

**Kuvataiteen eheyttäminen ja sen
opetussuunnitelmavastaavuus historian ja
yhteiskuntaopin opettajan oppaissa**

Satu Harjunen

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Harjunen, Satu. 2021. Kuvataiteen eheyttäminen ja sen opetussuunnitelmavastaavuus historian ja yhteiskuntaopin opettajan oppaissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 99 sivua.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan kuvataiteen eheyttävää materiaalia 5.-6. -luokan historian ja yhteiskuntaopin opettajan oppaissa. Aineistoa tarkastellaan eheyttävän materiaalin sisältöjen, sekä sen opetussuunnitelmavastaavuuden selvittämiseksi. Huomioinnin kohteena ovat myös eheyttämisen eri muodot sekä sen tuomat hyödyt oppilaiden taitojen kehittämisessä.

Tutkimuksen aineistona oli Otavan kirjasarja Forum, Sanoma Pron kirjasarjat Ritari ja Vaikuttaja sekä Edukustannuksen kirjasarjat Mennyt ja Mennyt. Yhteensä tutkittavia teoksia oli 11. Jokaisesta opettajan oppaasta tutkimukseen otettiin mukaan kuvataiteen eheyttämistä toteuttavat lisämateriaalit, joita olivat aiheen opetuksessa auttavat erilaiset tehtävät ja sisällöt. Aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Laadullisen sisällönanalyysin tukena käytettiin myös kvantifiointia.

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että kuvataiteen eheyttäminen oli hyvin vaihtelevaa laadullisesti sekä määrällisesti. Suurimmat vaihtelut näkyivät eri kustantajien kirjasarjoissa ja eri oppiaineiden teoksissa, mutta vuosiluokkien välillä ei esiintynyt merkittävää eroa. Kuvataiteen esiintyminen aineistossa näkyi ensisijaisesti kuvataiteellisten työtapojen käyttämisestä. Lisäksi korostunutta oli työskentelyn keskittyminen alemman tason kognitiivisten taitojen käyttämiseen, mikä näkyi selvästi kriittisyyden ja arvioinnin vähyytenä. Opetussuunnitelman tavoitteita aineisto vastasi monipuolisten työskentelytapojen kohdalta, mutta oppiaineiden välinen sisällöllinen eheyttäminen jäi puutteelliseksi.

Asiasanat: eheyttäminen, opettajan oppaat, kuvataide, sisällönanalyysi, opetussuunnitelma

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	EHEYTTÄMINEN OPETUKSESSA JA	8
	OPETUSSUUNNITELMASSA	8
2.1	Eheyttämisen lähtökohdat	8
2.2	Eheyttämisen tarve opetussuunnitelmassa.....	10
2.3	Laaja-alaiset ja ainekohtaiset tavoitteet kokonaisvaltaisen oppimisen tavoittelemisessa	11
2.4	Kuvataiteen eheyttämisen vaikutus tiedon käsittelyyn.....	15
2.5	Haasteet kuvataiteen eheyttämisessä opetuksessa ja opetussuunnitelmassa	18
3	OPPIMATERIAALI OPETUKSEN TUKENA	21
3.1	Oppimateriaalin kehittäminen.....	21
3.2	Opetussuunnitelman merkitys oppimateriaalin tuottamisessa	23
3.3	Opettajat oppimateriaalin käyttäjinä	25
3.4	Opettajan oppaat opetuksen työkaluna.....	27
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
5.1	Laadullisen sisällönanalyysin määritelmä	30
5.1.1	Metodin valinnan perustelut	32
5.1.2	Metodin käyttäminen oppimateriaalitutkimuksessa	33
5.2	Tutkimusaineisto ja sen rajaaminen.....	34
5.3	Aineiston analyysi	37
5.4	Tutkimuksen eettiset ratkaisut.....	42
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	46
6.1	Kuvataiteen eheyttämisen aineisto.....	46
6.1.1	Eheyttävän materiaalin vaihtelevuudet eri kirjasarjoissa.....	47
6.1.2	Tiedon käsittelyn kahtiajakoisuus.....	52
6.1.3	Ilmaisutaitojen kehittyminen	56
6.1.4	Ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen.....	61

6.2	Aineiston vastaavuus opetussuunnitelman tavoitteisiin.....	67
6.2.1	Eheyttäminen toimintakulttuurissa ja oppimisympäristöissä.....	72
6.2.2	Laaja-alaiset tavoitteet eheyttämisen tukena.....	73
6.2.3	Ainekohtainen eheyttäminen.....	76
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	80
7.1	Tulosten yhteenveto ja pohdinta	80
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	85
7.3	Jatkotutkimusten tarve tulevaisuudessa	87
	LÄHTEET	89
	LIITTEET	98

1 JOHDANTO

Opetuksen eheyttäminen on oppilaiden tulevaisuuden taitojen kehittämisen kannalta tärkeää, sillä näiden taitojen avulla varmistetaan heidän kompetenssinsa myöhemmin työelämässä. Peruskoulun pyrkimyksenä on tuottaa oppiainerajat ylittävää opetusta, mikä mahdollistaisi oppilaille juuri näiden tulevaisuuden taitojen osaamisen (Opetushallitus 2014, 19–20). Kokonaisvaltaiseen oppimiseen keskittyvä eheyttäminen auttaa vastaamaan muuttuvan maailman haasteisiin. Opetussuunnitelmassa opetuksen eheyttäminen on määritelty yhdeksi keinoksi, jonka avulla voitaisiin mahdollistaa eri ilmiöiden välisten riippuvuuksien ymmärtämistä (Opetushallitus 2014, 31). Näiden tavoitteiden toteutumista voidaan auttaa juuri oppikirjojen ja opettajan oppaiden eheyttävän tukimateriaalin avulla, sillä ne voivat helpottaa eheyttämistä tarjoamalla siihen sopivaa valmista aineistoa.

Eheyttämisen tarkoitus on tuoda oppiaineita yhteen täydellisempien ja eheämpien oppimiskokonaisuuksien rakentamiseksi. Tässä tutkimuksessa keskitytäänkin kuvataiteen eheyttävään materiaaliin. Kuvataiteen eheyttämisestä on tutkitusti hyötyä monipuolisten opiskelutaitojen kehittämisessä (ks. Baker 2013; Bradshaw 2016; Bresovnik 2015; Jasani & Saks 2013; Lieberman & Parker 2019; Räsänen 2010). Laadukkaan kuvataiteen eheyttämisen on myös todettu menestyksekkäästi vastaavan 2000- luvun taitojen opetustarpeeseen (Unrath & Mudd 2011, 6). Kuvataiteen eheyttäminen saattaa vaikuttaa yksinkertaiselta, mutta siinä on tärkeä huomioida oppiaineiden sisältöjen eroaminen käytettävistä työtavoista. Tutkimuksen tavoitteena on juuri näiden kuvataiteen eheyttämisen eri muotojen tarkasteleminen.

Kokonaisvaltainen ja eri oppiaineita yhdistävä eheyttäminen toimii eri oppiaineiden kohdalla eri tavoin, sillä niiden sisällöt ja työtavat poikkeavat toisistaan. Näiden osa-alueiden yhdistäminen voi olla opettajille haasteellisia, sillä he eivät voi olla kaikkien opettamiensa oppiaineiden asiantuntijoita. Kun opettajan oma tieto- ja taitotaso jää välttäväksi jonkin aineen kohdalla, voi opettajan oppaista löytyvä tieto ylläpitää opetuksen laatua. Tämän aineiston

yhtenä merkittävänä etuna on sen valmiiksi pohdittu vastaavuus opetussuunnitelmaan. Opettajan oppaiden laadullisuus voi kuitenkin olla hyvin kirjavaa tästä huolimatta.

Oppikirjojen rinnalla käytettävät opettajan oppaat ovat harvoin tutkimusten kohteena. Oppikirjatutkimuksen häviäjät ovat nimenomaan opettajan oppaat, sillä ne jäävät usein tarkastelun ulkopuolelle varsinkin, kun puhutaan vähintään väitöskirjatasoisesta tutkimuksesta (Hiidenmaa 2015, 27; Karvonen, Tainio & Routarinne 2017, 48). Tutkimusten vähyyden takia opettajan oppaita tarvitsee nostaa analyysin kohteeksi jo pelkästään niiden vaikuttavuuden vuoksi. Opettajien tukeutuminen opettajan oppaisiin heikon substanssiosaamisen paikkaajana merkitsee oppimateriaalin nousua tärkeimmäksi opetuksen tueksi. Tämä tuo suuret paineet materiaalin laadukkuudelle.

Tässä tutkimuksessa opettajan oppaita tarkastellaan kuvataiteen eheyttämisen näkökulmasta. Käsittelyssä olevat oppiaineet ovat 5.-6. -vuosiluokan historia ja yhteiskuntaoppi. Oppiaineiden yhteiset rajapinnat löytyvät pääasiallisesti kuvallisen historian, yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja kuvataiteen eheyttämisen kognitiivisten taitojen parista. Historian ja kuvataiteen läheiset välit tekevät niistä ideaaleja kumppaneita eheyttämiseen. Taidetta käytetäänkin usein apuna selventämään kulttuurien ja historiallisten tapahtumien merkityksiä (Räsänen 2008, 117). Historian ja yhteiskuntaopin osalta yhtenäisyydet löytyvät yhteiskunnasta ja sen rakenteista. Historia käsittelee mennyttä ja yhteiskuntaoppi nykyisyyttä, mutta näkökulma on silti ihmisten pystyttämässä rakenteissa. Yhteiskuntaopin kytkökset kuvataiteeseen näkyvät yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa.

Opetussuunnitelmassa tutkimuksen kohteena olevat oppiaineet kytkeytyvät toisiinsa sekä oppiainekohtaisesti, että laaja-alaisten tavoitteiden kohdalla. Näiden tavoitteiden vastaavuus pitäisi näkyä kuvataiteen eheyttämisen yhteydessä oppimateriaalin opetussuunnitelmaperustaisuuden vuoksi. Tässä tutkimuksessa analysoidaan opettajan oppaiden materiaaleja, sillä näiden tulosten avulla pystytään tuottamaan johtopäätöksiä materiaalien ja

eheyttämisen laadusta. Analysoinnin perusteella voidaan tällöin päätellä miten opettajan oppaiden materiaali vahvistaa oppilaiden taitojen kehittymistä ja onko aineisto opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista.

2 EHEYTTÄMINEN OPETUKSESSA JA OPETUSSUUNNITELMASSA

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on määritelty tavoitteita eheyttämislle, laaja-alaiselle osaamiselle ja oppiainekohtaisten sisältöjen opettamiselle. Näiden tavoitteiden näkökulmasta tarkastellaan kuvataiteen eheyttämistä opetuksessa ja sen vaikutusta oppilaiden opiskelutaitojen kehittymiseen. Laadukkaaseen eheyttämiseen liittyy lisäksi opetussuunnitelmien kehittäminen ja siihen liittyvät haasteet.

2.1 Eheyttämisen lähtökohdat

Eheyttäminen on ollut jollain lailla opetuksessa mukana jo pidemmän aikaa, mutta sen vaikutuksen voimakkuus on vaihdellut peruskoulun kehittymisen mukana. Jo vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu tavoitteeksi opetuksen yhtenäisyys ja oppiainerajoja ylittävä opetus, mutta kokonaisuuksiin keskittyvä eheyttäminen näkyy selkeämmin vasta myöhäisimmissä opetussuunnitelmissa. Maininnat oppiainerajoja ylittävästä eheyttämisestä laajenivat aina edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna. (Rokka 2011, 176–177.) Suuntaus tähän on osittain selitettävissä monipuolisten tulevaisuus- ja työelämätaitojen tarpeesta. Työelämän muutokset nyky-yhteiskunnassa vaativat toisiinsa linkittyvien konseptien hahmottamista, eikä niinkään aiemmin keskiössä ollutta akateemista osaamista (Marshall 2014, 104). Myös jatkuvan oppimisen ja sopeutumisen taidot ovat haluttuja taitoja työntekijällä (Biesta 2011, 59). Näiden uusien taitojen kehittymiselle yksi ratkaisu on opetuksen eheyttäminen (ks. luku 2.4 Kuvataiteen eheyttämisen vaikutus opiskelutaitoihin).

Eheyttäminen tuo opetukseen lisää vapautta ja mahdollisuuksia muokata opetuskulttuuria. Marshallin (2014, 105) mukaan yhteiskunnalla on nyt mahdollisuus kehittää opetuskulttuuria niin, että se perustuisi enemmän luovemmalle, organisoimmalle ja realistisemmalle maailmankuvalle. Jos tähän

mahdollisuuteen tartutaan, on koulutuksen kohdistuttava eheyttämisen suuntaan voidakseen tuottaa tarvittavia kokonaisuuksien hallintaan keskittyviä tulevaisuuden taitoja. Halisen, Holopan ja Jääskeläisen (2013, 191–192) mukaan muuttuvan maailman haasteet, kuten esimerkiksi globalisoituminen, teknologinen kehittyminen sekä tiedon jatkuva lisääntyminen ja sen laadullinen muutos, vaikuttavat opetussuunnitelman suunnitteluun. Näihin haasteisiin vastatakseen opetussuunnitelmaa pyritään kehittämään arvoperustaisesti, oppimiskäsityksellisesti, tavoitteellisesti sekä toimintakulttuurillisesti. Tulevaisuuden tarpeeseen yritetään siis vaikuttaa opetuksen muutoksella monella eri osa-alueella.

Vuonna 2016 käyttöön otetussa valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 19) mainitaan opetuksen tavoitteeksi perustan luominen oppilaan laajalle yleissivistykselle ja avaralle maailmankuvalle, mikä mahdollistetaan eri tieteitä ja taitoja yhdistävällä koulutuksella. Kun oppiaineiden tavoitteet keskittyvät yhteiseen ilmiöön, opitaan näkemään nämä ilmiöt eri näkökulmista. Lähtökohtana on juuri ilmiöiden keskinäisten suhteiden ja riippuvuuksien huomaaminen, sillä ne parantavat oppilaiden kykyjä yhdistää ja jäsentää eri tiedonalojen tietoja ja taitoja (Opetushallitus 2014, 31). Opittujen asioiden siltaaminen on tärkeä tulevaisuuden taito. Tietoa voidaan tällöin oppia hallitsemaan osana ilmiöitä, milloin tiedon käsittelemisestä tulee tärkeämpää kuin tiedon ulkoa opettelusta.

Yksittäisten tietojen opettamisen sijaan opetuksen pitäisi keskittyä laajoihin kokonaisuuksiin, joissa oppilaan ymmärrys on ensisijaista. Mäkisen ja Kujalan (2017, 275) mukaan erikseen opittujen sisältöalueiden opettaminen oppilaille ilman eri oppiaineita ymmärtävien tietorakenteiden sisäistävä eheyttämistä saattaa aiheuttaa tietämyksessä erilaisia ristiriitoja, katvealueita ja päällekkäisyyksiä. Tähän liittyen myös opetussuunnitelmaan on kirjattu eheyttämisen tavoite juuri asioiden keskinäisten riippuvuuksien hahmottamisen kehittämiseksi (Opetushallitus 2014, 31). Keskiössä on siis kokonaisuuksien ymmärtäminen mahdollisimman laajasti. Oleellista eheyttämisessä on myös sen

laadun huomioiminen. Eheyttämistä voidaan tehdä joko pintapuolisena integraationa tai syvällisenä eri tieteenalojen symbioosina.

Eheyttäminen ei näy vain itse opetuksessa, vaan myös oppimisympäristöissä ja niiden muutoksissa. Hiidenmaa (2015, 35) muistuttaa, että oppimisympäristöjen muutokset liittyvät myös opiskelutapojen ja opettajan roolin muuttumiseen, eli oppimistilanteiden kehittyminen yhtenäisemmäksi kokonaisuudeksi linkittyy myös sosiaaliin kanssakäymisiin. Laadukas eheyttämien on näin ollen kytköksissä monipuolisesti opetuksen eri osa-alueisiin.

2.2 Eheyttämisen tarve opetussuunnitelmassa

Nykyisessä opetussuunnitelmassa eheyttämisen toteuttaminen on esillä usealla tavalla. Eheytyä ehdotetaan toteutettavaksi rinnastamalla, jaksottamalla, toiminnallisten aktiviteettien toteuttamisella, monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta, oppiaineita integroimalla tai eheytyllä kokonaisopetuksella. Vaihtoehtoisia tapoja on siis monia. Opetuksen järjestäjille on myös annettu valta valita eheytyneen opetuksen järjestämisen rajaviivat, eli sen kuinka paljon opetus on ainejakoista tai osittain tai kokonaan eheytettyä. Eheyttämisen kestoja tai tapoja ei ole säädetty, vaan se saa muovautua tilanteiden ja tarpeiden mukaan. Pakollista on ainoastaan yhden monialaisen oppimiskokonaisuuden järjestäminen lukuvuodessa, jonka avulla halutaan turvata tutkiva työskentely ja kokonaisuuksien tarkastelu oppilaita kiinnostavalla tavalla. (Opetushallitus 2014, 14–31.) Eheyttämisen tavoitteet sijoittuvat opetussuunnitelmassa sen toteutuksen laatuun, mutta mukana on huomioitu myös oppiaineet ja opetustilanteet. Opetuksellisten ratkaisujen myötä voidaan näin valita eheyttämisen tapa.

Eheyttäminen nähdään myös osana koulujen toimintakulttuuria, joka tukee opetuksen yhtenäisyyttä. Tärkeää on erityisesti ilmiöiden keskinäisten suhteiden ja riippuvuuksien huomaaminen, sillä ne parantavat oppilaiden kykyjä yhdistää ja jäsentää eri tiedonalojen tietoja ja taitoja. Tähän liittyy myös vahvasti

oppilaiden oman elämän aineiden tuominen opintoihin mukaan. (Opetushallitus 2014, 31.) Hakala, Maaranen ja Riitaoja (2017, 167) korostavat opetussuunnitelman lähestymistapojen arvovalintoja. Koska opetussuunnitelma on Suomen perustuslakia toteuttava asiakirja, joka määrittelee sekä opetuksen reunaehdoista, että opetuksen arvoja, vaikuttaa se suuresti opetukseen opettajan pedagogisten ratkaisujen kautta (Krokkfors 2017, 248). Opetussuunnitelman arvojen vaikutus näkyy näin jokapäiväisessä opetuksessa.

Opetuksessa käytettävään pedagogiikkaan on yhdistetty tarve oppiaineiden eheyttämiseksi sekä uudenlaisten oppimisympäristöjen käyttämiseen (Krokkfors 2017, 251). Oppimisympäristöjä ei ole opetussuunnitelmassa käsitelty eheyttämisen näkökulmasta, sillä se nähdään opetuksen kautta toteutettavana asiana. Tärkeämpänä nähdään siis oikeanlaisen pedagogiikan käyttö, sillä sen kautta tulee mukaan eheyttämiseen sopivien työtapojen käyttö. Opetussuunnitelman mukaan (2014, 32) eheyttämisen työtapojen täytyy olla oppilaiden laaja-alaista osaamista tukevia, joten eheyttävään opetukseen käytettävän pedagogiikan pitää huomioida laaja-alainen osaaminen. Tähän kiteytyy eheyttämisen ydin, sillä ottamalla opetukseen mukaan laaja-alaiset tavoitteet muodostuvat oppimisesta pedagogisten valintojen kautta kokonaisvaltaisempaa.

2.3 Laaja-alaiset ja ainekohtaiset tavoitteet kokonaisvaltaisen oppimisen tavoittelemisessa

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on eritelty laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, jotka kumpuavat yhteiskunnassa tapahtuneista muutoksista. Nämä muutokset koskevat työelämässä ja jatkokoulutuksessa toimimista, sekä ihmisenä ja kansalaisena kasvamista. (Opetushallitus 2014, 20.) Tutkimusten mukaan juuri nämä yhteiskunnan uudet standardit työntekijöiltä vaativat koulutukselta muutosta asioiden lomittuneisuuden ymmärtämisen suuntaan (Marshall 2014, 104). Uudenlaisen kompetenssin tarpeeseen on sekä Suomessa, että kansainvälisesti ryhdytty kehittämään opetussuunnitelmaa muuten kuin

oppiainesidonnaisella opetuksella (Halinen ym. 2013, 192). Laaja-alaisten tavoitteiden lisäämisen avulla on pyrkimys lisätä tiedon- ja taidonalojen yhteistä osaamista ja hallitsemista (Opetushallitus 2014, 20). Mäkinen ja Kujala (2017, 284) näkevät pyrkimykset laaja-alaiseen osaamiseen jännitteisenä, sillä sekä oppiainejakoisuudelle, että oppiainerajat ylittävälle koulutukselle löytyy omat kannattajansa. Erityisen äänekkäitä ovat heidän mielestään olleet työ- ja elinkeinoelämän edustajat, joiden mielipiteiden vaikutus nähdään opetussuunnitelmien uudistamisten yhteydessä. Opetussuunnitelmien kehittyminen on myös johtanut osaamisen ja kompetenssien korostamiseen aikaisempaa vahvemmin, sillä näillä taidoilla nähdään olevan eniten kysyntää niin työelämässä kuin kansalaisyhteiskunnassakin.

Laaja-alainen osaaminen on kaikesta huolimatta vain yksi osa opetussuunnitelman tavoitteista. Tavoitteet kokonaisuudessaan käsittelevät huomattavasti kattavamman kentän opetettavista sisällöistä. Halisen ym. (2013, 193) mukaan opetukselle määritellyt arvot ja tehtävät eivät voi toteutua, eikä laaja-alainen osaaminen voi kehittyä vain eri oppiaineiden sisältöjen kautta. Opetussuunnitelman parissa tehdyn uudistuksen ydin on juuri tästä syystä pedagogiikan ja koulun toimintakulttuurin muutoksessa, sillä niiden avulla voidaan eheyttää opetusta kokonaisvaltaisesti.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien kohdalla sekä pienempimuotoisissa eheyttämistoiminnoissa pitää huomioida laaja-alaisen osaamisen lisäksi opetukseen liittyviin oppiaineisiin asetetut ainekohtaiset tavoitteet. Opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet historian, yhteiskuntaopin ja kuvataiteen kohdalla risteävät monessa kohtaa. Kuviossa 1 on selvennetty näiden oppiaineiden tarkemmat rajapinnat. Nämä samat yhteneväisyydet näkyvät opetussuunnitelman ainekohtaisissa tavoitteissa.



KUVIO 1. Tutkimuksessa käsiteltävien oppiaineiden yhteneväisyydet

Historian tehtäväksi luetellaan opetussuunnitelmassa kulttuurien tuntemuksen kehittyminen, oppilaan identiteetin rakentuminen sekä historian tulkinnallisuuden ja moniperspektiivisyyden ymmärtämisen vahvistuminen (Opetushallitus 2014, 257). Nämä kaikki soveltuvat hyvin kuvataiteen tehtävien kanssa, sillä niissäkin mainitaan tärkeäksi oppilaan identiteetin vahvistuminen, kulttuurinen osaaminen sekä ympäristön ilmiöiden ymmärtäminen (Opetushallitus 2014, 266). Historia ja kuvataide linkittyvät toisiinsa useassa muussakin kohdassa. Historiassa eritelty tiedon kriittinen tarkastelu sekä taiteessa ja kulttuurissa tapahtuneisiin ilmiöihin tutustuminen voidaan kaikki yhdistää kuvataiteeseen (Opetushallitus 2014, 258). Myös siinä keskitytään taiteen muutoksiin eri aikoina ja kehitetään kriittistä ajattelua (Opetushallitus 2014, 266). Erityisen huomion arvoista on maininta: ”Historia oppiaineena sopii hyvin integroitavaksi muiden oppiaineiden kanssa” (Opetushallitus 2014, 258). Vastaavaa ilmaisua ei ole muiden oppiaineiden kohdalla, vaikka esimerkiksi kuvataiteen toimintatavat ja menetelmät on kuvattu laajemmin ja monipuolisemmin kuin historian kohdalla.

Historian ja yhteiskuntaopin samankaltaisuudet näkyvät yhteisöjen rakenteiden ja niihin vaikuttamisen kohdissa. Historian tavoitteena on sisäistää nykyisyyteen johtanutta kehitystä menneisyyden tapahtumien kautta ja yhteiskuntaopissa taas pyritään ymmärtämään nykyisen yhteiskuntamme toimintaa ja siinä toimimista. Molempien aineiden ensimmäinen tavoite on kiinnostuksen herättäminen tiedonalasta, johon liittyy myös oppiaineen vaikutuksen ymmärtäminen oman identiteetin rakentumiseen omassa toimintaympäristössä. Historian opetuksen olisi myös tarkoitus auttaa ymmärtämään yhteiskunnallisia arvoja ja niiden kehittymistä aikojen saatossa, mikä kytkeytyy saumattomasti yhteiskuntaopin osa-alueisiin. (Opetushallitus 2014, 257–260.)

Kuvataide ja yhteiskuntaoppi kietoutuvat toisiinsa eniten vaikuttamisen ja osallisuuden kautta. Yhteisöllisyyden vahvistaminen oman tulkinnan ja tuottamisen avulla, sekä omaan ympäristöön ja yhteiskuntaan vaikuttaminen kuvataiteen tavoitteissa heijastelee vahvasti yhteiskuntaopin aatemaailmaa. Omien mielipiteiden esiin tuominen sekä toisten näkemysten arvostaminen löytyy myös molempien oppiaineiden tehtävistä. (Opetushallitus 2014, 257–266.) Oppiainekohtaiset tavoitteet mahdollistavat siis näiden kolmen oppiaineen välisen eheyttämisen. Niiden yhteiset rajapinnat toimivat väylänä, jonka avulla opetusta voidaan rakentaa kokonaisvaltaisesti.

Tiedon laatu ja sen vaikuttamisen kohteet vaihtelevat, mutta kaikissa kolmessa oppiaineessa mainitaan tiedon tulkitsemisen ja merkityksen ymmärtäminen. Myös monilukutaidon ja oman tuottamisen tavoitteet ovat lähellä toisiaan. Kuvataiteen tavoite 8 yhdistää kohdaltaan kaikki kolme oppiainetta kuvallisuuden kautta, sillä siinä visuaalisuutta ohjataan miettimään historiallisten ja kulttuuristen vaikutusten kautta (Opetushallitus 2014, 267). Tavoitteiden risteävyys helpottaa ainekohtaisten raja-aitojen yli pääsemistä, mutta kokonaisvaltaista oppimista on pyritty mahdollistamaan muillakin keinoilla. Esimerkkinä tästä ovat työtapojen ohjeistukset elämyksellisyydestä ja toiminnallisuudesta, mitkä tukeutuvat myös eheyttämisen toimintamalliin. Ensisijaisesti oppimisen tulisi olla tutkivaa ja ongelmalähtöistä, mutta heti tämän

jälkeen mainitaan mielikuvituksen käyttö ja taiteellinen toiminta. Näiden sanotaan auttavan tiedon ja taidon soveltamisessa, kriittisen ja luovan ajattelun kehittymisessä sekä erilaisten käsitteiden ja menetelmien ymmärtämisessä. (Opetushallitus 2014, 30.) Eheyttämisen osa-alueiden huomioiminen onkin keino helpottaa sen toteuttamista.

2.4 Kuvataiteen eheyttämisen vaikutus tiedon käsittelyyn

Kuvataiteen eheyttämisestä on tehty useampia tutkimuksia, joiden perusteella on voitu yhdistää se monien oppimistaitojen vahvistumiseen. Bradshawn (2016) tutkimuksessa kuvataiteen eheyttämisen huomattiin parantavan oppilaiden empatian kehittymistä kollaboraativien työskentelytapojen ja oppilaiden oman mielipiteen tukemisen avulla. Tämän lisäksi Brezovnikin (2015, 20) tutkimustulosten mukaan oppilaiden motivaatio opiskeluun ja uteliaisuus oppimista kohtaan kohosivat taide-eheyttämisen myötä, kun matematiikan opiskeluun yhdistettiin kuvataideopetuksen elementtejä. Myös tiedollisten taitojen, kuten vertailemisen, asioiden katsomisen eri näkökulmista, sekä muistamisen vahvistuminen on voitu linkittää kuvataiteen käyttämiseen opetuksen yhteydessä (Baker 2013, 5). Bradshaw (2016, 116) argumentoi kuvataiteen eheyttämisen puolesta, sillä hänen mukaansa kokonaisvaltaisen taide-eheyttämisen hyödyt ovat merkittävät, sillä se auttaa muun muassa oppilaita kyseenalaistamaan ympäristöstä kumpuavia viestejä. Kuvataiteellisen toiminnan hyöty on näin ollen havaittavissa tiedollisten taitojen kehittämisessä (Räsänen 2008, 71). Näiden lisäksi etuna on opiskelumotivaation parantuminen.

Kuvataiteellisen toiminnan on nähty vahvistavan opiskelun yhteydessä vaativiakin tiedon käsittelyn taitoja. Lieberman ja Parker (2019, 15) totesivat tutkimuksessaan kriittisen ajattelun, ilmiöiden tarkastelemisen parantumista taiteellisten työtapojen myötä. Räsänen (2010, 50) mukaan taas taideaineiden käyttö opetuksessa edistää pitkäjänteisyyden vahvistumista, yhteistyötaitojen kehittymistä sekä organisointikyvyn ja riskinoton jäsentymistä. Kaikki nämä

taidot lisäävät oppilaiden kykyä rakentaa tiedoistaan ja omasta oppimisestaan kokonaisvaltaisempaa. Eheyttäminen kuvataiteen avulla on siis suoraan yhdistettävissä oppiainerajoja rikkovaan opetukseen.

Huomioitavaa näissä kaikissa tutkimustuloksissa on se, että oppilaiden taitojen kehittyminen ei tapahdu vain visuaalisella puolella, vaan he pystyvät kehittämään myös niitä taitoja, joita voidaan hyödyntää opiskelussa universaalisti. Tärkeimmäksi tekijäksi muodostuvat tavoitteet, joita opetuksessa haetaan, sillä siitä riippuu käytettävät kuvataide-eheyttämisen keinot. Esimerkiksi tulkinnan ja analysoinnin apuna taide voi toimia keskustelun kautta, jolloin oppilaat oppivat ideoiden jakamisen vaikuttavuuden omiin ja muiden mielipiteisiin (Lieberman & Parker 2019, 5), mutta vastaava toimintatapa ei toimi kaikkein taitojen kehittämiseen.

Tieto- ja taideaineiden välisen eheyttämisen on todettu tukevan myös oppilaiden akateemisia opintoja. Baker (2013, 2) määrittelee taiteen opetuksen ilmaisuvoimansa lisäksi tiedolliseksi toiminnaksi, minkä ansiosta voidaankin ajatella sen olevan sovellettavissa myös muihin kuin taiteeseen liittyviin ilmiöihin. Brezovnikin (2015) tutkimuksessa kuvataiteen ja matematiikan opetuksen yhdistämisen merkitystä yritettiin selventää. Tutkimuksessa oli kaksi kohderyhmää, yksi kontrolliryhmä, joka sai opetusta normaalisti, ja yksi testiryhmä, joka sai matematiikan opetusta kuvataiteeseen eheyttäen. Tutkimuksen tulosten mukaan kuvataiteen mukaan ottaminen paransi jokaisen testiryhmän pisteitä loppukokeissa kontrolliryhmään verrattuna. Myös lääketieteen opiskelijoiden kuvallisen tulkinnan ja arvioinnin taidoissa huomattiin 40–80 %:n nousua sen jälkeen, kun he olivat saaneet osallistua kuvataiteen työskentelytapoihin erilaisten tehtävien merkeissä (Jasani & Saks 2013, 1329). Yhdysvalloissa onkin monet lääketieteelliset yliopistot ottaneet käyttöön taidekursseja, sillä niiden on osoitettu kehittävän opiskelijoiden havainnointitaitojen lisäksi myös empatia- sekä lohdutuskykyä (Lieberman & Parker 2019, 5). Taideaineen avulla voitiin näiden tutkimusten löydösten perusteella opettaa opiskelijoille niitä osia ilmiöistä, joita on vaikea opettaa tietoaaineelle ominaisin keinoin.

Oppimista parantavien tulosten aikaansaamista voidaan perustella kuvataiteen eheyttämällä, jonka avulla oppilaat pääsevät tarkastelemaan ilmiöitä monesta eri suunnasta. Kuvaileminen, analysoiminen ja tulkitseminen auttaa tiedon sisäistämisessä ja sen muistamisessa (Bradshaw 2016, 112). Nämä ovat taitoja, joita tarvitaan laajasti oppimisessa opetettavasta aineesta huolimatta. Taiteen toimintatapojen avulla voidaan syventyä ilmiöihin perusteellisemmin ja monipuolisemmin, sillä monelta suunnalta tarkastellessa asiat rakentuvat selkeimmiksi kokonaisuuksiksi. Tiedon visualisoiminen ja sen käyttäminen ja muokkaaminen uuteen muotoon mielikuvituksen keinoin on tiedon työstämistä ja sen uudelleen rakentamista, mikä auttaa ymmärtämään tietoa uudella tavalla (Marshall 2006, 18). Tiedon käsitteleminen ei siis ole enää yhdenlaista, vaan siihen syvennyttään vaihtelevin tavoin.

Taideopetuksen toimintatavat ja mielikuvituksen käyttö laajentavat oppilaiden työskentelytapoja ja niiden hallitsemista. Erityisesti informaation prosessointi, visualisoiminen sekä metaforisen ajattelun kehittyminen liittyy kiinteästi taiteeseen ja sen toimintatapoihin (Poldberg, Trainin & Andrzejczak 2013, 5). Taiteen vaatima tapa todella pohtia opeteltavaa asiaa, sekä linkittää sitä kuvainnollisesti todellisiin yhteyksiin on oppimista, joka yhdistää uuden tiedon oppijan omaan maailmankuvaan. Tämä selittyy taide-eheyttämisen konstruktivistisellä ytimellä, joka keskittyy uusien ideoiden yhdistämiseen olemassa olevan tiedon kanssa ja abstraktin oppimisen liittämällä todelliseen teemaan, ilmiöön tai kokonaisuuteen (Turkka, Haatainen & Aksela 2017, 1404). Kuvataiteellinen toiminta mahdollistaa täten uuden tiedon lisäämisen aikaisemman päälle, sillä sen avulla oppiminen tuodaan lähelle oppilaan omaa kokemusmaailmaa reflektion kautta.

Kokonaisuuksien näkemiseen taiteellisen työskentelyn avulla voidaan nähdä monia yhteyksiä. Taide on yksi iso tekijä, kun opetellaan liittämään merkityksiä aikaan ja paikkaan, sillä se tuottaa oppimisen ohella kokemuksia sekä mahdollistaa erilaisten linjauksien ja tunteiden hahmottamista asioiden välillä (Bresovnik 2015, 17). Näiden eri yhteyksien ymmärtäminen on tärkeä osa kokonaisuuksien sisäistämisessä (Poldberg ym. 2013, 5). Taide on siis omalla

tavallaan siltojen rakentaja eri asioiden ja merkitysten välillä. Yhteyksien löytyminen jo aiemmin opittuun tietoon sitoo uuden informaation selkeämmin omalle paikalleen.

Taiteen ominaispiirteet tekevät siitä ainutlaatuisen eheyttämisen työkalun. Mahdollisuudet aistimiseen, havaitsemiseen ja tunteiden kokemiseen auttaa tiedon rakentumisessa, mutta myös kulttuurisen ymmärtämisen kehittymisessä. Samoin taide-eheyttäminen voi auttaa yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamisessa sekä eri aineiden tarkastelemista uusista näkökulmista. (Räsänen 2010, 48.) Poldbergin ym. (2013, 6) mukaan taiteen eheyttämisen tulisi olla peruskoulussa tapa vahvistaa kaikkia opetuksen suuntaviivoja, eikä vain muutaman oppiaineen. Heidän mukaansa tällöin oppilaat pääsisivät eniten hyötymään kuvataiteen toimintatapojen tuomista eduista. Systemaattinen kuvataiteen eheyttäminen monien eri oppiaineiden kanssa tuottaisi parhaita tuloksia.

2.5 Haasteet kuvataiteen eheyttämisessä opetuksessa ja opetussuunnitelmassa

Kuvataiteen opetusta määrittelee opetussuunnitelman ja perusopetuslain määrittelemät raamit. Taide- ja taitoaineisiin osoitetut viikkotyötunnit antavat tilaa kuvataiteelliselle työskentelylle muutaman tunnin viikossa. Yhdysvalloissa suoritettujen tutkimusten mukaan siellä opiskelevat oppilaat viettävät enemmän aikaa käytävillä kuin kuvataidetuoneilla koulussa ollessaan (Smilan & Miraglia 2009, 40). Suomen aine- ja tuntijako on erilainen kuin Yhdysvaltojen, joten tilanne ei ole täysin verrattavissa maiden välillä, mutta tilanteissa yhtenevää on kuvataiteen vähäiset opetustunnit. Suomessa taide- ja taitoainetuntien määrät voivat vaihdella eri paikkakunnilla, sillä koulutuksen järjestäjä voi päättää tuntimääristä ja niiden sijoittelusta eri luokka-asteille melko vapaasti (Väljärvi 2010). Tämä vapaus koskee kuitenkin vain valinnaisaineita. Perusopetuksen tuntijako linjaa kuvataiteen opetukseen 3.–6.-luokille 5 vuosiviikkotuntia, mutta tämän lisäksi taito- ja taideaineiden valinnaisaineille yhteisesti on tarjolla 6

vuosiviikkotuntia (Valtioneuvosto 2012). Kuvataiteelle on varattu siis minimissään 5 ja maksimissaan 11 vuosiviikkotuntia. Vähäisen tuntimäärän takia kuvataiteen eheyttäminen muun opetuksen yhteyteen merkitsee paljon sen vaikuttavuuden kannalta.

Laaja-alaiset tavoitteet auttavat kuvataiteen mukaan ottamista muiden oppiaineiden opetukseen. Jokaisesta opetussuunnitelman seitsemästä laaja-alaisista tavoitteista löytyy eheyttämisen edellytyksiä kuvataiteeseen. Ensimmäinen laaja-alainen tavoite (jatkossa mainittuna lyhenteenä L) tuo esille taiteen eri muodot luovuuden, oivaltamisen ja oppimisen ilon kehittämiseksi. L2 rohkaisee esteettisyyden ja mielikuvituksen käyttöönottoon, L3 mainonnan ja media kriittiseen tarkasteluun ja L4 kuvallisen monilukutaidon harjoittamiseen ja kulttuuristen yhteyksien löytämiseen. Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen (L5) avulla tavoitellaan kuvallista viestintää ja siihen tarvittavan teknologian kokeilemistä ja käytön harjoittamista. L6 kehoittaa harjoittamaan pitkäjänteisyyttä ja projektinhallintaa ja L7 osallistumista, vaikuttamista ja ilmaisemista lähiympäristössä ja yhteiskunnassa. (Opetushallitus 2014, 21–24.) Kuvataide ei siis näyttäydy opetussuunnitelmassa vain ainekohtaisten tavoitteiden kohdalla, vaan sen eri osa-alueet ovat osittain sisällytettyjä myös laaja-alaisiin tavoitteisiin. Laaja-alaisten tavoitteiden sattumanvarainen yhteensopivuus kuvataiteen tavoitteiden kanssa ei kuitenkaan tee siitä eheyttävää toimintaa.

Opetussuunnitelman kehittäminen niin, että kuvataiteellinen eheyttäminen on kiinnittynyt laajasti eri oppiaineisiin, on haastava tehtävä. Ongelmana on saada kuvataiteen opetuksesta opetussuunnitelmajohtoista, eikä sitä käytettäisi pelkästään muiden aineiden ilmiöiden opettamisen tukena (Kneen, Breeze, Davies-Barnes, John & Thayer 2020). Kuvataiteen sisällyttäminen kiinteästi ja eheyttävästi opetussuunnitelmaan vaatisi opintokokonaisuuksien yhdistämistä autenttisiin ilmiöihin tarkan suunnittelemisen kautta (Turkka ym. 2017, 1404). Vastaava toiminta voi olla haastavaa, sillä eheyttävien oppiaineiden sisällöt eivät ole aina opettajille selviä. Turkka ym. (2017, 1413) huomasivat tutkimuksessaan, että monesti opettajat ehdottivat molekyylien ja taulukoiden

piirtämistä taide-ehyttämisenä tiedeaineissa, vaikka kyseinen toiminta ei ole kuvataiteen sisältöihin liittyvää, koska siinä ei ole ominaisuuksia, jotka määrittelevät toimintaa taiteelliseksi. Tällaisia elementtejä olisivat olleet esimerkiksi mielikuvituksen käyttö, ideoiden ja tunteiden ilmaiseminen tai esteettisyyden miettiminen. Kuvataiteen huomioiminen opetussuunnitelmassa voi toimiessaan auttaa tiedon ehyttämässä myös humanistisissa aineissa, sekä luonnontieteissä (Lima & Timm-Bottos 2018, 46). Opetussuunnitelman pitää kuitenkin olla onnistunut, jotta tämä tavoite voidaan saavuttaa.

Winner, Goldstein ja Vincent-Lancrin (2013, 3) ovat esittäneet, että taideopetuksen ehyttämisestä on liian vähän tutkimusta, jotta sen vaikutuksesta voitaisiin vetää päteviä johtopäätöksiä oppilaiden luovuuden, kriittisen ajattelun, sitkeyden ja motivaation suhteen. Taideopetus kehittää kyllä näitä taitoja, mutta niiden suora siirtyminen toisiin aineisiin ei ole kiistattomasti todistettavissa (Turkka ym. 2017, 1407). Räsänen (2010, 49) mukaan ongelmaksi voi muodostua erilaisten tietojen ja taitojen yhdistäminen oppimisprosessissa, jolloin vaikeuksien edessä tekeminen voi tyypistyä suoritusluonteiseksi, eikä luovuudelle jää enää tilaa. Kokonaisvaltainen ehyttäminen ei tällöin onnistu. Opetussuunnitelman kehittämisen kautta tämä voitaisiin välttää.

Opetussuunnitelma on ehyttämisen lähtökohta, mutta sen toteuttamisen apuna on muitakin lähteitä. Kuvataiteen ehyttämisen avuksi voidaan tuottaa opetusmateriaalia, sillä laadukkaan aineiston avulla voidaan tarjota valmiiksi syvällistä ehyttämistä ilman vaadetta laajasta kuvataideosaamisesta. Bresovnikin (2015, 18) mukaan ehyttämisen ei tarvitse olla monimutkaista, vaan yksinkertaisetkin kuvat ja muut sisällöt voivat toimia tekstin tulkinnan, muistamisen ja arvioimisen apuna. Räsänen (2008, 119) puolestaan argumentoi, että kuvataiteen ehyttämisen pedagogiset tavoitteet eivät täyty vihkoja somistamalla, vaan ehyttävän materiaalin on oltava yhdistettävissä syvällisempiin käsitteisiin. Näiden lähtökohtien kautta kuvataiteen ehyttäminen on osittain ristiriitaista. Se voi olla materiaaliltaan yksinkertaista, mutta sisällöllisesti sen on oltava kiinteästi teoriaan kytkeytyvä.

3 OPPIMATERIAALI OPETUKSEN TUKENA

Oppimateriaali on kehittynyt aikaisemmasta oppikirjakeskeisyydestä, sillä se pitää sisällään monimuotoista aineistoa. Opetussuunnitelman tavoitteet vaikuttavat näihin aineistoihin ja niiden laadukkuus sekä käytettävyys näkyy opettajien arjessa. Opettajan oppaiden tarjoaman lisämateriaalin apu ei kuitenkaan ole tasapuolista, vaan se vaihtelee oppiaineiden välillä.

3.1 Oppimateriaalin kehittäminen

Opetuksen laatuun vaikuttaa siihen käytetty oppimateriaali. Oppikirja-termin syrjäyttänyt oppimateriaali koostuu kaikesta opetuksessa käytetystä aineistosta, kuten työkirjoista, opettajan oppaista ja digitaalisista materiaaleista (Ruuska 2014, 80). Oppimateriaali ei siis ole oppikirjan synonyymi (Ekonoja 2014, 58). Oppilaan oppikirja ei ole enää kaiken ydin, vaan sen tukena on paljon muutakin. Oppimateriaali-määritelmä käsittää samat tiedot taidoiksi muuttavat tehtävät kuin oppikirjatkin, mutta sen etuna on aineiston monipuolisempi muoto (Ruuska 2015b, 43). Oppimateriaalin laajuus tekee siitä haasteellisen tutkittavan.

Oppimateriaaleja löytyy monen tasoisina, sillä niiden työstämiseen vaikuttavat opetussuunnitelman lisäksi sekä oppikirjailijoiden, että kustantajien arvoperustat ja tulkinnat. Oppimateriaaleiksi voidaan kutsua erilaisia tehtäviä laajalla skaalalla, mutta erityisesti ammattilaisten tekemillä kustannetuilla aineistoilla on selitetty suomalaisten oppilaitten tasalaatuista oppimista vuodesta toiseen (Ruuska 2014, 87). Laadukkaaseen oppimateriaaliin vaikuttavat pätevät oppikirjailijat ovat kriittisiä tekijöitä tässä kokonaisuudessa. Jotta aineiston taso säilyisi yhtä hyvänä, täytyy oppimateriaalitekijöiden asiantuntijanroolit säilyä keskeisinä tulevaisuudessakin. Aseman pysymisen lisäksi oppikirjailijoiden on kuitenkin oltava myös aiempaa tietoisempia sisällön esittämisen erilaisista mahdollisuuksista ja haasteista. (Tossavainen 2015, 196.) Totutussa muodossa ja mallissa ei kannata pysyä pelkästään tavan vuoksi, vaan oppimateriaalia pitää kehittää yhteiskunnan muutoksen mukana.

Opetuksessa käytettävän aineiston täytyy olla objektiivista ja tiedollisesti pätevää. Oppimateriaali ei kuitenkaan uudistu pelkästään tiedon vanhenemisen takia, vaan itse oppimisen käsite saattaa olla jälkijunassa, jolloin sen sisällöt eivät enää kohtaa uudenlaisen oppimisen tarkoitusperiä (Tossavainen 2015, 187). Sisällöt, arvot, käsitteet ja tavoitteet täytyy siis yhdistää materiaalin kehitystyössä. Oppimateriaalin kehittäminen ei ole kuitenkaan yksinkertaista, sillä siinä on oleellista kokonaisuus ja siirtymät, joiden avulla oppiminen siirtyy asiasta toiseen sujuvasti ja mielekkäällä tavalla (Ruuska 2014, 86). Juuri näiden elementtien takia oppimateriaalin laadukkuus on tärkeää eheyttämisen kannalta.

Oppimateriaalin kehitystyötä hankaloittaa käyttäjien erilaiset odotukset ja mielipiteet. Holopaisen (2017, 144) mukaan opettajien toiveet ja käyttäjäkokemukset muokkaavat oppimateriaalin tekemistä vahvasti. Ristiriitaiset tarpeet asettavat oman kompastuskivensä, sillä kaikkia toiveita ei voida toteuttaa. Yleisimpiä vaatimuksia oppimateriaalille ovat, että sen pitää olla samaan aikaan pitkäkestoinen käytössä, mutta myös jatkuvasti ajankohtainen, sen pitää sisältää faktoja, mutta herättää myös kiinnostusta (Holopainen 2017, 144). Ajankohtaisuuden tarve voidaan kohdata digitaalisilla ratkaisuilla. Painettua kirjaa ei pysty muuttamaan, mutta sähköistä materiaalia voidaan päivittää. Ekonoja (2014, 66) huomauttaakin, että sähköisen oppimateriaalin vahvuuksien käyttämisen täytyy olla harkittua, sillä väärin käytettynä ne muuttuvat helposti heikkouksiksi. Oppimateriaalin käyttäminen liittyy näin ollen vahvasti myös sen käyttäjiin.

Valta-asema oppimateriaalien kentällä on edelleen oppilaan kirjoissa. Painetut oppi- ja työkirjat ovat vuosikymmenten kritisoinnista huolimatta edelleen vahvassa asemassa digitaalisuuden voimistumisesta ja oppimisympäristöjen monimuotoisuudesta huolimatta (Karvonen ym. 40). Digitaalisen aineiston mukana helpottuisi oppikirjakeskeisyyteen verrattuna teemakokonaisuuksien ja eheyttäminen toteuttaminen. Huomioitavaa kuitenkin on, että sähköinen materiaali ei eduistaan huolimatta tule olemaan yksintoimija, sillä se edelleen kiinnittyy painettuun kirjaan. Oppimateriaalin kehittämisessä fokus onkin nyt ja tulevaisuudessa julkaisumuodon sijaan sen sisältöjen tuomissa

mahdollisuuksissa. (Tossavainen 2015, 189–196.) Kustannettuja oppimateriaaleja ei siis vielä olla hautaamassa, sillä niiden hahmottaminen on oppijoille yksinkertaisinta (Rahka 2014, 147). Oppimateriaalit ovat tämän perusteella muuttumassa monipuolisemmiksi kokonaisuuksiksi, missä oppikirjat ovat edelleen keskiössä, mutta niiden rinnalle tuotetaan erilaisilla alustoilla oppimista tukevaa materiaalia. Tämä kehitys on oleellista, sillä nuoret tarvitsevat harjoitusta näiden taitojen kehittämiseen, vaikka he omaksuvatkin nopeasti kyseisiä nykymaailmassa tarvittavia taitoja (Kiilakoski & af Ursin 2014, 96). Opettajan ja ajan tasalla olevien oppimateriaalien avulla oppilaat harjaantuvat yhteiskunnassamme tarvittavissa kriittisissä kyvyissä ja taidoissa.

3.2 Opetussuunnitelman merkitys oppimateriaalin tuottamisessa

Oppimateriaali perustuu samoihin säädöksiin kuin oppikirjatkin. Valtioneuvosto säätää tuntijaot, minkä jälkeen Opetushallitus määrittelee opetussuunnitelmat. Näihin opetussuunnitelmiin perustuen oppikirjailijat kokoavat tarjoamansa materiaalin. (Vahtola 2015, 178.) Opetussuunnitelmien linjaukset eivät kuitenkaan ole pysyviä, vaan niitä muokataan säännöllisin välein. Vaihtelua voi tulla huomattavastikin näiden uudistusten kautta. Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma linjasi opetukselle tarkat sisällöt, mutta vuosina 1982–1994 kouluille ja oppikirjailijoille annettiin enemmän valtaa opetettaviin aiheisiin. 2000-luvun opetussuunnitelmat vuosilta 2004 ja 2016 ovat puolestaan palanneet jälleen tiukempaan määrittelyyn tavoitteiden ja sisältöjen suhteen. (Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017, 11.) Oppimateriaalin tuottamisen pitää näin ollen olla joustavaa ja sitä pitää jatkuvasti päivittää sen laadun varmistamiseksi.

Opetussuunnitelman noudattaminen ei tarkoista määritelmistä huolimatta tuota homogeenista oppimateriaalia. Tämä johtuu oppikirjailijoiden omista tulkinnoista opetussuunnitelmasta sekä kirjoittamisen yhteydessä valituista

painotuksista (Ruuska 2014, 82). Erityisesti määräävät oppimateriaalit, jotka pakottavat opettajan seuraamaan oppimateriaalin esittämää opetussuunnitelmaa, ovat haasteellisia. Tällöin käyttäjät eivät pääse hyödyntämään oppimateriaalin ulkopuolisia tietolähteitä, ja ovat oppimateriaalin tekijöiden tulkintojen armoilla. (Karvonen 2019, 47.) Oppimateriaalia työstettäessä oppikirjailijoiden on näin ollen oltava tietoisia sisällöntuottamisestaan siihen liittyvien haasteiden takia (Tossavainen 2015, 196). Opetussuunnitelman etuna ja haittana on siis sen monitulkintaisuus, mikä mahdollistaa laadullisesti vaihtelevien oppimateriaalien tuottamisen. Oppikirjatekijät joutuvat valitsemaan oppiaineiden painotukset eri osa-alueista (Karvonen 2019, 48), mikä vaikuttaa lopullisen oppimateriaalin laatuun. Erilaiset näkemykset esimerkiksi eheyttämistä näkyy täten teosten sisällöissä.

Opetussuunnitelmaan merkityt arvot ja tavoitteet vaikuttavat suuresti myös oppimateriaalin kaupallisuuteen. Vahtola (2015, 178) argumentoi, että joskus nämä tavoitteet ovat tasoltaan kovin korkealla, mikä siirtyy suoraan liikana tavoitteellisuutena oppimateriaalien sisältöihin. Tämä taas vaikuttaa suoraan oppimateriaalin kaupallisuuteen, sillä opettajat eivät halua käyttää liian haastavaa materiaalia. Matalampi tavoitteellisuus voi omalta osaltaan tuottaa heikkolaatuista, mutta taloudellisesti menestyvää aineistoa. Kustantajat joutuvat siis pohtimaan taloudellisuuden ja tavoitteellisuuden välillä, sillä ne eivät välttämättä pyrkimyksiltään kohtaa.

Oppimateriaalien tasokkuuden tutkiminen on perusteltua niiden vapaan valmistamisen takia. Opetushallitus tarkasti aikaisemmin oppimateriaaleja niiden laadun varmistamiseksi, kunnes vuonna 1992 päätettiin oppikirjasarjojen ja oppimateriaalien käsite-erosta. Tämän jälkeen vastuu opetusmateriaalista on ollut kouluilla ja opettajilla. (Ruuska 2014, 82–83.) Oppikirjakustantajien vapaus materiaalin tuottamiseen on siis tästä lähtien voimistunut, mikä voi vaikuttaa tuotetun materiaalin laatuun. Ensisijainen tarkoitus on, että opetussuunnitelma ja sen ohjenuorat konkretisoituvat myös lisämateriaaleissa (Ruuska 2015b, 44), mutta tämä voi jäädä oppikirjailijoilta huomioimatta ilman tarkkaa reflektiota.

Hyvä aineisto ei anna yksinkertaisia vastauksia, vaan se auttaa paneutumaan asioihin syvemmin ja haastaa oppijoita kiinnostumaan uusista asioista (Koivikko 2015, 154–5). Käytettävä materiaali ei siis ole neutraalia, sillä siihen on kirjattu asenteita ja arvokäsityksiä (Ruuska 2014, 78). Karvonen ym. (2017, 49) painottavatkin oppimateriaalien valitsemisen merkityksellisyyttä, sillä valitun aineiston kautta vaikutetaan siihen mitä ja miten opitaan. 1980-luvulta lähtien konstruktivistinen oppimiskäsitys on muokannut kuvaa optimaalisesta oppijasta ja nykyisin häntä kuvaillaankin aktiiviseksi tiedon rakentajaksi ja muokkaajaksi, joka on oman oppimisprosessinsa ohjaaja (Hiidenmaa 2015, 32). Oppimateriaali on kehittynyt samansuuntaiseksi, sillä sen avulla tämä tavoite on mahdollista saavuttaa. Aineisto on siis kehittynyt moniääniseksi ja tietoa kyseenalaistavaksi (Ruuska 2014, 80). Monipuolinen tiedon käsittely on kriittinen osa oppilaille opetettavista tulevaisuuden taidoista, joten sen mukaan tuleminen oppimateriaaleihin on erittäin tärkeää.

3.3 Opettajat oppimateriaalin käyttäjinä

Oppimateriaalin yhteydessä on tärkeä huomioida opettajan vaikutus materiaalin käyttäjänä. Vaikka oppimateriaalin avulla saataisiinkin positiivisia oppimistuloksia, ei tämä tee materiaalista laadukasta, vaan se saattaa kertoa enemmän opettajan työtavoista. Opettajien toiminta on merkityksellistä, sillä opetuksen ei pitäisi perustua pelkästään oppikirjoihin, vaan sen tukena pitäisi käyttää muuta opetusta helpottavaa tasokasta oppimateriaalia. (Ekonoja 2014, 72.) Oppimateriaalin laatuun ei ole kuitenkaan aina luottaminen. Smilanin ja Miraglian (2009, 40) tutkimusten mukaan oppimateriaalit ovat usein vajavaisia, varsinkin tulkitsemisen ja soveltamisen taitoja tukevien tehtävien kohdalla. Tämä puolestaan kuormittaa opettajaa, sillä häneltä pitää löytyä kykyä etsiä ja tuottaa oikeanlaista materiaaleja, sekä ohjata oppilaiden työskentelyä tulkinnan ja soveltamisen suuntaan. Oppimateriaalien selkeys ja helposti nähtävä opetussuunnitelmayhteys auttaisi opettajia hallitsemaan opetusta

oppimateriaalien avulla (Lyhty 2020, 34). Opetussuunnitelman tavoitteiden noudattaminen opettajan työssä helpottuisi näin ollen paljon, sillä tällöin opettajien ei tarvitse paikata oppimateriaalin puutteita itse.

Opettajat ovat eri tavoin kykeneviä arvioimaan kuvataidemateriaalin tasokkuutta. Kuvataiteelle on ominaista oppikirjattomuus (Karvinen 2003, 93), joten opettajat eivät voi tukeutua niiden apuun. Niissäkin harvinaisissa tapauksissa, jolloin oppikirjoja on, tarvitaan opettajilta ammattitaitoa kokonaisvaltaisen oppimisen saavuttamiseksi (Smilan & Miraglia 2009, 40). Tästä syystä opettajan kuvataiteellisella kompetenssilla on suuri merkitys eheyttämisen laadun kohdalla. Esimerkiksi kuvataiteen sisältöjen ja niiden eheyttämisen tuntemattomuus vaikuttaa moniin opettajiin niin, etteivät he tahdo aloittaa uudenlaisia projekteja tuntemattomista lähtökohdista, joten he jatkavat ennemmin totutuilla opetusmetodeilla (Smilan & Miraglia 2009, 39). Vastaavissa tapauksissa oppiainerajoja rikkova oppiminen jää toteutumatta opettajan päätösten takia.

Turkka ym. (2017, 1404–1405) totesivat, että oppilaiden toiminta on opettajan ohjauksen vaikutuksen alaista. Tämän toiminnan aikana oppilaiden huomion kiinnittymiseen vaikuttavat aikaisemmat kokemukset ja oppilaiden omat tiedot ilmiöistä. Tästä syystä opetuksen muistijäljet voivat vaihdella huomattavasti eri aineiden kohdalla, vaikka tutkittava kohde olisi sama. Eheyttäminen vaatii opettajilta näin ollen oppilaiden ominaisuuksien kaiken kattavaa huomioimista. Kokonaisvaltaisessa oppimiskokemuksessa sen henkilökohtaisuus on kuitenkin tärkeä osa oppimisen prosessia (Karvinen 2003, 61). Eheyttämisen haasteena on yhdistää nämä niin, ettei opettajan tai oppilaan kokemukset määrittele oppimista kokonaan. Oppimateriaali ei siis saa olla määräävä tekijä, vaan opettajan pitää valita tilanteeseen sopiva aineisto sen hetkisten tavoitteiden mukaisesti. (Smilan & Miraglia 2009, 40). Opettajan vastuulla on laadukkaan materiaalin löytäminen ja käyttäminen. Oppilaiden ja opetettavan aiheen huomioiminen samanaikaisesti on haasteellinen tehtävä.

3.4 Opettajan oppaat opetuksen työkaluna

Opettajan oppaat ovat merkittävä osa opettajien arkea. Ennen niiden tuloa, kaikki opetuksen suunnittelu oli yksittäisten opettajien harteilla. Opettajan oppaiden nousukausi alkoi 1980- luvulla, jolloin oppikirjailijat alkoivat tehdä sekä tuntisuunnitelmia luokanopettajille, että erilaisia opetusta auttavia tehtäviä, vastauksia ja kysymyksiä. Tämän uuden opettajan manuaalin tarkoitus oli auttaa monen eri oppiaineen opettamisen kanssa. (Ruuska 2014, 82.) Opettajan oppaat ovatkin nousseet suosituiksi vuosien aikana.

Opettajan oppaan on sanottu olevan merkittävä ajansäästäjä. Ruuska (2015b, 44) mainitsee, että ilman kirjojen apua opettaja voisi joutua tekemään jopa 48-tuntista työviikkoa pelkän aineopetuksen eteen. Vastaava työmäärä ei ole mahdollinen nykyisten työtuntien rajoissa, joten opettajat tarvitsevat myös valmista materiaalia tuekseen. Erilaisten oppiaineiden hallitseminen vaatii laajaa osaamista kaikista opetettavista tieteenaloista, mikä todellisuudessa on liian suuri haaste toteutuakseen luokkaopetuksessa. Perusopetuksessa merkittävät opettajan oppaat tarjoavat pohjatietoja ja valmiita oppimateriaaleja, joiden avulla aiheiden käsittely voidaan aloittaa (Ruuska 2014, 85). Opettajien ei siis tarvitse aina yrittää ponnistaa pohjalta, vaan valmiiksi suunnitellut materiaalit auttavat heitä alkuun pääsemisessä (Ruuska 2015b, 45). Hyvin toteutetun materiaalin avulla opettajat voivat aiheen aloittamisen lisäksi käsitellä koko ilmiötä.

Opettajan oppaiden tuoma helpotus kohdistuu epätasaisesti oppiaineiden välille, sillä niitä ei tuoteta jokaiselle oppiaineelle läheskään yhtä paljon. Taitoaineiden opetuksessa oppimateriaaleja on tarjolla marginaalisesti lukuaineisiin verrattaessa. Kuvataiteen kohdalla opettajan oppaita ei ole lainkaan, mutta opettajan avuksi on löydettävissä visuaalista materiaalia oppituntien tueksi (Opetushallitus 2020). Luokille 1–6 isoista kustannusyhtiöistä vain Sanoma Pro tarjoaa Apilatie-sarjan yhteyteen lisämateriaalia käsityön ja kuvataiteen opetukseen (Sanoma Pro, 2020), mutta heilläkään ei ole valikoimissa kuvataiteen opettajan oppaita. Opettajan oppaiden valmis muoto säästäisi tiedon

ja materiaalin hakemisen vaivan, joten ilman tätä apuvälinettä jäävät osa opettajista eriarvoiseen asemaan.

Opettajan oppaiden käyttäminen tietoaaineissa poikkeaa huomattavasti taideaineista. Kuvataiteen opetuksesta historia eroaa materiaalilähtöisyydellään merkittävästi, sillä siinä oppikirja ja opettajan oppaat hallitsevat opetusta. Rantalan (2017, 247) tutkimuksen mukaan 88 % historian opettajista ilmoitti käyttävänsä aika usein tai aina valmista kirjamateriaalia opetuksessaan. Samanlaisia tuloksia sai Ouakrim- Soivio (2014, 207-210) yhteiskuntaopin kohdalla, sillä hänen tutkimuksessaan 85 % vastanneista opettajista sanoi käyttävänsä aika usein tai aina oppikirjaa opetuksessa. Lisäksi samassa tutkimuksessa selvisi, että sekä historian, että yhteiskuntaopin opetuksessa käytetään enimmäkseen perinteisiä työtapoja. Historian ja yhteiskuntaopin opetus on siis huomattavasti enemmän kirjasadonnaista ja työtavoiltaan opettajakeskeisempää kuin kuvataideopetus.

Opettajan oppaiden suosion ja runsaan käytön luulisi nostattavan niihin kohdistuvia tutkimuskysymyksiä, mutta todellisuudessa oppimateriaalitutkimukset keskittyvät lähes täysin oppi- ja työkirjoihin. Karvonen ym. (2017, 46-48) löysivät tutkimuksessaan vain kaksi opettajan oppaisiin kohdistuvaa tutkimusta, vaikka heidän oppimateriaaleihin syventyvien teosten aineisto koostui 171 tapauksesta. Keskeinen löydös aineistosta oli myös se, että materiaalien analyyseissa perehdyttiin lähes aina vain yhden oppikirjasarjan sisäisiä eroja, ei niinkään sarjojen keskinäisiä eroa. Heidän mukaansa oppikirjojen tutkiminen voi johtaa vääristyneeseen kuvaan oppimateriaaleista, sillä usein lisämateriaalit sekä toiminnalliset, tutkivat ja yhteisölliset tehtävät sijaitsevat juuri opettajan oppaissa. Näiden tutkimustulosten perusteella on erityisen tärkeää tutkia juuri opettajan oppaita kirjasarjoja vertailevalla tavalla. Sen puuttuminen aikaisemmasta tutkimuskentästä pitää korjata, jotta saadaan tietoa näiden materiaalien eroista, niin määrällisistä kuin laadullisistakin.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus keskittyy kuvataiteellisiin ehyttäviin oppimateriaaleihin. Tarkastelun kohteena ovat 5. ja 6. vuosiluokan historian ja yhteiskuntaopin opettajan oppaat. Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää näiden materiaalien sisältöjä ja niiden vastaavuutta perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin ehyttävästä opetuksesta. Tutkimuksen aineistona ovat Suomen kahden suurimman oppimateriaalikustantajan Sanomapron ja Otavan sekä yhden pienemmän kustantajan, Edukustannuksen, opettajan oppaat (Pietiläinen 2014, 64). Käsiteltävänä on yhteensä 11 opettajan opasta.

Ehyttämisen laadun selvittäminen on tärkeää, sillä opetuksen tueksi kirjoitettujen opettajan oppaiden pitäisi noudattaa opetussuunnitelmaa. Vuonna 2014 voimaan tulleen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissa on mainittu ehyttämisen tarve oppiainerajoja rikkoen ja eri ilmiöiden keskinäisiä suhteita havainnoiden (Opetushallitus 2014, 31). Tämän ehyttämisen tarpeen perusteella muotoiltiin tutkimuskysymykset, jotka keskittyvät kuvataiteen ehyttämisen muotoihin sekä aineiston opetussuunnitelmavastaavuuden selvittämiseen.

Tutkimuskysymykset:

1. Minkälaista on kuvataiteen ehyttävä lisämateriaali historian ja yhteiskuntaopin opettajan oppaissa vuosiluokilla 5 ja 6?
2. Miten opettajan oppaista löytyvä kuvataiteen ehyttävä lisämateriaali vastaa opetussuunnitelman tavoitteita ehyttävästä opetuksesta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin oppimateriaalitutkimuksena teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen. Aineistoksi valittiin ne opettajan oppaiden materiaalit, jotka toimivat oppilaiden oppikirjojen tarjoaman aineiston lisänä. Tutkittava aineisto kasattiin opettajan oppaiden kuvataiteellisista tehtävistä, jonka jälkeen se analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mallin mukaisesti laadullisesti. Analysoinnin tukena käytettiin myös kvantifiointia.

5.1 Laadullisen sisällönanalyysin määritelmä

Laadullinen tutkimus sisältää monta erilaista näkemystä. Selityksenä laadulliselle monimuotoisuudelle on etsitty sen tutkimusperinteestä, jossa on tapana yhdistellä eri tieteenfilosofisia näkökulmia, mikä on osaltaan tehnyt laadullisesta tutkimuksesta puhtaasti eklektisen suuntauksen (Eskola & Suoranta 2008, 25). Yhteisenä piirteenä kaikille kvalitatiivisille tutkimuksille nähdään kuitenkin niiden perustuminen yksinkertaisimmillaan tekstiaineistoon (Eskola & Suoranta 2008, 15; Salo 2015, 172; Seitamaa- Hakkarainen 2014). Teksti sinänsä on laaja käsite, joten siihen perustuminen ei millään tavoin tee tutkimuksista samankaltaisia. Yhteneväisyys löytyykin siis aineiston lähtökohdista ja sen tulkitsemisen tavasta, eikä aineiston samankaltaisuudesta. Tuomen ja Sarajärven (2018, 146) mukaan laadullisen tutkimuksen sisällä voidaan tehdä jakoja, joiden perusteella erotellaan eri analyysitavat toisistaan. Yksi ryhmä muodostuu teoreettisesti ohjatuista analyyseista ja toinen ryhmä muodostuu suhteellisen vapaan soveltamisen analyyseista, milloin epistemologiset viitekehykset voivat olla hyvinkin erilaisia. Tähän vapaampaan ryhmään kuuluu heidän mukaansa myös laadullinen sisällönanalyysi.

Laadullista sisällönanalyysia on kritisoitu sen heikosta perustasta. Erityisen ongelmalliseksi on osoittautunut vajavainen metodologinen tausta, vaikka sen on sanottu yhdistyvän teoriansa puolesta hermeneutiikkaan (Scheier,

Stamann, Janssen, Dahl & Whittal 2019, 9). Teoreettis-metodologinen pohjattomuus merkitsee samalla yhteisten sääntöjen puuttumista (Vuori 2021). Sisällönanalyysia voidaan käyttää väljänä teoreettisena viitekehystä Tuomen ja Sarajärven (2018, 244) perusteella, mutta Salo (2015, 170) on asiasta eri mieltä. Hänen mukaansa laadullinen sisällönanalyysi ei sovellu minkään pohjaksi, ei edes analyysivaiheessa.

Menetelmää on arvosteltu puutteellisuudesta muistakin eri näkökulmista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103), sillä sitä on vaikea puristaa yhteen muottiin, mikä puolestaan tekee siitä työskentelytapana suhteellisen avoimen. Salo (2015, 176) korostaa, että metodin tekninen luonne on helposti lähestyttävä, mutta ongelmana on sen suhde aineistoon ja sen käsitteleminen. Vasta-argumenttina sisällönanalyysin näennäiselle keskeneräisyydelle on esitetty tasokkaiden loppupohdintojen puuttumista tutkimuksista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166). Tällöin ongelma ei ole itse käytetty metodi, vaan sen vajavainen toteutus. Sisällönanalyysin mukana ei tule ohjetta siihen, miten tehdä loppupäätelmät, joten usein metodin käyttäminen loppuu liian aikaisin. Puoliväliin saakka työstitetyt tutkimukset ovat tällöin luoneet oman leimansa koko metodin mielikuvaan.

Analyysin päätelmien tueksi on luotu erilaisia laadullisen sisällönanalyysin malleja. Ensisijainen jaottelu voidaan tehdä induktiivisen ja deduktiivisen sisällönanalyysin välillä. Tämäkään erottelu ei ole helppo, sillä puhdasta totuutta ei ole, mikä mahdollistaisi tahraamattoman induktion ja puolestaan deduktiivisen päättelyn haasteena on pitää alkuperäinen totuus analyysin mukana (Tuomi & Sarajärvi 2018, 152). Tässä tutkimuksessa käytetään induktiivista sisällönanalyysia, sillä sen avulla löytyy moninaisesta aineistosta yksinkertaistettuja teemoja ja yläluokkia. Tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä ei ole otettu mukaan analyysiin heti, vaan ensin on annettu aikaa aineistolle.

Laadullisen sisällönanalyysin määritelmät ovat yleensä hyvin laajoja. Yksi selittävä tekijä tähän on sen määritelmä perusanalyysimenetelmänä, jota voidaan hyödyntää lähes kaikissa laadullisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 145). Salon (2015, 169) mukaan juuri laadullisten analyysimenetelmien

kehittyminen ja erilaisten mallien muodostuminen on saanut sisällönanalyysin hämärtymään terminä. Sen kerrotaan lähteneen hyvin kvantitatiivisista lähtökohdista, mutta nykyisin analyysissa keskitytään aineiston sisällöllisiin merkityksiin (Seitamaa-Hakkarainen 2014). Sisällönanalyysissa onkin paljon eroja siihen, että kuinka paljon määrällistä luonnetta sillä on vielä jäljellä. Määrällisyys on osa metodia, sillä sen systemaattinen tapa käsitellä aineistoa tekee siitä omalla tavallaan tilastollisen, vaikka itse analyysi tapahtuisikin laadullisesti sisältöihin kohdistuen (Seitamaa-Hakkarainen 2014). Huolimatta siitä, kuinka paljon metodissa käytetään kvantitatiivista käytäntöä, on tutkimuksen tavoitteena saavuttaa selkeä ja kirjallinen selitys tutkimuskohteesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 174). Tässä ei ole poikkeavuuksia, vaan laadullinen sisällönanalyysi tiivistyy juuri aineiston analyysiin ja sen järjestelemiseen loogisesti.

5.1.1 Metodin valinnan perustelut

Laadullinen sisällönanalyysi sisältää monia eri versioita. Näistä eri muodoista voidaan valita käyttöön se, mikä kulloinkin sopii tutkimukseen parhaiten. Scheier ym. (2019, 19) korostaakin, että juuri tämä monipuolisuus on johtanut menetelmän parantelemiseen vuosien myötä, eikä tämä kehitys ole loppumassa. Sisällönanalyysi jaetaan yleensä sen mukaan, miten sen luokittelu ja käsitteellistäminen tapahtuu. Luokittelu voi olla teoriaan pohjautuvaa, aineistoon pohjautuvaa tai sitten näiden kahden vuorovaikutukseen pohjautuvaa (Seitamaa-Hakkarainen 2014). Näistä vaihtoehdoista tässä tutkimuksessa keskitytään teorian ja aineiston yhteistyöhön.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 189) ovat nimenneet teoriaa ja aineistoa käyttävän menetelmän teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi, sillä siinä teoreettiset käsitteet ovat jo tiedossa. Menetelmän avulla analyysi etenee hyvin samalla tavalla kuin aineistolähtöisessäkin, mutta eroa tulee juuri teorian yhdistämisessä luokittelun tuloksiin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi vastaa myös sisällönanalyysiin kohdistuneeseen kritiikkiin, sillä sen avulla aineisto ei jää irralliseksi, vaan siinä

kategorisointi ja luokittelu rakennetaan teoriakäsitteiden kanssa yhdessä (Scheier ym. 2019, 5). Teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla estetään niiden ongelmien muodostumisen, jotka voisivat aiheutua yrityksestä saada aikaan puhtaita aineistolähtöisiä havaintoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 154). Teoriaohjaavuus siis tukee aineistolähtöisyyttä niin, että molempien osien yhteistyöllä saadaan aikaiseksi yhtenäinen analyysi.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi pohjautuu teorian ohjaamaan päättelyyn joissain vaiheissa analyysia tehtäessä, mikä tekee siitä induktiivista päättelyä. Teorian mukaan ottamiselle ei ole valmista mallia, mutta sen ajoittaminen määrittelee analyysin deduktiivisen ja induktiivisen luonteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 159.) Tässä tutkimuksessa teoria tulee mukaan suhteellisen myöhään, joten tämä tukee menetelmän induktiivisuutta.

5.1.2 Metodin käyttäminen oppimateriaalitutkimuksessa

Tutkimus keskittyy opettajan oppaisiin, joita käytetään oppilaiden tietojen ja taitojen opettamisen tukena. Tästä syystä opettajan oppaiden tutkiminen on rinnastettavissa oppikirjatutkimukseen. Huolimatta painotuksesta juuri opettajan oppaisiin, on itse aineiston tutkiminen tässä tutkimuksessa hyvin samankaltaista kuin mitä oppikirjojen. Mutta koska tässä tutkimuksessa ei ole kyse oppikirjojen tutkimisesta, on käytössä oleva termi oppimateriaali oppikirjojen sijaan. Tämä käsite sisällyttää myös opettajan oppaat sekä niiden aineistot.

Oppimateriaalitutkimuksessa sisällönanalyysi omaa kiinteän aseman. Laadullinen sisällönanalyysi on erityisen suosittu taiteen, humanististen ja yhteiskuntatieteiden tutkijoiden parissa (Khokhar 2020, 108). Tässä tutkimuksessa nämä kaikki elementit yhdistyvät käytettyjen oppiaineiden kautta, joten sisällönanalyysi käyttö on perusteltu. Lisäksi laadullisen sisällönanalyysin valitsemista metodiksi pohjustaa mahdollisuudet selvittää sen avulla oppimateriaalien sisältöjä, sekä ymmärtää näiden sisältöjen ilmiänsua oppilaiden näkökulmasta (Khokhar 2020, 107). Opettajan oppaiden aineistot ovat

näin ollen laadullisen sisällönanalyysin käyttöön sopivia, sillä sen avulla päästään vastaamaan esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

Opettajan oppaiden sisältöjä tutkittaessa on oltava selvillä haluttu tutkimuskohde, sillä se vaikuttaa käytettävän metodin valintaan. Oppimateriaaleja tarkastellessa voidaan keskittyä moneen eri aiheeseen, mutta yleisin tapa suorittaa oppikirjatutkimusta on vertailla eri kirjasarjoja keskenään (Karasma 2012, 10). Toinen tyypillinen näkökulma on oppikirjojen sisältöjen vertaileminen kansalliseen opetussuunnitelmaan ja siinä asetettujen tavoitteiden toteutuminen tai toteutumattomuus (Karvonen ym. 2017, 47). Tässä tutkimuksessa yhdistetään nämä kaksi, sillä tarkastelussa on kolme kirjasarjaa ja niiden materiaalien yhteys opetussuunnitelman tavoitteisiin eheyttämisestä. Kirjasarjojen keskinäinen vertailu ei ole keskiössä, vaan tiettyjen sisältöjen ilmaantuvuus opettajien oppaissa. Tutkimuksen analysoinnin yhteydessä voi tästä huolimatta ilmaantua eroa kirjasarjojen eikä yksittäisten kirjojen kesken. Ruuska (2014, 82) muistuttaa, että oppikirjan ei kuulu olla samanlainen kuin opetussuunnitelma, mutta sen materiaalien pitäisi perustua siihen. Tästä syystä aineiston keräämisen kohteena olevan materiaalin pitäisi linkittyä opetussuunnitelmassa mainittuihin tavoitteisiin. Tämä etukäteisolettamus on yksi syy teoriaohjaavan sisällönanalyysin käyttämiseen, sillä siinä voidaan käsitellä aineistoa suhteellisen vapaasti, ilman että opetussuunnitelman merkitys jätettäisiin kokonaan huomiotta.

5.2 Tutkimusaineisto ja sen rajaaminen

Tutkimusaineistoksi muodostui uusimmat historian ja yhteiskuntaopin julkaisut Sanoma Prolta, Otavalta ja Edukustannukselta. Päätös käyttää uusimpia teoksia perustui tarpeeseen varmistaa aineiston kohtaavuus vuoden 2014 opetussuunnitelmaan. Käyttöön tämä opetussuunnitelma otettiin vuonna 2016, joten oppikirjailijoilla ja kustantajilla on ollut aikaa neljä vuotta päivittää teoksiaan uusimman opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiseksi. Tämä

mahdollistaa opetussuunnitelman eheyttämisen tavoitteiden ja kirjojen sisältöjen vertailun keskenään, mikä ei olisi onnistunut vanhempien painoksien kanssa.

Opettajan oppaat tutkimusta varten saatiin kustantajilta ilman kustannuksia. Sanoma Pro ja Edukustannus luovuttivat tutkimuksen käyttöön painetut opettajan oppaat ja Otava antoi oikeuden tarkastella opettajan oppaita sähköisessä muodossa. Sähköiset opettajan oppaat olivat ladattavissa alkuperäisessä kirjamuodossaan Otavan opepalvelusta. Kaikkien oppaiden muoto oli tutkimuksen toteuttamisen kannalta riittävän samankaltainen, joten sisällöllistä eriarvoisuutta ei muodostunut, vaikka osa kirjoista olikin sähköisessä muodossa tutkittavissa.

Tutkimuksessa käytettävä aineisto koostui yhteensä 11:sta opettajan oppaasta. Historian osalta käytössä oli Otavan Forum 5 ja 6, Sanoma Pron Ritari 5 ja 6 sekä Edukustannuksen Mennyt II ja III. Yhteiskuntaopin kohdalla mukana oli Otavan Forum I ja II, Sanoma Pron Vaikuttaja I ja II sekä Edukustannuksen Me nyt II. Koska opettajan oppaat erosivat toisistaan monella eri tapaa, oli tarpeellista rajata käytettävä aineisto tarkkaan. Jokaisesta oppaasta tutkimukseen otettiin mukaan kuvataiteen eheyttämistä toteuttavat lisämateriaalit, eli tunnin toteuttamisessa auttavat tehtävät ja sisällöt. Näitä sisältöjä esiintyi sekä tuntiaukeamien kohdalla, että teosten liitteissä.

Tutkimuksen kohdentuminen opettajan oppaiden sisältämään lisämateriaaliin tarkoitti sitä, että käytettävästä aineistosta rajautui pois kaikki se materiaali, joka keskittyy oppikirjan sisältöihin. Esimerkiksi Forum I kirjassa kuvataiteen integraatioksi ehdotettiin oppikirjan tehtävien tekemistä. Näitä kohtia ei hyväksytty aineistoon niiden oppikirjaperustaisuuden vuoksi, sillä ne eivät tuoneet lisäarvoa opetukseen opettajan opasta käyttämällä. Mukaan kuitenkin otettiin esimerkiksi Mennyt II opettajan oppaan tehtävä Roomalainen kuuma huone, jossa oppilaat ensin perehtyivät tehtävävihon Forum Baths-kylpylän pohjapiirroksen. Tämä tehtävä erosi edellä mainituista Forum I tehtävistä, sillä siinä työskentely jatkui kuvahauulla internetistä ja yhteisellä löydösten pohdinnalla (Rantala, Palmqvist & van den Berg 2016, 19). Aineistoon otettiin siis ne kohdat, joissa saattoi olla osa toiminnasta oppikirja- tai

vihkoperustaista, mutta työskentely sisälsi niiden lisäksi muuta, joka teki opettajan oppaan sisällöstä oleellisen tutkimuksen kannalta.

Monessa historian opettajan oppaassa esiintyi karttoihin keskittyvää tutkimista ja opetusta. Karttojen käyttöä ei otettu tutkittavaksi niiden kuvallisuudesta huolimatta, sillä ne kuuluvat ensisijaisesti maantiedon eheyttämiseen, eikä kuvataiteen. Tästä oli muutama poikkeus. Muutamissa tehtävissä oppilaita pyydettiin värittämään joko itse kartta tai piirtämään sen sisälle visuaalisia kohteita. Esimerkiksi tehtävä Forum 6:ssa ohjeistaa oppilaita piirtämään kartan, jonne lisätään piirtämällä linnoja ja taloja (Päivärinta, Turtiainen & Solastie 2017, 14). Kartan käyttäminen ei siis ole kuvataiteen eheyttämistä, mutta sen yhdistäminen kuvataiteen toimintaan on.

Digitaalisen aineiston tarkastelu jäi myös tutkimuksen ulkopuolelle. Tähän tutkimukseen kuului vain itse opettajan oppaassa olevat materiaalit, sillä digitaalinen aineisto on oma erillinen kokonaisuutensa, johon kaikilla opettajilla ei ole pääsyä. Jotta voidaan tutkia opettajan opasta, on rajattava niiden mainitsemat toisaalta löytyvät lisämateriaalit tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä tapauksessa myös muut opettajan oppaissa esiintyvät maininnat lisämateriaaleista eivät sisällyneet tutkimukseen. Mainittuja lisämateriaaleja olivat kustantajan tarjoaman sähköisen aineiston lisäksi esimerkiksi kehotukset katsoa video Youtube-palvelusta tai internetistä löytyvien kuvien käyttäminen aiheen opetuksessa. Tarkastelun kohteeksi näissä tapauksissa otettiin opettajan oppaasta löytyvät ohjeistukset, mutta itse ulkopuolista lähdettä ei tutkittu.

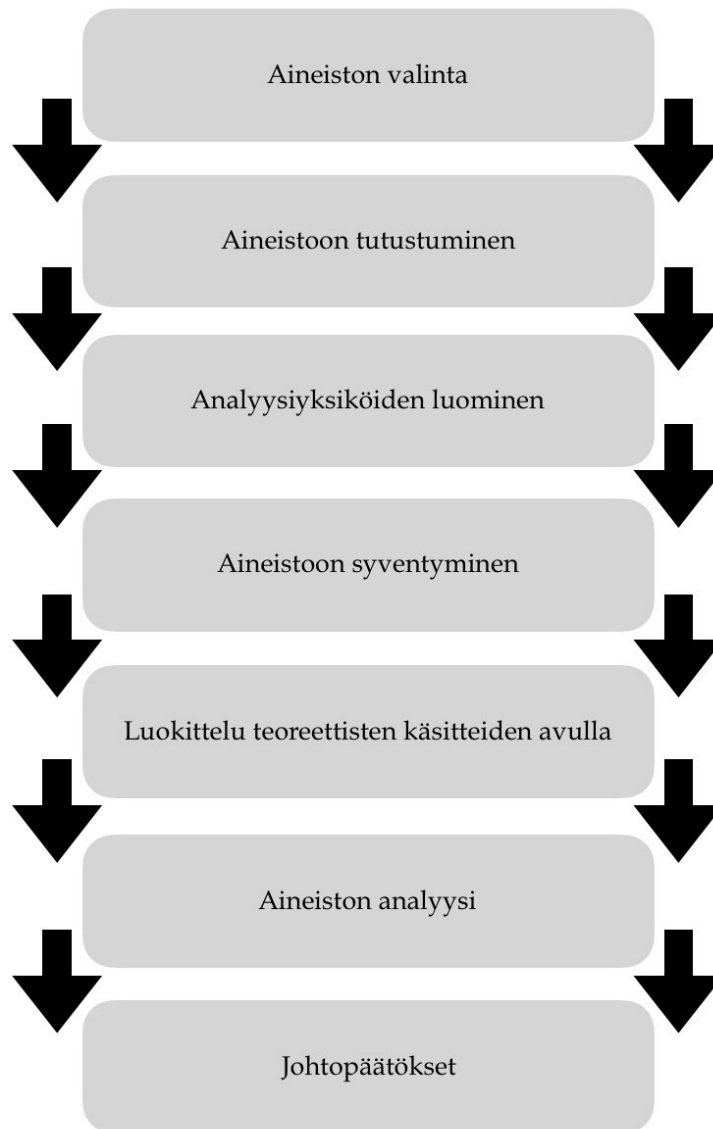
Ritari- kirjasarjasta löytyi "*Tutki*"-osio, joka rajautui tutkimuksen ulkopuolelle. "*Tutki*"-aukeamat antoivat tunnin toteuttamiselle kaksi eri vaihtoehtoa, joissa molemmissa kuvien tutkiminen oli osa ryhmätyöskentelyä. Tehtävät keskittyivät kuitenkin vain oppikirjan kuvien tarkasteluun, milloin työskentelystä tuli oppikirjakeskeistä. Samasta syystä aineiston ulkopuolelle on jätetty oppituntien aiheiden avaukset oppikirjan kuvia tutkimalla ja tulkitsemalla. Työskentely on selkeästi kuvallista, mutta pohdinta ei kohdistu opettajan oppaan tarjoamaan lisämateriaaliin.

Erilaisista ratkaisuista johtuen opettajan oppaiden rakenteet olivat toisistaan poikkeavia. Tästä syystä oli tarpeen määritellä myös sisällölliset osuudet opettajien oppaissa. Esimerkiksi Vaikuttaja- kirjasarja esitti eheyttämisen tueksi valmiin monialaisen oppimiskokonaisuuden, jossa eheyttäminen oli huomioitu myös kuvataiteen kohdalla. Nämä lisäkokonaisuudet sisällytettiin tutkimuksen aineistoon, sillä ne olivat selkeä opettajan oppaiden tarjoama eheyttävä lisämateriaali.

Opettajan oppaissa eheyttämisen merkintätavat vaihtelivat. Käytössä olivat merkinnät *"integrointi"*, *"integraatiovihje"*, *"toiminnallinen tehtävä"* ja *"toiminta"*. Näissä tapauksissa eheyttämisen oli selvästi esillä. Lisäksi eheyttämistä esiintyi *"ideoita oppitunnille"*, *"jakson kokoava aktiviteetti"* ja *"oppimispolku"* otsikoiden alla. Nämä kaikki sisältyivät tutkimuksen aineistoon, kuten myös teosten lopusta löytyvät liitteet.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysi suoritettiin sisällönanalyysin mukaisesti. Sisällönanalyysin edut ovat sen keinoissa hankkia yksityiskohtaisia kuvauksia aineistosta (Seitamaa- Hakkarainen 2014). Kaikkea kiinnostavaa ei kuitenkaan voi ottaa mukaan, joten aineiston hallitseminen oli tärkeää koko työskentelyn ajan. Lopullisen analyysin tulos pitää olla tiivis ja selkeä, ilman että alkuperäinen tieto katoaa matkalla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 174). Aineiston hallitseminen ja sen luokittelu ei kuitenkaan onnistu hetkessä, sillä sen analysoiminen vaatii sen monipuolista käsittelyä. Luokittelun yhteydessä oli aina palattava teoriaan, jotta tutkimuksen suunta pysyi selkeänä. Siksi laadulliseen sisällönanalyysiin liittyy vahvasti tutkimuksen syklisyys (Seitamaa- Hakkarainen 2014). Tämä jatkuva pohdinta antaa metodille lisäarvoa, sillä eri vaiheisiin liittyvät pohdinnat ja johtopäätökset erottavat sen muista menetelmistä (Granbom-Herranen 2010, 69). Tässä tutkimuksessa syklisyys näkyy lukukertojen määrässä ja niiden välissä tapahtuneissa teoriayhteyksien esiin nostamisessa. Kuvio 2 selventää tutkimuksen analyysin työskentelyvaiheet.



KUVIO 2. Analyysin vaiheet

Aineiston tarkasteleminen aloitettiin tutustumalla siihen lukemalla ilman työskentelyä ohjaavia valmiita malleja. Tuomen ja Sarajärven (2018, 154) mukaan teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineiston läpikäynti aloitetaan täysin aineistolähtöisesti. Tällöin tutkijalla on mahdollisuus tutkia aineistoa ennakkoluulottomasti ja antaa sieltä nousevien merkitysten tuottaa oman arvonsa. Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla opettajan oppaat läpi ensin kerran kokonaisuudessaan, minkä aikana kaikki kuvataiteen eheyttämiseen liittyvät kohdat merkittiin. Merkintöjen avulla saatiin määriteltyä tutkimuksessa

käytettävät analyysiyksiköt. Toisen lukemiskerran aikana syvennyttiin ratkaisemaan esiin tulleita analyysiyksiköitä koskevia kysymyksiä.

Aineistolähtöisen alkuanalyysin avulla löydetyt analyysiyksiköt liitettiin teoreettisen viitekehyksen käsitteisiin. Käsitteet kohdistuivat eheyttämiseen, tiedon käsittelyyn, ilmaisutaitoihin, valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan sekä kokonaisvaltaiseen oppimiseen (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Luokittelutaulukon ylä- ja alaluokat

Yläluokka	Alaluokka
I) Tiedon käsittely	A) Korkean tason kognitiiviset taidot
	B) Alemman tason kognitiiviset taidot
II) Ilmaisutaitojen kehittyminen	C) Luovuuden kehittyminen
	D) Kuvataiteellisten työtapojen käyttäminen
	E) Sosiaaliset taidot
III) Ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen	F) Elämyksellisyys
	G) Visuaalinen ymmärtäminen
IV) Muut	H) Tieto- ja viestintäteknologiset taidot

Tuomen ja Sarajärven (2018, 159, 189) mukaisesti teoreettiset käsitteet olivat valmiiksi tiedettyjä ja ne ohjasivat työskentelyä tarkastelemisen aikana. Lopputuloksena oli teoriaan yhdistetyt analyysiyksiköt, joita löytyi kaikkiaan 28. Koska aineiston läpikäyminen oli suoritettu teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, oli aluksi löydetyt analyysiyksiköt hyvin heterogeenisiä suhteessa toisiinsa. Sisällönanalyysin avulla voidaan kuitenkin käsitellä strukturoimatontakin aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Ottamalla analyysiin mukaan teoreettiset käsitteet voitiin analyysiyksiköitä yhdistellä ja liittää viitekehyksen merkityksiin. Teorian avulla saatiin myös rajattua kaikki tutkimukselle tarpeeton analyysin ulkopuolelle.

Teoreettisten käsitteiden ja aineistosta nousseiden merkitysten löytämisen jälkeen analysoinnin tueksi rakennettiin luokittelutaulukko (LIITE 1). Luokittelutaulukkoon siirrettiin kaikki löydetyt analyysiyksiköt ja niille luotiin ala- ja yläluokat. Luokkien määrää ei oltu etukäteen päätetty, sillä niiden aineistolähtöisyys ei mahdollistanut tätä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 143). Yläluokkia muodostui 4: *tiedon käsittely, ilmaisutaitojen kehittyminen, ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja muut*. Alaluokkia tuli 8: *korkean tason kognitiiviset taidot, alemmat tason kognitiiviset taidot, luovuuden kehittyminen, kuvataiteellisten työskentelytapojen käyttäminen, sosiaaliset taidot, elämyksellisyys, visuaalinen ymmärtäminen ja tieto- ja viestintäteknologiset taidot*.

Tiedon käsittely yläluokkaan kuuluivat tiedon käyttämisen eri puolet kuvataiteellisen työskentelyn yhteydessä. Tämä yläluokka järjesteltiin Krathwohlin ja Andersonin työstämän Bloomin uudistettua taksonomiaa mukaillen. Uudistetun taksonomian mukaisesti kognitiiviset taidot on jaoteltu portaisiin, joissa edellinen porras on hallittava ennen seuraavalle siirtymistä. Alkuportaot sisältävät yksinkertaista tiedon muistamista ja ymmärtämistä ja ylemmät portaot liittyvät tiedon arvioimiseen ja analysoimiseen. (Krathwohl 2002, 212–213.) Tämän peruseriaatteen avulla analyysiyksiköt järjestettiin ylempiin ja alempiin kognitiivisen tason taitoihin (ks. LIITE 1).

Ilmaisutaitojen kehittyminen liittyy kuvataiteelliseen työskentelyyn sen eri osa-alueilla. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ilmaisutaidot mainitaan laaja-alaisissa tavoitteissa ja kuvataiteen yhteydessä, missä niiden käyttäminen liittyy joko oppilaan oman ilmaisun kehittämiseen tai eriyttämiseen eri ilmaisukeinoin (Opetushallitus 2014, 156, 266). *Kuvataiteellisten työtapojen käyttäminen* on selkeä osa tätä haettua toimintaa. Lisäksi luovat työtavat perustuvat perusopetuksen arvoperustaan, jossa opetuksen luovuutta peräänkuulutetaan (Opetushallitus 2014, 16). Ilmaisutaitojen yläluokkaan yhdistetyt *sosiaaliset taidot* voidaan perustella yhteistyötaitojen kehittymisellä taideaineiden yhteydessä (Räsänen 2010, 50). Myös Hiidenmaa (2015, 35) liittää eheyttävän oppimisen sosiaalisiin rooleihin. Erityisesti aineistosta löydetyt analyysiyksiköt *esittäminen* ja *ryhmytyö* kuuluvat tähän kiinteästi.

Ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen on kuvataiteen eheyttämisen tutkimuksissa esiin tullut kokonaisuus. Poldberg ym. (2013, 5) yhdistivät oppimisen yhteydessä käytetyn visualisoinnin opittavan asian kokonaisuuksien hahmottamiseen. Bresovnik (2015, 17) näki kuvataide-eheyttämisen vahvistavan eri asioiden yhteyksien havaitsemista, sekä asioiden kokonaisvaltaista kokemista. Tämä ajatus yhdistyy myös *elämyksellisyyteen*. Lisäksi opetussuunnitelmassa oppiainerajat ylittävä osaaminen ja opetuksen elämyksellisyys nähdään opetuksen tavoitteina (Opetushallitus 2014, 19, 27). *Visuaalinen ymmärtäminen* oli puolestaan kuvallisen tulkinnan tulosta (Räsänen 2010, 50). Opetuksen ja oppimisen osa-alueena yläluokka *ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen* on siis yksi eheyttämisen kulmakivistä.

Aineistosta löytyi myös analyysiyksiköitä, jotka eivät kuuluneet mihinkään teoriasta pohjautuvaan yläluokkaan. Nämä analyysiyksiköt koskivat tieto- ja viestintäteknologian käyttämistä kuvataiteellisen työskentelyn yhteydessä. Teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käytettäessä tämä on tavallista ja silloin luodaankin teoreettisten luokkien ulkopuolelle luokka MUUT (Tuomi & Sarajärvi 2018, 191). Nämä löytyneet käsitteet eivät siis olleet viitekehyksestä tuotuja, vaan ainoastaan aineistosta esille nousseita. Tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen tuodaan kuitenkin esille omana laaja-alaisena tavoitteenaan, minkä on tarkoitus olla osa kaikkia vuosiluokkia ja oppiaineita (Opetushallitus 2014, 23). Vaikka näiden taitojen harjoittaminen eheyttämisen yhteydessä ei ollut teoreettisen viitekehyksen sisällä, on se hyvin lähellä tutkimuskohdetta. Tutkimuksessa tätä luokkaa käsiteltiinkin yhtenä työtapana. Se ei kuitenkaan ollut rinnastettavissa kuvataiteellisiin työskentelytapoihin, sillä se harjoitti enemmän teknologista osaamista, eikä kuvataiteellista kuten muut luokan analyysiyksiköt, joten oli perusteltua rakentaa sille oma luokka.

Teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin kuuluu myös tarvittaessa aineiston kvantifiointi. Kvantifioinnissa aineistoa määrällistetään tutkimalla analyysiyksiköiden esiintymiskertoja ja sen avulla voidaan demonstroida eri tekijöiden muutoksia aineiston sisällä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 192–193). Tässä tutkimuksessa kvantifiointia tehtiin laadullisen analyysin lisäksi, jotta voitaisiin

osoittaa tiettyjen muuttujien vaihtelevuutta kirjasarjojen ja eri oppiaineiden välillä. Kvantifiointi voi osoittautua arvottomaksi, jos siihen käytetty aineisto on liian suppea (Tuomi & Sarajärvi 2018, 195), joten sen tuottamaa tietoa on käytetty vain niissä tapauksissa, joissa se tuo tuloksiin lisäarvoa.

Aineistosta laaditun luokittelutaulukon ja kvantifioinnin tulosten avulla aineiston löydöksiä voitiin verrata tutkimuskysymyksiin. Opettajan oppaista kerätty tutkimukseen käytettävä aineisto yhdistettiin yhteen tiedostoon, josta niitä voitiin värikoodausten avulla tarkastella. Analysoitavaa materiaalia oli rajausten jälkeen yhteensä 44 sivua.

5.4 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Tutkimuksen luotettavuus koostuu monesta eri osasta ja niiden kaikkien huomioiminen on tärkeää työtä tehdessä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6) määrittelee tutkimuksen eettisyyteen kuuluvaksi esimerkiksi huolellisuuden, tieteellisten kriteerien soveltamisen omassa työssä, tarkan raportoimisen ja muiden tutkijoiden tulosten kunnioittamisen. Kaikkien näiden osa-alueiden takana on rehellisyys. Tutkimuksessa pidettiin tarkasti huoli siitä, että käytetyt lähteet oli mainittu oikein, jotta kunnia työn tekemisestä menee oikealle tekijälle. Näin tutkijan omat mielipiteet eivät sekoittuneet toisten ajatuksiin, eikä tekstin alkuperästä tule vääriä käsityksiä. Tutkimuksen tekemisessä lähdeviitteiden tarkka käyttö oli huolellista.

Tutkimuksen tekeminen oli tutkijan omaa tulkintaa hyödyntävää, mutta samanaikaisesti huomioitiin taustalla vaikuttavat ennakkoluulot ja mielipiteet. Tutkimuksen yhteydessä tämä tarkoitti käsitysten ja tutkimukseen sitoutumisen esiintuomista tutkittavasta ilmiöstä sekä ennen tutkimusta, että sen jälkeen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 237). Täydellinen puolueettomuus ei ole koskaan mahdollista, mutta oli kriittistä pyrkiä mahdollisimman lähelle sitä, sillä aikaisemmat ajatukset voivat vaikuttaa itse tutkimuksen eettiseen tasoon.

Tutkimuskysymyksiä asettaessa piti pohtia tarkkaan sanavalintoja, sillä nekin saattoivat kuvastaa aikaisempi kokemuksia huomaamatta. Tutkijalla on vastuu tutkimuskysymysten asettamisesta, analyysin tuloksista ja tulosten soveltamisesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 223–224). Tietoinen tarkastelu tässäkin auttoi luotettavuuden parantamisessa. Kun tutkimus lähtee vaikutuksista vapaista kysymyksistä, on tutkimuksen etenemisellä mahdollisuus objektiivisuuteen.

Tutkimuskysymysten asettamisen jälkeen eettisesti merkittävä vaihe oli metodin valitseminen. Tutkimuksen suurimmat eettiset ongelmat tulevat vastaan yleensä tutkimuksen toteuttamisessa, kuten valittujen menetelmien pätevyudessa tai tulosten esittämisessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 220). Teoriaohjaavan sisällönanalyysin käyttäminen oppimateriaalitutkimuksessa piti siis perustella hyvin raportissa, jotta sen käyttämisen tarkoitus selveni. Menetelmän avulla saadun tiedon piti olla yhtenevää sen tiedon tarpeen kanssa, jotka oli alussa tutkimuskysymyksillä asetettu. Tutkijan pitää tietää mitä tutkimuksella haetaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 101), sillä jos tiedetään mitä etsitään, voitiin nähdä ja ennakoida sen ongelmakohdat. Tärkeää oli kiinnittää huomiota tutkimuksen argumentoinnin johdonmukaisuuteen, sillä se määrittä sitä kokonaisuutena (Tuomi & Sarajärvi 2018, 237). Tässä tutkimuksessa teoria oli analyysia tukevaa, sillä muuten se olisi vain irrallista tietoa. Tutkimuksessa käytetyt käsitteet olivat lukijalle alussa avattuna ja niitä oli myös käytetty systemaattisesti.

Analyysivaiheen johtopäätösten tekeminen ei ole suoraan luotettavaa toimintaa, mutta siinä voidaan käyttää malleja, joiden avulla analyysista saadaan luotettavampi. Yksi keino oli aineiston selkeä ja johdonmukainen osittaminen (Seitamaa-Hakkarainen 2014). Tämä otettiin huomioon luokittelun rakentamisessa ja analyysin yhteydessä tehtyjen tulkintojen kanssa. Tulkinta lähti analyysiyksiköiden tunnistamisesta (Mäkelä 1990, 57), joten tämäkin vaihe pidettiin läpinäkyvänä. Analyysissa tulkitsemisen määrä teki siitä juuri otollisen eettisiin epäkohtiin, joten siinä tietoisesti työskenneltiin koko ajan niin, että tutkija oli selvillä tekemisen suunnasta ja tarkoituksesta. Analyysin kattavuuden

merkitys luotettavuuden näkökulmasta oli myös oleellinen, sillä sen avulla voitiin varmistaa, ettei tutkija tulkitse vain satunnaisia poimintoja (Mäkelä 1990, 53). Kun aineiston otanta oli tarvittavan suuri, voitiin ehkäistä näitä ongelmia.

Kattavan aineiston kanssa satunnaisuuden riski oli pienempi, sillä analyysin sääntöjä voitiin testata siinä paremmin. Mäkelä (1990, 52) ehdottaakin, että aineiston riittävyttä voidaan arvioida jakamalla se kahtia ja koetella ensimmäisestä osasta saatuja tuloksia toisessa osassa. Tällöin selviää hyvin johtopäätösten pätevyys. Tässä tutkimuksessa analyysin paikkansapitävyttä oli testattu pieneen osaan aineistoa ensin, jolloin selvisi analyysin sopivuus tähän tutkimukseen. Arvioitavuuden kannalta on myös hyvä rakentaa analyysi niin, että tutkimusta lukeva pystyy loogisesti seuraamaan päättelyä, mutta niin että se on myös toisen tutkijan toistettavissa tarvittaessa (Mäkelä 1990, 53). Toistuvuuden mahdollistamista oli varmistettu sillä, että analyysin vaiheet oli kirjattu tarkasti, joten kirjallista opastusta seuraamalla tutkimuksen toistaminen onnistuu.

Koska tutkimus perustuu opettajan oppaiden tarkastelemiseen, ei vastaajien anonyymiuudesta huolehtiminen pätenyt tällä kertaa. Sen sijaan tärkeäksi nousi tarve huolehtia avoimuudesta kirjojen kustantajia kohtaan, sillä tutkimuksen tiedonantajien valitsemisprosessin on oltava avoin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 238). Opettajan oppaat oli annettu veloituksetta tutkimuksen käyttöön, mutta mitään rahallista etua tutkimuksen tekemisestä ei ollut. Koska kaikki tutkittavat kirjat saatiin samalla tavalla tutkimuksen käyttöön, ei aineiston hankkiminen luonut eriarvoisuutta kirjasarjojen välillä, eikä siten ole muodostanut eettistä epätasa-arvoa.

Eettisten näkökulmien kokonaisuudessa tieteellisen tutkimuksen pätevyys konkretisoitui työn lopullisessa kirjallisessa muodossa. Tässä tutkimuksen raportoinnissa luotettavuus nousi keskeiseksi kohdaksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 21). Sen osa-alueiden huomioiminen varmistettiin, jotta tutkimuksen tulokset voidaan ottaa vakavasti, eikä työ jää perusteettomaksi. Laadullisuuden takaamiseksi tutkijalla piti olla riittävästi tilaa ja aikaa työn tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 240). Tässä tutkimuksessa ajan antaminen tarkoitti tutkimuksen

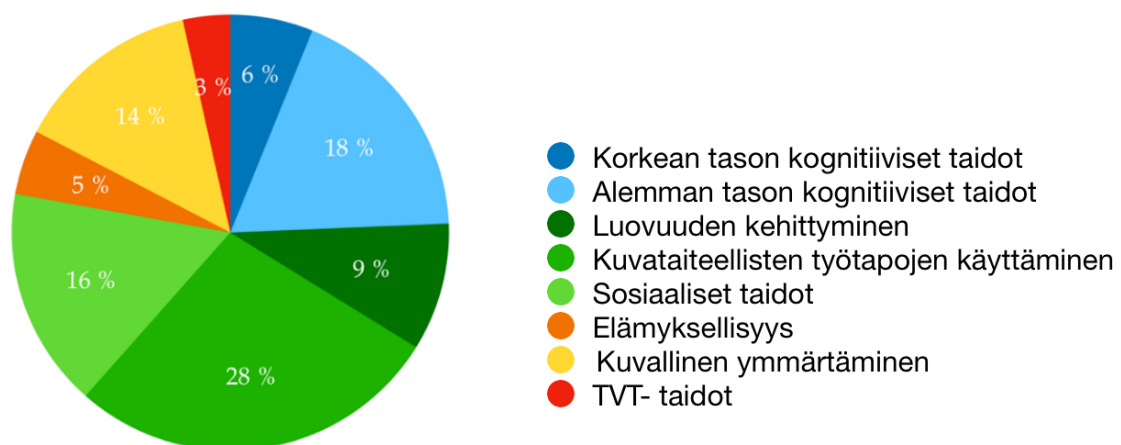
huolellista miettimistä ja työskentelyn ajoittamista. Tutkimuksen tekemiseen syvennyttiin ja sen eettiset näkökulmat pidettiin työskentelyssä mukana koko ajan.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tulosten avulla tarkastellaan tutkimuskysymyksiä ja vastataan niihin kuvataiteen eheyttämisen näkökulmasta. Löydöksiä analysoidaan laadullisesta näkökulmasta, mutta sen tukena käytetään kvantifiointia. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan kustantajien ja kirjasarjojen eroavuuksien näkökulmasta. Toiseen tutkimuskysymykseen syvennyttään kokonaisvaltaisen eheyttämisen, laaja-alaisen eheyttämisen ja ainekohtaisen eheyttämisen kohdilta.

6.1 Kuvataiteen eheyttämisen aineisto

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään vastauksia tutkimuskysymykseen: *Minkälaista on kuvataiteen eheyttävää lisämateriaali historian ja yhteiskuntaopin opettajan oppaissa vuosiluokilla 5 ja 6?* Vastaukset tähän kysymykseen löydettiin aineiston analyysin ja luokittelutaulukon avulla. Luokittelutaulukon alaluokat kertoivat, minkälaista sisältöä aineistosta löytyy, ja kvantifiointi selvensi esiintymien määrän. Aineiston läpikäymisen kautta näkyi ilmaisutaitojen käyttämisen, eli luovuuden kehittymisen, kuvataiteellisten työtapojen käyttämisen ja sosiaalisten taitojen erottuminen muista alaluokista (kuvio 3).



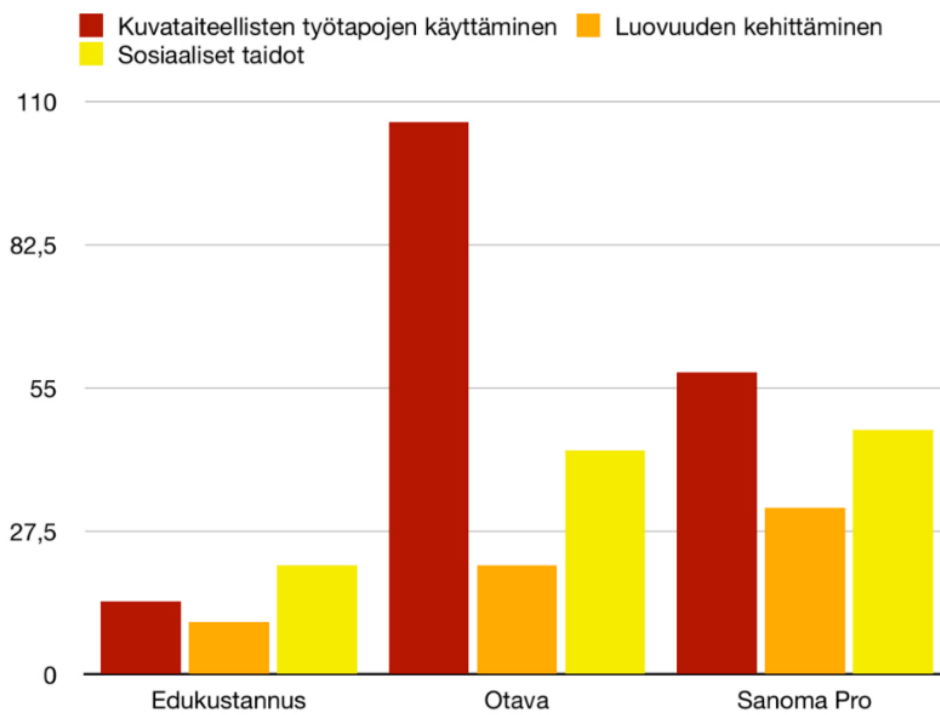
KUVIO 3. Aineistosta löytyneiden alaluokkien esiintyminen opettajan oppaissa

Nämä osa-alueet sisälsivät 53 % kaikista löydöksistä. Tuloksena oli näin ollen opettajan oppaiden materiaalin korostuneisuus ilmaisutapojen kohdalla. Lisäksi tiedon käsittely ja ilmiön syvempi ymmärtäminen muodostivat suhteellisen tasapuolisesti lähes puolet löydöksistä. Tieto- ja viestintäteknologian osuus oli erittäin pieni muihin osa-alueisiin verrattuna.

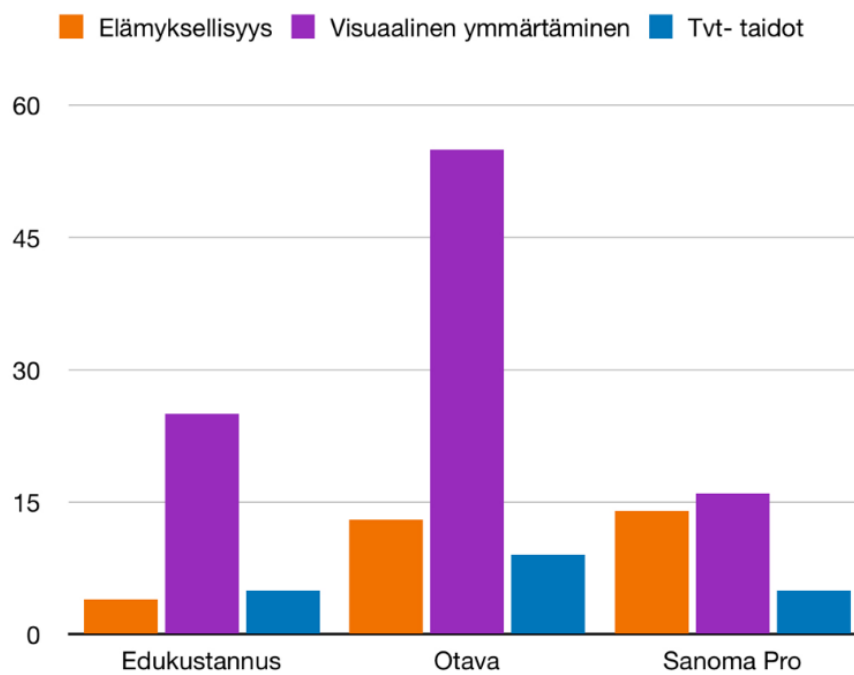
Näiden löydösten perusteella oli selvää, että kuvataiteen eheyttämiseen käytettävät materiaalit erosivat toisistaan, joten tarkempaan analysointiin oli tarvetta. Merkittäviä variaatioita löytyi sekä ala- ja yläluokissa, että eri teoksissa. Näihin vaihteluihin kiinnitetään huomiota seuraavissa osissa syvällisemmin.

6.1.1 Eheyttävän materiaalin vaihtelevuudet eri kirjasarjoissa

Eri kirjasarjoja vertailtaessa ei löytynyt huomioitavia vuosiluokkasidonnaisia eroja. Suurimmat poikkeavuudet löytyivät kustantajien ja kirjasarjojen väliltä. Myös pieniä oppiainekohtaisia eroja löytyi. Kustantajien välisiä eroa tarkastellessa oli huomioitava Edukustannuksen pienempi otanta muihin verrattuna. Tarkastelussa oli mukana 4 opettajan opasta Otavalta ja Sanoma Proлта, mutta vain 3 Edukustannukselta. Tästä syystä löydökset olivat vain suuntaa antavia, eikä niistä voitu vetää pitäviä johtopäätöksiä. Tästä huolimatta selviä korostuneisuuksia oli aineistosta löydettävissä. Kuvioissa 4 ja 5 on esitetty merkittävien löydösten jakautuminen kustantajien välillä.



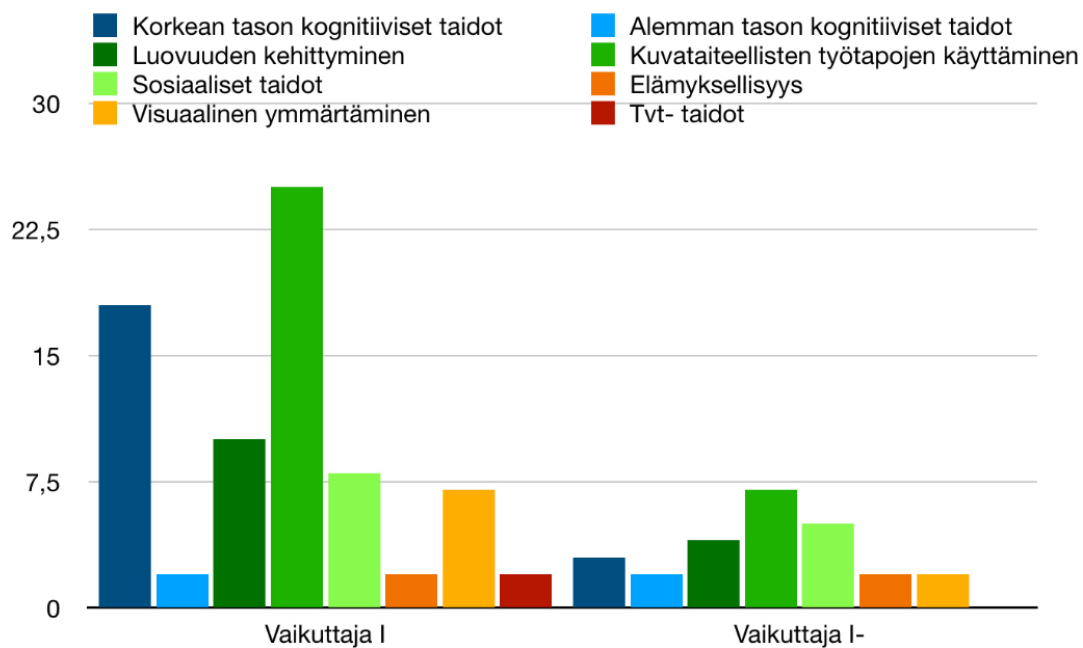
KUVIO 4. *Ilmaisutaitojen kehittyminen-* yläluokan jakautuminen kustantajien kesken



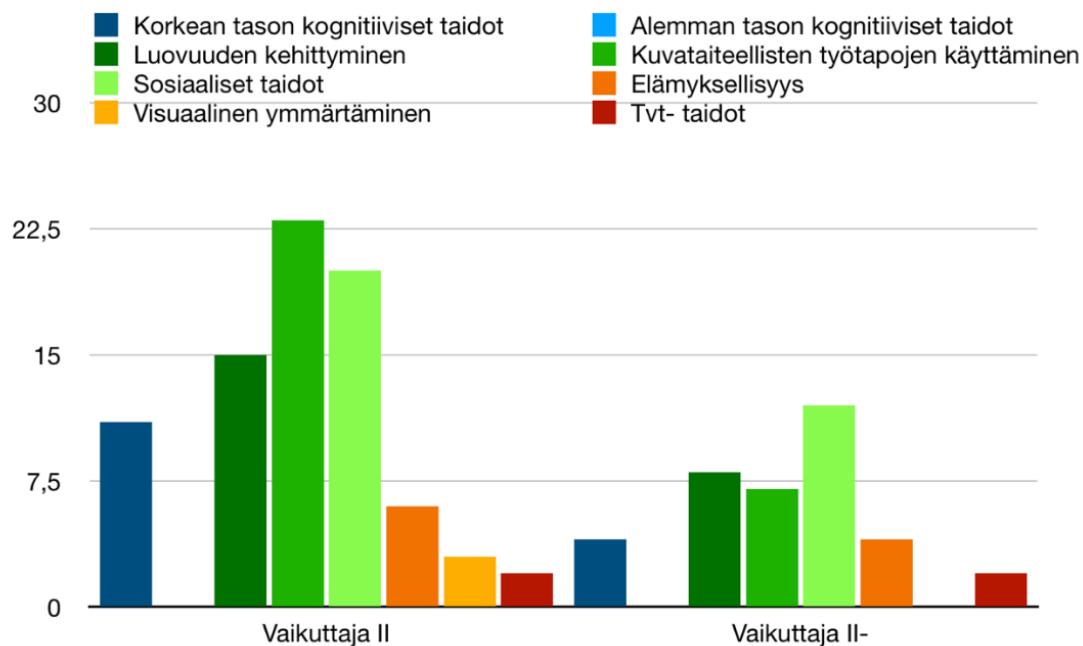
KUVIO 5. *Ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen-* ja *Muut-* yläluokkien jakautuminen kustantajien kesken

Taulukoista selviää, että suhteellisen tasaiseen rintamaan teki poikkeuksen Otavan Ritari- ja Vaikuttaja- sarjat, joiden kuvataiteelliset työskentelytavat kattoivat 60 % kaikista löydöksistä. Sanoma Pro kattaa puolestaan 33 % ja Edukustannus 8 %. Sama suuntaus näkyi visuaalisen ymmärtämisen kohdalla Otavan kohdalla, mutta tässä Edukustannus oli esiintyvyydellään enemmän esille huolimatta sen pienemmästä otannasta.

Kirjasarjojen välisiä eroja tutkittaessa Vaikuttaja I ja II erottautuivat muista yksilöllisen lisämateriaalin ansioista. Näissä opettajan oppaissa oli kirjan lopussa valmis esimerkki toteutettavasta monialaisesta oppimiskokonaisuudesta. Näissä oppimiskokonaisuuksissa kuvataiteellinen eheyttäminen oli vahvasti mukana, jopa vahvemmin kuin muussa oppaan materiaaleissa. Tämä ero on selvennetty kuvioissa 6 ja 7.



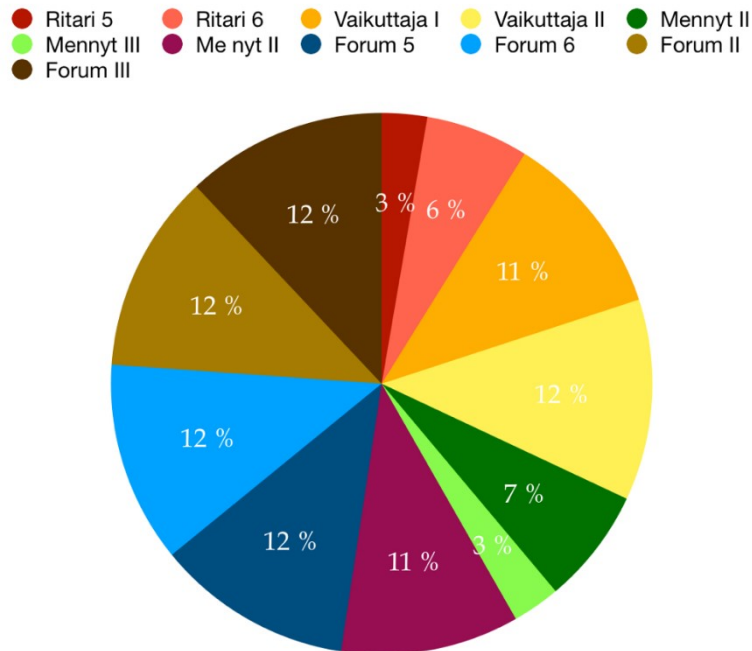
KUVIO 6. Alaluokkien jakaantuminen Vaikuttaja I opettajan oppaassa monialaisen oppimiskokonaisuuden kanssa ja ilman sitä



KUVIO 7. Alaluokkien jakaantuminen Vaikuttaja II opettajan oppaassa monialaisen oppimiskokonaisuuden kanssa ja ilman sitä

Näissä kuvioissa Vaikuttaja I tai Vaikuttaja II kuvaavat teoksen koko sisältöä ja Vaikuttaja I- ja Vaikuttaja II- kuvaavat teosten sisältöjä ilman monialaista oppimiskokonaisuutta. Kuviossa 6 näkyy, kuinka kuvataiteellisten työtapojen käyttäminen oli keskittynyt enemmän monialaiseen oppimiskokonaisuuteen kuin muuhun kirjan sisältöön. Löydökset olivat lähes nelinkertaiset lisämateriaalin kanssa. Myös korkean tason kognitiiviset taidot vähenivät merkittävästi monialaisen oppimiskokonaisuuden ulkopuolella. Nämä taidot kuusinkertaistuivat lisämateriaalin ansiosta. Vaikuttaja II- löydökset näyttäytyivät samansuuntaisesti (kuvio 7). Vaikuttaja- kirjasarjassa kuvataiteen eheyttävä toiminta oli tulosten perusteella tiivistynyt hyvin paljon tarjottuun monialaiseen oppimiskokonaisuuteen.

Yksittäisiä opettajan oppaita tutkittaessa pystyttiin erottelemaan neljä eri teosta kaikista muista, kun tarkastelun kohteena oli kaikki esiintymät teoksittain jaoteltuna (kuvio 8).



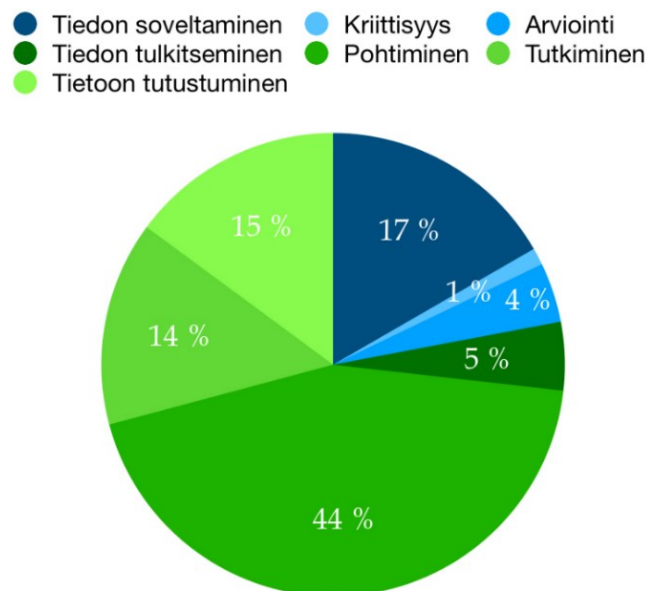
KUVIO 8. Löydösten jakaantuminen eri opettajan oppaisiin

Tutkimuksen aineisto jakaantui tasaisesti eri teoksiin vain yhden prosentin vaihtelevuudella silloin kun lukuun ei otettu Ritari- ja Mennyt- sarjoja. Ritari 5 ja Mennyt III toivat kumpikin koko aineistoon vain 3 % eheyttävästä materiaalista. Ritari 6 ja Mennyt II tuplasivat tämän, mutta nekin jäivät selkeästi vähemmistöön muihin teoksiin verrattaessa. Muiden opettajan oppaiden määrällinen anti oli hyvin tasalaatuista.

Opettajan oppaiden kohdalla näkyi oppikirjailijoiden omat arvokäsitteet, sillä eri teoksissa näkyi erilaisia painotuksia. Tässä todentui Ruuskan (2014, 78) argumentit oppimateriaalin asenteellisuudesta. Pinnalle nousi myös Ouakrim-Soivion (2014, 201) ajatukset oppimateriaalituottajien vastuusta materiaalin laadukkuudesta. Koska oppikirjailijat eivät voi koskaan täysin päästä objektiivisuuteen, on näin ollen materiaalien tuottajilla lopullinen valta ja vastuu huolehtia aineiston pätevyydestä.

6.1.2 Tiedon käsittelyn kahtiajakoisuus

Tiedon käsittelyn yläluokka sisälsi 2 alaluokkaa, *korkean tason kognitiiviset taidot* ja *alemman tason kognitiiviset taidot*. Näistä alaluokista löytyivät analyysiyksiköt *tiedon soveltaminen, arviointi, kriittisyys, tiedon tulkitseminen, tutkiminen, tietoon tutustuminen* ja *pohtiminen*. Tiedon käsittelyn alaluokkien jakaantumisessa voitiin nähdä kuinka alemman tason kognitiiviset taidot (vihreät alueet kuviossa 9) olivat selvästi korostuneita verrattuna korkean tason kognitiivisiin taitoihin (siniset alueet).



KUVIO 9. Analyysiyksiköiden esiintyminen *tiedon käsittely*- yläluokassa

Alemman tason kognitiivisista taidoista eniten esille nousi *pohtiminen*, joka käsitti 44 % kaikesta alemman tason kognitiivisesta toiminnasta. Pohtimisen suuri määrä selittyi osittain sen esiintymisellä erilaisissa muodoissa. Esimerkiksi *miettiminen* ja *ilmiöstä keskusteleminen* rinnastettiin *pohtiminen*-analyysiyksikön alle, sillä oppilaiden työskentely oli näiden analyysiyksiköiden kohdalla samankaltaista. Pohtimisen kokonaismäärään vaikutti myös Vaikuttaja-kirjasarjan monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitelmien pohtimisen

korostaminen. Näistä kokonaisuuksista löytyneet analyysiyksiköt tuottivat 22 % kaikista pohtimisen esiintymistä.

Pohtimisella haettiin usein taustatukea opiskeltavan aiheen faktoista ennen varsinaisen kuvataiteellisen työskentelyn aloittamista. Myös työskentelyn yhteenvedoissa käytettiin pohtimista hyväkseen. Pohtiminen toimi eräänlaisena toiminnan aloituksena ja lopetuksena, eli tiedon yhdistäjänä kuvataiteelliseen toimintaan ja sama toisinpäin.

Pohtikaa, millaista ilkiä on ja millaisissa paikoissa sitä esiintyy. Voitte myös haastatella koulun kiinteistöhoitajaa ja selvittää, onko koulukiinteistöön, pihaan tai lähialueeseen kohdistunut ilkiä. Selvittäkää myös, minkä verran ilkiä aiheuttaa koulussanne kuluja. Kerätkää tiedot yhteen. Suunnitelkaa ilkiän vastainen kampanja ja toteuttakaa se. Kuvatkaa ilkiän jälkiä koulun lähiympäristössä. Nimetkää kuvat ja järjestäkää kuvista koululle näyttely. Keskustelkaa ilkiän syistä ja seurauksista. (Me nyt II, 37.)

Toisaalta pohtimista esiintyi välillä myös työskentelyn keskivaiheilla. Tiedon mukana pitäminen pohtimisen merkeissä koko työskentelyn ajan auttoi oppilaita tunnistamaan tekemisen ja ajattelemisen yhteyden. Lisäksi pohtiminen toi tekemistä lähemmäs oppilaan omaa elämää ja elinympäristöä, mikä auttoi tiedon ankkuroimisessa todellisuuteen.

Pohtimisen lisäksi alemman tason kognitiivisista taidoista esiintyivät *tietoon tutustuminen, tiedon tulkitseminen ja tutkiminen*. Tulkitsemisen osuus oli vain 5 %, kun taas tutustuminen oli osuudeltaan 15 % ja tutkiminen 14 %. Tutkiminen kohdistui aineistossa sekä tietoon, että visuaalisuuteen. ”Tutkikaa, miten kaupunki kehittyi noin kolmensadan vuoden aikana.” (Mennyt II, 35). ”Tutkitaan oman kunnan vaakunaa.” (Forum II, 98). Visuaalisuus oli näissä tehtävissä ensisijaisesti kuvallisuutta, eli kuvien tutkimista kirjoista tai internetistä. Tiedon visualisoiminen on Marshallin (2006, 18) mukaan tiedon uudelleen työstämistä, mikä auttaa ymmärtämään opiskeltavaa aihetta paremmin. Tämän perusteella visualisoinnin yhdistäminen tiedon pohtimiseen tuottaisi oppilaille syvemmän käsityksen ilmiöstä. Näin ollen eheyttäminen on

onnistunutta, sillä tiedollinen toiminta on yhdistetty kuvataiteelliseen työstämiseen saumattomasti.

Analyysiyksikkö *tutustuminen* näkyi aineistossa joko visuaalisuuteen, tietoon tai sosiaalisiin taitoihin perustuvana työskentelynä. Tutkiminen oli tutustumisen kanssa hyvin samankaltaista, erityisesti näiden kahden visuaalisuuden käytön ja tiedon käsittelyn näkökulmista. Tutustumista tapahtui sosiaalisesti moninaisissa yhteisöissä, mutta tutkiminen puolestaan keskittyi enemmän yksilötyöskentelyyn. Vuorovaikutuksellisen eron lisäksi merkittävin vaihtelu löytyi tutkimisen tarkemmasta ohjeistuksesta. Tutustuminen oli huomattavasti vapaampaa toimintaa, kun taas tutkimisen yhteyteen oli usein liitetty tarkentavia apukysymyksiä.

Tiedon tulkitseminen erosi muista alaluokkansa analyysiyksiköistä pienellä esiintymisellään (5 %). Tulkitsemista on tärkeä harjoitella, sillä sen kautta voidaan taidoissa edetä korkeammalle kognitiiviselle tasolle, eli soveltamisen tasolle (Krathwohl 2002). Tulkitseminen jäi kuitenkin pohtimisen jalkoihin. Pelkkä pohtiminen ei auta taitojen kehittämisessä, vaan oppilaiden täytyy päästä työskentelemään tiedon tulkitsemisenkin parissa. Tulkitsemisessä näkyi myös painotus historian ilmiöihin, mikä saattaa liittyä sen tiedon käsittelyn luonteeseen.

Tehdään historian tulkinta esimerkiksi kännykästä. Mitä tutkijat voisivat päätellä esineestä 2000 vuoden kuluttua? Piirretään tai liimataan esineen kuva paperin keskelle ja kuvan ympärille kirjoitetaan ehdotukset tutkijoiden päätelmistä. (Forum 5, 13.)

Tulkitsemisen korostuneisuus historiassa on hyvä suunta, sillä Norpan (2020, 49) mukaan historian oppimateriaaleja leimaa painottuminen sisältöjen oppimiseen, eikä niinkään oppilaiden taitojen kehittämiseen. Tulkitsemisen harjoittelu vahvistaa oppilaiden tulevaisuuden taitoja (Bradshaw 2016, 112), joissa erityisesti tiedon alkuperän arvioiminen on tärkeää.

Korkean tason kognitiiviset taidot sisälsivät analyysiyksikön *tiedon soveltaminen*, joka käsitti kokonaisuudessaan 17 % tiedon käsittelystä (kuvio 9). Määrä ei ollut koko yläluokkaa katsottuna suuri, mutta se oli omassa

alaluokassaan merkittävin. Soveltaminen liittyi opitun tiedon ajalliseen muuttamiseen, sen ympäröivän kontekstin vaihtamiseen tai kirjallisen ja/tai kuullun tiedon siirtämiseen kuvalliseen muotoon. Esimerkiksi tehtävässä: ”Miten kuvittaisit pelikortit nykyään?” (Forum 6, 200), oppilaat siirtävät historiallista tietoa nykypäivään kuvittamisen avulla. Ajallinen muuttaminen koski ensisijaisesti tietyn ilmiön päivittämistä nykyaikaan. Tunnilla käsiteltyä aihetta tai ilmiötä sovellettiin oppilaiden tuntemaan aikaan, jolloin asian ymmärtäminen helpottui.

Ilmiötä ympäröivän kontekstin muutos ja kuvallinen soveltaminen näkyivät samansuuntaisesti kuin ajallisuuden muutos. Ilmiöt tuotiin lähemmäksi oppilasta tuomalla tekemiseen hänelle tärkeitä piirteitä. Seuraavassa esimerkissä näkyy sekä kontekstin muutos, että kuvallinen soveltaminen. ”Millainen vaakuna kunnassasi olisi, jos siinä näkyisivät sinulle tärkeät asiat?” (Forum II, 89). Oman kunnan vaakunaa on ensin tutkittu, jonka jälkeen oppilas pääsi soveltamaan oppimaansa oman vaakunan luomisessa. Tieto muutettiin kuvalliseen muotoon samalla miettien työstettävien aiheiden merkityksiä.

Soveltamisen lisäksi korkean tason kognitiivisiin taitoihin liittyivät *kriittisyys* ja *arviointi*. Kriittistä toimintaa oli 1 % ja arvioivaa toimintaa 4 % koko alaluokan esiintyvyydessä (kuvio 9). Korkean tason kognitiivisia taitoja käyttäviä löydöksiä oli kokonaisuudessaan vähän, mutta erityisesti tämä kiteytyi kriittisyyteen ja arviointiin. Molempia esiintyi koko aineistossa vain muutaman kerran, mikä teki niistä merkityksellisiä harvinaisuudellaan. Kriittisyyden kehittyminen on yksi kuvataiteen eheyttämisen eduista, sillä kuvataiteellisen työskentelyn avulla oppilaat oppivat kyseenalaistamaan tietoa (Bradshaw 2016, 116). Lieberman ja Parker (2019, 15) painottivat myös kriittisen ajattelun kehittymistä kuvataiteen avulla. Huolestuttavaa onkin, että näistä lähtökohdista huolimatta kriittisyyttä harjoittavia tehtäviä oli erittäin vähän. Tutkimuksen kannalta nämä löydökset olivat tärkeitä, sillä ne osoittivat, minkälainen eheyttävä työskentely puuttui opettajan oppaista.

6.1.3 Ilmaisutaitojen kehittyminen

Ilmaisutaitojen kehittyminen- yläluokka koostui alaluokista *luovuuden kehittyminen*, *kuvataiteellisten työtapojen käyttäminen* ja *sosiaaliset taidot*. Näistä kolmesta selvästi korostunein oli kuvataiteellisten työtapojen käyttäminen (52 %) ja pienimmän osuuden sai luovuuden kehittyminen (17 %). Sosiaalisia taitoja kehittäviä löydöksiä oli 31 %.

Ilmaisutaitojen kehittämisessä oli selvää vaihtelua työskentelyn monipuolisuuden suhteen. Yksinkertaisimmillaan ohjeistus koski vain yhden työtavan käyttämistä, kuten esimerkiksi roomalaisten kirjeiden valmistamisessa.

Tehkää roomalaiset kirjeet.

Työohjeet:

1. Leikatkaa kartongista kortteja, joiden pituus on 18 cm ja leveys 9 cm.
2. Rei'ittäkää kortit oheisen mallin mukaan.
3. Sitokaa kortit yhteen naruilla. (Mennyt II, 31.)

Tässä tehtävässä keskittyminen oli tarkan ohjeistuksen mukaisessa askartelemisessa ilman oppilaiden mahdollisuutta omaan ilmaisuun tai sosiaalisuuteen.

Toisessa ääripäässä oli monipuolisesti oppilaiden taitoja kehittäviä tehtäviä yhteen toimintaan kiinnitettynä. Senet-peliä työstäessään oppilaat pääsivät ensin mallintamisen avulla askartelemaan, sitten toimimaan ryhmässä ideoiden sekä lopuksi tutustumaan muiden tuotoksiin. ”Oppilaat ottavat mallia oppikirjan kuvasta ja askartelevat oman Senet- pelin. Ryhmässä keksitään pelin säännöt ja pelataan sitä. Voidaan myös vaihtaa pelejä ryhmien kesken.” (Ritari 5, 50.) Työskentelyssä oli siis mukana kuvataiteellisia työtapoja, sosiaalisten taitojen harjoittamista, sekä luovuuden käyttämistä. Vastaavaa eriarvoisuutta oppilaiden taitojen kehittämisen kohdalla näkyi muidenkin alaluokkien tehtävissä. Joidenkin kohdalla tehtävät keskittyivät yhden taitoalueen kehittämiseen ja joissakin taas yksi tehtävä kehitti oppilaiden taitoja monipuolisesti.

Suurin osa tarkasteltavista tehtävistä asettui kuitenkin aikaisemmin mainittujen esimerkkien väliin niin, että niistä erottui 2–4 eri analyysiyksikköä.

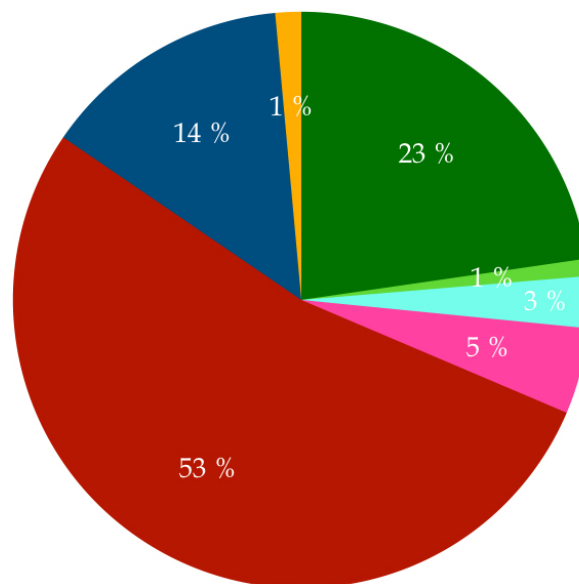
Näin esimerkiksi Me nyt II opettajan oppaassa, jonka lainauksesta nousivat esiin analyysiyksiköt *suunnitteleminen, pohtiminen, tutkiminen ja piirtäminen*:

Suunnitelkaa ja toteuttakaa sarjakuva. Valitkaa kesätyö, jota voivat tehdä nuoret, jotka ovat ensimmäistä kertaa kesätyössä. Pohtikaa, millaisia ominaisuuksia työntekijältä vaaditaan kyseisessä työssä. (Me nyt II, 51.)

Näiden toimintojen kautta oppilaat pääsivät kehittämään ilmaisutaitojaan ja tiedon käsittelyä, jolloin työskentely vahvisti kahden alaluokan taitoalueita. Aineistosta näkyi näin ollen monipuolinen oppiminen. Räsänen (2008, 77) esitti taitojen laajemman vahvistumisen, eikä yksittäisten tietojen opettelun, olevan kuvataiteellisen työskentelyn ydin. Aineistossa näkyi juuri tämä useiden kykyjen samanaikainen voimistuminen.

Kuvataiteellisten työtapojen käyttämisessä merkittäväksi löydökseksi muodostui työtapojen jakautuminen (kuvio 10).

● Askarteleminen ● Muotoileminen ● Maalaaminen ● Värittäminen
● Piirtäminen ● Kuvaaminen ● Äänittäminen



KUVIO 10. Analyysiyksiköiden jakaantuminen *kuvataiteellisten työtapojen käyttäminen-* alaluokassa

Yli puolet (53 %) kaikista kuvataiteellisista työtavoista oli piirtämistä. Tämän lisäksi hyvin edustettuina olivat myös askarteleminen (23 %) ja kuvaaminen (14 %). Loput neljä esiintynyttä kuvataiteellista työtapaa muodostivat 10 % kokonaisuudesta, eli niiden osuus oli hyvin pientä muihin verrattuna. Kuvataiteen eheyttämisen pitäisi tuoda esille erilaisia keinoja toteuttaa opetusta (Räsänen 2008, 121), joten aineiston epäsuhtaisuus oli kaukana laadukkaasta eheyttämisestä.

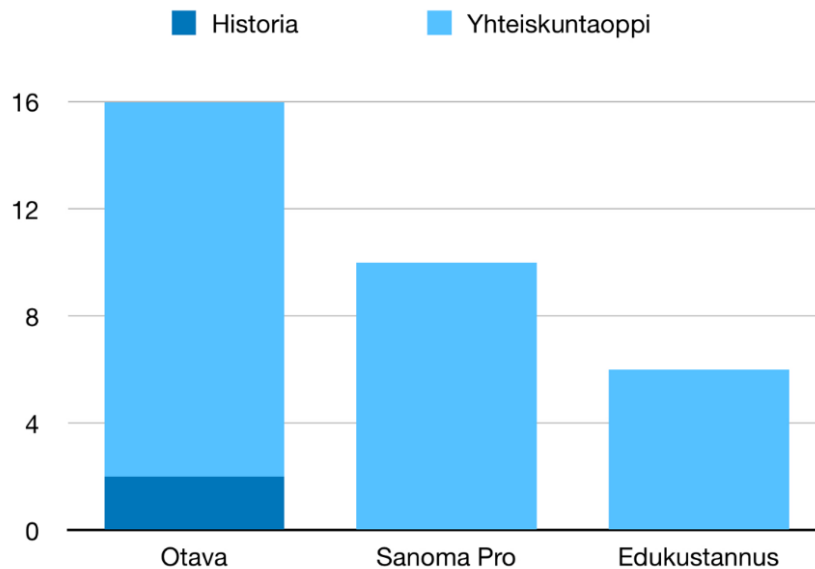
Piirtämisen suosio aineistossa oli ennakko-olettamusten mukainen määrällinen löydös. Sen laadullisuus ei kuitenkaan ollut yhdenmukainen. Piirtämisessä 16 % oli julisteen tai posterin tekemistä ja 8 % sarjakuvan piirtämistä. Kaikki muu oli heterogeenisempää aineistoa. Yksinkertaisimmillaan eheyttäminen näkyi tehtävän lopussa lauseena: "Piirrä kuva siitä." (Vaikuttaja I, 91). Tällöin piirtäminen oli siis aiheen visualisoimista. Aiheen käsittelyn lisäksi piirtämisen yhteydessä saattoi olla huomioituina myös muita kuvataiteellisia tavoitteita. Esimerkiksi Forum II (122) jakson kokoavassa aktiviteetissa työskentelyn yksi osa oli kuvailtu näin:

Oppilaiden tehtävänä on suunnitella ja toteuttaa palapeli, jonka jokaiseen palaan he piirtävät jaksojen aiheisiin liittyviä itselleen merkityksellisiä asioita. Palapeli voi muodostaa yhtenäisen kuvan tai olla kollaasi eri aiheista.

Tällaisessa toiminnassa piirtäminen kiinnittyi sekä yksilötyöskentelyyn, että koko luokan yhteiseen tekemiseen. Lisäksi jokainen oppilas kehitti itseilmaisuaan piirtämällä itselleen tärkeitä asioita.

Askartelemisen suuri esiintyvyys selittyi osittain sen monimuotoisuudella. Askartelemiseen kuului hyvin laajalti erilaisia työtapoja, kuten leikkaaminen, liimaaminen, rakentaminen ja erilaiset paperin käsittelyt. Työtapana askartelu oli tästä syystä huomattavasti erilaisempaa kuin esimerkiksi kuvaaminen ja äänittäminen, jotka olivat selvästi rajoittuneimpia toiminnaltaan.

Kuvaamisen ja äänittämisen kohdalla näkyi löydösten voimakas painottuminen yhteiskuntaopin puolelle. Kuvioista 11 selviää eri kustantajien kirjasarjojen yhdenmukaisuus näiden analyysiyksiköiden esiintymisissä.



KUVIO 11. Kuvaamisen ja äänittämisen esiintyminen eri kustantajien kirjasarjoissa

Otavan Forum 6 oli ainoa historian opettajan opas, jossa kuvaamista käytettiin. Kaikki muut maininnat olivat yhteiskuntaopin oppaista. Kuvaaminen liittyy vahvasti nykytaiteeseen, mikä käsittelee paljon ajankohtaisia aiheita ja arvoja (Räsänen 2008, 127). Tämän perusteella voidaan nähdä yhteys kuvaamisen ja yhteiskuntaopin välillä. Tästä huolimatta historian osuuden puuttumista ei voida samalla argumentilla perustella.

Luovuuden kehittymisen pääpaino oli suunnittelemisessa, joka käsitti luokasta 73 %. Ideointia oli löydöksissä 13 % ja itseilmaisua 14 %. Suunnitteleminen ilmaantui selvästi tapana aloittaa työskentely, joka saattoi olla niin piirros, mainos kuin aikakapselikin. Ideointi puolestaan oli uuden asian keksimistä tai uuden ratkaisun löytämistä. Itseilmaisun löydökset keskittyivät oppilaiden mielikuvituksen käytön kannustamiseen. Suunnittelemisen suuren

osuuden ulkopuolella tämän alaluokan eroavuudet olivat suhteellisen pieniä. Laadullisesti esiintymät olivat homogeenisia, eikä niissä ollut löydettävissä merkittäviä painotuksia.

Sosiaalisten taitojen sisällöistä lähes puolet (46 %) löydöksistä oli esittämistä. Ryhmätyötä oli 36 % ja osallisuutta 18 %. Koko alaluokassa esiin nousi annettujen ohjeistuksien vaihtelevuus toteuttamisen näkökulmasta. Yleisesti oli opettajan vastuulla päättää toiminnan muoto, sillä löydöksissä oli usein annettu vaihtoehtoja. Työskentelyä saatettiin toteuttaa yksin, parin kanssa, ryhmässä tai koko luokan kesken. Aina aineistosta ei voinut päätellä tekijöiden määrää, sillä osa oli kirjoitettu passiivimuotoon. Näissä tilanteissa opettaja itse saattoi päättää omaan käyttöönsä sopivimman toteutuksen, mikä teki sosiaalisten taitojen harjoittelemisesta hyvin vaihtelevaa.

Ryhmätyö oli tasalaatuista pari- tai ryhmätyöskentelyn esilletuomista. Osallisuus vaihteli parityöskentelystä koko luokan yhteiseen toimintaan. Sen sisältö pysyi kuitenkin koko ajan suhteellisen samana, eli tavoitteellisena sosiaalisena vuorovaikutuksena. Esittämisessä sen sijaan oli vaihteluja, sillä se saattoi olla joko vain toiselle oppilaalle oman työn esittämistä tai sitten koko koululle. Omasta työstä kertominen ei myöskään ollut aina aiheen käsittelyn lopussa tapahtuvaa, vaan sitä tapahtui työskentelyn eri vaiheissa, kuten seuraavassa esimerkissä:

Työskennelkää pienissä ryhmissä. Tehkää valtiostanne esittelyposterit. Keksikää esimerkiksi maan nimi, väkiluku, hallitsija, kuuluisia henkilöitä ja tärkeimmät elinkeinot. Entä millaisia perusoikeuksia maan kansalaisilla on? Onko lapsilla jotain erityisoikeuksia? Esitelkää ryhmien tuotokset muulle luokalle. Kun kaikki maat on esitelty, pohtikaa omassa ryhmässänne vielä seuraavia kysymyksiä. Kertokaa tuloksenne lyhyesti muille. (Me nyt II, 33.)

Esittäminen oli siis tällöin osa aiheen pohtimista sekä oman oppimisen kehittämistä.

Esittämisestä löytyi myös erilaisia muotoja, vaikka se aina keskittyikin oppilaiden tuotosten ympärille. Esittäminen oli joissakin tapauksissa oma

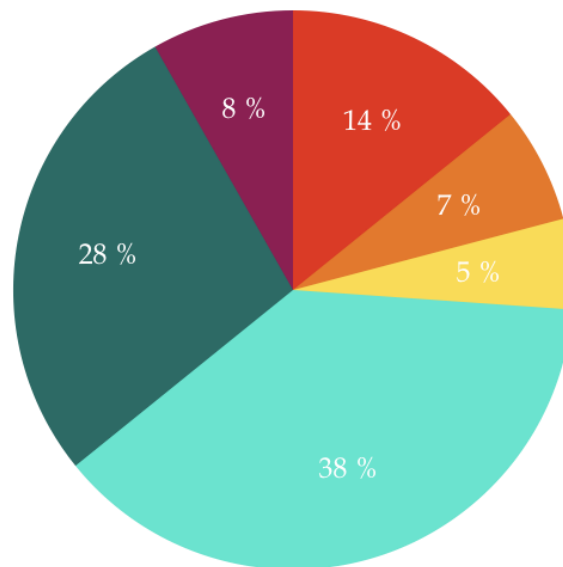
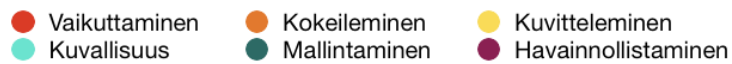
erillinen osansa, jossa keskityttiin tuomaan valmis työ muiden nähtäväksi. Tällöin vuorovaikutusta toisten kanssa saattoi olla hyvin vähän. ”Tehkää ryhmissä videokäsikirjoitus aiheesta Turvallinen tulevaisuus. Suunnitelkaa eri kohtaukset. Halutessanne kuvatkaa video ja esittäkää se luokalle tai koko koululle.” (Vaikuttaja II, 77.) Tämän vaihtoehtona oli toimintaa, jossa vuorovaikutusta oli enemmän. Esimerkiksi valmiin kivikautisen kylän esittelemine muille tehtiin toiseen rooliin eläytyen, jolloin toiminta kehitti ilmaisutaitoja entistä monipuolisemmin.

Askarrelkaa kivikautisen kylän pienoismalli turkiksista, nahkasta, kepeistä, kivistä ja muista materiaaleista. Kutsukaa pienimpiä oppilaita katsomaan kyläänne. Esitelkää kylä heille museon oppaan tavoin. (Ritari 5, 64.)

Sosiaalisten taitojen yhteydessä esiintyi korostuneesti kuvataiteen eheyttämiseen liittyvä vuorovaikutus (Juuti, Kairavuori & Tani 2015, 78). Tämä näkyi aineistossa eri näkökulmista. Taitoaineiden kanssa käytetyt sosiaaliset työtavat vahvistivat heidän yhteistyötaitojaan (Räsänen 2010, 50), sekä kehittivät heidän sopeutumiskykyjään (Biesta 2011, 59). Yhdessä ja toisilta oppiminen auttoi oppilaita sisäistämään opittavan ilmiön paremmin kokonaisuutena.

6.1.4 Ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen

Ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen- yläluokka jakaantui alaluokkiin *elämyksellisyys* ja *visuaalinen ymmärtäminen*. Visuaalinen ymmärtäminen sisälsi ilmiön kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kokonaisuudesta 74 % (kuvio 12). Tässä alaluokassa kuvallisuus (38 %) ja mallintaminen (28 %) hallitsivat ja havainnollistaminen (8 %) jäi vähemmistöön. Kuvallisuuden sisällöt olivat laadullisesti muuten monimuotoista, mutta siitä erottui isona sektorina kuvien etsiminen 20 % osuudellaan.



KUVIO 12. Analyysiyksiköiden jakaantuminen *ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen*- yläluokassa

Kuvallisuus keskittyi eniten kuvahakuun. Kuvia ohjeistettiin etsimään internetistä, kirjoista ja lehdistä tai ennalta määrittelemättömistä kohteista. Työskentely ei edennyt suurimmissa osissa tehtävistä kuvahaun jälkeen, mutta 15 %:sta tapauksista löydettyjen kuvien parissa jatkettiin niiden arvioinnin tai muun pohdinnan parissa. Tällöin kuvien kanssa työskenteleminen kytkeytyi paremmin myös kuvataiteen tavoitteisiin, joissa pyritään harjoittamaan tavoitteellisesti oppilaiden kuvallisia taitoja (Opetushallitus 2014, 267).

Kuvallisuudessa opettajan oppaiden materiaalit keskittyivät joko oppilaan tai opettajan työskentelyn ohjaamiseen. Mennyt II opettajan oppaassa ohjeistus opettajalle esiintyi näin: "Näytä oppilaille LIITTEEN 16 kuva ja lue oppilaille alla oleva teksti." (Mennyt II, 63). Myös passiivimuodon käyttö oli yleistä. "Valmistautukaa väittelyyn etsimällä mahdollisimman paljon tietoa. Voitte käyttää myös kuvia väitteittenne tukena." (Ritari 6, 80.) Passiivin käyttäminen toi mukaan tulkinnanvaraisuuden ja samalla myös opettajan mahdollisuuden variointiin. Ohjeistuksen muodoissa oli siis selviä eroja, mutta niiden vaikutus

toimintojen toteuttamiseen oli loppujen lopuksi pieni, koska lopullisen päätöksen työskentelyn tavoista tekevät opettajat.

Aineistosta nousi esiin aiheiden käsittelyn aloittaminen kuvallisuuden avulla. Kuvia käytettiin huomion herättämisen ja aiheeseen virittäytymisen keinona. "Näytä oppilaille viereisen sivun kuvat. Tarkastelkaa kuvia ja vastatkaa kysymyksiin: Mitkä asiat kiinnostavat huomiosi? Mitä arvelet miehelle tapahtuneen?" (Mennyt II, 41.) Kuvat toimivat samalla myös ilmiöihin syventymisen apuna. Kuvien ja tiedon yhdistäminen toi aiheen konkreettisemmin oppilaille näkyväksi, sillä visuaalisuus auttoi näkemään ilmiöt oikeassa elämässä. Kuvien käyttämisestä historian opetuksessa on kritisoitu olevan vain kuvituskuvia (Norppa 2020, 45), joten aineistosta esiintynyt kuvallisuuden monipuolisempi käyttäminen oli positiivinen löydös. Kuvallisuus jää helposti pelkäksi visualisoinniksi, jos siihen ei liitetä muuta oppilaiden taitoja kehittävää toimintaa.

Visuaalisen ymmärtämisen osana oli myös mallintaminen. Mallintamista käytettiin töiden työstämisen apuna. Materiaalina mallintamisessa oli sekä kirjalliset ja kuvalliset ohjeistukset käsiteltävien kappaleiden kohdalla, että opettajan oppaiden liitteet. Mallintaminen perustui ohjeiden antamiseen. Ohjeiden mukaan toimiminen osassa tapauksissa tiukasti esimerkin kopioimista: "Tehkää pienoismalli ilmaruuvista. LIITTEESSÄ 3 on siihen ohjeet." (Mennyt III, 11). Joissakin tehtävissä toiminta oli vapaampaa ohjeistettua työskentelyä, jossa annettiin oppilaille mahdollisuus valita itse ohjeensa: "Työstetään metallilevyllä koriste, jonka mallina käytetään inkojen kultaesineitä oppikirjan sivulta 90." (Forum 6, 88). Aiheen käsittely jakaantui näin ollen toisessa ääripäässä ohjeistettuun suorittamiseen ja toisessa päässä oman mielikuvituksen käyttämiseen esimerkkien avulla.

Havainnollistamista erosi mallintamisesta siinä käytettyjen esimerkkien takia. Löydetyt esiintymät keskittyivät joko visuaalisen esimerkin antamiseen tai aikaisemmin opitun tiedon havainnollistamiseen. Tämä koski niin opettajan kuin oppilaidenkin toimintaa. Esimerkiksi perunapainotyön avulla oppilaat pääsivät havaitsemaan itse tekemisen kautta, millaista kirjojen painaminen oli ennen

ollut. "Havainnollista irtokirjaimien ja kirjakkeiden käyttöä tekemällä perunapainotyö. Perunoista leikattavat kirjaimet kuvaavat Gutenbergin kehittämiä irtokirjaimia ja tulitikkuaskin laatikko kirjaketta." (Mennyt III, 13.). Havainnollistamisen pieni esiintyvyys (8 %) teki siitä harvoin käytetyn, mikä kertoo opetuksen siirtymisestä pois behavioristisesta mallista. Kuvataiteen eheyttäminen perustuu lähinnä konstruktivistiseen oppimiseen (Turkka ym. 2017, 1404), joten havainnollistamisen vähyys puoltaa eheyttämisen laadukkuutta.

Elämyksellisyyden alaluokka jakaantui *kuvittelemiseen, kokeilemiseen ja vaikuttamiseen*. Elämyksellisyys näkyi 26 %:ssa (kuvio 12) löydöksistä ilmiön kokonaisvaltaisessa ymmärtämisessä, joten sen osuus oli huomattavasti visuaalista ymmärtämistä (74 %) pienempi. Analyysiyksiköistä *vaikuttaminen* oli kaikkein yleisin 14 % osuudella, *kokeileminen* oli nähtävissä 7 %:ssa ja *kuvitteleminen* 5 %:ssa löydöksistä.

Vaikuttamista tapahtui joko yksilöinä tai koko luokkana. Yksilövaikuttamista tapahtui yleisimmin luokan sisällä äänestämällä toisten tekemiä tuotoksia: "Äänestäkää, kumman ryhmän mainoskampanja on parempi." (Vaikuttaja II, 15). Ryhmävaikuttaminen taas ulottui luokkahuoneen ja koulun ulkopuolella. Lähivaikuttamista oli toisiin oppilaisiin tai koulun henkilökuntaan kohdistuva vaikuttaminen: "Tehkää yhdessä esitys, jossa esittelette vaaralliset paikat ja teette ehdotuksia niiden korjaamiseksi. Voitte tehdä esimerkiksi sähköisen julisteen tai videon tai kirjoittaa viestin. Lähettäkää esitys sähköpostilla koulun rehtorille." (Forum I, 34.) Lisäksi töiden avulla vaikutettiin luokan ulkopuolisiin henkilöihin ja ympäristöihin eri medioiden välityksellä.

Kokeileminen näkyi oppilaiden ohjeistamisena kokeilemaan jotain tiettyä työtapaa tai -tekniikkaa työskentelyn yhteydessä. "Kokeilkaa kirjapainotekniikkaa esimerkiksi perunaa käyttäen." (Ritari 6, 58). Sen sijaan *kuvitteleminen* yhdistyi monipuolisiin toimintoihin. Eläytyminen toiseksi ihmiseksi opiskeltavan aiheen alueella yhdistettiin esimerkiksi piirtämiseen: "Kuvittele olevasi kivikauden ihminen. Millaisen luolamaalauksen maalaisit

käytyäsi vaarallisella kalastusretkellä? Piirrä kuvaan saalistavia ihmisiä, kaloja ja pyynnissä käytettyjä veneitä.” (Ritari 5, 20.) Toiseksi ihmiseksi kuvittelemisen oli kivikausitehtävässä alkuinspiraation lähde ja tunnelmaan virittäytymisen apuväline. Mennyt II opettajan oppaassa taas itsensä kuvittelemisen toiseksi oli osa taustatietoa, joka auttoi kirjallisen tehtävän suorittamisessa: ”Etsikää internetistä kuvia gromasta ja päätelkää, mikä se on. Ohjeista oppilaita: Kuvittele olevasi roomalainen insinööri. Kirjoita veljellesi kirje, jossa selitetään, mitä gromalla tehdään.” (Mennyt II, 25.)

Opetussuunnitelman tavoitteet eheyttämisestä täyttyvät, kun oppilaat pääsevät näkemään asiat oman elämänsä kannalta (Opetushallitus 2014, 31). Kuvittelemisen avulla oppilaat pääsivät tarkastelemaan lähemmin opittavaa asiaa. Minä- muodon käyttäminen oppilaan työskentelyssä auttoi heitä kokemaan aiheen nostattamia tunteita omassa maailmassaan. ”Oppilas eläytyy kyseisestä valtiosta Suomeen muuttaneen kuvitteellisen henkilön rooliin.” (Forum I, 32). Moniaistillisuus puolestaan rikastutti eläytymistä: ”Eläydytään 1700-luvun suomalaisen kaupungin kadulle elämymatkan avulla: mitä kuuluu, mitä näkyy, mikä haisee, miltä tuntuu kävellä kadulla, keitä kohdataan?” (Forum 6, 176). Monipuolisen kuvittelemisen avulla oppilaat pääsivät eläytymään tehtävien tekemiseen, jolloin kuvataiteen eheyttäminen muodostui saumattomaksi osaksi opeteltavaa ilmiötä.

Eläytymisen lisäksi ohjeistuksista löytyi lisätukea kuvittelemiseen pohdittavien kysymysten muodossa: ”Kuvittele olevasi kahden euron kolikko. Mistä tulit? Keille kaikille olet kuulunut? Mitä olet nähnyt? Mihin sinut on vaihdettu? Voitte tehdä tarinasta kuvapäiväkirjan, videon tai sarjakuvan.” (Vaikuttaja I, 55.) Aineistossa vastaavaa ohjeistusta löytyi 36 % kuvittelemisestä, joten sen esiintyminen oli merkittävää. Muiden kuvittelemista käsittelevien löydösten lisäohjeistus ei sisältänyt apukysymyksiä, sillä ne olivat eri tavoin rakennettuja toimintoja, joissa tiedon pohtiminen ei liittynyt työskentelyyn.

6.1.5 Tieto- ja viestintäteknologisten työtapojen käyttö opettajan oppaissa

Tieto- ja viestintäteknologiset työtavat jakaantuivat sähköiseen tiedonhakuun ja tekniseen toteutukseen. Tieto- ja viestintäteknologian käyttämistä esiintyi erittäin vähän, vain 3 % kaikista löydöksistä (kuvio 3). Yleisintä oli kuvahaun käyttäminen internetissä, jota oli 75 % tapauksista. Kuvien hakeminen oli enimmäkseen ilmaistu mainitsemalla hakeminen internetistä, mutta joissakin tapauksissa oli tarjottu valmiiksi käytettäviä hakusanoja haun nopeuttamiseksi. ”Käyttäkää LIITTEEN 15 kuvaa pohjana ja suunnitelkaa pelilaudat, joissa on keskiaikaisia kuva-aiheita (internetin kuvahaku: ”middle age ornaments”).” (Mennyt II, 59). Kuvien hakemisen ohjeistaminen oli yhdenmukaista yksittäisissä opettajan oppaissa, sillä kaikissa ohjeistus oli yksinkertaista, lyhyttä ja ytimekästä.

Osittain löydösten pienen kokonaismäärän selitti internetin käytön itsestäänselvyys tiedon ja kuvien hakuvälineenä. Kirjoittajat eivät olleet nähneet tarpeellisuutta mainita tarkalleen sähköistä tiedonhakua, sillä se on oletettavasta ensisijainen ja ehkä jopa ainut tiedonhaun menetelmä. Tästä syystä kuvien hakeminen näkyi kuvallisuuden alaluokassa enemmän, sillä se sisältää kuvien etsimisen niissä tapauksissa, joissa ei ollut mainintoja digitaalisesta tiedon hakemisesta.

Erilaisten sähköisten alustojen ja sovellusten käyttö oli myös hyvin harvinaista. Palveluntarjoajina Google ja Wikimedia mainittiin muutaman kerran. Ainoastaan Padlet- seinä oli mainittu nimeltä työskentelyn toteutuksen vaihtoehtona (Forum I, 40). Muut löydökset pitivät sisällään laajan skaalan toimintamahdollisuuksia. Esimerkiksi maininta *sähköinen toteutus* perustuu vain opettajan omaan valitsemaan tapaan, mutta *sähköinen media* rajaa jo jonkin verran enemmän. Videoiden käyttämisessä taas ei oltu eroteltu käytettävää laitetta tai sovellusta.

Tieto- ja viestintäteknologiset taidot ovat opetussuunnitelmassa yhtenä laaja-alaisena tavoitteena, joten näitä taitoja pitäisi huomioida sen mukaisesti. Löydöksissä oppilaiden taidot pääsivät kehittymään lähinnä vain tiedonhaussa

ja videoiden tekemisessä, vaikka tavoitteina näiden lisäksi on erilaisten laitteiden käyttäminen monipuolisesti, tekijänoikeudet ja vastuullinen toiminta digitaalisessa ympäristössä (Opetushallitus 2014, 157). Kuvataiteen eheyttämisen avulla voitaisiin myös kehittää oppilaiden valmiuksia teknologian suhteen (Räsänen 2008, 117). Löydöksiä vaikuttavuus oppilaiden taitojen vahvistumiseen oli näin ollen liian yksipuolista, sillä tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen olisi voinut monipuolisempaa ja kehittävämpää.

6.2 Aineiston vastaavuus opetussuunnitelman tavoitteisiin

Valtakunnallisessa 2016 voimaan tulleessa opetussuunnitelmassa on määritelty eheyttämisen eri linjaukset aina ainekohtaisista tavoitteista opetuksen järjestämiseen. Näiden tavoitteiden toteutumisen selvittämiseksi oli syntynyt tässä luvussa käsiteltävä toinen tutkimuskysymys: *Miten opettajan oppaista löytyvä kuvataiteen eheyttävä lisämateriaali vastaa opetussuunnitelman tavoitteita eheyttävästä opetuksesta?* Tähän kysymykseen vastataan vertaamalla aineiston löydöksiä opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Monialainen oppimiskokonaisuus oli aineistossa yksi eheyttämisen väline. Opetuksen eheyttämistä voidaan tehdä monella eri tavalla, joista opettajan oppaiden materiaalit ovat yksi mahdollisuus. Mutta pelkästään oppimateriaalien avulla eheyttäminen ei riitä. Opetuksen ja oppiaineiden eheyttämisen turvaamiseksi opetussuunnitelma määrää opetuksen järjestäjän mahdollistamaan oppilaille monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuoden aikana (Opetushallitus 2014, 32). Tämän oppimiskokonaisuuden täytyy olla oppiaineita eheyttävä, mutta sen toteuttaminen on vapaata. Vaikuttaja- kirjasarja tarjosi molemmissa opettajan oppaissa valmiin vaihtoehdon vastaavalle monialaiselle oppimiskokonaisuudelle, jossa oli huomioitu eheyttäminen oppiaineiden välillä, kuvataide mukaan luettuna. Muissa opettajan oppaissa ei vastaavaa materiaalia ollut, joten Vaikuttaja- sarja oli ainoa, joka vastasi

opetussuunnitelman vaateeseen vuosittaisesta monialaisesta oppimiskokonaisuudesta.

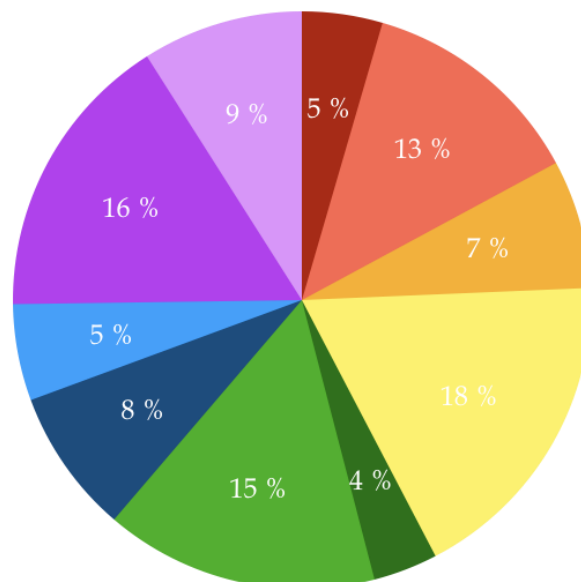
Vaikuttaja- kirjasarjan monialaiset oppimiskokonaisuudet olivat suunniteltu joko vuoden mittaiseksi teemaksi tai lyhyemmäksi projektiksi (Vaikuttaja I, 81). Ajallisesti tämä vastasi opetussuunnitelman määritelmää monialaisuuden pitkäkestoisuudesta, joka takaisi oppilaille riittävästi aikaa syvälliseen ja tavoitteelliseen työskentelyyn (Opetushallitus 2014, 31). Kuvataiteen kohdalla lisämateriaalin tarjoama eheyttäminen oli lyhytkestoisempaa, sillä se oli pilkottu pienempiin osa-alueisiin. Lisäksi kuvataiteen eheyttäminen oli ensisijaisesti työtapojen käyttämistä, kuten piirtämistä ja kuvien etsimistä. ”Millainen historia unelmien yhteiskunnalla on? Miten se löydettiin tai perustettiin? Millaisia historiallisia esineitä siellä on? Kirjoita ja piirrä.” (Vaikuttaja I, 84.) Kokonaisuus ei siis kohdannut kovinkaan paljon kuvataiteen tavoitteita. Kuvataiteen eheyttämisen haasteena on havaittu sen käyttämistä muiden oppikokonaisuuksien ja oppiaineiden sivussa, eikä tasa-arvoisesti muiden rinnalla (Kneen ym. 2020). Tämä näkyi aineiston monialaisten oppimiskokonaisuuksien eri oppiaineiden arvottamisessa eri asteikoille. Kuvataide jäi työskentelytavaksi, eikä siihen yhdistetty ilmiöiden syvällisempää pohdintaa.

Monialaisen oppimiskokonaisuuden tarjoaminen opettajan oppaan lisämateriaaleissa lisäsi Vaikuttaja- kirjasarjan kuvataiteen eheyttämisen astetta. Tämän tarjoaminen keskitti opettajan oppaiden kuvataiteen eheyttämistä oppimiskokonaisuuden ympärille, mikä puolestaan aiheutti sen ulkopuolelle jäävän kuvataiteellisen toiminnan vähentymistä. Kokonaista opettajan opasta tutkittaessa tuli ilmi, että monialaisen oppimiskokonaisuuden tuottaminen lisämateriaaleihin saattaa tehdä kuvataiteen eheyttämisestä harvemmin esiintyvää, jolloin tasaisesti lukuvuodelle jakaantunut eheyttäminen jää saavuttamatta.

Opetuksessa käytettyjen työtapojen sosiaaliset näkökulmat vaikuttavat oppilaiden motivaatioon. Eheyttäminen auttaa oppilaita näkemään ilmiöiden opiskelun mielekkäinä kokonaisuuksina, jolloin voi työskennellä monipuolisesti

muiden kanssa (Opetushallitus 2014, 31). Opetuksen mielekkyyttä oli haastava arvioida, sillä siihen vaikuttavat aina oppilaiden omat mieltymykset. Tästä syystä tämän tavoitteen toteutumista eheyttämässä ei voida tutkia opettajan oppaiden materiaalien avulla, mutta toisten kanssa työskentelemistä voi. Vuorovaikutuksellisuuden toteutuminen näkyi aineiston *sosiaaliset taidot*-alaluokasta, josta selvisi kuvataiteen eheyttämisen laadullisuus sosiaalisissa kanssakäymisissä.

Sosiaaliset taidot-alaluokan ilmaantuvuus oli 16 % kaikesta kuvataiteen eheyttämisestä (kuvio 3). Tähän sisältyivät kaikki työskentely, jossa oppilas oli toiminnallaan tekemisissä toisen kanssa joko pareittain, ryhmittäin tai koko luokan kanssa. Toisten kanssa työskentely oli esillä monessa eri muodossa, joten kokonaisuutta tarkastellessa tavoitteet monipuolisesta vuorovaikutuksellisuudesta oli otettu huomioon. Yksittäisiä teoksia tarkasteltaessa tilanne oli eri. Tällöin huomattavaa oli se, että yhdestä oppaasta sosiaalisten taitojen alaluokkaa ei löytynyt lainkaan (kuvio 13).



KUVIO 13. *Sosiaaliset taidot*-alaluokan jakaantuminen opettajan oppaiden välillä

Mennyt III jätti kuvataiteen eheyttämisessä sosiaalisuuden kokonaan käsittelemättä, mikä oli selvästi yleisestä tasosta poikkeavaa. Opetussuunnitelman mukaisesti eheyttämisen pitäisi olla luonnollista tapahtumaa (Opetushallitus 2014, 154), joten vuorovaikutuksen huomioimattomuus ei sovellu näihin tavoitteisiin.

Sosiaalisen näkökulman lisäksi opetuksen pitäisi olla oppilaille samaistuttavissa olevaa. Eheyttämisen avulla voidaan kokea opittavat aiheet omaa kokemusmaailmaa koskettavina. Opetussuunnitelmassa tämä on ilmaistu käsiteltävien asioiden kiinnittymisenä oppilaiden omaan elämään yhteiskunnan jäsenenä (Opetushallitus 2014, 31). Oppilaiden on osoitettu ymmärtävän ilmiöitä syvällisemmin silloin kun hän tuntee aiheen merkitykselliseksi tai kiinnostavaksi (Koivurova 2019, 44). Opettajan oppaissa opeteltavien ilmiöiden tuominen lähelle oppilaiden maailmaa tapahtui monin eri tavoin. Opiskeltava ilmiö voitiin tuoda oppilaiden henkilökohtaisen kiinnostuksen tasolle antamalla heidän itse päättää työskentelyn aiheita: ”Tehdään mielenosoitusjulisteita oppilaille tärkeistä asioista tai yhteisesti päätetystä aiheesta. Mietitään julisteisiin sopivat iskulauseet ja kuvat.” (Forum II, 85.) Myös työskentelemällä historian tapahtumia nykyaikaistamalla oppilaat pääsivät kokemaan ilmiöt itseään koskettavina. Forum 6 opettajan oppaassa valistuksen ajatusmaailmaa tuotiin koulutusta ja omaa koulunkäyntiä koskevaksi: ”Keksitään valistusta kuvaavia iskulauseita. Sijoitetaan iskulauseet koulun käytävälle. Esimerkkejä iskulauseista: Käytä järkeä! Eläköön opetus! Eläköön koulu!” (Forum 6, 188.) Ritari 6 puolestaan esitti keskiaikaisten elementtien tuomista kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi luokan/luokkien kesken:

1. Jakakaa luokka puoliksi kahteen ryhmään.
2. Kumpikin ryhmä saa järjestää keskiaikaiset sadonkorjuujuhlat.
3. Tutkikaa netistä kuvia keskiaikaisista markkinoista.
4. Miettikää sopivat asut, esimerkiksi esiliinat, viitat ja huivit.
5. Suunnitelkaa juhliin ohjelmaa, esimerkiksi piiritansseja, ilveilijöiden ja muusikoiden esityksiä.
6. Valmistakaa juhliin jotain sadonkorjuuseen liittyvää tarjottavaa, esimerkiksi tuoreita juureksia.

7. Kutsukaa toinen ryhmä juhlimaan kanssanne. Voitte kutsua myös muuta koulun väkeä juhliinne. (Ritari 6, 48.)

Kuten näistä esimerkeistä selvisi, oli oppilaiden oman kokemusmaailman hyödyntäminen otettu aineistossa huomioon. Tarkempi ja kokonaisvaltaisempi eläytyminen näkyi puolestaan *elämyksellisyys-* alaluokan esiintymissä, joita käsiteltiin luvussa 6.1.4.

Oppilaiden oman kokemusmaailman saavuttamista tavoiteltiin realististen tapahtumia käyttämällä kokonaisvaltaisen opetuksen yhteydessä (Opetushallitus 2014, 31). Aineiston toiminnoissa käytettiin usein todellisia teemoja, joiden avulla aiheita tarkasteltiin.

Laatikaa matkaesitteet antiikin Roomasta. Näkökulma voi olla nykypäivässä, jolloin oppilaiden tehtävä on opastaa aikamatkailijoita roomalaiseen yhteiskuntaan, kulttuuriin ja tapoihin. Voitte käsitellä, mitä asioita aikamatkailijan on hyvä tietää (hierarkinen järjestelmä, jossa ylempiarvoisiin suhtaudutaan kunnioituksella; miten pukeudutaan, mitä syödään jne.). (Mennyt II, 23.)

Esimerkissä käsiteltiin antiikin Rooman kulttuuria sekä historiallisessa, että nykyaikaisessa roolissa. Ilmiön todellisuus tuli hyvin selville tutkimalla, soveltamalla ja visualisoimalla tietoa.

Todellisten tapahtumien käyttäminen opetuksessa on erityisesti historian kohdalla jopa liiallista. Oppimisen painottuminen pelkästään sisältöjen oppimiseen saattaa johtua opettajien, ei tutkijoiden, toimimisena oppikirjailijoina. Tällöin opeteltavat tapahtumat ovat usein keskiössä, eikä historian tutkimuksellinen luonne. (Norppa 2020, 42–49.) Toisaalta Turkka ym. (2017, 1404) huomauttivat, että eheyttämisessä abstraktit ilmiöt pitää liittää todelliseen tapahtumaan syvällisen oppimisen varmistamiseksi. Tutkimuksen näkökulmasta realististen ilmiöiden huomioiminen oli näin ollen ristiriitainen hyödyllisyydessään, sillä toisaalta niiden esiintyminen lisäsi aineiston vastaavuutta opetussuunnitelman kanssa, mutta toisaalta oppilaiden taitojen kehittyminen saattoi tämän takia yksipuolistua.

6.2.1 Eheyttäminen toimintakulttuurissa ja oppimisympäristöissä

Eheyttämistä peräänkuuluttavaan toimintakulttuuriin on rakennettu omia suuntaviivoja opetuksen tasokkuuden varmistamiseksi. Opetussuunnitelmassa tuodaan esille tarve projektimaiseen yhteistyöhön koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa eheyttämistä yhteydessä (Opetushallitus 2014, 27, 29). Ulkopuolisten toimijoiden kanssa työskentely yhdistyi tutkimuksessa analyysiyksikköön *vaikuttaminen*, jossa oppiminen tai opetus ulottui luokan ulkopuolelle. Vaikuttaminen kuului elämyksellisyyden alaluokkaan ja kuviossa 3 näkyy, miten elämyksellisyyttä oli vain 5 % kaikista löydöksistä. Vaikuttamista oli omassa alaluokassaan ainoastaan 14 %. Merkittävä löydös vaikuttamisessa oli sen keskittyminen yhteiskuntaopin opettajan oppaisiin. Tämä keskittyminen korostui yhteistyötä ulkopuolisten toimijoiden kanssa tarkasteltaessa, sillä näistä löydöksistä jokainen kohta oli yhteiskuntaopin teoksista.

Ulkopuoliset toimijat jakaantuivat kolmeen eri osastoon: koulun henkilökuntaan (muu kuin opettaja), vanhemmat ja tutut, sekä koulun ulkopuoliset tahot. Täysin koulun ulkopuolella olevasta toimijasta esimerkkinä oli Forum II opettajan oppaassa yrittäjä: ”Luokkaan kannattaa kutsua vieraaksi yrittäjä, joka neuvoo oppilaita yritysideoiden kehittämisessä.” (Forum II, 112). Vanhempien ja tuttujen käyttäminen opetuksessa mukana tapahtui joko haastattelemalla heitä, tai pyytämällä mukaan luokan yhteiseen tekemiseen: ”Järjestäkää luokallenne toimintapäivä. Sen tavoitteena on tehdä koulusta viihtyisämpi ja mukavampi kaikille oppilaille. Voitte pyytää avuksenne esimerkiksi vanhempainyhdistyksen vapaaehtoisia.” (Me nyt II, 65.) Yhteistyöksi ei kuitenkaan voitu lukea tutustumista erilaisiin tahoihin kirjallisesti, sillä silloin ei syntynyt vuorovaikutusta:

Tutustukaa oman alueenne yhdistyksiin ja järjestöihin ja tehkää niistä lista. Voitte valita myös valtakunnallisia yhdistyksiä kuten Suomen Punainen Risti, WWF, Mannerheimin Lastensuojeliitto tai 4H.

1. Arpokaa jokaiselle ryhmälle yksi yhdistys tai järjestö.
2. Tehkää yhdistyksestä esittely, joka voi olla esimerkiksi sähköinen juliste, video tai sarjakuva. (Vaikuttaja I, 43.)

Opetussuunnitelman tavoitteet projektiluontoisesta yhteistyöstä eri tahojen kanssa toteutui kuvataiteen eheyttämisessä siis erittäin harvoin. Historian yhteydessä eri alojen asiantuntijoita ei aineiston osalla oltu huomioitu, mutta yhteiskuntaopissa tätä oli hieman.

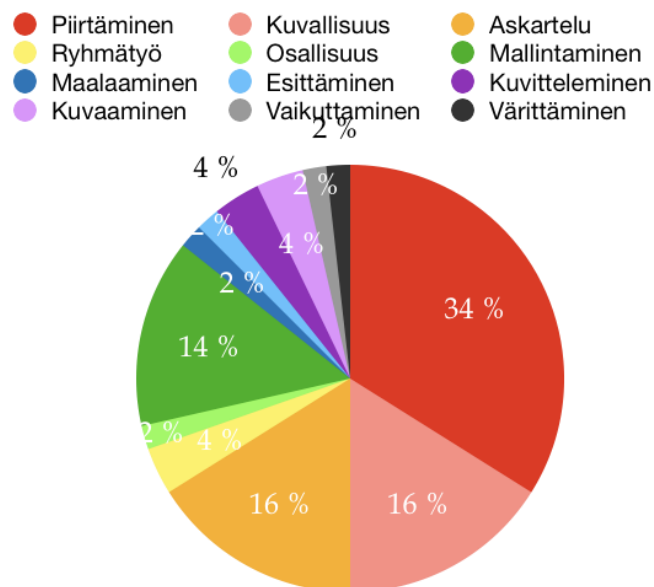
Ulkopuolisten toimijoiden lisäksi opetussuunnitelmassa näkyy tarve monimuotoisille oppimisympäristöille (Opetushallitus 2014, 29). Luokasta poistumista ja oppimistilojen muuttumista toteutui aineistossa kuitenkin harvoin kuvataiteen eheyttämisen kohdalla. Ritari 6:n tehtävässä oppilaat pääsivät viemään rakentamaansa aikakapselia valitsemaansa paikkaan, jolloin he pääsivät itse valitsemaan paikan, jossa tuntia jatkettiin: ”Suunnitelkaa yksin tai ryhmissä aikakapseli. Mitä viestejä ja esineitä laittaisitte kapseliin? Voitte rakentaa kapselin ja piilottaa sen sopimaanne paikkaan.” (Ritari 6, 52.) Vastaavia koulun ulkopuolelle liikkumista vaativia tehtäviä ei ollut mainitun esimerkin lisäksi. Luokan ulkopuolella toimimisessa yleisintä oli eri asioiden kuvaaminen lähiympäristössä, mutta tätäkin esiintyi vain kolme kertaa. Aineiston perusteella vaihtoehtoiset oppimisympäristöt sijaitsivat eheyttävissä tehtävissä hyvin lähellä luokkahuonetta, joten tässä kohdassa selvästi vaihteleviin oppimisympäristöihin ei päästy.

6.2.2 Laaja-alaiset tavoitteet eheyttämisen tukena

Kolme opetussuunnitelmassa esitetyistä laaja-alaisista tavoitteista yhtenivät kuvataiteen eheyttämisen kanssa. Laaja-alainen tavoite ajatteluun ja oppimaan oppimisesta (L1) peräänkuulutti taiteen eri muotojen käyttämistä opetuksessa, sillä sen avulla voidaan vahvistaa oppilaiden luovaa ajattelua ja uuden oivaltamista. Korostettuna oli myös kokonaisuuksien, ilmiöiden yhteyksien ja vuorovaikutussuhteiden hahmottaminen. (Opetushallitus 2014, 21.) Aineistosta voidaan saada selville taiteen monimuotoisuuden käyttöaste tutkimalla alaluokkia *kuvataiteellisten työtapojen käyttäminen, sosiaaliset taidot, elämyksellisyys*

sekä *visuaalinen ymmärtäminen*, sillä erilaiset kuvataiteen muodot ja niiden käyttämisen laatu oli jakautunut näihin alaluokkiin.

Ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoitteen kohdalla taiteen eri muotojen käyttäminen näkyi aineistossa kuvataiteellisten työtapojen käyttämisessä. Löydösten mukaan paljon käytetty taiteellisuus opetuksessa ei taannut sen monipuolisuutta, sillä monet esiintymät eivät taanneet niiden jakautumista tasaisesti eri työtapojen kesken. Esimerkiksi Forum 6 opettajan opas sisälsi 29 löydöstä, mutta sen painotus oli selvästi piirtämisessä, kuvien käyttämisessä ja askartelussa (kuvio 14).



KUVIO 14. Kuvataiteellisten työtapojen esiintyminen aineistossa

Toisissa opettajan oppaissa taas löydösten määrä oli alkujaankin pieni, mikä näkyi myös niiden laadun yksipuolisuutena. Mennyt III teoksessa kuvallisuus opetuksen yhteydessä vei 50 %, joten oppilaiden oma ilmaisu jäi enimmäkseen taka-alalle. Laaja-alainen tavoite taiteen käyttämisessä monipuolisesti opetuksessa ei siis toteutunut kaikissa opettajan oppaissa. Huomioitavaa on myös se, että niissäkin teoksissa, joissa oli käytetty vaihtelevia työtapoja enemmän, toistettiin silti usein samantyyppisiä ohjeistuksia. Kokonaisuutena taiteellisten työtapojen käyttäminen oli siis kaikissa teoksissa painottunutta tiettyihin osa-alueisiin. Iso osa työskentelystä keskittyi erityisesti piirtämiseen ja

kuvallisuuteen. Näiden löydösten perusteella L1- tavoitteiden täytyminen oli epätasaista.

Kulttuurinen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun tavoite (L2) tuo esille mielikuvituksen ja itse keksimisen tärkeyden (Opetushallitus 2014, 21). Ilmaisun vastaavuudet löytyivät analyysiyksiköistä *itseilmaisu* ja *ideointi*, joiden esiintyminen oli aineistossa huolestuttavan pientä. Näiden tulosten perusteella mielikuvituksen ja keksimisen osalta kuvataiteen eheyttävä materiaali ei kohdannut opetussuunnitelman tavoitteita, sillä näiden analyysiyksiköiden esiintyminen oli liian vähäistä tehdäkseni niistä merkityksellisiä tutkimuksen kannalta. Vuorovaikutuksen käyttöä käsiteltiin jo alaluvussa 6.1.3. Ilmaisutaitojen kehittyminen, jossa huomattiin sen hyvä asema eheyttämisen yhteydessä oppilaiden taitojen kehittämisen näkökulmasta.

Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen harjoittelu (L5) on kirjattu käytettäväksi myös luovan toiminnan yhteydessä (Opetushallitus 2014, 23). Alaluokka *tvt-taidot* sisälsi kaikki kuvataiteellisen työskentelyn yhteydessä käytetyt löydökset, joissa työvälineenä käytettiin jollain lailla tieto- ja viestintäteknologisia välineitä tai alustoja. Näiden löydösten esiintyminen oli hyvin pientä, sillä kokonaisuudesta vain 3 % liittyi teknologisten taitojen kehittämiseen. Tiedon tai kuvien hakeminen vei leijonanosan tapauksista (75 %), joka jätti luovan toiminnan toteuttamiselle sähköisessä muodossa 25 %. Suurin korostuneisuus löytyy sähköisestä toteuttamisesta, jossa 89 % tapauksista mainittiin yksin tai muiden tapojen kanssa videoiden kuvaaminen. Tapaukset olivat myös hyvin keskittyneitä yhteiskuntaopin materiaaleihin, sillä niistä löytyi 79 % tieto- ja viestintäteknologisista työskentelyistä. Tuloksiin perustuen näiden tavoitteiden vastaamiseen eheyttävä materiaali ei ollut riittävää aineistossa, sillä kokonaismäärä oli hyvin pieni ja se oli liian yksipuolista opetussuunnitelman tavoitteisiin nähden.

6.2.3 Ainekohtainen eheyttäminen

Tässä alaluvussa käsitellään niitä kohtia, joissa kuvataiteen käyttäminen liittyy opetussuunnitelman ainekohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen. Sisältötavoitteiden sijaan näkökulma oli historian ja yhteiskuntaopin kohdalla ensisijaisesti oppiaineille kirjatuissa tehtävissä ja niissä käytettävissä työtavoissa. Kuvataiteen kohdalla tarkasteltiin näiden lisäksi myös eri sisältöjä, sillä kuvataiteen eheyttämisen pitäisi kohdistua juuri näihin tavoitteisiin.

Yksi tavoite oli kaikkien kolmen oppiaineen kanssa yhteinen. Tämä oli tarve tiedon käsittelyn harjoittelemiselle, jota korostettiin nimenomaan sen kriittisen tarkastelun kohdalla. Historian ja yhteiskuntaopin tavoitteissa keskiössä oli suhtautuminen kriittisesti tiedon alkuperään ja kuvataiteessa tavoiteltiin oppilaiden kriittisen ajattelun vahvistamista. (Opetushallitus 2014, 257, 260, 266.) Kriittisyyttä esiintyi *tiedon käsittely*- yläluokassa vain 1 %:n verran (kuvio 9), mikä oli täysin eri linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Kuvataiteen käyttämisestä kriittisyyden opettamisessa on tutkitusti hyötyä (Bradshaw 2016; Lieberman & Parker 2019), joten tätä aluetta ei kannata jättää huomioimatta. Kriittistä tiedonkäsittelyä näkyi kyllä tutkimuksen ulkopuolelle jääneissä tehtävissä, mutta ne eivät kiinnittyneet kuvataiteellisiin tehtäviin.

Oppilaan kiinnostuksen herättäminen historiasta ja yhteiskuntaopista tiedonalana (Opetushallitus 2014, 257, 260) onnistui eri ilmaisutaidollisia työtapoja käyttäen. Oppilaiden motivaation nostattamiseen kiinnittyi myös elämyksellisyys, jonka avulla opittavat aiheet voitiin tuoda esiin tarinoiden ja kuvittelemisen kautta: ”Olet itsevaltiainen ja sinulla on varaa ja valtaa rakennuttaa valtava palatsi puutarhoineen. Suunnittele ja piirrä oma barokkipalatsi ja/tai - puutarhan kartta. Käytä lintuperspektiiviä.” (Forum 6, 121.) Elämyksellisyyttä oli kuitenkin vain 5 % aineistosta, joten sen käyttöaste ei ollut verrattavissa ilmaisutaitojen kehittymiseen (53 %). Kokonaisuudessa oppilaan kiinnostuminen oppiaineista oli painottumisestaan huolimatta hyvin huomioitu, sillä sitä esiintyi neljässä eri alaluokassa. Tästä poiketen elämyksellisuuden pieni

esiintyminen ei vastannut opetussuunnitelman tavoitteita sen käyttämisestä työtapana.

Historian kohdalla oli kirjattu tavoitteita, joita ei löytynyt yhteiskuntaopin tai kuvataiteen kohdalla. Opetussuunnitelmassa historian tehtävänä mainitaan historiallisen tiedon tulkinnallisuuden, monipuolisuuden, sekä sen jatkuvuuden luonteen opettaminen oppilaille (Opetushallitus 2014, 257). Näiden osa-alueiden huomioiminen näkyi useammassa analyysiyksikössä. *Tiedon tulkitseminen* nousi aineistosta selvästi esille. Samoin asiaan liittyvät *tutkiminen* ja *pohtiminen* olivat otettu opettajan oppaissa huomioon. Koko tiedon käsittelyn yläluokassa näiden kolmen analyysiyksiköiden osuus oli 63 % (kuvio 9). Esiintyvyyden merkitsevyyden perusteella aineisto oli yhdessä linjassa opetussuunnitelman kanssa. Tietoa tulkittiin eri tavoin ja sitä käsiteltiin sen luonteen mukaisesti.

Toiminnallisuuden käyttämisestä opetuksessa korostettiin historian, yhteiskuntaopin ja kuvataiteen tavoitteissa (Opetushallitus 2014, 2014, 257, 261, 268). Tämän tavoitteen kohtaavuudeksi voitiin lukea kaikki esiintyvyydet, sillä kuvataiteen kanssa työskenteleminen oli aina toiminnallista muuhun opetukseen verrattaessa. Verrattain samoin kävi arvioinnin tavoitteissa esille tuoduille monimuotoiselle tuottamiselle ja erilaisille ilmaisukeinoille kirjallisten ja suullisten toteutusten lisäksi (Opetushallitus 2014, 158, 268). Koska aineisto käsitteli ainoastaan kuvataiteellista työskentelyä oppiaineen opetuksen yhteydessä, oli näissä tapauksissa toiminta jo lähtökohtaisesti monimuotoista tuottamista kirjalliseen ja suulliseen tuottamiseen verrattuna. Erilaisten ilmaisukeinojen esiintyminen puolestaan näkyi *ilmaisutaitojen kehittyminen*-yläluokasta, joka oli hyvin edustettuna aineistossa (ks. luku 6.1.2). Näiden löydösten perusteella tavoitteet vaihtelevista työskentelytavoista ja ilmaisukeinoista toteutuivat.

Kuvataiteellisen toiminnan tavoitteet poikkesivat yhteiskuntaopin ja historian tavoitteista sen luonteen vuoksi. Kuvataide ei ole tietoaaine, vaan taitoaaine, mikä näkyi sille määritellyissä tehtävissä. Näissä tehtävissä toivotaan kuvataiteen opetuksen käyttävän oppilaiden omia kokemuksia työskentelyn pohjana (Opetushallitus 2014, 266). Aineiston löydöksissä toiminnan tuominen

lähelle oppilaan omaa kokemusmaailmaa ei noussut esille omana analyysiyksikkönään, mutta siihen liittyvää materiaalia löytyi kyllä (ks. luku 6.2). Esiintymisiä ei kuitenkaan voitu pitää merkittävinä niiden pienen määrän ja hajanaisen laadun vuoksi, joten tällä osa-alueella eheyttäminen ei vastannut kuvataiteen tavoitteita, vaikka se muuten täytti eheyttämisen kriteerit.

Opetussuunnitelmaan on kirjattu tavoitteet moniaistisuudesta ja kuvien tuottamisesta (Opetushallitus 2014, 266), joiden vastaavuudeksi aineistossa voidaan katsoa *kuvataiteellisten työtapojen käyttäminen* ja *kuvallisuus*. Kuten aikaisimmissa luvuissa 6.1.3 ja 6.1.4 on jo todettu, näiden molempien kokonaisuuksien käyttäminen oli selvästi eroteltavissa aineistossa niiden merkittävien ilmentymien kautta. Kuvallisuuden vastaavuus kuvien tuottamisen tavoitteeseen oli selvä, mutta moniaistillisuus oli heikosti näkyvässä. Kuvataiteelliseen toimintaan liittyi näkeminen ja tunteminen, mutta harvemmin kuuleminen, haistaminen tai maistaminen. Työskentelemällä videoiden kanssa saatiin oppimiseen ääntä: ”Tekkää ryhmissä oman kuntanne hyvistä puolista runo, laulu tai räppi tai jokin muu esitys. Voitte tehdä myös musiikkivideon.” (Vaikuttaja II, 21.) Haistaminen ja maistaminen tapahtui vain kerran sadonkorjuujuhlien juhlaruokien muodossa (Ritari 6, 48). Moniaistillisuus oli näin ollen huomioitu, mutta ei tasapuolisesti kaikkien aistien kesken.

Kuvataiteen sisällöt liittyvät erilaisiin ilmiöihin ja taideteoksiin, sekä ympäristön kuvakulttuureihin (Opetushallitus 2014, 267–268). Historian opettajan oppaissa kuvataiteen eheyttäminen yhdistyi erilaisiin kulttuureihin ja kuuluisiin taideteoksiin.

Oppilaat tekevät ryhmissä esittelyjä tai diaesityksiä kuuluisista barokki- taidemaalareista. Ryhmät valitsevat taiteilijan ja kertovat tarkemmin yhdestä tämän maalauksesta. Barokki- taiteilijoita ovat esim. Johannes Vermeer, Caravaggio, Peter Paul Rubens, Rembrandt, Gian Lorenzo Bernini, Andrea Pozzo, Annibale Carracci ja Francisco de Zurbarán. (Forum 6, 121.)

Historiallisiin kulttuureihin tutustuttiin kuvittelemalla sekä kuvien, että tiedon avulla (ks. luvut 6.1.2 ja 6.1.4). Vastaava toimintamalli näkyi myös

yhteiskuntaopissa nykykulttuuriin tutustumisessa, mutta sen mittakaava oli selvästi pienempi. Tähän vaikuttivat kuvallisuuden vähentyminen oppiaineesta toiseen siirryttäessä. Historian opettajan oppaista kuvallisuutta esiintyi 71 % löydöksistä, kun taas yhteiskuntaopin oppaista löytyi 29 %. Kuvallisuuden määrä vaikutti suoraan kuvakulttuureista oppimiseen, mikä jäi tässä tapauksessa yhteiskuntaopin puolella heikoksi. Lisäksi historian kohdalta löytyneet taiteeseen tutustuminen puuttui yhteiskuntaopin teoksista.

Historian, yhteiskuntaopin ja kuvataiteen tavoitteet kohtasivat toisensa usein, mutta kuvataiteen sisältöjä löytyi eheyttävässä toiminnassa vähän. Eheyttämisessä on tärkeää huomioida kaikkien siihen liittyvien oppiaineiden tärkeys, sillä syvälinen eheyttäminen ei onnistu silloin, kun yksi aine toimii toisen työkaluna (Räsänen 2008, 111). Kuvataiteen sisällöt ovat myös vaativia, joten tärkeää olisi lopettaa erottelu ajattelemisen ja kädentaitojen välillä, sillä se vahvistaisi kokonaisvaltaista oppimista (Koivurova 2019, 59). Opetussuunnitelman tavoitteet eheyttämisestä täyttyvät helpommin, kun kaikkia oppiaineita ajatellaan ilmiön oppimisen apuvälineinä.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan tutkimuskysymysten näkökulmasta, sekä pohditaan niiden merkityksiä syvällisemmin. Huomioidaan tutkimuksen luotettavuus tulosten analyysin ja tulkinnan yhteydessä. Lisäksi esitetään ehdotuksia jatkotutkimuksille tulevaisuutta varten.

7.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kuvataiteen eheyttävän oppimateriaalin sisältöjä sekä tutkia sen eri muotoja. Lisäksi pyrittiin tarkastelemaan eheyttävän materiaalin opetussuunnitelmavastaavuutta. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta vastattiin asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Ensimmäinen tutkimuskysymys on, *minkälaista on kuvataiteen eheyttävä lisämateriaali historian ja yhteiskuntaopin opettajan oppaissa vuosiluokilla 5 ja 6?* Tämän kysymyksen kautta merkittävimmät löydökset kuvataiteen eheyttämisestä löytyivät työtapojen hyödyntämisestä ja tiedon käsittelyn yhteydestä.

Tutkimuksessa selvisi, että yli puolet kuvataiteellisesta työskentelystä oli piirtämistä. Työtapojen käyttäminen ei näin ollen ollut tasa-arvoista. Ennakkoletus piirtämisen suuresta käyttöasteesta kuvataiteen eheyttämisessä osoittautui näin ollen paikkansapitäväksi hypoteesiksi. Lisäksi tutkimuksesta selvisi, että 24 % piirtämisestä oli julisteiden ja sarjakuvien tekemistä, mikä kertoo ison osan työskentelystä keskittyvän tarinoiden ja faktojen esittämiseen. Tällöin oppilaan itseilmaisua ei päästä kehittämään tehokkaasti. Piirtämistä voidaan muiden kuvataiteellisten työtapojen tapaan käyttää paljon tätä monipuolisemmin, sillä piirtäminen pitää sisällään laajan skaalan erilaista työskentelyä (Kiil 2009, 53). Näitä eri työskentelykeinoja ei kuitenkaan oltu käytetty riittävästi, joten voidaan päätellä, että kuvataiteen mahdollisuudet opetuksessa tunnetaan puutteellisesti. Aineistosta oli kuitenkin löydettävissä

monipuolista kädentaitoja kehittävää työskentelyä, vaikkakin niiden esiintyminen oli vähemmistössä.

Piirtämisen paljoutta aineistossa voi selittää oppikirjailijoiden omat näkemykset. Norpan (2019, 34) mukaan käyttöön otetut oppimateriaalit valitaan yksilöllisten mieltymysten perusteella opettajien keskuudessa. Tämä voidaan rinnastaa myös oppikirjailijoihin. Valitut painotukset ja käsitykset kuvataiteen sisällöistä ja laadusta vaikuttavat aineiston lopulliseen muotoon. Oppimateriaaleja tehtäessä oppikirjailijoiden on täytynyt ottaa huomioon opettajien mahdollisuudet toteuttaa materiaalia, joten piirtämisen helppous nousee nopeasti esille. Vaivattomuuden kääntöpuoli on kuitenkin sen etujen yksipuoleisuus. Yhteen työtapaan keskittyvä materiaali kehittää usein oppilaiden taitoja rajallisesti, jos mukaan ei oteta tiedollista toimintaa.

Eheyttäminen liittyi suurimmalta osalta työtapojen ja ilmaisukeinojen käyttöön. Tuloksista löytyi myös monipuolisempaa toimintaa, mutta vaihtelevuus työtavoissa ei taannut oppilaan taitojen kehittymistä monella eri tasolla. Syvälliseen eheyttämiseen tarvittiin tiedon käsittelyä, mitä kaikista löydöksistä ei löytynyt. Aineiston yksinkertaisemmat tehtävät kehittivät vain yhtä taitoa ja suurin osa työskentelystä vahvisti 2–3 taitoa. Aineistosta löytyi kuitenkin myös esimerkkejä, jotka osoittivat, että monipuolisten tehtävien aikaansaaminen ei ole mahdotonta. Esimerkiksi maalaamisen yhteyteen oli yhdistetty tiedon tulkitsemista, suunnittelemista, ideointia ja ryhmätyötä. Näitä osia yhdisteltäessä oppilaiden taidot kehittyisivät niin tiedon käsittelytaitojen, työtapojen harjoittamisen kuin sosiaalisten taitojenkin suhteen. Näitä laadukkaasti ehyttäviä tehtäviä oli kuitenkin vähän.

Korkean tason kognitiiviset taidot kriittisyys ja arviointi erottuivat aineistosta pienellä esiintyvyydellään. Korkean tason kognitiiviset taidot liitetään tulevaisuuden taitoihin, joiden opettamisen tärkeyttä eheyttämisen yhteydessä Marshall (2014, 104–105) korosti. Kuvataiteellisen eheyttämisen avulla voidaan tutkimusten (ks. Baker 2013; Lieberman & Parker 2019; Räsänen 2010) mukaan opettaa hyvin tehokkaasti juuri kriittisyyttä. Lisäksi samat tutkimukset kertoivat tiedon soveltamisen liittymisestä kuvataiteen

eheyttämiseen. Vaikka sekä kriittisyys, että tiedon soveltaminen kehittyvät saman asian ansiosta, oli näiden kahden välillä iso ristiriita. Tiedon soveltamista löytyi jokaisesta opettajan oppaasta, mutta kriittisyyttä vain kolmesta teoksesta.

Tiedon soveltaminen oli merkittävä osa löydöksiä. Tämä esiintyminen oli luontevaa, sillä tiedon soveltaminen on iso osa eheyttämistä, sillä siinä on nimenomaan kyse tiedon siirtymisestä kontekstista toiseen. Kriittisyyden puuttumisen selittävä tekijä saattaa olla tekijöiden vaikeus nähdä se osana kuvataiteen eheyttämistä. Kriittistä tiedonkäsittelyä näkyi kyllä tutkimuksen ulkopuolelle jääneissä tehtävissä, mutta ne eivät kiinnittyneet kuvataiteellisiin tehtäviin. Kuvataiteen kohdalla ei siis huomioitu, että myös siihen liittyvän tiedon alkuperää pitää pohtia. Tieto on tietoa, on se sitten kuvallista, esineellistä tai kirjallista, ja näistä jokaisen kohdalla kriittinen näkökulma opetuksessa on tärkeä.

Toinen tutkimuskysymys on, *miten opettajan oppaista löytyöä kuvataiteen eheyttävää lisämateriaali vastaa opetussuunnitelman tavoitteita eheyttävästä opetuksesta?* Opetussuunnitelman tavoitteiden huomioiminen nousi aineistossa esiin eri oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen esiintymisissä. Lisäksi opetussuunnitelmavastaavuus näkyi laaja-alaisten tavoitteiden käyttämisessä, sekä eheyttämisessä peräänkuulutettujen monipuolisten toimintatapojen ja vaihtelevien oppimisympäristöjen huomioimisessa.

Aineiston tuloksista näkyi kuvataiteellisen toiminnan keskittyminen luokkahuoneisiin. Lähiympäristön kuvaaminen vei oppilaat luokan ulkopuolelle, samoin aikakapselin piilottaminen, mutta muuten työskentely oli rajautunut yhteen fyysiseen oppimisympäristöön. Tämän lisäksi yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa oli harvinaista. Voidaankin päätellä, että yhteistyökumppanien käyttämistä kuvataideprojektien yhteydessä ei nähty tekijöiden mielestä tarpeellisina, kuten ei oppimisympäristöjen muutoksiakaan. Kuvataiteen tavoitteissa mainitaan kulttuuriympäristö ja paikalliset ympäristöt taitojen kehittämisen yhteydessä (Opetushallitus 2014, 267), joten opetussuunnitelman noudattaminen vaatii vaihtelevien oppimisympäristöjen käyttämistä. Kuvataidetta ei ajateltu oppimisen työkaluna, jota voitaisiin käyttää

koulun ulkopuolisissa konteksteissa. Tutkimusten mukaan oppilaiden olisi hyvä saada kokemuksia vaihtelevissa ympäristöissä toimimisessa, sillä se antaa mahdollisuuksia kokeilla ja tuottaa erilaisia materiaaleja (Karvinen 2003, 146). Oppimisympäristöjen käyttämisessä esiintyneet puutteet kertoivat opettajan oppaiden materiaalin yksipuoleisuudesta tällä saralla.

Aineistosta nousi satunnaisesti esille tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen. Sen esiintyminen oli vain 3 % kaikista löydöksistä, vaikka se on tuotu vahvasti esille opetussuunnitelmassa omana laaja-alaisena tavoitteenaan. Harvinaisuuden lisäksi huomattavaa oli tapausten samankaltaisuus keskenään. Oppilaiden digitaaliset taidot pääsivät kehittymään lähinnä tiedon- ja kuvahaun avulla, sekä kuvien ja videoiden kuvaamisella. Kuvataidetta ei näin ollen aineiston perusteella yhdistetty monipuolisiin teknologisiin osa-alueisiin. Tieto- ja viestintäteknologiset taidot eivät myöskään nousseet esille teoriasta, vaan vasta aineiston analyysistä. Selvästi linkkiä näiden välillä pitää vahvistaa, sillä opetuksessa kuvataide ja tv-taidot ovat jo käytössä teorian vähyydestä huolimatta.

Tutkimuksen kohteena olleet 11 opettajan opasta erosivat toisistaan oppiaineittain. Tällöin näkyi kuvallisuuden keskittyminen historian teoksiin ja kriittisyyden esiintyminen vain yhteiskuntaopin teoksissa. Kriittisyyttä pitäisi löytyä molemmista oppiaineista opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti, sillä se kehittää oppilaille tärkeitä tulevaisuuden taitoja, joten sen puuttuminen historian aineistosta oli yllättävää ja huolestuttavaa. Kriittisyyden liittyminen historiassa on aivan yhtä tärkeä kuin yhteiskuntaopissakin, joten tämän epäsuhtaisuuden perusta täytyy löytyä kuvataiteesta. Historian teosten tekijät eivät olleet yhdistäneet kuvataiteen eheyttävää materiaalia kriittisyyteen. Tämä kertoo puolestaan sen, että kuvataide on näyttäytynyt tekijöille kritiikittömänä oppiaineena. Kuvataiteen kyseenalaistava ja arvioiva puoli vaatii näin ollen lisähuomiota.

Kuvallisuuden keskittymistä historian opettajan oppaisiin voidaan perustella kuvien sisältämällä tiedolla. Kuvia ajatellaan passiivisena tietona (Norppa 2019, 43, 45), joten kuvallisuuden avulla voidaan lisätä opetuksen

tiedollisuutta. Yhteiskuntaopin tietoa on huomattavasti hankalampi muuttaa kuvalliseen muotoon, kuin historiallisen tiedon, joten kuvallisuuden painottuminen historiaan on ymmärrettävissä. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö visuaalisuutta tarvittaisi molempien aineiden kanssa. Kuvallisuuden hyödyt ovat molemmissa aineissa samat, joten niitä olisi hyvä löytyä oppilaiden kokonaisvaltaisen oppimisen varmistamiseksi.

Kokonaisvaltainen eheyttäminen kuvataiteen avulla oli tutkimuksen tulosten mukaan hyvin vaihtelevalla tasolla. Löydökset kertoivat, että mallintaminen ja suunnittelu esiintyivät paljon ideointia enemmän, mikä kertoo tehtävien painottumisesta valmiiden aineistojen ja esimerkkien suuntaan. Oppilaat pääsevät näiden avulla kehittämään kädentaitojaan, mutta näiden käyttäminen ei anna oppilaille mahdollisuutta hyödyntää itseilmaisuaan tai soveltaa tietojaan kunnolla. Tällöin oppilaiden kehittyminen jää alemman tason kognitiivisten taitojen tasolle. Krathwohlin (2002, 212) mukaan kognitiivisten taitojen kehittyminen etenee portaittain, minkä takia alemman tason taidot pitää hallita ennen ylemmille portaille pääsemistä. Kuvataiteen eheyttäminen näkyi tutkimuksen tuloksissa painottuvan vahvasti näihin alemman portaan toimintoihin. Kuvataide nähtiin näin ollen huomattavasti harvemmin haastavimpien kognitiivisten taitojen edistäjänä.

Kuvataiteen rooli eheyttämisessä näytti olevan enemmän vaihtelun tuojana, kuin vakavasti otettavana tietojen ja taitojen kehittäjänä. Tuloksista voitiin huomata, että suuri määrällinen esiintyminen ei taannut eheyttämisen monipuolisuutta ja laadukkuutta. Tasokas kuvataiteen eheyttäminen huomioi erilaiset toteutustavat ja myös taiteen tekemisen tiedollisen puolen. Nämä jäivät usein puuttumaan, minkä takia tehtävät jäivät yksipuolisiksi. Toiminnallisuuden puolesta kuvataiteen eheyttäminen oli vaihtelevaa, mutta opetussuunnitelmassa haettua elämyksellisyyttä oli harvoin. Tämä jatkaa samaa ajatusta kuvataiteen liittymisestä enimmäkseen alemman tason kognitiivisten taitojen tasolle. Toimintaa ei oltu kehitetty haastavammille tasoille, vaikka se olisi ollut oppilaiden ikätason ja opiskeltavien aiheiden perusteella mahdollista.

Eheyttävän toiminnan yhteneväisyys kuvataiteen kanssa johtui yleensä tavoitteiden samankaltaisuuksista muiden oppiaineiden tavoitteiden kanssa. Kuvataiteen omia tavoitteita käytettiin yksinään eheyttämässä hyvin harvoin. Smilan ja Miraglia (2009, 40) painottivat, että eheyttämisen pitää kasvattaa oppilaiden ymmärrystä kaikista eheyttämiseen osallistuvista aineista. Ilman tätä eheyttämisen ydin kokonaisvaltaisesta oppimisesta puuttuu. Tulosten perusteella opettajan oppaiden eheyttävästä toiminnasta jäi uupumaan kaikkien oppiaineiden tasa-arvoinen huomioiminen. Kuvataiteen jääminen tietoaineiden alle asettaa kysymyksiä eri oppiaineiden arvottamisesta. Eheyttävän materiaalin pitäisi käsitellä oppiaineita tasavertaisesti, jotta sitä voidaan kutsua eheyttäväksi toiminnaksi.

Eheyttäminen on tämän aineiston perusteella vielä kehittyvällä tasolla, sillä se ei yllä vielä sille asetettuihin tavoitteisiin. Yhteenvetona voidaan todeta, että kuvataide nähtiin ilmaisukeinona ja työskentelytapana, mutta ei korkean tason kognitiivisten taitojen kehittäjänä. Tämä asenne pitäisi saada muutettua, jotta kuvataiteen eheyttävä aineisto saataisiin uudelle tasolle, sillä hyvä materiaali auttaa aiheeseen syventymisessä, eikä tyydy vain yksinkertaisten vastauksien antamiseen (Koivikko 2015, 154). Tästä syystä kuvataiteen tehtävien pitäisi korostaa enemmän oppilaiden omaa tutkimista ja ideointia. Eheyttämällä kuvataidetta historian ja yhteiskuntaopin kanssa voidaan oppilaiden oppiainerajoja ylittävää ymmärrystä rakentaa, mutta vain silloin kun huomioidaan kaikkien mukana olevien oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet. Muuten eheyttäminen jää toispuoleiseksi, eivätkä opetussuunnitelman tavoitteet täyty kuin osittain.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen aiheen valinta pohjautui kiinnostukseen kuvataiteen eheyttävän materiaalin laadusta. Aikaisemmin vastaan tulleet aineistot olivat näyttäneet hyvin vaihtelevina, joten ajatuksena oli selvittää tämän materiaalin todellinen luonne. Alkuperäisenä hypoteesina oli, että kuvataiteen eheyttäminen pitää

sisällään paljon yksinkertaisten työtapojen käyttämistä, eikä kuvataidetta hyödynnettäisi eheyttämässä kovinkaan paljon. Tämä huomioitiin heti alussa tutkimuskysymysten asettelussa. Tutkimuskysymykset muodostettiin niin, että niihin oli mahdollista vastata tutkimuksen tulosten perusteella puolueettomasti. *Minkälaista* ja *miten* kysymyssanojen vastaukseksi ei voinut antaa omaa mielipidettä, vaan vastaukset saatiin aineiston analyysin kautta. Tällöin tulosten raportoimiseen ei voinut vaikuttaa kysymysten asettelusta johtuvat ennakkokäsitykset.

Aineisto tutkimusta varten saatiin niiltä kustannusyhtiöiltä, jotka tahtoivat materiaalinsa antaa tutkimuksen käyttöön. Tällöin tutkijan oma asennoituminen ei vaikuttanut kirjasarjojen valintaan. Käytettyjä kirjasarjoja oli lopulta sekä isoilta kustannusyhtiöiltä, että myös yhdeltä hieman pienemmältä. Näin ollen tutkimus ei keskittynyt pelkästään suosituimpien opettajan oppaiden tutkimiseen. Lopullinen raportti annettiin luettavaksi kaikille aineistoa antaneille tahoille, jolloin tulosten julkisuus varmistettiin.

Tutkimuksen metodi valittiin sillä perusteella, miten sen avulla voitaisiin vastata tutkimuskysymyksiin. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin tutkimuksen aineistosta nousevat luokat pääsivät esiin, mutta ne pystyttiin sitomaan teoriaan, jolloin tulosten merkittävyys voitiin paremmin tulkita. Tulosten luotettavuutta tukee myös kvantifioinnin käyttäminen laadullisen tulkinnan tukena. Kahden menetelmän käyttö toisiaan tukevana voi parantaa tutkimuksen tarkkuutta (Eskola & Suoranta 2008, 68). Näin ollen aineiston analyysi ja johtopäätökset eivät olleet ainoastaan laadullisen tutkimuksen tulosta, vaan myös määrällisen tutkimuksen. Toisiinsa linkittyvät tutkimustavat merkitsivät vankempaa pohjaa tulosten perustelemiseen.

Toistettavuuden varmistamiseksi pitää analyysin säännöt esittää mahdollisimman selkeästi (Eskola & Suoranta 2008, 216). Tehdyn tutkimuksen toistaminen onnistuu vastaavia tutkimuskysymyksiä, aineistoa ja metodia käyttäen. Luokittelutaulukon rakentamisessa oli otettu huomioon alkuperäiset ennako-oletukset, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkimuksen löydöksiin. Tutkijan omat tulkinnat ovat alttiita tiedostamattomille ennakkokäsityksille kaikesta

huolimatta, mutta määrälliset tulokset eivät toistettaessa muutu. Kvantifiointi oli siis perusta toistettavuudelle ja tutkimuksen luotettavuudelle. Mutta koska kvantifiointi oli tässä tutkimuksessa yhteydessä laadulliseen tutkimukseen, on siihenkin vaikuttanut tutkijan tiedostamattomat näkökannat.

Tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli huomioida tutkijan siihen käyttämä aika. Riittävän ajan varmistaminen on edelleen laadullisen tutkimuksen perusvaatimus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 240). Tässä tutkimuksessa pidettiin huolta siitä, että jokainen työvaihe suoritettiin ja merkittiin ylös huolella ja työtä tarkasteltiin useampaan otteeseen kriittisellä otteella. Aikaa käytettiin jokaiseen vaiheeseen kunnolla, mutta tutkimuksen pidempi aikajana olisi voinut selkeyttää joitakin osa-alueita paremmin. Työn löydetyt tulokset esitettiin niin, että lukijat pystyvät muodostamaan itse oman mielipiteensä ja tulkintansa niistä. Alkuperäiset hypoteesit tuotiin esille tulosten analysoinnissa ja johtopäätösten yhteydessä. Nämä oletukset pysyivät enimmäkseen samoina koko tutkimuksen ajan, sillä tulokset tukivat niitä. Tutkijan omien mielipiteiden poistaminen kokonaan oli kuitenkin vaikeaa, joten niillä saattoi olla vaikutusta tutkimukseen.

7.3 Jatkotutkimusten tarve tulevaisuudessa

Kuvataiteen työskentely oli aineistossa monipuolista, mutta sen eheyttäminen ei ollut aina syvällistä. Ensisijaisesti tarvitsee siis saada lisätietoa kuvataiteen eheyttämisen eduista, jotta niitä voidaan hyödyntää opetuksessa. Lisäksi laadukkaan aineiston käyttämisen varmistamiseksi pitää selvittää luokanopettajien käsityksiä kuvataiteesta, sillä tarkastelemalla näitä lähtökohtia voidaan löytää eheyttämisen yleisimmät haasteet. On tärkeää katsoa, että oppimateriaalien tehtävät pystyisivät paikkaamaan kuvataiteen opettamisessa mahdollisesti esiintyviä aukkoja eheyttämisen kautta. Muuten voi olla vaarana, että kuvataidetta vain vähän tuntevat opettajat saattavat vältellä kuvataiteen eheyttämistä muihin aineisiin, mikä vaikuttaa koko eheyttämisen laatuun. Edellä mainittujen tutkimusten avulla voidaan saada selville puutteita, joiden korjaamisella voitaisiin muokata kuvataiteen materiaalia enemmistöä

hyödyttäväksi. Lisäksi selviäisi hyvin toimivat käytännöt, joita voitaisiin käyttää kehitystyön pohjana. Tutkimukset auttaisivat näin ollen tuomaan kuvataiteen muiden oppiaineiden rinnalle laadukkaan eheyttämisen yhteydessä.

Tuloksissa huomattiin, että käytetyssä aineistossa oppiaineet eivät olleet eheyttämisessä tasa-arvoisessa asemassa keskenään. Eheyttämisen perusajatus oppiaineiden omien tavoitteiden käyttämisestä yhteisen ilmiön opettamiseen oli näin ollen kadoksissa. Tästä syystä olisi tarpeellista selvittää, että mistä tämä vaikeus johtui. Oppikirjailijoiden näkemyksiä tutkimalla voitaisiin saada selville, tarvitaanko tilanteen korjaamiseksi lisätietoa eheyttämisestä. Lisäksi olisi hyvä tutkia myös oppikirjakustantajien käsityksiä kuvataiteen sisällöistä ja niiden vaikutuksista julkaistun oppimateriaalin laatuun.

Tässä tutkimuksessa ei keskitytty opetuksen sähköiseen materiaaliin, mutta sen nouseva asema vaikuttaa eheyttämiseen koko ajan enemmän. Tästä syystä olisikin tärkeää tutkia kuvataiteen eheyttämistä myös näissä oppimateriaaleissa. Sähköiset materiaalit ovat muiden materiaalien tavoin alttiita ympäristön arvoille, joten niiden laadukkuuden takaamiseksi tarvitaan puolueetonta tutkimusta.

Kuvataide jäi helposti eheyttämisessä lukuaineiden helpottajan asemaan, milloin sen omat tavoitteet eivät päässeet syvällisesti täyttymään. Olisikin tärkeää, että jatkossa kaikki oppiaineet nähtäisiin tasa-arvoisina, sillä jokaiseen niistä sisältyy tietoja ja taitoja, joiden oppiminen on oppilaille tarpeellista. Tulevaisuuden taidot koostuvat juuri oppiainerajoja ylittävästä osaamisesta, johon myös kuvataiteen sisällöt ohjaavat.

LÄHTEET

- Baker, D. 2013. Art integration and cognitive development. *Journal for learning through the arts* 9 (1), 1-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1018320>. (Luettu 23.8.2020.)
- Biesta, G. 2011. *Learning democracy in school and society- Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bradshaw, D. R. 2016. Art integration fosters empathy in the middle school classroom. *The Clearing House: Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 89 (4-5), 109-117. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1170441>. (Luettu 17.8.2020.)
- Brezovnik, A. 2015. The Benefits of fine art integration into mathematics in primary school. *Center for Educational Policy Studies Journal* 5 (3), 11-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1128967>. (Luettu 22.8.2020.)
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Juva: PS-kustannus, 11-15.
- Ekonoja, A. 2014. *Oppimateriaalien kehittäminen, hyödyntäminen ja rooli tieto- ja viestintätekniikan opetuksessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5793-3>. (Luettu 7.5.2021.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Granbom-Herranen, L. 2010. Menetelmät monitieteellisen tutkimuksen haasteena. *Elore* 17 (2), 67-78. <https://doi.org/10.30666/elore.78876>. (Luettu 4.1.2021.)
- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja, A-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa- yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus- keskustelunavauksia suomalaiseen*

kouluun ja opettajankoulutukseen, 161–190.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>. (Luettu 4.10.2020.)

- Halinen, I., Holappa, A-S & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44 (2), 187–194.
- Hiidenmaa, P. 2015. Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Porvoo: Bookwell, 27–39.
- Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. 2017. Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. Teoksessa Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 7–16.
- Holopainen, M. 2017. Elämän tiede haasteena oppimateriaalien tekijöille. Teoksessa Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 142–165.
- Jasani, S. & Saks, N. 2013. Utilizing visual art to enhance the clinical observation skills of medical students, *Medical Teacher* 35 (7), 1327–1331.
<https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.770131>. (Luettu 22.8.2020.)
- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. 2015. Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS- kustannus, 77–93.
- Karasma, K. 2012. Oppikirjatutkimuksen hengenpelastusta. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 41. Helsinki: Unigrafia, 8–19.
<https://dl.pdfslide.tips/download/c65ae295e3b172796aadb8dd4e975a3c48f89d744a31767dd24aa2d095e89866730e8be565b457420b322120192a3f967b4286a2d62b966201606e7eb2469ed7pGzM5x4sNZ5Os1Z07Mxc0HrxnoktEOhF5SXxykyP8PnIe3iEAfNrAwRnZ+OpBKQyPXWueBP1NA+z29FTwF7MPKOAZJK2NJaE4MZLV7wLo%3D>. (Luettu 30.12.2020.)

- Karvinen, H. 2003. Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä: Kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20037/kohtiko_k.pdf?sequence=1. (Luettu 11.5.2021.)
- Karvonen, U. 2019. Tekstit luokkahuonevaikutuksessa- oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentamisessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5683-9>. (Luettu 5.5.2020.)
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne, S. 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11 (4), 39–57.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764>. (Luettu 13.6.2020.)
- Khokhar, A. J. 2020. Portrayal of invaders and conquerors of Indian subcontinent: Analysis of history textbook studied in Pakistani schools. *Journal of International and Comparative Education* 9 (2), 103-118. DOI: [10.14425/jice.2020.9.2.0612](https://doi.org/10.14425/jice.2020.9.2.0612). (Luettu 13.5.2021.)
- Kiil, K. 2009. Kielletyt kuvat- Suomalais- ja virolaisnuorten piirtämällä esittämät kielletyt aiheet. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A* 97. Jyväskylä: Gummerus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-3652-6>. (Luettu 21.5.2021.)
- Kiilakoski, T. & af Ursin, P. 2014. Kirja muuttuvassa tietoyhteiskunnassa "Diginatiiveillako poikkeavat lukutavat?". Teoksessa Inkinen, T., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.) *Kirja muuttuvassa tietoympäristössä*. Porvoo: Bookwell, 89–102.
- Kneen, J., Breeze, T., Davies-Barnes, S., John, V. & Thayer, E. 2020. Curriculum integration: The challenges for primary and secondary schools in developing a new curriculum in the expressive arts. *Curriculum Journal* 31 (2), 258–275. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/curj.34>. (Luettu 7.5.2021.)

- Koivikko, K. 2015. Muistitko kuvan? -Kuvasta ja visuaalisuudesta oppimateriaalissa. Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Porvoo: Bookwell, 149–160.
- Koivurova, A. 2019. Kuvien rajat- toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetuinnin sosiaalisessa tilassa. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-154-5> (Luettu 16.5.2021.)
- Krathwohl, D. 2002. A Revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212– 218.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2. (Luettu 20.4.2021.)
- Krokkfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet- opettajat uuden edessä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus- keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Juvenes Print, 247–266. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>. (Luettu 4.10.2020.)
- Lieberman, I. & Parker, M. E. 2019. Turning theory into practice: A case study in the arts. *Journal for Learning through the Arts* 15 (1).
<https://doi.org/10.21977/D915142042>. (Luettu 15.6.2020.)
- Lima, J. & Timm-Bottos, J. 2018. This is not a pipe: Incorporation art in the science curriculum. *The Journal of Teaching and Learning* 11 (2), 43–60. <http://dx.doi.org/10.22329/jtl.v11i2.5063>. (Luettu 16.6.2020.)
- Lyhty, J. 2020. Kuinka arvioida asetettuja tavoitteita- Alakoulun historian opetussuunnitelma ja opettajan oppaat. *Kasvatus & Aika* 14(4), 21–38. <https://doi.org/10.33350/ka.91153>. (Luettu 12.5.2021.)
- Marshall, J. 2006. Substantive art integration = Exemplary art education. *Art Education* 59 (6), 17–24.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2006.11651615>. (Luettu 22.8.2020.)
- Marshall, J. 2014. Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies*

in Art Education 55 (2), 104–127.

<http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2014.11518922>. (Luettu 22.8.2020.)

Mäkinen, M. & Kujala, T. 2017. Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus- keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen, 267–288.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>. (Luettu 4.10.2020.)

Norppa, J. 2020. Historian oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteet ristiriidassa? Koulu ja menneisyys 57, 33–53.

<http://hdl.handle.net/10138/317212>. (Luettu 15.5.2021.)

Opetushallitus. 2020. Materiaaleja kuvataiteen opetuksen tueksi.

<https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/materiaaleja-kuvataiteen-opetuksen-tueksi>. (Luettu 22.10.2020.)

Opetushallitus, j. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Helsinki: Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 14.10.2020.)

Ouakrim-Soivio, N. 2014. Mitä historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arviointi kertoi erilaisten oppikirjojen, -materiaalien ja työtapojen käytöstä? Koulu ja menneisyys 52, 200–216.

<https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/download/99863/57471>. (Luettu 12.5.2021.)

Pietiläinen, J-P. 2014. Kirja-alalla kuohuu. Teoksessa Inkinen, T., Löytönen, M.

& Rutanen, A. (toim.) Kirja muuttuvassa tietoympäristössä. Porvoo: Bookwell, 35–44.

Poldberg, M., Trainin, G. & Andrzejczak, N. 2013. Rocking your writing program: Integration of visual arts, language arts & science. Journal for Learning through the Arts 9 (1).

<https://doi.org/10.21977/D9912659>. (Luettu 22.8.2020.)

- Rahka, F. 2014. Miten digitalisaatio muuttaa kirja-alaa. Teoksessa Inkinen, T., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.) Kirja muuttuvassa tietoympäristössä. Porvoo: Bookwell, 137–150.
- Rantala, J. 2017. Historian oppikirjoja sadan vuoden ajalta-luonteenkasvatuksesta kriittisyyteen. Teoksessa Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. (toim.) Oppikirja Suomea rakentamassa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 247–282.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
<http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8456-8>. (Luettu 4.5.2021.)
- Ruuska, H. 2014. Ei oppikirja ojaan jouda. Teoksessa Inkinen, T., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.) Kirja muuttuvassa tietoympäristössä. Porvoo: Bookwell, 77–87.
- Ruuska, H. 2015a. Mitä oppikirjailija osaa? Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Porvoo: Bookwell, 17–25.
- Ruuska, H. 2015b. Opettajan ei tarvitse tehdä työvälaineitään. Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Porvoo: Bookwell, 41–46.
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Gummerus.
- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen. Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa Ropo, E., Silfverberg, H. & Soini-Ikonen, T. (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 48–61.
http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf. (Luettu 11.9.2020.)
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta

- oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto, 166–190.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-45> . (Luettu 30.12.2020.)
- Sanoma Pro. 2020. Tuotteet. <https://tuotteet.sanomapro.fi/bu553987-apilatiien-aapinen-kasityo-ja-kuvataide.html>. (Luettu 22.10.2020.)
- Scheier, M., Stamann, C., Janssen, M., Dahl, T. & Whittal, A. 2019. Qualitative content analysis: Conceptualizations and challenges in research practice- introduction to the FQS special issue” Qualitative content analysis I”. FORUM: Qualitative Social Research 20 (3), 1–26.
<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3393/4506>. (Luettu 31.12.2020.)
- Seitamaa- Hakkarainen, P. 2014. Kvalitatiivinen sisällön analyysi.
<https://metodix.fi/2014/05/19/seitamaa-hakkarainen-kvalitatiivinen-sisallon-analyysi/>. (Luettu 30.12.2020.)
- Smilan, C. & Miraglia, K. 2009. ART TEACHERS AS LEADERS OF authentic art integration. Art Education 62 (6), 39–45. DOI:
[10.1080/00043125.2009.11519044](https://doi.org/10.1080/00043125.2009.11519044). (Luettu 17.8.2020.)
- Tossavainen, T. 2015. Tulevaisuuden oppimateriaalit. Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Porvoo: Bookwell, 187–198.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turkka, J., Haatainen, O. & Aksela, M. 2017. Integrating Art into Science Education: A survey of science teachers’ practices. International Journal of Science Education 39 (10), 1403–1419. DOI:
[10.1080/09500693.2017.1333656](https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1333656). (Luettu 17.8.2020.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäiltyjen käsitteleminen Suomessa.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 28.4.2021.)

- Unrath, K. & Mudd, M. 2011. Signs of change: Art education in the age of the iKid. *Art Education* 64 (4), 6–11. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/scholarly-journals/signs-change-art-education-age-ikid/docview/889925872/se-2?accountid=11774>. (Luettu 10.5.2021.)
- Vahtola, J. 2015. Mihin kustantajaa tarvitaan? Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Porvoo: Bookwell, 177–185.
- Valtioneuvosto. 2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Lidp446967760>. (Luettu 5.5.2021.)
- Vuori, J. 2021. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/>. (Luettu 13.5.2021.)
- Väljäärvi, J. 2010. Murentaako valinnaisuus kansakunnan sivistyksen perustan? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 1 (7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2010/murentaako-valinnaisuus-kansakunnan-sivistyksen-perustan>. (Luettu 11.9.2020.)
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. 2013. *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>. (Luettu 4.11.2020.)

TUTKIMUSAINEISTO

- Bruun, J., Hieta, P., Kokkonen, O., Laurila, M. & Mälkönen, S. 2017. *Opettajan materiaali Vaikuttaja I*. Sanoma Pro: Helsinki.

- Bruun, J., Hieta, P., Kokkonen, O., Laurila, M. & Mälkönen, S. 2017. Opettajan materiaali Vaikuttaja II. Sanoma Pro: Helsinki.
- Bruun, J., Kokkonen, O., Komulainen, M. & Lassi, P. 2018 (4. uudistettu painos). Opettajan materiaali Ritari 5. Sanoma Pro: Helsinki.
- Bruun, J., Kokkonen, O., Komulainen, M., Lassi, P. & Sainio, A. 2018 (3. uudistettu painos). Opettajan materiaali Ritari 6. Sanoma Pro: Helsinki.
- Hämäläinen, E., Kohi, A., Päivärinta, K., Turtiainen, S. & Vihervä, V. 2016. Forum Yhteiskuntaoppi I-II. Opettajan opas. Otava.
https://forum.otava.fi/forum_yhteiskuntaoppi/.
- Palmqvist, R., van den Berg, M. & Rantala, J. 2016. Me nyt Opettajan opas II. Edukustannus: Helsinki.
- Päivärinta, K., Turtiainen, S. & Solastie, K. 2016. Forum 5 Historia. Opettajan opas. Otava. https://forum.otava.fi/forum_5_digiopetusaineisto/.
- Päivärinta, K., Turtiainen, S. & Solastie, K. 2017. Forum 6 Historia. Opettajan opas. Otava. https://forum.otava.fi/forum_6_digiopetusaineisto/.
- Rantala, J., Palmqvist, R. & van den Berg, M. 2016. Mennyt Opettajan opas II. Edukustannus: Helsinki.
- Rantala, J., Palmqvist, R. & van den Berg, M. 2017. Mennyt Opettajan opas III. Edukustannus: Helsinki.

LIITTEET

LIITE 1. Aineiston luokittelutaulukko

	Alaluokka	Yläluokka
1) Tiedon soveltaminen	A) Korkean tason kognitiiviset taidot	I) Tiedon käsittely
2) Kriittisyys		
3) Arviointi		
4) Tiedon tulkitseminen	B) Alemman tason kognitiiviset taidot	
5) Pohtiminen		
6) Tutkiminen		
7) Tietoon tutustuminen		
8) Suunnitteleminen	C) Luovuuden kehittyminen	II) Ilmaisutaitojen kehittyminen
9) Ideointi		
10) Itseilmaisu		
11) Maalaaminen	D) Kuvataiteellisten työtapojen käyttäminen	
12) Muotoileminen		
13) Värittäminen		
14) Piirtäminen		
15) Askarteleminen		
16) Kuvaaminen		
17) Äänittäminen		
18) Osallisuus	E) Sosiaaliset taidot	
19) Ryhmätyö		
20) Esittäminen		
21) Vaikuttaminen	F) Elämyksellisyys	III) Ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen
22) Kokeileminen		
23) Kuvitteleminen		
24) Kuvallisuus	G) Visuaalinen ymmärtäminen	
25) Havainnollistaminen		
26) Mallintaminen		
27) Tekninen toteuttaminen	H) Tvt- taidot	IV Muut

28) Sähköinen tiedonhaku		
--------------------------	--	--