaan voi olla helpompi käsitellä ajatuksiaan, vaikkei niitä osaisi vielä kielellisesti sanoittaa (Sava & Vesanen-Laukkanen, 2004, s. 17). (Pohjakallio, 2006, s. 26.)

Taide on myös kaikille ihmisille sosioekonomisista, kulttuurisista, koulutuksellisista ja sosiaalisista eroista riippumatta yhteinen kieli, jossa mieli, keho ja henki yhdistyvät. Taide on toisin sanoen ihmisluonteen yhteistä elämänilmausta. (Karppinen, Ruokonen & Uusikylä, 2005, s. 7.)

Laitisen (2006) mukaan, peruskoulun kuvataideopetuksen keskeisenä tehtävänä on nykypäivänä tukea oppilaan henkilökohtaisen taidesuhteen, visuaaliskulttuurisen ympäristön sekä oman ja vieraiden kulttuurien arvon ymmärtämisen rakentumista. Opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan omaa taiteellista tutkimisprosessia kuvallisen ilmaisun, luovan ajattelun ja mielikuvien prosessoinnin pohjalta. Opetuksella pyritään siis kannustamaan oppilasta itseilmaisuuksiin, oman identiteettinsä rakentamiseen ja sosiaaliseen ajatusten jakamiseen erilaisilla ilmaisukielillä verbaalisen kielen rinnalla. Kuvataideopetuksen elämyksellisten, kokemuksellisten ja tutkivien

lähestymistapojen sisältöinä on tällöin koko visuaalinen kulttuuri, kuvataiteesta mediaan ja ympäristöön. (Laitinen, 2006, s.34.)

Yksinkertaisemmin lausuttuna kuvataideopetuksen keskeisinä tavoitteina on oppilaan kokemusmaailman ja ympäristön tutkiminen sekä sen ymmärtäminen taiteen ilmaisukielen keinoin. Kuvataidetta voitaisiinkin ajatella enemmänkin tunnekasvatukseen ja oppilaan omien kokemusmaailmojen sekä elämän merkitysten tarkasteluun pohjaavana oppiaineena.

Onnistunut kuvataideopetus todentaa myös tällöin vahvasti konstrukttiivisen oppimiskäsityksen älyllisen vapauden ihannetta, jossa oppilas itse aktiivisesti tuottaa ja rakentaa tietoa (Pohjakallio, 2006, s. 27). Konstrukttiivinen oppimiskäsitys nähdään yhtenä voimakkaana suomalaisen koulutusjärjestelmään vaikuttavana oppimiskäsitystä ohjaavana tekijänä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003, s. 15), ja se toimii myös siksi yhtenä tarkastelukehyksenä tutkimuksessani. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvataiteen oppiainekohtaiset tavoitteet ovat olleet vuosina 2004 ja 2014 laajempien tavoitteellisten suuntaviivojen pohjalta yhteneviä Laitisen (2006) mainintojen kanssa, vaikkakin esimerkiksi kuvataiteen esteettisen puolen ja viestinnän painotus (POPS, 2004) on vähentynyt ja oppilaan oman identiteetin rakennusprosessi, medialukutaito ja kestävä kehityksen periaatteet ovat nousseet yhä vahvemmin opetuksen tarkastelun keskiöön (POPS, 2014).

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää ei-kuvataidealan korkeakouluopiskelijoiden ajatuksia kuvataideopetuksen merkityksistä, joita peruskouluaikeiset kuvataideopinnot ovat opiskelijoissa herättäneet. Samalla kartoitan opiskelijoiden ajatuksia kuvataideopinnojen paikasta perusopetuksen oppisisällöissä tulevaisuudessa, osana jatkuvasti muuttuvaa yhteiskuntaa.

Keskityn tutkimuksessani erityisesti kuvataiteen tavoitteista luovan ajattelun, kuvailmaisun, identiteetin rakentumisen ja tunnetaitojen tarkasteluun, mitkä edellä mainituissa tutkimuksissa sekä opetussuunnitelman tavoitteissa nousivat oppiaineen keskeisiksi tavoiteltaviksi kokonaisuuksiksi. Kuvataiteen uniikin ja elämyksellisen luonteen vuoksi sen yksilölle aikaan saamat oppimiskokemukset ja merkitykset voivat erota toisistaan huomattavastikin. Tästä syystä tutkimusaiheeni tutkittavien kokonaisuuksien (luova ajattelu, kuvailmaisuus,

identiteetti ja tunnetaidot) tarkastelulle ei voida asettaa täydellisiä määritelmiä siitä, miten jokaisen opetuksen tavoitteen tulisi ilmetä oppilaan kertomissa kokemuksissa.

Tutkimuksen ymmärrettävyyden ja selkeyden säilyttämiseksi sekä tutkimusaineistoni analysoinnin tueksi avaankin seuraavaksi tutkimukseni keskeiset käsitteet, jotka ovat myös onnistuneen kuvataideopetuksen keskeisimpiä tavoitteita. Käsitteiden avaus auttaa myös lukijaa ymmärtämään kuvataiteen ja siinä esiintyvän sosiaalisen toiminnan yhteyttä oppilaan elämykselliseen tapaan kasvaa ja kehittyä. Seuraavissa kappaleissa kerron miten luovan ajattelun, identiteetin rakentumisen, tunnetaitojen ja kuvailmaisun kehitys ilmenee ja määrittyy.

Luova ajattelu. Uusikylän (2005) mukaan luovuuden ja luovan ajattelun tieteellinen tutkiminen on haastavaa, koska jo pelkästään sen määrittelemisen, mittaamisen ja rajaamisen on haasteellista. Luovuus on moninaista ja näyttäytyy eri yksilöiden kohdalla eri tavoin. Yksilössä esiintyvään luovaan ajatteluun ja luovuuteen liittyy kuitenkin usein seuraavia mainintoja: kyky kohdata vihamielisyyttä ja ottaa älyllisiä riskejä, kestävyys, uteliaisuus, avoimuus kokemuksille ja muutoksille, kyky syventyä asioihin ja keskittyä tehtäviin, kyky astua muiden asettamista rajoista ulkopuolelle, kyky seurata omia sääntöjään, halu kilpailla, työn kurinalaisuus ja halu ylittää esteitä. Luova prosessi näyttäytyy usein flow-kokemuksena, jossa yksilö nauttii jonkin uuden ja esteettisesti mielenkiintoisen asian luomisesta ja sen kautta oppimisesta. Luovia prosesseja eli flow-kokemuksia voi esiintyä esimerkiksi musisoinnin, maalaamisen, urheilun, lukemisen, ongelmanratkaisun ja eleganttien matemaattisten todistusten yhteydessä. (Uusikylä, 2005, s. 27–28.)

Kuvailmaisus. Kuvailmaisussa yhdistyvät kuvan rakentaminen eri menetelmillä ja esteettisten valintojen perustelu eli kuvallinen ajattelu sekä niiden jakaminen yhdessä muiden kanssa (Laitinen, 2006, s. 36). Kuvataiteessa kuvailmaisua harjoitellaan esimerkiksi kuvien rakentamisessa erilaisia tekniikoita (maalaukset, savityö, piirtäminen, sekatekniikka, grafiikka) käyttämällä. Kuvailmaisus on kuvataiteen keskeisin ajattelun ilmaisemisen muoto, joiden tuotoksista oppilaat ja opettajat rakentavat sosiaalisessa kanssakäymisessä uusia tiedon kokonaisuuksia. Kuvailmaisussa yhdistyvät luova ajattelu, taiteellinen käsitteistö ja eri työskentelytavat (Laitinen, 2006, s. 36–38.) Kuvailmaisus on siis myös yksi

ajatusten visuaalisen kielentämisen keino, ja spatiaalisen hahmottamisen tapa (Pohjakallio, 2006, s. 26). Kuvailmaisuus on yksinkertaisimmin sanottuna kuvataiteessa oppimisen kieli, jonka avulla oppilas oppii asioita itsestään ja ympäröivästä maailmastaan.

Identiteetin rakentuminen. Sava ja Katainen (2004) mukaan, nykypäivänä identiteetti on jatkuvasti ihmisen sosiaalisen toiminnan kautta muotoutuvaa ja uudelleen rakentuvaa, sillä hyvän elämän mallit ja yhtenäiset kulttuuriset identiteetit ovat tänä päivänä yhä harvemmin tunnistettavissa. Omaa identiteettiä tutkiessaan yksilö yleensä etsii vastausta seuraaviin kysymyksiin: *kuka olen, mistä tulen ja mihin kuulun?* Itseys taas on oman itsensä säilyttämistä ja samana ihmisenä pysymistä erilaisten kokemusten kautta. Identiteetin rakentuminen on tällöin itsensä eli itseyden säilyttämistä ja toisaalta samanaikaista muuttumista. Identiteetin ja itseyden, itseyden säilyttämisen ja identiteetin muokkautumisen jäsentämistä yksilö toteuttaa itseilmaisun kautta. (Sava & Katainen, 2004, s. 22–23.) Taito- ja taideaineet eli myös kuvataide on tällöin oikein opetettuna yksi peruskoulun keskeisiä itseilmaisun väyliä ja täten myös oppilaan identiteetin rakennuttajia.

Tunnetaidot. Laitisen (2006) mukaan, kuvataiteen keskeinen oppimisen muoto eli ajatusten visuaalinen kielentäminen ja omien ajatusten näkyvään muotoon saaminen edellyttää henkistä toimintaa, jossa oppilaan ajatukset, mielikuvitus ja tunteet yhdistyvät oppimisprosessin tuloksena eli kuvana. Kuvallinen ajattelutapa toimii tällöin erilaisten tunteiden ja ajatusten turvallisena lähestymistapana ja kuvallisen ajattelun jälkeisenä prosessointina, kun kuvasta ja sen rakentamisen vaiheista keskustellaan yhdessä muiden kanssa. Viha, ilo, suru, kateus, jännitys sekä vaikeat intiimimmätkin ajatukset saavat tällöin turvallisen kanavoinnin ja prosessoinnin väylän. (Laitinen, 2006, s. 40–41.) Laitinen (2006) painottaa kuitenkin artikkelissaan, ettei kuvataidetta tule ajatella terapiana tai viihdykkeenä, vaan hyvässä taideopetuksessa ilmenee myös selkeitä tunnetaitoja kehittäviä teemoja (Laitinen, 2006, s. 41).

2.2 *Konstruktivistinen oppimisteoria*

Konstruktivismi on epäyhtenäinen tietoteoreettinen näkemys tiedon muotoutumisen prosessista. Konstruktivismiin mukaan tieto ei ole suoraa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa (Tynjälä, 2005, s. 163). Konstruktivismi on tietoteoreettisena näkemyksenä saanut vaikutteita muun muassa kognitiivisesta psykologiasta ja filosofiasta. Sitä pidetään myös yhtenä peruskoulun opetusta ohjaavana oppimiskäsityksenä. (Lehto, 2008.)

Tynjälän (2005) mukaan, konstruktivisen oppimiskäsityksen keskeisenä periaatteena on ymmärrys siitä, ettei tieto ole objektiivista tai sellaisenaan yksilöön siirrettävää, vaan yksilön tai yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa vähitellen muotoutuvaa. Oppimisessa ei ole tällöin kysymys passiivisesta tiedon siirtämisestä, vaan oppilaan omasta sosiaalisesta ja kognitiivisesta toimijuudesta tiedon rakentajana. Tällöin ympäriltä kerätty tieto rakentuu, muotoutuu ja syvenee jatkuvasti oppijan aikaisemman tietopohjan, uskomusten, käsitysten sekä sosiaalisen toiminnan vaikutuksesta. (Tynjälä, 2005, s. 163.)

Konstruktivisessa oppimiskäsityksessä tietoa ei niin sanotusti kaadeta oppilaan päähän ainoana oikeana tiedon muotona, vaan oppilaalle annetaan mahdollisuus tiedon moniulotteiseen tarkasteluun ja itsenäiseen ongelmanratkaisuun. Oppilaasta syntyy tällöin aktiivinen toimija, joka rakentaa ymmärrystään ympäröivästä todellisuudestaan omista lähtökohdistaan ja kokemuksistaan käsin. Oppimisella pyritään tällöin myös tiedon ulkoa opetteluun sijaan tiedon ja sen laajemman ilmiön sisäistämiseen, ymmärtämiseen ja analysointiin. Konstruktivisessa pedagogiikassa painotetaan näin ollen vahvasti oppilaan aktiivista toimijuutta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä (Tynjälä, 2005, s. 163).

Oppimista voidaan yksinkertaisemmin mainittuna pitää yksilön, opettajan ja oppilastovereiden välisenä vuorovaikutteisena ja sosiaalisena tiedon rakennusprosessina. Tynjälän (2005) mukaan, konstruktivismiin moniulotteisuuden ja useiden jakautuvien painotusten vuoksi sitä ei kuitenkaan voida sellaisenaan suoranaisesti pitää oppimisteorianana, opetusmenetelmänä tai yhtenäisenä paradigmana. Konstruktivismiin edellä mainitut perusperiaatteet

kuitenkin yhdistävät sen kaikkia painotuksia, joita ovat muun muassa radikaalinen- tai kognitiivinen konstruktivismi, sosiaalinen konstruktivismi ja konstruktionismi. (Tynjälä, 2005, s. 162–163.)

2.3 Konstruktivismi opetussuunnitelmassa

Konstruktivismin vaikutusta osana perusopetuksen oppisisältöjen opetuksellista toteutumista ja koko suomalaista koulujärjestelmää pidetään merkittävänä (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 7). Konstruktivismi on myös näyttäytynyt yhtenä selkeänä oppimiskäsityksellisenä lähtökohtana perusopetuksen opetussuunnitelmissa jo vuoden 1994 opetussuunnitelmasta lähtien (Lehto, 2008, s. 60). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosina 2004 ja 2016 konstruktivismin peruseriaatteita on hyvin selkeästi esiteltyinä esimerkiksi oppimiskäsitystä kuvaavissa luvuissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) opetus perustui oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärrettiin yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakentumisprosessiksi. Oppiminen nähtiin lisäksi oppilaan aktiivisen ja tavoitteellisen toimijuuden seurauksena, jossa aikaisempien tietorakenteiden avulla käsiteltiin ja tulkittiin uutta opittavaa aineista. Tällöin oppilaan oma kokemusmaailma, aikaisempi tietokäsitys ja sosiaalinen toimijuus, oli pohjana uuden tiedon ja kulttuurisen osallisuuden rakentumiselle. (POPS, 2004, s. 18.)

Peruopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) tavoitteet ovat pysyneet hyvinkin saman suuntaisina. Oppilaan aktiivinen toimijuus ja rooli sosiaalisena sekä vuorovaikutteisena yksilönä sekä tiedon rakentajana ovat yhä keskiössä, vaikkakin oppilaan identiteetin rakentumisesta on painotettu osana peruskoulun oppisisältöjen tavoitteita aikaisempaa enemmän. (POPS, 2014, s. 17.) Voidaankin todeta, että oppimisen nähtäisiin rakentuvan yhä enemmän

oppilaasta itsestään ja tämän sosiaalisesti vuorovaikutteisista kokemuksistaan käsin.

Konstruktivismia ei kuitenkaan pidä ajatella ainoana opetussuunnitelman oppimiskäsityksiä ohjaavana tietoteorian, vaikka sen asema opetuksen tavoitteiden ohjaajana on hyvinkin voimakas. Lehdon (2008) kriittinen tarkastelu konstruktivismin paikasta peruskoulun didaktisena ohjenuorana osoittaa monet konstruktivismin mukanaan tuomat opetusmenetelmät hyödyllisiksi. Ongelmaksi kuitenkin nousee oppilaiden ja oppiaineiden erilaisuus, minkä vuoksi konstruktivismin pedagogiset menetelmät eivät aina toimi opetusmenetelmistä parhaiten. Konstruktiivisten opetusmenetelmien selkeä näyttö edunmukaisimpana pedagogisena periaatteena on tutkimusten mukaan heikkoa, minkä takia myös sen siirtyminen osaksi konkreettista käytännön opetusta on epätodennäköistä. (Lehto, 2008.)

Tästä syystä myös opetussuunnitelman konstruktivismin nojaavien ja hyvinkin kunnianhimoisten tavoitteiden saavuttaminen voi osoittautua haasteelliseksi, kun konstruktivismin pedagogisia periaatteita ei nähdä opetusta ja erilaisten oppilaiden oppimista hyödyntävinä.

2.4 Sosiaalinen konstruktivismi

Kuvataitteen synnyttämien merkitysten tarkastelussa ja koko tutkimukseni laajempaan viitekehykseen on edellä mainituista konstruktivismin painotuksista sosiaalinen konstruktivismi, jossa tutkimusaineiston tarkastelun kehykseen nousevat erityisesti oppimisen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitykset. Sosiaalisen konstruktivismin pedagogisia periaatteita ovat yksilön oppimisprosessista kerätyn yksilöllisen tiedon konstruointi eli prosessointi yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Tällöin oppilas antaa ja vastaanottaa sosiaalista tukea sekä saa yksilöllisen tiedon reflektointiin aineksia vertaisiltaan esimerkiksi keskustelun, argumentoinnin tai tulkintojen esittelyn kautta. (Tynjälä, 2005, s.164.)

Laitisen (2006) mukaan, kuvataiteen opetuksen keskiössä oleva vuorovaikutuksellinen, kokemuksellinen ja elämyksellinen luonne antaa oppilaalle erityisen mahdollisuuden aineettoman tiedon konkreettiselle ymmärtämiselle ja käsiteltävyydelle. Kuvallisen prosessin ymmärtämiseen tarvitaan kuitenkin yksilön toiminnan lisäksi myös sanoja, jonka takia kuvataideopetus on laajalti hyvinkin sosiaalista ja vuorovaikutteista toimintaa. Oppilas, oppilastoverit ja opettaja jakavatkin jatkuvasti tulkintojaan työskentelyn aikana. (Laitinen, 2006, s. 41.)

Tutkimusaiheeni kompleksisen, mutta vahvasti vuorovaikutteisen ja sosiaalisen luonteen vuoksi kuvataideopinnoista kerätyt kokemukset ja merkitykset voivat liittyä vahvasti kuvataideopetuksen sosiaalisiin ja vuorovaikutuksellisiin sisältöihin. Oppiaineen erityisen kokemuksellisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutteisuuden takia sosiaalisen konstruktivismin peruseräiteiden tulisi ilmetä aineistossa selkeästi, jos opetussuunnitelman oppimiskäsitystä kuvaavat tavoitteet ovat toteutuneet.

Sosiaalisten vuorovaikutuskokemusten mahdollinen näkyvyys aineistossa vahvistaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja erityisesti sosiaalisen konstruktivismin tavoitteiden toteutumista osana opetusta ja perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Niiden puuttuminen osittain tai kokonaan taas ilmentää opetussuunnitelman sekä opetuksen tavoitteiden ja lähtökohtien toteuttamisen kehittämiskohtia.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeisimmät tavoitteet ja toteutustavat. Aluksi perustelen tutkimukseni toteutuksen syyn ja esittelen tutkimusongelmani sekä kaksi tutkimusongelmaani tarkentavaa tutkimuskysymystä. Luvun loppupuolella avaan tutkimusaineistoni keruutapaan ja analyysin vaikuttavia tekijöitä.

3.1 Tutkimuksen tavoite

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää ei-kuvataidealan opiskelijoiden ajatuksia kuvataideopinnojen merkityksestä peruskoulussa ja sen asemasta tulevaisuudessa osana perusopetuksen oppisisältöjä. Tarkoitukseni on erityisesti avata korkeakouluopiskelijoiden omia kokemuksia peruskoulun kuvataideopinnojen roolista osana luovuuden, kuvailmaisun, tunnetaitojen ja identiteetin kehittäjänä.

Tutkimukseni tutkimusongelma on: *Millaisena ei-kuvataideopiskelijat kokevat peruskoulun kuvataideopinnot?*

Tarkennan tutkimusongelmaa kahdella kysymyksellä:

1. *Millaisena ei-kuvataideopiskelijat kokevat peruskoulun kuvataiteen opetuksen osana luovan ajattelun ja kuvallisen ilmaisun kehittymistä?*
2. *Ovatko kuvataideopinnot edistäneet opiskelijoiden tunteiden käsittelytaitoja ja identiteetin kehittymistä?*

3.2 Aineiston keruu

Tutkimusaiheeni kompleksisen ja sosiaalisen luonteen vuoksi tutkimusaineistoni sopivaksi keruumenetelmäksi valikoitui haastattelu. Erilaisista haastattelumenetelmistä valitsin teemahaastattelun, joka mahdollisti tutkimusaiheeni syvällisen ja pohtivan haastateltavalähtöisen keskustelun. Kandidaatin tutkielmassa aikarajan tiukkuudella oli merkittävä vaikutus tutkimusaiheeni rajaamisen tarpeelle, jonka takia teemahaastattelu osoittautui haastattelumuodoista parhaaksi vaihtoehdoksi.

Teemahaastattelussa rajaus ilmenee oleellisena osana keskusteluaiheiden teemoittelun takia. Haastattelun puolistrukturoitu luonne antoi haastateltavalle kuitenkin mahdollisuuden vaikuttaa keskustelun kulkuun, vaikka kysymykset ja tutkittavat aiheet ovat tutkijan määrittelemiä. (Vilkkä, 2021.)

Haastattelukysymyksiä suunnitellessani tutustuin tutkimusaiheeni ja teoreettista viitekehystäni käsittelevään tutkimustietoon sekä tieteellisiin teksteihin (luku 2.). Tutkimusaiheeni kompleksisen ja moniulotteisen luonteen sekä haastattelujoukon monitieteellisyyden vuoksi, haastattelukysymysten asettelua tuli kuitenkin miettiä tarkasti. Haastattelukysymyksistä tuli muodostaa moniulotteisia tutkimusteemoja selkeästi käsittelevä kokonaisuus, joka tuottaisi tutkimusaiheestani myös mahdollisimman paljon tietoa. Tutkimuskysymysten tuli kuitenkin myös olla haastateltavan näkökulmasta mahdollisimman lähestyttäviä ja ymmärrettäviä, jotta haastateltavan ja tutkijan välille saatiin luotua turvallinen keskusteluilmapiiri. Lisäksi tuli ottaa huomioon tutkimuskysymysten asettelu peruskouluikäisten muistojen käsittelyn helpottamisen kannalta.

Lopullinen kymmenen kysymyksen sarja (liite 1.) käsitteli haastateltavien kuvataidekokemuksia nykypäivästä menneisyyteen helposti lähestyttävällä ja arkimaisella kysymyksen asettelun otteella. Kysymyksistä jätettiin esimerkiksi kaikki tieteelliset käsitteet ja terminologia pois, kysymysten ymmärrettävyyden vuoksi. Kysymysten sarja toimi myös alussa tutkimusaihetta ja kuvataidemuistoja tunnustelevana, ja vasta loppua kohden oppiaineen yksityiskohtaisempia tavoitteita tarkastelevana. Turvallinen ja ymmärrettävä kysymyksen asettelu haastattelun alussa takasi rennon ja turvallisen keskustelun myös vaikeampien kysymysten äärellä.

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluna viideltä eri tieteenalan korkeakouluopiskelijalta, jotka eivät opiskelleet kuvataidetta pääaineenaan yliopistossa. Haastateltavien tieteenaloina olivat: biolääketiede, yhteiskuntatiede, tuotantotalous, kauppatiede ja kasvatustiede. Haastateltavat eivät olleet kaikki samasta yliopistosta. Haastateltavat olivat kaikki saman sukupuolen edustajia ja tässä tutkimuksessa naisia. Kaikki haastateltavat olivat myös käyneet peruskoulun aikana, jolloin perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) oli voimassa. Opetussuunnitelman vaikutukset opetuksen toteutukseen ja painotukseen otettiin tutkimusaineiston analyysivaiheessa täten huomioon.

Haastattelun alussa jokaiselta haastateltavalta kerättiin suostumus haastattelun nauhoittamista, tietojen keräämistä sekä niiden säilyttämistä varten. Haastateltavia lisäksi informoitiin tutkimusaineiston säilyttämisestä ja tutkittavien anonymiteettiin liittyvistä seikoista. Haastateltavilla oli oikeus keskeyttää tutkimus missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Kaikilta haastateltavilta kysyttiin haastattelun aikana kaikki kuvataiteen merkityksiin liittyvät kysymykset (liite 1.) Kysymykset kysyttiin pääsääntöisesti numerojärjestyksessä, paitsi poikkeuksissa, joissa haastateltavan kertomus liittyi johonkin toisen kysymyksen aihealueeseen paremmin. Kyselyjärjestyksen vaihto ja mahdolliset aiheita syventävät lisäkysymykset edesauttoivat luontevan ja syvällisemmän keskustelun rakentumista sekä aineiston tiedollisen määrään kertymistä.

Haastattelut toteutettiin videohaastatteluina Zoom-sovelluksen kautta. Kaikki viisi haastattelua pidettiin helmikuun 2023 aikana. Yhden haastattelun kesto oli informointiosuuden jälkeen noin 20-40min. Videohaastattelu valikoitui haastattelun muodoksi sen syvemmän tutkimusaineiston luonteen vuoksi. Videohaastattelussa kuvataiteen merkitysten tarkastelun pystyi liittämään esimerkiksi myös fyysisen elekielen tasolle pelkän äänen sijasta, jonka koin moniselitteisen tutkimusaiheen tarkastelussa oleelliseksi.

3.3 Aineiston analyysi

Ennen tutkimusaineistoni analysoinnin aloittamista litteroin tutkimusaineistoni tekstiaineiston muotoon. Toteutin litteroimisprosessin mahdollisimman nopeasti

jokaisen haastattelun jälkeen, jotta haastatteluhetki oli mahdollisimman tuoreessa muistissa. Samalla pystyin pintapuoleisesti tarkastelemaan haastattelusta syntynyttä aineistoa, ja tehdä sen pohjalta mahdollisia muutoksia haastattelujen toteutukseen.

Litteroinnin jälkeen tuhosin videohaastatteluaineistot tutkimuksen informoinnin mukaisesti. Litteroinnin aikana otin huomioon haastateltavien anonymiteetin muokkaamalla tekstiaineistoista kaikki haastateltaviin liittyvät tunnistetiedot pois. Valmista tekstiaineistoa oli litteroinnin jälkeen yhteensä 44 sivua. Litteroitu aineisto tallennettiin Word tiedostoon. Tekstiaineiston fontti oli Calibri (Leipäteksti), fontin koko oli 12 ja riviväli 1,5.

Toteutin aineistoni analyysin pragmaattisena sisällönanalyysinä, koska halusin käsitellä kuvataideopetuksen tavoitteisiin (kuvailmaisuus, luovuus, identiteetti ja tunnetaidot) liittyviä mainintoja erillisinä käsittekokonaisuuksina oppiaineen merkityksien selvittämiseksi. Pragmaattisessa sisällönanalyysissä keskeisenä periaatteena oli tekstiaineiston sisällön jäsentäminen ja erittely tutkimusaiheen keskeisimpiä teemoja kuvaaviksi luokiksi. Luokkien keskinäisen ja sisäinen vertailu edesauttoi tutkimustulosten kokonaisuuden ja niistä syntyvien merkitysten tarkastelua yhdessä teoreettisen viitekehyksen kanssa. (Vilkkä, 2021.)

Tutkittavia käsiteloluokkia syntyi tekstiaineiston sisällöistä yhteensä neljä; kuvailmaisuus, luovuus, identiteetti ja tunnetaidot. Jokaisesta luokasta muodostettiin aineiston analyysivaiheessa oma tekstitiedosto, jossa luokan sisäiset tekstiaineistot luokiteltiin haastateltavien kertomuksien perusteella erilleen. Haastateltavien yksilöllisten tavoiteluokkiin liittyvien mainintojen erottelu helpotti haastateltavan kuvataidekokemuksen laajempaa ymmärrystä sekä sen tarkastelua osana sosiaalisen konstruktionismin toteutumista. Kuvataiteen opetuksellisia tulevaisuuskäsityksiä tarkasteltiin myös haastateltavien laajempien kuvataidekokemusten pohjalta.

4 TULOKSET

Tässä tutkimukseni luvussa avaan tutkimusaiheeni keskeisimmät tulokset. Aloitan tulosten tarkastelun kuvataiteen merkitysten laajemmasta kokonaisuudesta ja haastateltavien oppimiskokemusten avaamisesta. Kokonaisuuden käsittelyn jälkeen siirryn kuvataiteen keskeisten tavoitteiden (kuvailmaisuus, luovuus, identiteetti ja tunnetaidot) käsittelyyn. Luvun lopussa esittelen haastateltavien käsityksiä kuvataideopetuksen merkityksestä osana perusopetuksen oppisisältöjä tulevaisuudessa.

4.1 Kuvataiteen moninainen kokonaisuus

Peruskoulun kuvataideopinnot rakensivat haastateltavien kertomuksissa moniulotteisuuden merkitysten kirjon, jossa keskeisenä kokemusten ja oppiaineeseen liittyvien merkitysten synnyttäjänä nähtiin oppimisilmapiirin luonne sekä opettajan opetustyyli. Haastateltavien kertomuksiin mahtui niin negatiivisia (01 ja 05) kuin positiivisiakin (02, 04 ja 03) kuvataiteen opetuskokemuksista, joilla jokaisella oli omat vaikutuksensa oppiaineen merkitysten rakentumiseen.

...”meijän just se kuvataideopettaja oli tosi hyvä ja semmonen kannustava just. Ja, ja just silleen et niinku öö, et ei ollu semmosta mitään oikeeta tai väärää tapaa tehdä, tai just sillee et se oli vähän sillee mikä tuntu itestä hyvältä...must tuntuu et se kertoo siit opettajasta just silleen et se sai just sen sillee, kaikki rauhottuun ja keskittyyn siihen...”

(03)

...”Oli muutenki huono opettaja. Ei saanu niinkö tarpeeks ohjausta ja se vähä niinkö suosi, suosi joitakin, joitakin muita.”(01)

...”Ala-asteelta en muista. Se oli ehkä vähä sitä et kaikki istu hiljaa paikallaan ja, ja tehtiin. Mut sit yläasteella ehkä se viä teki siitä sen (kivan), et se opettaja oli, sillä oli huumorintajua ja se oli aina mukana oppilaiden jutuisissa.” (02)

”Ehkä siitä tuli semmonen innostus koska toinen osas auttaa ja näyttää silleen hyvin. Et se ei ollu sellasta ”no kokeilkaa”, vaan semmosta että ”näin saatte tälläsen kuvan aikaan”.” (04)

”...niinku tää opettaja koki itensä tosi taiteilijaks niinku itekki. Eikä siinä mitää pahaa, mutta se ehkä heijastu siihen opetukseen sillä tavalla et se oli vähä semmost nenänvartta pitkin kattomista.” (05)

Kuvataiteen merkitysten ja oppiaineen opetuksellisten tavoitteiden pohtiminen osoittautui kuitenkin kaikkien haastateltavien kohdalla haasteelliseksi käsiteltäväksi asiakokonaisuudeksi. Haastateltavien ymmärrys oppiaineen oleellisuudesta osana perusopetuksen oppisisältöjä oli siten tiedollisesti melko pirstaleista. Tiedollinen pirstaleisuus kertoi osittain peruskouluaikeisten kuvataideopintojen muistamisen vaikeudesta, mutta viittaa myös toisaalta kuvataideopetuksen teoreettisen punaisen langan puutteeseen. Haastateltavien kuvataiteelliset opetuskokemukset erosivat myös merkittävästi toisistaan opetuksen luonteen ja opetettavien sisältöjen puolesta, joka vahvistaa myös opettajien eriävää ymmärrystä oppiaineen toteuttamisesta ja sen syvemmästä merkityksestä. (Pohjakallio, 2006, s. 10–32.) Toisaalta eri tavoin toteutettu opetus kertoo myös suomalaisten opettajien vahvasta opetukseen liittyvästä autonomiasta.

Kun kuvataiteen merkityksiä käsiteltiin peruskoulusta irrallisena kokonaisuutena, kuvataide näyttäytyi lähtökohtaisesti kaikkien haastateltavien kertomuksissa mielekkäänä ja positiivisena asiana. Kuvataiteen ja erityisesti kuvan rakentamiseen liittyvät ajatukset aiheuttivat haastateltavissa usein silmin nähtävää fyysistä innokkuutta ja iloa. Positiivisesti latautuneet fyysiset eleet liitettiin usein kuvataiteen kautta syntyneisiin onnistumisen kokemuksiin ja elämyksellisiin sekä mieleenpainuviin työskentelyn tapoihin. Kuvataiteeseen liittyvää ilon tunnetta oli haastateltavien mielestä kuitenkin vaikea selittää, mikä toisaalta vahvistaa sen spatiaalisen hahmottamisen (Pohjakallio, 2005) kautta rakentuvia kielellisesti haastavasti muotoiltuja merkityssuhteita.

...”ja sit toinen on semmonen ala-asteella tehty joku tämmönen sinivuokko juttu. Ja mun mielestä se oli vaan tosi kiva (naurahtaa). Nii on jääny mieleen.” (03)

...”ja sit, sitä sillee värien tiekkö liuku juttua (innostus). Sitä mää tykkään tehdä.”(01)

...liisterillä ja sanomalehdillä ku tehtiin erilaisia niitä semmosia patsaita (naurahtaa). Se oli niinku ensimmäinen, ihan ensimmäinen mikä tuli mieleen.” (02)

...”on ollu jotain savijuttuja ja joissain mestassa ja metallin vääntelyä (naurahdus).” (04)

Kuvataiteelliset kokemukset liitettiin haastateltavien kertomuksien yhteydessä pääsääntöisesti peruskouluaikeisiin kuvataidekokemuksiin, ellei haastateltavalla ollut erityistä suhdetta kuvataiteeseen muuta kautta. Peruskouluaikeana kaksi haastateltavista (02 ja 05) oli esimerkiksi ollut osallisena kuvataidekoulun toimintaan. Kuvataidekoulun opetuksen vaikutukset kuvataiteesta rakentuviin myöhempiin merkityksiin näyttäytyivät samalla tavalla, kuin peruskoulun muussa opetuksessa (ks. seuraavat kappaleet), vaikka opetuksen ainekohtaisen asiantuntijuuden taso oli usein kuvataidekoulussa syvällisempää. Opettajan opetuksellisella lähestymistavalla oli siten merkittävin vaikutus siihen, millä tapaa kuvataiteesta syntyneitä merkityksiä ja eri tavoitteiden toteutumista koettiin. Tästä syystä kuvataidekoulun opetuksen kautta rakentuneet oppiaineeseen liittyvät merkitykset saattoivat muokata kuvataiteeseen liittyvää suhtautumista myöhemmin peruskoulun aikana.

Haastateltavilla kuvataidekoulun vahva tekniikallinen painottaminen ohjaili myös kuvataidekäsityksen nojaamista voimakkaasti kuvan rakentamisen taidon tasolle, ja kavensi siten oppiaineen mahdollisuutta elämän merkityksiä rakentavana kokonaisuutena. Tekniikallinen painotus lisäksi vahvisti haastateltavien kilpailevaa kuvataidekäsitystä. Kilpailun ja kuvataiteen esteettisellä arvottamisella nähtiin olevan toisen haastateltavan (05) kohdalla voimakas yhteys kuvataiteen negatiivisen merkityssuhteen rakentumiseen. Toinen haastateltava (02) ei kokenut kilpailullista asetelmaa opetuksen yhteydessä negatiiviseksi, sillä opetus oli muuten pääsääntöisesti positiivissävytteistä.

Haastateltavien henkilökohtainen suhde kuvataiteeseen nykypäivänä oli vaihtelevaa. Kuvataidesuhteen rakentumiseen vaikutti osittain haastateltavien henkilökohtaiset mieltymykset ja nykypäiväiset ammatilliset valinnat.

Tutkimuksen tulosten valossa taidesuhteen rakentumiseen vaikutti kuitenkin voimakkaisten haastateltavien peruskouluaikeiset oppimiskokemukset.

Kaksi haastateltavaa (02 ja 04) koki, ettei kuvataiteella ollut juurikaan paikkaa heidän nykypäiväisessä arjessaan, sillä nykyiset opiskeltavat tieteenalat (tuotantotalous ja biolääketiede) eivät pitäneet haastateltavien mukaan sisällään kuvataiteeseen liittyviä elementtejä. Haastateltavien kertomuksista ilmeni kuitenkin arvostus taidetta ja kuvataideopetusta kohtaan, vaikka sen kielellinen avaaminen oli usein jokseenkin haasteellista. Haastateltavien kuvataidekokemukset olivat peruskouluajoilta pääsääntöisesti positiivisia, ja kuvataide nähtiin erityisesti koulupäivän rytmiä rauhoittavana erilaisena ajattelun ja tekemisen tapana.

... "mut ei se sillee kovin tietosesti oo niinku tällä hetkellä. Et ne jää ehkä omissa opinnoissa. Se ei niinkun tuu mitenkään vahvasti näkyviin. Et ehkä sillee et, ei sitä sillee osaa ees ajatella." (02)

... no nii no ehkä se että, vaikka ite onkin niinku tosi tiedepainotteisella alalla, luonnontieteet. Nii ja ei, nimenomaan et se kuvataide ei oo ees niinku vapaa-ajan elämässä silleen mitenkään mukana oikeestaan. Nii just se et sen silti kokee tärkeeks." (04)

Haastateltavan 05 arjessa kuvataide näyttäytyi osana tulevaisuuden luokanopettajan ammattia, mutta ilman kyseisen ammatin valintaa haastateltava koki vieraantuneensa kuvataiteen maailmasta täysin. Vieraantumiseen vaikutti voimakkaasti haastateltavan negatiiviset ja neutraalit kuvataiteelliset oppimiskokemukset. Haastateltava kuitenkin ymmärsi luokanopettajatutkinnon myötä oppiaineen syvemmän potentiaalin, ja koki kuvataiteen sekä muut taito- ja taideaineet siksi merkittävinä koulun oppiaineina. Haastateltava koki luokanopettajaopintojen kuvataidekurssin takia taiteen tekemisen myös vapaa-ajalla mielenkiintoiseksi. Peruskoulussa ja kuvataidekoulussa rakentuneen ristiriitaisen taidesuhteen ja siitä syntyneiden itsekriittisten kuvailmaisuuksiin liittyvien ajatusten vuoksi haastateltava ei kuitenkaan kokenut taiteen tekemistä yleensä tarpeeksi mielekkääksi.

...tällee luokanopeopiskelijana, joka on käynyt nyt opinnoissa niinku vuos sitte taas kuvataiteesta kurssin ja käsitelly niitä sisältöjä, niin se et mun suhde kuvataiteeseen, must tuntuu et se parani niinku huomattavasti. Koska varmaan

se että, että on yliopistolla hyvin järjestetty kuvataideopetus ja oli ihan huiput opettajat ja sillee, teetti sellasii hyvii juttuja ja oli semmonen olo että sai tehdä ihan millasii töitä vaan haluaa. Nii ja et siin ei ollu tavallaan semmosta oikeeta tai väärää, että joku ois rumempi, ku toinen tai sillee et siel oli niinku semmoi turvallinen ilmapiiri tehdä. Ni must tuntu et se parans mun öö suhdetta niinkun sillee ylipäänsä. Mut sit mä oon ollu nuorempana esimerkiks kuvataidekoulussa ja tämmösissä niinku sillon joskus varmaan ala-asteella muutaman vuoden ja must tuntuu, että siellä se oli vähä semmosta et se öö teki siit ehkä vähän semmosen negatiivisemmän siit suhteest. Siel oli vähä semmoi, no aika paljon riippu siit opettajasta sanoisin. Siel oli vähä semmonen huonompi opettaja sitte ja nii edespäin.”(05)

Haastateltava 01 koki taas kuvataiteen osittain työväliseksi visuaalisessa suunnittelutyössään, ja harrasti kuvataidetta vapaa-ajallaan silloin tällöin. Harrastuneisuutta kuitenkin vaikeutti haastateltavan itsekriittinen asenne omaa kuvallista ilmaisua kohtaan, joka oli rakentunut negatiivisten peruskouluaikeisten kuvataidekokemusten myötä. Haastateltavalla oli kuitenkin jonkinlainen ymmärrys kuvataiteen hyödyistä oppilaan laajemman kehityksen kannalta, mutta se rakentui lähinnä haastateltavana oppiainetta koskevien tavoittamattomien toiveiden ja mahdollisuuksien tasolle. Haastateltava esimerkiksi koki, että erityisesti oppilaita kannustavalla ja sosiaalisella opetustyyllillä olisi voinut olla mahdollisuus kuvataiteen merkitysten syvällisempään avaamiseen.

...”öö sellane viharakkaus suhde. Eli mä haluaisin enemmän toteuttaa kuvataidetta, ja tehdä kaikkii juttuja. Taidetta. Mutta sitte on vähä semmonen, et on vaikee alottaa mitää ja vähä fiilis et ei kuiteskaa osaa.”(01)

Haastateltavalla 03 oli kaikista haastateltavista voimakkain suhde kuvataiteeseen nykypäivänä. Haastateltava liitti taiteen vahvasti yhdeksi oman identiteettinsä osa-alueeksi, ja koki kuvataiteellisen itseilmauksen itseytensä toteuttamisen väylänä. Haastateltavalla oli myös selkeästi voimakkain suhde kuvataiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin sekä taiteelliseen harrastuneisuuteen nykypäivän arjessa. Haastateltavan kuvataidekokemukset olivat peruskouluajalta positiivisia, mutta myös voimakkaitten sosiaaliseen konstruktionismiin pohjaavia. Haastateltavan kohdalla kuvataiteen keskeisimmät tavoitteet toteutuivat myös ymmärryksen tasolla merkittävästi syvemmin, kuin muilla haastateltavilla.

“Mä sanoisin et aika hyvä suhde. Tai sillee niinku, että tota niinkun nautin silleen taiteesta, vaikka ei välttämättä itte teekkään. Niinkun tai maalaa erityisemmin tai näin. Mutta, mut silleen niinkun tykkään just käydä katsomassa taidetta ja sellasta... ja sit ku se on kuitenkin semmonen tärkeä harrastus tietyllä tavallaan. Nii sitte et kyl se silleen et, jos niinku tutustuu, vaikka johki uuteen ihmiseen niin aika nopsaa silleen tulee keskustelun aiheeks. Tai just silleen, että et, vaikka tykkää niinku taiteesta ja tälle. Ja semmonen niinkun yhdistävä tekijä myöskin.”(03)

Kuvataiteen liittäminen peruskoulun kontekstiin sai siten sen merkityksen tarkasteluun erilaisen kehyksen. Mikäli opetus oli opettajan suunnalta kannustavaa, läsnä olevaa ja sosiaalista, koettiin kuvataideopetus yleisesti ottaen mieleiseksi ja merkitykselliseksi oppiaineeksi, vaikka opetuksen laatu olisikin ollut kuvataiteen ainedidaktiikan osalta puutteellista.

Kuvataiteeseen liittyvä mielekkyys yhdistettiin usein oppiaineen rauhoittavaan ja koulupäivän rytmiä rikkovaan ilmapiiriin sekä mielekkääseen ajattelun ja työskentelyn tapaan. Kuvataide koettiin siksi myös positiivisia oppimiskokemuksia kerryttävänä ja itsevarmuutta rakentavana oppiaineena. Positiivisen oppimiskokemuksen omaavat haastateltavat (02, 03, ja 04) osasivat myös avata kuvataiteen tavoitteisiin liittyviä merkityksiä syvällisemmin, negatiivisia oppimiskokemuksia omaaviin haastateltaviin verrattuna. (ks. seuraavat luvut).

Negatiivisia oppimiskokemuksia omaavilla haastateltavilla (01 ja 05) suhtautuminen peruskoulu aikaisiin kuvataidekokemuksiin oli erityisen ristiriitainen. Ristiriitaisuuden aiheutti kuvataiteeseen liittyvä mielekkyys, mutta toisaalta kuvataiteen mielekästä ja elämyksellistä luonnetta häiritsevä peruskouluaikainen opetus. Haastateltavien negatiiviset oppimiskokemukset liittyivät pääsääntöisesti kuvataiteen esteettiseen arvottamiseen, joka puolestaan kasvatti oppilaiden välistä kilpailuasetelmaa oppiainetta kohtaan.

...”Mä muistan että muun muassa mulle on niin piirretty, tai se on se opettaja, ku mä en oo ite onnistunu vaik piirtään jotain huulia jollekin ihmisille, nii se on tullu piirtään punasella kynällä ne siihen mun työn päälle. Silleen niinku et se on jääny siihen työhön sillee niinku et ”tollanen sen pitäis olla”.” (05)

...”No ehkä se että öö se oli niinkö ainoa aine missä ei pärjänny tai sai huonoja numeroita. Ja öö koki että mä en voinu tehdä sen eteen niinkö mitää. Et se vaa on

ja kukaan ei opeta mulle mitään, ja tiekkö kukaan ei auta mua kehittymään ja sillee. Et mä vaan oon tällä tasolla ja mä en niinku voi parantua tästä.” (01)

Opetus koettiin myös joissain määrin opettajan suunnalta etäisenä ja välttelevänä, minkä vuoksi haastateltavat kokivat kuvataiteellisten taitojensa kehittämisen vaikeana tai jopa mahdottomana. Opetuksen puutteellinen ainedidaktinen luonne lisäsi haastateltavien kertomuksissa oppiaineeseen liittyvää epämielistä merkityssuhdetta.

Kuvataiteeseen liittyvä välttelevä epäsosiaalinen ja arvosteleva opetustyyli vaikutti haastateltavien (01, 05) peruskouluaikeisiin ja nykyaikaiseen kuvataide suhteeseen merkittävästi; kuvataide nähtiin mielekkäänä tekemisenä ja ajattelun tapana, mutta peruskouluaikeiset negatiiviset kokemukset sekä kuvailmaisun esteettinen arvottaminen vaikeutti haastateltavien kuvailmaisullista toteuttamista itsekriittisillä ajatuksilla. Haastateltavat kokivat myös kuvataiteen kautta kehittyviä itsevarmuuden tuntemuksia muita haastateltavia vähemmän.

Kun haastateltavien peruskouluaikeisia kuvataidekokemuksia tarkasteltiin sosiaalisen konstruktionismin toteutumisen kannalta, voitiin todeta, että täysin sosiaaliseen konstruktionismiin yhtenevillä pedagogisilla periaatteilla (Tynjälä, 2005, s.164) toteutettua kuvataideopetusta sai vain yksi haastateltavista (03). Haastateltavan saama kuvataideopetus oli opettajan suunnalta kannustavaa sosiaalista, keskustelevaa ja oppilaiden kuvailmaisullisia ajatuksia tasa-arvoistavaa. Se myös erosi merkittävästi muista positiivisen oppimiskokemuksen sisältämistä kertomuksista, sillä opetuksen sosiaalisen luonteen keskiössä oli erityisesti oppilaiden tuottaman taiteen tulkitseminen muun keskustelun sijasta.

Muilla positiivisen oppimiskokemuksen omaavilla haastateltavilla positiivisuus linkittyi usein opettajan kannustavaan ja osaavaan opetukseen, jossa sosiaaliset maininnat liitettiin vuorostaan usein opettajan kykyyn olla osana oppilaiden arkista keskustelua (02). Vuorovaikutussuhteen rakentaminen koettiin oppimiskokemuksen kannalta mielekkäänä, mutta kuvataiteellisten tavoitteiden toteuttajana ja merkityssuhteen syventäjänä, sillä ei tutkimustulosten nojalla nähty suurta vaikutusta. Ainekohtaisella sosiaalisen tiedon rakentumisella (03) nähtiin siten olevan erityisen selkeä yhteys kuvataiteen tavoitekokonaisuuksien toteutumiseen.

Sosiaalisen konstruktionismin perustuvan opetuksen kautta syntyneet merkitykset (03) erosivat muiden haastateltavien kuvataiteellisista merkityksistä huomattavasti. Haastateltava koki kuvataiteen itseilmaisun ja ajattelun väylänä, jossa jokaisen ajatukset olivat tasavertaisia. Haastateltavan kertomuksissa ei ilmennyt oppilaiden välistä kilpailuasetelmaa vaan oppilaiden erilaiset kuvailmaisulliset tuotokset nähtiin erilaisten ajattelutapojen väylinä. Haastateltavan kuvataiteellinen ymmärrys oli myös huomattavasti syvällisempää muihin haastateltaviin verrattuna. Haastateltavan kertomuksissa esiintyi selkeästi jokaiseen kuvataiteen tavoitekokonaisuuteen (kuvailmaisuus, luovuus, identiteetti ja tunnetaidot) liittyviä mainintoja. Tutkimustulosten nojalla voitaisiinkin todeta, että kuvataiteen merkityssuhteiden rakentamisen ja oppiaineen keskeisimpien tavoitekokonaisuuksien toteuttamisessa sosiaaliseen konstruktivismiin perustuvat pedagogiset periaatteet toimivat opetusta edistävänä tekijänä.

Sosiaalisen konstruktionismin näkyvyys osana peruskoulun kuvataideopetusta oli kuitenkin haastateltavien kertomuksien perusteella hyvin vähäistä, vaikka se näyttäytyy tutkimustulosten valossa selkeästi kuvataideopetusta edistävänä opetuksellisena lähtökohtana. Oppimiskäsityksen hyödyntämisen vähyys voi kuitenkin olla yhteydessä siihen liittyvään vähäiseen tutkimustietoon, joka estää oppimiskäsityksen kokeilun uskallusta (Lehto, 2008).

Kuvataiteen tavoitekokonaisuuksien (kuvailmaisuus, luovuus, identiteetti ja tunnetaidot) toteutuminen ja niiden ymmärrys näyttäytyi haastateltavien keskuudessa yhtenäisenä tavoitteiden jatkumona. Jatkumon toteutuminen ja tavoitteiden ymmärryksen taso oli kuitenkin selkeästi yhteyksissä peruskouluikäisen opetuksen laatuun ja luonteeseen.

Jatkumossa kuvailmaisullinen työskentely eli kuvataidetunnin tehtävät toimivat yhdessä opetuksen tyylin kanssa, tavoitteiden rakentumisen pohjana. Mikäli opetuksen laatu ja oppimisilmapiirin luonne oli oppilaita kannustavaa, antoi se mahdollisuuden luovuudelle ja luovan ajattelun kehittymiselle. Mahdollisuus syvälliseen luovaan ajatteluun taas syvensi oppilaan taidesuhdetta ja identiteetin rakentumisen prosessia. Keskusteleva ja ajatuksia vaihteleva opetus taas syvensi erityisesti kuvataiteen tunnetaidollisen puolen kehittymistä (03).

Tulosten seuraavissa alaluvuissa käsitellän kuvataiteen keskeisten tavoitteiden toteutumista haastateltavien kertomusten perusteella. Esittelen

tuloksissa erityisesti sitä, mihin asiayhteyteen kyseinen kuvataiteen tavoite liitettiin, ja mitä taitoja sen kautta opittiin.

Haastattelujen kysymykset eivät suoranaisesti kuitenkaan liittyneet kuvataiteen keskeisten tavoitteiden tarkasteluun, jonka takia jokaisen haastateltavan kertomuksista on rakennettu kuvataidekokemukseen liitetty kuvataiteen merkityssuhdetta ja tavoitteiden toteutumista tarkasteleva kokonaisuus. Mikäli haastateltava siis osasi kuvailla eri tavoitekokonaisuuksiin sopivia määritelmiä (luku 2.) kertomuksissaan, koettiin kuvataiteen tavoitteen toteutuneen. Kuvataideopetuksen laadun ja luonteen vaikutusta tavoitteiden toteutumisessa tarkasteltiin jokaisen haastateltavan kohdalla erikseen.

4.1.1 Kuvailmaisu

Haastateltavien kertomuksissa kuvailmaisu osana peruskoulun kuvataideopintoja näyttäytyi monilla eri tavoilla. Kuvailmaisua kuvailtiin muun muassa kuvataiteeseen liittyvien tekniikoiden kehittäjäksi, uuden oppimisen väyläksi, arkitaidoksi, mielekkääksi tekemiseksi sekä mieleenpainuvaksi ja erilaiseksi ajattelun tavaksi. Kuvailmaisuun liittyviä sisältöjä oli myös haastateltavien kertomuksissa kaikista tutkimuksen käsitealueista eniten.

Kuvataiteen merkityksen pohdinta liitettiin haastateltavien kertomuksissa yleensä ensimmäisenä kuvallisen ilmaisun eri toteutustapoihin ja tekniikoihin eli konkreettiseen kuvan rakentamisen prosessiin. Kuvailmaisun koettiin siten erityisesti kehittävän erilaisia kuvan rakennustekniikoita ja niihin liittyviä teknisiä taitoja.

...”saven kanssa työskentely on jotenki jäänyt kyllä mieleen, et senkaa niinku pitää olla tarkka ettei se kuivu, jaa totaa mm, hiili leviää helposti, tota, no ehkä just tollasii. Mieleen on jäänyt sellasii teknisiä asioita.” (05)

Kuvailmaisulliset tekniset taidot nähtiin myös uusien kuvallisten taitojen kehittymisen väylinä osalla haastateltavista. Kun konkreettinen kuvan rakentamisen perustaito oli ymmärretty, pystyi kuvan rakentamisen prosessiin ja

tekniikan kehittämiseen keskittymään syvemmin. Avaruudellisen hahmottamisen, perspektiiviopin mukainen piirtämisen taito sekä valo, varjo- ja värioppi olivat esimerkiksi kolmen haastateltavan (01, 03 ja 04) maininnoissa keskeisiä kuvailmaisun kautta kehittyviä taitoja. Kuvailmaisun tekniikallinen kehitys liitettiin myös haastateltavien kertomuksissa osaksi yleisemmän tietotaidon ja muun muassa kädentaitojen kehittymistä. Kyseiset haastateltavat kokivat kuvailmaisulliset tekniikat ja niihin liittyvän tiedon myös osaksi nykypäivän arjessaan tarvitsemiaan taitoja.

...”sellasta niinkö perspektiivi hommaa vähä. Niinkö mä käytän vaik työssä paljon sellast etäisyyden niinkö hahmottamista.” (01)

...”Niinku no esim ny ku on labrassa töissä ni oleettaa tai vetää tämmösen johtopäätöksen, että kuviksen takia on hienomotoriikka kehittynyt. Nii sitä tarvitaan, hienomotoriikkaa tarvitaan labrassa sitte.” (04)

...”ne konkreettiset taidot, niin kyllä niistä on silleen hyötyy, et osaa sitte niinkun. Et jos vaikka haluaakin öö vaik maalata tai jotain nii tietää vähän et miten se niinku käytännössä toteutuu.”(03)

Kuvailmaisuuun liittyvät tekniikalliset oivallukset painoutuivat erityisesti niiden haastateltavien kertomuksiin, joilla ei ollut kuvataiteellista taustaa esimerkiksi kuvataidekoulun kautta (01, 03 ja 04). Kuvataidekoulussa olleet haastateltavat (02, 05) kokivat tekniikallisten taitojen kehittyneen erityisesti kuvataidekoulun puolella, mutta taitojen syventämistä ja omien taitojen haastamista tapahtui myös osittain peruskoulun puolella (02), mikäli opetus sen mahdollisti. Varsinainen tekniikallinen ja välineiden käyttöön liittyvä oppiminen tapahtui kuitenkin pääsääntöisesti kuvataidekoulussa muista haastateltavista eroten.

...”ku mä olin ollu siellä kuvataidekoulussa, nii mä koen että sieltä mä oon niinku oppinu enemmän asioita ku, ja sit mä oon niitä ehkä toteuttanu siä peruskoulun kuvataiteessa. Mut kyl mä ny sielläki varmasti oon jotain, jotain oppinu.” (02)

...ainakin syvensi sitä mitä alakoulussa käsiteltiin muuten, niin se että oli siellä (kuvataidekoulussa).” (05)

Kuvailmaisuu koettiin kaikkien haastateltavien kertomuksissa erilaiseksi ja mielekkääksi ajattelun sekä oppimisen tavaksi. Kuvailmaisullisen taidon

kehittyminen ja sen hyödyntäminen muiden oppiaineiden oppimisen yhteydessä koettiin myös usein hyödylliseksi ja ajatusten jäsentämistä helpottavaksi. Kuvailmaisun koettiin toimivan tällöin visuaalisen ajatusten hahmottelun keinona, josta oli hyötyä myös muissa oppiaineissa.

Kuvataide näyttäytyi kahden haastateltavan (03, 04) kertomuksissa myös selkeästi rajat ylittävänä opetusmuotona, jonka kyseiset haastateltavat kokivat erityisen mieleenpainuvaksi. Kuvailmaisua hyödynnettiin erityisesti maantiedon ja ympäristöopin tunneilla hahmottamaan oppitunnin aikana käsiteltyä aihetta. Opetettu aihekokonaisuus oli visuaalisen lähestymistavan vuoksi jäänyt usein haastateltavan mieleen erityisen kirkkaasti.

...”et on jotain pupua piirtäny, just tää minkä mä muistin. Sitte niinku et, ihan ku ois jotain maantietoo nii siinäkin ois kuvista käytetty. Et niinku ehkä se että, siin on sit saattanu oppia niinku tiekkö jotain, kuvataiteen kautta opetettavaa asiaa. Nii se on jääny mieleen sillä tavalla, ku se on tehty sitä kautta. Eikä silleen, että tässä on pupu ja tältä pupu näyttää.” (04)

Tutkimustulosten perusteella kuvailmaisuus yhdistettiin haastateltavien kertomuksissa pääsääntöisesti kuvan rakentamisen tekniikallisten taitojen ja visuaalisen ajattelutavan kehittymiseen. Molemmat kuvailmaisuun liitetyt maininnat olivat yhteydessä Laitisen (2006) kuvailmaisua käsittelevien mainintojen kanssa. Haastateltavien kuvataiteellisten merkitysten voimakas yhdistyminen kuvailmaisullisiin tekniikallisiin taitoihin toisaalta myös vahvistivat kuvataiteen ympärille rakentunutta suppeaa piirtämistaidollista käsitystä (Pohjakallio, 2006).

4.1.2 Luova ajattelu

Luovaan ajatteluun liittyviä mainintoja esiintyi haastateltavien kertomuksissa kaikista tavoitteista toiseksi eniten. Luovan ajattelun maininnat olivat myös usein kosketuksissa kuvailmaisuun liittyvien kertomusten kanssa, mikä on toisaalta ymmärrettävää, sillä luova ajattelu vaatii usein jonkin konkreettisen asian tekemistä (Uusikylä, 2005).

Kuvailmaisullinen luova ajattelu koettiin haastateltavien kertomuksissa usein mieltä ärsyttäväksi, mutta mielekkääksi prosessiksi, joita esiintyi erityisesti kuvataiteellisen tekniikallisen työskentelyn ohessa.

...”tavallaan et ei oo tarvinnu sen suuremmin ajatella, vaan on voinu vaan tehdä. Toki sit jos on ollu jotain vaikeeta nii sit se on aina ollu vähä semmonen et on ollu tylsää ja mä oon ollu aina hidas mä oon nysvännny mun tekemisiä aina niin pitkää et mä oon aina ollu vähä myöhässä nii se oon ehkä aiheuttanu semmosta ärsytystä. Mutta kyllä mä oon tykänny ja muistan että oon pitäny siitä (kuvataiteesta).” (02)

Kuvailmaisullisen tehtävän yhteydessä koettu haasteellisuus, ärsytys, pitkäjänteinen työskentely ja tylsyyden sieto olivat haastateltavien luovaan ajatteluun sopivista (luku 2.) kuvailuista yleisimpiä. Luovaan flow-kokemukseen, eli työskentelyn erityiseen mielihyvän tunteeseen liittyviä mainintoja (Uusikylä, 2005), esiintyi myös selkeästi useamman haastateltavan (01, 02, 03, 04) kohdalla.

”... siinä tiekkö uppoo siihen flow tilaan, ja sää saat ajatukset narikkaan ja sit sä vaan teet sitä taidetta.” (01)

Luovaan ajatteluun sopivia mainintoja näyttäytyi jokaisen haastateltavan kertomuksissa vaihtelevin määrin, mutta erityisesti niillä haastateltavilla, joilla oli positiiviset kokemukset peruskoulun kuvataideopinnoista. Kuvataideopinnojen positiivinen kokemus oli siten usein selkeästi yhteydessä luovan ajattelun ongelmanratkaisuprosessiin ja siitä syntyneeseen onnistumisen kokemukseen. Luovan kuvailmaisullisen ajatteluprosessin läpäisy toimi myös kaikkien haastateltavien kohdalla itsevarmuutta kasvattavana tekijänä.

Opetuksen kannustava ja sosiaalinen luonne sekä itseilmaisuuun kannustava ilmapiiri toimi selkeästi luovan ajattelun synnyttäjänä, mikä näyttäytyi myös Uusikylän (2005) luovuutta käsittelevässä tieteellisessä artikkelissa oleellisena luovaan toimintaan ja itseilmaisuuun kannustavana tekijänä. Niillä haastateltavilla (01, 05), joilla kuvataidekokemukset painottuvat opettajan takia voimakkaasti kuvataiteen esteettiseen arvottamiseen ja oppilaiden väliseen kilpailuun, syntyi luovaan ajatteluun liittyviä mainintoja huomattavasti vähemmän. Opettajajohtoinen kuvailmaisun esteettinen arvottaminen nähtiinkin siksi osittain

kuvataiteen merkityksien tarkastelun, itseilmaisun ja niistä kertyvien onnistumisen kokemusten esteenä. Ilmiö saa puoltaa myös Uusikylän (2005) artikkelista.

Kuvataiteellista kilpailuasetelmaa esiintyi negatiivisten oppimiskokemusten omaavien haastateltavien lisäksi kuitenkin myös kahden muun haastateltavan kertomuksissa (02, 04). Opetuksen lähtökohtainen positiivinen ilmapiiri kuitenkin teki kilpailuasetelmasta pääsääntöisesti harmitonta ja oppilasta itseään haastavaa, eikä tällöin vaikuttanut voimakkaan negatiivisesti haastateltavien oppimiskokemuksiin. Yksilön kilpailukykyä voidaan myös pitää yhtenä luovan ajattelun osa-alueena (Uusikylä, 2005), jonka takia sen olemassaolo osana kuvailmaisullista ajattelua ei ole aina täysin negatiivinen.

Haastateltavien kertomuksissa esiintyvä kuvataiteeseen liittyvä voimakas kilpailuasetelmallisuus voi kuitenkin olla myös osittain vaikutusta perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) tavoitteiden virheellisestä tulkinnasta. Kuvataiteen tavoitteissa oppilasta kannustetaan muun muassa kuvataiteellisten esteettisten ratkaisujen tekemiseen (POPS, 2004, s.236). Estetiikalla voidaan kuitenkin tarkoittaa monia kuvailmaisullisia asioita, mutta haastateltavien kertomuksissa estetiikka on usein linkitetty realistisen kuvanrakentamisen ihanteeseen, joka saattaa oppilaan tiettyssä kehityksen vaiheessa osoittautui hankalaksi.

Tutkimustulosten mukaan kuvataiteen yhteydessä toteutuneen luovan toiminnan koettiin kehittävän erityisesti oppilaiden keskittymiskykyä, pitkäjänteistä työskentelymoraalia ja ärsytyksen sietokykyä.

”et en mä kaikesta tykänny mitä mä oon tehny, mut tavallaan et on niinku oppinu siihen et silti on, on joutunut tekeen, ja sit siit on ehkä tullukkin sit aika kiva tai se on ollu kivempi pitä alkuun ajatteli. Ehkä semmonen tietynlainen, että pystyy tekeen asioita vaikkei ne kaikki ois niin mielyttäviä tai semmosia.”(02)

Kuvailmaisuuun liittyvä luovuus koettiin myös koulupäivää rauhoittavana hetkenä, jossa omiin ajatuksiin ja työskentelytapoihin sai uppoutua rauhassa. Luova ongelmanratkaisuprosessi nähtiin myös itsevarmuutta kehittävänä tekijänä.

4.1.3 Identiteetin rakentuminen

Peruskoulun kuvataideopintojen merkitys osana haastateltavien identiteetin rakentumisprosessia oli vaihtelevaa. Identiteetin rakentumisprosessia käsiteltiin haastateltavien kertomuksissa usein peruskouluajan ja nykypäivän identiteetin muutoksena, jossa taiteen paikka vaihteli. Identiteetin rakentumisprosessiin ja kuvataiteen merkitykseen osana sitä vaikutti usein voimakkaasti haastateltavan omat mieltymykset. Kertomuksissa näyttäytyi tällöin selkeästi identiteetin muotoutumisen vaihtelut, itseyden pysyessä samana (Sava & Katainen, 2004).

Identiteetin rakentumiseen liittyviä mainintoja esiintyi eniten niillä haastateltavilla, joilla kuvataidekokemukset olivat erityisen positiivisia tai negatiivisia (01, 03, 05). Haastateltavan 03 positiiviset ja erityisen sosiaaliset kuvataiteen oppimiskokemukset edistivät erityisen voimakkaan taidesuhteen rakentumista, minkä haastateltava liitti voimakkaasti myös osaksi omaa identiteettiään. Haastateltava koki taiteen myös nykypäivänä hyödylliseksi itseilmaisun välineeksi. Identiteetin rakentumisprosessi ja vahvan taidesuhteen edistäjinä voitiin kyseisen haastateltavan kohdalla nähdä sosiaalinen ja kannustava opetustyyli, joka kasvatti haastateltavan mielenkiintoa taidetta kohtaan merkittävästi.

...”ku se on kuitenkin semmonen tärkeä harrastus tietyllä tavallaan. Nii sitte, et kyl se silleen et jos niinku tutustuu vaikka johki uuteen ihmiseen niin aika nopsaa silleen tulee keskustelun aiheeks. Tai just silleen että et vaikka tykkää niinku taiteesta ja tälleen, ja semmonen niinkun yhdistävä tekijä myöskin.”(03)

Haastateltavat 01 ja 05 eivät liittäneet kuvataidetta selkeäksi osaksi omaa identiteettiään, vaan tarkastelivat sitä enemmänkin irrallisena taidollisena kokonaisuutena. Näkemyksiin vaikutti laajalti opetuksen esteettinen painotus ja siitä syntyneet negatiiviset oppimiskokemukset.

...”Mä koin itteni huonoksi taiteessa niin sen kautta tuli niinkö semmonen ei nyt vihasuhde mut inhokki siitä kuviksesta.” (01)

Haastateltavat kokivatkin itsensä usein irrallisena kuvataiteen maailmasta, koska eivät kokeneet osaavansa kuvailmaisullisia taitoja tarpeeksi hyvin. Molempien haastateltavien kertomuksissa esiintyi kuitenkin selkeä lapsuuden

ajan kiinnostus kuvataidetta kohtaan, joka pysyi mielenkiinnon tasolla yllä yhä tänä päivänä (luku 4.1). Vaikka haastateltavat eivät kokeneet kuvataiteen rakennuttaneen omaa identiteettiään merkittävästi, voitaisiin todeta, että negatiiviset kokemukset muokkasivat joka tapauksessa haastateltavien identiteettiä kuvataiteesta irtaantuneeseen suuntaan.

Haastateltavat 02 ja 04 eivät liittäneet kuvataidetta erityisesti osaksi nykypäiväistä identiteettiään, mutta kokivat sen mahdollisesti vaikuttaneen identiteetin rakentumisprosessiin muiden koulun oppiaineiden tavoin. Haastateltavien voimakas kiinnostus lukuaineita kohtaan näyttäytyi kuitenkin selkeänä mielenkiinnon ja identiteetin rakentumisen suunnan näyttäjänä, jota koulussa saadut positiiviset oppimiskokemukset vahvistivat.

Tulosten perusteella voitaisiin todeta, että identiteetin rakennuttamiseen vaikuttaa voimakkaasti oppilaan omat mieltymykset ja kiinnostuksen kohteet. Opetuksen laadulla ja siitä syntyneillä oppimiskokemuksilla näytti kuitenkin olevan vaikutus siihen, mikäli identiteetti rakentuu oppilaan oman valinnan seurauksena. Negatiivisilla kokemuksilla oli selkeä oppilaan kykyjä määrittelevä vaikutus. (01 ja 05).

4.1.4 Tunnetaidot

Tunnetaitojen kehittymiseen liittyviä mainintoja näyttäytyi haastateltavien kertomuksissa kaikista vähiten ja selkeästi vain yhden haastateltavan (03) kuvataidekertomuksissa. Useimpien haastateltavien kertomuksissa esiintyi mainintoja kuvataiteelliseen työskentelyyn liittyvästä rauhallisuudesta ja omiin ajatuksiin uppoutumisesta. Ajatusten syvempää yhteyttä tunnetaitojen kehittymiseen ei kuitenkaan voitu yhdistää. Tulos tunnetaitojen kehittymisen ja syvemmän tarkastelun puutteesta voi olla yhteydessä sosiaalisen kuvataiteellisen oppimisilmapiirin vähyyteen (luku 4.1). Tulos on yhtenevä myös Laitisen (2006) mainintojen kanssa, joiden mukaan kuvataideopetuksen tunteiden käsittelyyn ja terapeuttisuuteen liittyvä teemat nousevat esille vain hyvässä kuvataideopetuksessa (Laitinen, 2006, s. 41).

Haastateltava 03 koki peruskouluikäisen kannustavan ja sosiaalisen kuvataideopetuksen tunnetaitojen kehityksen mahdollistajana.

...semmosii perustaitoja oppii. Sit just tunnetaitoja, sosiaalisii taitoja ja just semmosii niinku et miten olla ihmisten kanssa tai miten niinku just sietää semmosii pettymyksiäkin jos se ei onnistu...tottakai niinku vertailee varsinkin silleen niinku jossain ala-asteella niinku omaa sitä omaa teosta versus jonkun toisen, joka on vaikka niinku tosi hyvä vaik siinä. Mut ehkä semmosta sit tavallaan niinku sietää sitäkin, et ei oo kaikessa ehkä niin hyvä. Tai jotenkin, että silleen. Et voi myös silleen (ajatella), et joku on vaan parempi tai lahjakkaampi jossain, mut tavallaan et se ei oo niinku multa pois millään tavalla.” (03)

Oppilaiden vuorovaikutteisuus ja sosiaaliset perustaidot kehittyvät erityisesti kilpailuasetelmattomassa kuvataidetyöskentelyssä, jossa oppilaiden väliset kuvailmaisulliset ajatukset nähtiin tasa-arvoisina. Tasa-arvoinen kuvailmaisullinen ilmapiiri mahdollisti oppilaan itsereflektion ja erilaisten tunteiden käsittelyn työskentelyn ohessa. Haastateltava koki kuvataideopintojen myös rauhoittavan erityisen vilkkaan opetusryhmän toimintaa.

4.1.5 Kuvataiteen tulevaisuus

Haastateltavien toisistaan eroavien peruskouluikäisten kuvataidekokemuksista ja eri tieteenalojen painotuksista riippumatta, jokainen haastateltava koki kuvataideopinnot oleelliseksi opetettavaksi kokonaisuudeksi osana tulevaisuuden perusopetuksen oppisisältöjä. Haastateltavat kokivat kuvataideopinnot erityisesti koulupäivän rytmiä rauhoittavana tekijänä, mikä nähtiin suorituskeskeisessä yhteiskunnassa lapsen jaksamisen ja lapsuuden rauhan vaalimisen kannalta tärkeäksi.

...”ehkä semmonen tai ylipäätään se millanen meidän yhteiskunta on tai sellanen tosi niinkun suorituskeskeinen, tosi yksilöorjentoitunu. Et tavallaan se niinku, et sit ku vaan niinku kaikest tehään silleen suoritus tietyllä tavalla. Ja must tuntuu et myös niinku yhä enemmän ala-asteella on jo semmosta suorittamista, ehkä niinku sitä et ei silleen niinkun vaan nautita siitä oppimisesta, vaan niinku silleen et siin on niinku sellanen tavote ja päämäärä kauheesti ja musta tuntuu et niinku kuvaamataito ehkä rikkoo sitä silleen et ku siin niinku sä et periaattees voi onnistuu niinku. Tai siis silleen tietysti siitä voi tulla tosi hieno siitä sun tekeleestä, mut silleen niinku että et siinä ei tavallaan oo oikee mahollisuutta epäonnistua. Nii sit jotenki se on semmonen se vähän rikkoo sitä tollast suorittamista tietyllä tavalla.” (03)

Kuvataiteen koettiin myös kerryttävän oppilaille onnistumisen kokemuksia, joilla nähtiin olevan merkittävä vaikutus kouluhyvinvoinnin, opiskelumotivaation ja opiskeluinnon nostattajana.

“on se hengähdystauko että, ja tälle. Sit se niinku että, no emmä tiä kai siinä on tärkeitä, koska mulla ainakin on just ollu niitä onnistumisen tunteita, niin tavallaan se että, sit se lapsikin mahdollisesti tai mahdollisesti omat lapset niin saa niit semmosia helppoja onnistumisen tunteita. Silleen niinku, tai helppoja ja helppoja, siis semmosia erilaisia onnistumisen tunteita, mikä on kans tosi tärkeitä, että ei koe että. No, varsinkin jos on joku tällänen jolla matikka on vaikeeta, lukeminen on vaikeeta ja kaikki kaikki, ja sit sattuu oleen tosi niinku taitava käsistään nii sit se että, ei koe että koulu on ihan paskaa ja vaikeeta. Vaan se että, nii että, nii et sit se saa onnistumisen tunteita ja kokee olevansa hyvä jossakin ja jaksaa niinku yrittää koulussa ehkä niinku muidenkin, vaikeempien asioiden kanssa.”(04)

Kuvataideopinnot koettiin myös itseilmaisun kautta identiteetin rakentajana ja mahdollisuutena harrastuneisuudelle.

“ei sitä oikee välttämättä niinku ei sitä, kato tajua hommata jotain piirtämis -tai maalaamisvälineitä yms. Nii sit ihan seki että, sit jos koulussa on, nii sit joku saattaa esim lapsi saattaa innostua et...nii et voi vaikka innostua oikeesti et ”hei tää on mun juttu!”.” (04)

Yksinkertaistettuna kuvataide koettiin oppiaineena, joka oikein toteutettuna kehittää tiedollisen kapasiteetin lisäksi yksilöä itsenään. Onnistuneen kuvataideopetuksen lähtökohtana painotettiin kuitenkin positiivista, läsnä olevaa ja kannustavaa opetuksen lähestymistapaa, jossa arvioinnin keskipisteenä ei olisi kuvataiteen esteettisen puolen onnistuminen (01 ja 05).

5 POHDINTA

Tässä tutkimuksen luvussa esittelen tutkimustuloksista muodostetut aiheeni keskeisimmät johtopäätökset. Lisäksi tarkastelen tutkimustani sen luotettavuuden ja mahdollisten kehittämissuositusten kannalta. Luvun lopussa esittelen tutkimusaiheeseeni sopivia jatkotutkimusehdotuksia.

Tämän laadullisen ja aineistolähtöisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ei-kuvataidealan korkeakouluopiskelijoiden käsityksiä kuvataiteen merkityksistä osana peruskoulun oppisisältöjä. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluna viideltä eri alan yliopisto-opiskelijalta. Opiskelijoiden tieteenaloja olivat: kasvatustiede, yhteiskuntatiede, kauppatiede, tuotantotalous ja biolääketiede.

Tutkimusaihetta lähestyttiin kuvataiteen keskeisten opetuksellisten tavoitteiden (kuvailmaisuus, luovuus, identiteetti ja tunnetaidot) toteutumisen tarkastelusta, joita analysoitiin pragmaattisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksessa kartoitettiin lisäksi opiskelijoiden käsityksiä kuvataiteen tulevaisuudesta osana perusopetuksen opetuksellisia sisältöjä. Tutkimuksen laajempuna teoreettisena viitekehystenä toimi sosiaalinen konstruktionismi, jonka näkyvyyttä ja toimivuutta tarkastelin osana haastateltavien kuvataidekokemuksia.

Tutkimusongelmani oli: *“Millaisena ei-kuvataideopiskelijat kokevat peruskoulun kuvataideopinnot?”*, jota tarkensin tutkimuskysymyksillä: *“Millaisena ei-kuvataideopiskelijat kokevat peruskoulun kuvataiteen opetuksen osana luovan ajattelun ja kuvallisen ilmaisun kehittymistä?”* ja *“Ovatko kuvataideopinnot edistäneet opiskelijoiden tunteiden käsittelytaitoja ja identiteetin kehittymistä?”*.

Mielenkiintoni tämän tutkimusprosessin aloittamiseen, ja erityisesti kuvataiteen merkityksien tarkasteluun lähti alun perin rakentumaan minulle henkilökohtaisesti merkityksellisistä peruskouluaikeista kuvataidekokemuksista käsin. Peruskoulun kuvataidetunnit näyttäytyivät minulle pääsääntöisesti luovina ajattelun hetkinä, jotka mahdollistivat arjen hulinasta sekä jatkuvasta

suorittamisen paineesta pakenemisen. Kuvataiteen tunneilla omiin ajatuksiin ja tunnetiloihin syventyminen sekä niiden tarkastelu ja analysointi, toimi kiireisen arkeni ohessa erityisen oleellisena pysähtymisen paikkana. Itseilmaisun kautta syntyneet onnistumisen kokemukset lisäksi kasvattivat kuvailmaisullista itsevarmuuttani.

Esteettinen kuvailmaisullinen onnistuminen ei kuitenkaan rakentanut kuvataiteellisesta merkityssuhteesta itsessään syvällistä. Merkityksen rakennuttajana toimi erityisesti kokemus siitä, kuinka omat ajatukset ja niistä syntyvä luovuus voi toteuttaa jotain, mikä koskettaa ja puhututtaa myös muita ympärilläni olevia yksilöitä. Kuvataide auttoi minua siten erityisesti arvostamaan itseäni yhteiskunnallisena vaikuttajana ja luovana ajattelijana, jonka mielipiteillä on laajemmassa kokonaisuudessa väliä. Näiden merkityssuhteiden toteuttajana toimi oman luovuuteni lisäksi peruskouluaikeiset kannustavat opettajani.

Omista kokemuksistani huolimatta ymmärsin myös kuvataidekokemusten toisen puolen, ja tiedostin, ettei kaikilla oppilailla ollut välttämättä samanlaista kuvataiteellista kokemusta kuin minulla. Tulevana luokanopettajana ja kuvataiteen aineenopettajana halusinkin tarkastella, minkälaisia kokemuksia peruskoulun kuvataideopinnot herättivät muiden opiskelijoiden ja erityisesti ei-kuvataidealan opiskelijoiden ajatuksissa nykypäivänä.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan, peruskoulun kuvataideopinnot näyttäytyivät kaikkien eri alojen opiskelijoiden ajatuksissa merkityksellisenä peruskoulun oppiaineellisena kokonaisuutena, vaikka haastateltavien opetukselliset kokemukset erosivat toisistaan merkittävästi. Kuvataide koettiin erityisesti mielekkääksi ja erilaiseksi oppiaineeksi, joka mahdollisti oppilaan luovuuden ja omien ajatusten käsittelyn itseilmaisun kautta. Oppiaine koettiin lisäksi positiivisten oppimiskokemusten lähteenä, itsevarmuuden kehittäjänä, opiskeluinnon kasvattajana sekä mahdollisena identiteetin rakentajana harrastuneisuuden kautta. Lisäksi oppiaine koettiin myös rauhoittumisen mahdollisuutena suorituskeskeisyyttä ja tiedollisuutta painottavien koulupäivien ohessa.

Nämä haastateltavien oppiainetta koskevat ja erityisesti oppilaista inhimillisenä yksilönä kasvattavat käsitykset saivat myös puolta esimerkiksi Pohjakallion (2006), Laitisen (2006) sekä Juntusen ja Anttilan (2019) tieteellisistä teksteistä.

Edellä mainitut oppilaan kasvuun ja kehitykseen liittyvät hyödyt nähtiin myös yhtenä merkittävänä syynä sille, miksi kuvataideopetuksen tulisi olla myös jatkossa osa perusopetuksen oppisisältöjä.

Haastateltavien peruskouluaikeiset kuvataidekokemukset kuitenkin vaihtelivat opettajan opetustyylien ja opetuksellisten käsitteellisten eroavaisuuksien vuoksi voimakkaasti, ja vaikuttivat siten myös opetuksellisten tavoitteiden toteutumiseen. Ilmiö todentaa täten myös voimakkaasti Pohjakallion (2006) näkemystä siitä, kuinka hajanaista ja yhtenäiseltä teoreettiselta pohjalta uupuvaa kuvataideopetus on nykypäivänä. Esimerkiksi opettajan ainedidaktisen osaamisen puutteellisuus, epätasa-arvoinen oppilaiden välinen kohtelu ja kuvailmaisun esteettinen arvottaminen näyttäytyivät kaikki keskeisten opetuksellisten tavoitteiden toteutumisen sekä oppilaan itseilmaisuuden esteinä. Sosiaalinen, kannustava, inhimillinen ja tasa-arvoinen opetustyyli vuorostaan edisti oppilaan oppiainekohtaisen merkityksen syvällisempää rakentumista sekä keskeisten opetuksellisten tavoitteiden sisäistämistä. Opettajan rooli merkittävänä luovuuteen ja itseilmaisuun kannusta tekijänä saa myös yhtäläiset maininnat muun muassa Laitisen (2006) ja Uusikylän (2005) artikkeleista.

Kaikkien kuvataiteen keskeisimpien tavoitteiden toteutumiseen ylsi viiden haastateltavan kuvataidekertomuksien joukosta lopulta kuitenkin vain yksi. Haastateltavan kokema kannustava, sosiaalinen, oppilaiden ajatuksia tasa-arvostava ja ainedidaktisesti pätevä opetus, rakennutti haastateltavan ajatuksiin laajan kuvataiteen merkityksiä tarkastelevan kokonaisuuden, joka näyttäytyi erityisesti elämän merkityksiä ja oppilasta ihmisenä kehittävänä oppiaineena. Haastateltavan kuvataidekokemus oli myös ainoa selkeä opetuksellinen kokonaisuus, jossa esiintyi sosiaalisen konstruktionismin pedagogisia periaatteita. Voitaissiinkin todeta, että kuvataiteen opetuksellisten tavoitteiden toteuttamisessa sosiaalisen konstruktionismin hyödyntäminen toimisi tavoitteiden toteutumista edistävänä tekijänä. Kuvataideopetuksen kontekstissa toteutetun sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuvan tutkimuksen vähyys kuitenkin estää tutkimustuloksen yleistämistä (Lehto, 2008). Tutkimustulos toimii kuitenkin jonkinlaisena pohjana sosiaalisen konstruktionismin toimivuudelle peruskoulun kuvataideopetuksen kontekstissa.

Vaikka tutkimustulosten perusteella kuvataiteen oppiaineellinen potentiaali oppilaiden luovuutta, kuvailmaisua, identiteettiä ja tunnetaitoja kehittävänä

peruskoulun oppianeena todennettiin, näyttäytyi sen ristiriitainen ja epäyhtenäinen opetuksellinen tavoitekäsitys kuvataiteellisen merkitysten tasarvoisena jakajana selkeästi puutteellisena. Puutteellisuuteen vaikuttaa nykypäivänä erityisen voimakkaasti kuvataiteen opetuskäsitykselliset ja ainedidaktiset puutteet opettajakoulutuksen vaiheissa (Pohjakallio, 2006) sekä yhtenäisen opetuksen vähäinen määrä peruskoulun tuntijaossa (Juntunen & Anttila, 2019). Jatkotutkimus kuvataiteen merkitysten tarkasteluun osoittautuu täten opettajakoulutuksen ja opetussuunnitelman kehitystyön kannalta oleelliseksi, mikäli perusopetuksen tehtävänä on kasvattaa yhteiskuntaan luovia, innovoivia ja itsevarmoja päättäjiä.

Tämän tutkimuksen pienen ja hyvin sukupuolittuneen otoksen sekä tutkimuksessa käsitellyn opetuksen tavoitteiden ajankohdan (OPS 2004) vuoksi tutkimustulokset eivät ole sellaisenaan täysin vertailukelpoisia nykypäivän kuvataideopetuksellisen tilanteen ja suomalaisen korkeakouluopiskelijaväestön kanssa. Tutkimus toimii kuitenkin hyvänä pohjana kuvataiteen merkityksiä tarkastelevan tutkimuksen pohjaksi, jota suomalaisessa tieteenpiirissä on yhä melko vähän. Tutkimusaihetta voisikin lähestyä seuraavaksi laajemman ja sukupuolittuneesti heterogeenisemmän aineiston pohjalta, joka käsittäisi kuvataideopetuksen merkitysten muutosta vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman kautta. Tutkimuskysymyksiä voisi myös muokata selkeämmin kuvataideopetusta, opetuksen luonnetta ja niistä syntyviä kokemuksia käsittelevämmäksi, mikä tässä tutkimuksessa näyttäytyi vasta laajemmin kysymyksenasettelun kokeiluna.

LÄHTEET

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

Juntunen, M.-L. & Anttila, E. (2019). Taidekasvatus: Peruskoulun sokea piste. *Kasvatus* 50(4), 356–363.

Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (2005). Esipuhe. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. *Taidon ja taiteen luova voima*. Finn Lectura. 7–13.

Laitinen, S. (2006). Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. 33–45.

Lehti, J. (2008). Konstruktivismi peruskoulun didaktiikan ohjenuoraksi? Teoksessa Hillilä, M. & Räihä, P. (toim.) *Samalta viivalta 2*. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto (2008). PS-kustannus. 59–82.

Perusopetuslaki 2023/111

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2023/20230111>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004). Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.

Perusopetuksen 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. (2010). *Opetuksen – ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Yliopistopaino.

Pohjakallio, P. (2006). Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. 10–32.

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

Sava, I. & Katainen, A. (2004). Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. PS-kustannus. 22–37.

Vesänen-Laukkanen, V., Sava, I. & Martin, M. (2004). Yhteistyö ja yhteistä jakamista. Teoksessa Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. PS-kustannus. 16–20.

Tynjälä, P. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY. 160–179.

Uusikylä, K. (2005). Luova koulu. Rokote kouluviihtymättömyyteen. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. *Taidon ja taiteen luova voima*. Finn Lectura. 23–32.

Vilkkä, H. (2021). Näin onnistut oppinnäytetyössä: ratkaisut tutkimuksen umpikujiin. PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset

HAASTATTELUKYSYMYKSET:

1. Mitä ajatuksia kuvataide herättää sinussa?
2. Minkälainen suhde sinulla on kuvataiteeseen nykypäivänä?
3. Mitä ajatuksia peruskoulun kuvataideopinnot herättävät sinussa?
4. Oletko osallistunut peruskoulun kuvataideopintojen lisäksi johonkin kuvataiteeseen liittyvään toimintaan peruskoulun aikana?
5. Kuvaile mieleenpainuvin hetki kuvataideopinnoissasi.
6. Oliko hetki mielestäsi positiivinen vai negatiivinen?
7. Mitkä asiat tekivät kokemuksestasi niin mieleenpainuvan, että muistat sen yhä tänä päivänä?
8. Mitä taitoja olet oppinut peruskoulun kuvataideopintojen aikana?
9. Koetko jotkut näistä taidoista hyödyllisiksi yhä tänä päivänä?
10. Millainen paikka peruskoulun kuvataideopinnoilla on mielestäsi perusopetuksen oppisisällöissä tulevaisuudessa?