

TAMPEREEN YLIOPISTO

KUVIS KANSIIN

- alakoulun kuvataiteen kahden opetusmateriaalin vertailua

Kasvatustieteiden yksikkö
Luokanopettajankoulutus, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
KAISA PALLASKARI
Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteidenyksikkö

Luokanopettajakoulutus, Hämeenlinna

KAISA PALLASKARI: Kuvis kansiin - alakoulun kuvataiteen kahden opetusmateriaalin vertailua Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 91 sivua

Toukokuu 2012

Kuvataideopetuksen tila on tutkimuksien mukaan huolestuttava: Oppimistulokset ovat huonoja varsinkin kuvataidekasvatuksen keskeisillä sisältöalueilla ja annetut arvosanat suhteessa osaamiseen ja tavoitteisiin liian korkeita – peruskoulu ei pysty tarjoamaan visuaalisen kulttuurin sivistysvarantoa läheskään kaikille oppilaille, ja oppilaat lähtevät peruskoulusta varsin eritasoisin kuvataiteen tiedoin ja taidoin varustettuna. Yläkoulussa pakollisia kuvataidetunteja on vähän, joten perusta kuvataiteen tiedoille ja taidoille on saatu alakoulusta. Suuri osa alakoulun kuvataiteen opetusmateriaaleista on vanhanaikaisia ja puutteellisia. Tutkimuksessa pohdittiin miten opetusmateriaali voisi olla apuna aiheeseen perehtymättömälle ja epävarmalle opettajalle. Onko tällaisia materiaaleja jo olemassa?

Tutkimusaineisto koostui kahdesta kuvataiteen opetusmateriaalista: WSOY:n Kirja kuvista –sarjasta (Heinimaa, Perttilä, Suvanto, Tammioja & Viitanen) sekä Tammen Kuvien kirjasta (Forsman & Piironen, 2008). Analyysi toteutettiin sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin menetelmiä soveltaen. Kvalitatiivisten menetelmien lisäksi hyödynnettiin kvantitatiivista tutkimusotetta taulukoinnissa ja luokittelussa. Lähestymistapa oli teorialähtöinen. Keskeisenä teoriana ja analyysirungon pohjana tutkimuksessa käytettiin Marjo Räsänen kuvataidekasvatuksen ”voileipämallia” (Räsänen 2008a, 15). Aineisto analysoitiin käyttämällä tutkijan kehrittelemää analyysirunkoa, joka koostui kahdesta kokonaisuudesta: taidekasvatusmalleista ja opetussuunnitelman sisällöistä. Lisäksi analyysissä tarkasteltiin taidekasvatuksen perusteluita sekä sitä, miten aineisto pystyy vastamaan taidekasvatuksen haasteisiin.

Oppikirjojen tarkastelu osoitti että kirjoja oli mahdoton pelkistää yhden taideopetusnäkökuvan edustajiksi: kummassakin materiaalissa esiintyy useita eri tapoja suhtautua taideopetukseen. Muotoa korostava taidekasvatusmalli, jossa olennaista on kuvantekemisen taidot ja kuvalliset perusmuuttujat, oli kuitenkin selkeästi voimakkaammin edustettuna Kirja kuvista -sarjassa. Analyysissä Kirja kuvista -sarjasta esiin nousi kuvataidekasvatuksen välineelliset perustelut, kun taas Kuvien kirja edusti essentiaalisia perusteluita. Vaikka kummassakin materiaalissa oli tarkastelun kohteena koko visuaalinen kulttuuri, tutkimuksessa kävi ilmi ettei Kuvien kirja kuitenkaan täytä visuaalista kulttuuria korostavan taidekasvatusmallin kaikkia ominaisuuksia, vaan painottaa sitä lähinnä näennäisesti. Kirja kuvista -sarja sisälsi opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet kattavasti, kun taas Kuvien kirja muodosti mosaiikkimaisen kokoelman tekijöidensä hyviksi havaitsemia tehtäväideoita ja ainedidaktista tekstiä.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta että molemmat materiaalit antavat opettajalle mahdollisuuden toteuttaa opetustaan erilaisiin taidekasvatusnäkökymiin nojaten, mutta ovat funktioiltaan erilaiset: toinen sopii aloittelevan ja epävarman opettajan opetustyön rungoksi, ja toinen on jo hieman kokeneen opettajan pedagogisen ajattelun kehittämisen työväline. Tutkimus osoitti että taidekasvatuksen tämänhetkisiin haasteisiin vastaa paremmin Kirja kuvista –sarja, mutta sen suurimmaksi ongelmaksi näyttäytyi rakenteellinen jako oppilaan- ja opettajankijoihin – käyttöön ottoa kouluissa hidastanee materiaalikustannukset. Tulevaisuudessa opetusmateriaalien toivoisi kehittyvän joustavarakenteisemmiksi sisältäen mahdollisen painetun oppaan lisäksi oppilaille tarkoitettua verkkomateriaalia, joita opettaja voisi opetuksessaan joustavasti hyödyntää.

Asiasanat: kuvataidekasvatus, kuvataide, peruskoulu, alakoulu, oppimateriaali, oppikirjat

Sisällysluettelo

1 JOHDATTELUA AIHEESEEN.....	4
1.1 Aiheen valinnasta	4
1.2 Taiteesta ja taidekasvatuksesta.....	5
1.3 Kuvataiteen opetusmateriaalit	9
2 LÄHTÖKOHTIA TUTKIMUKSELLE.....	13
2.1 Aineiston valinta.....	13
2.2 Ongelmanasettelu	14
3.6 Tutkimuksen luonne ja eteneminen.....	15
3 ANALYYSI.....	20
3.1 Käsitteiden määrittelyä.....	20
3.2 Aineiston esittely	20
3.3 Miksi taidekasvattaa? – Taidekasvatuksen perustelut	22
3.4 Taidekasvatusmallit.....	32
3.5 Opetussuunnitelma	42
3.6 Taidekasvatuksen haasteet.....	46
3.7 Motivointi ja arviointi.....	53
3.8 Aihekokonaisuudet, teemaopetus ja integrointi.....	56
3.9 Kuvitus	62
3.10 Käytettävyys	65
6 SYNTEESI	70
6.1 Lähtökohta.....	70
6.2 Tuloksia ja johtopäätöksiä.....	72
6.3 Sovellus	76
6.4 Visiointia	80
7. Lopuksi.....	83
LÄHTEET	85

1 JOHDATTELUA AIHEESEEN

1.1 Aiheen valinnasta

Kiinnostukseni kuvataiteen oppimateriaalien tutkimiseen virisi jo vuonna 2008, jolloin tein kandidaatintyötä parityönä aiheesta opettajien käsityksiä kuvataiteen opettamisesta. Tuolloin tutustuin kuvataiteen opetusmateriaaleihinkin jonkin verran, ja huomasin niiden olevan aivan joltain muulta planeetalta kuin esimerkiksi monet käytössä olevista äidinkielen tai matematiikan oppaista. Myös havainnot opettajankoulutuslaitoksen kuvataiteen kursseilta vahvistivat omaa käsitystäni siitä, mikä kuvataideopetuksessa ”on vikana”. Usein haluttomuus opettaa kuvataidetta perustui opettajaopiskelijan käsitykseen omasta kompetenssistaan taiteen tekijänä – ”en voi opettaa kuvataidetta kun en osaa piirtää”. Ihmeitä ei pystytä tekemään (edes opettajankoulutuslaitoksella) muutaman opintopisteen kursseilla, joten asenne kuvataiteen opettamiseen on monella aloittavalla opettaja huono. Mikä avuksi?

Taidekasvatus ei ole enää nykyään yksiulotteista piirtämistä ja maalaamista, vaan käsittää koko inhimillisen elämän ilmiöt. Se on kasvatuksen osa-alue, joka helposti käsitetään eittieteelliseksi, täsmentymättömäksi. Esimerkiksi Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa (1991) esittävät kirjassaan *Lasten taidekasvatus*, että luova toiminta on kokonaisvaltaista. Siinä ovat mukana muun muassa tunteet, arvostukset, taidot, tiedot ja havainnot. Taidekasvatus liittyy tiiviisti kulttuuriin, ja kulttuuri taas sisältää ihmisen elämän osa-alueista kaikki ne, jotka eivät ole biologisesti määrättyjä, sisältäen muun muassa elämäntavan, maailmankuvan, tottumukset, moraalin, arvot ja arvostukset (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 3, 8). Luova toiminta tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden oppia mitä erilaisimpia asioita: toimintaa, ajattelua, ilmaisua, omaa kulttuuriperimää ja myös muita kulttuureita. Moniulotteisuutensa vuoksi se on myös vaikeasti määriteltävissä. Voidaan sanoa taidekasvatuksen kentän pirstaloituneen sen moninaistuessa. Yhä enemmän uusia sisältöjä kirjataan opetussuunnitelmaan. Opettajalle ja käytettävälle oppimateriaalille tämä asettaa erityisiä haasteita.

Taidekasvatuksen maailma on moninainen. Eriolaisia teorioita ja malleja on paljon, ja opetussuunnitelmakin on sisältöjä ja tavoitteita pullollaan. Tietoa ja ohjeita on siis opettajille tarjolla runsain mitoin, mutta millaisia sovelluksia niistä on koostettu valmiiksi oppimateriaaleiksi? Tutkimuksen mukaan vain pieni osa (11 %) kuvataidetta opettavista opettajista oli käyttänyt

oppikirjaa usein tai lähes joka tunnilla (Laitinen ym. 2011, 111). Johtuuko edellä mainittu kuvataiteen oppikirjojen huonosta laadusta ja käytettävyydestä?

Näitä kysymyksiä alan tutkimuksessani purkamaan, lähtien liikkeelle erilaisista taidekasvatustilanteista ja -teorioista, taidekasvatuksen tehtävistä taidekasvattajien ja opetussuunnitelman näkökulmasta sekä taidekasvatuksen tilasta ja haasteista tänä päivänä. Tältä pohjalta vertailen tutkimuksessani kahta kuvataiteen oppimateriaalia keskenään. Näistä pohdinnoista toivottavasti nousee esille vastaus kysymykseeni, millainen pitäisi olla kuvataiteen oppimateriaalin, jotta se tukisi aloittelevaa ja epävarmaa opettajaa kasvamaan kuvataidekasvattajana.

Tutkimuksen aiheen ja näkökulman olen valinnut osin itsekkäistä syistä: tutkimuksen teossa toivon oppivani kuvataiteen ainedidaktiikkaa ja tutustuvani paremmin opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin. Toivon tutkimusprosessin kasvattavan minua kohti sellaista taidekasvattajaa, joka osaa ja uskaltaa myös osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja puhua oman työnsä puolesta. Lyhyesti sanottuna, toivon että tämän tutkimuksen tekeminen auttaa minua kasvamaan kuvataidekasvattajaksi. Tutkimuksen varsinaisena tavoitteena on kuitenkin lisätä tietoa kuvataiteen opetusmateriaaleista, jotta niitä voitaisiin edelleen kehittää. Valitsemistani uusista materiaaleista ei ole vielä paljon tutkimustietoa tarjolla, joten näen aiheellani olevan myös ajankohtaisuusarvoa. Erityisen onnistunut tuntisin olevani, jos tuleva luokanopettaja olisi graduni luettuaan saanut lisäeväitä kuvataiteen opettamiseen ja opetusmateriaalien valintaan – ehkäpä hän osaisi kriittisemmin suhtautua valmiisiin materiaaleihin ja tuottaa omaakin opetusmateriaalia!

Tutkimuksen teossa olen oppinut, että taidekasvatus on hyvin moniulotteinen ja vaikeasti määriteltävä ilmiö, sillä sekä taide että kasvatus ovat käsitteinä laajoja: jokaisella on oma määritelmänsä siitä mitä on taide ja mitä on kasvatus. Molempia leimaa myös voimakas arvolutaus: nykyisessä postmodernissa yhteiskunnassa on vaikea yleisesti määritellä mikä on hyvää taidetta ja mikä on hyvää kasvatusta. Jotta opettaja voisi syvällisesti ymmärtää taidekasvatusta, tulisi hänen selvittää itselleen nämä käsitteet, sekä se arvopohja, jolle opettaja perustaa näkemyksensä.

1.2 Taiteesta ja taidekasvatuksesta

Taide ja yhteiskunta ovat yhteydessä toisiinsa monin vastavuoroisin sidoksin, joiden muodot ovat vaihdelleet eri aikakausina. Nämä sidokset ovat usein jännitteisiä, ja niihin vaikuttavat muun muassa elannon hankkimisen tavat ja yhteiskunnallinen työnjako, sekä käsitykset ihmisestä, tiedosta ja taidosta, sekä myös elämästä ylipäätään. (Bardy 2007, 22.) Käsitteet taiteesta on muuttunut jyrkästi

viimeisen sadan vuoden aikana. käsityöläisen ja taiteilijan välille ei ollut aiemmin tarvetta tehdä eroa. Nykyään taiteeseen käsitetään kuuluvan kädentaitojen lisäksi persoonallista ilmaisua, mielikuvitusta ja luovuutta. (Hickman 2005, 11.) Uusi taidekäsitys on saattanut myös lasten tekemän taiteen uuteen valoon. Tiukan määritelmän mukaan lasten tekemät tuotokset, spontaanit vapaita aiheita käsittelevät työt tai mallioppimiseen perustuvat tehtävät, eivät ole taidetta, mutta ne voivat sisältää joitakin taiteeseen liittyviä ominaisuuksia. (Räsänen 2006, 13) Voidaan sanoa, että kulttuurissa on tapahtunut visuaalinen käänne: kehittyneiden maiden talous ei perustu enää vain tavarantuotantoon, vaan enemmän mielikuville ja esineiden muotoilulle (Pohjakallio 2006, 13). Suomalaisia esimerkkejä luovista innovaatioista ovat muun muassa maailmalla huiman suosion saanut Rovion kännykkäpeli Angry Birds, ja materiaalien kierrätyksestä tunnettu Globe Hope.

Kun pohditaan taideopetusta, nousee esille kysymys, miten taidetta voi osata. Mikä on se tavoite johon kouluissa taideopetuksella pyritään? Hickmanin (2005) mukaan taiteen tekemisen lisäksi taiteen osaamisella käsitetään muun muassa taiteen katselemista, tulkitsemista, ymmärtämistä ja arvioimista. Näiden taitojen harjoittamisella pyritään taidekasvatuksessa taiteen arvostamiseen (Hickman 2005, 15). Kuvallisissa taiteissa postmoderni taidekäsitys korostaa taiteen olemusta erityisesti merkitysten luojana, ja taito on alisteinen tälle tavoitteelle. Taidekasvatuksessa postmodernismi näkyy opettajan tavoitteena saada oppilaansa tietoisiksi teosten tulkinnallisista kerroksista sekä mahdollistaa oppilaiden ymmärryksen muokkaantuminen. Opetuksen tehtävänä tulisi olla erilaisten mahdollisuuksien antaminen oppilaille. (Efland ym. 1998, 53–54.) Myös opetettavan aineen nimi heijastelee tätä muutosta. Vuonna 1999 kuvaamataidon nimi vaihdettiin kuvataiteeksi. Marjo Räsänen (2006) mukaan tällä haluttiin etäännyä taitokeskeisyydestä ja profiloitua taideaineeksi. Samalla myös luokanopettajat joutuivat miettimään aineen sisältöä, taidekäsitteen sisältöä, ja kuvataiteen suhdetta esimerkiksi askarteluun ja käsityöhön. (Räsänen 2006, 12–13.)

Askartelun tavoitteena on motoristen taitojen kehittyminen, materiaaleihin tutustuminen ja kyky noudattaa ohjeita: tulos voi kaikilla olla sama. Kuva on taidetta vain, jos työn tekemiseen on liittynyt kognitiivista toimintaa, havaitsemista, tunnetta tai ajattelua. Taide on siis ymmärtämistä ja kokemusten muuntamista kuviksi. Sen avulla oppijan ajatukset ja asenteet syvenevät tai muuttuvat. Taiteen tekeminen ja tulkinta laajentavat ymmärrystämme, sillä ne auttavat meitä näkemään maailman uudella tavalla. Kuvataidetunnin aikana tulisi Räsänen mukaan toteutua ainakin yksi tai kaikki seuraavista ilmiöistä: oppilas 1) kokee elämyksiä, b) havainnoi ympäristöään, c) ajattelee omaan ja/tai toisen elämään ja kulttuuriin liittyviä ilmiöitä, d) ymmärtää jonkin ilmiön uudella tavalla tai uudesta näkökulmasta, e) ratkaisee ongelman ja f) ilmaisee havaintonsa, tunteensa tai mielipiteensä kuvallisesti. Keskustelua on myös herättänyt, olisiko oppiaineen

nykyisiä sisältöjä ja tavoitteita paremmin kuvaava nimi sittenkin *visuaalinen kulttuuri*. (Räsänen 2008a, 60, 70–71.)

Päätöksenteossa harvoin huomioidaan tutkimustulokset, jotka osoittavat taito- ja taideaineiden tärkeyttä. Taidekasvatuksen asemaa perusopetuksessa on kuitenkin leimannut huono arvostus, ainakin jos katsoo taito ja taideaineiden tuntimäärien vähenemistä opetussuunnitelmissa (Laitinen, 2005). Taide- ja taitoaineiden osuus opetusajasta on vähentynyt 3.-6. luokilla vuodesta 1866 vuoteen 1993 31 prosentista 20 prosenttiin – taideaineiden osuus pakollisissa oppimäärissä on vuodesta 1994 lähtien ollut alhaisimmillaan aina Cygnaeuksen ajoista lähtien (Ruismäki 2008, 142). Lama-aikana, taloudellisten resurssien ollessa huonot, supistuksia tehtiin juuri taito- ja taideaineiden kohdalla. Toki kunnilla on omaa päätäntävaltaa tuntimäärien jaottelussa, mutta useimmissa kunnissa on silti ollut trendinä taito- ja taideaineiden tuntimäärien leikkaaminen muiden oppiaineiden hyväksi. Oppilaan lukujärjestys voidaankin nähdä eräänlaisena yhteiskunnan sivistyspyrkimysten arvokaaviona, jossa kullakin sivistyksen osa-alueella on paikkansa ja tuntimääränä kuvattu statuksensa (Töyssy 1996, 45). Yhteiskunnassa vallitsee selkeä hyötyprinsiippi, joka pakottaa päätöksentekijät tekemään valintoja suosien arvoja, jotka tuottavat yhteiskunnalle muutakin kuin henkistä pääomaa (Korkeakoski 1998c, 17–42).

Kasvatuksen prosessit ovat hitaita, joten nopean hyödyn tavoittelu ja yksinkertainen panos-tulos –ajattelu ei tue taidekasvatusta (Hiltunen 2006, 28). Perinteisesti opettamisen ja opiskelun toimintatapoja ja arviointia ovat leimanneet omaksutut tiedot ja taidot. Näin siksi, että niitä on helpompaa mitata kuin vaikeammin määriteltäviä, oppilaan kasvuun liittyviä asioita. Kuten Sederholm (2006, 57) asian ilmaisee: ”Varsinainen luova prosessi ei ole arvoitettavissa, kehitetty muoto periaatteessa on, mutta koska prosessi jatkuu edelleen, aikaansaatujen muotojen laatu näyttäytyy tulevaisuudessa”. Tästä tarkastelun vaikeudesta johtuen systemaattisia, laajoja taideopetuksen tuloksia arvioivia tutkimuksia ei ole juuri tehty, ja tehtyjen tutkimusten asettelu on keskittynyt tarkastelemaan tuloksia, jotka oppilas voi esittää kynällä ja paperilla.

Kun kehitetään keinoja mitata opettamisen tehokkuutta tai kun puhutaan opettajien tulospalkkauksesta, on vaarana, että julkinen arviointitoiminta alkaa liikaa ohjata koulun tavoitteita. Uhkakuvana on, että tulevaisuuden koulussa opetetaan ja opiskellaan vain sitä, mitä tullaan arvioimaan. Koulu sulkee silmänsä kaikelta, mitä ei voida tarkasti ja objektiivisesti todeta, ja koulun kehittämistä ohjaavat arviointi, eivät kasvatuksen päämäärät. Vaikka monimutkaisten asioiden, kuten esteettisyyden, eettisyyden ja ihmisenä kasvamisen tarkasteleminen on vaikeaa, ei se oikeuta niiden syrjäyttämistä taideopetuksesta. On surkeaa, jos kuvataideopetus supistuu teknisten taitojen ja tiedollisen sisällön omaksumiseksi, vain koska sitä on helppo arvioida. Marjo Räsänen kehottaa

artikkelissaan: ”Jos arvomaailmamme on ristiriidassa harjoitettavan koulutuspolitiikan kanssa, meidän olisi kyettävä vakuuttamaan päättäjät omien ”tulostemme” tärkeydestä.” (Räsänen 2003.)

Joitakin puheenvuoroja taidekasvatuksen puolesta on julkisuudessakin annettu. Esimerkkinä tästä Aamulehden pääkirjoitus 31.1.2007, jossa professori Heikki ruismäki ja lehtori Inkeri Ruokonen Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitokselta vaativat luovuudelle tilaa ja vapautta, sekä taito- ja taideaineiden osuuden lisäämistä opettajien koulutuksessa ja perusopetuksessa. Lisäksi musiikin-, kuvataiteen- ja luokanopettajat osoittivat mieltään eduskuntatalon edessä maaliskuussa 2006. Luovuusprofessoriksikin kutsuttu kasvatustieteen professori Kari Uusikylä Helsingin yliopistosta on taas kirjoittanut Helsingin Sanomien mielipidesivulle 5.9.2005 palopuheen luovuuskasvatuksen puolesta otsikolla ”Koulun tulosvastuu tappaa luovuuden”.

Luovuuden, aktiivisuuden ja yksilöllisten harrastusmahdollisuuksien arvostus on kasvanut 1980- ja 1990-luvulla. Ilmiötä on selitetty esimerkiksi koko väestön koulutustason nousulla ja keskiluokkaistumisella. Voidaan sanoa, että tässä mielessä yhteiskunta on läpikäymässä kulttuurista murrosta (Puurula, 1992, 21–22). Korkeakoski (1998b, 309) toteaaakin, että peruskoululaisten runsas mukanaolo vapaaehtoisessa ja maksullisessa taiteen perusopetuksessa kertoo siitä, että peruskoulun taidekasvatus ei ole onnistunut tätä tarvetta täyttämään. Toisaalta harrastuksiin ei ole kaikilla varaa – taideopintoja voidaan pitää vain hyvätuloisen keskiluokan lasten harrastuksena. Näyttää siltä että taideaineiden tuntimäärien vähetessä perusasteen opetussuunnitelmissa, jätetään ne lapset joita ei sisällytetä kulttuuriseen pääomaan koulun ulkopuolella, auttamattomasti taidekulttuurin ulkopuolelle. Mielestäni taide ja kulttuuri kuuluvat kaikille, ja on vääränlaista vallankäyttöä ulkoistaa jokin tietty väestönosa taiteesta. Tuntuu siis siltä, että taidekasvatukselle olisi tilausta laajemmassa yhteiskunnallisessa mielessä.

Matti Vanhasen ensimmäisen hallituksen ohjelmaan sisältyi koko maata koskeva luovuusstrategian luominen. Uutta tässä strategiassa oli se, että luovuuden edistämismahdollisuuksia tarkasteltiin laaja-alaisesti yli hallinnonala- ja toimijarajojen, eikä siten vain kulttuuripolitiikkaa koskevana asiana. Suuria odotuksia luonut luovuusstrategia ei sittenkään vahvistanut luovuuden ja kuvataidekasvatuksen asemaa. (Opetusministeriö 2005.) Kirjassaan *Katsomme – näemmekö?* (Sava 2007) Taideteollisen korkeakoulun taidepedagogiikan professori emerita Inkeri Sava on arvioinut kolmen luovuusstrategiaraportin mahdollisuuksia taidekasvatuksen muutoksille. Hänen näkemyksensä mukaan uusi luovuus on näyttäytynyt luovuusraporteissa korostuneilla tuottavuusvaatimuksilla varustettuna: Luovuuden eettinen perusta on ennen muuta taloudellisessa menestymisessä, ei ihmisen hyvässä elämässä. Luovuuskeskustelu on saanut

voimansa jatkuvan lineaarisen talouskasvun ideologiasta. Sava varoittaa: yleissivistävän koulutuksen ja talouselämän läheisyyteen tulisi suhtautua valppaan kriittisesti. (Sava 2007, 40–48.)

Teollistumista palvelevassa yhteiskunnassa työnjaon eriytymisen myötä inhimillistä kasvua, oppimista ja selviytymistä palvelevien yhteiskunnan rakenteiden yhteiset tavoitteet ja päämäärät saattavat peittyä. Suorittamiseen, kuluttamiseen ja kilpailuun painottuva eetos voi viedä yksinkertaistavaan teknokraattiseen maailmansuhteeseen, jonka ylivirittyneisyys luo maaperää järjen käytön ohentumiselle. (Bardy 2007, 24.) Yhdyn Savan (2007) ajatukseen: Eikö olisi aika jatkuvan voiton maksimoimisen ja lisääntyvän kuluttamisen sijaan keskittyä sellaisiin uusiin oivalluksiin, joiden tuottava ratkaisu olisikin henkisen pääoman näkeminen materiaalista tärkeämpänä? (Sava 2007, 40–48)

1.3 Kuvataiteen opetusmateriaalit

Kun Jyväskylään vuonna 1866 perustettiin ensimmäinen suomenkielinen kansakoulu, ei oppilaitoksen tarpeita vastaavia oppikirjoja ennestään ollut olemassa. Niinpä opettajien tehtäväksi tuli oman alansa oppikirjojen valmistaminen. Ensimmäisinä suomenkielisinä kuvataiteen oppikirjoina voidaan pitää Naisten osaston opettajan Edla Soldan suomentamaa G. A. Hippiuksen *Piirustusopin alkeet* kirjaa, sekä miesten piirustuksenopettajan Rafael Hårdhin itse laatimaa, *Viivantoppiirustuksen oppikirjaa*. (Häkkinen 2002, 57–61.) Laajenevaa kansakouluopetusta yhtenäistettiin ensimmäisen kerran kouluylivaltuutuksen vuonna 1881 antamilla ohjeilla, jotka suosittivat ”kuvaantoa” varten käytettäväksi S. A. Keinäsen *Helppoja harjoitelmia käsivaralla piirustamiseen* (1897) (Lappalainen 1992, 145).

Kun suomenkielinen koululaitos kehittyi, lisääntyi myös oppikirjojen kysyntä. Koska kansakoulukirjojen menekki oli hyvä ja sen odotettiin yhä paranevan, kustantaja otti myös uuden roolin oppikirjojen tuottajana: Kustantaja ei enää odottanut, että tekijät tulisivat tarjoamaan tuotoksiaan, vaan valjasti työhön parhaat mahdolliset kyvyt. Otava perusti vuonna 1899 erityisen koulukirjatoimikunnan johon kuului mm. Aapo Kohonen. Kohosen ominta alaa oli piirustuksen opettaminen, ja tästä aihepiiristä hän julkaisi useita oppikirjoja. Näistä ensimmäiset olivat *Piirustuksen opetus kansakoulussa* ja *Piirustusvihkonen oppilasten käteen* vuonna 1897. (Häkkinen 2002, 69–70.) Tuottelias kirjoittaja oli myös Lilli Törnudd, joka toimi muun muassa piirustuksen opettajana ja kouluhallituksen piirustusopetuksen tarkastajana. Hän julkaisi vuodesta 1903 useita piirustuksen, käsityön ja kirjoituksen opetusta koskevia teoksia käyttäen hyväksi psykologian ja fysiologian tutkimusta, esimerkkeinä *Piirustuksenopetuksen ohjeita* (1903) ja *Kuvaanto-opetuksen*

metodiikka (1926). Itsenäisyyden alkuvuosikymmeninä ilmestyi mm. Enni Runebergin kirjoittama *Viiva, muoto ja väri: piirustuksenopetus* (1934). (Tiedenäisiä verkkonäyttely)

Oppikirjojen kannalta seuraava huomattava kasvukausi koitti vasta 1970-luvulla, jolloin koulujärjestelmää uudistettiin ja peruskoulut aloittivat toimintansa. Koulujen määrärahat olivat suhteellisen runsaat ja oppikirjojen menekki suurin piirtein kaksinkertaistui. Suurin syy oppikirjojen käytön lisääntymiseen oli kouluhallituksen antama käsky, jonka mukaan kaikki laajaan opetussuunnitelmamietintöön kuuluvat asiat oli opetettava. Oppikirjat on pitänyt aina 1990-luvun alkuvuosiin asti tarkastuttaa ja hyväksyttää kouluhallituksella (vuoden 1991 jälkeen opetushallitus), mutta sittemmin tarkastusmenettelystä on luovuttu. Oppikirjoja voi periaatteessa kirjoittaa ja julkaista kuka tahansa (usein asianomaisten kouluasteiden opettajat), ja opettajan vastuulle jää arvioida käyttämänsä kirjat itse. (Häkkinen 2002, 78; Lappalainen 1992, 151, 171–172.) Opettajat valitsevat melko vapaasti itse, käyttääkö opetuksessaan kirjoja, ja minkälaisia. Kuvataiteen oppaita on ilmestynyt suhteellisen paljon, mutta toiseksi viimeisin varsinainen kuvataiteen didaktiikan oppikirja, Kauppinen ja Wilsonin *Kuvaamataidon didaktiikka* on ilmestynyt 1981, ja vasta vuonna 2008 ilmestyi Marjo Räsänen *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*, joka on ajantasainen ja perusteellinen kuvataiteen didaktinen käsikirja (Räsänen, 2008, 7). Edellä mainitussa kirjassa esiteltyä kuvataideopettamisen mallia käytän tutkimukseni analyysissä runkona.

Tutkimusta tehdessäni olen tutustunut valikoimaan vanhempia kuvataiteen opetusmateriaaleja, jonka tyyppisiä opetusmateriaaleja on kokemukseni mukaan edelleen yleisesti kouluissa opettajien käytössä. Perinteisesti kuvataiteen opetusmateriaaleissa on keskitytty esittelemään kuvataiteen oppitunnille sopivia ideoita ja tehtävähdotuksia, monesti vuodenkiertoon sopivia, ”syksyn lehtiä ja sieniä vahaliiduilla” -hengessä. Näissä vinkkipankeissa kerrotaan useimmiten miltä työn tulee valmiina näyttää (mallikuva), mitä tarvikkeita, materiaaleja ja värejä käytetään, ja miten opettaja lapsia ohjeistaa. Oppilaiden töissä toteutuu jonkin välineen, tekniikan tai kuvaustavan harjoittelu. Tehtävät painottuvat selkeästi piirtämiseen, maalaamiseen ja askarteluun, muiden opetussuunnitelmassa esitettyjen aihepiirien jäädessä vähemmälle. (esim. Sabelström-Seppänen 2002, Saari 2005, Sarja 2005, Ojala 1999, 2004, Haverinen & Kuukasjärvi 2010.) Näissä oppaissa painottuu behavioristinen oppimisenäkemyks. Useissa sen tehtävähdotuksissa korostuu opettajan ohjeiden tarkka noudattaminen ja ennalta määrättyjen lopputulosten aikaansaaminen niin ajattelussa kuin konkreettisessa lopputuloksessa. Kirjoissa käytetään paljon tunteita ja mielikuvia, joiden pyrkimyksenä vaikuttaa olevan itseilmaisun kehittäminen. Itseilmaisuus on kuitenkin voimakkaasti opettajan kontrolloimaa, jolloin tavoitteena ollut lapsilähtöisyys ei toteudu. Pro gradu tutkimuksessaan Kolu (2010) kutsuu tämän tyyppisiä kuvataiteen oppaita nopean avun ”reseptikirjoiksi”.

Puutteiden lisäksi oppaissa saattaa olla kyseenalaisia ohjeita. Myös kirjantekijän huolimattomat sanavalinnat saattavat ohjata opettajaa väärään suuntaan: ”[Sadeaiheisen työn L]opuksi keskustellaan erilaisista sateen muodoista sekä sadevaatetuksesta.” (Sabelström-Seppänen 2002, 41), ”Opettajan on hyvä luonnostella taululle työn toteuttamistapa.” (Ojala 2004, 29) tai ”[Loppukeskustelussa e]tsitään onnistuneita kokonaisuuksia” (Moisander, Töyssy, Vartiainen, Viitanen 1991, 35). Ymmärtääkö opettaja viimeisimmän ohjeen niin, että kaikista töistä etsitään onnistuneita kohtia, vai että töiden joukosta poimitaan ”parhaat”, ja tyytyväisenä paistattelemaan pääsevät ne oppilaat, jotka jo ennestäänkin tunsivat olevansa taitavia? Ja miten on opettajan mallikuvan laita, onko se esimerkki ”oikeasta ja onnistuneesta” työn toteutuksesta vai esitteleekö se esimerkiksi kasvojen mittasuhteita? Tulkintatapoja on monia, kun ohjeissa ei ole korostettu pedagogista näkemystä. Kokenutkin taidekasvattaja on vahingossa voinut toistaa oppikirjaa tehdessään vanhoja tapoja ja käytänteitä, joille ei ole mitään perusteita. Kuvataiteen oppaat toimivat tärkeänä apuna erityisesti niille opettajille, jotka kokevat epävarmuutta kyseisessä oppiaineessa. Oppaat ovat vaikuttamassa, toisinaan jopa huomaamatta, opettajien näkemyksiin taidekasvatuksesta.

Kuviskimara – tehtäviä peruskoulun taideopetukseen -kirjan alkupuheessa kirjan kirjoittaja Anita Ojala (1999, 5) toteaaakin vinkkioppaiden tyylisten opetusmateriaalien ongelman:

”Peruskoulun kuvataidetta varten ei ole olemassa oppikirjaa, jonka mukaan aloittelevankin opettajan olisi helppo edetä. Kuvataiteen tavoitteet löytyvät kyllä koulujen opetussuunnitelmista, mutta ne on yleensä ilmaistu niin yleisluontoisesti, ettei niiden muokkaaminen toteuttamiskelpoisiksi tuntiaiheiksi ole opettajalle mikään helppo tehtävä. - - Tämä opas ei ole kaikenkattava esitys ala-asteen kuvataiteesta. Se on varsin heterogeeninen kokoelma tehtäviä, eikä sellaisenaan riitä opettajan ainoaksi ohjeistoksi. - - Ulkopuolelle jää useita sisältöalueita, mm. grafiikka, muovailu ja kuvallinen viestintä. kaiken tämän lisäksi kuvataiteeseen tulisi sisällyttää runsaasti ympäristön kohteiden havainnointia ja mallista piirtämistä. - - Opetusohjelmasta tulisi löytyä myös elämispohjaisia tehtäviä, jotka antavat enemmän vapautta persoonalliselle itseilmaisulle ja luovuudelle.

Opetusmateriaalin tekijä siis tunnustaa oman materiaalsensa vajavuuden luetellessaan pitkän listan puutteita. Ei tarvitse ihmetellä, miksi esimerkiksi oman toiminnan arviointi, pohtiva opetuskeskustelu, esteettinen ympäristökasvatus, kuvanveisto, arkkitehtoninen rakentelu, keramiikka, tekstiilitaide, videokuvauus, tietokonegrafiikka ja materiaalien tuntemus (Korkeakoski 1998b, 277, 291) ovat jääneet monilta opettajilta huomiotta opetuksessa. Näistä aihealueista ei ole ollut valmiita tehtäväohjeita ja mallikuvia käsillä olevassa oppaassa.

Miksi sitten tällaisia vinkkipankkeja kannattaa vielä painaa, jos joka koululla jollainen on ja opettajan kuitenkin täytyy nähdä valtavasti itse vaivaa saadakseen opetuksesta kattavan? Hieman paremmat tuen opettajan oman opetuksen suunnitteluun antaa opas, jossa tehtävät on koottu eri kuvallisen ilmaisun keinojen alle (piirustus, grafiikka, muovailu, valokuva jne.), jolloin opettajan on itsensäkin tiedostettava oppiaineen, tavoitteiden, aiheen ja ilmaisutapojen ero. Pedagoginen osuus jää kuitenkin aika ohueksi - Esimerkiksi *Kuvasilta kuvataiteeseen* (Moisander, Töyssy, Vartiainen & Viitanen 2001) sisältö jakaantuu seuraavasti: 6 sivua ala-asteen taidekasvatuksesta, 44 sivua kuvaamataidosta aihepiirien osana luovan pedagogiikan periaatteiden mukaisesti (valo, varjo, väri, vesi, ihmisen kuvia, asuminen, juhlat ja perinteet) ja 108 sivua kuvataiteen tehtäviä sisältöalueittain jaoteltuna luokkasuosituksineen (taidekuvan tarkastelu, värioppi, maalaus, arkkitehtuuri jne.). (Moisander, Töyssy, Vartiainen, Viitanen 1991.)

Pedagogisen lähestymistavan tarjoaa samanikäinen *Lasten taidekasvatus* (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991), opettajan käyttöön tarkoitettu yleisteos kuvataiteesta, jossa esitellään kuvataideopetuksen erilaisia sisältöalueita (esimerkiksi muoto, väri ja sommittelu) ja tekniikoita (esimerkiksi liidut ja savesta muovailu), ja näiden yhteydessä myös lasten kuvallista kehitystä, oppimisteorioita, kulttuuria ja laajempia kuvataidekasvatuksen tavoitteita. Kirjassa korostuu tekijöidensä näkemys kuvataiteesta aistivoimaisena elämysten lähteenä. Ongelmaksi muodostuu pedagogisen tiedon yhdistäminen vinkkioppaiden tehtävähdotuksiin. Jos käsikirja neuvoo että ”Ympäristön tulee tarjota yksinkertaisia perusvälineitä, mutta välttää liian valmiita malleja” (Hakkola ym. 1991, 13) tai että ”Aikuisen tulisi pitää huolta siitä, että sanatonta tekemisen ja kokemisen riemua voidaan tuntea yhdessä” (Hakkola ym. 1991, 47), niin ymmärtääkö opettaja mitä se tarkoittaa kuvataidetunnin arjessa? Miten nämä yhdistää vahaliiduilla piirrettävään kuvaan syksyn lehdistä? Itse ainakin jään näihin oppimateriaaleihin tutustuttuani kaipaamaan kirjaa, jossa yhdistyisi luontevasti pedagogiikka ja käytäntö.

2 LÄHTÖKOHTIA TUTKIMUKSELLE

2.1 Aineiston valinta

Kun kiinnostukseni oli kohdistunut kuvataidekasvatukseen, ja erityisesti opetusmateriaaleihin, valitsin aineistoksi tutkimukselleni painetut opetusmateriaalit, sillä halusin välttää monet aineistonhankintaan liittyvät haasteet, joihin olin törmännyt kandidaatintutkielmavaiheessa. Oppimateriaalitutkimuksessa välttyy myös tekstitutkijan aineisto-ongelmilta, alkuperäinen lähde on sen hankittuasi käsissäsi, eikä ole kovin perusteltua yrittää etsiä lisäksi esimerkiksi tekijöiden käsikirjoituksia tai erikielisiä ja eri tavoin toimitettuja lähteitä. Muita mahdollisia lähestymistapoja kuvataiteen oppimateriaaliin olisi ollut esimerkiksi haastatella opettajia opetusmateriaaleista ja niiden käytettävyydestä, lähteä liikkeelle heidän asiantuntemuksestaan, tai kartoittaa kvantitatiivisin menetelmin, millaisia opetusmateriaaleja kouluissa on yleisesti käytössä.

Rajasin tutkimusaineistokseni opetusmateriaalientän kaksi uudehkoa tulokasta: WSOY:n Kirja kuvista -sarja (Heinimaa, Perttilä, Suvanto, Tammioja, Viitanen 2009) ja Tammen Kuvien kirja (Forsman & Piironen 2008). Näistä Kirja kuvista – sarja sisältää oppilaan kirjat 1-2, 3-4 ja 5-6, sekä vastaavat opettajan oppaat. Kuvien kirja sen sijaan on kuvataidetta opettavan opettajan käsikirjaksi suunniteltu. Nämä ovat mielestäni tällä hetkellä kattavimmat ja ajanmukaisimmat kuvataiteen opetusmateriaalit, ja siksi valitsin ne tarkempaan vertailevaan analyysiin. Koin järkeväksi valita kaksi kirjaa/sarjaa yhden sijasta siitä yksinkertaisesta syystä, että usein muutamien tapausten vertailu on hedelmällisempää kuin yhden tapauksen tutkiminen (Uusitalo 1997, 77).

Aikaisempaa tutkimusta kuvataiteen kotimaisista opetusmateriaaleista on tehty hyvin vähän. Tutkimuksen teon loppuvaiheessa sain tietooni, että vuonna 2010 on Turun opettajankoulutuslaitoksella julkaistu gradu *Reseptikirja ja pedagoginen opas. Kahden 6-8-vuotiaille suunnatun kuvataiteen oppaan oppimis- ja taideopetusnäkemysten tarkastelua* (Kolu, 2010), jossa sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin kohteena oli *Kirja Kuvista 1-2* ja *Kirja kuvista 1-2 Opettajan opas* sekä *Minä maalaan 2. Esi- ja alkuopetuksen kuvataide vuodenkiertoa myötäillen* (Koskenala & Sabelström-Leppänen 2004). Vaikka toinen aineistona edellä mainitussa tutkimuksessa oleva kirja on sama kuin tässäkin tutkimuksessa, koen oman tutkimusasetelmani tuovan jotakin uutta tietoa vertailun kohdistuessa eri kirjaan, ja näkökulman ollessa erilainen. Aineistoni on myös laajempi sen käsittäessä koko *Kirja kuvista* -sarjan.

Mielenkiintoista on valitsemieni opetusmateriaalien perustavanlaatuisen ero: toinen on oppilaan käyttöön tarkoitettu kirjasarja opettajanoppaineen, ja toinen pelkästään opettajan käyttöön tarkoitettu käsikirja. Halusin tutkimuksessani pohtia myös näiden opetusmateriaalityyppien käytännöllisiä eroja, vahvuuksia ja heikkouksia. Periaatteessa tutkimus sijoittuu menneisyyteen, sillä kirjat ovat jo julkaistu vuosina 2010 ja 2008, mutta se pyrkii myös käsittelemään jotain ”nykyaikaista”. Tämän perustelen sillä, että olen valinnut aineistokseni uusia materiaaleja, jotka vielä tekevät tietään opettajien hyllyihin. Saadakseni yleiskuvan myös muusta käytössä olevasta kuvataiteen opetusmateriaalista, tutustuin kevyesti myös muutamiin muihin, hieman vanhempiin kuvataiteen oppaisiin, mutta lasken ne kuuluvaksi lähdekirjallisuuteen, en tutkimuksen aineistoksi.

Tutkimuksenteon alkuvaiheessa, kun aineisto ja tutkimustehtävät eivät olleet vielä tarkentuneet, olin ollut yhteydessä oppikirjakustantajiin, ja saanut heiltä tutkimusaineistoksi muutamia kuvataiteen oppaita, mukaan lukien Kirja kuvista sarjan oppilaan kirjan 5-6 ja opettajan kirjan 5-6. Päätin hankkia itselleni myös opettajan kirjat 1-2 ja 3-4. Vastaavia oppilaan kirjoja en kustannussyistä hankkinut, sillä ne käytännössä sisältyvä opettajan kirjaan: jokaisella aukeamalla opettajan kirjassa on kuvat oppilaan kirjan vastaavasta aukeamasta, ja lisäksi ympärillä opettajalle tarkoitettua lisäinformaatiota ja tehtäväehdotuksia. Aineistoni kattaa mielestäni kuitenkin koko kirjasarjan. Aineisto on kerätty peruskoulun opetusmateriaaleista, joten se on periaatteessa kaikkien saatavilla ja kenen tahansa tutkittavissa.

2.2 Ongelmanasettelu

Tutkimustehtäviä muotoilin kolme: tässä tutkimuksessa on tarkoitukseni selvittää, (1.) mitä pedagogisia lähestymistapoja ja painotuksia (verraten kuvataidekasvatuksen perusteluihin ja taidekasvatustalleihin) aineiston opetusmateriaaleissa on löydettävissä, (2.) miten aineiston opetusmateriaalit kattavat opetussuunnitelmaan kirjatut taidekasvatuksen sisällöt ja tavoitteet sekä (3.) miten ne vastaavat taidekasvatuksen haasteisiin. Edellisten pohjalta jatkan tutkimuksen loppupuolella pohdintaa siitä millainen olisi materiaali, joka tukee kokematonta ja epävarmaa opettajaa kuvataiteen opetuksessa.

Opettajan luokahuoneessa tehtävä opetustyö nojaa ensisijaisesti opetussuunnitelmaan, didaktiseen osaamiseen ja aineenhallintaan. Siksi olen valinnut analyysin pohjaksi opetussuunnitelman (POPS 2004). Opetussuunnitelmasta löytyvät ne sisällöt ja tavoitteet, joiden mukaisesti tulee opettaa, se on opettajaa ohjaava ja velvoittava asiakirja. Didaktista puolta

kattamaan olen keskeiseksi teoriaksi valinnut Marjo Räsäsen taidekasvatusmallit. Hänen kokonaisvaltaisessa integroivan taidekasvatuksen voileipämallissa yhdistyvät niin taideteoriat, oppimisenäkemykset, kuvallisen kehityksen vaiheet, taidekasvatusmallit kuin vuorovaikutusmallitkin. Räsäsen mallin läpäisevät ajatukset monilukutaidosta (visuaalisen kulttuurin kuvatulkitintaa) ja monikulttuurisuudesta (monikulttuuriset identiteetit), jotka ovat tämän hetken ”kuumia” aiheita kuvataidekasvatuksessa. Tarkastelen taidekasvatusmalleja aineistossani ajatellen, että se on tärkeä avain niiden luonteen ymmärtämisessä, vaikka kirjan tekijät eivät olisikaan niitä selkeästi tuoneet julki. Analyysissä sivuan myös muita taidekasvatukseen liittyviä teorioita ja näkökulmia.

Vaikka oma näkökulmani on kuvataiteesta kiinnostuneen ja sitä sivuaineena lukeneen opettajaopiskelijan, yritän hahmottaa myös niitä tarpeita, joita on sellaisella vastavalmistuneella opettajalla, joka ei kuvataiteeseen ole suuntautunut. Tämän koen välttämättömäksi siitä syystä, että analyysissä esiteltujen kuvataiteen opettamisesta tehtyjen tutkimuksien mukaan, alakouluissa harvoin kuvataidetta sivuaineena opiskelleilla (ts. kuvataiteeseen erikoistuneilla) opettajilla on muita opettajia enemmän kuvataiteen tunteja, ja vielä harvemmin alakoulussa opettaa kuvataiteen aineenopettaja. Useimmiten kuvataidetta opettavat siis luokan omat luokanopettajat, joiden kiinnostus ja kuvataiteeseen vihkiytyminen vaihtelevat.

Varsinaisia tutkimushypoteeseja minulla ei ole, sillä tutkimuskysymykseni ovat muodoltaan laadullisia, eikä niihin voi vastata yksinkertaisesti kyllä tai ei. Käytännössä aineisto määrää sen, mikä lopulta näyttäytyy keskeiseksi ja tärkeäksi tulokseksi tutkimuksessa. Odotukseni tarkempaan analyysiin valitsemieni kirjan ja kirjasarjan suhteen ovat korkealla, sillä jo pintapuolisessa tutustumisessa ne eroavat olennaisesti vanhemman polven kuvataiteen (kuvaamataidon) opetusmateriaaleista. Toivonkin niiden osoittautuvan laadullisesti korkeatasoisiksi ja käyttökelpoisiksi oppaiksi, myös kokemattomalle kuvataiteen opettajalle. Oletan valitsemieni kirjojen/sarjojen kattavan opetussuunnitelmassa esitetyt sisällöt (POPS 2004) suhteellisen hyvin.

3.6 Tutkimuksen luonne ja eteneminen

Katson tutkimukseni lähtökohtien kuuluvan hermeneuttisfenomenologiseen tieteenperinteeseen. Hermeneutiikka on merkityksien etsimistä, ymmärtämistä ja tulkintaa. Hermeneuttinen tapa tutkia on kuin kehä, jossa ymmärrys tutkittavasta kohteesta etenee spiraalinomaisesti kohti ilmiön ydintä, totuutta, Ymmärryksen pohjalla on aina tutkijan esiymmärrys kohteesta. Ymmärtäminen on

tulkintaa, joka etenee kielen ilmaisuista sosiaaliseen todellisuuteen. (Judén-Tupakka 2007, 64; Mäkinen 2005, 198; Kananen 2008, 57.)

Tutkimusmenetelmänä on käytetty laadullista sisällönanalyysiä. Laadullisen tutkimuksen perusolettamus on, että ympäröivä todellisuus (myös tutkimuksen kohde) on tuotettu kielen ja kommunikoinnin kautta: annamme asioille nimiä ja merkityksiä, jolloin todellisuus rakentuu jatkuvina merkitysneuvotteluina. Tämä tarkoittaa tutkimuksen kannalta sitä, että tutkittavaa ilmiötä (osatodellisuutta) ei lähestytä jonain pysyvänä ja annettuna, vaan aina sosiaalisesti rakentuneena. Tämä lähtökohta erottaa perinteisestä positivistisesta tiedekäsityksestä niin metodologisella, ontologisella kuin epistemologisellakin tasolla. (Kujala 2007, 13–14.) Koen laadullisen lähestymistavan itselleni luontevaksi tavaksi tutkia, ja luultavasti siitäkin syystä tutkimusaihe, -aineisto ja -kysymykset muodostuivat sellaisiksi, joita olisi ollut vaikea lähestyä pelkästään kvantitatiivisin menetelmin. Analysoinnissa oli tarpeen ottaa huomioon valitun aineiston lisäksi laajempi kuvataidekasvatukseen liittyvä konteksti, johon laadulliset menetelmät antavat paremmat mahdollisuudet.

Hermeneuttisessa lähestymistavassa haasteena on tulla tietoiseksi omista ennakkokäsityksistään, jotta ne voi ottaa huomioon analyysivaiheessa, tieteellisen tiedon rakentuessa niiden pohjalle. Ennakkokäsityksien pohjalta olen selaillut aineistosta ja muodostanut siitä esiyymmärryksen. Lähilukuvaiheessa olen alkanut jäsentää lukemaani esiyymmärryksen pohjalta jonkinlaiseksi kokonaisnäkemykseksi. Hermeneuttisen lukutavan mukaisesti luin aineistoja jatkuvasti uudelleen analysointivaiheessa. Olen yrittänyt tarkkailla kriittisesti omaa lukemistani, ja välttää tuomasta tekstiin jotain sellaista mikä ei siihen kuulu.

Laadullinen tutkimus on aina tutkijan subjektiivinen näkemys, tulkinta jostain asiasta, johon vaikuttavat hänen oma elämänsä ja aihepiiriin liittyvät tunteet, arvot ja arvostukset. Koettu ja eletty elämä tekee tutkijasta, minusta, sen joka olen, eikä sitä voi häivyttää pois tutkimustilanteesta. Kuitenkin tukeutumalla analyysissani kuvataiteen tutkimukseen ja tieteenalan teorioihin, ja etenemällä työskentelyssäni järjestelmällisesti, yritän lähestyä objektiivisuutta, ja tuoda esille tutkimastani kohteesta, kuvataiteen opetusmateriaaleista, jotakin olennaista ja uutta tietoa. Toivon, että tällä tiedolla olisi myös jotakin käytännön merkitystä opettajien tilatessa uusia materiaaleja opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tueksi.

Sisällönanalyysi pyrkii luokittelemaan, teemoittelemaan ja tyypittelemään käsiteltävää aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2003, 94–95). Halutessani nähdä kaikki aineistoon liittyvät ilmiöt en ole voinut lähteä analysoimaan aineistoani pelkästään valmiin teoriapohjan mukaisesti, vaan olen antanut aineiston myös ohjata analyysiani. Tällä olen halunnut varmistaa, ettei jokin pinnan alla muhiva mielenkiintoinen aineistoon liittyvä ilmiö pääse liivahtamaan tutkivan katseeni lävitse.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 93) kuvaavat sisällönanalyysia laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmäksi, joka sopii sekä kirjoitettujen, kuultujen että nähtyjen sisältöjen analysointiin. Laadullisessa sisällönanalyysissa pyritään aineiston sisältämien ajatuskokonaisuuksien luokitteluun sekä mahdollisesti luomaan pohjaa aineiston kvantitatiiviseen käsittelyyn, kun taas systemaattisen analyysin avulla pyritään hahmottamaan koko tekstin sisältämä ajatusmaailma. Tämä edellyttää usein pientenkin vivahteiden huomioon ottamista ja johdattaa tarkastelemaan myös sitä, mikä ilmaistaan viitteinä, sivujuonteina tai piilotetusti (Hannula 2007, 116).

Käytännössä systemaattinen analyysi näkyy siinä että olen pyrkinyt ottamaan huomioon myös käytetyt sanavalinnat ja käsitteet: millaisella kielellä lähestytään esimerkiksi opetussuunnitelmaan sisällytettyjä, vaikeasti lähestyttäviä laajempia tavoitteita. Tekemässäni laadullisessa sisällönanalyysissa on siis elementtejä systemaattisesta analyysista ja diskurssianalyysista, ja alustavat tutkimustehtävät näyttivät soveltuvan hyvin tämälähtöiseen menetelmään (esim. Hannula 2007, 114). Tarkoitukseni oli tarkastella aineistoani suhteina (vertailua keskenään, opetussuunnitelmaan ja valitsemaani Marjo Räsäsen teoriaan) osana kontekstia (taidekasvatus Suomessa) ja osana historiallista jatkumoa (opetusmateriaalien kehittyminen). Systemaattinen analyysi avaa myös reittiä tutkimuskohteen ulkopuolelle, mahdollistaa löydettyjen ajatusten pedagogisen soveltamisen. Diskurssianalyysillä puolestaan keskitytään kielen käytön eri tapoihin ja niihin merkityssysteemeihin, joita kieli rakentaa (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18–24).

Koska kyseessä on kuvataiteen opetusmateriaali, näen kuvilla olevan olennainen osa kirjan rakennetta ja sisältöä, ja niinpä lasken ne tasavertaisiksi osiksi kirjoja, ja analysoin ne samalla tavoin kuten tekstin. Tutkimuksessa olen käyttänyt apuna myös kvantitatiivista otetta selvittääkseni kirjojen teksteissä esiintyvien sisältöjen lukumääriä ja osuuksia kahden rungon perusteella: sisältöä ja tavoitteita vertasin opetussuunnitelman pohjalta tekemääni laskentarunkoon ja didaktista puolta Marjo Räsäsen taidekasvatusmallien ja vuorovaikutusmallin mukaan muodostamaani laskentarunkoon. Kuvat laskin ja luokittelin kolmeen eri ryhmään. Koen kuitenkin ettei kvantitatiivisen otteen yhdistäminen tutkimukseeni ole ongelmallista, sillä se tukee perustaltaan laadullista tutkimustani (Hirsjärvi ym. 2007, 133). Konkreettisesti käsitteellistin aineistoa antamalla jäsentäviä otsikoita opetusmateriaalien osille. Tämän jälkeen vertasin aineistoja toisiinsa ja esittelemiini kuvataiteen teorioihin, malleihin ja kuvataideopetuksen kontekstiin. Kolmannessa vaiheessa kategorisoin aineistoa, eli ryhmittelin sellaisia keskeisiksi kokemiani käsitteitä yhteen, jotka vaikuttivat ilmaisevan saamaa ilmiötä tai kuuluvan samaan ilmiöön. Kategorioidessani pyrin

etsimään luokitusta puoltavia ja kumoavia ilmiöitä. Näitä keskeisiä teemoja pohdin edelleen tutkimuksen synteesissä.

Tutkimuksessa käytetty analyysin päättelymalli on abduktiivinen: siinä yhdistyy deduktiivinen päättely (yleisestä yksityiseen, teorialähtöinen analyysi) ja induktiivinen päättely (yksityisistä tapauksista yleisiin päätelmiin, aineistolähtöinen analyysi). Abduktiivinen analyysi tarkoittaa sitä, että aineisto ja teoria vuorottelevat: analyysi lähtee aineistosta, mutta teoriaa käytetään apuna analyysissä, eikä teoriaa varsinaisesti testata. Aineistosta tehtävien havaintojen tekoa ohjaa johtoajatus. (Kananen 2008, 20–23, 90–91.) Rakenteellisesti tämä näkyy tutkimuksessani siten, ettei varsinaista erillistä teoriaosaa ole, vaan tutkimustekstissä limittyvät toisiinsa teoria, analyysi ja tulkinta. Analyysi on jonkin kokonaisuuden hajottamista osiin, ja synteesi puolestaan yhdistelemistä ja kokoon panemista (Uusitalo 1998, 23). Näin etenee myös tutkimukseni, aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja kootaan synteessin avulla kokonaisnäkemykseksi ja tieteellisiksi johtopäätöksiksi.

Oma positioni suhteessa tutkimusobjekteihin, on keskenään suhteellisen samanlainen. Olen molempiin kirjoihin tutustunut jo ennen tutkimuksen tekemistä, ja käyttänyt niitä mm. harjoittelussa opetuksessani. Tutustuminen on ollut kuitenkin melko pintapuolista, ja olen selaillessi etsinyt vain harjoittelusuunnitelman aiheita koskevia tehtäviä. Näin ollen alustava kokonaiskuva kirjoista on syntynyt tutkimusta tehdessä kun olen lukenut alustavan aineiston läpi, ja päättänyt mitkä kirjat/kirjasarjat valitsen tutkimusaineistokseni. Ennako-oletusten lisäksi vaarana kahta kohdetta vertailtaessa, ja käytettäessä tutkimusvälineenä itse, on myös mieltyminen toiseen, jolloin oma mielipide alkaa vaikuttaa analyysin etenemiseen. Tämä vaara on tiedostettava ja huomioitava analyysin aikana. Aineistoa olen pyrkinyt analysoimaan systemaattisesti samalla tavalla, jotta kahdesta kohteesta saadut tulokset olisivat vertailukelpoisia. Tutkijan on myös hyväksyttävä, ettei hän pysty pääsemään itsestään irti, eikä täydellinen objektiivisuus ole edes mahdollista. Saadut tulokset ovat lopulta vain yhden henkilön tulkintaa.

Luotettavuuden todentaminen laadullisessa tutkimuksessa ei ole niin yksiselitteistä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa: Analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voida erottaa selkeästi toisistaan erillisiksi kappaleiksi kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa, vaan arviointi seuraa lävitse koko tutkimuksen ja on kietoutuneena osaksi analyysiä. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan *mittausten* luotettavuudesta, kun taas laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on useimmiten tutkija itse. Tästä syystä luotettavuuden arvioinnissa tulee ottaa huomioon koko tutkimusprosessi. Lähtökohtana on tutkijan subjektiviteetti ja tutkijan aseman myöntäminen: tutkija on oman tutkimuksensa keskeinen työväline. (Eskola & Suoranta 1998, 209–211; Kananen 2007, 97, 123–124.) Lisätäkseeni luotettavuutta, olen tutkimuksessa pyrkinyt

kirjoittamaan auki omat ennakkokäsitykseni ja suhteeni tutkimusaiheeseen sekä raportoimaan selkeästi kaikki työvaiheet ja luokitteluperusteet. Olen yrittänyt selostaa päättelyni niin, että lukija pystyy sitä seuraamaan. Liitin tutkimukseeni myös joitakin sitaatteja aineistosta havainnollistamaan ja tuomaan tutkimusaineiston paremmin lukijan lähettyville.

3 ANALYYSI

3.1 Käsitteiden määrittelyä

Virallisen määritelmän mukaan yleissivistävä kuvataidekasvatus on koko ikäluokalle peruskoulussa tai päiväkodissa annettavaa kuvataiteen opetusta. Myös ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa voidaan antaa yleissivistävää kuvataideopetusta. Taiteen perusopetuksella tarkoitetaan se sijaan esimerkiksi kerhoissa ja kansalaisopistoissa annettavaa taideteetusta, joka noudattaa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Näitä kahta ohjaavat siis eri opetussuunnitelmat. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan peruskoulussa annettavaa yleissivistävää kuvataidekasvatusta, josta käytän rinnakkain käsitteitä 'taidekasvatus' ja 'kuvataidekasvatus'. Ilmausta 'kuvataide' käytän kuvaamaan oppiainetta.

3.2 Aineiston esittely

Kuvien kirja on Tammen kuvataidetta opettavan opettajan käsikirjaksi tarjoama opas, joka lupaa antavansa vastaukset kuvataiteen opettamisen keskeisiin kysymyksiin: mitkä ovat opetuksen tavoitteet, miten opetan innostavasti, miten voin seurata oppilaiden työskentelyprosessia ja millaiset arviointitavat tukevat oppimista. Takakannen esittelytekstissä se kertoo käyvänsä läpi kuvataideopetuksen eri osa-alueet, ja antavansa tehtävähdotuksia niihin kaikkiin. Luotettavuuden tuntua lukijalle annetaan tuomalla tekstissä esille, että kirjan tekijät ovat kokeneita opettajien kouluttajia, ja he ovat olleet laatimassa myös opetussuunnitelman perusteita. (Forsman & Piironen 2008, takakansiteksti.) Liisa on Piironen on taidekasvatuksen professori emerita, ja Ann-Christina (Acci) Forsman on muun muassa tuottanut kuvataiteen opetusmateriaalia edu.fi opetushallituksen verkkosivuille. Kustantajan esittelyssä kirjan luvataan antavan sekä syvällistä taustatietoa että selkeitä käytännön vinkkejä. Kustantajan mukaan kirjassa uusi opetussuunnitelma on kirjoitettu auki konkreettisesti ja selkeästi. (Sanoma Pro verkkokauppa.)

Kirjan alkusanoissa *Kuvien kirja* esitetään olevan uusinta didaktista ja kuvallista sivistystä koskevaa tietoa sisältävä opas: se sisältää kuvataidekasvatuksen sisältöihin viimeisten viidentoista vuoden aikana tulleet uudet kuvallisen median ja nykytaiteen aihepiirit sekä antaa (opetussuunnitelman uuden normin mukaisesti) esimerkkejä eri aihekokonaisuuksien

mahdollisuuksista eheyttävään opetukseen. Kuvataidekasvatuksen trendin mukaisesti opetussuunnitelman aihepiireistä monikulttuurisuus (kulttuuri-identiteetti), ihmisenä kasvaminen (itseymmärrys ja itsetunto, tunneilmaisu ja hallinta, sosiaaliset taidot) ja kestävä kehitys (ihmisen toiminta ja valinnat ympäristössämme ja maailmanlaajuisesti) on otettu esille heti kirjan alussa. (KUKI, 4.)

Lukijana odotukseni ovat siis korkealla – tutustuessani aiemmin julkaistuihin kuvataiteen vinkkioppaisiin, aloin kaivata juuri tällaista, kuvataiteen opetussuunnitelman huomioon ottavaa, kattavaa ja ajanmukaista materiaalia. Yllättäen kirjoittavat kuitenkin kirjan alussa kertovat Opetussuunnitelman olleen käsikirjan runkona, mutta teos ei kuitenkaan pyri kattamaan koko opetussuunnitelman aluetta, vaan jättää materiaalien ja tekniikoiden osalta opettajan muiden oppaiden varaan, ja keskittyy visuaalisen kulttuurin sisältöalueille. (KUKI, 5.) Ainakin itse koen tulleetni lukijana petetyksi, kun kirja ei olekaan niin kattava kuin mitä takakansi antaa ymmärtää. Kirjan tekijöillä tuntuu olevan vankka usko siihen, että opettajilla on hallussaan jo osaaminen materiaalien ja tekniikoiden osalta. Tehtäviä ei myöskään ole osoitettu millekään tietylle luokka-asteelle, vaan opettajan tehtäväksi on jätetty tehtävien soveltuvuuden arviointi ja muokkaus omalle luokalle sopiviksi (KUKI, 5). Näin ollen kirjaa käyttävän opettajan odotetaan omaavan myös ainedidaktista osaamista.

Selailun tuloksena voi kirjassa (156 sivua) todeta olevan paljon kuvia, oppilastöitä ja kuvia taideteoksista, sekä suhteellisen vähän tekstiä. Suurimmalla osalla aukeamista on tekstiä vain puolet tai vähemmän, ja joukossa on myös paljon lähes pelkästään kuvia sisältäviä aukeamia. Tekstistä vain osa koostuu opettajalle suunnatusta didaktisesta tekstistä: noin kolmannes tekstistä on myös oppilaille suunnattuja tehtäväruutuja, tietoisukuja ja kuvatekstejä. Nähtäväksi jää, miten kirja onnistuu täyttämään suuret lupauksensa niin vähässä tekstitilassa. Toisaalta, kirja on houkuttelevan näköinen, ja siihen tarttuu helposti juuri runsaan kuvituksen vuoksi. Monet kuvataiteen asiasisällöistä tarvitsevat varmasti selkiytyäkseen kuvallista esimerkkiä, eli myös kuvat toimivat tietolähteinä.

Kirja kuvista on peruskouluun suunniteltu WSOY:n julkaisema kirjasarja, joka sisältää oppilaan kirjat 1-2, 3-4 ja 5-6 sekä vastaavat opettajan oppaat (Heinimaa, Perttilä, Tammioja & Viitanen). Kirjasarjan tekijöistä Elisse Heinimaa on kokenut kuvataidekoulujen opettaja ja opetuksen kehittäjä, Sami Tammioja ja Heidi Perttilä ovat luokanopettajia ja Titta Suvanto kuvataideopettaja, joka on ollut tekemässä myös kirjaa *Kuvan tekijä*, joka on kuvataideopetuksen oppilaan kirja luokille 7-9. Oppikirjasarjassa tutustutaan kuvallisen kielen peruskäsitteisiin ja ilmiöihin. Kustantajan esittelyn mukaan sarjan keskeistä sisältöä ovat kuvat ja tehtävät, jotka on valittu kehittämään oppilaan omaa kuvailmaisua kirjojen elämyksellisen ja

tiedollisen sisällön pohjalta. Opettajan oppaissa avataan oppilaan kirjojen kuvia ja tutustutaan keinoihin, joiden avulla kuvista voi keskustella oppilaiden kanssa, syvennetään oppilaan kirjojen sisältöjä ja annetaan käytännön tietoja kuvataiteen materiaaleista ja tekniikoista. Opettajan kirjassa on myös lisää tehtävähdotuksia ja ohjeita tehtävien muuntamiseen. Kirjasarjan avulla on mahdollista rakentaa opetus teemoittain eteneväksi kokonaisuudeksi. (Sanoma Pro oppimateriaaliesittely.)

Opettajan oppaissa on kirjan alussa taustatietoja ja ohjeita kirjan käyttöön. Kirjasarja on tekstien mukaan laadittu opetussuunnitelman keskeiset tavoitteet ja oppiaineksen jäsentely huomioon ottaen. Alkuteksteissä korostetaan kuvataiteen itsenäistä asemaa koulussa, sekä tuodaan esille sen mahdollisuuksia myös laajempien tavoitteiden, kuten ihmisenä kasvun, luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen tehtävissä. Visuaalisen maailman näkökulma on korostunut, kuvallisen kielen lukemisen opettelu tuodaan esille ensisijaisena tavoitteena opetuksessa 1-4 luokilla. (KK 1-2, 4). Kirjasarjan 5-6 luokille tarkoitettussa osassa korostuvat mediatekniikan ja taidehistorian osuudet.

Kirjasarja on piristävä poikkeus kuvataiteen oppimateriaalien kentällä, sillä kuvataidetta lähestytään luovan ongelmaratkaisun ja tutkivan oppimisen kautta. Sen lähtökohtana ovat kuvataiteen eri ilmiöiden ihmettely ja havaintojen teko. Tehtävät ovat luonteeltaan enemmänkin kokeellisia ja luonnosmaisia kuin tiettyä kuvallista lopputulosta painottavia. Kirjasarjalla tuntuu olevan enemmän ohjaava tehtävä kuin Kuvien kirjalla, joka ensimmäisellä tutustumiskerralla tuntui enemmän ajatuksia herättävältä. Varsinkin Kirja Kuvista 1-2 opettajan oppaassa on paljon selittävää tekstiä kuvataiteen aineen olemuksesta ja sisällöstä. Kirjoittajat ovat selkeästi ottaneet huomioon, että juuri alaluokilla kuvataidetta opettaa usein luokan oma opettaja, joka ei välttämättä ole kuvataiteeseen perehtynyt.

3.3 Miksi taidekasvattaa? – Taidekasvatuksen perustelut

Kuvataidekasvatuksessa eri suuntaukset ja painotusalueet ovat vaihdelleet eri vuosikymmeninä. Taidekasvatuksen tehtävät liittyvät aikansa käsityksiin koulun tehtävistä, ja vallalla olevaan oppimiskäsitykseen ja taideteorioihin. Taidekasvatuksella ei ole kestäväää asemaa ja sen hyödyllisyyttä on kautta aikojen jouduttu perustelemaan muun muassa poliittiselle koneistolle mitä erilaisimmilla selityksillä. Sen on sanottu olevan kulttuurinen sivistysprojekti, havaintojen tekemisen ja medialukutaidon opettaja, omanlaisensa tiedon tuottaja sekä väline hyvinvointiyhteiskunnan uudistamiseen (Sava 2007, 91). Annettujen perustelujen pohjalta

määrittänyt esimerkiksi se, millaista materiaalia opetuksessa tuotetaan ja tulkitaan ja miten oppimistuloksia arvioidaan – ne heijastavat käsitystä taiteen itseis- ja välinearvoista (Räsänen 2008a, 59). Kun pohditaan taidekasvatuksen tehtäviä, tulee väistämättä eteen kysymys siitä, onko taidekasvatuksella jotakin itseisarvoa, vai onko se vain väline, jolla täydennetään opetussuunnitelman yleisiä tavoitteita ja tuetaan muiden aineiden opiskelua. Erityisesti yhdysvaltalaisessa taidekasvatuskeskustelussa jaottelu välineellisiin ja essentiaalisiin perusteluihin on ollut vedenjakaja, jolla on tehty ero sellaisten suuntausten kuin luovan itseilmaisun ja tiedonalapohjaisen taidekasvatuksen välille (Pääjoki 2004, 9). Päättäjät usein näkevät merkityksellisenä vain itsensä kaltaiset rakenteet, joita määrittää välineellisyys. Taidekasvatus saatetaan ymmärtää kouluopetusta keventävänä tai sitä perustellaan tarpeellisenä joko taiteellisesti lahjakkaille tai niille, joilla on vaikeuksia selvitä koulutyöstä (Bardy 2008, 203). Pelkkä hyötöpohjainen käsitys taidekasvatuksesta luo kuitenkin huonon pohjan sen opettamiselle. Toisaalta taidekasvatuksen välinearvot ovat myös todellisia ja tärkeitä, joten niiden vähättely ei myöskään ole tarpeellista. Tässä luvussa teen aluksi lyhyen katsauksen kuvataidekasvatuksen historiaan ja sen jälkeen esittelen joitakin mielestäni olennaisia taidekasvatuksen perusteluita ja vertaan niitä tutkimusaineistoon.

Historiallinen katsaus

Kuvallisessa taidekasvatuksessa alkoi 1960-luvulla tapahtua muutos jäljittelyyn perustuvasta, taitokeskeisestä taidekasvatuksesta kohti luovaa itseilmaisua korostavaa taidekasvatuskäsitystä, jossa taide nähtiin yksilön kehityksen ja kasvun välineenä (Räsänen 2006, 13–16). Tämä kehitys liittyi lapsipsykologian syntyyn: lasta ei enää katsottu epätäydellisenä aikuisena ja hänen kuviaan puutteellisina aikuisten teoskina, vaan esitettiin että kuvalliset kehitysvaiheet ovat sidoksissa biologiseen ikään (Räsänen 2008a, 41–44). Taustalla vaikutti myös romanttinen käsitys jokaisessa yksilössä piilevistä luovista voimista. Taiteellista prosessia pidettiin tärkeämpänä kuin sen lopputulosta, kuvallista tuotosta. Aitous ja omaperäisyyttä korostettiin ja vastaanottamista pidettiin vähemmän tärkeänä toimintana, siihen ei kiinnitetty kasvatuksellisessa mielessä huomiota (Pääjoki 1999). Vastaliikkeenä syntyi Yhdysvalloissa kehitelty tieteenalapohjainen taidekasvatuksen suuntaus DBAE (Discipline Based Art Education), jonka mukaan oppiminen tapahtuu parhaiten jäljittelemällä taidemaailman asiantuntijoiden, taiteilijan, taidehistorioitsijan, kriitikon ja esteetikon ajattelutapoja. Käsityksellä taiteesta omana tiedonalanaan on juurensa bauhausilaisessa design-pedagogiikassa. Tämä kognitiivisen oppimiskäsityksen ekspertti-noviisi –malli on siitä

ongelmallinen, että siinä pyritään soveltamaan aikuisen standardeja lapseen. (Räsänen 2006, 14–17; Räsänen 2008a, 74) Myöskään Eflandin (2002, 120–121) mukaan opettaja ei voi soveltaa eksperttiniiviisi-asetelman mukaisesti aikuisen standardeja lapseen, vaan kuvataidekasvatuksen arvioinnin pohjaksi tulisi ottaa oppilaan kyky käyttää taidetta sosiaalisen ja persoonallisen maailmansa rikastuttamiseen. Silti DBAE saavutti suuren suosion Yhdysvalloissa, ja siellä on julkaistu runsaasti opettajille suunnattua tiedonalapohjaiseen kuvataideopetukseen suunnattua materiaalia (Räsänen 2008a, 20).

1970-luvulla painotettiin oppilasta ympäröivän kuvamaailman analysointia ja viestintätaitoja, ja samalla alettiin korostaa taiteen erityisiä, muista tieteenaloista poikkeavia tietämisen ja toiminnan tapoja. (Räsänen 2008a, 71–73, 75.) Samaan aikaan kuitenkin peruskoulu-uudistuksen yhteydessä taideaineiden tunteja vähennettiin rajusti ja Suomeen alkoi syntyä kuvataidekouluja ympäri maata (Heinimaa 2007). 1980-luvulla voimistui taiteen kognitiivisten ulottuvuuksien pohdinta, tutkittiin mitä ovat ne erityiskyvyt, joita ei voida kehittää muissa kuin taideaineissa (Räsänen 2008a, 75). Uusi asia oli, että taideoppimisella nähtiin myös merkitystä kognitiivisten taitojen kehittymisessä. Erityisesti Rudolf Arnheim, Elliot Eisner ja Arthur Elfland ovat tutkineet ja jäsentäneet kognitiivista taideoppimista. Uusinta virtausta edustaa esimerkiksi Elflandin (2002, 120–121) kognitiivisen taideoppimisen teoria, jossa hän integroi symbolien prosessointiin perustuvia ja sosiokulttuurisia näkemyksiä,

Postmodernit kulttuuri- ja taideteoriat syntyivät modernismin jälkeen 1970-luvulla (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 15). Modernismille oli tyypillistä, että se pyrki kumoamaan aina edelliset taidesuuntaukset ja luomaan uutta, kun taas postmodernismi käyttää edellisiä suuntauksia hyväkseen yhdistelemällä ja leikittelemällä niillä. Postmodernismi pyrkii myös romuttamaan myyttiä taiteilijoiden ja taiteentutkijoiden erityisestä asemasta jonkin salatun tiedon tai lahjan hallitsijana ja pyrkii hävittämään rajat korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin väliltä. (Räsänen 2008a, 29–30.) Efland ym. (1998) mukaan taiteen tehtävä on kaikkina aikoina ollut ja on edelleen todellisuuden rakentaminen. Jotta oppilaille olisi mahdollisuus ymmärtää sitä sosiaalista ja kulttuurista maisemaa, jossa he elävät, he tarvitsevat taideopetusta, joka vastaa näihin haasteisiin (Elfland, Freedman & Stuhr 1998, 86–87).

Essentiaaliset perustelut

Useimmat taidekasvatuksen perustelut korostavat edelleen taidekasvatuksen erityisyyttä suhteessa muihin kouluaineisiin ja pohjautuvat modernistiselle kuvataidekasvatuksen perinteelle, johon

romanttisestikin sisältyy käsitys että taiteen tekeminen ja tekemiseen liittyvä kokeminen lisäävät subjektien kykyä yksilölliseen itseilmaisuun, mikä johtaa persoonallisuuden kehittymiseen, entistä eettisempään elämään ja henkiseen kasvuun (Rantala 2001b, 10). Taidekasvatuksen essentiaalisissa perusteluissa lähdetään siitä, että taideoppimiseen liittyy ainutlaatuisia, yksilön kehitystä tukevia piirteitä ja että se syventää kouluoppimista aivan erityisellä, muista oppiaineista poikkeavalla tavalla. Taideoppiminen kytetään esimerkiksi tunteisiin ja aisteihin, ja korostetaan sen luonnetta visuaalisena symbolisaationa. (Räsänen 2008a, 116.)

Kuvataidekasvatusta perustellaan muun muassa käsityksillä sen vaikutuksista: ”Taidekasvatus edistää luovuutta ja kognitiivisia taitoja, joiden harjoittaminen hyödyntää kansantaloutta ja työelämää. Taidekasvatus edistää nuoren oppilaan kokonaisvaltaista tai kokonaispersoonallisuuden kehitystä. Taidekasvatuksella on myönteisiä heijastusvaikutuksia koulumotivaatioon ja oppimiseen muissa aineissa. Taidekasvatus on terapeutista ja tärkeää, koska taide kertoo elämästä ja puhuttelee ihmisyyttä. Taide herkistää oppilaita havaitsemaan elämän esteettistä laatua. Taidekasvatus tukee vähemmistökulttuurien elämäntapoja ja ehkäisee syrjäytymistä; sillä voi edistää kriittistä yhteiskunnallista ajattelua.” (Rantala 2001b, 16) Taideoppiminen ei siis lapsillakaan pitäisi rajoittua vain tekniikoiden ja ilmaisukeinojen oppimiseen. Taidekasvatuksen tehtävä ei ole vain luoda uusia taiteilijoita, poimia erityislahjakkuuksia ja kehittää heidän taitojaan, vaan sen tulisi antaa kaikille välineitä ilmaisuun itsensä ja ympäröivän maailman ymmärtämiseen. Hakkolan ym. (1991) mukaan sen tulisi kannustaa rohkeuteen tehdä omia valintoja ja ratkaisuja, ajattelemaan itsenäisesti, luottamaan itseensä, olemaan utelias ja vastaanottamaan kokemuksia ja elämyksiä. taide herkistää mielen vastaanottamaan ja havaitsemaan kauneutta. Taide-elämykset vahvistavat myös emotionaalista ja esteettistä vastaanottokykyä sekä empatiakykyä. (Hakkola ym. 1991, 8, 10.) Essentiaalisia perusteluita sisältävissä kirjoituksissa taidekasvatuksen merkitystä tai oikeutusta sinänsä ei kyseenalaisteta.

Taidekasvatuksen piirissä käytettävää kieltä jolla perustellaan taidekasvatuksen tarpeellisuutta, ja jossa usein käsitteet ovat päällekkäisiä ja huonosti määriteltävissä, on myös kritisoitu. Helposti taidekasvatuksen kentällä työskentelevät toistelevat vain sille ominaista jargonia taidekasvatuksen tärkeydestä ihmiseksi kasvamisessa ja osana sivistystä. Rantala (2001a) kirjoittaa artikkelissaan, että taidekasvatuksen puolesta puhumisen tulisi olla muutakin kuin yleviä sanoja vailla todisteita. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa tarvitaan uutta käsitteistöä; Taidekasvatukselle luonteenomainen epätarkka käsitteiden käyttö ja ristiriitaisuuksia sisältävä argumentointi ei enää riitä. Rantala toteaa, että käsite ’taide’ olisi syytä avata ja määritellä perusteellisesti, tai vaihtoehtoisesti olisi mahdollista hylätä koko ’taidekasvatus’ käsite ja korvata se

käsitteellä ”esteettinen kasvatus”, jossa taiteen harjoittaminen olisi yksi elämyksellisen esteettisen ja palkitsevan itsesuhteen rakentamisen keino siinä missä moni muukin arjen ympäristöissä tapahtuva toiminta. (Rantala 2001a, 464–469.) Väitöskirjatutkimuksessaan Rantala kritisoi yksilöllisen luovan itseilmaisun pitämisenä tavoiteltavana kasvatusarvona, ja muistuttaa että postmoderni taidekasvatus tiedostaa taidenäkemyksen moninaisuuden ja mahdollistaa monien näkemysten oikeutuksen ja monikulttuurisuuden. (Rantala 2001b, 11–12.)

Nyky-yhteiskunnassa, jossa hyvä on irrottautunut oikeasta ja moraalisesta – modernistisen taidekasvatuksen formalistinen ja ”ylevä” taidekäsitys rajoittaa paitsi taiteellisen toiminnan mahdollisuuksia myös ymmärrystä taiteesta yhteiskunnallis-kulttuurisena ilmiönä.

(Rantala 2001a, 457)

Nämä ajatukset eivät ole aivan uusia, sillä samankaltaisia pohdintoja taidekasvatuksen perusteluista on esittänyt jo Juho Hollo (1932):

”Yrittäessämme selviytyä taidekasvatusaatteen eksyttävistä sokkeloista lienee parasta kaikkein ensinnä päättävästi luopua itse nimityksestä taidekasvatus. - - syntyy melkeinpä taikauskaisia käsityksiä taiteellisen vaikutuksen kaikkivoipaisuudesta ja unohtuu itse pääasia, jona luonnollisesti aina on oleva kasvattaminen laajassa ja varsinaisessa merkityksessään.”

(Hollo 1932, 145–146)

Instrumentaaliset perustelut

Hyötynäkökulman kannattajat perustelevat taidekasvatusta työelämäänsä valmentautumisena: koulutuksen tavoitteena on lisätä taloudellista kilpailukykyä, ja taiteiden uskotaan tukevan aloitteellisuutta ja luovuutta, ja kehittävän suunnittelukykyä ja yhteistyötaitoja. Hyötynäkökulma nouse esiin erityisesti koulutuspoliittisten muutosten yhteydessä (Räsänen 2008a, 116). Koulun sisällä elää myös vahvana ajatus siitä, että taideopetusta tarvitaan tukemaan lukuaineiden oppimista. Taidetta käytetään esimerkiksi apuna, jotta oppilas ymmärtäisi jotakin tiettyä historiallista aikaa tai kulttuuria. Vaikka taiteiden ja muiden oppiaineiden suoraa hyötysuhdetta on vaikea todistaa, on oppiaineiden välinen integraatio nykyisen kasvatustutkimuksen keskiössä (Räsänen 2008a, 116–117).

Tässä näkökulmassa korostuu essentiaalisia perusteluita enemmän kuvataiteen välineelliset hyödyt. Tutkimuksien mukaan taidekasvatuksen heijastusvaikutukset esimerkiksi

koulumotivaatioon, sosiaalisuuteen, ajattelutaitoihin ja muihin oppiaineisiin ovat myönteiset, ja taidekasvatusta tarvitaan lasten aivotoimintojen, emootioiden ja hienomotoristen taitojen kehittymiseen (Puurula 2000, 281, 283.) Kognitiivisten taitojen kehittymisen lisäksi kuvataidekasvatuksella nähdään olevan muita kouluaineita paremmat mahdollisuudet itsen ymmärtämisen ja identiteetin rakentamisen tehtävissä. Esimerkiksi Anttila (2006) esittää että taiteella on oma ja tärkeä tehtävä koulutuksessa, sillä se ei vain tue käsitteellistä ajattelua ja tiedollista oppimista, vaan myös auttaa ymmärtämään itseä ja muuta maailmaa, synnyttää esteettistä ja eettistä herkkyyttä (Anttila 2006, 51). Identiteetin ohella toinen kuvataidekasvattajien piirissä paljon käytetty ja identiteettiin liittyvä käsite on monikulttuurisuus. Taidekasvatuksen mahdollisuuksista ihmisenä kasvamisen ja monikulttuurisuuden näkökulmasta olen kirjoittanut enemmän luvussa 3.8 *Aihekokonaisuudet* liittyen opetussuunnitelmassa esiteltyihin opetusta eheyttäviin aihekokonaisuuksiin.

Taideoppimista musiikkikasvatuksen näkökulmasta tutkineen Reimerin (1992) mukaan yleissivistävän koulun opetussuunnitelmaa koskee kolme argumentoinnin ryhmää, joista ensimmäinen on funktionaalisuuden vaatimus, johon liittyen taidekasvatukseen tulee tukea tärkeäksi katsottujen asioiden oppimista. Reimer mainitsee funktionaalisuuden vaatimuksen yhteydessä muun muassa itsekurin oppimisen luovan työn kautta sekä sosiaalisten taitojen oppimisen yhteistyön kautta. Toinen argumentoinnin ryhmä puolestaan on lahjakkuuksien esille nostaminen ja heidän tukeminen perusopetuksen yhteydessä. Kolmas ja Reimerin mukaan perustelluin ja painavin argumentti on esteettisen kasvatuksen tarve. (Reimer 1992, 22–27.) Reimerin perusteluissa välineelliset arvot korostuvat, mutta silti hänen mielestään esteettisen kasvatuksen tarve on tärkein tavoite.

Kuvataidekasvatuksen toivotaan olevan ratkaisu myös sellaisiin ongelmatilanteisiin koulussa, joihin perinteiset menetelmät eivät tehoa. Tällöin puhutaan taidekasvatuksen mahdollisuuksista välittää eksistentiaalista tietoa. Kaikki aistimme ikään kuin ajattelevat ja jäsentävät suhdettamme maailmaan ilman, että tiedostaisimme tätä tapahtumaa. Juuri aistillinen ja ruumiillistunut ajattelu on keskeistä taiteessa ja kaikessa luovassa työssä. (Pallasmaa 1996, 14.) Pauline von Bonsdorff (2006, 158–159) kutsuu taiteen välittämää tietoa eksistentiaalisesti tiedoksi; Se inhimillistää olemassaoloa sellaisenaan koskevaa tietoa, kuten tieto tunteista, suhtautumistavoista, arvoista ja kokemuksista. Olemme tässä maailmassa ei vain ajattelevina, vaan myös aistivina ja ruumiillisina olentoina. Niinpä ruumiimme ei ole vain kognitiivisen ajattelun tapahtumapaikka, vaan aistit ja ruumiillisuus jäsentävät, tuottavat ja säilyttävät ei käsitteellistä eli hiljaista tietoa. Eksistentiaalisesti tärkein tieto ei ole irrallisia teorioita ja selityksiä, vaan elinympäristöön ja erilaisiin elämän tilanteisiin punoutunutta tiedostamatonta viisautta. (Pallasmaa

1996, 14.) Taiteellinen toiminta voi parhaimmillaan tavoittaa tietoisien käsittelyn ulkopuolelle jääviä kokemuksia, jotka kuitenkin vaikuttavat olemiseemme ja itseymmärrykseemme (Sava & Katainen 2004, 36). Taidekasvatukseen liittyy kokemuksellinen oppiminen, jolle taas on ominaista aistitiedon ja toimintatiedon primäärisyys oppimistoiminnassa. Nämä sitovat oppilaan tiiviisti häneen itseensä kaiken tulkitsemisen ja toiminnan lähtökohtana. Tällainen kytkentä on koulumaailmassa harvinainen, ja esiintyy muissa kouluaineissa korkeintaan osa-alueena (Töyssy 1996, 52). Täten taide tarjoaa mahdollisuuden harjoitella itsen ja toisten ihmisten ymmärtämistä, ja jopa moraalista toimintaa.

Eräs merkittävimmistä suomalaisista kasvatustieteilijöistä, Juho Hollo (1932) on vastannut kysymykseen taidekasvatuksen tarkoituksesta omassa taidekasvatusjulistuksessaan:

Kasvatusta tulisi toteuttaa taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Kasvatus lähtee siis taiteesta, eli siinä huomioidaan taiteen kokemiseen ja tekemiseen liittyvät itseisarvot. Oppilaille opetetaan erilaisia ilmaisun keinoja ja välineitä, jolloin heitä johdatellaan taiteeseen. Kun kasvatetaan taidetta varten, on tarkoituksena opettaa taiteen vastaanottamista, kehittää oppilaiden kykyä nauttia taiteesta.

(Hollo 1932, 142–144.)

Hollo oikeastaan niputtaa yhteen taiteen ja kasvatuksen, sillä hän tiivistää kasvatuskäsityksensä puhumalla kasvatuksesta taiteena, jolloin taide toimii kasvatuksellisenä periaatteena. Kun taide tällä tavoin nähdään osana kasvatusta, hyödynnetään sen välinearvoja. Hollolaisessa näkemyksessä koulun taideaineilla tulisi olla yleisiä kasvatuksellisia tavoitteita samalla kun taiteen pitäisi olla osa yleistä kasvatusta, taiteen itseisarvoiset ja välineelliset arvot siis yhdistyvät (Räsänen 2008a, 115). Hollon kanssa samankaltaisen ajatuksen on esittänyt Read, jonka teesin mukaan kasvatuksen lähtökohta on taide (Jurvélius 1988, 9). Hollon ajattelu ja käsitykset taidekasvatuksesta ovat mielestäni hyvin moderneja, ja päteviä vielä tänäkin päivänä.

Välineelliset ja essentiaaliset perustelut yhdistyvät myös Elliot Eisnerin ajatuksissa. Taidekasvatuksen asemaa kouluopetuksessa laajalti analysoinut Eisner luettelee neljä tavoitetta taideopetukselle: Oppilaan tulee ensinnäkin saada kosketus taiteeseen. Tässä hyvin materiaalisessa tavoitteessa taideopetus antautuu aivan konkreettisesti oppilaan tekemisen kohteeksi. Toiseksi oppilaan tulee kehittää esteettistä arviointikykyään. Kolmannessa Eisnerin määrittelemässä tavoitteessa oppilaan tulee ymmärtää taiteen kertovan kulttuurisista kokemuksista. Samalla oppilas asettaa taiteen aikaan, paikkaan ja kulttuuriseen kontekstiin. Neljäntenä taidekasvatuksen tavoitteena oppilaan tulee Eisnerin mukaan kehittää kykyään kuvitella mahdollisuuksia, joita ei nyt ole, ja tutkia epäselviä asioita, sekä valmiuttaan huomata uusia näkökulmia. Tämä neljäs tavoite on

Eisnerin mukaan erityisen olennainen, ja selittyy varsinaisen luomisprosessin tarjoamiin mahdollisuuksiin. (Laitinen 2003, 142.)

Myös tiukkaa tutkimustietoa taidekasvatuksen mahdollisista hyödyistä on jonkin verran tarjolla. Harvardin yliopiston aivotutkijoiden ja psykologien tutkimukset osoittavat, että mielikuvat ilmenevät samoilla aivoalueilla kuin näköhavainnot, ja ovat siten yhtä todellisia kuten nämä. On siis perusteltua olettaa, että muiden aistien alueilla todelliset aistimukset ja aistimuskuvitelmat ovat samaan tapaan lähellä toisiaan ja siten elämyksellisesti yhtä todellisia. Koettu, muistettu ja kuviteltu ovat tajunnassamme lähes samanarvoisia kokemuksia; Taide luo mielikuvia ja tuntemuksia, jotka ovat yhtä tosia kuin elämän todelliset kohtaamiset. (Pallasmaa 1996, 9-11.) On olemassa todisteita, jotka viittaavat siihen, että jo hyvin varhain lapset pystyvät käyttämään visuaalista kuvaamista kommunikoinnin ja ilmaisun keinona. Edes lasten varhaisimmat kuvalliset tuotokset eivät ole vain sensomotorisia harjoituksia, vaan niillä voi olla syvämerkitys ja ne voivat ilmaista merkityksellisiä älyllisiä prosesseja. (Hickman 2005, 23) Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että taiteellisella ymmärryksellä on olemassa yhteys käsitteelliseen oppimiseen sekä affektiivisen ja kognitiivisen kehitykseen, ja että korkeammille esteettisen ja taiteellisen kehityksen tasoille yltäminen edellyttää opetuksen saamista (Hickman 2005, 24–30).

Sosiaalinen osallistuminen ja kulttuurin aktiivinen harrastaminen ovat sosiaalista pääomaa, jonka yleisesti tiedetään liittyvän terveyteen ja hyvinvointiin (Hyypä 2007, 158). Kansanterveyden liittäminen kulttuuriin ja taiteeseen on eräs uusista tutkimuksen aluevaltauksista. Se perustuu nykyaikaiseen terveystieteeseen, jonka mukaan terveys tarkoittaa henkilön fyysistä psyykkistä ja sosiaalista tasapainoa suhteessa hänen oman elämänsä päämääriin. Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan kulttuuritilaisuuksissa ahkerasti vierailleet vanhuksat säilyivät pidempään elossa kuin niissä harvoin vierailleet. (Hyypä 2007, 155.) Suomessa tehdyssä väestötutkimuksessa on osoitettu, että aktiivisimmin kerhoissa ja yhdistyksissä toimivat ja kulttuuria harrastavat säilyvät hengissä pisimpään, ja kohtuullisestikin aktiiviset elivät pidempään kuin passiiviset tai vähän harrastavat (Hyypä 2007, 156). Laajassa brittejä koskevassa tutkimuksessa taas saatiin tuloksia siitä, että kulttuuriharrastukset vaikuttavat positiivisesti mielenterveyteen. Tutkimus toteutettiin pitkittäistutkimuksena, jotta saatiin selville, kumpaan suuntaan vaikutuksen suunta on, mielenterveydestä harrastuksiin vai päinvastoin. (Hyypä 2007, 156–157.)

Vaikka tieteellisin kokein saadut tulokset kulttuuritoiminnan hyödyllisyydestä ovat arvokkaita, herättävät ne monia kysymyksiä. Jos on lupa harjoittaa vain sellaista toimintaa josta on kokeellista näyttöä, voidaan tavoittaa vain tarkkaan rajattuja vaikutuksia. Tieteellisen näytön vaatimus vesittää ajatuksen taiteen ja kulttuurin merkityksestä ihmisoikeutena ja hyvän elämän osatekijänä. (Bardy 2007, 29.) Esiteltyjen tutkimuksien tuloksien pohjalta on kuitenkin perusteltua

todeta, että sosiaalinen osallistuminen ja kulttuurin harrastaminen ovat olennainen osa sosiaalisen pääoman rakentumisessa, joka vaikuttaa terveyteen ja hyvinvointiin merkittävästi. Jos jo lapsuudessa ja nuoruudessa voitaisiin koulussa saada positiivisia kokemuksia taiteen tekemisestä ja yhteisistä projekteista, voisi siitä viritä elämänmittainen kiinnostus ja harrastus.

Edellä on esitetty sekä kuvataidekasvatuksen essentiaalisia, välineellisiä että tieteellisiä perusteluita. Taidekasvatuksen essentiaalisia ja välineellisiä perusteluita on nähtävissä myös näkemyksessä taiteesta yhtenä tietämisen tapana. Mitä tämä kuvataiteen erilaisen tietämisen tapa merkitsee? Marjatta Bardy (2007) esittää vastauksen seuraavasti:

”Taide on tapoja kuvata ja nimetä maailmaa työstämällä havaintoja ja kokemuksia taiteen eri lajeissa koetelluin keinoin. Taiteessa luodaan ja jaetaan muotoja ja merkityksiä. Taide peilaa, tulkitsee ja muuttaa todellisuuksien hahmottamista, havaitsemisen, kokemisen ja tuntemisen tapoja. Taiteen ylevä ja samaan aikaan käytännöllinen merkitys on sen kyvyssä panna aistit, tunteet ja mieli liikkeeseen sellaisin tavoin, joihin on muin keinoin vaikea päästä.”

(Bardy 2007, 21)

Aineisto perusteluiden valossa

Kuvien kirjan Inari Grönholmin kirjoittamien alkusanojen loppukaneettina on, että ”Taide on ikeiaikaista ja taiteellinen työskentely arvokasta lapselle ja nuorelle” (KUKI, 4). Tämä johdattelee kirjan tekijöiden ajatuksiin kuvataiteesta: ”Näkemyksemme mukaan kuvataiteen maailma vuosituhsien takaa puhuttelee tietokoneajan lapsia ja nuoria.” (KUKI, 5). Läpi koko kirjan on edustettuna kuvataiteen essentiaaliset perustelut. Kirjoittajien näkökulma näkyy niin otsikoinnissa (kuvat kansallisen identiteetin rakentajina, Kuvat tiedon ja innoituksen lähteenä, Värin kiehtova tarina), sanavalinnoissa kuin pedagogisessa näkemyksessäkin. Taide nähdään merkittävänä osana ihmisen olemusta ja ihmiskunnan historiaa, ja oppilaan taiteellinen työskentely lähtee oppilaan omista tunteista ja ajatuksista.

”Vähitellen kyky nauttia kuvista kasvaa. Halu ilmaista kuvallisesti henkilökohtaisia tunteita ja ajatuksia lisääntyy samalla, kun muiden tekemät kuvat innostavat yhä enemmän.”

(KUKI, 31)

”Ihmiset ovat aina pyrkineet tekemään kuvia, jotka säilyvät. Siinä ihmiskunta onkin onnistunut: taide pysyy, vaikka ihmisen elämä on lyhyt.”

(KUKI, 52)

Välineelliset perustelut näkyvät lähinnä oppilaan identiteettikysymysten ja kulttuurisen identiteettimme käsittelyn kohdalla, jolloin kuvataide nähdään keinona lähestyä monesti vaikeasi tavoitettavissa olevia kysymyksiä identiteetistä ja minuudesta.

Kirjan loppupuolella olevaan kappaleeseen, Virtaa oppimiseen, tiivistyy kirjoittajien pedagoginen sanoma. Siinä käsitellään niin kuvataiteen merkitys, kuvallinen ajattelu, kuvantekemisen traditiot, arviointi, opettajan rooli, motivoiminen, integraatio kuin teematyöskentelykin. Kuvataideopetuksen ydin on kirjan tekijöiden mukaan:

”Kuvataideopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan havaintokyvyn kehittymistä, luovuutta, kykyä nähdä kauneutta ja ymmärtää ympäröivän todellisuuden visuaalisuuden merkitystä. – Tärkeintä kuitenkin on, että lapsi saa käsityksen kuvallisen ilmaisun monenlaisista mahdollisuuksista ja että hän oppii nauttimaan tekemisestä ja arvostamaan visuaalista kulttuuria omalla tavallaan. – Pääasia on, että kuvalliset ilmaisutavat ja kuvallinen ajattelu saavat sijansa heidän omassa elämässään.”

(KUKI, 111)

Oppilaan tehtävä on löytää oma henkilökohtainen suhde taiteeseen. Olennaista ei ole tietomäärän kasvu, vaan kuvallisen ajattelunkehittyminen ja eri ilmaisutapoihin tutustuminen. Opettajan tehtävänä on herättää oppilaidensa kiinnostus visuaaliseen ympäristöön ja käyttää opetuskeskustelussa visuaalisesti suuntautunutta kieltä, joka kehittää oppilaiden kuvallista ajattelua (KUKI, 113). Opettajan rooli on auttaa oppilasta ratkaisemaan kuvallisia ongelmia, niin sanotusti rohkaista ylittämään huonon piirtäjän kynnys, ohjata tekemään havaintoja ympäristöstä piirtämisen apuna. Opettajan tehtävä on myös vaihdella materiaaleja ja tekniikoita ja erilaisia kuvantekemisen traditioita, joissa jokaisella on erilainen oppimisprosessinsa (KUKI, 122). Opettajan rooli ei ole vain antaa tehtäviä, vaan tukea työskentelyä esittelemällä erilaisia näkökulmia ja ratkaisuja, sekä koota työskentelyn lopuksi opitut asiat arviointikeskustelussa (KUKI, 113–114).

Kirjan tehtävissä ei ole annettu vuositasosuosituksia. Oman arvioni mukaan tehtävät painottuvat vaikeusasteeltaan alakoulun ylemmille luokille sekä yläkouluun, eikä alkuopetukseen sovellettavissa olevia tehtäviä ole kovin paljon. Taitava opettaja tietenkin keksii aiheesta kuin aiheesta hyviä ja toimivia sovelluksia omalle luokalleen, mutta olisin kaivannut että tämänkaltaisen käsikirja ottaisi huomioon kaikki luokkatasot samanarvoisesti. Koska käsikirja on tyyliltään uusia ideoita esittelevä, ja sen ollessa suunnattu koko peruskoulun luokka-asteille, on tietenkin ymmärrettävää, että painotus on siirtynyt ylemmille luokka-asteille, alaluokkien kuvataideopetuksen ollessa enemmän kuvataiteen peruskäsitteiden ja perustaitojen opetusta.

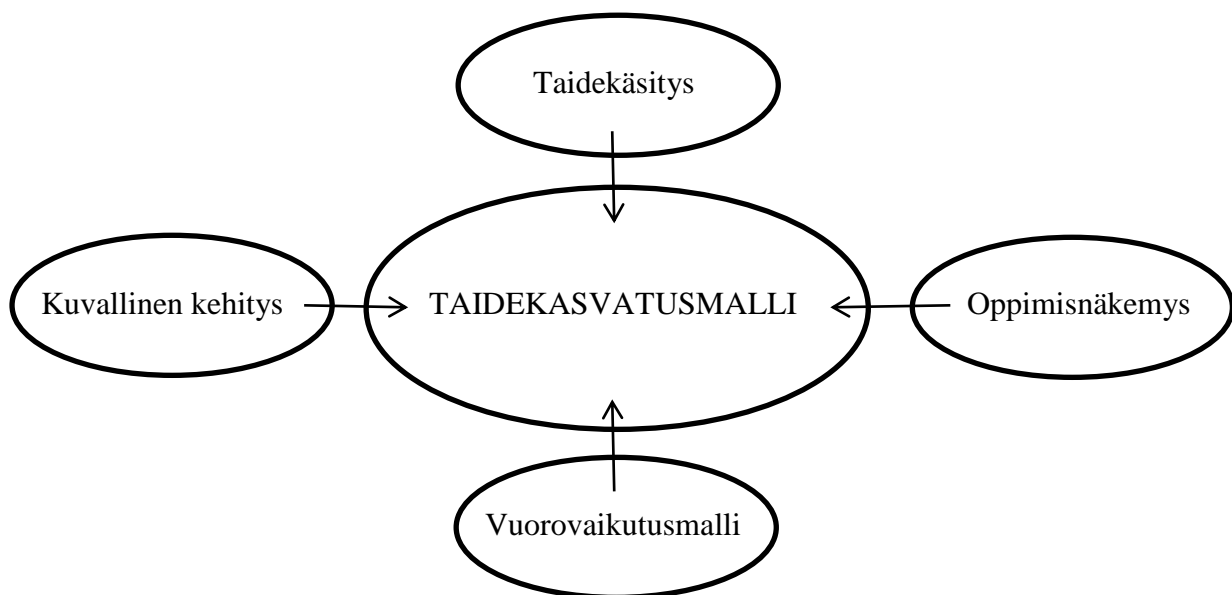
Kirja kuvista -sarjassa kuvataideopetuksen perustelut ovat selkeämmin välineellisiä. Kirjasarja on *Kuvien kirjaa* tietopainotteisempi, ja siinä on huomattavasti enemmän tekniikka- ja materiaaliharjoituksia. Vaikka teknisiä taitoja monissa tehtävissä harjoitetaan, ei merkityksellistä ole kuitenkaan vain lopputulos vaan prosessi. Olennaista ovat ne tiedot ja taidot joita oppilas hankkii. Voidaan siis nähdä kirjan tekijöiden näkökulman olevan enemmän hyötypohjainen. Koska *Kirja kuvista*- sarjaan kuuluu niin oppilaan tehtäväkirjat kuin opettajanoppaat, painottuu kirjoittajien pedagoginen viesti opettajan oppaaseen, erityisesti sen alkukappaleeseen (Taustaa ja ohjeita kirjan käyttöön). Tämä alkuteksti on jokaisessa opettajan oppaassa lähes identtinen muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Oppaat keskittyvät esittelemään kuvataidetta aineena, opetussuunnitelmaa ja oppikirjan käyttöä, eikä opettajan ja oppilaan rooleja ole kirjoitettu auki kuten *Kuvien kirjassa*. Tässäkin valinnassa on nähtävissä välineellinen painotus. Opetusta ei nähdä niinkään oppilaan ja opettajan välisenä suhteena, vaan luokassa tapahtuvana toimintana. *Kirja kuvista* -sarja on käytännöllisempiin perusteluihin tukeutuva, se painottaa ainesisältöjä ja tekniikkaa, ei puhu persoonan kasvusta tai muista vaikeasti määriteltävistä asioista. Oppilaan persoonaa ja tunteita tärkeämpänä innoittajana työskentelyyn kirjoittajat näkevät havaintojen teon, elämykset, leikin ja kokeilun. Henkilökohtaista suhdetta taiteeseen rakennetaan keskustelulla ja kuvien tutkimisella ja tulkinnalla.

3.4 Taidekasvatusmallit

Kuvataidekasvatusta on mahdollista toteuttaa hyvin erilaisista lähtökohdista käsin. Aikojen kuluessa erilaiset vallitsevat taideteoriat sekä käsitykset oppimisesta, oppilaasta ja opettajan roolista ovat vaikuttaneet myös kuvataidekasvatukseen. Kuten Räsänen (2008a, 24) muistuttaa, harvoin mikään teos, taiteilija tai taidekasvattaja edustaa puhtaasti vain yhtä teoreettista suuntausta, vaan siihen sekoittuu myös havaintoihin, tunteisiin, muotoihin ja kulttuuriin liittyviä piirteitä. Taidekasvatusmallin mukaisesti voidaan kuitenkin hahmottaa erilaisia taidekasvatuksen teorian ja tutkimuksen paradigmoja, jotka ovat syntyneet kasvatustieteen ja kuvallisen kehityksen teorioitten pohjalta (Räsänen 2008a, 14). Kuvataideopettajan on mahdollista nykyisen opetussuunnitelman (POPS 2004) puitteissa yhdistellä opetuksessaan erialaisia taidekäsitteitä, oppimisenäkemyksiä ja taidekasvatusmalleja, kunhan vain itse tiedostaa, mistä lähtökohdista ainetta opettaa. Räsänen (2008) kutsuu tätä erilaisia taidekasvatusmallien sisältöjä ja menetelmiä yhdistelevää tyyliä integroivaksi taideopetuksiksi (Räsänen 2008a, 98).

Erilaisia taidekasvatusmalleja ovat luoneet esimerkiksi Arthur Efland (1983/1998) ja Richard Siegesmund (1998). Arthur Efland on jakanut taidekasvatusmallit behavioristiseen,

sosiaalisen vuorovaikutuksen, yksilökeskeiseen ja tiedonkäsittelyn malliin. Tässä taidekasvatusmallissa on merkittävänä tekijöinä taideteoriat ja kasvatusteoriat. Behavioristisessa mallissa korostuu jäljittely: opettaja hallitsee oppimistilannetta tuomalla siihen ärsykeitä ja hallitsemalla oppilaan käytöstä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen malli korostaa yhteiskunnallista vaikuttamista ja ongelmanratkaisua. Kokemus ja sosiaalinen oppiminen ovat keskeisiä asioita – taide on väline jolla muokataan sosiaalista todellisuutta. Yksilökeskeisessä mallissa taide on mielikuvituksen tuote ja tieto yksilön konstruktio. Lasten persoonallisia ilmaisuja kunnioitetaan ja oppiminen näkyy yksilön persoonan kasvuna. Tiedonkäsittelyn mallissa tärkeää on taiteessa käytettävät keskeiset käsitteet. Oppilaiden tulisi löytämisen ja kokeilemisen kautta olla mahdollisuuksia luoda hypoteeseja ilmiöistä ja päästä testaamaan niitä. (Elfland 1983/1998 4-21.) Siegesmund jakaa taidekasvatusmallit ekspressiiviseen, rekonstruktiiiviseen ja tieteellisen rationalismin mallin (Siegesmund 1998, 199–205).



KUVIO 1 Kuvataidekasvatusmallin osatekijät Räsänen (2008, 15) ”voileipämallia” mukailleen

Selkeän ja kattavan esityksen kuvataideopetuksen käytännöistä on luonut Räsänen (2008a) kirjassaan *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Räsänen malli muodostuu viidestä eri tasosta jotka edustavat erilaisia taideteorioita, oppimisenäkemyksiä, kuvallisen kehityksen teorioita, taidekasvatusmalleja ja vuorovaikutuksen muotoja. Nämä kaikki viisi tekijää vaikuttavat siihen, millaiseksi taidekasvattajan opetus lopullisesti muodostuu. Mallit eivät esiinny puhtaana, ja niitä voidaan toteuttaa hyvin erilaisista lähtökohdista eri oppimisympäristöissä ja erilaisiin

vuorovaikutusmalleihin tukeutuen. (Räsänen 2008a, 12–17, 85–90.) Seuraavassa käsittelem tarkemmin Räsänen kuvataidekasvatusmalleja ja niiden taustalla vaikuttavia taideteorioita, oppimisenäkemyksiä ja käsityksiä kuvallisesta kehityksestä ja vuorovaikutusmalleista, lopuksi peilaten tutkimusaineistonani olevia kuvataiteen opetusmateriaaleja niihin.

Jäljittelyyn perustuva

Opetuksen taustalla on aina tiedostettu tai tiedostamaton taidekäsitys. Räsänen mukaan kokonaisvaltaisen ja johdonmukaisen taideopetuksen suunnitteleminen edellyttää, että opettaja on tietoinen erilaisista taideteorioista ja niiden vaikutuksesta käytäntöihinsä. Räsänen jaottelee taideteoriat sen mukaan, millainen suhde niillä on havaintotodellisuuteen (Räsänen 2008a, 14, 19, 24). *Mimeettisen* eli todellisuutta jäljittelevän taiteen juuret ulottuvat pitkälle historiaan. Tarve kuvata ympäristöään mahdollisimman totuudenmukaisesti on aina ollut yksi kuvan tärkeimmistä tehtävistä. Todellisuutta jäljittelevä taide saavutti suuren suosion renessanssiajalla keskeisperspektiivin keksimisen myötä ja jalostui huippuunsa 1800-luvulla. (KUKI, 40, 42.) Perspektiivin käyttö nosti myös maalaustaiteen arvoa (Suvanto, Töyssy, Vartiainen & Viitanen 2004, 39). Mimeettisen taideteorian lähtökohtana on, että taide on havaintotodellisuuden jäljittelyä. Kaikille samanlaisina havaintoina ilmenevä maailma on sen mukaan mahdollinen ja visuaalista todellisuutta tulee pyrkiä jäljentämään mahdollisimman tarkasti. Mimeettistä taideihannetta edustavat parhaiten valokuvaaminen ja naturalistinen kuvaustapa, jossa korostuu tekninen taituruus ja käsityöläisen taidot (Räsänen 2008a, 25–26, 29.)

Jäljittelyyn perustuva taidekasvatusmalli nojaa mimeettiseen taideteoriaan ja luonnontieteelliseen oppimiskäsitykseen. Luonnontieteelliseen maailmankuvaan tukeutuvassa opetuksessa luonnon havaitseminen, kuvaaminen ja ymmärtäminen nousevat keskeisiksi tavoitteiksi, ja taideaineiden tehtäväksi jää ainoastaan luonnontieteellisten aineiden tukeminen. Klassinen taidekoulutuksen traditio on pitkälti pohjautunut juuri jäljittelyyn. Opetuksessa mimeettinen taideteoria näkyy luonnon havainnoinnissa ja elävän mallin piirtämisessä. Jäljittelyyn perustuvan taidekasvatusmallin mukaan vasta saavutettuaan tietyn realistisen kuvaamisen tason, on hyväksyttävää kehittää ilmaisuaan persoonallisempaan suuntaan. Kuvallisen kehityksen katsotaan olevan sidoksissa biologiseen ikään, ja etenevän ikäkausittain.

Yksi tunnetuimmista lasten kuvallisen ilmaisun kehitysluokituksia laatineista tutkijoista on Viktor Lowenfeld. Hänen luokituksensa on viisivaiheinen ja se pohjautuu eri ikäkausien tyypillisille tavoille lähestyä todellisuutta. Eri vaiheet seuraavat toisiaan tietyssä

järjestyksessä: 1. Riimustelukausi (2–4-vuotiaat): motorista harjoittelua, jonka tuloksena syntyy satunnaisia jälkiä paperille, 2. Kaaviokautta edeltävä kausi (4–7-vuotiaat): piirroksissa esittävyttä ja pääjalkaisia, hahmot sijoitellaan sattumanvaraisesti paperille, 3. Kaaviokausi (7–9-vuotiaat): alkeellinen tilakäsitys mm. maaviiva, jolle kohteet sijoitetaan rinnakkain, kaavamaisten symboleiden käyttö (piirretään sitä mitä tiedetään, ei sitä mitä nähdään), 4. Alkava realismi (9–12-vuotiaat): piirrokset eivät vielä perustu todellisuuden havainnointiin, tilan kuvaaminen keinot kehittyvät, piirtäminen entistä yksityiskohtaisempaa näpertelyä ja 5. Näennäsrealismi (11–13-vuotiaat): pyrkimys mahdollisimman todenmukaiseen kuvaamiseen, syvyyden ja mittasuhteiden kuvaaminen kehittyi, itsekritiikin kasvu. (Lowenfeld & Brittain 1975, 48–49.)

Hakkola, Laitinen ja Ovaska-Airasmaa (1991) muistuttavat kuitenkin, että vuosikymmenten aikana lasten kuvallisen ilmaisun kehityksen vaiheet ovat varhaistuneet siitä, mitä ne olivat Lowenfeldin laatiman luokituksen tekohetkellä (1940-luku). Lapset kehittyvät myös hyvin yksilöllisesti, joten kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheita ja tiettyjä ikävuosia ei voi yhdistää suoraviivaisesti toisiinsa. Ikäkausimalleihin perustuvat käsitykset kuvallisesta kehityksestä johtaa usein opettajajohtoiseen opetukseen ja behavioristiseen kasvatukseen. Opetuksen tavoitteena on saada oppilas tekemään mahdollisimman tarkkoja näköhavaintoja ja kuvata kohdetta mahdollisimman realistisesti. Oppimista arvioidaan sen mukaan, kuinka hyvin näköisyysvaatimus on täyttynyt. Pahimmillaan jäljittelyyn perustuva kuvataideopetus jakaa oppilaat hyviin ja huonoihin piirtäjiin tekniikan hallinnan ja lopputuloksen painottuessa opetuksessa. Opettajajohtoinen opetus, jonka tavoitteena on oppilaiden kontrollointi ja toivottujen käyttäytymisen muutosten vahvistaminen, voi vääristää taidesuhteen koko loppuelämäksi. Vaikka ikävaiheteorioita voidaankin pitää edelleen jonkin verran käyttökelpoisena, tulisi lasten kuvia tarkasteltaessa ottaa aina huomioon myös lapsen persoonallisuus, sosiaaliset suhteet ja kulttuuriset tekijät. (Räsänen 2008a, 36, 42, 45, 80–81, 85.)

Itseilmaisua korostava

Valokuvakameran keksiminen 1800-luvun jälkipuolella synnytti kuvataiteen kentässä uudenlaisen haasteen: miten kuvata sellaista, mitä ei voida silmin havaita, miten kuvata tunnetiloja, kokemuksia tai ajatuksia. Uusi tyyllisuunta, ekspressionismi, oli vastaus näihin kysymyksiin. (KUKI, 40, 42.) *Ekspressiiviset taideteoriat* syntyivät 1900-luvun alussa modernismin murtaessa vanhoja taidekäsityksiä. Ulkoisen esittävyuden sijaan ekspressiivisessä suuntauksessa korostuvat taiteilijan omat sisäiset ja ulkoisen maailman herättämät tunnekokemukset. Oleellista on myös vuorovaikutus

katsojan kanssa. Katsojassa pyritään herättämään tunnetiloja, jotka parhaimmillaan ovat samanlaisia, joita taiteilija itse on kokenut. (Räsänen 2008a, 26.)

Itseilmaisua korostava taidekasvatusmalli perustuu ekspressiiviseen taideteoriaan. Opetuksen lähtökohtana on oppilaan persoonallisuuden kasvu ja psyykinen tasapaino. Kuvallisen kehityksen teorit eivät nojaa ikäkausimalleihin vaan persoonallisuusteorioihin. Itseilmaisun korostuessa opettaja ei anna tarkkoja aiheita tai ohjeita vaan kannustaa oppilaitaan yksilölliseen ilmaisuun. Taiteellisen itseilmaisun merkityksen korostuessa kuvallisen kehityksen uskotaan olevan lapsen mielen sisäistä toimintaa: lapsi itse osaa parhaiten määritellä omat oppimistavoitteensa ja tapansa. Tästä lähtökohdasta toteutettu kuvataideopetus perustuu oppilaan kokemuksiin ja hänen kulloiseenkin kehitysvaiheeseen. Tekniikoiden opettamisen sijaan, opettajan tehtävä on tarjota runsaasti erilaisia materiaaleja, jotka innostavat oppilaita luomaan omaperäisiä, tunteita herättäviä teoksia. Oppiminen on itseohjautuvaa ja syntyy halusta toteuttaa omia mahdollisuuksia. Tämän lähestymistavan kannattajat vetoavat usein taiteen terapeuttisiin vaikutuksiin. Tällöin tavoitteena on tukahdutettujen tunteiden purkaminen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen. Puhe lasten taiteesta pohjautuu yksilökeskeisiin teorioihin, joiden mukaan kuvallisen ilmaisun tärkein tehtävä on tukea lapsen emotionaalista ja henkistä kasvua. (Räsänen 2008a, 40, 44, 61, 82)

Kuvallinen lahjakkuus määritellään usein jonkinlaisena poikkeavuutena normaaliin, mutta poikkeava voi olla ainoastaan suhteessa kunkin kulttuurin arvostuksiin. Esimerkiksi länsimaiset taidekäsitykset arvostavat realismin ja originaalisuuden ihanteita, kun taas Kiinassa taiteen ihanteet perustuvat traditioon ja kopiaointiin. Siellä lapsi ei saa tunnustusta omaperäisyydestä: originaalisuuden katsotaan näkyvän vasta taiteilijan kyvyssä lisätä traditioon tuskin havaittavissa olevia persoonallisia lisäpiirteitä. (Räsänen 2008a, 63.) Oppilaskeskeisyyden irvikuva on niin sanottu vapaa luovuus, jossa sekä tavoitteet että sisällöt ovat hukassa. (Räsänen 2008a, 89) Kuten Räsänen (2008) asian ilmaisee:

”Huolellinen (opetuksen) rakenteiden suunnittelu antaa monesti enemmän itseilmaisun tilaa kuin näennäinen oppilaskeskeisyys. Hyvä kuvataiteen tunti voi olla opettajajohtoinen, mutta silti lapsikeskeinen. Voidaan myös puhua lapsilähtöisestä mutta opettajan kehystämästä opetussuunnitelmasta.”

(Räsänen 2008a, 87)

Opettaja voi luoda oikeat olosuhteet ja organisoida kuvataiteellista toimintaa, mutta vasta lapsen ponnistelujen tuloksena syntynyt oivallus voi johtaa kokemukseen taiteesta maailman laajentumisena (Salminen 1981/2005, 187.) Kuvataideopettajalla on kuitenkin tärkeä

rooli lapsen kuvallisen ilmaisun kehittämisessä ja itsetunnon vahvistumisessa. Opettajan rooli korostuu, kun lapsi alkaa vähitellen vaatia itseltään enemmän ja pyrkii saavuttamaan piirroksissaan mahdollisimman realistisen lopputuloksen (Salminen 1980/2005, 47, 62). Jotta turhautuminen omiin kykyihin ei veisi kokonaan kuvallisen tekemisen iloa, olisi opettajan ohjattava lasta ratkaisemaan kohdatut kuvan tekemiseen liittyvät ongelmat. Lapsen tiedonjanoa ei saisi tukahduttaa sivuuttamalla esiin nousseita kysymyksiä turvautumalla tehtäviin, joissa harjoitetaan ainoastaan vapaata itseilmaisua. Lapsen luovuuden tukahduttamisen pelkoa ei saisi käyttää tekosyynä siihen, ettei opettaja hallitse kuvallisen esittämisen ratkaisukeinoja.

Muotoa korostava

Formalististen taideteorioiden synty liittyy täysmodernismin aikaan, jolloin taiteen ei tarvinnut enää pyrkiä vastaamaan havaittua todellisuutta tai ilmentämään taiteilijan sisäisiä tunnetiloja vaan se oli taidetta taiteen vuoksi, muistutti enemmänkin universaalia kieltä, jolloin ”taiteilija muuntaa sisäisen ja ulkoisen todellisuutensa nonfiguratiiviseen eli ei-esittävään muotoon” (Räsänen 2008, 27). Formalistiseen taideteoriaan nojaavassa, *muotoa korostavassa taidekasvatusmallissa* keskeisiä ovat kuvantekemisen taidot sekä kuvalliset perusmuuttujat (esimerkiksi piste, viiva, väri, muoto). Oppiainekeskeisessä opetuksessa painottuu perspektiivin, värien, muotojen ja sommitelmien hallitseminen, joita pidetään päämäärinä itsessään. Kuvallisen kielen oppiminen, asioiden käsitteellistäminen ensin havainnoitaessa ja sitten niiden kääntäminen ja muuttaminen representaatioiksi (kuvaksi), on opetuksessa keskeistä. Tämä kognitiivista prosessia korostava malli jättää opettajan tehtäväksi demonstroida oppilaille, miten saavuttaa tekninen taituruus kuvataiteen osa-alueilla. Lapsen kuvallisen kehityksen perusteeksi asetetaan samat esteettiset kriteerit kuin taiteilijan työlle. (Räsänen 2008a, 27, 48, 81.)

Visuaalista kulttuuria painottava

Taidekasvatuskeskustelussa voimakkaasti jalansijaa saanut *visuaalista kulttuuria painottavan taidekasvatusmalli* liittyy postmoderneihin kulttuuri- ja taideteorioihin. Lähestymistapa on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen korostaessaan irrallisten ilmiöiden liittämistä toisiinsa ja oppilaan aikaisempiin kokemuksiin. Siihen kuuluu myös korkea- ja populaarikulttuurin arvojen ja ajatusten purkaminen sekä monikulttuurisuuteen kuuluvien, erilaisten ajattelutapojen tutkiminen. Nykyiset kuvallisen kehittymisen teoriat pohjautuvatkin näkemykseen kuvallisesta

kehityksestä sosiaalistumisena erilaisiin kulttuurisiin käytäntöihin. Kun ikäkausi- ja persoonallisuusteorioiden perustuvat ajatukselle lapsen aidosta luovuudesta, jota on varjeltava turmeltumattomana ulkoisilta vaikutteilta, lähestytään kuvallista kehitystä nykyään kulttuurin näkökulmasta ja se ymmärretään osaksi sosiaalistumisprosessia. Visuaalista kulttuuria painottavan taidekasvatuksen tehtävä on tutustuttaa oppilaat visuaaliseen kulttuuriimme ja olla välineenä myös sen muuttamisessa. Opettajan rooli on kannustaa oppilasta ymmärtämään itseään ja ympäröivää maailmaa, sekä tarjota hänelle välineitä niiden käsittelyyn. (Räsänen 2006, 15; Räsänen 2008a, 50, 60). Postmodernit taideteorioiden ja visuaalista kulttuuria painottavat taidekasvatusmallit korostavat myös sosiaalisuutta, mutta sen lisäksi ne ottavat huomioon sosiokonstruktivismien hengessä myös oppimisen erilaiset kontekstit: oppilaan, opettajan ja oppimistilanteen erilaiset taustatekijät (Räsänen 2008a, 89).

Taidekasvatusmallit aineistossa

Kirja Kuvista -sarjassa visuaalisen kulttuurin näkemys tulee esille jo heti kirjojen alussa johdantotekstissä:

”Kuvataideopetuksella on laaja sisältöalue. Oikeastaan koko silmin havaittava todellisuus, sen tarkastelu ja tulkinta kuuluvat siihen. Varsinainen kuvataide on vain oppiaineen osa-alue, vaikka kokonaisuutta kutsutaankin tällä nimellä”

(KK 1-2, 4).

Visuaalisen kulttuurin lähestymistapa korostuu myös kirjan tavassa puhua kuvista kielenä, jolloin taidekuvia ja median kuvia käsitellään samanarvoisesti. Kuvataiteen keskeinen tehtävä on kirjan tekijöiden näkemyksen mukaisesti opettaa visuaalisen kulttuurin kieltä ja käsitteitä. Kuvallisen kielen opetus painottuu varsinkin alaluokille, ylempillä luokilla käsitteiden käsittelytapa muuttuu syvällisemmäksi ja laajemmaksi. Taidekuvien tarkastelussa lähdetään liikkeelle niiden sisällöstä. Se on lapsen kuvallista kehitystä koskevien tutkimuksien mukaan se, mitä pieni oppilas taidekuvissa arvostaa (Hatva 1993, 66). Visuaalisen kulttuurin lähestymistapa näkyy myös siinä, että kaikkia visuaalisen kulttuurin ilmiöitä (arkkitehtuuri, kuvataide, sarjakuvat, mainonta jne.) käsitellään samanarvoisina. Mukaan on otettu myös opetussuunnitelman sisältöön kuulumaton vaatetus, jonka avulla käsitellään mm. muotoilua ja identiteettiä (KK 5-6, 106–109).

Kirja kuvista sarjan 1-2 luokille tarkoitetun kirjan tehtävät ovat painottuneet ekspressiiviseen taidekasvatusmalliin. Tehtävissä korostuu leikki ja tutkiva asenne eri ilmiöitä

(valo, väri) kohtaan, tehtävissä piirretään mielikuvitusolentoja tai inspiraatiota haetaan saduista. Monissa tehtävähdotuksissa oppilas voi itse valita, haluaako toteuttaa työnsä jostain oikeasta eläimestä (tai muusta kohteesta) vai mielikuvitusversion. Tämä sopiikin alaluokille mainiosti lasten eläessä vielä paljon satujen ja satuolentojen maailmassa. Kirjasta on kuitenkin löydettävissä myös muihin taidekasvatusnäkömyksiin pohjautuvia tehtävähdotuksia, mutta selkeästi eniten on ekspressiivisen taidekasvatusmallin näkemykseen pohjautuvia tehtäviä. Kuitenkin pelkästään jäljittelyyn perustuvia tehtäviä on hyvin vähän, ja niillekin tarjotaan usein vaihtoehtoinen (ekspressiivinen) toteutustapa. Jäljittelyyn perustuvaan taidekasvatusmalliin liittyen kirjassa on huomioitu mukavalla tavalla lasten tapa piirtää tietyt asiat kaavamaisesti, ja näitä pyritään havainnoimaan ja kuvamaan uusilla tavoilla (vesi, lintu, talo).

Kirjasarjan seuraavissa osissa mahdollisuus valita ekspressiiviseen taidekasvatusmalliin perustuvia tehtävähdotuksia vähenee, ja painotus siirtyy jäljittelyyn perustuvaan ja visuaalista kulttuuria korostavaan taidekasvatusmalliin. Puhtaasti ekspressiiviseen taidekasvatusmalliin pohjautuvia tehtäviä on suhteellisen vähän, useimmin ekspressiivisyys ja mielikuvitus ovat yhdistettynä johonkin toiseen taidekasvatusmalliin, esimerkiksi muotoa korostavaan. Kirjasarjan 3-4 luokille tarkoitettussa opettajan oppaassa ja oppilaan kirjassa on painopiste siirtynyt muotoa korostavaan taidekasvatusmalliin: kuvantekemisen taitoja ja tekniikkaa harjoitellaan monissa tehtävissä. Myös mediakasvatuksen sisällöt ovat voimakkaasti esillä.

Kirja kuvista -sarjan 5-6 luokille tarkoitettussa osassa painottuu taidehistoria ja kuvien tarkastelu sekä realistinen kuvaaminen mallin mukaan. Esimerkiksi perspektiivi ja varjostus on käsitelty perusteellisesti (KK 5-6, 27–31). Tämä on linjassa lasten kuvallisen kehityksen vaiheista saadun tutkimustiedon kanssa, jonka mukaan n. 9-10 -vuotiailla lisääntyy tarve tuottaa realistisia töitä, itsekritiikki ja vertailu ikätovereihin lisääntyvät (Piaget & Inhelder 1977, 67; Lowenfeld & Brittain 1975, 229–230). Salmisen (1980, 1988) mukaan lapsi kokee tässä vaiheessa eniten tyytymättömyyttä ja turhautumista omaan piirustustaitoonsa. Usein kymmenennen ikävuoden jälkeen tapahtuukin eriytymistä. Pahimmassa tapauksessa lapsen tunne siitä, ettei hän kykene kuvaamaan realistisesti sitä minkä havaitsee, saa hänet lamautumaan: lapsen piirustustaito kangistuu ja lakkaa kehittymästä. (Salminen 1980/2005, 47, 62.) Edwards (2004) korostaakin ohjauksen merkitystä. Valtaosalle lapsista täytyy opettaa, kuinka havainnointitavan muutos tehdään. Vain harva lapsi keksii itse, miten kolmiulotteinen kohde voidaan nähdä kaksiulotteisena kuvatasona. (Edwards 2004, 80–81.) Tässä vaiheessa on siis tärkeää antaa välineitä ja ohjeita, miten oppilasta itseään tyydyttäviä tuloksia voi saada aikaan.

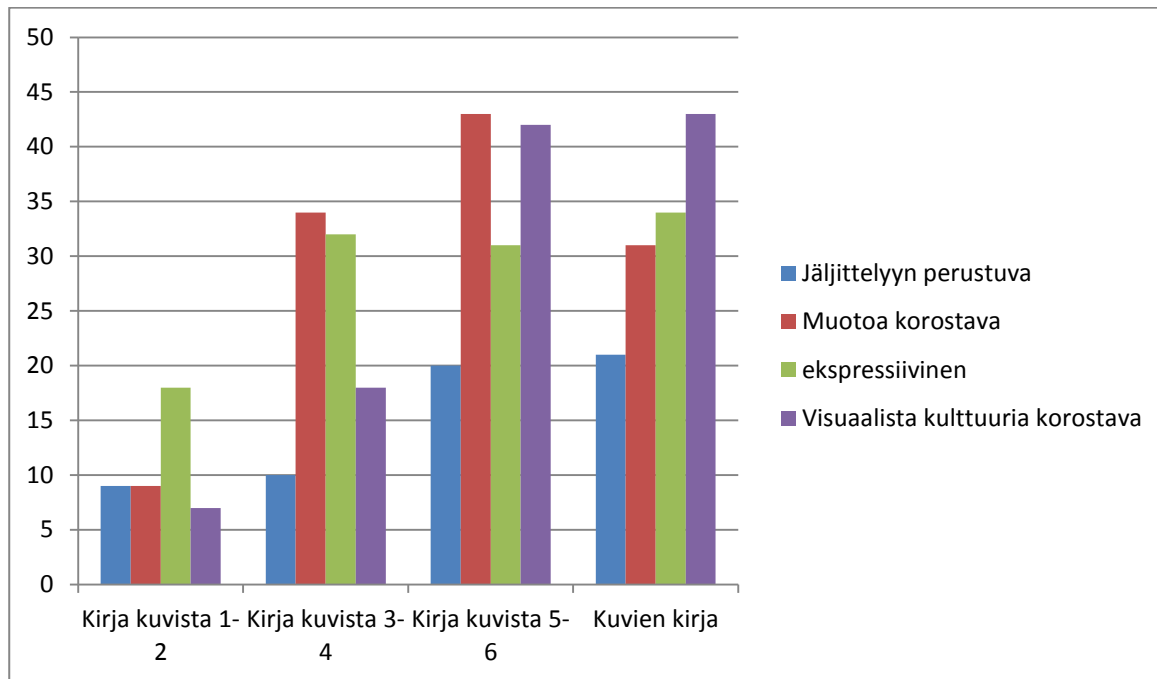
Kirjasarjan vahvuutena on kuvantekemisen taitojen harjoittelu. Ensin opetellaan käyttämään sivellintä ja sitten vasta maalataan valmiita töitä. Tämä on tärkeää, että oppilaille ei tule

tunne että heidän pitäisi yhtäkkiä osata jotain jota ei ole harjoiteltu. Nämä tekniikkaharjoitukset ovat niitä harvoja tehtäviä, jotka olen taulukoinut kuuluvaksi puhtaasti muotoa korostavan taidekasvatusnäkemukseen pohjautuviksi (esimerkiksi väriympyrään liittyvät tehtävät KK 1-2, 30–33). Kirjojen lisätehtävät ovat taidekasvatussuuntautumiseltaan usein ekspressiivisiä, ”ilottelua” ja ”kivaa”, kun taas varsinaiset tehtävät ovat helpommin mielletävissä tekniikkaharjoituksiksi tai opetus suunnitelman sisällön läpikäymiseksi. Näin saakin varmasti olla, kunhan oppilaille ei tule kiire tehdä varsinaista työtä äkkiä loppuun, että pääsee sitten siihen kivaa puuhaan. Kun käsiteltävä tekniikka on uusi, ovat usein tehtävät enemmän muotoa korostavia, lähinnä tekniikan opettelua, tutun tekniikan ollessa käytössä (piirtäminen, maalaaminen) ovat tehtävät useammin ekspressiivisesti painottuneita. Tutkijana mietin miksi perinteisesti jaottelu on aina tämä? Kouluaikana inhosin itselleni uusia tekniikoita kuten grafiikkaa ja mediatekniikkaa juuri sen takia, että tehtävänannot olivat niissä niin tylsiä. Myös vasta opituilla uusilla tekniikoilla pitäisi välillä saada huvitella, jotta ne alkaisivat kiinnostaa.

Vaikka leikkiä ja toiminnallisuutta on kirjasarjassa paljon varsinkin alemmille luokille, on vuorovaikutusmallien yksitoikkoisuus silti eräs kirjasarjan puutteista. Leikki tapahtuukin usein aiheen käsittelyn siinä vaiheessa, kun tutustutaan uuteen ilmiöön, mutta varsinaisissa tehtäväehdotuksissa sosiaalimuotoja on yksipuolisesti: kuvien tarkastelu tapahtuu opettajajohtoisesti opetuskeskustelun keinoin, tehtäväehdotukset ovat lähinnä yksilötehtäviä ja ryhmä- tai paritöitä on vain vähän. Kirjasarjan 5-6 luokille tarkoitettussa osassa ryhmä- ja paritöitä on hieman aiempia osia enemmän. Osassa tehtäväehdotuksista on annettu vaihtoehtoja toteuttaa tehtävä ryhmässä tai yksin ja kirjasarjassa myös kannustetaan muokkaamaan tehtäviä yksilötyöstä ryhmätyöksi ja toisinpäin. Tällöin kuitenkin opettajalla saattaa olla houkutus valita yleisesti rauhallisemmaksi käsitetty yksilötyöskentely.

On kiinnitettävä huomiota siihen, että kaikkia oppimisen sosiaalimuotoja tulee harjoiteltua ja oppilaat saavat kokemuksia heti alaluokilta lähtien yhdessä tekemisestä kuvataiteenkin sisällä. Riskinä on oppilaiden jakaantuminen niin sanotusti hyviin ja huonoihin piirtäjiin, josta seuraa helposti ajattelumalli, ”olen hyvä piirtäjä enkä halua tehdä tuon huonon piirtäjän kanssa yhdessä kun se pilaa hienon työni”. Mukavana poikkeuksena on värien tutkimiseen keskittynyt kirjan osa (KK 1-2, 33–37), jossa monet tehtävät ovat sellaisia jossa jokainen ensin tekee oman työnsä jotka myöhemmin liitetään yhdeksi isoksi työksi. Kun aiheena ovat värit ja niiden käyttö, onkin helpompi välttää ”näköisyysvaatimus” ja kilpailu paremmuudesta. Kuka voi sanoa että jokin punaisen sävy olisi parempi kuin toinen? Taidehistorian opiskeluun käytetään usein ryhmätyötä tai tutkimustyötä, mutta kirjasarjassa taidehistorian sisältöjä käsiteltiin lähinnä yksilötehtävien kautta. Muutenkaan sellaista vuorovaikutusmallia, jossa asiantuntijuus on jaettu, ei

kirjasarjan tehtävissä ole käytetty. Oppilaat osaavat yllättävän hyvin opettaa toisilleen asian johon ovat perehtyneet.



KUVIO 2 Taidekasvatusmallien esiintyminen aineiston tehtäväehdotuksissa

Tammen *Kuvien kirjassa* positiivista on, että samaa aihepiiriä on tehtävissä käsitelty usein monen eri taidekasvatusmallin lähtökohdista käsin. Tekijät korostavatkin kirjan lopussa, että koulussa on hyvä noudattaa useita eri kuvantekemisen traditiota ja taitoja, sekä käytettävä monipuolisesti eri tekniikoita ja materiaaleja. Myös jäljittelyyn perustuvan taidekasvatusmallin mukaisia tehtäviä on suhteessa enemmän kuin *Kirja Kuvista* -sarjan kirjoissa. Kirjoittajat muistuttavatkin että alaluokkien kuvataideopetuksessa ei tarvitse välttää tehtäviä, joissa harjoitellaan ympäröivän todellisuuden kuvaamista – Harjoituksia voidaan tehdä piirtämällä sekä havainnosta että muistista (KUKI, 116). Oppilaille on annettava valmiuksia ratkaista kuvantekemisen ongelmia. Kuvallisten ongelmien ratkaisuvalmiudet kasvavat kun opettaja vaihtelee tekniikan ja aiheiden lisäksi myös työtapoja jotka nojaavat erialaisiin kuvantekemisen perinteisiin. ”Työskentelyn emotionaaliset ja kognitiiviset tavoitteet vaihtelevat erilaisissa kuvantekemisen tavoissa, jotka vuorostaan heijastavat eri taidesuuntauksia - -.” (KUKI 122). Myös *Kirja kuvista* -sarjassa on nähtävissä samankaltainen ajatus, mutta sisäänrakennettuna: opettajaa ei erikseen laiteta miettimään erilaisia taideteorioita, vaan tehtävät on suunniteltu kattamaan kaikki taidekasvatusmallit.

Kuten *Kirja kuvista* –sarjassakin, vuorovaikutusmalleista on *Kuvien kirjassa* voimakkaasti korostunut oppilaskeskeisyys. Ryhmätehtäviä ei ole kovin paljon, ja suurin osa niistä esiintyy yhdessä visuaalisen kulttuurin taidekasvatusmallin kanssa. Opettajakeskeisyys ei ole yhtä vahvasti kuitenkaan läsnä, sillä kirjassa ei ohjata opetuskeskustelua kysymyksin kuten *Kirja kuvista* –sarjassa. Oppimisympäristöä painottava vuorovaikutusmalli on kuitenkin *Kirja kuvista* –sarjaa paljon voimakkaammin edustettuna, niin tehtävissä kuin ainedidaktisessa tekstissäkin.

3.5 Opetussuunnitelma

Oman painavan sanansa kuvataidekasvatuksen tehtäviin antaa opetussuunnitelma. Tällä hetkellä käytössä olevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) kuvataiteen opetuksen tavoitteissa sanotaan muun muassa seuraavasti: ”Peruskoulun kuvataideopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä sekä antaa valmiuksia kuvalliseen ilmaisuun.” Se painottaa visuaalisen kulttuurin eri ilmenemismuotoja ympäristössämme: taidetta, mediaa, ja ympäristöä. Jokaiselle oppilaalle tulisi kehittyä henkilökohtainen suhde taiteeseen. Tähän sisältyy idea oman sekä muiden kulttuurien ymmärtämisestä ja kestävän tulevaisuuden rakentamisesta. Opetuksen tavoitteena on kehittää mielikuvitusta, edistää luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen taitoja. Kaikille oppiaineille yhteisenä tavoitteena on myös tukea oppilaan ihmiseksi kasvua. (POPS 2004, 232–240)

Efland, Freedman ja Stuhr (1998, 86–87) pohtivat taiteen ja taidekasvatuksen tarkoitusta postmodernismin aikana. Heidän mukaansa taiteen tehtävä on kaikkina aikoina ollut ja on edelleen todellisuuden rakentaminen. Jotta oppilaille olisi mahdollisuus ymmärtää sitä sosiaalista ja kulttuurista maisemaa, jossa he elävät, he tarvitsevat taideopetusta, joka vastaa näihin haasteisiin. Tämä ajattelumalli vastaa nykyisin Opetussuunnitelmassakin nähtävissä olevaa visuaalisen kulttuurin lähestymistapaa. Konstruktivismin hengessä opetussuunnitelma suosittelee aihepiirien kytkemistä oppilaille merkityksellisiin kokemuksiin sekä ilmaisullisten, taidollisten ja tiedollisten tavoitteiden yhdistyvän yhtäaikaaisesti samassa kuvallisessa harjoituksessa. (POPS 2004, 236)

Oppilaan oma taiteellinen toiminta perustuu opetussuunnitelman mukaan ympäristön kuvamaailman tarkasteluun, monipuolisten aistihavaintojen tekemiseen, mielikuvituksen kehittämiseen ja elämyksellisyyteen. Opetussuunnitelmassa kiinnitetään huomiota myös oppilaan meta-ajatteluun: tavoitteena on luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen harjoittelu. (POPS 2004, 236–239) Salminen (1981) kuvaa osuvasti koulun taidekasvatuksen yhteyttä kasvatukseen yleensä: ”Kehittämällä kykyä nähdä, luodaan edellytyksiä syventää ja laajentaa tietoa maailmasta.

Taide kehittää näkemisen tapaa, joka auttaa löytämään uudelleen aisteilla havaittavan maailman merkityksen.” (Salminen 1981/2005, 185.)

Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana taidekasvatukseen on uusina painotuksina tullut muun muassa viestintätaidot ja visuaalisen kulttuurin, esimerkiksi mainonnan, kriittinen arviointi. Tässä kehityksessä voidaan nähdä jonkinlaista paluuta taidekasvatuksen välineellisiin arvostuksiin. Tärkeintä on osata lukea kuvaa, tulkita taiteen piilotettuja viestejä. Taidekasvatus on nykyisten määrittelyiden mukaan siis kulttuurin ymmärtämisen ja muuttamisen väline (Räsänen 2006, 15). Marjo Räsänen kysyy artikkelissaan ”Miten uusi opetussuunnitelma heijastelee nyky-yhteiskunnan suorituskeskeisyyden ja tulostavasti vaatimuksia - tukeeko se niitä vai tarjoaako vaihtoehdon?” (Räsänen 2003). Mielestäni opetussuunnitelman tavoitteet ovat synteesi tuotantoelämän vaatimuksista ja toisaalta itseilmaisun kehittämisen vaatimuksista.

Opetussuunnitelmassa korostuu kokemuksellisuus, oma ajattelu, havaintojen teko ja kulttuurin merkitys. Sen lisäksi se listaa laajasti erilaisia tekniikoita, ilmaisutapoja, kuvasommittelun perusteita, kuvan tarkastelua ja eri visuaalisen kulttuurin osa-alueita arkkitehtuurista ja muotoilusta sarjakuvaan ja mediaviestimiin. Opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt ovat mittavat: niiden haltuunotto ja opetuksen laadukas toteuttaminen oppilaiden kanssa on haaste jokaiselle luokanopettajalle. Vaikka nykyinen opetussuunnitelma ei ole aivan niin yksityiskohtainen kuin edellinen ja vaatii opettajalta omaa näkemystä, on se kuitenkin laaja. Opetussuunnitelman sisältöjä lukiessa tunne, että tällä hetkellä ajankohtaisten sisältöjen ja keinojen kattava luettelointi on tärkeämpää kuin tavoitteiden pohtiminen. Laajat sisällöt saavat helposti unohtamaan yksilön sivistyspyrkimyksen kunnioittamisen, kun opettaja keskittyy tulostavasti kahlaamaan kaikki sisältöalueet läpi. Väistämättä nousee esille ajatus siitä, että koulujen taideopetuksen tieto- ja taitokeskeinen tavoitteenasettelu kertoo taideopetuksen pyrkimyksestä saada akateemista uskottavuutta.

Opetussuunnitelma aineistossa

Kirja kuvista -sarjan opettajanoppaissa on Opetussuunnitelman kuvataideopetusta koskevat keskeiset sisällöt esitelty johdannossa, mikä on mielestäni lukijan etu. Kaikki opettajat eivät välttämättä ole perehtyneet kovin syvästi opetussuunnitelman sisältöihin ja rakenteeseen kuvataiteen osalta. Kirjasarja myös kattaa taulukointini mukaan lähes kaikki opetussuunnitelman sisältöalueet, joka on suuri apu aloittelevalle tai epävarmalle opettajalle. Opetussuunnitelman sisällöistä kirjasarja jäi täysin täydentämättä vain museo- ja taidenäyttelyvierailuiden osalta. Vaikka

valmiita tehtävähdotuksia on vaikea antaa mahdollisten vierailukohteiden ollessa niin moninaisia, olisin silti kaivannut joitain vinkkejä tai ideoita siitä, miten alaluokkalaisten kanssa voi tutkia teoksia museossa tai näyttelyssä. Kuvantekemisen taidot olen maininnut taulukossani vain silloin kun tehtävässä harjoitellaan jotakin perustaitoa esimerkiksi kolmiulotteista kuvaamista.

Opetussuunnitelman ja myös kirjasarjan sisältöalueiden painotuksia kuvastamaan on luotu kakkumalli, jossa alimman ja suurimman kerroksen muodostaa 1. kuvailmaisuus ja kuvallinen ajattelu (taiteen tarkastelu ja arvioiminen, kuvallisen kielen käsitteet, kuvailmaisun tekniikat ja materiaalit), ja sen päällä ovat pienenevässä järjestyksessä 2. taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen, 3. ympäristöestetiikan, arkkitehtuurin ja muotoilun osa-alue, sekä 4. media- ja kuvaviestintä. Tämä kuvataideopetuksen sisältöjä valottava malli on mielestäni hyvä ja havainnollinen, ja esittää perusteellisesti sisältöjen painotukset. Jokaisen luvun alussa esitetty oppimistavoite ja opeteltavat käsitteet nojaavat vahvasti Opetussuunnitelmaan. Mielestäni on kuitenkin hyvä, että ne ovat näkyvissä kirjoitettuna, jolloin opettajalle ei kenties tule houkutusta hypätä vaikealta tuntuvan aihealueen yli.

Johdantoluvussa kannustetaan opettajia tehtävätyyppien ja materiaalien muunteluun. Miltei jokaisessa tehtävähdotuksessa on annettu vaihtoehdoksi toteuttaa työ myös piirtämällä. Tällöin täytyy opettajan kiinnittää huomiota, ettei itse tai oppilaat valitse aina valkoista A4 paperia ja piirtämistä, vaikka käytettävät välineet ovatkin siinä tuttuja, eikä työskentelyä tarvitse erityisesti valmistella ja siivoaminenkin on helppoa. Vaikka kirja tukeekin hyvin aloittelevaa opettajaa, täytyy opettajan tarkkailla että kaikkia erilaisia työmuotoja ja tekniikoita tulee käytettyä. Esimerkiksi grafiikan ja muotoilun osa-alueet jäävät usein vähemmälle huomiolle (ks. luku 3.6 Taidekasvatuksen haasteet). Opettajankin on tärkeää poistua välillä mukavuusalueeltaan ja tehdä jotain jossa ei tunne olevansa vahvimmillaan. Mielestäni tämä myös viestittää terveellä tavalla oppilaille, että yhdessä voidaan tutkia ja opetella uusia asioita, eikä opettajakaan ole kaikkietävä.

Opettajan oppaassa kerrotaan työvälineistä ja materiaaleista opettajalle. Tämä on todella hyödyllistä sillä opettajat usein tilaavat omalle luokalleen kuvataidetunneilla tarvittavat materiaalit, joten oikeat nimet on hyvä tietää. Jokaiselle opettajalle ei ole itsestäänselvyys mitä makulatuuripaperi tai litoposteripaperi ovat ja mihin niitä käytetään. Myös tekniikoista on kerrottu perusteellisesti, aina siitä lähtien miten hiiltä pidetään kädessä tai miten siveltimellä saa yhtenäistä väripinta-alaa. Osa ohjeista on selkeästi vain opettajalle, esimerkiksi miten savea säilytetään tai miten valmiita töitä poltetaan. Myös turvallisuusnäkökohdat on otettu huomioon, esimerkiksi fiksatiivia käytettäessä mentävä ulos ja niin edelleen. Monissa varsinkin vanhemmissa kuvataiteen oppaissa tällaisia ohjeita ei ole lainkaan, vaan on luotettu enemmän opettajan omaan asiantuntemukseen, ja on keskitytty esittelemään vain tehtävävinkkejä. Tämän kehityksen näen

positiivisena varsinkin epävarmojen ja aloittelevien opettajien näkökulmasta. Esimerkiksi animaation tekemiseen on annettu perusteelliset ”kädestä pitäen” ohjeet, joka voi kannustaa arempaakin mediateknologian käyttäjää kokeilemaan oppilaiden kanssa animaatiota. Kaikilla ei välttämättä ole käytössään juuri kirjassa esiteltyä ohjelmaa, mutta pidän tätä silti erinomaisena valintana. Ohjelmat on kuitenkin valittu niin (Windows Movie Maker, Paint), että todennäköisesti monilla kouluilla on käytössään ainakin jokin vanhempi versio näistä ohjelmista.

Hieman ihmettelin kirjasarjan tekijöiden valintaa jaotella 1-2 tehtäväkirjan tehtävät joko 1 tai 2 luokkalaisille sopiviksi, kun kuitenkin kirjaa voidaan kertoa käytävän läpi missä järjestyksessä tahansa tai sekaisin muiden kirjasarjan osien kanssa. Pidetäänkö tässä suhteessa opettajaa jopa liian tyhmänä? Ihmeelliseksi kirjan tehtävissä koin myös tila-osion tehtävät (KK 1-2, 59) joissa tilaa havainnollistetaan lattiatasossa rajaamalla erilaisia tiloja, siis kaksiulotteisena. Mielestäni olisi oleellista saada käyttöön juuri tuo kolmas ulottuvuus, joka luo tilan, että kaksiulotteisuuden ja kolmiulotteisuuden käsitteet tulevat lapsille selviksi. Kyllä useimmissa kouluissa on materiaaleja joilla voi rakennella. Miksi olisi tyhmä rakentaa luokkaan maja tuoleja ja kankaita hyväksi käyttäen? Onneksi samassa yhteydessä on esitetty myös vaihtoehto talvella tutkia tilaa vaikka rakentamalla lumilinnaa.

Tammen kuvien kirja myötäilee sisällöltään opetussuunnitelmaa, mutta ei pyri kattamaan sen kaikkia sisältöjä. Perusteluna kirjassa kerrotaan, että materiaalien ja tekniikoiden osalta oppaita on tarjolla runsaasti (KUKI, 5). Vastuu materiaali- ja tekniikkaoppaiden etsimisestä on siis opettajalla. Onko näistä aiheista todella sitten helppoa löytää hyvin kouluopetukseen soveltuvia materiaaleja? Johdantotekstissä kerrotaan, että tekijöiden tarkoituksena on ollut laventaa ja syventää työskentelyä keskeisillä sisältöalueilla. Mielenkiintoista lienee se mitä on jätetty pois. Esimerkiksi grafiikasta on yksi aukeama ja muotoilusta ei ole juuri mitään koko kirjassa. Takakansitekstin lupaus uuden opetussuunnitelman on kirjoitettu auki konkreettisesta ja selkeästä aukikirjoittamisesta jää lunastamatta. Vaikuttaa siltä, että kaikki sellaiset sisällöt joista on ollut vaikeaa keksiä esimerkkitehtäviä, on jätetty pois ja tilalla on kirjoittajien hyviä ideoita ja lähestymistapoja, mutta ei kovinkaan kattavasti. Väittäisin, että kirja on koottu vain tekijöidensä parhaista ideoista, ei niinkään opettajien tarpeista käsin.

Tehtävissä korostuu suhteellisen paljon piirtäminen. Kirjassa kannustetaan opettajaa muokkaamaan opetusta opetussuunnitelman puitteissa, olennaista on että jokaisena kouluvuonna tulee työskennellä kaikilla opetussuunnitelman neljällä osa-alueella (KUKI, 139). *Kirja kuvista* -sarjasta poiketen museo- ja näyttelyvierailusta oppilaiden kanssa on kokonainen luku kirjassa, mutta ohjeistus on varsin pintapuolista, eikä esimerkkejä teosten käsittelyyn anneta kovin paljon

(luonnostelu, mielitöiden etsiminen ja niiden esittely muille, teoksista maalaaminen ja kirjoittaminen näyttelykäynnin jälkeen). (KUKI, 38.) Kirjassa todetaan:

”Suositeltavaa on, että peruskoulun aikana kaikilla lapsilla olisi mahdollisuus käydä muutamia kertoja Ateneumin taidemuseossa sekä Kiasmassa Helsingissä.”

(KUKI, 39)

Koen tämän suhteellisen pääkaupunkikeskeiseksi ajattelutavaksi. Oma alakouluni on sijainnut vain 80 kilometrin päässä näistä kohteista, mutta pieneltä kyläkoululta on lähdetty bussilla vain kerran vuodessa koulun yhteiselle luokkaretkelle, eikä se ole suuntautunut taidemuseoihin tai -gallerioihin. Vaikka on hienoa kannustaa opettajia lähtemään oppilaiden kanssa tutustumaan suurimpiin taidekokoelmiimme, en usko että Keski- tai Pohjois-Suomesta lähdetään muutamia kertoja peruskoulun aikana taidemuseovierailulle Helsinkiin.

3.6 Taidekasvatuksen haasteet

Taidekasvatuksen arvioivaa tutkimusta on tehty hyvin vähän Suomessa. Laajin, perusteellisin ja oikeastaan ainoa tähän aiheeseen liittyvä tutkimus on opetusministeriön ja Opetushallituksen toteuttama *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen valtakunnallinen arviointihanke*, joka on toteutettu vuosina 1995–1998. Tutkimuksen teosta on kulunut jo yli 10 vuotta, mutta hankkeen tulokset paljastavat mielestäni hyvin ne haasteet, joiden puitteissa taidekasvatusta edelleen Suomen kouluissa toteutetaan.

Uudempaa tietoa taidekasvatuksen tilasta antaa Opetushallituksen maaliskuussa 2010 tuottama taito- ja taideaineiden oppimistulosten arviointi. Opetushallitus järjesti musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten seuranta-arvioinnin perusopetuksen 9. vuosiluokalla, ja tulokset on raportoitu opetushallituksen julkaisemassa *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointia 9. vuosiluokalla*. Tutkimuksessa oli tarkoitus arvioida, kuinka hyvin opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet on saavutettu. Raportointi on tarkoitettu kehittämistoimenpiteiden perustaksi opetushallinnolle, päätöksentekijöille, opettajankouluttajille, sekä kaikille taito- ja taideaineiden parissa työskenteleville opettajille ja tutkijoille.

Lasten ja nuorten taidekasvatuksen valtakunnallisen arviointihankkeen tulosten mukaan taidekasvatuksen yksi suurimmista haasteista on opettajien kelpoisuus. Vain hyvin pieni osa alakoulun taideaineiden opettajista on lehtoreita ja päätoimisia tuntiopettajia. Taideaineisiinkin erikoistuneilla opettajilla on vain vähän enemmän taideaineiden oppitunteja kuin muilla

luokanopettajilla. Erikoistuneet (nyk. sivuaineet) opettajat ovat lisäksi sijoittuneet Suomessa hyvin epätasaisesti. (Korkeakoski 1998a, 3.) Maaseutumaisissa kunnissa epäpäteviä taideaineiden opettajia oli huomattavasti enemmän kuin muissa kunnissa (Korkeakoski 1998b, 277.) Kun peruskouluissa vähennetään pakollisia kuvataiteen ja musiikin tunteja, vaikeuttaa se virkojen perustamista, ja se puolestaan pätevien opettajien saamista (Rantala 2001, 471).

Opetussuunnitelman toteuttamiseen vaikuttavat muun muassa koulun totuttu toimintakulttuuri sekä koulun taidekasvatuksen resurssit. Useissa kouluissa saatetaan järjestää taideaineiden opetus vähimmäismäärien mukaisesti siksi, ettei koululta löydy riittävästi kelpoisia opettajia tai jopa siitä syystä, että koulun opettajat eivät koe taidekasvatusta tärkeäksi muihin oppiaineisiin nähden. (Korkeakoski 1998a, 4.) Vuonna 2010 tehdyn arvioinnin opettajakyselyssä perusopetuksen yläluokkien musiikin opettajista 35 prosenttia, kuvataiteen opettajista 24 prosenttia ja käsityön opettajista 15 prosenttia oli vailla muodollista kelpoisuutta tehtävään näissä aineissa. Suuri osa oppilaista jää vaille kelpoisen aineenopettajan opetusta näissä aineissa koko perusopetuksen ajan. (Laitinen ym. 2011, 10) Vastanneista opettajista vain 27 % arvioi opetussuunnitelman olevan oikean laajuinen käytettävään aikaan nähden. (Laitinen ym. 2011, 10)

Kuvataiteessa suurimpana haasteena on vuoden 1998 tutkimuksen mukaan opetussuunnitelman mukaisten opetussisältöjen puuttuminen opetuksesta. Vaikka opetussuunnitelmaan on kirjattu laajalti erilaisia sisältöjä, ovat alakoulun kuvataiteessa korostuneet kuitenkin perinteiset sisällöt, kuten piirtäminen, maalaaminen ja askartelu. Opettajilta on usein jäänyt huomiotta esimerkiksi seuraavat opetussuunnitelmaan (1994) kuuluneet sisällöt: oman toiminnan arviointi ja pohtiva opetuskeskustelu, esteettinen ympäristökasvatus, kuvanveisto, arkkitehtoninen rakentelu, keramiikka, tekstiilitaide, videokuvaus, tietokonegrafiikka ja materiaalien tuntemus. (Korkeakoski 1998b, 277, 291.) Toisena ongelmana tutkimuksessa nähtiin arviointi: yläasteen arvosanoista peräti 65 % oli hyviä tai kiitettäviä, joten osaamisen ja oppimisen tasoista ja eroista on vaikea saada todellista kuvaa (Korkeakoski 1998a, 5).

Edelleen vuonna 2010 tehdyn tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan useimmiten kuvataiteen tunnilla piirrettiin, maalattiin ja tutkittiin taide- tai mediakuvia. Vähimmälle huomiolle jäivät ympäristö- ja tilataide, arkkitehtuuri, näyttely- tai museokäynnit, keramiikka ja grafiikka. Oppilaiden vastauksissa opetussuunnitelman sisällöistä vähiten oli käsitelty videokuvaamista ja kuvan käsittelyä: näitä yli puolet vastanneista ei ollut koskaan tehnyt kuvataidetunnilla. Yli neljäkymmentä prosenttia oppilaista kertoi, ettei ollut koskaan kuvataiteen tunnilla valokuvannut, käynyt taidenäyttelyssä tai -museossa, eikä tutustunut lähiseudun arkkitehtuuriin. (Laitinen 2011, 118.) Vuonna 1998 tehtyyn tutkimukseen verrattuna mediaan ja viestintään tutustuminen ja kuvantulkinta näyttäisivät yleistyneen. (Grönholm 1998, 139; Laitinen

2011, 109–111) Arvioinnin suhteen on nähtävissä vielä sama, korkeiden arvosanojen ongelma: kaikkien vastanneiden tyttöjen 7. luokan kuvataiteen arvosana oli keskimäärin 8,63 ja poikien 7,76 (Laitinen 2011, 117).

Vuonna 2011 julkaistun arviointihankkeen tulosten mukaan oppilaiden osaaminen musiikissa, kuvataiteessa ja käsityössä on kokonaisuudessaan oppiaineesta riippuen keskimäärin välttävää tai korkeintaan tyydyttävää. Kaikissa kolmessa oppiaineessa oppilaiden välillä osaamisessa oli myös varsin suuria eroja. (Laitinen ym. 2011, 8) Tyydyttäviin tuloksiin päästiin vain median ja kuvaviestinnän osa-alueilla. Kaikkein heikointa osaaminen oli kuvailmaisun ja kuvallisen ajattelun sisältöalueilla, jotka ovat keskeistä kuvataiteen sisältöä. Myös taiteen tuntemuksen ja kulttuurisen osaamisen sisältöalueilla oli puutteita: yli puolet oppilaista osoitti näissä vain välttävää osaamista. Alueellisesti ei merkittäviä tilastollisia eroja ollut. (Laitinen 2011, 150–151.) Voidaan siis todeta, että peruskoulu ei pysty tarjoamaan visuaalisen kulttuurin sivistysvarantoa läheskään kaikille oppilaille, ja oppilaat lähtevät peruskoulusta varsin eritasoisin kuvataiteen tiedoin ja taidoin varustettuna. Opettajille tehdyn kyselyn mukaan osa opettajista (15 %) ei ollut osallistunut paikallisen opetussuunnitelman laadintaan, eikä käyttänyt sitä opetuksensa suunnitteluun (Laitinen 2011, 106). Sitoutuminen työn suunnitteluun on siis ollut heikkoa.

Vuosina 1995–1998 tehdyistä tapaustutkimuksista kävi muun muassa ilmi, että kouluissa pidettiin opettajien keskinäistä yhteistyötä erityisen tärkeänä kuvataiteen opettamisen kannalta. Ratkaisevana tekijänä taideaineiden opetuksessa pidettiin myös opettajan innostuneisuutta. Tämän katsottiin vaikuttavan koko koulun ilmapiiriin ja suhtautumiseen taito- ja taideaineita kohtaan. (Granö & Laitinen 1998, 54.) Tapaustutkimuksissa kiinnitettiin huomiota myös siihen, kuinka opettajien kuvataiteen täydennyskoulutukseen osallistumisen mahdollisuudet vaihtelivat suuresti eri kouluissa ja kunnissa. Suurimpana esteenä koulutukseen hakeutumiseen on ollut sijaisten palkkaamisen vaikeus. Opettajat ovat kokeneet myös, etteivät he ole saaneet tarpeeksi koulutusta kuvataiteen opetussuunnitelman laatimiseen. Koulutukseen hakeutumisen innokkuus vaihteli suuresti lähinnä opettajien koulutus pohjan mukaisesti: mitä enemmän opettajalla oli taidekoulutusta takanaan, sitä enemmän lisäkoulutusta hän kaipasi, ja taas opettajat, joilla oli heikko koulutustausta, eivät tunteneet tarvitsevansa sitä niin paljon. (Granö & Laitinen 1998, 55.) Tämä on paradoksaalista sinänsä, sillä koulutusta paitsi jäävät juuri ne jotka sitä eniten tarvitsisivat. Vuoden 2010 tutkimuksessa täydennyskoulutushalukkuutta tiedustellessa lähes jokainen (96 %) vastanneesta opettajista olisi halukas osallistumaan täydennyskoulutukseen, mikäli se tapahtuisi työaikana ja ilman kustannuksia. Erityisesti median alalla opettajat olisivat kaivanneet täydennyskoulutusta. Esteenä täydennyskoulutukseen osallistumiselle vastaajat näkivät sopivan

koulutustarjonnan puuttumisen, kustannukset, ajankäytön ja sijaisten palkkaamisen vaikeuden. (Laitinen 2011, 115.)

Vuonna 2011 julkaistun arviointihankkeen tulosten mukaan kaikissa kolmessa oppiaineessa tulokset olivat erittäin paljon paremmat niillä oppilailla, jotka olivat opiskelleet kyseistä oppiainetta kaikilla yläkoulun luokilla kuin muilla oppilailla. Kuvataiteessa tytöt saavuttivat huomattavasti poikia parempia tuloksia. Kuvataiteen oppimistulokset olivat parhaita median ja kuvaviestinnän ja selvästi heikoimpia kuvallisen ilmaisun ja ajattelun alueella. Tuottamistehtävissä vahvimaksi arvioitiin viestin välittyminen ja ideoiden omaperäisyys ja heikoimmiksi kuvallisten ilmaisukeinojen ja sarjakuvailmaisun käyttö. Musiikkiin, kuvataiteeseen ja käsityöhön käytettävissä olevan opetusajan rehtorit ja opettajat kokivat yleisesti liian vähäiseksi. Kaikille oppilaille yhteinen opetus päättyi tavallisesti musiikissa, kuvataiteessa ja käsityössä perusopetuksen 7. luokkaan. Vain osa oppilaista osallistui näissä aineissa valinnaiseen opetukseen 8. ja 9. luokilla. Valtaosa näiden oppiaineiden kaikille yhteisestä opetuksesta tapahtui perusopetuksen 1. – 6. luokkien aikana luokanopettajan opetuksessa. Suuri osa jää vaille kelpoisen aineenopettajan opetusta koko peruskoulunsa ajan, ja osa oppilaista ei opiskele näitä aineita perusopetuksen viimeisillä luokilla lainkaan. (Laitinen ym. 2011 8-10)

Tässä valossa oppilaiden huono suoriutuminen tehtävistä on ymmärrettävää. Parhaiten tutkimuksen tuottamistehtävissä pärjäsivät sellaisten koulujen oppilaat, joissa kuvataiteen opettajalla oli muodollinen pätevyys (Laitinen 2011, 140). Tutkimuksessa oppilaat arvioivat kuvataiteen mieluisaksi ja kiinnostavaksi, mutta ei niin hyödylliseksi. Tutkimuksessaan Laitinen arvelee, että tähän saattaisi vaikuttaa kuvataiteen asema paljolti valinnaisaineena yläkoulussa: koulukulttuuri kokeineen ja kotiläksyineen, arvosanojen merkitys jatko-opintoihin pyrittäessä, sekä oppikirjojen käyttö ovat omiaan muokkaamana oppilaiden käsityksiä oppiaineen tärkeydestä. (Laitinen 2011, 124.) Molemmat tässä esitetyt kuvataideoppimista koskevat tutkimukset on tehty peruskoulua päättävillä 9. luokkalaisille. Perusteellisempaa tietoa alakoulun kuvataiteen opettamisen tilasta antaisi vastaava tutkimus 6. luokkalaisiille.

Viime vuosina koulutuksen ja taidekasvatuksen kentällä on paljon puhuttanut mm. tuntijakouudistus. Työryhmä esitti valinnaisuuden lisäämistä tuntuvasti erityisesti perusopetuksen taideaineiden välille. Esitys herätti paljon keskustelua ja joulukuussa 2010 se lopulta kaatui, koska hallitus ei päässyt asiasta yksimielisyyteen. Miten kuvataidekasvatuksesta tehtyjen tutkimuksien tuloksien valossa on mahdollista, että uudessa tuntimääräsuunnitelmassa valinnaisuutta lisättäisiin niin, että oppilas voi valita taito- ja taideaineista vain joitakin lukujärjestykseensä, jolloin hänen taitonsa muiden aineiden osalta jäävät perusasteen alakoulussa opittujen taitojen varaan, varsinkin kun tutkimusten tulosten mukaan siellä pätevistä opettajista on pulaa, ja toteutuneet sisällöt ovat

aivan jotain muuta kuin mitä opetussuunnitelmassa lukee? Kun kokonaistuntimäärää lisätään tuntijakouudistuksessa vain vähän, ja lisääntynyt valinnaisuus sisällytetään oppilaan kokonaistuntimäärään, tarkoittaa se esimerkiksi kuvataiteen tuntien vähenemistä, ja niiden mahdollisella korvautumisella oppilaan valintojen mukaan esimerkiksi yrittäjäyyskasvatuksella. Mielestäni tässä ei olisi toteutunut tuntijakouudistuksen tavoite, joka oli parantaa taito- ja taideaineiden asemaa.

Kun koulut saavat itse päättää valinnaiskursseiden nimistä ja sisällöistä, korostuvat todennäköisesti kuvataiteen välineelliset arvot. Hyötyajattelu näkyy jo nyt esimerkiksi lukion kuvataiteen valinnaisten kurssien nimissä: niissä ei puhuta mitään kuvataiteesta, vaan esimerkiksi valokuvauksesta, videokuvauksesta tai viestinnästä, jolloin korostuvat välineelliset arvot eli sen tarjoamat tulevissa opinnoissa tai työssä hyödynnettävät valmiudet (Töyssy 1996, 47). Unohtuvatko silloin opetussuunnitelman aihekokonaisuuksissa mainitut ihmiseksi kasvamisen tavoitteet? Tosiasia on kuitenkin se, ettei luovuuden yhdistäminen kasvaviin tehokkuus- ja kilpailuvaatimukseen ole yksinkertaista. Runsaan valinnaisuuden näen ongelmana laajemminkin, sillä nykytilanteessa, valinnaisuuden lisääntyessä kouluissa ja nykyisen opetussuunnitelman puitteissa, on mahdollista että 14–19-vuotiailla oppilailta ei välttämättä ole lainkaan musiikin ja kuvataiteen opetusta. Päätötdistukseen jäävä numero on voinut muodostua jo alakoulussa, jolloin oppilas on ollut vielä lapsen tasolla kuvallisessa ja henkisessä kehityksessä. Mitä jos valinnaisaineissa, ehkä kavereiden painostuksesta tehdyt valinnat todella ohjaavatkin tulevaa koulupolkua? Lapsi ei ole vielä valmis päättämään, mihin ammattiin suuntautuu, vaan hänen tulisi saada kokeilla kaikkea mahdollista löytääkseen omat kiinnostuksen kohteet ja omat suuntautumisensa.

Opettajien pätevyyteen ja opetusaikaan liittyvien haasteiden lisäksi taidekasvatuksen kentällä on myös muita, aineeseen sisäänrakennettuja ongelmia. Räsänen esittelee opettajan edustaman koulutaiteen ja lasten koululuokan ulkopuolella tekemän arkitaiteen yhdistämisen ongelmaa. Nämä kuvamaailmat eroavat usein suuresti toisistaan ja eri kuvantekemisen ympäristöissä käytetään erilaisia ongelmanratkaisumenetelmiä: koulussa opetetaan sääntöjä ja toiminta pohjautuu niiden noudattamiseen, kun taas arki vaatii sääntöjen joustavaa soveltamista tilanteen vaatimalla tavalla. Valitettavan usein koulun edustama korkeakulttuuri ei kohtaa oppilaiden arkea, eikä kouluissa tehdyillä kuvilla ole juurikaan yhteyttä oppilaiden elämismaailmaan. Koulun kuvataideopetus tarjoaa usein hyvin vähän transferin eli siirron mahdollisuuksia – kuvataidetunnilla opitut asiat harvoin näkyvät muissa kouluaineissa, oppilaan vapaa-aikanaan tekemissä kuvissa tai muussa elämässä. Räsänen esittääkin edellä mainitun suuren yleisön taidekielteisyyden syyksi, ja esittää vastaukseksi visuaalista kulttuuria painottavaa

lähestymistapaa, joka toimisi vaihtoehtona länsimaisen korkeakulttuurin välittämiseen perustuvalla opetuksella. Siinä taidekäsitteet laajenevat arkitaiteeseen, ja kuvanlukutaidon oppiminen kuuluu jokaisen oikeuksiin. (Räsänen 2008a, 66–69.)

Miten aineisto vastaa haasteisiin?

Edellä esitettyjen tutkimustulosten valossa voinee väittää, että *Kirja kuvista* -sarjan tekijät ovat lukeneet tutkimustulokset, ja ymmärtäneet, että tarvitaan kokonaisvaltainen, opetussuunnitelman kattava opetusmateriaali kuvataiteeseen epäpätevien, vastavalmistuneiden ja epävarmojen opettajien tueksi. Tutkimuksien mukaan kaikkein heikointa osaaminen oli kuvataiteen keskeisimmillä, kuvailmaisun ja kuvallisen ajattelun sisältöalueilla. Myös taiteen tuntemuksen ja kulttuurisen osaamisen sisältöalueilla oli puutteita, ja mielestäni juuri näihin haasteisiin *Kirja Kuvista* -sarja vastaa erinomaisesti. Kirjasarjan vahvuus on suuri taidekuvien määrä, ja opettajanoppaan tekstistä suuri osa on kuvanlukuun liittyvän opetuskeskustelun ohjaavia kysymyksiä. Myös videokuvaukseen, kuvankäsittelyyn, keramiikkaan ja grafiikkaan on panostettu, ja näihin ilmeisesti vaikeasti opetettavaksi koettuihin sisältöihin on kirjasarjassa hyvät ja perusteelliset ohjeet (Videokuvauksesta KK 5-6 s. 73–75; Kuvankäsittelystä KK 3-4 s. 65–67 ja KK5-6 s. 76–79; Keramiikasta KK 1-2 s. 20–23 ja KK 3-4 s. 80–82 ; Grafiikasta KK 3-4 s. 17–25 ja KK 5-6 s. 42–45). Ainoana puutteena on 3.5 *Opetussuunnitelma* -luvussa esittämäni vaje museo- tai galleriakäynteihin liittyvistä ohjeista ja vinkeistä. Sen sijaan valokuvaus ja arkkitehtuuri, sekä ympäristö- ja tilataide ovat hyvin edustettuna kirjasarjassa.

Koulutaiteen ja kotitaiteen välisen kuilun on kirjasarja onnistunut mielestäni välttämään visuaalisen kulttuurin lähestymistavalla: kaikkia visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotoja tutkitaan yhtä kiinnostavina, ja materiaali on ottanut huomioon myös esimerkiksi sarjakuvat, elokuvat ja mainonnan, jotka lapset kokevat helposti kuuluvan koulun ulkopuoliseen maailmaan. Myös monien kuvallisten ongelmien ratkaisua lähdetään etsimään leikin ja tutkivan oppimisen keinoin, joka lisää transferin mahdollisuutta koti- ja koulutaiteen välillä. Tutkimuksissa esiin tulleet oppilaiden käsitykset kuvataiteesta mieluisana mutta ei hyödyllisenä kouluaineena on kirjasarjassa pyritty huomioimaan sillä, että ensimmäistä kertaa on tuotettu oppilaan käyttöön tarkoitettu oppikirja kuvataiteesta. Kenties näin pyritään oppilaidenkin mielessä kohottamaan kuvataidetta oikeiden ja tärkeiden kouluaineiden joukkoon. Tästä ratkaisusta voi olla montaa mieltä, mutta uskoisin sen toimivan. Myös kotitehtävien antamisen mahdollisuuteen kuvataiteesta viitataan

kirjasarjassa muutamaan otteeseen, joka avaa myös opettajaa ajattelemaan kuvataidetta aineena, jota voi ja pitää harjoitella kotonakin, kuten muitakin aineita.

Tammen *Kuvien kirja* pyrkii rakentamaan siltaa perinteisen koulun kuvataideopetuksen ja uuden mediamaailman ja digitaalisen kuvan välille. Tuntuu kuin kirjan olisivat kirjoittaneet niinsanotun vanhan polven opettajat kollegoilleen. Kirja ikään kuin kannustaa eläkeikää lähestyvää ja päälle vyöryvästä mediamaailmasta hämmentynyttä opettajaa, että rohkeutta, kyllä näihinkin asioihin voi tarttua opetuksessa. Kirjassa korostetaan opetuskeskustelun tärkeyttä, mutta ohjaavia kysymyksiä on huomattavasti vähemmän kuin *Kirja kuvista* -sarjan kirjoissa. Kirja antaa kuitenkin ohjeen ”Opetuskeskustelussa on kyse oppilaan omien kokemusten ja vaikutelmien käyttämisestä tuntitehtävän ratkaisujen virikkeenä” (KUKI, 113). Painopiste on kuvanluvun sijaan tuntitehtävien ratkaisuvaihtoehtojen löytämisessä, toisin kuin *Kirja kuvista* -sarjassa. Sama linja on nähtävissä ylipäätään: *Kuvien kirjassa* oppilaalle tarkoitettujen tehtävien ja opettajalle tarkoitettu pedagoginen ja ainedidaktinen teksti korotuvat, kun taas *Kirja kuvista* -sarjassa korostuu kuvanluku, opetuskeskustelut sekä erilaiset harjoitukset ja tutkimukset. *Kuvien kirjan* voidaan siis nähdä edustavan näistä kahdesta enemmän vanhan polven kuvataidemateriaalia, koulutaidetta. Koulutaide näyttäytyy *Kuvien kirjassa* erillisenä kuvantekemisen muotona, jolloin transferin mahdollisuuksia oppilaan arkielämään ei ole juuri tarjolla.

Kuvien kirja ei kata opetussuunnitelman kaikkia sisältöalueita, eikä tarjoa perusteellisia ”kädestä pitäen” -ohjeita aihealueista jotka tutkimuksien mukaan ovat jääneet vähälle huomiolle opetuksessa (grafiikasta, keramiikasta tai videokuvauksesta) kuten *Kirja kuvista* -sarja tekee. Näin ollen voidaan sanoa, että se ei ole onnistunut vastaamaan kuvataideopetuksen tarpeisiin tällä saralla. Oppimisympäristöstä on *Kuvien kirjassa* verraten pitkä tekstiosuus (KUKI, 140–147). Tämä on mielestäni ehdottomasti yksi tärkeimmistä *Kuvien kirjan* ansioista. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisympäristö muodostaa tärkeän osan oppimistapahtumassa. Kuvataiteen oppimisprosessien luonteen vuoksi kiireettömyys, vuoropuhelu, materiaalin ja välineiden hyvä järjestys ja kunto, osaamattomuuden tunteiden purkaminen leikin avulla, tutkiva lähestymistapa ja oppilastyönäyttelyt ovat olennainen osa hyvää fyysistä ja henkistä oppimisympäristöä. Havaintovälineitä kehoitetaan keräämään luokkaan runsaasti, ja oppimisympäristön käsitettä laajennetaan myös luokkahuoneen ulkopuolelle lähiympäristöön. Jäin kuitenkin pohtimaan onko kuvataideopetuksen yhteydessä tarpeellista muistuttaa tyttöjen ja poikien välisistä oppimiseröistä? On mielestäni opettajan kykyjen ja näkemyksen totaalista aliarviointia, että opetusmateriaalissa tarvitsee muistuttaa että välillä aiheiden täytyy liittyä myös poikien maailmaan, täytyy olla rakentelua, seikkailua ja hirviöitä. Olennaisempaa olisi muistuttaa

oppilaiden yksilöllisistä eroista, ja siitä että opetus on suhteutettava oman luokan ja sen yksilöiden tarpeisiin

3.7 Motivointi ja arviointi

Motivointi ja arviointi ovat keskeisiä tekijöitä hyvässä kuvataideopetuksessa. Nämä ovat kuitenkin sellaisia opetuksen osa-alueita, jotka ovat ehkä kaikkein vaikeimmin lähestyttävissä ohjeiden, ”reseptien” tai kaavojen avulla, vaan niihin vaikuttaa oppilaiden henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi paljon muun muassa opettajan persoona ja totut käytännöt: kuinka opettaja motivoi ja antaa ohjeita, painottuuko prosessi vai produkti? Kuvataiteen perinteisissä, vinkkiopas -tyylisissä opetusmateriaaleissa on puututtu hyvin vähän kumpaakaan otsikon aiheeseen. Motivoinniksi on niissä tarjottu kenties runoa tai satua, jotka oikeastaan ovat vain kuvataiteellisen työn innoitus, ei sen tarkoitus. Nykykäsityksen mukaan opettaja ei voi motivoida oppilasta oppimaan, vaan ihminen itse tuottaa motivaationsa; motivaatio syntyy siitä että oppilas kokee, että hänen työllään on päämäärä tai tarkoitus (Byman 2002, 26, 37). Erityisen ihanteellisena pidetään sisäisen motivaation syntyä, jolloin käyttäytyminen tapahtuu vain siitä toiminnasta koetun mielihyvän tai tyydytyksen vuoksi, ilman ulkoisia palkkioita tai rangaistuksia. Oppimisen kannalta suotuisan motivaation syntyä edesauttaa epämuodollinen oppimisympäristö, joka tarjoaa optimaalisia haasteita, paljon virikkeitä ja mahdollisuuden kokea autonomian tunteita (Byman 2002, 27–30). Kuvataideopetuksella on siis varsin hyvät mahdollisuudet luoda motivaation synnylle otollinen oppimisympäristö. Arviointiin liittyen opettajan olisi tärkeää selvittää itselleen omat näkemykset kuvallisen kehityksen vaiheista suhteessa käsitykseen hyvästä taiteesta.

Kirja kuvista -sarjassa otollista oppimisympäristöä luodaan lähestymällä kuvantekemistä ja kuvien kieltä leikin avulla. Vaikeita käsitteitä on kirjan tehtävissä havainnollistettu leikin ja toiminnallisuuden kautta (esim. rytmi). Iloinen havainto on, että kuvataiteeseen voi kuulua toiminnallisuus, liike ja vuorovaikutus eikä vain pulpetissa puurtaminen sekä epävarmuuden ja epäonnistumisen pelon tunteet. Virikkeellistä ympäristöä ei tarpeeksi usein oteta huomioon oppimisessa, mutta tässä kirjasarjassa oppimisympäristöä korostavia tehtäviä on paljon. Luokkaan kehoitetaan keräämään valikoima erilaisia pikkuesineitä (kiviä, käpyjä, nappeja) vaikkapa läpinäkyviin lasipurkkeihin, ja niillä voi leikkiä erilaisia järjestämis- ja sommitteluleikkejä tai käyttää monissa kirjan tehtävissä. Kouluun kannustetaan perustamaan myös kierrätyskeskus, johon kerätään poisheitettävää materiaalia, jota voi käyttää uudelleen esimerkiksi erilaisissa

rakentelutehtävissä. Opettaja voi ripustaa luokkaan tietylle paikalle viikoittain tai kuukausittain vaihtuvan kuvan, jolloin oppilaat saavat tutustua suureen määrään taidekuvia.

Luokassa olisi hyvä olla myös monenlaisia havaintovälineitä: erilaisia valonlähteitä, pintoja joille voi heijastaa tai jotka ovat läpinäkyviä, erilaisia värikalvoja, erilaisia esineitä, sanomalehtiä, kuvalehtiä, pitkiä naruja, laboratoriovälineitä kuten läpinäkyviä purkkeja ja mehupillejä (KK 1-2. 9, 11, 19, 27, 31, 59, 63, 70.) Kuvataiteen oppimisympäristöä laajennetaan myös kotiin, sillä kotitehtävistä mainitaan useaan otteeseen Opettajan oppaissa. Lisäksi kirjasarjassa on paljon tehtäviä joita opettaja voi soveltaa kotitehtäväksi (esimerkiksi lehdistä pitää etsiä jotakin kuvia, mainoksia, sarjakuvia jne.). Kotitehtävä voi olla hyvä tapa virittäytyä seuraavan tunnin aiheeseen tai pohjustaa sen tekoa, ja osaltaan ”kohottaa” aineen arvostusta oppilaan silmissä. Kotitehtävät välittävät viestiä, ettei kuvataide ole vain koulun seinien sisällä olevaa koulutaidetta, vaan visuaalinen kulttuuri on kaikkialla ympärillämme ja sitä voi tarkastella myös kotona ja vapaa-ajalla.

Kirjan kuvista -sarjan kirjoissa työn tekemisessä suunnitteluvaihe ajatellaan osaksi opetuskeskustelua ja luonnostelua, eikä sitä tehtävissä mainita sitä erikseen. Taulukoinnissani olen suunnittelun laskenut vain silloin kun se on erikseen mainittu luonnostelua tai työn toteuttamista edeltävänä vaiheena, mainintoja Kirja kuvista 1-2 Opettajan oppaassa on viisi, 3-4 oppaassa kaksi ja 5-6 oppaassa vain johdantotekstissä. Opettajan oppaat ohjaavat siihen suuntaan että oppilas suunnittelee mielessään samalla kun tehtävään virittävää taustatietoa, tehtävänantoa käydään läpi ja työskentely aloitetaan. Luonnostelusta mainintoja on enemmän, mutta myös niissä lukumäärät vähenevät huomattavasti edettäessä 1-2 luokkien oppaasta 5-6 oppaaseen. Oletan tämän suunnan merkitsevän sitä, että kuvataiteellisen prosessin ajatellaan harjoittelemisen kautta tulevan oppilaille tutuksi, eikä sitä tarvitse enää ylemmillä luokilla korostaa.

Periaatteessa kirjasarja korostaa prosessia lopputuloksen sijaan: vain harvassa tehtävänannossa on esitetty esimerkkikuva valmiista työstä. Johdantotekstissäkin kehoitetaan varaamaan riittävästi aikaa luonnostelulle, suunnittelulle ja yhteiselle keskustelulle, jopa yhden oppitunnin verran. Tämä on kuitenkin jonkin verran ristiriidassa opetussuunnitelman sisältöjen runsauden kanssa, ja vaatii opettajalta huolellista suunnittelua saada erilaisia sisältöjä yhdistettyä niin, että olisi aikaa rauhassa keskittyä aina yhteen tehtävään ilman kiireen tuntua ja painetta saada äkkiä valmiita. Kirjassa korostetaan, että myös viimeistelylle tulisi varata aina aikaa riittävästi, jotta oppilaat saisivat hyviä kokemuksia prosessin loppuun saattamisesta ja tyydyttävästä tuloksesta, ei vain hätäillen sutaistuista töistä jotka oppilas haluaa saman tien viedä roskikseen. Motivaation synnyn kannalta työn saattaminen loppuun, työn merkitykselliseksi tunteminen, onkin hyvin merkittävää

Arvioinnista on kerrottu *Kirja kuvista* opettajan oppaiden johdantoteksteissä. Tekstissä korostetaan, että arvioinnin tulisi olla oppilasta kannustavaa ja hänen omaa ilmaisuaan tukevaa ja rohkaisevaa, mutta sen tulisi kuitenkin auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään. Arvioinnissa olennaisia tekijöitä katsotaan olevan ohjaava keskustelu oppilaan kanssa, opettajan antama palaute ja kiinnostuksen osoittaminen oppilaan työtä kohtaan. Myös valmiiden teoksien tarkasteluun yhdessä kannustetaan, jolloin samalla harjoitellaan kuvataiteen käsitteiden käyttöä. Kirjasarjan tehtävissä ei juuri mainita palautetta ja arviointia (vain grafiikan töiden yhteydessä KK 5-6, 42). Kirja ei täten tue alussa esitettyä johtoaajatusta palautteen tärkeydestä, vaan opettajan on muistettava huolehtia tästä itse. Olisin kaivannut enemmän esimerkkejä siitä, miten oppilaiden kanssa voi yhdessä tarkastella valmiita töitä ja antaa palautetta toisille ilman että se muodostuu kilpailuksi. Arviointikriteerejä ei ole erikseen kirjattu näkyviin, vaan tekstissä viitataan Opetussuunnitelman perusteisiin. Lisäksi jokaisen luvun alussa on kyseiseen aiheeseen liittyvä tavoite, johon oppimisen tuloksia voi verrata (KK 1-2, 7; KK 5-6, 7; Kk 3-4, 7.)

Tammen *Kuvien kirjan* tehtävänannoissa on todella vähän pari- ja ryhmätöitä, eikä tehtävissä esiinny juurikaan pelejä, leikkejä tai kokeita. Tämä on selkeä ero *Kirja kuvista* -sarjaan. Kirja kyllä kannustaa havainnointiin ja leikkiin: ”Kouluopetus perustuu paljolti sanallistamiseen. Osa sanoista ja käsitteistä jää ymmärtämättä silloin, kun niihin ei liity oppilaan omia aistikokemuksia, havaintoja tai niistä syntyneitä mielikuvia.” (KUKI, 112–113), mutta tämä näkökulma ei näy tehtävänannoissa. Sitouttamisen ja motivoinnin keinoja on esitelty erikseen kirjan loppupuolella: opettaja voi lähestyä aihepiiriä leikinomaisesti kokeillen, kiinnittää työskentelyn johonkin ajankohtaiseen tai dramaattiseen tapahtumaan, aloittaa tunnin luonnostelemalla, lähteä ulos tutkimaan luontoa tai rakennettua ympäristöä, tarkastella yhdessä taidekuvia, aloittaa työskentely lukemalla mielikuvia herättävä runo, satu tai kertomus sekä tutkia lehtien, oppikirjojen, näyttelyjen, museoiden ja Internetin kuvia (KUKI, 130.) Periaatteessa nämä ovat samoja keinoja joita *Kirja kuvista* -sarjassa on käytetty, mutta siinä ne ovat kirjoitettuna tehtävien yhteyteen auki, eli opettajan ei tarvitse käyttää omaa aikaa ja luovuutta keinojen soveltamiseen.

Arvioinnista on kirjan lopussa oma lukunsa, jossa korostetaan arviointikeskustelun ja valmiiden töiden tarkastelun merkitystä. Lisäksi arvioinnin tueksi on oppilaiden hyvä tehdä portfolioa tai oppimispäiväkirjaa, ja näiden toteuttamisesta on kirjassa suhteellisen hyvät ohjeet. 3.6 *Taidekasvatuksen haasteet* luvussa esittelemissäni tutkimuksissa esille nousi ongelma siitä, että kuvataiteesta annetaan suhteellisen korkeita arvosanoja osaamiseen nähden, eivätkä ne ole vertailukelpoisia. On siis erinomaista, että opettajalle esitetään joitakin käytännön työvälineitä arviointityönsä tueksi. Tehtäväkohtaiset tavoitteet on kirjassa kerrottu lyhyesti kunkin tehtävänannon yhteydessä. Lopun arviointiluvussa kehoitetaan opettajaa keskustelemaan tavoitteista

oppilaiden kanssa. Kriteereinä arvioinnille annetaan tehtävälle asetetut tavoitteet, oppilaan itselleen asettamat oppimistavoitteet sekä Opetussuunnitelman sisällöt, tavoitteet ja arviointikriteerit. Myös opettajan oppiminen nähdään tärkeänä ja opettajaa kannustetaan kehittämään omaa työtään esimerkiksi videoimalla omaa opetustaan.

3.8 Aihekokonaisuudet, teemaopetus ja integrointi

Uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2004) oppimista pyritään eheyttämään kaikille oppiaineille tarkoitettujen aihekokonaisuuksien avulla. Ensimmäinen näistä aihekokonaisuuksista on ihmisenä kasvaminen, jonka päämääränä on tukea oppilaan kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä. Aihepiiriin liittyy mm. itseymmärryksen kehittämistä, oman toiminnan eettisyyden arvioiminen, ryhmän ja yhteisön jäsenenä toimiminen ja toisten huomioon ottaminen, tunteiden säätely, esteettinen havainnointi ja esteettisten ilmiöiden tulkinta (POPS 2004, 38–43.) Näin ollen sivistämisessä on nykyäänkin kyse pikemminkin kokonaisvaltaisesta henkisestä kasvusta kuin vain tiedollisen tradition siirtämisestä. On kuitenkin useitakin syitä epäillä, ettei koulun sivistystehtävä toteudu nykyisessä perusopetuksessa (Korkeakoski 2002, 227). Kuvataidekasvatuksella nähdään olevan monia muita aineita paremmat mahdollisuudet lähestyä ihmisenä kasvamisen aihepiiriä luontevasti.

Modernin ihmiskäsityksen mukaan jokaisella ihmisellä on aito ydinminuus, joka pysyy koko elämän ajan olennaisesti samana kun taas postmodernissa ajattelussa epävarmuus ja muutos ymmärretään pysyväksi olotilaksi: sekä yksilöllinen että kulttuurinen identiteetti rakentuvat historiallisissa ja sosiaalisissa suhteissa, ja itseytemme kehittyy ja muuttuu suhteessa merkityksellisiin toisiin sekä kulttuurisiin olosuhteisiin. Identiteetti-käsitteellä tarkoitetaan usein ihmisen kokemuksia itsestään ja kuulumisesta johonkin yhteisöön tai kulttuuriin. Itseys on pysymistä kokemuksellisesti monin tavoin samana ihmisenä ja identiteetti on myös vähittäistä muuttumista toisenlaiseksi. (Sava & Katainen 2004, 23.) Yhteiskunnassa ei enää ole tarjolla samalla tavoin yhtenäisiä ja selkeitä kulttuurisen identiteetin ja hyvän elämän malleja kuin aiemmin. Epävarmuus tulevaisuudesta ja erilaisuuksien kohtaaminen hämmentävät. Myös kokemus itsestä ja omasta paikasta monien kulttuurien ja arvojen maailmassa hämärtyy. Tämä moninaisuus voidaan tulkita vapautuksena perinteisten arvojen ahdistavista rajoista, mutta toisaalta sama vapaus synnyttää tyhjän päälle jäämisen kokemuksia, turvattomuuden ja kodittomuuden tunnetta. (Sava & Katainen 2004, 22.)

Käsitys itsestä sosiaalisissa suhteissa rakentuvina ja alati muuttuvina minäprojekteina antaa tilaa erilaisille identiteettikokeiluille, mutta tämä vapaus saattaa myös muodostua ongelmaksi.

Jos kysymyksessä ei ole oma valinta vaan toisten ihmisten tai esimerkiksi mainonnan ja median määrittelemä elämä, olemiselta katoaa helposti mieli ja henkilökohtainen merkitys. Ihminen vieraantuu itsestään, mikä voi ilmetä esimerkiksi masennuksena, välinpitämättömyytenä, myötätunnon puutteena, manipulatiivisena tai tuhoavana käytöksenä. (Sava & Katainen 2004, 23–24.) Elämä onkin eräänlaista saman pysymisen ja muuttumisen keskinäisen suhteen jatkuvaa jäsentämistä. Tämä jäsentäminen tapahtuu erilaisten itseilmausten välityksellä. (Sava & Katainen 2004, 22–23.)

”Itseys ei ole pysyvä, vaan sitä koostetaan jatkuvasti uudelleen. Ihminen ei tavoita identiteettejään pelkällä itsereflektiolla, vaan jäsentämällä minuuttaan erilaisten itseilmaisujen välityksellä. Näitä ovat esimerkiksi ne kuvat, joita kuvataidetuotteilla tuotetaan. Kuvallisten ”kertomusten” avulla oppilas ulkoistaa kokemuksiaan ja aloittaa niiden tulkintatyön”

(Räsänen 2003, 6)

Käytännössä oppilas kuvataiteen tunnilla tekee identiteettityötä kertomalla itselleen ja muille kuvallisia tarinoita – hän muuntaa kokemuksiaan tarinoiksi kuvien avulla. Narratiivisen kuvankerronnan avulla voidaan rakentaa yhteyksiä oman ”pienen historian” ja maailmanhistorian välille. (Räsänen 2008a, 191.) Esimerkkinä käytännön sovelluksesta on Marjo Räsänen kokemuksellisen taideoppimisen malli (katso esimerkiksi Räsänen 1993, *Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taiteen tarkastelussa*; Räsänen 2000, *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*). Kokemuksellisessa taiteen tulkinnassa teos esittää eräänlaista virtuaalitodellisuutta, johon oppilas voi heijastaa omaa elämäänsä. Taideteos saa henkilökohtaisen merkityksen, jos oppilas löytää yhtäläisyyksiä omien kokemuksiensa ja teoksen käsittelemien ilmiöiden välillä. Kokemuksellisessa taiteen tarkastelussa tapahtuvaa oppimista tulee arvioida ensisijaisesti prosessin, ei sen aikana syntyneiden tuotteiden näkökulmasta. (Räsänen 2008a, 204–205.) Parhaimmillaan taiteen avulla saadaan tietoa omasta itsestä. Sen avulla voidaan lisäksi lähestyä kysymyksiä, joihin ei ole lopullisia vastauksia, ja opitaan erilaisia taiteen tuottamisen ja käyttämisen tapoja. (Räsänen 2006, 17.)

Käsitellessään henkilökohtaisia kokemuksiaan kuvallisesti oppilas muodostaa omaa elämänfilosofiaansa ja sitoo kokemukset laajempiin yhteiskunnallisiin yhteyksiin. Tällainen kuvataiteelle ominainen teoretisointi perustuu kuvalliselle käsitteellistämislle. Kuvataideopetuksessa on käden taitojen lisäksi kyse ennen muuta abstraktista ajattelusta, maailman teoretisoinnista värien ja muotojen sekä kuvallisten metaforien, analogioiden ja symbolien avulla. Nämä kuva-ilmaisun muodot kuuluvat kuvan ”kielioppiin” ja kantavat mukanaan merkityksiä ja

käsitteellistä ajattelua, joka on yhtä tärkeää kuin sanojen avulla tapahtuva käsitteellistäminen. Sanat ja kuvat eivät kuitenkaan korvaa toisiaan, sillä kuva on käsitteellistämisen muoto, jossa teoretisointi tapahtuu eri aistialat haastaen ja yksityistapauksesta yleistäen eikä päinvastoin. (Räsänen 2004, 79–92.) Rinne (2006) näkee ihmiseksi kasvun toteutuvan kehitettäessä oppilaan kuvallisen ajattelun taitoja (Rinne 2006, 114). Kuvallinen ajattelu pitää sisällään ajattelua mielikuvien avulla, muistamista, asioiden yhdistelyä, suunnittelua ja kuvittelua sekä ympäristön ja sen kuvien havainnointia, analysointia ja tulkintaa.

Eräs postmodernin taideopetuksen tärkeä ulottuvuus on monikulttuurisuus. Tässä monikulttuurisuudella tarkoitetaan niin ihmisten taustojen, aatteiden, tapojen ja elinolojen erilaisuutta. Postmoderni taidekasvatus pyrkii liittämään yhteen yksilön ja yhteiskunnan. (Efland ym. 1998, 58–59.) Toisena aihekokonaisuutena Opetussuunnitelmassa on Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, jonka sisältöjen tulisi auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä ja antaa oppilaalle valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteisössä ja kansainvälisessä yhteistyössä. Monikulttuurisuus on siis noussut yhdeksi keskeiseksi opetuksen osa-alueeksi, ja kuvataidekasvatus nähdään hyvin soveltuvaksi monikulttuurisuuden lähestymiseen. Taidekasvatus lisää kykyä erilaisuuden huomaamiseen inhimillisessä kulttuurissa ja siihen liittyvä eettinen suhtautuminen kaikkeen sellaiseen mikä on itselle vierasta (Räsänen 2008a, 252). Monikulttuurisen taidekasvatuksen yhtenä tavoitteena on modernistisen perinteen murtaminen siten, että oppilaat voisivat tehdä taidetta oman kulttuurinsa lähtökohdista käsin. Riskinä on kuitenkin, että helposti eri kulttuurien estetiikka yksinkertaistetaan esimerkiksi vessapaperirullista askarreltuihin toteemipaaluihin, tai pahvisiin kiinalaishattuihin. (Rantala 2001b, 17)

Monikulttuurisuuden tulisi olla mukana, kun kuvataideopetuksessa tutkitaan ja luodaan kuvallisia “tarinoita” itsestä ja muista. Oppilas pohtii kuvien tulkinnan ja tekemisen avulla minuutensa erilaisia ulottuvuuksia henkilökohtaisessa elämässään ja yhteiskunnassa laajemmin. Kuvataidekasvatus on “identiteettityötä”, jossa oppilas rakentaa kuvia tekemällä ja tutkimalla siltaa persoonallisen ja kulttuurisen identiteettinsä välille. (Räsänen 2004, 79–92.) Avoin taidekäsitelmä antaa mahdollisuuden sisällyttää koko visuaalinen kulttuuri kuvataiteeseen ja samalla se edellyttää monikulttuurisuuden huomioon ottamisen opetuksessa: monikulttuurinen kuvataideopetus ottaa huomioon eri yksilöiden, yhteiskuntaryhmien ja kulttuurien taidekäsitelmien erot. Opettajan on tällöin kyettävä perustelemaan myös omia esteettisiä arvojaan ja lähestyttävä oppilaiden näkemyksiä tasa-arvoisina omiensa kanssa. (Räsänen 2008a, 64.)

Kirja kuvista -sarjassa suoria tekstipätkiä ihmisenä kasvamisen ja Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys aihepiireihin liittyen on lähinnä johdantoteksteissä. Kuitenkin rivien välistä

lukien on mahdollista huomata monen tehtävänannon soveltuvan edellä mainittujen aihepiirin käsittelemiseen. Opettajan opas 5-6 kirjassa sanotaankin:

”Taiteen yhteydessä pohditaan usein elämän suuria kysymyksiä: mikä on oikein ja mikä väärin, mitä pidetään kauniina ja mitä rumana, mikä on hyvää ja mikä paha, mitä on elämä ja kuolema.”

(KK 5-6, 22).

Esteettiset ilmiöt ja kokemukset sekä opiskelu- ja yhteistyötaidot ovat kirjasarjassa luonnollisena osana kuvataideopetusta. Kulttuuri-identiteetti- ja kansainvälisyys -aihepiirin sisältöjä on käsitelty taidehistorian ja oman kulttuurin perustan yhteydessä (opetussuunnitelman sisältöjä), muun muassa muiden maiden kuvalliseen kulttuuriin tutustuttaessa (KK 1-2, 67, KK 5-6, 106, 110–113) sekä tietenkin tutustuttaessa oman kulttuurin (suomalainen, pohjoismainen ja eurooppalainen) kuvalliseen perinteeseen taiteeseen (esim. KK 5-6, 10–21).

Kuvien kirjan johdantotekstin mukaan aihekokonaisuudet on kirjassa huomioitu erityisesti. Tutkimusaineistossa ihmisenä kasvamisen ja monikulttuurisuuden aihepiirejä on käsitelty usein yhdessä. *Kuvien kirjassa* näiden aihepiirien käsittelyyn soveltuvia tehtäviä oli varsinkin heti ensimmäisessä luvussa *Kuvat kansallisen identiteetin rakentajina*. Tekstissä korostui kuitenkin lähinnä omaan kulttuuriin tutustuminen, joka nähtiin keskeisenä sisältönä niin ihmisenä kasvamisessa kuin kulttuurikasvatuksessakin. Muiden kulttuurien kuvamaailmaan tutustumisesta on vain muutaman lauseen kappale (KUKI, 9). Muista kulttuureista mainitaan että niitä on olemassa, ja kulttuuristen erojen opettelu olisi tärkeää. Itse pitäisin tärkeänä myös muihin kulttuureihin tutustumista, ja eritoten sellaista lähestymistapaa jossa sen sijaan että korostettaisiin kulttuurien välisiä eroavaisuuksia, ajatellaan mitä me voimme oppia muista kulttuureista.

Tekstistä tulee esille koulun tehtävä säilyttää kansallinen perinne elävänä: Kulttuurin uudistamisen sijaan korostuu kulttuurin uusintaminen, vieminen edelleen sellaisenaan seuraaville sukupolville.

”Ajалlemme on ominaista sirpaleisuus. - - Tämän vastapainoksi on tärkeää että jokaiselle syntyy yhteys omaan kulttuuriseen menneisyyteen ja perinne säilyy elävänä”

(KUKI, 8)

”Taiteellinen työskentely tukee ylipäätään lapsen ankkuroitumista omaan kulttuuriseen taustaansa, se opettaa ymmärtämään ja arvostamaan aiempien sukupolvien työtä.”

(KUKI, 82)

Oppilas nähdään kulttuurin käyttäjänä, ei sen tekijänä. Vaikka taidekuviissa on mukana paljon myös nykytaidetta, on kuitenkin henkinen painopiste valmiisiin, historiallisesti merkittäviin teoksiin tutustumisessa kuin uuden kulttuurin luomisessa. Luvussa 3.4 *Taidekasvatusmallit* esiteltiin visuaalisen kulttuurin lähestymistapaan kuuluu monikulttuurisuuteen kuuluvien, erilaisten ajattelutapojen tutkiminen ja sen tehtävänä on tutustuttaa oppilaat visuaaliseen kulttuuriimme ja olla välineenä myös sen muuttamisessa. Vaikka *Kuvien kirja* päällisin puolin on näyttää olevan visuaalisen kulttuurin lähestymistavan mukainen ja purkavan korkea- ja populaarikulttuurin arvoja ja ajatuksia, ei se kuitenkaan ole avoimen taidekäsityksen mukaisesti avoin erilaisille monikulttuurisille ajattelutavoille, eikä tarjoa välineitä kulttuurin muuttamiseen. Perinteisesti koululaitoksen tehtävänä on ollut sellaisen yhtenäisen kansallisen identiteetin luominen, joka perustuu homogeenisen kansan ideaan, ja myös taidekasvatus on palvellut tätä tehtävää (Komulainen 2001, 40) *Kuvien kirja* jatkaa hengellään tätä perinnettä. *Kuvien kirja* pyrkii olemaan moderni ja ajankohtainen, mutta antaa samanlaisen kuvan itsestään, kuin keski-ikäinen joka pukeutuu teini-ikäisen vaatteisiin: jotain vanhanmallista puettuna uusiin vaatteisiin ei tee siitä aidosti tuoretta.

Viestintä ja mediataito aihepiirin sisältöjä on jonkin verran käsitelty *Kirja kuvista* -sarjassa mediakasvatuksen sisältöihin liittyen. Vain tiedonhankinnan ja sen arvioinnin, valikoinnin ja hyödyntämisen taitoja ei ole kirjasarjassa käsitelty, kuvataiteen tunnilla onkin olennaista keskittyä erityisesti viestinnän visuaalisen puoleen, sekä erilaisiin tapoihin synnyttää mielikuvia ja merkityksiä. *Kuvien kirjassa* on myös hyvin edustettuna mediakasvatuksen sisällöt, joihin on mahdollista helposti yhdistää Viestintä ja mediataito -aihepiirin sisältöjä niiden ollessa osin myös päällekkäisiä. Kirjassa nousee selvästi esille mediakriittisyys, ei vain mediatekniset taidot, – punaisena lankana kulkee lasta suojaavan mediakasvatuksen periaate. Tämä on mielestäni toimiva linjaus ala-asteella, mutta yläkoulun puolella vastaavanlainen asenne saattaa herättää oppilaissa jo ärsynnystä. Mediakasvatuksen osiossa on vahvasti mukana koko ajan itse tekeminen: mediaa ei lähestytä vain kriittisesti tarkastelemalla vaan sitä pyritään ymmärtämään itse tekemällä. Mediakasvatuksen yhteydessä ei ole otettu huomioon, miten käsitellä esim. tv-ohjelmia ja mainoksia ryhmässä jossa kaikki eivät katso TV:tä. Itse olen ollut töissä koulussa jossa lähes puolet oppilaista kuului uskonnolliseen yhteisöön joka ei sallinut tv:n katselua. Olisi hienoa, jos kirja osaisi ottaa huomioon myös erilaisista taustoista tulevat oppilaat.

Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä kehityksestä on huomioitu *Kirja kuvista* -sarjassa erityisen hyvin käytettävien materiaalien osalta. Kierrättämiseen ja materiaalin uudelleen hyödyntämiseen kannustetaan, ja kierrätystaiteestakin on hyviä esimerkkejä (KK 1-2, 13,

26–27, 66, 69; KK 3-4, 86, 93; Kk 5-6, 102, 88–90 106). Mielenkiintoinen lisä aihepiirin käsittelyyn oli *Kirja kuvista* -sarjan 5-6 luokille tarkoitettu kirja, jossa oli esitelty miten ekologisia ongelmia voi lähestyä esimerkiksi erilaisten ympäristötaideteosten välityksellä (KK 5-6, 91–93). Tästä luonteva jatko olisi ollut siirtyä käsittelemään sitä, miten vastuuta ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä kehityksestä voisi lisäntyä yhteisöllisten projektien, esimerkiksi oman luokan, koulu yhteisön tai laajemmin kaupunginosan/kyläyhteisön yhteisten projektien avulla. Myös *Kuvien kirjassa* on muutamia tehtäviä kierrätysmateriaaleja käyttäen (KUKI, 25, 85, 105) mutta muutoin aihepiirin sisältöjä ei ole käsitelty.

Muihin aihepiireihin liittyviä tehtäviä ei aineistossa ollut. Edellä kuvatut esimerkit aihekokonaisuuksien käsittelystä antavat kuitenkin viitteitä siitä, että kuvataidekasvatus voisi osaltaan olla siis juuri sitä eheäksi ihmiseksi kasvamista, jotka opetussuunnitelmassa kaivataan. Tämä vaatii kuitenkin opettajalta näkemystä ja opetuksen suunnitteluun paneutumista, jotta aihepiirit saadaan sisällytettyä luontevasti ainejakoiseen opetukseen.

Kirja kuvista -sarjassa kannustetaan suunnittelemaan opetusta teema- tai aihepiiriperustaiseksi, jolloin kuvataidekasvatuksen sisältöjä kuvaavasta kakusta, leikattu siivu edustaa yhtä aihepiiriä tai teemaa, ja kakkusiivussa voi olla mukana jotakin kaikkien kerroksien (POPS 2004 pohjalta 1) kuvailmaisu ja kuvallinen ajattelu, 2) taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen, 3) ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu sekä 4) media ja kuvaviestintä) sisällöistä. Kirjoja kehoitetaan käyttämään joustavasti yhdistellen aiheita erilaisiksi teemoiksi, jotka voivat liittyä esimerkiksi historialliseen ajanjaksoon, kotipaikkakunnan luontoon, oppilaiden harrastuksiin tai vaikka fantasiamaailmaan (KK 3-4, 5; Kk 5-6, 5). Kirjasarjassa kuitenkin esitetään vain yksi esimerkki teemakokonaisuudesta (Teemakokonaisuus: Vesikuvia, Kk 1-2, 70–75). Itse olisin kaivannut lisää käytännön esimerkkejä erilaisista teemoista. *Kuvien kirjassa* ideoita teematyöskentelyyn tarjottu 3: kissat, vesi sekä valo ja ikkuna (KUKI, 134). Teemoista esitellään lyhyet esimerkit ja muutama tehtävähdotus. Edellä olevista vaihtoehdoista koin kuitenkin parempana vaihtoehtona sen, että yksi teema on esitelty perusteellisesti, sillä monen teeman pintapuolinen käsittely ei anna oikeaa kuvaa teematyöskentelystä ja sen tarkoituksesta.

Kirja kuvista -sarja innostaa opettajaa integroimaan kuvataidetta myös muihin aineisiin kuten liikuntaan. (KK 1-2, 9, 11) Kirjasarja selvästi puolustaa kuvataiteen itsenäistä asemaa integrointiin liittyvissä asioissa: ”[Kuvataide] ei ole muiden aineiden apulainen tai täydentäjä” (KK 1-2, 4). Integraation ei tarvitse olla pois kuvataiteen sisällöistä: kirjasarjan integraatioesimerkeissä usein kuvataidetta on viety muihin aineisiin eikä toisinpäin. Esimerkiksi kehollisuuden kautta voi helposti liikuntatunnilla opetella kuvataiteessakin tarvittavia käsitteitä kuten lähellä–kaukana, iso–pieni, kun taas musiikin tunnilla voidaan tutkia rytmiiä ja järjestystä.

Kirja ehdottaa myös taidekuvien käyttöä keskustelun ja tarinoiden keskustelun virikkeenä äidinkielessä (KK 1-2, 11). Tammen *Kuvien kirjassa* on muutamia integraatioesimerkkejä, mutta selvästi vähemmän kuin *Kirja Kuvista* -sarjassa.

3.9 Kuvitus

Kuva ja sana luovat molemmat merkityksiä, ja molemmat pyrkivät merkityksen yhdenmukaisuuteen ja vastaanottajan taivuttelemiseen. (Mikkonen 2005, 16) Joidenkin tutkijoiden mukaan niiden erottelulla ei ole mitään teoreettista pohjaa, vaan kaikki ilmaisumuodot ja tiedotusvälineet ovat perimmältään yhdistettyjä, ja kaikki representaatio ja viestimet ovat monimuotoisia (Mikkonen 2005, 17). Aistihavainnot niin kuvasta ja kuin tekstistä tulkitsen samanarvoisiksi tutkimukselliseksi kohteiksi, viestin välittämiseen tähtäävänä sisältönä, ja tekijöidensä antamina merkityksinä, vaikkakin visuaalinen havaintoprosessi on niissä erilainen: kuvassa havaittavat asiat ovat olemassa ikään kuin itsekseen, kun taas kirjallisuudessa asiat muodostuvat ensisijaisesti lukijan tietoisuudessa. Tutkimuksien mukaan kuvanluenta on kuitenkin aina kielellisesti sitoutunutta, eli kuvan merkitys voi jäädä avautumatta, ellei sitä liitetä johonkin merkitykselliseen asiayhteyteen. (Mikkonen 2005, 26.) Kuvataiteen opetusmateriaaleja tutkittaessa on kuvilla aivan erityinen merkitys, sillä niiden jo lähtökohtaisesti olettaa olevan jotakin muuta kuin vain merkityksettömiä kuvituskuvia. Kuvataiteen oppikirja poikkeaa muista oppikirjoista sillä, että kuvia on suhteessa asiatekstiin suhteellisen paljon.

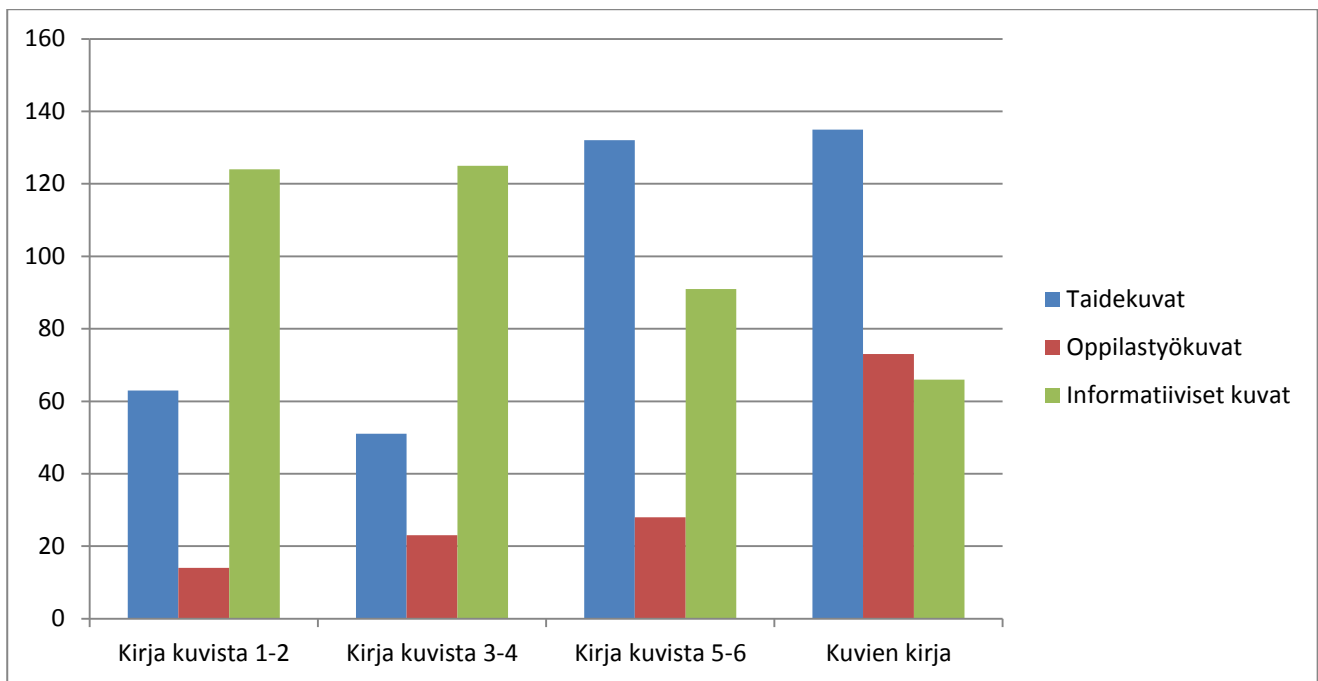
Tutkimuksissa saadun tiedon pohjalta näyttää siltä, että toisella vuosikymmenellä lapsen ajattelu alkaa muistuttaa aikuisen tapaa käsitellä tietoa. Monissa opetus kuvan merkitystä käsittelevissä kokeissa kuvien käytöllä ei enää ollut niin radikaalia merkitystä tiedon omaksumisessa, vaikkakin kuvat edelleen edistävät oppimista etenkin vähemmän lahjakkailta. Havainnollistaminen kuvin on siis sitä tarpeellisempaa mitä pienemmästä lapsesta on kyse, olettaen että esittämistapa on oikeassa suhteessa ikään nähden. Kuvat ohjaavat huomiota opittavaan ja esteettinen elämys voi myös motivoida katsojaa. Pieni oppilas tarvitsee dokumentteja ajattelunsa rakentamiseen ja mielikuvituksen raaka-aineeksi. Kuva voi myös orientoida lasta ymmärtämään sisältöä ja laajentaa ajattelua symbolisen esittämisen kautta. (Hatva 1993, 116.) Kuvituskuvista valokuvia ja mustavalkoisia kuvia parempia tuloksia muistamiseen ja ymmärtämiseen liittyvissä tehtävissä on antanut värillinen piirros. Kuvien käytön on todettu auttavan eniten nuorimpien ja heikompilahjaisten suorituksia. (Hatva 1993, 53–54.) Tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, miten oppikirjojen kuva-teksti -kokonaisuuksia hahmotetaan ja mikä on kuvan ja tekstin

yhteisvaikutuksen rooli oppimisessa. Esimerkiksi Hannus (1996) on tutkimustuloksillaan kumonnut aikaisemmat oletukset kuvituksen hyödyllisyydestä oppikirjoissa. Hannuksen tutkimuksen mukaan oppikirjan kuvituksen oppimisvaikutukset ovat vastoin yleistä käsitystä hyvin vähäisiä. Tämä johtuu siitä, etteivät oppilaat käytä kuvien katseluun ja prosessointiin riittävästi aikaa. (Hannus 1996, 7.)

Oppikirjojen kuvituksella on monia tehtäviä. Hatvan (1993) mukaan kuvan tehtävät oppimisessa ovat mielenkiinnon herättäminen, huomion ohjaaminen, esteettisen elämyksen tuottaminen, havainnon rikastuttaminen, ymmärtämisen helpottaminen, muistisuorituksen parantaminen ja niin edelleen. Hyvässä kuvituskuvassa toteutuu ainakin yksi tai useampi edellä mainituista funktioista. Opettajan tulisi tietää mihin tarkoitukseen hän kuvaa käyttää. Hyvässä kuvituskuvassa syntaktinen taso, semanttinen taso ja pragmaattinen taso ovat tasapainossa, eivätkä ristiriidassa keskenään. (Hatva 1993, 49, 133–134, 138.) Selanderin (1991, 68) jaottelun mukaan oppikirjakuvien kolme tehtävää ovat informointi, havainnollistaminen ja sivun tekeminen houkuttelevammaksi. Informoivia kuvia voivat olla esimerkiksi kartat, diagrammit, erilaiset piirroksiset ja valokuvat. Havainnollistavien kuvien toiminta perustuu tekstin ja kuvan tiiviiseen yhteispeliin – kumpikaan ei olisi toimiva ilman toisen olemassaoloa. Sivuihin tehdään houkuttelevampia kuvia, joilla ei välttämättä ole mitään tekemistä tekstin sisällön kanssa.

Kuvitusta tutkiessani luokittelen kuvia niiden tehtävien ja sisällön mukaan ryhmiin, keskittyen erityisesti kuvan liittymistä asiasisältöön. Käsitän kuvataideoppikirjan kuvituksen olevan osa oppisisältöä, ei vain dekoratiivista mielenkiinnon herättäjää, ja siksi olen käsitellyt kuvien sisällön yhdessä tekstisisältöjen kanssa, kuvallis-kirjallisena kokonaisuutena. Tämä on mielestäni järkevää myös siitä syystä että kirjan tekijät ovat tehneet tai valikoineet myös kirjojen kuvat ja piirroksiset, toisin kuin monien muiden aineiden kirjoissa joissa kuvittaja toimii itsenäisesti tai kustantajan ohjeiden mukaisesti. Näin ollen tässä luvussa käsittelem vain kuvien funktioita, en sisältöjä.

Olen jaotellut edellisiä kuvituskuvien tehtäväjaotteluja mukailleen tutkimusaineistoni kuva-aineiston seuraavanlaisesti: 1) taidekuvat, 2) oppilastyökuvat ja 3) informatiiviset kuvat. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvilla kuvilla on yhteistä se, että niissä esiintyvän teoksen tai visuaalisen ilmiön on tehnyt taiteilija tai muu ammattilainen ja kuvaa voi oppilaiden kanssa tutkia ja analysoida niiden kuvallisia elementtejä (mainoskuvat, taidekuvat, sarjakuvat). Toisen ryhmän kuvat ovat kuvia oppilaiden tekemistä valmiista töistä, tai kuvia oppilaista työskentelemässä. Kolmanteen ryhmään kuuluvat kuvat, joissa havainnollistetaan uutta tekniikkaa (grafiikka, perspektiivi), kuvataiteeseen liittyvää ilmiötä (väriympyrät) tai tekstissä olevaa asiasisältöä (mainoskuvat, ornamentit).



TAULUKKO 1 kuvatyypit ja niiden määrälliset suhteet aineistossa

Kirja kuvista -sarjan erityisenä ansiona pidän taidekuvien runsautta ja niiden erilaisuutta. Taidekuvia on erityisen runsaasti 5-6 luokalle tarkoitettussa kirjan osassa, jossa painotuksena on opetussuunnitelman mukaan taidehistoria. Kirjan tekijät ovat selvästi käyttäneet aikaa sopivien kuvien valintaan – kuvia voi käyttää monen aihepiirin teemojen tarkastelussa, ei vain kyseisen aiheen yhteydessä. Kuvien runsaudessa näkyy kirjasarjan visuaalista kulttuuria korostava luonne. Tässä kirjasarjassa kuvataidetta opitaan myös kuvia katselemalla ja tutkimalla, ei vain niitä tekemällä. Tämä on selkeä muutos vanhemman polven vinkkiopas -tyyppiin opettajan oppaisiin. Kirjasarjassa hyviä kuvia on paljon – vaatisi vuosien työn opettajalta kerätä vastaavanlainen kokoelma taidekuvia postikortteina tai vastaavina kuvamateriaaliksi. Oppilaiden työkuvia on suhteessa vähän, ja usein sitä edeltää tekniikkakuvien sarja työn tekemisen eri vaiheista. Tämä viestittää prosessin tärkeyttä suhteessa työn lopputulokseen, ja näyttää myös oppilaalle miten kuvassa näkyvä tulos on saatu aikaiseksi, jolloin kenties voidaan ylittää valmiiden mallikuvien usein oppilaissa herättämä tunne ”en minä osaa tehdä tuollaisia”.

Tammen *Kuvien kirjan* kuvista sanotaan täydentävän oppisisältöjä ja ne on kuvateksteineen tarkoitettu myös oppilaille näytettäväksi dokumenttikameralla. Kirjan kuvien tarkoituksena on tekijöiden mukaan välittää tietoa, herättää kiinnostusta ja innostaa tekemään itse ja niitä voi käyttää keskustelun, pohdinnan ja kuvan tekemisen lähtökohtana. (KUKI, 5.) Kuvia onkin kirjassa runsaasti, mutta niistä on kerrottu vain vähän taustatietoja, eikä kuvien tutkimiseen ole

apukysymyksiä kuten *Kirja kuvista* -sarjassa, vaan kaikki kuvantutkimistehtävät on korvattu yhdellä tietokulmalla (KUKI, 31). Luvun alussa esittämieni tutkimuksien mukaan kuvanluenta on aina kielellisesti sitoutunutta, eli kuvan katselussa olennaista on liittää se johonkin asiayhteyteen, jotta kuvan merkitys aukeaa. *Kuvien kirjassa* näiden merkityksien luominen kuvan tarkastelussa on jätetty opettajan vastuulle, ja on varmasti aiheellista olettaa että se edellyttää opettajalta koulutusta tai kokemusta, tietotaitoa, jonka avulla hän osaa nostaa kuvista esille merkityksellisiä teemoja ja johdatella oppilaita keskustelemaan ja pohtimaan kuvan pohjalta.

Kuvien valinta ei ole monikäyttöisyyden perusteella arvioituna yhtä onnistunutta kuin *Kirja Kuvista* sarjassa, eli useimmat kuvat toimivat lähinnä yhden aihepiirin keskeisten asioiden tarkastelussa. Kirjan kuvavalikoimassa näkyy painotukset Suomen taiteen kultakauteen, Euroopan taiteen tunnetuimpiin mestareihin sekä nykytaiteeseen, mutta tekijöiden pyrkimyksenä ollut maailman tarkastelu monikulttuurisesta näkökulmasta on jäänyt kovin vähälle. *Kuvien kirjan* runsasta oppilastyövalikoimaa on kirjan johdantotekstissä perusteltu sillä, että tekijät ovat halunneet näyttää miten saman teeman voi ratkaista monella eri tavalla. Tämä onkin varsin hyvä lähtökohta. Tulevana opettajana koin kuitenkin oudoksi sen, että peruskoulun tarpeisiin tehdyssä käsikirjassa moni kuvissa olevista oppilastöistä on tehty kuvataidekouluissa. Kuvataidekouluissa on oma erillinen opetussuunnitelmansa ja eri resurssit materiaalien ja ohjauksen suhteen käytettävissä kuin peruskouluissa. Työt ovat toki erinomaisen hienoja ja varmasti siitä syystä valittujakin, mutta itse en välttämättä näyttäisi niitä oppilaille esimerkkitöinä välttääkseni luomasta turhia paineita.

3.10 Käytettävyys

Häkkinen (2002) esittää hyvälle oppikirjalle kolme eri kriteeriä: sisältö, pedagogiset näkökohdat ja luettavuus. Sisällön valinnassa olennaista on se että tiedot ovat virheettömiä ja ajantasaisia. (Häkkinen 2002, 81.) Oppikirjantekijän on pidettävä mielessään myös kirjan lukija: oppikirja esittelee oppilaalle uutta tietoa, kun taas opettajan oppaan tulee antaa opettamisen kannalta olennaisia tietoja. Pedagogisilla näkökohdilla Häkkinen tarkoittaa sitä että luotettavan faktatiedon esittämisen lisäksi asiat on esitettävä hyvässä järjestyksessä valikoiden ja pelkistäen niin, että niistä muodostuu järkevä, ja asiasisältöä tarkoituksenmukaisella tavalla vastaava kokonaisuus – varaa virhepäätelmien tekemiseen ei saisi jättää (Häkkinen 2002, 82). Luettavuudella Häkkinen tarkoittaa sitä, että vähimmillään oppikirjan kielen tulisi olla hyvää ja selvää asiaproosaa. Hyväksi oppikirjaksi tunnistaa sellaisen, joka ei tee oppilaasta passiivista vastaanottajaa, vaan saa hänet miettimään, arvioimaan ja kokeilemaan esitettyjen väitteiden ja menettelytapojen pätevyyttä ja

käyttökelpoisuutta. (Häkkinen 2002, 84.) Tässä luvussa tulen käsittelemään edellä mainituista kriteereistä lähinnä luettavuutta, mutta jonkin verran myös pedagogisia näkökohtia liittyen siihen, miten kirjan muoto ja rakenne ohjaavat opetusta. Näistä yhdessä muodostuu näkemykseni kirjojen käytettävyydestä.

Kirja kuvista -sarjassa kuvien tarkastelua ohjaavat oppilaan kirjan kuvatekstit ja opettajan oppaan nuolitekstit, joissa vuorottelevat lisätiedot kirjan kuvasta ja taiteilijasta ja opetuskeskustelua ohjaavat lisäkysymykset. Itselleni heräsi kysymys, osaako opettaja käyttää näitä usein hyvinkin laajoja tietoiskuja valikoiden, vai lukeeko hän suoraan kirjasta oppilaille tekstin vain läpi. Tällöin on varmaa että suurin osa tiedosta menee tietotulvassa hukkaan. Opettajan tulee tehdä valintaa siitä, mitä tietoa hän opettajan kirjasta tarjoilee oppilaille, ja mitkä jäävät vain opettajan oman ainedidaktisen osaamisen tueksi. Tehtävien osalta kirjan rakenne on sellainen, että tehtävänannot ovat oppilaan kirjassa ja ohessa usein muutama aihetta pohtimaan johdatteleva kysymys. Lisätietoja ja ohjeita on opettajan kirjassa. Siellä täällä opettajan kirjassa on lisätietojen tai ainedidaktisen tekstin joukossa on pieniä lisätehtäviä. Kirjan käytön helpottamisen kannalta olisi voinut olla järkevää merkata tehtävät selvästi erikseen, jotta ne löytyisivät nopeasti silmäillen. Opettaja kun tunnin aikana monesti vain silmäilee opasta ja muistelee mitä oli suunnitellut tunnin aikana tekevänsä oppilaiden kanssa. Tällöin kirjan selkeys ja eri tekstinosien nopea erottaminen ovat tärkeitä ominaisuuksia. Kuvien tarkastelut on merkattu hyvin muusta tekstistä erottuvaksi nuolimerkinnällä ja lihavoidulla tekstillä. Tämä on mielestäni erittäin hyvä, sillä todennäköisesti opettaja katseellaan etsii juuri näitä tekstinpätkiä tunnin kuluessa kirjasta.

Ennakkokäsitysten ja mahdollisen aikaisemman virheellisen tiedon huomioon ottaminen on hyvä lähtökohta uuden tiedon rakentamiselle. Myös kertauskysymysten ja huomautusten avulla voi herätellä lukijaa huomaamaan, että jotain olennaista on mennyt ohi silmien (Häkkinen 2002, 83). Näitä keinoja on *Kirja kuvista* -sarjassa käytetty lähinnä kysymysten muodossa. Opettajan oppaiden opetuskeskustelua ohjaavissa kysymyksissä on paljon havaintojen sanallistamisen harjoittelua. Tämä on tärkeää kuvallisen kielen harjoittelua, mutta opettajan kirjan runsas kysymysten määrä tekee kirjan käytöstä hieman raskasta. Aloittelevan (tai taiteeseen perehtymättömän) opettajan näkökulmasta on taas hyvä, että esimerkkejä kysymyksistä on paljon. Opettaja voi aluksi tukeutua paljonkin valmiisiin kysymyksiin opetuskeskustelussa, mutta oppinee pian itse millaiset muotoa ja sisältöä koskevat kysymykset saavat oppilaat tarkastelemaan kuvia halutulla tavalla ja ajattelun heräämään.

Koska apukysymyksiä opetuskeskusteluun on valtavasti, muodostuu opettajalle haasteeksi miten välttää keskustelun yksipuolistuminen ”opettaja kysyy – oppilaat vastaavat” -tyyppiseksi. Mahdollista on tietenkin muokata kuvan tarkastelu tehtäviä esimerkiksi

ryhmätyömuotoon tai itsenäiseksi tehtäväksi jossa vastaukset kirjoitetaan kokonaisiin lausein. Tämä vaatii kuitenkin enemmän omaa suunnittelua ja mielikuvituksen käyttöä, kun taas kirjojen tehtäviä on helppoa seurata sinällään. Tulee mieleen, olisiko ollut kovin vaikeaa keksiä muitakin esimerkkejä kuvan tarkasteluun kuin opetuskeskustelu. Oppilaan kirjoissa on lisäksi paljon kysymyksiä kuvateksteissä. Ne liittyvät kuvaan ja ohjaavat sen tarkastelua, herättävät ajatuksia. Sen lisäksi tehtävänantoon liittyviä ohjaavia kysymyksiä on sekä oppilaan kirjassa että opettajan kirjassa. Onko kirjoissa jo liikaa kysymyksiä? Itse olen huomannut, että jos kysymyksiä on liikaa, eivät oppilaat enää jaksakaan keskittyä miettimään vastauksia. Opettajan on tällöin tärkeää poimia muutama olennainen kysymys, ja käyttää aikaa oppilaiden kanssa riittävästi niiden pohtimiseen.

Kirjan tehtävät ovat sen luonteisia, että omaan käyttökokemukseeni perustuen opettajan kirjalla ja yhdellä tai muutamalla oppilaan kirjallakin pärjää. Kuvia voi näyttää dokumenttikameralla, tai pöytäryhmä voi tarkastella yhtä kirjaa. Näin ollen ei ole täysin välttämätöntä hankkia oppilaankirjoja jokaiselle oppilaalle, vaikka kustantaja ja kirjan tekijät näin tietenkin suosittelevat. Pitäisin parhaana ratkaisuna kuitenkin mallia, jossa opettajan kirjan lisäksi tarvittava kuvamateriaali löytyisi esimerkiksi kirjaan liittyvänä verkkomateriaalina. Useissa luokissa on nykyään käytössä videotykki jolla opettaja voi näyttää koko luokalle tarvittavaa materiaalia Internetistä. Samaan verkkomateriaaliin olisi helppo linkittää esimerkiksi taidemuseoiden verkkosivuja ja liikkuvaa kuvaa. Tuntuu hassulta että vielä tänäkin päivänä, kun mediakasvatusta pidetään tärkeänä kuvataideopetuksen osa-alueena, opiskellaan liikkuvaa kuvaa kirjasta. Tämän lisäksi tekijänoikeudet erilaisiin netistä saataviin materiaaleihin ovat epäselviä, ja vaativat opettajalta selvittelyä ja paneutumista.

Tekijänoikeusasioita voi oppilaiden kanssa käsitellä jo alaluokilla mediakasvatuksen yhteydessä, kuten *Kirja kuvista* -sarjassa onkin tehty, pohtia esimerkiksi sitä saako netistä otettua kuvaa käyttää ja saako kaverin piirtämää kuvaa käyttää. Tekijänoikeuksiin liittyen kirjasarjassa on vinkkejä mistä opettaja saa käyttöönsä kuvia, esimerkiksi liikennevaloista, luvallisesti. Varsinkin mediakasvatukseen liittyen opettaja painii aina lupa-asioiden ja tekijänoikeuksien kanssa. Mielestäni olisi erinomaista, jos opetuksessa hyväksi havaittua liikkuvaa kuvaa materiaalia olisi saatavilla laillisesti ja helposti netin välityksellä luokkahuoneisiin. Tämä on tietenkin vielä tulevaisuutta, sillä oppimateriaalien julkaisutoiminta pyörii vielä lähes kokonaan kustannustoiminnan puitteissa, jolloin tietenkin tekijöiden intressinä on saada myytyä paljon kirjoja, ei tuottaa mahdollisimman hyvää ja helposti saavutettavaa oppimateriaalia.

Toistoa oli kirjassa vain yhdessä kohtaa, saven käsittelyssä. Jos kirjasarjaa on tarkoitus käyttää ristiin ja sekaisin eri osien kanssa, ei toistoa tarvita perusasioista. Tämä oli kuitenkin ainoa poikkeus, muutoin sarjan osissa on edetessä ylempien luokkien kirjoihin aina

kumuloituvaa tietoa. Viittauksia sarjan muihin osiin on luonnollisesti eniten ylempien luokkien opettamiseen tarkoitetuissa oppaissa. Parasta käytettävyyden kannalta olisi, jos opettajalla olisi käytettävissään kaikki sarjan opettajan oppaat. Alakoulun ylimmille luokille tarkoitettussa opettajan oppaassa on monen luvun alussa jopa 5-10 aiheeseen liittyvää käsitettä merkattuna. Onko kirjan tekijöillä todella ollut ajatuksena, että oppilaiden kanssa käydään kaikki käsitteet läpi? Ainakin johdantotekstissä sanotaan: ”Lukujen alussa mainitaan ne käsitteet, jotka on tarkoitus opettaa oppilaille”. Opasta käyttävän opettajana valittavaksi jää, valitseeko tarkasteluun vain muutaman käsitteen, jättäen muiden käsitteiden läpikäymisen kevyemmälle.

Tammen *Kuvien kirja* ei pyri antamaan suoria ohjeita, vaan ohjaa opettajaa pohtimaan omaa opetustaan, tehtävähdotukset ovat ikään kuin suunnannäyttäjiä, eivätkä ne kata kaikkia kirjan sisältöjä. Kirja sopii alkusanojensakin mukaan oppaaksi opettajanhuoneisiin ja opettajankoulutuslaitoksiin. Kuvien kirja tarjoaa opettajalle paljon tietoa ja pohdiskeltavia kysymyksiä. Outona koen sen, että kirja on suunnattu opettajalle, mutta osa sisällöstä (kuvatekstit ja tehtävänannot) kuitenkin on kirjoitettu oppilaalle. Tehtävänannot ovat kirjoitettu niin, että niistä on vaikea päätellä ovatko ne opettajan vai oppilaan luettaviksi tarkoitettuja. Miten kirjaa tulisi käyttää käytännössä? Kenelle esimerkiksi tietokulmat ovat osoitettu, miten niitä on tarkoitus käsitellä oppilaiden kanssa? Oppilaiden luettavaksi tekstit ovat ainakin osittain liian yksityiskohtaisia: alakoululaisen ei tarvitse tietää että kartoissa käytettävä suuntaisprojektiio on nimeltään aksonometria. Kirjassa on tekstissä sekaisin oppilaalle soveltuvaa faktatietoa ja opettajalle tarkoitettua lisätietoa. Kysymykseksi jää, miten opettaja osaa valikoida tästä tarvittavan, ja miten tekstiä käsitellään oppilaiden kanssa. Kokonaisuus tuntuu sekavalta.

Tehtävänannot eivät etene loogisesti, vaan tehtävänannossa voi ensin olla ohjeena ’piirrä’, ja sen jälkeen ’tutki ensin’. Oppilaan kirjassa näin ei voisi olla. Tässä kirjassa kehoitetaan opettajaa avaamaan tehtävät keskustelemalla oppilaiden kanssa, joten haitta ei ole niin suuri. Jotkin tehtävät ovat irrallisia kirjan käsittelemistä aiheista, esimerkiksi vaakunansuunnittelutehtävä on luvun *Kansallisen identiteetin symbolit ja metaforat* yhteydessä, kuitenkin ilman lisätietoa heraldiikasta, sen väreistä tai säännöistä – Kirjassa on paikoitellen suhteellisen vähän tehtäviin liittyviä lisätietoja siihen nähden, että se on opettajan käsikirjaksi tarkoitettu. Kirjassa on käytetty jonkin verran uusia käsitteitä, esimerkiksi pakopistettä kutsutaan katoamispisteeksi.

Teksti ei ole kappaleesta toiseen etenevä johdonmukainen kokonaisuus, vaan aiheet vaihtuvat tiuhaan yhdenkin luvun sisällä. Tavoitteena on ollut kenties kattava lopputulos, mutta maailmaa syleilevä tekstiä on lukijan vaikeaa seurata. Tekstissä on paljon sisältöä, joka ei jäsenny mihinkään tiettyyn opetussuunnitelman kuvataiteen sisältöön, vaan on kirjoittajien omaa ainepedagogista näkemystä. Arvioinnista ja oppimisympäristöstä on erikseen kirjan lopussa lyhyet

kappaleet. Itse olisin nähnyt paremmaksi vaihtoehdoksi, että kirja olisi keskittynyt juuri näihin aihepiireihin, eikä edes yrittänyt kattaa opetussuunnitelman sisältöjä, sillä kirjan loppupuolella ovat sen todelliset ansiot. Motivoinnista ja arvioinnista on aina vaikeaa löytää mitään kättä pidempää avuksi käytännön opetustyöhön, joten kaikki tieto niistä on suureksi hyödyksi.

6 SYNTEESI

6.1 Lähtökohta

Kuvataideopetuksen tila ei esittelemieni tutkimuksien mukaan ole hyvä (ks. 3.6 *Taidekasvatuksen haasteet*). Oppimistulokset ovat huonoja varsinkin kuvataidekasvatuksen keskeisillä sisältöalueilla, ja arvosanat suhteessa osaamiseen ovat korkeita. Kuvataideopettajien koulutus on laadukasta, mutta heidän sijoittumisensa kouluihin on epätasaista ja sattumanvaraista. Yläkoulussa kaikille pakollisia kuvataidetunteja on vähän, joten peruskouluaijana kerätyt kuvataiteen tiedot taidot on saatu alakoulusta. Voidaan siis todeta, että peruskoulu ei pysty tarjoamaan visuaalisen kulttuurin sivistysvarantoa läheskään kaikille oppilaille, ja oppilaat lähtevät peruskoulusta varsin eritasoisin kuvataiteen tiedoin ja taidoin varustettuna.

Näyttää siltä että nyt ja tulevaisuudessa ala-asteen opettaja on se, joka luo visuaalisen kulttuurin yleissivistyksen. Millä eväillä? Olen itsekkin usein oman koulutaipaleeni varrella törmännyt tilanteisiin, joissa opettajan resurssit ovat olleet riittämättömät opettamaan kuvataidetta. Toisinaan resurssien puute on johtunut pelkästään opettajan käytännön taitojen puutteesta, toisinaan myös haluttomuudesta opettaa kyseistä ainetta. On siis syytä pohtia, miten tulevaisuudessa taideopetuksen suuntaa voitaisiin muuttaa. Olisiko muutoksen lähde tulevien opettajien omista peruskouluajoista, jotta muutoksella olisi vaikutusta?

Tämän hetkinen tilanne on, että tullessaan opiskelemaan luokanopettajiksi, opiskelijoilla on usein takanaan vain keskimäärin kahdesta kolmeen tuntia taideopetusta viikossa peruskouluajoiltaan. Oman kokemukseni mukaan opintojen alkaessa monien opiskelijoiden asenne taideopetusta kohtaan on huono (koko aine koetaan tarpeettomaksi, tai ”koulupäivien kevennykseksi”) tai vaihtoehtoisesti itsetunto taideaineiden osaamisen suhteen on hyvin alhainen. Opettajankoulutuksessa kuvataiteen perusopintoja käydään kolmesta kuuteen opintopisteen verran. On siis ymmärrettävää, että näiden ennakkokokemusten perusteella opiskelijan saattaa olla vaikea lähteä muodostamaan itsestään kuvaa taidekasvattajana

Koska taideaineiden vähäinen määrä opettajankoulutuksessa ei anna riittäviä eväitä asenteiden ja käsitysten muuttamiseen, pitäisi ratkaisua etsiä muualta. Korkeakosken (1998a, 3) mielestä erikoistumista ja aineenopettajien osaamista tulisi hyödyntää enemmän. Räsänen (2006, 18) tarjoaa ratkaisuksi uutta yhtenäistä perusopetusta, jossa luokan- ja aineenopettajien vastuualueita on yritetty tuoda lähemmäksi toisiaan: luokanopettajien pätevytyminen kuvataiteen

perusopettajiksi tai aineenopettajien tuntien lisääminen alakoulun puolella voisi siis kohentaa tadekasvatuksen tilaa. Nähtäväksi jää, miten luokan- ja aineenopettajien yhteistyö saadaan yhtenäiskouluissa ja muissa yhtenäisen perusopetuksen kouluissa käyntiin. Vuonna 2011 julkaistun arviointihankkeen pohdintaosassa esitetään mm. seuraavia kehitysideoita: 1) opetussuunnitelman kuvataiteen tavoitteita ja arviointikriteerejä tulisi fokusoida ja tarkistaa samalla miettien miten opetusta voitaisiin lisätä perusopetuksen 8. 9. luokilla kuvataiteessa, 2) opetuksen laatua pitäisi pyrkiä parantamaan lisäämällä kuvataiteen opiskelua luokanopettajakoulutuksessa, 3) koulujen välineistön pitäisi olla kaikkialla samanlainen erityisesti visuaalisen median välineistön kohdalla, ja opettajien täydennyskoulutus visuaalisen median alueella olisi lisättävä ja 4) koulujen ja kulttuuritoimen välistä yhteistyötä pitäisi lisätä ja kuvataiteen oppimismenetelmiä kehittää. (Laitinen 2011, 152–153.)

Tulkitsen luvussa 3.6 *Taidekasvatuksen haasteet* esittelemieni tutkimuksien tulokset niin, että monen koulun kuvataideopetus pohjaa pitkälti siihen, onko kouluun sattunut töihin kuvataiteen opettamiseen kouluttautunutta opettajaa, onko hän työstään innostunut ja jatkokoulutushalukas, ja kuinka aktiivinen hän on jakamaan osaamistaan muille opettajille ja tukemaan heitä kuvataiteen opetuksessa. Kuvataiteen opetus ei saisi olla täysin sattuman varassa! Itse tarjoan ratkaisuna parempia opetusmateriaaleja. Ne voisivat toimia ikään kuin laastarina, nopeana apuna kestävämpään tilanteeseen, jonka perustavanlaatuinen korjaantuminen vie aikaa vuosia tai vuosikymmeniä. Päteviä opettajia valmistuu hitaasti, ja heidän sijoittumisensa eri puolille Suomea kouluihin on suhteellisen epätasaista. Epäilen myös, että opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden tarkistaminen tulee myös viemään vuosia aikaa. Opettaja ei voi tietenkään ajatella, että oppikirja hoitaa kaiken työn hänen puolestaan: kirjan sisältö, opetuksen sisältö, opettajan ja oppilaan tietosisällöt ovat kaikki eri asioita, ja oppikirjakin esittää opittavasta asiasta ainoastaan pedagogisen pelkistyksen (Häkkinen 2002, 83). Kuitenkin oppimateriaalit ohjaavat yhä vahvasti opetusta. Yli puolet kuudennen luokan opettajista on ilmoittanut, että oppikirjoilla on suurempi merkitys päivittäisen työn kannalta kuin opetussuunnitelmalla (Korkeakoski 2002, 219).

Häkkinen (2002) esittää oppikirjan funktion opetuksessa näin: ”Oppikirjan muodostama runko on tarpeellinen sekä oppilaalle että opettajalle. Oppikirjan kautta välittyy nuorelle opettajalle vanhempien kollegoiden apu ja tuki. - - Kirja on fyysinen kokonaisuus, ja tämä havainnollistaa sekä opettajalle että oppijalle, että myös opittavat asiat muodostavat kokonaisuuksia” (Häkkinen 2002, 88.) Koska mikään virallinen taho ei tarkasta tai arvioi oppimateriaalin opetussuunnitelman mukaisuutta, saattavat uudetkin oppimateriaalit ylläpitää vallitsevia oppimiskäsityksiä ja tukea perinteistä pedagogiikkaa. Uskon, että kattavat, ja epävarmempainkin opettajaa tukevat, ajanmukaiset materiaalit voisivat muuttaa monen

kuvataidetunnin kulkua niin, että sisällöt olisivat opetussuunnitelman mukaisia ja kokemuksesta tulisi positiivinen ja kasvua tukeva, niin oppilaalle kuin opettajalle. Ovatko aineistoni opetusmateriaalit tällaisia?

6.2 Tuloksia ja johtopäätöksiä

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei yleensä tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen, vaan siinä toteutuu aristoteelinen ajatus: yksityisessä toistuu yleinen. Tutkimalla yksittäistä tapausta riittävän tarkasti voidaan siis saada esiin se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu ilmiössä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2007, 177.) Tutkimukseni tulokset eivät tietenkään ole yleistettävissä koskemaan muita oppimateriaaleja, sillä tutkittavana on ollut kaksi ”tapausta”. Uskon kuitenkin, että olen saanut perusteellisella analyysillä esille näistä esimerkkitapauksista jotakin kuvataideopetuksesta yleisemmällä tasolla, jolloin johtopäätöksillä on teoreettista yleisyyttä. Johtopäätösten validiteetti arvioidaan sen perusteella miten ne vastaavat aineistoa ja liittyvät teoreettisiin lähtökohtiin.

Tutkimustehtäviini päädyin tutkimuksen teon alkuvaiheessa valitsemani näkökulman perusteella: Lähtökohtanani on tarkastella sitä, millaisesta kuvataiteen materiaalista olisi eniten hyötyä opettajanuran siinä vaiheessa, kun opetussuunnitelmaan kirjatut sisällöt ja tavoitteet sekä oma taidekasvatusnäkemys eivät vielä loista kirkkaana mielessä läpäisten opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kaikki vaiheet, eikä oma (päänsisäinen tai kirjahyllyn mappiin koottu) tehtävärepertuaarikaan ole vielä kovin kattava. Kokeneilla opettajilla nämä opetuksen osa-alueet saattavat olla sisäistyneessä muodossa, mutta oletan että noviisiopettaja tarvitsee vielä voimakasta ohjausta ja apua työnsä suunnitteluun.

Näkemykset oppimisesta ja taideopetuksesta ilmenivät aineistona olleissa kirjoissa monin tavoin: kummassakin materiaalissa esiintyy useita eri tapoja suhtautua taideopetukseen. Oppikirjojen tarkastelu osoitti että kirjoja oli mahdoton pelkistää yhden taideopetusnäkemysten edustajiksi -- Kaikki neljä taidekasvatusmallia olivat esillä kaikissa aineiston kirjoissa, eikä niitä voi kategorioida kuuluvaksi minkään yhden taidekasvatusmallin edustajaksi. Analyysissa *Kirja kuvista* -sarjasta esiin nousi kuvataidekasvatuksen välineelliset perustelut, kun taas *Kuvien kirja* edusti essentiaalisia perusteluita. *Kirja kuvista* -sarja sisältää voimakkaammin viitteitä konstruktivistiseen oppimisnäkemykseen. Taidekasvatusmalleista siinä korostuvat Eflandin tiedonkäsittelyn malli ja Räsänen muotoa korostava malli (Efland 1983/1998, 17–21; Räsänen 2008a, 79–85). Muotoa korostavassa taidekasvatusmallissa olennaista on kuvantekemisen taidot ja kuvalliset

perusmuuttajat. Muotoa korostavaan taidekasvatusmalliin pohjautuvissa tehtävähdotuksissa voidaan myös nähdä piirteitä behavioristisesta opetuksesta. Kuvien kirjassa taidekasvatusmalleista selvimminkin esillä oli itseilmaisua ja visuaalista kulttuuria korostava malli.

Kummassakin materiaalissa oli tarkastelun kohteena koko visuaalinen kulttuuri. Tutkimuksessa kävi ilmi, että *Kuvien kirja* ei kuitenkaan täytä visuaalista kulttuuria korostavan taidekasvatusmallin kaikkia ominaisuuksia, vaan painottaa sitä lähinnä näennäisesti. Kirjasta ei tullut esiin avoin taidekäsitys eikä monikulttuurisuuteen kuuluvien, erilaisten ajattelutapojen tutkiminen. Visuaalista kulttuuria painottavan taidekasvatuksen tehtävä on olla välineenä myös kulttuurin muuttamisessa, mutta *Kuvien kirjassa* näkyi lähinnä koulumaailmassa perinteinen kulttuurin säilyttämisen tehtävä. Sen sijaan *Kirja kuvista* -sarjassa voidaan nähdä pyrkimys opettaa taidetta laajan ja jopa integroivan taideopetuksen mukaan (vrt. Räsänen 2009, 36).

Kirja kuvista muistuttaa kuvataiteen oppaista eniten muiden aineiden kirjasarjoja oppilaan kirjoitteen ja opettajan oppaineen. Se on ensimmäinen tässä muodossa julkaistu kuvataiteen opetusmateriaali. *Kirja kuvista* -sarja kattaa opetussuunnitelman (POPS 2004) tavoitteet ja sisällöt lähes kokonaan, ja on kokonaisvaltainen paketti opetuksen suunnitteluun sisältäen ainedidaktista sisältöä, lisätietoja, laajan valikoiman tehtävähdotuksia ja oppilaiden tarkasteltavaksi soveltuvia kuvia. Tästä huolimatta *Kirja kuvista* tulee kuitenkin todennäköisesti päätyämään vain harvan oppilaan käteen: oppilaan omista kuvataiteen oppikirjoista lienee vielä jonkin aikaa turha haaveilla, niihin tuskin juuri kukaan opettaja haluaa vähäisiä resursseja laittaa. Oman lyhyen kokemukseni mukaan kirjasarjaa on kuitenkin mahdollista käyttää opetuksessa myös yhden oppilaan kirjan avulla, jolloin oppilaan kirjaa voi näyttää oppilaille dokumenttikameralla. Jos käytettävissä on useampi oppilaan kirja, voi yhden kirja antaa useamman oppilaan tarkasteltavaksi.

Kuvien kirja taas on valinnut toisenlaisen linjan: se haluaa avata ovia ja näyttää erilaisia mahdollisuuksia, mutta ei yritä kattaa opetussuunnitelman sisältöjä. Sen vahvuudet ovat pedagogisessa lähestymistavassa ja kyvyssä herättää ajatuksia. Kysymys kuuluu, kuinka moni kokematon opettaja tarttuu käsikirjaan, lukee sen useaan kertaan läpi sisäistääkseen, ja alkaa lukemansa perusteella suunnitella hyvissä ajoin lukuvuoden kuvataidetunteja uusi, kehittynyt pedagoginen näkemys mielessänsä, ja kuinka moni valitsee kirjan, joka muodostaa selkeän rungon lukuvuoden opetukselle?

Kummankin oppaan kohdalla tärkeintä on se, kuinka opettaja niitä käyttää. Kaikkien kirjojen tehtävähdotuksien yhteydessä opettajan tulisi edes lyhyesti pohtia, mitä tehtävällä pyritään opettamaan ja mitkä ovat sen todelliset tavoitteet. Saman tehtävän voi toteuttaa opetuksessa hyvin eri tavoin riippuen siitä, mitä asiaa opettaja painottaa. Vastavalmistuneet ja kuvataiteen maailmaan vihkiytymättömät opettajat tukeutuvat kaikista eniten opetusmateriaaliin, sillä heillä ei usein vielä

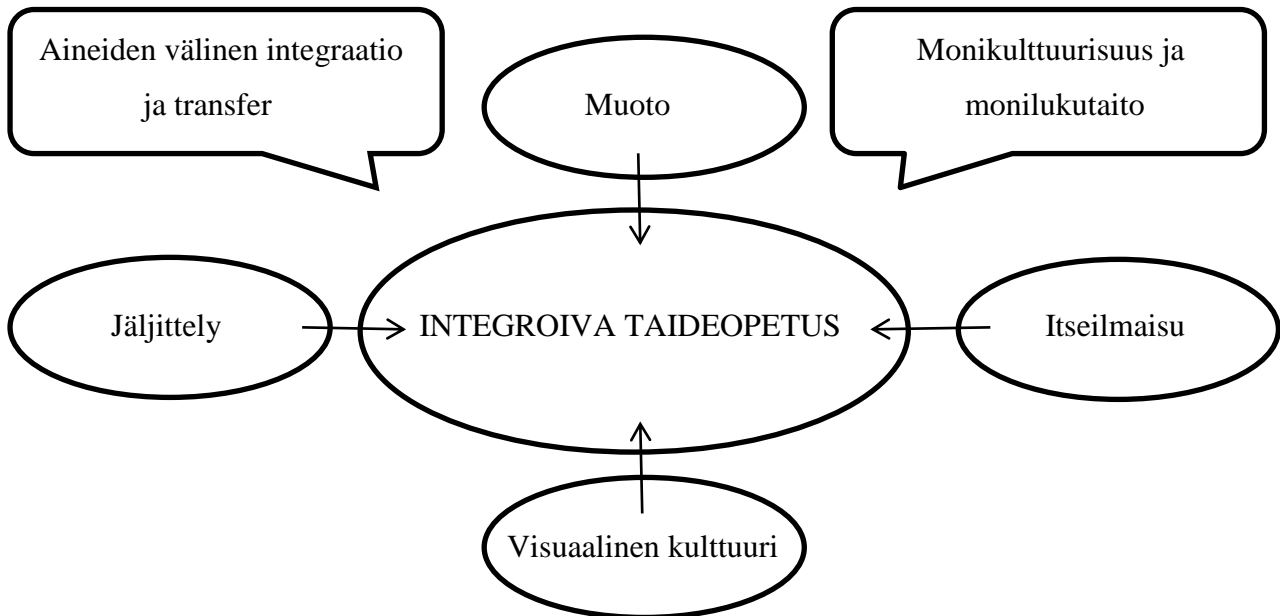
ole kokonaisnäkemystä tai voimavaroja opetuksen suunnitteluun, vaan huomio usein keskittyy vain seuraavaan tai seuraavien viikkojen tunteihin – opettaja saattaa jättää pohtimisen vähemmälle ja seurata oppaan ohjeita sellaisenaan, jolloin hän ei välttämättä edes ole perillä opetuksen tavoitteista. Tällöin opetuskäyttöön soveltuu paremmin Kirja kuvista, joka kattaa opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet ja luo rungon opetukselle.

Tutkimusprosessin aikana syntyneen mielikuvani perusteella väittäisin, että Kuvien kirja saattaisi olla enemmän kuvataideopettajien, kuvataiteeseen erikoistuneiden tai muuten kuvataiteeseen perehtyneiden opettajien mieleen. Useat luokanopettajat ovat tottuneet käyttämään voimakkaasti strukturoituja opetusmateriaaleja, joten heille Kirja kuvista voi olla helpommin lähestyttävä. Kenties jopa kirjojen kirjoittajien ammatillinen suuntautuminen, taustat ja koulutuksen vaikutukset, näkyi tutkimusaineistossani siinä, mitä oppimiskäsitystä ja taidekasvatusmallia niissä painotettiin. Mielenkiintoista on, voiko käyttöön valittu oppimateriaali ohjata käsityksiä hyvästä opettajuudesta tai opettajan roolista kuvataiteen opettamisessa. Vai kertooko käytössä oleva opetusmateriaali jotain opettajan omasta asennoitumisesta opetustilanteeseen, ja siitä mitä hän pitää keskeisenä kuvataiteen opettamisessa? Ja missä määrin opettajien pystyvyyden kokemukset toteuttaa keskeisiksi kokemiaan asioita kuvataideopetuksessa ohjaavat käytettävän opetusmateriaalin valintaa?

Tutkimukseni mukaan molempia tutkimuskohteita, Kirja kuvista -sarjaa ja Kuvien kirjaa, on mahdollista käyttää opetuksessa lähtökohtana integroiva taideopetus: Opettaja voi opetuksessaan soveltaa erilaisia vuorovaikutusmalleja, oppimisenäkemyksiä, taidekäsityksiä sekä käsityksiä lapsen kuvallisesta kehityksestä. Efland kirjoittaa eklektisestä opetuksesta, jossa opettaja pyrkii tasapainottamaan opetuksen ja tuomaan siihen sisältöjä jotka ovat lähtöisin niin taidoista, käsitteistä, yksilöstä kuin yhteiskunnastakin. Tavoitteena on tällöin monimuotoinen tapa tarkastella taidetta. (Efland 1983/1998, 34–35).

Opettajan mahdollisuutta yhdistellä eri taidekasvatusmalleja opetuksessaan korostaa myös Marjo Räsänen. Hänen luomansa integroivan taideopetuksen käsite on synteesi, jossa opettaja yhdistelee erilaisten taidekasvatusmallien sisältöjä ja menetelmiä. Eflandin tavoin kyse ei ole mistään uudesta mallista, vaan eklektisestä sovelluksesta (Räsänen 2008a, 98). Olennaista on se, että opettaja on tietoinen siitä, mitä malleja opetuksessaan käyttää. Räsänen näkemykseen integroivasta taideopetuksesta liittyy myös pyrkimys oppiaineiden väliseen integraatioon; Hän toivoo oppilaiden voivan hyödyntää kuvataiteen tunnilla opittuja asioita, ei vain uusissa kuvallisissa tehtävissä, vaan myös muissa kouluaineissa ja elämässä yleensäkin. Räsänen näkemykseen liittyy lisäksi olennaisesti monilukutaito ja monikulttuurisuus. (Räsänen 2008a, 17, 98) Otettaessa huomioon tämä laaja

integroivan kuvataideopettamisen käsite, tarjoaa Kirja kuvista sen toteuttamiseen paremmat mahdollisuudet



KUVIO 3 Integroivan taideopettamisen malli Marjo Räsänen mallin pohjalta (Räsänen 2008, 96–98)

Tutkimus osoitti että taidekasvatuksen tämänhetkisiin haasteisiin vastaa paremmin *Kirja kuvista* -sarja: se on hyvä ja kattava opetustyön apuväline kokemattomalle opettajalle ja rakentaa siltaa koulutaiteen ja oppilaan oman kokemusmaailman välille. Kirjasarjan suurimmaksi ongelmaksi näyttäytyi sen rakenne: oppilaan kirjoihin ja opettajan oppaisiin tehty jako on selkeä, mutta hidastanee materiaalin käyttöön ottoa kouluissa materiaalikustannusten takia. Tulevaisuudessa opetusmateriaalien toivoisi kehittyvän joustavarakenteisemmiksi sisältäen painetun oppaan lisäksi oppilaille tarkoitettua verkkomateriaalia, kuvia, tehtäviä ja linkkejä, joita opettaja voisi opetuksessaan joustavasti hyödyntää.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta että materiaalit ovat funktioiltaan varsin erilaiset: Toinen sopii aloittelevan ja epävarman opettajan opetustyön rungoksi, ja toinen on jo hieman kokeneen opettajan pedagogisen ajattelun kehittämisen työväline. *Kirja kuvista* -sarja sisälsi opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet kattavasti, kun taas *Kuvien kirja* muodosti enemmän mosaiikkimaisen kokoelman tekijöidensä hyviksi havaitsemia tehtäväideoita ja ainedidaktista tekstiä. Molemmat materiaalit antavat opettajalle mahdollisuuden toteuttaa opetustaan erilaisiin taidekasvatusnäkömyksiin nojaten.

”Jää tietenkin suuressa määrin yksilöllisestä mausta riippuvaiseksi ja innokasta erimielisyyttä aiheuttavaksi se seikka, mitä ja millaista taidetta kukin tahtoo kasvatuksellisenä välineenä tai päämääränä suosia: toinen turvautuu kenties yksinomaan ns. klassilliseen taiteeseen, toinen taas saattaa osoittaa ilmeistä taipumusta kaikkein viimeisimpien suuntien huomioon ottamiseen. Tähän liittyy läheisesti jo edellä havaitsemamme taidekasvatuksen tarkoitusperän epämääräisyys: taiteen tarkoitusta koskevien mielipiteiden vaihdellessa ja kiistellessä – toisille on taide pelkkä uskonnon tai moraalin palvelija, toisille sosiaalinen tekijä, toisille vain taidetta taiteen itsensä vuoksi jne. – joutuu taidekasvatukseenkin noista käsityskannoista riippuen saamaan mitä erilaisimpia tehtäviä.”

(Hollo 1932, 145–146)

6.3 Sovellus

Taidekasvatus koetaan usein kompleksiseksi alueeksi, sillä se ei sisällä voimakkaasti strukturoitua tietoa kuten esimerkiksi matematiikka ja äidinkieli. Taidekasvatukseen liittyvä joustavarakenteinen tieto ei ole helposti kumuloituvaa eikä sitä voi helposti jäsentää luokkakohtaisiksi tavoitteiksi ja oppikirjoiksi (Efland 2002, 92). Kuitenkin esimerkiksi Räsänen (2008) korostaa, että jos opetus ei alusta pitäen perustu taiteen monimutkaisuuden ja ristiriitaisuuden ymmärtämiselle, eivät oppilaat kykene tällaisten ilmiöiden ymmärtämiseen myöhemminkään. Taide voi haastaa koulun tiedonkäsitteksen, sillä se kyseenalaistaa yksinkertaistukset ja valmiit vastaukset. Se tarkoittaa luopumista oppiaineen pilkkomisesta helposti sulaviin osiin, ja sellaisenkin tiedon käsittelemistä, joka ei ole valmista. Oppimisen keskiöön nousevat tällöin uteliaisuus, kysymykset, vastaanottaminen, epävarmuus, ristiriidat ja ennakoimattomuus. Nykyisessä kognitiotieteessä luokitellaan kognitiivisiksi kaikki ne mielen toiminnot, joiden avulla informaatiota vastaanotetaan ja prosessoidaan. Taide on eräs tapa ymmärtää todellisuutta. Kouluissa on siis tarjottava useita näkökulmia todellisuuteen, siten kaikilla on mahdollisuus erilaisiin tietämisen tapoihin. (Räsänen 2006, 16–17; Räsänen 2008a, 139)

Humen giljotiinin mukaisesti siitä mitä on, ei voida johtaa sitä miten pitäisi olla (Niiniluoto 2008, 74). Näin ollen kysymykseen siitä, millaisen tulisi olla materiaalin joka parhaiten tukee kokematonta noviisiopettajaa, ei voi löytää vastausta suoraan aineistosta. Tähän kysymykseen vastaan teoriapohjaa kirjoittaessani ja tutkimuskysymyksiin vastatessani syntyneeseen näkemykseeni nojaten. Se on eräänlainen synteesi, tutkimuksen ja sen taustatyönä tehdyn teoriapohjaan tutustumisen tulos ja siinä näkökulmani näkyy vahvimmin. En halua jättää tutkimustani vain esittävään ja kartoittavaan muotoon, vaan haluaisin siitä löytyvän myös jotain

käytännöllistä hyötyä oletetulle lukijakunnalle, omien gradujensa parissa puuhaaville tuleville luokanopettajille ja taidekasvattajille. Vastaus kysymykseen on eräänlainen pedagoginen sovellus, apuväline noviisiopettajalle, vaikka en omaa opetusmateriaalia päätyntykään tekemään.

Eräs ajatuksia herättänyt taidekasvatuksen ammattilainen on Kati Rantala (2001b), joka kyseenalaistaa kuvataiteen itseoikeutetun aseman ja käsitykset taiteesta kasvattavana. Rantala kirjoittaa väitöstutkimuksessaan:

”Tekemiseen perustuvaa kuvataidekasvatusta tuntuu olevan vaikea oikeuttaa muutoin kuin siitä nautinnosta lähtien, jota itse tekeminen ja siihen liittyvien sääntöjen oppiminen ja soveltaminen antavat nuorille oppilaille. Tekemisen mielekkyys saattaisi tosin lisääntyä, jos töiden aiheet voisivat olla lähempänä nuorten sosiaalista ja kulttuurista maailmaa. - - herää myös kysymys, miksi juuri taidetta, koska niin monesta artefakteja tuottavasta harrastustoiminnasta voi saada samankaltaista tyydytystä. Jos opetus keskittyisi taitojen kehittämiseen ja siihen liittyvien tietojen, sääntöjen ja tekniikkojen opettamiseen, voidaan myös kysyä, mikä tekee toiminnasta erityisesti kasvatusta. Matematiikan, kielten tai vaikka käsityön tietoja ja taitoja välittävään opetukseen ei yleensä liitetä sanaa kasvatusta, mutta taidekasvatuksen rinnalla käytetään kyllä termiä taideopetus.”

(Rantala 2001b, 49–50)

Näiden ajatuksien johdattelemana nostan oman kuvataideopettamisen mallini (KUVIO 4) keskiöön ilmaisun rohkeuden ja itsetuntemuksen. Näin opetuksessa yhdistyy luontevasti ”itse tekeminen” ja kasvatusta. Teknisen osaamisen suhteen jokaisella oppilaalla on oma vahvuusalueensa, ja loppujen lopuksi ei ole väliä millä kuvataiteen alueella oppilas työskentelee, kunhan hän saa tehdä jotain mistä saa tyydytystä. Kaiken keskellä on siis käytännön työ, ’saada tehdä jotain mistä jää jälki’. Koen taideopetuksen tekniikkaharjoitusten keskeisimmäksi tehtäväksi, ei niinkään antaa kaikille samanlaisia kuvan tekemisen taitoja, vaan esitellä ja antaa oppilaiden kokeiltavaksi erilaisia tekniikkoja ja materiaaleja. Kaikkien ei tarvitse osaa piirtää tai maalata, kuvista voi olla kaikille. Olennaista on tarjota oppilaille välineitä kuvallisen maailman tulkintaan ja auttaa jokaista löytämään oma ilmaisuväylänsä. Tähän keskustaan liittyy myös opetussuunnitelman ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuuden itsetuntemuksen ja opiskelutaitojen osa-alueet.

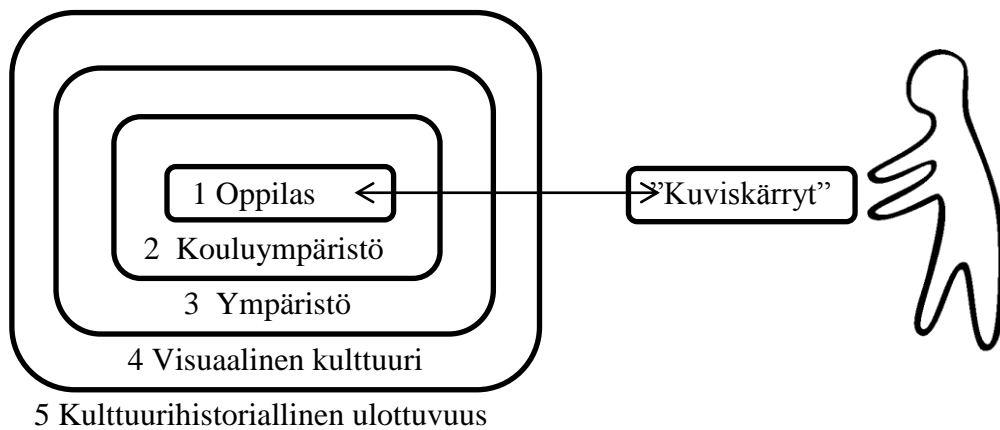
Mallin seuraavana kehänä on kouluympäristö, jolla tarkoitan sitä fyysistä kontekstia, omaa luokkaa ja kuvataideluokkaa, sekä henkistä ilmapiiriä, joissa suurin osa kuvataiteen tunneista toteutuu. Kouluympäristön, niin fyysisen kuin henkisenkin, tarkoituksena on saada oppilaat arvostamaan omia tuotoksiaan, visuaalista kulttuuria ja toisiaan. Opetussuunnitelman aihepiireistä tälle kehälle kuuluvat yhteistyötaidot. Fyysisessä lähiympäristössä olennaista on oman luokan

visuaalinen ilme, oppilastyönäyttelyt sekä materiaalisen saatavuus ja niiden hyvä järjestys. Henkisen ympäristön tulisi taas olla avoin ja kaikkien mielipiteet huomioon ottava, kannustava ja innostava – Keskeistä on että opettaja luo mahdollisimman hyvät mahdollisuudet oppimiselle ja kasvulle.

Ympäristöllä tarkoitan tässä mallissa koulun ulkopuolista tilaa, välitöntä pihaympäristöä, koulua ympäröivää luonnonympäristöä tai rakennettua ympäristöä, ja esimerkiksi taidemuseoita tai gallerioita joissa vierailaan. Tälle kehälle kuuluvat myös se yhteisö jossa eletään, kyläyhteisö tai kaupunginosa. Opettajan tehtävänä on pitää huolta, että kouluympäristön rajoja rikotaan aina välillä, ja lähdetään tutustumaan maailmaan koulun ulkopuolella. Museo- ja näyttelyvierailujen lisäksi mahdollisia ovat myös esimerkiksi taiteilijavierailut ja kontaktit paikallisiin yrityksiin. Myös erilaiset ympäristötaideteokset voivat olla tätä kurottautumista kohti ympäröivää yhteiskuntaa. Opetussuunnitelman aihepiirien sisällöistä tälle kehälle luontevasti asettuvat osallistuva kansalaisuus, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta.

Visuaalisella kulttuurilla viittaan tässä usein taidepainotteisen koulun kuvataideopetuksen ulkopuolelle jäävää informaalia visuaalista maailmaa, elokuvia, tv:tä, tietokone- ja konsolipelejä, nettiä, lehtiä ja radiota. Uuden opetussuunnitelman mukaan visuaalinen kulttuuri tulisikin ottaa kokonaisuudessaan huomioon koulun kuvataideopetuksessa, ja myös mediakasvatus on vahvasti edustettuna opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman aihepiireistä viestintä- ja mediataito kuuluu tälle kehälle. Opettajan tehtävänä on varmistaa, että koulussa ei tehdä vain ”koulutaidetta” vaan oppilaiden arkikokemukset ja heille median kautta välittyvä visuaalinen maailma ovat mukana tasavertaisena käsiteltäessä visuaalisia ilmiöitä. Näin mahdollistetaan myös transfer-vaikutukset koululuokan ulkopuolelle.

Kulttuurihistoriallinen ulottuvuus on se ajallinen ja paikallinen konteksti, jossa elämme. Oma suomalainen, pohjoismainen ja eurooppalainen kulttuurimme ohjaa käsityksiämme siitä mikä on taidetta ja kaunista tai mitä on hyvä kasvatus. Opetussuunnitelman aihepiireistä kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys kuuluvat tälle kehälle. Omaan kulttuuriperimään tutustumisen ohella olennaista on tutustua myös muihin kulttuureihin, jotta oppilaille syntyy käsitys siitä, että meidän näkökulmamme katsoa asioita on vain yksi mahdollinen, ei suinkaan ainoa tai muita parempi. Opettajan tulisi auttaa oppilaita näkemään itsensä osana historiallista jatkumoa, jossa oppilaille itselläänkin on mahdollisuus luoda tulevaisuutta.



KUVIO 4 Kuvataideopettamisen mallia havainnollistava kuvaaja

Kuvataideopettamisen mallin varsinainen pedagoginen sovellus on ”kuviskärkyt”. Se voi olla varsin konkreettisesti koululuokissa seilaava kärky, johon on koottu koulun ja luokkien tarpeiden mukaan joko materiaaleja, oppaita, taidekirjoja, taidepostikortteja, elokuvia, sarjakuvia, lehtiä, opetussuunnitelman tai vaikka koulun oman kuvataideopettamisen suunnitelman. Mallissani ”kuviskärkyt” sisältää kuitenkin myös opettajan itsensä, sillä opettaja ja hänen persoonansa on (toivottavasti) vuorovaikutuksen liikkeelle paneva voima eri tasojen välillä. ”Kuviskärkyt” kuvaa sitä liikettä jota pitäisi tapahtua tasojen välillä, jotta kuvataideopetus olisi kokonaisvaltaista. Opettajan tehtävänä on huolehtia siitä että kaikki tasot ovat mukana kuvataideopettamisessa. Aidolla ja välittävällä kohtaamisella voidaan lähestyä mallin sisintä kehää, oppilasta itseään, ja tässä opettajan persoonalla on erittäin suuri merkitys.

Konkreettisten kuviskärkyjen varustelusta ja huollosta voi vastata kuvataiteesta kiinnostunut opettaja tai erikoisosaamisen puuttuessa opettajayhteisö yhdessä. Kärkyjen tavoitteena on, että opettajille karttunut tietotaito ja parhaat ideat saatetaan kaikkien saataville ja osaamista saadaan jaettua. Ideaali olisi, jos kärkyihin saataisiin opettajien yhteistyöllä tuottama kansio, jossa on koulun yhteinen kuvataideopettamisen suunnitelma. Suunnitelmaan olisi kirjattu luokkakohtaisesti, mitä opetussuunnitelman sisältöjä käsitellään milläkin luokalla, tai vaihtoehtoisesti listaten millaisia asioita on tehty minkin luokan kanssa. Näin saataisiin myös kuvataideopettamiselle jatkumo alemmilta luokilta ylemmille, vaikka selkeä oppikirjajohtoinen struktuuri puuttuisi.

Eräänä konkreettisia kuviskärkyjä korvaavana sovelluksena voisi olla kouluille suunniteltu kuvataiteen verkkomateriaali. Se voisi toimia erinomaisesti varsinkin taidehistoriassa ja mediakasvatuksessa, jolloin lisätiedot, kuvat ja tehtävät voisivat olla kätevästi opettajan ja oppilaan

saavutettavissa. Verkkomateriaalin joustava käyttö edellyttää kuitenkin sitä, että luokassa on oma tietokone ja dokumenttikamera, jolla kuvan voi heijastaa oppilaiden nähtäville. Verkkoaineiston jatkeeksi olisi myös helppo koota koulun omaa tehtävien ”vinkkipankkia” ja valokuvia esimerkiksi oppilastyönäyttelyistä, jotka voisi jakaa myös muiden koulujen nähtäväksi. Tällainen kaikkien saavutettavissa oleva materiaali on kuitenkin vielä jokseenkin mahdoton ajatus oppimateriaalien ansaintalogiikan perustuessa painetun materiaalin myynnille. Jos riittävän hyvä materiaali olisi kuitenkin olemassa, en näe syytä mikseivät rohkeat koulut olisi valmiita jopa maksamaan verkkomateriaalin lisenssistä. Parasta olisi, jos materiaali olisi ilmainen ja kaikkien saavutettavissa. Kuvataide tarjoaa mahdollisuuksia uudelleenlaiselle ajattelutavalle jossa yhdistyy luovuus ja ongelmanratkaisutaidot. Tämä on oma visioi tulevaisuuden kuvataidekasvatuksesta ja oppimateriaalin osuudesta siinä.

6.4 Visiointia

Alkuperäisenä suunnitelmanani oli jatkaa tutkimusta vielä niin, että tuottaisin oman opetusmateriaalin jostakin rajatusta kuvataiteen, ehkä vaikeaksi koetusta, osa-alueesta sen tiedon varassa, jonka olen saanut etsiessäni vastauksia tutkimustehtäviin. Tämä alkoi kuitenkin tuntua työn edetessä liian laajalta tavoitteelta, ja päätin keskittyä tekemään oppimateriaalianalyysia. Produktiivinen osa odottaa siis vielä tekijäänsä. Haaveissani on siis vielä joskus tehdä materiaalia kuviskärryihin.

Tutkimukseni rajautui kahden materiaalin sisällön tarkasteluun: olisi mielenkiintoista jatkaa tutkimalla opettajien tapoja käyttää kuvataiteen oppaita opetuksensa tukena, miten esimerkiksi Kirja kuvista -sarjan kaltainen uudentyyppinen oppilaan kirja vaikuttaa opettamiseen ja miten opettajat suhtautuvat oppikirjan käyttöön kuvataidetunnilla. Tutkimusta tehdessä mielessäni heräsi myös muita mielenkiintoisia kysymyksiä, joihin ei tämän työn puitteissa kuitenkaan ollut mahdollista paneutua: Mitä kuvataiteen opetusmateriaaleja opettajilla on käytössään? Miten opetusmateriaali ohjaa käsityksiä hyvästä opettajuudesta tai opettajan roolista kuvataiteen opettamisessa? Voiko opetusmateriaali olla ajattelun ohjaaja? Miten opetusmateriaali ohjaa opettajan käyttämiä opetusmalleja, ja miten ne ohjaavat käsityksiä hyvän oppimisen malleista? Miten opetusmateriaali vaikuttaa opettajien pystyvyyden kokemuksiin toteuttaa keskeisiksi kokemiaan asioita kuvataiteessa?

Kokonaisvaltainen oppimiskäsitys on muuttunut yleisen maailmankuvan muuttumisen myötä. Ensin 1970-luvulla vallinneen behavioristisen oppimiskäsityksen syrjäytti kognitiivinen, ja

siitä on siirrytty lähinnä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Nykyinen vallitseva käsitys on, että opettajan tehtävä ei ole ikään kuin kaataa tietoa oppilaan päähän, vaan tietorakenteet rakentuvat oppilaan omien kokemusten ja aiempien tietorakenteiden varaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 20–21.) Sen mukaan oppija nähdään tutkijana ja tekijänä, tietoisena oman oppimisensa jäsentäjänä. Anttila (2006, 51) toteaa kuitenkin, että nykyinen vallitseva konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu edelleen tukevasti kielelliseen tiedonvälitykseen. Hän näkee uudenlaisen oppimiskäsityksen haastavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen:

Uuden käsityksen mukaan ihmisen tietoisuus, kieli, ajattelu ja oppiminen perustuvat esikielellisiin ja kokonaisvaltaisiin prosesseihin, joissa moniaistiset, esteettiset kokemukset, keholliset tapahtumat (toiminta, liike, keholliset tuntemukset ja elämykset), mielikuviutus, narratiivinen ajattelu ja poeettinen kieli sekä yhteisöllisyys liittyvät toisiinsa.

(Anttila 2006, 51)

Anttilan tavoin koen oppimisen olevan monitasoisempaa ja siihen liittyvän useampia tekijöitä, kuin mitä konstruktivistinen oppimiskäsitys antaa ymmärtää.

Rinne (2006) toteaa, että taidekasvatuksessa vallitseva holistinen ihmiskäsitys vaikuttaa opettamiseen siten, että oppilaasta huolehditaan kokonaisuutena: tunteet, mielikuvat, muistot, aistikokemukset – koko eletty elämä – on mukana taiteellisessa prosessissa. Taidekasvatuksella voidaan lähestyä sellaisia asioita kuten epävarmuutta, ristiriitoja ja ennakoimattomuutta jotka leimaavat tätä aikaa. (Rinne 2006, 110.) Toisin kuin perinteinen koulutieto, taide tarjoaa keskeneräistä ja monitulkintaista tietoa (Räsänen 2006, 21). Juuri taideaineisiin liittyvä epävarmuuden sietämisen opettelu ja uusien ratkaisujen hakeminen vahvistavat omaa selviytymistä muuttuvassa yhteiskunnassa (Rinne 2006, 116). Teknillisen korkeakoulun professori Juhani Pallasmaa (1996, 13) on samoilla linjoilla todetessaan, että koulutuksen velvollisuus on vaalia ja kehittää mielikuviutuksen ja empatian kykyjämme. Nykyinen koulujärjestelmä tuntuu hänen mielestään latistavan fantasiamme ja turruttavan aistimme. Hän katsookin, että taidekasvatuksen pitäisi nykypäivänä lähteä maailman ehdottomuuden kyseenalaistamisesta ja opiskelijan minuuden avartamisesta, ei yhden monoliittisen maailman opettamisesta.

Opetussuunnitelmien ylin päämäärä ”eheäksi persoonallisuudeksi kasvaminen” tulee ottaa vakavasti, eikä kuitata sanahelinänä tai opetussuunnitelmarunoutena. Oppiaineiden jakaminen teoreettisiin ja käytännöllisiin aineisiin ei enää toimi nykyisessä postmodernissa kulttuurisessa tilassa, vaan uutena koulun haasteena on kädentaitojen ja ajattelutyön yhdistäminen, oppimisen

kokonaisvaltaisena huomioon ottaminen (Räsänen 2006, 21). On tärkeää ymmärtää, etteivät tiede ja taide ole toistensa vastakohtia, tai toisensa poissulkevia vastakohtia, vaan toisiaan tukevia tapoja lähestyä monia inhimillisen sivistyksen osa-alueita.

Marjatta Bardy (2008) esittää, että tiede ja taide edustavat kahta rinnakkaista tapaa luoda suhdetta todellisuuteen ja hahmottaa maailmaa: Tiede perustuu objektiivisuuden ihanteeseen, rationaaliseen päättelyyn ja läpinäkyvään argumentointiin, kun taas taiteessa on lupa lähestyä asioita kokemuksellisesti, aistein, tuntein, intuitiolla ja alitajuisesti. Tieteessä ja taiteessa asetetaan erilaisia kysymyksiä, ja haetaan vastauksia todellisuuden eri tasoilta, mutta molempien tarkoituksena on hakea kosketusta todellisuuteen. Bardyn mukaan sekä tieteen että taiteen ajattelun ja toimintatapojen yleisluonteisen tuntemisen tulisi kuulua kaikkien yleissivistykseen. (Bardy 2008, 203.) Taidekasvatuksen tutkimuksessa tämä uudenlainen taiteen ja tieteen yhdistävä käsitys näkyy jo taiteellisena tutkimuksena, jossa kokemusta taiteen tekemisestä pidetään keinona saada tietoa todellisuudesta. Suomalaisissa taidekorkeakouluissa tällä on ollut vankka asema 1990-luvun alusta saakka. (Räsänen 2008b)

Kasvatuksen maailma on viime vuosikymmeninä kokenut mullistuksen kognitiivisesta oppimisenäkemyksestä konstruktivistiseen. Postmodernien taideteorioiden heijastuminen kuvataideopetuksen käytäntöihin sen sijaan on tapahtunut paljon huomaamattomammin. Vielä sata vuotta sitten piirustuksen opettamista ohjasi teoria, jonka mukaan havaintomme on suoraa ja taide luonnon jäljittelyä. Tällöin opetusmetodinakin oli kopiointi. Nyt on yleisesti hyväksytty ajatus, että kulttuurimme, eli koko se maailma mihin olemme syntyneet, vaikuttaa tulkintoihimme todellisuudesta. Tekemämme kuvat syntyvät siitä visuaalisesta ympäristöstä (kuvista) jossa elämme. Nykyiselle, postmodernin ajattelun värittämälle tutkimukselle ja taiteelle on tyypillistä, että tekijä joutuu määrittämään positionsa: mistä lähtökohdista ja mistä näkökulmasta puhun.

Tuntuu, että nyt olisi aika ottaa vastaan uusi, ihmisen kokonaisvaltaisesti huomioon ottava oppimiskäsitys. Mielestäni taidekasvatuksella on paljon annettavaa tälle uudelle näkemykselle.

”Taide on parhaimmillaan tie ihmisyyteen. Taidekasvatus opastaa matkalla.”

7 Lopuksi

Gradukansioni kertoo paljon gradun syntyprosessista ja sen rakenteesta. Ensimmäisessä lokerossa on gradupäiväkirjani, ja erinäisiä graduoppaiden tehtäviä paperiliuskoilla. Se kuvastanee motivaatiota ja itse työtä, jota jokainen tutkimuksen tekeminen kai loppujen lopuksi on: pitää istua työtuolilleen ja ryhtyä kirjoittamaan, eikä se aina ole mukavaa, helppoa tai sitä mitä mieluiten tekisi juuri sillä hetkellä, vaikka gradun valmistuminen olisikin tehtävien töiden tärkeysjärjestyksessä melko huipulla. Sitten sitä on vain löydettävä niitä keinoja joilla itsensä saa kirjoittamiselle vapaina hetkinä tarttumaan toimeen.

Toisessa lokerossa on lainaus, muistaakseni omalta professoriltamme, Veli-Matti Vääriltä, kirjoitettuna isoin kirjaimin räiskyvän värisellä yliviivaustussilla paperiarkille: ”Kasvatuksessa on perimmältään kysymys luottamuksesta, rakkaudesta, arvostuksesta, tukemisesta, kannustamisesta, auttamisesta ja tilan antamisesta sekä tarvittaessa kyvystä sanoa ei.” Lainaus kuvastaa omaa kasvatuskäytännöni, jonka olen koettanut pitää kirkkaana mielessä läpi graduntekoproessin. Tutkimusproessin aikana olen yhä enenevässä määrin alkanut pohtimaan myös omaa rooliani opettajana ja taidekasvattajana. Taidekasvatusgurujen ajatuksiin tutustuminen on auttanut minua ajattelemaan tulevaa työtäni myös laajemmin: nyt koen työtäni, ei vain oppiainejakoisen lukujärjestyspaletin hallinnoijana, vaan oppilaan kokonaisvaltaisena kohtaamisena. Olen herännyt myös pohtimaan, olenko opettaja joka ympäristön paineessa sopeutuu kilpailuyhteiskuntaan ja asiakaspalvelijan rooliin, vai osaanko tehdä työtäni omaan arvoperustaani tukeutuen?

Kolmannessa lokerossa on opetussuunnitelma tulostettuna ja alleviivattuna. Se kertoo siitä pohjasta, jolle kaiken opetuksen tulisi perustua. Neljännen, viidennen, kuudennen jne. lokeron täyttävät erinäiset muistiinpanot, sekalaisessa järjestyksessä. Ne edustavat lähdekirjallisuutta, teoreettista pohjaa joka on muovannut ajattelua ja ohjannut tutkimuksen tekoa. Vaikka ne ovat loppupäässä kansiota, täyttävät ne silti siitä suurimman osan. Myös ajallisesti lähdekirjallisuuteen tutustuminen, kaikki se taustatyö, joka ei välttämättä näy sivunumeroina lopullisessa työssä, on vienyt eniten aikaa.

Ja lopuksi, se mikä ei ole koskaan kansion päätynyt: aineisto. Se makaa avattuna, koirankorville luettuna työpöydällä heti kannettavan tietokoneeni vasemmalla puolella. Se jota olen yrittänyt avata ja jonka olen vielä kyllästymisen jälkeenkin ottanut käteen ja lukenut läpi, jos jotakin

olisi jäänyt huomaamatta. Ja josta toivottavasti olen saanut esille jotain olennaista, sellaista joka kannattaa tulostaa, nitoa, ja sujauttaa gradukansion viimeiseen lokeroon.

LÄHTEET

KÄYTETYT LYHENTEET

KUKI = Forsman, A.-C., Piironen, L. 2008. Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen. Helsinki: Tammi.

KK 1-2 = Heinimaa, E., Perttilä, H., Tammioja, S. & Viitanen P. 2008. Kirja kuvista 1-2 Opettajan opas. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.

KK 3-4 = Heinimaa, E., Perttilä, H., Tammioja, S. & Viitanen P. 2010. Kirja kuvista 3-4 Opettajan opas. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.

KK 5-6 = Heinimaa, E., Perttilä, H., Tammioja, S. & Viitanen P. 2009. Kirja kuvista 5-6 Opettajan opas. 1. painos. Helsinki: WSOY.

POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 [verkkojulkaisu]. Opetushallitus. 2004. <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf> (Viitattu 12.8.2011)

AINEISTOLÄHTEET

Forsman, A.-C., Piironen, L. 2008. Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen. Helsinki: Tammi.

Heinimaa, E., Perttilä, H., Tammioja, S. & Viitanen P. 2008. Kirja kuvista 1-2 Opettajan opas. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.

Heinimaa, E., Perttilä, H., Tammioja, S. & Viitanen P. 2010. Kirja kuvista 3-4 Opettajan opas. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.

Heinimaa, E., Perttilä, H., Tammioja, S. & Viitanen P. 2009. Kirja kuvista 5-6 Opettajan opas. 1. painos. Helsinki: WSOY.

POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 [verkkojulkaisu]. Opetushallitus. 2004. <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf> (Viitattu 12.8.2011)

Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

KIRJALLISUUSLÄHTEET

Anttila, E. 2006, 51. Taiteen voimalla. Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 37 (2006) : 1

Bardy, M. 2008. Luovuusstrategia, mikä se oli? Yhteiskuntapolitiikka 73 (2008):2, 202–205.

Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. Teoksessa Bardy M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: LIKE. Nykyaiteen museo Kiasman julkaisuja, 21–33.

Bonsdorff von, P. 2006. taide, tieto ja kauneuden haaste. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like, 158–168.

Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.

Edwards, B. 2004. Luovan piirtämisen opas. Käytä oikeaa aivopuoliskoasi. Suom. P. Marjamäki. Helsinki: Opus. Alkuperäisteos 1979.

Efland, A. 2002. Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum. New York & Reston: Teachers College Press and NAEA.

Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Suom. V. Wuori. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto.

Efland, A. 1983/1998. Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa. (Käännös Virpi Wuori ja Marjo Räsänen.) Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osaston opintomoniste.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Granö, P. & Laitinen, S. 1998. Kuvaamataidon opetuksen tuloksellisuuskuva peruskoulussa. Tapaustutkimus viidessä ala-asteen ja kolmessa yläasteen koulussa. Teoksessa Korkeakoski, E. (toim.) Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998. Opetushallitus, 12–99.

Grönholm, I. 1998. Peruskoulun ja lukion kuvaamataidon opetus. Teoksessa Korkeakoski, E. Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus, 132–189.

Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 111–125.

Hatva, A. 1993. Kuvittaminen. Helsinki: Rakennustieto Oy.

Haverinen, T. & Kuukasjärvi, T. 2010. Kuvisaarteita. Vuodenkierron kuvistöitä. Helsinki: Tammi.

Heinimaa, E. 2007. Kuvataidekoulusta taiteen perusopetukseen. Stylus 1/2007

- Hickman, R. 2005. Why we make art and why it is taught. Elektroninen aineisto. <<http://site.ebrary.com/lib/tampere/docDetail.action?docID=10146728>>
- Hiltunen, M. 2006. Elettyä taidetta – yhteistä toimimista. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like, 25–37.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hollo, J. 1932. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I-II. 2. uusittu painos. Alkuteos 1918/1919 Porvoo: WSOY.
- Hyypä, M. 2007. Elinvoimaa kulttuurista. Teoksessa Bardy M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: LIKE. Nykyaiteen museo Kiasman julkaisuja, 155–159.
- Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaihteita. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 62–90.
- Jurvélius, N. 1988. Taide kasvattaa. Porvoo: WSOY
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja: 93.
- Kolu, I. 2010. Reseptikirja ja pedagoginen opas. Kahden 6-8-vuotiaille suunnatun kuvataiteen oppaan oppimis- ja taideopetusnäkemysten tarkastelua. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos
- Korkeakoski, E. 2002. Opetuksen laatu ja oppimistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 211–243.
- Korkeakoski, E. 1998a. Keskeiset johtopäätökset. Teoksessa Korkeakoski, E. Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus, 3–8.
- Komulainen, K. 2001. 1930-luvun suomalainen oppikoulu kansallisuuden näyttämönä. Nuorisotutkimus 1/2001, Allianssi ry., Helsinki. 39–54
- Korkeakoski, E. 1998b. Keskeisiä tuloksia sekä arvioinnin johtopäätökset. Teoksessa Korkeakoski, E. Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus, 276–309.
- Korkeakoski, E. 1998c. Peruskoulun ja lukion taidekasvatus: painotukset, opettajatilanne ja kehittämistarpeita kunnissa. Teoksessa Korkeakoski, E. Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus, 17–42.

- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 13–39.
- Laitinen, S. 2003. Hyvää ja kaunista. kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 39.
- Laitinen, S. 2005. Kuinka turvata jokaiselle oppilaalle korkeatasoinen taideaineiden opetus jokaisella luokka-asteella [verkkojulkaisu]. Helsingin yliopisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.helsinki.fi/voke/seminaarit/sirkkalaitinen_190505.pdf> (Viitattu 7.3.2012)
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M.-L. 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportti 2011:1. [verkkojulkaisu] Opetushallitus. <http://www.oph.fi/download/131650_Perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla.pdf> (Viitattu 18.7.2011)
- Lappalainen, A. 1992. Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Porvoo: WSOY.
- Lowenfeld, V. & Brittain, L. 1975. Creative and mental growth. 6. painos. New York: McMillan.
- Mikkonen, K. 2005. Kuva ja sana. Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteissa ja ikonoteksteissä. Helsinki: Gaudeamus.
- Moisander, R., Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen, P. 1991. Kuvasilta kuvataiteeseen. 1.-2. painos. Porvoo: WSOY.
- Mäkinen, O. 2005. Tieteellisen kirjoittamisen ABC. Helsinki: Tammi.
- Niiniluoto, I. 2008. Arvot ja tosiasiat – samaa vai eri paria? Teoksessa Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström S. (toim.) Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 61–90.
- Ojala, A. 2004. Kuviskimara 2. Kuvataidetta peruskoulun luokille 3-6. Helsinki: Tammi.
- Ojala, A. 1999. Kuviskimara. Tehtäviä peruskoulun kuvataideopetukseen. Jyväskylä: Tammi
- Opetusministeriö. 2005. Kolme puheenvuoroa luovuuden edistämisestä – luovuusstrategian osatyöryhmien raportit 2005 [verkkojulkaisu] <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2005/kolme_puheenvuoroa_luovuuden_edistamisesta_luovuusstrategian_os?lang=fi> (Viitattu 8.3.2012)
- Pallasmaa, J. 1996. Mielikuvituksen todellisuus ja aistillinen ajattelu. Teoksessa Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaKirja. Helsinki: Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu, 8-15.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Helsinki: Gummerus. Alkuperäisjulkaisu 1966.

- Pohjakallio, P. 2006 Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksenmerkityksiä. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Puurula, A. 2000. taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa. *Kasvatus* 31 (3), 280–288.
- Puurula, A. 1992. Ei koulua vaan elämää varten. Ajatuksia taide- ja taitokasvatuksen asemasta koulussa. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 103. Helsinki: Yliopistopaino
- Pääjoki, T. 2004. Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto: *Jyväskylä Studies in Humanities* 28. Väitöskirja.
<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13418/9513919978.pdf?sequence=1>> (Viitattu 20.3.2012.)
- Pääjoki, T. 1999. Reittejä taidekasvatuksen kartalla – Taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä, Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja nro 52. Jyväskylä: Kampus kustannus.
- Rantala, K. 2001a. Modernistinen taidekasvatus myöhäismodernissa yhteiskunnassa: paradokseista mahdottomuuteen? *Kasvatus* 32 (5), 464–477.
- Rantala, K. 2001b. ”Ite pitää keksii se juttu”. Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta. Helsingin yliopisto [verkkojulkaisu]
<<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23341/itepitaa.pdf?sequence=4>> (Viitattu 8.3.2012)
- Reimer, B. 1992. The arts, education, and aesthetic knowing. Teoksessa R. A. Smith (toim.) *Ninety-first Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*. Chicago: University Press.
- Rinne, P. 2006. Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) *Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 110–117.
- Ruismäki, H. 2008. Taide- ja taitoaineiden oikeusturvajulistukset. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (toim.) *Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla – Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab, 142–151.
- Räsänen, M. 2008a. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2008b. Multiculturalism and art-based research. Themes in Finnish studies 1995-2006. Teoksessa Lindström, L. (toim.) *Nordic visual arts education in transition*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Räsänen, M. 2006. Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) *Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 11–24.

- Räsänen, M. 2004. Kuvataide kulttuuri-identiteettien rakentajana. Teoksessa Virtanen, M. (toim.). Avain monikulttuuriseen Suomeen - opas perusopetuksen aihekokonaisuuteen kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja, 79–92.
- Räsänen, M. 2003. Ammattina kuvisope. *Stylus* 97(2), 6–9
- Saari, P. 2005. Paletti 1. Kuvataidetta 3.-4. luokille. Keuruu: Otava.
- Sabelström-Seppänen, R. 2002. Minä maalaan. Esi- ja alkuopetuksen taide vuodenkiertoa myötäillen. Vammala: Tammi.
- Salminen, A. 1981/2005. Mitä taide opettaa. Teoksessa I. Koskinen (toim.) Pääjalkainen. Kuva ja Havainto. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 182–191.
- Salminen, A. 1980/2005. Kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä. Teoksessa I. Koskinen (toim.) Pääjalkainen. Kuva ja Havainto. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 36–51.
- Sanoma Pro oppimateriaaliesittely. <<http://ratkaisut.wsoypro.fi/web/guest/kirja-kuvista#>> (Viitattu 8.3.2012)
- Sanoma Pro verkkokauppa. <<http://www.tammenoksa.fi/kirjat/oppi/1/ISBN/9789512652167/>> (Viitattu 8.3.2012)
- Sarja, A. 2005. Kuvisvinkkejä. Midi ja Boris, hurjat seikkailijat. Helsinki: Tammi.
- Sava, I. 2007. Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sava, I. & Katainen, A. 2004. Taide ja tarinallisuus itse ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 22–40.
- Selander, S. 1991. Pedagogicc text analysis. Teoksessa Julkunen, M.-L. (toim.) Research on texts at school. kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia: 37. Joensuun yliopisto, 35-88.
- Siegesmund, R. 1998. Why Do We Teach Art Today. Conceptions of Art Education and Their Justification. *Studies in Art Education* 39 (3), 197–214.
- Suvanto, T., Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen P. 2004. Kuvan tekijä. Taide ja visuaalinen maailma. Porvoo: WSOY.
- Tiedenaisia verkkonäyttely. Helsinki 2000 kulttuurikaupunkivuoden ohjelmistoa <<http://www.helsinki.fi/akka-info/tiedenaiset/kasvatustiede.html>> (Viitattu 8.3.2012)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-2. painos. Helsinki: Tammi
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Töyssy, S. 1996. Kuvaamataito nykykoulussa. Teoksessa Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaKirja. Helsinki: Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu, 45–53.

Uusitalo, H. 1998. Tiede tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY