

"Luovuus ei synny uudestaan innovaatioseminaareissa"

Diskurssianalyttinen tutkimus kuvataiteen asemasta osana peruskoulun
uudistunutta opetussuunnitelmaa

Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Pro gradu -tutkielma

2018



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tekijä: Veera Vives
Oppiaine: Luokanopettajien aikuiskoulutus
Ohjaaja: Juha Hakala

TIIVISTELMÄ

Tekijä: Veera Vives	
Työn nimi: "Luovuus ei synny uudestaan innovaatioseminaareissa" Diskurssianalyytinen tutkimus kuvataiteen asemasta osana uudistunutta opetussuunnitelmaa	
Oppiaine: Luokanopettajien aikuiskoulutus	Työn laji: Pro gradu -tutkielma
Aika 1.2.2018	Sivumäärä 93
<p>Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli selvittää, minkälaista keskustelua kuvataiteesta käytiin osana peruskoulun opetussuunnitelmauudistusta. Tutkimuksen aineistona olivat perusopetuksen tuntijaon uudistamistyöryhmälle vuosina 2009-2012 toimitetut lausunnot, jotka ottivat kantaa tuntijakoon kuvataiteen osalta. Aihe oli ajankohtainen, sillä vuonna 2009 alkuun laitettu peruskoulun tavoitteiden ja tuntijaon uudistustyö toimi pohjana vuonna 2016 käyttöönotetulle valtakunnalliselle peruskoulun opetussuunnitelmalle.</p> <p>Analysoin aineistoa retorisesti painottuneen diskurssianalyysin keinoin. Tutkimukseni teoreettis-metodologinen viitekehys paikantui sosiaalisen konstruktionismin traditioon, jolloin tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli se, miten sosiaalista todellisuutta rakennetaan moninaisesti erityisesti kielenkäytössä.</p> <p>Identifioin aineistoanalyysissä kolme erilaista diskurssia, jotka nimesin tasa-arvodiskurssiksi, tulevaisuusdiskurssiksi ja inhimillisyydiskurssiksi. Niiden kautta saatoin vastata tutkimuskysymyksiini siitä, miten kuvataiteen asemaa oppiaineena suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa perustellaan ja minkälaisia arvoja siihen liitetään. Sillä, millaista kuvaa taidekasvatuksesta diskursseissa rakennetaan, on merkitystä, koska diskurssit uusintavat ja muuttavat yhteiskunnassa tapahtuvia puheita ja ilmiöitä ja pitkällä aikavälillä ne vaikuttavat osaltaan kulttuurin ja käytäntöjen muuttumiseen. Identifioimissani diskursseissa välittyi huoli kuvataiteen opetuksen tasa-arvoisesta toteutumisesta ja niissä konstruoitu kuva oppiaineesta määrittää sitä pitkälti yhteiskunnallisen hyödyn näkökulmasta.</p>	
Asiasanat: kuvataidekasvatus, opetussuunnitelma, tuntijako, diskurssianalyysi, arvot	
Säilytyspaikka: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	KUVATAIDE, OPPIAINE JA TUTKIMUSKONTEKSTI.....	8
2.1	Taidekasvatuksen käsitteellinen tausta.....	8
2.1.1	Piirustuksen opetus teollisuuden palveluksessa.....	9
2.1.2	Taidekasvatuksen vaiheet 1900- luvulla.....	10
2.2	Paradigmamuutokset taiteen ja kasvatuksen kentällä.....	14
2.3	Taidekasvatuksen tulevaisuudennäkymät.....	15
3	KOULU JA KUVATAIDEOPETUKSEN PERUSTELUT.....	17
3.1	Mielikuvituksen ja luovuuden kehittäminen.....	20
3.2	Käsillä tekemisen tärkeys.....	22
3.3	Taiteen kieli ja sosiaaliset taidot.....	24
3.4	Kuvataidekasvatus itseis- ja välinearvona.....	25
3.5	Modernin kuvataideopetuksen tavoitteisto.....	27
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	32
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT.....	34
5.1	Sosiaalinen konstruktionismi diskurssianalyysin taustana.....	34
5.2	Diskurssianalyysin kenttä ja tutkielman painopisteet.....	39
5.3	Tutkimusaineistona asiakirjatekstit.....	42
5.4	Retorinen lähestymistapa ja todellisuus.....	43
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	50
6.1	Teemat tulkintarepertuaarien pohjana.....	50
6.2	Tasa-arvodiskurssi.....	53
6.3	Tulevaisuusdiskurssi.....	59
6.4	Inhimillisyydiskurssi.....	67
6.5	Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä.....	73
7	POHDINTA.....	77
	LÄHTEET.....	87

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmani aiheena on tarkastella sitä, minkälaista keskustelua kuvataiteesta käytiin osana peruskoulun opetussuunnitelmaa. Tapausesimerkkinä on vuonna 2009 alkuun laitettu peruskoulun tavoitteiden ja tuntijaon uudistustyö, joka toimi pohjana vuonna 2016 käyttöön otettavalle valtakunnalliselle peruskoulun opetussuunnitelmalle.

Opetussuunnitelman perusteet laaditaan perusopetuslain ja -asetuksen sekä tavoitteet ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen pohjalta¹. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista (Opetushallitus, 2016a). Peruskoulun valtakunnallinen opetussuunnitelma valmistellaan yhteistyönä erilaisten tahojen, kuten etu- ja kansalaisjärjestöjen, yksittäisten kansalaisten sekä alan asiantuntijoiden kesken ja se voidaan nähdä poliittisesti muodostettuna tekstikokonaisuutena. Yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevat arvot määräävät pitkälti sen, mitä kulloinkin ymmärretään hyvänä opetuksena tai relevanttina tietona. Kuten filosofi ja kasvatustieteilijä Urpo Harva (1968, 39-40) asian esittää, arvonäkökulman voidaan katsoa määräytyvän elämänolosuhteiden ja ajan hengen mukaan.

¹Perusopetuslaki (628/1998), perusopetusasetus (825/1998), valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012 ja 378/2014) ja valtioneuvoston asetus perusopetusasetuksen muuttamisesta (423/2012)

Opetussuunnitelman uudistukseen liittyvät oppiainekohtaiset työryhmät aloittivat työnsä alkuvuodesta 2013. Työryhmät sitoutuivat ottamaan työssään huomioon vuoden 2012 aikana valmistellut opetussuunnitelman perusteiden yleiset linjaukset ja niistä saadun palautteen. (Opetushallitus 2016b) Kuvataiteen työryhmä koostui eri puolelta Suomea tulevista ja työskentelevistä kahdeksasta kuvataiteen ja kuvataideopetuksen alalla vaikuttavasta korkeakoulutetusta henkilöstä (mm. kansainvälisen taidekasvatuksen lehtori Mira Kallio-Tavin ja yliopiston lehtori Marjo Räsänen, joita olen siteerannut tutkielmassani useampaan otteeseen), joiden tehtävänä oli valmistella ehdotus vuosiluokkien 1-9 kuvataiteen osuudeksi ja siihen liittyväksi tukiaineistoksi. Ehdotus jäsennettiin opetussuunnitelmaan vuosiluokkien 1-2, 3-6 sekä 7-9 muodostamiin kokonaisuuksiin. Lisäksi ryhmän tehtävänä oli valmistella ehdotus siitä, miten kuvataiteen tavoitteet, sisällöt ja pedagogiset käytänteet voivat ilmetä esiopetuksessa.

Kuvataiteen ja suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman yhteyttä on tutkittu jonkin verran, esimerkiksi Pirkko Pohjakallio väitöskirjassaan "Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut" vuodelta 2005 ja Ritva Apuli-Suuronen väitöskirjassaan "Käsityksiä kuvataiteesta" vuodelta 2009. Pohjakallion väitöstutkimus keskittyy kuvataideopetuksen perustelujen historiaan 1900-loppupuolella ja Apuli-Suuronen vertailee väitöstutkimuksessaan kuvataiteen kirjoitettuja opetussuunnitelmia sekä pohtii kulttuurin ja yhteiskunnan merkitystä kuvataiteen opetussuunnitelmien sisällöille. Voimassa olevan, vuonna 2016 käyttöön otetun peruskoulun opetussuunnitelman ja uudistuneen tuntijaon osalta erilaisia tutkimuksia vasta aloitellaan.

Koska uuden opetussuunnitelman ja sen käytännön toteutuksen sekä seuraamusten välistä suhdetta on vielä liian aikaista tutkia, tuntui sen ympärillä käytävään keskusteluun tutustuminen sekä sen purkaminen ja analysointi ajankohtaiselta ja relevantilta tutkimuskohteelta. Tutkielmani aihe on ajankohdainen myös huomioon ottaen nyky maailman nopeat muutokset, jotka heijastuvat luonnollisesti myös koulutuspolitiikkaan. Filosofian ja kuvataiteen tutkimuksen ja opetuksen professori Juha Varto (2014, 12) toteaaakin, että koulutus-

politiikassa olemme aivan uudessa tilanteessa, kun avoimet oppimisjärjestelmät ja sisällöt tunkeutuvat digitaaliseen kulttuuriin, jonka todellisia vaikutuksia kukaan ennen 2000-lukua syntynyt ei luultavasti osaa arvioida mutta voi osata arvata. Varton mukaan taiteessa välineet ovat demokratisoituneet ja postmodernismin hitaassa rantautumisessa myös ideat, ajattelu ja vapaus ovat uusia ilmiöitä. Hänen näkemyksensä mukaan nuori sukupolvi uskaltaa, ei pelkää, luottaa itseensä ja vertaisiinsa sekä toimii. Taidekasvatuksessa kaikki tämä haastaa menetelmiä, joita edellinen sukupolvi ehti kehittää, kun se ei aavistanut tulevia muutoksia. "Hylkäämisen ja muuttumisen vauhti on yllättänyt monet didaktikot housut nilkoissa, kun juuri oli saamassa valmiiksi ohjeita, kuinka taidekasvatuksessa pitäisi tehdä sitä tai tätä" (emt., 12).

Tutkielman aihe tuntuu itselleni tärkeältä, sillä aiemman kulttuurialan koulutukseni myötä olen seurannut tiiviisti kulttuurin kentällä tapahtuvia muutoksia ja erityisesti kulttuurin ja koulutuksen välisiä suhteita. Kuvataide peruskoulun oppiaineena ja erityisesti kuvataiteen opetuksen toteuttaminen ovat olleet kiinnostukseni kohteena siitä lähtien kun olen tehnyt opettajan sijaisuuksia eri kouluissa ja sitä kautta päässyt näkemään kuvataideopetuksen ja siihen suunnattujen resurssien laajaa kirjoa. Tutkielmaani innoitti myös kiinnostus tutkimusmenetelmäksi valitsemaani diskurssianalyysiin ja sitä kautta saamieni tulosten näkyväksi tekemiseen.

2 KUVATAIDE, OPPIAINE JA TUTKIMUSKONTEKSTI

2.1 Taidekasvatuksen käsitteellinen tausta

Tieteenfilosofien mukaan "taide" on avoin käsite, mikä tarkoittaa sitä, ettei taidetta voida eksaktisti määritellä (Hassi 2015, 55; Rusanen, Kuusela, Rintakorpi, & Torkki, 2014, 12). Eri kulttuureissa ja eri aikoina taide on määritelty eri tavoin ja sen painotukset ovat vaihdelleet (Rusanen ym., 2014). Perinteisesti jokin tietyn tasoinen ja taiteelliseksi koettu tuote on määritelty taiteeksi (Preziosi & Fargago, 2012, 1). Kysyttäessä ruotsalaiselta nykytaiteilijalta Ernst Billgreniltä (s.1957) "mitä on taide?", hän vastaa: "Jos lähdetään siitä, että me ajattelemme kielen avulla, niin taide on tapa ajatella asioita joita varten ei ole olemassa muuta kieltä." (Billgren, 2010, 117). Myös Leo Tolstoi, venäläinen kirjailija ja yksi maan historian merkittävimmistä kulttuurihenkilöistä vertaa taidetta kieleen ja puheeseen. Hänen mukaansa siinä missä sanojen avulla ihminen ilmoittaa ajatuksiaan toisille, taiteen avulla hän ilmaisee tunteitaan (Tolstoi, 1898, 54). Tolstoin mielestä taiteen päämäärä on tunteiden ilmaisu. Amerikkalainen filosofi ja psykologi John Dewey (1958, 349) puolestaan toteaa, että taide on kieltä, mutta muodoltaan yleismaailmallisempaa kuin puhe, joka on olemassa yhteisesti käsittämättömien muotojen moninaisuutena. Deweyn (2010, 403-404)

mukaan taiteen kieli on hankittua, mutta siihen eivät kuitenkaan vaikuta historian sattumukset, jotka puolestaan luonnehtivat inhimillisen puheen muotoja.

Koska taiteen käsitettä on hyvin vaikeaa yrittää analysoida ja avata eikä se ole tutkielmanikaan keskeisin sisältö, olen tässä kappaleessa päättänyt jättää tarkemman määrittelyn tekemättä ja siirtynyt suoraan taidekasvatukseen. Pyrin esittelemään taidekasvatuksen lähtökohtia ja etenemistä niin maailmalla kuin Suomessakin ja kohdistan huomion erityisesti kuvataiteen opetukseen suomalaisessa peruskoulussa ja kuvataiteeseen osana opetussuunitelmaa. Laajasti katseltuna taidekasvatuksen voidaan nähdä järjestelmänä käsittävän kaikki taideaineet peruskoulussa, lukiossa, ammatillisessa peruskoulutuksessa, korkeakouluissa ja yliopistoissa. Pro gradu -tutkielmassani viittaan kuitenkin taidekasvatuksella nimenomaan peruskoulun kuvataidekasvatukseen.

2.1.1 Piirustuksen opetus teollisuuden palveluksessa

Piirustuksen opetus otettiin osaksi 1800-luvulla perustettujen kansakoulujen opetusohjelmaa (Pohjakallio & Kallio-Tavin 2015, 13). Se palveli nousevan ja vielä toistaiseksi käsityövaltaisen teollisuuden tarpeita. Piirustuksen opetus nähtiin lähinnä aineellista hyötyä tavoittelevana, kun se miellettiin teknillisten oppiaineiden ja teknillisen koulutuksen yhteyteen (Apuli-Suuronen 1999, 185; Pohjakallio 2005, 81). Pohjakallion (2009a, 5) mukaan teollisuuden kilpailukyky tarvitsi tuolloin myös esteettistä tajuja sekä piirustusten tekemisen ja lukemisen taitoa.

Vielä 1800-luvulla piirustuksen opetuksessa jäljiteltiin ajan akateemista taidekoulutusta, joka oli pitkälti mallilehtien ja antiikin veistosten mukaan tehtyjen kipsivalosten jäljentämistä, kunnes vuosisadan 1800-1900 vaihteeseen tultaessa piirustuksen opetus haluttiin nähdä uuden taiteen, *arte nouveau'n*/juggendin hengessä taidekasvatuksena (Pohjakallio & Kallio-Tavin 2015, 13-14). Näkökulman muutoksen aiheuttivat mm. ympäristön esteettisen laadun heikkeneminen ja työn epäinhimillistyminen, jotka vaikuttivat ihmisten

elämänpiiriin. Tämän seurauksena syntyi liikkeitä, jotka pyrkivät taiteen avulla parantamaan elämisen laatua. Näistä liikkeistä mainittakoon John Ruskinin ja William Morrisin (emt., 14; Hassi 2015, 51) toiminta Englannissa, joka käynnisti kansainvälisen taidekasvatus- ja taideteollisuusliikkeen ja joka kouluopetuksessa tarkoitti ”paluuta luontoon”, elävän lähiympäristön aistimista, havainnoinnista ja kuvaamista. Ruskinin luoma taidekasvatusaate ja Morrisin ajama taideteollisuus aate syntyivät teollisen kumouksen ja läntisen demokratian yhteistulotteena ja rantautuivat pian kaikkiin läntisiin teollisuusmaihin, Suomeen Itävallan kautta (Hassi 2015, 50).

Sveitsiläinen pedagogi Johann Heinrich Pestalozzi oli jo 1800-luvun alussa esittänyt, että lapsen kokemuksia luonnosta ja todellisuudesta tulisi käyttää hyödyksi piirustuksen opetuksessa (Apuli-Suuronen 1999, 146-147). Pestalozzin ajatuksia kehitti edelleen saksalainen Fredrich Fröbel, jonka kasvatuseriaatteisiin Suomen kansakoulun isänä tunnettu Uno Cygnaeus tutustui matkustellessaan Keski-Euroopassa. Hassin (2015, 51) mukaan Suomeen taidekasvatuksen toi juuri Uno Cygnaeus 1850-luvulla ja taideteollisuuden C.G. Estlander 1870-luvulla.

2.1.2 Taidekasvatuksen vaiheet 1900-luvulla

”Lapsen vuosisadaksikin” kutsutun 1900-luvun edistykselliset kasvatusajattelijat pitivät lasta taiteilijan kaltaisena ja lapsuutta erityisenä kautena luoda perustaa mahdollisuuksille ja luovuudelle (Pohjakallio & Kallio-Tavin 2015, 14). 1800-1900-luvun taitteessa suomalaisen piirustuksen oppi-isiksi voidaan nimetä saksalaiset George Kerschensteiner ja Franz Cizek, jotka haastoivat myös suomalaiset kasvattajat kunnioittamaan lapsen ominaislaatua ja heissä piileviä kykyjä (Apuli-Suuronen 1999, 147). Vaikka ajatukset lapsen oman kehityksen tukemisesta ja persoonallisuuden ja sielunvoimien kasvattamisesta nähtiin vuosisadan vaihteessa tärkeänä, oli näiden periaatteiden toteuttaminen Apuli-Suurosen mukaan silti käytännössä metodisesti vaikeaa. Taide sai kuitenkin 1900-luvulla

tuekseen myös tieteen arvovaltaa, sillä mm. psykologien kiinnostus lasten piirustuksia kohtaan heräsi (emt., 147).

1900-luvun alkupuolella Suomessa Juho August Hollo (1885-1967) kirjoitti väitöskirjassaan "Mielikuvitus ja sen kasvattaminen" kasvatukseen liittyvästä taiteesta ja esteettisestä kasvatuksesta, ja hänen ajatuksensa ovat edelleen osaltaan virittämässä taidekasvatuksesta käytävää keskustelua (Pohjakallio & Kallio-Tavin 2015, 14). Väitöskirjassaan Hollo avaa ajatuksiaan taiteen konaisvaltaisuudesta ja esittelee ajatuksiaan taiteen avulla harjoitettavasta kasvatuksesta, kasvatuksesta taidetta varten ja kasvatuksesta taiteeseen. Hänen mukaansa "kasvatus sinänsä ja kokonaisuudessaan on oleva taidetta, siis taide tehtävä yleiseksi kasvatukselliseksi periaatteeksi" (Hollo 1932, II osa, 144).

Apuli-Suurosen mukaan sota-aikana Suomen yhteydet eurooppalaisiin taidepiireihin olivat katkenneet ja elpyivät vähitellen (Apuli-Suuronen 1999, 186). 1920-1930-luvuilla suomalaisen kuvataiteen opetukseen vaikuttivat Thorndiken ja Deweyn teoriat (emt., 148), joista ensimmäisen pyrkimyksenä oli kuvan tekemisen taidon lisäksi kasvattaa kauneudentajun ja taiteen ymmärtämistä, kun taas Dewey nosti lapsen opetuksen keskipisteeksi ja halusi yhdistää käytännön ja pedagogiikan erityisesti tunnetulla "learning by doing"-periaatteellaan. Sotien jälkeen Suomessa sodan kauhut heijastuivat oppilastöissä, 1950-luvulla taas tiukka jälleenrakentamisen aika (Pohjakallio 1996, 23). Myös muualla maailmassa sota näkyi eri tavoin kuvataideopetuksessa. Eflandin (Efland 1990, 230) mukaan sotien jälkeen kuvataidekasvatuksen ykkösaiheena olivat sosiaaliset huolenaiheet.

1900-luvun puolivälissä kehittyi ekspressiivinen taidekasvatus, jonka tunnetuin teoreetikko oli modernista taiteesta kiinnostunut taidefilosofi Herbert Read (Töyssy, Vartiainen, Viitanen 2009, 170; Harrison & Wood, 502). Ekspressiivinen taidekasvatus korosti erityisesti yksilöä ja readiläisyydeksi kutsuttu metodi toimi vastakohtana ammatillisia valmiuksia korostavalle piirustuksenopetukselle (Töyssy ym. 2009, 170). Readin sodan aikana synytynyt teos "Education through Art" (1943) vaikutti voimakkaasti myös Suomen taidekasvatuksen sodan jälkeiseen aikaan (Apuli-Suuronen 1999, 186). Miettinen (2015, 82) muis-

tuttaa, että Readin ajatukset herättivät myös paljon kritiikkiä liiasta individualismin suosimisesta, ja esittää, että opetus äärimmilleen eriytettynä antaa oppilaalle täyden vapauden ja samalla vapauden olla omaksumatta tiettyjä asioita. Mieltinen osoittaa esimerkkinä oppilaan, joka ei opiskele vierasta kieltä: hän on tavallaan vapaampi verrattuna oppilaaseen, joka pakotetaan oppimaan, mutta lopputuloksena vierasta kieltä oppimaan puhunut oppilas on kuitenkin vapaampi kuin se, joka ei sitä osaa. Mieltisen mukaan opetuksen menetelmäkeskeisyys muutti pahimmissa tapauksissa oppiaineen asiaa tuntemattomien johtamaksi terapeutiseksi askarteluksi, joka karttoi monia opetuksen aspekteja, tavoitteiden määrittely-yrityksiä, työtapojen suunnittelua ja tulosten arviointia.

1900-luvun puolen välin tienoilla keskustelua käytiin sekä taiteen autonomiasta että taiteen riippumattomuudesta (Naukkarinen 2005, 11). Molempien näkemysten juuria voi tosin jäljittää pitkälle menneisyyteen: Platonista ja Aristoteleesta lähtien lähes kaikilla merkittävillä taideteoreetikoilla on omat ajatuksensa siitä, mikä on taiteen suhde muihin kulttuurin aloihin kuten uskontoon, politiikkaan, kasvatukseen tai tieteseen. Mieltisen (2015, 83) mukaan vapaan yksilöllisyyden korostamiseen 1950- ja 1960- luvuilla vaikutti tuohon aikaan esiintynyt mielipide, joka painotti politiikan ja taiteen erottamista toisistaan. Teoreettisessa keskustelussa unkarilainen taidehistorioitsija Arnold Hauser korosti taiteen yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen rakentumiseen kietoutumista ja käytännön taidemaailmassa taas esim. uskonnollisiin käsityksiin sidottua taidetta tehtiin siinä missä ennenkin ja totalitaristiset järjestelmät kuten saksalainen kansallissosialismi ja Neuvostoliiton kommunismi käyttivät taidetta avoimesti politiikan teon välineenä (emt., 11-12).

1900-luvun edetessä myös viestinnän kasvu ja kuvien moninainen käyttö toivat haasteita taidekasvatukselle (Töyssy ym. 2009, 171). Yksilön luvouutta korostettiin ja sen ohella tuli tarve kuvakulttuurin analysoivaan ja kriittiseen tarkasteluun. Kuvien erilaisten käyttötapojen ja kuvakulttuurin tuntemus lisäsi myös tiedon merkitystä taidekasvatuksessa (emt., 171). Yksilöllisen taideilmaisun merkitys on kuitenkin säilynyt kulttuurisen näkökulman rinnalla tähän

päivään saakka. Kallio-Tavin (Pohjakallio & Kallio-Tavin 2015, 166) toteaa, että opetuksen fokuksen muokkaantuessa sadan vuoden aikana formalistisesta lapsikeskeiseen ja tiedonalapohjaisesta visuaalisen kulttuurikasvatuksen näkökulmiin, ovat opetuksen fokuksen painopisteet vaihdelleet oppilaan ulkoisen ja sisäisen oppimisen välillä. Hänen mukaansa lähitieteissä kulloinkin vallalla olevat käsitykset ovat heijastuneet kunkin vuosikymmenen taidekasvatusnäkemysnäkökulmiin.

Kallio-Tavinin mukaan (Pohjakallio & Kallio-Tavin 2015, 168) edellisvuosikymmenen näkemysten hylkääminen on tyypillisesti johtanut parin vuosikymmenen takaisen painopisteen uudelleen nostamiseen, joskin aina toisella tavalla alkuperäisen lähteen, tieteenalan, maailmankuvan tai teorian muuttuessa. Esimerkkinä tästä hän mainitsee 1980-luvun persoonallisuuden kehittymisen, joka oli tuttua taidekasvatuksen päämäärää jo 50-luvulta sekä 1950-luvun kulutuskriittisen näkökulman, joka nousi uudestaan esille 1970-luvulla ja vaikuttaa nyt taas entistä ajankohtaisemmalta kulutuksen räjähdysmäisen kasvun myötä.

1940- ja 1950-luvuilla käytiin keskustelua myös kuvaamataidon ja käsityön opettajien koulutuksen yhdistämisestä, jota perusteltiin oppiaineiden hyödyllisyydellä ja käytännöllisyydellä. (Räsänen 2008, 71) Asiaan palattiin vielä 1970-luvulla ja oppiaineiden yhtäläisyyksien ja erojen tarkastelu jatkuu edelleen, tosin perusteluna käytetään nyt laajentunutta oppimis- ja taidekasvatusta.

2.2 Paradigmamuutokset taiteen ja kasvatuksen kentällä

Koulun oppiaine ”piirustus” vaihtui kuvaamataidoksi toisen maailmansodan jälkeen ja kuvaamataidosta kuvataiteeksi vuonna 1999 (Pohjakallio 2005, 29). Pohjakallion mukaan oppiaineen nimen muutokset Suomessa kuvastavat osaltaan määrittelyn vaikeutta. Pohjakallion mukaan olennaista muutoksessa ei ole niinkään *oikean* merkityksen määrittely-yritys, vaan merkitysten historia ja mu-

tkikkuus (emt., 29). Räsänen (2008, 70) mukaan nimen muutos heijastaa paradigmuutoksia sekä kasvatuksen että taiteen kentällä. Hänen mukaansa eräs syy kuvataide-nimen käyttöönottoon on ollut tarve irrottautua taitokeskeisyydestä ja profiloitua taideaineeksi. Nimen vaihtamista perusteltiin muun muassa irtautumisella askarteluperinteestä. Vaikka taidot ovat edellytyksenä taiteen tekemiselle, on taiteen ja taidon käsitteellinen erottaminen tärkeää kuvataideopetuksen tavoitteita määriteltäessä (emt., 70).

Räsänen (2008, 70-71) toteaa, ettei nimenvaihdon perusteluista käyty riittävää keskustelua ja pahimmillaan opettajat ymmärsivät kuvataide-käsitteen viittavan niin sanottuun korkeaan taiteeseen ja saatettiin opettaa pelkkiä tekniikoita. Kuvataide-nimityksen jälkeen oppiaineelle on ehdotettu mm. visuaalinen kulttuuri -nimeä, jonka on kuitenkin pelätty johtavan siihen, että koko oppiaine sulautettaisiin muihin kouluaineisiin (emt., 2008, 71). Kallio-Tavinin (Pohjakallio & Kallio-Tavin 2015, 165) mukaan taidekasvattajat ovat aina olleet kiinnostuneita siitä, mitä oikeastaan opetetaan kun opetetaan kuvataidetta. Hänen mukaansa on aina ollut selvä, että oppiaine ei pidä sisällään ainoastaan taitojen ja tietojen opettamista riippumatta siitä, onko oppiaineen nimi ollut piirustus, kuvaamataito tai kuvataide.

2.3 Taidekasvatuksen tulevaisuudennäkymät

Mitä voidaan ajatella kuvataiteen tärkeiksi näkökulmiksi ja ytimeksi tänä päivänä ja tulevaisuudessa? Kallio-Kavinin (Pohjakallio & Kallio-Tavin 2015, 168) mukaan individualistisen ilmaisun ja identiteettipohdinnan rinnalle nousee entistä vahvempana ryhmässä ja yhteisössä toimiminen. Vähemmistöjä ja rinnakkaiskulttuureja tarvitaan entistä voimakkaammin oppimiskonteksteina, eikä jaottelu meihin ja toisiin ole Kallio-Tavinin mukaan enää relevanttia. Hän toteaa, että vaikka näkemykset kuvataidekasvatuksen tehtävistä, päämääristä ja ytimeistä ovat sadan vuoden aikana vaihdelleet ja vuorotelleet, on huomattavaa

kuinka yksimielisiä kuvataideopettajat ja muut alan vaikuttajat ovat olleet kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksista tартtua ja vahvasti vaikuttaa lapsen ja nuoren elämään.

Taidepedagogiikan professori emerita Pirkko Pohjakallio (2009b) on tutkinut taidekasvatusta Suomessa eri aikoina tehtyjen oppilastöiden pohjalta ja omaan tutkimukseensa perustuen toteaa, että oppilastyökokoelma herätti monenlaisia kysymyksiä koulun taidekasvatuksen tavoitteista, merkityksistä, lasten ja nuorten kuvantekemisestä ja kuvakulttuureista. Hän kysyy, miksi kuvat olivat niin erilaisia verrattuna tämänhetkisiin koulutöihin ja miksi ajankohtaiseltakin tuntuvat kuvat oli silti tunnistettavissa koulussa tehdyiksi kuviksi? Kenen kuvista oikeastaan olikaan kysymys ja miten opettajan vaikutus tai arvot, asenteet tai mahdolliset piilo-opetus suunnitelmat niissä näkyivät? Samankaltaisia kysymyksiä voidaan Pohjakallion mukaan esittää myös tänä päivänä syntyvistä kuvataidetuntien tuotoksista sekä oppiaineen sisällöstä (emt.).

Koulutaiteen käsitettä on pohtinut myös Arthur Efland (1976) sekä Räsänen (2008, 66-69), jonka mukaan opettajan edustama "koulutaide" kohtaa harvoin oppilaan arjen kuvat. Räsänen mukaan koulutaide on itseisarvoinen, institutionaalistunut taidetyyli, jonka tuloksia esitellään koulun seinillä ja vanhempainillassa. Hänen mukaansa koulutaide edustaa sovinnasta, rituaalista ja sääntöpohjaista toimintaa, jonka välineet, aiheet ja tuotokset ovat usein ennalta arvattavissa. (Emt., 68) Räsänen esittää, että niin sanotun suuren yleisön taidekielteisyyttä voidaan selittää osittain sillä, ettei kuvataideopetuksessa käsiteltyjä asioita kytketä koulun ulkopuoliseen elämään ja ehdottaa lääkkeeksi ns. kotitaitteen yhdistämistä koulutaiteeseen, esimerkiksi pitämällä yllä kotiluonnoskirjaa, asettamalla kotona tehtyjä töitä näytille koulussa tai käyttämällä oppilaiden tekemiä töitä alustuksena kuvataidetunneilla.

Sinikka Rusanen ja Kaisa Torkki (2001, 94) pohtivat kuvallisen työskentelyn kannalta sitä, minkälaisessa maailmassa lapsi tällä hetkellä elää, mikä on aikuisen vastuu ja miten hän voi opastaa lasta aktiiviseksi toimijaksi ympäristössään. He muistuttavat, että lasten taiteellisessa kasvatuksessa kuvien tarkastelu on yhtä oleellista kuin kuvien tekeminenkin. Myös Duh & Bowen

(2014, 42-43) esittävät, että laadukkaseen taideopetukseen kuuluu se, että sekä taiteen vastaanottaminen että sen tuottaminen otetaan huomioon. Itse tekeminen antaa ajatuksille muodon ja tekee aineettomasta konkreettisen ja käsiteltävän (emt.).

Pohjakallion (2009a) mukaan tänä päivänä kuvaruutu on jokapäiväinen käyttöliittymä. Kuvilla, visuaalisuudella sekä esteettisyydellä hallitaan ja muokataan ihmisten tajuntaa niin politiikassa kuin yksityiselämänkin eri osaluilla, ja siksi kuvien opiskelu kuuluu kaikille. Koivurovan (2011, 9) mielestä nykyiset kuvataideopetuksen tavoitteet ja käytännöt pyrkivät tukemaan sellaista oppimista, jossa oppilaita valmennetaan visuaalisesti yhä moninaisempaan maailmaan. Kuvien vastaanottamiseen liittyvät myös museo- ja näyttelykäynnit, jotka on huomioitu kuvataiteen opetussuunnitelmassa. Kuvien tuottamista ja tulkintaa harjoitellaan vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan myös tietojen ja viestintäteknologian ja verkkoympäristöjen avulla (Opetushallitus 2016a, 143-145).

Varton (2014, 14-15) mukaan taidekasvatuksen kannalta uudet toimintaympäristöt ovat huomattavasti demokraattisempia ja inhimillisempiä kuin aiemmat. Hänen mukaansa enää ei ole tarpeen hioa viivaa tai viulua, koska jokaisella on jokin taito, jonka kautta voi löytää toisia, jotka tunnistavat taidon tärkeäksi. Vaikka Varron mukaan "ajatus saattaa rassata kaikkia traditionaalisesti koulutettuja, on syytä kysyä, tarvitsemmeko enää ne samat taidot, joilla tehtiin hyvää 1800-luvun taidetta?" (emt., 15). Esimerkkinä Varto käyttää Balian maiden kuvataidekasvatusta ja piirtämisen taitoa, jonka juuret ovat Venäjän taideakatemiassa: nuoret oppivat hallitsemaan mestarillisesti kätensä, silmänsä ja esittämisen mutta samalla se tuntuu taantumuksellisten poliittisten voimien toiveelta siitä, että kaikki olisi kuten sata vuotta sitten.

3 KOULU JA KUVATAIDEOPISKELUN PERUSTE- LUT

Lapset tarvitsevat taidetta monesta syystä (Rusanen ym., 2014, 11). Koska kokemuksen ilmaiseminen on mahdollista taiteen avulla, se tarjoaa myös lapsille kielen, jolla he voivat kertoa itselleen merkityksellisistä asioista. Koska taiteen ytimessä elää ihmiselle luonteenomainen perimmäisten kysymysten pohtiminen ja niille merkitysten antaminen, lapset voivat kuvataiteellisen toiminnan avulla ymmärtää paremmin maailmaa, jossa elävät (emt., 11).

Taidekasvatusta tarvitaan, jotta voisimme ymmärtää omaa kulttuuriamme kokonaisuutena (Hakkola, Laitinen, Ovaska-Airasmaa 1991, 8). Sen tavoitteena ei voi olla vain uusien taiteilijoiden kasvattaminen, vaan sen tulee antaa kaikille oppilaille välineitä myös itsensä ilmaisuun sekä kokemusten ja elämysten vastaanottamiseen. Rusanen (Ruokonen, Rusanen & Välimäki, 2009, 48) toteaa, että kuvataidekasvatuksen painopiste on lapsen esteettisen asennoitumisen sekä luovuuden kehittämisessä ja tavoite viime kädessä lapsen kokonaisvaltaisen kasvu. Hänen mielestään kuvataidekasvatuksen yhteiskunnallisena päämääränä on lapsen kasvu kulttuuriseksi osallistujaksi. Kärkkäisen (2008, 91) mukaan koulun kuvataideopetuksen merkitys riippuu suurelta osin siitä, miten lapsen kuvaamisen tapa nähdään ja miten lisätään tarkasteluun sopivaa

struktuuria sekä siitä, miten toimintojen prosesseissa nuoreksi kasvavaa autetaan pohtimaan visuaalisten elementtien suhteita, vastaavuuksia ja vaikutuksia ja tunnistamaan metaforisia sekä merkityksellisiä hahmomuotoja ja piirteitä. Kärkkäisen mukaan erityisen osaavan aikuisen tuki on tarpeen, jotta ymmärryksen kehittyminen ilmiöiden kuvaamiseen liittyvistä merkitysrakenteista olisi mahdollista. Tervon (2015, 97) mukaan merkityksellinen taidekasvatus toimii kuin liimana luovan ihmisen ja toimivan demokratian välillä. Hänen mukaansa ilman laadukasta taidekasvatusta ihmiselle ei kehity sellaisia tekemisen ja kokemisen kykyjä, joita tarvitaan demokraattisen kansalaisyhteiskunnan rakentamiseen, mikä puolestaan vaikuttaa ihmiselämän inhimillisyyteen yksilötasolla.

Taidekasvatuksen kansainvälinen kiinnekohta on Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus vuodelta 1948, jonka mukaan jokaisella on oikeus nauttia taiteista ja vapaasti osallistua yhteiskunnan sivistyselämään (Rusanen ym., 2014, 20). Yhtä vahvan lähtökohdan tuo myös Lapsen oikeuksien sopimus, jonka Suomi on ratifioinut vuonna 1991 asetus pohjaisesti. Se painottaa kunkin kansan perinteiden ja kulttuurin kunnioitusta. Kulttuuriin voidaan liittää kaikki se moninaisuus, joka koostuu yhteiskunnille tyyppillisistä henkisistä, aineellisista, älyllisistä ja emotionaalisista piirteistä (emt., 20).

Pirkko Pohjakallio (2009a) toteaa perusopetuksen tuntijakotyöryhmälle jättämässä muistiossaan, että taideopetuksella on paikkansa koko kansan koulussa ja esittelee siihen liittyen kolme näkökulmaa kuvataidekasvatuksen historiasta. Ensimmäisenä hän vetoaa akateemisen taideopetuksen perinteeseen, jonka hän perustelee olevan antiikin perintö länsimaiselle kulttuurille. Tässä näkökulmassa nousevat esiin totuuden, kauneuden, hyvyyden ja harmonian käsitteet. Toiseksi Pohjakallio esittelee taidekasvatuksen historian ja oppimisen historian välisen yhteyden. Tähän näkökulmaan liittyy mm. Pestalozzin ajatus siitä, että havainto ja sen symbolinen ilmaisu on perusta kaikelle oppimiselle. Pestalozzi (1746-1827) tuli tunnetuksi mm. kehittämästään ”pään, käden ja sydämen” avulla kasvattamisesta ja piirustuksen opetuksella oli tärkeä tehtävä harjoittaa havainnoimista (Pohjakallio & Kallio-Tavin, 2015, 13). Pohjakallionkin

näkemyksen mukaan taiteen keinoin oppiminen on kokonaisvaltaista: keho, mieli, tunteet ja ajattelu toimivat yhdessä. Toisaalta kuvataidekasvatuksen historia on hänen mukaansa yhteydessä myös yhteiskuntaan ja tuotantoon, sosiaalitalouteen ja poliittiseen historiaan. Tähän liittyy myös tulevaisuuden työelämän näkökulmat, joista Pohjakallio mainitsee mielikuvateollisuuden, työn performatiivisuuden ja uuden työn luovan luonteen.

Eisner (Eisner 2002, 70-92) listaa kymmenen asiaa, jotka hänen mielestään ovat taiteessa oppimisen mahdollisuuksia. Näitä ovat mm. kasvava arviointikyky ja ongelmanratkaisukyky, kehittyvä ymmärrys siitä, että on monia tapoja tulkita maailmaa, odottamattomille mahdollisuuksille antautuminen ja kielellistä sekä numeraalista ymmärrystä laajempien kognitiivisten taitojen omaksuminen. Näiden lisäksi Eisner mainitsee mahdollisuuden oppia taiteen kautta sanomaan sen, mitä sanoilla ei voida sanoa sekä sellaisten elämysten kokemisen, joita ei voida kuin taiteen kautta kokea. Hän muistuttaa siitä, että kuvataiteen asema koulun opetussuunnitelmassa symboloi lapsille ja nuorille sitä, minkä aikuiset uskovat olevan on tärkeää. Kallio-Tavin (2015, 165) huomauttaa, että monet Eisnerin esittämät näkökulmat taiteen oppimisen mahdollisuuksista eivät painota pelkkiä visuaalisia taitoja ja tietoja, vaikka luultavasti juuri ne edustavat laajan yleisön ymmärrystä siitä, mitä kuvataiteessa opitaan. Kallio-Tavinin mukaan taidekasvattajat Suomessa ja maailmalla tuntuvat olevan yksimielisiä siitä, että taiteessa oppiminen opettaa jotakin tärkeää koko maailmasta, oppilaasta itsestään ja hänen suhteestaan maailmaan.

Hassin (1997, 58) mukaan taidekasvatuksen tavoite on täsmälleen sama kuin peruskoulun päätavoite: persoonallisuuden kasvu eli sivistys. Hänen mukaansa niin tieto, taito kuin taidekin on nähtävä kasvun välineenä – ei päämäärinä. Kallio-Tavin (Pohjakallio & Kallio-Tavin 2015, 166) toteaa, että *mielikuvituksen merkitys, käsillä tekemisen tärkeys, ilmaisu ja luovuus* ovat kestoosikkeitä, jotka eri muodoissa palautetaan aika ajoin keskusteluun puhuttaessa taidekasvatuksen merkityksestä. Kallio-Tavinin mukaan siinä missä luovuus nykykeskustelussa liitetään erityisesti luovan talouden hyvinvointiin (ja uuslibe-

ralistisen kritiikin mukaan vältellään sitä), ja ilmaisua käytetään varoen, on käsillä tekemisen ja mielikuvituksen merkitykset edelleen usein esillä.

3.1 Mielikuvituksen ja luovuuden kehittäminen

Heikkilän (2014, 96) mielestä taidekasvatuksen nykykeskustelussa ei enää puhuta mielikuvituksesta vaan luovuudesta, kuten muualla yhteiskunnassa. Hänen mukaansa luovuus tuntuu olevan jotakin, minkä voi hyvällä omallatunolla yhdistää melkein mihin vain, siinä missä mielikuvitus kiinnittyy enemmän yksilöön ja yksilön ominaisuuksiin. Hollo käsitteli viime vuosisadan alussa kirjoittamassaan väitöskirjassaan ”Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I ja II” mielikuvitusta älyllisenä toimintona erotettuna tunteen ja tahdon ilmiöistä sata vuotta sitten vallalla olleen psykologisen jaottelun mukaan. (Hollo 1932, I osa, 92) Hollon mukaan jyrkkä jako on mahdoton, ja mielikuvitusta avatessa joutuukin väistämättä ”tietotoimintojen rajain ulkopuolelle”. Tiedonelämän alueen hän jakaa mielikuvituksen, havainnon, muistin ja ajattelun alueisiin. Taide toimii Hollon mukaan mielikuvituksen kasvattamisen mielekkäänä pohjana ja hänen mukaansa esteettisen suhtautumiskyvyn onnistunut herkistäminen asettaa myös taiteen oikeaan valoon: käy ilmi, ettei taide ole vain ajanvietettä ja löyhää koristetta vaan esiintyy parhaimmillaan ”ihmisen kiinteänä kamppailuna todellisuuden syvempien arvojen ilmaisemiseksi, todemman todellisuuden luomiseksi mielikuvituksen ja tunteen vaatimuksia noudatellen” (Hollo 1932, II osa, 172).

Siinä missä mielikuvituksen tutkimus tai tieteellinen määrittely on hankalaa, on myös luovuuden tieteellinen tutkiminen haasteellista. Uusikylän (2005, 26) mukaan jo luovuuden määrittelemisen ja rajaamisen on hankalaa. Luovuus on usein tutkimuksissa redusoitu testeihin mitattavaksi, jolloin se on usein kapeutunut tarkoittamaan vain ns. luovaa, divergenttiä ajattelua (emt., 26). Varton (2014, 17) mukaan luovuus on ollut psykologien mielisanoa, jos heidän on ollut pakko ottaa kantaa taitoihin ja taiteeseen. Hänen mukaansa luovuus on

ollut usein puhujan omien taitojen korostamista mutta parhaimmillaan yksilön vapautta tarttua hetkeen ja toimia täysin intuiutionsa ohjaamana, vaikka taitoja ei edes olisi. Räsänen (2010, 58) korostaa, ettei luovuus ole elämyksellisyyden synonyymi, vaan se viittaa myös laajempaan, yhteisön kannalta merkittäviin ominaisuuksiin. Hänen mielestään luovuus tulisi nähdä osana laajempaa kulttuurikäsitettä ja taitoaineisiin liitetty ”epämääräinen luovuuskäsitys” tulisi romuttaa. Jotta luovuudella olisi yhteiskunnallista merkitystä, olisi Räsänen mukaan eri alojen luovat voimat kytkettävä toisiinsa ja tarkasteltava niitä kulttuurisina ilmiöinä. Myös myytti taide- ja taitoaineiden yleishyödyllisestä luonteesta olisi hänen mukaansa romutettava ja tarkasteltava taide- ja taitoaineita uuden tiedon luomisena. Räsänen kuitenkin korostaa, ettei tämän tarvitse tarkoittaa luopumista taide- ja taitoaineisiin liittyvistä ”hyödyttömistä” itseisarvoista kuten aistinautunnoista tai elämyksistä kauneuden äärellä.

Myös opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa ”Valtioneuvoston selonteko kulttuurin tulevaisuudesta” (2011b, 15) luovuus yhdistetään uuden tiedon luomiseen. Luovuus esitetään kykynä yhdistellä asioita ja merkityksiä uusiksi kokonaisuuksiksi ennen kokemattomalla tavalla. Sen edellytyksiä ovat ihmisten henkinen liikkuvuus, ajattelun avaruus, elinympäristön monimutaisuus sekä mahdollisuus leikkiä ja kokeilla. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa todetaan myös, että luovuutta voidaan edistää, sen edellytyksiä parantaa ja tuloksia hyödyntää (emt., 15). Kari Uusikylä (2005, 25-26) avaa luovuuden ja kouluviihtyvyyden välistä suhdetta pohtiessaan, voisiko yksi keino kouluviihtyvyyden ja kouluelämän mielekkyyden lisäämiseksi olla ”vinon Pisan koulusaavutustornin” oikaisu. Kouluaikea ei Uusikylän mielestä saisi olla pelkkää suoritusten ja pisteiden keräilyä, vaan ennen kaikkea elämisen taitojen opiskelua. Hänen mielestään aito luovuuden hyväksyminen ja harjoittaminen koulussa olisi yksi parhaista tavoista lisätä kouluviihtyvyyttä sekä tehokasta ja oivaltavaa oppimista. On myös tärkeä huomata, että lapsen mielikuvituksen kehittyminen antaa tärkeitä aineksia myös eettiseen kasvatukseen. (Rusanen ym., 2014, 32) Kun kuvataidekasvatuksen tavoitteena on tehdä tilaa tunneil-

maisulle ja mielikuvitukselle, voidaan lapsen kykyä empatiaan ja vastavuoroisuuteen voimistaa.

Uusikylän (2001, 14-16) mielestä luovuus on mahdollista jokaiselle, jos siihen annetaan lupa jo lapsena, eivätkä vanhemmat tai opettaja tapa luovuutta. Hänen mukaansa kukaan tuskin pyrkiikään tappamaan sitä tietoisesti, mutta liian moni tekee sen vahingossa. Luovuuden tappamista voi olla esimerkiksi se, että lapset sidotaan tiukasti itseän ohjein ja määräyksin tai että näytetään aina se, kuinka asiat tulee tehdä oikeaoppisesti. Uusikylän (2001, 16) mukaan luova tiedemies tai taiteilija erottuu usein jo lapsena muista erityislahjakkuutensa ja työnsä korkean laadun perusteella. Hän kuitenkin varoittaa kasvattajia ryhtymästä kouluttamaan yhdestäkään lapsesta tarkoituksellisesti luovaa neroa, koska lopputuloksena olisi todennäköisesti ahdistunut suorittaja, jonka luovuus on tapettu. Luovuuden tappajiksi hän nimeää myös tiukat aikataulut sekä tehokkuusvaatimukset (emt., 18). Rusasen ja Torkin (2001, 101) mukaan luovuus ja mielikuvitus saavat tilaisuuden kasvaa hyvän taidekasvatuksen seurauksena. Ne eivät ole synnynnäisiä ominaisuuksia. He toteavat, että kaikki tarvitsevat mielikuvitusta näkökulmien etsimisessä ja arkipäiväisten ongelmien ratkomisessa.

3.2 Käsillä tekemisen tärkeys

Leena Pentikäinen (2006, 31) esittää, että lapsen kokonaispersoonallisuuden kehityksen lisäksi taiteellinen toiminta kehittää lapsen fyysisen kasvun alueella karkea- ja hienomotoriikkaa sekä tekemisen taitoja ja valmiuksia, sillä tekemisen kautta eri lihasryhmät harjaantuvat. Riimustellessaan lapsi tekee isoja ja laajoja liikkeitä ja koko keho on mukana tekemisessä. Myöhemmin lapsen työskentelystä tulee tarkempaa, ja hienomotoriset taidot korostuvat. Savea, massaa tai taikinaa työstäessä kämmenien lihakset saavat haastetta ja hahmottaminen ja kolmiulotteisen ajattelun taidot kasvavat. Kolmiulotteisella työskentelyllä,

rakentelulla ja muovailulla on Pentikäisen mukaan yhteys mm. matemaattisten taitojen kehittymiseen. Rusanen (Ruokonen ym., 2009, 53) mukaan kuvallinen työskentely tarjoaa valtavasti mahdollisuuksia hieno- ja karkeamotoriikan, silmän ja käden koordinaation sekä aistien harjoitteluun. Kun työvälineenä käytetään kättä, lapsen tulee tunnistaa sormiensa sekä koko käden liikeradat, voima ja herkkyyks voidakseen ohjata niitä tarkassa työskentelyssä vaikkapa sa-ven, liiman tai saksien kanssa (emt.). Uusikylä (2001, 6) esittää, että taito- ja taidikasvatuksen kautta mahdollistuu luonnollista tietä muiden tiedollisten, taidollisten ja tunneälyä kehittävien alueiden kasvu.

Pentikäisen (2006, 33) mukaan taiteen tekeminen vahvistaa lapsen kognitiivisia taitoja, sillä tunteiden, kokemusten ja ideoiden muuttaminen taiteen kielelle vaatii ajattelemisen kykyä. Se edellyttää riittävästi tietoa eri tekniikoista ja välineistä sekä sisällön erittelyä, missä ajattelu, ongelmanratkaisu ja keksiminen korostuvat. Kuvataiteellinen toiminta voi olla lapsen kognitiivisessa kehityksessä väline ympäristön havainnointiin. (Rusanen ym., 2014, 42) Se auttaa luomaan mielekästä järjestystä kokemusten kaaokseen ja kuvien avulla lapset voivat kertoa, mitä he tietävät maailmasta ja pitävät merkityksellisenä. Tärkeintä ei ole olemassa olevan todellisuuden kopioiminen vaan kokemusten muuntaminen, joka edellyttää useita kognitiivisia valmiuksia kuten keskittymistä, valintojen ja päätösten tekemistä sekä sen suunnittelua, mitä milläkin välineellä voidaan kertoa. Muita kuvataiteellisessa toiminnassa tarvittavia tärkeitä kognitiivisia valmiuksia ovat ongelmanratkaisutaidot ja visuaalinen tarkkaavaisuus, jotka ovat lukuisten lasten elämässä vaikuttavien mediavälineiden ja visuaalisten ärsykkeiden suuren määrän vuoksi tärkeitä taitoja (emt., 42).

Karppinen (Karppinen, Puurula, Ruokonen 2001, 9) muistuttaa, ettei taidikasvatuksen tarkoitus peruskoulussa ei ole kasvattaa pieniä taiteilijoita, vaan kehittää lapsen moninaisia, integroituja ja tilanne- ja kulttuurisidonnaisia mi- nuuksia. Hänen mukaansa suuri osa lapsuusajan oppimisesta keskittyy kon- vergentin ajattelun taitoon - yhden oikean ratkaisun tietämiseen tai oppimiseen, kuten sanan oikeaan ääntämiseen tai geometrisen muodon oppimiseen. Jos tai-

dekasvatusta toteutetaan onnistuneesti ja monipuolisesti, lapselle kehitty myös divergentin ajattelun taitoa, jossa rohkaistaan sekä intuitiiviseen että rationaaliseen ajatteluun (emt., 111).

3.3 Taiteen kieli ja sosiaaliset taidot

Taide vahvistaa Pentikäisen mukaan myös lapsen emotionaalista ja sosiaalista kasvua (Pentikäinen 2006, 32). Tekemisen myötä tulevat onnistumisen kokemukset lujittavat hänen mukaansa lapsen itsetuntoa ja itseilmaisua. Myös epäonnistumiset, tunteen hallinta ja niiden voittaminen kuuluvat asiaan. Pentikäisen mukaan taide mahdollistaa non-verbaalin tavan ilmaista asioita ja työstää tunteita, kokemuksia, unelmia, pelkoja, turhautumista ja kuvitelmia. Taiteen sanattomaan ilmaisuun liittyen Hassi (1997, 58) toteaa, että kuvaamataito on kaikille kansalaisille yhtä välttämätön kieli, taito – ja välineaine kuin äidinkieli. Hänen mukaansa kuvaamataidon vähättely johtuu siitä, kun on unohdettu, että verbaalikielten ohella on olemassa monia muitakin kieliä, joilla ajatuksia, taitoa ja tietoa ilmaistaan ja välitetään.

Pentikäinen toteaa, ettei lapsella ole aina kykyä ilmaista ajatuksiaan sanallisesti, ja työskennellessä esimerkiksi kuvien taikka saven kanssa omia tunteita voi käsitellä turvallisesti ja vaarojakin on helpompi kohdata paperilla tai savihahmon muodossa (Pentikäinen 2006, 32). Rusasen ja Torikin (2001, 95) mukaan taiteen avulla esimerkiksi kuolemaa ja muita pelottavia kokemuksia voidaan käsitellä ja surullisia asioita surra rauhassa, toisin kuin televisiossa, jossa ruumiita tulee kaiken aikaa eikä niitä kukaan ehdi surra. Myös Puolimatka (1999, 94-95) esittää, että yksi kasvatuksen tehtävistä on saattaa lapsi osalliseksi sellaisistakin elämyksistä, jotka valmistavat häntä kohtaamaan traagisen, joka voi milloin tahansa kohdata häntä. Tällainen valmistaminen voi Puolimatkan mukaan tapahtua juuri taiteellisten elämysten kautta.

Anniina Koivurova on tutkinut väitöstutkimuksessaan kuvataidetuntien sosiaalista tilaa. Hän esittää, että kuvataidetunti voisi toimia turvallisena väliti-

lana, jossa nuori voisi jäsentää omaa epävarmuuttaan ja omaa paikkaansa maailmassa kuvallisten prosessien keinoin (Koivurova 2011, 21). Jos tunnelma kuvataidetunneilla on miellyttävä ja kiireetön, oppilas voi kokea kuvalliset prosessinsa merkityksellisiksi ja kuvataidetunnin mielekkäässä sosiaalisessa oppimisen tilassa hän saa myös riittävästi emotionaalista tukea, jolloin hän voi keskittyä luovaan oppimiseen ja nauttia sosiaalisista kohtaamisista. Tiina Pusan (Ruokonen ym., 2009, 75) mukaan taidetta on osuvasti kutsuttu kohtaamispaikaksi, sillä taiteen tekeminen yhdessä ja rinnakkain, sen vastaanottaminen sekä kokemusten avaaminen yhdessä tarjoavat aidon kohtaamisen mahdollisuuden. Pusa korostaa, ettei taidetyöskentelyssä ole oikeita ja väärä vastauksia, eikä turhia nokkimisjärjestyksiä tällöin pääse syntymään sillä valmiita vastauksia tai mallisuorituksia ei ole olemassa.

Myös luovuuden kehittymisen, jota pidetään yhtenä kuvataidekasvatuksen keskeisenä tavoitteena, voidaan katsoa liittyvän sosiaaliseen kanssakäymiseen sikäli kuin luovuutta korostetaan nykyisin yhteisöllisen vuorovaikutuksen edistäjänä (Rusanen ym., 2014, 30). Se voidaan nähdä tällöin yhteiskuntaa uudistavana voimavarana, joka voi myös määrittää hyvinvointia. Lapset voivat harjoitella sosiaalisia valmiuksia pari- ja ryhmätyöskentelyssä sekä silloin kun yhteisiä töitä tarkastellaan. Nämä tilanteet vaativat vuorovaikutustaitoja, kuuntelemista ja jakamista. Myös välineiden ja materiaalien jakamisessa ja paikoilleen laittamisessa tarvitaan sekä yksilön että ryhmän panosta ja yhteistyötä (emt., 43).

3.4 Kuvataideopetus itseis- ja välinearvona

Valtioneuvoston selonteossa "Kulttuurin tulevaisuus" (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011b, 10) esitetään, että yhteiskunnallisissa keskusteluissa tavataan asetettaa vastakkain kulttuuri ja taide itsessään arvokkaana toimintana sekä kulttuuri ja taide hyötyä tuottavana välinearvoisena toimintana. Selonteon mukaan itsessään arvokas toiminta ja hyötyä tuottava välinearvo kuitenkin ris-

tiriidan sijaan usein edellyttää toisiaan ja niiden välillä on jatkuva vuorovaikutus. Räsänen (2008) on tutkinut sekä Juho Hollon että Herbert Readin ajatuksia taidekasvatuksesta, ja toteaa niiden yhdistyvän näkemyksessä taiteesta kaikkea opetusta integroivana lähestymistapana. Molempien lapsikeskeisissä taidekasvatusnäkemyksissä taiteen essentialistiset (olemukselliset) sekä instrumentalistiset (välineelliset) arvot yhdistyvät (emt., 116).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2011b, 8) julkaisussa Kulttuurin tulevaisuus- selontekotoimikunta esittää, että taide ja kulttuuri ovat ihmisenä olemisen itseisarvoisia ja välttämättömiä perusasioita, joiden uutta luova vaikutus säteilee elämän kaikille alueille. Julkaisussa mainitaan myös, että taiteen ja kulttuurin sisällöt tuottavat edellytykset hyvälle elämälle ja yhteisöjen hyvinvoinnille. Räsänen (2008, 117) mukaan kouluissa elää vahva ajatus siitä, että taiteita tarvitaan tukemaan ns. lukuaineiden oppimista. Tämä hyötyajattelu päättyy instrumentalistiseen taidenäkemykseen. Räsänen mukaan monet taidekasvattajatkin uskovat, että mitä enemmän taideaineita oppilaalla on, sitä paremmin hän menestyy koulussa. Tämän näkemyksen mukaan taiteet edustavat muiden, tärkeämpinä pidettyjen aineiden tuloksia. Räsänen kuitenkin muistuttaa vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmaan vedoten, että opetussuunnitelmallisten tavoitelausumien näkökulmasta kaikki opetus on instrumentalistista, sillä jokaisen oppiaineen tulisi tukea ihmiseksi kasvua. Samat tavoitteet tuodaan esiin myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016a, 19). Taideaineidenkin opetuksen luonne on siksi väistämättä välineellinen.

Räsänen mukaan taide- ja taitoaineita voidaan syystä kutsua välineaineiksi. (Räsänen 2010, 50) Niiden avulla on mahdollista edistää monien yleisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumista ja ne edistävät luovuuden lisäksi muun muassa kriittisyyttä, pitkäjänteisyyttä, riskinottoa, organisointikykyä ja yhteistyötaitoja. Hänen mukaansa tarkastellessa ko. aineiden merkitystä yhteiskunnan kannalta, korostuu niiden tavoitteissa kyky arvioida asioiden välisiä suhteita, ymmärtää tapahtumien taustalla vaikuttavia tekijöitä sekä ennakoida niiden seurauksia (emt., 50). Räsänen (2008, 117) mukaan jopa formalisti usko

taiteella olevan käyttöarvoa väittäessään sen lisäävän elämän esteettistä laatua, kontekstuaalistisen taidenäkemyksen mukaan taide taas on aina väline johonkin. Hollon (1932) väitöskirjassaan esittämien ajatusten mukaan taide tulisi ottaa kaiken opetuksen välineeksi.

Pohtiessaan taiteen instrumentalistisia vaikutuksia Räsänen (2008, 118) kysyy, mihin kuvataide- oppiainetta tarvitaan, jos taidekasvatuksen tavoitteet voi saavuttaa muidenkin aineiden tunneilla? Ydinkysymykseksi nouseekin, mikä on se kuvataiteen erityislaatu, jolla sen paikkaa koulun lukujärjestyksessä perustellaan. Räsänen mukaan vastaaminen tähän kysymykseen auttaa purkamaan myyttiä taideaineiden yleishyödyllisestä luonteesta ainoastaan muun oppimisen kättilönä (emt., 118). Räsänen (2010, 48) mainitsee taide- ja taitoaineiden erityisominaisuuksiksi mm. aistisuuden, toiminnallisuuden ja metaforisuuden. Tämän lisäksi kukin ko. aineista perustuu omaan, nonverbaaliseen käsitejärjestelmäänsä (emt., 48-49). Ne edustavat hänen mukaansa kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä, jossa tietäminen, luova ajattelu, ongelmanratkaisutaidot, esteettiset valmiudet ja motoriset taidot nivoutuvat toisiinsa. Räsänen (2008, 188) mielestä on tärkeää muistaa, että taiteella on myös itseisarvoa juuri ”hyödyttömydessään”: sen äärellä voi kokea iloa, aistinautintoja ja kauneuden elämyksiä sekä samaistua toisten ihmisten kokemuksiin, jotka ovat ihmiseksi kasvun kannalta välttämättömiä kokemuksia. Kari Uusikylän (2001, 6) mukaan taito- ja taidekasvatuksen voima varhaisiän sekä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien ytimenä nousee ennen kaikkea taiteen ja esteettisen kasvatuksen sisäisestä arvosta. Siitä ilosta ja nautinnosta, jota taiteen tekeminen tai taidon harjoittaminen lapselle.

3.5 Modernin kuvataideopetuksen tavoitteisto

Kansainvälinen yhteistyö on osoittanut suomalaisen taidekasvatuksen selvän identiteetin, korkean tason ja hyvän perustan (Varto, 2014, 10). Korkea taso tar koittaa Varton mukaan esimerkiksi sitä, että koulun kuvataiteen opettajat ovat

maistereita, alan tutkimustoimintaan osallistutaan vilkkaasti ja että suomalainen taidekasvattaja osaa selittää, miksi hän toimii kuten toimii. Jo varhain meillä on ollut näkemyksellisiä ja tärkeitä ajattelijoita Hollon tapaan, esimerkiksi Lilli Törnudd ja myöhemmin Maria Laukka, Antti Hassi ja Antero Salmi-
nen, jotka kehittivät modernin murtumassa uusia käytäntöjä ja ajattelutapoja (emt., 17).

Forsman ja Piironen (2006, 122) pohtivat opettajan roolia taiteellisissa oppimisprosesseissa. Taiteen traditioissa on useita erilaisia oppimisprosesseja, jotka Forsmanin ja Piironen mukaan opettajan olisi syytä erottaa toisistaan, jotta hän voisi vaihdella työtapoja tehtävän sisältöjen mukaisesti. Heidän mielestään on tärkeää, ettei vaihdella vain tekniikkaa ja aiheita, vaan myös työtapoja, sillä työskentelyn emotionaaliset ja kognitiiviset tavoitteet vaihtelevat erilaisissa kuvantekemisen tavoissa (jotka vuorostaan heijastavat eri taidesuuntauksia).

Forsman ja Piironen esittelevät taiteen traditioista mimeettisen ja ekspres-
siivisen kuvatraddition sekä erilaisia nykytaiteen ilmenemismuotoja (Forsman & Piironen, 122-129). Mimeettisen kuvatraddition mukaisessa työskentelyssä lähdetään liikkeelle mallista, joka voi olla kuva, vesitos, jokin rakenne tai malli elävästä elämästä. Räsänen (2008, 25) mukaan esimoderneiksi luokiteltavien mimeettisten teorioiden lähtökohta on se, että taide on havaintotodellisuuden jäljittelyä ja taidetta lähestytään ikään kuin ikkunana todellisuuteen. Kuvatai-
deopetuksessa on 1950-lähtien varottu jäljittelemistä ”vapaan luovuuden” idean levittyä kentälle, mutta jäljittelemisen kuitenkin harjoittaa taitoja vähän kerrassaan ja kuvalliset mallit ja virikkeet voivat olla hyvin innostavia oman tai-
teellisen ilmaisun lähtökohtana (Forsman & Piironen 2006, 122). Myös Hakko-
la, Laitinen ja Ovaska-Airasmaa (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 12) toteavat, että todellisuuteen perustuva havaintoharjoittelu on luovan mieli-
kuvituksen perusta. Heidän mukaansa havainnointi ei ole passiivista vastaanot-
tomista, vaan hyvin luova prosessi. Forsmanin ja Piironen (2006, 122) mukaan mimeettistä lähestymistapaa seurattaessa opettajan rooli on ohjata prosessin hallinnassa, aiheen valinnassa ja havaintojen teossa sekä auttaa oppilaita ymmärtämään aiheen yhteyksiä todellisuuteen.

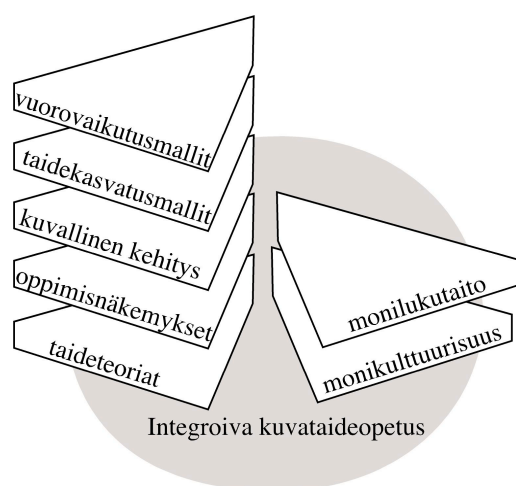
Ekspressiiviset teoriat liittyvät murrokseen, jonka modernismi aiheutti 1900-luvun alussa tuomalla subjektiivisen todellisuuden taiteen kohteeksi (Räsänen 2008, 26; Forsman & Piironen 2006, 122). Ekspressiivinen kuvatradiitto pitää ilmaisuprosessin lähtökohtana mielikuvia, muistikuvia, kuvitelmia, unelmia sekä ympäröivää todellisuutta. Forsmanin ja Piironen mukaan opettajan tehtävänä on tällöin innostaa oppilaita, sitouttaa heidät tehtävän aihepiiriin sekä pyrkiä luomaan mahdollisimman mukaansatempaava oppimisympäristö. Joskus on hyvä perehtyä ilmaisutehtävien oppisisältöihin, kuten tekniikkaan tai värioppiin, vasta töitä arvioitaessa. Hakolan, Laitisen ja Ovaskan (1991, 10) mukaan lasta tulisi kannustaa niin, että hän löytäisi rohkeuden tehdä ratkaisut juuri omalta näkökannaltaan ja omista kokemuksistaan lähtien.

Nykytaide antaa opettajalle mahdollisuuden inspiroitua kaikesta, mitä on meneillään tässä ja nyt, museoissa, näyttelyissä tai sosiaalisessa mediassa (Forsman & Piironen 2006, 128). Matkasta nykytaiteeseen voi Forsmanin ja Piironen mukaan tulla kiinnostava, jos opettaja uskaltaa irrotella ja kokeilla ja yrittää ymmärtää yhdessä oppilaittensa kanssa. Nykytaiteen innoittama lähestymistapa voi koulun kuvataidetunneilla tarkoittaa esim. valokuvaamista, videointia, digitaalista kuvankäsittelyä. Oli kuvatradiitto mikä tahansa näistä edellä mainituista, opettajan tehtävänä tulisi aina olla oppilaiden sitouttaminen ja motivoiminen kulloiseenkin tehtävään. Forsman ja Piironen (2006, 130) toteavat, että opettajan motiivointi johdattelee työskentelyyn, mutta lisäksi tarvitaan oppilaiden omia kokemuksia ja elämyksiä, sillä ne viime kädessä herättävät kiinnostuksen aiheeseen ja sisältöihin.

Koska kasvatusta suuntautuu aina johonkin, kuvataiteellisenkin toiminnan suunnittelu tarkoittaa toiminnan kokonaisuuden, ei vain yksittäisten tilanteiden suunnittelua tai tehtävien ja aiheiden keksimistä (Rusanen ym., 2014, 62). Kuvataiteellisen toiminnan sisältönä ovat kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin eri osa-alueet taiteen tekemisestä taiteen kokemiseen, mediaan, ympäristöön, muotoiluun ja arkkitehtuuriin, sillä tarkoituksena on oppia monipuolisesti kuvataiteista ja kuvataiteellisen toiminnan vaihtoehtoista (emt., 62). Rusasen mukaan kasvattajan innostus sekä vastuullinen asennoituminen opetukseen muodostaa

perustan toiminnan suunnittelulle ja on hyvä, jos hän tietää minkälaisen prosessin hän haluaa käynnistää (Ruokonen ym., 2009, 53).

Marjo Räsänen (2008, 12-17) pelkistää taidekasvatuksen lähtökohdat viideksi kolmioksi, joita kehystää soikio (ks. KUVIO 1). Nämä kolmiot ovat 1) taide-teoriat 2) oppimisenäkemykset 3) kuvallisen kehityksen teorit 4) taidekasvatusmallit ja 5) vuorovaikutusmallit. Räsänen esittää, että kuvataidetta opettava opettaja valitsee kustakin ”kolmioleivästä” niitä aineksia, joita pitää omien käytäntöjensä kannalta tarpeellisina. Hän kerää viipaleet integroivan taideope-tuksen tarjottimelle, jonka antimista kootun kerrosvoileivän hän tarjoilee oppi-lailleen. Voileivän kerroksia ovat myös monilukutaito ja monikulttuurisuus. Räsänen kolmioleipämallin tavoite on osoittaa, ettei ole puhtaita malleja, joihin opetuskäytännöt voidaan sijoittaa. Mallin avulla voidaan kuitenkin hahmottaa erilaisia taidekasvatuksen teorian ja tutkimuksen paradigmoja, jotka Räsänen mukaan liittyvät puolestaan kasvatustieteen ja kuvallisen kehityksen teorioihin. (Emt., 14) Mallin tarkoitus on myös auttaa opettajaa tiedostamaan oman toimin-tansa tavoitteet.



KUVIO 1: Kuvataidekasvatuksen kolmioleipämalli (Räsänen, 2008, 15)

Varton (2015, 210) mukaan Räsänen on voileipämallillaan ja sen sovelluksilla osoittanut kehittynyttä tajua didaktisen ajattelun nostamisesta tutkimukseen. Varto toteaa, ettei Räsäsen tavoite ole uuden ihmisen luominen vaan taidekasvatuksen vaikuttavuuden osoittaminen. Opettaja voi itse miettiä omat eettiset lähtökohtansa ja esteettiset tavoitteet, mutta Räsäsen tutkimukset osoittavat, kuinka tämä pohdinta voi kulkea niin, että se on osa taidekasvattajan ammattillisuutta (emt., 210).

Rusasen ja Torkin (2001, 98) mukaan sekä suomalaisissa päiväkotikäytännöissä että amerikkalaisissa tutkimuksissa päiväkodeista on havaittu kuvallisessa työskentelyssä kaavamaisia toimintoja, kuten malliaskartelua. Heidän mielestään se kertoo kasvattajan epävarmuudesta. Jos lapset tekevät valmiin mallin pohjalta kukin samanlaisen työn, voisi päätellä kaikkien onnistuneen. Lapset eivät tällöin kuitenkaan opi kuvallisten ongelmien ratkaisemista, vaan ohjeiden noudattamista, jäljentämistä ja hienomotorisia taitoja. Rusasen ja Torkin (emt.) mielestä luovaa kuvataiteellista toimintaa eivät myöskään edistä tulospainotteisuus, opettajajohtoisuus ja pitkälle strukturoidut toiminnot, kuten valmiiden töiden kopioiminen, värityskirjan värittäminen tai mallin mukaiset leikkaa ja liimaa-työt.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni ytimenä on tarkastella sitä, minkälaista keskustelua kuvataiteesta käydään osana peruskoulun opetussuunnitelmaa. Tutkimusaineistona käytän vuosina 2009-2010 ja vuosina 2011-2012 perusopetuksen tuntijaon uudistamistyöryhmälle annettuja eri asiantuntijoiden, järjestöjen ja eri hallinnon tason lausuntoja. Perusopetuksen uudistamistyöryhmä nimitettiin osaksi vuonna 2009 aloitettua peruskoulun valtakunnallisen opetussuunnitelman kehittämistyötä, jonka tärkeimmäksi päämääräksi osoitettiin peruskoulun tavoitteista ja tuntijaosta päättäminen. Sen pohjalta opetushallitus valmistelee valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmaa, joka otetaan käyttöön porrastaen syksystä 2016 alkaen.

Tutkimusmetodina käytän diskurssianalyysiä. Tarkoitukseni on lähestyä tutkittavaa kohdetta avoimin mielin, fokuoituen kielen käyttöön aineistossa ja kuvata ja ymmärtää lausuntojen luomia puhetapoja, diskursseja, kuvataiteen merkityksestä peruskoulussa ja sen ympärillä käytävää arvokeskustelua. Kiinnitän huomiota erityisesti siihen, minkälaisia retorisia keinoja lausunnoissa käytetään argumenttien tukena ja miten lukijaan pyritään vaikuttamaan. Diskurssien kautta tavoitteena on ymmärtää, miten kuvataiteen asemaa oppiaineena suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa perustellaan, minkälaisia arvoja siihen liitetään ja minkälaisia merkityksiä se saa.

Tutkimuskysymyksien asettamisella on tutkimusta koossapitävä ja tutkijan työskentelyä ohjaava tehtävä. Olen muotoillut tutkielmani fokuksen kahden tutkimuskysymyksen muotoon:

1. Minkälaisia tulkintarepertuaareja eli diskursseja aineistosta on tunnistettavissa?
2. Miten kuvataiteen asemaa osana peruskoulun opetussuunitelmaa perustellaan ja millaisiin arvoihin vedoten?

Tutkielmassani korostuu diskursiivisen analyysin kontekstuaalinen ja retorinen puoli, vaikka kulttuurinen jatkumo (vrt. Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 269) nouseekin esiin tutkielman edetessä. Toisin kuin kriittisessä diskurssianalyysissä, analyttisessä tutkimuksessa ensisijaisena tavoitteena on sosiaalisen todellisuuden yksityiskohtainen erittely, ei poleemisen puheenvuoron tuottaminen suhteessa vallitsevaan sosiaaliseen järjestykseen (emt., 2016, 301-302).

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

5.1 Sosiaalinen konstruktionismi diskurssianalyysin taustana

Ennen diskurssianalyysin sosiaaliseen konstruktionismiin liittyvän taustan hahmottamista on paikallaan lyhyesti avata konstruktionismin ja konstruktivismiin termejä. Gubrium ja Holstein (2008, 8) toteavat, että sosiaalitieteissä, kuten antropologiassa ja sosiologiassa on pääasiassa käytetty konstruktionismin termiä, kun taas luonnontieteissä sekä teknologisesti orientoituneissa tutkimuksissa taas konstruktivismiin termiä. Tynjälän (1999, 37-60) mukaan kasvatustieteessä termiä konstruktivismi käytetään sateenvarjokäsitteenä (ks. TAULUKKO 1) kuvamaan monisisältöistä oppimiskäsitystä, joka nähdään usein behaviorismille vastakkaisena suuntauksena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa ja tieto rakentuu aikaisemman tiedon ja kokemuksen pohjalta, joita vasten oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoaan.

Sosiaalinen konstruktionismi on konstruktivistista suuntauksista kaikista sosiologisista ja siinä ihminen tietoineen nähdään osana maailmaa eikä siitä erillisenä. Sosiaalisessa konstruktionismissa huomio ei kiinnity ihmisen sisäisiin psykologisiin rakenteisiin ja prosesseihin, vaan keskeisenä kiinnostuksen kohteena on kieli (Tynjälä, 1999, 55-57).

TAULUKKO 1: Konstruktivismiin eri suuntauksia (Tynjälä 1999, 39)

YKSILÖKONSTRUKTIVISMI	SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI
- Heikko konstruktivismi eli moderni IP- teoria (ei aina hyväksytty konstruktivismiin piiriin)	- Sosiokulttuuriset lähestymistavat
- Radikaali konstruktivismi eli kognitiivinen konstruktivismi	- Symbolinen interaktionismi
	- Sosiaalinen konstruktivismi

Burrin (1995, 2-5) mukaan tutkimussuuntauksia, jotka täyttävät jonkin seuraavista perusoletuksista, voidaan niputtaa sosiaalisen konstruktionismin alle: kriittisyys itsestään selvää tietoa kohtaan, ihmisten ja käsitystemme historiallisuus ja kulttuurisidonnaisuus, tiedon syntyminen sosiaalisissa prosesseissa sekä tiedon ja sosiaalisen toiminnan yhteen nivoutuminen. Diskurssianalyysissä nämä perusoletukset ovat selvästi edustettuina, Se, kuinka merkittävässä roolissa kukin näistä perusoletuksista on yksittäisessä tutkimuksessa, riippuu kulloisestakin tutkimusongelmasta ja -asetelmasta.

Sosiaalisen konstruktionismin eri ilmenemismuotoja eri tieteenaloilla voidaan nähdä yhdistävän ajatus siitä, että me aktiivisesti konstruoinme eli rakennamme todellisuutta, jossa elämme (Gubrium & Holstein, 2008, 3). Tämä todellisuuden rakentaminen nähdään tapahtuvan erityisesti kielen käytön avulla. Karkeasti jaotellen kielen käyttöä voidaan analysoida kahdesta vaihtoehdoista näkökulmasta: todellisuuden kuvana tai sen rakentamisena. Ensimmäinen, realistinen näkökulma nojaa siihen oletukseen, että kielen käyttö toimii välineenä saada tietoa olemassa olevista faktoista (vrt. Nikander 2008, 2). Jälkim-

mäistä nimitetään usein sosiaalisen konstruktionismin näkökulmaksi. Siinä kielien käyttöä ei tarkastella siltana todellisuuteen, vaan osana todellisuutta itseään. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tukeudutaan jälkimmäiseen, konstruktionistiseen näkökulmaan (Jokila, Juhila & Suoninen 1993, 9).

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta tarkasteltuna todellisuus rakentuu kielellisessä vuorovaikutuksessa (Berger & Luckmann 1994). Keskusteluissa kieli samaan aikaan sekä *toteaa* että *toteuttaa* todellisuutta (emt., 172–173). Todellisuudesta voi olla useita, eri tavoin konstruoituja versioita ja sosiaalinen todellisuus hahmottuu moninaisena. Useat rinnakkaiset tai keskenään kilpailevat merkityssystemit elävät rinta rinnan (Potter & Wetherell 1989, 146–157). Merkityssystemit eivät ilmesty sattumanvaraisesti ihmisten ajatuksista, vaan rakentuvat osana sosiaalisia käytäntöjä. Diskurssianalyttisesti suuntautuneen tutkimuksen kentällä merkityssystemejä kutsutaan toisinaan diskursseiksi, toisinaan tulkintarepertuaareiksi. Nämä voidaan määritellä verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen, Juhila, Suoninen 1999, 27).

Diskurssianalyysin teoreettisena viitekehyksenä voidaan monessa mielessä pitää sosiaalista konstruktionismia (Jokinen ym. 1999, 39). Sosiaalinen konstruktionismi ei kuitenkaan ole eheä ja saumaton kokonaisuus, eikä se ole synonyymi laadulliselle tutkimukselle. (Gubrium & Holstein 2008, 5) Tämän vuoksi sen traditioon nojaavissa tutkimuksissa on tärkeää tuntea sosiaalisen konstruktionismin epistemologisen (käsitys tiedon saavuuttamisen mahdollisuuksista), ontologisen (käsitys todellisuuden luonteesta), metodologisen (käsitys tiedon tiedon saavuuttamisen keinoista) sekä käytäntöön liittyvän pohjan tuntemusta ja huomiointia. Konstruktivismiksi nimetty tieteen filosofia eroaa muista filosofioista siten, että konstruktivismissa katsotaan todellisuuden olevan suhteellista, kun taas muissa filosofioissa ajatellaan sen olevan realistista (Metsämuuronen, J. 2000, 12). Konstruktivistille todellisuus edustaa siis eri henkilöiden suhteellista todellisuutta, vaikka se voikin yhtyä monien yksilöiden välillä.

Diskurssianalyysi on yksi vahvasti kieleen sidotuista tutkimusmenetelmistä. Se voidaan määritellä sellaiseksi kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Jokinen ym. 1993, 9-10). Diskurssianalyysissä kielenkäyttö ymmärretään toimintana: sanat, lauseet ja keskustelu ovat tekoja. Näin ollen kielenkäytön ja muun tekemisen välille ei ajatella jyrkkää dikotomista jakoa (Jokinen ym. 2016, 450). Kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentava luonne liittyy konstruktiivisuuteen siten, että käyttäessämme kieltä me konstruoinme kohteet, joista puhumme tai kirjoitamme. Jokinen, Juhila ja Suoninen käyttävät tästä maailman ja sosiaalisen todellisuuden kielen avulla konstruomisesta myös nimitystä merkityksellistäminen (Jokinen ym., 1993, 18). Myös Phillips ja Hardy (2002, 3) esittävät sosiaalisen todellisuuden muodostuvan ja toteutuvan diskurssien kautta, eikä sosiaalista vuorovaikutusta voida täysin ymmärtää viittamatta diskursseihin, jotka antavat sille merkityksen. Kielen käytöllä katsotaan olevan myös seurauksia tuotettava luonne. Kaikki lausumat väittävät jotakin todellisuuden luonteesta ja samalla rakentavat sitä. Kielen käytön seurauksia tuottava luonne, funktionaalisuus, on myös analyttisesti olennainen (Jokinen ym. 1999, 42).

Edellä esitetyt sosiaalisen konstruktionismin ydinpiirteet pitävät sisällään tiettyjä ontologisia, epistemologisia ja metodologisia seurauksia. Yleistäen voidaan sanoa, että sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta todellisuutta ei voida kohdata yhtenä ja absoluuttisena vaan se rakentuu eri tavoin ajasta, paikasta, ihmisistä ja tavoista riippuen.

Tähän liittyy myös oletus siitä, että tutkijakin on erottamaton osa tutkimaansa todellisuutta. Suoninen (Jokinen ym. 1999, 29-30) mainitsee yhtenä diskurssianalyysin teoreettisena alkuoletuksena merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuuden. Kontekstuaalisuutta korostaessaan diskurssianalyysi poikkeaa esimerkiksi laboratorioissa tehtävistä tutkimuksista, joissa kaikki luonnollisten tilanteiden "epäpuhtaudet" yritetään hävittää. Se eroaa myös tiettyistä haastattelututkimuksista, joissa huolehditaan haastattelijan tai haastattelutilanteen vaikutuksen minimoimisesta. Diskurssianalyysissä aineiston mah-

dollinen vuorovaikutus otetaan arvokkaana seikkana huomioon, koska se kontekstualisoi sanottua. Kontekstin huomioon ottamisella tarkoitetaan yleisesti ottaen sitä, että analysoitavaa toimintaa tarkastellaan tietyssä ajassa ja paikassa. Suoninen nostaa tekstissään esiin myös *kulttuurisen kontekstin* käsitteen. Analyysin kannalta se tarkoittaa sitä, että aineistosta pyritään tunnistamaan sellaisia seikkoja, joiden tulkinta edellyttää tutkijan oman kulttuuristen tapojen, stereotyyppien tai yleisen yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemuksen tietoista käyttöä (Jokinen ym. 1999, 32).

Diskurssianalyysin sisäiseen konstruktionismikeskusteluun liittyen Jokinen (Jokinen ym. 2016, 251) esittelee kaksi tutkimussuuntausta, ontologisen ja episteemisen konstruktionismin (vrt. Edwards 1997, 47-48). Ensimmäisessä tutkimuskohdetta ei kokonaisuudessaan palauteta kieleen, vaan tekstien ja puheen ulkopuolella ajatellaan olevan myös ei-diskursiivisia maailmoja. Jälkimmäisessä suuntauksessa kieltäydytään ottamasta kantaa siihen, onko kielen ulkopuolella olemassa todellisuutta vai ei. Näiden kahden suuntauksen edustajista puhutaan myös realisteina (ontologinen suuntaus) ja relativisteina (episteeminen suuntaus), etenkin instituutiota ja valtaa käsittelevissä diskurssianalyysin kentän keskusteluissa (Nikander, 2008).

Realistisen suuntauksen merkittävä taustahahmo on ranskalainen filosofi Michel Foucault (1926-1984), jonka sanoin valta ja vastarinta kulkevat käsi kädessä (1982, 225). Tämän suuntauksen edustajiin voidaan lukea myös Norman Fairclough, joka pyrki yhdistämään kielen tutkimisen ja sosiaalisen teorian (Jokinen ym. 2016, 375). Realistien tarkoitus on tehdä valtasuhteet näkyviksi, kyseenalaistaa itsestäänselvyksiä sekä raivata tilaa vaihtoehtoisille diskursseille ja tiedoille. (Emt., 375) Relativistisiin analyysihin päädytään silloin, kun instituutioiden ja vallan ontologiset ominaisuudet sivuutetaan ja huomio kiinnitetään kontekstuaaliseen, kielelliseen toimintaan. Se eroaa realistisesta analyysistä siten, ettei puhetta tai tekstejä lueta vallan, instituutioiden tai alistavien totuuskien kautta tai niille alisteisina. Tutkimuskohteena on se, mitä ihmiset puheillaan ja teksteillään kulloinkin tekevät ja miten ontologisoivat maailmaa (Potter 1997, 146).

Mikään ei kuitenkaan estä tutkijaa ottamasta analyysiinsä sellaista näkökulmaa, joka sijoittuu näiden kahden yllä esitetyn suuntauksen välimaastoon. Juhila (Jokinen ym. 2016, 375) osoittaa esimerkin tästä esittelemällä Wetherellin ja Potterin kantaa 1992 ilmestyneessä kirjassa *Mapping the language of racism*.

Myös oma tutkielmani sijoittuu jonnekin realistisen ja relativistisen suuntauksen välille. Tuntijakotyöryhmälle toimitetut kannanotot kuvataiteen asemasta osana opetussuunitelmaa liittyvät olemassa oleviin instituutioihin ja käytäntöihin ja keskusteluissa voidaan nähdä olevan kytköksiä poliittisiin ja taloudellisiin rakenteisiin. Myös valtasuhteen olemassaolo liittyy tutkielmaani sikäli, että altavastajan asemassa olevat tahot yrittävät kannanotoillaan vaikuttaa ylempään päätösvaltaan. Nämä ominaisuudet liittyvät realistiseen suuntaukseen ja Foucault'laiseen vallan genealologiaan, vaikkei se ole tutkimukseni fokus. Lähdän tutkielemassani liikkeelle relativistisesti, korostaen analyysin kontekstuaalista ja retorista puolta. Seuraavassa kappaleessa esittelen tarkemmin tutkielmani painopisteitä.

5.2 Diskurssianalyysin kenttä ja tutkielman painopisteet

Diskurssianalyysi kuuluu laadullisten tutkimusmenetelmien kenttään. Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan laajaa joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä, jotka kaikki pyrkivät ymmärtämään ihmisen toimintaa ja merkityismaailmaa (Metsämuuronen 2000, 9, Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139). Laadullista tutkimusta on vaikea määritellä selkeästi, koska sillä ei ole teoriaa tai paradigmaa, joka olisi vain sen omaa. Laadullinen tutkimus tulee kyseeseen esimerkiksi silloin, kun kiinnostus tutkimuksessa kohdistuu tapauksen yksityiskohtaisiin rakenteisiin (ei niinkään niiden yleisluontoihin jakaantumiseen), jos halutaan tutkia luonnollisia tilanteita tai kun ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista (Metsämuuronen 2009, 14). Taustalla on myös ajatus siitä, että tutkittaessa ihmistä (muuna kuin biologisena ilmiönä) tutkija ja tutkittava

kuuluvat samaan maailmaan, joka muodostuu sellaisista merkityksistä, joita ihmiset antavat tapahtumille ja ilmiöille (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139).

Remeksen (2006, 307) mukaan diskurssien tutkimus on virinnyt varsinaisesti vasta muutama vuosikymmen sitten modernin aikakauden lopulla, jolloin tiedettä ja sen tekemisen menetelmiä alettiin tarkastella kriittisesti. Diskurssi-analyysi pyrkiikin aina osoittamaan jossain määrin kriittisesti toimimattomia seikkoja, toimintojen eettis-moraalisten perustelujen kritiikin tarvetta tai avar-tamaan ja paljastamaan totuuden luonteesta jotakin sellaista, mitä ihmiset eivät ilman diskurssianalyysiä ymmärtäisi havahtua kysymään (emt., 307). Pirjo Nikander (2008) toteaa artikkelissaan, että diskurssianalyysin käsite voidaan ymmärtää sateenvarjonimityksenä nopeasti kasvavalle tutkimuskentälle, joka kä-sittää suuren joukon erilaisia teoreettisia lähestymistapoja ja analyyttisiä paino-tuksia. Diskurssianalyysiä voidaan luonnehtia selkeärajaisten tutkimusmentel-män sijaan väljäksi teoreettiseksi viitekehyykseksi, joka sallii erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovelluksia (Jokinen ym. 1999, 17; Ilmonen 2015, 134).

Jokila, Juhila ja Suoninen (1993, 10) toteavat, että erilaisia diskurssianalyyt-tisiä suuntauksia on valtava määrä, samoin kuin diskurssianalyysiä kritisoivia lähestymistapoja. Diskurssianalyysiä tutkimusmenetelmänä käyttäville tutki-muksille on kuitenkin yhteistä se, että ne nojaavat sosiaaliseen konstruktionis-miin (Nikander 2008, 2; Jokila ym. 1999, 38; Turunen & Rafferty, 2013, 44-45) ja ajatukseen siitä, että kieli on paljon enemmän kuin pelkkä todellisuuden peili (Nikander 2008, 2). Niissä tekstiä ja puhetta tai kielen käyttöä tutkitaan erilaisis-ta näkökulmista (Metsämuuronen, 2000, 57).

Diskurssianalyysiä on usein kuvattu metodologiaksi tai teoreettiseksi nä-kökulmaksi enemmän kuin metodiksi (Philips & Hardy 2002, 3) ja lähteestä riippuen sitä on tyypitelty hieman eri tavoin (ks. KUVIO 2). Diskurssianalyysiä on kuvattu myös yleiseksi epistemologiseksi sosiaalisen elämän näkökulmaksi, joka sisältää niin metodologisia kuin konseptuaalisia elementtejä (Wood & Kro-ger 2000, 3). Diskurssianalyysi ei ole selkeärajaisten tutkimusmenetelmä, vaan alan teoksissa käytetään usein erilaisia käsitejärjestelmiä ja määritellään dis-

kurssianalyysin kenttää hieman eri näkökulmista (esim. Jokila ym. 1999; Nikander 2008; Philips & Hardy 2002). Diskurssianalyysin kenttään voidaan katsoa yhdistyneen retoriikan, jäsenyysskategoria-analyysin ja keskusteluanalyysin metodologisia perinteitä. (Nikander 2008, 420) Nikanderin mukaan myös tutkijoiden filosofiset lähtökohdat, intressit ja oletukset esimerkiksi siitä, miten diskurssianalyysi tulisi määritellä, ovat vaihtelevia. Jokinen (Jokinen ym. 1999, 37) nimeää diskurssianalyysin sukulaistraditioiksi retoriikan ja keskusteluanalyysin lisäksi semiotiikan ja etnografisen tutkimuksen. Jokisen mukaan diskurssianalyyttisiin tutkimuksiin on lainattu ja sovellettu joitakin analyyttisiä ideoita, joita on kehitelty näiden diskurssianalyysin sukulaistraditioiden piirissä (Jokinen ym. 1999, 38).



KUVIO 2: Diskurssianalyysin tyypit, Phillipsin ja Hardyn mukaan (2002, 20).

Nikander (2008, 46) toteaa diskurssianalyysin eri suuntauksiin liittyen, että kriittiseen diskurssianalyysiin liittyy selvästi sosio-poliittinen tai ideologinen suhtautuminen tutkittavaan aineistoon ja sen analysoimiseen (vrt. Jokinen ym. 2016, 371-384; Edwards 1997, 47-48). Toiset tutkijat korostavat diskurssianalyysin käytännönläheistä, soveltavaa ja todellisuutta muokkaavaa luonnetta kun taas toiset, etenkin keskusteluanalyysin perinteiden pohjalta diskurssianalyysiä käyttävät tutkijat keskittyvät enemmän hienojakoiseen vuorovaikutuksen dynamiikkaan (vrt. Jokinen ym. 1999, 101) sekä puhujan tai kertojan suuntautumisiin omien intressiensä sijaan.

Kuten aiemmin mainitsin, oman tutkielmani painopiste sijoittuu diskurssianalyttisen tutkimuksen realistisen ja relativistisen suuntauksen välille. Tavoitteenani on eritellä niitä kielellisiä tekoja, jolla ihmiset yhdessä toimien tuottavat jaettua sosiaalista todellisuutta. Tutkimuksella voidaan näin ollen katsoa olevan itseisarvoa tiedon tuottajana. Lähden liikkeelle analyttisesti painottuneesta perustutkimuksesta, joka mahdollisesti saa edetessään soveltavan tai kriittisen tutkimuksen piirteitä. Juhila ja Suoninen (Jokinen ym. 2016, 457) toteavat, että perustutkimuksellisesti painottunut analyysijakso voi saada seurakseen hyvinkin erityyppisiä päätelmä- ja johdantopaksoja, joissa soveltavia tai kriittisiä ideoita nostetaan keskusteluun. Perustutkimuksen kautta näkyväksi tehtyjen prosessien kommentointi ja kritisointi sekä muutossuuntien hahmotteleminen sopivat hyvin osaksi diskurssianalyttistä tutkimusta. Juhilan ja Suonisen (Jokinen ym. 2016, 456) mukaan diskurssianalyysi ei taivu luontevasti sellaiseksi välineelliseksi muutostutkimukseksi, jonka lähtökohdat ovat tarkasti sidottuja tai jossa käsitykset epätoivottavista asiantiloista ja korjaamisen suuntaviivoista otetaan jo ennalta itsestäänselvyyksinä. Lähestyn siis käsillä olevaa aineistoa avoimin mielin, fokuoituen kielen käyttöön aineistossa. Toivon kuitenkin aineistosta nousevan esiin sellaisia seikkoja, jotka johdattavat huomionarvoisten päätelmien tekoon tai joissa olisi aihetta laajempaan keskusteluun tai jotka voisivat liittyä tulevien suuntaviivojen hahmotteluun teeman ympärillä.

5.3 Tutkimusaineistona asiakirjatekstit

Pro gradu -tutkielmani aineistona on vuosina 2009-2010 ja vuosina 2011-2012 perusopetuksen tuntijaon uudistamistyöryhmälle annettuja eri asiantuntijoiden, järjestöjen ja eri hallinnon tason lausuntoja. Tutkimus on rajattu koskemaan peruskoulua ja sellaisten tahojen lausuntoja, jotka ottavat kantaa tuntijakoon kuvataiteen osalta. Lausuntoja on yhteensä kolmisenkymmentä kappaletta. Aineiston voidaan katsoa kuuluvaksi niin sanottuihin luonnollisiin aineistoihin

(*naturally occurring*), joiden vahvuuksia diskurssianalyysissä on viime aikoina keskusteluanalyysin tapaan korostettu (Jokinen ym. 2016, 448). Luonnollisuus tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että aineistot ovat olemassa tai ne ovat syntyneet tutkijasta riippumatta. Luonnollisen aineiston todetaan olevan ongelmaton aineisto DA:ssa, erityisesti silloin kun sitä tarkastellaan osana sosiaalisia käytäntöjä, joita varten se on alun perin tarkoitettukin. Juhilan ja Suonisen (Jokinen ym. 2016, 448) mukaan luonnollisen aineiston sävykykyys ja mutkikkuus, millä merkitykset, retoriset keinot ja vuorovaikutuksen säännönmukaisuudet ovat läsnä, ei ole kartoitettavissa tilanteen ulkopuolelta.

Asiantuntijalausunnot aineistona tuntuivat itselle sopivalta tavalta lähestyä tutkielman kysymyksiä. Tekstit mahdollistavat niiden parissa viipymisen ja jättävät tilaa oman ajattelun ja luovuuden käyttöön niitä analysoidessa ja tulkitessa. Oman ajattelun ja luovuuden käyttö ei kuitenkaan tarkoita mielivaltaista, subjektiivista aineiston tulkintaa. Juhilan ja Suonisen (Jokinen ym. 2016, 446) sanoin diskurssianalyttikko ei tavoittele tulkinnoilleen universaalien faktan statusta, mutta tästä huolimatta tutkijan on esitettävä tutkimustuloksilleen todistusaineistoa. Diskurssianalyysissä ei tule pidättäytyä pelkissä löysissä spekuloinneissa, vaan ajatuksena on tehdä tulkintoja kielenkäytöstä, jotka perustuvat aineistojen tarkkaan analysointiin. Tekstit ovat aina jo ikään kuin valmiiksi litteoituja, joten niiden analysoimisen voi aloittaa heti aineiston rajaamisen jälkeen. Oman tutkielmani kohdalla analysoitavan aineiston rajaaminen koko aineistokorpuksesta oli melko työlästä. Koko aineistokorpuksella viitataan kaikkiin vuosina 2009-2010 ja 2011-2012 perusopetuksen tuntijakotyöryhmälle toimitettuihin lausuntoihin, joita oli yhteensä 476 kappaletta. Näistä lausunnoista tein rajauksen varsinaista analysointia varten 32 kappaleeseen. Rajauksen perusteena olivat lausuntojen lähettäjätahot (taidekasvatusta ja kuvataidetta edustavat henkilöt, seurakunnat ja yhdistykset) sekä lausunnoissa esiintyvät sanat kuvataide ja taidekasvatus. Lausunnot olivat helposti saatavilla Suomen valtioneuvoston internet-sivuilta, koska ne kuuluvat julkisen informaation piiriin.

5.4 Retrorinen lähestymistapa ja todellisuus

Tutkimusmetodinä käytän retorista lähestymistapaa ja analyttisesti suuntautunutta diskurssianalyysia, joiden avulla pyrin vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin.

Retorisen diskurssianalyysin, kuten diskurssianalyysin yleensäkin, perustavin lähtökohta on todellisuuden tulkinnallisen luonteen korostaminen. (Jokinen ym. 2016, 338) Retoriikasta puhuttaessa ajattelun lähtökohtana on kieli ja sen itsenäinen, käyttäjästä riippumaton luomisvoima. Retoriikan tutkijat olettavat, että käsitteellisillä valinnoilla ja sanontatapoihin sisältyvillä monikerroksisilla merkityksillä tekstin tai puheen tuottaja tahtomaattaankin aina muokkaa ja rakentaa sosiaalista todellisuutta. Retoriikka voidaan jakaa karkeasti esimerkiksi puolustavaan ja hyökkävään retoriikkaan (Jokinen ym. 2016, 342-343). Puolustavassa retoriikassa omaa selontekoa pyritään vahvistamaan eli saamaan se näyttämään vakuuttavalta ja kannatettavalta kun taas hyökkävässä retoriikassa on pyrkimys esittää vastapuolen argumentin esittäjä tai argumentin sisältö epäsuotuisassa valossa, jotta oma uskottavuus paranisi. Esittelen seuraavaksi muutamia tutkimukseni kannalta keskeisiä retorisia keinoja aineistoanalyysini ymmärrettävyyden tueksi.

Puhujakategorioilla oikeuttaminen on yksi argumentin esittäjään kiinnityvistä retorisisista keinoista. Tämä tarkoittaa sitä, että tiettyihin kategorioihin liitetään oikeus tietynlaiseen tietoon ja tietämykseen. Arvostetusta kategoriasta käsin lausuttu argumentti (esim. professori, lääkäri, presidentti) voidaan mieltää vakuuttavamaksi kuin vähemmän arvostetusta kategoriasta lausuttu sama argumentti (Jokinen ym. 2016, 345-347). Toinen argumentin esittäjään kiinnittyvä retorinen keino on liittoutumisen säätely eli se, mikä on argumentin esittäjän liittoutumisen aste suhteessa esittämäänsä väitteeseen. Argumentin esittäjä saattaa myös tietoisesti etäännyttää itsensä esittämästään väitteestä. Etäännyttäminen voi toimia keinona lisätä vakuuttavuutta: argumentin esittäjä

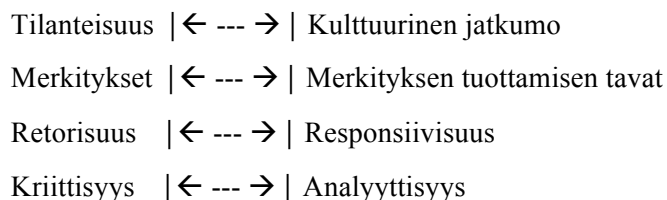
ainoastaan raportoi asiasta neutraalisti ottamatta siihen kantaa henkilökohtaisesti (emt., 350-351).

Esitetyn argumentin sisältöön kiinnittyvistä retorisisista keinoista nostan esiin vielä konsensuksella vahvistamisen. Argumentin vakuuttavuus liittyy tällöin siihen, ettei se näyttäydy vain henkilökohtaisena mielipiteenä (Jokinen ym. 2016, 350-351). Eräänlaista konsensuksella vahvistamista on esimerkiksi retorikan käyttö, jolla annetaan ymmärtää, että väitteen esittäjä puhuu laajemman joukon nimissä. Konsensuksen tuottaminen on Jokisen (2016, 351) mukaan vahvinta silloin, kun puhuja vetoaa sellaisiin kulttuurisiin näkemyksiin tai toimintatapoihin, joiden ajatellaan olevan kaikkien tai hyvin suuren joukon jakamia itsestäänselvyyksiä. Tällainen argumentaatio on omiaan tukahduttamaan vaihtoehtoisia ääniä, sillä on vaikeaa vastustaa näkemystä, jonka annetaan ymmärtää olevan kaikkien yhteisesti hyväksymä totuus tai hyve (emt., 351).

Yksi argumentin sisältöön kiinnittyvistä retorisisista keinoista on tosiasioihin vetoaminen. Tällöin argumentin vakuuttavuus liittyy siihen, että asiat saadaan näyttämään argumentin esittäjästä ja hänen tulkinnoistaan riippumattomilta faktoilta (Jokinen ym. 2016, 351). Toinen argumentin sisältöön kiinnittyvä retorinen keino on numeerinen ja ei-numeerinen määrällistäminen. Tällaisia argumentteja analysoitaessa huomio tulee kiinnittää siihen, millaisista asioista on tehty laskettavissa olevia ja kuinka määrällistämistä käytetään argumentaatioissa ja mitä sillä saadaan aikaiseksi siinä yhteydessä, jossa sitä käytetään (emt., 358-359).

Seuraavaksi tarkastelen analyytisesti painottuvaa diskurssianalyysia sekä muita oman tutkielmani metodisia painopisteitä Jokisen ja Juhilan kuvaamien metodisten painotusten neljän ulottuvuusparin kautta (ks. KUVIO 3). Jokinen ja Juhila (Jokinen ym. 2016, 267-336) jäsentävät diskurssianalyttisen tutkimuksen kenttää tarkastelemalla diskurssianalyysin sisäisiä metodisia painotuksia neljän ulottuvuusparin kautta. Kukin pari on kuvattu janana. Jokisen ja Juhilan (Jokinen ym. 2016, 268) mukaan diskurssianalyttisissä tutkimuksissa janan molemmat ulottovuudet ovat yleensä läsnä, mutta painopiste vaihtelee tutkimuk-

sesta riippuen ja se voi vaihdella myös yhden ja saman tutkimuksen eri vaiheissa.



KUVIO 3: Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta (Jokinen, Juhila, Suoninen 2016, 268)

Tilanteisuuden ja kulttuurisen jatkumon janalla kyse on merkitysten tarkastelemisesta. Merkitysten tarkasteleminen on aina sidoksissa merkitysten tuottamisen paikallisiin prosesseihin, kuten tekstuaalisiin prosesseihin, ja merkitysten rakentumista tarkastellaan ”tässä-ja-nyt” tapahtuvana toimintana. Toisaalta merkityksellistämisen tavat ovat myös jollain tapaa sidoksissa kuhunkin aikaan ja laajempiin kulttuurisiin merkityksiin (Jokinen ym. 2016, 269).

Oman tutkielmani alkuasetelma on painottunut tilanteisuuden suuntaan, koska oma mielenkiintoni kohdistuu aineiston mahdollisimman aineistosidonnaiseen ja yksityiskohtaiseen analyysiin. Tarkoitukseni ei ole lähteä laajemmin kontekstualisoimaan aineistoa ennen analyysiä. Kulttuuri pyritään usein sulkeistamaan pois analyttisesti orientoituneen diskurssianalyttisen tutkimuksen lähtöasetelmissä (Jokinen ym. 2016, 302), jollaiseen omakin tutkielmani painottuu. Uskon kulttuurisen jatkumon kuitenkin nousevan esiin tutkielman edessä, lankoja yhdistellessä ja päätelmiä tehdessä. Analyysiosuuden jälkeen tutkielma voi laajentua tulosten pohdintaa laajempiin konteksteihin. Myös Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 169) muistuttavat, että tutkija voi keskittyä ensialkuun tarkastelemaan diskursiivisia valintoja ja liikkua sieltä kohti kielenkäytön mikrotasoa tai ilmiön sosiaalista kontekstia – tai päinvastoin. Kaiken aikaa tutkija kuitenkin liikkuu kaikilla tutkimuksen eri kehillä ja pysähtyy niiden risteymissä.

Merkityksillä ja merkityksen tuottamistapojen analyysillä viitataan siihen, minkälaisia kysymyksiä tutkimus korostaa. Ensimmäisessä, merkityksiä korostavassa tutkimuksessa kysymykset ovat usein mitä-muotoisia ja jälkimmäisessä miten-kysymyksiä. Useimmissa tutkimuksissa kysytään molempia, kyse on tässäkin tapauksessa painotusvalinnoista (Jokinen ym. 2016, 280). Omassa tutkielmassani analysoin merkityksen tuottamisen tapoja kiinnittämällä huomion erityisesti retorisuuteen eli siihen, miten tiettyä versiota sosiaalisesta todellisuudesta puolustellaan ja miten siitä keskustellaan. Tutkielma siis lähtee liikkeelle diskurssien ja tulkintarepertuaarien tunnistamiseen keskittyvästä tutkimuksesta. Tulkintarepertuaarit ovat sanojen, käsitteiden ja kuvausten ryppäitä, joilla on tapana ryhmittä metaforien tai kielikuvien ympärille. Ne voidaan myös ymmärtää puheen rakennusaineiksi, kun erilaisia versioita teoista, itsestä ja sosiaalisista rakenteista konstruoidaan (Wetherell & Potter, 1992).

Useimmiten tutkimuksen painottumisen joko merkityksiin tai merkityksen tuottamisen tapoihin voi lukea jo tutkimukselle asetetusta tehtävästä (Jokinen ym. 2016, 284). Koska omassa tutkielmassani keskityn siihen, millaista keskustelua kuvataiteesta käydään osana opetussuunnitelmaa ja minkälaisia arvoja keskustelussa nousee esiin, viittaa se siihen, että kiinnostus on pääasiassa mitä-kysymyksissä, eli siinä, mitä diskurssia kuvataiteen asemasta osana opetussuunnitelmaa käydään: minkälaisia tutkimuksen kiinnostuksen kohteeseen liittyviä sanoja, käsitteitä ja kuvauksia teksteistä on löydettävissä. Miten-kysymyksen voivat olla osana analyysin loppuvaihetta, kun mahdollisia jatkokysymyksiä hahmotellaan. Mitä- ja miten-kysymykset liittyvät myös diskurssianalyysin tieteenfilosofisiin lähtökohtiin.

Remes (2006, 293) on tarkastellut diskurssianalyttisen tutkimusperinteen lähtökohtia väitöstutkimuksessaan, ja esittää, että diskurssianalyysi voidaan tehdä kolmen tieteenfilosofian mukaisesti. Näitä ovat empiristinen, rationalistinen ja pragmaattinen tai kriittinen lähestymistapa tutkimusmenetelmään. Tutkijan olisi syytä olla tietoinen näistä lähtökohdista, jotta tutkimuksen mielenkiinto ja tutkimuskysymykset olisivat harmoniassa tutkimusmenetelmän kanssa. Remeksen (2006, 318) mukaan kaikkein eniten käytetty diskurssianalyysin

tutkimuskysymys on empiristinen mitä- muoto. Tutkimus kysyy tällöin, mitä diskurssi on ja miten se näkyy tilanteissa, joihin ihmiset osallistuvat omalla toiminnallaan. Empiristiseen tapaan tehdä diskurssianalyysi liittyy kiinnostus johonkin ilmiöön ajallisesti ja paikallisesti (emt., 322). Koska kyseiseen tapaan liittyy jonkin asian tilan kuvaaminen, se vastaa tekniseen tiedonintressiin ja anglo-amerikkalaisen diskurssianalyysin traditioon, siinä missä saksalainen diskurssianalyysi on ns. kehittävä analyysi, jossa on monta paradigman tasoa ja ranskalainen diskurssianalyysi vastaa ideologian pukemista tarinan muotoon (emt., 361-364).

Diskurssianalyttisen kartan ulottuvuuspari *retorisuus ja responsiivisuus* liittyvät merkityksiin ja merkityksen tuottamisen tapoihin siten, että retorisuutta tutkittaessa keskitytään tapoihin, joilla tiettyjä merkityksiä tai sosiaalisen todellisuuden versioita puolustetaan ja perustellaan, kun taas responsiivisessa tutkimusotteessa huomio kiinnittyy siihen, miten merkityksiä rakennetaan yhdessä (Jokinen ym. 2016, 291). Tekstimuotoisissa aineistoissa retorisuus on useimmiten hallitseva piirre. Kuten yllä mainitsin, myös oma tutkielmani on painottunut retorisuuden tutkimiseen.

Kriittisyys ja analyttisyys tulevat tutkimuksessa esiin siten, että kriittisessä diskurssianalyysissä lähtökohtana on usein oletus joidenkin alistussuhteiden olemassaolosta (Jokinen ym. 2016, 301) ja tutkimuksen tehtäväksi asettuu niiden kielellisten käytäntöjen tarkastelu, joilla näitä suhteita ylläpidetään ja oikeutetaan. Tutkielmani lähtökohta on analyttisyys, jonka erottaa kriittisestä analyysistä sen pyrkimys tiukkaan aineistolähtöisyyteen. Tarkoitukseni on olla mahdollisimman avoin aineistolle ja sieltä löytyville jäsenyksille. Pyrin välttämään etukäteen tehtyjä oletuksia (alistus)suhteiden olemassaolosta mutta aineiston analyysin jälkeen voin ottaa kantaa suhteiden rakentumiseen. Aineiston lukemisen lähtökohtana on näin ollen mahdollisimman neutraalista ja tietämättömästä positiosta käsin asetettu kysymys siitä, miten sosiaalinen järjestys rakentuu. Jokisen ja Juhilan (Jokinen ym. 2016, 301-302) mukaan ensisijaisena tavoitteena analyttisessä tutkimuksessa on sosiaalisen todellisuuden yksityiskohtainen

erittely, ei poleemisen puheenvuoron tuottaminen suhteessa vallitsevaan sosiaaliseen järjestykseen.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Teemat tulkintarepertuaarien pohjana

Siltaoja ja Vehkaperä (2011, 228) toteavat, etteivät oppikirjat anna kovin konkreettisia ohjeita diskurssianalyysin tekemiseen eli aineiston analyysiin ja tulkitaan. Näin ollen tutkija joutuu itse pohtimaan, millaisia menetelmällisiä ratkaisuja hän tekee ja mille diskurssien tasolle (teksti-kontekstiulottuvuus) hän analyysissään keskittyy. Oma analyysipolkuni on kulkenut siten, että aineistoon alustavasti tutustuttuani olen määritellyt siitä esiin nousevia teemoja, jonka jälkeen olen edennyt teksteistä esiin nousevien diskurssien eli tulkintarepertuaarien tunnistamiseen. Lopuksi olen pyrkinyt identifioimaan teksteistä erilaisia retorisia keinoja, jotka liittyvät kuhunkin diskurssiin ja jotka auttavat minua vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin sekä pohtimaan eri diskursseihin liittyviä seuraamuksia eli funktioita.

Teemoittelua voidaan käyttää useissa eri tyyppisissä tekstianalyyseissä, kuten sisällönanalyysissä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 94). Löytyneet teemat eivät ole tutkielmani keskiössä mutta analyysin alkuvaiheessa ne auttavat pelkistämään aineistoa ja antavat suuntaa siitä, mistä teksteissä on kyse ja mikä usein toistuvaa. Löydökset luovat suuntaviivoja analyysin tulkintavaiheelle. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 94) esittävät, että teemojen löytymisen jälkeen aineistosta tar-

kennetaan ”teemojen merkitysisältö”, jolloin isoja teemoja tarkastellaan vielä uudestaan ja pyritään löytämään niistä merkityksiä. Omassa diskurssianalyytisesti painottuneessa tutkielmassani tämä tarkoittaa sitä, että alun teemoittelun jälkeen siirryn etsimään aineistosta esiin nousevia diskursseja ja pyrin tunnistamaan lausunnoista erilaisia retorisia keinoja, joita hyödynnetään perustellessa lausunnon laatijan tai laatijoiden omaa positiota.

Tutustuttuani aineistoon ensimmäisen kerran, siitä esiin nousevia teemoja olivat oppiainen marginalisoituminen, opettajan asiantuntijuus, kansalaistaidot, kulttuurinen osaaminen sekä kouluviihtyvyys. Toisen aineistonlukukerran jälkeen esiin nousi useita muita teemoja ja havaitsin, että toiset niistä esiintyivät monessa lausunnossa useaan kertaan, toiset mainittiin vain osassa. Huolellisemmin lausuntoihin perehdyttyäni tiivistin niissä useampaan kertaan esiintyneet teemat neljään toista erilaiseen. Alla olevassa taulukossa olen listannut löytyneet teemat ja merkinnyt niiden esiintyvyyden aineistossa numeerisella arvolla. Olen merkinnyt teemat taulukkoon vahvemmassa heikoimpaan, jolloin ensimmäisenä näkyy se teema, jota on esiintynyt aineistossa eniten. Esiintyvyyden tarkastelussa en nojaa yksinkertaiseen sanojen lukumääräiseen laskemiseen, koska se voisi mielestäni vinouttaa tuloksia. En ole myöskään ottanut huomioon teeman toistumista useaan kertaan samassa lausunnossa. Sen sijaan olen kartoittanut sen, kuinka useassa selkästi eri kohdassa kyseinen teema nousee eri lausunnoissa esille.

Teema	Esiintyvyys
1 Eriarvoisuus	19
2 Oppiaineen valinnaisuus	17
3 Kuvataidetuntien supistuminen	15
4 Opettajan pätevyys	13
5 Nykypäivän/ tulevaisuuden taidot	12
6 Kuvataideopettajien virat	10
7 Kaikille yhtenäinen peruskoulu	7
8 Kouluviihtyvyyys/ hyvinvointi	7
9 Visuaalinen kulttuuri/ mediataidot	7
10 Maan tulevaisuus	6
11 Oppiminen ja ajattelu	6
12 Opetuksen laatu	6
13 Itseilmaisuu ja luovuus	5
14 Muutoksia opettajankoulutukseen	5

TAULUKKO 1: Aineistossa esiintyneet teemat

Teemoittelun jälkeen olen edennyt *tulkintarepertuaarien* eli *diskurssien* tunnistamiseen lausunnoissa. Siinä missä ensimmäisten lukukertojen aikana toteuttamani teemoittelu on mekaaninen tapa yksinkertaistaa laajahkoa aineistoa, tulkintarepertuaarit ovat perustellun tulkintatyön tuloksia (Jokinen ym. 1993, 28; Wetherell & Potter 1992, 92). Käytin tekemääni teemoittelua hyödyksi siinä, että suunnistin jo valmiiksi teemojen alle luokitteleni sanojen avulla kohti aineistokatkelmia, joista yritin löytää yhtäläisyyksiä niputtaakseni niitä eri diskurssihin kuuluviksi. Eskolan ja Suorannan (2000, 157) mukaan diskurssiksi voidaan katsoa vaikkapa sanontatapa, käsite- tai asiakokonaisuus, jonka ilmaisut käyvät säännöllisesti yhteen. Heidän mukaansa analyysi perustuu laajalle teoreettiselle kehykselle eikä mekaaniselle toiminnalle kuten monessa perinteisessä menetelmässä.

Diskurssien hahmottaminen aineistosta oli haasteellista tehdyistä luokituksista huolimatta. Suoninen (Jokinen ym. 1993, 50), muistuttaa, että diskurssit esiintyvät aineistossa pieninä paloina ja vasta kontekstisidonnaisessa tulkinta-

prosessissa voidaan tunnistaa niiden sisällöllinen yhtäläisyys. Tiiviin lähilukemisen ja ajatusten jäsentelyn sekä auki kirjaamisen seurauksena havaitsin aineistossa kolmen erilaisen diskurssin olemassaolon. Olen nimennyt ne tasa-arvo- inhimillisyy- ja tulevaisuusdiskursseiksi. Seuraavissa alaluvuissa käyn läpi diskurssit yksi kerrallaan ja esittelen runsaasti aineisto-otteita analyysini ymmärrettävyyden tueksi. Olen jokaisessa alaluvussa eritellyt myös kyseiseen diskurssiin liittyviä arvopuheita sekä niiden yhteydessä esiintynyttä retoristen keinojen käyttöä. Identifioimani diskurssit eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan enemminkin rinnakkaisia merkityksellistämisen mahdollisuuksia.

6.2 Tasa-arvodiskurssi

Aineistosta löytyneistä teemoista tulkitsin suurimman osan nivoutuvan tasa-arvodiskurssin yhteyteen. Näitä teemoja ovat *eriarvoisuus, oppiaineen valinnaisuus, kuvataidetuntien supistuminen, opettajan pätevyys, kaikille yhtenäinen peruskoulu* sekä *kuvataideopetuksen laatu*. Teemoista eriarvoisuus, kuvataidetuntien supistuminen sekä oppiaineen valinnaisuus olivat koko aineistossa selkeästi eniten toistuvia. Koska analysoimani lausunnot on laadittu uudesta tuntijaosta vastaavalle työryhmälle, niiden päähuolenaiheet ja huomion kohteet ovat luonnollisesti painottuneet oppiaineen määrään ja toteutukseen.

Yksi tuntijakotyöryhmälle asetetuista tavoitteista oli taito- ja taideaineiden vahvistaminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011a, 159-160). Työryhmälle osoitetuissa lausunnossa esiin noussut huoli kuvataiteen opetukseen liittyvästä paikallisen ja taloudellisen tasa-arvon toteutumisesta on kuitenkin perusteltu, sillä tuntijakotyöryhmän esitys jäi taide- ja taitoaineiden vahvistamistavoiteen osalta ongelmalliseksi. Työryhmä uskoi ehdotuksensa vahvistavan taidekasvatuksen kokonaisuutta, mutta esimerkiksi visuaalisen kulttuurin yliopistonlehtorin Anniina Koivurovan (2011, 9) mukaan kentällä toimivat kuvataideopettajat

ja mm. Kuvataideopettajat ry ottivat jyrkän kannan ehdotusta vastaan, sillä se olisi tarkoittanut kuvataiteen jo ennestään niukan tuntimäärän vähentymistä peruskoulun yläluokilla. Tuntijakoesitys kaatui hallituksessa joulukuussa 2010.

Perusopetuksen yläluokilla kaikille yhteisen kuvataiteen opetuksen vähentäminen puoleen nykyisestä (kahdesta yhteen viikkotuntiin 7.luokalla) heikentää kuvataiteessa oppimisen mahdollisuuksia ratkaisevasti. Kaikille yhteisen opetuksen vähentäminen ei ole oppiaineen vahvistamista, saati muuttaminen lähes kokonaan valinnaisuuden varaan. (Kuvataideopettajat ry, 2010)

Työryhmä antoi uuden esityksensä perusopetuksen tavoitteiksi ja tuntijaoksi 24.2.2012. Ehdotuksen mukaisesti taide- ja taitoaineiden tuntien kokonaismäärää nostettiin yhdellä tunnilla koko peruskoulun aikana. Työryhmän esittämät neljä lisätuntia on otettu nykyisessä tuntijaossa taide- ja taitoaineille varatuista yhteisistä tunneista ja esityksessä ne siirrettiin yksittäisten taide- tai taitoaineiden tunneiksi, jolloin ne eivät lisänneet näihin oppiaineisiin käytettävän opetuksen kokonaismäärää. Hallitusohjelman tavoitteet olisi voitu katsoa toteutuneen vasta taide- ja taitoaineiden kaikille yhteisen opetuksen tuntimäärien lisääntyessä.

Taito- ja taideaineiden opetus on taattava kaikille yhteisenä koko perusasteen ajan, myös vuosiluokilla 8-9. (Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta, 2012)

Tutkimassani aineistoissa nousee vahvasti esille juuri kaikille yhteisen kuvataideopetuksen tuntimäärän merkitys. Kuvataideopetus ei monen lausunnon laatijan tai laatijatahon mukaan tule olemaan yhdenvertaista Suomen eri kouluissa. Tästä johtuen valinnaisuuden lisääntyminen esitettiin monessa lausunnossa huolenaiheena, sillä vuosiluokilla 7-9 kuvataidetta ei välttämättä opiskella enää lainkaan. Valtioneuvoston asetuksen (422/2012) sisältämän tuntijaon mukaan taito- ja taideaineiden valinnaisuuteen osoitetut tuntimäärät muuttuvat, kun uusi tuntijako otetaan käyttöön syksyllä 2016. (Opetushallitus 2015) Valtioneuvoston asetuksessa vuosiluokille 1-6 osoitetaan valtakunnallisena vähimmäis-

tuntimääränä yhteensä 6 vuosiviikkotuntia taito- ja taideaineita (musiikki, kuvataide, käsityö, liikunta ja kotitalous) luokille ja 7-9 yhteensä viisi, joista tunti- jaossa käytetään nimeä taito- ja taideaineiden valinnaiset.

Sekä kaikille yhtenäisen peruskoulun (yhteiset pakolliset aineet) että runsaamman valinnaisuuden puolesta esitetyissä lausunnoissa vedottiin tasa-arvoon. Keskustelu tasa-arvosta kaikille yhtenäisen peruskoulun ja valinnaisuuden yhteydessä ei ole uutta. Poliittisissa puheissa vapaus ja tasa-arvo on esitetty usein toisilleen vastakkaisina. Apuli-Suuronen (1999, 276) toteaa mm. Liedmanin esittäneen molempien ideaalien olevan yhtä tärkeitä, puoleensa vetäviä ja vaikeasti tavoitettavia kuin parisataa vuotta sitten valistuksen aikana.

Kuvataideopettajien lausunnossa (3.9.2010) todetaan, että tuntijakotyöryhmän esityksen toteutuessa ja kuvataiteen opintojen painottuessa valinnaisuuden varaan oppilaan oikeusturvaan oleellisesti kuuluva alueellinen koulutuksellinen tasa-arvo ei toteutuisi ja yleissivistävän taidekasvatuksen koulutuksellinen tasa-arvo heikkenisi. Välijärvi (2010) vahvistaa artikkelissaan "Murentaako valinnaisuus kansakunnan sivistyksen perustan", että koulutuksen järjestäjien mahdollisuudet toteuttaa valinnaisuutta vaihtelevat suuresti. Valinnaisuuden lisääminen tällä tasolla johtaa hänen mukaansa väistämättä hankaliin kysymyksiin koulutuksellisesta tasa-arvosta.

Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto ry toteaa 3.9.2010 kirjattussa lausunnossaan, että tuntijakotyöryhmän esittämä ratkaisu heikentäisi ratkaisevasti koulutuksellista tasa-arvoa perusopetuksessa ja että oppilaan mahdollisuudet opiskella kuvataidetta tulisivat riippumaan monista syistä, kuten kuvataiteen valinnaisten opintojen tarjonnasta, muiden oppilaiden tekemistä valinnoista (toteutumisen epävarmuus), koulun koosta, opettajaresursseista sekä oppilaan muista opinnoista. Liiton edustaja kiteyttää vielä ajamansa asian lausunnon lopussa seuraavasti:

Valinnaisuudelle perustuvaan opetuksen määrä tulisi vaihtelemaan hyvin paljon, mikä johtaa oppilaiden eriarvoisuuden lisääntymiseen.

Osassa lausuntoja skeptisyys valinnaisuuden toteutumisesta nimettiin myös näennäiseksi valinnaisuudeksi. Todellinen valinnaisuus ei oppilaan kannalta toteudu, jos hän joutuu opiskelemaan sitä ainetta, mitä koulu on päättänyt opettaa.

Mielestäni on myös tärkeä huomata, että vastapainona kritiikkiin valinnaisuutta kohtaan useassa lausunnossa valinnaisuus esitetään pelkästään positiivisessa valossa. Sitä perustellaan mm. kouluviihtyvyyden, motivaation sekä yksilöllisyyden kannalta tärkeänä. Jouni Välijärvi (2010) toteaaakin valinnaisuuden olevan keino, jolla erityisesti vaateita opiskelun yksilöllisestämistä pyritään tuntijaossa tyydyttämään. Hänen mukaansa valinnaisuuden lisäämisen vasta-argumenttina esitetään, että liiallinen eriytyminen vaarantaa kansakunnan yhteisen kulttuurisen, sivistyksellisen ja sosiaalisen perustan rakentumisen. Välijärvi kuitenkin toteaa mielestäni viisaasti esittäessään, että nyky-yhteiskunnassa tämä perusta rakentuu kuitenkin yhä enemmän taidoista ja valmiuksista hyödyntää dynaamisesti muuttuvaa tietoperustaa ja samoihin sivistyksellisiin valmiuksiin voidaan edetä monien vaihtoehtoisten sisältöjen avulla.

Suomen Rehtorit ry (2011) ilmoittaa pitävänsä parempana sellaista mallia, jossa eri oppiainielle turvattaisiin ainekohtaiset riittävän kiinteät tuntimäärät ilman työryhmän esityksen mukaan toteutettavaa opetuksen järjestäjän kohdentamaa valinnaista lisätuntimäärää. Turun yliopiston lausunnossa (2012) puolestaan esitetään, että valinnaisuuden jatkuva kaventuminen yläkoulun osalta on erittäin huono kehitys. Samoin Helsingin opetusviraston lausunnossa (2012) todetaan, että valinnaisuutta tulisi lisätä nykyisestään ja sitä tulisi kohdentaa erityisesti vuosiluokille 7-9. Koska kokonaistuntimäärää ei ole esitetty nostettavaksi, tarkoittaa tämä tulkintani mukaan sitä, että valinnaisuutta lisätäisiin tällöin kaikille pakollisten oppiaineiden kustannuksella. Helsingin opetusviraston lausunnossa retorisisista keinoista nousee esiin puhujakategorialla oikeuttaminen. Lausunnon on allekirjoittanut opetustoimen johtaja, eikä lukijalle statuksen nähdessään jääne epäilystä argumenttien oikeutuksesta. Kuten Jokinen (Jokinen ym. 2016, 345) toteaa, tiettyihin kategorioihin liitetään oikeus tie-

tynlaiseen tietoon ja tietämykseen. Arvostetusta kategoriasta käsin lausuttu argumentti voidaan mieltää vakuuttavammaksi kuin vähemmän arvostetusta kategoriasta lausuttu sama argumentti. Retorisista keinoista samaisessa lausunnossa esiintyy myös konseksuksella vahvistaminen: lausunnossa vedotaan hallituksen tavoitteeseen siitä, että Suomi olisi OECD-maiden kärjessä koulupudokkuuden vähydessä. Tämä tavoite liitetään valinnaisuuteen seuraavasti:

Oppimaan oppimistutkimusten mukaan oppilaan mahdollisuus tehdä valintoja erityisesti perusopetuksen ylemmillä luokilla lisää oppilaan yleistä motivaatiota ja kiinnostumista kouluun ja sillä on positiivista vaikutusta myös oppimistuloksiin.

Argumentin vakuuttavuus liittyy tässä tapauksessa siihen, ettei se näyttäydä vain henkilökohtaisena mielipiteenä (vrt. Jokinen ym. 2016, 350-351). Esiin nostetaan niin hallitus, OECD-maiden väliset mittaukset kuin tutkimustuloksetkin. Tasa-arvodiskurssiin liittyen retorisenä keinona tuntuu kautta linjan käytettävän vetoamista konsensukseen tai tosiasioihin, kuten ”merkittäviin kansallisiin selontekoehdotuksiin ja ohjelmiin”. Opetus- ja kulttuuriministeriön kulttuuri-liikunta ja nuorisopolitiikan osasto esittää huolensa mm. taidekasvatuksen tasa-arvoisesta saatavuudesta sekä taidekasvatuksen aseman heikkenemisestä ja vetoaa lausunnossaan Opetus- ja kulttuuriministeriön politiikka-analyysiin (2010:1):

Analyysi osoittaa, että taiteen perusopetus, koulujen kerhotoiminta, aamu- ja iltapäivätoiminta tai erilaiset projektit voivat helpottaa tilannetta taidekasvatuspalveluiden saatavuuden kannalta, mutta niillä ei voida korvata peruskoulun tarjoamaa taideopetusta.

Kuvataideopetuksen laatu liittyy tasa-arvodiskurssiin siltä osin, kun se on vaikuttamassa opetuksen alueellisen tasa-arvon toteutumisessa. Kuvataideopetuksen laatu nousi esille vuosien 2011-2012 lausunnoissa. Tulkitsen sen ainoastaan johdonmukaisena, että opetuksen tason vaaditaan nousevan, jos oppiaineeseen aiotaan panostaa resursseja. Nähdäkseni laatukseskustelu liittyy pääosin myöhemmän kierroksen, vuosien 2011-2012 lausuntoihin sen takia, että Opetus- ja

kulttuuriministeriön julkaisu taide- ja taitoaineiden oppimistuloksen arvioinnista 9. vuosiluokalla julkistettiin keväällä 2011. Arviointi antoi huolestuttavaa tietoa kuvataiteen saralta, sillä peruskoulunsa päättävien oppilaiden kuvataiteen osaamisen yleistaso eri osaamisen alueilla oli välttävä tai kohtalainen. Perusopetus ei tulosten mukaan ole kyennyt takaamaan visuaalisen kulttuurin sivistystä kaikille oppilaille (Laitinen & Hilmola, 2011).

Mm. Kuvataideopettajat ry:n sekä Aalto-yliopiston lausunnoissa viitataan suoraan kyseiseen arviointiin ja vedotaan tasa-arvoisiin taiteeseen ja kulttuuriin osallistumisen mahdollisuuksiin. Retorisena keinona näissä lausunnoissa käytetään tosiasioihin vetoamista. Tutkimustuloksia esitellessä lausunnoissa käytetään myös etäännyttämistä: argumentin esittäjä ainoastaan raportoi asiasta neutraalisti ottamatta siihen kantaa henkilökohtaisesti.

Tuntimäärien lisäämisen muassa myös opettajan pätevyys voidaan nähdä luonnollisena osana kuvataideopetuksen laatuvaatimuksia. Huoli pätevien opettajien saatavuudesta ja käytöstä sekä epäilyt kuvataideopettajien virkojen tulevaisuudesta loistavat useassa lausunnossa.

Toteutuessaan esitys uhkasi kelpoisten kuvataideopettajien antaman opetuksen edellytyksiä. (Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto ry, 2010).

Yläluokkien tuntimäärän vähentyessä viran edellyttämiä tuntimääriä ei muodostuisi suurimpaan osaan kouluista, uusien kuvataideopettajien kouluttamiseen kulutetut resurssit olisivat täysin turhia. (Tokyo ry ja Kooma ry, kuvataideopettajiksi opiskelevien ainejärjestö, 2009).

Tuntimäärien muutosten pelätään johtavan siihen, etteivät tuntimäärät riitä kuvataideopettajan viran luomiseen. Useat tahot edottivat myös aineenopettajan käyttämistä alakoulun 5-6- luokista lähtien. Kelpoisiin opettajiin liittyvän huolen yhteydessä argumenttien tukena käytetään paljon numeerista määrällistämistä:

*Yläluokkien tuntimäärät kuvataiteessa jäisivät ehdotuksen toteutuessa niin pieniksi, että vi-
ran edellyttämiä tuntimääriä ei muodostuisi suurimpaan osaan yläkouluista. Tarvoittaisiin
keskimäärin 7-sarjainen, yli 500 oppilaan yläkoulu, jotta taide- ja käsityö-oppiaineiden opetta-
jia voitaisiin palkata vakituiseen virkaan. Näin suuria kouluja maassamme on vain muutamia.
(Kuvataideopettajat ry:n lausunto, 2009. Lähteenä käytetty Opetushallituksen julkai-
sua "Koulutuksen määrälliset indikaattorit" 2009, 30).*

Tasa-arvodiskurssin yhteydestä poimimani perustelut kuvataiteen asemasta osana opetussuunnitelmaa liittyvät etupäässä kuvataiteen opetuksen ja opiskelun toteutumiseen alueellisesti tasa-arvoisesti. Tähän aiheeseen nivoutuvat niin huoli tuntimäärien mahdollisesta kaventumisesta kuin opetuksen laadustakin. Kysymys valinnaisuudesta on lausunnoissa eniten toistuva tema ja sen takia halusin antaa aiheen käsittelylle tilaa tässä alaluvussa. Oppiaineen tasa-arvoisen toteutumisen puolesta esitetyissä perusteluissa ei juurikaan avata sitä, miksi kuvataide on tärkeä oppiaine tai miksi sille tulisi ohjata lisää resursseja.

6.3 Tulevaisuusdiskurssi

Löydetyistä teemoista tulevaisuusdiskurssiin liittyivät erityisesti *nykypäi-
vän/tulevaisuuden taidot, visuaalinen kulttuuri ja mediataidot, maan tulevaisuus,
muutoksia opettajankoulutuksessa sekä kuvataideopettajien virat.*

Kuten aikaisemmin mainitsin, diskurssit eivät ole toisiaan poissulkevia. Analyysiä tehdessä huomasin, että yhtymäkohtia ja rinnakkaisia merkityssuh-
teita löytyi melko runsaasti etenkin tulevaisuusdiskurssin ja edellä esittelemäni
tasa-arvodiskurssin väliltä. Esimerkiksi kuvataideopettajien pätevyyteen ja vir-
koihin liittyneet kommentit kytkeytyvät toisiinsa, samoin kuin muutokset tunti-

jaossa kuvataiteen osalta liittyvät mahdollisiin muutoksiin myös opettajankoulutuksessa. Muitakin esimerkkejä diskurssien yhteen sulamisesta voidaan nähdä:

Valinnaisuuden lisääminen ei vastaa peruskoululaisen visuaalisen kulttuurikasvatuksen opiskelun tarvetta voimakkaasti mediavälitteisessä ja jatkuvasti visualisoituvassa maailmassa, vaan tukee vain visuaalisiin taiteisiin erityisesti suuntautuneita. Opetuksen ulkopuolelle jäävät ne, jotka sitä eniten tarvitsevat. (Aalto-yliopiston lausunto 2009).

Yllä esitetyssä lausunnossa voidaan havaita, että tasa-arvokysymyksiin liittyvä valinnaisuus nähdään uhkana, koska se rajoittaisi tässä ajassa sekä tulevaisuudessa tärkeänä pidettyjen taitojen oppimista. Näitä taitoja voitaisiin lausunnon mukaan kuvataidekasvatuksen puitteissa harjoittaa.

Retorisena keinona määrällistäminen näkyy myös tulevaisuusdiskurssien takana. Kun vedotaan ”kaikkiin”, halutaan painottaa ettei sanoma koske vain pientä joukkoa eikä marginaalista tai yhdentekevää asiaa:

Kuvataideopetuksessa tähdätään taiteenomaisin menetelmin visuaalisen kulttuurin ymmärtämisen, jäsentämisen ja tuottamisen oppimiseen, jotka ovat nykymaailmassa kaikille tarpeellisia taitoja. (Aalto-yliopiston lausunto, 2009).

Määrällistäminen kuvataidetta puolustavassa puheessa tuntuu perustellulta, sillä kuten Apuli-Suuronen toteaa, kuvataidetta ja yleensä taideaineita saatetaan toisinaan pitää tarpeettomana tai vain hyvin pientä ryhmää koskevana (Apuli-Suuronen 1999, 278). Määrällistämisen lisäksi samassa lausunnossa käytetään retorisenä keinona myös tosiasioihin ja konsensuskseen vetoamista:

Kansainvälisesti vertaillen suomalainen taidekasvatuksen tutkimus on Euroopassa edelläkävijän maineessa ja maailman mittakaavassakin tunnettua ja arvostettua. Aalto-yliopiston taide-teollisen korkeakoulun pyrkimyksenä on kouluttaa kulttuurin korkean tason ammattilaisia: taiteilijoita, muotoilijoita ja kuvataideopettajia. Tähän päästään vain pitämällä huolta riittävän laajasta, kaikkia kansankerroksia koskevasta yleissivistyksestä visuaalisen kulttuurin alueella.

Kuvataiteen asemaa osana peruskoulun opetussuunnitelmaa perustellaan tulevaisuusdiskurssin yhteydessä siihen vedoten, että kuvataiteen kautta oppilaat oppivat sellaisia nykypäivänä ja tulevaisuudessa tarvittavia visuaalisen kulttuurin taitoja, joita ei muiden aineiden opetussuunnitelmassa erikseen mainita. Tämänkaltaisista taidoista nimetään erityisesti kuvanlukutaito, medialukutaito ja kulttuurinen lukutaito, jotka ovat mm. *“globaalissa ympäristössä ihmisen selviytymisen kannalta ratkaisevia”* (Aalto-yliopiston lausunto, 2011) ja *“visuaalisen maailman hahmottamisen”* kannalta oleellisia taitoja (Riitta Moisander, Etelä-Savon taidetoimikunnan pääsihteeri, 2011). Ne rinnastetaan lausunnoissa myös nykyaikana välttämättömiin kansalaistaitoihin:

Kuvataide kehittää mediaosaamista, joka on nykyajan välttämätön kansalaistaito. (Kuvataideopettajat ry, 2009)

Visuaalinen osaaminen on kansalaistaito. (Inari Grönholm, Liisa Piironen, Valpuri Grönholm, 2009)

Kulttuurisen ja kuvallisen luku- ja ilmaisutaidon oppiminen sekä valmius mediatulvan sisältöjen kriittiseen arviointiin ovat välttämättömiä nykyajan kansalaistaitoja. (Aalto-yliopisto, 2011).

Erityisesti kuvataideopetuksessa on yhdeksi painopistealueeksi otettava entistä voimakkaammin visuaalinen viestintä ja kuvien tulkinta. Näihin sisällytettävään medialukutaidon ja mediakriittisyyden merkitystä ei ajassamme voi kyllin korostaa. (Vasemmistoliiton eduskuntaryhmä, 2009).

Esimerkiksi visuaalisen maailman hahmottamisen valmiudet jäävät kehittymättä kuvataiteen olemattoman opetusajan myötä ja kuitenkin ympäröivä maailma on vahvasti visuaaliseen kommunikaatioon nojaava. (Riitta Moisander, Etelä-Savon taidetoimikunnan pääsihteeri, 2011).

Lausuntojen lukijana minun oli helppo allekirjoittaa visuaaliseen kulttuuriin liittyvien taitojen tärkeys nykypäivänä. On sanomattakin selvää, että elinympä-

ristömme tulvii erilaisia kuvia yhä enenevässä määrin. Visuaaliseen kulttuuriin tunnuttiin vetoavan kuitenkin niin erilaisin termein ja sanakääntein, että jouduin hetkeksi pysähtymään asian äärelle. Mitä visuaalisella kulttuurilla kuvataideopetuksen yhteydessä oikeastaan tarkoitetaan? Kuvataiteen opetus suunnitelmassa toki eritellään *visuaalisen havaitsemisen ja ajattelun* sekä *visuaalisen kulttuurin tulkintaan* liittyviä tavoite-alueita, sisältöjä ja niihin liittyvää laaja-alaista osaamista, mutta voiko visuaalinen kulttuuri tai mediaosaaminen tarkoittaa yleisessä puheessa kapeimmillaan vain teknologian tuomista kuvataidetunneille ilman että siihen liittyisi lainkaan mitään syvempää pedagogista ulottuvuutta?

Juha Varton (2009, 30) mukaan visuaalinen kulttuuri on jatkuvaa esillä olemista: kuvaamista, esittämistä ja hahmon antamista. Varron mukaan visuaalisella kulttuurilla ja taiteella on ero, joka pitää ottaa huomioon myös taidekasvatuksessa. (Emt., 41-42) Visuaalinen kulttuuri on rajaton, assosiaatioihin perustuva viihteen muoto, jota määrävät Varron mukaan kaupallisuuden ja kuluksellisuuden lisäksi ihmisten satunnaiset tarpeet ja aiheettomat miellelyhtymät kun taas taiteeseen on kasvettava. Suhde taiteeseen ei synny itsestään, sillä taidot edellyttävät harjaantumista, joka taas on harvoin mahdollista ilman vastusta ja ohjausta.

Elina Heikkilän (Heikkilä & Tuovinen 2014, 87-88) mukaan kuvataidekasvatuksen pääaineena on nykyisin visuaalinen kulttuurikasvatus. Määrittelyllä pyritään hänen mukaansa vastaamaan kuvallisen kulttuurin esiin tuomiin haasteisiin, kuten nopeaan visualisoitumiseen ja lisääntyneeseen kuvatulvaan. Heikkilä on tutkinut kuvataideopettajien välillä käytyjä internet-keskusteluja alkuvuodesta 2014 ja kertoo keskusteluissa päällimmäiseksi nousseen puheen kuvanlukutaidon tärkeydestä. Heikkilä epäilee kuvanlukutaidon painotuksen liittyvän siihen, että kuvataidetta on pidetty "kivana ja hyödyttömänä" aineena, jolloin jonkin selkeästi tärkeän ja ajankohtaisen taidon nimeäminen auttaisi ymmärtämättömiä ymmärtämään, miten olennaisista asioista on kyse. Kuvanlukutaito on yksi kuvataiteen oppiaineen osa-alue, mutta Heikkilän mukaan sen ei pitäisi olla itseisarvo tai tavoite. (Emt., 88) Se on sanana passiivinen, sa-

moin kuin äidinkielen lukutaito: vasta kirjoittaminen ja kirjallisuus tuovat mukanaan aktiivisen toimijan ja sanan käyttäjän.

Vaikka eri diskurssit ovat sidoksissa toisiinsa, ei esimerkiksi visuaaliseen kulttuuriin liittyvää mediakasvatusta lausunnoissa suoraan rinnastettu tasa-arvoon, vaikka mediakasvatuksen ympärillä julkisuudessa käydyssä keskustelussa näin on toisinaan tehty. Esimerkiksi Apuli-Suuronen (1999, 234) toteaa väitöskirjassaan, että kysymys tasa-arvosta nousee esiin hieman yllättävästikin tietotekniikan ja mediakasvatuksen yhteydessä. Apuli-Suurosen mukaan pojat ovat perinteisesti olleet tyttöjä kiinnostuneempia tietotekniikasta, mikä on näkynyt esimerkiksi poikia kiinnostavien ohjelmien markkinoinnissa. (Emt., 236-237) Hän vetoaa ruotsalaisen tietotekniikan asiantuntijan Christer Stumarkin ajatuksiin siitä, että nyt kasvavien lapsien tulisi saada adrogyynisen tietotekniikan pätevyys, joka perustuu humanistiseen näkemykseen ja tekniikan sovellukseen. Nykytilanteessa Stumark näkee riskinä sen, että tietoyhteiskunnassa mennään miesten ehdoilla, samalla tavalla kuin aikanaan siirryttiin maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi miesten ehdoilla. Kellner (1998, 66) puolestaan yhdistää mediakasvatuksen yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen tasa-arvoon, ja hänen mielestään mediakulttuuria tulisi opetella tulkitsemaan poliittisesti ja huomata, miten se ajaa valtaapitävien ryhmien etuja. Kellnerin (1998, 72) mukaan oppilaat eivät ole luonnostaan medialukutaitoisia eivätkä suhtaudu kulttuuriinsa kriittisesti, minkä tähden heille tulisikin tarjota välineitä analysoida kultturia, jossa he elävät.

Aineistoon perustuvan tulkintani mukaan kuvataidekasvatuksen perustelu pohjautuu tulevaisuudiskurssissa pitkälti sen välinearvoon. Perusteluna sen olemassaololle voidaan nähdä käytettävän pääosin sen *tarpeellisuutta*: globaalissa ja kuvien täyteisessä maailmassa tarvittavien taitojen oppimista, jotka liittyvät laajemmin myös koko maamme tulevaisuuden näkymiin. Maan tulevaisuuteen liittyvissä puheissa taloudelliset intressit ovat vahvasti edustettuina:

Yksi oppiaineen keskeinen painoalue on muotoilu. Sen merkitys suomalaisessa kilpailukyvyssä on merkittävä. (Inari Grönholm, Liisa Piironen, Valpuri Grönholm, 2010).

Samaisessa, taiteen alan ammattilaisten yhdessä laatimassa lausunnossa muistutetaan vielä tulevaisuuden odotuksista seuraavaa:

Innovaatio-odotusten ja Aalto-yliopiston myötä on kuvataiteen opetuksen merkitys entisestään korostunut.

Useassa muussakin lausunnossa vedotaan sekä innovaatioon, luovuuteen että Suomen taloudellisiin näkymiin:

Taide- ja taitoaineiden kouluopetuksen tulisi luoda pohjaa – paitsi suomalaisten yleissivistykselle – myös suomalaisyritysten elinvoimaisuudelle: innovatiivisuudelle ja luovuudelle. (Taiteen keskustoimikunta, lastenkulttuurijaosto, 2010)

Taito- ja taideaineiden asema perusopetuksessa koskettaa läheisesti koko taideteollisen alan tulevaisuutta Suomessa. (Tokyo ry ja Kooma ry, kuvataideopettajiksi opiskelevien ainejärjestö, 2010)

Maamme edellytykset kansainvälisessä kulttuurielämässä, muotoilussa ja ympäristön suunnittelussa vaativat jo perusopetuksessa pohjan luomista – tämä pohja luodaan ammattitaitoisen kuvataideopettajan opetuksessa. (Kuvataideopettajat ry, 2010).

Kulttuuriosaamista tarvitaan yhä enemmän myös perinteisillä sektoreilla tuotannon ja siihen liittyvien palveluiden sekä sisältöjen yhdistyessä. Luovat alat ovat kasvussa ja kulttuuripalveluiden kysyntä on suurta. (Kulttuuri, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto, Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010)

Katsoin myös lausunnoissa mainittujen (mahdollisten) muutosten tulevaisuuden opettajankoulutuksessa sekä huolen kuvataideopettajien viroista liittyvän osaksi tulevaisuusdiskurssia. Kuten aiemmin mainitsin, ne kulkevat rinnan tasa-arvodiskurssin kanssa, sillä muutokset tuntijaossa kuvataiteen oppiaineen osalta sekä kuvataideopettajien pätevyys/ luokanopettajan pätevyys opettaa kuvataidetta heijastuvat myös tulevaisuuden näkymissä:

Taito- ja taideaineiden tuntimäärän lisääntyminen saattaa heijastua opettajankoulutuslaitoksen henkilöstörakenteeseen ja opetussuunnitelmiin sekä opettajien täydennyskoulutustarpeisiin. (Turun yliopiston lausunto, 2012).

Esitys myös asettaa haja-asutusalueiden pienten koulujen oppilaat eriarvoiseen asemaan, koska tunnit eivät enää riitä niissä pätevän aineenopettajan päätoimiseen tehtävään joka mahdollistaa epäpätevien opettajien palkkaamiseen. Tämä taito- ja taideaineiden opettajien tarvetta syövä kehitys johtaa myös korkeatasoisen, kansainvälisesti arvostetun suomalaisen aineenopettajakoulutuksen supistamiseen ja uhkaa koulutuksen laatua ja jatkuuutta. (Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta, 2012).

Toteutuessaan ehdotus painottaisi taito- ja taideaineiden opetusta alaluokille, joissa mm. kuvataiteen opetuksesta vastaaminen jää yleensä luokanopettajille, joilla ei useimmiten ole tarvittavaa syvällistä kuvataiteen ainehallintaa. (Tokyo ry ja Kooma ry, kuvataideopettajiksi opiskelevien ainejärjestö, 2009).

Varsinkin taito- ja taideaineiden lisääminen vuosiluokille, jossa opetus tapahtuu pääsääntöisesti luokanopettajan johdolla, edellyttää opettajien koulutuslaitoksia kehittämään taito- ja taideaineiden opetusta ja vahvistamaan sitä nykyisestä. (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2012).

Virkojen katoaminen peruskoulussa heijastuu korkeakoulutasoisen kuvataideopettajakoulutuksen tulevaisuuteen ja samalla se ohentaa merkittävästi visuaalisen kulttuurin tulevaisuuden mahdollisuuksia. Kuvallisten valmiuksien merkitys korostuu nykyään viestinnässä, muotoilussa ja kuvankerronnan eri aloilla. (Kuvittajat ry, 2009).

Etelä-Savon taidetoimikunnan pääsihteri Riitta Moisander on huolissaan luokanopettajakoulutuksen vähäisistä taito- ja taideaineiden opintopistemääristä. Lausunnossa käytetään retorisisia keinoista konsensuksella vahvistamista ja samalla Moisander myös etäännyttää itsensä esitetyistä argumenteista:

Peruskoulun luokanopettajakoulutuksessa taito- ja taideaineiden opintopistemääriä on karsittu. Opiskelijat, opettajat ja aineiden didaktiikan lehtorit yliopistoissa ovat nyt huolissaan siitä, että esim. tulevilla luokanopettajilla ei ole tarpeeksi tietoja ja taitoja opettaa kuvataidetta, mu-

siikkia, kirjallisuutta tai käsityöaineita. (Riitta Moisander, Etelä-Savon taidetoimikunnan pääsihteeri, 2011)

Mahdollinen kuvataiteen tuntimäärän supistuminen, valinnaisuuden lisääntyminen ja tämän heijastuminen opettajien pätevyyteen, koulutukseen ja virkoihin ovat kaikki jollakin tapaa sidoksissa sekä tulevaisuusdiskurssiin että huoleen kuvataidetuntien alueellisesti tasa-arvoisesta toteutumisesta. Koen näiden teemojen koskettavan laajemmin koko kouluinstituutiota organisaationa ja sitä tapaa, jolla eri oppiaineet elävät koulussa yhä vahvasti lokeroituna. Välijärvi (2010) viittaa Opetusministeriön tuntijakotyöryhmän esityksiin ja niistä nousseisiin puheisiin mainitessaan, että hänen mielestään hämmentävintä on ollut taito- ja taideaineiden edustajien huoli oman alueensa aseman huomattavasta heikkenemisestä, kun työryhmän keskeisiä tavoitteita oli nimenomaan taito- ja taideaineiden vahvistaminen perusopetuksessa. Kuten Välijärvi toteaa, kilpailu oppilaan ajasta koulun sisällä kasvaa niin kauan kuin eri oppiaineet pyrkivät vahvistamaan omaa reviiriään. Hänen mukaansa valtakunnallisilla ratkaisuilla tulisi tukea voimakkaasti eri oppiaineiden yhteistyötä ja oppilaiden mahdollisuuksia keskittyä nykyistä laajempiin tietokokonaisuuksiin, mutta välttämätön edellytys tälle olisi opettajan työnkuvan ja palkkauksen irrottaminen suoravivaisesta yhteydestä pidettyihin luokkatunteihin.

Lukuun ottamatta tulevaisuusdiskurssin ja tasa-arvodiskurssin välisiä yhtäläisyyksiä alueellisen tasa-arvon toteutumisesta, tulevaisuusdiskurssin yhteydessä arvopuheet tuntuvat loistavan poissaolollaan. Hassin (1997, 58) mukaan taidekasvatuksen tavoitteen tulisi olla persoonallisuuden kasvu ja taide itsessään tulisi nähdä kasvun välineenä eikä päämääränä. Tulevaisuusdiskurssissa mietitään kuitenkin nimensä mukaisesti tulevaa eli jotakin horisontissa siintävää päämäärää. Lausunnoissa ei ole ainakaan suoraan havaittavissa kuvataiteen tarkastelemista ihmisenä kasvamisen näkökulmasta, vaikka ”nykymaailmassa pärjääminen” tuodaankin esille.

6.4 Inhimillisyydiskurssi

Inhimillisyydiskurssin rakennusaineiksi identifioin kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin, oppimisen ja ajattelun sekä itseilmaisuuksiin ja luovuuteen viittavat asiakokonaisuudet. Siinä missä yllä esittelemissäni diskursseissa arvokeskustelu tuntuu jäävän melko laihaksi, inhimillisyydiskurssissa kuvataide-oppiaineen aseman perustelu liittyy tulkintani mukaan jollakin tapaa ihmisenä kasvamiseen ja siltä osin myös perinteisiin platonisiin (vrt. Apuli-Suuronen, 1999, 83-84) arvoihin: totuuteen, kauneuteen ja hyvyyteen. Apuli-Suuronen (1999, 83) mukaan platonismia voidaan pitää länsimaisen humanismin perustana ja siksi edellä mainitut kolme platonista perusarvoa näkyvät Suomen opetussuunnitelman arvolähtökohtina. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaankin perusopetuksen ”tukevan oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan” (Opetushallitus 2016a, 15).

Kuvataideopettajat RY:n vuoden 2010 lausunnon liitteessä esitetään perusteluja sille, miksi kuvataiteen opetusta tarvitaan peruskoulun kaikilla luokkasteilla. Perusteissa vedottiin mm. kuvataiteeseen itseilmaisun sekä identiteettityön mahdollistajana:

Kuvataide antaa oppilaalle mahdollisuuksia itsensä ilmaisemiseen ja identiteettityöhön kuvan keinoin.

Samassa lausunnossa esitetään myös, että kuvataide antaa monelle oppijalle kokemuksia onnistumisesta ja kehittymisestä, jos opetus on pitkäjänteistä. Tällainen kokemus edistää lausunnon laatijoiden mukaan ”yksilön eheytymistä ja koulussa viihtymistä.” Lausunnossa muistutetaan myös kuvataiteen kiistattomasta panoksesta koulun juhlien ja tapahtumien järjestämisessä ja juhlina näyttä-

tyvien yhteistyöhankkeiden todetaan luovan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lisäävän viihtyvyyttä myös yläluokilla.

Myös tasa-arvodiskurssia esitellessäni mainitsin kouluviihtyvyyden, sillä se liittyi keskusteluun valinnaisuudesta yhtenä kouluviihtyvyyden ja yksilöllistämisen aineksista. Koulussa viihtymistä voidaan kuitenkin mielestäni käsitellä myös inhimillisyyden näkökulmasta ja useassa lausunnossa viihtyvyys liitetiinkin oppilaan yleiseen hyvinvointiin, tutkimustiedolla perusteltuna:

Taito- ja taideaineiden tuntimäärän lisääminen on perusteltua monien erilaisten tilastotietojen perusteella, joiden mukaan oppilaiden koulutyön kuormittavuus ja koululaisten pahoinvointi ja oireilevuus on lisääntynyt sekä kouluviihtyvyys vähentynyt. (Turun yliopisto, 2012)

Taide- ja taitoaineiden lisääminen on ikuisuuskysymyksiä. Kuinka paljon tulee olla näitä oppianeita, jotta koulussa viihdyttäisiin. Viihtymisestä ei pitäisi olla kysymys vaan niiden oppiaineiden tulee antaa oppilaille kokemuksia, jotka auttavat ymmärtämään omaa itseä ja ympäristöä.

Yllä esitetyssä, Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen lausunnossa vuodelta 2010, yritetään viihtyvyyttä tulkintani mukaan melkein pätkä pois keskusteluista tärkeämpien asioiden tieltä, joita lausunnon laatijoiden mukaan ovat ne kokemukset, joiden kautta itsetuntemus ja ympäristön ymmärtäminen mahdollistuvat. Mielestäni oppilaan viihtyminen koulussa on kuitenkin edellytys sille, että oppimista voisi kouluympäristössä tapahtua, tai että edes opin siemeniä voitaisiin siellä kylvää.

Kuvataideakatemia lausunto vuodelta 2010 on retoriltaan keinoiltaan hyvin poikkeuksellinen muiden tutkimieni lausuntojen joukossa. Se on tyyliillisesti paikka paikoin taideproosalta kalskahtavaa, eikä siinä pyritä vahvistamaan asian perille viemistä konsensuksella tai me-retoriikalla. Siinä ei käytetä määrällistämistä eikä esitettyjen argumenttien tueksi viitata missään kohdin ulkopuolisiin tahoihin. Lausunnossa tuodaan vahvasti esille ihmisenä kasvaminen, per-

soonan vahvistuminen, sosiaalisuus ja luovuus ja siinä viitataan myös taiteen erityiseen kieleen seuraavalla tavalla:

Muotoutuva persoona tunnistaa jo hyvin varhain niitä kohtaamisia, jotka luovat tiloja, kosketuksia, ääniä, valoja, hajuja, värejä, rytmejä matkalla kohti itselle luontaista kieltä tulla ymmärretyksi.

Lausunnossa mainitaan taiteen kielen olevan kiinni sekä lihassa että mielessä, ja *“sen takia ne on pidettävä lähellä, että voi omin käsin tuntea itsensä”*. Taiteen kaikkia yhdistävästä kielestä mainitaan vielä seuraavaa:

Daniel Barenboimin kansallisuuksien nuoriso-orksesti puhuu musiikin yhteistä kieltä, vaikka soittajina on rinnakkain islamin ja juutalaisuuden edustajia.

Otteessa näkyy taiteen yhteisen kielen kautta myös taiteen sosiaalinen merkitys. Myös Suomen lasten ja nuorten kuvataideliiton lausunnossa vuodelta 2010 esitetään, että kuvataiteen opetuksen määrää on lisättävä visuaalisen kulttuurin laaja-alaisuuden vuoksi sekä *“oppilaiden oman ajattelun kehittämiseksi sekä suomalaisten ja uussuomalaisten koululaisten vuorovaikutuksen lisäämiseksi.”* Sosiaaliset suhteetkin voidaan mielestäni laskea osaksi kouluviihtyvyyttä ja yleistä hyvinvointia.

Kuvataideakatemian lausunnossa esiin nousseista teemoista esimerkiksi luovuus näyttää yhtyvän tulevaisuusdiskurssiin seuraavasti:

Koulun ja yhteiskunnan on ymmärrettävä, että luovuutta ei voida synnyttää uudestaan innovaatioseminaareissa tai työpajoissa, jos kontaktipintoja taiteeseen on vähennetty pitkin matkaa peruskoulusta lukioon.

Vaikka ajattelen luovuuden olevan yksi niistä arvokkaista ja inhimillisistä piirteistä, joiden herättelyssä ja vahvistumisessa kuvataiteella voi olla iso merkitys, olen huomannut sen näyttävätyvän puheissa ja keskusteluissa hyvin usein välinearvona. Luovuuden suora yhteys erilaisiin innovaatioihin näyttää johtavan

lähes väistämättä kansantalouteen liittyviin puheisiin. Vaikka itsessään arvokasta toimintaa ja hyötyä tuottavaa välinearvoa ei mielestäni tarvitse asettaa vastakkain, on huomattavaa, että luovuus saa lausunnoissa useimmiten jatkokseen jonkin muun päämäärän kuin ihmisenä kasvamisen. Kuvataide yleisestikin tuntuu esiintyvän puheissa muita oppiaineita tukevana välineenä tai koulupäivän viihdykkeenä. Mm. Räsänen (2008, 117) on todennut monien taidekasvattajienkin uskovan, että mitä enemmän taideaineita oppilaalla on, sitä paremmin hän menestyy koulussa. Tämänkaltaisesta välinepuheesta esimerkkinä on ote Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen lausunnosta vuodelta 2012, jossa todetaan kaartelematta seuraavaa:

Taide- ja taitoaineita voidaan käyttää myös muun opittavan tietoaineksen ymmärtämiseen ja syventämiseen. Tähän ne ovat erinomaisia välineitä ja oppiaineita.

Taidetta, luovuutta ja niissä piileviä arvoja käsittävään keskusteluun liittyy myös Etelä-Savon taidetoimikunnan pääsihteerin Riitta Moisanderin näkemys v.2011 esitetystä lausunnosta:

Humanistisen sivistyksen itseisarvoon tulisi näkyä. Tällöin uudet luovat ratkaisut näkyisivät myös taloudellisinä ja terveydellisinä vaikutuksina. Tästä todistavat tutkimukset taiteen ja kulttuurin vaikutuksista ja tälle tieteelliselle pohjalle perustuvat luovan talouden teesit. Innovaatioita ja luovuutta peräänkuulutetaan, mutta niiden toteutumiseksi rakennetaan esteitä.

Lausunnossa yhtyvät arvot, luovuus sekä tulevaisuus ja argumentin tukena vedotaan tieteelliseen tutkimukseen ja talouden teeseihin. Esitetty ote tiivistää mielestäni sen, kuinka vaikeaa ja ehkä tarpeetontakin on yrittää vetää rajaa erilaisten arvojen välille. Kuvataidekasvatusta voidaan perustella loputtomiin inhimillisiin arvoihin vedoten ja miettiä samalla, onko se jotakin pois näiltä arvoilta, jos ne saavat seurakseen perusteluja myös tulevaisuuden tarpeiden tai kansantaloudellisten kysymysten tueksi?

Opetus- ja kulttuuriministeriön kulttuuri- liikunta- ja nuorisopolitiikan osaston lausunnossa vuodelta 2010 vedotaan inhimillisiin arvoihin ja taiteen

merkitykseen eheäksi ihmiseksi kasvamisessa, joka on osoitettu myös “monissa tutkimuksissa”. Uskon retorisena keinona käytettävän tosiasioihin vetoamisen takia, ettei lukijalle jäisi sellaista mielikuvaa, että ihmisen kasvaminen eheäksi olisi pelkkää sanahelinää. Lausunnossa painotetaan taiteen tekemisen merkitystä oppilaiden hyvinvoinnille, terveydelle ja elämänlaadulle.

Ihmiseksi kasvamiseen liittyy kiinteästi myös oman identiteetin tutkiskelu ja itseilmaisuus. Kuvataideakatemian v.2010 lausunnossa esitetäänkin, että taideaineiden korvaamaton merkitys on siinä, että ne kertovat harrastajalleen paljon hänestä itsestään ja että kuvataiteen opetus on olennainen osa peruskoulun opiskelijan oikeutta ilmaista itseään kokonaisvaltaisesti. Lausunnossa todetaan myös, että:

Tässä mielessä taideaineet vahvistavat persoonaa ja tekevät siitä voimakkaammin “läpinäkyvän” ja sosiaalisen. Nämä ovat ominaisuuksia, jotka estävät opiskelijaa syrjäytymästä ja ajautumasta kriitikittömän itsekeskeisyyden maailmaan, josta on hyvinkin tuhoisia esimerkkejä yhteiskuntamme lähihistoriasta.

Kuvataiteen yhteys oppimiseen ja ajatteluun otetaan esille mm. Valtion muotoilutoimikunnan lausunnossa vuodelta 2009, jossa todetaan, että:

Tutkimusten mukaan taiteen katselu kehittää ajattelua, aktivoi käyttämään vaihtoehtoisia ajattelumalleja ja edesauttaa oppimista.

Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry puolestaan muistuttaa siitä, että kuvataide on yksi itsetuntemusta ja -ilmaisua tukevista oppiaineista, eikä kuvataidetuksista saisi näin ollen nipistää. Muutamassa lausunnossa käsitellään yleisesti taito- ja taideaineiden vaikutusta hyvinvointiin ja oppimiseen, mutta kuvataidetta nostetaan tästä ainekokonaisuudesta erikseen jalustalle. Mm. Suomen Opinto-ohjaajat ry:n lausunnossa vuodelta 2012 todetaan teoreettisten oppiaineiden opiskelun luovan hyvän pohjan,

...ja kun siihen lisätään sopiva määrä taito- ja taideaineita sekä valinnaisuutta, opinnoilla voidaan tukea oppilaan hyvinvointia ja motivaatiota.

Samassa lausunnossa todetaan myös taito- ja taideaineiden tukevan oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvua ja kehitystä, ja todetaan kehittävän ajattelu- ja soveltamistaitoja. Suomen mielenterveysseura puolestaan toteaa vuoden 2012 lausunnossaan taito- ja taideaineiden vaikuttavan suotuisasti jokaisen oppilaan kasvuun, itsetuntoon ja opiskelumotivaatioon.

Koska inhimillisiin arvoihin vetoaminen saattaa helposti kuulostaa subjektiiviselta päätökseltä, on retorisisista keinoista inhimillisyysdiskurssin taustalla havaittavissa mm. erilaisiin tutkimuksiin vetoamista, jolloin esitetyt argumentit eivät kuulosta lausunnon laatijan mielipiteeltä vaan tosiasioilta. Yhtäkään lausetta ei ole aloitettu esim. sanoilla ”mielestämme” tai ”uskoaksemme”. Tämänkaltaiset sanavalinnat (tässä tapauksessa sanomatta jättämiset) viittaavat myös liittoutumiseen säätelyyn retorisena keinona: oma puhe tai mielipide etäännytetään sanotusta niin pitkälle, että lukija voi ajatella kyseessä olevan objektiivisen faktan. Ainoan poikkeuksen lausuntoihin toi Kuvataideakatemia lausunto vuodelta 2010, josta olen yllä esitellyt useamman aineistolainauksen.

Esitin tutkielmani alkulehdillä Kallio-Tavinin (Pohjakallio & Kallio-Tavin 2015, 166) ajatuksen siitä, että *mielikuvituksen merkitys, käsillä tekemisen tärkeys, ilmaisu ja luovuus* ovat kesto-suosikkeja, jotka eri muodoissa palautetaan aika ajoin keskusteluun puhuttaessa taidekasvatuksen merkityksestä. Näistä ”kesto-suosikeista” inhimillisyysdiskurssissa voidaan nähdä itseilmaisun ja luovuuden käyttämistä perusteluna kuvataiteen asemalle opetussuunitelmassa. Käsillä tekemisen tärkeyttä ei tuoda esiin ja mielikuvituksen sijaan diskurssissa käsitellään *luovuutta* erilaisine ulottuvuuksineen. Platoniset arvot näyttäytyvät diskurssissa ihmisenä kasvamisena ja kasvamisena ihmisyyteen, mutta *hyvyys, totuus ja kauneus* sinänsä jäävät lausunnoissa vaille mainintaa.

6.5 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Tutkielmani lähti liikkeelle halusta perehtyä pintaa syvemmin kuvataiteen asemaan osana opetussuunnitelmaa. Pohdin jonkin aikaa sitä, mistä näkökulmasta voisin aihetta parhaiten lähestyä ja minkälainen aineisto tai tutkimusmetodi alustaviin suunnitelmiini sopisi. Aineistoksi valikoitui lopulta asiakirjatyypiset tekstit, perusopetuksen tuntijaon uudistamistyöryhmälle osoitetut lausunnot vuosina 2009-2010 ja 2011-2012. Kyseinen aineisto tuntui ajankohtaiselta, sillä tuntijaon uudistustyöryhmän uurastuksen hedelmät alkavat tulla näkyviin kuluvana vuonna 2016 kun uusi perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 otetaan käyttöön vuosikuokilla 1-6. Vuosiluokkien 7-9 osalta uuden opetussuunnitelman käyttöönotto tapahtuu porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019. Aineiston määrä oli mielestäni tutkielmaan nähden sopiva, joskaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä ei olekaan ainakaan suoraan verrannollinen tutkimuksen luotettavuuteen. Tekstien takana oli runsaasti eri henkilöitä ja tahoja, mikä mahdollisti erilaisten näkökulmien tarkastelun. Kaikki näkökulmat olivat kuitenkin kuvataiteen asemaa puoltavia ja totesin, että jatkon kannalta olisi hedelmällistä tutustua myös sellaisiin tahoihin, jotka edustavat täysin erilaista näkökulmaa. Tälläisiä lausuntoja ei kuitenkaan voinut käyttämästäni aineistokorpuksesta löytää, ja vastakkainasettelun tutkiminen saattaisi vaatia myös erilaista tutkimusotetta ja lähestymistapaa.

Käytyäni läpi tarkoitukseen soveltuvia laadullisia menetelmiä, päädyin lähestymään tutkittavaa aineistoa diskurssianalyttisesti. Päädyin työssäni diskurssianalyttiseen otteeseen, koska käytyäni läpi muita tuntemiani kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, ne eivät joko sopineet yhteen aineiston kanssa tai ajattelin työssäni hukkavaavani niillä jotakin oleellista. Se oleellinen, mistä halusin tutkielmassani pitää kiinni ja sisällyttää osaksi analyysiä, on kuvataiteesta

osana opetussuunnitelmaa käytävä keskustelu erilaisine vivahteineen ja ristiriitoinenkin.

Näkökulman ja tutkimuksellisten painotusten valinta diskurssianalyysin sisällä ei ollut helppo tehtävä, mutta annoin niille luvan hakea paikkaansa työn edetessä. Diskurssianalyttisen tutkimuksen tarjoamat teoriat ja metodit ovat kuitenkin tutkimusintressini lisäksi kulkeneet mukana ja määrittäneet tutkimusta alusta asti. Diskurssianalyysiä on usein syytetty siitä, että tutkimuksen ainoaksi anniksi jää tutkimuksessa löydettyjen diskurssien tuominen näkyväksi ja niiden uusiminen tekstin muodossa (Siltaoja & Vehkaperä, 2011). Uskon tutkielmaani liittyvän analyysin kautta päässeeni porautumaan käsillä olevaan aiheeseen arkiajattelua syvemmillä tasolla, eikä tutkimusta voida näin ollen pitää anniltaan vajavaisena. Olen lähestynyt käsillä olevaa aineistoa avoimin mielin, fokuoituen kielen käyttöön aineistossa. Aineistosta nousi kuitenkin esiin sellaisia seikkoja, jotka johdattivat huomionarvoisten päätelmien tekoon ja mielestäni esiin nousi myös sellaisia asioita, joissa olisi aihetta laajempaan keskusteluun ja jotka liittyvät jollakin tapaa tulevien suuntaviivojen hahmotteluun teeman ympärillä. Nämä ovat tutkimuksen kannalta arvokkaita seikkoja, jotka uskon mahdollistuneen diskurssianalyttisen tutkimusotteen avulla.

Laadullisen tutkimuksen kentällä ei ole olemassa mitään selkeitä proseduureja, joita seuraamalla ja noudattamalla tutkimuksesta tulisi luotettava. Luotettavuuden arvioinnilla viitataan koko tutkimusprosessiin, sen johdonmukaisuuteen ja läpinäkyvyyteen. Arvioinnin kohde ei ole niinkään aineiston luotettavuus, laatu tai riittävyys, vaan se, miten tutkija pohtii ja perustelee tutkimusprosessin aikana tekemiään valintoja ja ratkaisuja (Eskola & Suoranta 2000, 210). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jonka kentälle diskurssianalyysikin kuuluu, yleispätevän totuuden sijasta on syytä puhua sellaisista tulkinnoista, jotka ovat jostakin näkökulmasta parhaalla mahdollisella tavalla perusteltuja (Ilmonen 2015, 142). Tutkimusta ei saa kuitenkaan määritellä merkityksettömäksi, vaikkei se tarjoakaan faktoja tai pyri absoluuttisen totuuden etsimiseen. Jokinen ja Juhilakin (Jokinen ym. 1993, 107) toteavat, ettei omaa tutkimusta saa määritellä merkityksettömäksi, vaikka tutkimuksessa esitetty tulkinta on vain

yksi muiden joukossa, sillä tulkinta perustuu (tai ainakin sen tulisi perustua) huolelliseen aineiston analyysiin, johon ei arkielämässä useinkaan päästä tai edes pyritä.

Tutkielmassani käyttämäni aineisto oli ns. luonnollista aineistoa (Jokinen ym. 2016) tekstimuodossa. Kuten Ilmonen (2015, 142) esittää, on muistettava, että tekstien tulkinta on aina spekulatiivista ja produktiivista, uusia merkityksiä tuottavaa toimintaa.

Vaativuudesta lopullisen objektiivisen totuuden löytämisestä voidaan pitää tietyllä tavalla turhana, sillä dialogi tekstien kanssa avaa jatkuvasti mahdollisuuden uusille ymmärtämisen tavoille (Ilmonen 2015, 142). Objektiivinen totuus ei ole myöskään harmoniassa konstruktivismin kanssa. Potter ja Wetherell (1989, 146-157) esittävät konstruktivismin ja todellisuuden suhteesta, että odellisuudesta voi olla useita, eri tavoin konstruoituja versioita ja sosiaalinen todellisuus hahmottuu moninaisena. Tulkinnoilla ei olla tavoittelemassa faktan statusta ja on myös hyvin mahdollista, että sama aineisto lähtökohtana sama tutkija eri aikoina tai eri tutkijat tahoillaan päätyvät erilaisiin tulkintoihin. Kuten Fairclough (1992, 75) toteaa, kaikille analysoitaville teksteille on ominaista, etteivät ne ole yksiselitteisiä tuotteita, vaan voivat hyvinkin olla ambivalentteja ja erilaisille tulkinnoille avoimia. Siltaoja ja Vehkaperä (2011) esittävät, että diskurssianalyttisen tutkimuksen yksi heikkous onkin tavallaan sen sisään rakennettuna: samaan aikaan kun tutkija yrittää tutkia, miten teksteissä tuotetaan ja ylläpidetään sosiaalista todellisuutta, tutkija itse osallistuu sen konstruoimiseen tuottamalla tekstin tekstien ketjuun, puheenvuoron puheenvuorojen ketjuun.

Laadulliseen tutkimukseen liittyvästä tietystä subjektiivisuudesta huolimatta diskurssianalyysi ei kuitenkaan ole yhtä kuin nippu löysiä spekulatioita (Jokinen ym. 1999, 234) vaan tarkoituksena on tehdä aineiston tarkkaan analyysiin perustuvia tulkintoja kielenkäytöstä. Yhtenä keinona tulkintojen läpinäkyvyyden takaamiseksi pidetään niin runsasta aineistolainauksen esittämistä, että lukija voi niiden perusteella arvioida tutkijan tekemiä tulkintoja (Jokinen ym. 1999, 235; Nikander 2008, 423). Puusa (Puusa & Juuti 2011, 36) toteaa, että tut-

kimuksen luotettavuuden kannalta oleelliseen rooliin nousee käytetyn metodin kuvaus ja jäljitettävyys. Pysin siis tutkielmassani esittämään perusteellisesti käyttämäni tutkimusmenetelmät, nostamaan esiin sopivassa määrin aineistolainauksia sekä avaamaan niistä tekemiäni tulkintoja.

Aineiston hankintaan ei liittynyt eettisiä pohdintoja, sillä lausunnot ovat julkisia ja kaikkien saatavilla. Eettisyys tutkimuksessa tuli kuitenkin vastaan siitä mukaa, kun aineiston analyysi ja siihen liittyvien tulosten hahmottelu ja johtopäätösten teko tulivat ajankohtaisiksi. Näissä työvaiheissa pidin tärkeänä sitä, että tulkinnat pohjautuisivat tarkkaan analyysiin, enkä tekisi niitä mielivaltaisesti, omien ennakkokäsitysteni ohjailemina. Juhila (Jokinen ym. 2016, 424-425) toteaa, että tutkimuksellisten tulkintaresurssien lisäksi tutkijalla on jo oman arkielämänsä takia käytössään tietynlaiset tulkintaresurssit, joista hän ei pääse eroon. Vaikka tutkija tavoittelisikin positiota, jossa hän käyttää mahdollisimman vähän esiyymmärrystään, hän kulttuurisena toimijana tietää kuitenkin aina jotakin. Celia Kitzinger (1998, 132) kysyy, kuka on lopulta pätevä tulkitsemaan sosiaalista toimintaa, kun tutkijakin toimii omien kulttuuristen resurssiensa varassa? Hänen mukaansa rajanveto ei ole helppoa.

Jokaisella tutkijalla on siis omat lähtökohtansa ja ennakkotietonsa, ja konteksti tulee väistämättäkin ottaa jollain tapaa tutkimuksessa huomioon. Olisi kuitenkin tärkeää, etteivät ne ohjaile määrättömästi tutkimuksen tekemistä. Tällöin jotain tutkimuksen kannalta tärkeää tai oleellista voi myös jäädä huomaamatta. Juhila (Jokinen ym. 2016, 461) muistuttaa, että diskurssianalyysin näkökulmasta todellisuus on aina argumentoinnin asia, mikä ei ole kepeä eikä eettisesti välinpitämätön kanta. Kielenkäytön korostaminen ei Juhilan mukaan johda kaiken mahdollistavaan ja sallivaan maailmaan, sillä argumentoinnissa ei voi rakentaa millaisia todellisuuksia tahansa.

7 POHDINTA

Vastauksena asettamiini tutkimuskysymyksiin, *minkälaisia tulkintarepertuaareja eli diskursseja aineistosta on tunnistettavissa ja miten kuvataiteen asemaa osana peruskoulun opetussuunitelmaa perustellaan ja millaisiin arvoihin vedoten*, olen paikantanut käyttämästäni aineistosta kolme diskurssia ja etsinyt niistä viittauksia erilaisiin arvoihin. Identifioimani diskurssit eivät ole toisiaan poissulkevia. Löysin niiden väliltä paljon yhteyksiä ja rinnakkaisia merkityksellistämisen mahdollisuuksia.

Tasa-arvodiskurssissa kuvataidekasvatukselta vaaditaan opetuksen laatua ja sen toteutumista alueellisesti tasa-arvoisesti. Tuntien mahdollista supistamista pidetään huonona suuntauksena ja huoli pätevistä opettajista sekä oppilaiden osaamisesta nostetaan esille. Tasa-arvodiskurssi on kolmesta identifioidusta diskurssista vahvimmin tutkimustuloksiin sekä numeeriseen faktaan perustuva ja luonteeltaan poliittisin. Kysymys valinnaisuudesta nousee tasa-arvodiskurssissa vahvasti esille. Sekä runsaamman valinnaisuuden puolesta, että sitä vastaan esitetyt perustelut liittyvät tasa-arvoon mutta lähestymistapa ja perustelut poikkeavat toisistaan. Nimensä mukaisesti tasa-arvodiskurssissa arvopuheet liittyvät huoleen siitä, toteutuuko kuvataiteen opetus maassamme kaikin puolin tasa-arvoisella tavalla, erityisesti alueellisesti. Perustelut kuvatai-

teen asemalle opetussuunnitelmassa sekä sille, miksi oppiaineelle tulisi kohdentaa lisätunteja, jäävät kuitenkin melko ohuiksi.

Tulevaisuusdiskurssia tuotetaan aineisto-otteissa, joissa kuvataiteen merkitystä spekuloidaan erityisesti tänä päivänä sekä tulevaisuudessa tärkeinä pidettyjen taitojen kautta. Tulevaisuusdiskurssin rakennusaineena on myös kuvataideopetuksen vaikutukset yhteiskunnallisesti tarkasteltuna. Aineisto-otteista on löydettävissä perusteluja sille, kuinka kuvataiteen opetuksen määrä ja laatu voivat vaikuttaa myönteisesti koko maamme tulevaisuuden näkymiin, myös taloudellisesti tarkasteltuna. Pirkko Pohjakallio (2005, 232) on todennut kymmenisen vuotta sitten ilmestyneessä väitöskirjassaan taidekasvatuksen *visuaalisen kulttuurin opintoina* olevan yksi vaihtoehtoinen tulevaisuuden näkymä perustelemaan taidekasvatuksen olemassaoloa. Pohjakallion määrittelemä näkymä tuntuu aineisto-otteiden perusteella elävän vahvasti tänä päivänä: tulevaisuusdiskurssissa tuotetaan kuvaa muuttuvasta maailmasta ja muutoksista esiin nostetaan erityisesti voimakkaasti visualisoitunut maailma ja kuvataidekasvatuksen merkitys visuaalisen kulttuurin ymmärtämisen ja siihen osallistumisen tukena. Muutokset tuntijakosuunnitelmassa ja sen heijastuminen kuvataiteen opetukseen rakentavat tulevaisuusdiskurssia myös siltä osin kuin ne vaikuttavat kuvataideopettajien koulutukseen ja työllistymisnäkymiin. Tulkitsin tulevaisuusdiskurssissa kuvataidekasvatuksen perustelujen liittyvän pitkälti oppiaineen välinearvoon ja aineistoa lukiessani jouduin pohtimaan asiaa, johon Heikkiläkin (Heikkilä & Tuovinen 2014, 87-88) viittasi: mainitaanko visuaalinen kulttuuri ja sen yhteys nykyajassa sekä tulevaisuudessa elintärkeisiin taitoihin vain sen takia, että on vaikea perustella kuvataiteen arvoa ja asemaa opetussuunnitelmassa muuten kuin johonkin tiettyyn, juuri tällä hetkellä tärkeänä pidettyyn osaamiseen vedoten? Lisäksi kuvataidekasvatuksen tarjoamia oppeja käsitellään tulevaisuusdiskurssissa enemmän yhteisen hyödyn kuin yksilön kasvun näkökulmasta.

Inhimillisyysdiskurssia tuotetaan aineisto-otteissa, jotka rakentavat ihmisenä kasvamisen eri puolia keskeiseksi osaksi kuvataidekasvatuksen arvoperusteluja. Aineisto-otteissa viitataan mm. koulussa viihtymiseen, hyvinvointiin,

ajattelun kehittymiseen, itsetuntemukseen ja luovuuteen. Diskurssissa korostuu monet yhteiskunnallisesti ja inhimillisesti tärkeät arvot ja se on kolmesta diskurssista luonteeltaan humaanein. Koska inhimillisiin arvoihin vetoaminen saattaa helposti kuulostaa subjektiiviselta päätökseltä, voidaan retrorisista keinoista inhimillisyydyskurssin taustalla havaita mm. erilaisiin tutkimuksiin vetoamista, jolloin esitetyt argumentit eivät kuulosta lausunnon laatijan henkilökohtaisilta mielipiteiltä vaan tosiasioilta. Yhtäkään lausetta ei ole aloitettu esim. sanoilla ”mielestämme” tai ”uskoaksemme”. Tämänkaltaiset sanavalinnat (tässä tapauksessa sanomatta jättämiset) viittaavat myös liittoutumiseen säätelyyn retorisenä keinona: oma puhe tai mielipide etäännytetään sanotusta niin pitkälle, että lukija voi ajatella kyseessä olevan objektiivisen faktan. Ainoan poikkeuksen lausuntoihin tuo Kuvataideakatemia lausunto vuodelta 2010, josta olen yllä esitellyt useamman aineistolainauksen.

Diskursseja tutkiessani havaitsin, että kaikissa niistä kuvataiteen asemaa pyritään perustelemaan tutkimusfaktoihin ja vakuuttavan oloisiin argumentteihin vedoten. Kuvataideopetuksen hyödyn tulisi siis olla näkyvää ja mitattavaa, parhaimmillaan myös yhteiskunnan talouteen positiivisesti vaikuttavaa. Inhimillisempään arvoperusteluun on tartuttu hyvin varovasti, vaikka esimerkiksi luovuus, jonka perään myös tutkimukseni aineistossa paljon huudellaan, on yksi hankalasti mitattavissa oleva timantti, jota hyvällä taidekasvatuksella voitaisiin hioa. Puolimatka (1999, 25) muistuttaa, että kaikkien kasvatustavoitteiden tulisi perustua käsitykseen arvokkaasta ihmiselämästä eikä rakentua vain yhteiskunnallisen tarkoituksenmukaisuuden varaan. Hänen mukaansa ei ole perusteltua muokata oppilaiden elämää sellaisten yhteiskunnallisten päämäärien pohjalta, jotka palvavevat ensisijaisesti muiden kuin heidän oman elämänsä arvoa.

Kuvataideakatemia lausunnossa vuodelta 2009 on mielestäni onnistuttu tiivistämään ongelma, joka koskettaa niin yksilöä kuin yhteiskuntaakin, jos peruskoulun kasvatustavoitteisiin liittyviä päätöksiä ohjaavat pelkät tutkimustulokset ja taloushyödyn näkökulma:

Koulun ja yhteiskunnan on kuitenkin ymmärrettävää, että luovuutta ei voida synnyttää uudestaan innovaatioseminaareissa tai työpajoissa, jos suhde omaan temperamenttiin pyritään torjumaan vähentämällä kontaktipintoja pitkin matkaa peruskoulusta lukioon.

Hyötynäkökulmaan liittyen Apuli-Suuronen toteaa väitöstutkimuksessaan, että koulutusta ajatellaan yhteiskunnallisen hyödyn näkökulmasta ja oppilaita koulutetaan ensisijaisesti työelämää varten. (Apuli-Suuronen 1999, 278) Apuli-Suuronen esittää, että yksilöllisyys huomioidaan vain yhteiskunnalle koituvan edun nimissä. Hänen mukaansa on myös nurinkurista, että luovuutta ja innovaatiokykyä arvostetaan korkealle, vaikka koulutusvaiheessa näihin ominaisuuksiin ei haluta panostaa (emt., 279).

Inhimillinen ja arvoiltaan pehmeämpi retoriikka tuntuu lausunnoissa jäävän hyötypuheen varjoon. Henkilökohtaisiin mielipiteisiin tai pelkkään inhimilliseen arvopuheeseen vetoamista kartetaan varmasti myös aineiston luonteen vuoksi: asiakirjoissa vedotaan poliittisiin päättäjiin, jotka eivät voi päätöksissään irroittautua koululaitoksen organisaationallisen puolen eikä maamme kokonaiskuvan tarkastelusta. Heidän tehtävänä on miettiä rattaiden pyörimistä kokonaisuutena, johon vaikuttavat suurelta osin myös taloudelliset resurssit ja intressit. Välijärvi (2010, 3) tuo esiin mielestäni huomionarvoisen seikan kysyessään, ovatko eduskunta ja valtioneuvosto nykymaailmassa parhaita instituutioita päättämään eri oppiaineista ja niille osoitettavista tuntimääristä, sillä tosiasialla tällöin päätetään myös taloudellisten resurssien jaosta eri oppiaineille.

Vaikka aineiston luonteen vuoksi jotain oleellista kuvataidekasvatukseen liittyvästä keskustelusta ja siihen liittyvästä arvopuheesta on saattanut jäädä tutkielmani ulottumattomiin, uskon diskurssianalyysin tutkielmamentelmänä olleen hyvä valinta. Mielestäni olen sen kautta päässyt porautumaan syvemmälle teksteihin kuin mitä esimerkiksi sisällönanalyysi olisi mahdollistanut. Aineiston analyysivaiheessa olen voinut keskittyä siihen, minkälaista puhetta tutkimastani aiheesta tuotetaan ja miten erilaiset versiot todellisuudesta kytkeytyvät toisiinsa. Löytyneet diskurssit ovat herättäneet minussa useita kysymyksiä, joita tarkastellakseni olen yrittänyt suhteuttaa niitä kontekstiinsa, tämän hetki-

seen aikaan ja paikkaan. Vaikka tarkoitukseni on ollut tarttua aineistoon avoimin mielin vailla ennakko-oletuksia, voin jälkikäteen huomata tutkijan subjektiivisuuden näkyvän mm. siinä, että olen nimennyt yhdeksi esiin nousseeksi diskurssiksi inhimillisyyden, koska uskoin sen olevan väistämättä tärkeä osa taidekasvatuskeskustelua. Jälkikäteen tarkasteltuna voin kuitenkin todeta inhimilliseen arvopuheen jääneen lausunnoissa ainakin määrällisesti melko marginaaliseksi.

Pohjakallio on tutkinut väitöskirjassaan ”Miksi kuvista? Koulun kuvataidekasvatuksen muuttuvat perustelut” (2005) kuvataideopetuksen (ja kuvaama- taidon opetuksen) perustelujen historiaa 1900-luvun loppupuolella. Pohjakallion mukaan aiemmat modernistiset näkemykset yleissivistävän koulun taidekasvatuksen perusteista ja käytännöistä ovat nykyaikana riittämättömiä eivätkä vastaa enää tulevien vuosikymmenten haasteisiin. (Emt., 231-233) Nykyisessä puheessa tulee Pohjakallion mukaan voimakkaasti esiin muutoksen tarve ja taidekasvatuksen filosofisten perustelujen uudestaan kysymyinen. Hänen mukaansa nykypuheesta on löydettävissä vaihtoehtoisia tulevaisuuden näkymiä taidekasvatuksen perusteluiksi. Vaihtoehdot hän on nimennyt taidekasvatukseksi *visuaalisen kulttuurin opintoina*, taidekasvatukseksi *integroidussa opetusohjelmassa* sekä taidekasvatukseksi *mielikuvatietona*, *mielikuvituksen rikastajana* ja *minuuden rakentajana*.

Mielestäni Pohjakallion esittämistä tutkimuslöydöksistä taidekasvatus visuaalisen kulttuurin opintoina sekä taidekasvatus mielikuvatietona, mielikuvituksen rikastajana ja minuuden rakentajana näkyvät jollakin tapaa myös niiden diskurssien taustalla, joita pro gradu -tutkielmassani käsittelen. Taidekasvatus visuaalisen kulttuurin opintoina liittyy vahvasti tulevaisuusdiskurssissa käsiteltyihin nykyaikana ja tulevaisuudessa tarpeellisiin taitoihin. Taidekasvatukseen mielikuvatietona, mielikuvituksen rikastajana ja minuuden rakentajana liittyy Pohjakallion (2015, 233) mukaan se, että ”tosiasioiden” kuvaamisen sijaan kaiken mallina meidän tulisi huomioida myös esimerkiksi esteettinen ja aistinen näkökulma. Perustelun voidaan mielestäni nähdä yhtyvän inhimillisyydisdiskurssiin siinä, miten luovuus ja ehyeksi kasvaminen ovat keskiössä eikä taide-

kasvatuksen perusteluissa ole näistä näkökulmista tarkasteltuna sijaa hyötynäkökulmille.

Pohjakallio (2005, 232) toteaa nimeämiensä perustelujen tarjoavan uusia mahdollisuuksia taidekasvatuskäytännöille, mutta varoittaa myös niissä piilevistä ansoista. Esimerkiksi taidekasvatuksen toteutuessa vain visuaalisen kulttuurin opiskeluna, voidaan valinnan vaikeus nähdä vielä suurempana kuin jos valittavana on pelkkä taiteen alue. Vaarana voi olla myös taidekasvatuksen muuttuminen pelkäksi kulttuurintuntemukseksi tai sosiologiaksi. (Emt., 232) Vaarana taidekasvatukselle integroidussa opetusohjelmassa Pohjakallio esittää sen, että kosketus kokemukseen saattaa joutua uhanalaisesksi.

Taidekasvatus integroidussa opetusohjelmassa liittyy tulevaisuuden näkyymiin koulusta, jossa oppiaineilla ei ole enää niin selkeitä rajoja kuin nykyisin. Tämänkaltaiset ajatukset eivät luonnollisestikaan ole esillä aineistossa, jossa yritetään perustella sitä, miksi yhdelle tietylle oppiaineelle tulisi varata lisää opetustunteja ja minkä takia. Keskustelu ehyemmästä peruskoulusta on kuitenkin tärkeä ja ajankohtainen. Välijärven (2010, 3) mukaan oppiaineiden tuntijako hallitsee suomalaista koulukeskustelua kohtuuttomasti ja suurimmat perusopetusta koskevat intohimot keskittyvät hänen mukaansa lähes poikkeuksetta kysymykseen siitä, mitä aineita ja kuinka paljon peruskoulussa tulee pakollisina opettaa. Samaan aikaan meidät ympäröivä todellisuus kuitenkin muuttuu siten, että elämäämme olennaisimmin ohjaavat ilmiöt noudattavat yhä vähemmän perintestä oppiainejakoa ja todellisuuden ymmärtäminen edellyttäisi kykyä nähdä asiat laajempina kokonaisuuksina (emt., 3). Juho Hollo kaavaili yhtenäisempää koulua jo sata vuotta sitten. Keskustelu koulun ja oppiaineiden sirpaleisuudesta ei siis ole ajankohtaisuudestaan huolimatta uusi, vaikka käsitteet ja näkökulmat ovatkin matkan varrella vaihtuneet. Hollo (1932, osa II, 11) toteaa koulun sivistysaineiden hajallisuuden herättävän vakavaa huolta ja ehdottaa siirtymistä "häiritsevästä, pirstovasta moninaisuudesta kohti keskitetympää ja syvemmän jäljen jättävää ohjelmaa". Tähän päästään Hollon mukaan vähemmällä oppiaineilla ja enemmällä todella kasvattavalla toiminnalla ja paremmalla opetuksella (emt., 11).

Diskurssien identifioinnin jälkeen yritin myös tarkastella niiden seuraamuksia eli funktioita (vrt. Jokinen ym. 1999, 42), sillä kielen käytön seurauksia tuottava luonne, funktionaalisuus, on analyttisesti tärkeää diskurssien tutkimuksessa. Aineiston läpi käyminen herätti paljon ajatuksia ja kysymyksiä diskurssien seuraamusten suhteen ja kirvoitti pohtimaan sitä, mille urille keskustelu peruskoulun ja taidekasvatuksen yhteydestä etenee.

Tasa-arvodiskurssiin liittyen jäin pohtimaan, mitä on luokanopettajan "riittävä" asiantuntijuus kuvataiteessa ja tuleeko sen vaikuttaa opettajien koulutukseen jollakin tapaa. Joissakin lausunnoissa nostettiin esiin ajatus siitä, että peruskoulun viimeisillä luokilla kuvataiteesta vastaisi kuvataiteen aineenopettaja. Näen ehdotuksen esiin tuomisen hyvänä asiana ja toivon, että se herättäisi jatkossa enemmänkin keskustelua. Jos kuvataiteen opetuksen määrää toivotaan peruskoulussa lisättäväksi, se vaatii mielestäni joko luokanopettajien lisäkouluttautumista tai ehdotettua aineenopettajien käyttöä jo 5.-6.-vuosiluokilla. Tuntien siirtäminen yläkoulusta alemmille luokille saattaisi kuitenkin pirstaloittaa kuvataideopettajan työtä liikaa. Kysymykseen ei varmastikaan löydy helppoa vastausta, mutta kuvataidetuntien määrän lisääntyminen ilman laatua ei kuitenkaan ole toivottavaa. Myös keskustelu oppiaineen valinnaisuudesta tuntui mielenkiintoiselta ja siinä olisi varmasti aihetta omaan erilliseen tutkimukseen. Välijärven (2005) kysymys siitä, tarvitsemmeko me nykypäivänä samaa sivistyksen sisältöä kaikille, tuntuu relevantilta.

Väitöskirjansa tutkimustuloksiin viitaten Pohjakallio (2005, 29) toteaa, että osa kuvataideopetuksen perustelupuheesta suuntautuu koulun kuvataideopetuksen oikeuttamiseen "hyötynä", osa perusteluista taas rakentaa oppiaineen epistemologiaa, käsitystä tiedosta, taiteesta, oppimisesta ja ihmisestä. Oman tutkielmani tuloksista erityisesti tulevaisuusdiskurssi näytti johtavan ikuiselle hyöty- ja itseisarvopohdinnan kentälle. Mielestäni se kertoo jotakin tästä ajasta, että asioiden tärkeyden vedotaan pääosin yhteiskunnallisen hyödyn näkökulmasta ja mieluiten tutkimustuloksiin nojaten. Perinteisiin arvoihin ja ihmisenä kasvamiseen viittava puhe jäi mielestäni aiheeseen nähden hämmästyttävän vähäiseksi ja pohdituttamaan jäi se, kuinka taidekasvatuksesta voitaisiin käydä

tasokasta ja riittävän objektiivista arvokeskustelua. Puolimatka (1999, 21) esittää, että jos yhteiskunta tekee kasvatusta koskevat päätökset demokraattisesti, niiden voidaan katsoa edustavan tasapainoista kompromissia eri arvonäkemyksen välillä. Ongelmana tässä on hänen mukaansa kuitenkin se, että demokraattinen kompromissi on arvokas vain perustuessaan järkiperäiseen ja tasapuoliseen arvioon, jossa käsityksiä hyväksytään tai hylätään perustelujen pätevyyden pohjalta. Tämä puolestaan edellyttäisi kriteerejä, jotka eivät ole ainoastaan yleisesti hyväksytyjä vaan myös aidosti päteviä tekemään eron arvokkaan ja arvottoman välillä (emt., 22). Puolimatkan ajatus on mielestäni hyvä, mutta nostaa jälleen mieleeni kysymyksen siitä, mikä on oikea taho päättämään peruskoulun tarjonnasta ja tuntimääristä?

Tekemäni aineistoanalyysin seurauksena mietityttämään jäi myös peruskoulussa elävä oppiainejako. Kannatan sellaista koulua, jossa uskalletaan poistua omista poteroista kohti aidosti ehyempää koulua ja jonka oppilaskin voisi kokea ehyeksi ja merkitykselliseksi oman elämänsä kannalta. Uusi opetussuunnitelma puhuukin eri oppiaineiden sulattamisesta toisiinsa, tällä kertaa *ehyettämisenä, laaja-alaisena osaamisena ja kokonaissuunnitelmina*. Samaan aikaan tulisi kuitenkin huomioida, että eri oppiaineilla on kullakin oma luonteensa ja siihen liittyvät tavoite- ja sisältöalueensa. Pohjakalliokin (2005) esittää väitöskirjassaan tiettyjä vaaroja, joita voi liittyä esimerkiksi kuvataiteen opetukseen opetusohjelmaan integroituna tai kuvataidetta toteutettaessa vain visuaalisen kulttuurin opintoina. Ideaali aidosti ehyemmästä koulusta haastaa koulua organisaationa, jonka kyky ja reaktionopeus muutosten suhteen on avainasemassa.

Maailma, jossa olen tutkielmani aineistoa tarkistellut, on kokenut lyhyessä ajassa paljon muutoksia. Koulussa 1900-luvun lopun rajut poliittiset, teknologiset ja kulttuuriset muutokset näkyvät Pohjakallion (2005, 35) mukaan muun muassa opettajien sekä oppilaiden siirtymisenä lähes äärettömään määrään tietoa, kuvia ja yhteyksiä tajoavien kuvaruutujen eteen. Tutkielmani alkulehdillä mainitsin myös Varton (2014, 12) esittäneen suurten muutosten yllättäneen monen taidekasvatusohjeita laatineen didaktikon housut kintuissa. Ei siis mikään

ihme, että kuvataiteenkin perustelut oppiaineena päivittyvät ja että liberaali ja kapitalistinen yhteiskunta kaipaa kaikille yhteisessä koulussa opiskeltavien aineiden perusteluiksi myös maan tulevaisuuden ja taloudelliset realiteetit huomioon ottavaa keskustelua. Pelkkä arvopuhe ei riitä. Puolimatka (1999, 22) muistuttaakin, että kasvatuksen arvonäkökulmaan ei sisälly mitään objektiivista ja pysyvää.

Varto (2007, 18-19) toteaa kasvattamisen taiteen kautta ja avulla tavoitettavan kasvatettavan usealla eri tavalla. Näitä tapoja yhdistää toisiinsa se, että ne koskettavat elämistä, elämisen tapaa ja asennetta elämään (emt.). Yhdyn täysin näihin sanoihin, sillä omat kokemukseni kuvataiteen parissa eivät ole yksittäisiä taitoja, kuten piirtäminen, maalaaminen tai viime aikoina paljon esillä ollut kuvanlukutaito. Uskon, että laadukkaalla kuvataidekasvatuksella voidaan vaikuttaa siihen, miten kasvamme ja opimme ajattelemaan ja miten olemme ihmisinä maailmassa. Siksi kuvataiteen perustelu ja oppiaineen ydin voisi löytyä syvemmältä kuin yksittäisten taitojen korostamisesta tai maan taloudellisia tarpeita ja oppimistuloksia priorisoivasta puheesta. Myös kuvataide "kaikessa hyödyttömyydessään" (vrt. Räsänen 2008, 188) tuntuu perustellulta, mukavan valankumoukselliselta sekä tärkeältä vastapainolta hyötypuheelle. On uskallettava puhua myös ilosta, aistinautunnoista ja elämyksistä kauneuden ja estetiikan äärellä.

Analysoimastani aineistosta olisi varmasti löytynyt aineksia laajempaan kiini yhteiskunnalliseen tarkasteluun sekä arvokeskusteluun. Keskityin kuitenkin analyysiin ja pohdintaan kolmen identifioimani diskurssin rajoissa. Jokin toinen tutkimus voisi jatkaa analyysiä esimerkiksi siitä, onko opetussuunnitelmassa nyt jo toteutuneet muutokset edesauttaneet kuvataideopetuksen tasa-arvoista toteuttamista ja kartoittaa kuvataidetta opettavien persukoulun opettajien subjektiivisia kokemuksia työssään kokemistaan muutoksista ja mahdollisesta lisäkoulutuksen tarpeesta. Mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena näkisin myös kuvataideopetuksen ja yksilöllisyyden sekä inhimillisten arvojen välisten suhteiden tutkimisen hieman toisenlaista aineistoa käyttäen. Oman tutkielmani haaste inhimillisyydiskurssin suhteen oli aineiston luonne, joka oli

selvästikin painottunut faktoihin perustuviin esityksiin. Mielestäni aihetta jatkotutkimukseen tarjoaa myös kuvataiteen opetussuunnitelman ja alati visuaalisoituvan maailman välinen suhde. Erityisesti se, miten juuri kuvataideopetus voi auttaa lapsia ja nuoria toimimaan mielekkäästi kokijoina ja tekijöinä tässä ajassa ja miten kuvataideopetus voi vastata ajan haasteisiin menettämättä omaa leimaansa ja identiteettiään oppianeena, muuttumatta vain pelkäksi Pohjakallionkin (2005, 232) varoittamaksi kulttuurintuntemukseksi tai sosiologiaksi.

LÄHTEET

- Apuli- Suuronen, S. 1999. Kuvataiteen silmin: Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat: taidetta, tiedettä vai toiveiden retoriikkaa? Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 26.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus
- Billgren, E. 2010. Mitä on taide. Helsinki: Teos.
- Burr, V. 1995. An Introduction to Social Constructionism. London: Routledge.
- Dant, T. 1991. Knowledge, Ideology and Discourse. A Sociological Perspective. London: Routledge.
- Dewey, J. 1958. Art as Experience. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. 2010. Taide kokemuksena. Tampere: Niin & näin.
- Duh, M. & Korosec Bowen, A. 2014. The Development of Art Appreciation Abilities of Pupils in Primary School. The New Education Review. 204 vol.35. No 2., 42-45. Lähde: http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volmes/tner_2_2014.pdf#page=42 Haettu 13.9.2016
- Edwards, D. 1997. Discourse and Cognition. Lontoo: Sage.
- Efland, A. 1976. The School Art Style: A Functional Analysis. Studies in Art Education, 17(2), 37-44.
- Efland, A. 1990. A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. 2002. Art and Cognition, Integrating the Visual Arts in the Curriculum. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. 2002. The Arts and the Creation of Mind, In Chapter 4, What the Arts Teach and How it Shows. Yale University Press, 70-92.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.

- Forsman, A-C. & Piironen, L. 2006. Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen. Helsinki: Tammi.
- Foucault, M. 1982. The Subject and Power. Afterword. Teoksessa H. L. Dreyfus & P. Rainbow: Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics. Lontoo: Harvester, 220-225.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. 2008. The Constructionist Mosaic. Teoksessa J.F. Gubrium & J.A. Holstein (toim.) Handbook of Constructionist research. London: The Guildford Press, 3-12.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Harrison, C. & Wood, P. (toim.) 1997. Art in Theory. 1900-1990. An Anthology of Changing Ideas. London: Blackwell.
- Harva, U. 1968. Systemaattinen kasvatustiede. Helsinki: Otava
- Hassi, A. 2015. Education through art – kuvaamataittoa vai kuvataidetta. Teoksessa: P. Pohjakallio & M. Kallio-Tavin (toim.) Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015. Helsinki: Aalto ARTS Books, 50-59.
- Heikkilä, E. & Tuovinen, T. (toim.) 2014. Uusi taidekasvatusliike. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Hollo, J. 1932. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Osat I ja II. Porvoo: Werner Söderström.
- Ilmonen, K. 2015. Muuan diskurssianalyysi. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: Ps-kustannus, 134-149.
- Jokinen A., Juhila K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I. (toim.) 2001. Taiteen ja leikin luomous. 4-8- vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: FINN LECTURA.

- Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (toim.) 2005. Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12- vuotioiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: FINN LECTURA.
- Kellner, D. 1998. Mediakulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Kitzinger, C. 1998. Expertise vs Common Sense. Theory and rhetoric in editorial discourse. *Discourse and Society* 9(1), 131-134.
- Koivurova, A. 2011. Kuvataudetunti mahdollisuuksien ja rajoitusten tilana. *Synnyt/Origins*, 1, 8-23. Lähde: http://arted.uiah.fi/synnyt/1_2011/1_2011koivurova.pdf Haettu: 26.9.2016.
- Kärkkäinen, R. 2008. Nuoreksi kasvava ja kuvataide. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen, K. Uusikylä (toim.) *Nuoret ja taide – ilolla, ja innolla, uhmalla ja uhollla – Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: FINN LECTURA, 84-100.
- Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.) 2011. Taito- ja taideaineiden oppimistulokset. Asiantuntijoiden arviointia. Opetushallituksen julkaisu. Raportit ja selvitykset 2011:1. Lähde: http://www.oph.fi/download/131643_Taito- ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf Haettu: 19.10.2016
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia- sija 4. Helsinki: Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: Methelp.
- Miettinen, R. 2015. Luovuuden harhat – kuvaamataidon 60-luvun menetelmistä 70-luvun tavoitteisiin. Teoksessa: P. Pohjakallio & M. Kallio-Tavin (toim.) *Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 82-86.
- Naukkarinen, O. 2005. Taiteistumisen muodot. Teoksessa Y. Levanto, O. Naukkarinen, S. Vihma (toim.) *Taiteistuminen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 9-36
- Nikander, P. 1997. Diskursiivinen käänne (sosiaali)psykologiassa. *Psykologia* 32, 404-414.
- Nikander, P. 2008. Constructionism and Discourse Analysis. Teoksessa J.A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) *Handbook of Constructionist Research*. New York: Guilford Publications, 413-428.

- Opetushallituksen julkaisu. 2015. Valinnaisuus ja arviointi. Lähde: http://www.oph.fi/ops2016/tiekartta/valinnaisuus_ja_arviointi Haettu 29.9.2016.
- Opetushallitus. 2016a. Perusopetuksen opetussuunitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print.
- Opetushallitus. 2016b. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Lähde: <http://www.oph.fi/ops2016/tyoryhmat/kuvataide> Haettu: 26.7.2017.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011a. Perusopetus 2020. Yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Lähde: <http://www.luontokoulut.fi/download/tietoa/strategiat/tuntijakoesitys.pdf> Haettu: 19.10.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011b. Valtioneuvoston selonteko kulttuurin tulevaisuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:8. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Pentikäinen, L. 2006. Kuvataidekasvatuksen poluilla. Teoksessa T. Tarkkonen & P. Sassi (toim.) Lapsi ja taide: puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura, 27-35.
- Phillips, N. & Hardy, C. 2002. Discourse analysis. Investigating processes of social construction. Qualitative research methods series 50. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vas-tapaino.
- Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista?: koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.
- Pohjakallio, P. 2009a. Kuvataide koulun oppiaineena – piirustuksesta visuaaliseen kulttuurikasvatukseen. Perusopetuksen yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja perusopetuksen tuntijako- työryhmä 18.11.2009. Lähde: http://www.oph.fi/hankkeet/perusopetuksen_yleisten_tavoitteiden_ja_tuntijaon_uudistaminen/kokousmateriaalit Haettu 18.8.2016.
- Pohjakallio, P. 2009b. Kuvataidekasvatuksen historiaa tutkimassa. Julkaistu Kasvatus & Aika 3/2009 – verkkolehdessä. Lähde: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=230 Haettu 18.8.2016.

- Pohjakallio, P. 1996. Kuvitella vuosisata. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Jyväskylä: Gummerus, 20-35.
- Pohjakallio, P. & Kallio-Tavin, M. (toim.) 2015. Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Potter, J. 1997. Discourse Analysis as a Way of Analysing Naturally Occurring Talk. Teoksessa David Silverman (toim.) Qualitative Research. Theory, Method and Practice. London: Sage, 144-160.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1989. Discourse and Social Psychology. London: Sage.
- Preziosi, D. & Farago, C. 2012. Art is not what you think it is. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint.
- Remes, L. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: Methelp, 287-374.
- Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rusanen, S. & Torkki, K. 2001. Mistä on lapsen kuvat tehty? Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula, I. Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin luomous. 4-8- vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: FINN LECTURA, 88-103.
- Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K., Torkki, K. 2014. Musta tuntuu punaiselta. Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä. Helsinki: Lasten Keskus.
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen. Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini-Ikonen (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 339-354. 48-61. Lähde: http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf Haettu 30.8.2016.

- Siltaoja, M. & Vehkaperä, M. 2011. Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatio tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Helsinki: Hansaprint, 206-229.
- Tervo, J. 2015. Taidekasvatuksen kriittisestä katseesta. Teoksessa P. Pohjakallio & M. Kallio-Tavin (toim.) Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015. Helsinki: Aalto ARTS Books, 96-103.
- Tolstoi, L. 1898. Mitä taide on? Porvoo: Werner Söderström.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Turunen, K. 1992. Arvojen todellisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, T. & Rafferty, J. 2013. Insights beyond neo-liberal educational practices: the value of discourse analysis. *Educational Research for Policy and Practice*. 12 (1), 43-56
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Töyssy, S., Vartiainen, L., Viitanen, P. 2009. Kuvataide. Visuaalisen kulttuurin käsikirja. Helsinki: Sanoma Pro.
- Uusikylä, K. 2001. Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula, I. Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin lumous. 4-8- vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: FINN LECTURA, 14-23.
- Uusikylä, K. 2005. Luova koulu, rokote viihtymättömyyteen. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen, K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12- vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: FINN LECTURA, 23-31.
- Varto, J. 2007. Ihmisen seuraaminen. *Synnyt/Origins*, 4, 18-19. Lähde: <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792378/varto.pdf?version=1&modificationDate=1348580695000&api=v2> Haettu: 18.11.2016.
- Varto, J. 2009. Taide ja visuaalinen kulttuuri – onko eroa? *Synnyt/Origins*, 3, 29-44. Lähde: https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792364/varto_taide_ja_visuaalinen_kulttuuri%20onko_eroa.pdf?version=1&modificationDate=1348578896000&api=v2 Haettu: 22.10.2016.
- Varto, J. 2014. Johdanto. Teoksessa: E. Heikkilä & T. Tuovinen (toim.) Uusi taidekasvatusliike. Helsinki: Aalto ARTS Books, 9-28.

- Varto, J. 2015. Taidekasvatuksen tutkimus. Teoksessa P. Pohjakallio & M. Kalio-Tavin (toim.) *Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 208-213.
- Väljärvi, J. 2010. Murentaako valinnaisuus kansakunnan sivistyksen perustan? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. ISSN 1799-0181 (verkkolehti). Lähde: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27023/Marraskuu2010_Murentaako_valinnaisuus.pdf?sequence=1 Haettu: 18.10.2016.
- Wetherell, M & Potter, J. 1992. *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Cornwall: Harvester Wheatsheaf.
- Wood, L. A & Kroger, R.O. 2000. *Doing discourse analysis. Methods for studying action in talk and text*. Thousand Oaks, CA: Sage.