

Kuvataidekasvattajat erityisosaajina

Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden kuvataiteelliset erityisosaamisen alueet

Pro gradu -tutkielma
Ossi Oinas-Panuma ja
Lasse Pohjalainen
Kuvataidekasvatus
Lapin yliopisto
Kevät 2016

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Kuvataidekasvattajat erityisosaajina – Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden kuvataiteelliset erityisosaamisen alueet

Tekijät: Ossi Oinas-Panuma ja Lasse Pohjalainen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 63 sivua, 1 liite

Vuosi: 2016

Tiivistelmä

Pro gradu -tutkielmamme käsittelee Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden kuvataiteellista osaamista ja kiinnostusta laajentaa sitä, sekä opiskelijoiden taidekäsitystä. Tutkimuskysymyksemme on: Millaisten taiteen tekemisen muotojen erityisosaajia Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijat ovat? Toteutimme laadullisen tutkimuksen puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla. Aineiston analyysissä käytimme fenomenografisia ja hermeneuttisia menetelmiä. Tutkielman muotoutumiseen vaikutti kautta linjan runsas keskustelu, jota kävimme havaintojemme pohjalta. Esitutkimuksemme toimi Lasse Pohjalaisen (2014) kandidaatintutkielma Kuvataidekasvatuksen opiskelija – Taiteen erityisosaaja?

Teoriaosiossa selvitimme tulevaisuuden kuvataideopetuksen sisältöjä ja painoituksia, joissa taidon merkitys nähdään yhä pienenevässä roolissa, ja oppisisällöt keskittyvät yhä enenevässä määrin taiteesta puhumiseen ja sen vastaanottamiseen. Tutkimusosiossa selvitimme sitä, millaisia ammattilaisia kuvataidekasvatuksen alalle on Lapin yliopistosta valmistumassa.

Tutkimukssamme selvisi, että Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoilla on vahva taiteellinen tekijyys vuosiluokasta riippumatta. Maalaus, piirtäminen, digitaalinen kuva ja valokuvaus ovat vahvimmat erityisosaamisen alueet. Tutkimuksemme mukaan taito on yhä läsnä, mutta erityisosaaminen keskittyy hyvin suppealle alueelle. Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden kiinnostus kehittyä taiteen tekemisessä laaja-alaisesti on suuri.

Avainsanat: Erityisosaaminen, kuvataideopetus, kuvataidekasvatus, taito, taidekäsitys, taiteilijaidentiteetti, opettajankoulutus

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The title: Art educators with special expertise – Art educator students of Lapland

University with visual art based special expertise

Writer: Ossi Oinas-Panuma & Lasse Pohjalainen

Degree programme/subject: Art Education

The type of the work: Pro gradu thesis

Number of pages: 63 pages, 1 appendix

Year: 2016

Summary

This Pro gradu thesis is about the special art based expertise areas of art education students of University of Lapland. Our main research question is: What kind of special art based expertise areas do art education students possess? Our research is a qualitative research, conducted with semi-structured questionnaire. For the research analysis we used phenomenographical and hermeneutic methods. Our dialogue during the process had an important role in this thesis. Pre-study work was made by Lasse Pohjalainen (2014) at his bachelor's thesis in "Art student - a specialist in art?".

Theory part reveals the requirements of art education teachers and questions the outcome of future art educators as special expertise in arts. According to discussions of the future art education, it seems that understanding and talking about art has more significant role than special expertise skills in fine arts.

Research results pointed out that art education students are widely aware of their own artistic authorship. Painting, drawing, digital illustration and photography are the most likely areas of expertise. According to our research, artistic skill is still present in art educators. Art education students of University of Lapland seem to have their visual expertise on a really limited area, but they still are interested to develop their artistic skills in all areas of visual arts.

Keywords: special expertise, art teaching, art education, artistic skills, artistic identity, art perception, teacher education

Sisällys

1. Johdanto.....	4
2. Kuvataidekasvatus	6
2.1 Opettajan koulutus ja yhteiskunta.....	6
2.2 Taidekasvatus ja yhteiskunta	8
3. Kuvataidekasvattajan identiteetti.....	13
3.1 Taidekäsitys	16
3.2 Taito	20
4. Taiteen tekemisen muodot kuvataidekasvatuksen opintolinjalla	25
4.1 Perinteiset taidemuodot.....	26
4.2 Yhteisölliset taidemuodot	27
4.3 Modernit taidemuodot.....	28
5. Tutkimus.....	31
5.1 Tutkimuksen toteutus ja taustat	32
5.2 Kysely kuvataidekasvatuksen opiskelijoille	36
6. Aineiston analyysi	39
6.1 Opinnot ennen kuvataidekasvatuksen opintolinjaa.....	40
6.2 Sivuaineopinnot	41
6.3 Merkittävät taiteilijat.....	44
6.4 Hallitut taidemuodot ja harrastuneisuus.....	46
6.5 Kiinnostuksen kohteet.....	49
7. Tutkimuksen tulokset	53
7.1 Loppupäätelmät	54
8. Tutkimuksen luotettavuus ja pohdinta.....	57
Lähteet	60
Liite 1: Kyselylomake	

1. Johdanto

Pro gradu -tutkielmamme käsittelee Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden kuvataiteellista osaamista ja kiinnostusta laajentaa sitä, sekä opiskelijoiden taidekäsitystä. Tutkimuskysymyksemme on: Millaisten taiteen tekemisen muotojen erityisosaajia Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijat ovat? Erityisosaamisen selvittämisen tukena tutkielmamme selvittää sitä, millaisiin taiteen tekemisen muotoihin opiskelijat haluaisivat perehtyä lisää ja millainen taide on heille itselleen merkittävää.

Kiinnostus aiheen tutkimiseen lähti alun perin kuvataidekasvatuksen opintolinjan sisältöjen pohdinnasta. Minkälaisia tulevia kuvataidekasvattajia Lapin yliopistossa pyritään kouluttamaan ja millaisia vaatimuksia kuvataidekasvattajalle nykyaikana ylipäättään asetetaan? Yleisellä tasolla keskustelu taiteiden tiedekunnan sisällä on vaikuttanut siltä, etteivät kuvataidekasvattajat ole taiteilijoita vaan kasvattajia. Kasvattajat puhuvat, taiteilijat tekevät. Pitäisikö kuvataidekasvattajan olla sellainen, joka vain osaa puhua taiteilijoiden tekemästä taiteesta? Nykyajan taiteelle onkin ominaista sen käsitteellisyys, jossa puhumisella vaikuttaisi olevan pian yhtä suuri merkitys, kuin ulkoisilla ominaisuuksilla. Tämä käsitteellisyys ja ”lukutaidon” merkitys näyttäisi korostuvan myös koulumaailmassa – kuvataiteen oppiaineen sisältöihin ja tavoitteisiin kuuluu nykyään enemmän ymmärtämistä kuin tekemistä.

Esitutkimuksemme toimi Lasse Pohjalaisen kandidaatintutkielma Kuvataidekasvatuksen opiskelija – Taiteen erityisosaaja? (2014), jonka tuloksina oli, että kuvataidekasvatuksen ensimmäisen vuoden opiskelijoilla oli vahva käsitys omasta taiteellisesta tekijyydestä. Toisaalta tutkielma paljasti myös sen, että heidän hallitsemansa taiteen tekemisen muodot olivat keskittyneet varsin suppeasti perinteisiin taidemuotoihin, piirtämiseen ja maalaamiseen. Pohjalaisen kandidaatintutkielman pohjalta lähdimme laajentamaan tutkimusotantaa myös muiden vuosikurssien opiskelijoihin. Samalla laajensimme tutkielmaamme koskemaan myös niitä taidemuotoja, joihin kuvataidekasvatuksen opiskelijat haluaisivat perehtyä enemmän.

Tutkielmaamme sisältyy laadullinen tutkimus, jonka toteutimme puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla. Kerätyn aineiston analyysissa käytimme fenomenografisia ja

hermeneuttisia menetelmiä. Keskeisin tutkielman muotoutumiseen vaikuttanut tekijä on keskustelu, jota tutkielman tekeminen on herättänyt välillämme ja ruokkinut. Jokainen havainto ja huomio on saanut osansa keskinäisessä dialogissamme, joka on kuluneen vuoden aikana jatkuvasti kasvanut ja syventynyt, ja jatkuu edelleen.

Tutkielman teoriaosiossa perehdymme kuvataidekasvatuksen muuttuviin tekijöihin ja alan vaatimuksiin. Merkittävimmäksi teokseksi tutkielman kannalta nousi kokoelmateos *Traditio & murros kuvataiteilijakoulutuksen pedagogiikassa* (Jokela, Salokannel, Härkönen 2014), jonka useiden kirjoittajien ajatukset taidekasvatuksesta ovat kirvoittaneet monia keskusteluja ja pohdintoja alamme tulevaisuudesta, sekä houkuttelleet tutustumaan alan ilmiöihin syvemmin. Tutkimusosiossa perehdymme siihen, millaisia ammattilaisia alalle on Lapin yliopistosta valmistumassa.

Tämä tutkielma on omistettu suurelle innoittajallemme ja esikuvallemme Rauno Vekkilälle, sillä ”ihminen ei elä yksin leivästä”.

Rovaniemellä, keväällä 2016

Ossi Oinas-Panuma & Lasse Pohjalainen

2. Kuvataidekasvatus

2.1 Opettajan koulutus ja yhteiskunta

Kasvatus ja koulutus luovat edellytykset toimivan yhteiskunnan kehitykselle. Kasvatustieteillä on merkittävä rooli kasvatustieteiden kehittämisenä, jotta opetettavat nuoret sopeutuvat muuttuvaan yhteiskuntaan. Opetus ja koulutus luovat mahdollisuuden kehittää, ylläpitää ja luoda uutta tietoa. Suomessa annettavan koulutuksen muodoista vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö ja sen kehittämisestä Opetushallitus. Koulutuksella pyritään sivistämään, kasvattamaan ja lisäämään yhteiskunnan hyvinvointia. Hyvinvointi puolestaan on riippuvainen valtion kansantaloudellisesta tilanteesta, ja tämän vuoksi koulutuksen ja opetuksen on oltava sellaista, joka on paitsi yleissivistävää, myös taloudelliselta kannalta katsottuna kannattavaa. Koulutuksen tulee olla tehokasta ja johtaa työllistymiseen, jotta se mahdollistaisi kasvavan hyvinvoinnin kannalta oleellisen nousujohdanteisen talouden. (Juva & Hynynen 2011.)

Opetuksen ja kasvatustieteiden kehitys lähtee tutkimuksesta, jota kentän sisällä tehdään korkeakouluissa. Suomalaista koulutusta tutkivat ja pyrkivät kehittämään myös koulujärjestelmän ulkopuoliset tahot, kuten Valtion taloudellinen tutkimuskeskus VATT ja Elinkeinoelämän keskusliitto. Tutkimusten tavoitteena on löytää mahdollisimman toimivia koulutusratkaisuja vastaamaan yhteiskunnan tarpeita. Suomessa opettajien koulutuksen taso on kansainvälisestäkin erittäin korkea. Yksi suurimmista syistä tähän on se, että perusopetuksen parissa työskenteleviltä opettajilta vaaditaan ammattiin pätevä korkea koulutuskäytäntö. Suomalaiset opettajat ovat käytännössä aina yliopistosta valmistuneita maistereita. Korkean koulutuksensa ansiosta he ovat myös itse tutkineet ja käsitelleet ammattinsa teoreettisia toimintatapoja ja periaatteita. Opettajan kelpoisuuden määrittelee Suomen lainsäädännön Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Jokainen Suomessa opettajaksi valmistuva on suorittanut opintoina kasvatustieteitä, aineopintoja ja opetusharjoittelun. Korkeakoulut muodostavat autonomisesti omakohtaiset opinto-ohjelmansa Suomen lainsäädännön vaatimusten mukaisesti (Kesälahti & Väyrynen 2013, 57; Pekkarinen & Sarvimäki 2016).

Perusopetuksen piirissä (vuosiluokat 1–9) toimiva opettaja voi olla koulutukseltaan joko luokanopettaja tai aineenopettaja. Luokanopettajat toimivat alakoulutasolla, jossa heillä on pätevyys opettaa kaikkia alakoulun oppiaineita. Luokanopettajien työkuva on kasvatuspainotteinen, koska he työskentelevät hyvin nuorten oppilaiden kanssa, joiden kehityksen tiedostaminen on opetuksessa äärimmäisen tärkeää. Luokanopettajien koulutus toteutetaan kasvatustieteiden tiedekunnassa. Aineenopettajat puolestaan opettavat pääasiassa yläkoulun ja lukion puolella yksittäisiä oppiaineita. Aineenopettajana toimii korkeakoulututkinnon suorittanut maisteri, jolla on kussakin opetettavassa aineessa vähintään 60 opintopisteen laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot, jotka ovat oppiaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden perusopinnot ja aineopinnot, sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 5 § Aineenopettajan kelpoisuus). Opettajia ei siis Suomessa valmistu ainoastaan kasvatustieteiden puolelta, vaan myös monista muistakin tiedekunnista.

Peruskoulussa ja lukiossa ainekohtaiset opetettavat tuntimäärät määrätään opetussuunnitelmien perusteissa, jotka uudistetaan noin joka kymmenes vuosi. Muutoksiin vaikuttaa kulloinkin yhteiskunnassa vallitseva poliittinen ilmapiiri, jonka ansiosta jotkin opetettavat aineet saavat lisää opetustunteja, mutta toisilta niitä vähennetään. Tämän vuoksi aineiden välille syntyy kilpailua tuntimäärästä, mikä pakottaa opettajat perustelemaan oman aineensa tärkeyttä koulumaailmassa. Tällainen kilpailu on tutkimuksen kannalta hedelmällistä, sillä sen ansiosta yksikään aine tai oppisisältö ei ansiotta voi kuulua opetukseen. Toisaalta joidenkin oppiaineiden kohdalla tämä johtaa siihen, että kelpoisuus vain yhden aineen opettamiseen ei aina välttämättä takaa opettajalle riittävästi työtä. Tällöin opettajalla olisi hyvä olla kelpoisuus useamman kuin yhden oppiaineen opettajuuteen. Kiristynyt koulutuspolitiikka tosin tekee useamman tutkinnon suorittamisesta haasteellisempaa, mikä ei tunnu vastaavan esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliiton näkemyksiä tulevaisuuden työmarkkinoista, joissa laaja-alainen osaaminen korostuu. (Juva & Hynynen 2011.)

Omalle ajallemme leimallista on talouselämäkeskeisesti toteutettu koulutuspolitiikka, joka on johtanut siihen, että taideaineiden osuus perusopetuksessa on heikentynyt (Sintonen 2009, 7). Toisaalta talouselämäkeskeisyys on luonut uudenlaisen yrittämisen

kulttuurin, jonka ansiosta yhteiskunta on pikkuhiljaa liukunut puhtaasta teollisuusajattelusta kohti ”tieto- ja kokeiluyhteiskuntaa”. Tällaisessa yhteiskunnassa ja uudenlaisessa innovatiivisuutta ja kokeellisuutta painottavassa kehitysjattelussa taidekasvatuksella ennustetaan olevan voimakas jalansijansa, sillä mekaaniseen ajatteluun uskotaan luovuuden sijaan talous- ja yritysmaailmassakin yhä harvemmin. (Malmivirta 2015, 20.)

2.2 Taidekasvatus ja yhteiskunta

Suomessa voi opiskella kuvataidekasvatusta ja saada kuvataideopettajan kelpoisuuden Rovaniemellä Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa ja Helsingin Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa. Kuvataiteen opettajan kelpoisuuden voi saada myös suorittamalla pedagogiset opinnot erillisen taiteilijakoulutuksen lisäksi. Kuvataidekasvatus ja taiteet tieteenalana ovat toimintamalleiltaan monissa määrin perinteisistä tieteenaloista poikkeavia, mutta samalla niissä yhdistyvät ominaisuudet useilta eri tieteenaloilta. Taidekasvatuksessa on piirteitä niin filosofiasta, psykologiasta, sosiologiasta kuin kasvatustieteistäkin. (Varto 2011, 24–25.)

Kuvataiteen opetuksen kehitys tutkintotavoitteiseksi on yleismaailmallinen ilmiö, jonka kehittymisen voidaan katsoa lähteneen liikkeelle 1960 -luvun loppupuolella, jolloin taidekouluja alettiin liittää osaksi yliopistojen organisaatioita. Suomessa nykyisen kaltaisen, yliopistollisen kuvataidekasvatuksen historia on melko lyhyt ja täten myös taiteet tieteenalana perin nuori. (Velhonoja 2014, 144.) Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta on perustettu vasta vuonna 1990 ja kuvataidekasvatuksen lisäksi sen koulutusohjelmia ovat audiovisuaalinen mediakulttuuri, graafinen suunnittelu, tekstiili- ja vaatetusala, sekä teollinen muotoilu. (Opinto-opas 2015–2018 [2015].)

Kun taideopetus siirtyi korkeakouluihin, tulivat korkeakoulujen taiteen opettajien muodolliset pätevyysvaatimukset ajankohtaisiksi. Tuolloin lehtoraattien viranhaltijat hyväksyttiin pätevinä jatkamaan virassaan, koska uudistuneen kaltaista, vaadittua koulutusta ei ollut aikaisemmin ollut olemassakaan. (Velhonoja 2014, 145.) Kuvataiteen opetuksessa toimii siis edelleen henkilöitä, joilla opettajakelpoisuus ei tule kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta. Nykyisenkaltaisen kuvataidekasvatuksen

vaikutus opetukseen korkeakoulutasolla tulee siis kokonaisuudessaan näkymään vasta tulevaisuudessa.

Vaikka kuvataidekasvatuksen opintolinja on nimensä mukaisesti kasvatuksellinen, kytkee taiteiden tiedekunta sen myös osaksi institutionaalista taidemaailmaa. On muistettava, että kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma poikkeaa kuitenkin runsaasti perinteisestä taiteilijakoulutuksesta. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman suorittanut taiteen maisteri ei ole siis koulutukseltaan tai ammatiltaan ”taiteilija”, vaan pääasiassa hänen ammattikenttensä muodostuu koulujen, museoiden ja kulttuuri- ja sivistystoimen piiriin kuuluvista työpaikoista. Usein kuvataidekasvatuksen opiskelijoilla tosin on taustallaan myös erillisiä taideopintoja.

Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnan opinto-oppaassa 2015–2018 on kuvataidekasvatuksen tutkinnon tavoite määritelty seuraavasti: *”Taiteen maisterin tutkinnon suorittaneen kuvataidekasvattajan ammatillisina tehtäväalueina ovat peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten, opettajankoulutuslaitosten, lasten ja nuorten kuvataidekoulujen sekä vapaan sivistystyön piiriin kuuluvat kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin opetustehtävät. Peruskoulussa ja lukiossa opettavana aineena on kuvataide. Taiteen maisterin tutkinto antaa laaja-alaisen opettajakelpoisuuden ja ilman aineenhallinnallisia lisäsuorituksia kelpoisuuden kuvataiteen opettamiseen peruskoulussa ja lukiossa. Kuvataidekasvattaja (myös kandidaatin tutkinnon suorittanut) voi sijoittua myös kouluyhteisön ulkopuolisiin kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin pedagogisiin asiantuntijatehtäviin erilaisissa kulttuurilaitoksissa, museoissa ja organisaatioissa. Kandidaatin tutkinto ei anna opettajakelpoisuutta.”* (Opinto-opas 2015–2018 [2015], 20).

Opettajakelpoisuuden myöntävä koulutus on Suomessa lainsäädäntöön sidottu, joten kuvataidekasvatuksen maisterin tutkinto on ensisijaisesti opettajuuteen tähtäävä tutkinto. Kuvataidekasvatus poikkeaa muista taiteenalan koulutuksista juuri lainsäädännöllisen sitoutuvuuden avulla. Kuvataiteen opettajan kelpoisuutta ei voi saada omatoimisilla ansioilla. Muissa taiteiden tiedekunnan koulutusohjelmissa omatoimisilla ansioilla on suurempi rooli, ja ne voivat parhaillaan jopa pätevoittää henkilön ammattiinsa. Työskentelemiseen esimerkiksi graafisena suunnittelijana tai audiovisuaalisen mediakulttuurin parissa ei tarvitse lakisääteistä koulutusta, vaan oma todistettava

osaaminen ratkaisee. Tähän osaamiseen koulutus toki vaikuttaa, mutta ei automaattisesti tuo ammatillista paremmuutta.

Nykyisin taidetoiminnan kenttä on hyvin laaja. Eri muodoissaan sitä toteutetaan taidelaitosten, koulujen ja vapaan sivistystyön lisäksi myös muun muassa ammatillisessa koulutuksessa - sellaisissakin ympäristöissä, joihin taidekasvatus ei alun perin ole kuulunut. Taidekasvatuksen käytännöt ovat levinneet esimerkiksi terveyden ja hyvinvoinnin alalle, sosiaalialalle, organisaatioiden kehittämiseen, markkinointiin, hallintoon ja talouden maailmaan ylipäätään. Näillä taidekasvatuksen uusilla sovellutuksilla on suuri merkitys alan kehittämisen kannalta. (Varto 2010, 22–23.) Yhä enenevässä määrin taide nähdään osana kokonaisvaltaista yhteiskuntaa, eikä vain omana, muista erottuvana yksikkönään. Taidekasvatuksen menetelmien käytöstä ja niiden toimivuudesta on saatu käytännössäkin hyviä esimerkkejä, muun muassa erilaisissa hyvinvointipalveluissa, organisaatioiden kehittämisessä ja mikrotalouden toiminnan selittämisessä (Hensius & Lehikoinen 2012; Korhonen, Pasanen-Willberg, Kuhanen & Rönkä 2013).

Taidekasvatuksella sanotaan olevan ”näkemään saattamisen tehtävä”, mutta samalla se on myös väline oman identiteetin muodostamiseen ja inhimilliseen kasvuun (Malmivirta 2015, 19). ”Näkemään saattaminen” viittaa taiteen yhteydessä enemmän vastaanottamiseen ja tulkitsemiseen, kuin käytännön tekemiseen. Karkeasti taidekasvatuksen voi jakaa kahteen osa-alueeseen: käytäntöön ja teoriaan. Näistä käytäntöön kuuluu konkreettinen tekeminen ja uuden luominen. Innovatiivisuutta ja yrittäjyyttä ihaileva kulttuuri- ja talouspoliittinen ilmapiiri peräänkuuluttavat juuri tällaista, näkyvää ja tuloksellista tekemistä. Toisaalta teoreettisella tasolla taidekasvatuksessa korostuvat humanimmat arvot, oma identiteetti ja itseilmaisuus, sekä oman visuaalisen ympäristönsä ymmärtäminen. Viimeksi mainitusta teoreettisesta osaamisesta käytetään nimitystä monilukutaito. Monilukutaitoa on korostettu viime vuosien jatkuvasti kasvavan media- ja informaatiotulvan vuoksi koulutuksessa runsaasti. Monilukutaidolla on merkitystä myös itseilmaisun ja sisällön tuottamisen kannalta – viestin tulee olla luettavissa ja ymmärrettävissä, jotta se menee perille. (Sintonen 2009.)

Taidekasvatuksen ja taidepedagogiikan immateriaalisten painotusten noustessa yhä enenevässä määrin alan tutkimuksen keskiöön, jäävät sen alkuperäiset, tekemiseen tähtäävät lähtökohdat helposti vaille huomiota. Tällainen käsitteellinen lähestymistapa

kuvataiteeseen näkyy esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014), joissa peruskoulun kuvataidekasvatuksen tavoitteissa ei painoteta varsinaista kuvallista tuottamista juurikaan, vaan valtaosa oppiaineen sisällön kuvaamisesta keskittyy erilaisten ilmiöiden ymmärtämiseen ja tulkintaan. (Opetushallitus 2014, 426). Periaatteessa peruskoulun kuvataidekasvatukselle asetetut vaatimukset voitaisiin täyttää opetuksessa hyvinkin vähäisellä taiteellisten teosten tuottamisella.

Luovuuden korostaminen ja kokeilemiseen rohkaiseminen niin työssä kuin koulutuksessa on eittämättä ideologisesti sidoksissa taidepedagogiikkaan ja taidekasvatukseen. Kysymykseksi nouseekin, kun taidepedagogiikka leviää myös muihin tarkoituksiin, kuin varsinaiseen taidekasvatukseen, jääkö perinteinen, käytännöllinen, taideopetus niin sanotun ”taideajattelun” jalkoihin? Käykö niin, että esimerkiksi koulumaailmassa, taidekasvatuksen ”eheytyessä”, osaksi kaikkia opetettavia kokonaisuuksia, sen perimmäinen tarkoitus jääkin opetuksesta pois. Jos itse taiteen konkreettinen tekeminen vähenee liiaksi, jääkö kuvataiteen oppiaineeseen sisältöjä, jotka eivät voisi kuulua johonkin muuhun oppiaineeseen, esimerkiksi filosofiaan, historiaan, äidinkieleen ja psykologiaan. Jos kuvataiteen oppiaineesta katoaa konkreettinen tekeminen pois, jääkö siihen mitään mikä oikeuttaisi sen olemassaolon.

Mikä sitten puhuu konkreettisen tekemisen puolesta. Ensimmäinen yksinkertainen huomio on se, ettei mitään konkreettista tapahdu, ilman että joku sen tekee. Elinkeinoelämän keskusliiton vuonna 2011 julkaistussa Oivallus-loppuraportissa puhutaan runsaasti yhteiskunnan teknologisoitumisesta ja soveltamiskykyjen tärkeydestä. Taidoista raportissa puhutaan myös paljon, mutta taito yhdistetään kerta toisensa perään tiedollisuuteen, tapoihin käsitellä tietoa ja välittää sitä. Raportissa määritellään työelämässä tarvittavien taitojen liittyvän kahteen asiaan: siihen, miten ollaan tekemisissä muiden kanssa ja siihen, miten ollaan tekemisissä tiedon kanssa. (Juva & Hynynen 2011, 14–18.) Tätä määritelmää maistellessa ei voi välttyä näkemästä talouselämän ja taidemaailman eroavaisuuksia, vaikka niitä kuinka istutettaisiinkin samaan penkkiin. Konkreettisella tekemisellä on aina ollut ja tulee olemaan paikkansa työelämässä, mikä luonnollisesti puoltaa myös sen koulutuksen tärkeyttä. Idean voi kehittää, mutta sen toteuttamiseen tarvitaan käytännössä lähes aina jotakuta, joka osaa visualisoida sen, tehdä siitä näkyvän ja tuntuvan – koettavan. Konkreettiset asiat eivät synny vain innovoimalla.

Juha Varto (2010) määrittelee taitamisen ja taidon alkuperäisen merkityksen jokseenkin eri tavalla kuin Elinkeinoelämän keskusliiton (Juva & Hynynen 2011) näkemys nykyisestä taidosta. Varton mukaan ”Taitamisessa oli olennaista, että taito muutti jonkin eriytymättömän (aineen, arkipäiväisen teon, totutun näkemistävän) joksikin, jolla alkoi olla oma merkityksensä ja lähtökohtaansa suurempi arvo” (Varto 2010, 18). Lähtökohtaansa suurempi arvo liittyy taiteen itseisarvolliseen olemukseen. Markkinataloutta ajatellen korkealentoiseen ajatukseen siitä, että taiteella on jonkinlainen substanssi, joka oikeuttaisi sen olemassaolon sellaisenaan. Todellisuus lienee kuitenkin se, ettei koulu- tai työmaailmassa taidettakaan tehdä vain taiteen itsensä vuoksi. Taiteen tekemisellä on kuitenkin tutkittu ja todettu olevan lukuisia positiivisia vaikutuksia ihmisten hyvinvointiin. Luovuus, itseilmaisus ja käsillä tekeminen ovat niitä asioita, jotka piristävät, puhdistavat ja auttavat ihmistä jaksamaan sekä arjessa että työelämässä.

Taiteen tekemisen vaikutuksia kaiken ikäisten ihmisten keskuudessa on tutkittu positiivisin tuloksin. Viime vuosina tehdyistä tutkimuksista löytyy useita esimerkkejä, kuten Nuorisotutkimusseuran selvitys Iloa ja voimaa elämään – Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa (Kotilainen, Siivonen & Suoninen 2011), jonka yksiselitteinen tulos on, että taide vahvistaa nuorten hyvinvointia. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisema Kulttuurinen vanhustyö – taide kumppanina läpi elämän (Huhtinen-Hildén & Vilkuna 2013) puolestaan toteaa taiteen tekemisen positiiviset vaikutukset yksilön hyvinvointiin vanhemmallakin iällä. Samaan tulokseen päädytään muun muassa Suomen kulttuurirahaston Etelä-Savon rahaston teettämässä Taidetta ja työn iloa (2014) -tutkimuksessa. Taiteen vaikutuksesta myös työssä käyvien ihmisten hyvinvointiin on tutkittu runsaasti ja jo nopea Internet-haku paljastaa runsaan määrän tutkimuksia ja selvityksiä, jotka tuloksiltaan vastaavat aiheesta kirjoitettuja uutisotsikoita kuten: ”Taide edistää työhyvinvointia” (Toivonen 2011) ja ”Suomessa poliitikot vannovat nyt taiteen parantavan voiman nimiin” (Frilander 2016).

3. Kuvataidekasvattajan identiteetti

Identiteetillä tarkoitetaan perinteisessä filosofiassa sitä, mikä tekee oliosta määriteltävän ja tunnistettavan, antamalla sille joitakin ominaisuuksia tai piirteitä, jotka mahdollistavat sen erottamisen muista olioista. Psykologiassa identiteetillä puolestaan tarkoitetaan ihmisen käsitystä itsestään, omasta persoonastaan ja ominaisuuksistaan (Turtia 2001, 388). Tämän lisäksi identiteetti-käsite jaetaan yleensä vielä kahteen puoliskoon, jotka ovat persoonallinen eli yksilöllinen, ja sosiaalinen eli yhteisöllinen identiteetti (Lepistö 1991, 34). Identiteetin käsitettä voidaan vielä tarkentaa niin, että sillä tarkoitetaan niitä persoonallisia ominaisuuksia, jotka tekevät ihmisestä tunnistettavan jollakin tietyllä elämän osa-alueella, kuten ammatissaan tai harrastuksissaan. Tässä luvussa tarkastelun kohteena on kuvataidekasvattajan identiteetti ja ne tekijät, joista se muodostuu.

Soile Niiniskorpi (2009) on teoksessaan *Käsityksiä kuvataiteesta: Kuvataideopettaja, taiteen tekijänä ja kokijana*, tutkinut, mitä oman taiteen tekeminen opetustyön ohessa merkitsee kuvataideopettajalle. Niiniskorpi (2009) on selvittänyt taiteen tekemisen merkityksiä kuvataideopettajien henkilökohtaisella ja ammatillisella tasolla. Koska kuvataideopettajat ovat perinteisesti olleet kuvataiteilijoita, on ammattikuntaa kohtaan juurtunut stereotyyppisiä käsityksiä, jotka eivät välttämättä vastaa enää monellakaan tasolla nykyaikaisen kuvataideopettajan, eli -kasvattajan, toimintatapoja. Kuvataidekasvattaja on terminä niin tuore, ettei se ole vielä juurtunut arkikieleen ja käsityksiin samalla tavalla, kuin taiteilija tai kuvataiteen opettaja. Kuvataidekasvattaja tai -opettaja ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että kyseessä olisi myös kuvataiteilija. (Niiniskorpi 2009.)

Oppilaat, opettajakollegat ja koulun ulkopuolisetkin tahot olettavat kuvataiteen opettajan, eli kuvataidekasvattajan, hyvin usein, ikään kuin automaattisesti, tekevän taidetta omalla ajallaan ja toimivan ”taiteilijana”. Toisaalta ammattitaiteilijoiden piirissä pelkkään kuvataiteen opettajaan saatetaan suhtautua toisinaan jopa penseästi – he kun eivät ole ”taiteilijoita” vaan opettajia. (Niiniskorpi 2009, 189.) Varsinkin taiteen kentän ulkopuolella vallitseviin käsityksiin vaikuttaa todennäköisesti se, etteivät ihmiset yksinkertaisesti tiedä, kuinka huomattavasti taiteilijan ja kuvataidekasvattajan koulutukset poikkeavat toisistaan, ja kuinka runsaasti kuvataidekasvatus on nimensä mukaisesti juuri kasvatusta ja pedagogiikkaa. Ympäristön suhtautuminen vaikuttaa väistämättä identiteetin sosiaaliseen

puoleen, joka edustaa objektiluonteisempaa ja institutionaalista identiteettiä – sellaista, joka aktivoituu vuorovaikutustilanteissa (Lepistö 1991, 34).

Kuvataidekasvattajan toimintatavat taiteen ja kulttuurin kentällä muodostuvat tiedon, taidon ja kokemuksen pohjalta. Näistä lähtökohdista kuvataidekasvattajat muodostavat oman ammatti-identiteettinsä ja suhteensa taiteeseen. Monimuotoisessa, kaikki mediat kattavassa nykytaidemaailmassa tämä ei ole järin yksinkertainen prosessi. Työnsä painotuksen voi aina valita omien vahvuuksien ja mielenkiintojen mukaan, mutta se ei silti anna oikeutta sulkea opetuksesta pois muita nykytaiteen tärkeitä ilmiöitä ja muotoja. Tässä suhteessa kuvataidekasvattaja on taiteilijaan nähden jopa pulmallisessa tilanteessa: ketään yksittäistä taiteilijaa ei voida samalla tavalla velvoittaa omaksumaan yhtä laajaa taiteellista spektriä.

Syytä on tosin muistaa myös se, etteivät omaehtoisen taiteilijan ja taidekasvattajan lähestymiskulmat taiteeseen välttämättä aina kohtaa. Taiteilijasubjektiin liitetään yleisesti luovuus, tunnevaltaisuus, autonomisuus ja ”sisäinen pakko” (Peltomäki 2007, 66), jotka kaikki ovat hyvin henkilökohtaisia lähtökohtia. Kuvataidekasvattajan lähtökodot taiteen opettamiseen eivät voi olla kokonaisvaltaisesti näin henkilökohtaisia. Siinä missä koulutusohjelma ja Opetushallitus määrittävät kuvataidekasvattajien osalta sen, mitä heidän tulee osata, määrittää ammatikseen taiteilijana toimivan ihmisen tekemisen kysynnän ja ”arvon” yhteiskunta kulttuureineen, markkinoineen ja vallitsevine arvoineen (Pääjoki 2014, 19). Kysyntä ja yhteiskunnallinen arvo taas korreloivat edellä mainitun autonomian ja sisäisen pakon kanssa voimakkaasti. Ammattitaiteilijoiden taholta onkin koettu ongelmalliseksi se, ettei yhteiskuntamme tunnista taiteilijan työtä ja tästä syystä heitä on yritetty sovittaa sellaisiin rooleihin, jotka eivät sovellu heidän työhönsä.

Yrittäjyys ja kaupallisuus, jotka ovat nykyajallemme leimallisia arvoja, nähdään taiteilijoiden puolelta helposti sopimattomina taiteen tekemiseen. Usein taiteilijoina itseään pitävät henkilöt näkevät talouden diskurssit epämotivoivina, mikä aiheuttaa aselman, jossa taiteilijat asettuvat taloudellista ajattelua vastaan. (Pääjoki 2014, 23.) Kuvataidekasvattajien kohdalla nämä vallitsevat arvot toki näkyvät koulutuksessa ja sen painotuksissa, mutta kenenkään kuvataidekasvattajan ei periaatteessa tarvitse elättää itseään tekemällä taidetta. Ristiriitainen tilanne syntyy silloin, jos kuvataidekasvattajan identiteetti kallistuu edellä kuvatun taiteilijuuden kaltaiseksi, sillä lopultahan kuvataiteen

opetuksen varsinaisesta yksityiskohtaisemmasta sisällöstä ja toteutustavoista päättää kuvataidekasvattaja itse. Tällöin nykyaikamme leimalliset arvot, joita opetuksessa pitäisi painottaa, voivat sotia kuvataidekasvattajan omia näkemyksiä vastaan.

Perinteisessä taideopetuksessa vallinneen mestari-kisälli-asetelman sijaan kuvataidekasvattajien koulutuksessa opetussisällöt jakaantuvat useiden eri opettajien kesken. Tämä on luonnollista, kun ottaa huomioon nykytaidemaailman laaja-alaisuuden ja jo yksin kuvataidekasvatuksen opintolinjan sisältämät lukuisat eri taidemuodot. Lähtökohtaisesti jokaisella yliopistossa opetettavalla taiteen osa-alueella on opettamassa omaan alaansa parhaimmin perehtynyt opettaja. Hänen tehtävänsä on välittää oma tekninen osaamisensa opiskelijoille ja antaa heille valmiudet ennen kaikkea jakaa taidekasvattajana tietoa eteenpäin omille tuleville oppilailleen – ei niinkään välttämättä kehittää opiskelijoiden omaa itseilmaisua kyseisillä taiteen keinoilla. (Löytönen & Sava 1998, 46.) Kuvataidekasvatus ei siis ensisijaisesti tähtääkään persoonallisen taiteilijan, vaan laaja-alaisesti osaavan pedagogisesti valmiin kuvataidekasvattajan valmistamiseen. Onko kuvataidekasvattajien koulutuksessa siis edes tarvetta persoonallisuuden ja oman taiteilijaidentiteetin kehittämiseksi, vai oletetaanko tällaisen identiteetin jo muotoutuneen, tai muotoutuvan ikään kuin kouluttautumisen sivutuotteena?

Joka tapauksessa kuvataidekasvattaja tarvitsee työskenneläkseen jonkinlaisen ammatillisen identiteetin, jonka myötä hän osaa hahmottaa ammattinsa luontevaksi osaksi elämäänsä. Tällöin hän löytää oman roolinsa opettajana ja on tietoinen siitä, kuinka toimii, millaisena hän työnsä näkee ja miten hän kykenee kohtaamaan työnsä asettamat vaatimukset. Ammatillisen identiteetin muodostuttua hän voi vakuuttua siitä, että on sopiva työhönsä ja osaa hoitaa tehtävänsä. Hän on omaksunut työssään tarvittavan tiedon, taidon ja motivaation, ja on realistisen tietoinen omista mahdollisuuksistaan ja rajoitteistaan kehittyä. Tämän lisäksi hän haluaa kehittää itseään ja työtään, sekä on sisäistänyt ammattietiikan ja työtään koskevat eettiset periaatteet, joita myös haluaa noudattaa. (Määttä 2001, 1.)

Taiteilijaidentiteetti muodostuu pitkälti tekemisen kautta, ja oman tekemisen suhteuttamisesta vallitsevan ympäristön kontekstiin. Se, että taiteilija tuntee jonkinlaista omistajuutta tekemisestään, tunnistaen teoksen ”omakseen” joko abstraktilla tai konkreettisella tasolla, on tärkeä osa taiteilijaidentiteetin muodostumista (Salokannel 2014,

95). Ehkäpä kuvataidekasvattajan kohdalla vastaavaa omistajuusajatusta ja sen osallisuutta hänen identiteettiinsä, voisi verrata siihen, että kuvataidekasvattaja tuntee opettajan roolissa olevansa osallinen oppilaansa tekemään työhön. Se, pitääkö kuvataidekasvattaja syntynyttä työtä, ja sen kautta myös omaa panostaan, onnistuneena, reflektoituu hänen taidekäsitksensä kautta.

3.1 Taidekäsitys

Kuvataidekasvattajalla on ammattinsa puolesta oltava jonkinlainen suhde taiteeseen. Tämä suhde on osa hänen identiteettiään ja vaikuttaa siihen, kuinka hän toimii kuvataiteen opettajana. (Niiniskorpi 2009.) Tutkielmassamme tästä suhteesta käytetään nimitystä taidekäsitys.

Termillä taidekäsitys tarkoitetaan tutkittavien näkemyksiä siitä, mikä on heidän mielestään taidetta, millainen taide on heidän mieleistään ja millaisia tekemisen muotoja he itse käyttävät kuvataiteen parissa työskennellessään. Tutkimuksessa taidekäsitys siis muodostuu kaksoisprojektion kautta, kun sekä taiteen tekijän että taiteen vastaanottajan roolit yhdistyvät. Taidekäsitksen muodostuminen on hyvin vahvasti vuorovaikutteinen taiteellisen tekemisen kanssa, mutta voi muodostua myös ilman varsinaisia tekijyyden piirteitä. Taiteellisella tekemisellä tarkoitamme omatoimista opetustyön tai opiskelun ulkopuolista kuvataiteen harjoittamista, joka ei välttämättä ole osa institutionaalista taidemaailmaa, mutta lokeroi henkilön yhteiskunnallisella tasolla taiteen tekijän rooliin – taiteilijaksi tai harrastelijataiteilijaksi. Taidekäsitys on siis yksilön henkilökohtainen ja täten täysin subjektiivinen suhde taiteeseen. Puhuttaessa laajemmista, yleistettävistä taidekäsitksistä, niistä käytetään termiä taideteoria. (Pääjoki 1999, 18–20.)

Tutkielmassamme on myös syytä tehdä ero termien taidekäsitys ja taidemaku välille. Siinä missä taidemaku viittaa ennemminkin henkilön mieltymykseen siitä, millainen taide on hänen arvojensa mukaan hyvää ja miellyttävää, viittaa taidekäsitys kokonaisvaltaisempaan ajatukseen siitä, että jokin voi olla taidetta, olematta silti subjektiivisessa mielessä hyvää tai miellyttävää. Varsinainen taidemaun käsittely sellaisenaan jää terminologisesti tutkielmamme ulkopuolelle, mutta yhdistyy osaltaan kokonaisvaltaisempaan taidekäsitksen termiin ja sen tutkimiseen. (Pääjoki 1999, 20.)

Koska jonkinlainen taidekäsitys muodostuu myös henkilöille, jotka eivät ole taiteen tekijöitä, herää kysymys, eroaako taidetta tekevän kuvataidekasvattajan taidekäsitys sellaisen kuvataidekasvattajan taidekäsityksestä, joka ei tee taidetta vapaa-ajallaan tai tunnista itseään varsinaisesti taiteentekijäksi. Opettajan taidekäsityksen merkitystä kuvataiteen opetuksessa on tutkittu, mutta yleispätevää kuvaa sen vaikutuksista opetustilanteissa on haastavaa tuoda ilmi, sillä taidekäsitys on taidetta arvottava ilmiö, jonka vaikutuksia tulisi tutkia käytännön opetustilanteissa objektiivisesti tilanteen ulkopuolelta.

Nykyisen kuvataidekasvatuksen laaja-alaisuuden vuoksi kuvataidekasvattajilta vaaditaan käytännössä väistämättä laveaa taidekäsitystä. Taiteilijan ammattia harjoittavalta tekijältä tällaista ei automaattisesti edellytetä, sillä hänen lähtökohtainen tehtävänsä ei ole opettaa taiteen tekemistä ja vastaanottamista, vaan ainoastaan tuottaa taidetta. Joskin se, millaisen taiteen tekeminen minäkin aikana on toimeentulon kannalta kannattavaa, on yhteiskunnan määrittämä asia, sillä taiteeseen liitettävät arvot ovat aina sidottuja omaan aikaansa ja sen maailmankuvaan (Pääjoki 2014, 19). Toisaalta, jos taide lähtee ainoastaan taiteilijan sisäisestä tarpeesta toteuttaa itseään, ei voida olettaa, että se on taloudellisesti kannattavaa. Joissakin tapauksissa taidekäsitys voi korreloida myös taloudellisen kannattavuuden kanssa, mutta tällainen suhde taiteeseen on varsin kaukana perinteisestä nykytaiteilijan taidekäsityksestä. Esimerkiksi tilaustyönä tehty taide, olipa se sitten julkista tai yksityistä, syntyy useimmiten jostakin muusta lähtökohdasta kuin taiteilijan tarpeesta toteuttaa itseään. Tässä kohtaa on kuitenkin syytä huomioida länsimaisen taiteen historia, jossa nimenomaan tilaustaiteella on äärimmäisen merkittävä asema koko taidemaailman synnyssä. (Lampela 2012, 61.)

Mitkä sitten ovat niitä tekijöitä, jotka taidekäsityksen muodostumiseen ja muotoutumiseen vaikuttavat. Perinteinen käsitys ”hyvästä” taiteesta on useimmiten lähtöisin joistakin yleisesti tunnustetuista arvoista, joita taiteeseen liitetään. Nämä arvot yhdistetään pääasiassa taiteen esteettisiin ominaisuuksiin, joita ovat muiden muassa kauneus ja taito. Kuvataiteen kentän muutokset ja akateemistuminen ovat kuitenkin osaltaan vaikuttaneet siihen, ettei ainakaan kuvataidekasvattajan taidekäsityksen tulisi muodostua enää yksiselitteisesti tällaisten vanhakantaisten arvojen varaan.

Kuvataiteen parissa työskentelevien taidekäsityksiin ovat kautta aikojen vaikuttaneet erilaiset taiteen kentällä toimineet esikuvat. Tarja Pääjoen (1999) mukaan esimerkkien käyttäminen kuvataiteen opettamisessa on huomattavasti syvällisempi prosessi kuin ajattelemmekaan. Kun opettaja käyttää esimerkkiä opetuksessaan, hän on ikään kuin valmiiksi todennut sen olevan taidetta tai jopa ”hyvää taidetta”. Suurin kysymys herää kuitenkin siitä, mihin esimerkkejä käyttämällä oikein pyritään? Vähintäänkin alitajuisesti ne kuitenkin vaikuttavat opetuksen sisältöihin ja tuovat opettajan taidekäsityksen esiin. (Pääjoki 1999, 97–98.)

Kuvataiteen opetuksessa aiemmin vallinneessa mestari-kisälli-asetelmassa tällainen vaikuttaminen on ollut myös luonnollisesti voimakasta. Tämä johtuu myös siitä, että aikaisempi klassinen taideopetus on perustunut pitkälti taiteen jäljentämiseen ja toistamiseen, ja vasta modernin taiteen syntyvaiheiden myötä tällaiset toimintamallit alkoivat tulla syrjäytetyiksi (Järvinen 2014, 160). Jäljentämisellä on edelleen paikkansa taideopetuksessa, mutta sen tehtävä on ennemminkin perehdyttää välineiden hallintaan ja tekniikkaan, joiden katsotaan yhä usein olevan tärkeitä tekijöitä itseilmaisun kannalta. On kuitenkin huomioitava, ettei itseilmaisullisuus tai käsitteellisyys, jota nykytaiteelta usein vaaditaan, ole välttämättä juurikaan riippuvainen teknisestä taidosta (Pääjoki 1999, 71). Mestari-kisälli-asetelmassa on myös yleistä, että opettaja opettaa taidetta nimenomaan oman esimerkkinsä kautta. Nykyisessä kuvataideopetuksessa tällainen toiminta ei ole mitenkään vaadittavaa tai itsestään selvää. Luonnollista kuitenkin on, että opettaja valitsee opetuksessa käytettävät materiaalit oman taidekäsityksensä mukaan.

Pääjoki (1999) jakaa taidekäsityksen taidekasvatuksen yhteydessä karkeasti kahteen luokkaan. Hän kirjoittaa essentialistisesta eli sisältökeskeisestä, ja instrumentalistisesta eli välinekeskeisestä taidekäsityksestä. Näistä essentialistinen taidekäsitys korostaa taiteen lopputulosta, sen esteettisiä ominaisuuksia, joilla ei välttämättä ole ilmaisullista arvoa itse tekijälle, mutta joka palvelee sille annettua esteettistä tarkoitusta. Instrumentalistinen taidekäsitys puolestaan korostaa taiteen tekemisen prosessia ja sen vaikutusta tekijään. Instrumentalistisessa taidekäsityksessä lopputulos ei olekaan taiteellinen itseisarvo, vaan tärkeämpää on tekijän subjektiivisesti saavuttama oppiminen, kokemukset ja elämykset. (Pääjoki 1999, 71.) Tämä luokittelu on selkeästi hyvin kärjistetty, eikä poissulje sitä mahdollisuutta, että nämä molemmat taidekäsitykset voisivat myös paikoin liittyä toisiinsa. Kun tutkitaan taidekäsitysten vaikutusta taiteen opettamiseen, luokittelu antaa kuitenkin

selkeitä suuntaviivoja. Instrumentalistinen taidekäsitys liittyy selkeästi käsitteelliseen ja modernimpaan taiteeseen, kun taas essentialistinen jo nimensäkin mukaan heijastelee taiteen kentällä traditionaalisempia esteettisiä arvoja.

Opettamisen ja oppimisen vaikutus henkilökohtaisen taidekäsityksen syntyyn on merkittävä. Aina 1950–60-luvuille asti oppimisen tutkimuksessa vallitsi behavioristinen suuntaus, joka ei huomionnut, tai suorastaan sallinut, ihmisen sisäisiä suuntauksia ja vaikutteita, vaan oppiminen nähtiin puhtaasti ulkoisen käyttäytymisen kautta (Tynjälä 1999, 22). Vasta konstruktivistisen oppimiskäsityksen noustua vallalle, myös taideopetuksessa alettiin havainnoida sisäisten tekijöiden vaikutusta oppimiseen (Järvinen 2014, 160). Pohjimmiltaan jokaisella taiteen tekijällä on omat lähtökohtansa taiteen tekemiseen. Taiteellinen itseilmaisuus sekä se, mistä lähtökohdat taiteen tekemiseen kumpuavat, liittyvät taiteen tekijän henkilökohtaiseen taidekäsitykseen. Toisaalta taidekäsitys vaikuttaa myös siihen, mitä kuvataidekasvattaja oppilailtaan vaatii, millaista taidetta hän haluaa heidän tekevän ja millaisia asioita käsittelevän. Itseilmaisullisuuden korostuminen on nostanut taidekasvatuskeskusteluun myös toistuvan väitteen siitä, ettei taidetta ylipäättään voi opettaa. (Pääjoki 1999, 28–29.) Taide ja taito ovat yhteisistä juuristaan huolimatta ajautuneet nyky maailmassa melkoisen kauas toisistaan. Taiteen kentän laajeneminen nykyisenlaiseksi, lähes kaikenlaiset tekemisen muodot kattavaksi ja vaikeasti määriteltäväksi kokonaisuudeksi, vaikeuttaa kokonaisuudessaan myös sen määrittelyä, mikä ylipäättään on taidetta ja mikä ei, ja jos ei, niin miksi ei (Jokela & Salokannel 2014, 5).

Taidekäsityksen muodostumiseen vahvasti vaikuttavia tekijöitä ovat myös ympäröivä kulttuuri, yhteiskunta ja sen teknologistuminen. Voidakseen toimia taiteen vastaanottajana kenenkään ei tarvitse enää välttämättä poistua kotoaan tai tietokoneensa äärestä. Toisin sanoen, ne ympäristöt joissa taidetta vastaanotetaan, ovat viimeisen parin vuosikymmenen aikana muuttuneet huomattavasti; kukaan ei ole pakotettu menemään taidenäyttelyyn, museoon, tai edes kirjaston taideosastolle taidetta etsimään. Taide monissa muodoissaan on jokaiselle muutaman klikkauksen takana. Tämä mahdollistaa taidekäsityksen muodostumisen ilman minkäänlaisia varsinaisia auktoriteetteja tai esikuvia. Kenties tekijät taiteen takana ovat nykytaiteen kentällä jääneet persoonina teostensa ja valtavan tarjonnan varjoon. Nykyajan ihmiselle ei ole ominaista pysähtyä taiteen äärellä ja perehtyä siihen, saatika sen tekijään, ellei koettu taide jostakin syystä osoittautu välittömästi miellyttäväksi

ja kiinnostavaksi. Uusi vaihtoehto on tarjolla heti, kun edellinen jää taa. (Sintonen 2009, 10–13.)

3.2 Taito

Taito ja taitavuus ovat perinteisesti kädentaitoihin ja käsityöammatteihin yhdistettyjä ominaisuuksia, jolloin ne kuvastavat jonkin teknisen asian hallintaa. Kuten jo termien taito ja taide samankaltaisuudesta voidaan päätellä, ne ovat molemmat alkujaan toisiinsa yhteydessä olevia tekijöitä. Taide on sanasta taito johdettu uudissana, joka on suomenkieleen tullut vasta 1800-luvulla, ja alun perin, sikäli kun taiteesta on ylipäättään aiemmin puhuttu, siitä on käytetty ruotsinkielestä johdettua sanaa ”konsti” (Häkkinen 2007, 1255). Kun tarkastellaan taiteen ja taidon historiaa, käy ilmi, ettei esimerkiksi antiikin Kreikassa edes ollut varsinaista sanaa kuvaamaan taidetta, vaan sanalla taito, eli tekhnē, tarkoitettiin muiden taitojen ohella myös kuvan tekemisen taitoa. Niistä asioista, jotka nykyään tunnetaan taiteenaloina, ei tuolloin vielä etsitty tai tunnistettu sellaisia yhteisiä piirteitä, joiden perusteella ne olisi pitänyt luokitella erilleen muista taidoista. Esimerkiksi runous, musiikki ja kuvanveisto olivat taitoja siinä missä mikä tahansa muukin työ. (Määttänen 2012, 175.)

Jo antiikin Kreikassa taitoon liitettiin myös tieto. Ajateltiin, että taitoa ei voi olla ilman tietoa ja itse asiassa tieto jopa itsessään on taitoa. Taitamiseen liittyy kyky toimia tiedon mukaisesti ja taito on niin sanotusti tekijän tietoa. (Määttänen 2012, 176.) Nykyaikana, kun tieto ja taito usein määritellään toisistaan eroavaisiksi käsitteiksi, käyttöön on kuitenkin tullut termi ”tietotaito”, joka lähennellee merkitykseltään antiikin aikaista käsitystä taidosta.

Nykyaikainen taiteen ja taiteilijan käsite kehittyi vasta 1700-luvulla, jolloin keksittiin erilaisia lisätermejä erottamaan taiteen alaan kuuluvat taidot muista taidoista. Tällöin taiteilijan tekemä työ erotettiin ”alempiarvoisista” käsityötaidoista. (Määttänen 2012, 179.) Yhä nykyäänkin korkeakulttuuriset arvot liitetään taidemaailmaan ja taiteilijaelämään, jossa alemmistakin luokista tulevat tekijät omaksuvat yleensä ylempien sosiaaliryhmien arvomaailman (Lepistö 1991, 33).

Koska taito voidaan, kuten edeltä käy ilmi, liittää taiteen lisäksi lähes mihin tahansa kykyyn, on hyvä määritellä tarkemmin mitä tuo taito tutkielmamme kontekstissa on. Määrittelemme sen näin: Taito on hallittua osaamista, jossa on myös tiedollinen ulottuvuus. Taidon saavuttamiseksi on ominaista toiminnallinen opiskelu, opettelu ja harjoittelu, käytännössä ja teoriassa. Taito siis määritellään harjoituksen aikaansaamaksi ominaisuudeksi, jota voidaan sekä opettaa, että oppia. Kaikilla ihmisillä ei ole erilaisten taitojen omaksumiseen samanlaisia valmiuksia, sillä yksilön aiemmin omaksumat tiedot ja taidot vaikuttavat oppimiseen. Usein taitojen kehittymiseen vaikuttavat myös henkilön omat intressit ja toisinaan myös ulkopuolinen paine. Tutkielmassamme taidolla kuitenkin viitataan nimenomaan taiteen tekemisessä käytettävään tietotaitoon ja, tarkennuksena vielä, teknistä osaamista painottaen. Taidon saavuttamisen lisäksi sen ylläpitäminen on ensisijaisen tärkeää. Tällöin puhutaan kokonaisvaltaisesta oppimisprosessista, jossa sekä omatoiminen tekeminen, että ohjattu kouluttautuminen yhdistyvät kestäväää taitoa tuottavaksi kokonaisuudeksi (Räsänen 2009, 29).

Kun taito on opetettavissa, on luonnollista, että sen kehittäminen on osa opettamisen päämäärää. Kädentaitojen ja teknisen taidon opetus ovat olleet keskeisiä tekijöitä traditionaalisessa taideopetuksessa, joka on monin paikoin sukua erilaisille käsityön perinteille. Esimerkiksi kansantaiteen kohdalla taito on monissa määrin painotetumpi oppisisältö, kuin luovuus tai itseilmaisuus. Kansantaiteissa on runsaasti tekijöitä, jotka tekevät siitä ominaisuuksiltaan jopa enemmän käsityötä kuin ainakaan nykyisen kaltaista, itseilmausullista taidetta. Tällainen traditionaalinen, jopa vanhanaikaiseksi nimitettävä, taidekulttuuri kun lähtökohtaisesti pyrkii vaalimaan jo syntynyttä perinnettä sellaisenaan, eikä niinkään uudistamaan sitä. Näissä tapauksissa vanhakantaiseksi mielletty mestari-kisälli -asetelma, jossa opettaja toimii oppilaan suurimpana esikuvana ja auktoriteettina, on ymmärrettävästi käytännöllinen ja toimiva lähtökohta oppimiselle. Vaikka tällainen traditio perustuukin pitkälti jäljentämiseen, löytyy siitä kuitenkin myös nykyaikaisen taidekasvatukseen on päädytty. (Varto 2011, 19.)

Taidon ja taiteen välisestä, kenties symbioottisenakin pidettävästä, suhteesta kertoo paljon se, että koulumaailmassa puhutaan perinteisten oppiaineiden lisäksi taide- ja taitoaineista. Näitä aineita ovat kuvataiteen ohella käsityöt, liikunta, musiikki ja kotitalous. Kasvatustieteiden tohtori Martti Hällström (2009) erottaa taide- ja taitoaineiden painotuksia määrittelemällä taitoaineissa kehittyvän kätevyyden ja taideaineissa

luovuuden. Taidetta Hällström pitää itseisarvoisena, kun taas taitoa enemmän hyötyyn tähtäävänä välinearvona. (Hällström 2009, 15.) Vaikka tällainen kahtiajako onkin lähinnä veteen piirretty viiva, herättää se silti kysymyksen siitä, onko itseilmaisullinen taide välttämättä lainkaan riippuvainen taidosta. Tarvitaanko taitoa välinearvona taiteen itseisarvon saavuttamiseksi (Varto 2011, 21)?

Nykyaikainen kuvataidekasvatus, samoin kuin nykytaidekin, on huomattavissa määrin käsitteellistä. Taiteen ymmärtämistä ja tulkintaa on painotettu runsaasti sekä kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa että perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Teknisestä taidosta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) ei kuvataiteen kohdalla puhuta juurikaan, mutta tekniseen osaamiseen viitaten oppiaineen sisältöihin ja tavoitteisiin kuuluu erilaisten välineiden, materiaalien, teknologioiden ja ilmaisun keinojen monipuolinen käyttäminen. 7.–9. -vuosiluokkien kuvataiteen opetuksen tavoitteessa mainitaan opetuksessa vahvistettavan oppilaiden kuvallisen tuottamisen taitoja. Tavoitteena on myös oppia soveltamaan erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisun keinoja, sekä syventää kuvallisen tuottamisen taitoja. Kaikilta muilta osin taidosta puhuttaessa viitataan vastaanottajan ja tulkitsijan rooliin. (Opetushallitus 2014.)

Opetuksen painotusten muutoksesta kertoo jotain jo se, että vielä ennen vuoden 2004 opetussuunnitelmaa oppiaineen nimi oli kuvaamataito, kun nykyään se tunnetaan nimellä kuvataide (Rokka 2011, 175). Sana ”taito” on siis jäänyt oppiaineen nimestä kokonaan pois. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opetustavoitteissa sana taito mainitaan ainoastaan kieli- ja viestintätaitojen yhteydessä. Lisäksi Maisterivaiheen opintojen tavoitteissa mainitaan perusopinnoissa hankittujen taitojen syventämistä kuvataidekasvatuksen näkökulmasta. (Opinto-opas 2015–2018 [2015].)

Matti Velhonoja (2014) on pohtinut kuvataiteen opettajan virkapätevyyden edellytyksiä artikkelissaan Taidekoulusta yliopistoksi – Muutoksia kuvataiteen opetuksessa, esimerkkinä Kankaanpään taidekoulu. Kankaanpään taidekoulussa tarjotaan korkeakoulutasoista opetusta ja siellä suoritetaan ammattitaiteilijan tutkintoon tähtäävää koulutusta. Velhonoja (2014) pohtii sitä, tarvitseeko pätevä kuvataiteen opettaja todella ylemmän korkeakoulututkinnon ja pedagogiset opinnot. Pedagogisten opintojen osalta on korkeakoulunkin kuvataiteen opettajien kohdalla päädytty tulokseen, että ne ovat

pätevyyden kannalta oleelliset. Aiemmin taiteellisten ansioiden voitiin ajatella yksiselitteisesti riittävän korvaamaan muodollisen pätevyyden. (Velhonoja 2014.)

Kuvataiteen opettajien taidon ja tekemisen ylläpitämiseen Matti Velhonoja (2014) esittää yhdysvaltalaisista mallia, jossa taideopettajat ovat jopa velvoitettuja järjestämään säännöllisesti näyttelyitä omista teoksistaan. Kankaanpään taidekoulussa opettajille onkin järjestetty yhteisnäyttelyitä, joissa heidän teoksensa ovat olleet julkisesti esillä ja myös oppilaiden tarkasteltavissa. (Velhonoja 2014, 148.) Kuvataiteen opettajien omaa taiteellista tekemistä tutkinut Soile Niiniskorpi (2009) on niin ikään tutkimuksissaan tullut siihen tulokseen, että kuvataideopettajan tekemän taiteen näkeminen innostaa ja kannustaa opiskelijoita työskentelemään. Näyttelyiden pitäminen toimii myös todisteena siitä, että opettaja osaa itsekin tehdä taidetta, eikä vain puhua siitä (Niiniskorpi 2009, 91). Tuntuu luonnolliselta ajatella, että opettaja on uskottavampi silloin, kun hän todistetusti hallitsee itsekin opettamansa asiat. Toisaalta Niiniskorpi (2009) kirjoittaa myös, että vaikka taiteen tekeminen onkin opettajalta toivottavaa, ei se kuitenkaan ole välttämätöntä, sillä taideopettajan ammatti on kuitenkin ensisijaisesti opettaja, eikä teoksiaan esittelevä taiteilija (Niiniskorpi 2009, 91).

Taideopetuksen käsitteellistymisestä ja käytännön tekemisestä etääntymisestä on kirjoitettu ja puhuttu paljon. Muun muassa James Elkins (2001) on pohtinut aihetta lähestymällä sitä kysymällä voiko taidetta ylipäättään opettaa. Tarja Pääjoki (2014) on jatkanut kysymyksen pohtimista artikkelissaan: ”Opettaja puhuu taiteesta – pedagogiikan ja diskurssien suhteesta taiteilijakoulutuksessa”. Suurimpina syinä taideopetuksen muutoksiin Pääjoki (2014) näkee maamme kulttuuripoliittisen ilmapiirin, jossa on siirrytty niin sanotun kilpailutalouden aikaan, mutta toisaalta myös sen, että taiteilijoita ajatellaan koulutetun lukumäärällisesti liikaa. Kilpailutalouden aikana näille koulutetuille taiteilijoille pitäisi vielä keksiä jotakin ”hyödyllistä” käyttöä. Kilpailutalouden lisäksi ajallemme leimallisia arvoja ovat kuitenkin myös kulttuuri ja sen kautta saavutettava hyvinvointi, joissa taiteella on oma merkittäväkin roolinsa. (Pääjoki 2014.)

Syntyykö hyvinvointi sitten taiteen tekemisestä vai sen ymmärtämisestä? Nyky-yhteiskunnassa ja koulutuksessa painotetaan runsaasti niin sanottua monilukutaitoa, joka on visuaalisessa kulttuurissamme voimakkaasti kuvataidekasvatukseen yhdistyvä tekijä. Monilukutaito taitona kuuluu kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan sisältyviin kieli- ja

viestintätaitoihin. Monilukutaito on siis ennen kaikkea taitoa vastaanottaa ja ymmärtää informaatiota, kuten termin sisältämästä sanasta ”luku”, eli lukeminen, voidaan päätellä. Monilukutaitoon ei siis itsessään kuulu sisällöntuottaminen. Muun muassa newyorkilaisen taiteilijan ja opettajan Ernesto Pujolin (2009, 5) mukaan nykytaiteilijan tärkein taito on osata sanallistaa taiteensa suunnittelu- ja toteutusvaiheet ja taideopetuksen perustana on nimenomaan nykytaiteen käsitteellisyys. Olisiko siis taiteen vastaanottamisenkin kohdalla tärkeämpää opettaa sitä, kuinka näkemänsä ja kokemansa voi ymmärrettävästi sanallistaa, vai onko Pujolin esittämän näkemyksen taustalla sittenkin se, ettei taiteen vastaanottajan tarvitsisikaan luoda teoksesta omaa tulkintaa ja ymmärrystä, kun taiteilija itse ystävällisesti sanallistaa meille visuaalisen teoksensa.

Michael Belshaw (2011) kirjoittaa, että nykyaikana, kun opetussuunnitelmiin ei varsinaisesti sisälly minkäänlaisia taidollisia erityisvaatimuksia, voisi kuvataideopettajakin toimia ammatissaan periaatteessa vain puhumalla. Koska taidetta ei sisällöllisesti voi rajoittaa mihinkään varsinaisiin raameihin, ei sen opetuksenkaan käsitteellistä sisältöä voida välttämättä osoittaa oikeaksi tai vääräksi. Mutta jos taiteen opettajalta ei vaadita minkäänlaista konkreettista osaamista tai taitoa, tuleeko taiteen institutionalisoituneista diskursseista ja taiteen toimivasta sanallistamisesta ainoat opetuksen varsinaiset sisällöt? Ja mikäli näin on, olisiko mahdollista, että taidetta voisi uskottavasti opettaa silloin myös henkilö, joka ei todellisuudessa hallitse edes näitä sisältöjä? Kun kyse on niinkin laveasta käsitteestä kuin taiteesta, ei voida yksiselitteisesti määritellä mikä on tällaisissa tapauksissa oikeaa tai väärää. (Belshaw 2011; Pääjoki 2014.)

Jaana Venkula (2011) on teoksessaan Taiteen välttämättömyydestä kirjoittanut näin: ”Taiteen sillanomainen tehtävä kiteytyy perimmiltään kuitenkin siinä, että sen luoma yhteys maailmaan on toiminnallinen. Siksi sen harjoittaminen ja kokeminen vaikuttavat sekä ajattelemisen että tekemisen taitoihin. Ihminen liittyy maailmaan ja itseensä syvimmin juuri toiminnallaan.” (Venkula 2011, 45.) Kaikesta taiteen ja taideopetuksen käsitteellisyydestä huolimatta, on kuitenkin syytä muistaa, että ellei taidetta kukaan konkreettisesti tee, ei sitä voida myöskään opettaa.

4. Taiteen tekemisen muodot kuvataidekasvatuksen opintolinjalla

Tässä luvussa käsitellään niitä taiteen tekemisen muotoja, jotka sisältyvät tutkimukseemme. Tulevan analyysin helpottamiseksi olemme jakaneet kyselylomakkeen käsittämät taiteen tekemisen muodot kolmeen eri luokkaan, joista jokaiseen perehdytään tarkemmin tämän luvun alaluvuissa. Luokat ovat perinteiset, yhteisölliset ja modernit taidemuodot. Näihin kolmeen luokkaan sisältyy kaikkiaan 13 eri taiteen tekemisen muotoa, jotka kaikki lukeutuvat osaksi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opintolinjan pakollisia taideopintoja. Jotkin taidemuodot ovat pakollisissa opinnoissa toisia enemmän edustettuina, mutta valinnaisina opintoina lähes kaikkiin taidemuotoihin on mahdollisuus perehtyä myös syvemmin. Osasta perinteiset- ja yhteisölliset -luokkien taidemuodoista on tarjolla jopa omat sivuainekokonaisuutensa. Tämän lisäksi kuvataidekasvatuksen opiskelijat voivat halutessaan suorittaa sivuaineopintoina opintojaksoja myös taiteiden tiedekunnan muista opintolinjoista.

Luokittelussa perinteisiin taidemuotoihin lukeutuvat: maalaus, piirustus, puupiirros, metalligrafiikka, plastinen sommittelu ja keramiikka. Yhteisöllisiin taidemuotoihin lukeutuvat: ympäristötaide ja performanssi. Kolmanteen, eli modernien taidemuotojen luokkaan lukeutuvat: digitaalinen kuva, sarjakuva, animaatio, valokuva ja video- ja elokuvailmaisu. Joissakin tapauksissa tämän luokittelun rajat voivat joustaa; esimerkiksi video- ja elokuvailmaisu voivat toisinaan lähentyä yhteisöllistä taidetta, samoin kuin vaikkapa osa modernien taidemuotojen käytäntöjä on paikoin hyvin riippuvaisia perinteisempien taidemuotojen hallinnasta.

Luokittelussa korostuu eri taidemuotojen välineellisyys ja teknisyys, eli se, millaista välineen hallintaa niiden tekeminen on perinteisesti edellyttänyt. Luokitteluun ei siis vaikuta taiteen sisällöt, vaan niitä lähestytään konkreettisella ja käytännön tekemistä korostavalla tasolla. Tässä suhteessa luokittelu on väistämättä karkea, eikä vielä sellaisenaan ota huomioon erilaisten tekniikoiden yhdistelemistä ja niin sanottujen sekatekniikoiden käyttämistä, mikä on kiistämättä nykytaiteelle ominaista. Luokittelu ei kuitenkaan poissulje sitä mahdollisuutta, että erilaisia tekniikoita myös yhdisteltäisiin. Ennen kaikkea luokittelu pyrkii helpottamaan käsitystä siitä, millaisia eri taitoja eri taiteen tekemisen muodot korostavat ja millainen asema niillä on osana tämän hetkistä taidemaailmaa ja yhteiskuntaa.

4.1 Perinteiset taidemuodot

Perinteisiin taiteen tekemisen muotoihin lukeutuvat tutkielmassamme piirustus, maalaus, puupiirros, metalligrafiikka, plastinen sommittelu ja keramiikka. Nämä kaikki edustavat klassisia ja paikkansa kuvataiteen ja taidekasvatuksen perinteessä selkeästi vakiinnuttaneita taidemuotoja. Niissä korostuvat kädentaidot ja teknisesti ne ovatkin monissa määrin jalostuneet taiteen tekemisen muodoiksi ei-taiteellisista käsityölähtökohdista. (Varto 2011, 19.)

Nämä perinteiset taidemuodot voidaan vielä karkeasti luokitella kahteen alalajiin:

- 1) Kaksiulotteinen kuva, eli piirustus ja maalaus, joista painografiikan muodot puupiirros ja metalligrafiikka ovat jalostuneet
- 2) Kolmiulotteinen kuva, eli keramiikka ja plastinen sommittelu. Näistä keramiikka käsittää savipohjaisten materiaalien muotoilun, jossa lopputulos käy läpi keraamisen polttoprosessin. Plastinen sommittelu taas on kolmiulotteisen kuvan rakentamista muun muassa valamalla, muotoilemalla ja veistämällä, sekä yhdistämällä eri elementtejä toisiinsa. Kansantajuisin esimerkki plastisesta sommittelusta on kuvanveisto. Yhteistä kaksiulotteiselle ja kolmiulotteiselle kuvalle on kuitenkin niiden konkreettista tekemistä painottava luonne. Näiden taiteen tekemisen muotojen lopputulos on perinteisesti ja puhtaimmillaan aina konkreettinen teos.

Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen vuonna 2015 päivitetty koulutusohjelma käsittää pakollisina seuraavat opintojaksot, jotka lukeutuvat perinteisen taiteen tekemisen luokkaan, ja sisältävät konkreettista tekemistä: Havaintopiirustus (4 op), Maalaus (4 op), Plastinen sommittelu (7 op), Grafiikan työpaja (5 op) ja Värioppi (3 op). Kaikki nämä opintojaksot sijoittuvat ensimmäiseen vuosikurssiin ja lukuun ottamatta Kuvan teoria- ja taiteentuntemus -kokonaisuuteen kuuluvaa Värioppia, kaikki opintojaksot kuuluvat Taide- ja mediailmaisuuksien kokonaisuuteen. (Opinto-opas 2015–2018 [2015].)

Tutkimuksemme aineisto on kerätty opiskelijoilta, jotka ovat suorittaneet nämä pakolliset opintonsa vanhemman, vuoden 2012, opetussuunnitelman mukaan. Heidän kurssivalikoimansa on pääpiirteissään ollut samanlainen kuin uusi, mutta joidenkin kurssien kohdalla on tapahtunut muutoksia. Esimerkiksi aiemmassa opinto-oppaassa mukana ollut Elävän mallin piirustuskurssi (4op) on sittemmin korvattu

Havaintopiirustuksen kurssilla (4op) ja Johdatus taidegrafiikkaan (5op) on uudessa opintosuunnitelmassa Grafiikan työpaja (5op). Aiemman opintosuunnitelman Piirustus ja maalaus (4op) on puolestaan pelkkä Maalaus (4op). Keramiikan kurssia, joka aiemmassa opintosuunnitelmassa oli oma kolmen opintopisteen kokonaisuutensa, ei enää sellaisenaan ole, vaan se on yhdistetty osaksi Plastisen sommittelun kurssia, jonka opintopistemäärä on noussut viidestä seitsemään. Kaikkiaan perinteisten taidemuotojen tekemiseen painottuvia opintojaksoja on sekä uudessa, että vanhassa opintosuunnitelmassa 20. opintopisteen verran, ja 23. mikäli mukaan lasketaan kolmen opintopisteen laajuinen Väriopin opintojakso, joka käytännössä koostuu pitkälti maalaamisesta. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opiskelijoiden on mahdollista opiskella myös kuvataiteen sivuaineopintoja, jotka ovat kokonaisuutenaan 25 opintopisteen laajuiset, ja sisältävät runsaasti juuri perinteisiin taidemuotoihin lukeutuvia opintojaksoja. (Opinto-opas 2012–2013 [2012]; Opinto-opas 2015–2018 [2015].)

4.2 Yhteisölliset taidemuodot

Yhteisöllisiin taidemuotoihin lukeutuu tässä tutkielmassa ympäristötaide sekä performanssitaide. Yhteisölliset taidemuodot on hyvin moni-ilmeinen ja rönsyilevä käsite, mutta kuten nimensäkin kertoo, keskeistä siinä on sosiaalinen kanssakäyminen ja vuorovaikutus yhteisössä. Perinteisiin ja moderneihin taidemuotoihin nähden yhteisölliset taidemuodot ovat osallistavuutensa kautta erilainen ilmiö. Osallistavuuden näkökulmasta voidaan jopa ajatella, ettei yhteisöllinen taide ole mitenkään taiteilijakeskeistä, tai välttämättä aina edes -lähtöistä, vaan taide syntyy ihmisten keskinäisestä toimimisesta tilassa, ajassa ja paikassa. (Hiltunen 2001, 12–21.) Yhteisötaide on elämyksellistä ja elävää, se muuttuu tilanteen mukaan, eikä siitä välttämättä jää jälkiä. Kommunikaatio ihmisten ja ympäristön välillä ja mukana oleminen tekevät yhteisötaiteesta yhteisötaidetta. (Sederholm 2000, 113.) Tutuin yhteisötaiteen piiriin lukeutuva taidemuoto lienee performanssi eri muodoissaan. Toisaalta yhteisölliset taidemuodot eivät välttämättä sisällä lainkaan performanssiin kuuluvaa esiintymistä, vaan ne voivat yksinkertaisesti olla yhdessä tehtyä taidetta, eikä sen tekijöiden tarvitse olla taiteilijoita, vaan kaikenlaisia ihmisiä kaikenlaisista lähtökohdista ja taustoista. (Coutts & Jokela 2008, 178.)

Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen vuonna 2015 päivitetty koulutusohjelma käsittää pakollisina seuraavat opintojaksot, jotka lukeutuvat yhteisöllisten taidemuotojen luokkaan, ja sisältävät konkreettista tekemistä: Taide- ja ympäristöpedagogiikka (3 op), Kuvataidekasvatuksen yhteisöprojekti (6 op), Taidekasvatuksen syventävä taideproduktio (6 op), joka lähinnä korostaa yhteisöllisiä taiteentekemisen muotoja. Näistä opintojaksoista Taide- ja ympäristöpedagogiikka kuuluu ensimmäisen vuosikurssin opintoihin, muiden opintojaksojen kohderyhmä on myöhempien vuosikurssien opiskelijat. (Opinto-opas 2015-2018 [2015].) Aiemmassa opetussuunnitelmassa kurssien sisällöt ovat pääpiirteissään samat, mutta toteutusmuodot ovat paikoin erilaiset (Opinto-opas 2012–2013 [2012]).

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa on myös mahdollista valita sivuaineekseen 25 opintopisteen kokonaisuus Yhteisö, taide ja ympäristö, jossa perehdytään useisiin erilaisiin yhteisöllisiin taidemuotoihin. Ympäristön osalta opinnoissa korostetaan ennen kaikkea suhdetta pohjoisuuteen ja arktiseen ympäristöön. (Opinto-opas 2015–2018 [2015].)

4.3 Modernit taidemuodot

Kolmas ja viimeinen ryhmä, eli modernit taidemuodot, sisältää uudenaikaisempia taidemuotoja, joihin kuuluu useiden eri medioiden yhdistämistä sekä nykyaikaisten välineiden käyttöä. Modernilla taiteella ei siis viitata tutkimuksessa 1800-luvun jälkeiseen modernistiseen taidesuuntaukseen, vaan tämän ajan taiteeseen, jota toteutetaan nykyaikaisin ja teknologian mahdollistamin menetelmin.

Modernien taidemuotojen ryhmään lukeutuvat digitaalinen kuva, video- ja elokuvailmaisuus ja animaatio, sekä sarjakuva ja valokuva, jotka taidemaailmassa ovat suhteellisen nuoria ilmiöitä, pitkästä historiastaan huolimatta. Valokuvauksen päätyminen tutkielmassamme modernien taidemuotojen luokkaan johtuu osaltaan myös siitä, että se poikkeaa työskentelytavoiltaan perinteisistä kädentaitoja korostavasta taiteesta huomattavasti. Valokuvaamiseen tarvitaan tekninen laite, joka tallentaa kuvan, toisin kuin perinteisissä taidemuodoissa, joissa tekijä itse luo kuvan alusta loppuun eri välineitä käyttäen. Lisäksi valokuvaaminen liittyy nykyaikana yhä useammin osaksi digitaalista kuvankäsittelyä. Sarjakuva puolestaan sijoittuu tähän luokkaan sen monimediallisen luonteen vuoksi.

Sarjakuvassa yhdistyvät narratiivisella tavalla kuva ja teksti, mikä ei ole perinteisen taiteen luokkaan luetuille taidemuodoille ominaista.

Modernien taidemuotojen nousu näkyy nykyajan kuvataiteen opettamisessa ja opetussuunnitelmissa huomattavasti. Teknologia kehittyy nykyaikana niin valtavalla vauhdilla, että koulun on vaikea pysyä perässä. Näyttääkin siltä, että tällä hetkellä suomalainen koulutus on jonkin verran jäljessä ajastaan juuri ympäröivän yhteiskunnan nopean teknologistumisen vuoksi. Teknologian mukanaan tuoma uusi visuaalinen kulttuuri ja sen vastaanottamiseen tarvittava monilukutaito ovat keskiössä modernien taidemuotojen oppisisältöjen kohdalla. Toisaalta teknologia ja media ovat tuoneet mukanaan myös täysin uudenlaisia oppimis- ja toimintaympäristöjä, jotka ovat monissa määrin muuttaneet ihmisten perinteistä toimintaa. Digitaalinen kulttuuri omaksutaan nykyään yhä enenevässä määrin koulun ulkopuolelta, mikä lisää modernien taidemuotojen kehittämisen haastetta entisestään. (Sintonen 2009, 7-13.)

Teknologisoitumisen ja digitalisaation noustessa yhä merkittävämmäksi osaksi koulujen toimintakulttuuria on huomioitava, että ne tarvitsevat itselleen tilaa. Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteita tarkastellessa voidaankin todeta monilukutaidon ja visuaalisen kuvakulttuurin ymmärtämisen nousseen keskeisiksi oppimistavoitteiksi kuvataidon oppiaineessa. (Opetushallitus 2014, 436–429.)

Moderneja taidemuotoja sisältävät pakolliset opintojaksot, joissa taidetta tehdään konkreettisesti, ovat Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa seuraavat: Valokuvauksen työpaja (5 op), Medialukutaito ja digitaaliset työkalut (7 op), Video- ja elokuvailmaisu (5 op), Graafinen suunnittelu (3 op) ja Mediakasvatus ja sovellukset (3 op). Yhteensä näistä 23 op. (Opinto-opas 2015–2018 [2015].)

Vuoden 2012 opinto-oppaassa, jonka mukaisten opintojen pohjalta kyselymme aineisto koostuu, vastaavia opintojaksoja oli vain 20 opintopisteen edestä, mutta sisällöiltään opinnot vastaavat pitkälti uudemman opinto-oppaan sisältöjä (Opinto-opas 2012–2013 [2012]). Digitaalisten sisältöjen ja teknologian roolin kasvusta kuvataidekasvatuksessa kertoo se, että moderneja taidemuotoja sisältävien kurssien opintopistemäärä on hieman kasvanut. Valokuvauksen työpaja, eli entinen Valokuvauksen perusteet -opintojakso sisältää sekä analogista että digitaalista valokuvausta.

Moderneja taidemuotoja sisältäviin sivuainekokonaisuuksiin kuuluvat Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnassa Valokuvaus, ja vuoden 2015 opetussuunnitelman myötä mukaan tullut Pelisuunnittelu ja -teknologia. Pelisuunnittelu ja -teknologia on 10 opintopisteen kokonaisuus, joka koostuu Taiteiden tiedekunnan graafisen suunnittelun ja audiovisuaalisen mediakulttuurin sekä Lapin ammattikorkeakoulun tieto- ja viestintäteknikan koulutusohjelman järjestämästä opetuksesta. (Opinto-opas 2015–2018 [2015].) Moderneja taidemuotoja Pelisuunnittelu- ja teknologia sisältää muun muassa graafisen toteutuksen puitteissa, mutta nykytaiteen laaja-alaisuuden huomioon ottaen pelisuunnittelua ja toteutusta voisi hyvinkin pitää monimediallisena alustana taiteen tekemiseen. Loppujen lopuksi videopelit eivät sisällä paljoakaan sellaisia elementtejä, joita ei tavalla tai toisella voisi jo laskea kuuluviksi nykytaiteen piiriin.

5. Tutkimus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden taiteellisen erityisosaamisen alueet sekä ne taiteen tekemisen muodot, joissa he haluavat kehittää itseään lisää. Tämän lisäksi tarkoituksena on selvittää kuvataidekasvattajien taidekäsitys heille merkittävien taiteilijoiden kautta. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2015, tutkimus toteutettiin kevään 2015 ja kevään 2016 välisenä aikana Rovaniemellä.

Tämän tutkielman esitutkimuksena toimii Lasse Pohjalaisen (2014) kandidaatintutkielma Kuvataidekasvatuksen opiskelija – Taiteen erityisosaaja? Kandidaatintutkimuksessa Pohjalainen kartoitti Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden taiteellisia erityisosaamisen alueita ja päätyi siihen tulokseen, että maalaaminen ja piirtäminen olivat heidän vahvimmat osaamisalueensa. Näihin tuloksiin pohjautuu esiyymmärryksemme siitä, että Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijat olisivat suuntautuneet ennen muuta traditionaalisiin taiteen tekemisen muotoihin.

Esiymmärryksemme mukaan suurimmalla todennäköisyydellä vastaajalla on erityisosaamista silloin, kun hänen vahvimmin hallitsemansa taiteen tekemisen muoto/muodot on sama, jossa hän haluaa kehittyä lisää, jota hän on harjoittanut omatoimisesti ja jota edustavat myös hänelle merkittävät taiteilijat. Toisaalta on myös mahdollista, että laaja-alaisesti erilaisista taiteen tekemisen muodoista kiinnostuneella henkilöllä on myös erityisosaamista, joka välttämättä ei tule tutkimuksessamme ilmi. Erityisosaaminen ei välttämättä vaadi suurta kiinnostusta kehittyä tekemisessään teknisesti enempää. Taidemuotojen omatoiminen harjoittaminen, joko aiempi tai nykyinen, ja kokemus niiden hallitsemisesta ovat kuitenkin vahvimpia erityisosaamisen edellytyksiä.

5.1 Tutkimuksen toteutus ja taustat

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla. Puolistrukturoitu kyselylomake sisältää avoimia ja monivalintakysymyksiä. Puolistrukturoituun kyselylomakkeeseen päädyttiin, jotta saataisiin sekä helposti vertailtavaa kvantitatiivista aineistoa että tutkittavien vapaammin muotoilemia kertomuksia itsestään ja taustoistaan. Kyselylomake avataan tarkemmin luvussa 5.2 Kysely kuvataidekasvatuksen opiskelijoille. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1998, 194–195.)

Osa vastauksista saatiin jakamalla lomake henkilökohtaisesti Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opintolinjan opiskelijoille, joko luokkatiloissa opiskelun yhteydessä tai vapaa-ajalla. Toinen osa vastauksista puolestaan saatiin taiteiden teidekunnan taukotilasta, jonne veimme nipun lomakkeita, ja jossa opiskelijat vastasivat kyselyyn oma-aloitteisesti, nämä lomakkeet palautettiin niitä varten tilaan jätettyyn palautuslaatikkoon. Kyselylomakkeeseen vastasi 27 Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijaa niin, että jokainen vuosikurssi on edustettuna.

Kyselyn tulokset kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden mahdollisista erityisosaamisen alueista perustuvat tutkittavien henkilöiden subjektiiviseen näkemykseen ja kokemuksiin. Kyselylomake valikoitui tutkimusmenetelmäksi, sillä sen avulla saadaan helposti vertailtavaa tietoa suureltakin opiskelijamäärältä. Kyselylomakkeen avulla voimme luoda kattavan kuvan tulevien kuvataiteen opettajien erityisosaamisen alueista ja taidekäsityksistä.

Kyselyn tulokset analysoidaan soveltaen fenomenografisia ja hermeneuttisia menetelmiä. Pyrkimyksenämme on fenomenografisen tutkimuksen mukaan kuvata laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista, niiden omaa johdonmukaisuutta noudattaen. Toisaalta huomioitava on myös, että fenomenografisella tutkimuksella ei pyritä etsimään syitä sille, miksi henkilö ajattelee tietyllä tavalla, vaan ainoastaan pyrkiä ymmärtämään hänen ajatteluaan. Tavallisimmin fenomenografisen tutkimuksen aineisto koostuu haastatteluista ja tässä tutkimuksessa olemmekin soveltaneet fenomenografiaa lähinnä kyselylomakkeen avoimien kysymysten kohdalla ja verratessamme niitä lomakkeen strukturoidun osan vastauksiin. Sananmukaisesti fenomenografia tarkoittaa

ilmiöiden kuvaamista, ja muodostuu kreikan kielen sanoista ”phainomenon” ilmiö ja ”graphein” kuvata. (Ahonen 1994, 114–122.)

Fenomenografiseen tutkimukseen kuuluvat käsitteet välitön ja välillinen tutkimus. Tässä tapauksessa kyseessä on välillinen tutkimus, joka tehdään niin sanotusti toisen asteen näkökulmasta. Tutkimme ilmiötä sellaisena, kuin tutkimukseen valitsemamme ihmisjoukko, eli kuvataidekasvatuksen opiskelijat, sen näkevät. (Häkkinen 1996, 30–33.) Kuitenkin tutkimuksemme tapauksessa syytä on huomioida, että aineistostamme emme tule saamaan suoraa vastausta siihen, mikä on opiskelijoiden taidekäsitys, vaan sen tulemme itse aineiston analyysin kautta selvittämään. Mikäli kysyisimme opiskelijoilta suoraan, mikä heidän taidekäsitöksensä on, emme voisi luottaa tiedon oikeellisuuteen. Yksinomaan taidekäsitys-termin määrittäminen on niin monisyinen ja vaikea asia, ettei siihen suoraa vastausta ole. Näin ollen vastaus taidekäsituksesta tutkimuksemme tapauksessa tulee löytymään sen kautta, millaista taidetta opiskelijat itse tekevät ja arvostavat.

Fenomenografian lisäksi analyysissa käytetään hermeneuttista kehää, joka auttaa lähestymään aineistoa tutkimuskysymyksen kannalta ja selvittämään tulosten merkityksiä. Hermeneuttiseen menetelmään kuuluu tiedon jatkuva lähestyminen ja aiempi ymmärrys pohjana uuden tiedon sisäistämiseksi. Uutta tietoa saataessa ymmärrys muuttuu sitä mukaa, kun uudet tulokset kumoavat vanhoja käsityksiä. Hermeneuttiseen kehykseen kuuluu myös käsitteiden ennaltamäärittelemättömyys ja aiemman esiymmärryksen kyseenalaistaminen. Lopullinen merkitys käytetyille käsitteille selviää vasta tutkimuksen edetessä. Näitä käsitteitä tutkielmassamme on ensisijaisesti kuvataidekasvattajan taidekäsitys. (Siljander 1988, 115–119.)

Vahvimmin tutkielman muotoutumiseen ja valittujen tutkimusmenetelmien soveltamiseen on vaikuttanut dialogi, jota tutkimuksen tiimoilta olemme käyneet. Kaikki havainnot ja päätelmät ovat ennen tutkielmaan päätymistään käyneet läpi monivaiheisen tutkiskelun ja keskustelun, aina niin pitkälle, että voimme yksimielisesti seistä havaintojemme takana. Tutkielman tekeminen kahdestaan on avartanut katsantokulmaa ja ehkäissyt tehokkaasti sisäänpäin kääntymistä ja sokeutumista omille havainnoille.

Kuvataidekasvatuksen opiskelijat työllistyvät pääasiassa kuvataiteen aineenopettajiksi peruskouluun ja lukioon. Tutkimuksessamme kartoitettava erityisosaaminen ei ole tässä ammatissa välttämätön, mutta se todennäköisesti ohjaa opettajan työskentelyä, etenkin aikanamme, jolloin opetussuunnitelmien sisällöt ovat hyvin tulkinnanvaraisesti toteutettavissa (Opetushallitus 2014, 426). Nämä erityisosaamisen alueet voivat liian suppeasti hallittuna yksipuolistaa opetusta, mutta toisaalta ne voivat myös tuoda siihen opetuksen kannalta merkittävääkin ammatillista varmuutta. Erityisosaamisen lisäksi tutkimuksemme tuo ilmi myös kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden mahdollisen laaja-alaisen osaamisen, joka on aikanamme hyvinkin tavoiteltua (Juva & Hynynen 2011). Kuvataiteen opettajan olisikin erityisosaamisalueidensa lisäksi hyvä hallita myös mahdollisimman laaja repertuaari muita taidemuotoja.

Tutkimuksemme ei tule antamaan yksiselitteistä vastausta kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden taiteellisesta erityisosaamisesta, sillä oma taiteellinen tekijyys ei ole välttämätön edellytys kuvataidekasvattajuudelle, taidekäsitys kuitenkin on ja sen muodostumiseen vaikuttaa luonnollisesti myös tekijyys. Oma erityisosaaminen nähdäänkin tutkimuksessamme yhtenä kuvataidekasvattajan kokonaisvaltaisen taidekäsitetyksen osana, johon tekemisen lisäksi kuuluu myös taiteen vastaanottaminen ja tulkitseminen. Erityisosaamisen kohdalla emme mitenkään pyri mittaamaan vastaajien taidon ja osaamisen laatua, vaan perustamme päätelmät mahdollisesta erityisosaamisesta vastaajan omien kokemusten lisäksi hänen taustaansa, harrastuneisuuteensa ja mieltymyksiinsä. Jokainen vastaaja on kuitenkin, päästäkseen opiskelemaan kuvataidekasvatusta yliopistoon, joutunut todistamaan myös teknisen osaamisensa jollakin tavalla.

Tutkimuksemme tuloksissa ilmenee se, missä kuvataiteen tekniikoissa tulevilla kuvataidekasvattajilla näkemyksiensä mukaan on jonkin asteista tietotaitoa. Itse tiedostetut vahvuudet ja mielikuva osaamisesta viittaavat usein myös kokemukseen onnistumisesta. Esille nousevat osaamisen alueet voivat siis jossain määrin heijastaa myös henkilön itse saamaa taideopetusta. Erityisosaamiseen vaikuttavia tekijöitä tässä tutkimuksessa selvitetään kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä, jotka liittyvät vastaajien henkilökohtaiseen historiaan kuvataiteen parissa sekä heille henkilökohtaisesti merkittäviin taiteilijoihin.

Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opintolinjalle päästääkseen hakijoiden on läpäistävä monivaiheiset pääsykokeet, joissa mitataan sekä hakijan kuvataiteellisia että pedagogisia valmiuksia. Opintolinjan ennakkotehtävät ovat kuvataiteellisia töitä, joiden perusteella hakijat valitaan itse pääsykokeisiin. Itse pääsykokeissa tehtävät sisältävät taiteen tekemistä, suunnittelua ja kirjoittamista. Tämän lisäksi soveltuvuutta mitataan haastattelun avulla. Pääsykokeen tehtävät voidaan jakaa karkeasti pedagogista ja kuvataiteellista puolta painottaviin. Jokainen kuvataidekasvatuksen opiskelija on siis läpäissyt myös kuvataiteellista osaamista mittaavan kokeen, mikä tarkoittaa luonnollisesti sitä, että heistä jokaisella on olemassa jonkinasteiset kriteerit täyttävä valmius ja osaaminen taiteelliseen tekijyyteen. Täysin vierasta kuvan tuottaminen ei siis käytännössä voi olla yhdellekään tulevalle kuvataidekasvattajalle, vaan myös tekijyys lukeutuu aina jollakin tavalla osaksi heidän identiteettiään (Niiniskorpi, 2009).

Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijat ovat kaikkiaan perin heterogeeninen ryhmä, mutta heillä kaikilla on joitakin samankaltaisia ominaisuuksia keskenään. Opiskelupaikkaa edellyttävät pääsykokeet ja tavoitteet rajaavat heidät yhteen luokiteltavaksi ryhmäksi. Tästä huolimatta mukaan mahtuu kaikenlaisia henkilökohtaisia näkemyksiä, eikä voida vetää mitään yhtenäistä linjaa siitä, että kuvataidekasvattajilla olisi jonkinlainen yhtenäinen taidekäsitys, tai että opintolinjalla vallitsisi mikään yhtenäinen taideteoria. Päinvastoin, aivan kuin ammattitaiteilijoilla, myös kuvataidekasvattajilla on jokaisella oma, henkilökohtaisiin kokemuksiin ja tietoon perustuva taidekäsityksensä, joka on osakseen muotoutunut jo ennen varsinaisia kuvataidekasvatuksen opintoja, ja muotoutuu mahdollisesti opintojen aikana lisää.

5.2 Kysely kuvataidekasvatuksen opiskelijoille

Tutkimuksessa käytetyn puolistrukturoidun kyselylomakkeen (Liite 1.) kysymykset jakautuvat kahteen osaan, joista toinen kartoittaa opiskelijoiden taustoittavia tekijöitä ja toinen nykyistä käsitystä omasta osaamisesta ja kiinnostuksista.

Kaksipuolisen lomakkeen ensimmäisellä sivulla olivat seuraavat kohdat:

- Vuosikurssi, sukupuoli ja aiemmat opinnot
- ”Merkitse numeroin kolme vahvinta osaamisen aluettasi.”
- ”Merkitse numeroin kolme taidemuotoa, joihin haluaisit perehtyä lisää.”
- ”Nimeä itsellesi kolme tärkeää taiteilijaa.”

Lomakkeen toisella puolella oli kaksi kohtaa:

- ”Minkälaisiin kuvataiteen tekniikoihin olet perehtynyt omatoimisesti?”
- ”Kuvaile taiteellisen ilmaisun kehitystäsi”

Vastaajan vuosikurssi käy kyselyssä ilmi, jotta voidaan kartoittaa mahdollisia eroavuuksia eri vuosikurssien välillä. Näin saadaan selville onko useamman vuoden kuvataidekasvatusopiskelu yliopistossa mahdollisesti vaikuttanut kyselyn vastauksiin.

Sukupuoli lomakkeessa kysyttiin, jotta mahdolliset sukupuolten väliset eroavuudet vastauksissa olisi mahdollista havaita. Vastaajista kuitenkin vain kolme oli miehiä ja loput naisia, joten otanta miesten suhteen on liian pieni ollakseen validia informaatiota, vaikka kuvataidekasvatus onkin huomattavan naisvaltainen ala Lapin yliopistossa. Aiemmat opinnot -kohdassa vastaajille annettiin niin ikään vapaasti tilaa listata ennen yliopistoa käymänsä koulut. Tämän kohdan avulla kartoitetaan sitä, kuinka aiemmat opinnot vaikuttavat muihin vastauksiin ja onko kuvataidekasvatuksen opiskelijoilla mahdollisesti taustallaan aiempaa taidekoulutusta.

Valmistuakseen Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden tulee suorittaa sivuaineopintoja 60 opintopisteen verran. Mahdollisia sivuaineita taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen opintolinjan puolelta ovat: Kuvataide, taidehistoria, yhteisö- ja ympäristötaide ja valokuvaus. (Opinto-opas 2015-2018 [2015].) Sivuaineeksi on mahdollista valita opintoja myös muualta kuin taiteiden tiedekunnasta. Sivuinettä ja

perustelua valinnalle kysyttiin, jotta saataisiin selville esimerkiksi se, mitä ovat ne taiteen osa-alueet, joita opiskelijat haluavat perusopinnojen ohella opiskella ja miksi. Tämän lisäksi monet opiskelevat sivuaineenaan jotakin muuta kuin taideopintoja, esimerkiksi työllistymisen tai muiden intressien vuoksi. Tämän kysymyksen vastauksista tutkitaan siis sitä, kuinka sivuainevalinnat korreloivat opiskelijoiden taiteen tekemiseen ja taiteellisiin kiinnostuksen kohteisiin.

Kohdassa ”Merkitse numeroin kolme vahvinta osaamisen aluettasi.” lomakkeessa oli 13 vaihtoehtoa eri taidemuodoista, jotka ovat edustettuina kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelmassa (Opinto-opas 2015-2018 [2015]), joiden lisäksi kohta ”Joku muu, mikä?”, johon vastaaja saattoi halutessaan vapaasti kirjoittaa jonkin listasta puuttuvan taidemuodon. Vaihtoehtoina annetut taidemuodot olivat piirustus, maalaus, plastinen sommittelu, ympäristötaide, keramiikka, metalligrafiikka, puupiirros, valokuvaus, video- ja elokuvailmaisuus, performanssitaide, digitaalinen kuva, animaatio ja sarjakuva. Vastaajia pyydettiin merkitsemään numeroin kolme vahvinta osaamisen aluettaan, jotta eri taidemuodot tulisivat edustetuksi vastauksissa mahdollisimman laajasti. Tämän kohdan tarkoitus oli selvittää yksinkertaisesti se, millaisia taidemuotoja kuvataidekasvatuksen opiskelijat kokevat itse hallitsevansa parhaiten. Tällä tavalla saadaan selville myös se, ovatko jotkin taidemuodot vahvemmin edustettuina opiskelijoiden osaamisessa kuin toiset.

Kohdassa ”Merkitse numeroin kolme taidemuotoa, joihin haluaisit perehtyä lisää.” vastaajille annettiin samat vaihtoehdot, kuin edellisessä kysymyksessä. Tehtävän tavoite oli antaa selkeää tilastotietoa siitä, millaisiin taidemuotoihin kuvataidekasvatuksen opiskelijat halusivat perehtyä lisää. Koska tämä lomakkeen kohta oli muodoltaan samanlainen kuin edellinen, ”Merkitse numeroin kolme vahvinta osaamisen aluettasi.”, saatiin vastauksista helposti keskenään vertailtavia tuloksia, joista käy ilmi haluavatko opiskelijat perehtyä lisää taidemuotoihin, jotka kokevat jo vahvimiksi osaamisen alueikseen, vai sellaisiin taidemuotoihin, joita eivät koe.

Vastaajia pyydettiin myös nimeämään kolme itselleen tärkeää taiteilijaa, jotta saataisiin tietää millaista taidetta kuvataidekasvatuksen opiskelijat itse arvostavat ja mikä heitä kiinnostaa. Tämän avulla myös opiskelijoiden omassa tekemisessä esiintyviä taidemuotoja voidaan rinnastaa siihen, millaista taidetta he vastaanottajina arvostavat.

Termiä ”taiteilija” ei lomakkeessa määritelty mitenkään, vaan sen saivat vastaajat itse tehdä nimetessään henkilöitä. Tähän ratkaisuun päädyttiin sen vuoksi, ettei haluttu millään tavalla rajoittaa vastaajan käsityksiä ja ajatuksia siitä mikä tai millainen on taiteilija.

Kysymykseen ”Minkälaisiin kuvataiteen tekniikoihin olet perehtynyt omatoimisesti?” vastattiin vapaamuotoisesti. Vastauksista käy ilmi se, millaista kuvataiteen tekemistä kuvataidekasvatuksen opiskelijat harjoittavat itsenäisesti. Vastausten avulla voidaan tarkastella sitä, kuinka omatoiminen perehtyminen eri kuvataiteen tekniikoihin vaikuttaa esimerkiksi vahvimpiin osaamisen alueisiin tai kiinnostuksen kohteisiin. Ilmi käy myös se, kuinka monipuolisesti eri tekniikoihin opiskelijat ovat omatoimisesti perehtyneet.

Lomakkeen viimeiseen kohtaan ”Kuvaile taiteellisen ilmaisun kehitystäsi.” vastattiin niin ikään vapaamuotoisesti. Vastaajien oman taiteellisen ilmaisun kehityksen kuvauksista selviää esimerkiksi millaisista lähtökodista he ovat aloittaneet kuvataiteen harrastuksen ja mitkä tekijät siihen ovat vuosien varrella vaikuttaneet.

6. Aineiston analyysi

Tässä luvussa käydään kohta kohdalta läpi kyselylomakkeeseen saadut vastaukset ja analysoidaan niiden merkitys teoriaosuutta hyväksi käyttäen. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa numeroimme lomakkeet, minkä jälkeen jokainen lomake litteroitiin kokonaan. Lomakkeen strukturoidun osan vastauksista koottiin taulukot, joista pystyimme vertailemaan kvantitatiivisia tuloksia suoraan keskenään sekä tekemään yksinkertaiset listat hallituimmista ja kiinnostavimmista taidemuodoista. Kyselyn vapaamuotoiset vastaukset litteroitiin ensin kokonaan, minkä jälkeen niistä vielä kerättiin tiiviimmät muistiinpanot omatoimisten harrastusten ja taiteellisen kehityksen osalta.

Koska lomakkeet oli numeroitu, saatoimme luokitella ne helposti erilaisia vertailuja varten. Esimerkiksi jos lomakkeessa X vastaaja opiskeli sivuaineenaan N:ää, saatoimme helposti etsiä aineistosta kaikki vastaajat, joilla myös oli sivuaine N, ja verrata täten tuloksia keskenään mahdollisen yhdenmukaisuuden tai poikkeamien löytämiseksi. Lomakkeita luokiteltiin analyysivaiheessa kaikin tavoin, milloin sivuaineen, milloin aiemman koulutuksen tai vuosikurssin, omatoimisen harrastamisen tai hallittujen taidemuotojen ja kiinnostusten mukaan, jne. Kokonaisvaltaisen aineiston analyysin avulla kuvataidekasvattajat jaettiin heidän osaamisensa ja kiinnostustensa perusteella erilaisiin ryhmiin, jotka noudattavat taidemuotojaottelussa määritellyjä teemoja. Tässä luvussa, lainattaessa aineistoa, lomakkeista käytetään koodia XvskY, jossa ensimmäinen numero (X) vastaa lomakkeelle analyysivaiheessa annettua numeroa, toinen numero (Y) kertoo vastaajan vuosikurssin.

Analyysi toteutettiin vastavuoroisesti niin, että molemmat tutkimuksen tekijät merkitsivät ylös ja kirjoittivat havainnoistaan sekä yksin että yhdessä. Tämän ansiosta analyysiin lukeutui suuri määrä kierroksia ja keskustelua havaintojen ympäriltä. Vastavuoroisuuden ja reaaliaikaisen opponoinnin myötä analyysin tekeminen muuttui huomattavasti moninaisemmaksi ja luotettavammaksi, kuin mitä se todennäköisesti yksin tehdessä olisi ollut.

6.1 Opinnot ennen kuvataidekasvatuksen opintolinjaa

Lähes puolet kyselyn vastaajista oli opiskellut kuvataidepainotteisia opintoja lukioissa tai opistoissa ennen kuvataidekasvatuksen yliopisto-opintojaan. Tämä havainto vahvistaa käsitystä siitä, että ainakin osalla kuvataidekasvatuksen opiskelijoista on jo ennen uravalintaansa olemassa taidekäsitys, johon ovat vaikuttaneet omatoimisen harrastamisen ohella peruskoulun tai lukion kuvataideopettajien lisäksi myös muut tahot, kuten taideopistojen opettajat. Aiemmat taideopinnot vahvistavat myös odotuksia henkilön omatoimisen harrastuneisuuden osalta. Vastausten perusteella on todennäköistä, että kuvataidepainotteisia opintoja jo aikaisemmin suorittaneet henkilöt ovat kiinnostuneita kuvataiteista ja kokevat tarvetta kehittää itseään sekä laajentaa taidetietämystään jopa vapaa-ajallaan. Aiempien taideopintojen runsaus vahvistaa myös käsitystä siitä, että taidekasvattajaksi pääseminen edeltää usein pitkää historiaa ja harrastuneisuutta kuvataiteiden parissa. Tämä yhdistää merkittävän joukon kuvataidekasvatuksen opiskelijoita taiteelliseen tekijyyteen, jopa taiteilijuuteen, mutta ei kuitenkaan vielä kerro oman taiteellisen tekemisen vaikutuksesta taidekäsitykseen tai taiteilijaidentiteettiin.

Kuitenkin on huomioitava, että se toinen puoli vastaajista, joka ei ole opiskellut kuvataidepainotteisissa laitoksissa ennen kuvataidekasvatuksen opintolinjaa, on aineistossamme hieman suurempi. Tämä herättääkin koko joukon mielenkiintoisia kysymyksiä aiempien taideopintojen, tai niiden uupumisen, vaikutuksesta taidekäsitykseen ja taiteelliseen tekemiseen. Omatoimisen harrastamisen määrään aiemmat taideopinnot eivät kuitenkaan näytä vaikuttaneen merkittävästi, vaan omatoimisuus on molemmilla ryhmillä samankaltaista ja samoihin taidemuotoihin painottuvaa.

On huomioitava myös se, että tutkimusotantaan kuuluu opiskelijoita jokaiselta vuosiluokalta, ja yliopistotasolla henkilöiden ikäerot voivat olla hyvinkin merkittävät. Näin ollen esimerkiksi vaikkapa 19-vuotiaan ensimmäisen vuoden opiskelijan aikaisemmat opinnot voivat hyvin ymmärrettävästi olla vähäisempiä, kuin vanhemmalla iällä opintonsa aloittaneen henkilön.

Yhteneväisyyksiä aiemmista opinnoista löytyi kuitenkin sen verran, että kaikki vastaajista ovat suorittaneet ylioppilastutkinnon ennen yliopistoa. Muilta osin aiempien

opintojen kirjo on laaja, joskin niillä, jotka lukion lisäksi ovat opiskelleet jotakin muuta, selvimmin esille nousevat erilaiset opistotason kuvataideopinnot ja joitakin lähinnä humanistisien tai kasvatustieteellisten opintolinjojen korkeakouluopintoja.

Kaiken kaikkiaan aiemmat opinnot eivät näytä vaikuttaneen muihin kyselyn vastauksiin mitenkään huomattavasti. Ainoastaan omaa kehitystään kuvaillessaan ne vastaajat, jotka ovat aiempia taideopintoja suorittaneet, ovat useimmiten myös maininneet opinnoistaan. Taiteen tekemisen muodot ovat aiemmista opinnoista riippumatta samalla tavalla painottuneita, samoin kuin se, että valtaosa vastaajista kirjoittaa omasta ilmaisustaan nimenomaan taiteen tekijyyden lähtökohdista, ja antaa ymmärtää oman tekemisen olevan merkittävää.

”Lukioon asti pysyin hyvin perinteisissä tekniikoissa, kansanopistossa tutustuin paremmin kuvanveistoon, valokuvaukseen ja mustepiirustukseen. Yliopistossa kokeilin grafiikkaa ja puupiirrosta. Mutta olen silti pysynyt ja kehittynyt eniten perinteisissä tekniikoissa, kuten maalaamisessa.” (22vsk5)

6.2 Sivuaineopinnot

Aikaisempien opintojen lisäksi on hyvä verrata myös vastaajien mielenkiinnon kohteita heidän valitsemiensa sivuaineopintojen osalta. Sivuaineopintoja voi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opintolinjalla suorittaa useista eri sivuainekokonaisuuksista ja ne kuuluvat kandidaatin tutkintoon. Sivuaineopinnot aloitetaan yleensä vasta toisena lukuvuonna. (Opinto-opas 2015–2018 [2015].) Tämän vuoksi on tärkeä huomioida, etteivät kaikki kyselyyn vastanneet ensimmäisen vuoden opiskelijat olleet vielä varmoja siitä, millaisia sivuainekokonaisuuksia he tulevat suorittamaan, eivätkä sivuainevalinnat täten ole vielä voineet vaikuttaa heidän taidekäsitteeseensä tai siihen vaikuttaviin tekijöihin. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kohdalla sivuainevalinta perustuu siis pääosin ajatukseen siitä, mitä sivuaineopintoja he halusivat suorittaa.

Tutkimuksemme tuloksissa taiteiden tiedekunnan tarjoamat sivuaineet olivat määrällisesti suosituimpia. Ainoa taiteiden tiedekunnan ulkopuolinen sivuaine, joka oli määrällisesti hieman merkittävämpi kuin muut tiedekunnan ulkopuoliset sivuaineet, oli

luokanopettajan monialaiset opinnot. Otantaan kuului vastaajia, jotka jo opiskelivat luokanopettajiksi ja opiskelijoita, jotka vasta halusivat opiskella. Perusteluna luokanopettajan monialaisille opinnoille oli poikkeuksetta niiden työllistävyys. Lähes kaikkia muita paitsi kuvataiteen sivuainetta perusteltiin samalla tavoin, opintojen mahdollisella työllistävällä vaikutuksella. Tämä kuvastaa hyvin osan kuvataidekasvattajista tulevaisuuden odotuksia. Työllistymisen mahdollisuutta pyritään kehittämään useamman ammattipätevyyden hankkimisella, mikä on nykyajan työmarkkinoille tähdättäessä tavoiteltavaa (Juva & Hynynen 2011).

Suosituin sivuaine oli kuvataiteen sivuaineopinnot. Sen oli valinnut yli kaksi kolmasosaa vastaajista. Kuvataiteen sivuaineopintoja perusteltiin lähes poikkeuksetta joko oman taiteellisen ilmaisun tai teknisen osaamisen vahvistamisella. Puhuttiin jopa taiteilijaidentiteetistä ja sen vahvistamisesta. Myös näkemys siitä, että kuvataiteen opettajan tulee olla teknisesti taitava opettaakseen muita, nousi esiin useammassa vastauksessa. Vähintäänkin teknisen osaamisen katsottiin olevan eduksi opettajan ammatissa.

”Kuvataide, koska haluan kehittää omaa taiteilijuuttani opettamisen lisäksi.”
(9vsk2)

”Kuvataide siksi että mun mielestä kuviksen maikan tulee saada laaja-alainen osaaminen tekniikoista ja päästä niihin kunnolla ”syvälle”...” (4vsk1)

Kuvataiteen sivuaineen suuri suosio vahvistaa ajatusta siitä, että kuvataidekasvatuksen opiskelijat haluavat vahvistaa taiteellista tekemistään käytännössä ja mieltävät itsensä myös taiteen tekijöiksi. Tämä ei ole enää nykyaikana mitenkään itsestään selvä asia. Oman taiteellisuuden kehittyminen heijasteleekin vahvasti käsitystä siitä, että traditionaalinen asetelma, jossa opettaja on myös aktiivinen taiteilija, on myös kuvataidekasvattajille tavoiteltava päämäärä (Velhonoja 2014, 148–149).

Koska alle puolet vastaajista on aikaisemmin opiskellut kuvataidepainotteisia opintoja, ja pitkälti yli puolet pyrkii kehittämään kuvataiteellisia kykyjään nykyisten opintojensa aikana, voidaan huomata kuvataiteiden välineellisen ja taitopohjaisen tekemisen merkitys taidekasvatuksen opiskelijoille. Sellaisia vastaajia, joilla ei ollut peruskoulun ja lukion

kuvataideopetuksen lisäksi mitään taideopintoja ennen yliopistoa, ja joilla ei myöskään ollut aikomusta suorittaa mitään taiteiden tiedekunnan tarjoamia sivuaineopintoja, aineistossa oli häviävän pieni määrä. Aineiston mukaan ne opiskelijat, joilla ei ole aiempia taideopintoja taustalla, pyrkivät siis aktiivisesti kehittämään taiteellista osaamistaan pääasiassa kuvataiteen sivuaineopintojen kautta, samoin kuin suurin osa niistäkin, joilla aiempia taideopintoja on suoritettuna.

Toiseksi suosituin sivuaine oli niin ikään taiteiden tiedekunnan tarjoama taidehistorian sivuaine. Taidehistorian oli valinnut sivuaineekseen reilu kolmasosa vastaajista. Verrattain suuri kiinnostus taidehistorian opintoihin tukee nykyaikaista taideopettamisen käsityksiä taiteesta puhumisen ja taiteen teorian tärkeydestä. Puhe ja ilmiöiden sanallistaminen visuaalisuuden ohella on luonnollinen tapa tarkastella taiteen maailmaa ja taidehistoria eittämättä vahvistaa tätä osaamista (Pääjoki 2014, 14–15). Taidehistorian opintojen sisältöhaarukka kattaa taiteen historian sen syntyajoista aivan lähihistoriaan asti. Toteutustavoiltaan se on kuitenkin täysin teoreettinen sivuaine, joka painottuu nimenomaan taiteen sanallistamiseen ja tietämykseen, ja ennen kaikkea erilaisten taiteen ilmiöiden ymmärtämiseen. Ennen kaikkea taiteen arvioimisen kannalta taidehistoria on ensisijaisen tärkeä opintosisältö, sillä kuten Velhonoja (2014, 142) kirjoittaa: ”Kaikki kritiikki ja palautekeskustelu, mitä taiteen opetuksen yhteydessä käydään, tulisi pohjautua taidehistorian, estetiikan ja kriittisen teorian tarjoamien käsitteellisten valmiuksien pohjalle”. Poikkeavan taidehistorian sivuaineesta aineistossamme tekee se, että sen valintaa on perusteltu lähes yksinomaan silkalla mielenkiinnolla, muutamaa opettajan valmiuksien kehittämiseen vedonnutta vastaajaa lukuun ottamatta.

Yllättävin huomio tutkimuksessamme oli ympäristö- ja yhteisötaiteen sivuaineen hyvin vähäinen suosio. Se oli aineistossamme yhtä heikosti edustettuna kuin taiteiden tiedekunnan ulkopuolisten tiedekuntien yksittäiset sivuainevalinnat. Vain kaksi henkilöä 27 vastaajan joukosta mainitsi sivuaineekseen ympäristö- ja yhteisötaiteen. Samaan suosioon ylsivät esimerkiksi musiikkikasvatus, sukupuolentutkimus ja filosofia. Ympäristö- ja yhteisötaiteen vähäinen kiinnostus aineistossa on harmillista, sillä Lapin yliopistossa kyseinen sivuaine on erikoisuus, jota vastaavaa ei tarjota muualla Suomessa. Toisaalta sivuaineen opintojaksot ovat ainutlaatuisuutensa ansiosta Lapin yliopiston vaihto-oppilaiden suosiossa, eikä tutkielmamme valitettavasti kata heitä.

Ympäristö- ja yhteisötaiteet ovat monissa määrin nykytaiteen airut, jotka luovat hyvää pohjaa myös taiteellisten prosessien sanallistamiselle ja keskustelulle, joka kuvataidekasvattajan ammatissa voidaan katsoa nykyään erittäin tarpeelliseksi. Myös opettamisen ja oppimisen laajentaminen koulun ulkopuolelle, jota uudessa peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa painotetaan, olisi oivallinen lähtökohta ympäristö- ja yhteisötaiteiden vahvistamiselle (Opetushallitus 2014). Koska kuvataidekasvatuksen perusopinnot pitävät sisällään jonkin verran ympäristö ja yhteisötaiteen opintoja, on myös mahdollista, että kuvataidekasvatuksen opiskelijat kokevat saavansa kyseisistä kursseista riittävät tiedot alalle ilman suurempaa perehtymistä.

6.3 Merkittävät taiteilijat

Kysyimme tutkimuksessa myös kuvataidekasvatuksen opiskelijoille merkittäviä taiteilijoita. Merkittävien taiteilijoiden avulla saamme tietoa siitä, millaista taidetta kuvataidekasvatuksen opiskelijat itse mieluummin vastaanottavat. Koska suurin osa kuvataidekasvattajista tekee tai on tehnyt taidetta myös itse, voimme heille merkittävien taiteilijoiden kautta tutkia, näkyykö merkittävien taiteilijoiden vaikutus esimerkiksi heidän itse suosimissaan taiteen tekemisen muodoissa. Tämä puolestaan heijastuu osaksi heidän kokonaisvaltaista taidekäsitystään ja taiteilija- tai ammatti-identiteettiään. (Pääjoki 1999, 18–20.)

Esikuvat ja taiteelliset mieltymyksen kohteet, eivät kuitenkaan välttämättä vaikuta henkilön omaan taiteelliseen tekijyyteen. Henkilö, jolle merkittävä taiteilija on kuvanveistäjä, voi hyvinkin olla erikoistunut itse grafiikkaan. Taiteelliset mieltymyksen kohteet heijastuvat kuitenkin väistämättä taidekäsitukseen, ja vaikuttavat näin ollen esimerkiksi kuvataidekasvattajan opettamisen tapoihin. (Niiniskorpi 2009.)

Kyselyyn vastanneet kuvataidekasvatuksen opiskelijat nimesivät itselleen merkittäviksi taiteilijoiksi pääosin kuvataiteilijoita. Kyselyssä pyydettiin nimeämään kolme taiteilijaa, mutta kaikki vastaajat eivät olleet tähän kyenneet, sillä aineistossa oli lomakkeita, joissa tämä kohta oli kuitattu viivalla. Eri vuosikurssien opiskelijoiden vastaukset olivat pääpiirteissään hyvin samankaltaiset ja kaikkiaan ylivoimaisesti eniten mainittiin taidemaalareita. Vastaajat nimesivät kaikkiaan 20 eri taiteilijaa, jotka muutamaa

poikkeusta lukuun ottamatta olivat kaikki taidemaalareita. Näistä taidemaalareista noin puolet oli 1800-luvun jälkimmäisellä puoliskolla syntyneitä, ”kultakaudelta” tunnettuja taiteilijoita (Valkonen, 1989). Yksittäisistä taiteilijoista eniten mainintoja saivat suomalaiset Helene Schjerfbeck ja Hugo Simberg, joskaan eivät merkittävässä määrin useampaa kuin muut. Suomalaisten ja ulkomaisten taiteilijoiden määrät olivat melkein yhtä suuret. Modernin maalaustaiteen ja nykytaiteen edustajat, ylipäätään vielä elävät ja aktiiviset taiteilijat, olivat nimettyjen joukossa perin vähäisesti edustettuina.

Tulos on mielenkiintoinen, sillä näyttäisi, että mielikuva taiteilijasta on hyvin juurtunut klassiseen käsitykseen juuri taidemaalariasta. Se, että merkittävät taiteilijat löytyvät juuri maalauksen puolelta, korreloi myös huomattavasti maalauksen suureen suosioon opiskelijoiden omassa tekemisessä. Tämä viittaa selkeästi nimettyjen taiteilijoiden esikuvallisuuteen, eli siihen, että kuvataidekasvatuksen opiskelijat nauttivat vastaanottajina teknisesti samankaltaisesta taiteesta, jollaista he itse haluavat tehdä tai tekevät. Tässä valossa kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa vallitsee jossain määrin klassinen, essentialistispainotteinen taidekäsitys (Pääjoki 1999, 71).

Tätä ilmiötä voi selittää osittain taiteilija-käsitteen vanhanaikaisuus. Vaikka taide ei enää nykyään ole taitoon sidottu tekemisen muoto ja taiteilija voi olla periaatteessa lähes kuka tahansa, näyttää taiteilija käsitteenä silti yhdistyvän ensimmäisenä juuri klassisiin kuvataiteilijoihin. Nykyajan visuaaliselle kulttuurille tyypillistä on myös taiteen ja tiedon valtava tarjonta. Ehkä tämän vuoksi taiteen uudet tekijät eivät jää ihmisten mieleen vastaavalla tavalla, kuin historiallisesti tunnustetut ja yhä uudelleen esimerkeiksi nostetut suuret ja kuuluisat taiteilijat. (Varto 2011, 21.) Kun taiteilijoista puhutaan koulussa tai arjessa, vallitsevat keskustelussa edelleen myyttiset taiteilijatyypit, jonkinlaiset romantiikan ajan stereotyyppiset hahmot, jotka toimivat perinteisimpinä esimerkkeinä taiteilijasta. Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden nimeämissä taiteilijoissa ilmiö näyttäisi olevan sama, vaikka toisaalta heidän oma kyselyn tuloksissa näkyvä pyrkimyksensä laaja-alaiseen osaamiseen hankaa jossakin määrin vastaan tätä kieltämättä vanhentuneen oloista ajatusta merkittävästä taiteilijasta. Jos merkittävät taiteilijat ovat kuvataidekasvatuksen opiskelijoille pääasiassa klassisia taidemaalareita, millaiseen merkittävyyteen he itse tähtäävät, ja olisiko laaja-alaisemman ja nykyaikaisemman taiteen saralta sitten löytynyt nimettäväksi vähemmän merkittäviä taiteilijoita? (Lepistö, 1991.)

Yksikään vastaajista ei maininnut merkittäviksi taiteilijoiksi omia opettajiaan taiteiden tiedekunnasta, mutta ei myöskään aiemmista opinnoistaan. Klassisten taiteilijaesimerkkien suuri määrä kuitenkin viittaa myös siihen, että taideopinnot ovat voineet vaikuttaa vastauksiin. Kenties myös jonkinlainen ennako-oletus siitä, mitä halutaan, kun kysytään ”taiteilijaa”, on vaikuttanut vastauksiin. Mielenkiintoista olisi tietää, kuinka vastaukset olisivat muuttuneet, mikäli kyselylomakkeessa olisi kysytty vain vastaajille merkittäviä henkilöitä. Taidekäsitys, jossa esikuvina toimivat klassiset taidemaalarit, heijastaa taidekasvatuksen perinteitä taito- ja estetiikkakeskeisen kuvanrakentamisen ajoilta. Mestari-kisälli-asetelmasta, jossa opettajana toimi opiskelijalle merkittävä taiteilija, ollaan tultu kauas. (Velhonoja 2014, 149.)

6.4 Hallitut taidemuodot ja harrastuneisuus

Kyselyyn vastanneiden kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden omakohtaiset kokemukset omista kuvataiteellisista osaamisen alueistaan eivät kerro välittömästi erityisosaamisen alueit. Kokemukset kuitenkin paljastavat sen, missä tutkittavat kokevat ja ovat kokeneet itsevarmuutta ja onnistumista. Itsevarmuus välineellisen hallinnan kohdalla ja onnistumisen tunteet ovat hyviä lähtökohtia erityisosaamisen ilmenemiselle, etenkin mikäli kyselymme muut osiot – kiinnostuksen kohteet ja omatoiminen harrastuneisuus – korreloivat näiden osaamisen alueiden kanssa. Tässä luvussa keskitytään vertailemaan parhaiten hallittujen taidemuotojen suhdetta omatoimiseen harrastamiseen. Mikäli sekä omatoiminen harrastuneisuus että kokemus osaamisesta kohtaavat toisensa yksittäisten taidemuotojen kohdalla, on erityisosaamisen ilmeneminen hyvin todennäköistä ja tällöin sen voidaan olettaa olevan kokonaisvaltaisen ja jatkuvan oppimisprosessin kestävää tulosta (Räsänen 2009, 29).

Jokainen kyselyyn vastannut valitsi kyselylomakkeesta kolme itselleen vahvinta taiteellista osaamisaluetta, jotka sisältyvät kuvataidekasvatuksen perusopintoihin ja ovat näin ollen kuvataidekasvatuksen opintolinjalla pakollisia opintoja vähintään perusteita sisältävän opintojakson verran. Koska tutkimukseemme vastasi opiskelijoita kaikilta kuvataidekasvatuksen vuosiluokilta, ei kaikilla vastaajilla ole välttämättä kokemusta jokaisesta lomakkeen taidemuodosta. Esimerkiksi ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat eivät todennäköisesti ole ehtineet käydä kaikkia kuvataidekasvatuksen perusopintoja,

jolloin joidenkin taidemuotojen myöhempiin opintoihin sisältyvät perusopintojaksot ovat heiltä suorittamatta.

Ylivoimaisesti hallituin taiteen tekemisen muoto oli aineistomme mukaan piirtäminen. Piirtämisen suuri rooli on ymmärrettävää, sillä se on useimmiten ensimmäinen opeteltu taiteen tekemisen muoto. Piirtämisen merkityksestä kuvataiteen opetuksen historiassa kertoo myös se, että 1900-luvun alkupuolella kuvataidetta vastaava kouluaine tunnettiin vielä nimellä piirtäminen. Joskin tuolloin oppisisällöt olivat vielä vahvasti välineellisiä ja ennemmin yleiseen hyötyyn, kuin itseilmaisuuksiin tähtääviä (Pohjakallio 2005, 16). Piirtäminen toimii usein myös lähtökohtana muunlaiselle taiteen tekemiselle ja suunnittelun välineenä. Muilla keinoilla loppuun saatettavienkin töiden tekemisessä suunnittelu on yleensä luontevaa piirtämällä. Piirtäminen on harrastuksena myös hyvin helppo aloittaa, sillä rajoittavia tekijöitä työtilan tai välineiden suhteen on hyvin vähän. Lähes jokainen kyselyyn vastannut mainitsi aloittaneensa kuvataideharrastuksen piirtämisellä, useimmiten jo ennen kouluikää, ja useimmat mainitsivat edelleen harjoittavansa sitä aktiivisesti.

Toiseksi vahvin osaamisen alueeksi osoittautui maalaaminen. Maalaamisen suuri suosio voi selittyä osaltaan samoilla tekijöillä kuin piirtämisen, joskin se on selkeästi piirtämistä itseilmaisullisempi taidemuoto. Maalaaminen on luonteva tapa kuvata asioita ja harrastuksena aloituskynnys on varsin matala. Piirtäminen toimiikin usein esiasteena maalaustyölle, kun maalauksia suunnitellaan piirtämällä. Omatoimisesti maalaamista eri muodoissaan mainitsi harjoittaneensa niin ikään lähestulkoon jokainen kyselyyn vastannut. Taiteellista kehitystään kuvaillessa vastaajat kertoivat useimmiten siirtyneensä piirtämisestä luontevasti maalaamiseen.

Sekä piirtäminen että maalaaminen lukeutuvat perinteisten kuvataidemuotojen luokkaan ja niillä molemmilla on hyvin vahva asema kuvataiteen opetuksessa. Piirtämistä ja maalaamista yhdistää usein myös ominaisuus kuvata asioita esittävällä tavalla. Kädentaitoon tähtäävä esteettisesti kaunis kuvaaminen on myös hyvin ominaista molemmille taidemuodoille, ja monet vastaajista kertoivatkin aloittaneensa taideharrastuksensa nimenomaan esittävän taiteen tekemisellä. Mainittavissa määrin joukossa tosin oli myös mainintoja siirtymästä kohti abstraktimman ja ei-esittävän taiteen suuntaa. Tämä siirtymä sijoittui taiteellisen ilmaisun kehityksessä poikkeuksetta

myöhempien aikojen tekemiseen: joko opistotason tai yliopisto-opintojen yhteyteen. Tyypillistä kehitystä esittävästä kuvasta kohti ei-esittävään kuvanrakentamista edustaa erään toisen vuosikurssin, piirtämiseen ja maalaamiseen painottuneen, opiskelijan kuvaus oman ilmaisunsa kehityksestä:

”Minulla on aina ollut hyvin mimeettinen lähestymistapa. Olen alkanut nyt rellestään.” (12vsk2)

Piirtämisen ja maalaamisen ohella osaamisen alueiksi nousivat valokuvaus ja metalligrafiikka. Näistä metalligrafiikka sijoittuu perinteisiin taidemuotoihin, mutta poikkeaa välineellisyytensä puolesta runsaasti piirtämisestä ja maalaamisesta. Metalligrafiikan kohdalla on todettava Lapin yliopiston metalligrafiikan kurssin olevan todennäköisin syy tavanomaisesta poikkeavan taiteenlajin suureen osaamisen tasoon, sillä omatoimista harrastuneisuutta tai aiempaa kokemusta ei ilmennyt kyseisen taidemuodon kohdalla ollenkaan. Metalligrafiikkaa on siinä määrin haasteellista ja välineellisesti vaativaa, että sen omatoiminen harjoituksen aloittaminen lienee harvinaisempaa. Metalligrafiikan opintojakso sijoittuu kuvataidekasvatuksen opintojen alkupäähän, mutta osaamista koettiin kaikilla vuosiluokilla, eli onnistumisen tunteet opintojakson puitteissa ovat olleet merkittäviä.

Valokuvaus on vahvimmin hallituista taidemuodoista ainoa, jonka olemme laskeneet kuuluvaksi moderneihin taidemuotoihin, vaikka sillä onkin pitkä historia. Taidemuotona valokuvaus on kuitenkin vakiinnuttanut paikkansa vasta huomattavasti perinteisiä taidemuotoja myöhemmin ja välineellisesti se poikkeaa perinteisistä taidemuodoista runsaasti. Valokuvaus perustuu selkeästi teknologiaan, jossa kädentaidoilla ei ole samanlaista asemaa, kuin perinteisissä taidemuodoissa.

Valokuvauksen suosion suuruutta selittää ainakin osaltaan se, että teknologian kehittyessä kameroita on kaikilla ja valokuvauksen harrastaminen on välineellisesti yksinkertaistunut. Valokuvauksen aloittaminen on tätä nykyä välineellisesti jopa yhtä helppoa kuin piirtäminen: siinä missä jokaisen käden ulottuvilla on kynä, on nykyaikana useimmiten myös joko matkapuhelin tai muu älylaite, jossa on kamera. Niin ikään teknologian digitalisoituminen on helpottanut kuvaamisharrastusta, kun esimerkiksi kuvien kehittämiseen ei tarvitse nähdä enää minkäänlaista vaivaa. Useinkaan

valokuvauksen päämääränä ei edes ole enää fyysinen tuote, vaan valokuva saattaa valmiinakin päätyä vain tietokoneen näyttöpäätteelle. (Sintonen 2009, 13.) Kyselyyn vastanneiden sivuainevalinnoissa valokuvaus ei noussut mainittavasti esiin, vaikka siitä on tarjolla oma sivuaineensa, johon toisaalta pääsee opiskelemaan vain rajattu määrä kuvataidekasvatuksen opiskelijoita. Valokuvauksella on myös suuri rooli nykyajan kuvallisessa viestinnässä, kuten valokuvauksen sivuaineen opintojaksojen sisällöistä voi päätellä – se toimii osaltaan siltana perinteisten ja modernien taidemuotojen välillä (Opinto-opas 2015–2018 [2015], 187–188). Analogisen kuvan kehittäminen lähentelee työskentelytavoissaan esimerkiksi grafiikan vedostamisessa tarvittavia perinteisiä taitoja, mutta samalla digitaalinen valokuva mahdollistaa myös uudenlaista mediakeskeistä toimintaa.

6.5 Kiinnostuksen kohteet

Kuvataidekasvatuksen opiskelijoita kiinnostavat taidemuodot kartoitimme samalla tavalla, kuin heidän vahvimmin hallitsemansa taidemuodot. Jokainen vastaaja merkitsi valmiiksi annetuista vaihtoehtoista kolme mielestään kiinnostavinta taiteen tekemisen muotoa, joihin haluaisi perehtyä lisää. Lisäksi vastaajan oli mahdollista mainita jokin sellainen taidemuoto, joka listauksesta puuttui. Tämän vaihtoehdon käytti vain pari yksittäistä vastaajaa, jotka mainitsivat listan ulkopuolelta litografian ja käsitetaiteen. Kiinnostusten kohteiden ja hallittujen taidemuotojen vastaustaulukot olivat identtiset, joten tuloksista saatiin suoraan verrannollisia keskenään. Koska kyselyssä myös ilmitulevat osaaminen ja omatoimiset harrastukset kertovat tutkittavien nykytilasta sekä menneestä ajasta, on kuvataiteelliset kiinnostuksen kohteet tärkeää tietoa, voidaksemme hahmottaa millaisten taidemuotojen toteuttamiseen tulevat kuvataidekasvattajat tulevaisuudessa tähtäävät, ja millä alueilla he kokevat tärkeäksi ja mielekkääksi kehittää itseään.

Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden kiinnostus kehittyä erilaisissa taiteenmuodoissa osoittautui hyvin laaja-alaiseksi. Edustettuna olivat ensisijaisesti perinteiset taidemuodot, mutta myös modernimmat mediataiteen muodot sekä ympäristötaide herättivät kiinnostusta. Yli puolet kiinnostavimmista taidemuodoista sijoittui perinteisiin taidemuotoihin, vajaa kolmasosa moderneihin- ja alle kymmenesosa

yhteisötaidemuotoihin. Tätä kuitenkin osaltaan selittää se, että perinteisiin taidemuotoihin kuuluviksi olemme laskeneet kuusi taiteenmuotoa, moderneihin taiteenmuotoihin viisi ja yhteisöllisiin kaksi taiteenmuotoa.

Perinteisten taidemuotojen kohdalla kiinnostus jakaantuu useamman eri taidemuodon kesken melko tasaisesti. Ainoastaan maalaus ja metalligrafiikka nousevat selkeämmiksi piikeiksi, joista noin kolmasosa vastaajista on kiinnostunut. Modernimmissa taidemuodoissa selkeimmin ylitse muiden kiinnostaa video- ja elokuvailmaisuus, joka on samalla yksittäisistä taidemuodoista kaikkein kiinnostavin. Moderneista taidemuodoista myös valokuvaus nousee kiinnostavuudessaan samaan tasoon perinteisten maalauksen ja metalligrafiikan kanssa. Animaatio ja digitaalinen kuva kiinnostavat myös yksittäisinä moderneina taiteen muotoina samoissa määrin kuin perinteiset keramiikka ja puupiirros, joista noin neljäsosa vastaajista on kiinnostunut. Ympäristötaide puolestaan yhteisöllisenä taidemuotona jäi kiinnostavuudessaan hieman edellä mainittujen alle.

Valtaosa vastaajista oli kuitenkin kiinnostunut sekä perinteisistä että moderneista taidemuodoista ja vain muutamien vastaajien kiinnostukset painottuivat kokonaan jompaankumpaan taidemuotoluokkaan. Ainoat yksittäiset kuvataiteen muodot, joihin perehtyminen ei vastaajia mainittavissa määrin kiinnostanut olivat piirtäminen, sarjakuva ja performanssitaide.

Piirtämiseen ei koeta olevan tarvetta perehtyä lisää. Tämä johtunee siitä, että piirtäminen koetaan välineellisesti jo hallituksi, osoittautuihan piirtäminen jo maalaamisen ohella parhaimmin osatuksi ja eniten harrastetuksi taidemuodoksi. Piirtäminen on usein myös suunnittelun väline, jolloin taidon kehittäminen tapahtuu luonnostaan muiden tekniikoiden ohella. Piirtäminen on myös nykyajan taidemaailmassa vaatimattomassa asemassa ja tunnetuimpien taiteilijoiden piirusteokset ovatkin usein luonnoksia, eli suunnitelmia varsinaisista teoksista. Piirustuksella on vahva paikkansa kuvataiteilijoiden koulutuksen historiassa, mutta taiteellisen itseilmaisun välineenä sitä ei enää sellaisenaan nykyajan henkilökohtaisista lähtökohdista syntyvässä taiteen tekemisessä useinkaan koeta (Pääjoki 2014, 17–18). Niin ikään sarjakuvan suosio kiinnostuksen kohteissa jää olemattomaksi. Sarjakuvaa ei sellaisenaan opeteta kuvataidekasvatuksen opintolinjalla ja se sisältyy lähinnä pieneksi osaksi tiettyjä opintojaksoja. Osaamisen ja omatoimisen harrastamisen kohdalla sarjakuva mainittiin muutaman kerran.

Performanssitaiteen osalta kiinnostuksen puute ei varsinaisesti yllätä, sillä se on monissa määrin marginaalinen taiteenmuoto ja poikkeaa muun muassa kehollisuutensa vuoksi huomattavasti perinteisistä kuvataidemuodoista. Performanssitaide ei myöskään kuulu erityisen vahvasti edustettuna peruskoulujen-, mutta ei kuvataidekasvatukseenkaan opintolinjan opetussuunnitelmiin. Performanssitaiteeseen kuuluvilla keinoilla voisi kuitenkin olla opetuksellisia hyötyjä. Opettaminen kun osaltaan on esiintymistä ja vuorovaikutusta. Kuvataidekasvatuksen opinnoissa puheviestinnän opintojaksoon kuuluu esiintymisen kehittämiseen tähtäviä sisältöjä, mutta performanssitaiteesta ne ovat kuitenkin kaukana. Puheen ja esiintymisen merkitys nimenomaan kuvataiteen opettamisessa on kasvanut aikamme merkittävästi (Pääjoki 2014, 15). Olisiko performanssilla siis enemmän annettavaa kuvataidekasvatukselle pedagogisena ilmiönä kuin taiteen tekemisen muotona, jollaisena se kuvataidekasvatuksen opintolinjalla tällä hetkellä näyttäytyy?

Yhteisöllisistä taidemuodoista ympäristötaide herätti jonkin verran enemmän kiinnostusta kuin performanssi, mutta jäi kiinnostuksenkohteenakin vähäiseksi. Joka tapauksessa kiinnostus perehtyä ympäristötaiteeseen lisää oli kaksinkertainen verrattuna kyseenomaisen taidemuodon hyvin vaatimattomaan hallitsemiseen.

Video- ja elokuvailmaisuus nousi kiinnostavuudessaan selkeästi ylitse muiden. Kiinnostavan tästä taidemuodosta tekee se, että ainoastaan yksi video- ja elokuvailmaisuun perehtymisestä kiinnostunut koki jo aiemmin hallitsevansa tämän taidemuodon. Omatoimisesti videokuvaamiseen näistä opiskelijoista ilmoittaa perehtyneensä vain kaksi. Näyttäisi siis vahvasti siltä, että video- ja elokuvailmaisun opetukselle on kuvataidekasvatuksen opintolinjalla enemmän kysyntää kuin siitä on tarjontaa. Ne vähäiset opintojaksot, joissa videoilmaisuun ehditään perehtyä varsin pintapuolisesti, eivät välttämättä tarjoa kyllin suuria valmiuksia toimia opettajana tämän jatkuvasti yleistyvän taidemuodon parissa. Myöskään valinnaisia opintojaksoja kuvataidekasvatuksen opintolinjalla ei video- ja elokuvailmaisusta liiemmästi ole, tai sitten mahdollisuutta syventää osaamistaan audiovisuaalisen mediakulttuurin opintolinjan opinnoilla ei ole markkinoitu kuvataidekasvattajille kylliksi. (Opinto-opas 2015–2018 [2015].)

Erilaisten videokuvauksen ja -editoinnin mahdollistavien äylaitteiden yleistyttyä ja yleistyessä videokuvaamisesta on tullut, ja tulee, myös huomattavasti helpommin aloitettava harrastus. Digitalisoitumisen myötä videokuvauskin on yleistynyt ja muuttunut huomattavasti, ja YouTube-aikanamme myös koulun pitäisi pysyä kehityksen mukana. Ennen kaikkea monilukutaidollisten ominaisuuksiensa kautta videokuva on oivallinen opetus- ja itseilmaisuväline. Lisäksi nuorten omaehtoinen videosisältöjen tuottaminen on viime vuosikymmenen aikana yleistynyt hurjasti ja median kautta muodostuneet vertaisryhmät ovat ottaneet paikkansa kulttuuri- ja oppimisympäristönä. Tämä vaatii väistämättä myös koululta kykyä uudistua ja vastata ajan haasteisiin, jotta opettajat pysyvät ajan tasalla siinä, minkä oppilaat jo osaavat. (Sintonen 2009, 7–8.)

Kuitenkin on syytä huomioida, että välineellisesti ammattimainen videokuvaus ja -editointi ovat huomattavasti vaativampia ja hintaviakin taiteen tekemisen muotoja. Kysymykseksi jääkin, ovatko video- ja elokuvailmaisusta kiinnostuneet kuvataidekasvatuksen opiskelijat kiinnostuneet siitä millaisella tasolla? Lähestulkoon kaikki videokuvauksesta kiinnostuneet olivat kiinnostuneet myös yhdestä tai kahdesta perinteisestä taidemuodosta, mikä tekee heistä kiinnostustensa puolesta laaja-alaiseen osaamiseen tähtääviä. Parhaiten hallittujen taidemuotojen puolella video- ja elokuvailmaisusta kiinnostuneilla oli pääasiassa perinteisiin lukeutuvia taidemuotoja.

Metalligrafiikkaan kohdistunut suuri kiinnostuksen määrä on myös huomiota herättävän poikkeava ilmiö aineistossamme. Kolmasosa kaikista vastaajista ilmoittaa olevansa kiinnostunut perehtymään metalligrafiikkaan lisää, eikä heistä suurin osa kuitenkaan koe metalligrafiikkaa ennalta vahvimpien osaamistensa alueisiin. Koska metalligrafiikka näkyi aineistossa myös osaamisen kohdalla, käy ilmi, että kaikkiaan noin puolet koko kyselyn vastaajista mainitsee metalligrafiikan joko osaamisessaan tai kiinnostuksissaan. Metalligrafiikka herättää kiinnostusta tasaisesti kaikilla vuosikursseilla, mutta yksikään vastaaja koko aineistossa ei ole harjoittanut sitä omatoimisesti. Omatoimisen harjoittamisen puute yhdistettynä taidemuodon suureen suosioon vahvistaa jo aiemmin tehtyä päätelmää siitä, että metalligrafiikan opetuksessa on Lapin yliopistossa onnistuttu ansiokkaasti.

7. Tutkimuksen tulokset

Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden todennäköisimmät kuvataiteelliset erityisosaamisen alueet ovat tutkimuksen mukaan kaksiulotteisen kuvan tekemisen muotoja, jotka ovat maalaaminen, piirtäminen, valokuvaus ja digitaalinen kuva. Kyseiset kuvataiteen muodot ovat vastaajien mielestä heidän vahvimpia osaamisen alueitaan ja ne ovat myös eniten vapaa-ajalla harjoitetut taiteen tekemisen muodot. Näiden lisäksi metalligrafiikan kohdalla esiintyi huomattavaa osaamisen tunnetta ja kiinnostusta, mutta omatoimista perehtyneisyyttä tai harjoittamista ei lainkaan. Tämä vaikeuttaa taidemuodon sijoittamista vahvimmin hallittujen taidemuotojen joukkoon, sillä taitojen kehittäminen ja ylläpitäminen myös oma-aloitteisesti on yksi erityisosaamisen vaateista.

Ensisijaisesti kuvataidekasvatuksen opiskelijat kokevat hallitsevansa perinteisiin lukeutuvia taidemuotoja, toissijaisesti modernimpia, teknologiapohjaisia taidemuotoja. Yhteisöllisten taidemuotojen kohdalla osaamisen tunne osoittautui vaatimattomaksi.

Kiinnostavimmat taidemuodot joihin haluttiin perehtyä lisää, osoittautuivat yli puolella vastaajista sellaisiksi, jotka eivät lainkaan kuuluneet heidän vahvimmin hallitsemiensa taidemuotojen joukkoon. Monet kiinnostavat taidemuodot olivat myös sellaisia, joihin vastaajat eivät olleet omatoimisesti perehtyneet ja kiinnostus jakautui lähes kaikkien taidemuotojen kesken. Laaja-alainen kiinnostus näyttyy haluna löytää uusia tekemisen muotoja ja kehittyä monimuotoisessa tekemisessä. Kiinnostavimmaksi yksittäiseksi taidemuodoksi, jonka kohdalla osaaminen koettiin vähäiseksi, osoittautui elokuva- ja videoilmaisu.

Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden nimeämät, heille itselleen merkittävät taiteilijat, olivat lähestulkoon kaikki 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun taidemaalareita. Yhteistä kuvataidekasvatuksen opiskelijoille oli myös se, että heillä jokaisella on olemassa jonkinlainen taiteilijaidentiteetti, näkemys itsestään taiteen tekijänä.

7.1 Loppupäätelmät

Laaja-alainen kiinnostus, joka tutkimuksessa ilmeni, on nykytaiteen ymmärtämisen ja tekemisen kannalta oleellista. Tulevalle taidekasvattajalle laaja-alainen välineellinen hallinta on myös odotettavaa, sillä taiteen opettaminen voi tapahtua millä tahansa taiteen lajin alueella. Laaja-alaisella kuvataiteellisella osaamisella voidaan vahvistaa näin oman taideopettamisen alueita. Uusien välineiden löytäminen ja omaksuminen voivat johtaa myös omatoimiseen harrastamiseen ja sen kautta pitkäjänteiseen tietotaidon harjaannuttamiseen.

Laaja-alaisuudella on myös varjopuolensa. Erityisosaaminen vaatii pitkäjänteistä välineellistä harjoitusta, joten laaja-alainen välineellinen uusien toimintatapojen etsiminen on osaltaan pois erityisosaamisen vaatimasta ajasta. Aika ei yksinkertaisesti riitä erikoistumaan kaikkiin taiteen lajeihin, joten vahvin osaaminen keskittyy aina johonkin tai joihinkin tiettyihin taidemuotoihin. Näiksi taidemuodoiksi osoittautuivat tutkimuksessamme perinteiset piirtäminen ja maalaaminen, jotka myös lukeutuvat niihin taiteen tekemisen muotoihin, joita tutkittavat olivat harjoittaneet kaikista pisimmän aikaa.

Ideaali tilanne taidekasvatuksen osalta olisi se, että osaamista löytyisi perinteisten taidemuotojen lisäksi myös modernien ja yhteisöllisten taidemuotojen parista. Verrattuna haluan kehittyä laaja-alaisesti, kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden osaaminen osoittautui melko suppeaksi. Mikäli tulevilta taidekasvattajilta löytyisi laajemmalta skaalalta myös erityisosaamista, olisi se taidekasvattajalle eduksi työllistymisen ja joukosta erottumisen kannalta.

Tulevien taidekasvattajien kuvataiteellisen erityisosaamisen kehittäminen ei ole ainoastaan Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opintolinjan harteilla. Tutkimukseen osallistuneet tulevat kuvataidekasvattajat ovat omaksuneet taiteellisen tekijyytensä ja taidekäsityksensä suurelta osin jo ennen kuvataidekasvatuksen opintojaan. Mahdolliset erityisosaamisen alueet ovat siis muotoutuneet hyvin pitkällä ajanjaksolla. Taidekasvatus jota tutkitut kuvataidekasvatuksen opiskelijat ovat itse saaneet, vaikuttaa siihen miten heidän taidekäsityksensä ja erityisosaamisensa ovat muodostuneet. Tutkimuksemme tuloksessa näkyy siis todennäköisesti jopa vuosikymmenien aikainen taidekasvatus.

Koska kuvataidekasvatuksen opiskelijat tulevat itse kehittämään taideopetusta tulevaisuudessa, on tärkeää tiedostaa se, miten taidekasvatus on tähän asti vaikuttanut taidemaailmaan suuntautuneisiin nuoriin ja aikuisiin.

Koska perinteisten taidemuotojen, tässä tapauksessa piirtämisen ja maalaamisen, hallitseminen on kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa näin suuri, ei ole yllättävää, että heidän nimeämensä merkittävät taiteilijatkin ovat lähes poikkeuksetta perinteisen taiteen edustajia. Erikoista tutkittaviemme nimeämissä heille merkittävässä taiteilijoissa on se, ettei heistä löydy juuri lainkaan modernin tai nykytaiteen edustajia. Tulevat kuvataidekasvattajat, joiden kuvataiteelliset välineelliset vahvuudet ovat hyvin todennäköisesti maalaustaiteessa, ihailevat 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun taidemaalareita. Näin tyypilliset kuvataiteelliset esikuvat tuntuvat jopa vanhanaikaisilta, etenkin aikanamme, jona taide muuttaa muotoaan jatkuvasti rikkoen kaikkia rajoja ja elämys ja käsitteellisyys nousevat usein esteettisten arvojen yläpuolelle. Perinteisten taidemuotojen suosio kaikilla tutkimuksen osa-alueilla kuvastaa hyvin traditionaalista taideopetusta, jossa taito ja esteettiset arvot ovat olleet tunnistettavia tekijöitä jo pitkään.

Ilmeisesti yhä 2010-luvulla taiteelliset esikuvat ovat monissa määrin niitä taiteilijoita, jotka ovat olleet jo yli sadan vuoden ajan yleisesti tunnustettuja ja merkittäviä taiteilijoita. Tässä valossa näyttää erikoiselta se, että taiteen kentän laaja-alaistumisesta ja leviämisestä puhutaan huomattavasti. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että taide ja taide ovat ajassamme kaksi eri asiaa. Yhtäältä, taiteilijoista ja taiteen tekijöistä puhuttaessa viittaamme klassiseen taiteeseen ja klassisiin taiteilijoihin, toisaalta taidetta nähdään kaikkialla ja sitä voi tehdä kuka tahansa. Ehkä nykytaiteilijat eivät saa ajassamme samankaltaista näkyvyyttä ja tunnustusta kuin ne klassiset taiteilijat, joiden töitä ihailaan historiankirjoissa ja museoissa. Ehkä nykyajan tunnetuimmatkin taiteilijat katoavat aikamme tietotulvaan.

Taiteellinen tekijyys ja mahdollinen erityisosaaminen löytyy varsin suppealta alueelta, ja voidaankin miettiä, miksi modernien- tai yhteisötaidemuotojen osaaminen ei merkittävästi nouse esiin, vaikka nykytaiteen mahdollistamat uudet tekemisen muodot ovat olleet läsnä taiteen maailmassa jo kauan. Vaikka kokemus osaamisesta osoittautuikin vähäiseksi modernien taidemuotojen kohdalla, antaa kiinnostus alaa

kohtaan kuitenkin selvän viestin siitä, että sen koulutusta olisi mahdollistettava kuvataidekasvatuksen opetuksessa runsaammin.

Nykytaiteelle ominaista on käsitteellisyys ja tämän vuoksi myös kuvataidekasvattajalle tärkeisiin taitoihin lukeutuu yhä enenevässä määrin taiteesta puhuminen ja taiteen ymmärtämisen opettaminen. Tässä valossa kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden taidekäsitys näyttää hieman suppeana ja essentialistis-painotteisena. Ehkäpä tarjonta modernien ja yhteisöllisten taidemuotojen kohdalla ei ole yhtä suurta ja houkuttelevaa, kuin se on perinteisten taidemuotojen kohdalla. Kun otetaan huomioon, että suurin osa kuvataidekasvatuksen opiskelijoista on sisäistänyt perinteiset taidemuodot jo ennen opintojaan Lapin yliopistossa, olisi yliopistolla kenties syytä pyrkiä vahvemmin laajentamaan opiskelijoiden taidekäsitystä, kuin pönkittämään vanhaa.

8. Tutkimuksen luotettavuus ja pohdinta

Tutkimuksen tuloksien tarkastelussa on huomioitava aineiston otannan laajuus. Lomakekyselyyn vastanneita Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoita oli 27 henkilöä, jotka jakautuivat kaikkien vuosiluokkien kesken. Koska otanta oli opiskelijoiden kokonaismäärään verrattuna suhteellisen vaatimaton, korostuivat tutkimuksessa pääosin vain ne alueet, joiden kohdalla saturaatiopiste katsottiin varmasti saavutetuksi. Näin ollen yksittäiset kiinnostuksen kohteet, harrastukset ja osaamisen alueet jouduttiin jättämään johtopäätöksiä tehdessä lähinnä sivumainintoihin. Otannan koko ei ole tutkimustuloksien luotettavuuden kannalta ongelma, mutta suuremmalla otannalla saisi mahdollisesti erityisosaamisen alueiden keskinäisiä suhteita ja määrää laajemmin selville. Tutkielmamme luotettavuutta vahvistaa ennen kaikkea se, että se on tehty alusta loppuun tekijöiden keskinäisen dialogin johdattamana, joka on kerta toisensa jälkeen avannut uusia näkökulmia ja asettanut kyseenalaiseksi aiempia havaintoja ja ymmärrystä.

Taiteen tekemisen muodot, jotka tutkimuksessa paljastuivat enemmistön erityisosaamiseksi, nousivat hyvin selkeästi esiin, eivätkä tulokset kiinnostuksen kohteita lukuun ottamatta jakautuneet laaja-alaisesti. Mikäli kaikki kuvataidekasvatuksen opiskelijat kaikilta vuosiluokilta olisivat vastanneet kyselylomakkeeseen, voisi taiteenlajeja verrata määrällisesti luotettavammin toisiinsa. Aineistossa näkyi esimerkiksi sarjakuvan vähäinen suosio harrastuksien määränä, mutta varsinaisen sarjakuvan tekemiselle ei ole edes omaa opintojaksoaan osana kuvataidekasvatuksen opintoja. Tämän kaltaiset muutamien henkilöiden maininnat oli jätettävä analyysin ulkopuolelle.

Erityisosaamisen alueita tarkastellessa huomioitiin myös se, ettei minkäänlaista taidollista tasoa voitu mitata. Näin ollen tuloksemme on parhaimmillaankin suuntaa antava. Tiettyjen taiteenlajien erityisosaamisen mittaaminen vaatisi todennäköisesti syvähaastatteluita, joita on suurella otannalla hyvin hankala toteuttaa. Keskittämällä jatkotutkimuksen taiteen tekniikoihin, joilta erityisosaaminen todennäköisesti löytyy, olisi mahdollista tehdä tutkimusta erityisosaamisen laadullisista tekijöistä.

Tutkimuksen kannalta suurempi otanta olisi voinut antaa käsityksiä mahdollisista sukupuolisista eroavuuksista osaamisen tai mielenkiinnon suhteen. Myös eri

vuosiluokkien välisistä osaamisen alueista ja mielenkiinnon kohteista saattaisi löytyä suuremmalla otannalla tietoa, jota tutkimuksemme ei tavoittanut. Tulevien kuvataidekasvattajien kuvataiteellisten kiinnostusalueiden kohdalla laajempi otanta voisi myös antaa uutta tietoa, sillä tutkimuksemme otannan kiinnostuksen kohteet jakautuivat niin laaja-alaisesti, ettei poikkeavia taiteenlajeja juurikaan löytynyt.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista perehtyä esimerkiksi tutkimuksessamme selkeästi esiin nousseeseen ilmiöön siitä, että kuvataidekasvatuksen opiskelijoille merkittävät taiteilijat ovat pääosin 1800–1900-lukujen vaihteen taidemaalareita ja kuinka tämä korreloi heidän omaan taiteelliseen tekijyyteensä, jonka selkeimmin esiin noussut muoto oli maalaus. Onko niin, että stereotyyppinen taiteilijakuva on juurtunut jopa alalla toimivien ihmisten, tulevien ammattilaisten, mieliin?

Perinteisten taidemuotojen osalta on myös kysyttävä, missä kuvanveistäjät, keraamikot ja kaikki kolmiulotteisten taiteenmuotojen tekijät ovat? Kiinnostusta on kehittyä laaja-alaisesti, mutta miten voisimme vastata kiinnostukseen niin, että se tuottaisi onnistumisen tunteiden kautta osaamista, jonka opiskelijat voivat hyödyntää itsevarmana välineellisenä hallintana omassa opettajuudessaan? Lapin yliopiston kurssitarjonnassa metalligrafiikka on tutkimuksemme mukaan tässä onnistunut erinomaisesti usean vuoden ajan, joten jonkinlaisia vihjeitä tehokkaasta toimintamallista saattaa löytyä sitä kautta.

Voidaan myös pohtia, minkälaista tulosta jo toteutettu taidekasvatus on saanut aikaiseksi, koska tulevilla kuvataidekasvattajilla osaamisen alueet mediataiteen muotojen osalta keskittyvät kohtalaisesti vain digitaaliseen kuvaan? Yliopistossa tällä hetkellä opiskelevat henkilöt ovat eläneet valtavan teknologisen muutoksen aikana, jolloin kuvallinen viestintä on tullut osaksi kaikkien arkea. Opetuksen välineellinen hallinta tulee tältä osin selvästi yleisen kehityksen jäljessä, vaikka asia on varmasti tiedostettu ja toimenpiteisiin on ryhdytty. Mikäli vastaavanlaisen tutkimuksen tekisi kymmenen vuoden päästä, korostuisivatko mediataidemuodot harrastuneisuuden ja osaamisen alueiden suhteen?

Keskusteluissa taidekasvatuksen tulevaisuudesta opetuksen luonne keskittyy käsitteellisyteen, keskusteluun ja ymmärtämiseen. Taiteesta puhuminen on nousemassa merkittävään asemaan osaksi taidekasvatusta. Voiko tulevaisuuden taidekasvattaja olla

pelkkä taiteesta puhuja? Miten suppea välineellinen hallinta vaikuttaa tähän puheeseen? Mikä välineellisen osaamisen tarve on, kun taiteen luonne on muutenkin yhä enemmän tulkinnallinen? Jonkun taide on aina tehtävä, mutta yhteiskunnallisella tasolla taidetta syntyy ilman koulutustakin. Taidon opettaminen ja harjaannuttaminen vie valtavasti aikaa ja on ymmärrettävää, ettei laaja-alaista välineellistä osaamista voida tavoittaa runsaiden tekemisen muotojen vuoksi. Yleissivistävän perusopetuksen piirissä tekemisen muuttuessa puhumiseksi säästetään merkittävästi aikaa. Aikaa, jota hallintopuolelta on kuvataiteiden osalta leikattu jatkuvasti. Jos taiteesta puhuminen nousee taidekasvatuksen tärkeimmäksi toimintamuodoksi, onko mahdollista että tulevaisuuden taidekasvattajilta katoaa tekijyys – taiteilijaidentiteetti?

Lähteet

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986. Ajantasainen lainsäädäntö. Valtion säädöstietopankki. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986) (luettu 25.4.2016.)

Belshaw, M. 2011. Fictions of the Studio. Journal of Aesthetic education vol.45 no.3. University of Illinois.

Coutts, G. & Jokela, T. (toim.) 2008. Art, Community and Environment. Bristol: Intellect.

Elkins, J. 2001. Why art cannot be taught. A handbook for art students. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Frilander, A. 2016. Suomessa poliitikot vannovat nyt taiteen parantavan voiman nimiin. Helsingin Sanomat. Saatavilla [www-muodossa: http://www.hs.fi/kulttuuri/a1462671296604](http://www.hs.fi/kulttuuri/a1462671296604) (luettu 10.5.2016)

Hiltunen, M. 2001. Yhteisön toiminta taiteena – muutos teoksena. Teoksessa Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja D: Opintojulkaisuja 4. Rovaniemi: VSL Opintokeskus.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Huhtinen-Hildén, L. & Vilku, A.-M. 2013. Kulttuurinen vanhustyö – Taide kumppanina läpi elämän. Metropolia Ammattikorkeakoulu Kulttuuri ja luova ala. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Kulttuuri/Kehittaevae_hanketoiminta/julkaisut/kulttuurinen_vanhusty%C3%B6_web.pdf>](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Kulttuuri/Kehittaevae_hanketoiminta/julkaisut/kulttuurinen_vanhusty%C3%B6_web.pdf) (luettu 10.5.2016.)

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä – Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Häkkinen, K. 2007. Nykysuomen etymologinen sanakirja. Juva: WS Bookwell Oy.

Jokela T. & Salokannel A. 2014. Johdanto: Tarvitseeko taide pedagogiikkaa?. Teoksessa Traditio & murros (toim.) T. Jokela, A. Salokannel & E. Härkönen. Rovaniemi: Lapin yliopisto (vastaava).

Juva, K., & Hynynen, A. 2011. Oivallus -loppuraportti. Elinkeinoelämän keskusliitto. Saatavilla www-muodossa: <http://www.ril.fi/media/files/vaikuttaminen/a3_2011_ek_oivallus-loppuraportti.pdf> (luettu 25.4.2016)

Järvinen J. 2014. Konstruktivismi kuvataiteen tyyli-suuntana ja oppimiskäsityksenä. Teoksessa T.Jokela, A.Salokannel & E.Härkönen (toim.). Traditio & Murros. Rovaniemi: Lapin yliopisto (vastaava).

Kesälähti, E. & Väyrynen, S. 2013. Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making. A School for All - Development of Inclusive Education. Rovaniemi: University of Lapland.

Kotilainen, S. & Siivonen, K., & Suoninen, A. 2011. Iloa ja voimaa elämään – Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa. Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 44. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/myrsky2011.pdf>> (luettu 24.4.2016)

Lampela, K. 2012. Taiteilijoita tarvitaan ihan toisenlaisiin hommiin – Tutkimus kuvataiteilijoiden asenteista ja taiteen yhteiskuntakriittisistä mahdollisuuksista. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Lepistö, V. 1991. Kuvataiteilija taidemaailmassa. Helsinki: Priima offset.

Löytönen, T. ja Sava, I. (toim.) 1998. 5 keskustelua taidepedagogiikasta - Taito, tutkimus vai terapia. Helsinki: Yliopistopaino.

Malmivirta, H. 2015. Taideoppiminen ja ammattikasvatus – pedagoginen malli vai kokonaan uusi oppimisen paradigma? Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen & R. Meriläinen (toim.) Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero. OKKA-säätiö. Saatavilla www-muodossa: <http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/ERIKOISNUMERO_2015_perakkain.pdf> (luettu 11.5.2016)

Määttä, K. (toim.) 2001. Kuvaamataidon opettajuuden näkökulmia: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C;20. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Määttänen, P. 2012. Taide maailmassa: Pragmatistisen estetiikan lähtökohtia. Helsinki: Gaudeamus.

Niiniskorpi, S. 2009. Käsitteitä kuvataiteesta: Kuvataideopettaja, taiteen tekijänä ja kokijana. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla www-muodossa: <<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>> (luettu 10.5.2016)

Opinto-opas 2012–2013. 2012. Taiteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <<https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=25fbc54-5b4a-4f81-af7f-ac6a503dfa9f>> (luettu 10.5.2016)

Opinto-opas 2015–2018. 2015. Taiteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <<https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=f6100684-08cd-4f7b-8aed-7b30a1d05054>> (luettu 10.5.2016)

Pekkarinen, T. & Sarvimäki, M. (2016). Parempi tapa valita korkeakouluopiskelijat. VATT. Saatavilla www-muodossa: <http://www.vatt.fi/file/policybrief/vatt_policybrief_12016.pdf> (luettu 25.4.2016)

Peltomäki K. 2007. Palveluksessa: taiteilija, tutkija ja paikantunut valta. Teoksessa R. Pitkänen (toim.). Taiteilija tutkijana, tutkija taiteilijana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Pujol, E. 2009. On the ground. Practical observations for regenerating art education. Teoksessa S. Madoff (toim.). Art school: propositions for the 21th century. Cambridge, MA, USA: MIT Press.

Pääjoki, T. 1999. Reittejä taidekasvatuksen kartalla. Jyväskylä: Kampus kustannus.

Pääjoki, Tarja. 2014. Opettaja puhuu taiteesta – pedagogiikan ja diskurssien suhteesta taiteilijakoulutuksessa. Teoksessa T. Jokela, A. Salokannel & E. Härkönen (toim.). Traditio & murros. Rovaniemi: Lapin yliopisto (vastaava).

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampereen yliopisto

Räsänen M. 2009. Taito ja taide – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä (toim.). Taide ja taito – Kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus.

Salokannel A. 2014. Taiteen kentällä kävelevä opetussuunnitelma. Teoksessa Teoksessa T. Jokela, A. Salokannel & E. Härkönen (toim.). Traditio & murros. Rovaniemi: Lapin yliopisto (vastaava).

Sederholm, H. 2000. Tämähkö taidetta? Porvoo: WSOY.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu: Oulun yliopisto.

Sintonen S. 2009. Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä (toim.). Taide ja taito – Kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus.

Toivonen A.-S. 2011. Taide edistää työhyvinvointia. YLE Uutiset. Saatavilla www-muodossa: <http://yle.fi/uutiset/taide_edistaa_tyohyvinvointia/5082717> (luettu 10.5.2016)

Turtia, K. 2001. *Sivistyssanat*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Valkonen, Markku. 1989. *Kultakausi*. Porvoo: WSOY.

Varto, J. 2011. *Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala. Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen*. Teoksessa E. Anttila (toim.). *Taiteen jälki - Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Edita Prima.

Velhonoja. 2014. *Taidekoulusta taideyliopistoksi – muutoksia kuvataiteen opetuksessa, esimerkkinä Kankaanpään taidekoulu*. Teoksessa T. Jokela, A. Salokannel & E. Härkönen (toim.). *Traditio & murros*. Rovaniemi: Lapin yliopisto (vastaava).

Venkula J. 2011. *Taiteen välttämättömyydestä*. Helsinki: Kirjapaja.

Liite 1: Kyselylomake

Lapin yliopisto 2015 Maisteritutkimuksen kysymyslomake.

Vuosikurssi: _____ Sukupuoli: _____ Aiemmat opinnot: _____

Sivuaine, perustelu? _____

Merkitse numeroin kolme
vahvinta osaamisen aluettasi.

Piirustus	
Maalaus	
Plastinen sommittelu	
Ympäristötaide	
Keramiikka	
Metalligrafiikka	
Puupiirros	
Valokuvaus	
Video- ja elokuvailmaisuus	
Performanssitaide	
Digitaalinen kuva	
Animaatio	
Sarjakuva	
Joku muu, mikä?	

Merkitse numeroin kolme taidemuotoa,
joihin haluaisit perehtyä lisää.

Piirustus	
Maalaus	
Plastinen sommittelu	
Ympäristötaide	
Keramiikka	
Metalligrafiikka	
Puupiirros	
Valokuvaus	
Video- ja elokuvailmaisuus	
Performanssitaide	
Digitaalinen kuva	
Animaatio	
Sarjakuva	
Joku muu, mikä?	

Nimeä kolme itsellesi tärkeää taiteilijaa.

Minkälaisiin kuvataiteen tekniikoihin olet perehtynyt omatoimisesti?

Kuvaile taiteellisen ilmaisun kehitystäsi.

Kiitos vastauksestasi, hyvää kesän alkua!