



Turun yliopisto
University of Turku

**LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ
KUVATAIDEKASVATUKSEN PERUSTELUISTA
PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN
PERUSTEIDEN ARVOPERUSTAN VIITEKEHYKSESSÄ**

Saara Lappeteläinen
Lumi Wiikari
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
5/2021

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

LAPPETELÄINEN, SAARA; WIIKARI, LUMI:	Luokanopettajien näkemyksiä kuvataidekasvatuksen perusteluista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan viitekehyksessä
Tutkielma, 61 s., 21 liites.	
Kasvatustiede	
Toukokuu 2021	

Tämän pro gradu -tutkimuksen kohteena oli alakoulun kuvataidekasvatus. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita luokanopettajien antamista perusteluista kuvataidekasvatukselle sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) määrittelemistä opetusta ohjaavista arvoista. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien perusteluja kuvataidekasvatukselle sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan näkymistä näissä perusteluissa. Lisäksi selvitettiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvataidekasvatuksen tavoitteiden arvottamista luokanopettajien toimesta sekä kuvataideopintotaustan yhteyttä tavoitteiden arvottamiseen ja kuvataidekasvatukselle annettuihin perusteluihin.

Tutkimus toteutettiin selvittämällä laadullismäärällisellä kyselylomakkeella suomalaisten luokanopettajien (N=52) kuvataidekasvatuksen perusteluja sekä kuvataiteen tavoitteiden arvottamista. Erityisen kiinnostuneita oltiin opettajien opinnoista kuvataiteen parissa. Tutkimukseen osallistui 16 luokanopettajaa, joilla oli taustallaan luokanopettajakoulutuksen pakollisten kuvataideopintojen lisäksi myös muita kuvataideopintoja. Perusopetukseen vaikuttavia arvoja selvitettiin käyttämällä aineistona Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014).

Tutkimustulokset osoittivat, että kuvataideopinnot ovat yhteydessä opettajan myönteisempään asennoitumiseen ja korkeampaan arvostukseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvataiteen tavoitteita kohtaan. Luokanopettajien omat perustelut kuvataidekasvatukselle liittyivät taiteeseen ja ilmaisuun, oppiaineeseen osana kokonaisvaltaista kasvatusta, ympäröivään maailmaan, työskentelyn ja tuottamisen taitoihin sekä henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen. Perusteluissa painottuivat erityisen paljon kognitiiviseen kehitykseen, ilmaisuun ja taitojen kehittymiseen liittyvät syyt.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustaa kuvasivat tutkimuksessa itseisarvoiset tekijät: yksilö, elämä ja ihminen, erilaisuus ja moninaisuus sekä ympäristö. Luokanopettajien kuvataidekasvatukselle asettamissa syissä oli osittain nähtävissä samoja arvoja perusopetukselle asetetun arvoperustan kanssa. Kuvataideopintojen tulkittiin olevan yhteydessä laajempaan ymmärrykseen kuvataiteen tulkituista hyödyistä. Tulosten perusteella voisi olla tarpeellista tarkistaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataiteelle asetettujen tavoitteiden kattavuutta ja välittymistä.

Avainsanat: kuvataide, kuvataidekasvatus, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, arvo

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	6
1.1 Kuvataidekasvatus suomalaisessa peruskoulussa	9
1.2 Perusopetuksen taustalla vaikuttavat arvot.....	14
2 TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
3 TUTKIMUSMENETELMÄT	22
3.1 Osallistujat	22
3.2 Tutkimuksen toteutus	23
3.3 Aineiston käsittely	23
3.3.1 Luokanopettajien laadullisten vastausten analyysi	24
3.3.2 Luokanopettajien määrällisten vastausten analyysi	27
3.3.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan analyysi	31
3.4 Tutkimuksen eettisyys.....	34
4 TUTKIMUKSEN TULOKSET	35
4.1 Miten kuvataideopintotaustaiset ja ei-kuvataideopintotaustaiset luokanopettajat perustelevat 3.–6.-luokkalaisten kuvataidekasvatusta?	35
4.2.1 Taide ja ilmaisu.....	37
4.2.2 Oppiaine osana kokonaisvaltaista kasvatusta.....	37
4.2.3 Ympäröivä maailma	40
4.2.4 Työskentelyn ja tuottamisen taidot.....	42
4.2.5 Henkilökohtainen kasvu ja kehitys.....	43
4.3 Miten luokanopettajat arvottavat 3.–6.-luokka-asteiden kuvataidekasvatuksen tavoitteita?	46
4.4 POPS:n arvoperusta ja sen näkyminen luokanopettajien kuvataidekasvatukselle antamissa perusteluissa.....	50
5 POHDINTA	55
5.1 Luokanopettajilla on runsaat syyt kuvataidekasvatukselle.....	55
5.2 Luokanopettajat arvottivat kuvataidekasvatuksen tavoitteet korkealle	59
5.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperusta näkyy osittain luokanopettajien syissä kuvataidekasvatukselle	61
5.4 Tutkimuksen luotettavuus	63
5.5 Tulosten hyödyntämis- ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	65
LÄHTEET	69
LIITTEET	72

1 JOHDANTO

Tutkimuksessa tutkitaan millaisia perusteluita luokanopettajat, eli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, opetushallitus, viitataan jatkossa POPS) käyttäjät, itse antavat kuvataidekasvatukselle, ja miten nämä perustelut ovat suhteessa POPS:n arvoperustaan. Lisäksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten opettajat arvottavat POPS:ssa kuvataiteelle asetettuja tavoitteita. Kuvataidekasvatus on kiinnostavaa juuri tästä näkökulmasta, sillä tutkimustietoa suomalaisesta kuvataiteen oppiaineesta suhteessa nykyisen POPS:n arvoperustaan ei tietävästi ole, on esitetty huolta kuvataidekasvatuksen arvostuksen puutteesta ja toisaalta taiteen tekemiseen ja kokemiseen nähdään liittyvän itseisarvoja (Heikkilä 2014, 87; Räsänen 2006, 11; 2010, 341). Lisäksi välillä on käyty kiivastakin keskustelua siitä, onko luokanopettaja ylipäättään pätevä opettamaan kuvataidetta (Räsänen 2006, 19).

Kiinnostuneita ollaan nimenomaan POPS:n arvoperustasta, sillä se ohjaa ja määrittää luokanopettajan työtä. Perusopetuslaki määrää, että opetushallitus päättää perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä osana opetussuunnitelman perusteita, ja että opetuksessa noudatetaan näitä valtakunnallisesti yhtenäisiä perusteita lain määräämällä tavalla. Lisäksi laissa turvataan oppilaan oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta. (Perusopetuslaki 1998/628.) Jotta nämä laissa määrätyt tekijät voisivat täytyä, myös opettajan on toteutettava POPS:n mukaista opetusta.

Opettajien oikeuksia ja velvollisuuksia on pyritty määrittelemään myös muilla tahoilla. Tirri ja Kuusisto (2019) määrittelevät suomalaisen opettajan olevan eettinen ammattilainen, jonka tulee omaksua ammattikuntaansa ohjaavat periaatteet ja niiden taustalla vaikuttavat arvot. Näihin yhteisiin arvoihin ja periaatteisiin sitoutuminen mahdollistaa oppilaan kasvun tukemisen. (Tirri & Kuusisto 2019, 149–150.) Opettajan eettisissä periaatteissa määritelläänkin opettajalla olevan sekä oikeus omaan arvomaailmaansa että velvollisuus opetustyössään sitoutua perustehtävään ja sen normistoon, kuten lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin. Opettajan oman arvomaailman oikeudesta huolimatta ohjeistus määrittää myös arvot, joihin opettajan tulisi työssään sitoutua: ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus. (OAJ 2014.) Näiden ammattieettisten ohjeistusten on nähty tavoittelevan opettajan ammattiin liittyvien kontrollin ja autonomian ongelmien ratkaisemista. Suomessa opettajan työstä onkin tehty mahdollisimman vapaata, eikä sitä kontrolloida ulkoisten arviointien kautta. (Tirri & Kuusisto 2019, 14). Myös Salokangas, Wermke ja Harvey nostavat esille, että toisin kuin useissa Euroopan maissa, kuten Irlannissa, Suomessa opettajan työtä ei valvota minkään ulkopuolisen tahon

kautta, ja vapaus toteuttaa työtä omalla tavalla on hyvin laaja (Salokangas, Wermke & Harvey 2019, 13–16). Opettajille on luotu useissa maissa opettajan eettiset ohjeet noudatettavaksi opetustyötä toteutettaessa. Muiden erojen lisäksi avoin opetuksen arvoperustan huomioiminen erottaa suomalaiset opettajien eettiset ohjeet muiden maiden vastaavista ohjeista. (Tirri & Kuusisto 2019 14–15.) Opettajan eettisissä ohjeissa mainittu vapaus omaan arvomaailmaan ei myöskään ole maailmalla itsestäänselvyys. Esimerkiksi Iranissa opettajankoulutukseen valitaan ainoastaan tunnustuksellisia muslimeja, jotka sitoutuvat edistämään yhteiskunnassa vallitsevia uskonnollisia arvoja (Tirri & Kuusisto 2019, 147).

POPS:ssa esitellään arvoperustaa, jolle perusopetuksen tulisi perustua. Opetussuunnitelman arvoperustassa tulevat esiin niin klassiset totuuden, hyvyyden, kauneuden ja oikeudenmukaisuuden arvot kuin nyky-yhteiskunnassa ajankohtaiset, esimerkiksi ilmastokriisiin vastaavat kestävä elämäntapaa korostavat, arvot (POPS 2014, 15). Arvojen kuvaukseen mahtuu lupaavia lauseita, joista osaa kohtaan on esitetty myös kritiikkiä niiden haasteelliseksi koetun toteutumisen vuoksi. Opetussuunnitelmassa todetaan muun muassa, että ”Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea –” (POPS 2014, 15). Opettajan työssä kohdataan kuitenkin käytännön esteitä, kuten liian suuria luokkakokoja ja ajanpuutetta, joiden vuoksi oppilaiden erityistarpeita ei voida todellisuudessa huomioida tarvittavalla tavalla (Laine, Hotulainen & Tirri 2019, 82). On muun muassa todettu, ettei lahjakkaiden lasten huomioiminen opetuksessa ole juurikaan kehittynyt kahden viimeisen vuosikymmenen aikana, eikä heidän tarpeisiinsa aina vastata peruskoulussa riittävän voimakkaasti (Laine 2016, 57–58). Tästä johtuen onkin kiinnostavaa nähdä, miten luokanopettajien perustelut kuvataiteen opettamiselle heijastavat POPS:n kirjattuja arvoja. Ohitetaanko osa POPS:n arvoista vai näkyykö sama arvoperusta luokanopettajien perusteluissa?

Opetussuunnitelmien historia on ehtinyt nähdä jo kolme yhteiskuntamuotoa. Ensimmäisen opetussuunnitelman (1925) aikaan Suomessa elettiin vielä traditionaalisessa maatalousyhteiskunnassa. Toisen opetussuunnitelman voimaan tullessa (1952) yhteiskuntamuotomme oli jälkitraditionaalisen modernin teollisuusyhteiskunnan murroksessa. Viimeisimpien opetussuunnitelmien aikana on eletty postmodernissa informaatioyhteiskunnassa. (Kärki 2015, 62.) Opettajalla tulee olla kyky vastata muuttuvan yhteiskunnan uusiin haasteisiin (Tirri & Kuusisto 2019, 156). Yhteiskunnan kehityksen aikana perinteiset yhteisölliset ja uskonnolliset arvot ovat

vähitellen saaneet antaa tilaa liberaaleille, sekularisoituneille, taloudellisille ja individualistisille arvoille. (Kärki 2015, 65–68) Tämä näky monissa tutkimuksissa, joissa Suomessa yksilöllisyyden on todettu korostuvan yhteisöllisyyden kustannuksella. Suomea onkin kuvattu individualistiseksi maaksi. (Tirri & Kuusisto 2019, 156.) Ympäröivä maailma on muuttunut rutkasti suomalaisen opetussuunnitelman historian saatossa. Nämä muutokset näkyvät myös opetussuunnitelman taustalla vaikuttavissa arvoissa. Onkin mielenkiintoista nähdä, näkyykö opettajien vastauksissa nyky-yhteiskunnassa vallalla olevien arvojen kommentointia tai mahdollista pyrkimystä vastata sen ongelmakohtiin, kuten yllä mainitun yhteisöllisyyden vähenemiseen.

Aikaisemmissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa ilmenneistä arvoista löytyy tutkimusta (Rokka 2011) ja myös POPS:ssa esille tulevia kuvataidekasvatuksen perusteluja on tutkittu opinnäytetöissä (mm. Vepsä 2017). Sen sijaan suomalaisen kuvataidekasvatuksen kontekstissa POPS:n perusteluiden taustalla piileviä arvoja tai luokanopettajien omia perusteluja kuvataidekasvatukselle ja niiden suhdetta POPS:ssa ilmeneviin arvoihin ei ole tiettävästi tutkittu. Tutkimustulokset näistä kysymyksistä ovat tärkeitä, sillä ne antavat tietoa kuvataidekasvattajien tämänhetkisistä ajatuksista ja arvotuksista oppiainetta kohtaan. Nämä ajatukset ja arvotukset saattavat välittyä luokanopettajien toteuttaman kuvataidekasvatuksen kautta oppilaille ja muovata heidän ajatteluaan. Mikäli luokanopettajien perustelut kuvataidekasvatukselle ilmentävät POPS:ssa määriteltyä perusopetuksen arvoperustaa, voidaan tulkita opettajien sisäistäneen ja ottaneen omakseen POPS:ssa esitetyt arvot tai opettajien arvojen kohtaavan POPS:n arvoperustan kanssa. Vaihtoehtoisesti mahdolliset eroavaisuudet POPS:n arvojen ja luokanopettajien perusteluiden välillä saattavat viestiä eriävistä arvoista. Mikäli perustelut ovat suppeita tai arvoköyhiä, voidaan myös pohtia välittääkö opettajankoulutus oppiaineen sisältöjä, tavoitteita ja sen tarjoamia mahdollisuuksia toivotulla tavalla, ja ovatko opettajat sisäistäneet velvollisuutensa tutustua POPS:iin ja tarjota sen mukaista opetusta. Myös se, miten opettajat arvottavat POPS:n tavoitteiden sisältämiä osa-alueita, saattaa tarjota mielenkiintoista tietoa siitä, miten opettajat kokevat oppiaineen tavoitteet käytännön tasolla. Tutkimuksesta saatava tieto on arvokasta ja ajankohtaista muun muassa suunniteltaessa kuvataidekasvatuksen järjestämistä tai uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Mikäli luokanopettajien perustelut ja arvotukset POPS:ssa ilmenevien tavoitteiden osalta eroavat POPS:n arvoperustan kanssa ja arvostus tavoitteiden sisältöjä kohtaan on alhainen, voi olla tarpeen tutkia tarkemmin perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustan linjoja ja kuvataidekasvatuksen tavoitteiden asettamista sekä muotoilua tulevaisuuden perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Tutkimuksen tulokset voivat myös

kertoa siitä, millaisena oppiaineena opettajat pitivät kuvataidetta, ja minkälaisia mahdollisuuksia he näkevät oppiaineella olevan.

1.1 Kuvataidekasvatus suomalaisessa peruskoulussa

Koulujärjestelmään linkittyneen taidekasvatuksen historian voidaan Suomessa nähdä alkavan 1800-luvulta, jolloin piirustus otettiin kansakoulun oppiaineeksi. Tällöin tavoitteena oli teollisuuden tarpeisiin vastaaminen kehittämällä kansalaisten kauneusaistia ja makua. 1900-luvun alussa kansainvälisen taidekasvatusliikkeen aatteet rantautuivat Suomeen, jolloin käsitys taidekasvatuksesta persoonallisuuden kehittäjänä alkoi juurtua myös suomalaiseen kuvataidekasvatukseen, ja jäljennöspiirustuksesta pyrittiin luopumaan. Kuvataidekasvatuksen kehitykseen vaikuttivat merkittävästi myös kasvatustieteilijä Juha Hollon ajatukset. (Pohjakallio 2006, 40; Pohjakallio 1996, 20–21.) Hänen mukaansa piirustuksessa oli kyse kasvatuksesta “taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen” (Pohjakallio 2006, 40; Räsänen 2006, 11).

1900-luvun alkupuoliskolla oppiaineen sisällöt olivat vahvasti jaottuneita sukupuolen mukaan (Pohjakallio 2005, 70). Sotien välisenä aikana piirustuksen ja taiteen opetusta perusteltiin paitsi sen hyödyllisyydellä lähes kaikissa aikansa ammattikunnissa myös taiteen “kyvyllä kasvattaa moraalialia ja eettistä asennetta” (Pohjakallio 1996, 23). Toisen maailmansodan aikana ja sen jälkeen opetuksen voidaan nähdä olleen erityisen arvolatautunutta. Kuvataidekasvatuksella pyrittiin vaikuttamaan kansallisidentiteetin vahvistamiseen muun muassa tekstaamalla kauniisti isänmaallisia iskulauseita (Pohjakallio 1996, 25; Kauppinen & Wilson 1981, 30).

Sotien jälkeen luova itseilmaisuus ja ”lasten taide” alkoivat korostua oppiaineessa. Taidekasvatuksen tehtävää lapsen persoonallisuuden kehittäjänä korostivat käsitykset siitä, ettei opettajan tulisi puuttua oppilaan työskentelyyn laisinkaan. (Pohjakallio 2005, 60–61; Pohjakallio 1996, 25.) Omien kokemusten ja mielikuvituksen merkitystä alettiin korostaa (Räsänen 2006, 14). Oppiaineen nimi muuttui piirustuksesta kuvaamataidoksi 1950-luvun alussa. Noihin aikoihin alettiin myös kritisoida käsitystä jokaisesta lapsesta synnynnäisenä taiteilijana ja opettajan roolin häivyttämistä. (Pohjakallio 2005, 66–67.) Kuvataidekasvatukselle alettiin etsiä perusteluja kognitiotieteestä. Tästä sai alkunsa taiteellisen tietämisen ja oppimaan oppimisen merkityksen korostuminen kuvataidekasvatuksen perusteluissa. (Räsänen 2006, 14–16.)

1960-luvulla taidekasvatus alkoi laajentaa reviiriään terapian alalle (Kauppinen & Wilson 1981, 30), minkä lisäksi taidekasvatukseen alkoivat vaikuttaa ajatukset taiteesta kaiken kasva-

tuksen perustana. Myös kuvan kielen lukemisen opettelusta alettiin keskustella, kun moninaisemmat mediat alkoivat yleistyä. 1960-luvun lopun yhteiskunnallinen liikehdintä kannusti suoraan toimintaan ja parantamaan maailmaa: oppilastöissä vastustettiin muun muassa rasismia, sotaa ja naisten alistamista. Yhteiskunnallinen kantaottavuus kuvataidekasvatuksessa väheni selvästi 1980-luvulle tultaessa, ja minäkeskeisyys alkoi pikkuhiljaa korostua. (Pohjakallio 1996, 26–28.)

Vuonna 1999 kuvaamataito-oppiaineen nimi muutettiin kuvataiteeksi. Kuvaamataito-nimestä luovuttaessa haluttiin asemoitua nimenomaan taideaineeksi ja irtaantua taitokeskeisyydestä. Tämä nähtiin olevan tärkeää, sillä taiteessa tärkeimpänä koettiin merkitysten luominen ja taito nähtiin tälle tavoitteelle alisteisena. (Räsänen 2006, 12–16.) Nykytiedon ja opetussuunnitelmien valossa kuvataiteen mahdollisuudet ja tavoitteet nähdään hyvin laajana kokonaisuutena, minkä vuoksi kuvataiteen opettamiseen kannattaisi panostaa. Kuvataide oppiaineena kuuluu osaksi taito- ja taideaineita. Kuvataidekasvatus taas on osa taidekasvatusta, joka sisältää kuvataiteen oppiaineen lisäksi muun muassa musiikin, draaman ja tanssin. Taideaineiden monipuoliset hyödyt ovat osittain samankaltaisia keskenään: kansainvälisissä tutkimuksissa taiteen opiskelun on todettu kehittävän ajattelun taitoja, sosiaalisia taitoja ja oppimismotivaatiota (Arslan 2014; Lloyd 2017; Ruppert 2006). Taiteen kokemiseen ja tekemiseen nähdään liittyvän myös itseisarvoja (Räsänen 2006, 11).

Nykyisessä kasvatustieteessä annetaan tilaa erilaisille tietämisen tavoille ja pyritään kehittämään niitä. Tätä ajattelua tukee kognitiivinen oppimiskäsitys, jossa erilaiset tiedonhankinnan tavat nähdään samanarvoisina. Näin ajateltuna kuvat, äänet ja liikkeet ovat sanojen kanssa yhtä tärkeitä tapoja tutkia ja esittää todellisuutta. Taito- ja taideaineissa tieto perustuu aistimiseen ja tuntemiseen. Näissä oppiaineissa tietämisen erityislaatu onkin siinä, ettei tiedon kehittymiseen ja ilmaisuun tarvita sanoja, vaan ne ilmenevät toiminnassa niin prosessissa kuin lopputuloksessakin. Tästä syystä myös kuvataiteessa korostetaan sen tarjoamaa mahdollisuutta uuden tiedon rakentumiselle. (Räsänen 2010, 344.)

Tästä huolimatta suomalaisessa yhteiskunnassa taito- ja taideaineiden on todettu kohtaavan vähäistä arvostusta, ja kuvataidekasvatusta on kutsuttu jopa hyödyttömäksi oppiaineeksi. (Heikkilä 2014, 87; Räsänen 2010, 341). Räsänen (2010) kuvaa tämän olevan yhteydessä siihen, että opetus tyypistyy usein suoritusluontoiseen toimintaan, jolloin ajatteluun liittyvä luova osuus jää paitsioon. Tällöin erilaisten tietämisen ja taitamisen muotojen yhdistämiseen perustuva koko-

naisvaltainen oppimisprosessi ei toteudu. Tällaisella kuvataiteen opetuksen suoritusluontoisuudella on myös yhtymäkohdat koulutaiteeksi määriteltyyn traditioon, jossa oppilaat jäljentävät opettajan mallin mukaisia töitä ja harjoittelevat sisällöistä ja kulttuurillisista merkityksistä irrallisia taitoja. (Räsänen 2010, 341.) Kuten yllä mainittiin, kuvataide on taidekasvatusta, ja Räsänen mukaan taidekasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi on taiteen ja taidon käsitteellinen erottaminen tärkeää. Tähän liittyy myös oppiaineen nimen muutos vuonna 1999. Taiteen ja irrallisten taitojen tai askartelun eroa määriteltäessä keskeistä on ymmärtäminen ja maailman näkeminen uudella tavalla. Vaikka myös taiteeseen liittyy konkretiaa ja käsillä tekemisen nautintoa, ei toiminnan yhteydessä voida puhua taiteesta ennen kuin näihin yhdistetään kognitiivista toimintaa eli havaitsemista, tunnetta tai ajattelua. (Räsänen 2006, 12–13.) Konkretiaan ja käsillä tekemiseen liittyy perinteinen ajattelu, jossa kehollisuus on irrotettu henkisestä työstä. Tämän ajattelun mukaan niin kutsutuissa ”harjoitusaineissa” ei ole tarvittu ajatustyötä, vaan ainoastaan käsiä. Vaikka kognitiotutkimus on osoittanut tällaisen ajattelun heikkouden, valituksen perintönä taidon mielletään edelleen olevan koulun oppiainehierarkiassa alemmassa arvossa verrattuna kielelliseen ja numeeriseen tietoon ja tyypillistä on, että kehollisuuteen liittyviä taitoja arvostetaan vähemmän suhteessa henkisiin tietoihin. (Räsänen 2010, 340; Lindfors & Kokko 2010, 219.)

Taiteelle ominaista onkin sen kyky yhdistää teoria käytäntöön (Räsänen 2006, 13). Rinne (2006) määrittää kuvataidekasvatuksen vahvuudeksi erilaisten tiedonlajien yhdistämisen, minkä ansiosta asioista muodostuu eheitä ja keskenään vuorovaikutuksellisia kokonaisuuksia. Toisin sanoen kuvataidekasvatus kartuttaa käsite- ja aistitietoa yhdistelemällä kokemustietoa. Parhaimmillaan kuvataidekasvatus opettaa näkemään eli hahmottamaan syvällisellä tasolla ympäröivää maailmaa ja omaa sisintä. (Rinne 2006, 111.)

Kansainvälistä ja suomalaista kuvataidekeskustelua yhdistää kuvataidekasvatuksen näkeminen monipuolisena kognitiivisten kykyjen kehittäjänä. Ruppertin (2006) mukaan kuvataidekasvatus kehittää ajattelun taitoja, joita ovat esimerkiksi kekseliäisyys, luovuus ja havainnointi (Ruppert 2006, 13). Kuvataidekasvatuksen on todettu kehittävän merkittävinä kasvamisen taitoina ongelmanratkaisukykyä sekä edistävän luomista, ideointia ja uusien yhteyksien etsimistä (Arslan 2014, 4116; Rinne 2006 112–113). Kuvataiteen kautta voidaan oppia myös kriittisyyttä, pitkäjänteisyyttä, riskinottoa ja organisointikykyä (Räsänen 2010, 342). Suomalaiset kuvataideopettajat itse ovat puolestaan nostaneet esille oppiaineensa erityistä roolia kuvanlukutaidon kehittäjänä (Heikkilä 2014, 87). Lisäksi kuvataidekasvatus kehittää sosiaalisia taitoja, joita ovat

muun muassa itseluottamus, empatia sekä yhteistyö- ja kommunikointitaidot (Arslan 2014, 4116; Räsänen 2010, 342; Ruppert 2006, 14).

Taiteiden opiskelun on todettu tuottavan mielihyvää ja mahdollistavan onnistumisen tunteiden kokemisen. Tämä puolestaan kasvattaa oppilaan itsetuntoa ja itsekunnioitusta. (Arslan 2014, 4116.) Taiteet ja kuvataidekasvatus auttavat lasta syventämään itseymmärrystään, kehittämään minäkuvaansa ja persoonallisuutensa osa-alueita sekä ilmaisemaan itseään, ajatuksiaan ja tunteitaan (Lloyd 2017, 5; Arslan 2014, 4114–4116; Räsänen 2010, 342; Rinne 2006, 110). Rinne (2006) mukaan kuvataidekasvatusta puolustamaan onkin esitetty ajatus, että tunteet toimivat perustana kaikelle aivotoiminnalle, vuorovaikutukselle ja hyvinvoinnille. Kuvataidekasvatuksessa oppilaasta huolehditaan psykofyysisenä kokonaisuutena, jossa hänen koko eletty elämänsä, tunteet, mielikuvat, muistot ja aistikokemukset mukaan lukien, otetaan osaksi opetusta. (Rinne 2006, 110–113.)

Kuvataiteessa oppija pystyy itse määrittelemään tavoitteensa, jolloin niin erityislahjakkaat kuin oppimisvaikeuksista kärsivätkin voivat löytää sopivat haasteet samojen oppituntien puitteissa (Lloyd 2017, 6; Rinne 2006, 112–113). Taideaineiden tavat tavoittaa oppilas ovat ainutlaatuisia, ja niiden on todettu onnistuvan tavoittamaan useammin myös ne oppilaat, jotka muuten jäävät tavoittamatta. Taideaineiden positiiviset vaikutukset voivat olla erityisen merkittäviä epäsuotuisista olosuhteista tuleville oppilaille. (Lloyd 2017, 5–6.)

Taidekasvatuksessa oppiminen on kokonaisvaltaista, ja integraatio muihin oppiaineisiin on tarkoituksenmukaista (Ruppert 2006, 15). Kuvataide antaa hyvät puitteet vaihtoehtoisille lähestymistavoille koulun akateemisesti painottuneiden oppiaineiden lomassa, minkä lisäksi taidekasvatuksen on todettu olevan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin myös muissa kouluaineissa (Lloyd 2017, 3–4; Rinne 2006 112–113). Taito- ja taideaineita voidaankin kutsua väliaineiksi, sillä ne tukevat monien muiden kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamista (Räsänen 2010, 342). Esimerkiksi vastuullisen ympäristösuhteen edistäminen yhdistyy luontevasti kuvataidekasvatukseen yhtenä kasvatuksellisenä tavoitteena. Kuvataiteen opetus kytkeytyykin väistämättä ekologiseen keskusteluun oppiaineen luonteen, sisältöalueiden ja tavoitteiden kautta. (POPS 2014; Räsänen 2009, 74.) Suominen (2016) kuvaa ympäristön vastuullisen tiedostamisen ja ympäristön suojelemisen olevan aktiivisesti esillä kuvataidekasvatuksen alan keskusteluissa ja opetuksen suunnittelussa (Suominen 2016, 10). Tämäkin näkökulma vahvistaa tutkimuksen ajankohtaisuutta. Tuovatko luokanopettajat perusteluissaan esille oppiaineen

mahdollisuuksia ilmastokriisin kaltaisten yhteiskunnan tasolla ajankohtaisten aiheiden käsittelyssä, vai jäävätkö perustelut esimerkiksi kovin yksilölliselle tasolle, mihin esimerkiksi Kärjen (2015) sekä Tirrin ja Kuusiston (2019) kuvaukset yhteiskuntamme luonteesta voisivat viitata.

Suomessa kuvataidekasvatusta toteutetaan osana perusopetusta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) pohjalta. POPS:n näkökulmasta kuvataiteen tarkoitusta ja perusteita oppiaineena on mielekästä selvittää oppiaineen tehtävän kautta. Kuvataiteen opetukselle määrätty tehtävät voidaan nähdä suoraan perusteluina oppiaineen olemassaololle. POPS perustelee kuvataiteen merkitystä oppiaineena sen määrittämien todellisuuden tutkimista, identiteetin rakentamista, kulttuurista osaamista, yhteisöllisyyden vahvistamista, monilukutaidon kehittämistä, todellisuuden arvottamista ja siihen vaikuttamista, traditioiden välittymistä ja uudistamista, kriittisen ajattelun kehittämistä ja toimijuuteen kasvattamista edistävien tehtävien kautta. Vuosiluokilla 3–6 oppiaineen tehtävä on laajentaa omakohtaista suhdetta kuvataiteeseen ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin. Opetukseen kuuluu erilaisiin taiteellisen työskentelyn tapoihin ja muotoihin tutustuminen, minkä lisäksi työskentelyn nähdään edistävän kokemuksellista, moniaistillista ja toiminnallista oppimista. (POPS 2014, 143, 266–267.) Kuvataiteen oppiaineen tavoitteet POPS:ssa löytyvät liitteestä 1.

Näitä kuvataiteen tavoitteita alakoulussa oppilaille välittää yleensä luokanopettaja. Luokanopettajan kelpoisuuden vaatimuksena on joko kasvatustieteen maisterin tutkinto tai vaihtoehtoisesti peruskoulun aineenopettajalta vaaditut opinnot. Näiden lisäksi tai näihin sisällytettynä täytyy olla suoritettuna vähintään 60 opintopisteen opinnot alakoulussa opettavien oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisista opinnoista sekä vähintään 60 opintopisteen pedagogiset opinnot. (OPH 2020.) Alakoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten opintojen myötä luokanopettaja saa pätevyyden opettaa kaikkia alakoulun oppiaineita. Näissä opinnoissa kaikille yhteistä kuvataidekasvatukseen perehtymistä on hieman yliopistosta riippuen noin viiden opintopisteen verran. Valinnaisiin opintoihin voi sisältyä opettavan aineen perusopinnot, jotka ovat laajuudeltaan 25 opintopistettä. Perusopintoja on mahdollista laajentaa vielä aineopinnoilla, jolloin yhteensä 60 opintopisteen laajuisilla opinnoilla saa aineenopettajan pätevyyden. (mm. Helsingin yliopisto 2020; Turun yliopisto 2020.) Kuvataidetta opetetaan alakoulussa siis hyvinkin erilaajuisten kuvataidekasvatuksen opintojen pohjalta: suuri osa luokanopettajista on opiskellut kuvataidekasvatusta yhden kurssin verran, kun taas osa opettajista on erikoistunut oppiaineeseen jopa koko lukuvuoden opintoja (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004 § 5) vastaavissa kuvataiteen aineopinnoissa.

Kuten aiemmin mainittiin, on valtakunnallinen opetussuunnitelma nähnyt aikojen saatossa monet yhteiskunnan arvomaailman muutokset (Kärki 2015, 65–68). Perusopetus rakentuu yhteiselle arvoperustalle (POPS 2014, 14), ja perusopetusta ohjaavat arvot heijastelevat kaikkiin perusopeuksen oppiaineisiin ja näiden oppiaineiden tavoitteisiin: siis myös kuvataidekasvatukseen. Tämän tutkimuksen kannalta onkin tarpeellista selvittää, millaiselle arvoperustalle nykyinen POPS (2014) perustuu.

1.2 Perusopetuksen taustalla vaikuttavat arvot

Jotta voidaan tarkastella arvoja POPS:n taustalla, täytyy ensin tehdä pieni katsaus arvoihin ylipäätään ja määritellä, mitä arvo käsitteenä pitää sisällään. Purjo (2014) määrittää arvojen olemuksen pysyväksi, objektiiviseksi ja ehdottomaksi eli ikuisesti päteväksi, yli--inhimilliseksi ja ihmisistä riippumattomaksi. Arvojen voidaan nähdä olevan niin perustavanlaatuisia, ettei niiden todellisuus ole ajasta tai kokijasta riippuvaista. Tällaisia arvoja ovat esimerkiksi jo antiikin ajan filosofien määrittelemät hyvyys, totuus ja kauneus. (Purjo 2014, 38–39.)

Schwartzin (2012) arvoteorian mukaan kaikilla arvoilla on kuusi pääpiirrettä: (1) Arvot ovat uskomuksia, jotka linkittyvät erottamattomasti tunteisiin. (2) Arvot viittaavat toivottuihin tavoitteisiin, jotka motivoivat toimintaa. (3) Arvot ovat tilanteista ja teoista riippumattomia. (4) Arvot toimivat valintoja ja arviointia ohjaavina standardeina ja kriteereinä. (5) Arvot ovat tärkeysjärjestyksessä suhteessa toisiinsa. (6) Useamman eri arvon suhteellinen tärkeys ohjaa toimintaa, eli kutakin toimintaa ohjaavat sille relevantit arvot. (Schwartzin 2012, 3–4.)

Jos arvot ovat luonteeltaan vankkumattomia, miksi voimme kuitenkin löytää eroja ihmisten ja yhteiskuntien arvomaailmoissa? Purjon (2014) mukaan asia selittyy sillä, että arvot eivät koskaan esiinny sellaisinaan, vaan jonkin konkreettisen asian eli arvonkantajan ilmentäminä. Arvonkantajan muodostuminen taas vaatii kokijan, joka tulkitsee esimerkiksi hyvän teon (arvonkantaja) sisältämän hyvyyden arvon. Koska ihmiset tulkitsevat ja kokevat asioita eri tavalla, yksilöt löytävät myös arvonkantajia eri paikoista. (Purjo 2014, 47.)

Langtonin (2007) mukaan arvoja voidaan tarkastella kahdessa eri ryhmässä. Ensimmäinen ryhmä kuvaa, miten asioilla on arvoa. Tähän ryhmään kuuluvat luontaiset, asian itsensä sisältävät arvot sekä ulkoiset arvot, jotka asia saa itsensä ulkopuolelta. Toinen ryhmä kuvaa, miten ihmiset arvottavat asioita. (Langton 2007, 161.) Kyse on itseisarvosta asian ollessa itsessään

arvokas, ja välinearvosta, kun asialla on arvoa jonkin päämäärän saavuttamiseksi. (Langton 2007, 161; Schwatz 1992, 15–16.)

Suomalaisten arvokehitystä on tutkinut myös Suhonen (2007). Hänen mukaansa arkikielessä ja usein tutkimuksessakin arvo käsitteenä rinnastetaan arvostuksiin, eli Purjon määrittelemiin arvonkantajiin, ja näitä käytetään toistensa synonyymeinä. Tällöin arvoista puhuttaessa tarkoitetaan yksilöiden ajattelussa ja yhteiskunnissa vallitsevia käsityksiä yksilöiden, yhteiskunnan ja ihmiskunnan keskeisistä päämääristä. Näin määriteltynä arvot ovat toisin sanoen käsityksiä hyvästä elämästä, yhteiskunnasta ja maailmasta (Purjo 2014, 5; Suhonen 2007, 26). POPS:in arvojen voidaan nähdä mukailevan edellä mainittuja vallitsevia keskeisiä päämääriä. Siitä johtuen myös tässä tutkimuksessa, puhuttaessa arvoista, puhutaan Suhosen (2007) määritelmän mukaisista arvostuksista: yksilöiden ajattelussa ja yhteiskunnissa vallitsevista käsityksistä yksilöiden, yhteiskunnan ja ihmiskunnan keskeisistä päämääristä. Tämän tutkimuksen arvomääritelmä mukailee myös Langtonin (2007) kuvausta arvoista, jotka perustuvat siihen, miten ihmiset arvottavat asioita itseisarvojen ja välinearvojen kautta.

Arvo- ja asennemuutosten taustalla ovat usein suuret yhteiskunnalliset tapahtumat. Nämä ovat myös toisinaan johtaneet huoleen yhteiskunnan arvojen tilasta. Yleisessä keskustelussa on ollut aikoja, jolloin arvojen kriisi on puhututtanut massoja. Tällöin huolenaiheena on ollut nuorison arvottomuus ja arvojen kuolema. Suhteellisesta universaaliudesta huolimatta eri arvojen tärkeyden painotukset voivat vaihdella yhteiskuntien välillä historiallisista, yhteiskunnallisista ja taloudellisista seikoista johtuen. Eri aikoina myös arvojen tärkeys ylipäätään voi vaihdella samassakin yhteisössä. (Puohiniemi 1993, 9–15.) Tutkimuksen mukaan suomalaisten arvot ovat vuosien 1981–2005 välillä muuttuneet vahvasti minäkeskeisempään suuntaan. Tähän liittyy esimerkiksi vahva terveyden ja hyvien ihmissuhteiden arvostuksen nousu siinä missä kansallisten ja globaalien arvojen merkityksen nähdään laskeneen. (Suhonen 2007, 43.)

Opetussuunnitelmien arvot muovautuvat yhteiskunnan muutoksissa. Vuoden 1994 perusopetussuunnitelman opetussuunnitelman perusteissa (viitataan jatkossa POPS 1994) – eli viimeisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ennen kuvataidekasvatuksen merkityksen painottumista taidoista taiteeseen oppiaineen nimenvaihdoksen yhteydessä – opetuksen arvoperustassa korostetaan kestävästä kehitystä, kansallisen kulttuuriperinteen vaalimista, kansainvälisyyteen liittyvää monikulttuurisuutta, arvo- ja moraalikysymyksiä sekä terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä (POPS 1994, 9). Arvoperustassa painotettiin myös ihmisen suhdetta omaan itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskontoon, kulttuuriin ja

luontoon sekä nuorten maailmankuvaa sen elämyksellisessä, toiminnallisessa, sosiaalisessa, kulttuurillisessa ja tiedollisessa ulottuvuudessa. Arvojen lähtökohtana nähtiin tuolloinkin antiikin ajan klassiset arvot hyvyys, totuus ja kauneus. Näitä täydensivät ihmisarvo, elämän kunnioittaminen ja tasa-arvo. Arvoperustan perustaksi nostetaan seuraavat arvot: kestävän kehityksen edistäminen; kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen; fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen sekä kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. (POPS 1994, 12–14.)

Seuraavan kerran perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistuivat vuonna 2004. Tämän opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa painottuivat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, monikulttuurisuuden hyväksyminen, yhteisöllisyys, vastuullisuus, yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittaminen sekä luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen. Arvokkaana nähtiin oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentuminen ja osallisuus suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalissa maailmassa sekä suvaitsevaisuuden ja kulttuurien välisen ymmärryksen edistäminen. Tasa-arvolla tarkoitettiin alueellista, yksilöiden välistä, erilaiset oppijat huomioon ottavaa ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Opetuksen tuli opetussuunnitelman perusteiden mukaan olla poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnuksetonta. (POPS 2004, 14.)

Vuosien 1985, 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustoja vertaillut Rokka (2011) kuvaa perusopetuksen arvoperustan laajenneen. Muuttuvat, yksilölliset ja kansainväliset arvot kasvattavat merkitystään, vaikka myös kansallinen pohja on merkittävässä asemassa arvoperustoissa: kansallinen yhtenäisyys korostuu. Kaikissa Rokan analysoimissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvoperusta rakentuu suomalaiselle kulttuurille ja arvomaailmalle. Uudemmissa perusteissa arvot määritellään yhteisöllisesti. Arvoperusta pysyy pitkälti samansuuntaisena perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista toiseen. Yhteisiä arvoja vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteissa ovat ”ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, rauhantahto, oikeudenmukaisuus, omatoimisuus, vastuuntuntoisuus, suvaitsevaisuus, tasapainoisuus, yhteistyökykyisyys, kriittisyys, sosiaalisuus, monikulttuurisuus, kestävä kehitys, luonnon moninaisuus ja ympäristön elinkelpoisuus”. Erojakin eri perusteiden arvoperustoissa on. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa maailman tilanne ja terveyden ja hyvinvoinnin asiat aiheuttivat muutosta arvoissa. Vuoden 2004 opetus-

suunnitelman perusteiden arvoihin vaikutti taas enenevässä määrin maahanmuutto. Myös opetuksen uskonnollisen tunnustuksellisuuden kieltäminen on iso muutos verrattuna aiempaan. (Rokka 2011, 111–113.)

Vallitsevassa POPS:ssa ihmisyyys määritellään pyrkimyksellä totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan (POPS 2014, 15). Tähän määritelmään sisältyy jo antiikista tuttuja arvoja (Purjo 2014, 39). Tämä voidaan nähdä perustavanlaatuisena viestinä arvojen merkityksestä ihmiskunnalle ja tämän vuoksi myös opetukselle. Yksilön tulee sisäistää arvot arvotajuntaansa, jotta niistä tulee aidosti toimintaa ohjaavia hyveitä ja periaatteita (Purjo 2014, 5). Jotta tämä tapahtuisi, tarvitaan kasvatusta, monipuolisia kokemuksia, erilaisuuden kohtaamista, tietoa ja tiedonkriittikää. Vastuuntunto ja toisten huomioimisen kyky perustuvat eettisesti sensitiiviselle arvotajunnalle. Tämän taustalla vaikuttavat kehittynyt omatunto ja empatiakyky. (Purjo 2014, 5.) Kehittyvälle yksilölle pitäisi näin ollen luoda mahdollisuuksia opiskella arvoja, mikä antaa perustelua myös perusopetuksen arvoperustalle.

Lisäksi POPS:ssa sanotaan suoraan, että perusopetus rakentuu yhteiselle arvoperustalle ja oppimiskäsitykselle (POPS 2014, 14). Tästä voidaan päätellä, että arvot ovat tärkeä POPS:n taustalla vaikuttava tekijä ja näin ollen olennainen tarkastelun kohde. Opetussuunnitelma on arvosidonnainen asiakirja, jonka tavoitteet perustuvat yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyihin arvoihin (Rokka 2014, 107). Opetusta ohjaavat arvot ovat siis yhteiskuntariippuvaisia, ja vertailtaessa eri maiden opetussuunnitelmien arvoperustoja voidaan niistä löytää paljonkin eroja. Esimerkiksi Uudessa-Seelannissa opetusta ohjaavia arvoja ovat muun muassa erinomaisuus, innovaatio ja yhtenäisyys (Vitikka & Hurmerinta 2011, 27), joita ei erikseen mainita Suomen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan perusopetuksen arvoperustaa sille omistetussa erillisessä luvussa. Luvussa POPS:n arvoperusta on jaettu neljään osaan, joiden otsikot ovat: *Oppilaan ainutlaatuisuus ja oppilaan oikeus hyvään opetukseen, Ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, Kulttuurinen moninaisuus rikkautena sekä Kestävän elämäntavan välttämättömyys*. Näiden teemojen kautta POPS avaa ja esittelee koko perusopetusta ohjaavaa arvoperustaa. (POPS 2014, 15–16.)

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1a. Miten luokanopettajat perustelevat 3.–6.-luokkalaisten kuvataidekasvatusta?

1b. Onko kuvataideopintotausta yhteydessä siihen, miten luokanopettajat perusteleva kuvataidekasvatusta?

Oletuksena oli, että luokanopettajat perustelevat oppiainetta ainakin osittain samansuuntaisesti tutkimuksissa todettujen kuvataidekasvatuksen hyötyjen kanssa, sillä luokanopettajien voi olettaa nähneen joitain näistä hyödyistä myös omassa työssään. Voidaan myös olettaa ainakin osan vastaajista tuntevan opintojensa tai työnsä kautta alan tutkimusta. Tällaisia hyötyjä ovat muun muassa kuvataidekasvatuksen edistämät ajattelun taidot ja sosiaaliset taidot, kuvataiteen mielekäs integrointi muihin oppiaineisiin, taidekasvatuksen tuottama mielihyvä ja onnistumisen kokemukset, itsetunnon ja itsekunnioituksen kasvaminen sekä tunteiden ja ajatusten ilmaissukyvyn kehittyminen (Lloyd 2017, 4–8; Arslan 2014, 4114–4116; Rinne 2006, 110; Ruppert 2006, 13–15).

Yhtenä oletuksena oli, että luokanopettajat perustelevat oppiainetta välinearvojen kautta (Räsänen 2010, 342). Oletettiin myös, että ainakin osa opettajista perustelee oppiainetta sen itseisarvon ja sille ominaisten erityispiirteiden kautta (Räsänen 2010, 51; Räsänen 2006, 11). Toisaalta oletettiin, että jonkinasteinen kuvataidekasvatuksen arvostuksen puute saattaa näkyä osalla luokanopettajista esimerkiksi vastauksina, joissa kuvataidekasvatusta perustellaan lähinnä suoritusluontoisen toiminnan kautta (Heikkilä 2014, 87; Räsänen 2010, 341).

Koska luokanopettajilla voi olla taustallaan hyvinkin erilaajuiset kuvataidekasvatuksen opinnot (Helsingin yliopisto 2020; Turun yliopisto 2020; OPH 2020; Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004 § 5), oletettiin opintojen laajuudella olevan yhteys perusteluiden laatuun. Kuvataidekasvatukseen erikoistuminen perus- tai aineopintojen kautta on vapaaehtoista, mistä syystä kuvataidetta enemmän opiskelleiden oletettiin olevan myös erityisen kiinnostuneita kuvataiteesta ja kuvataidekasvatuksesta. Toisaalta heidän oletettiin myös laajemmissa opinnoissaan tutustuneen tarkemmin kuvataidekasvatuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin ja hyötyihin. Näiden seikkojen oletettiin näkyvän kuvataideopintotaustaisten luokanopettajien laajempina perusteluina. Heidän perusteluidensa oletettiin olevan myös erityisen samansuuntaisia kuvataiteen tutkittujen hyötyjen kanssa. (Lloyd 2017, 4–8; Arslan 2014, 4114–4116;

Rinne 2006, 110; Ruppert 2006, 13–15). Lisäksi luokanopettajien pätevyyttä opettaa kuvataidetta on kyseenalaistettu (Räsänen 2006, 19), joten oletuksena oli, että ne, joilla ei monialaisten opintojen lisäksi ole muita kuvataideopintoja, eivät välttämättä tunne kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia ja hyötyjä yhtä hyvin kuin kuvataidetta enemmän opiskelleet. Näin ollen ei-kuvataideopintotaustaisten luokanopettajien vastausten oletettiin olevan kuvataidetta opiskeluiden vastauksia suppeampia.

2a. Miten luokanopettajat arvottavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 3.–6.-luokka-asteiden kuvataidekasvatuksen tavoitteita?

2b. Onko kuvataideopintotausta yhteydessä kuvataidekasvatuksen tavoitteiden arvottamiseen?

Luokanopettajien tulisi perustaa opetuksensa POPS:lle (Tirri & Kuusisto 2019, 149–150; OAJ 2014; Perusopetuslaki 1998/628), joten opetusta ohjaavien asiakirjojen oletettiin olevan tavoitteineen luokanopettajille tuttuja. Siispä oletettiin, että luokanopettajat myös pitävät POPS:n tavoitteita ainakin melko tärkeinä. Taidekasvatuksen luonteen vuoksi (Räsänen 2006, 12–16) oletettiin, että kognitiiviseen toimintaan, kuten ajatteluun liittyviä tekijöitä, pidettäisiin tärkeämpinä kuin esimerkiksi taitojen harjoitteluun liittyviä tekijöitä.

On kuitenkin todettu, että kuvataidekasvatuksen kohtaama arvostus on yhteiskunnassa puutteellista (Heikkilä 2014, 87; Räsänen 2010, 341). Tämän on nähty liittyvän opetuksen laatuun ja kokonaisvaltaisen oppimisprosessin toteutumattomuuteen (Räsänen 2010, 341). Tämän vuoksi voidaan olettaa, ettei ainakaan osa opettajista tunnista kokonaisvaltaisesti kuvataiteen tavoitteiden tärkeyttä.

Laajempien kuvataideopintojen oletettiin jälleen olevan yhteydessä kuvataidekasvatuksen tavoitteiden arvottamiseen. Vapaasti valittujen erikoistumisopintojen (Helsingin yliopisto 2020; Turun yliopisto 2020) oletettiin olevan yhteydessä ylipäättään suurempaan kiinnostukseen kuvataidetta ja kuvataidekasvatusta kohtaan. Lisäksi oletettiin, että kyseisiä opintoja omaavat opettajat ovat voineet opinnoissaan ja työssään perehtyä syvällisemmin POPS:ssa kuvataiteelle asetettuihin tavoitteisiin sekä kuvataidekasvatuksen tutkittuihin hyötyihin ja mahdollisuuksiin. Tämän perusteella laajempien kuvataideopintojen oletettiin olevan yhteydessä myös laajempaan ymmärrykseen POPS:n tavoitteiden tärkeydestä.

Yllä mainitun kokonaisvaltaisen oppimisprosessin yhteydessä kuvataiteen opetuksen ongelmana on nähty olevan sen tyypistyminen suoritusluontoiseen toimintaan (Räsänen 2010, 341). Kuvataideopintotaustaisten luokanopettajien oletetusti laajemman ymmärryksen vuoksi oletettiin, ettei heidän kohdallaan tällaista suoritusluontoisuutta ole havaittavissa, vaan että he ymmärtävät ja näin ollen arvostavat kuvataiteen tavoitteita muita laajemmin. Kuvataidetta vapaaehtoisesti enemmän opiskelleiden oletettiin arvostavan oppiainetta ja kokevan sen muita luokanopettajia tärkeämmäksi, minkä oletettiin myös osaltaan näkyvän tavoitteiden korkeammassa arvostuksessa. Samoihin syihin vedoten oletettiin, että kuvataidetta opiskelleet arvottavat nimenomaan taidekasvatuksen ominaispiirteisiin ja tutkimustietoon liittyviä tavoitteita muita luokanopettajia korkeammalle (Lloyd 2017, 4–8; Arslan 2014, 4114–4116; Rinne 2006, 110; Ruppert 2006, 13–15).

3a. Mistä tekijöistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta muodostuu?

3b. Näkyykö Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta luokanopettajien perusteluissa kuvataidekasvatukselle?

Perusopetuksen arvoperustan pääpiirteet ovat suoraan luettavissa POPS:n arvoja käsittelevästä luvusta (POPS 2014, 15–16). Tarkemman tarkastelun myötä kuitenkin oletettiin, että arvoperustasta aukeaisi selkeämmin. Arvoperustasta oletettiin löytyvän eritasoisia tekijöitä; sekä välite- että itseisarvoja (Langton 2007, 161; Schwatz 1992, 15–16). Klassisten arvojen ohella arvoperustaa oletettiin edustavan kirjavampi joukko yleisesti hyvinä pidettyjä asioita ja päämääriä (Purjo 2014, 5, 38–39; Suhonen 2007, 26). Kuten suomalaisessa yhteiskunnassakin, POPS:n arvoperustassa oletettiin korostuvan yksilökeskeiset arvot (Kärki 2015, 65–68; Tirri & Kuusisto 2019, 156).

Arvojen olemukseen kuuluu olennaisesti pysyvyys (Purjo 2014, 38–39) eikä myöskään yhteiskuntamuoto, jonka on todettu vaikuttavan arvoihin ja opetussuunnitelmiin, ole muuttunut sitten viime opetussuunnitelman (Kärki 2015, 62; Rokka 2011, 111–113). Tämän vuoksi oletettiin, että aiempien opetussuunnitelmien taustalla vaikuttaneet arvot tulevat esille myös voimassa olevan POPS:n arvoperustassa. Tällaisia arvoja ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, rauhantahto, oikeudenmukaisuus, omatoimisuus, vastuuntuntoisuus, suvaitsevaisuus, tasapainoisuus, yhteistyökykyisyys, kriittisyys, sosiaalisuus, monikulttuurisuus, kestävä kehitys, luonnon

moninaisuus ja ympäristön elinkelpoisuus (Rokka 2011, 111–113). Tätä oletusta tukee myös se, että opetussuunnitelmien arvoperustat ovat viimeisten vuosikymmenten ajan pysyneet melko samanlaisina (Kärki 2015, 62; Purjo 2014, 38–39; Rokka 2011, 111–113).

Perusopetukselle yhteiset arvot toimivat POPS:n perustana ja opettajien tulisi perustaa opetuksensa POPS:iin ja täten myös perusopetuksen yhteisille arvoperustalle (Perusopetuslaki 1998/628, OAJ 2014, POPS 2014, 9, 15–16; Tirri 2019, 149–150). Oletuksena oli, että nämä arvot näkyvät myös luokanopettajien antamissa perusteluissa. Toisaalta nähtiin mahdollisena myös se, että osa luokanopettajien vastauksista liikkuu hyvin pinnallisella tasolla. Tällöin vastaukset eivät välttämättä yllä POPS:n laajan arvoperustan tasolle. Opetussuunnitelman arvot ja peruskoulun todellisuus eivät myöskään aina kohtaa (Laine, Hotulainen & Tirri 2019, 82; Laine 2016, 57–58). Tästä johtuen voitiin olettaa, ettei arvoperusta aivan sellaisenaan näy todellisessa opetusmaailmassa työskentelevien luokanopettajien vastauksissa.

POPS:n arvoperustan yksilökeskeisten tekijöiden oletettiin nousevan esille luokanopettajien syissä kuvataidekasvatukselle, sillä suomalaisten arvojen on tutkittu kehittyneen minäkeskeisempään suuntaan (Kärki 2015, 65–68; Tirri & Kuusisto 2019, 156). Lisäksi oletettiin, että arvot, joilla pyritään vastaamaan yhteiskunnan ongelmiin, kuten ilmastokriisiin ja tasa-arvo-ongelmiin, voisivat näkyä luokanopettajien vastauksissa (Tirri & Kuusisto 2019, 156). Luokanopettajien kuvataidekasvatuksen perusteluissa näkyvien arvojen oletettiin olevan vahvasti henkisiin kykyihin liittyviä, sillä kehollisten kykyjen on nähty arvostuksessa jäävän näiden varjoon (Räsänen 2010, 340; Lindfors & Kokko 2010, 219).

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 Osallistujat

Kuvataidekasvatukseen liittyvien tutkimuskysymysten tiedonkeruuta varten tutkimusjoukkona toimi 3.–6.-luokkalaisia opettavat suomalaiset luokanopettajat. Osallistujiksi rajattiin 3.–6. luokkien luokanopettajat, sillä oppiaineiden tavoitteet ovat POPS:ssa eriävät alkuopetuksen ja ylempien luokkien osalta. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tutkia kuvataidekasvatuksen tavoitteiden arvottamista luokanopettajien toimesta, joten oli asianmukaista valita tutkittaviksi luokanopettajat, joiden antamaa opetusta koskevat toistensa kanssa samat tavoitteet. Tästä joukosta tutkimukseen osallistumaan saatiin 52 taustaltaan erilaisesta luokanopettajaa (Taulukko 1). Aineisto kerättiin kyselylomakkeella niin sanottua mukavuusotantaa hyödyntäen. Kyselyn osallistumislinkki jaettiin kahteen Facebook-ryhmään. Linkki jaettiin ensin *Alakoulun aarreaitta – ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi* (ent. *Alakoulun aarreaitta*) -ryhmään, joka on suunnattu alakoulun opettajille, ohjaajille ja rehtoreille. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös opettajan kuvataideopintotaustan mahdollisesta yhteydestä annettuihin vastauksiin. Tästä syystä kyselylinkki jaettiin myös taidekasvattajille suunnattuun *Kuvista*-ryhmään, sillä ensimmäisessä ryhmässä kyselyyn ei vastannut juurikaan kuvataideopintotaustaisia luokanopettajia. Tutkijoiden opintokontaktien kautta kysely lähetettiin suoraan myös muutamalle kuvataidekasvatusta sivuaineena opiskelleelle luokanopettajalle.

Ryhmään, jonka vastaajilla oli kuvataideopintoja, sisällytettiin kaikki opettajat, joilla oli mitä tahansa kuvataideopintoja. Tällaisia opintoja olivat kuvataiteen erikoistumisopinnot luokanopettajakoulutuksessa (15 opintoviikkoa), kuvataidekasvatuksen perusopinnot (25 opintopistettä) sekä kuvataidekasvatuksen perus- ja aineopinnot (60 opintopistettä). Lisäksi ryhmään sisällytettiin yksi taiteen maisteri ja yksi taiteen kandidaatti. Taiteen maisteri ja kandidaatti sisällytettiin kuvataideopintotaustaisten joukkoon, sillä heillä voitiin olettaa olevan erityistä kiinnostusta ja perehtyneisyyttä kuvataidetta ja näin ollen mahdollisesti myös kuvataidekasvatusta kohtaan.

TAULUKKO 1. Osallistujat N 52

OPETUSKOKEMUS	KUVATAIDEOPINTOJA	IKÄ
alle 5 vuotta: n 21	kyllä: n 16	alle 31-vuotiaita: n 20
5–15 vuotta: n 14	ei: n 36	31–51-vuotiaita: n 20
yli 16 vuotta: n 17		yli 51-vuotiaita: n 12

3.2 Tutkimuksen toteutus

Aineisto keruu toteutettiin keväällä 2020. Webropol-kyselylomakkeella (ks. Liite 2) kartoitettiin luokanopettajien perusteluita kuvataidekasvatukselle avoimella kysymyksellä *Mielestäni kuvataidetta opetetaan alakoulussa, koska...* ja yhdellätoista strukturoidulla Likert-asteikollisella väittämällä. Strukturoiduilla väittämillä vastaajaa pyydettiin arvottamaan POPS:n tavoitteita (ks. Liite 1) vastaamalla suoraan näistä tavoitteista johdettuihin väittämiin. Vastausvaihtoehtoja oli neljä: “erittäin tärkeää”, “melko tärkeää”, ei kovin tärkeää” ja “ei lainkaan tärkeää”. Tällaiseen neliportaiseen asteikkoon päädyttiin, jotta välttyttäisiin neutraaleilta “tyhjiltä” vastauksilta. Lisäksi kyselyssä kartoitettiin opettajien taustaa muutamilla taustakysymyksillä. Taustakysymyksissä kysyttiin vastaajan ikää, opintoja ja opinnoista valmistumisen ajankohtaa sekä opetuskokemusta. Taustakysymyksissä haluttiin keskittyä ainoastaan tutkimuksen kanalta olennaisiin kysymyksiin, joiden uskottiin mahdollisesti olevan yhteydessä opettajien antamien vastausten laatuun. Kyselylomakkeiden kautta kerätyn aineiston lisäksi tutkimuksessa käytettiin aineistona perusopetuksen arvoperustan määrittävää POPS:n osiota *Perusopetuksen arvoperusta* (POPS 2014, 15–16).

3.3 Aineiston käsittely

Aineiston käsittely jakautui tutkimuskysymyksittäin kolmeen osioon. Kyselyn avulla kerätyn aineiston avoimella kysymyksellä haettiin vastausta ensimmäisiin tutkimuskysymyksiin 1a. *Miten luokanopettajat perustelevat 3.–6.-luokka-asteen kuvataidekasvatusta?* ja 1b. *Onko kuvataideopintotausta yhteydessä siihen, miten luokanopettajat perustelevat kuvataidekasvatusta?* Vastauksia kysymyksiin selvitettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin luokittelemalla. Tutkimuskysymyksiä 2a. *Miten luokanopettajat arvottavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 3.–6.-luokka-asteiden kuvataidekasvatuksen tavoitteita?* ja 2b. *Onko kuvataideopintotausta yhteydessä kuvataidekasvatuksen tavoitteiden arvottamiseen?* selvittävä

aineisto muodostui kyselylomakkeen strukturoitujen väittämien vastauksista. Näiden vastausten analyysi suoritettiin määrällisin keinoin. Tutkimuskysymyksen 3a. *Mistä tekijöistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta muodostuu?* selvittämistä varten tehtiin laadullinen analyysi POPS:n arvo-osioista (POPS 2014, 15–16). Lopuksi POPS:n analyysistä saatuja tuloksia ristiintaulukoitiin opettajien perusteluiden kanssa. Näin pyrittiin selvittämään POPS:n arvoperustan näkymistä opettajien perusteluissa kuvataidekasvatukselle ja vastata tutkimuskysymykseen 3b. *Näkyykö Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta luokanopettajien perusteluissa kuvataidekasvatukselle?*

3.3.1 Luokanopettajien laadullisten vastausten analyysi

Vastaukset kyselylomakkeen kysymykseen *Mielestäni kuvataidetta opetetaan alakoulussa, koska...* analysoitiin luokittelemalla ne Milesin ja Hubermanin (Miles, Huberman & Saldaña 2014) laadullista sisällönanalyysin mallia soveltaen. Milesin ja Hubermanin aineistolähtöinen sisällönanalyysimalli muodostuu kolmesta vaiheesta: aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä sekä abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127; Miles ym. 2014, 12–14.) Aineiston, eli laadullisten vastausten, analysointi lähti liikkeelle aineiston lukemisella ja sen sisältöön perehtymisellä.

Laadullisten vastausten analyysissä analyysiyksikkönä toimi kunkin osallistujan ajatuskokonaisuus, jonka he olivat kirjanneet vastaukseksi kyselylomakkeen avoimeen kysymykseen *Mielestäni kuvataidetta opetetaan alakoulussa, koska...* Kaikki 52 vastausta luettiin ensin useampaan kertaan huolellisesti läpi, minkä jälkeen aloitettiin aineiston redusointi eli pelkistäminen. Redusointi tapahtui siten, että vastauksista poimittiin kaikki tutkimuskysymystä *Miten luokanopettajat perustelevat 3.–6.-luokkalaisten kuvataidekasvatusta?* kuvaavat ilmaukset ja näistä muodostettiin tutkimuskysymyksen kannalta oleellista sisältöä ilmaisevat pelkistetyt ilmaukset. Käytännössä vastauksista siis eroteltiin erilaisia luokanopettajien mainitsemia syitä kuvataidekasvatukselle. Samasta lauseesta saattoi löytyä useampia pelkistettyjä ilmauksia, joista kaikki kirjoitettiin auki omina pelkistettyinä ilmauksinaan.

Pelkistettyjä ilmauksia muodostui yhteensä 260 kappaletta. Esimerkiksi vastauksesta *”Mielestäni kuvataideopetus antaa oppilaalle mahdollisuuden toteuttaa itseään. Opettaa häntä havainnoimaan ympäristöään ja laajentaja hänen yleissivistystään. Kuvataideopinnot myös lisäävät oppilaan kädentaitoja ja erilaisten tekniikoiden hallintaa.”* eroteltiin viisi pelkistettyä

tutkimuskysymykseen vastaavaa ilmausta: 1) *mahdollisuus itsensä toteuttamiseen*, 2) *opettaa havainnoimaan ympäristöä*, 3) *laajentaa yleissivistystä*, 4) *lisää kädentaitoja* sekä 5) *lisää tekniikoiden hallintaa*.

Pelkistetyt ilmaukset listattiin ja aineisto klusteroitiin etsimällä pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavista pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin omia ryhmiä eli alaluokkia, jotka nimettiin niiden sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Alaluokkia syntyi 60. Alaluokkiin sijoitettujen pelkistettyjen ilmauksien määrä vaihteli yhdestä (*toimijuus, elämykset* ja *visuaaliset valmiudet*) 27:ään (*taidot*). Osa pelkistetyistä ilmauksista sijoitettiin useampaan kuin yhteen alaluokkaan (ks. Liite 3) Esimerkiksi *kuvakulttuurin ymmärrys osa yleissivistystä* sijoittui sekä alaluokkaan *kuvakulttuurien ymmärtäminen* että alaluokkaan *yleissivistys*. Tämä johtui siitä, että yhdestä pelkistetyistä ilmauksesta saattoi löytyä useampaan alaluokkaan selvästi viittaavia sisältöjä. Useampaan kuin yhteen alaluokkaan sijoitetut pelkistetyt ilmaukset merkittiin selvästi taulukon alaluokkalistauksessa ja näiden ilmausten useista alaluokista pidettiin kirjaa (ks. Liite 3). Taulukko 2 kuvaa aiemmasta esimerkivastauksesta pelkistetyn ilmauksen *opettaa havainnoimaan ympäristöä* kolmen muun pelkistetyn ilmauksen kanssa muodostamaa alaluokkaa. Pelkistetty ilmaus *kehittää ympäristön havainnoin taitoja* sijoittui lisäksi *taidot*-alaluokkaan ja *ympäröivän maailman kriittinen tarkkailu* sijoittui myös *ympäröivän maailman jäsentäminen*-alaluokkaan ja *kriittisyys*-alaluokkaan.

TAULUKKO 2. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta (kahdessa tai useammassa eri alaluokassa mainitut merkattu x:llä)

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
opettaa havainnoimaan ympäristöä kehittää ympäristön havainnoinnin taitoja x opettaa ympäröivän maailman havainnointia ympäröivän maailman kriittinen tarkkailu x	ympäröivän maailman havainnointi

Klusterointia jatkettiin edelleen muodostamalla alaluokista yhteensä 18 alaluokkia kuvaavaa yläluokkaa. Esimerkiksi alaluokat *ympäröivän maailman havainnointi*, *havainnointi*, *hahmottaminen* ja *kuvan katsominen* yhdistettiin muodostamalla niistä *havainnointi ja hahmottaminen*-yläluokka (ks. Taulukko 3). Jokainen alaluokka sijoitettiin vain yhteen yläluokkaan. Yläluok-

kien koko vaihteli yhden alaluokan sisältävästä *vuorovaikutustaidot*-alaluokasta kuusi alaluokkaa sisältäviin yläluokkiin *kognitiivinen kehitys* ja *ihmiseksi ja itseksi kasvaminen*. Analyysissa koettiin tarkoituksenmukaiseksi muodostaa myös vain yhdestä pelkistetyistä ilmauksesta koostuvia alaluokkia ja yksi vain yhdestä alaluokasta muodostettu yläluokka niissä tapauksissa, joissa yksittäinen pelkistetty ilmaus tai alaluokka ei ollut yhteneväinen toisten kanssa. Yhtäkään pelkistettyä ilmausta ei haluttu aineiston totuudenmukaisen kuvauksen tavoittelemisen vuoksi hävittää, vaan kaikki säilytettiin seuraavaan analyysivaiheeseen ja ryhmittelyyn tarvittaessa yhden maininnan luokkina. Myös nämä yksinäiset ala- ja yläkategoriat antavat arvokasta tietoa alkuperäisten vastauksien sekä muodostettujen luokkien ja käsitteiden laajuudesta. Aineistossa on säilyttävä polku alkuperäisdataan koko analyysin ajan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 126) ja tästä syystä on tärkeää, ettei tutkija mielivaltaisesti poista tekemiinsä luokitteluihin sopimattomia ilmauksia ja alaluokkia.

TAULUKKO 3. Esimerkki yläluokkien muodostamisesta

Alaluokat	Yläluokka
ympäröivän maailman havainnointi havainnointi hahmottaminen kuvan katsominen	havainnointi ja hahmottaminen

Yläluokista muodostettiin pääluokat, jotka toimivat analyysin viimeisinä laajimpina luokkina. 18 yläluokasta muodostettiin viisi pääluokkaa, joiden tarkoituksena on kuvata koko aineistoa. Yläluokkien ryhmittely pääluokiksi vaati monien erilaisten luokkien rakentamisen kokeilemista, ennen kuin sopivat, eli riittävän kattavat, mutta samalla sisältöä kuvaavat ja spesifit käsitteet löytyivät kuvaamaan pääluokkia. Jokainen pääluokka muodostettiin useammasta yläluokasta ja lopulta kaikki pääluokat muodostuivat kolmesta tai neljästä yläluokasta. Esimerkkinä vastauksen lauseesta *Opettaa häntä havainnoimaan ympäristöään ja laajentaja hänen yleisivistystään* pelkistetty ilmaus *opettaa havainnoimaan ympäristöä* kulkee seuraavien luokkien läpi: *ympäröivän maailman havainnointi* -alaluokka, *havainnointi ja hahmottaminen* -yläluokka ja lopulta *ympäröivä maailma* -pääluokka, johon kuuluivat *havainnointi ja hahmottaminen* -yläluokan lisäksi yläluokat *ympäröivän maailman ymmärtäminen, tiedot ja monilukutaito* (ks. Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Esimerkki pääluokkien muodostamisesta

Yläluokat	Pääluokka
ympäröivän maailman ymmärtäminen tiedot monilukutaito havainnointi ja hahmottaminen	ympäröivä maailma

Aineiston tiivistämisen ja luokittelun jälkeen aineisto esitettiin organisoidusti, tiivistettynä koosteena informaatiota, mikä mahdollisti tulkintojen tekemisen (Miles ym. 2014, 12–14). Käytännössä tämä tarkoitti muodostettujen luokkien ja niiden sisältämien pelkistettyjen ilmausten ja alempien luokkien esittämistä taulukkomuodossa (ks. Liite 4). Taulukkoa käytettiin analyysin hallittavuuden helpottamiseksi ja johtopäätösten tekemisen tukena. Luokittelu suoritettiin kahden tutkijan voimin pyrkimyksenä saavuttaa intersubjektiiivinen konsensus (Miles ym. 2014, 12–14; Schreier 2012, 167; Boyatzis 1998, 147) analyysistä.

3.3.2 Luokanopettajien määrällisten vastausten analyysi

Määrällisellä aineistolla etsittiin vastauksia kysymyksiin *Miten luokanopettajat arvottavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 3.–6.-luokka-asteiden kuvataidekasvatuksen tavoitteita?* ja *Onko kuvataideopinnot yhteydessä kuvataidekasvatuksen tavoitteiden arvottamiseen?* Aineisto (ks. Liite 2) koostui väittämistä, jotka oli johdettu suoraan POPS:n kuvataiteen tavoitteista (ks. Liite 1). Kysely oli rakennettu niin, että kaikkiin väittämiin oli vastattava kyselyssä eteenpäin päästäkseen. Tämän ansiosta puuttuvilta arvoilta vältyttiin, eikä virhearvoihin törmätty kyselyn vastausten esikäsittelyyn ryhdyttäessä. Ainoa muokkausta vaativa kohde ennen analyysiin ryhtymistä oli *kuvataideopinnot*-taustamuuttujan uudelleenkoodaus. Muuttuja ilmaisee, onko vastaajalla kuvataidekasvatukseen liittyviä opintoja vai ei, ja sen tarkoituksena oli erottaa vastaajista ne, joilla voitiin olettaa olevan erityistä kiinnostusta kuvataidetta kohtaan.

Varsinaiseen analyysiin lähdettiin selvittämällä, miten luokanopettajat arvottavat POPS:n kuvataiteelle asettamia tavoitteita. Arvojärjestyksen selvittämiseksi tarkasteltiin ensin kaikkia vastauksia yhtenä kokonaisuutena. Ensin tarkasteltiin kuinka paljon mitään arvoa (1–4) kukin

väittämä sai, ja millainen keskiarvo annetuista arvoista syntyi. Tämän selvittämiseksi kyselylomakkeen väittämistä saadut vastaukset vietiin SPSS:ään ja niistä muodostuneita muuttuja tarkasteltiin SPSS:n frequencies ja Descriptives -toimintojen avulla. Saatujen keskiarvojen ja annettujen arvojen (“erittäin tärkeää” / “melko tärkeää” / “ei kovin tärkeää” / “ei lainkaan tärkeää”) suhteiden perusteella saatiin selville järjestys, jossa luokanopettajat arvottavat POPS:ssa kuvataiteelle asetettuja tavoitteita.

Koska tutkimuksen kohteena oli kuvataidekasvatus, arvojärjestyksen luomisen lisäksi kiinnostuneita oltiin myös siitä, onko vastaajien kuvataideopinnoilla merkitystä annettujen vastausten laadun ja niistä muodostetun arvojärjestyksen kannalta. Tämän selvittämiseksi vastaajat jaettiin kahteen ryhmään, joiden nimiksi tulivat *kuvataideopintoja* ja *ei kuvataideopintoja*. Ryhmien vastauksista laskettiin omat keskiarvot ja näitä vertailemalla selvitettiin, oliko muuttuja yhteydessä annettuihin vastauksiin ja muuttiko se vastausten perusteella muodostettua arvojärjestyksestä. Saadut tulokset koottiin taulukoiksi ja kuvaajiksi Word-tekstinkäsittelyohjelmassa. Osa taulukoista ja kuvaajista toimi tutkimuksen työkaluina, ja osa liitettiin osaksi raporttia havainnollistamaan tutkimuksen kulkua ja tuloksia.

POPS:n tavoitteista johdetut väittämät olivat hyvin polveilevia, mikä koettiin analyysia ja tulevaa pohdintaa ajatellen ongelmalliseksi. Esimerkiksi tarkasteltaessa väittämää 7.1. *Taiteen, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin havainnointi moniaistisesti ja erilaisia kuvallisia välineitä hyödyntäen* on mahdotonta varmuudella sanoa, onko vastaaja väittämää tärkeyttä arvioidessaan ajatellut asiaa havainnoinnin, moniaistisuuden, erilaisten kuvallisten välineiden hyödyntämisen vai näiden kaikkien tärkeyden näkökulmasta. Tämän takia, ja analyysiin selkeyden sekä tulosten tulkittavuuden parantamisen vuoksi, päätettiin siirtyä käyttämään summamuuttujia.

Kyselylomakkeen tämän osion väittämät johdettiin suoraan POPS:ssa kuvataidekasvatukselle asetetuista tavoitteista, kuten on aiemmin mainittu. Nämä tavoitteet on jaettu POPS:ssa neljän teeman alle, jotka ovat *Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu*, *Kuvallinen tuottaminen*, *Visuaalisen kulttuurin tulkinta* sekä *Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen*. Väittämistä pyrittiin muodostamaan näiden teemojen mukaisia summamuuttujia. Ensin tarkastettiin teemojen alle jaettujen väittämien yhteensopivuus eli se, mittaavatko ne samaa asiaa ja onko näin ollen teemojen mukaisia summamuuttujia mielekästä muodostaa. Tämä selvitettiin SPSS:n

scale and reliability analysis -toiminnolla saatavaa cronbachin alfa-arvoa ja väittämien sisältämiä tekijöitä tarkastelemalla. Saatiin selville, että kolmen ensimmäisen teeman osiot ylittävät summamuuttujien muodostamiseen vaadittavan raja-arvon (cronbachin alfa > 0,6). Tästä nähtiin, että vastaajat olivat näiden kolmen teeman kohdalla vastanneet saman teeman väittämiin samansuuntaisesti. Niinpä kyseisten teemojen väittämiä tarkasteltiin tarkemmin myös tekstita-solla. Väittämät tuntuivat välittävän samoja ydinasioita teemojen mukaisesti. Niinpä tultiin siihen päätelmään, että näistä väittämistä oli mielekästä muodostaa summamuuttujat, jotka saivat nimet *Havaitseminen ja ajattelu, Kuvallinen tuottaminen sekä Visuaalinen kulttuuri*.

Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen -teeman alle sijoittui ainoastaan kahdesta väit-tämästä muodostetut muuttujat ja näistä laskettu cronbachin alfa -arvo oli hieman alle 0,6. Muutoinkin näitä väittämiä tarkasteltaessa tultiin siihen tulokseen, etteivät ne kuvaa kyseistä teemaa samasta näkökulmasta. Sen sijaan huomattiin, että teemojen *Visuaalinen kulttuuri* sekä *Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen* väittämät tuntuivat täydentävän toisiaan. Näistä väittämistä löytyi paljon yhteisiä tekijöitä, ja lisäksi arvojärjestystä tehtäessä huomattiin, että vastaajat olivat arvottaneet näitä väittämiä samansuuntaisesti. Tämän takia päätettiin tarkistaa, millaisen alfa-arvon näihin kahteen teemasta muodostetut muuttujat yhdessä saisivat. Huomattiin, että cronbachin alfa näille muuttujille oli yli 0,6, mikä myös viittasi siihen, että muuttujia voitaisiin tarkastella yhtenä kokonaisuutena. Tämän myötä tultiin siihen tulokseen, että POPS:n kahden viimeisen teeman mukaiset yksittäiset muuttujat yhdistettiin yhdeksi sum-mamuuttujaksi, joka sai nimekseen *Kulttuuri ja arvot*. Näin päädyttiin muodostamaan lopulliset summamuuttujat *Havaitseminen ja ajattelu, Kuvallinen tuottaminen sekä Kulttuuri ja arvot* (Taukukko 5).

TAULUKKO 5. Tiedot summamuuttujista, N 52, vastauskaala ”erittäin tärkeää” (1) – ”ei lainkaan tärkeää” (4)

Summamuuttuja ja sen sisältämät väittämät	Osioiden lukumäärä	Korrelaatiot	Keskiarvo	Keskihajonta	Alpha
Havaitseminen ja ajattelu	3	0,444–0,617	1,359	0,461	0,765
7.1 Taiteen, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin havainnointi moniaistisesti ja erilaisia kuvallisia välineitä hyödyntäen on...					
7.2 Omista havainnoista ja ajatuksista keskusteleminen sekä omien näkemysten perustelemisen harjoittelu on...					
7.3 Omien havaintojen ja ajatusten ilmaisu kuvallisesti ja muita tiedon tuottamisen tapoja käyttäen on...					
Kuvallinen tuottaminen	3	0,291–0,556	1,609	0,479	0,686
7.4 Erilaisten materiaalien, teknikoiden ja ilmaisun keinojen käyttäminen monipuolisesti sekä kuvan tekemisen taitojen harjaantuminen on...					
7.5 Tavoitteellinen kuvallisten taitojen kehittäminen yksin ja yhteistyössä muiden kanssa on...					
7.6 Kuvallisen viestinnän erilaisiin tapoihin tutustuminen ja kuvallisen vaikuttamisen keinojen käyttäminen omilla kuvilla on...					
Kulttuuri ja arvot	5	0,403–0,633	1,750	0,557	0,845
7.7 Kuvien tarkastelu eri lähtökohdista ja eri yhteyksissä sekä todellisuuden ja fiktion suhteen pohtiminen on...					
7.8 Taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tarkasteleminen teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmista sekä historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutusten pohtiminen kuvissa on...					
7.9 Eri aikojen ja kulttuurien kuvailmaisuntapojen kokeileminen omilla kuvilla on...					
7.10 Taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmenevistä arvoista keskusteleminen on...					
7.11 Kulttuurisen moninaisuuden ja kestävä kehityksen huomioiminen kuvailmaisun sisältöjä ja toimintatapoja valittaessa on...					

Summamuuttujien muodostamisen jälkeen etsittiin tilastollisesti merkitseviä eroja jälleen ryhmien *kuvataideopintoja* ja *ei kuvataideopintoja* väliltä. Koska vertailtavat ryhmät olivat erisuuriset, ryhmäkoot melko pienet ja tulokset osin vinoutuneita ja huipukkaita, turvaututtiin käyttämään epäparametrisia testejä. Siispä kuvataideopintojen yhteyttä annettuihin vastauksiin selvitettiin Mann-Whitneyn U-testin avulla. Tilastollisesti merkittävistä ja tutkimuksen kannalta kiinnostavista tuloksista koottiin jälleen taulukoita ja kuvaajia.

3.3.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan analyysi

Arvoihin liittyen tässä tutkimuksessa tutkittiin sitä, *mistä tekijöistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta muodostuu*. Lisäksi tutkittiin sitä, *näkyykö tämä arvoperusta luokanopettajien kuvataidekasvatukselle antamissa perusteluissa*.

POPS:n luku perusopetuksen arvoperustasta (2014, 15–16) ei ole pituudeltaan kovinkaan laaja, mutta siinä on paljon asiaa tiiviissä paketissa. Tekstiin on sisällytetty kuvauksia arvokasvatuksen merkityksestä, opetusta ohjaavista arvoista ja tavoista välittää arvoja perusopetuksessa. Tämän vuoksi arvoja käsittelevä osio on sellaisenaan hieman hankala tulkita ja yhdistää tähän tutkimukseen, joten POPS:n arvoista päädyttiin tekemään erillinen analyysi. Analyysi oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, ja sen tavoitteena oli luoda selkeitä sanatason kuvauksia arvoperustasta ja näin saada aikaiseksi työkaluja myös luokanopettajien antamien perusteluiden ja niistä nähtävissä olevien arvojen tutkimiseen.

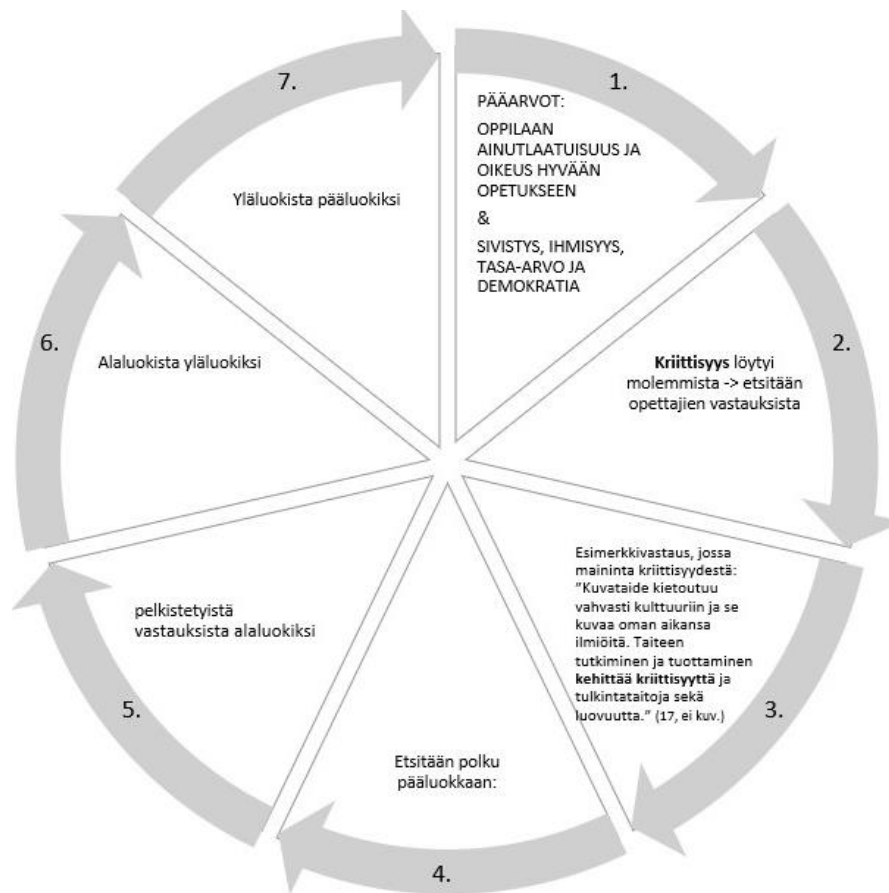
POPS:n arvoperusta koostuu neljästä osiosta. Näiden osioiden otsikoiksi nostettuja teemoja nimitettiin tutkimuksessa *pääarvoiksi*. Liikkeelle lähdettiin sillä, että pääarvoja selittävät tekstit pilkottiin pienempiin osiin. Tämän jälkeen osion sisältämät runsaat lauseet tiivistettiin ja niistä poimittiin ja johdettiin arvoperustaa kuvaavia käsitteitä (ks. prosessin tarkka eteneminen, Liite 5). Tiivistyksen, poimintojen ja uudelleenmuotoilun kautta saatiin aikaiseksi sanatason käsitteitä, jotka edustivat tässä tutkimuksessa POPS:n opetukselle asettamaa arvoperustaa. Selkeän arvoperustan kuvauksen saavuttamiseksi luotiin tehtyjen tiivistysten ja poimintojen pohjalta arvoperustan kuvaukset kuvaamaan jokaista pääarvoa.

Arvon määrittäminen ei ole yksiselitteistä, joten myös tässä tapauksessa oli haastavaa vetää rajaa siinä, mitkä analyysissä ilmi tulleista tekijöistä olivat arvoja ja mitkä arvoja välittäviä tekijöitä. Koska nämä kaikki eritasoiset tekijät kuitenkin ilmenivät POPS:n arvoluvussa, tutkittiin, että ne myös kuvaavat ja välittävät POPS:n arvoperustaa. Näin ollen kaikkia näitä analyysissä muodostuneita eritasoisia tekijöitä nimitettiin termillä *arvot ja arvotekijät*, eikä niitä analyysin edetessä pyritty erottamaan toisistaan, vaan niiden esiintymistä tutkittiin pääarvojen kanssa yhtenä joukkona. Tämän vuoksi analyysiä kuvattaessa näistä kolmesta (pääarvo, arvo ja arvotekijä) puhuttaessa käytetään käsitettä *arvo*.

POPS:n arvoanalyysin jälkeen siirryttiin tarkastelemaan, mitkä näistä esille tulleista arvoista olivat löydettävissä opettajien antamista perusteluista kuvataidekasvatukselle. Tämä tapahtui

käymällä läpi kaikki luvussa 3.3.1 esitellyt luokanopettajien vastaukset arvo kerrallaan. Perusteluista löytyneet arvot ristiintaulukoitiin POPS:n pääarvojen ja opettajien vastauksista muodostuneiden pääluokkien välillä. Aina siis, kun arvo mainittiin luokanopettajan antamassa perustelussa, seurattiin aiemmin tehtyä sisällönanalyysin polkua maininnasta pääluokkaan, minkä jälkeen arvo kirjattiin taulukkoon oikeaan kohtaan. Näin saatiin selville, mitkä POPS:n arvot ilmenivät missäkin pääluokissa (ks. Kuvio 1).

ESIMERKKI ANALYYSIN KULUSTA ARVOTEKIJÄLLÄ **KRIITISYYS:**



Esimerkkivastaus, jossa maininta kriittisyydestä:

"Kuvataide kietoutuu vahvasti kulttuuriin ja se kuvaa oman aikansa ilmiöitä. Taiteen tutkiminen ja tuottaminen **kehittää kriittisyyttä** ja tulkintataitoja sekä luovuutta." (17, ei kuv.)

Polku pelkistetystä vastauksesta pääluokkaan:



KUVIO 1. Arvojen ristiintaulukoinnin prosessi pääarvon ja pääluokan välillä. Tutkimuskysymys: 3b. Näkyykö Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta luokanopettajien perusteluissa kuvataidekasvatukselle?

Aineiston läpikäynnin jälkeen, kun kaikki suorat maininnat oli löydetty, alettiin kerätystä aineistosta etsiä epäsuoria arvoihin liittyviä mainintoja. Nämä olivat mainintoja, joista voitiin tulkita, että kyseinen arvo oli annetussa perustelussa läsnä, vaikkei vastaaja ollutkaan sitä suoraan maininnut. Esimerkiksi arvon *hyvinvointi* tulkittiin olevan vastausten taustalla vaikuttava tekijä maininnoissa, joissa kuvataiteen perusteluksi annettiin taiteen terapeuttiset ja cheyttävät vaikutukset, kulttuurin elämänlaatua lisäävät ominaisuudet sekä kuvataideoppiaineen tarjoamat mahdollisuudet tasapainottaa koulupäivää, kehittää itseluottamusta ja edistää oman identiteetin löytämistä, vaikeiden asioiden käsittelemistä sekä positiivisten asioiden löytämistä. Näitä mainintoja kutsuttiin *välillisiksi maininnoiksi* (ks. Liite 6). Löydettyä arvojen välillisiä mainintoja, niiden reitti pääluokkiin selvitettiin, ja suoritettiin samanlainen ristiintaulukointi kuin aiemmin suorien mainintojen yhteydessä. Välillisten mainintojen näkyminen luokanopettajien perusteluissa tulkittiin olevan yhtä merkityksellistä kuin suorienkin mainintojen näkyminen. Nämä haluttiin kuitenkin erottaa toisistaan, sillä välilliset maininnat sisälsivät enemmän tulkinnanvaraisuutta.

Lisäksi tutkittaessa POPS:sta johdettujen arvojen näkymistä opettajien antamista perusteluista ja ristiintaulukoitaessa niitä pääluokkien kanssa, otettiin huomioon myös tekijöiden asiayhteydet, jottei tehtäisi virheellisiä tulkintoja pääluokkien ja pääarvojen välisistä yhteyksistä. Ainoa analyysissä muodostunut arvo, jonka ilmenemistä opettajien vastauksissa ei tutkittu, oli *ihmisoikeudet*. Tähän rajaukseen päädyttiin siitä syystä, että ihmisoikeuksien koettiin olevan niin perustavanlaatuinen ja laaja arvo, jonka tulisi ohjata kaikkea opettajan toimintaa, että sen voitaisiin tulkita olevan tavalla tai toisella läsnä lähes kaikissa annetuissa perusteluissa.

3.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen läpinäkyvyys pyrittiin takaamaan tutkimusprosessin huolellisella ja avoimella raportoinnilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tutkimiseen ei koettu liittyvän mainittavia eettisiä haasteita, sillä inhimillisten oikeuksien toteutuminen ei julkista dokumenttia tutkittaessa ollut vaarana. Kyselytutkimusta toteutettaessa tutustuttiin ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen periaatteisiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–13) ja niitä pyrittiin noudattamaan parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, eikä ketään painostettu osallistumaan. Tutkittavat pystyivät myös keskeyttämään kyselylomakkeeseen vastaamisen niin halutessaan. Myös tutkimuksen tavoitteet pyrittiin selittämään tutkimukseen osallistuville riittävän kattavasti.

Tutkimusta tehtäessä osallistujien yksityisyys turvattiin asianmukaisen tiedonkeruun ja tiedonkäsittelyn avulla. Kyselyssä kysytyt taustakysymykset liittyivät vastaajan ikään, opintoihin ja opetuskokemukseen. Tiedonkeruussa pyrittiin välttämään turhien tietojen keräämistä ja keskittyttiin tekijöihin, joiden uskottiin mahdollisesti olevan yhteydessä tutkimuskysymyksiin. Taustakysymysten osalta vastaajien ikää tai opetuskokemusta ei päädytty analysimaan osana tutkimuskysymyksiä, ja esikäsittelyvaiheessa poistettiin ne tiedot, jotka eivät tutkimuksen kannalta olleet välttämättömiä. Vastaukset koodattiin ja varmistettiin, ettei annettuja vastauksia pysty yhdistämään vastaajien henkilöllisyyteen.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

4.1 Miten kuvataideopintotaustaiset ja ei-kuvataideopintotaustaiset luokanopettajat perustelevat 3.–6.-luokkalaisten kuvataidekasvatusta?

Opettajien antamat syyt eli perustelut kuvataidekasvatukselle alakoulussa voitiin jakaa viiteen pääluokkaan (ks. Taulukko 6). Kuvataidekasvatusta perusteltiin *taiteen ja ilmaisun* kautta, perustellen *oppiainetta osana kokonaisvaltaista kasvatusta*, kuvaten *ympäröivään maailmaan* liittyviä merkityksiä, korostaen *työskentelyn ja tuottamisen taitoja* sekä *henkilökohtaista kasvua ja kehitystä*. Tuloksissa ilmeni joitain eroja kuvataideopintotaustaisten luokanopettajien ja niiden luokanopettajien, joilla ei ollut erillisiä kuvataideopintoja, välillä. Huomattavaa on, että kuvataideopintotaustaiset vastaajat antoivat keskimäärin runsaampia vastauksia, kuin ne vastaajat, joilla ei ole erillisiä kuvataideopintoja. Vastausten runsautta verrattiin vastaajien vastauksista nousseiden pelkistettyjen ilmausten määrän mukaan. Kaikkiaan yksittäisistä vastauksista nostettujen pelkistettyjen ilmausten lukumäärä oli vaatimattomimmillaan yhden ilmauksen verran sekä kuvataideopintotaustaisilla, että vastaajilla, joilla ei ollut kuvataideopintotaustaa. Runsaimmillaan pelkistettyjä ilmauksia nostettiin yksittäiseltä vastaajalta ei-kuvataideopintotaustaisilta 17 kappaletta ja kuvataideopintotaustaisilta 12 kappaletta. Kuitenkin kuvataideopintotaustaisten vastaajien vastausten pelkistettyjen ilmausten määrä oli keskimäärin 5,50 ilmausta, kun taas ei-kuvataideopintotaustaisilla vastaava luku oli 4,78.

Osa alaluokista näyttäytyi selkeästi joko kuvataideopintotaustaisten tai ei-kuvataideopintotaustaisten vastaajien alaluokkina. Joissakin alaluokissa kuvataideopintotaustaisten pelkistetyt il-
maukset olivat huomattavan yllätyttävyyttä: lähes kaikki alaluokan sisältämät pelkistetyt il-
maukset saattoivat olla heiltä, vaikka kuvataideopintotaustaisia oli kaikista vastaajista vain
noin kolmannes. Toisaalta useissa alaluokissa kaikki tai lähes kaikki niiden sisältämät pelkis-
tetyt ilmaukset olivat peräisin ei-kuvataideopintotaustaisilta luokanopettajilta.

TAULUKKO 6. Luokitellut luokanopettajien perustelut kuvataidekasvatukselle. Tutkimusky-
symys 1a: Miten luokanopettajat perustelevat 3.–6.-luokkalaisten kuvataidekasvatusta?

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
taide ja ilmaisu	ilmaisu	itsensä toteuttaminen; itseilmaisu; ilmaisu; sanaton ilmaisu
	visuaaliset valmiudet	estetiikka; visuaaliset valmiudet
	kuvataiteen arvostus	taiteen arvostus; kuvataide on tärkeää
	taiteen ymmärrys	taiteen tuntemus; taiteen ymmärtäminen, taiteeseen tutustuminen
oppiaine osana kokonaisvaltaista kasvatusta	oppiaine osana kokonaisvaltaista kasva- tusta	osa opetussuunnitelmaa; kuuluu oppiaineisiin ja kokonaisvaltaiseen kasvatukseen; oppiaine on tärkeä; ammattillinen suuntautuminen ja jatko-opinnot
	tärkeä rooli oppiainekokonaisuudessa	tasapainoa ja tukea muille oppiaineille; vaihtelua; oppi- aine rytmittää päivää; oppiaineiden välinen integraatio
	oppiaine taitojen kehittymisen välineenä	taidot; oppiaine välineenä
ympäröivä maailma	ympäröivän maailman ymmärtäminen	ympäröivän maailman jäsentäminen; kuvakulttuurien ymmärtäminen; kulttuurien tuntemus; kuvataide kuvaa aikansa ilmiöitä
	tiedot	tiedot ja teoriaosaaminen; yleissivistys
	monilukutaito	monilukutaito; kuvanlukutaito
	havainnointi ja hahmottaminen	ympäröivän maailman havainnointi; havainnointi; hahmottaminen; kuvan katsominen
työskentelyn ja tuottamisen taidot	materiaalit ja tekniikat	materiaaleihin tutustuminen; tekniikat
	kädentaidot	kädentaidot; motoriikka
	työskentely	tekeminen; työn tuloksen konkreettisuus; työskentelytaidot; pitkäjänteisyys; tutkiminen
	vuorovaikutustaidot	vuorovaikutustaidot
henkilökohtainen kasvu ja kehitys	ihmiseksi ja itseksi kasvaminen	itseluottamus ja itsetunto; tukee kasvua ja kehitystä; identiteetti; itsetuntemus; omien vahvuuksien löytäminen; toimijuus
	kognitiivinen kehitys	perustelemisen taidot; kriittisyys; ongelmanratkaisu- kyky; kehittää ajattelua; mielipiteet; luovuus
	hyvinvointi	nauttiminen; elämykset; onnistumisen kokemukset; terapeuttisuus; tunnetaidot

4.2.1 Taide ja ilmaisu

Luokanopettajat perustelivat alakoulun kuvataidekasvatusta *taiteen ja ilmaisun* kautta. Vastauksissa taidetta ja ilmaisua nähtiin edustavan perustelut, jotka liittyivät ilmaisuun, visuaaliin valmiuksiin, kuvataiteen arvostukseen ja taiteen ymmärrykseen. *Ilmaisu* oli runsas yläluokka, jonka alaluokkia olivat itsensä toteuttaminen (muodostui kolmesta pelkistetystä ilmauksesta), itseilmaisu (11), ilmaisu (10) ja sanaton ilmaisu (3). Tästä voidaan nähdä, että ilmaisua kuvattiin usein oppiainetta perustelevana tekijänä ja toisaalta ilmaisua saatettiin eritellä tarkemmin itseilmaisua tai sanatonta ilmaisua kuvaillen. Nämä alaluokat muodostuivat tasaisesti sekä ei-kuvataideopintotaustaisten että kuvataideopintotaustaisten pelkistetyistä ilmauksista.

On tärkeää kehittää oppilaiden taiteellista ilmaisukykyä ja myös taiteen ymmärrystä ja arvostusta. (13, ei kuvataideopintoja)

Kuvataiteen arvostukseen kuuluivat alaluokat taiteen arvostus (3) ja kuvataide on tärkeää (4). Näistä *kuvataide on tärkeää* -alaluokan kaikki neljä pelkistettyjä ilmausta olivat peräisin ei-kuvataideopintotaustaisilta vastaajilta. *Taiteen ymmärryksen* alaluokat olivat taiteen tuntemus (3), taiteen ymmärtäminen (3) ja taiteeseen tutustuminen (3). *Visuaaliset valmiudet* oli pieni yläluokka, joka sisälsi alaluokat estetiikka (2) ja visuaaliset valmiudet (1).

Taide, kauneuden näkeminen ja käsillä tekeminen ovat tärkeitä. (9, ei kuvataideopintoja)

4.2.2 Oppiaine osana kokonaisvaltaista kasvatusta

Monet perustelut voitiin liittää siihen, että oppiaine nähtiin *osana kokonaisvaltaista kasvatusta*. Luokanopettajat perustelivat kuvataidekasvatusta tämän pääluokan alla sillä, että oppiaine on pääluokan nimen mukaisesti osa kokonaisvaltaista kasvatusta, sillä on tärkeä rooli oppiainekokonaisuudessa ja se toimii taitojen kehittymisen välineenä. Vastauksista nousikin yllättävän

monta mainintaa, joissa perusteltiin oppiainetta pelkästään tai lähinnä sillä, että kuvataide yksinkertaisesti kuuluu opetussuunnitelmaan. Tekstimäärältään niukin vastaus kuului seuraavasti: *Se kuuluu opsiin* (43, kuvataideopintoja). Tässä kuvataideopintotaustaisen luokanopettajan vastauksessa ei siis ollut perusteltu laisinkaan sitä, miksi oppiaine opettajan mielestä kuuluu opetussuunnitelmaan ja sitä kautta alakoulussa opetettaviin oppiaineisiin. Pääluokan *oppiaine osana kokonaisvaltaista kasvatusta* kanssa samanniminen yläluokka piti sisällään neljä alaluokkaa: osa opetussuunnitelmaa (5 pelkistettyä ilmausta), kuuluu oppiaineisiin ja kokonaisvaltaiseen kasvatukseen (4), oppiaine on tärkeä (5) ja ammatillinen suuntautuminen ja jatko-opinnot (5). Huomattavaa on, että *kuuluu oppiaineisiin ja kokonaisvaltaiseen kasvatukseen* -alaluokan kaikki neljä pelkistettyä ilmausta tulivat ei-kuvataideopintotaustaisilta vastaajilta. Muut yläluokan alaluokat muodostuivat tasaisesti sekä kuvataideopintotaustaisten että ei-kuvataideopintotaustaisten pelkistetyistä ilmauksista.

Taide- ja taitoaineet ovat suomalaisessa koulussa (onneksi) tärkeä osa kasvatus- ja sivistystyötä. (36, ei kuvataideopintoja)

Oppiainetta perusteltiin siis myös suhteessa muihin oppiaineisiin ja koulupäivään. Yläluokka *tärkeä rooli oppiainekokonaisuudessa* muodostui neljästä alaluokasta: tasapainoa ja tukea muille oppiaineille (5), vaihtelua (2), oppiaine rytmittää päivää (2) sekä oppiaineiden välinen integraatio (5), joka muodostui vain ei-kuvataideopintotaustaisten pelkistetyistä ilmauksista. Osalle vastaajista nämä olivat vain yksiä monista erilaisista perusteluista, kun taas joissain vastauksissa oppiainetta perusteltiin lähinnä ei sen itsensä, vaan sen muille oppiaineille tai koulupäivälle tarjoamien hyötyjen kautta. Koko yläluokan sisältämistä pelkistetyistä ilmauksista kaikki paitsi kolme oli peräisin ei-kuvataideopintotaustaisilta vastaajilta.

Se on loistava vastapaino akateemisille aineille. Se auttaa jaksamaan pitkiäkin päiviä. (12, ei kuvataideopintoja)

Kuvataiteeseen on mielekästä integroida muita oppiaineita, ja muihin kuvista. (40, ei kuvataideopintoja)

Oppiaine taitojen kehittymisen välineenä sisälsi kaksi alaluokkaa. Taidot (27) oli kaikista alaluokista runsain, ja sen muodostivat kaikki ne pelkistetyt ilmaukset, joissa mainittiin sana *taito*. Kahta lukuun ottamatta kaikki *taito*-alaluokan sisältämät pelkistetyt ilmaukset sijoituivat myös yhteen tai useampaan muuhun alaluokkaan. Esimerkiksi pelkistetty ilmaus *tunnetaidot* sijoitettiin myös tunnetaitojen alaluokkaan ja pelkistetty ilmaus *taiteen tulkinnoista keskusteleminen kehittää taitoja perustella mielipiteitä* sijoitettiin yhteensä kolmeen alaluokkaan: taidot, perusteleminen ja sosiaaliset taidot. Taitoihin liittyviä alaluokkia muodostui siis useita: taidot, monilukutaito, kuvanlukutaito, kädentaidot, työskentelytaidot, vuorovaikutustaidot, perustelemisen taidot ja tunnetaidot.

Analyysissä koettiin tärkeäksi muodostaa alaluokka *taidot*, vaikka suurin osa siihen liitetystä pelkistetyistä ilmauksista sijoitettiin myös muihin taitoja kuvaaviin alaluokkiin. Tämä johtui siitä, että *taito*-sanan ilmaantuvuus vastauksissa oli niin suurta, että sen raportoiminen koettiin merkittäväksi. Lisäksi vaikka lähes kaikki *taito*-alaluokan pelkistetyistä ilmauksista sopivat myös vähintään yhteen muuhun muodostettuun alaluokkaan, oli kaksi pelkistettyä ilmausta, joiden ympärille ei muodostunut *taidot*-alaluokan lisäksi toista alaluokkaa: *kehittää laaja-alaisesti taitoja* ja *kehittää tulkintataitoja*. Vaikka tulkintataitojen voi tietyltä osalta nähdä liittyvän esimerkiksi kuvanlukutaitoihin, ei analyysissä haluttu vetää liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Näin pyrittiin välttämään vastaajan alkuperäisen tarkoituksen kustannuksella tapahtuva mahdollisesti virheellinen tulkinta vastauksesta. Yhtäkään vastauksissa ilmennyt perustelua ei haluttu hävittää, joten oli tarpeellista luoda myös näille ilmauksille sopiva alaluokka.

Sen tarkoituksena on kehittää oppilaan taitoja esimerkiksi ympäristön havainnoinnissa, muotojen hahmottamisessa, hienomotorisessa työskentelyssä ja pitkäjänteisen työskentelyn harjoittelussa. (22, ei kuvataideopintoja)

Niin ikään myös toinen *oppiaine taitojen kehittymisen välineenä* -yläluokan alaluokista – oppiaine välineenä (5) – oli muodostettu kaikista niistä pelkistetyistä ilmauksista, joissa suoraan mainittiin sana väline. Näistä vastauksista havaittiin, että luokanopettajat antavat välinearvoa oppiaineelle. Myös kaikki tämän alaluokan ilmaukset sijoituivat sisältöjensä perusteella myös

muihin alaluokkiin. Luokanopettajat eivät siis kuvanneet oppiainetta yksinomaan välineenä, vaan myös tarkensivat mille oppiaine toimii välineenä.

Antaa välineitä itsen ja omien ideoiden ja mielipiteiden ilmaisemiseen. (49, kuvataideopintoja)

4.2.3 Ympäröivä maailma

Perusteluista moni liittyi *ympäröivään maailmaan*. Tämän pääluokan muodosti neljä alaluokkaa: ympäröivän maailman ymmärtäminen, tiedot, monilukutaito sekä havainnointi ja hahmotaminen. *Ympäröivän maailman ymmärtämisen* yläluokka koostui alaluokista nimeltä ympäröivän maailman jäsentäminen (7 pelkistettyä ilmausta), kuvakulttuurien ymmärtäminen (6), kulttuurien tuntemus (6) sekä kuvataide kuvaa aikansa ilmiöitä (2). Näitä perusteluja esiintyi tasaisesti eri opettajien vastauksissa ja voidaankin todeta luokanopettajien pitäneen yhtenä tärkeänä perusteluna oppiaineen tarjoamia mahdollisuuksia ympäröivän maailman ymmärryksen laajentamiseen. Kuvataidetta ei siis nähdä vain oppilaan itseymmärrystä tai itseen liittyviä taitoja ja tietoja lisäävänä oppiaineena, vaan opettajat pitivät tärkeänä myös oppiaineen kykyä valottaa ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä. Kuvataideopinnot näyttivät olevan yhteydessä kuvakulttuurien ymmärtämisen arvottamiseen oppiaineen perustelemissa: viisi perustelua kuudesta oli tässä alaluokassa peräisin kuvataideopintotaustaisilta vastaajilta.

Kuvan tulkitseminen, tekeminen, tekemisen tapojen tuntemus ja osaaminen ja kuvakulttuurin ymmärrys on osa yleissivistystä ja elämänlaatua lisäävä kulttuurin alue. (48, kuvataideopintoja)

Se opettaa havainnoimaan ympäröivää maailmaa, muodostamaan siitä monipuolisemman, pohdiskelevan kuvan. (46, ei kuvataideopintoja)

Tietoihin sisältyivät alaluokat tiedot ja teoriaosaaminen (7) ja yleissivistys (18). *Tiedot ja teoriaosaaminen* sisälsi kirjon erilaisten tietojen ja teorioiden kuvauksia, muun muassa oppiaineen

perustelua väriopin tietojen, tyyllilajien, perspektiivipiirustuksen ja kuvien käytön ymmärryksen tärkeydellä. Tähän alaluokkaan liittyen kuvataidetta perustelivat lähinnä ne vastaajat, joilla ei ollut kuvataideopin totaustaa: vain yksi alaluokan pelkistetyistä ilmauksista oltiin nostettu kuvataideopin totaustaisen vastauksesta. *Yleissivistys* oli yksi eniten mainituista yksittäisistä perusteluista ja sen voidaankin nähdä edustavan melko yleisesti tärkeänä pidettyä perustelua.

On myös yleissivistystä tietää joitakin suomalaisia taiteilijoita ja heidän klassikotöitään, sekä väriopin ja perspektiivipiirustuksen perusteita. (38, ei kuvataideopintoja)

Monilukutaidon yläluokka sisälsi alaluokat monilukutaito (3) ja kuvanlukutaito (7). *Monilukutaidon* alaluokkaan kuuluivat niiden vastausten pelkistetyt ilmaukset, joissa mainittiin suoraan monilukutaito. Nämä kolme mainintaa sisältyivät myös *taidot*-alaluokkaan. *Kuvanlukutaitoa* kuvaavat pelkistetyt ilmaukset yhdistettiin monilukutaidon mainintoja koonneen *monilukutaito*-alaluokan kanssa samaan yläluokkaan, koska kuvanlukutaito voidaan laajemmin nähdä osana monilukutaitoa. *Kuvanlukutaidon* alaluokka käsitti perustelut, joissa kuvattiin kuvien tulkintaa ja kuvien lukemista.

On tärkeää saada itse luoda jotain, harjoittaa käden ja silmän koordinaatiota, saada elämyksiä, oppia kuvasta ja kuvan lukemisesta, osa monilukutaitoa, yleissivistystä... (29, ei kuvataideopintoja)

Oppiaineella nähtiin olevan rooli *havainnointiin ja hahmottamiseen* kasvattamisessa. Tähän yläluokkaan kuuluivat alaluokat ympäröivän maailman havainnointi (4), havainnointi (4), hahmottaminen (4) ja kuvan katsominen (2). Havainnoinnilla perustelut eroteltiin kahteen eri alaluokkaan sen mukaan, kuvattiinko niissä ympäristön ja ympäröivän maailman havainnointia tai tarkkailua vai havainnointia löyhemmin määriteltynä. Opettajien kuvaukset havainnoinnista ja hahmottamisesta voi osittain liittää laajemmin myös ymmärryksen lisäämiseen.

Kuvataiteen eri tekniikoita harjoittelemalla voi oppia hahmottamaan ympäristöönsä ja asioita paremmin sekä kehittyä hienomotorisissa taidoissa. (47, ei kuvataideopintoja)

4.2.4 Työskentelyn ja tuottamisen taidot

Työskentelyn ja tuottamisen taitojen pääluokka muodostui yläluokista, joissa vastaajat olivat liittäneet perustelujaan materiaaleihin ja tekniikoihin, kädentaitoihin, työskentelyyn ja vuorovaikutustaitoihin. Materiaaleihin tutustuminen (3 pelkistettyä ilmausta) ja tekniikat (10) muodostivat yhteisen yläluokan *materiaalit ja tekniikat*. Huomattavaa on, ettei kukaan vastaajista kuitenkaan perustellut oppiainetta pelkästään sen tarjoamien teknisten taitojen tai tekniikoiden harjaantumisen kautta, vaan liitti vastaukseensa muitakin perusteluja.

Oppilas tutustuu eri materiaaleihin ja pääsee tutkimaan itseään kuvataiteen keinoin. (50, kuvataideopintoja)

Kädentaidot-yläluokkaan kuuluivat alakategoriat kädentaidot (2) sekä motoriikka (18). *Kädentaidot*-alaluokkaan sijoitettiin ainoastaan ne pelkistetyt ilmaukset, joissa mainittiin suoraan sana kädentaito. Siihen nähden, ettei motoriikan kehittämistä mainita kuvataiteen osalta opetussuunnitelmassa muuten kuin eriyttämiseen ja tukeen liittyen (POPS 2014, 145 & 268), on hieman yllättävää, miten suuri osa vastaajista koki nimenomaan motoriikan kehittämisen tärkeänä perusteluna oppiaineelle. Huomattavaa on myös se, että motoriikan kehittämisellä kuvataiteen oppiainetta perustelivat lähes ainoastaan ne vastaajat, joilla ei ollut kuvataideopinto-taustaa. Ainoastaan yksi kuvataidetta opiskellut vastaaja perusteli oppiainetta motoristen valmiuksien kehittämisellä. *Motoriikan* runsaaseen alakategoriaan kuuluivat suoraan mainitun motoriikan tai hienomotoriikan sisältämien pelkistettyjen ilmausten lisäksi ilmaukset, jotka kuvasivat käden ja silmän yhteistyötä, kynäotetta ja tarkkuutta.

Tämän lisäksi kynäote ja käden hienomotoriikka vahvistuu eri välineillä työskenneltäessä. (14, ei kuvataideopintoja)

Työskentelyn yläluokka muodostui perusteluista, joissa kuvattiin tekemistä (8), työn tuloksen konkreettisuutta (2), työskentelytaitoja (4), pitkäjänteisyyttä (6) ja tutkimista (5). *Tekemiseksi* luokiteltiin ne pelkistetyt ilmaukset, jotka kuvasivat tekemistä, tuottamista tai luomista. Näillä sekä työn tuloksen konkreettisuutta käsitelleillä vastauksilla voidaan nähdä kuvattavan oppiaineen konkreettiseen työskentelyyn liittyviä puolia. *Työskentelytaidot*-alaluokan muodostivat pelkistetyt ilmaukset, joissa käsiteltiin työskentelyn ja työn arvioimista, työskentelyprosessin vaiheiden omaksumista, tuotokseen paneutumista ja keskittymistä. Näistä kaksi viimeisintä luokiteltiin kuuluvaksi myös *pitkäjänteisyyden* alaluokkaan, joka muodostui pelkästään ei-kuvataideopin-
totaustaisten vastausten pelkistetyistä ilmauksista. *Tutkiminen*-alaluokassa taas kuvataideopin-
totaustaiset olivat yliedustettuina, sillä kolme viidestä pelkistetyistä ilmauksesta tuli juuri heidän vastauksistaan. *Vuorovaikutustaidot*-yläluokka muodostui pelkästään samannimisestä alaluokasta. *Vuorovaikutustaitoihin* (5) luokiteltiin kuvaukset vuorovaikutustaidoista, keskustelun taidoista, palautteen antamisen harjoittelusta ja toisista oppimisesta.

*Itse toiminnallisena ihmisenä olen myös pitänyt siitä, että kuvataiteessa pääsee näkemään oman työnsä tuloksen konkreettisesti edessään, jota ei esim. välttämättä koe saadessaan matikassa sivun laskettua. (18, ei kuvataideopin-
toja)*

Kuvataiteen tunneilla harjoitellaan myös vuorovaikutustaitoja, palautteen antamista, oman työskentelyn ja työn arvioimista, positiivisten asioiden löytämistä. (40, ei kuvataideopintoja)

4.2.5 Henkilökohtainen kasvu ja kehitys

Kuvataiteen opetusta alakoulussa perusteltiin myös *henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen* liittyvillä tekijöillä. Tämän pääluokan muodostivat ihmiseksi ja itseksi kasvamisen, kognitiivisen kehityksen ja hyvinvoinnin yläluokat. *Ihmiseksi ja itseksi kasvaminen* sisälsi alaluokat, joissa kuvataidekasvatusta perusteltiin itseluottamuksen ja itsetunnon (2 pelkistettyä ilmausta), kasvun ja kehityksen tukemisen (5), identiteetin (5), itsetuntemuksen (5), omien vahvuuksien

löytämisen (3) ja toimijuuden kautta (1). *Itsetuntemus*-alaluokan pelkistetyistä ilmauksista vain yksi tuli ei-kuvataideopintotaustaiselta vastaajalta, kun taas *omien vahvuuksien löytäminen* -alaluokan kaikki kolme vastausta tulivat tältä vastaajaryhmältä. *Henkilökohtainen kasvu ja kehitys* -yläluokan voi nähdä heijastelevan osittain myös samansuuntaisia arvotuksia kuin *oppiaine osana kokonaisvaltaista kasvatusta* -yläluokka, jossa osaltaan kuvailtiin oppiaineen roolia kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa.

Taideaineiden merkitys ihmisen kokonaisvaltaiselle kehitykselle on monien tutkimustenkin mukaan kiistaton. (46, ei kuvataideopintoja)

Luokanopettajat perustelivat kuvataidetta alakoulun oppiaineena sen *kognitiiviseen kehitykseen* liittyvillä puolilla. Tähän yläluokkaan kuuluivat alaluokat perustelemisen taidot (2), kriittisyys (3), ongelmanratkaisukyky (3), kehittää ajattelua (12), mielipiteet (2) ja luovuus (17). Alaluokka *kehittää ajattelua* keräsi alleen runsaasti pelkistettyjä ilmauksia ja siihen kuuluivat ajattelu-sanan sisältävien perusteluiden lisäksi muun muassa kuvaukset osien ja kokonaisuuksien ymmärtämisen kehittämistä, arvopohjan kehittämistä, historian hahmottamisesta eri näkökulmista ja positiivisten asioiden löytämisen harjoittelemisesta. *Luovuus* keräsi alleen runsaan määrän vastauksissa esiintyneitä perusteluja, jotka kuvasivat luovuutta ja luomista. Kaiken kaikkiaan kognitiiviseen kehitykseen viittaavia perusteluja esiintyi runsaasti ja tätä yläluokkaa voidaan pitää erityisen tärkeänä tarkasteltaessa opettajien perusteluja pääluokkien tasoa tarkemmin.

Kuvataiteen avulla voidaan saavuttaa syvempi ja moniulotteisempi ymmärrys asioista, jotka pelkin sanoin käsiteltynä voisivat jäädä pinnallisiksi. (7, kuvataideopintoja)

Taiteen tutkiminen ja tuottaminen kehittää kriittisyyttä ja tulkintataitoja sekä luovuutta. (17, ei kuvataideopintoja)

Hyvinvointiin liittyvät perustelut kuuluivat nauttimisen (3), elämysten (1), onnistumisen kokemusten (3), terapeutisuuden (5) ja tunnetaitojen (8) alaluokkiin. *Nauttimiseen* liittyi sekä taiteesta nauttiminen että kuvataiteen oppiaineesta nauttiminen ja kaikki tämän alaluokan pelkistetyt ilmaukset olivat peräisin vastaajilta, joilla ei ollut kuvataideopintotaustaa. *Terapeutisuuden* liitettiin maininnat terapeutisuudesta sekä eheytyemisestä ja vaikeidenkin asioiden käsittelystä. Perustelut tunteiden käsittelyn, tunnetaitojen, tunteiden ja tunteiden ilmaisun kautta luokiteltiin melko runsaaseen *tunnetaidot*-alaluokkaan. Voidaan todeta, että luokanopettajat liittivät kuvataidekasvatuksen perusteluja melko paljon oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen ja kehittämiseen. On kiinnostavaa huomata, miten useammassa vastauksessa on nostettu esille myös oppiaineen terapeutiset mahdollisuudet, sillä luokanopettajia ei kouluteta terapeuteiksi eikä terapeutisuutta nosteta esille myöskään opetussuunnitelmassa. Terapeutisia vaikutuksia ja mahdollisuuksia korostivat vastauksissaan vain ei-kuvataideopintotaustaiset vastaajat.

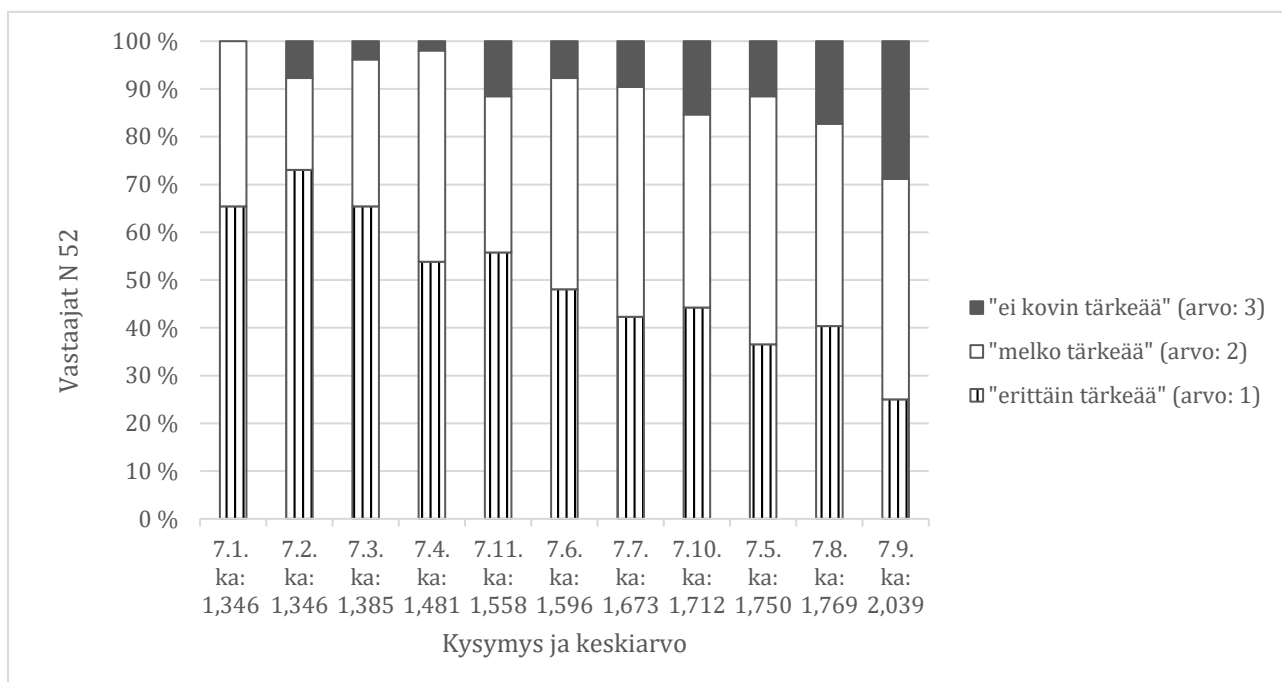
Taidekasvatus auttaa lasta eheytymään ja terapioi. (46, ei kuvataideopintoja)

Kaiken kaikkiaan kaikki yläluokat muodostuivat sekä kuvataideopintotaustaisten että ei-kuvataideopintotaustaisten vastauksista poimituista pelkistetyistä ilmauksista muodostetuista alaluokista. Eroja näiden kahden vastaajaryhmän välillä oli nähtävissä tietyissä alaluokissa. *Kuvataide on tärkeää, kuuluu oppiaineisiin ja kokonaisvaltaiseen kasvatukseen, oppiaineiden välinen integraatio, monilukutaito, pitkäjänteisyys, omien vahvuuksien löytäminen, nauttiminen ja terapeutisuus* olivat kolmen tai useamman pelkistetyn ilmauksen alaluokkia, jotka muodostuivat ainoastaan ei-kuvataideopintotaustaisten vastauksista. Lähes kokonaan ei-kuvataideopintotaustaisten vastauksista muodostettuja alaluokkia olivat *tiedot ja teoriaosaaminen* ja *motoriikka*. Yksikään alaluokista ei muodostunut ainoastaan kuvataideopintotaustaisten vastauksista, mutta *kuvakulttuurien ymmärtäminen, tutkiminen* ja *itsetuntemus* koostuivat lähinnä heidän vastauksistaan poimituista pelkistetyistä ilmauksista.

4.3 Miten luokanopettajat arvottavat 3.–6.-luokka-asteiden kuvataidekasvatuksen tavoitteita?

Tutkimuksen määrällisiä tuloksia tarkasteltaessa oli jo silmämääräisesti nähtävissä, että vastaukset painottuivat akselille “erittäin tärkeää” – “melko tärkeää”. Tämän lisäksi huomattiin, ettei kukaan vastaajista ollut antanut yhdenkään väittämän kohdalla arvoa 4 eli “*ei lainkaan tärkeää*”. SPSS:stä saadut tulokset varmistivat sen, että vastaajien suhtautuminen väittämiin oli varsin myönteistä.

Tavoitteiden arvojärjestys muodostettiin kuvaajaan, joka samalla havainnollisti vastausten laadun jakautumista (ks. Kuvio 2). Kuvaajan pylväät järjestettiin niin, että kaikkein pienimmän keskimääräisen arvon saanut muuttuja, eli kaikkein tärkeimmäksi arvoitettu väittämä, on kuvaajan vasemmassa reunassa ja kaikkein suurimman arvon saanut muuttuja, eli kaikkein vähiten tärkeäksi arvoitettu väittämä, on oikeanpuolimmaisessa reunassa. Muuten arvojärjestys pystyttiin muodostamaan keskiarvojen perusteella paitsi väittämien 7.1 ja 7.2 kohdalla, jotka saivat keskenään täysin saman keskiarvon. Tilanne ratkaistiin annettujen arvojen laadun perusteella. Koska väittämistä vain 7.1 sai ainoastaan arvoja “erittäin tärkeää” ja “melko tärkeää”, siinä missä väittämä 7.2 sai myös arvoja “ei kovin tärkeää”, tultiin siihen tulokseen, että samasta keskiarvosta huolimatta väittämän 7.1 tulkittiin saavan väittämää 7.2 korkeamman aseman arvoasteikossa. Näin saatiin selville seuraavan kuvaajan 2 mukainen arvojärjestys.



KUVIO 2. Vastausten jakautuminen, väittämien keskiarvot ja niiden perusteella muodostettu arvojärjestys. (Väittämät 7.1–7.11 teksteineen Liite 1 / Taulukko 7)

Kuvaajasta (ks. Kuvio 2) voidaan nähdä, että kaiken kaikkiaan vastaajat suhtautuivat hyvin myönteisesti kysytyjen tekijöiden tärkeyteen ja keskimäärin kaikki väittämät saivat vähintään arvon 2 “melko tärkeää”. Kuvaajasta voidaan nähdä myös, että kaiken kaikkiaan melko pieni osa annetuista vastauksista oli arvoa “ei kovin tärkeää”. Eniten tätä arvoa sai väittämästä 7.9. *Eri aikojen ja kulttuurien kuvailmaisuntapojen kokeileminen omissa kuvissa* muodostettu muuttuja. Tämä oli myös ainoa muuttuja, jonka kohdalla arvon “ei niin tärkeää” osuus kaikista vastauksista oli suurempi kuin arvon “erittäin tärkeää” osuus. Vaikka vastaajien suhtautuminen POPS:n tavoitteista muodostettuihin väittämiin oli kaiken kaikkiaan hyvin myönteistä, voitiin kuitenkin huomata, että väittämien välillä oli melko suuriakin eroja sekä keskiarvojen että vastausten jakautumisen suhteen. Esimerkiksi arvoa “erittäin tärkeää” annettiin keskimäärin 26 kappaletta väittämää kohden, mikä vastaa puolta vastaajien kokonaismäärästä. Eniten tätä arvoa annettiin väittämän 7.2. kohdalla (38 vastaajaa) ja vähiten väittämän 7.9. kohdalla (13 vastaajaa). Vaihtelu siis oli melko suurta väittämien välillä.

Arvojärjestyksestä huomattiin, että se noudatti *Esteettisyys, eettisyys ja ekologisuus* -teemaa lukuun ottamatta todella hyvin POPS:n teemoja, ja jopa sitä järjestystä, missä tavoitteet on POPS:siin kirjattu (ks. Liite 1). Vastaajat ovat siis arvottaneet kolmen ensimmäisen teeman kohdalla saman teeman alle kuuluvia tavoitteita samansuuntaisesti. Ainoana poikkeuksena

tästä on “7.5.Tavoitteellinen kuvallisten taitojen kehittäminen yksin ja yhteistyössä muiden kanssa”, joka on arvoitettu hieman muita teemansa tavoitteita merkityksettömämmäksi. Seuraavaan taulukkoon (ks. Taulukko 7) on kirjattu kuvaajan 2 mukainen arvojärjestys tekstimuodossa.

TAULUKKO 7. POPS:n tavoitteiden arvojärjestys. Väittämistä saatujen tulosten perusteella muodostettu arvojärjestys tekstimuodossa

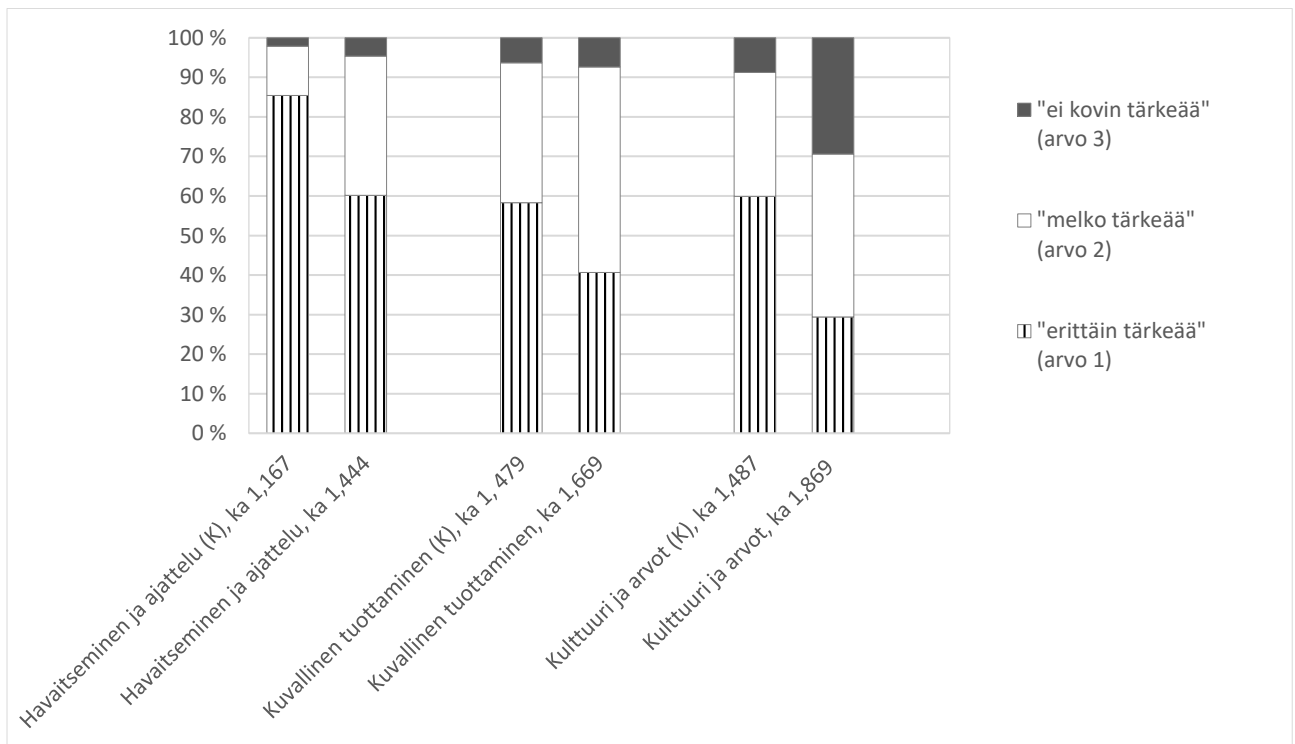
1. Taiteen, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin havainnointi moniaistisesti ja erilaisia kuvallisia välineitä hyödyntäen. (7.1.)
 2. Omista havainnoista ja ajatuksista keskusteleminen sekä omien näkemysten perustelemisen harjoittelu. (7.2.)
 3. Omien havaintojen ja ajatusten ilmaisu kuvallisesti ja muita tiedon tuottamisen tapoja käyttäen. (7.3.)
 4. Erilaisten materiaalien, teknikoiden ja ilmaisun keinojen käyttäminen monipuolisesti sekä kuvan tekemisen taitojen harjaantuminen. (7.4.)
 5. Kulttuurisen moninaisuuden ja kestävä kehityksen huomioiminen kuvailmaisun sisältöjä ja toimintatapoja valittaessa. (7.11.)
 6. Kuvallisen viestinnän erilaisiin tapoihin tutustuminen ja kuvallisen vaikuttamisen keinojen käyttäminen omilla kuvissa. (7.6.)
 7. Kuvien tarkastelu eri lähtökohdista ja eri yhteyksissä sekä todellisuuden ja fiktion suhteen pohtiminen. (7.7.)
 8. Taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmenevistä arvoista keskusteleminen. (7.10.)
 9. Tavoitteellinen kuvallisten taitojen kehittäminen yksin ja yhteistyössä muiden kanssa. (7.5.)
 10. Taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tarkasteleminen teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmista sekä historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutusten pohtiminen kuvissa. (7.8.)
 11. Eri aikojen ja kulttuurien kuvailmaisuntapojen kokeileminen omilla kuvissa. (7.9.)
-

Summamuuttujia tarkastelemalla huomattiin jälleen, että erot väittämien välillä olivat melko pieniä, mutta eroja kuitenkin ilmeni. Kaikkein tärkeimmäksi kuvataiteen opetuksessa vastaajat mielsivät *Havaitsemisen ja ajattelun*, joka sai keskiarvon 1,36. Toisena tässä tärkeysjärjestyksessä tuli *Kuvallinen tuottaminen* keskiarvolla 1,61 ja kolmantena *Kulttuuri ja arvot* keskiarvolla 1,75. Lisäksi hajontalukuja tarkastelemalla voitiin huomata, että mielipiteet olivat sitä samansuuntaisempia, mitä korkeamman arvostuksen väittämä sai osakseen (ks. Taulukko 5, s. 30).

Tarkasteltaessa saatuja tuloksia Kuvataideopintoja-taustamuuttujan suhteen, huomattiin taustamuuttujan merkityksen olevan hyvin vähäinen muodostuneeseen arvojärjestykseen. Yksittäisissä väittämissä POPS:n teemojen tasolla ainoa ero ryhmien välisissä arvojärjestyksissä oli väittämän 7.5. *Tavoitteellinen kuvallisten taitojen kehittäminen yksin ja yhteistyössä muiden kanssa* kohdalla. Kuvataideopintoja omaavat arvottivat sen muita teeman väittämiä vähemmän tärkeäksi sijalle 10/11, kun taas ne, joilla ei ollut kuvataideopintoja taustallaan, arvottivat sen

muiden teeman väittämien yhteyteen sijalle 7/11. Mielenkiintoista oli, että tämä oli myös ainoa väittämä, joka sai saman keskiarvon (1,75) molemmissa ryhmissä. Kyseessä oli myös ainoa väittämä, jota kuvataidetaustaiset eivät pitäneet verrokkejaan tärkeämpänä. Koska kuvataidetaustan omaavat arvottivat väittämiä muuten kautta linjan verrokkiryhmää tärkeämmäksi, sai tämä väittämä arvojärjestyksessä verrokkien arvojärjestyksestä matalamman arvon ja näin ollen myös tulkittiin kuvataidetta opiskelleiden pitävän tätä matalammassa arvossa.

Kiinnostavaa oli, miten arvojärjestys näyttäytyi siirryttäessä summamuuttujatasolle (ks. Kuvio 3 ja Taulukko 8). Kuten yksittäisten väittämienkään kohdalla, ei *Kuvataideopintoja*-taustamuuttuja sinänsä vaikuttanut muodostuneeseen arvojärjestykseen. Summamuuttujien tasolla tarkasteltuna huomattiin kuitenkin, että *Kuvallinen tuottaminen* sekä *Kulttuuri ja arvot* muuttujien välinen ero kaventui lähes olemattomaksi niillä, joilla oli kuvataideopintoja taustallaan. Tarkasteltaessa vastauksia tämän taustamuuttujan suhteen huomattiin jälleen, että kuvataideopintoja omaavien suhtautuminen muuttujiin oli muita vastaajia positiivisempaa.



KUVIO 3. Vastatusten jakautuminen kuvataidetta opiskelleilla (K) n 16 ja niillä, joilla ei ollut kuvataideopintoja taustallaan n 36

Taulukosta 8 voidaan nähdä, että hajontalukujen perusteella kuvataideopintoja omaavat opettajat ovat antaneet keskenään hieman muita vastaajia yhdenmukaisempia vastauksia. Lisäksi kuvataideopintoja omaavat ovat suhtautuneet kaikkiin summamuuttujiin muita vastaajia myönteisemmin. Tilastollisesti merkittäviä näiden ryhmien välisistä eroista olivat erot summamuuttujien *Havainnointi ja ajattelu* ($p=0,02$) sekä *Kulttuuri ja arvot* ($p=0,02$) vastauksissa. Kuvajasta (Kuvio 3) on nähtävissä, että *Kuvallinen tuottaminen* -summamuuttujan suhteen erot vastausten laadussa olivat ryhmien välillä hyvin pieniä ja taulukosta nähdään, ettei ero myöskään ollut merkityksellinen.

TAULUKKO 8. Summamuuttujien tulokset (Mann-Whitney U-testi), kuvataidetta opiskelleet n 16 ja ei -kuvataidetta opiskelleet n 36

	Osioiden lukumäärä	Järjestyslukujen keskiarvot		Keskiahajonta		Mann-Whitney U	Z	Tilastollinen merkittävyys, p-arvo
		kyllä	ei	kyllä	ei			
Kuvataideopin- toja								
Havainnointi ja ajattelu	3	19,75	29,50	0,365	0,478	180,00	-2,305	.021
Kuvallinen tuotta- minen	3	22,06	28,47	0,471	0,478	217,00	-1,445	.148
Kulttuuri ja arvot	5	19,25	29,72	0,462	0,562	172,00	-2,317	.020

4.4 POPS:n arvoperusta ja sen näkyminen luokanopettajien kuvataidekasvatukselle antamissa perusteluissa

POPS:n (2014) arvoluvun analyysistä kävi ilmi, että opetuksen perustaksi määritelty arvoperusta koostuu varsin eritasoisista tekijöistä. *Pääarvojen*, eli POPS:n arvoluvussa väliotsikon tasolle nostettujen tekijöiden, tulkittiin olevan POPS:n keskeisimpiä arvoja. Niitä selitetään, tarkennetaan ja välitetään tutkimuksessa muodostettujen *arvojen ja arvotekijöiden* avulla. Pääarvojen kuvauksista poimitut ja johdetut arvot ja arvotekijät olivat runsas ja kirjava joukko. Toiset tekijöistä olivat melko selkeitä, spesifejä ja jokapäiväiseen opetukseen helposti liitettäviä asioita kuten *ajattelu* ja *yhteistyö*, kun taas toiset olivat hyvinkin laajoja yhteiskuntaan ja maailmaan liittyviä asioita kuten *demokratia* ja *rauha*.

Eri pääarvojen yhteydestä löydettiin osittain samoja arvoja (sisältäen pääarvon osatekijät, arvot ja arvotekijät). POPS:n luokittelut menevät siis jonkin verran päällekkäin toistensa kanssa. Yhtäältä eri pääarvoja pyritään välittämään osittain samojen tekijöiden kautta, ja toisaalta eri tekijät saavat hieman eri merkityksiä eri pääarvojen yhteydessä. Lopuksi jokaiselle pääarvolle luotu kuvaus ilmensi kunkin pääarvon välittämää ydinasiaa. Nämä ydinasiat muodostivat neljä eri ulottuvuutta, joista kunkin tulkittiin ohjaavan POPS:n arvopohjaa ja rakentuvan oman itseisarvoisen tekijänsä ympärille (ks. Taulukko 9). Näiden itseisarvoisten tekijöiden nähtiin olevan *yksilö, elämä ja ihmisyyys, erilaisuus ja moninaisuus sekä ympäristö*. Näitä välitetään painottaen yksilön henkilökohtaisten kykyjen kehitystä, yksilön kasvua osaksi yhteiskuntaa, suomalaisuuden moninaisuutta ja eri kulttuurien arvokkuutta sekä vastuuta kestävästä tulevaisuudesta. Taulukkoon 9 on listattu kunkin POPS:n pääarvon yhteyteen sitä selittäneet, tarkentaneet ja välittäneet arvot ja arvotekijät. Lapsuuden itseisarvoinen merkitys oli POPS:ssa mainittu koko arvoperustan taustalla vaikuttavana arvona.

TAULUKKO 9. POPS:n arvoperustan neljä ulottuvuutta. Pääarvoista johdetut arvot ja arvotekijät sekä ulottuvuuden tiivistävät kuvaukset

LAPSUUDEN ITSEISARVOINEN MERKITYS

Pääarvot	Arvot ja arvotekijät	Kuvaus
OPPILAAN AINUTLAATUISUUS ja OPPILAAAN OIKEUS HYVÄÄN OPETUKSEEN	<i>yksilöllisyys, ainutlaatuisuus, yksilöllisyyden tukeminen, yksilöllisyyden arvostaminen, osallisuus, toimijuus, yhteisöllisyys, rakentaminen: identiteetti, ihmiskäsitys, maailmankuva ja -katsomus, Suhde: itseen, toisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja kulttuureihin, hyvä opetus, onnistuminen, elinikäinen oppiminen, arvokasvatus, arvoista keskusteleminen, kriittisyys, turvallisuus, hyvinvointi, avoimuus, kunnioitus, vuorovaikutus</i>	Yksilö: Yksilön ja yksilöllisten ominaisuuksien itseisarvoisuus; Yksilö osana yhteisöä; Yksilön henkilökohtaisten kykyjen kehittyminen
IHMISYYS, SIVISTYS, TASA-ARVO JA DEMOKRATIA	<i>kasvu ihmisyyteen, totuus hyvyys, kauneus, oikeudenmukaisuus, rauha, taito, eettisyys, myötätunto, rohkeus, ratkaisukyky, eettisyys, tieto, harkintakyky, toisen asemaan asettuminen, esteettisyys, pohtiminen, suhtautumisen tapa, tapa toimia, tahto toimia, pyrkimys toimia oikein, arvostaminen: itsen, toisten ja ympäristön, kriittisyys, itesäätely, vastuunotto, elämän kunnioitus, ihmisoikeudet, hyvinvointi, demokratia, aktiivinen toimijuus, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, sitoutumattomuus, puolueettomuus, tunnustuksettomuus.</i> <small>*määritelty pyrkimyksenä totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan</small>	Elämä ja ihmisyy: Klassiset arvot ja yhteiskunnassa yleisesti hyvinä ja tavoiteltavina miellettyt päämäärät; Yksilö osana yhteiskuntaa; Yksilön kasvu osaksi yhteiskuntaa; ihmisten ja elämän itseisarvoisuus
KULTTUURINEN MONINAISUUS RIKKAUTENA	<i>suomalainen kulttuuriperintö, suomalaisuuden moninaisuus, kulttuurien moninaisuus, kulttuurien vuorovaikutus, oma kulttuuri identiteetti, aktiivinen toimijuus, kiinnostus, luovuus, (kulttuurisen moninaisuuden) kunnioitus, vuorovaikutus, kulttuurisesti kestävä kehitys, erilaisuus, erilaisuuden ymmärtäminen, ympäröivän maailman ymmärtäminen, erilaisuudesta oppiminen, ympäröivästä maailmasta oppiminen, yhteisöllisyys, ihmisoikeudet, maailmankansalaisuus, kehitys (myönteinen muutos)</i>	Erilaisuus ja moninaisuus: Suomalaisuus globaalissa maailmassa; Erilaisuuden ja moninaisuuden itseisarvo; Kulttuurien moninaisuus ja siitä oppiminen; Yksilön suhde kulttuureihin
KESTÄVÄ ELÄMÄNTAPA	<i>ympäröivän maailman (ihminen osana luontoa) ymmärtäminen, ekosysteemin elinvoimaisuus, kestävä kehitys, ekososiaalinen sivistys, ihmisarvon loukkaamattomuus, ekosysteemien monimuotoisuus ja uusiutumiskyky, kiertotalous, pyrkimys kestävyteen, kestävä tulevaisuus, riskitilojen pohtiminen, (tutkiminen), (toimijuus), yhteistyö, pitkäjänteisyys, korjaaminen, ympäröivän maailman (yhteiskunta) ymmärtäminen, vaikuttaminen, globaali vastuu</i>	Ympäristö: Ihminen ja yksilö osana maailmaa ja sen ekosysteemejä; Ihmisen vastuu kestävästä tulevaisuudesta; ympäristön itseisarvoisuus

Taulukossa 10 on nähtävissä, mitä pääarvoja, arvoja ja arvotekijöitä luokanopettajat mainitsivat suoraan tai välillisesti kuvataiteelle antamiensa perusteluiden yhteydessä. Lisäksi taulukosta on nähtävissä ristiintaulukoinnin tulokset, eli se mitkä pääarvot olivat edustettuina missäkin pääluokassa.

TAULUKKO 10. POPS:n (2014) arvopohjasta poimitut pääarvot ja luokanopettajien perusteluista muodostetut pääluokat sekä niitä yhdistävät arvot. Opettajien perusteluissa ilmenneet suorat (**tummennettu**) ja välilliset (*kursiivi*) maininnat POPS:n arvoihin liittyen

Pääarvot (POPS 2014)	Opettajien perusteluista muodostetut pääluokat ja niissä ilmenneet arvot ja arvotekijät				
	TAIDE JA ILMAISU	OPPIAINE OSANA KOKONAISVALTAISTA KASVATUSTA	YMPÄRÖIVÄ MAAILMA	TYÖSKENTELYN JA TUOTAMISEN TAITOT	HENKILÖKOHTAINEN KASVU JA KEHITYS
OPPILAAN AINUTLAATUISUUS JA OPPILAAN OIKEUS HYVÄÄN OPETUKSEEN	<i>yksilöllisyys, suhde itseen, toimijuus</i>	<i>oikeus hyvään opetukseen</i>	<i>maailmankuva ja -katsomus. suhde yhteiskuntaan, suhde kulttuureihin, suhde itseen</i>	vuorovaikutus, osallisuus, toimijuus	identiteetti, onnistuminen, arvokasvatus, kriittisyys, oppilaan ainutlaatuisuus, yksilöllisyys, suhde itseen, kasvun tuki
IHMISYYS, SIVISTYS, TASAARVO JA DEMOKRATIA	kauneus, taito	taito, sivistys	<i>sivistys, pohtiminen</i>	taito, ajattelu	kriittisyys, aktiivinen toimijuus, myötätunto, toisen asemaan asettuminen, pohdittaminen, hyvinvointi
KULTTUURIEN MONINAISUUS RIKKINAUTENA			oma kulttuuri-identiteetti, ympäröivästä maailmasta oppiminen, suomalainen kulttuuriperintö, kulttuurien moninaisuus, ympäröivän maailman ymmärtäminen, erilaisuuden ymmärtäminen, erilaisuudesta oppiminen	vuorovaikutus	aktiivinen toimijuus, luovuus, ympäröivän maailman ymmärtäminen,

KESTÄVÄ ELÄMÄNTAPA			<i>ympäröivän maailman (ihminen osana luontoa) ymmärtäminen, ristiriitojen pohtiminen</i>	pitkäjänteisyys	ajattelu, toimijuus, ympäröivän maailman ymmärtäminen
--------------------	--	--	---	------------------------	--

Kaikkien pääarvojen voitiin katsoa olevan edustettuina luokanopettajien vastauksissa. Pääarvoista *Oppilaan ainutlaatuisuuden ja oppilaan oikeuden hyvään opetukseen* voitiin nähdä olevan kaikkein vahvimmin ja monipuolisimmin edustettuna vastauksissa. Yksittäisistä arvoista (pääarvot, arvot, arvotekijät) eniten mainintoja saivat *taito ja sivistys*. Perustelun voitiin nähdä perustuvan erilaisten taitojen arvostukselle 19 vastaajan kohdalla. Sivistys taas näkyi perustelun taustalla 18:lla luokanopettajalla. Myös *ympäröivän maailman ymmärtämisen* voitiin tulkita näkyneen opettajien vastauksissa hyvin laajalti.

Myös jokaisen pääluokan muodostamista vastauksista oli löydettävissä POPS:n arvoihin liittyviä tekijöitä. Saatujen tulosten mukaan POPS:n arvoiltaan rikkain pääluokka oli *Henkilökohdallinen kasvu ja kehitys*. Vähiten POPS:n arvoja oli nähtävissä pääluokassa *Oppiaine osana kokonaisvaltaista kasvatusta*. Kaiken kaikkiaan opettajien määrittelemien kuvataidekasvatuksen syistä nähtävät arvot olivat yleisilmeeltään pitkälti yksilöllisiin kykyihin ja kehitykseen liittyviä.

Arvoista ja arvotekijöistä suuri osa jäi kuitenkin myös täysin vaille mainintoja. Osittain nämä arvot olivat sellaisia, että vaikka juuri jotain kyseistä arvoa ei voitu tulkita näkyvän luokanopettajien perusteluissa, voitiin vastauksista löytää sitä hyvin lähellä olevia arvoja, jotka esimerkiksi kuvasivat samaa asiaa laajemmassa mittakaavassa. Esimerkki tällaisesta arvosta oli yksilöllisyyden tukeminen. Tätä ei varsinaisesti voitu nähdä vastauksista, mutta tästä laajempi arvo yksilöllisyys oli nähtävissä perusteluiden taustalla vaikuttavana tekijänä. Osittain taas mainintoja vaille jääneet arvot olivat sellaisia, etteivät ne näkyneet lainkaan luokanopettajien perusteluissa. Tällaisia arvoja olivat esimerkiksi elämän itseisarvoisuus, demokratia, kestävä kehitys ja yhteisöllisyys. (ks. kaikki arvot Taulukko 9 ja mainitut arvot Taulukko 10.)

5 POHDINTA

Tutkimuksen tavoite oli selvittää, millaisia perusteluja 3.–6.-luokkien luokanopettajat antavat peruskoulun kuvataidekasvatukselle, ja miten he arvottavat POPS:ssa kuvataiteelle asetettujen tavoitteita. Lisäksi tutkittiin POPS:n arvoperustaa ja pyrittiin selvittämään, miten luokanopettajien antamat perustelut peilautuvat tähän. Tutkimuksen koskiessa kuvataidekasvatusta oltiin kiinnostuneita myös siitä, ovatko luokanopettajien opinnot kuvataiteesta yhteydessä annettuihin perusteisiin ja kuvataiteen tavoitteiden arvottamiseen.

5.1 Luokanopettajilla on runsaat syyt kuvataidekasvatukselle

Kartoitettaessa luokanopettajien perusteluja kuvataidekasvatukselle, saatiin päätuloksena viisi pääluokkaa, jotka kattoivat alleen kaikki luokanopettajien kuvataidekasvatukselle antamat perustelut. Kuvataidekasvatusta perusteltiin *taiteen ja ilmaisun* kautta, perustellen *oppiainetta osana kokonaisvaltaista kasvatusta*, kuvaten *ympäröivään maailmaan* liittyviä merkityksiä ja korostaen *työskentelyn ja tuottamisen taitoja* sekä *henkilökohtaista kasvua ja kehitystä*. Useat perustelut esiintyivät ainoastaan tai lähes ainoastaan ei-kuvataideopintotaustaisten vastauksissa. Näistä ehdottomasti huomattavin oli ei-kuvataideopintotaustaisten motoriiikalla perusteleminen. Luokanopettajien antamien perusteluiden laajuus vaihteli suuresti. Keskimäärin kuvataideopintotaustaisten vastaukset olivat oletusten mukaisesti pelkistettyjen ilmausten määrän suhteen runsaampia kuin ei-kuvataideopintotaustaisten. Vastausten, joihin sisältyi vain yksi perustelu, voitiin tulkita osoittavan matalaa kiinnostusta oppiainetta kohtaan ja ilmentävän oppiaineen paikoittain kohtaamaa vähäistä arvostusta yhteiskunnassa (Heikkilä 2014, 87; Räsänen 2010, 341). Niukat vastaukset saattoivat olla seurausta myös siitä, ettei vastaaja ymmärrä oppiaineen hyötyjä. Kuvataideopintotaustaisten runsaammat vastaukset voivatkin ilmentää laajempaa perehtymistä kuvataiteen hyötyihin.

Muodostettujen pääluokkien sisältä nousi esille mainintojen runsaudesta päätellen useita erityisen tärkeinä pidettyjä syitä kuvataidekasvatukselle. Taidot mainittiin vastauksissa kaikista useimmin. Voidaankin nähdä, että vaikka oppiaineen nimessä ja pitkälti myös sen sisältöjen valtakunnallisissa perusteluissa luovuttiin taitojen korostamisesta vuonna 1999 oppiaineen nimen muuttuessa kuvaamataidosta kuvataiteeksi, liittävätkin luokanopettajat yhä laajasti oppiaineen tarjoamia taidollisia tavoitteita opetuksen perusteluun. Taidekasvatuksella nähdään toki nykyään kuvataide-nimenkin alla olevan tärkeitä erilaisten taitojen kartuttamisen tavoitteita

(mm. Arslan 2014, 4116), mutta tästä huolimatta taitojen korostuminen luokanopettajien perusteissa yllätti runsaudellaan. Taitoihin kuuluivat luokanopettajien vastauksissa niin taidot itsessään, monilukutaito, kuvanlukutaito, kädentaidot, työskentelytaidot, vuorovaikutustaidot, perustelemisen taidot kuin tunnetaidotkin. Oletusten (Räsänen 2010, 342) mukaisesti luokanopettajat perustelivat kuvataidekasvatusta myös välinearvojen kautta kuvatessaan oppiainetta erilaisten taitojen kehittymisen välineenä.

Toinen hyvin merkittävän määrän mainintoja saanut alaluokka oli tietojen yläluokkaan sisällytetty yleissivistys, joka oli selkeästi melko yleisesti tärkeänä pidetty perustelu kuvataidekasvatukselle. Tämän voidaan nähdä liittyvän peruskoulun yleissivistävään luonteeseen, eikä tulos näin ollen ollut kovin yllättävää. Yllättäen myös motoriikan kehittäminen nousi erityisen tärkeäksi syyksi kuvataidekasvatukselle, ja näin kuvataidekasvatuksen voidaan nähdä toimivan välineaineena (Räsänen 2010, 342) motoriikkaa vaativien taitojen oppimiselle. Huomattavaa on, että motoriikalla kuvataidekasvatusta perustelevat olivat yhtä lukuun ottamatta ei-kuvataideopintotaustaisia luokanopettajia. Motoriikkaa ei mainita POPS:ssa kuvataidekasvatuksen osalta juuri ollenkaan. Tästä voidaan kenties päätellä, että ainakin motoriikan suhteen kuvataidetta enemmän opiskelleet saattavat olla sisäistäneet kuvataidekasvatuksen osalta POPS:n tarkemmin ja olla sen kanssa ei-kuvataideopintotaustaisiin luokanopettajiin verrattuna selvemmin samoilla linjoilla.

Luokanopettajat perustelivat kuvataidekasvatusta huomattavan paljon ilmaisun kautta. Ilmaisua kuvattiin oppiainetta perustelevana tekijänä ilmaisun, itseilmaisun ja sanattoman ilmaisun kautta. Ilmaisukykyä, sisältäen myös sanattoman ilmaisun, pidetään yleisesti tärkeänä osana kuvataidekasvatusta (Lloyd 2017, 5; Arslan 2014, 4114–4116; Räsänen 2010, 342; Rinne 2006, 110), joten tulos ei yllättänyt. Itseilmaisun korostamisen voidaan nähdä olevan yhteydessä paitsi kuvataidekasvatuksen tutkittuihin hyötyihin (Arslan 2014, 4114–4116) myös suomalaisen minäkeskeisemmiksi muuttuneisiin arvoihin (Suhonen 2007, 43). Muita samansuuntaiseen arvokehitykseen viittaavia tuloksia olivat muun muassa itsetuntemukseen ja identiteettiin liittyvien perusteluiden esiintyminen vastauksissa. Itsetuntemukseen liittyviä perusteluja painottivat lähinnä kuvataideopintotaustaiset vastaajat. Itsetuntemukseen läheisesti liittyvään identiteettiin viittasivat kuitenkin vastauksissaan yhtä lailla niin kuvataideopintotaustaiset kuin ei-kuvataideopintotaustaisetkin, joten merkittävää eroa minäkeskeisten perusteluiden suhteen ei nähty löytyvän kuvataideopintotaustaan liittyen.

Paljon käytettyjä perusteluja olivat myös kognitiivisen kehitykseen liittyvät luovuus ja ajattelun kehittäminen. Nämä perustelut ovatkin linjassa sekä oletusten että monien tutkimustulosten kanssa (Räsänen 2010, 342; Rinne 2006; 112–113; Ruppert 2006, 13). Ylipäätään kognitiiviseen kehitykseen viittaavia perusteluja esitettiin runsaasti, ja voidaankin todeta luokanopettajien näkevän kuvataidekasvatuksen merkityksen nimenomaan kognitiivisen kehityksen kannalta tärkeänä. *Ympäröivä maailma* -pääluokkaan kuuluvaan ympäröivän maailman ymmärtämiseen liittyviä perusteluja esiintyi tasaisesti eri luokanopettajien vastauksissa. Tästä voidaan päätellä, että kuvataidekasvatuksen tarjoamia mahdollisuuksia ympäröivän maailman ja sen ilmiöiden ymmärtämisen laajentamiseen pidetään merkittävänä syynä kuvataidekasvatukselle peruskoulussa. Rinteen (2006, 111) ajatus kuvataidekasvatuksen vahvuudesta ympäröivän maailman syvässä hahmottamisessa on samansuuntainen luokanopettajien perusteluiden kanssa. Luokanopettajat perustelivat kuvataidekasvatusta kuvataiteen aineenopettajien tavoin (Heikkilä 2014, 87) kuvanlukutaidon kehittäjänä. Kiinnostavaa oli, että kuvataideopinnot vaikuttivat olevan yhteydessä kuvakulttuurien ymmärtämisen korkeampaan arvottamiseen kuvataidekasvatuksen perusteluja annettaessa. Kulttuurien tuntemusta sen sijaan painottivat lähes yhtä lailla myös ei-kuvataideopinnot vastaajat, joten kulttuuriin liittyvien perusteluiden osalta nimenomaan kuvakulttuurien kautta perustelu näyttöäytyi tärkeämpänä kuvataideopinnotauksilla.

Oppiainetta perusteltiin osana kokonaisvaltaista kasvatusta opetussuunnitelmaan, oppiaineisiin ja kokonaisvaltaiseen kasvatukseen kuulumisella, oppiaineen tärkeydellä ja ammattiin ja jatko-opintoihin valmistautumisella. Näitä vastauksia ja luokittelua voidaan tulkita usealla tavalla. Yhtäältä luokanopettajien voi nähdä antavan oppiaineelle itseisarvoisia merkityksiä kasvun ja kehityksen kannalta. Toisaalta taas voidaan tulkita, että osa vastaajista koki oppiaineen jollain tavalla pakolliseksi, muttei välttämättä henkilökohtaisesti nähnyt sitä välttämättömänä perustellessaan oppiainetta lähinnä sillä, että se kuuluu oppiaineisiin tai on osa opetussuunnitelmaa. Tällöin perustelun opetukselle voi katsoa tulevan ylhäältäpäin. Osa luokanopettajista saattaakin tulosten perusteella nähdä oppiaineen vain “pakollisena pahana” tunnistamatta oppiaineen mahdollisuuksia ja hyötyjä.

Yllättävää oli, kuinka monessa vastauksessa kuvataidekasvatusta perusteltiin lähinnä tai jopa pelkästään sillä, että oppiaine kuuluu opetussuunnitelmaan. Tällaisia perusteluja antoivat myös kuvataideopinnotauksiset vastaajat. Tästä voidaankin nähdä, että oletusten vastaisesti kuvatai-

deopinnot eivät välttämättä tarkoita laajempia perusteluja, vaikka keskimäärin kuvataideopin-
totaustaisten vastaukset olivatkin pelkistettyjen ilmausten määrän suhteen ei-kuvataideopin-
totaustaisten vastauksia runsaampia. Oppiaineen perustelu ainoastaan opetussuunnitelmaan kuu-
lumisella saattaa heijastella oppiaineen kohtaamaa arvostuksen puutetta (Heikkilä 2014, 87;
Räsänen 2010, 341). Tämä on erityisen yllättävää laajemmin kuvataidetta tai kuvataidekasva-
tusta opiskelleiden osalta, sillä heidän antamistaan perusteluista oletettiin heijastuvan myös
keskimääräistä suurempi kiinnostus ja arvostus oppiainetta kohtaan. Toisaalta voidaan pohtia,
voisiko perustelu POPS:iin kuulumisella kertoa myös jonkinlaisesta kuvataiteen itsestään sel-
vänä pidetystä asemasta osana oppiainekokonaisuutta.

Luokanopettajat perustelivat kuvataidekasvatusta melko paljon oppilaiden hyvinvoinnin tuke-
misen ja kehittämisen kautta. Taiteiden opiskelun tiedetäänkin tuottavan mielihyvää ja mah-
dollistavan onnistumisen kokemuksia (Arslan 2014, 4116). Kuvataiteen mahdollisuuksia tun-
netaitojen kehittymiselle pidettiin tärkeänä. Tunteet sekä tunnekasvatus ovatkin tärkeä osa tai-
dekasvatusta (Lloyd 2017, 5; Räsänen 2010, 344; Rinne 2006, 110–113). Erityisen kiinnosta-
vaa oli, että useampi luokanopettaja nosti esille kuvataidekasvatuksen terapeuttiset mahdolli-
suudet. Näillä vastaajilla ei ollut kuvataideopintotaustaa. Terapeuttisuus ei kuitenkaan korostu
POPS:ssa. Voidaankin kenties tulkita, että kuvataideopintotaustaiset ovat selvemmin samoilla
linjoilla POPS:n kanssa tai he ovat sisäistäneet ei-kuvataideopintotaustaisia luokanopettajia
tarkemmin POPS:n sisällön. Terapeuttisuudella ja morotiikalla perustelu ovatkin tämän suh-
teen samankaltaisia perusteluja, sillä niitä käyttivät lähinnä ei-kuvataideopintotaustaiset vas-
taajat, eikä niille löydy perustaa POPS:sta. Nämä saattavatkin olla esimerkiksi jäänteitä oppi-
aineen historiasta (Kauppinen & Wilson 1981, 30). Vastaajien ollessa luokanopettajia saattavat
myös muiden oppiaineiden, alkuopetuksen tai erityisopetuksen tavoitteet näkyä vastauksissa.

Huomattavaa oli se, että erityisesti ne luokanopettajat, joilla ei ollut kuvataideopintotaustaa,
arvottivat oppiaineen roolia myös muiden oppiaineiden kautta. Tällaisia perusteluja olivat
muun muassa integraatiomahdollisuudet kuvataiteen ja muiden oppiaineiden välillä, tasapaino
ja tuki koulun muille oppiaineille sekä koulupäivän rytmittäminen. Osa vastaajista perusteli
kuvataidekasvatusta vain sen muille oppiaineille tai koulupäivälle tarjoamien hyötyjen kautta.
Toisaalta ainakin integraatiomahdollisuuksiin viittaaminen on tutkimustulosten valossa perus-
teltua, sillä taideaineiden integraation muihin oppiaineisiin on todettu olevan tarkoituksenmu-
kaista (Ruppert 2006, 15). Onkin osaltaan kiinnostavaa, ettei yksikään kuvataideopintotaustai-
sista vastaajista tuonut esille oppiaineen tutkitustikin todettuja integraatiomahdollisuuksia.

Kaiken kaikkiaan luokanopettajien syyt ja perustelut kuvataidekasvatukselle olivat hyvin monipuolisia ja suurelta osin linjassa kuvataidekasvatuksen tunnettujen hyötyjen kanssa. Perusteissa painottuivat erityisen paljon kognitiiviseen kehitykseen, ilmaisuun ja taitojen kehittymiseen liittyvät syyt. Joitakin yllätyksiä kuitenkin löytyi, esimerkiksi edellä mainitut kuvataidekasvatuksen perustelu pelkästään opetussuunnitelmaan kuulumisella sekä sen terapeuttisuuden viittaaminen.

5.2 Luokanopettajat arvottivat kuvataidekasvatuksen tavoitteet korkealle

Määrällisessä analyysissä saatiin selville, että oletusten mukaisesti keskimäärin kyselyyn vastanneet opettajat pitivät POPS:n tavoitteista johdettuja tekijöitä vähintään melko tärkeinä kuvataiteen opetuksessa. Kukaan vastaajista ei myöskään ollut sitä mieltä, että jokin näistä tekijöistä olisi ollut täysin merkityksetön (“ei lainkaan tärkeää”). Tästä voidaankin päätellä, että opettajat ovat omaksuneet POPS:n tavoitteet opetuksensa pohjaksi tai ovat muuten samanmielisiä tavoitteiden kanssa. Tämän perusteella näyttäisi siltä, etteivät ainakaan tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat juurikaan toteuta sellaista kuvataiteen opetusta, jonka on pohdittu olevan osatekijänä kuvataidekasvatuksen kohtaaman yleisen arvostuksen puutteen taustalla (Heikkilä 2014, 87; Räsänen 2010, 341). Oletusten mukaisesti saatiin selville myös, että kuvataidetta opiskelleet pitävät suurinta osaa kuvataiteen tavoitteista tärkeämpinä kuin luokanopettajat, joilla ei ollut opintoja kuvataiteesta.

Kuvataidekasvatuksessa kaikkein tärkeimpänä luokanopettajat pitivät havainnointia ja ajatteluun liittyviä tavoitteita, toiseksi tärkeimpänä pidettiin kuvalliseen tuottamiseen liittyviä tavoitteita ja vähiten tärkeänä pidettiin kulttuuriin ja arvoihin yhdistettyjä tavoitteita. Mielenkiintoista näissä tuloksissa tutkimuksen kannalta oli, että summamuuttuja, jossa käsiteltiin suoraan arvoja, sai heikoimman tuloksen. Toisaalta myös muissa summamuuttujissa on havaittavissa POPS:n mukaisia arvoja, joten tämä tulos ei välttämättä ole yhteydessä arvoihin. Tarkasteltaessa pelkkien kuvataidetta opiskelleiden luokanopettajien vastauksia huomattiin, että erot tavoitteiden tärkeyden määrittelyssä väittämien välillä olivat pienempiä kuin koko ryhmällä. Tämä näkyi muodostetussa arvojärjestyksessä niin, että havainnointia ja ajattelua pidettiin jälleen tärkeimpänä, mutta *kuvallinen tuottaminen* ja *kulttuuri ja arvot* saivat lähes saman keskiarvon. Oletusten mukaan *kuvallisen tuottamisen* olisi pitänyt olla viimeisellä sijalla, sillä muut

muuttajat ovat paremmin linjassa kuvataidekasvatuksen tutkittujen hyötyjen ja taidekasvatuksen määritelmän kanssa (Lloyd 2017, 4–8; Arslan 2014, 4114–4116; Rinne 2006, 110; Ruppert 2006, 13–15).

Kuvataideopintoja omaavien luokanopettajien arviot kuvataidekasvatuksen tavoitteiden sisältöjen tärkeydestä näyttivät suurimmilta osin muita myönteisimmiltä. Erojen tilastollinen merkitsevyys testattiin summamuuttujatasolla. Eroa ryhmien välillä löytyi *Havainnoinnin ja ajattelun* sekä *kulttuurin ja arvojen* kohdalla. Nämä summamuuttajat kattoivat sisällöiltään yhdestätoista kuvataidekasvatukselle asetetusta tavoitteesta yhdeksän tavoitetta, joiden kaikkien ydinsisällöt liittyivät kuvallisen tuottamisen yhteydessä tapahtuvaan ajatteluun, pohtimiseen ja merkitysten luomiseen. Sitä vastoin summamuuttuja, jonka kohdalla ei löytynyt tilastollisesti merkittävää eroa, oli *Kuvallinen tuottaminen*. Tämä summamuuttuja piti sisällään ne kolme tavoitetta, joiden ydinsisällöt kuvasivat tuottamista ja taitojen kartuttamista (ks. Liite 1, tavoitteet 4–6). Nämä olivat siis tekijöitä, joita kuvataidetta opiskelleet eivät pitäneet muita tärkeämpinä. Tämä tulos oli linjassa tutkimukselle asetettujen oletusten kanssa. Oletusten mukaan kuvataidetta laajemmin opiskelleilla olisi parempi ymmärrys kuvataidekasvatuksesta, ja näin ollen he arvottaisivat muita luokanopettajia tärkeämmiksi tavoitteita, jotka ovat samansuuntaisia kuvataidekasvatuksen tutkittujen hyötyjen ja taidekasvatuksen määritelmän kanssa.

POPS:n kuvataidekasvatuksen tavoitteiden korkeammalle arvottamiselle kuvataideopintotaustaisten luokanopettajien toimesta voidaan löytää monia selittäviä tekijöitä. Kuvataideopintotausta voi viitata siihen, että nämä luokanopettajat ovat kiinnostuneempia kuvataiteesta. He mahdollisesti arvostavat kuvataidetta oppiaineena muita vastaajia enemmän ja näin ollen ovat perehtyneet kuvataiteelle asetettuihin tavoitteisiin muita paremmin. Voi myös olla, että näillä opettajilla on verrokkeja enemmän kuvataideopetusta suhteessa muuhun opetukseen ja näin ollen heillä on ollut enemmän aikaa perehtyä kyseisen oppiaineen tavoitteisiin ja sisäistää niitä. On myös mahdollista, että kuvataidetta opiskelleet luokanopettajat ovat opintojensa tai muun omatoimisen perehtyneisyytensä vuoksi perehtyneet enemmän kuvataiteen maailmaan. Tästä johtuen he saattavat ymmärtää ja arvostaa oppiaineen mahdollisuuksia verrokkiryhmää enemmän ja näin ollen pitää myös oppiaineelle asetettuja tavoitteita suuremmissa arvossa.

5.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperusta näkyy osittain luokanopettajien syissä kuvataidekasvatukselle

POPS:n (2014) arvoperusta perustuu neljälle pääarvolle, jotka ovat: *oppilaan ainutlaatuisuus ja oppilaan oikeus hyvään opetukseen; ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia; kulttuurinen moninaisuus rikkautena sekä kestävä elämäntapa*. Näistä POPS:n tarjoamista pääarvoista muodostui sisällönanalyysin tuloksena neljä näkökulmaa perusopetuksen taustalla vaikuttavista itseisarvoista tekijöistä: *yksilö, elämä ja ihmisyyys, erilaisuus ja moninaisuus* sekä *ympäristö*. Arvoperustassa painotettiin näihin itseisarvoisiin tekijöihin liittyen yksilön henkilökohtaisten kykyjen kehitystä, yksilön kasvua osaksi yhteiskuntaa, suomalaisuuden moninaisuutta ja eri kulttuurien arvokkuutta sekä vastuuta kestävästä tulevaisuudesta. Näiden itseisarvoisten tekijöiden löytyminen oli oletusten mukaista. Lisäksi oletusten mukaisesti analyysin myötä avautui melko kirjava ja runsas joukko eritasoisia arvoja ja niitä kuvaavia tekijöitä, joiden nähtiin toimivan välinearvoina POPS:n arvoperustalle. (Langton 2007, 161; Schwatz 1992, 15–16.) Oletus arvojen osittaisesta näkymisestä luokanopettajien antamissa perusteluissa toteutui, ja kaikki POPS:n pääarvot olivat edustettuina myös luokanopettajien vastauksissa.

Tulokset POPS:n arvoperustasta löydettyistä arvoista olivat osittain oletusten mukaisia. Monet tekijät liittyivät klassisiin arvoihin ja yleisesti hyvinä pidettyihin asioihin kuten totuuteen ja oikeudenmukaisuuteen (Purjo 2014, 5, 38–39; Suhonen 2007, 26). Kuten oletettiin, arvoperustassa oli nähtävissä myös huomattavia yhteneväisyyksiä edellisen POPS:n (2004) kanssa ja siitä löytyi useita samoja tekijöitä myös kaikkien kolmen edeltäjänsä (POPS 1985, 1994 & 2004) kanssa (Kärki 2015, 62; Purjo 2014, 38–39; Rokka 2011, 111–113). Samoina pysyneitä arvoja olivat esimerkiksi ihmisoikeudet, tasa-arvo ja kriittisyys. Muutoksia on kuitenkin myös tapahtunut. Kuten Rokka on todennut aiempien opetussuunnitelmien kehitystä tarkastellessaan (Rokka 2011, 111–113), oli POPS:n arvoperustassa jälleen havaittavissa laajentumista. Arvoperustan teemat olivat hyvin samankaltaisia, mutta arvoperusta oli aiempaan verrattuna yksityiskohtaisempi ja syväluotaavampi. Myös sävy- ja painotuseroja oli huomattavissa. Oletusten mukaisesti yksilökeskeisyys oli entistä korostuneempaa (Kärki 2015, 65–68; Tirri & Kuusisto 2019, 156). Yksilöllisyyttä käsiteltiin myös entistä monipuolisempien näkökulmien kautta. Siinä missä edeltävässä POPS:ssa yksilöllisyydestä mainittiin lähinnä vain, että yksilön oikeuksia ja vapauksia tulee kunnioittaa, nykyisessä POPS:ssa yksilöllisyyttä käsiteltiin laajasti henkilökohtaisten kykyjen kehittymisen, identiteetin rakentumisen, yksilöllisten vastuiden

sekä yksilön yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen aseman kautta. Merkittävänä sävyerona nykyisen ja edeltävän POPS:n välillä nähtiin se, miten monikulttuurisuuteen suhtauduttiin. Siinä missä edeltävässä POPS:ssa moninaisuuden ja erilaisuuden lisääntyminen kuvattiin lähinnä asiana, jota tulee oppia sietämään, voimassa olevassa POPS:ssa moninaisuus ja erilaisuus kuvattiin rikkautena, jota tulee vaalia. Nämä erot tuovat esille yhteiskunnan muutoksiin reagoimista POPS:n arvoperustan tasolla, mikä myös vahvistaa arvoperustan ajantasaisuutta.

Hieman yllättävää oli, miten korkealla tasolla POPS:n arvoperustan kuvauksessa liikuttiin. Arvoperustassa puhuttiin esimerkiksi demokratiasta ja yhteiskunnasta, muttei mitään lapsen maailmaa lähempänä olevista ympäristöistä, kuten lastenkulttuurista, lapsen kokemusmaailmasta tai arjen toimivuudesta. Henkisten kykyjen, tietojen ja taitojen painottaminen kehollisten sijaan oli selkeää POPS:n arvoperustassa. Tämä ei sinänsä ollut yllättävää huomioiden esimerkiksi sen, että koulumaailmassa kehollisuuden on nähty jäävän henkisiä kykyjä vähemmälle arvostukselle (Räsänen 2010, 340; Lindfors & Kokko 2010, 219). Hieman yllättävää oli kuitenkin, ettei arvoissa viitattu lainkaan kehollisuuteen. Toki arvoperustassa esimerkiksi mainitut taidot ja hyvinvointi voivat pitää sisällään myös kehollisuuteen liittyviä tekijöitä. Siinä missä henkistä kyvyistä mainittiin useita, esimerkiksi kriittisyys, myötätunto, rohkeus ja arvostaminen, ei kehollisista kykyistä kuitenkaan tuotu suoraan esille ainuttakaan. Tämä on hieman yllättävää esimerkiksi kognitiivinen oppimiskäsitys huomioon ottaen (Räsänen 2010, 344).

Melko runsas määrä POPS:n arvoja pystyttiin löytämään myös opettajien perusteluista kuvataidekasvatukselle, mikä oli myös oletusten mukaista POPS:n opetustyötä ohjaavan luonteen vuoksi (Perusopetuslaki 1998/628, OAJ 2014, POPS 2014, 9, 15–16; Tirri 2019, 149–150). Tästä huolimatta myös suuri osa POPS:n arvoista ja arvotekijöistä jäi täysin vaille mainintoja. Tämä oli osittain oletusten mukaista, sillä opetussuunnitelman arvot ja peruskoulun todellisuus eivät aina kohtaa (Laine, Hotulainen & Tirri 2019, 82; Laine 2016, 57–58), ja näin ollen luokanopettajat eivät välttämättä näe kaikkia arvoja oman opetuksensa perustana. Osittain tätä saattaa selittää myös se, ettei kaikkien POPS:n arvojen ole edes tarpeen tulla esille juuri kuvataidekasvatuksessa, vaan joidenkin arvojen painottaminen sopii paremmin muihin oppiaineisiin. On myös ymmärrettävää, etteivät kaikki asiat tulleet vastatessa opettajien mieleen. Osittain opettajien vastaukset olivat niin suppeita, ettei niistä voinut vetää tarkkoja tulkintoja yksittäisten arvojen tai arvotekijöiden osalta, vaikka mahdollisesti vastaaja todellisuudessa olikin sitä mieltä, että nämä tekijät vaikuttavat oman kuvataidekasvatuksen taustalla.

Joidenkin yksittäisten mainintojen puute oli erityisen yllättävää. Huomioiden kuvataidekasvatuksen luonteen, sen tarjoamat mahdollisuudet ja kuvataidekasvatuksen kentällä esillä olevat teemat (Suominen 2016, POPS 2014, 143; 10; Räsänen 2009, 74), olisi voinut olettaa esimerkiksi tasa-arvon, yhteisöllisyyden ja kestäväen kehityksen nousseet esille opettajien vastauksista. Nämä olivat myös kaikki sellaisia teemoja, joiden oletettiin näkyvän luokanopettajien pyrkimyksenä vastata yhteiskunnallisiin ongelmiin (Tirri & Kuusisto 2019, 156). Näin ei kuitenkaan ollut, eikä yksikään näistä arvoista ollut nähtävissä opettajien perusteluissa. Tähän voi tuki vaikuttaa esimerkiksi se, että mielestään ensiarvoisen tärkeän asian mainittuaan vastaaja ei ehkä ole enää muistanut mainita muita, ja näin jotkut tekijät ovat saattaneet jäädä toisten varjoon. Oletusten mukaisesti (Tirri & Kuusisto 2019, 156; Suhonen 2007, 43) yksilökeskeisyys leimasi vahvasti luokanopettajien perusteluissa esiin tulleita arvoja. Muun muassa näiden perusteluiden painottuminen on esimerkiksi saattanut jättää joitain teemoja varjoonsa. Yhteisöllisyyden puuttuminen voi myös kieliä menneiden aikojen käsityksistä, jolloin kuvataide on näyttäytynyt muun muassa taitokeskeisempänä, ja henkilökohtaisemmalta tuntuvana persoonallisuuden kehittäjänä ja terapeuttivana voimana (Pohjakallio 2006, 40; Pohjakallio 1996, 20–21; Kauppinen & Wilson 1981, 30).

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisesti, minkä voidaan nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessa käytettiin myös tutkijatriangulaatiota. Tutkijoilla on erilaisia suuntautumisia ja metodeja, eivätkä tutkimuksissa käytetyt menetelmät ole neutraaleja ohjaavasta ajattelusta, tutkijoista ja tiedonlähteistä riippumattomia välineitä. Triangulaatiossa tutkija ei voi sitoutua vain yhteen näkökulmaan, joten sen avulla tutkijan on mahdollista välttyä mahdollisimman paljon omilta ennakkoluuloiltaan. Tästä johtuen triangulaation on nähty vahvistavan tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Kyselylomake valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi muiden menetelmien, kuten haastattelun, sijaan sen tähden, että saavutettaisiin laajempi aineisto. Toisaalta lomakkeella koettiin voitavan välttää useat tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen negatiivisesti vaikuttavat tekijät, kuten johdattelevat kysymykset ja henkilökemioiden mahdollinen vaikutus haastattelutilanteeseen. Kyselylomake oli rakennettu niin, että kaikkiin kysymyksiin ja väittämiin oli vastattava kyselyssä eteenpäin päästäkseen. Vastaajalta kysyttiin ensin avoimella kysymyksellä

perusteluja kuvataidekasvatukselle ja seuraavalla sivulla hänen tuli arvottaa POPS:n kuvataidekasvatuksen tavoitteista johdettuja väittämiä. Tällä pyrittiin varmistamaan se, ettei vastaaja kopioisi suoraan POPS:sta tuttuja tavoitteita perusteluikseen, vaan antaisi avoimeen kysymykseen aidosti omaa näkemystään kuvaavan vastauksen perusteluista.

Luokanopettajien perustelut analysointiin laadullisella sisällönanalyysillä luokittelemalla. Tällä menetelmällä pyrittiin kuvaamaan aineiston merkityksiä systemaattisesti (Schreier 2012, 1). Luokittelussa säilytettiin koko ajan polku alkuperäisdataan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 126) eikä luokitteluihin sopimattomia ilmauksia tai alaluokkia poistettu mielivaltaisesti. Aineisto pyrittiin kuvaamaan totuudenmukaisesti, joten kaikki luokanopettajien vastauksista löydetty pelkistetyt ilmaukset säilytettiin seuraavaan analyysivaiheeseen ja tarvittaessa muodostettiin myös yhden maininnan luokkia. Laadullisesti kerätty aineisto ei voi koskaan olla täysin objektiivista, sillä se perustuu aina tutkijan tulkintaan, johon vaikuttavat muun muassa tutkijan henkilökohtaiset arvot ja asenteet (Miles ym. 2014, 11). Tähän haasteeseen pyrittiin vastaamaan käyttämällä tutkijatriangulaatiota ja pyrkimällä kahden tutkijan väliseen tulkintakonsensuseseen eli sisäiseen reliabiliteettiin (Schreier 2012, 167; Boyatzis 1998, 147). Tavoittelemalla kahden tutkijan tulkintakonsensusta pyrittiin minimoimaan myös POPS:n arvoperustan tulkintaan sekä luokanopettajien perusteluiden ja POPS:n arvoperustan ristiintaulukointiin liittyvät haasteet. POPS:n arvoperustaa analysoitaessa erotettiin siitä suorat ja välilliset arvomaininnat. Tällä pyrittiin läpinäkyvyyden takaamiseen, sillä välilliset maininnat sisälsivät suoria mainintoja enemmän tulkinnanvaraisuutta.

Määrällisen aineiston, eli Likert-asteikkoisten väittämien, puuttuvilta arvoilta vältyttiin, koska kaikkiin väittämiin oli vastattava. Toisaalta voidaan pohtia, voiko tällainen neutraalin tai tyhjän vastausmahdollisuuden puuttuminen vääristää vastauksia niiden kohdalla, jotka ovat olleet kahden vaiheilla. Asteikko pyrittiin kuitenkin muodostamaan niin, että kaksi keskimmäistä vastausta eivät olleet kovin kaukana toisistaan. Kuten tulososiossa kävi ilmi, noudatti keskiarvojen perusteella muodostettu tärkeysjärjestys hyvin pitkälti POPS:n teemoja ja jopa sitä järjestystä, missä tavoitteet on kirjattu POPS:iin (ks. Liite 1). Kyselylomakkeessa väittämät esiteltiin POPS:n kanssa samassa järjestyksessä. Voidaankin pohtia, oliko tällä järjestyksellä merkitystä saatujen vastausten kannalta. Onko saatuihin tuloksiin voinut vaikuttaa esimerkiksi vastausväsymys ja olisiko saatu arvojärjestys ollut toisenlainen, mikäli väittämät olisi esitetty toisessa järjestyksessä. Tämä on mahdollista, mutta näitä epäilyksiä lieventää kuitenkin se, että teeman *Eettinen, esteettinen ja ekologinen arvottaminen* väittämät esitettiin viimeisenä, mistä

huolimatta ne saivat arvojärjestyksessä sijat 5/11 ja 8/11. Lisäksi väittäjä 7.5. *“Tavoitteellinen kuvallisten taitojen kehittäminen yksin ja yhteistyössä muiden kanssa”* arvotettiin hieman muita teemansa tavoitteita merkityksettömämmäksi sijalle 9/11, vaikka se oli esitysjärjestyksessä viidentenä.

Tutkimuslomakkeen väittämien taustalla olleet POPS:n tavoitteet ovat kuvauksiltaan hyvin laajoja ja jopa monitulkintaisia. Tästä syystä ei voida olla täysin varmoja, mitä luokanopettajat ovat ajatelleet arvottaessaan väittämiä. Esimerkiksi vastaajan arvottaessa tavoitetta 7.2. *“Omista havainnoista ja ajatuksista keskusteleminen sekä omien näkemysten perustelemisen harjoittelu”* ei voida tietää varmasti onko hän arvottanut vastauksessaan sekä havainnoista ja ajatuksista keskustelemista että omien näkemysten perustelemisen harjoittamista, vai onko hän valinnut arvottavansa vastauksessaan näistä vain toista.

Tutkimuksen otannan ollessa melko pieni, ei tutkimuksen tuloksia voida yleistää perusjoukkoon. Koska kyseessä oli kuitenkin monimenetelmällinen tutkimus, joka sisälsi myös laadullisia tutkimusmenetelmiä, koettiin otannan koon riittävän tutkimuksen tavoitteiden täyttämiseen. Yleistettävyyden sijaan tutkimuksen tavoitteena oli ennemminkin avata keskustelua kuvataidekasvatuksen perusteista ja sen itseisarvosta muiden oppiaineiden rinnalla. Tutkimus ei välttämättä tavoittanut kaikista vähiten kuvataidekasvatuksesta kiinnostuneita luokanopettajia, sillä tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Osallistujia tavoiteltiin luokanopettajille ja kuvataidekasvatuksesta kiinnostuneille tarkoitetuista Facebook-ryhmistä, mikä on saattanut edesauttaa erityisten aktiivisten tai kuvataidekasvatuksesta kiinnostuneiden luokanopettajien tavoittamista. Jos tutkimukseen olisi valittu toinen tutkimusstrategia ja lähestytty systemaattisesti ja mahdollisimman kattavasti eri kuntien opettajia, olisivat vastaukset saattaneet erota verrattuna tähän tutkimukseen.

5.5 Tulosten hyödyntämis- ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimuksesta saadut tulokset osoittavat luokanopettajien perusteluiden kuvataidekasvatukselle olevan hyvin moninaisia ja suurelta osin samansuuntaisia myös kuvataidekasvatuksen tunnettujen hyötyjen kanssa. Luokanopettajat arvottivat kuvataiteen tavoitteet korkealle. Kuvataideopintotausta näkyi runsaampina perusteluina sekä POPS:n kuvataiteen tavoitteiden vieläkin korkeampana arvottamisena. POPS:n arvoperusta muodostuu runsaasta joukosta arvoja

ja arvotekijöitä, joista suuri osa oli nähtävissä myös luokanopettajien perusteluissa kuvataidekasvatukselle. Näistä arvoista yksilöllisyyttä painottavat tekijät korostuivat erityisen vahvasti luokanopettajien perusteluissa.

Tutkimus onnistui selvittämään moniulotteisesti luokanopettajien kuvataidekasvatuksen perusteluita ja arvoituksia. Tulokset ovat tärkeitä, sillä ne valottavat peruskoulun kuvataidekasvattajien ajatuksia ja arvoituksia oppiainetta kohtaan. Näitä tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi kuvataidekasvatusta ja seuraavaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa suunniteltaessa. Luokanopettajien perusteluita voidaan hyödyntää opetussuunnitelmatyössä, kun suunnitellaan, miten kuvataiteen oppiaineen tehtävää kuvataan luokanopettajille ymmärrettävällä tavalla. Toisaalta luokanopettajien perusteluiden kautta voitaisiin löytää kuvataidekasvatuksen kannalta hyödyllisiä näkökulmia, jotka ovat syystä tai toisesta jääneet kirjaamatta voimassa oleviin tavoitteisiin. Näitä näkökulmia voitaisiin tutkia tarkemmin ja mahdollisesti hyödyntää jatkossa opetussuunnitelmatyötä tehtäessä. Tarkastelua kannattaisi tehdä esimerkiksi tässä tutkimuksessa luokanopettajien perusteluissaan painottamien motoriikan tai terapeuttisuuden osalta; voisiko näillä olla tulevaisuudessa paikkansa POPS:ssa vai onko tarpeen nykyistä selväsanaisemmin erottaa nämä tekijät oppiaineen POPS:sta, mikäli luokanopettajien ei ole tarkoituksenmukaista painottaa näitä puolia toteuttamassaan kuvataidekasvatuksessa?

Luokanopettajat pitivät kuvataiteen tavoitteita tärkeinä, ja erityisesti havaitsemiseen ja ajatteluun liittyviä tavoitteita pidettiin suurella arvolla. Tämä antaa vahvistusta siitä, että voimassa olevat kuvataiteen tavoitteet on laadittu tarkoituksenmukaisiksi. Erityisesti havaitsemiseen ja ajatteluun liittyvät tekijät ovat tutkimuksen mukaan sellaisia tekijöitä, jotka jatkossakin ansaitsevat näkyvän roolin kuvataiteen tavoitteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelmatyön lisäksi tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää, kun suunnitellaan ja toteutetaan luokanopettajan kelpoisuuteen vaadittavia monialaisia opintoja ja pohditaan niiden riittävyttä pätevyuden saavuttamiseksi. Mielenkiintoista olisi kartoittaa myös luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia monialaisten opintojen myötä kertyneistä valmiuksista opettaa kuvataidetta.

Nyt, kun luokanopettajien näkemyksiä kuvataidekasvatukselle tärkeistä tekijöistä on kartoitettu suhteessa POPS:n tavoitteisiin ja arvoihin, olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimusta siitä, miten nämä tutkimuksessa ilmenneet luokanopettajien perustelut kuvataidekasvatukselle toteutuvat käytännössä. Kokevatko luokanopettajat, että heillä on osaamista ja resursseja toteuttaa tarkoituksenmukaista kuvataidekasvatusta, ja jos näin on, miten he sitä toteuttavat? Tällaisen

kartoituksen myötä voitaisiin tuottaa esimerkiksi oppimateriaaleja, joissa esitellään kokonaisvaltaiseen oppimiseen perustuvia ideoita kuvataideoppitunnin rakenteesta ja sisällöistä. Tällaisten oppimateriaalien myötä voitaisiin tarjota tukea laadukkaan kuvataideopetuksen toteuttamiseen myös niille luokanopettajille, joilla ei ole erillisiä opintoja kuvataiteesta tai erityistä kiinnostusta oppiainetta kohtaan. Tässä yhteydessä olisi mielenkiintoista kuulla myös oppilaiden näkökulmasta, mitä he ajattelevat kuvataiteesta ja näin selvittää, välittyvätkö oppiaineen tavoitteet heille.

Tutkimusta olisi mielenkiintoista jatkaa tarkastelemalla vielä syvällisemmällä tasolla POPS:n perusteluja kuvataiteelle ja niiden kehitystä nykyiseen muotoonsa. Peilaamalla opettajien oppiaineelle antamia perusteluja tähän kehitykseen ja nykyiseen POPS:iin voitaisiin saada selville, kuinka samansuuntaisia luokanopettajien näkemykset kuvataidekasvatuksesta ovat POPS:n näkemysten kanssa. Näkemysten saman- tai erisuuntaisuuksista voitaisiin päätellä, mitkä POPS:n perustelut ovat luokanopettajille selkeitä ja mitkä toisaalta kaipaavat vielä tarkempaa kuvausta hahmottuakseen. Lisäksi tällaisella jatkotutkimuksella voitaisiin saada tietoa mahdollisista luokanopettajien näkemyksiin jääneistä vanhentuneista käsityksistä kuvataidekasvatuksen tavoitteista. Jatkotutkimuksella voitaisiin myös valottaa mahdollisten täydennyskoulutusten tarvetta esimerkiksi uusien opetussuunnitelmien perusteiden voimaantumisen yhteydessä.

Tämän tutkimuksen kaltaista kartoitusta olisi mielenkiintoista tehdä myös muiden oppiaineiden kohdalla. Muiden oppiaineiden kartoituksen myötä voitaisiin siirtyä tutkimaan opetussuunnitelmaa kokonaisvaltaisemmin eri oppiaineiden tavoitteita tarkastellen. Näin voitaisiin selvittää, miten eri oppiaineiden tavoitteet täydentävät toisiaan sekä tukevat oppimisen ja kasvun kokonaisvaltaisuutta. Tämä voisi tarjota hyödyllistä tietoa myös siitä, miten opettajat kokevat POPS:n tavoitteet käytännön työssään. Myös muiden taustamuuttujien, esimerkiksi opetuskomemuksen, vaikutusta luokanopettajien antamiin kuvataidekasvatuksen perusteluihin olisi mielenkiintoista tutkia. Taustamuuttujien suhteen voisi olla erityisen kiinnostavaa pyrkiä huomiomaan vaikuttaako perusteluihin se, minä vuonna luokanopettaja on valmistunut ja mitä opetussuunnitelmia hän on uransa aikana ehtinyt käyttää.

POPS:n arvoperustan analyysin kautta kävi ilmi, että arvot ovat suurimpien teemojen osalta pysyneet samoina, mutta muutoksia laajuudessa, näkökulmissa, sävyissä ja painotuksissa oli

havaittavissa. Muutokset kielivät siitä, että yhteiskunnan muutoksiin on reagoitu POPS:n arvoperustan tasolla, mikä myös vahvistaa arvoperustan ajantasaisuutta ja näin ollen pätevyyttä. Tällä arvoperustaa avaavalla analyysillä nähdään olevan arvoa etenkin arvoperustan mukaista opetusta laativille ja toteuttaville luokanopettajille. Lisäksi saatujen tulosten avulla voisi kehittää opettajankoulutuksen tukena käytettävän mallin, jonka avulla perusopetuksen arvoperusta olisi helpompi ymmärtää ja sisäistää.

LÄHTEET

- Arslan, A. 2014. *A study into the effects of art education on children at the socialisation process*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 116, 4114–4118. Viitattu 9.12.2020. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814009173>
- Boyatzis, R.E. 1998. *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. California: Sage
- Heikkilä, E. 2014. Kuvataide ja kuvataide sekä Juha Hollon ajatuksia mielikuvituksen kasvattamisesta. Teoksessa Heikkilä, E. & Tuovinen, T. (toim.), *Uusi taidekasvatusliike*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 85–104. Viitattu 14.10.2020. https://shop.aalto.fi/media/attachments/a1679/Uusi%20taidekasvatusliike_2.pdf
- Helsingin yliopisto. 2020. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opinto-opas 2020–2021. Viitattu 28.4.2021. <https://weboodi.helsinki.fi/hy/opasopiskopas.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Organisatio=1000000939&AukOrg=1000000939#1000000939>
- Kauppinen, H. & Wilson, B. 1981. *Kuvaamataidon didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Kärki, I. 2015. *Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Viitattu 4.2.2021. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/156528/uusliber.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lindfors, E. & Kokko, S. 2010. Taito- ja taidekasvatuksen haasteet peruskoulussa. Esimerkkinä käsityö. Teoksessa Ropo, E., Silfverberg, H. & Soini-Ikonen, T. (toim.), *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat: Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 217–231. Viitattu 29.4.2020. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65636/978-951-44-8011-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laine, S. 2016. *Finnish elementary school teachers perspectives on gifted education*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Viitattu 3.4.2021. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/168133/Finnishe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laine, S., Hotulainen, R. & Tirri, K. 2019. *Finnish Elementary School Teachers' Attitudes Toward Gifted Education*. *Roeper Review*, 41:2, 76–87. Viitattu 4.4.2021. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/321178/Laine_Hotulainen_Tirri_Teachers_attitudes_toward_gifted_education.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Langton, R. 2007. *Objective and Unconditioned Value*. *The Philosophical Review* 116: 2, 157–185.
- Lloyd, K. 2017. *Benefits of Art Education: A Review of the Literature*. *Scholarship and Engagement in Education*: Vol. 1:1 , Article 6. Viitattu 1.2.2020. <https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/6>
- Miles, M.B., Huberman A.M. & Saldaña, J. 2014. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. (3. ed.) California: Sage.
- OAJ. 2014. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Helsinki: OAJ. Viitattu 10.9.2020. [Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet \(oaj.fi\)](https://www.oaj.fi/ajankohtaiset/ammattietiikka-ja-eettiset-periaatteet)
- OPH. 2020. *Luokanopettajan pätevyys*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 15.2.2021. <https://www.suomi.fi/palvelut/luokanopettajan-patevyys-opetushallitus/e7edc207-359e-4f51-9315-d3c616343edf>

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.08.1998. 22.4.2021. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P35>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 22.9.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 4.3.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pohjakallio, P. 1996. Kuvitella vuosisata. Teoksessa Piironen, L. & Salminen, A. (toim.), *Kuvitella vuosisata – Taidekasvatuksen juhla*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 19–30.

Pohjakallio P. 2005. *Miksi kuvista?* Koulun kuvataidekasvatuksen muuttuvat perustelut. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.

Pohjakallio, P. 2006. *Miksi kuvista?* Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.), *Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 38–49.

Puohiniemi, M. 1993. *Suomalaisten arvot – Analyysi väestön ja vaikuttajien näkemyksistä*. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1993/5. Tilastokeskuksen tutkimuksia 202. Viitattu 15.4.2021. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/176226/xtut_202_dig.pdf?sequence=1

Purjo, T. 2014. *Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta*. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 19.12.2020. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100703/Purjo_Arvot.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rinne, P. 2006. Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.), *Kuvien keskellä*. Keuruu: Otava, 110–117.

Rokka, P. 2011. *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampere: Tampere University Press.

Ruppert, S. 2006. *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*. National Assembly of State Arts Agencies. Viitattu 1.4.2021. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529766.pdf>

Räsänen, M. 2006. *Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen*. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.), *Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 11–24.

Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto - ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Asunmaa, T. & Räihä, P. (toim.), *Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010*. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–87. Viitattu 3.3.2021. https://blogs.helsinki.fi/tum402-teologinen-tyoelamajakso/files/2018/12/Etelapelto_ammattillinen_identiteetti_sivu45.pdf

Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen. Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa Ropo, E., Silfverberg, H. & Soini-Ikonen, T. (toim.), *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat: Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 339–354. Viitattu 29.4.2020. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65636/978-951-44-8011-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Salokangas, M., Wermke, W. & Harvey, G. 2019, *Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control*. European Educational Research Journal, 19 (4), 329–350.

Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: Sage

Schwartz, S. H. 2012. *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values*. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). Viitattu 29.1.2021. <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>

Suhonen, P. 2007. Suomalaisten eriytyvät ja muuttuvat arvot. Teoksessa Borg, S. Ketola, K. Kääriäinen, K., Niemelä, K. & Suhonen, P. (toim.), *Uskonto, arvot ja instituutiot, Suomalaiset World Values -tutkimuksissa 1981–2005. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkiston julkaisuja 4*. Tampere: FSD Tampereen yliopisto, 26–43. Viitattu 14.5.2020. <https://core.ac.uk/download/pdf/250105534.pdf>.

Suominen, A. 2016. Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen. Teoksessa: Suominen, A. (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 8–19. Viitattu 13.3.2021. https://shop.aalto.fi/media/filer_public/b9/d5/b9d5af0c-c63a-43b5-bacb-6f86cbccc859/taidekasvatusymparistohuolenaikakaudella.pdf

Tirri, K. & Kuusisto, E. 2019. *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turun yliopisto. 2020. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 2020–2022. Viitattu 28.4.2021 <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2020-2022>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: TENK. Viitattu 4.1.2021. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Vepsä, J. 2017. *Kuvataide Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 - Diskurssianalyysi kuvataiteen ja perusopetuskokonaisuuden suhteesta*. Helsinki: Aalto-yliopisto, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Viitattu 25.4.2020. https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/27155/master_Veps%c3%a4_Jani_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vitikka, E., & Hurmerinta, E. 2011. *Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2011:4. Tampere: Tampereen yliopistopaino. Viitattu 20.2.2021. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vitikka-e.-ja-hurmerinta-e.-kansainvaliset-opetussuunnitelmasuuntaukset.-2011.pdf>

LIITTEET

LIITE 1. Kuvataide oppiaineen 3.–6. luokan tavoitteet teemoineen (POPS 2014, 267)

Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu

T1 kannustaa oppilasta havainnoimaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria moniaistisesti ja erilaisia kuvallisia välineitä hyödyntäen

T2 rohkaista oppilasta keskustelemaan havainnoistaan ja ajatuksistaan sekä harjoittelemaan näkemystensä perustelemista
T3 innostaa oppilasta ilmaisemaan havaintojaan ja ajatuksiaan kuvallisesti ja muita tiedon tuottamisen tapoja käyttäen

Kuvallinen tuottaminen

T4 ohjata oppilasta käyttämään monipuolisesti erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisun keinoja sekä harjaannuttamaan kuvan tekemisen taitojaan

T5 ohjata oppilasta tavoitteelliseen kuvallisten taitojen kehittämiseen yksin ja yhteistyössä muiden kanssa

T6 ohjata oppilasta tutustumaan erilaisiin kuvallisen viestinnän tapoihin ja käyttämään kuvallisen vaikuttamisen keinoja omista kuvistaan

Visuaalisen kulttuurin tulkinta

T7 ohjata oppilasta tarkastelemaan kuvia eri lähtökohdista ja eri yhteyksissä sekä pohtimaan todellisuuden ja fiktion suhdetta

T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmista sekä pohtimaan historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutusta kuviin

T9 innostaa oppilasta kokeilemaan eri aikojen ja kulttuurien kuvailmaisun tapoja omista kuvistaan

Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen

T10 ohjata oppilasta keskustelemaan taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmenevistä arvoista

T11 kannustaa oppilasta ottamaan huomioon kulttuurinen moninaisuus ja kestävä kehitys kuvailmaisun sisältöjä ja toimintatapoja valitessaan

Kysely kuvataidekasvatuksen perusteluista

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan 3.–6. luokan luokanopettajien näkemyksiä siitä, miksi kuvataidetta opetetaan alakoulussa.

Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymiteettä kunnioittaen.

ESITIEDOT

1. Ikä: *

- alle 20-vuotias
- 20–25 vuotta
- 26–30 vuotta
- 31–35 vuotta
- 36–40 vuotta
- 41–45 vuotta
- 46–50 vuotta
- 51–55 vuotta
- 56–60 vuotta
- yli 60 vuotta

2. Opetuskokemus vuosina *

- alle 5 vuotta
- 5–10 vuotta
- 11–15 vuotta
- 16–20 vuotta
- yli 20 vuotta

3. Luokka-aste, jota tällä hetkellä opetat *

- 3.-luokka
- 4.-luokka
- 5.-luokka
- 6.-luokka
- yhdysluokka, mitkä luokka-asteet:

4. Kuinka kauan olet opettanut tähänhetkistä luokkaasi *

- puoli vuotta tai alle
- n. vuoden
- n. kaksi vuotta
- n. kolme vuotta
- n. neljä vuotta
- n. viisi vuotta
- n. kuusi vuotta

5. Koulutus (voit valita useamman vastausvaihtoehdon) *

- Ei alan koulutusta
- Kasvatustieteen kandidaatti, valmistumisvuosi (noin) :
- Kasvatustieteen maisteri: luokanopettaja, valmistumisvuosi (noin) :
- Kuvataidekasvatuksen perusopinnot (25op), suoritusvuosi (noin) :
- Kuvataidekasvatuksen perus ja aineopinnot (60op), suoritusvuosi (noin) :
- Jokin muu, mikä? Kerro myös suoritusvuosi.

KYSYMYSSOSIO:

6.

Mielestäni kuvataidetta opetetaan alakoulussa, koska...

*

Vastaa seuraaviin väittämiin. Vastausvaihtoehdot ovat *erittäin tärkeää*, *melko tärkeää*, *ei kovin tärkeää*, *ei ollenkaan tärkeää*. Voit halutessasi perustella vastauksiasi.

7. Mielestäni 3.–6. luokan kuvataidekasvatuksessa...

erittäin *melko* *ei kovin* *ei ollenkaan*
tärkeää *tärkeää* *tärkeää* *tärkeää*

7.1. Taiteen, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin havainnointi moniaistisesti ja erilaisia kuvallisia välineitä hyödyntäen on...

*vapaaehtoinen perustelu: **

--

7.2. Omista havainnoista ja ajatuksista keskusteleminen sekä omien näkemysten perustelemisen harjoittelu on...

*vapaaehtoinen perustelu: **

--

7.3. Omien havaintojen ja ajatusten ilmaisu kuvallisesti ja muita tiedon tuottamisen tapoja käyttäen on...

*vapaaehtoinen perustelu: **

--

7.4. Erilaisten materiaalien, teknikoiden ja ilmaisun keinojen käyttäminen monipuolisesti sekä kuvan tekemisen taitojen harjaantuminen on...

*vapaaehtoinen perustelu: **

7.5. Tavoitteellinen kuvallisten taitojen kehittäminen yksin ja yhteistyössä muiden kanssa on...

*vapaaehtoinen perustelu: **

7.6. Kuvallisen viestinnän erilaisiin tapoihin tutustuminen ja kuvallisen vaikuttamisen keinojen käyttäminen omilla kuvissa on...

*vapaaehtoinen perustelu: **

7.7. Kuvien tarkastelu eri lähtökohdista ja eri yhteyksissä sekä todellisuuden ja fiktion suhteen pohtiminen on...

*vapaaehtoinen perustelu: **

7.8. Taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tarkasteleminen teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmista sekä historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutusten pohtiminen kuvissa on...

*vapaaehtoinen perustelu: **

7.9. Eri aikojen ja kulttuurien kuvailmaisuntapojen kokeileminen omilla kuvissa on...

*vapaaehtoinen perustelu: **

7.10. Taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmenevistä arvoista keskusteleminen on...

*vapaaehtoinen perustelu: **

7.11. Kulttuurisen moninaisuuden ja kestävä kehityksen huomioiminen kuvailmaisun sisältöjä ja toimintatapoja valittaessa on...

*vapaaehtoinen perustelu: **

LIITE 3. Useampaan alaluokkaan luokitellut pelkistetyt ilmaukset

PELKISTETTY ILMAUS (ALALUOKAT)

antaa välineitä ideoiden ilmaisemiseen (oppiaine välineenä + ilmaisu)
antaa välineitä itseilmaisuun (oppiaine välineenä + itseilmaisu)
antaa välineitä mielipiteiden ilmaisemiseen (oppiaine välineenä + mielipiteet + ilmaisu)
auttaa lasta eheytymään (tukee kasvua ja kehitystä + terapeuttisuus)
auttaa tunteiden ilmaisussa (tunnetaidot + ilmaisu)
harjaannuttaa luovaa ongelmanratkaisukykyä (ongelmanratkaisukyky + luovuus)
harjoittaa motorisia taitoja (motoriikka + taidot)
hienomotoriset taidot (motoriikka + taidot)
hienomotoriset taidot tekniikoita harjoittelemalla (motoriikka + taidot + tekniikat)
itseksi kasvaminen (tukee kasvua ja kehitys + identiteetti)
itsensä tutkiminen kuvataiteen keinoin (itsetuntemus + tutkiminen)
kehittää hienomotorisen työskentelyn taitoja (motoriikka + taidot)
kehittää keskittymistä (pitkäjänteisyys + työskentelytaidot)
kehittää motoristisia taitoja (taidot + motoriikka)
kehittää muotojen hahmottamisen taitoja (hahmottaminen + taidot)
kehittää ympäristön havainnoinnin taitoja (taidot + ympäröivän maailman havainnointi)
keskustelun taitojen oppiminen (vuorovaikutustaidot + taidot)
kokemus itsestä luovana aktiivisena toimijana (toimijuus + luovuus)
koulupäivään tarvitaan taideaineita (oppiaine on tärkeä + tasapainoa ja tukea muille oppiaineille)
kriittisen ajattelun taitojen kehittäminen (kriittisyys + kehittää ajattelua + taidot)
kuvakulttuurin ymmärrys osa yleissivistystä (kuvakulttuurien ymmärtäminen + yleissivistys)
kuvallisen tutkimisen työväline (oppiaine välineenä + tutkiminen)
kuvanlukutaito (kuvanlukutaito + taidot)
kuvienlukutaito tärkeää (taidot + kuvanlukutaito)
kädentaidot (taidot + kädentaidot)
lisää kädentaitoja (kädentaidot + taidot)
luova ilmaisu (luovuus + ilmaisu)
luovuuden kehittäminen tärkeää eri aloilla (luovuus + ammatillinen suuntautuminen ja jatko-opinnot)
mahdollisuus ilmaista itseään non-verbaalisesti (itseilmaisu + sanaton ilmaisu)
mahdollisuus ilmaisuun muutenkin kuin sanoilla (ilmaisu + sanaton ilmaisu)
mahdollisuus toteuttaa itseään non-verbaalisesti (itsensä toteuttaminen + sanaton ilmaisu)
monilukutaito (monilukutaito + taito)
monilukutaito (taidot + monilukutaito)
motoriset taidot (motoriikka + taidot)
omaan tuotokseen paneutuminen (työskentelytaidot + pitkäjänteisyys)
omien tunteiden, ajatusten ja kokemusten näkyväksi tekemisen mahdollistaminen (tunnetaidot + itseilmaisu)
oppiaineen sisällöt tukevat ja täydentävät lukuaineita (tasapainoa ja tukea muille oppiaineille + oppiaineiden välinen integraatio)
oppiaineen taitoja tarvitaan (taidot + oppiaine on tärkeä)
oppiminen itseilmaisuun taiteen ja luovuuden keinoin (itseilmaisu + luovuus)
osa monilukutaitoa (monilukutaito + taidot)
perustelemisen taitojen oppiminen (perustelemisen taidot + taidot)
positiivisten asioiden löytämisen harjoittelu (kehittää ajattelua + omien vahvuuksien löytäminen)
substanssiosaaminen (tiedot ja teoriaosaaminen + materiaaleihin tutustuminen + tekniikat)
taidot ylipäättään tukevat ihmisen kasvua (taidot + tukee kasvua ja kehitystä)
taidot ylipäättään tukevat itseluottamuksen kehittymistä (taidot + itseluottamus ja itsetunto)
taiteen tulkinnoista keskusteleminen kehittää taitoja perutella mielipiteitä (taidot + vuorovaikutustaidot + perustelemisen taidot)
tunnetaidot (tunnetaidot + taidot)

tunnetaitojen kehittäminen (tunnetaidot + taidot)

vuorovaikutustaitojen harjoittelu (vuorovaikutustaidot + taidot)

välineitä kuvan katsomiseen (oppiaine välineenä + kuvan katsominen)

yleissivistystä tietää suomalaisia taiteilijoita ja heidän klassikkotöitään (taiteen tuntemus + yleissivistys)

yleissivistystä tietää väriopin ja perspektiivipiirustuksen perusteita (tiedot ja teoriaosaaminen + tekniikat + yleissivistys)

ymmärrys kuvien käytön eri tavoista (kuvakulttuurien ymmärtäminen + tiedot ja teoriaosaaminen)

ympäristön ja asioiden hahmottamisen oppiminen tekniikoita harjoittamalla (ympäröivän maailman jäsentäminen + havainnointi + tekniikat)

ympäröivän maailman kriittinen tarkkailu (ympäröivän maailman jäsentäminen + ympäröivän maailman havainnointi + kriittisyys)

LIITE 4. Laadullisten vastausten luokittelu

Vastaajan koodi merkitty pelkistetyn ilmauksen yhteyteen, K ilmaisee kuvataideopin-
totausta. Useampaan alaluokkaan luokitellut pelkistetyt ilmaukset merkitty x:llä (ks. Liite 3)

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	PELKISTETTY ILMAUS	
taide ja ilmaisu	ilmaisu	itsensä toteuttaminen	1K mahdollisuus itsensä toteuttamiseen 14 itsensä tuottaminen 42K mahdollisuus toteuttaa itseään non-verbaalisesti x	
		itseilmaisu	3 itseilmaisu 20 oppilaan oikeus itseilmaisuun kuvataiteellisesti 21 kuvallisen itseilmaisun monipuolinen hyödyntäminen 28 mahdollisuus itseilmaisuun 35K auttaa kehittymään itsensä ilmaisemisessa 40 itseilmaisu taiteen keinoin 42K mahdollisuus ilmaista itseään non-verbaalisesti x 47 oppiminen itseilmaisuun taiteen ja luovuuden keinoin x 45 yksi tapa ilmaista itseä 52K omien tunteiden, ajatusten ja kokemusten näkyväksi tekemisen mahdollistaminen x 49K antaa välineitä itseilmaisuun x	
		ilmaisu	4 opitaan omaa ilmaisua kuvallisesti 16 mahdollisuus ilmaisuun muutenkin kuin sanoilla x 13 taiteellisen ilmaisukyvyyn kehittäminen 41K luova ilmaisu x 49K kannustaa ilmaisemaan itse 31 auttaa tunteiden ilmaisussa x 44 ilmaisu 49K antaa välineitä ideoiden ilmaisemiseen x 49K antaa välineitä mielipiteiden ilmaisemiseen x 49K oman kuvailmaisun kehitys	
		sanaton ilmaisu	42K mahdollisuus toteuttaa itseään non-verbaalisesti x 16 mahdollisuus ilmaisuun muutenkin kuin sanoilla x 42K mahdollisuus ilmaista itseään non-verbaalisesti x	
		visuaaliset valmiudet	estetiikka	39K kehittää laaja-alaisesti esteettistä silmää 9 kauneuden näkemisen tärkeys
			visuaaliset valmiudet	30K visuaalisten valmiuksien kehittäminen monipuolisesti
		kuvataiteen arvostus	taiteen arvostus	13 taiteen arvostuksen kehittäminen 25 kuvataiteen arvostuksen opettelu 42K harjoittaa taiteen arvostamista
			kuvataide on tärkeää	29 kuvataide on tärkeää

			9 taiteen tärkeys 45 lapset tarvitsevat kuvataidetta 21 monipuolinen kokemus kuvataiteiden tuomasta lisäarvosta elämään
	taiteen ymmärrys	taiteen tuntemus	38 yleissivistystä tietää suomalaisia taiteilijoita ja heidän klassikkotöitään x 49K kuvataiteen tuntemus 25 taiteentuntemuksen opettelu
		taiteen ymmärtäminen	13 taiteen ymmärryksen kehittäminen 8 taiteen ja sen tekemisen ymmärtäminen 18 taiteen ymmärtäminen
		taiteeseen tutustuminen	40 taiteeseen tutustuminen 52K taiteen maailmaan tutustuminen 5 kuviin tutustuminen
oppiaine osana kokonaisvaltaista kasvatusta	oppiaine osana kokonaisvaltaista kasvatusta	osa opetussuunnitelmaa	30K opetussuunnitelmaan kuuluva oppiaine 31 opetussuunnitelman määrittämä oppiaine 43K kuuluu opetussuunnitelmaan 51 osa opetussuunnitelmaa 47 opetussuunnitelmassa määritelty ja perusteltu oppiaine
		kuuluu oppiaineisiin ja kokonaisvaltaiseen kasvatukseen	15 on yksi taitoaineista 51 osa kuvataidekasvatusta 18 osa kokonaisvaltaista kasvatusta 20 oppilaan oikeus taidekasvatukseen
		oppiaine on tärkeä	4 taito- ja taideaineiden yleinen tärkeys 37K oppiaineen taitoja tarvitaan x 46 äärimmäisen tärkeää 36 taide- ja taitoaineet tärkeä osa kasvatusta ja sivistystyötä 46 koulupäivään tarvitaan taideaineita x
		ammattillinen suuntautuminen ja jatko-opinnot	2 luovuuden kehittäminen tärkeää eri aloilla x 7K innostumisen kautta kouluttautuminen alalle 7K ammattivaihtoehtojen esittely monipuolisesti 12 pohja jatko-opinnoille 12 kipinä kuvataiteen parissa työskentelyyn
	tärkeä rooli oppiainekokonaisuudessa	tasapainoa ja tukea muille oppiaineille	6K tasapainottaa tietopuolta 12 vastapaino akateemisille aineille 20 oppiaineen sisällöt tukevat ja täydentävät lukuaineita x 35K tukee oppimista 46 koulupäivään tarvitaan taideaineita x
		vaihtelua	10 vaihtelua lukuaineisiin 42K tarjoaa vaihtelua oppilaille
		oppiaine rytmittää päivää	12 auttaa jaksamaan pitkiä päiviä 18 rauhoittumisen hetki
		oppiaineiden välinen integraatio	40 muiden oppiaineiden integrointi kuvataiteeseen mielekästä 40 kuvataiteen integrointi muihin oppiaineisiin mielekästä 20 oppiaineen sisällöt tukevat ja täydentävät lukuaineita x

			5 eri näkökulmat muiden aineiden oppisisältöihin
			19 monialaisuus
	oppiaine taitojen kehittämisen välineenä	taidot	<p>39K kehittää laaja-alaisesti taitoja</p> <p>3 hienomotoriset taidot x</p> <p>44 motoriset taidot x</p> <p>47 hienomotoriset taidot tekniikoita harjoittelemalla x</p> <p>23 tunnetaidot x</p> <p>41K kädentaidot x</p> <p>11 taidot ylipäätään tukevat itseluottamuksen kehittymistä x</p> <p>11 taidot ylipäätään tukevat ihmisen kasvua x</p> <p>22 kehittää hienomotorisen työskentelyn taitoja x</p> <p>28 kehittää motoristisia taitoja x</p> <p>33 harjoittaa motorisia taitoja x</p> <p>7K tunnetaitojen kehittäminen x</p> <p>14 kuvienlukutaito tärkeää x</p> <p>49K kuvanlukutaito x</p> <p>22 kehittää ympäristön havainnoinnin taitoja x</p> <p>22 kehittää muotojen hahmottamisen taitoja x</p> <p>7K kriittisen ajattelun taitojen kehittäminen x</p> <p>47 taiteen tulkinnoista keskusteleminen kehittää taitoja perutella mielipiteitä x</p> <p>49K perustelemisen taitojen oppiminen x</p> <p>3 monilukutaito x</p> <p>29 osa monilukutaitoa x</p> <p>44 monilukutaito x</p> <p>1K lisää kädentaitoja x</p> <p>37K oppiaineen taitoja tarvitaan x</p> <p>40 vuorovaikutustaitojen harjoittelu x</p> <p>49K keskustelun taitojen oppiminen x</p> <p>17 kehittää tulkintataitoja</p>
		oppiaine välineenä	<p>5 kuvallisen tutkimisen työväline x</p> <p>21 välineitä kuvan katsomiseen x</p> <p>49K antaa välineitä itseilmaisuuksiin x</p> <p>49K antaa välineitä ideoiden ilmaisemiseen x</p> <p>49K antaa välineitä mielipiteiden ilmaisemiseen x</p>
ympäröivä maailma	ympäröivän maailman ymmärtäminen	ympäröivän maailman jäsentäminen	<p>27K ympäröivän maailman näkemisen oppiminen katsomisen lisäksi</p> <p>31 auttaa jäsentämään ja huomioimaan ympäristöä</p> <p>35K ympäröivän visuaalisen maailman ymmärtäminen</p> <p>46 opettaa muodostamaan monipuolisemman ja pohdiskelevan kuvan ympäröivästä maailmasta</p> <p>50K ympäröivän maailman kriittinen tarkailu x</p>

		47 kehittää käsitystä maailmasta 47 ympäristön ja asioiden hahmottamisen oppiminen tekniikoita harjoittelemalla x
	kuvakulttuurien ymmärtäminen	34K auttaa ymmärtämään ympäröiviä visuaalisia kulttuureja 48K kuvakulttuurin ymmärrys osa yleissivistystä x 52K kuvallisten kulttuurin ilmiöiden ymmärtämisen oppiminen 52K ympäröiviin kuvakulttuureihin tutustuminen 48K kuvakulttuurin ymmärrys elämänlaatua lisäävä kulttuurin alue 21 ymmärrys kuvien käytön eri tavoista x
	kulttuurien tuntemus	6K omasta ja muiden kulttuureista oppiminen 6K tärkeä osa oman kulttuurin tuntemusta 40 ympäröivään kulttuuriin / kulttuureihin tutustuminen 17 kuvataide kietoutuu kulttuuriin 33 tutustuttaa kulttuuriin 42K harjoittaa kulttuuritietämystä kuvataiteen saralta
tiedot	kuvataide kuvaa aikansa ilmiöitä	17 kuvataide kuvaa aikansa ilmiöitä 44 ajalle tyypilliset piirteet
	tiedot ja teoriaosaaminen	38 yleissivistystä tietää väriopin ja perspektiivipiirustuksen perusteita x 44 symboliikka 44 tyyllilajit 39K kehittää laaja-alaisesti tietoja 21 ymmärrys kuvien historiasta 23 substanssiosaaminen x 21 ymmärrys kuvien käytön eri tavoista x
	yleissivistys	1K laajentaa yleissivistystä 10 yleissivistys 6K tärkeä osa yleissivistystä 7K oleellinen osa yleissivistystä 8 osa perussivistystä 3 yleissivistys 12 kuuluu yleissivistykseen, jota peruskoulun kuuluu antaa 19 yleissivistys 26 yleissivistävää 29 osa yleissivistystä 34K yleissivistävää 38 yleissivistystä tietää suomalaisia taiteilijoita ja heidän klassikotöitään x 38 yleissivistystä tietää väriopin ja perspektiivipiirustuksen perusteita x 41K yleissivistävä aine 44 yleissivistys 47 yleissivistävä oppiaine 48K kuvakulttuurin ymmärrys osa yleissivistystä x 50K kuuluu yleissivistykseen
	monilukutaito	3 monilukutaito x

			29 osa monilukutaitoa x 44 monilukutaito x
		kuvanlukutaito	2 kuvien tulkinta tarpeellista 4 opitaan kuvien tulkintaa 14 kuvienlukutaito tärkeää x 29 kuvasta ja kuvan lukemisen oppiminen 44 kuvan tulkinta 48K kuvan tulkitseminen 49K kuvanlukutaito x
	havainnointi ja hahmot- taminen	ympäröivän maailman havainnointi	1K opettaa havainnoimaan ympäristöä 22 kehittää ympäristön havainnoinnin tai- toja x 46 opettaa ympäröivän maailman havain- nointia 50K ympäröivän maailman kriittinen tark- kailu x
		havainnointi	2 visuaalinen havainnointi tarpeellista 49K visuaalisen maailman tarkastelu moni- aistisesti 49K kannustaa havainnoimaan 52K havainnoinnin oppiminen
		hahmottaminen	19 hahmottaminen 22 kehittää muotojen hahmottamisen tai- toja x 47 ympäristön ja asioiden hahmottamisen oppiminen tekniikoita harjoittelemalla x 42K harjoittaa visuaalista hahmotuskykyä
		kuvan katsominen	21 välineitä kuvan katsomiseen x 25 erilaisten kuvien katsomisen opettelu
työskentelyn ja tuottamisen tai- dot	materiaalit ja tekniikat	materiaaleihin tutus- tuminen	50 eri materiaaleihin tutustuminen 5 materiaaleihin tutustuminen 23 substanssiosaaminen x
		tekniikat	48K tekemisen tapojen tunteminen 48K tekemisen tapojen osaaminen 47 ympäristön ja asioiden hahmottamisen oppiminen tekniikoita harjoittelemalla x 38 yleissivistystä tietää väriopin ja perspek- tiivipiirustuksen perusteita x 38 perustekniikoiden hallinta 32 erilaisten tekniikoiden kokeilu 25 erilaisten kuvataiteen tekniikoiden opet- telu 1K lisää tekniikoiden hallintaa 23 substanssiosaaminen x 47 hienomotoriset taidot tekniikoita harjoi- telemalla x
	kädentaidot	kädentaidot	41K kädentaidot x 1K lisää kädentaitoja x
		motoriikka	3 hienomotoriset taidot x 4 motoriikka 12 kehittää motorikkaa 14 kynäote 14 käden hienomotoriikka 19 motoriikka 22 kehittää hienomotorisen työskentelyn taitoja x

			<p>29 käden ja silmän koordinaation harjoittaminen</p> <p>24 hienomotoriikan vahvistaminen</p> <p>26 hienomotoriikan kehittäminen</p> <p>28 kehittää motoristisia taitoja x</p> <p>30K motoristen valmiuksien kehittäminen monipuolisesti</p> <p>33 harjoittaa motorisia taitoja x</p> <p>44 motoriset taidot x</p> <p>44 silmän ja käden yhteistyö</p> <p>47 hienomotoriset taidot tekniikoita harjoittelemalla x</p> <p>8 tarpeellista motorisesti</p> <p>12 kehittää tarkkuutta</p>
työskentely	tekeminen		<p>52K tuottamisen oppiminen</p> <p>18 taiteen tuottaminen</p> <p>48K tekeminen</p> <p>21 kuvataiteellinen tekeminen</p> <p>8 taiteen tekeminen ja tuottaminen itse tärkeää</p> <p>6K taiteen luominen</p> <p>9 käsillä tekemisen tärkeys</p> <p>17 tuottaminen</p>
	työn tuloksen konkreettisuus		<p>12 kättensä jäljen näkeminen</p> <p>18 oman työn tuloksen konkreettisuus</p>
	työskentelytaidot		<p>40 oman työskentelyn ja työn arvioimisen harjoittaminen</p> <p>52K työskentelyprosessin eri vaiheiden ja niiden tärkeyden omaksuminen</p> <p>18 omaan tuotokseen paneutuminen x</p> <p>12 kehittää keskittymistä x</p>
	pitkäjänteisyys		<p>4 pitkäjänteisyys</p> <p>12 opettaa pitkäjänteisyyttä</p> <p>22 pitkäjänteisen työskentelyn harjoittaminen</p> <p>38 havainto harjoittelun vaikutuksesta taitojen kehittymiseen</p> <p>18 omaan tuotokseen paneutuminen x</p> <p>12 kehittää keskittymistä x</p>
	tutkiminen		<p>49K kannustaa tutkimaan</p> <p>5 kuvallisen tutkimisen työväline x</p> <p>6K taiteen tutkiminen</p> <p>21 kuvataiteellinen tutkiminen</p> <p>50K itsensä tutkiminen kuvataiteen keinoin x</p>
	vuorovaikutustaidot	vuorovaikutustaidot	<p>40 vuorovaikutustaitojen harjoittaminen x</p> <p>49K keskustelun taitojen oppiminen x</p> <p>40 palautteen antamisen harjoittaminen</p> <p>47 taiteen tulkinnoista keskusteleminen kehittää taitoja perutella mielipiteitä x</p> <p>52K toisista oppiminen</p>
henkilökohtainen kasvu ja kehitys	ihmiseksi ja itseksi kasvaminen	itseluottamus ja itsetunto	<p>11 taidot ylipäättään tukevat itseluottamuksen kehittymistä x</p> <p>27K kohottaa itsetuntoa</p>
		tukee kasvua ja kehitystä	<p>11 taidot ylipäättään tukevat ihmisen kasvua x</p>

		23 itseksi kasvaminen x 46 merkityksellistä kokonaisvaltaiselle kehitymiselle 39K kehittää laaja-alaisesti selviytymiskykyä 46 auttaa lasta eheytyämään x
	identiteetti	50K oman identiteetin vahvistuminen 39K vahvistaa identiteettiä 44 identiteetti 23 itseksi kasvaminen x 44 oma tyyli
	itsetuntemus	27K lisää itsetuntemusta 39K vahvistaa minäkuva 50K itsensä tutkiminen kuvataiteen keinoin x 52K itsestä oppiminen 47 aikaa itseensä tutustumiseen
	omien vahvuuksien löytäminen	24 omien kykyjen löytäminen 40 positiivisten asioiden löytämisen harjoittelu x 44 omien vahvuuksien etsiminen
	toimijuus	40 kokemus itsestä luovana aktiivisena toimijana x
kognitiivinen kehitys	perustelemisen taidot	47 taiteen tulkinnoista keskusteleminen kehittää taitoja perutella mielipiteitä x 49K perustelemisen taitojen oppiminen x
	kriittisyys	50K ympäröivän maailman kriittinen tarkkailu x 7K kriittisen ajattelun taitojen kehittäminen x 17 kehittää kriittisyyttä
	ongelmanratkaisukyky	35K harjaannuttaa luovaa ongelmanratkaisukykyä x 44 aivojumppa 15 kehittää ongelmanratkaisua
	kehittää ajattelua	47 kehittää ajattelua 7K kriittisen ajattelun taitojen kehittäminen x 34K lisää käsitteellistä ajattelua 39K kehittää laaja-alaisesti ajattelua 41K ajattelu 44 oman ajattelun kehittyminen 15 kehittää osien ja kokonaisuuksien ymmärtämistä 7K syvempi ja moniulotteisempi ymmärrys asioista 47 historian eri näkökulmista hahmottamisen oppiminen 39K kehittää laaja-alaisesti arvopohjaa 40 positiivisten asioiden löytämisen harjoittelu x
	mielipiteet	49K antaa välineitä mielipiteiden ilmaisemiseen x 44 mielipiteet
	luovuus	2 luovuuden kehittäminen tärkeää eri aloilla x 14 luovuus

		<p>15 kehittää luovuutta</p> <p>17 kehittää luovuutta</p> <p>19 luovuus</p> <p>26 luovuuden kehittäminen</p> <p>33 auttaa kehittämään luovuutta</p> <p>39K kehittää laaja-alaisesti luovuutta</p> <p>40 kokemus itsestä luovana aktiivisena toimijana x</p> <p>41K luova ilmaisu x</p> <p>42K harjoittaa luovuutta</p> <p>44 luovuuden kehittäminen</p> <p>35K harjaannuttaa luovaa ongelmanratkaisukykyä x</p> <p>34K mahdollisuus luovaan toimintaan</p> <p>32 luovuus ja innostuneisuus ovat osa lapsen luontoa</p> <p>29 tärkeää saada luoda itse</p> <p>47 oppiminen itseilmaisuuksiin taiteen ja luovuuden keinoin x</p>
hyvinvointi	nauttiminen	<p>18 taiteesta nauttiminen</p> <p>21 kuvataiteesta nauttiminen</p> <p>45 lapset nauttivat kuvataiteesta (oppiaine)</p>
	elämykset	<p>29 elämysten saaminen</p>
	onnistumisen kokemukset	<p>18 onnistumisen kokemusten tarjoaminen taiteellisille oppilaille</p> <p>32 onnistumisen hetkien kokemukset</p> <p>27 K prosessi, jossa kaikki voivat onnistua</p>
	terapeuttisuus	<p>8 tarpeellista terapeuttisesti</p> <p>13 taiteen terapeuttiset vaikutukset</p> <p>46 terapeuttiset vaikutukset</p> <p>46 auttaa lasta eheytyämään x</p> <p>47 vaikeidenkin asioiden käsittely kuvataiteen tarkastelun ja tekemisen avulla</p>
	tunnetaidot	<p>7K tunnetaitojen kehittäminen x</p> <p>23 tunnetaidot x</p> <p>31 auttaa tunteiden ilmaisussa x</p> <p>39K kehittää laaja-alaisesti tunne-elämää</p> <p>41K tunteet</p> <p>47 tunteiden käsittely kuvataiteen tarkastelun ja tekemisen avulla</p> <p>52K omien tunteiden, ajatusten ja kokemusten näkyväksi tekemisen mahdollistaminen x</p> <p>31 auttaa tunteiden käsittelyssä</p>

LIITE 5. POPS:n arvoperustan analyysi (POPS 2014, 12–15). Pääarvot, niihin liittyvät tekstit (POPS 2014) sekä tutkimusta varten niistä johdetut arvot ja arvotekijät

OPPILAAN AINUTLAATUISUUS JA OIKEUS HYVÄÄN OPETUKSEEN

*Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. -> **lapsuuden itsearvoinen merkitys, yksilöllisyys, ainutlaatuisuus, yksilöllisyyden arvostus***

*Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että koulu yhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. -> **Kasvun tuki, yksilöllisyyden tukeminen ja arvostaminen***

*Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. -> **osallisuuden kokemus (osallisuus), toimijuuden kokemus (toimijuus), yhteisöllisyys***

*Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. -> **hyvä opetus ja onnistuminen***

*Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri-kulttuureihin. -> **Rakentaminen: identiteetti, ihmiskäsitys, maailmankuva ja -katsomus. Suhde: itseen, toisiin, yhteiskuntaan, luontoon, kulttuureihin***

*Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista. --> **elinikäinen oppiminen***

*Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti. -> **arvokasvatus, arvoista keskustelu, kriittisyys***

*Oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvoperustaansa. Koulun ja kotien yhteinen arvopohdinta ja siihen perustuva yhteistyö luovat turvallisuutta ja edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. -> **turvallisuus ja hyvinvointi** Henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatusnäkemysiin on rakentavan vuorovaikutuksen perusta. -> **avoimuus, kunnioitus, vuorovaikutus***

POIMITUT / JOHDETUT ARVOT JA ARVOTEKIJÄT:

yksilöllisyys, ainutlaatuisuus, yksilöllisyyden arvostaminen, yksilöllisyyden tukeminen, osallisuus, toimijuus, yhteisöllisyys, rakentaminen: identiteetti, ihmiskäsitys, maailmankuva ja -katsomus. Suhde: itseen, toisiin, yhteiskuntaan, luontoon, kulttuureihin, hyvä opetus ja onnistuminen, elinikäinen oppiminen, arvokasvatus, arvoista keskusteleminen, kriittisyys, turvallisuus, hyvinvointi, avoimuus, kunnioitus, vuorovaikutus

SIVISTYS, IHMISYYS, TASA-ARVO JA DEMOKRATIA

*Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. -> **kasvu ihmisyyteen, totuus hyvyys, kauneus, oikeudenmukaisuus, rauha***

*Ihmisyyskasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. -> **taito, eettisyys, myötätunto, rohkeus, hyvyys.***

Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. -> **taito, ratkaisukyky, eettisyys, tieto, harkintakyky, toisen asemaan asettuminen, esteettisyys, pohtiminen**

Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. -> **suhtautumisen tapa, tapa toimia, tahto toimia**

Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. -> **pyrkimys toimia oikein, arvostaminen: itsen, toisten ja ympäristön, kriittisyys, itsesäätely, vastuunotto**

Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Se ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. -> **elämän kunnioitus, ihmisoikeudet, hyvinvointi, demokratia, aktiivinen toimijuus.**

Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. -> **tasa-arvo, yhdenvertaisuus**

Opetus on oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton. Koulua ja opetusta ei saa käyttää kaupallisen vaikuttamisen kanavana. -> **sitoutumattomuus, puolueettomuus, tunnustuksettomuus.**

POIMITUT / JOHDETUT ARVOT JA ARVOTEKIJÄT:

kasvu ihmisyyteen, totuus hyvyys, kauneus, oikeudenmukaisuus, rauha, taito, eettisyys, myötätunto, rohkeus, ratkaisukyky, eettisyys, tieto, harkintakyky, toisen asemaan asettuminen, esteettisyys, pohtiminen, suhtautumisen tapa, tapa toimia, tahto toimia, pyrkimys toimia oikein, arvostaminen: itsen, toisten ja ympäristön, kriittisyys, itsesäätely, vastuunotto, elämän kunnioitus, ihmisoikeudet, hyvinvointi, demokratia, aktiivinen toimijuus, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, sitoutumattomuus, puolueettomuus, tunnustuksettomuus.

KULTTUURINEN MONINAISUUS RIKKAUTENA

Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. -> **suomalainen kulttuuriperintö, suomalaisuuden moninaisuus**

Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. -> **kulttuurien moninaisuus, kulttuurien vuorovaikutus**

Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. -> **oma kulttuuri-identiteetti, aktiivinen toimijuus, kiinnostus**

Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. -> **luovuus, (kulttuurisen moninaisuuden) kunnioitus, vuorovaikutus, kulttuurisesti kestävä kehitys**

Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. -> **eri kulttuuri- ja kielitaustojen kohtaaminen, toisen näkökulman ottaminen, erilaisuus, erilaisuuden ymmärtäminen, ympäröivän maailman ymmärtäminen, erilaisuudesta oppiminen, ympäröivästä maailmasta oppiminen**

Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. -> **vuorovaikutus, yhteisöllisyys, ihmisoikeudet, maailmankansalaisuus, kehitys (myönteinen muutos)**

POIMITUT / JOHDETUT ARVOT JA ARVOTEKIJÄT:

suomalainen kulttuuriperintö, suomalaisuuden moninaisuus, kulttuurien moninaisuus, kulttuurien vuorovaikutus, oma kulttuuri identiteetti, aktiivinen toimijuus, kiinnostus, luovuus, (kulttuurisen moninaisuuden) kunnioitus, kulttuurisesti kestävä kehitys, eri kulttuuri- ja kielitaustojen kohtaaminen, erilaisuus, erilaisuuden ymmärtäminen, ympäröivän maailman ymmärtäminen, erilaisuudesta oppiminen, ympäröivästä maailmasta oppiminen vuorovaikutus, yhteisöllisyys, ihmis-oikeudet, maailmankansalaisuus, kehitys (myönteinen muutos)

KESTÄVÄN ELÄMÄNTAVAN VÄLTTÄMÄTTÖMYYS

Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. -> **ympäröivän maailman (ihminen osana luontoa) ymmärtäminen, ekosysteemin elinvoimaisuus**

Perusopetuksessa tunnustetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen. -> **kestävä kehitys, ekososiaalisen sivistyksen**

Kestävän kehityksen ja elämäntavan ulottuvuudet ovat ekologinen ja taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen. Ekososiaalisen sivistyksen johtajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle. Ekososiaalinen sivistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi. -> **kestävä kehitys, ekososiaalinen sivistys, ihmisarvon loukkaamattomuus, ekosysteemien monimuotoisuus ja uusiutumiskyky, kiertotalous, pyrkimys kestävyYTEEN**

Ihminen kehittää ja käyttää teknologiaa sekä tekee teknologiaa koskevia päätöksiä arvojensa pohjalta. Hänellä on vastuu teknologian ohjaamisesta suuntaan, joka varmistaa ihmisen ja luonnon tulevaisuuden. Perusopetuksessa pohditaan kulutus- ja tuotantotavoissa ilmeneviä ristiriitoja suhteessa kestävään tulevaisuuteen sekä etsitään ja toteutetaan yhteistoimin ja pitkäjänteisesti elämäntapaamme korjaavia ratkaisuja. -> **kestävä tulevaisuus, ristiriitojen pohtiminen, (tutkiminen), (toimijuus), yhteistyö, pitkäjänteisyys, korjaaminen**

Oppilaita ohjataan tuntemaan myös kehitykseen vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita ja ratkaisuja ja vaikuttamaan niihin. Perusopetus avaa näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen. -> **ympäröivän maailman (yhteiskunta) ymmärtäminen, vaikuttaminen, globaali vastuu**

POIMITUT / JOHDETUT ARVOT JA ARVOTEKIJÄT:

ympäröivän maailman (ihminen osana luontoa) ymmärtäminen, ekosysteemin elinvoimaisuus, kestävä kehitys, ekososiaalinen sivistys, ihmisarvon loukkaamattomuus, ekosysteemien monimuotoisuus ja uusiutumiskyky, kiertotalous, pyrkimys kestävyYTEEN, kestävä tulevaisuus, ristiriitojen pohtiminen, (tutkiminen), (toimijuus), yhteistyö, pitkäjänteisyys, korjaaminen, ympäröivän maailman (yhteiskunta) ymmärtäminen, vaikuttaminen, globaali vastuu

LIITE 6. Arvoihin ja arvotekijöihin liittyvät välilliset maininnat. (Esimerkkejä kuhunkin arvoon ja arvotekijään liittyen, joiden tulkittiin olevan nähtävissä vastaajien perusteluissa kuvataidekasvatukselle.)

sivistys

Maininnat kuvataiteen välittämästä yleis- ja perussivistyksestä ja roolista osana sivistystyötä sekä taiteesta osana yleissivistystä.

pohtiminen, ristiriitojen pohtiminen

”Se opettaa havainnoimaan ympäröivää maailmaa, muodostamaan siitä monipuolisemman, pohdiskelevan kuvan.” Lisäksi ajattelun taitoihin ja kriittisyyden kehittämiseen liittyvät maininnat.

Ympäröivän maailman ymmärtäminen & maailmankuva ja -katsomus

Maininnat mm oppimisesta ympäröivän maailman havainnoinnin kautta, taiteeseen, visuaaliseen kulttuuriin ja kulttuureihin tutustumisesta, näkemään oppimisesta, ympäröivän maailman kriittisestä tarkkailusta sekä ajattelun ja käsitysten kehittymisestä kuvataiteen monipuolisten sisältöalueiden ansiosta.

Suhde yhteiskuntaan

Maininnat: ”kuvataide kuvaa aikansa ilmiöitä” ja ”ajalle tyylilliset piirteet”.

Kulttuurien moninaisuus, erilaisuuden ymmärtäminen, erilaisuudesta oppiminen, suhde kulttuureihin

Maininnat kuvataiteen mahdollisuuksista tutustua kulttuureihin ja oppia niistä. Lisäksi maininta ”toisista ooppiminen”.

Suomalainen kulttuuri

Maininnat kuvataiteen roolista suomalaisessa koulussa ja oman kulttuurin tuntemuksessa sekä suomalaisen taiteen tuntemuksen roolista osana yleissivistystä.

Oikeus hyvään opetukseen

Maininnat opettajan roolista onnistumisten mahdollisuuksien luojana, oppilaan oikeuksista taidekasvatukseen ja ilmaisuun, kuvataiteesta osana kokonaisvaltaista kasvatusta, kuvataiteen roolista osana opetussuunnitelmaa ja yleissivistystä sekä kuvataiteen tasapainottavasta vaikutuksesta osana oppiainekokonaisuutta.

Kasvun tuki

Maininnat kuvataiteesta osana kasvun tukea ja kokonaisvaltaista kehitystä ja kasvatusta.

Osallisuus

Maininnat vuorovaikutuksesta ja keskustelusta.

Toimijuus

”Tärkeää on tehdä itse taidetta, jotta sitä pystyy paremmin ymmärtämään taidetta ja sen tekemistä sekä tuottamaan itselleen sen kautta taidetta.” sekä ylipäättänsä maininnat tuottamisesta ja tekemisestä.

Hyvinvointi

Maininnat taiteen terapeuttisista ja eheyttävistä vaikutuksista sekä kulttuurin elämänlaatua lisäävistä ominaisuuksista. Lisäksi maininnat kuvataideoppiaineen antamista mahdollisuuksista tasapainottaa koulupäivää, harjoitella itseluottamusta, oman identiteetin löytämistä, vaikeiden asioiden käsittelemistä ja positiivisten asioiden löytämistä.

Toisen asemaan asettuminen, myötätunto

Maininnat tunnetaitojen ja laaja-alaisen ajattelun kehittymisestä, syvemmän ja moniulotteisemman ymmärryksen muodostamisesta sekä tunteiden, ajatusten ja kokemusten esille tuomisesta ja itsestä ja toisista oppimisesta

Oppilaan ainutlaatuisuus, yksilöllisyys, suhde itseän

Maininnat liittyen itseilmaisun ja identiteetin kehittymiseen, itseksi kasvamiseen, omien kykyjen ja vahvuuksien löytämiseen sekä itsetunnon kohottamiseen. Lisäksi maininta ”oman kulttuurin tuntemus”.