

*”Kaiva siitä, missä seisot.”*

---

Taidekasvattajaksi kasvaminen taidekasvatusopiskelijoiden  
kandidaatin tutkielmien johdannoissa 2000–2010

ELINA SAUNAMÄKI

TAITEEN MAISTERIN TUTKINNON OPINNÄYTE | 25.8.2015

OHJAUS RIIKKA HAAPALAINEN | KUVATAIDEKASVATUKSEN KOULUTUSOHJELMA

TAITEEN LAITOS | TAITEIDEN JA SUUNNITTELUN KORKEAKOULU | AALTO-YLIOPISTO

|  |                 |   |
|--|-----------------|---|
| TEKIJÄ<br>Elina Saunamäki  |                 |   |
| TYÖN NIMI<br>”Kaiva siitä, missä seisot.” Taidekasvattajaksi kasvaminen taidekasvatusopiskelijoiden kandidaatin tutkielmien johdnoissa 2000–2010.  |                 |   |
| LAITOS<br>Taiteen laitos   |                 | KOULUTUSOHJELMA<br>Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma |
| VUOSI<br>2015  | SIVUMÄÄRÄ<br>86 | KIELI<br>Suomi  |
| TIIVISTELMÄ<br>Opinnäytetyössäni tutkin taidekasvatuksen perustutkinto-opiskelijoiden kandidaatintutkielmien johdantoja 2000–2010. Kiinnostuksen kohteenani on, miten opiskelijat määrittelevät tutkielmiensa aiheita suhteessa itseensä sekä taidekasvatuksen keskeisiin sisältöihin. Tutkimusaineistooni kuuluvia johdantoja (228 kappaletta) lähestyn systemaattisen analyysin keinoin.<br>Teoreettisena lähtökohtanani on tieteenalan diskurssiin sosiaalistuminen sekä sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin rakentuminen opintojen aikana. Opiskelijoiden kirjoittamista johdantoteksteistä olen erityisesti etsinyt tietoa siitä, miten he määrittelevät tutkielmaaiheitaan suhteessa omakohtaisiin kokemuksiin, kasvatukseen ja kasvattamiseen sekä taidemaailmaan ja visuaaliseen kulttuuriin.<br>Lopuksi hahmottelen tutkimustuloksieni perusteella yleiskuvaa kandidaatintutkielmien luonteesta sekä siitä, millaisina taidekasvatus ja opiskelijoiden taidenäkemykset näyttäytyvät johdantojen perusteella. Keskeisenä lopputulemana on se, että kandidaatintutkielman rooli on ensisijaisesti auttaa ja tukea taidekasvatuksen opiskelijoita löytämään oma paikkansa ja tulokulmansa oppiaineeseen taidekasvattajaksi kasvamisen prosessissa. Opiskelijoiden aihevalinnat jakautuvat suhteellisen tasaisesti kasvatukseen, taidemaailman ja visuaalisen kulttuurin teemojen välille, mutta visuaalisen kulttuurin kategoria jää koulutusohjelman pääaineen muutoksesta vuonna 2005 huolimatta pienimmäksi kategoriaksi. Opiskelijoiden käsitykset taiteesta näyttäytyvät aineiston perusteella suppeilta ja modernistisilta muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. |                 |   |
| AVAINSANAT<br>Taidekasvatus, kandidaatin tutkielma, korkeakouluopiskelu, systemaattinen analyysi   |                 |   |

|   |                       |   |
|---|-----------------------|---|
| AUTHOR<br>Elina Saunamäki   |                       |   |
| TITLE OF THESIS<br>”Kaiva siitä, missä seisot.” Taidekasvattajaksi kasvaminen taidekasvatusopiskelijoiden kandidaatin tutkielmien johdnnoissa 2000–2010.  |                       |   |
| DEPARTMENT<br>Department of Art   |                       | DEGREE PROGRAMME<br>Master’s programme in Art Education |
| YEAR<br>2015  | NUMBER OF PAGES<br>86 | LANGUAGE<br>Finnish                                     |
| ABSTRACT<br><p>In this thesis I study the introductions of art education students’ candidate theses from 2000–2010. I am interested in how the students define the subjects of their theses in relation to themselves and to the core contents of art education. I investigate my research material, the introductions, through the means of systematical analysis.</p> <p>The theoretical basis of my study is in the socialization to the discourses of a discipline, and in the construction of both social and personal identities during studies. I have concentrated on searching for information on how the students define their theses’ subjects in relation to their experiences, education and pedagogy, academic art world and visual culture.</p> <p>In the end of this study I am forming a general view of both the characteristics of the candidate theses and of how art education and the students’ conceptions of art present themselves in the introductions. The essential conclusion of this study is that the role of the candidate thesis is primarily in helping and supporting the art education students to find their own place and view on the discipline in the growth process of becoming art educators. The subjects of the theses are quite equally divided between the three categories of education, academic art world and visual culture. However, despite the change of discipline into visual culture year 2005 the category of visual culture is the smallest of the three. On the basis of the material in this study the students’ ideas of art generally appear narrow and modernistic, with few exceptions.</p> |                       |   |
| KEY WORDS<br>Art education, candidate thesis, university studies, systematical analysis   |                       |   |

# Sisältö

|  |    |  |    |
|--|----|--|----|
| 1. JOHDANTO  | 1  | 3. TAIDEKASVATUKSEN KANDIDAATIN TUTKIELMAT 2000–2010   | 17 |
| 1.1. KANDIDAATIN TUTKIELMAT TUTKIMUKSEN KOHTEENA             | 2  | 3.1. AINEISTON KOKO JA VUOSITTAINEN VAIHTELU           | 18 |
| 1.2. TUTKIELMAN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITE                       | 3  | 3.2. AINEISTON HANKINTA                                | 19 |
| 1.3. TUTKIELMAN RAKENNE                                      | 5  | 3.3. RAJAUKSENA JOHDANTO JA SISÄLLYSLUETTELO           | 21 |
| 2. KUVATAIDEKASVATUSTA OPISKELEMASSA                         | 6  | 3.4. AINEISTON KÄSITTELY JA TUTKIMUSMENETELMÄT         | 22 |
| 2.1. OPINTOJEN VAIKUTUS OPISKELIJAN IDENTITEETTIIN           | 7  | 3.4.1. Tutkimusote ja tutkimustyyppi                   | 23 |
| 2.2. KUVATAIDEKASVATUKSEN KOULUTUSOHJELMAAN SOSIAALISTUMINEN | 8  | 3.4.2. Tutkimusmetodit                                 | 24 |
| 2.3. KUVATAIDEKASVATUKSEN KOULUTUSOHJELMA 2000–2010          | 9  | 4. SUHDE HENKILÖKOHTAISEEN TUTKIELMISSA                | 26 |
| 2.4. TAIDEKASVATUSSEMINAARI JA TUTKIELMA                     | 12 | 4.1. AIHEEN VALITSEMISEN PROSESSI                      | 27 |
| 2.4.1. Kandidaatin tutkielma opinto-oppaissa                 | 12 | 4.2. AIHEVALINNAN KRITTEERIT                           | 28 |
| 2.4.2. Kurssikuvaukset                                       | 13 | 4.3. AIHEVALINTOJEN OMAKOHTAISUUDEN KOLME TASOA        | 32 |
|  |    | 4.3.1. Aihevalinnan taustalla henkilökohtainen kokemus | 33 |
|  |    | 4.3.2. Henkilökohtainen aineisto                       | 37 |
|  |    | 4.3.3. Tutkimusmatkalla itseen                         | 39 |
|  |    | 4.4. ONGELMALLINEN OMAKOHTAISUUS                       | 41 |

## 5. SUHDE TAIDEKASVATUKSEN SISÄLTÖIHIN 43

|   |    |
|---|----|
| 5.1. KASVATUS   | 45 |
| 5.1.1. Omat opetuskokemukset  | 45 |
| 5.1.2. Kokemukset kuvataideopetuksesta                                    | 46 |
| 5.1.3. Vuorovaikutus  | 47 |
| 5.1.3.1. Oikeanlainen vuorovaikutus kaiken perustana                      | 47 |
| 5.1.3.2. Opiskelujen tarjoama ideaalimaailma kohtaa kasvatustodellisuuden | 49 |
| 5.1.4. Minkälainen on taidekasvattaja?                                    | 50 |
| 5.1.5. Mitä taidekasvatus on?   | 53 |
| 5.1.5.1. Taidekasvatus suhteessa muihin oppiaineisiin                     | 54 |
| 5.1.5.2. Taidekasvatus ihmisen henkisen kasvun välineenä                  | 54 |
| 5.1.5.3. Taitoa, ei vain ilmaisua   | 55 |
| 5.1.5.4. Taidekasvatus ajassa   | 56 |
| 5.2. TAIDEMAAILMA   | 58 |
| 5.2.1. Ajankohtainen ja mennyt  | 58 |
| 5.2.2. Käsitteitä taiteesta   | 59 |
| 5.2.3. Taiteen ja vastaanottajan välissä                                  | 62 |
| 5.2.4. Kuvan elementit  | 63 |
| 5.2.5. Taiteen tekemisen kysymykset                                       | 64 |
| 5.2.5.1. Aiheen lähestyminen oman työskentelyn tai teoksien kautta        | 65 |
| 5.2.5.2. Tavoitteena oman taiteellisen työskentelyn kehittäminen          | 67 |
| 5.2.5.3. Taidekasvattajuus ja taiteilijuus                                | 69 |

|   |    |
|---|----|
| 5.3. VISUAALINEN KULTTUURI                        | 71 |
| 5.3.1. Mediat tutkimuksen kohteena                | 72 |
| 5.3.2. Kulttuurinen näkökulma                     | 74 |
| 5.3.2.1. Historiallista näkökulmaa ja traditioita | 74 |
| 5.3.2.2. Naiset ja tytöt tutkimuksen kohteena     | 75 |
| 5.3.3. Tarinat ja kuvitus                         | 76 |
| 5.3.4. Ympäristö ja arkkitehtuuri                 | 77 |

## 6. JOHTOPÄÄTÖKSET 79

|  |    |
|--|----|
| 6.1. JOHDANNOT KERTOMUKSENA TAIDEKASVATUKSESTA | 80 |
| 6.2. TAIDEKASVATTAJUUTEEN KASVAMINEN           | 82 |
| 6.3. TUTKIMUKSEN MERKITYS JA LUOTETTAVUUS      | 85 |

### LÄHTEET

PAINETUT LÄHTEET

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

### LIITTEET

LIITE 1: KANDIDAATIN TUTKIELMAT 2000–2010

LIITE 2: KANDIDAATIN TUTKIELMIEN OHJAAJAT

LIITE 3: STYLUS-LEHTIEN TEEMANUMEROT 2000–2010

## 1 . JOHDANTO

---

Kysymys taidekasvattajuudesta on ollut opintojeni aikana yksi merkittävimmistä ja samalla myös hankalimmista kysymyksistä, joita olen pohdiskellut: minkäläinen taidekasvattaja olen, mitkä ovat arvoni ja tavoitteeni taidekasvattajana? Opiskeluideni venähdettyä ja nyt jo muutaman vuoden työelämässä oltuani tuo sama kysymys on edelleen ajankohtainen. Olen tosin jo alkanut ajatella, että siihen tuskin tulen koskaan löytämään pysyvää vastausta. Opettajuuteni ja taidekasvattajuuteni, kuten muutkin identiteettini osat, ovat alati muuttuvia.

Todellisuuteen siitä, että jonain päivänä minusta tulee oikeasti opettaja, herättivät kolmantena opiskeluvuoteni 2006–2007 suorittamani luokanopettajan sivuaineopinnot Turun yliopistossa. Opettajankoulutuslaitoksen monialaiset opinnot erosivat silloisella taidekasvatuksen osastolla saamastani opetuksesta merkittävästi: kaikkeen opiskelemaamme liitettiin välittömästi kysymys siitä, kuinka tämän asian opettaisin tai mikä tämän aiheen opettamisessa on olennaista ja tärkeää. Tämä luokanopettajien ja kuvataideopettajien koulutusohjelmien paradigmojen eroavaisuus tuntui huikaisevalta. Ennen luokanopettajaopintoja minulla ei ollut kuin pieni määrä pedagogisia opintoja ja opetusharjoitteluja takanani ja kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman tarjoamat pedagogiset pohdinnat olivat näin jääneet vähäisiksi. Luokanopettajan opinnot vaikuttivat hyvin voimakkaasti

---

ammattilliseen identiteettiini sekä arvostuksiini. Tulin aiempaa kiinnostuneemmaksi pedagogisista pohdinnoista ja arvostukseni opettajan ammattia kohtaan kasvoi.

Palattuani Helsinkiin seuraavana syksynä aloitin taidekasvatusseminaarin ja ensimmäisen oman ihka oikean tieteellisen tutkielmani teon, niin kuin sen silloin hyvin merkitykselliseksi koin. Kyseessä oli tietenkin kandidaatin tutkielma, jota silloin kutsuimme seminaarityöksi. Seminaari-ohjaajani professori Pirkko Pohjakallio pohjusti tutkielman aihevalintaa kehottamalla meitä “kaivamaan, siitä missä seisomme” eli valitsemaan sellaisen aiheen, joka oli meitä lähellä. Minähän kaivoin, kaikella sillä palolla ja intohimolla, jota koin juuri tuolloin minua todella askarruttanutta kysymystä kohtaan. Tutkimustehtäväksi kandidaatin työlleni muodostui kysymys siitä, miksi koen, etteivät taidekasvatuksen opinnot ole valmistaneet minua tarpeeksi opettamiseen. Aihevalintani taustalla oli luokanopettajan opintojen minussa aikaansaama jano pedagogisia pohdintoja kohtaan, joiden koin puuttuvan kokonaan kuvataidekasvatuksen aineopinnoista. (Saunamäki 2008, 4–6.)

### *1.1. Kandidaatin tutkielmat tutkimuksen kohteena*

Kandidaatin tutkielmasta ja sen tekoprosessista muodostui minulle niin merkityksellinen, että kiinnostuin myöhemmin myös muiden opiskelijoiden kandidaatintöistä. Lähtökohtanani oli mielenkiinto niiden aihevalintoja kohtaan ja kysymys siitä, minkälaista kuvaa taidekasvatuksesta kandidaatin tutkielmien aiheet luovat. Ennakkokäsitykseni oli, ettei niitä ollut oikein aiemmin käsitelty. Tämän vuoksi koin niiden tutkimisen entistä herkullisemmaksi maisterin opinnäytetyön aiheeksi. Olen etsinyt aiempia tutkimuksia ja tullut etsintöjeni jälkeen johtopäätökseen, että kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman kandidaatin tutkielmia ei ole aiemmin tutkittu. Kuvataidekasvatuksen opinnäytetyöt eivät vaikuta olleen erityisen suosittuja tutkimuksenkohteita ylipäätään, mutta joitain selvityksenomaisia tutkielmia on kuitenkin tehty maisterin opinnäytetöistä: Markku Juntunen on tehnyt vuonna 1984 selvityksen Taideteollisen korkeakoulun kuvataidekasvatuksen maisterin opinnäytetöistä vuosilta 1972–1983. Selvityksen tavoitteena on Juntusen mukaan ollut tehdä lopputöiden

sisältämän tiedon saavuttaminen helpommaksi. Maisterin opinnäytetyöt on selvityksessä ryhmitelty vuosien ja aihepiirien mukaisesti. (Juntunen 1984, 1.) Samankaltainen selvitys on tehty myös vuonna 1998 Lapin yliopiston kuvaamataidon opetuksen koulutusohjelman maisterin opinnäytetöistä (Määttä 1998, 6). Näiden selvitysten näkökulma maisterin opinnäytetöihin on hyvin samankaltainen kuin tämän tutkielmani lähtökohta: halu selvittää, minkälaisista aiheista kandidaatin tutkielmia on tehty. Aiemmissa selvityksissä käsitellään kuitenkin maisterin opinnäytetöitä, kandidaatin tutkielmat tutkimuksenkohteena ovat siis uutta maaperää.

Tutkielmani aineistoksi valikoituivat Taideteollisen korkeakoulun, sittemmin Aalto-yliopiston, kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman perustutkinto-opiskelijoiden kandidaatin tutkielmien johdannot vuosilta 2000–2010. Aineistoni on näin valmis aineisto, jonka olen koonnut Taidekasvatuksen osaston, myöhemmin Taiteen laitoksen, arkistoista.

### *1.2. Tutkielman lähtökohdat ja tavoite*

Tutkielmani lähtökohtana on ajatukseni siitä, että töiden aihevalinnat kumpuavat niin tekijöidensä henkilökohtaisista mieltymyksistä ja henkilöhistoriasta kuin opiskeluiden mahdollistamasta vuorovaikutuksesta kuvataidekasvatuksen sisältöihin ja ajankohtaisiin aiheisiin. Ajatukseni liittyvät läheisesti relationaaliseen käsitykseen maailmasta, joka rakentuu suhteiden kautta. (Ketokivi 2010, 61.)

Teoreettista taustaa ajatuksilleni löysin myös sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin sekä sosiaalistumisen käsitteistä. Oili-Helena Ylijoki puhuu opiskelijoista akateemisten heimojen noviseina, joiden tulee omaksua heimon tavat ja uskomukset päästäkseen heimon täysivaltaisiksi jäseniksi. Ensimmäisinä opiskeluvuosina korostuu erityisesti sosiaalisen identiteetin rakentamisen prosessi, jolloin opiskelija omaksuu tieteenalansa uskomukset ja tiedekuntansa toimintatavat. (Ylijoki 1998, 131–132.) Näin siis taidekasvatuksenkin opiskelija ensimmäisten kandidaattivaiheensa opiskeluvuosien aikana omaksuu taidekasvatuksen arvoja, uskomuksia ja toimintatapoja. Halusin selvittää, minkälaisina ne näyttäytyvät kandidaatin tutkielmien aihevalinnoissa ja johdannoissa.

Keskustelin muutama vuosi sitten tutkielmani aihevalinnasta erään taidekasvatuksen osaston lehtorin kanssa, joka aineistostani kuultuaan totesi, että hänen mielestään kandidaattivaiheessa opiskelijat ovat vielä “aivan pihalla” ja että vasta maisterivaiheessa opiskelijoille on muodostunut oma taidekasvatusnäkemys. Mielestäni taidekasvatusnäkemys tai näkemys itsestä taidekasvattajana ei kuitenkaan koskaan voi tulla valmiiksi. Opiskeluiden, työelämään siirtymisen ja pitkällisen työökemuksen myötä taidekasvatusnäkemyksessä tapahtuvat muutokset ja sen kehittyminen eivät tee opiskelijoiden alkuvaiheen näkemyksistä yhtään vähemmän arvokkaita tai vähemmän mielenkiintoisia. Toisaalta lehtorin lausahdus sopii hyvin Ylijoen ajatuksiin opiskeluiden alkuvaiheesta, jolloin korostuu sosiaalisen tiedon hankkiminen ja vasta myöhemmin opiskelijat rakentavat persoonallista identiteettiään. (Ylijoki 1998, 132.) Oman taidekasvatusnäkemysmuodostuminen tapahtuu siis myöhemmin opintojen aikana. Opiskelijoiden näkemykset täytyy siis kenties pitää kontekstissaan kuvauksena opiskeluiden alkuvaiheiden herättämistä ajatuksista.

Alun perin olin kiinnostunut ensisijaisesti kandidaatin tutkielmien aihevalinnoista, mutta tutkimustyöni edetessä olen siirtynyt käsittelemään myös muuta johdantojen sisältämää tietoa, kuten opiskelijoiden käsityksiä taiteesta ja taidekasvatuksesta, perusteluja tutkielmien aihevalinnoille ja opiskelijoiden näkemyksiä tutkielmien laadusta. Tutkimustyöni edetessä tutkimuskysymyksekseni on muodostunut:

*Millä tavoin opiskelijat määrittelevät kandidaatin tutkielmiensa aiheita niiden johdannoissa suhteessa itseensä, taidekasvatukseen, taidemaailmaan ja visuaaliseen kulttuuriin?*

Tutkielmani on laadullista tutkimusta, joka sisältää myös aineiston määrällistä tarkastelua. Otteeni aineistoon on aineistolähtöinen. Omakohtaisuuden, taidekasvatuksen, taidemaailman sekä visuaalisen kulttuurin näkökulmat ovat muodostuneet tutkimusprosessini aikana aineistosta käsin. Olen alun perin lähestynyt aineistoa luokittelemalla töitä niiden aihepiirien perusteella edellä mainitsemiini kategorioihin ja etsimällä johdannoista opiskelijoiden keskeisiä käsityksiä, kannanottoja ja perusteluja. Kiinnostukseni on tutkimusprosessin edetessä siirtynyt näiden luokkien sisältämään tietoon ja otteeni

aineistoon on systemaattisen analyysin mukaisesti sisällön merkityksiin painottuva (Jussila 1992, 173–176). Aihevalintojen kuvaamisen lisäksi hahmottelen myös kuvaa kandidaattivaiheen opiskelijoiden keskeisistä näkemyksistä ja arvostuksista. Kun maailman nähdään rakentuvan suhteiden kautta, voidaan opiskelijoiden aihevalintojen ja ajatusten katsoa muodostavan myös yhden kertomuksen 2000-luvun alun taidekasvatuksesta.

### *1.3. Tutkielman rakenne*

Luvussa 2 hahmottelen syvemmin tutkielmani tavoitteen kannalta keskeisiä teoreettisia lähtökohtia ammatillisen identiteetin ja sosiaalistumisen näkökulmista. Lisäksi kuvaan yleisesti kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman, kandidaatin tutkinnon ja seminaarikurssin tavoitteita. Tämän jälkeen kuvaan luvussa 3 tarkemmin aineistoa ja sen ominaispiirteitä sekä tutkimuksen kulkua ja menetelmällistä taustaa.

Luvuissa 4 ja 5 esittelen tutkimustuloksiani. Aluksi luvussa 4 käsitelen tutkielmien oma-kohtaisuutta muodostamani kolmen eri tason kautta sekä tuon esille opiskelijoiden näkemyksiä tutkielmien aihevalintojen tekemisestä suhteessa itseen ja yleisyyteen. Sen jälkeen käsitelen luvussa 5 johdantojen suhdetta taidekasvatuksen keskeisiin teemoihin. Olen jakanut tutkielmat aihevalinnan mukaan kolmeen teemaan: kasvatuksen, taidemaailman ja visuaalisen kulttuurin kysymyksiä käsitteleviin töihin. Pyrin hahmottelemaan kokonaiskuvaa tutkielmien aihevalinnoista ja nostamaan esille keskeisiä teemoja ja opiskelijoiden käsityksiä. Lopuksi luvussa 6 esittelen johtopäätökseni, jossa tuon tutkimustulokseni laajempaan kontekstiin tutkimuskirjallisuutta ja Stylus-lehtien 2000–2010 teemoja tarkastelemalla.



## 2. KUVATAIDEKASVATUSTA OPISKELEMASSA

---

“Päästessäni sisään Taideteolliseen korkeakouluun vuonna 2001 olin kovin erilainen ihminen kuin olen nyt, kolme vuotta myöhemmin. Elämässäni on tapahtunut paljon suuria muutoksia lyhyessä ajassa, enkä luonnollisesti voi ymmärtää tai tiedostaa kaikkia minua ja maailmankuvaani muuttaneita tekijöitä. Tässä työssä pyrin käsittelemään joitakin koulutuksessani vaikuttavaksi kokemiani asioita.” (Ala-Vannesluoma 2004, 1.)

Ala-Vannesluoman teksti kuvaa hyvin sitä muuttumisen kokemusta, joka minullakin oli erityisesti ensimmäisten opiskeluvuosieni jälkeen. Ala-Vannesluoman tavoin minäkään en varmasti voi osoittaa, mistä muuttumiseni johtui: vieraalle paikkakunnalle muuttamisesta, aikuistumisesta vai taidekasvatuksen opinnoistani? Mustafa Emirbayer esittää, että relationaalisesta näkökulmasta katsottuna maailma rakentuu suhteista: dynaamisista prosesseista, joiden osanottajat eivät ole itsenäisiä kokonaisuuksia, vaan syntyvät näiden prosessien kautta. Yksilöt saavat siis merkityksensä ja identiteettinsä niistä prosesseista, joihin he ottavat osaa. (Emirbayer 1997 / sit. Ketokivi 2010, 61-62.)<sup>1</sup>

Opinnot aloittaessaan opiskelijan täytyy oppia monenlaisia asioita. Hän tutustuu erilaisiin teorioihin ja metodeihin ja oppii akateemiseen opiskeluun vaadittavia tietoja ja taitoja. Tämän lisäksi

<sup>1</sup> Emirbayer, M. 1997. Manifesto for Relational Sociology. *American Journal of Sociology*. 103(2):281–317.

hänen tulee myös omaksua oman tieteenalansa, tässä tapauksessa taidekasvatuksen, kieli, puhutavat sekä tiedon tuottamisen ja kirjoittamisen tavat. Nämä tavat puhua ja kirjoittaa ovat sosiaalisesti hyväksytyjä tieteenalan kulttuurin toimintamalleja, joita ei useimmiten opeteta. Opiskelijan tehtävänä on kuitenkin omaksua nämä ainakin osittain julkilausumattomat toimintavat, jotta hänestä voi tulla tiedeyhteisönsä täysivaltainen jäsen. (Penttinen 1997, 19.)

On selvää, että opinnot ovat laajentaneet minunkin maailmankuvaani ja osaamistani merkittävällä tavalla. Osittain kokemus muutoksesta, kasvusta, selittyy kohdallani varmasti myös elämänvaiheellani: olin aloittanut opintoni suoraan lukiosta, ja muutto Helsinkiin tarkoitti kohdallani ensimmäistä omaa kotia ja itsenäistymisen prosessia. Minusta tuli kuitenkin myös samalla taidekasvattaja, tai ainakin aloin kokea itseni sellaiseksi, vaikken ihan vielä ollut varma, mitä se oikeastaan tarkoitti.

### *2.1. Opintojen vaikutus opiskelijan identiteettiin*

Rupert Brownin (2008, 7) mukaan käsityksemme itsestämme koostuu kahdesta osasta: henkilökohtaisesta ja sosiaalisesta identiteetistä. Henkilökohtaiseen identiteettiin kuuluu muun muassa se, että pidän musiikista ja olen mielestäni rauhallinen ja kiltti. Sosiaalisen identiteettini osia puolestaan ovat esimerkiksi sellaiset seikat, että olen nainen, kannatan Vihdin Palloa ja että olen taidekasvattaja. Brown esittää, että käsityksemme itsestämme ja omasta arvostamme ovat sidoksissa ryhmäjäsennyksiimme. Liittyessämme uuteen ryhmään joudumme määrittelemään itseämme uudestaan ja näin yksi merkittävimmistä ryhmään kuulumisen seurauksista on muutos tavassa, jolla näemme itseämme. (Brown 2008, 28.) Opiskelijan aloittaessa kuvataidekasvatuksen opinnot hän määrittelee itsensä uudelleen liittyessään taidekasvattajiin ja kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden alaryhmään. Juuri valmistuneesta ylioppilaasta, joka ei hetkeä aiemmin tiennyt, mitä hän aikuisena tulisi tekemään, oli minun tapauksessani tullut hetkessä tuleva taidekasvattaja. Tuo muutos tuntui merkittävälle.

Myös Vivien Burrin mukaan käsityksemme itsestämme perustuu siihen, että kuulumme erilaisiin ryhmiin ja kulttuureihin. Hänen mukaansa sosiaaliset ryhmät eivät vain vaikuta meihin, vaan myös tuottavat meidät ja muovaavat persoonallisuuttamme. (Burr 2004, 111.) Jo siis opiskelui-

den aloittaminen, itsensä ymmärtäminen taidekasvatuksen opiskelijaksi muuttaa opiskelijan käsitystä hänestä itsestään. Käsittäessäni itseni taidekasvattajaksi liitän itseni samalla niihin arvoihin ja asenteisiin, jotka miellän taidekasvattajuuden ja taidekasvatuksen osaksi. Näin myöskään opiskelijoiden töiden aihevalinnat, arvostukset tai perustelut eivät ole ainoastaan heidän yksilöllisen identiteettinsä tuotteita, vaan taidekasvatuksen ryhmäjäsennyden vaikutuksen tulosta.

## ***2.2. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan sosiaalistuminen***

Yliopistomaailma muodostuu Ylijoen mukaan akateemisista heimoista, joiden noviiseja opiskelijat ovat. Opiskelijoiden on tässä akateemisessa heimomaailmassa omaksuttava virallisen opetussuunnitelman lisäksi heimonsa piilotietämys, jotta heistä voisi tulla tulla heimonsa todellisia jäseniä. (Ylijoki 1998, 130.) Ylijoki esittää, että opiskelijoiden sosialisatiota tulee tarkastella yhteisön ja kulttuurin näkökulmasta, jolle identiteetin muokkautumisen teoria on keskeinen. Hän nojaa Rom Harrén ajatuksiin. Brownin tavoin Harré jakaa myös identiteetin muokkautumiseen kahteen osaan. Harré esittää, että ryhmään vasta liittyneellä jäsenellä sosiaalisen identiteetin rakentaminen on persoonallisen identiteetin rakentamista tärkeämpää. Ylijoen mukaan “sosiaalisessa identiteettiprojektissa yksilö pyrkii saavuttamaan tietyn yhteisön jäsenyyden kiinnittymällä sen traditioon, arvoihin, uskomiin ja toimintatapoihin.” (Ylijoki 1998, 131.) Ensimmäiset vuodet yliopistossa ovat enimmäkseen sosiaalistumista opiskelijan rooliin ja kulttuuriin. Opiskeluiden loppuvuosina opiskelijat kääntävät katsettaan enemmän työelämän puoleen, jolloin heidän näkemyksissään ammattiaan kohtaan tapahtuu muutoksia. (Salminen 1990, 72.)

Taidekasvatuksen opiskelijat tutustuvat ensimmäisinä opiskeluvuosinaan taidekasvatukseen ja sen suuntauksiin, opiskelevat peruskursseja, suorittavat ensimmäiset opetusharjoittelunsa sekä kenties syventyvät hieman johonkin taidekasvatuksen osa-alueeseen. Tieteellistä kirjoittamista ja tutkielman tekoa harjoitellaan kandidaatin tutkielmien avulla. Kokemukseni on, että kandidaattivai-

heessa ihmetellään, mitä ihmettä se taidekasvatus ylipäättään on. Persoonallisen identiteetin kehittyminen onkin mahdollista vasta, kun yksilön sosiaalinen identiteetti on rakentunut (Ylijoki 1998, 132). Opiskeluiden alkuvaihe onkin näin sosiaalisen tiedon omaksumista. Kun opiskelija on opiskeluidensa edettyä saavuttanut varmuuden itsestään yhteisönsä täysivaltaisena jäsenenä, hän pystyy rakentamaan omanlaistaan taidekasvattajuutta.

Opiskelija ei kuitenkaan ole pelkkä passiivinen toimija, jonka tehtävänä on omaksua tiedeyhteisön kulttuuri. Hän ei ole tyhjä astia, vaan “kukin akateemisen heimon noviisi tuo aina mukanaan oman erityisen historiansa ja ainutlaatuisen näkökulmansa” (Ylijoki 1998, 136), jonka kautta hän tulkitsee ja muovaa tiedeyhteisön kulttuuria. Henkilökohtaisten lähtökohtien erilaisuuden seurauksena myös jokaisen opiskelijan sosiaalinen identiteetti muodostuu erilaiseksi (Ylijoki 1998, 136). Harrén mukaan “noviisi on siten sekä heimonsa kulttuurin tuote että sen luoja” (Ylijoki 1998, 138). Tästä näkökulmasta myös aineiston opinnäytetöitä voidaan ajatella sekä taidekasvatuksen kulttuurin tuotteina että myös sen kulttuuria muokkaavina teksteinä. Opiskelijan tehtävänä onkin Penttisen (1997, 19) mukaan osoittaa kompetenssinsa ei vain tiedostamalla tieteenalansa virallinen eetos vaan muokkaamalla ja soveltamalla sitä.

## ***2.3. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma 2000–2010***

“Kuvataideopetuksen koulutusohjelman tavoitteena on antaa opiskelijalla valmius kuvalliseen, suulliseen ja kirjalliseen ilmaisuun sekä tarpeelliset tiedot kasvatustieteen, taidekasvatuksen ja erityisesti kuvataideopetuksen teoriasta ja käytännöstä sekä visuaalisen kulttuurin eri osa-alueista ja niiden kasvatuksellisista ja yhteiskunnallisista vaikutuksista.” (Taideteollinen korkeakoulu 1999, 145–146.)

Tässä tutkielmassa käsittelen Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa tehtyjä kandidaatin tutkielmia. Koulutusohjelmasta valmistuu kuvataideopettajia. Opiskelija suorittaa

maisterin tutkinnon (300 opintopistettä, aiemmin 180 opintoviikkoa), joka antaa kuvataideopettajan pätevyyden. Aalto-yliopiston lisäksi kuvataideopettajan opinnot voi suorittaa nykyisin myös Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Jyväskylän yliopistossa voi opiskella taidekasvatuksen pääaineessa, mutta opinnot eivät anna opettajankelpoisuutta. Aalto-yliopiston, aiemmin Taideteollisen korkeakoulun, koulutusohjelma on kuvataideopettajan koulutusväylistä vanhin: se täyttää 100 vuotta vuonna 2015.

Kuvataideopettajaksi valmistumiseen on tarkastelemani ajanjakson aikana ollut myös muita väyliä, kuten Muunto- ja Virt@-koulutukset, jotka on suunnattu jo kuvataideopettajana työskenteleville. Koska tarkastelen tässä tutkielmassa kandidaatin tutkielmia ja lähtökohtanani on korkeakoulukulttuuriin sosiaalistumisen vaikutukset, rajaan aineistoni kandidaatin työt peruskoulutusohjelman opiskelijoiden kandidaatin töihin. Rajaukseni on perusteltu, sillä Muunto- ja Virt@-koulutuksien opiskelijoiden lähtökohdat ja opiskelun polut ovat hyvin erilaisia kuin useimpien kuvataideopettajan peruskoulutusohjelman opiskelijoiden.

Ymmärtääkseni kandidaatin tutkielmia on minun selvitettävä, mistä lähtökohdista ja missä kontekstissa ne ovat syntyneet. Seuraavassa tarkastelen opinto-oppaiden kuvauksia koulutusohjelman sisällöstä ja tavoitteista. Tavoitteenani on kuvailla, mihin kuvataideopettajia on koulutettu ja minkälaisessa muutoksessa tutkintovaatimukset ovat olleet tarkasteltavana ajanjaksona. Opinto-oppaat ovat olleet voimassa aina kaksi lukuvuotta. Vuosina 2000–2010 oppaita on ollut kuusi.

Alkuvuosikymmenen opinto-oppaissa ilmaistaan yksiselitteisesti, että koulutusohjelma kouluttaa kuvataideopettajia (Taideteollinen korkeakoulu 1999, 145; Taideteollinen korkeakoulu 2001, 117; Taideteollinen korkeakoulu 2003, 110). Vuosien 2005–2007 opinto-oppaissa koulutuksen päämäärää laajennetaan seuraavaan muotoon:

“Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma antaa valmiudet monipuoliseen taidepedagogiseen asiantuntijuuteen visuaalisen kulttuurin kentällä ja pätevyyden kuvataideopettajan ammattiin” (Taideteollinen korkeakoulu 2005, 304).

Kuvataideopettajan ammatin rinnalle on nyt tuotu erilaisissa asiantuntijatehtävissä toimiminen ja visuaalisen kulttuurin käsite. Kuvaus säilyy samanlaisena myös seuraavassa opinto-oppaassa (Taideteollinen korkeakoulu 2007, 266), kunnes viimeisessä ajanjaksoon sijoittuvassa opinto-oppaassa vuosilta 2009–2011 visuaalisen kulttuurin asiantuntijuutta tarkennetaan koskemaan muun muassa kulttuuri- ja sosiaalialan organisaatioita ja yritysmaailmaa (Taideteollinen korkeakoulu 2009, 245).

Alkuvuosikymmenen kahden ensimmäisen oppaan mukaan tulevien kuvataideopettajien ammatillinen tehtäväalue ulottuu peruskoulun ja lukion lisäksi ammatillisten oppilaitosten, opettajankoulutuslaitosten, lasten ja nuorten kuvataidekoulujen sekä vapaan sivistystyön alueelle (Taideteollinen korkeakoulu 1999, 146; Taideteollinen korkeakoulu 2001, 117). Seuraavassa opinto-oppaassa 2003–2005 ammatillisen tehtäväalueen kuvaukseen on lisätty visuaalisen kulttuurin käsite ja maininta, että taidekasvattajia tarvitaan myös muissa kuin koulujen opettajina (Taideteollinen korkeakoulu 2003, 111).

Visuaalinen kulttuuri on aiemmissakin oppaissa mainittu yhdeksi taidekasvatuksen osa-alueeksi, mutta nyt se on nostettu ammatillisen tehtäväkentän keskiöön, kaikkia työtehtäviä yhdistäväksi tekijäksi. Sitä, millä tavoin ja miksi taidekasvattajan työtehtävät nyt “liittyvät monipuolisesti visuaaliseen kulttuuriin” (Taideteollinen korkeakoulu 2003, 111), ei opinto-oppaassa kuitenkaan avata tai perustella sen enempää. Tästä syntyy vaikutelma, että visuaalisen kulttuurin termin tuominen liittyy alan trendeihin vailla suurempaa merkitystä koulutusohjelman sisällöille. Tällä kuitenkin todennäköisesti valmistellaan seuraavassa opinto-oppaassa 2005–2009 samanaikaisesti ammatillisen kentän laajenemisen kanssa tullutta muutosta, jossa koulutusohjelman pääaineen nimeksi tuli visuaalinen kulttuurikasvatus (Taideteollinen korkeakoulu 2005, 304).

Opinto-oppaiden kuvauksien kautta välittyy lisääntyvä painotus visuaaliseen kulttuuriin ja kuvataideopettajan ammattikuvan laajeneminen. Se, millaisiksi tekstit on päivitetty uusiin opinto-oppaisiin, tuo näkyväksi kuvataidekasvatuksen ajankohtaisia aiheita ja kertoo myös kirjoittajiensa, laitoksen henkilökunnan, käsityksistä taidekasvatuksesta. Opinto-oppaan tekstin vaikutus taidekasvatuksen opiskelijoiden näkemyksiin on uskoakseni kuitenkin suhteellisen vähäinen. Uskon opiskelijoiden käsityksien perustuvan ennemminkin opiskeluissa koettuun kuin kirjoitettuun opetussuunnitelmaan.

## 2.4. Taidekasvatusseminaari ja tutkielma

Kandidaatin tutkielmat kuuluvat pakolliseen kolmantena opiskeluvuotena suoritettavaan taidekasvatusseminaariin. Tapa, jolla kandidaatin tutkielmia tuotetaan, on osa taidekasvatuksen tiedeyhteisön kirjoitettua ja kirjoittamatonta kulttuuria. Seminaarin kurssitehtävänä on ollut ennen oman tutkielman kirjoittamista aiempaan kandidaatin tutkielmaan tutustuminen ja sen esittely. Tällainen tehtävänanto vahvistaa suhdetta aiempiin tutkielmiin esimerkkeinä joko sellaisista tutkielmista, joiden kaltaisia opiskelijoiden tutkielmien tulisi tulla, tai sellaisista, joiden sudenkuoppia tulisi välttää.

Kandidaatin tutkielmat muodostavat jatkumon, perinteen, jota uudet kandidaatin tutkielmat toisintavat ja uusintavat opetussuunnitelman ja kurssikuvausten asettamien vaatimusten, sekä kirjoittamattomien käytäntöjen kautta. Pohdin, minkälaiset raamit tutkintovaatimukset ja kurssikuvaukset asettavat aineistoni tutkielmille.

### 2.4.1. Kandidaatin tutkielma opinto-oppaissa

Vuosi 2005 oli jonkinlainen vedenjakaja opinto-oppaiden kuvauksissa: kuvataideopettajien ammatillinen kenttä laajeni opettajan tehtävien ulkopuolelle ja visuaalisen kulttuurin käsite nousi keskeiseksi. Myös opinto-oppaiden kandidaatin tutkintoa ja tutkielmia koskeva sisältö muuttuu tuossa kohtaa aikajanaa oleellisesti. Vuosikymmenen alun kahdessa ensimmäisessä oppaassa kuvaukset kandidaatin tutkielmasta ovat hyvin mitättömiä. Taidekasvatuksen seminaarityö mainitaan lyhyehkösti osana kandidaatin tutkintoa (Taideteollinen korkeakoulu 1999, 146–147) tai sitä ei mainita ollenkaan (Taideteollinen korkeakoulu 2001, 119–120). Molemmissa oppaissa kuitenkin puhutaan portfolioista kandidaatin tutkinnon vaatimuksena. Vuosien 2003–2005 opinto-oppaassa puhutaan portfoliomuotoisesta tutkielmasta kandidaatin tutkinnon opinnäytteenä (Taideteollinen korkeakoulu 2003, 111), mutta tarkempi kuvaus kandidaatin tutkielmasta esitetään vasta seuraavassa opinto-oppaassa, jossa tutkielma kuvataan portfolioyöskentelyn jatkumona:

“Portfoliotyöskentelyssä opiskelija kokoaa kertyvän tietonsa ja kokemuksensa kuvataiteesta, visuaalisesta kulttuurista ja niiden opetuksesta sekä omasta kasvustaan opettajaksi tutkiakseen sitä eri näkökulmista. Portfoliotyöskentelyssä koottua aineistoa käytetään lähtökohtana pääaineen kandidaatin tutkielman kysymyksenasettelussa[...]” (Taideteollinen korkeakoulu 2005, 312.)

Vuosia 2000–2007 koskevissa opinto-oppaissa toistuu portfolio-sana ja opinto-oppaan 2005–2007 kuvauksen perusteella portfolioyöskentely on keskeinen osa kandidaatin tutkielman kysymyksenasettelua. Kuitenkin jo heti seuraavassa vuosien 2007–2009 opinto-oppaassa portfolio-sana on tippunut pois. Taidekasvatusseminaari kuvataan paikaksi, jossa opiskelija tuo tarkastelun kohteeksi havaintonsa ja pohdintansa visuaalisen kulttuurin ilmiöistä, omasta taiteellisesta ja pedagogisesta oppimisprosessistaan ja kehityksestään sekä kuvataideopettajuudesta. (Taideteollinen korkeakoulu 2007, 272.) Tämän opinto-oppaan perusteella voisi kuvitella portfolioyöskentelyn kadonneen, mutta vuoden 2009–2011 oppaassa se kuitenkin jälleen mainitaan (Taideteollinen korkeakoulu 2009, 253). Opinto-oppaat tarjoavat sangen vähän tietoa kandidaatin tutkielmasta, mutta portfolioyöskentely vaikuttaisi kautta linjan olevan merkityksellistä.

### 2.4.2. Kurssikuvaukset

Olen onnistunut jäljittämään valitettavan pienen määrän perustutkinto-opiskelijoiden taidekasvatusseminaarikurssien kuvauksia, joiden perusteella luoda kuvaa opetusohjelman kandidaatin tutkielmille asettamista raameista. Opintosihiteeri Pekka Uusivuoren tietokoneelta löytyivät kuitenkin kesäkuussa 2015 kurssikuvaukset vuosilta 2002–2003 sekä 2004–2005. Keskustellessani Uusivuoren kanssa Uusivuori muisteli, että osaston muuton yhteydessä hän olisi yhdessä Pirkko Pohjakallion kanssa ensin pelastanut roskeen joutumiselta mapillisen kurssikuvauksia ja muita osastoon liittyviä historiallisia dokumentteja, mutta huono-onnisen sattuman vuoksi ne olivat kuitenkin tulleet hävityiksi (Uusivuori, haastattelu 9.4.2015).

Vuoden 2002–2003 kurssikuvauksessa seminaarikurssin vetäjiksi on mainittu Tarja Kankkunen, Inkeri Sava ja Riitta Vira. Näistä Kankkunen ja Sava ovat myös jälkimmäisen kurssikuvauksen mukaan seminaarin vetäjinä. On syytä olettaa, että vetäjät ovat olleet vastuussa kurssikuvauksien sisällöistä tai ainakin hyväksyneet sisällöt ja suunnitelleet opetustaan kurssikuvauksien mukaisesti. Ajanjaksolla kandidaatin tutkielmia on ohjannut yksitoista henkilöä. Merkittävimmät määrät töitä ovat ohjanneet Pirkko Pohjakallio, Marja Rastas sekä Tarja Kankkunen, liki 50 työtä kukin. Kaikkien ohjaajien nimet, ohjausvuodet sekä ohjattujen töiden määrät löytyvät liitteestä 2.

Seuraavassa käsittelemme taidekasvatusseminaarikurssien ja kandidaatin tutkielmien tavoitteita niiden kurssikuvausten valossa, jotka kuitenkin löytyivät. Kyseessä ovat kuitenkin vain muutaman vuoden kurssikuvaukset. Niidenkin sisällöt tai ainakin toteutukset ovat saattaneet muuttua seminaarikurssin opettajien vaihtuessa. Vuoden 2002–2003 seminaarikurssin tavoite on seuraavanlainen:

“Opiskelija saa valmiudet lukea ymmärtää ja arvioida kasvatuksen ja taidepedagogiikan erilaisia kysymyksiä käsittelevää kirjallisuutta ja tutkimuksia. Hän oppii käyttämään näitä oman työnsä tukena ja kykenee omaan taidekasvatukselliseen kysymyksenasetteluun.” (Kurssikuvaus 2002–2003.)

Kurssin tavoitteeksi asetetaan siis oman alan kirjallisuuteen tutustuminen ja sen käyttäminen omassa tutkielmassa. Taidekasvatuksellinen kysymyksenasettelu viittaa tulkintani mukaan vaatimukseen opiskelijoiden tutkielmien aiheiden liittymisestä taidekasvatukseen sekä tavoitteeseen kandidaatin tutkielmasta opiskelijoiden taidekasvatuksellisen ajattelun kehittäjänä. Kurssikuvauksessa kurssin sisällöiksi mainitaan tietokantoihin, tiedonhakumenetelmiin, ajankohtaiseen tutkimukseen sekä aikakauslehtiin tutustuminen. Kandidaatin tutkielmaan viitataan kirjallisena työnä, joka voi palvella opiskelijaa lopputyön eli maisterin opinnäytetyön perustana ja jossa:

“[...]harjoitellaan tutkivan esittämisen muotoja, kirjoittamisen ja kuvallisen esittämisen tapoja sekä lähdeviitteiden käyttöä. Kuvat tai taiteellisen prosessin kuvaus voivat olla osaltaan rakentamassa työn kokonaisuudessa merkityksiä.” (Kurssikuvaus 2002–2003.)

Kandidaatin tutkielman vaatimuksena on kirjallisuuteen nojautuminen ja tieteellisen kirjoittamisen harjoittelu. Kurssin rinnalla suoritetaan äidinkielen kurssi. Vuoden 2002–2003 kurssikuvauksen kandidaatin tutkielmasta käyttämä nimitys kirjallinen työ on kurssikuvauksessa 2004–2005 vaihtunut seminaaritutkielma-nimeen. Aiemman kurssikuvauksen tavoitteet säilyvät, mutta kurssikuvauksen 2004–2005 mukaan tutkielmissa tulee huomioida myös tutkielman rakenne, ulkoasu sekä kuvien ja tekstin välinen yhteys. Kurssikuvauksessa 2004–2005 mainitaan lisäksi myös, että opiskelijat suorittavat samanaikaisesti Taidekasvatuksen tutkimusmenetelmät -kurssin, josta he saavat “menetelmälliset valmiudet tutkimusten lukemiseen ja oman seminaaritutkielman tekemiseen.”

Kurssikuvauksessa 2004–2005 viitataan myös tutkintoportfolioon kandidaatin tutkinnon opinnäytteenä. Portfoliolle asetetaan tavoitteeksi:

“[...]oppia havainnoimaan, analysoimaan ja arvioimaan omaa oppimisprosessia, kuvataiteellista kehitystä ja tulevaa kuvataideopettajuutta siten, että se on myös muiden tarkasteltavissa yleisessä taidekasvatuksen keskusteluympäristössä” (Kurssikuvaus 2004–2005).

Näin kurssikuvauksessa annetaan siis suuri painoarvo portfoliolle ja sanallistetaan aiemman kurssikuvauksen tavoitteisiin verrattuna paljon henkilökohtaisempi, opiskelijan omaa kehitystä tarkasteleva tehtävä. Portfoliosta puhutaan kurssikuvauksessa tutkielman osana tai aineistona, josta opiskelija valitsee teoreettisesta, taiteellisesta tai pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltavan aiheen tutkielmalleen (Kurssikuvaus 2004–2005).

Portfolion merkitystä painotetaan kurssikuvauksessa 2004–2005 useassa kohtaa, sillä esimerkiksi käytettävän kirjallisuuden yhteydessä mainitaan kasvatuksen ja taidepedagogiikan kirjallisuuden käyttämisen lisäksi opiskelijoiden “portfolio-seminarityöaiheeseen” kohdennettu kirjallisuus. Opiskelijalle annetaan kuitenkin myös mahdollisuus suorittaa tutkielma portfolioista erillisenä. Tällöin opiskelijan tulisi kuitenkin sopia asiasta laitoksen silloisen dekaanin Juha Varton kanssa ja portfolion suorittamista varten järjestettäisiin erillinen arviointitilaisuus, jossa läsnä olisivat kaikki seminaarikurssin vetäjät portfolioa arvioimassa. (Kurssikuvaus 2004–2005.) Vaatimukset erilliselle suorittamiselle vaikuttavat minusta hankalille. Epäilen, ettei kovinkaan moni opiskelija ole tällaiseen ryhtynyt vaan on hyväksynyt portfolion tutkielmansa edes näennäisenä lähtökohtana.

Opinto-oppaiden kuvauksien ja kurssikuvauksien perusteella vaikuttaisi vahvasti sille, että portfolio on ollut keskeisenä roolissa kandidaatin tutkielmien aihevalintatyöskentelyä. Omat muistoni portfoliotyöskentelystä eivät täysin tue tätä ajatusta, sillä minun portfolion kokoamiseni jäi enemmän hätäiseksi kokoon raapaisuksi kuin reflektiiviseksi olennaisten dokumenttien yhteen keräämiseksi. Uskonkin, että portfoliotyöskentelyn merkityksellisyys riippuu siitä, miten voimakkaasti seminaarikurssin vetäjä on painottanut työskentelytapaa.

Lisäksi on varmastikin yksilöllistä, miten tuo työskentelytapa on opiskelijoita koskettanut. Vaikka minun portfolioni jäikin läjäksi papereita, ohjasi työskentely kuitenkin ajatuksiani menneisiin opiskeluvuosiin ja -kokemuksiin. Tätä kautta huomioni suuntautui siihen, mikä taidekasvatuksessa oli minulle jäänyt merkitykselliseksi. Oliko paperiläjä sittenkin kohdallani täyttänyt tarkoituksensa?

### 3. TAIDEKASVATUKSEN KANDIDAATIN TUTKIELMAT 2000–2010

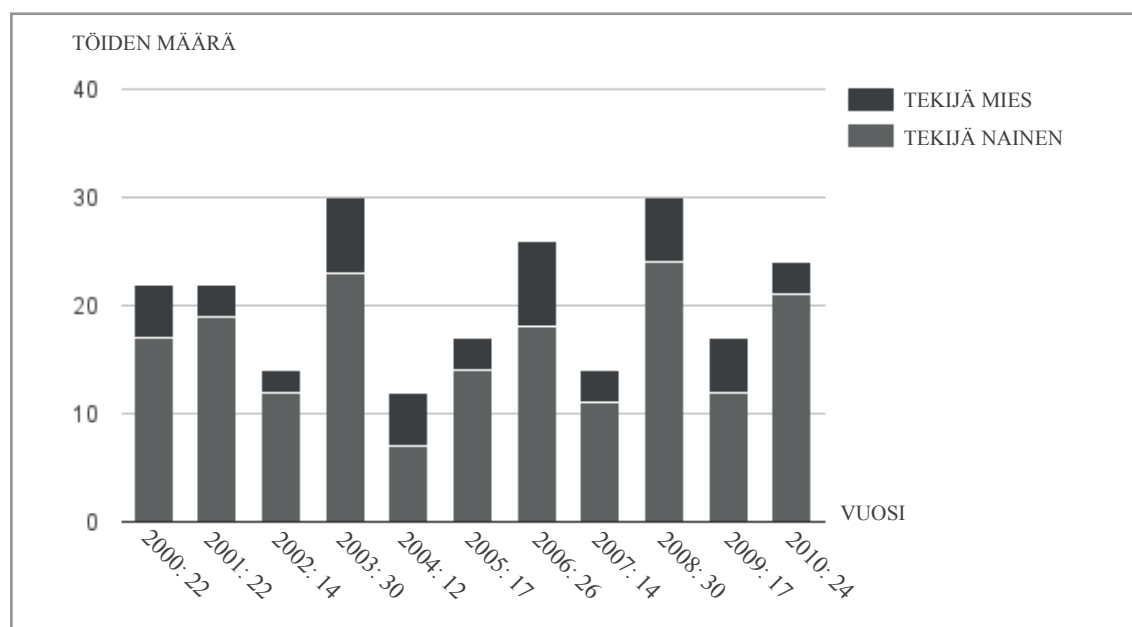


Aineistoni rajaukseksi muodostuivat kuvataidekasvatuksen peruskoulutusohjelman opiskelijoiden kandidaatin töiden johdannot ja sisällysluettelot vuosilta 2000–2010. Ajallinen rajausta kokonaiseen vuosikymmeneen perustui tuon ajanjakson läheisyyteen tutkielmani aloitusajankohtaan syksyllä 2010. Alkuperäistä tutkimustehtävääni silmällä pitäen tuntui myös luontevalta valita tarpeeksi pitkä ajanjakso, jotta tutkielmani otanta olisi riittävän kokoinen.

Rajausta perustutkinto-opiskelijoihin on tuottanut aineiston kokoamisen kannalta joitain haasteita. Tutkielmien tiedot ovat olleet joissain tapauksissa puutteellisia tekijän koulutusohjelman näkökulmasta. Olen kuitenkin halunnut sisällyttää aineistooni ainoastaan sellaiset tutkielmat, joiden kohdalla minulle ei ole herännyt epäilyksiä siitä, että niiden tekijät ovat olleet muita kuin perustutkinto-opiskelijoita. Tästä syystä olen rajannut aineistoni ulkopuolelle kaikki epäselvät tapaukset. Aineistooni kuuluvien kandidaatin tutkielmien tiedot löytyvät tämän tutkielman lopusta liitteestä 1.

### 3.1. Aineiston koko ja vuosittainen vaihtelu

Aineistooni kuuluu 228 opinnäytetyötä vuosilta 2000–2010, mikä keskimäärin tarkoittaa 21 opinnäytetyötä vuotta kohden. Opinnäytetöitä on valmistunut eri vuosina hyvinkin erilaisia määriä. Vähiten töitä on vuodelta 2004, ainoastaan 12 työtä. Eniten töitä on vuosilta 2003 ja 2008, peräti 30 kumpainakin vuonna, siis yli kaksinkertainen määrä vuoteen 2004 verrattuna. 50 opinnäytetyöllä tekijänä on ollut miespuolinen henkilö. Suurin osa opinnäytetöistä, liki 80 prosenttia, on siis naisopiskelijoiden tekemiä. Alla olevassa kaaviossa 1 on esitettyä opinnäytetöiden vuosittaiset määrät sekä tekijöiden sukupuoli.



Kaavio 1: Töiden määrät vuosittain ja sukupuolijakauma. Vuosiluvun perässä on sen vuoden töiden määrä.

Vuosittainen vaihtelu on merkittävää ja saattaa viitata siihen, että osa opinnäytetöistä on jäänyt perusteellisesta arkistojen kaivelustani huolimatta tavoittamattomiini. On myös mahdollista, että eri vuosina seminaarikursseille osallistui eri määrä opiskelijoita, sillä vaihto-opiskelut tai opintojen eteneminen eri tahtiin vuosikurssin kanssa ovat saattaneet viivästyttää kandidaatin opinnäytetyöseminaariin osallistumista. Oma kandidaatin tutkielmani ei valmistunut aikataulussa, vaan pusersin sen kasaan myöhemmin seuraavana syksynä. En liene ainut, jolle näin on käynyt – joskin kun seminaarikurssi aloitetaan syksyllä ja tutkielman tulisi valmistua kevään aikana, tarkoittaisi tutkielman päiväyksen siirtyminen vuodelta eteenpäin sen valmistumisen viivästymistä yli puolella vuodelta. Tämäkään ei kuitenkaan aineistossa ole tavatonta. Esimerkiksi Paavola kertoo aloittaneensa 2010 valmistuneen tutkielmansa jo vuonna 2007 (2010, 5).

Pidän yhtä lailla todennäköisenä kaikkia edellä mainitsemiani vaihtoehtoja: sitä, että töitä on eri vuosina valmistunut eri määrä, sekä sitä, että aineistoni ei ole täydellinen enkä ole tavoittanut kaikkia perustutkinto-opiskelijoiden opinnäytetöitä. Tiedän esimerkiksi, että aineistostani puuttuu hyvän opiskelutoverini kandidaatin tutkielma, mutta se tuntuu kadonneen enkä ole sitä etsinnöistä huolimatta löytänyt. Suhteutettuna käsitykseeni opiskelijamäärästä otanta on kuitenkin mielestäni riittävä. Tarkoitukseni ei tutkielmassani ole takertua myöskään vuosittaiseen tarkasteluun, jolloin joidenkin töiden puuttuminen olisi ongelmallisempaa, vaan luoda kokonaiskuvaa koko tarkasteltavasta ajanjaksosta.

### 3.2. Aineiston hankinta

Tutkielmani aloittamisesta ja alkuperäisestä aineistokeruustani on kulunut jo muutama vuosi, ja sinä aikana moni asia on muuttunut. Kandidaatin tutkielmat olivat niihin syksyllä 2010 ensimmäistä kertaa tarttuessani Taidekasvatuksen osastolla sekaisin eri tiloissa, eri hyllyissä, epämääräisessä järjestyksessä väärissä ja oikeissa hyllykotoeloissa tai pöydillä. Koin tekeväni salapoliisityötä jäljittäessäni tutkielmia eri puolilta osaston tiloja. Samalla koin myös voimakkaasti, että arvostus tutkielmia kohtaan oli heikkoa, sillä miksi muutoin ne olisivat niin häpeällisessä järjestyksessä? Niistä tutkiel-

mista, jotka tuolloin löysin, kopioin itselleni kansilehden, sisällysluettelon, johdannon sekä osasta tutkielmia löytyvän tiivistelmän, jonka olen myöhemmin aineiston yhteneväisyyden vuoksi rajannut tutkielmani ulkopuolelle.

Nyt vuonna 2015 tutkielmat ovat ilokseni siististi järjestettyinä uusissa Taiteen laitoksen tiloissa ja suurimman osan tiedot löytyvät myös Optika-järjestelmästä ([www.taik.fi/optika](http://www.taik.fi/optika)), jota olen keväällä 2015 hyödyntänyt aiemman salapoliisityöni jatkoksi. Optika osoittautuikin hyödylliseksi, ja löysin sen avulla useita aineistoani täydentäviä tutkielmia. Olen kuitenkin huomannut, että aineistossani on myös tutkielmia, joita ei löydy Optikasta enkä edelleenkään voi tuudittautua käsitykseen, että minulla olisi kaikki ajanjaksona tehdyt kandidaatintyöt. Käytyäni Optikaan tutustumisen jälkeen keväällä 2015 läpi osaston nyt järjestetyn kandidaatintöiden arkiston uskon, että minulla on aineistossani kaikki tänä päivänä saatavilla olevat perustutkinto-opiskelijoiden kandidaatintyöt.

Optikan avulla pystyin tekemään myös tarkistustyötä siitä, ovatko työt perusopiskelijoiden vai esimerkiksi muunto- tai Virt@-opiskelijoiden tekemiä. Alkuperäinen vuonna 2011 kerätty aineistoni sisälsi melkoisen määrän erityisesti muunto-opiskelijoiden töitä. Ongelmaksi osoittautui, että useimpien töiden nimiölehdillä ei ollut mainittu koulutusohjelman nimeä. Löydettyäni Optikasta maininnan muuntokoulutuksesta esimerkiksi useiden vuosina 2000–2001 valmistuneiden Liisa Piironen ohjaamien töiden kohdalta epäilykseni heräsivät myös niiden tuona ajanjaksona valmistuneiden töiden kohdalta, joiden ohjaajana oli Liisa Piironen ja joissa mainintaa koulutusohjelmasta ei löytynyt nimiölehdeltä eikä Optikasta. Tässä tarkistustyössä apunani on ollut Taiteen laitokselta opintokoordinaattori Pekka Uusivuori, joka on vahvistanut epäilykseni siitä, että myös nämä työt tuli rajata tutkimukseni ulkopuolelle, sillä ne eivät olleet perustutkinto-opiskelijoiden tekemiä.

### 3.3. Rajauksena johdanto ja sisällysluettelo

Yksi analyysityöni haasteista on ollut vaikeus hahmottaa tutkielmien aihetta tai fokusta ainoastaan niiden nimen, johdannon ja sisällysluettelon perusteella. Olen useiden tutkielmien kopioiden kansilehtiin aikoinaan jaotteluita tehdessäni kirjoittanut epäselvä tai etsi ja lue koko työ. Tein kuitenkin jossain vaiheessa selkeän rajauksen ja päätin jättää salapoliisintyöt. Hyväksyin sen, että en pysty kaikkien johdantojen perusteella tavoittamaan sitä, mitä tutkielmassa on käsitelty, ja että tämä epäselvyys itsessäänkin on mielenkiintoinen tieto. Herää kysymys, mistä tämä epäselvyys kertoo: onko johdanto jäänyt keskeneräiseksi ja siksi epäselväksi vai onko itse tutkimusaihekin jäänyt tekijälleen vaikeasti sanallistettavaan muotoon?

Johdannot saattavat olla hyvin esipuheenomaisia tai epämääräisiä. Esipuheenomaisuudella tarkoitan sitä, että johdannossa kerrotaan hyvin laajasti aihevalinnan henkilökohtaisista syistä, mutta sen sijaan työn sisällön kattava selvitys jää uupumaan (esim. Katainen 2002, 1–2). Epämääräisyydellä viitataan hyvin filosofiseen ja pohdiskelevaan tekstiin, josta ei selvästi käy ilmi sen paremmin työn aihe tai tarkoitus kuin sen tekemisen motivaattoriin (esim. Aro 2004, 1–2). Epämääräisenä pidän myös vaikeaselkoista tekstiä, esimerkiksi näitä tutkielman johdannon alkusanoja:

“Oman tekemisen kirjelmä, eli sanallinen teoretisointi ja spekulointi tekemisestä, hengen sitomisesta pää(tökseen)hän (sic). On huomattavaa että, oman kirjelmän tekeminen on eri asia kuin oman tekemisen kirjelmä. Toinen avaa tekemistä ja toinen lopettelee sitä. Vielä minutteja ja vuosia sitten opittiin mitä opittiin käden kautta seuraamailemalla (sic) ja tekemällä[...].” (Takala 2003, 3.)

Jatkokaan kyseisen tutkielman johdannosta ei valaise tutkielman aihetta juurikaan paremmin ja omituiset sanojen jopa virheellisiltä vaikuttavat kirjoitusmuodot tuntuvat sekoittavan tekijän viestiä entisestään. Joidenkin tutkielmien kohdalla olen johdannon osittaisesta epämääräisyydestä huolimatta pystynyt kuitenkin vahvistamaan hyvin otsikoidusta sisällysluettelosta, millaiseen sisältöön työssä on pyritty. Esimerkkini työssä sekä johdanto että sisällysluettelon otsikot ovat hyvin epämääräisiä ja työn aihetta tai tarkoitusta voi niiden perusteella jäädä vain arvailemaan. Alan miettiä, minkälaiset ovat kandidaatin töille asetetut kriteerit.



Johdannon tarkoituksena on esitellä lukijalle työn aihepiiri ja tutkimusongelma (<http://virta3.uiah.fi/materiaalit/seminaari/>). Kandidaatin tutkielmassa opiskelijat harjoittelevat tieteellisen kirjoittamisen menetelmää. Tällöin vaatimuksena tutkielmalle tulisi olla, että johdanto täyttää tehtävänsä. Kandidaatin tutkielmien johdannot ovat hyvin erilaisia. Edellä esittelin niiden tutkimustyöni kannalta ongelmalliseksi kokemiani muotoja, mutta suurin osa johdannoista kuitenkin on arvioni mukaan niin sisällöllisesti kuin kielellisestikin laadukkaita. Tutkielmien välillä on kuitenkin suuriakin eroja myös niiden pituudessa aina seitsemän sivun johdannosta (Valojärvi 2007) seitsemän lauseen pituiseen johdantoon (Tuominen 2000).

Aineistoni kandidaatin tutkielmien johdannot eivät tietystikään välttämättä kerro koko totuutta tutkielmien sisällöstä: itse tutkimusosa saattaa jäädä vain tavoittelemaan niitä asioita, joita opiskelija kertoo johdannossa tutkivansa. En pidä tätä kuitenkaan ongelmallisena tämän tutkielmani kannalta, sillä aineistoni tutkielmat ovat kuitenkin hyväksytysti suoritettuja, joten on syytä olettaa, että johdanto vastaa riittävällä tavalla työn sisältöä. Vaikka työt eivät vastaisikaan johdannoissa asetettuun tehtävänantoon, kertovat johdannot silti luotettavalla tavalla opiskelijoiden mielenkiinnonkohteista.

### *3.4. Aineiston käsittely ja tutkimusmenetelmät*

Ensimmäisen aineistonkeruuni jälkeen vuonna 2011 tartuin aineistoon hyviin konkreettisesti lukemalla kaikki johdannot läpi ja lajittelemalla tutkielmat pinoihin vuosittain. Tämän jälkeen otin pinot vuosi vuodelta esille ja aloin lajittelemaan niitä keittiön pöydälle. Pöydältä loppui pian tila, kun minulla oli pinoja lukemattomilla otsikoilla: mediakasvatus, ympäristö, pedagogiikka, valokuva, elokuva ja maalaaminen muutamia mainitakseni. Siirryin pian valloittamaan olohuoneemme lattiaa etsiessäni yhtymäkohtia töiden välille. Minulla oli pian useita pinoja, joista osan olin asetellut limitäin, kun jokin tutkielma liittyi mielestäni useampaan pinoon. Edessäni tuntui olevan koko taidekasvatuksen kirjo mahdollottoman palapelin muodossa, jossa kaikki tuntui liittyvän kaikkeen. Yksinkertaisten kategorioiden ja luokkien tekeminen tuntui mahdollottomalta.

Tuon palapelin palasia olen yrittänyt yhdistellä lukemattomin eri tavoin tavoitteenani saavuttaa aineistosta sen ydin, se jokin, joka tekee tästä aineistosta erityislaatuisen. Olen luokitellut töitä ohjaajien, maisterin opinnäytetyön tyyppien, pedagogisuuden, omaa työtään tutkivien ja lukuisien muiden kriteerien mukaisesti. Avoin tutkimusasetelmani on tehnyt tutkimustyöni haastavaksi, kun fokuksen puuttuessa olen etsinyt, minkälaista tietoa tutkielmista löytyy. Osaan näistä jaotelluista olen myöhemmin palannut ja jalostanut niitä pidemmälle, vaikka suuri osa tällaisista yrityksistäni onkin osoittautunut tuloksettomaksi. Monesti minusta on tuntunut siltä kuin seinä olisi noussut vastaan.

Lopulta merkityksellisimmiksi muodostuivat opiskelijoiden käsitykset ja perustelut. En kuitenkaan halunnut luopua aineiston aiheiden kuvauksesta kokonaan, mutta tunnustettava oli, että töiden luokittelutyö tuntui aina jossain kohtaa keinotekoiselle. Niinpä aineistolle asettamani kolme pääluokkaa ovatkin osittain suuntaa antavia. Osa tutkielmista käsittelee hyvin selkeästi oman luokansa kysymyksiä, mutta moni liikkuu ikään kuin välimaastossa. Siksi mainitsen ne useammassa luokassa. En näe perustetta jättää mainitsematta tutkielmien välisistä yhteyksistä vain siksi, että ne kuuluvat eri luokkiin. Olen kuitenkin halunnut tarkastella luokkien välisiä eroja myös määrällisesti, ja tämän seurauksena olen sijoittanut nuo harmaan alueen tutkielmat siihen luokkaan, jonka kysymyksiä tutkielmassa tulkintani mukaan pääasiallisesti käsitellään.

#### 3.4.1. Tutkimusote ja tutkimustyyppi

Tutkielmani tutkimusote on laadullinen, mutta kuvailen aineistoa myös määrällisesti. Laadullinen tutkimusote sopii tutkittavan ilmiön käsittelemiseen, sillä vaikka tutkielmani sisältää myös aineiston määrällistä analyysiä, ei tavoitteenani ole tuottaa tilastollisia yleistyksiä. Tavoitteenani on saada aikaan mahdollisimman hyvä kuvaus aineiston tutkielmien keskeisistä aiheista ja opiskelijoiden käsityksistä. (Ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 61.) Tällä tarkoitan aineiston tiivistämistä sellaiseen muotoon, että sen voi selkeästi ymmärtää. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen analyysin vastakainasettelu ei ole tarkoituksenmukaista, vaan niitä tulisi pitää toisiaan täydentävinä analyysimene-

telminä (Alasuutari 2011, 32). Niinpä aineistoni määrällisellä analyysillä tavoitteenani onkin tuoda esille aineiston keskeisiä piirteitä ja näin aineiston kvantitatiivisellakin käsittelyllä osaltaan rakentaa kokonaiskuva aineistosta.

Laadullisen aineiston analyysin tavoitteena on aineiston selkeyttäminen ja tiivistäminen niin, ettei sen sisältämä informaatio häviä, vaan päinvastoin kasvaa, kun hajanainen aineisto saateetaan selkeään ja havainnolliseen muotoon (Eskola & Suoranta 1998, 137 sekä Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Pyrkimyksenäni on laadullisen tutkimuksen perinteiden mukaisesti lähestyä aihetta ilman ennakkoon asetettuja hypoteeseja sekä tiedostaen omien kokemuksieni kautta syntyneet ennakko-käsitykseni aineiston sisällöstä.

Tutkimusotteeni on aineistolähtöinen, mikä tarkoittaa sitä, etten ole asettanut aineistolle valmiita luokkia, joihin vertailen aineiston sisältöä, vaan luokat ovat syntyneet aineiston kautta. Aineistolähtöisen analyysin käyttö on tarkoituksenmukaista silloin, kun tavoitteena on saada perustietoa ilmiön olemuksesta (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tämä kuvaa hyvin lähestymistäni aineistoon: tavoitteenani on löytää aineistosta nouseva, sille ominainen ja olennainen tieto.

Eskolan ja Suorannan mukaan uudempien laadullisten aineistojen analyyseissä tietoa ei kuitenkaan nähdä todellisuuden heijastuksina, vaan kulttuurissa tuotettuina. Aineistojen tämän kaltainen lukeminen edellyttääkin erilaista asennetta niin tietoon kuin todellisuuteenkin. (1998, 139–140.) Tekstit eivät siis vain kuvaile asioita, vaan muodostavat jonkin version niistä. Näenkin kandidaatin tutkielman juuri tällä tavoin: opiskelijoiden versioina taidekasvatuksesta.

### 3.4.2. Tutkimusmenetelmät

Tutkielmani metodina voidaan pitää sisällönanalyysiä, jolla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa oleva kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Lähestyinkin aineistoa alun perin etsimällä siitä samankaltaisuuksia ja toistuvia teemoja. Tavoitteenani oli järjestää aineiston sisältämää tietoa paremmin käsitettävissä olevaan, jäsenmelyyn muotoon.

Tutkimusprosessini alkuvaiheessa lähestyin aineistoa luokittelun keinoin. Tuomi & Sarajärvi (2009, 93) kuvailevat luokittelua yksinkertaisimmaksi aineiston järjestämisen tavaksi, joka on kvantitatiivista analyysiä sisällön teemoin. Se tarkoittaa aineiston järjestämistä luokkiin, jonka jälkeen lasketaan, kuinka monta kertaa luokat esiintyvät aineistossa. Luokittelutyöni oli aluksi hyvin tämänkaltaista: pyrin etsimään aineistolle keskeisiä teemoja yhdistelemällä töitä kategorioihin niiden aihevalintojen perusteella ja asetin määrällisiä rajoja sille, kuinka monta työtä tarvittiin merkittävän luokan ja aiheen muodostumiseen. Tässä työssäni en kuitenkaan päässyt oikein eteenpäin, muuten kuin toteamalla esimerkiksi, että sarjakuvaa on käsitelty tietyssä määrässä ja valokuvaa puolestaan tietyssä määrässä töitä.

Tutkimusprosessini edetessä kiinnostuin enenevässä määrin siitä, minkälaista tietoa johdannot tarjoavat aineiston luokista ja niihin liittyvästä tiedosta. Olennaisena osana tutkielmaani on edelleen jaottelu aihepiiriin mukaan, mutta käsittelen luokkia sen kautta, minkälaisia käsityksiä opiskelijoiden teksteistä välittyy. Jussilan (1992, 173–176) mukaan sisällönanalyysin heikkoutena on kuitenkin, ettei sisällön määrällisellä tarkastelulla useinkaan päästä kovin syvälliseen aineiston tarkasteluun. Systemaattisen analyysin kohteena on sen sijaan sisällön merkitysten muodostama tulkinnallinen kokonaisuus. Sisällönanalyttisesti tuotettuja havaintoja voidaan käyttää systemaattisen analyysin tukena. Systemaattisen analyysin tavoitteena on etsiä ajatuksellisia kokonaisuuksia. Tavoitteena ei ole ainoastaan kuvailla aineistoa, vaan etsiä siitä periaatteita ja yhteisiä näkökulmia. Näin esiin tuotujen ajatuskokonaisuuksien kautta aineistosta on myös mahdollista esittää tulkintoja ja hypoteeseja. Tavoitteenani onkin löytää aineistosta sellaisia periaatteita ja yhteisiä tekijöitä, että aineistosta on mahdollista esittää tulkintoja.

Seuraavaksi siirryn tutkimustuloksiin. Käsittelen niitä kahdessa luvussa. Ensimmäiseksi analysoin tutkielmien aihevalintojen omakohtaisuutta ja taustoja sekä opiskelijoiden käsityksiä tutkielmien luonteesta. Aloitan kuvailemalla opiskelijoiden aihevalitsemisen prosessia ja kriteerejä. Esitän tämän jälkeen, että tutkielmilla on kolme erilaista omakohtaisuuden tasoa. Luvun loppuun käsittelen opiskelijoiden näkemyksiä omakohtaisuudesta. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan aihevalintoja suhteessa taidekasvatuksen keskeisiin aiheisiin.

## 4. SUHDE HENKILÖKOHTAISEEN TUTKIELMISSA

“Tämän työn voi sanoa lähteneen liikkeelle elämän ja kuoleman kysymyksistä”  
(Lehmonen 2008, 2).

Kun olen kertonut opiskelutovereilleni, että maisterin opinnäytetyöni aineistona ovat osastomme kandidaatintyöt, olen lähes poikkeuksetta saanut heissä aikaan hermostunutta naurahtelua ja “Voi ei!” -huudahduksia. Monilla vaikuttaa olevan kandidaatintöihinsä ristiriitainen, häpeäkin sisältävä suhde. Kandidaatintyö on ensimmäinen hieman laajempi tutkielma, jossa harjoitteleminen tieteellistä kirjoittamista. Muistan, että siitä on puhuttu yleisesti harjoitustutkielmana maisterin opinnäytetyötä varten.

Ajatellessani omia ensimmäisiä opiskeluvuosia päällimmäiseksi mieleeni tulee se palo, jota koin taidekasvatusta kohtaan. Uskon, että en ollut ainut, sillä näen sen saman palon myös aineistoni kandidaatintöissä, joiden aihevalinnat ovat usein olleet tekijöilleen, jos eivät ihan elämän ja kuoleman kysymyksiä, hyvin merkityksellisiä ja henkilökohtaisia.

Aineiston kandidaatintöistä suurimmassa osassa johdannoissa kerrotaan aihevalintaan vaikuttaneista syistä. Tällaisia töitä on yhteensä 167. Kandidaatintöitä, joissa aihevalinnan taustoja

ei tuoda esille, on huomattavasti vähemmän. Useimpien aihevalintojen taustoja valottavien töiden johdannoissa kuvaillaan aihevalintaan vaikuttaneita syitä ja kriteerejä sangen kattavasti. Kuvauksista välittyy, että aihevalinnat eivät ole olleet tekijöilleen yhdentekeviä.

### 4.1. Aiheen valitsemisen prosessi

Helmisen (2001, 1) opinnäytetyön johdannon ensimmäinen kappale on otsikoitu “Miksi teen tämän tutkielman?”. Useimpien töiden johdannoissa on kuvattu ilman vastaavanlaista otsikointiakin hyvin laajasti tekijöidensä aihevalintojen taustoja, motiiveja ja kriteerejä. Tutkielman aiheen valinta ei ole ollut monille opiskelijoille helppo päätös, ja aihevalinnat ovatkin osalle opiskelijoista olleet pitkän harkinnan ja kypsytelyn tulosta (esim. Helin 2000, 2). Aihevalinta on myös saattanut vaatia jopa tuskailua tai turhautumista, ja se on saattanut jopa vaihtua seminaarikurssin aikana (Honkajuuri 2003, 3; Valojärvi 2007, 9). Aihevalintaan vaikuttavat syyt saattavat olla moninaiset. Esimerkiksi Haikala (2006, 3–6) kertoo tutkimuskysymykseensä vaikuttaneen monia tekijöitä ja Annanolli (2001, 1–2) kuvaa, kuinka kandidaatintyön aihe nousi esiin useassa eri yhteydessä ja alkoi kerta kerralta kiinnostaa häntä enemmän.

Vaikka osalle tekijöistä aihevalinta on saattanut olla jo seminaarin alussa tai ennen sitä selvä, kertovat toiset etsineensä tutkielman aihetta vasta seminaarin aikana. Aihetta etsiessään opiskelijat kertovat myös pohtineensa ensimmäisiä opiskeluvuosiaan ja hakeneensa aihettaan myös portfolioyöskentelyn kautta:

“Oli seminaarityöni aika ja aiheen valinta. Selailin opetusportfoliotani ja pysähdyin esseen kohdalle. Se herätteli erinäisiä kysymyksiä ja niistä vahvimmin jumituin ajatukseen tyypillisestä kuvataideopettajasta.” (Sammalisto 2005, 7.)

Opinto-oppaissa ja kurssikuvauksissa mainittua portfolioyöskentelyä kertoo aihevalintansa löytämisen apuna käyttäneensä Sammaliston lisäksi neljä muuta opiskelijaa (Koivisto 2003, 3–4; Lindström

2004, 7–8: Palaste 2005, 8 sekä Pekkola 2005, 5). Mielenkiintoista on, että Lindströmiä lukuun ottamatta kaikki muut tutkielmat ovat valmistuneet Inkeri Savan ohjauksessa. Tämän perusteella voidaankin kysyä, onko portfoliotyöskentely ollut Savan kurssilla merkittävämmässä osassa kuin muiden opettajien kursseilla. Kaikki työt ovat lisäksi vuosilta 2003–2005, joten voidaan myös pohdita, onko portfoliotyöskentely ollut juuri tuona aikana seminaarikursseilla keskeisemmässä osassa.

On tietenkin mahdollista, että portfolio on ollut hyvin keskeisessä roolissa aihevalintaa tehdessä useammillakin opiskelijoilla, mutta he vain eivät ole sitä maininneet johdannoissaan. Kuvaukset aihevalinnan tekemisen prosessista vahvistavat ennakkokäsitystäni siitä, että kandidaatin töiden aihevalinnat kuvastavat tekijöilleen henkilökohtaisesti merkityksellisiksi muodostuneita taidekasvatuksen kentän aiheita.

## 4.2. Aihevalinnan kriteerit

“Sen piti olla minua kiinnostava, taidekasvatuksen kentältä ja opintojani edistävä, hyödyllinen tutkimuskohde.” (Helin 2000, 2.)

Työn tekemisen mielekkyyden kannalta kiinnostavuus on tietysti merkityksellinen tekijä. Se varmasti on myös väistämätöntä, kun ottaa huomioon, että opiskelijat valitsevat itse aiheensa. Kiinnostavuus onkin mielestäni välttämätön lähtökohta aihevalinnalle ja ensimmäinen askel aihevalinnan merkityksellistymiselle tekijälleen. Rekonen (2008, 3) kuvaa suhdettaan aihevalintaansa seuraavasti:

“Minun on hankala kuvitella itseäni kirjoittamassa tutkimusta aiheesta, jolla ei ole välitöntä, syvää suhdetta itseäni tässä maailmassa. Oleellista on mielestäni myös miettiä aihetta sekä sen kiinnostavuuden että tarpeellisuuden kautta. Minkälaiseen keskusteluun tutkimukseni itse asiassa liittyy ja millä tavoin se ottaa kantaa siihen? Ehdottoman selvää on, että haluan tutkia jotain todellista ja ainakin itseni kannalta merkityksellistä ilmiötä, jolla on jopa ravisteleva ja paljastava, mutta silti puhdistava vaikutus niin itselleni kuin ympärillä oleville ihmisille.”

Sekä Rekosen että Helinin teksteistä löytyy tavoite aiheen tarpeellisuudesta tai hyödyllisyydestä. Rekoselle työn merkityksellisyys koskee ainakin häntä itseään ja hieman myös muitakin. Helin liittyy työn hyödyllisyyden omien opintojensa edistymiseen. Työlle asetettu hyödyn tavoite on Helinille siis henkilökohtaista, toisin kuin omissa haaveissani, kun ajattelin työlläni muuttavani taidekasvatuksen osaston opetusta. En ole ollut maailmaa parantavien haaveideni kanssa kuitenkaan yksin, kuten Kauppisenkin (2004, 5) itseironian sävyttämästä työn tavoitteiden muuntumisen kuvauksesta ilmenee:

“Lähdin alun perin selvittämään seminaarityössäni maailmantilaa ja sitä, miten meidän tulisi ottaa se huomioon toimissamme. Miten voisimme muuttaa asenteitamme? Tarkoitukseni oli selvittää perinpohjin nykyinen maailmantilanteemme, ratkaista ympäristöongelmat, selvittää elämän tarkoitus ja porautua ihmisyyden ytimeen, mutta ajankäytöllisistä syistä päädyin rajaamaan hiukan aihettani.” (Kauppinen 2004, 5.)

Kauppisen teksti kuvaa osuvasti ongelmaa, jonka kanssa hän ei varmasti ole ollut yksin. Maailman pelastamisesta hän oli kuitenkin päätenyt tutkiskelemaan pienempää maailman osaa, omaa ympäristökäsitystään maalauksiensa kautta. Juha T. Hakala kertoo kirjassaan Uusi graduopas, että “mahtipontisuuden vaara” koskee erityisesti sellaisia opinnäytetyön tekijöitä, jotka kokevat suurta innostusta ja kiinnostusta tutkielmansa aihetta kohtaan (Hakala 2008, 86). Liiallinen kiinnostus saattaa myös siis koitua tutkielman kohtaloksi. Koska kandidaatin työt ovat kandidaatin tutkinnon opinnäytteitä, ovat Hakalan ajatukset gradujen aihevalinnoista relevantteja koskemaan myös kandidaatin töiden aihevalintoja.

Työn hyödyllisyyden näkökulma tulee aihevalintojen perusteluissa useammin esille kuitenkin Helinin tapaan omaa ammatillista kasvua tukevana:

“Koen, että opettajaksi opiskelevana ryhmän toiminnan tunteminen on ensisijaisen tärkeää, ja haluan tutkia, miten ryhmästä kirjoitettua teoriaa voi hyödyntää taidekasvattajana” (Saura 2007, 4).

Saura argumentoi aihevalintaansa sen hyödyllisyyden perusteella tulevaisuuden työtä ja taidekasvat-  
tajuutta varten. Sekä perusteluna aihevalinnalle että työn tavoitteena on saavuttaa itselleen suurem-  
paa tietämystä aiheesta ja sillä tavoin lisätä omaa ammattitaitoaan. Sauran edellä asettaman tavoit-  
teen kaltainen, oman tietämyksen kehittämisen tavoite, on myös Lyytikän työssä:

“Tulevassa ammatissani kuvataiteen opettajana ja mahdollisena museotyöntekijänä on  
tärkeää olla kokemuksia erilaisista ajatuksista ja mielipiteistä taiteen äärellä, ja opettajana  
tarvitaan kykyä sanallistaa tulkintoja ja kokemuksia.” (Lyytikä 2009, 5.)

Lyytikän tavoin myös Torn on nähnyt kandidaatin työnsä oman ammattitaitonsa rakennusvälineenä:

“Minua kiinnosti onnistuminen kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna. Tutkielmallani  
on kasvatuksellinen puoli, koska minua kiinnosti se, kuinka pystyisin luomaan tiloja, joissa  
onnistumisen kokemuksia syntyy. Koen kyvyn tällaisten tilojen luomiseen tärkeäksi oman  
opettajuuteni vuoksi.” (Torn 2006, 3.)

Hakala kommentoi graduoppaassaan myös graduaiheiden hyödyllisyyttä. Hakalan mukaan aiheva-  
lintojaan tehdessään opiskelijan tulisikin kiinnittää huomiota nimenomaan aiheen hyödyllisyyteen  
opiskelijan itsensä näkökulmasta: millä tavoin työn tekeminen lisää tekijän ammattitaitoa? (Hakala  
2008, 28.) Kandidaatin töiden johdannoista välittyvä tavoite töiden henkilökohtaisesta hyödyllisyy-  
destä on näin tarkoituksenmukainen tavoite.

Aineistosta löytyy myös tutkielmia, joiden tavoitteet ovat ainakin jossain määrin myös  
tieteenalan kehittämiseen pyrkiviä. Tämä ilmenee lähinnä sellaisten ilmiöiden esittelemisenä, joita  
tyypillisesti ei ole mielletty taidekasvatukseen kuuluviksi. Tällainen on esimerkiksi Laxénin (2000,  
3–4) tutkielma, jonka johdannossa hän kertoo pohtivansa, mitä annettavaa larppaamisella voisi olla  
taidekasvatuksen näkökulmasta. Lisäksi voidaan ajatella, että taidekasvatuksen vallitseviin käy-  
täntöihin kriittisesti suhtautuvilla töillä on ainakin osittain vastaavanlainen tehtävä. Esimerkiksi  
Koivisto (2010, 5–6) kertoo käsittelevänsä iaido-kamppailulajin hierarkkista jäljittelyyn perustuvaa  
pedagogiikkaa vastakohtana nykyiselle itseilmaisuudelle, luovuudelle ja dialogista oppilas-opettajasuhdetta  
korostavalle taidekasvatukselle. Koivisto kritisoi, etteivät vallitsevat käsitykset ole parhaimpia vain

sen vuoksi, että ne ovat uusimpia. Kuitenkin hän näkee tutkielmansa selvitystyön myös palvelevan  
hänen taidekasvatustajuutensa kehittymistä.

Hakalan mielestä yksi opinnäytetyön tekemisen tavoitteista on myös ajattelun kehittäminen.  
Hän viittaa siihen kehitykseen, mikä opiskelijan ajattelussa tapahtuu opinnäytteen kirjoittamisen  
aikana. (Hakala 2008, 30.) Tulkitsen Hakalan tarkoittavan tässä erityisesti opinnäytetyön tekijän  
päättelyn ja argumentoinnin taidoissa tapahtuvaa kehitystä. Tämän kaltaista ajattelun kehittämisen  
tavoitetta aineiston kandidaatin töissä ei ole asetettu. Toisaalta tämä ei kenties voi edes olla tutkiel-  
man tutkimuksellinen tavoite, vaan ainoastaan väistämätön seuraus tutkimusprosessin suorittami-  
sesta. Töiden tavoitteet liittyvät kuitenkin ensisijaisesti ammatilliseen tai jopa henkilökohtaiseen  
kasvuun:

“Tutkielmani on ensimmäisiä askeleitani kasvaa ihmiseksi, joka tekee eettisen tarkastelun  
kestävää opetustyötä monikulttuuristuvassa Suomessa. Tämä tutkielma on minulle väline  
tiedostaa kasvatuksen valta ja tulla kriittisemmäksi kasvattajaksi tarkastelemalla maailmaa  
useammasta näkökulmasta. Tahtoisin olla opettaja, joka on kiinni nykyhetkessä globaalisti  
tuntien arvomaailmansa.” (Koskela 2006, 3.)

Tavoitteena Koskelalla ei siis ole ainoastaan oman taidekasvatuksellisen ajattelun tai tietotaidon ke-  
hittyminen, vaan myös ihmisenä kasvaminen. Tämä näkyy erityisesti sellaisten töiden johdannoissa,  
joissa aiheen lähtökohtien lisäksi myös itse aiheet ovat voimakkaasti henkilökohtaisia:

“Sanotaan, että opettajan tärkein työkalu on hänen oma persoonansa. Taidekasvatusta opis-  
kelevan on siis oleellista tutkailla itseä ja oman ajattelun kehittymistä.” (Ala-Vannesluoma  
2004, 1.)

Kaikissa johdannoissa tekijät eivät sanoita aihevalintojensa kriteerejä, mutta aiheen kiinnostavuuden  
ja hyödyllisyyden kriteerit välittyvät johdantojen aihevalintojen kuvauksista ja perusteluista. Aiheen  
hyödyllisyys nähdään kuitenkin ensisijaisesti hyötynä tekijälle itselleen, ja opiskelijoiden tieteenalan  
kehittämiseen tähtäävät kriteerit jäävät oman kasvun ja taidon lisäämisen tavoitteiden jalkoihin. Tai-  
dekasvatuksen kehittämiseen tähtäävät tavoitteet eivät voi tutkielman suppeudesta johtuen olla kovin

suuria, mutta on mielenkiintoista pohtia, johtuuko niiden sanoittamisen vähäisyys siitä, että ne eivät ole sosiaalisesti hyväksytyjä kandidaatin tutkielman tavoitteita. Johdannoista löytyy kyllä kriittistä otetta taidekasvatukseen ja pohdintoja, miten sitä parhaiten tulisi toteuttaa, mutta tavoitteet on Koiviston (2010, 5–6) tavoin kuitenkin käännetty useimmiten ensisijaisesti itsen kehittämiseen. Mietin, onko oman taidekasvattajuuden kehittämisen puhetapa tutkielman aihevalinnan perusteena sekoitus opiskelijoiden vaatimattomuutta ja kiinnostusta omaan kasvuun vai toisintavako he hyväksytyä tapaa perustella tutkielmiensa aihevalintoja.

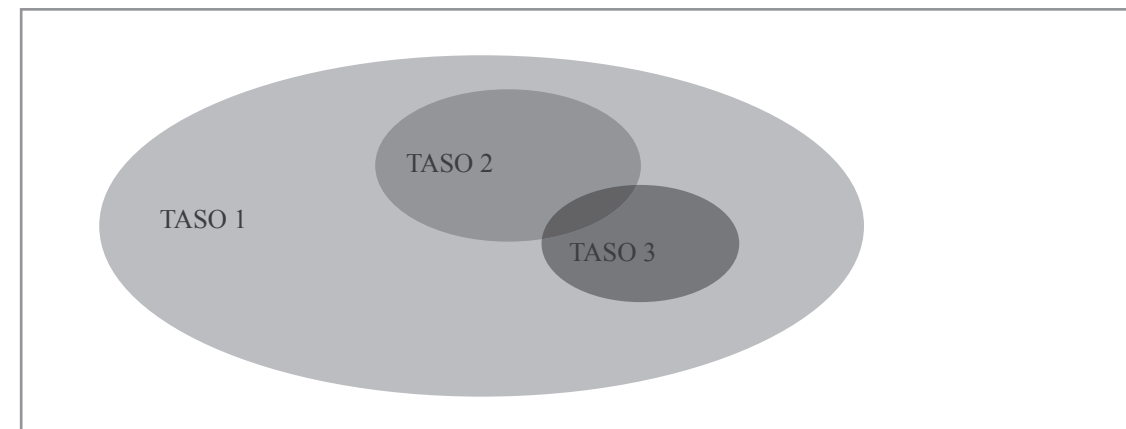
### 4.3. Aihevalintojen omakohtaisuuden kolme tasoa

Luvun alussa totesin, että aineiston 228 opinnäytetyöstä 167:ssä kuvattiin aihevalintaan vaikuttaneita syitä. Näille kuvauksille yhteistä on, että niiden mukaan töiden aihevalinnat kumpuavat tekijöillensä merkityksellisiksi muodostuneista omakohtaisista kokemuksista. Tämä on omakohtaisuuden ensimmäinen taso, joka portfoliotyöskentelyn näkökulmasta on kenties melko itsestäänselväkin.

Osa töistä menee kuitenkin aihevalinnan henkilökohtaista taustaa syvemmälle omakohtaisuudessa, ja olen siksi halunnut erottaa niistä kolme eri tasoa. Omakohtaisuuden kolme tasoa ovat:

|   |           |
|---|-----------|
| TASO 1: Aihevalinnan taustalla henkilökohtainen kokemus | 167 työtä |
| TASO 2: Henkilökohtainen aineisto                       | 39 työtä  |
| TASO 3: Tutkimusmatkalla itseen                         | 20 työtä  |

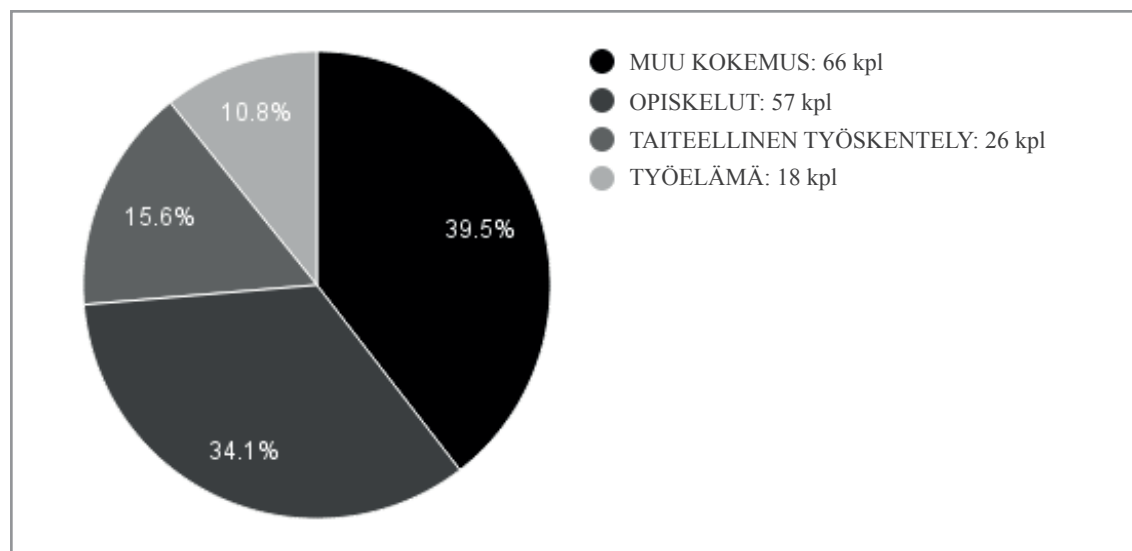
Tulkintani on, että siirryttäessä seuraavalle tasolle työn omakohtaisuuden ja henkilökohtaisuuden määrä kasvaa. Tasot 2 ja 3 sisältyvät tasoon 1 eli tason 2 ja 3 töillä on myös aihevalinnan taustalla henkilökohtainen kokemus. Sen sijaan taso 3 ei sisälly tason 2 töiden määrään. Osassa tason 3 töistä on myös käytetty henkilökohtaista aineistoa, mutta tämä ei toteudu kaikkien töiden kohdalla. (Ks. Kaavio 2.) Kuvailen seuraavassa tarkemmin näiden kolmen tason sisältöä ja ominaispiirteitä.



Kaavio 2: Omakohtaisuuden tasojen suhde toisiinsa

#### 4.3.1. Aihevalinnan taustalla henkilökohtainen kokemus

Ensimmäinen omakohtaisuuden taso on aihevalintojen taustatekijät, joista olen erotellut neljä pääkategoriaa: kokemukset työelämästä, opiskelukokemukset, taiteellinen työskentely tai tavoitteet sekä muut henkilökohtaiset kokemukset. Töitä on yhteensä 167 kappaletta. Jokainen työ, jonka johdannossa on selvitetty aihevalinnan taustatekijöitä, kuuluu tälle omakohtaisuuden tasolle. Kaikkia töitä ja tasolle löytämiäni neljää kategoriaa yhdistääkin aihevalintojen omakohtaisuus eli se, että aihevalinnan taustalla on henkilökohtainen kokemus aiheen merkityksellistymisestä, joka on johdannossa kuvailtu.



Kaavio 3: Aihevalintojen taustatekijät.

Näistä neljästä kategoriasta selkeästi suurimpina erottuvat muut henkilökohtaiset kokemukset sekä opiskelukokemukset. (Ks. Kaavio 3.) Muut henkilökohtaiset kokemukset -kategoria on kategorioista heterogeenisin ja tuo esille aihevalintoihin vaikuttaneiden seikkojen laajan kirjon. Johdannoista välittyy voimakkaasti henkilökohtaisen elämän vaikutus aihevalintaan, kuten vaikka aihevalinnan taustalla olevat kokemukset vanhemmuudesta:

“Oma kiinnostukseni lapsen suhteesta tilaan lienee perujaan omien lapsieni tilasuhteesta ja siitä havainnoimisen vaikeudesta, jolla koetan hahmottaa heidän tilallisuuden tarvettaan” (Ronkainen 2001, 2).

Muu henkilökohtainen kokemus on saattanut myös olla keskustelu, joka on jäänyt mietityttämään tekijäänsä (esim. Mirsch 2001, 2; Haikala 2006, 3–6) sekä jokin muu yksittäinen tapahtuma tai kokemus kuten taidenäyttelyssä vierailu (Nilsson 2008, 4–5) tai merkityksellinen lukukokemus (Klee-

mola 2001, 2–4). Osaan aihevalinnoista on vaikuttanut pitkäaikainen kiinnostus tai harrastuneisuus aiheeseen (esim. Parviainen 2006, 2; Kontio 2007, 7–8) sekä jokin omaa elämää lähellä oleva seikka, kuten vaikka sairaus (Rekonen 2008, 3) tai elämäntilanne (Väisänen 2010, 3–4).

Opiskelukokemukset-kategorian kandidaatintöiden aihevalintoihin ovat johdantojen mukaan vaikuttaneet myös niin yksittäiset kokemukset kuin laajemmat opiskeluiden aikana heränneet ajatukset tai kiinnostuksen kohteet. Osa tekijöistä nimeää aiheen syntyneen yksittäisen kurssin, kuten esimerkiksi Goethen väriopin (Honkanen 2006, 3–4), syntaktisen kuva-analyysin (Seppälä 2006, 5) tai semiotiikan kurssin (Kankkunen 2008, 6) ansiosta. Toiset ovat valinneet vaihto-opiskeluiden aikana heränneen tai merkityksellistyneen aiheen (esim. Junka 2002, 3; Koskela 2006, 2–3). Lehtimäki taas kuvailee kiinnostuksensa kohdistuneen tutkielmansa aiheeseen pidemmällä aikavälillä opiskeluiden aikana:

“Päästyäni opiskelemaan kuvataidekasvatusta Taideteolliseen korkeakouluun minua on alkanut kiinnostaa sarjakuvien tekeminen ja kuvallinen ilmaisu niiden avulla. Olen aina pitänyt nauramisesta ja naurattamisesta. Kun sitten - kuluneen fraasin mukaan - löysin itseni viime vuonna Taide ja komiikka -kurssilta, huomasin, että olen kiinnostunut myös siitä, miten komiikka toimii. Siksi tarkoitukseni tässä tutkimuksessa on selvittää, miten komiikka ilmenee sarjakuvastripin formaatissa.” (Lehtimäki 2009, 1.)

Seuraavaksi suurin kategorioista on oman taiteellisen työskentelyn tai taiteellisten tavoitteiden herättämät kysymykset. Tulkintani mukaan tekijät ovat syventyneet taiteen tekemiseen, joka on tavoitteellista ja heille merkityksellistä:

“Taidekasvatusseminaarityöni aiheena on oma maalaamiseni. Oli luontevaa valita juuri tämä aihe, koska opintoni ovat painottuneet ainoastaan maalaukseen viime aikoina ja työskentelyni on ollut erittäin määrätietoista.” (Korkiakoski 2003, 1.)

Työskentelyn kautta heränneet kysymykset ovat päätyneet kandidaatin töiden aiheiksi. Johdantojen perusteella ei ole mahdollista sanoa, missä vaiheessa tekijän elämää tuo suhde taiteelliseen työskentelyyn on syntynyt, vaikkakin taideopinnot varmasti ovat vaikuttaneet tekijän taiteelliseen työskentelyyn.

telyyn ja sitä kautta aiheiden syntyyn. Olen tästä syystä halunnut tehdä näille aihevalintaan vaikuttaneille syille oman kategorian, mikä on aihevalintojen perusteluiden yhteneväisyyden ja merkittävän määränkin vuoksi perusteltua. Jaotteluni perustuu tutkielman aihevalinnan lähtökohtiin eikä tarkoita sitä, että kyseessä olisi taiteellinen tutkielma.

Työelämän kokemusten kautta heränneet kysymykset on kategorioista pienin. Pääosin töiden aiheet ovat nousseet opettamiseen liittyvistä työkokemuksista:

“Toimiessani kuvataiteen sijaisena, varsinkin työt juuri aloitettuani, olen ollut useita kertoja tilanteessa, jossa en ole tiennyt, miten suhtautua oppilaan työhön, joka on kuorutettu esim. peli- ja elokuvamaailmasta tutulla väkivaltakuvastolla. Missä kulkee sallitun ja sallittavan raja?” (Mononen 2009, 7.)

Työkokemuksia opiskelijoilla on niin peruskoulumaailmasta kuin kuvataidekoulusta (Lehtonen 2006, 1) tai esimerkiksi kehitysvammaisten leiritoiminnasta (Tähtinen 2008, 1). Tämä kategoria oli minulla alkuvaiheessa merkittävästi suurempi, kunnes selvisi, että aineistoni töiden joukossa oli edelleen muuntokoulutusohjelman kandidaatin töitä. Kategoria ei kuitenkaan hävinnyt kokonaan, mikä kertoo siitä, että monilla opiskelijoilla on opettajan työkokemusta jo opiskeluiden alkuvaiheissa.

Aihevalintojen lähtökohtien ja syiden täsmällinen ja laaja kuvailu halki jokaisen kategorian vahvistaa käsitystäni siitä, että aihevalinnat ovat olleet tekijöilleen hyvin merkityksellisiä ja omakohtaisia. Muu kokemus -kategorian töiden aihevalinnat ovat kummunneet tekijöiden omasta elämästä. Opiskeluista, taiteellisesta työskentelystä tai työkokemuksista aihevalinnaksi on valikoitunut se kysymys, joka on tekijälleen muodostunut merkityksellisimmäksi. Siitä huolimatta, että jo ennakkoon oletin töiden aihevalintojen olevan hyvinkin henkilökohtaisia, olin kuitenkin aineistoa läpikäydessäni yllättynyt näiden aihevalintojen syiden seikkaperäisestä kuvailusta.

Timo Rusanen (1996, 65) esittää artikkelissaan “Oppimisteoreettiset käsitykset sosiaalityön proseminaarin oppimistavoitteiden jäsentäjänä”, että ohjaajan tulisi ohjata opiskelijaa tekemään työ, joka liittyy opiskelijan omaan elämismaailmaan. Kun tarkastellaan aineiston kuvauksia aihevalintojen syistä yhdessä opinto-oppaiden ja kurssikuvauksien tekstien kanssa, on ilmiselvää, että myös

taidekasvatuksen kandidaatin töitä on ohjattu samasta lähtökohdasta. Tämä tukee omiin kokemuksiini ja elävänä mieleeni jääneen Pirkko Pohjakallion “Kaiva siitä, missä seisot” -lausahdukseen perustuvaa ennakkokäsitystäni asiasta.

#### 4.3.2. Henkilökohtainen aineisto

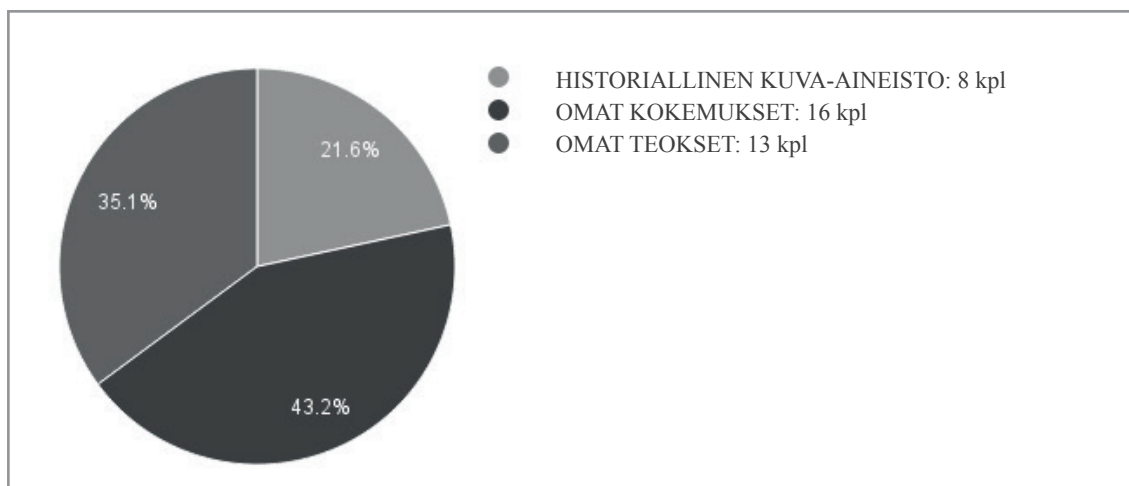
“Omakohtaisuus onkin mielestäni hyvä tapa tutustua aiheeseen - ihmiset niin kuin kokoomatkin ovat yksilöitä ja niiden olemus on riippuvainen kokoajastaan. Seminaarityössäni pohdin itseäni perhoskeräilijänä ja vertailen keräilyprosessiani oikeiden perhosten keräilijän harrastukseen.” (Saarinen 2003, 7.)

Henkilökohtaisesta elämästä, kokemuksista tai kiinnostuksen kohteista kummunneista aiheista tehdyt työt sisältävät väistämättä ja parhaimmillaan tekijän henkilökohtaisen näkökulman. Osassa töistä mennään kuitenkin pidemmälle omakohtaisuuden kanssa. Tällaisissa töissä aineisto on joko osittain tai kokonaan henkilökohtainen. Töiden tavoitteena on tekijöiden mukaan kuitenkin henkilökohtaisen lähtökohdan kautta käsitellä saavuttaa yleisempää tietoa. Usein henkilökohtaisen aineiston rinnalle on otettu muuta materiaalia vertailukohdaksi.

Erona edelliseen omakohtaisuuden tasoon, joka muodostui töistä, joiden tekijät laajasti kuvailivat aihevalintojensa henkilökohtaisia syitä, tällä omakohtaisuuden tasolla omakohtaisuuden määrä on henkilökohtaisen aineiston käyttämisen myötä syvempi. Henkilökohtainen aineisto voidaan karkeasti jakaa kolmeen erilaiseen aineistotyyppiin: tekijät ovat käyttäneet aineistonaan omaan tai sukunsa historiaan liittyvää kuva-aineistoa, omia kokemuksiaan tai omia taiteellisia teoksiaan. (Ks. Kaavio 4.)

Aineisto on ollut henkilökohtainen yhteensä 35 työssä. Henkilökohtaista historiallista aineistoa töissään käyttäneet tekijät ovat valinneet aineistokseen joko omat lapsuuden teoksensa (Ylitensio 2001, Valojärvi 2007, Parkkari 2007) tai henkilökohtaiset tai suvun valokuvat (Pulkkänen 2000, Aholainen 2002, Eerola 2003, Takala 2004). Omia kokemuksia aineistona on käytetty pääosin päiväkirjojen muodossa, mutta myös muistelu mainitaan metodina (esim. Notkola 2005, 4–5; Fabel





Kaavio 4: Henkilökohtaisen aineiston tyypit

2010, 9). Tämän kategorian omia kokemuksia aineistonaan käyttävät työt eroavat ensimmäisen omakohtaisuuden tason töistä, joissa henkilökohtaiset kokemukset ovat olleet lähtökohtana aiheen käsittelyyn: Ensimmäisellä omakohtaisuuden tasolla kriteerinäni on, että töiden aihevalinnan lähtökohtana ovat erilaiset omakohtaiset kokemukset, joiden kautta valittua aihetta käsitellään tekijän valitsemalla tavalla, joka ei välttämättä enää liity omiin kokemuksiin. Tämän kategorian omakohtaisia kokemuksia aineistonaan käyttävissä töissä tekijän omat kokemukset ovat tutkielman aineistona.

Johdantojen kertoman mukaan tähän kategoriaan sisällyttämässäni töissä nojataan myös henkilökohtaista näkökulmaa vahvemmin omiin kokemuksiin asian käsittelyssä. Näiden töiden aiheet ovat kummunneet erilaisista kokemuksista, jotka ovat jääneet tekijöilleen merkityksellisiksi arvoituksiksi, joita on pyritty selventämään. Tulkintani on, että tämän omakohtaisuuden tason töissä on kuitenkin johdantojen perusteella selkeä pyrkimys selventää jotain asiaa tai ilmiötä. Kokemuksia käsittelevien töiden tavoitteena on käsitellä siis jotain asiaa tai ilmiötä omien kokemusten kautta, niitä aineistona käyttäen, ei omia kokemuksia itseisarvona. Ilmiön selventämisen apuna on saatettu käyttää esimerkiksi saman kokemuksen omaavien henkilöiden haastattelua omien kokemusten rinnalla.

Kolmessatoista työssä aineistoksi on otettu tekijän oma teos tai omat teokset. Omien teosten rinnalle tarkastelun kohteeksi on saatettu nostaa muiden tekijöiden teoksia tai on tutkittu muiden kokemuksia omasta teoksesta (esim. Kankkunen 2008, 6). Tavoitteena on omien teosten tarkastelun kautta jälleen kuitenkin valottaa myös jotain yleisempää.

### 4.3.3. Tutkimusmatkalla itseen

“Tässä seminaarityössä olen sekä tutkija, että tutkimuskohde, tietävänä ja kokevana subjektina” (Koivisto 2003, 3).

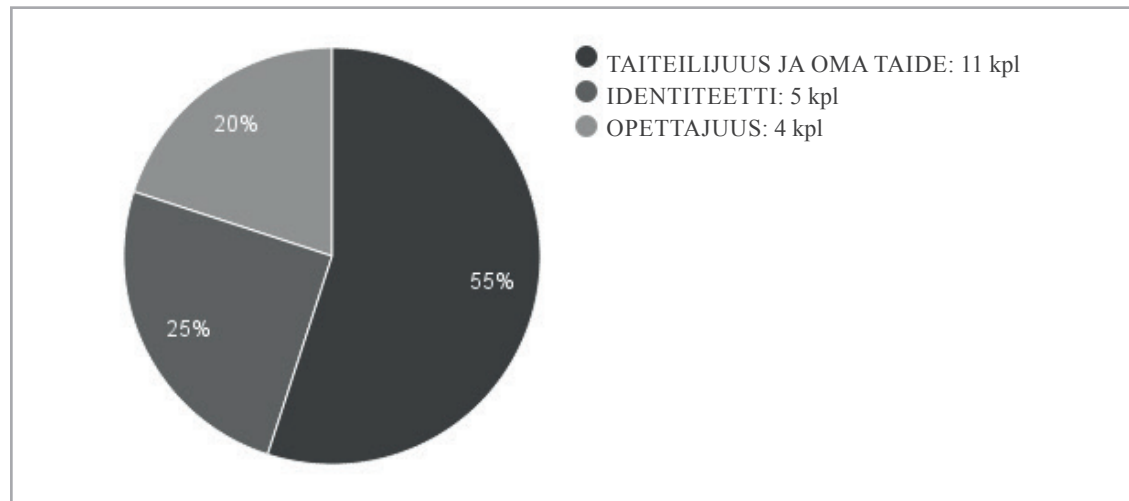
Omakohtaisuuden kolmannella tasolla ovat työt, jotka käsittelevät tekijän omia kokemuksia tai identiteettiä. Näen tämän olevan omakohtaisuuden syvin taso, jossa henkilökohtaisuuden määrä on suurin, sillä näiden töiden johdannoista ei välity merkittävää pyrkimystä tarkastella itsen ulkopuolisia asioita. Tällaisia töitä on yhteensä 20 eli noin kymmenesosa koko aineistosta. Olin yllättynyt siitä, että aineistossa on näinkin merkittävä määrä sellaisia töitä, jotka eivät johdannon perusteella vastaa käsitystäni tieteellisen tutkielman harjoitelmasta, vaan muistuttavat enemmän sisällöltään päiväkirjoja tai reflektiivisiä autobiografioita. Onko käsitykseni kandidaatin työn kriteereistä ollut näin vääristynyt? Ovatko töiden johdannot huonosti tai liian aikaisessa vaiheessa valmisteltuja, jolloin ne antavat sisällöstään vääranlaisen kuvan? Vai vastaavatko nämä tutkielmat kurssikuvausten voimakasta portfoliopainotusta työn lähtökohtana, josta ei ole päästykään itsestä pidemmälle?

Olen jakanut työt aiheidensa puolesta kolmeen ryhmään. Ensimmäisen osion töissä on johdantojen perusteella ollut tavoitteena omaan itseen ja minäkuvaan tutustuminen tai sen selkeyttäminen. Esimerkiksi Katajisto (2007, 1–2) kuvailee työtään itseymmärrysprojektiksi.

“Nämä tarinat ovat jääneet jopa minulle hieman mystisiksi ja nyt minulla on oiva tilaisuus yrittää ottaa niistä selvää ja tutustua samalla itseeni paremmin. --- Yksi tutkimuskysymykseni kuuluu, miten näen itseni kuvien kautta ja miten minäkuvani ja identiteettini heijastuu valokuvissani. --- Kuka ja millainen minä nyt olen? Pääsenkö lähemmäs itseäni ja kuvieni tarkinoita ja mitä ne kertovat minulle?” (Parviainen 2006, 2.)

Toisen osion töissä tekijät kertovat tavoitteekseen oman opettajuuden tai opettajaidentiteetin selvittämisen. Kolmas osio liittyy omaan taiteen tekemiseen prosessiin ja sen tutkimiseen tai kuvailuun, omaan taiteilijuuteen sekä omiin teoksiin. (Ks. Kaavio 5.)

“Tulen kertomaan useasta maalauksestani ja niiden synnystä, erehdyksistä ja oivalluksista. Kerron tarkemmin, mikä on minun tyylini ja miksi. Kerron itsestäni taiteilijana. Yksi motiivini tehdä tätä seminaarityötäni on myös töideni esittely.” (Korkiakoski 2003, 1.)



Kaavio 5: Omakohtaisen tutkiskelun tyypit

#### 4.4. Ongelmallinen omakohtaisuus

Minulle on opiskeluideni aikana muodostunut käsitys, että opiskelijoiden keskuudessa on elänyt puhetapa ja arvokannanotto liiallisesta omakohtaisuudesta. Muistan käyneeni keskustelua opiskelutovereideni kanssa oman itsen tutkimisesta seminaaritöiden yhteydessä ja samaa on miettinyt myös Eeva Astala suurin sanoin:

“Tutkielmaani suunnitellessani koin, että tahdon hankkia aineistoni oman napani ulkopuolelta, saada ilmiöön etäisyyttä ja perspektiiviä” (Astala 2009, 8).

Katainen (2002, 2) ottaa myös kantaa omakohtaisuuteen tutkielmassaan korostaen, että vaikka hänen tutkielmansa sisältää hänen oman näkemyksensä ja henkilökohtaisia ajatuksiaan, ei hän silti tutki itseään: ”Subjektiivisuuden ei siis tarvitse tarkoittaa oman navan tuijottamista, vaan perspektiivisyyden tunnustamista.” Kataisen tekstistä välittyy selkeä halu tehdä eroa oman tutkielmansa subjektiivisuuden ja itsen keskittyvien tutkielmien välille. On kiinnostavaa, mistä tällainen minua, Astalaa ja Kataista yhdistävä vain omaan itsen katsomisen karttamisen käsitys on syntynyt. Olen samaa mieltä kuin Katainen: subjektiivisuus on tutkielmaa rikastava tekijä, mutta omaa itseä ilman muita näkökulmia käsittelevä tutkielma ei kenties ole mielenkiintoisin aihevalinta.

Vastahankaisesti omakohtaisuuteen ja itsen tutkimiseen on suhtautunut myös Heidi Saarelainen (2005, 1), joka kuitenkin on pyörtnyt mielensä tutkimusprosessin edetessä. Osa tekijöistä tuntuu suhtautuvan omakohtaisuuteen kuitenkin varsin mutkattomasti. Työlle asetetut tavoitteet toki määrittelevät myös omakohtaisuuden määrän. Impola (2006, 3) tutkii työssään käsityksiä naiseudesta ja tyttöydestä, ja hänen työnsä aineistona ovat hänen omat työnsä. Impola ei tyydy kuitenkaan pohdiskelemaan vain omia ajatuksiaan ja motiivejaan vaan tutkii aihetta ryhmähaastatteluiden kautta.

“Luulen kuitenkin, että pelkästään itse omia töitäni tarkastelemalla en olisi saanut tarvittavaa tietoa esiin. Sen takia tarvitsin muita ihmisiä keskustelemaan kanssani naiseudesta ja tyttöydestä.” (Impola 2006, 3.)

Fabel (2010, 9) puolestaan kertoo hakevansa henkilökohtaisen näkökulman sisältävään tutkielmaansa laajempaa perspektiiviä tieteellisestä kirjallisuudesta. Toisaalta monilla opiskelijoilla tuntuu olevan käsitys tai toive, että henkilökohtaisenkin tutkielman ja pohdinnan kautta väistämättä tavoitetaan jotain yleistä. Omakohtaisuuden problematiikka saatetaan tunnustaa itsekkin, mutta yleisemmän tavoittaminen jää uskon tai toiveiden varaan:

“Lähtökohdan henkilökohtaisuudesta huolimatta uskon tavoittavani myös jotain yleistä. On paljon kuvia, jotka ovat ainakin suomalaisille tuttuja.” (Tahkola 2008, 6.)

Angervo (2008, 4) puolestaan kuvaa tutkimuskysymyksensä muuntuneen tutkimusprosessin aikana koko ajan henkilökohtaisempaan suuntaan ja tutkielmansa sisällön lopulta olevan sangen subjektiivista pohdintaa, jolloin häneen mukaansa olisi “ehkä hurskastelua pyrkiä tarjoamaan yleismaailmallisia vastauksia”. Hän toteaa kuitenkin, että vaikka hänen tutkielmansa sisältö ei ehkä olekaan yleistettävissä, on se aiheena siitä huolimatta yhtä arvokas.

Opiskelijoiden kriteerit tutkielmien aiheille perustuvat pääosin henkilökohtaisen kehittymisen tavoitteelle. Suurimmassa osassa johdantoja on kuvailtu aihevalintojen henkilökohtaisia taustatekijöitä hyvin kattavasti, ja johdannot sisältävät näin paljon tietoa kirjoittajan henkilökohtaisesta elämästä. Henkilökohtaisen ja yleisen suhde tutkielmissa vaihtelee kuitenkin johdantojen perusteella paljon. Myös opiskelijoiden käsitykset töiden omakohtaisuudesta vaihtelevat merkittävästi, ja näin tutkielmien henkilökohtaisuuden määrälle ei vaikuttaisi olevan ainoastaan yhtä sosiaalisesti määriteltyä mallia.

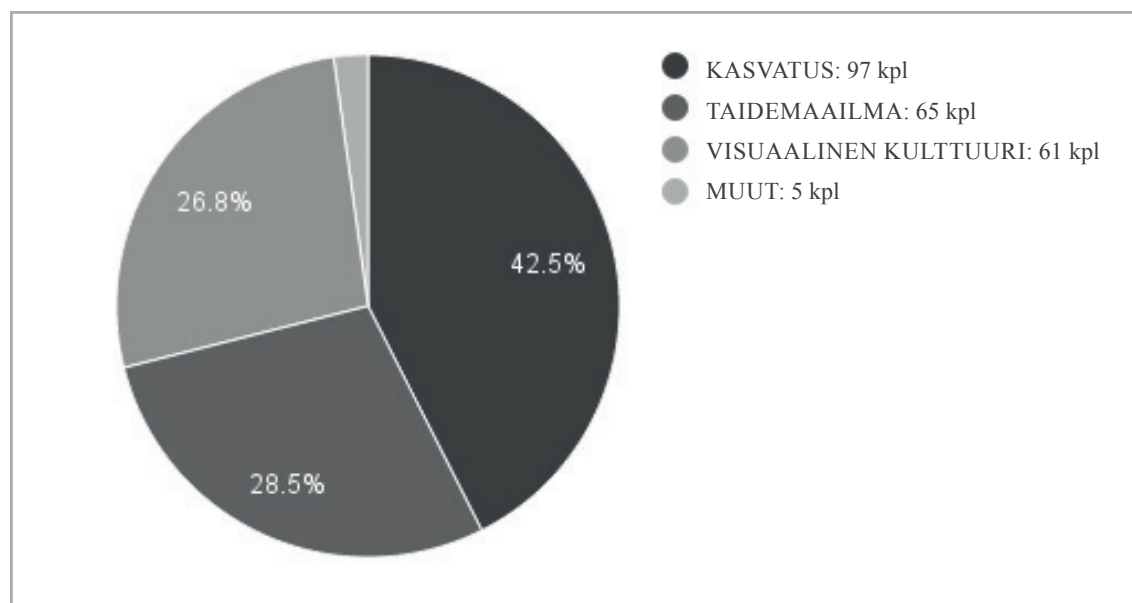
## 5. SUHDE TAIDEKASVATUKSEN SISÄLTÖIHIN



Aineistolähtöisen tutkimusprosessini seurauksena olen jakanut työt kolmeen pääluokkaan: kasvatuksen, taidemaailman ja visuaalisen kulttuurin ilmiöitä ja kysymyksiä käsitteleviin töihin. (Ks. Kaavio 6.) Kasvatuksen kysymyksiä käsittelevien tutkielmien ryhmä on luokista suurin ja siihen kuuluu 98 työtä. Tämä on noin 43 prosenttia aineiston kaikista tutkielmista. Määrä on mielestäni merkittävä, vaikka toisaalta kasvatusta kategoriana kattaa alleen niin suuren määrän aiheita, että pitäisin yllättävänä, jos tutkielmien määrä olisi ollut pienempi.

Taidemaailmaa käsitteleviä töitä on 65 eli noin 29 prosenttia. Jako kasvatukseen ja taiteeseen on herkullinen, sillä sisältäähän sana taidekasvatus nuo molemmat sanat. Taidemaailmaa käsittelevissä töissä kasvatuksen näkökulma on vähäinen tai olematon. Kasvatusta käsittelemättömät työt oli kuitenkin mielestäni mielekästä jakaa vielä kahtia: taidemaailmaa ja visuaalista kulttuuria käsitteleviin. Visuaaliseen kulttuuriin liittyvissä töissä käsitellään erilaisten medioiden tulkintaa, keinoja ja kuvanlukutaitoa, ympäristökasvatukseen liittyviä kysymyksiä, lasten kuvia ja kirjallisuutta sekä kuvallisia traditioita. Visuaalista kulttuuria käsitteleviä töitä on 61, mikä on noin 27 prosenttia aineiston töistä.

Tämän kolmijaon ulkopuolelle jää viisi työtä, joita en luontevasti pystynyt sijoittamaan näistä mihinkään. Näissä töissä käsitellään aikaa ja arkitajunnan syntyä (Toivonen 2000, 5), hyvän elämän saavuttamista (Hyrck 2006, 1–3), keräilyharrastusta (Saarinen 2003, 7) ja kieltä (Takala 2003, 3) sekä kysytään, millainen minä ihmisessä on (Pietilä 2003, 3).



Kaavio 6: Opinnäytetöiden jakautuminen pääkategorioihin.

## 5.1. Kasvatus

Seuraavassa esittelen opettamista, opettajuutta, taidekasvatusta ja vuorovaikutuksen kysymyksiä käsittelevien tutkielmien keskeisiä teemoja ja perusteluja – siis kasvatukseen, kasvattamiseen ja kasvatustieteeseen liittyviä teemoja. Lisäksi käsittelem tutkielmien sisältämiä opiskelijoiden käsityksiä, arvostuksen kohteita ja puheenaiheita kasvatuksen ja opetuksen kysymyksistä taidekasvatuksen kontekstissa. Kun puhun kasvatuksesta, tarkoitan kasvatuksen kysymyksiä taidekasvatuksessa, kuten olen tulkinut opiskelijoidenkin tekemän tutkielmiensa johdannoissa. Kyse on kuitenkin taidekasvatuksen opiskelijoiden kandidaatin tutkielmista, jolloin on mielestäni syytä olettaa opiskelijoiden tutkivan yleisenkin kasvatustieteen kysymyksiä taidekasvatus mielessään. Tutkielmissa tutkitaan omia kokemuksia, haastatellaan muita ja lähestytään aihetta kirjallisuuden kautta.

### 5.1.1. Omat opetuskokemukset

Omakohtaisuutta käsittelevässä luvussa mainitsin, että aihevalintojen taustalla on työelämän opetuskokemuksia, mutta tämän lisäksi opiskelijoilla on tietysti kokemuksia myös opetusharjoittelusta. Tutkielmissa käsitellään omia opetuskokemuksia tai omien opetuskokemusten kautta jotain yleisempää ilmiötä.

Yllätyin kuitenkin siitä, että vaikka omia opetuskokemuksia on käsitelty kymmenessä tutkielmassa, vain kolmessa tutkielmassa opiskelijat kertovat suunnitelleensa tutkielmaansa varten opetuskokeilun (Nieminen 2001, 4–5; Kapanen 2009, 2–3; Tikka 2009, 2) ja muissa tutkielmissa on keskitytty jo olemassa oleviin opetuskokemuksiin. Oletukseni oli, että kandidaattivaiheen opiskelijoiden opetuskokemukset olisivat olleet vielä suhteellisen vähäisiä, ja siksi odotin, että niitä käsittelevissä kandidaatin tutkielmissa olisi suunniteltu tutkielmaa silmällä pitäen enemmän opetuskokeiluja. Osa opiskelijoiden opetuskokemuksista on kuitenkin syntynyt harjoitteluiden aikana, mikä osaltaan selittänee tätä epäsuhtaa ja osoittaa, että harjoittelut ovat olleet monille merkittäviä kokemuksia.

Useimpia tutkielmia yhdistää tekijöiden pyrkimys henkilökohtaiseen kasvuun omia kokemuksia opetustyöstä tai sen käytännön toteutusta refleктоimalla. Esimerkiksi Notkola (2005, 4–5) kertoo käsittelevänsä työssään opetuskokemusta, joka tuottanut hänelle onnistumisen tunteen. Yksi hänen tutkielmalleen asettamista tavoitteista on kuvailla hänen kokemuksiaan opettamisesta ja arvioida, miksi tuo kokemus oli hänen mielestään onnistunut. Rieki (2003, 2) esittää tavoitteeseen opetuskokemuksensa ymmärtämisen. Hän kertoo tutkielmansa avulla pyrkivänsä selvittämään opettajaidentiteettiään. Opettajana kasvamisen tavoitteen mainitsee myös Koskela, joka kertoo tutkielmansa olevan hänelle “väline tiedostaa kasvatuksen valta ja tulla kriittisemmäksi kasvattajaksi tarkastelemalla maailmaa useammasta näkökulmasta” (Koskela 2005, 2). Lehtolan (2006, 1) tutkielman tavoitteena on arvioida hänen opetustavoitteidensa toteutumista. Hän sanoo tavoitteeseen oman työn arvioinnin kautta sen kehittämisen. Myös Kapanen (2009, 2) kertoo arvioivansa opetuksen toteutumista ja tapahtumia ja sen kautta käsittelevänsä omaa kehittymistään opettajana.

Vähemmän oman opettajuutensa rakentumista käsittelevä ja enemmän opetustyönsä sisältöjä pohtiva näkökulma omiin opetuskokemuksiin vaikuttaisi olevan Rantalalla (2008, 6) sekä Airaksisella (2009, 3). Myös Ylösmäen (2008, 5) tutkielman fokus on opettajaidentiteetin pohtimisen ulkopuolella, kun hän kertoo tutkivansa lapsen itsetunnon ja yhteistyötaitojen kehittämisen mahdollisuuksia oman opetuskokemuksensa aikana kerätyn aineiston avulla.

### 5.1.2. Kokemukset kuvataideopetuksesta

Opiskelijoiden kiinnostuksen kohteena ovat olleet omien opetuskokemusten lisäksi myös taidekasvatuksen kohteina olleiden kokemukset kuvataideopetuksesta. Aihetta on lähestytty niin historiallisesta näkökulmasta (Kirjalainen 2001, 2) kuin nykyhetkeä tutkimalla (Yannopoulos 2007, 1–3). Kuvataideopetuksella en viittaa ainoastaan kouluopetukseen, vaan myös muissa konteksteissa tapahtuvan taidekasvatuksellisen toiminnan kohteena olemiseen. Peruskoulun kuvataideopetuksen lisäksi on tutkittu myös kehitysvammaisten kokemuksia taideopetuksesta (Tähtinen 2008, 1) sekä vanhusten kokemuksia taidekasvatuksesta (Yli-Jylhä 2010, 5–6).

Tutkielmissa käsitellään kuvataideopetuksen kohteena olevien kokemuksia erilaisista näkökulmista: Miksi kuvataideopetus on ollut kokijoilleen merkityksellistä? (Peisa 2000, 1). Mikä kuvataideopetuksessa on ollut merkityksellistä? (Solla 2000, 3). Töiden lähtökohtana ovat olleet niin kokemus kuvataiteen opiskelun merkityksellisyydestä (Peisa 2000, 1) kuin myös merkityksettömyys, se, miksi kuvataide ei kiinnosta (Yannopoulos 2007, 1). Näin tutkielmat ottavat osaa keskusteluun siitä, minkälaista taidekasvatuksen tulisi olla.

### 5.1.3. Vuorovaikutus

Kandidaatin tutkielmissa käsitellään myös opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta sekä tapoja ja keinoja kohdata taidekasvattajana kasvatuksen kohteita. Vuorovaikutuksen kysymyksiä on käsitelty niin yleisellä tasolla (Vuorinen 2006, 3–4), peruskoulumaailmassa (esim. Pentti 2009, 3) kuin korkeakoulussakin (esim. Laakso 2001a, 2–3).

Tutkielmissa vuorovaikutusta on käsitelty improvisaation (Lehtonen 2008, 4), onnistumisen kokemuksien (Törn 2006, 3; Salonen 2008, 4–6), motivaation (Pentti 2009, 3), palautteen saamisen (Pietilä 2003b,3; Still 2010, 3–4), läsnäolon (Vuorinen 2006, 3–4), ryhmänhajaamisen (Saura 2007, 4–5), verkko-opiskelun (Laakso 2001a, 2–3), seksuaalisuuden kohtaamisen (Korhonen 2000, 2) sekä opettajan tilallisen vallankäytön (Koukonen 2010, 4–5) näkökulmista. Seuraavassa esittelen vuorovaikutuksen kysymyksiä käsittelevistä töistä nousevia keskeisiä teemoja.

#### 5.1.3.1. Oikeanlainen vuorovaikutus kaiken perustana

“Miten kohtaan ryhmän murrosikäisiä, jotka puhuvat lakkaamatta panemisesta, vituista ja kyrvistä ja piirtävät aiheesta riippumatta pillunkuvia kuvistunneilla?” (Korhonen 2000, 2).

Myös vuorovaikutusta käsittelevien tutkielmien tavoitteeksi monet opiskelijat esittävät oman opetuksen tai opettajuuden kehittämisen. Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen kysymykset näyttävät opis-

kelijoiden perusteluissa opetuksen lähtökohtana tai opettajalle perustavaa laatua olevina kysymyksinä. Esimerkiksi Vuorinen kertoo läsnäoloä käsittelevän työnsä johdannossa haluavansa tutkielmansa avulla pohtia ja tarvittaessa muokata maailmankatsomustaan, jotta hän on “valmis toimimaan lasten kanssa”. Vuorinen toteaa myös: “Lasten kasvattaminen tai pikemmin heidän kanssaan kasvaminen on mielestäni maailman tärkeintä työtä.” (Vuorinen 2006, 4.)

Pentti (2009, 3) kertoo, että motivoituminen on hänen mielestään keskeinen oppimisen kysymys ja hän haluaa sen vuoksi selvittää, mitkä asiat vaikuttavat motivaatioon. Tornin (2006, 3) tavoitteena on tulevana opettajana osata luoda otolliset olosuhteet oppilaiden onnistumisen kokemuksille, joiden mahdollistamista hän pitää yhtenä kuvataidekasvatuksen tärkeimpänä antina oppilaille. Samankaltaiset tavoitteet tulevaisuuden opettajana ovat myös Stillillä (2010, 3) sekä Salosella (2008, 5), jonka mukaan onnistumisen kokemukset ovat yksi kuvataideopetuksen perusteluista sekä oppiaineen mielekkyyteen ja oppilaiden motivaatioon vaikuttava seikka. Oppiaineen mielekkyyttä käsittelee tutkielmassaan myös Yannopoulos, jonka työn kimmokkeena on ollut kohtaaminen oppilaiden kanssa:

“Ymmärrän ja tiedostan, ettei kaikkien oppilaiden lempiaine voi olla kuvis, mutta minua jäi vaivaamaan, mitä olisin itse opettajana voinut tehdä toisin. En osannut silloin kohdata kysymyksiä, joita minulle oppilaiden suunnalta asetettiin: Miksi tää pitää tehdä? Miksi täällä pitää olla? Eihän mun tarvii tehdä mitään?” (Yannopoulos 2007, 1.)

Yannopoulos pyrkiikin tutkielmassaan selvittämään, minkälaisilla käytännön keinoilla oppilas voitaisiin saada kiinnostuman kuvataideopetuksesta (2007, 2–3). Yannopoulosen tavoin Koskimiehen (2006, 2) tutkielma on syntynyt kohtaamisesta motivoitumattomien oppilaiden kanssa. Koskimies selvittää aihetta yläkouluikäisten poikien asenteiden ja niihin vaikuttaneiden syiden kautta. Myös Koskimiehellä on aihevalinnalleen opettajan ammattitaidon kehittämiseen pohjautuva perustelu:

“Aihe on itselleni ajankohtainen ajatellen tulevaa työnkuvaani kuvisopena ja minusta on mielenkiintoista ja tarpeellista selvittää tätä asiaa hiukkasen, ennen kuin hyppään itse kehään ammattilaisena piiskaamaan taidetta nuorison nuppiin” (Koskimies 2006, 2).

### 5.1.3.2. *Opiskelijujen tarjoama ideaalimaailma kohtaa kasvatustodellisuuden*

Ala-Vannesluoma (2004, 1) kuvaa opetusharjoitteluiden vahvistaneen hänen uskoaan uravalintansa oikeellisuudesta ja tarjonneen hänelle “aitoja oppimisen kokemuksia”. Opetusharjoittelut eivät kuitenkaan kaikille ole olleet ainoastaan positiivisia kokemuksia, kuten Yannopoulosenkin (2008, 1–3) edellisessä kappaleessa esitellystä kuvauksesta käy ilmi. Ristiriitatilanne on Yannopoulosen ja Koskimiehen (2006, 2) tapauksissa toiminut kimmokkeena tutkielman aiheelle. Laurila on kokenut, että opiskelijuiden ja kasvatustodellisuuden välillä on vielä suurempi kuilu:

“Monet opintojeni kannalta perustavaa laatua olevat kysymykset risteilivät mielessäni viime syksynä suoriuduttuani kolmannesta opetusharjoittelusta. Kohtaaminen peruskoulumaailman kanssa oli ollut ravisteleva. Sääntöineen ja jäyhine käytäntöineen se pudotti tietyllä tavalla maanpinnalle korkeakoulussa kehitellystä ideaalimaailmasta.” (Laurila 2006, 3.)

Laurilan kokemukset opetusharjoittelusta saivat hänet kyseenalaistamaan hänen käsityksiään taidekasvatuksesta. Myös Tikka (2009, 2) kertoo opetuskokeilun aikana kohtaamiensa haasteiden saaneen hänet kyseenalaistamaan taidekasvatustodellisuutta. Tikan kuvauksessa toistuu Laurilan esittämä ajatus opiskelijuiden aiheuttamasta idealismista, joka on kaukana kasvatustodellisuudesta. Vilmilä (2005, 5) pitää opiskeluita jopa “petollisina” taidekasvatuksen merkityksen paisuessa, kun siitä puhutaan vain toisten taidekasvatuksen opiskelijoiden kanssa. Solla (2000, 3) pohtii myös koulutuksen ideaalien ja kouluympäristön todellisten mahdollisuuksien välistä suhdetta:

“Kouluttautumiseni kuvataideopettajaksi on jossain määrin alkanut kyseenalaistua. Näen koulutuksen ylevinä tavoitteina olevan antaa opettajalle valmiuksia, joiden avulla oppilaille tarjoutuisi mahdollisuus luovuuden kehittämiseen, yksilöllisen ilmaisutavan löytymiseen, esteettisen havainnoinnin kehittämiseen ja yleisesti yhä enemmän omaan ajatteluprosessiin tukeutumiseen. Aloin miettiä, miten nämä tavoitteet ilmenevät käytännössä. Minua pohdituttaa ajan niukkuus kouluympäristössä verrattuna oppimistavoitteiden määrään.” (Solla 2000, 3.)

Sollan lisäksi kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia koulussa käytettävissä olevan ajan rajallisuuden vuoksi on pohtinut myös Torn. Tornin pohdinta liittyy hänen onnistumista käsittelevän tutkielmansa perusteluihin, ja hän esittää, että kuvataiteen tuntien vähyyden vuoksi kuvataidekasvatuksen pääasiallisena tavoitteena ei voi olla kuvataiteen sisältöjen opettaminen. (Torn 2006, 3.)

Nämä kuvaukset opetuskokemuksista ovat mielestäni mielenkiintoisia, sillä samalla kun opiskelijat kritisoivat opiskeluissa muodostunutta idealistista kuplaa, vaikuttaa heillä perusteluidensa kautta olevan katse voimakkaasti ammatillisessa tulevaisuudessa. Ensiasteleht vuorovaikutuksessa taidekasvatuksen kohteiden kanssa eivät kenties ole olleet kaikilla opiskelijoilla ruusuiset, mutta olisi opiskelijoiden aliarvoimista ajatella, etteivät he Sauran tavoin ymmärtäisi, että “opettajan työssä on paljon taitoja, jotka opitaan vasta käytännön kautta” (Saura 2007, 5).

#### 5.1.4. Minkälainen on taidekasvattaja?

“Tutkimuskysymyksiksi muotoutuvat vaikkapa seuraavat: “Kuka minä olen taidekasvatuksen opiskelijana?”, “Miten tähän on tultu?”, “Millainen tulen opettajana olemaan?” Olen siis seminaarityössäni halunnut selvittää, kuka minä olen juuri tällä hetkellä ja kuinka ajatteluni on kehittynyt. Pysin selvittämään identiteettiini liittyviä kysymyksiä sekä kaivamaan opettajuuteni ja pedagogisen ajatteluni juuria. Näin toivon löytäväni oman tieni, jota pitkin voin tulevana opettajana jonakin päivänä askeltaa.” (Ala-Vannesluoma 2004, 1.)

Oman opettajuuden kehittämisen teema toistuu kasvatuksen kysymyksiä käsittelevien tutkielmien aihevalintojen perusteluissa. Seuraavassa esittelen sellaisia tutkielmia, joiden tavoitteena on ollut selvittää tekijän omaa taidekasvattajuutta sekä yleisemmällä tasolla sitä, minkälainen taidekasvattajan tulisi olla tai minkälaisia käsitykset taidekasvattajasta ovat. Opettajuuden rakentaminen on Heikkisen (1999, 275) mukaan ammatillisen identiteetin hahmottelemista, joka liittyy sekä persoonalliseen että kollektiiviseen identiteettiin. Pidänkin tämän vuoksi luontevana, että Ala-Vannesluoma (2004, 1) kertoo selvittävänsä tutkielmassaan opettajuuden kysymyksen lisäksi myös kysymystä, kuka hän itse on. Ala-Vannesluoman mukaan itsetutkiskelu ja omien ajatuksien tiedostaminen kehittävät hänen opettajuuttaan. Opettajuuden tai opettajaidentiteetin käsitettä ei tutkielmien johdannoissa avata tai

selitetä kirjallisuuden kautta. Olettamukseni onkin, että nämä ovat yleisesti käytettyjä käsitteitä, joille ei näin ollen katsota olevan selittämisen tarvetta.

Sammaliston (2005, 7) lähestymistapa taidekasvattajuuden tutkimiseen on vähemmän henkilökohtainen, kun hän kertoo selvittävänsä tutkielmassaan kuvataideopettajan arkkityyppiä oppilaiden käsityksiä tutkimalla. Kuitenkin hänen tutkielmansa aihevalinnan lähtökohtana oli hänen opetusharjoittelunsa yhteydessä kirjoittama essee siitä, minkälainen kuvataideopettaja hän haluaisi tulevaisuudessa olla. Kilpeläinen (2001, 2) lähestyy kysymystä opettajuudesta mestari-kisälli-ajatuksen näkökulmasta. Hän kertoo tavoitteenaan olevan tutkia, minkälainen on hänen ajatuksensa hyvästä taideopettajasta.

Wikman (2008, 3) puolestaan kyselee kuvataideopettajan ammatti-identiteetin perään koettuaan, että se on vaikeasti tavoitettavissa, “häilyvä ja alati muuttuva”. Hän on halunnut tutkielmassaan selvittää, minkälaisissa erilaisissa tehtävissä taidekasvattaja voi toimia peruskoulumailman ulkopuolella. Myös Wikman kertoo häntä askarruttavan, minkälainen taidekasvattaja hänestä on kuoriutumassa. Äärilän (2006, 4) kertoo tutkielmansa käsittelevän koulutusohjelman opetussuunnitelmamuutosta opiskelijoiden kokemuksen näkökulmasta. Äärilän mukaan työn tavoitteena on mm. selvittää, vastaavatko pedagogiset opinnot opiskelijoiden käsityksiä kasvattajuudesta ja minkälaisena opiskelijat näkevät tulevaisuuden taidekasvattajuutensa.

Tutkielmissa toistuu opiskelijoiden käsitys opettajuuteen kasvamisesta, se, millä tiellä he kokevat olevansa (esim. Kapanen 2009, 3). Oman opettaja-identiteetin kehittäminen mainitaan tavoitteena työn aihevalinnalle (esim. Ala-Vannesluoma 2004, 1). Oma opettajuutta kehittävä tekijöinä on mainittu erilaiset opetuskokemukset harjoittelussa tai työelämässä (esim. Nieminen 2001, 4; Tikka 2009, 4).

Opiskelijoilla on erilaisia käsityksiä siitä, minkälaisia asioita opettajana toimiminen edellyttää. Ala-Vannesluoma (2004, 1) ja Paavola (2010, 3) mainitsevat opettajuudelle tärkeäksi elementiksi opettajan oman persoonan, ja siksi Ala-Vannesluoma esittääkin, että oman ajattelun kehittymisen tarkastelu on hänelle tarpeellista. Myös Annalan (2006, 6) mukaan omien ajatuksien ja odotuksien käsittely on tärkeää ammatillisen kehityksen kannalta. Samaa käsitystä ilmentää tulkintani mukaan myös Laurilan (2006, 4) teksti, jossa hän perustelee kirjallisuuden avulla ammatti-identiteetin hahmottamisen tärkeyttä opettajalle. Laurilalle ajatus tulevasta opettajuudesta on kuitenkin ollut

ahdistava. Hän kertoo ahdistuneensa opetusharjoittelusta ja asettaneensa sen seurauksena opettajuudelle suurilta tuntuvia vaatimuksia: hänen tulisi pystyä vastaamaan kysymyksiin taiteen olemuksesta, esittämään perusteluita sen opettamiselle sekä käsittämään taidekasvatuksen ydin ja sisällöt. Laurila mainitsee myös hänellä olleen “taiteilijuuteen ja kasvattajuuteen liittyviä myyttisiä näkemyksiä”, joiden seurauksena hän tutkielmassaan selvittää “syntykö kuvataideopettaja taiteilijan ja opettajan yhdistelmästä?” (Laurila 2006, 3.)

Lyytikän mukaan opettajalla tulisi olla “kokemuksia erilaisista ajatuksista ja mielipiteistä taiteen äärellä, ja opettajana tarvitaan kykyä sanallistaa tulkintoja ja kokemuksia” (2009, 5). Aineenhallinnallisten kykyjen peräänkuuluttaminen jää opiskelijoiden perusteluissa vähemmistöön. Lyytikänkin käsitys taidekasvattajalle olennaisista taidoista liittyy vuorovaikutukseen kasvatettavien kanssa. Vuorovaikutukseen liittyy myös Sauran (2007, 4) käsitys opettajalle tarpeellisista tiedoista ryhmän kanssa toimimisen teoriasta. Viikkilä (2010, 4) kuvailee johdannossaan kokevansa ammatitaitonsa kannalta tärkeäksi, että hän pystyy tarjoamaan oppilaille ratkaisuja piirtämistä koskeviin ongelmiin. Hänen lisäksi näkemystä opettajan taidollisesta kompetenssista edustaa Jurmu (2003, 2), jonka mukaan taidekasvattajan tulee alati kehittää omaa kuvallista ilmaisuun.

Koskelan (2006, 3) mukaan taidekasvattajalle suotavia ominaisuuksia ovat kriittisyys, oman arvomaailman tiedostaminen, nykyhetkessä kiinni oleminen sekä kasvatuksen vallan tiedostaminen. Annala (2006, 6) peräänkuuluttaa myös taidekasvattajan eettistä vastuuta ja jopa velvollisuutta vaikuttaa lähiympäristöönsä. Mikolan (2008, 4) tutkielman tavoitteena on selvittää hänen kuvantekemisensä motiiveja. Mikäli hän aikoo toimia tulevaisuudessa opettajana, on hänen ymmärrettävä, mitä kuvantekeminen on antanut hänen omalle elämälleen.

### 5.1.5. Mitä taidekasvatus on?

“Miksi taidetta tulee mielestäni opettaa, miten sitä tulee opettaa ja mitä merkitystä taiteella ja taiteen tekemisellä voi ylipäättään olla? Laajuudestaan huolimatta halusin ottaa seminaarityöni välineiksi juuri nämä kysymykset ja niiden kautta avautuvan näkökulman taidekasvatuksen ja erityispedagogiikan maailmaan.” (Nieminen 2001, 4.)

Opiskelut yksistään eivät näytä tuoneen opiskelijoille tyydyttäviä vastauksia kysymykseen taidekasvatuksesta. Oman opettajaidentiteetin hahmottamiseen liittyy myös omanlaisen taidekasvatusnäemyksen muodostaminen: Miksi taidekasvatusta pitäisi olla? Mikä taidekasvatuksessa on tärkeää? Miten sitä pitäisi toteuttaa? Tikka (2009, 3) kertoo pyrkivänsä paljastamaan tutkielmassaan omia käsityksiään taideopetuksesta ja sitä kautta määrittelemään näkemyksiään myös taideopettajuudesta. Käsitykset opettajuudesta ja taidekasvatuksesta kietoutuvat Tikan tutkielmassa toisiinsa.

Taidekasvatusnäkemysten pohtimiseen liittyvät myös taidekasvatuksen perustelut, kuten yllä olevassa Niemisen (2001, 4) pohdinnassa, jonka pohjana ovat hänen kokemuksensa opetuskokeilusta. Useissa taidekasvatusnäkemysten käsittelevissä tutkielmissa lähtökohta onkin hyvin henkilökohtainen: mitä minä ajattelen taidekasvatuksesta? Opiskelijat pohtivat töissään hyvän taidekasvatuksen olemusta (Nieminen 2001, 5), taidekasvatuksen opetustapoja (Wahlberg 2000, 3; Turunen 2008, 5), taidekasvatuksen sisältöjä (Eskelinen 2005, 1) tai omia käsityksiään taidekasvatuksesta (Annala 2006, 6).

Laurénin (2008, 5) lähestymiskulma taidekasvatusnäemyksiin on hänen omien käsitystensä ulkopuolella, kun hän kertoo tutkivansa työssään taidekasvatuksen opiskelijoiden taidekasvatusnäemyksiä. Katseen omaan osastoon on kääntänyt myös Haikala (2006, 3–6), joka kertoo selvittävänsä työssään, miten taidekasvatuksen merkitystä perustellaan ja minkälainen rooli sillä on Taideteollisessa korkeakoulussa. Haikalan mukaan hänen tutkielmansa lähtökohtana oli keskustelu siitä, kuinka vähän taidekasvatuksen osastoa arvostetaan.

Heikkinen (2001, 3) puolestaan kertoo pyrkivänsä selvittämään taidekasvatusnäkemystään tutkimalla koulutusohjelman vanhoja opetussuunnitelmia ja niiden muutosta. Historiallisella otteella taidekasvatusta on lähestynyt myös Strandberg (2001, 4), joka on tutkinut vuoden 1985 perusopetuk-



sen kuvataiteen opetussuunnitelmaa selvittääkseen, millä tavoin kuvataideopetus heijastaa aikaansa. Myös Juva (2003, 3) käsittelee taidekasvatuksen historiaa näkökulmanaan kuulovammaisten kuvataideopetus 1900-luvun alussa.

#### 5.1.5.1. Taidekasvatus suhteessa muihin oppiaineisiin

Aineidenvälisyyttä käsittelevissä töissä tutkitaan kuvataiteen yhtymäkohtia muihin koulun oppiaineisiin tai oppiaineita yhdisteleviä projekteja. Vainionpään (2009, 1) tutkielman tavoitteena on tutustua erilaisiin mahdollisuuksiin integroida kuvataidetta muihin oppiaineisiin luokanopettajan työssä. Hänen näkemyksensä on, että taidekasvatus toimii opetuksen monipuolistajana, tekee oppimisesta kokonaisvaltaista ja näin mahdollistaa erilaisten oppimistyylien käyttämisen, sillä taidekasvatuksen kautta opetuksen sisältöjä voitaisiin lähestyä vapaammin.

Hytönen (2002, 1) kertoo käsittelevänsä työssään taiteellisen ja matemaattisen ajattelun yhteyksiä. Kalliokoski (2008, 3–4) sekä Martiskainen (2000, 1–3) käsittelevät integraatiota käsityön ja kuvataiteen yhtymäkohtien näkökulmasta. Kalliokoski (2008, 3) kertoo tutkivansa aineiden välisen hierarkian syitä ja pyrkivänsä löytämään aineiden välille yhtymäkohtia. Myös Martiskainen (2000, 3) etsii aineiden yhteisiä sisältöjä ja kertoo tavoitteekseen selvittää, miten aineita yhdistävää opetusta voisi toteuttaa.

#### 5.1.5.2. Taidekasvatus ihmisen henkisen kasvun välineenä

“Mielestäni taidekasvatus on yksi kasvatuksen ja inhimillisen vuorovaikutuksen muoto, jolla voidaan vaikuttaa laaja-alaisesti kulttuurissa ja yhteiskunnassa” (Annala 2006, 6).

Annala (2006, 6) asettaa taidekasvatuksen tehtäväksi vaikuttaa innostamalla ja osallistamalla ihmisiä aktiiviksi, kulttuuria tuottaviksi toimijoiksi. Laxén (2000, 3–4) kertoo selvittävänsä tutkielmassaan larppaamista, minkälaisia mahdollisuuksia larppaaminen tarjoaa pelaajan kasvulle ja kehityksel-

le sekä voisiko larppaamista käyttää kasvatuksellisesti. Ylösmäki (2008, 5) puolestaan mainitsee itsetuntemuksen ja sosiaalisten taitojen kehittymisen kasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi. Sollan (2000, 3) mukaan taidekasvattajan tulisi tarjota oppilaalleen mahdollisuus luovuuden ja yksilöllisen ilmaisutavan löytämiseen. Harjun (2009, 4) mukaan taidekasvatuksen pääpainon tulisi olla oppilaiden kriittisen ajattelun, ryhmätaitojen ja esteettisten arvostuksien ja luontosuhteen kehittämisessä.

Holma (2008, 3) esittää, että taidekasvatuksella olisi tarjottavaa nuoren minäkuvan ja kasvun tukemisessa. Hän näkee koulun kuvataideopetuksen oivana keinona käsitellä nuorille ajankohtaisia kysymyksiä. Holma kertoo tutkielmassaan selvittävänsä, miten ihmisen kuvaamisella voitaisiin opetuksessa käsitellä ulkonäköön liittyviä kysymyksiä. Holman mukaan on olemassa yleinen näkemys taiteesta välineenä henkiseen kasvuun. Samankaltaisen henkisen kasvun välineen merkityksen taiteelle antaa Tobiasson (2003, 4), kun hän kertoo taiteen merkitsevän hänelle itselleen keinoa oppia elämästä. Hänen mukaansa hänen tutkielmansa käsittelee kysymystä siitä, miten taide voi tarjota vastauksia elämän peruskysymyksiin.

Henkisen kasvun ja minäkuvan kehittämisen argumenteilla lähestytään terapeutisuuden käsitettä, jonka jo Holma (2008, 3) mainitseekin johdannossaan viitatessaan Miina Savolaisen terapeutisuuden ja pedagogisuuden yhdistäjänä. Savolainen (2000, 4) käsittelee kandidaatin tutkielmassaan valokuvaterapian mahdollisuuksia tyttöjen identiteettien rakentamisesasa. Taideterapiaa käsitellään myös Helmisen (2001, 1–3) työssä, jonka lähtökohtana ovat Helmisen omat kokemukset taiteen tekemisen terapeutisuudesta. Myös Ala-Ojala (2007, 9–11) kertoo henkilökohtaisesti merkityksellisestä taiteen tekemisen kokemuksestaan, jonka seurauksena hän haluaa tutkielmassaan selvittää, olisiko omaelämäkerrallisen sarjakuvan tekemisestä menetelmäksi mm. työnohjaukseen. Lisäksi Mirsch (2001, 2–3) sekä Laurema (2010, 1–2) kertovat käsittelevänsä kuvien ja kuvallisen työskentelyn käyttöä puheterapiassa.

#### 5.1.5.3. Taitoa, ei vain ilmaisua

Taidekasvatusta on käsitelty myös taidon opettamisen näkökulmasta. Tutkielmissa kuvaillaan tyytymättömyyttä piirustuksen opetukseen, kyseenalaistetaan perinteisten akateemisten piirtämisen

opettamisen menetelmien hylkäämistä sekä kaipaillaan taidon opettamisen palauttamista takaisin kuvataideopetukseen.

Lahti (2008, 1) kertoo käsittelevänsä työssään sitä, mitä annettavaa taideteosten kopioimisella olisi nykyajan taidekasvatukselle. Lahti ei ole ainoa, joka on kokenut perinteiset taideoppimisen havainnontekoon ja jäljittelyyn perustuvat menetelmät antoisiksi. Annanolli peräänkuuluttaa havaintoon perustuvaa taideopiskelua ja piirtämisen taidon oppimista itseilmaisun rinnalle:

“Mielestäni taiteellinen ilmaisu on perusteltua, kun tekijällä on edes jokin väline, metodi, jolla hän tarkkailee ympäristöään. Mielestäni pelkkä itseilmaisu, omien tunnetilojen kuvaaminen kuuluu terapeuttiseen työskentelyyn.” (Annanolli 2001, 1.)

Heldt (2000, 1) kertoo myös kiinnostuksestaan tuoda takaisin “nykytaiteessa ja taideopetuksessa hylättyjä metodeja”. Hänen tutkielmansa aihevalinta on kummunnut hänen epätydyttävistä kokemuksistaan taideopiskelijana. Viikkilä (2010, 3) kertoo vastaavanlaisista taideoppimisen kokemuksistaan, joissa hän on kokenut, ettei häntä ole opetettu piirtämään. Hän kertoo työnsä tavoitteeksi selvittää, miksi hän kokee asian näin ja onko muilla opiskelijoilla vastaavanlaisia kokemuksia. Taidon opettamista peräänkuuluttaa myös Eskelinen (2005, 3), jonka työn tavoitteena on omien kouluaikaisten turhautumisen kokemusten jälkeen selvittää, minkälaista kuvataideopetuksen tulisi olla.

#### 5.1.5.4. Taidekasvatus ajassa

Syrjälän (2002, 1) mukaan nykytaide on kuvataideopetukselle olennainen osa-alue, jonka kautta voidaan laajentaa oppilaan maailmankuvaa, ihmiskäsitystä ja itsetuntemusta. Hänen tavoitteenaan onkin selvittää, mitkä ovat nykytaiteen mahdollisuudet ja miten nykytaidetta voisi viedä osaksi peruskoulun kuvataideopetusta. Piispan (2000, 1–3) näkökulma nykytaiteeseen on kriittisempi, kun hän kertoo selvittävänsä, sopivatko kaikenlaiset nykytaideteokset taidekasvatukseen. Mitä kuvataidekasvatuksessa saa siis käsitellä? Tätä kyselee myös tutkielmassaan Mononen (2009, 7–8), joka kertoo kiinnostuksen kohteekseen tabuaiheiden käsittelyn koulun kuvataidetuoneilla.

Opiskelijat ovat käsitelleet tutkielmissaan myös muotoilukasvatusta (Eriksson 2005, 3–4; Laine 2002, 2–3), ympäristökasvatusta (Lähdesmäki 2001, 1) ja museopedagogiikkaa (Lehmonen 2008, 2–3). Lisäksi tutkielmien käsittelyn kohteena on ollut sarjakuvan käyttö opetusvälineenä (Hintsa 2008, 2–3) sekä uutiskuvien käyttö alaluokkien mediakasvatuksessa (Lehtola 2008, 9–10).

Mitkä ovat taidekasvatukselle ajankohtaiset haasteet? Savukoski (2009, 5–6) kertoo selvittävänsä tutkielmassaan nuorten median käyttöä ja sitä, kuinka verkko-opetusta käytetään kuvataideopetuksessa. Hän on huolissaan siitä, että opettajien on vaikea pysyä lasten perässä mediataidoissaan. Samankaltaisen huolen ammattitaidon jälkeenjäämisestä esittää myös Nykänen (2010, 5–7), joka käsittelee kuvataideopettajien kokemuksia digitaalisen median käyttämisestä ja ammattillisen pätevyytensä säilymisestä median jatkuvan muutoksen pyörteissä. Digitalisoitumisen seurauksena tullutta muutosta kertoo tutkielmassaan selvittävänsä myös Palaste (2005, 8) valokuvauksen opetuksen näkökulmasta. Digitalisoitumisen kuvataideopettajan ammattitaidolle asettamat haasteita on tutkittu sangen monessa tutkielmassa. Tästä syntyy vaikutelma, että ne ovat ajankohtaisen keskustelun kohteena.

Kasvatuksen kysymyksiä käsittelevissä töissä keskeisinä teemoina ovat oman opetuksen ja opettajuuden arviointi ja kehittäminen, hyvän taidekasvattajuuden ja taidekasvatuksen määrittäminen, taidekasvatuksen mahdollisuuksien määrittäminen sekä erilaisten taidekasvatuksen osa-alueiden ja menetelmien käsitteleminen. Opiskelijoiden käsitysten mukaan taidekasvattajalle tavoiteltavia ominaisuuksia ovat reflektiivisyys, kriittisyys, tiedostavuus, ajan hermolla oleminen, kyky sanallistaa ja perustella taidekasvatusta, työn tekeminen omalla persoonalla, aineenhallinta sekä henkilökohtainen suhde taiteen tekemiseen. Taidekasvatus nähdään mahdollisuutena vaikuttaa ja edistää ihmisen henkistä kasvua, mutta samalla ei tule unohtaa taidollista puolta.

## 5.2. Taidemaailma

Tässä luvussa esittelen taidemaailmaan liittyvien töiden aihevalintoja ja teemoja sekä taiteellisia tutkielmia. Töissä ei merkittävänä juonteena ole kasvatuksellisia tai opetuksellisia kysymyksiä, vaan niissä pohditaan taiteen tekemiseen, taiteilijuuteen, tulkintaan, estetiikkaan ja kuvan rakenteeseen liittyviä asioita. Esittelen töitä aluksi ajallisesta näkökulmasta vertailemalla nykytaidetta ja taidehistoriaa käsitteleviä töitä. Seuraavissa kappaleissa käsittelen taidenäkemuksiin, taiteen vastaanottamiseen sekä kuvan elementteihin liittyviä töitä. Viimeiseksi käsittelen taiteen tekemisen kysymyksiä käsitteleviä töitä, jotka muodostavat taidemaailma-kategorian töistä merkittävimmän osan.

### 5.2.1. Ajankohtainen ja mennyt

Kun taidemaailmaa käsitteleviä töitä tarkastellaan ajallisesta näkökulmasta, syntyy käsitys, että nykytaiteen tutkiminen tuntuu puhutelleen opiskelijoita suunnilleen yhtä paljon kuin vanhempien taiteen ilmiöiden käsitteleminen. Hokkanen (2000, 1) kertoo käsittelevänsä työssään osallistavia taideteoksia ja sitä, kuinka taideteokseen osallistuminen vaikuttaa katsojan kokemukseen teoksesta. Karvosen (2000, 3) ja Gyldénin (2008, 3) tutkielmat käsittelevät yhteisötaidetta. Karvonen (2000, 3) näkee yhteisötaiteen mahdollisuutena edistää taiteilijan työllistymistä ja viedä taidetta myös “taiteeseen vihkiytyneen kulttuurieliitin” ulkopuolelle. Molemmissa tutkielmissa yhteisötaide määritellään modernistisen taidekäsityksen vastakohtaksi. Karvosen (2000, 3) mukaan yhteisötaide eroaa modernismista yhteiskunnallisen vaikuttavuutensa vuoksi. Gyldén (2008, 3) kertoo yhteisötaiteen ja modernismin eron olevan yhteisötaiteen prosessimaisuudessa ja siinä, ettei yleisö enää ole vain taiteen vastaanottaja, vaan myös osana toteuttamassa teosta. Gyldénin kiinnostus on tutkielman johdannon perusteella vuorovaikutuksessa ja yhteisöllisyydessä, jonka vaikutus persoonalliseen identiteettiin on hänen tutkimuskysymyksensä.

Toinen nykytaidetta käsitteleviä töitä yhdistävä tekijä on luonnontieteet. Harjun (2010, 3–4) tutkielma käsittelee eläinten jäännöksiä tai täytettyjen eläinten käyttöä nykytaiteessa. Taidekas-

vatuksellisesta näkökulmasta hänen mielestään tämänkaltaiset nykytaideteokset voivat edesauttaa oppilaiden luontosuhteen kehittämisessä. Ljokkoi (2010, 3) kertoo kiinnostuksen kohteekseen luonnontieteellisten aiheiden käsittelemisen nykytaiteessa. Hän kertoo tavoitteekseen esitellä ympäristökeskeistä nykytaidetta.

Vanhempia taiteen ilmiöitä käsitteleviä tutkielmia on aineistossa nykytaidetta käsittelevien töiden tapaan viisi. Guthwert (2009, 3) kertoo käsittelevänsä Suomen sotien välisen ajan taidehistoriaa. Hänen työnsä tavoitteena on tutkia, miksi suomalainen taideilmapiiri poikkesi keskieuropalaisesta. Forsmanin (2006, 4–6) tutkielma käsittelee 1800-luvun orientalistista maalausta Sardanaloksen kuolema, jonka Forsman kertoo herättäneen hänen huomionsa taidehistorian kirjassa. Niskakangas (2003, 2) kertoo työssään analysoivansa Peter Frien maalauksia, joiden aiheena on taivas. Hän kertoo kiinnostuneensa taiteilijasta, koska Frien aihemaailma on hänen omaa taiteellista työskentelyään lähellä. Myös Saarinen (2001, 2) ja Pöyhönen (2003, 4–5) hyödyntävät töissään taiteilijoiden teosten tarkastelua, mutta se ei ole töiden keskeisenä näkökulmana.

Vaikka vanhempia taiteen ilmiöitä käsitteleviä töitä ei olekaan erityisen monta, historiallisuus vaikuttaisi olleen kuitenkin opiskelijoiden mielestä kaiken kaikkiaan mielenkiintoinen näkökulma. Tämä näkyy esimerkiksi edellisessä luvussa esittelemieni taidon merkitystä korostavien ja perinteisiä havaintoon perustuvan kuvantekemisen menetelmiä tutkivien töiden määränä (esim. Helldt 2000, Annanoli 2001). Lisäksi seuraavassa luvussa esittelemissäni visuaalista kulttuuria käsittelevissä töissä katsotaan menneisyyteen tutkimalla muun muassa omia lapsuuden kuvia (esim. Valojärvi 2007) tai oman perheen albumikuvia (esim. Eerola 2007).

### 5.2.2. Käsityksiä taiteesta

Haapanen (2002, 4) kertoo selvittävänsä tutkielmissaan muiden opiskelijoiden taidekäsityksiä. Hänen lähtökohtanaan on, että opiskelut muuttavat opiskelijoiden taidekäsityksiä, ja häntä kiinnosti tietää, ovatko muiden opiskelijoiden käsitykset samankaltaisia kuin hänen omansa. Tässä luvussa tuon esille taidekasvatukseen käsittelevien tutkielmien aiheita sekä opiskelijoiden johdannois-

saan esille tuomia käsityksiä taiteesta. Näin osaltani jatkan tällä pintapuolisella raapaisullani Haapasen työtä. Ensimmäiseksi haluan nostaa esille Syväjärven tutkielman johdannosta lainauksen, joka vahvistaa Haapasen olettamusta opiskeluiden vaikutuksesta opiskelijoiden taidekäsityksiin:

“Ennen taidekouluihin menoa olin taiteen suhteen todellinen tavis. Olin kultakauden mestarien ja realismin vankkumaton ihailija, joka haki taiteesta harmitonta kauneutta. Taideopin-tojen myötä käsitykseni taiteesta, sen tehtävästä ja arvottamisen perusteista ovat kokeneet perustavanlaatuisia muutoksia. Taidemakunikin on suuntautunut nykytaiteen puolelle. Minua kiinnostaakin juuri tuo muutos: miten taviksesta tehdään asiantuntija?” (Syväjärvi 2004, 9.)

Syväjärvi (2004, 9) kertoo käsittelevänsä omissa taidekäsityksessään tapahtunutta muutosta sekä tavallisiksi kutsumiensa ihmisten taidekäsityksiä. Mielenkiintoista Syväjärven tekstissä on kuitenkin se, että hän tekstissään arvottaa nykytaiteen kultakauden taidetta ja realismia arvokkaammaksi taiteeksi ja näkee nykytaiteen arvostamisen asiantuntijuuden merkinä. Algazina (2010, 2) kuvaa kokemuksiaan ja käsitystään nykytaiteesta täysin päinvastaiseksi. Hän arvelee venäläisen kulttuuriperintönsä olevan omien nykytaiteeseen kohdistuvien negatiivisten arvostuksiensa taustalla. Hän kertoo, että hänen tutkielmansa tarkoituksena on selvittää nykytaiteen ominaislaatuja ja tavoitteena oman ymmärryksen lisääminen. Myös Algazina siis arvelee nykytaiteen olevan arvostettavaa pyrkimässään saattamaan sen oman taidenäkömyksensä osaksi.

Minkälaista taiteen pitäisi sitten olla? Jääskeläinen (2006, 5) kuvaa kyllästyneensä kauniisiin taideteoksiin, joissa häntä häiritse sisällön puute. Sisältöä hän kertoo lähteneensä etsimään kokemuksensa innoittamana töistä, jotka olivat hänen mielestään rumia. Hän kritisoi johdannossaan teosten liiallista koreutta ja helpoutta:

“Töiden helppo lähestyttävyyden synnytti miellelyhtymiä mainosmaailmaan. Ei tämä ollut sitä, mitä minä haluan nähdä ja kokea taiteen kontekstissa! Ei ainakaan yksinomaan!” (Jääskeläinen 2006, 5.)

Jääskeläisen taiteen arvostus vaikuttaisi perustuvan ennen kaikkea taideteoksen sisältöön. Työt eivät saaneet olla liian helposti lähestyttäviä, sillä ne alkoivat muistuttaa häntä liiaksi mainoksista, jotka hän näki negatiivisessa valossa (Jääskeläinen 2006, 5). Samansuuntaisia arvostuksia kuvailee johdannossaan myös Koljonen (2006, 5). Hänen mukaansa ainoastaan miellyttävän muodon tavoitetta pidetään yleisesti taiteelle epätoivottavana ominaisuutena, kun taas provosoivuus, suututtavuus tai ahdistavuus nähdään oikean taiteen merkkeinä. Hän kertoo käsittelemällä pornoa ja taidetta tutkivansa, voiko taide kiihottaa.

Mikä kaikki voi siis olla taidetta? Mussaari (2000, 1) kertoo pohtivansa, voisiko liikkuva elämäntapa olla taidetta. Suorlahden (2003, 1–3) tutkielma puolestaan käsittelee fysiikan ilmiön, interferenssin mahdollisuuksia. Suorlahden mukaan tulevaisuudessa taiteen tulisi luopua esittävydestä tai merkitysten siirtämisestä ja tutkiskella interferenssin tai muiden vastaavien ilmiöiden kauneutta. Kuitenkaan hänen mukaansa tätä tutkiskelua ei tulisi toteuttaa tietokoneavusteisesti, vaan perinteisin menetelmin. Hän ei johdannossaan avaa, mitä hän perinteisillä menetelmillä tarkoittaa.

Koivistolle (2003, 3–4) taiteen määritelmä on vaikeasti tavoitettavissa, kun hän johdannossaan kuvailee, kuinka “vaikeaa taidetta on tavoittaa teorioilla ja määrittelyillä, se ei suostu pysymään minkään rakenteen sisällä”. Hän kertoo tutkimuksensa keskittyvän taiteen sisältämien tiedon selvittämiseen oman portfoliomateriaalin käsittelyn kautta. Koivisto ei määrittele tarkasti, minkälaista tuo tieto on, mutta hänen johdannostaan välittyy käsitys taiteen sisältämästä tiedosta jollain tavalla muusta tiedosta poikkeavana, erityisenä tietona.

Lumme (2001, 4–5) lähestyy taidetta sen perusteluiden näkökulmasta. Hän kertoo tutkielmansa tehtäväksi selvittää, minkälainen merkitys taiteella on yhteiskunnallisesti tai yksittäiselle ihmiselle ja miksi taidetta ylipäätään tarvitaan. Hän lähestyy siis taidetta välineellisestä näkökulmasta, jossa taiteesta on jotain hyötyä. Taiteen erityisluonnetta suhteessa muuhun inhimilliseen toimintaan kertoo käsittelevänsä Luotoniemi, jonka tutkielman keskeisenä kysymyksenä on “mikä tekee taiteesta taidetta?” (Luotoniemi 2006, 3). Bergström (2007, 1–2) puolestaan kertoo tutkivansa ruotsinkielisten taidekasvatuskirjojen taidekäsityksiä.

### 5.2.3. Taiteen ja vastaanottajan välissä

“Seminaarityöni tulee käsitellä ihmisen ja taideteoksen kohtaamista, siitä olin alusta asti varma. “Suuren yleisön” asenteet kuvataiteita kohtaan vaativat kuvataideopettajalta valmiuksia kohdata vastustusta. Onko tämä taidetta? Mikä on taidetta?” (Meder 2001, 2.)

Mederin (2001, 2) näkemys on, että osatakseen toimia taidekasvattajana taiteen kohtaamisen tilanteessa on hänen ymmärrettävä teoksen ja katsojan välistä vuorovaikutusta. Hän kertoo tutkielmasaan käsittelevänsä taiteen tulkitsemisen kysymyksiä taideteoksen nimen vaikutuksen näkökulmasta ja sitä, kuinka teoksen nimi toimii taiteilijan intention välittäjänä. Taiteilijan ja katsojan välisten kokemusten suhdetta kertoo käsittelevänsä myös Kankkunen (2008, 6), jonka tutkielman keskiössä on hänen oma teoksensa. Hänen tavoitteenaan on tutkia, mitä katsojassa tapahtuu teoksen äärellä. Roschierin (2008, 5–6) tutkielman nimenä on Maata pitkin – taide ruumiillisena tapahtumana. Johdannosta on vaikea saada selkoa, mitä Roschier tarkoittaa puhuessaan maalauksen visuaalisesta ja ruumiillisesta puolesta, mutta Roschierin tutkielma vaikuttaisi kuitenkin liittyvän taiteen havaitsemiseen ja vastaanottamiseen, kun hän kertoo kirjoittavansa maalauksien katsomisesta. Ranne (2002, 3) kertoo lähestyvänsä kuvien havainnointia ihmistä esittävien kuvien näköisyyden ja esittävyiden näkökulmasta.

Opiskelijat ovat tutkielmissaan myös tulkinneet erilaisia kuvia ja käsitelleet taiteen tulkitsemisen kysymyksiä. Tarkastelun ja tulkinnan kohteina ovat erityisesti valokuvat. Saarinen kertoo käsittelevänsä tutkielmassaan Ulla Jokisalon ja Elina Brotheruksen kuvia. Hänen tutkimustehtävänään on selvittää, “miten taiteessa pieni ja intiimi muuttuu joksikin hänelle merkitykselliseksi, yleispäteväksi” (Saarinen 2001, 2). Saarisen lisäksi myös Takala (2004, 4), Parviainen (2006, 2) ja Alanne (2010, 7–8) ovat tutkineet valokuvia. Mielenkiintoista näissä kolmessa työssä on, että ne muodostavat koko aineiston näkökulmasta poikkeuksellisen paljon yhtenevän trion. Kaikkien tutkielmien tarkastelun kohteena ovat tekijän omat kuvat sekä omakuvan ja identiteetin käsitteet. Takala (2004, 4) kertoo, että hänen tutkielmansa taustalla on rakennetun identiteetin käsite ja että tutkielmassaan hän käsittelee sekä omakuviaan että albumikuviaan. Parviaisen (2006, 2) tavoite on samankaltainen, tarkastella kuvia oman identiteettinsä ilmentäjinä, mutta hänen tutkielmansa näkökulma erityisesti

on tarinallisuudessa ja terapeuttisuudessa. Alanteen (2010, 7–8) tutkielman aineistona on toiminut hänen omakuvasarjansa, jossa hän on leikitellyt erilaisilla rooleilla. Hän kertoo tavoitteekseen tutkia, minkälaisia vaikutuksia ja mahdollisuuksia omakuvalla on taiteen tekemisessä. Omakuvasarjaansa hän vertailee Elina Brotheruksen ja Cindy Shermanin valokuviin. Valokuvia käsittelevissä töissä ajankohtaisia aiheita vaikuttaisivat olevan omakuvat, albumikuvat, identiteetin rakentaminen sekä terapeuttisuus, johon liittyy myös Savolaisen (2000, 4) valokuvataideterapiaa käsittelevä työ. Valokuvausta käsittelevien töiden lisäksi omia kuviaan on tarkastellut myös Jarva-Yeo (2003, 1), jonka näkökulmana tarkasteluun on peittämisen antamat merkitykset taiteelle.

Vuorovaikutuksen, havaitsemisen ja tulkinnan lisäksi taiteen ja ihmisen välisiin kysymyksiin liittyy taidepuhe. Kärkkäinen (2009, 4) kertoo käsittelevänsä tutkielmassaan taideteosten sanallistamista. Kähönen (2003, 2–3) esittää, että taideteos ei voi olla tulematta tulkintojen kohteeksi ja tulkintojen tekeminen on kielellistä toimintaa. Hänen mukaansa tätä ei kuvataideopetuksessa ole huomioitu tarpeeksi, ja tämän vuoksi hän haluaa tutkielmassaan kartoittaa taidemaailman ja taidepuheen välistä suhdetta. Ikäheimon (2005, 5) tavoitteena on selvittää, minkälaista kieltä käytetään kuvataiteesta puhuttaessa. Nilsson (2008, 4–5) kertoo käsittelevänsä Sally Mannin näyttelystä syntyneitä mediakohua ja sitä, kuinka tabuaiheita kuten kuolemaa tulisi taiteessa käsitellä. Taiteesta syntyneeseen kohuun liittyy myös Neuvosen (2005, 2) tutkielma, jossa käsitellään Teemu Mäen ns. kissantappovideosta syntyneitä keskustelua. Neuvonen kertoo pyrkivänsä selvittämään nykytaiteen roolia sekä kuvataiteen vastaanottamiseen liittyviä kysymyksiä.

### 5.2.4. Kuvan elementit

Sommittelu- ja väriopit ovat Marjo Räsäsen (2004, 8) mukaan kuvataiteen oppiaineen historiaan jäänyttä ydinainesta. Nämä kysymykset ovat kuitenkin olleet opiskelijoille kiinnostavia, vaikkei niitä tutkielmissa kuvataiteen ydinaineksiksi esitelläkään. Kuvan elementtejä käsittelevät tutkielmat voidaan jakaa kuvan rakennetta ja värioppeja käsitteleviin tutkielmiin.

Alatalo (2003, 3–4) kertoo tärkeimmäksi tavoitteekseen värin ihmettelyn. Juntunen (2005,

2) käsittelee työssään vaaleanpunaisen värin merkityksiä ja merkitystä hänelle itselleen. Hänen näkökulmansa on väriopillisen tutkiskelun lisäksi väriterapiassa. Yhteen väriin keskittyy myös Eiranen (2007, 3–7) punaista väriä käsittelevässä tutkielmassaan. Hän kertoo keskittyvänsä tutkimaan värin fysiologisia ja psykologisia vaikutuksia. Eiranen kritisoi väriopin opetuksen junnaavan paikallaan, vaikka värioppiin liittyvää tutkimusta tehdään koko ajan. Värioppia on tutkinut myös Honkanen (2006, 3–4) Goethen käsityksiä luonnontieteellisiin käsityksiin vertailevassa työssään.

Seppälä (2006, 5) kyseenalaistaa tutkielmassaan kuvan rakenteellisen analyysin opiskelun. Syntaktisen kuva-analyysin kurssi oli hänen mukaansa osittain herättänyt opiskelijoiden keskuudessa nurinaa, ja tämän vuoksi hän kertoo päätyneensä tutkimaan opiskelijoiden ajatuksia siitä. Myös Nivala (2000, 1) mainitsee kohdanneensa tutkielmansa lähtökohdan syntaktisen kuva-analyysin kurssilla. Hän kertoo kehittäneensä pisteen, viivan ja pinnan välille oman ajatusmallin, jota hän tutkielmassaan pyrkii selvittämään. Kettusen (2006, 1) tutkielma käsittelee sommitelman mahdollisuuksia antaa äänellinen vaikutelma. Kettunen mainitsee tutkielmansa olevan luonteeltaan kokeileva, mutta johdannon perusteella ei pysty sanomaan, tarkoittaako hän tällä taiteellista tutkielmaa.

### 5.2.5. Taiteen tekemisen kysymykset

Erilaiset taiteen tekemisen prosessiin liittyvät kysymykset ovat olleet laajasti opiskelijoiden tutkielmien kiinnostuksen kohteina. Mikä tekee teoksesta valmiin? Ruotsalainen (2004, 1) kertoo työnsä aihevalinnan, signeeraamisen merkitys taiteilijalle, syntyneen oman taiteellisen työskentelynsä ansiosta, mutta hän jättää itsensä tutkielman ulkopuolelle lähestymällä aihetta taiteilijahaastatteluiden kautta. Kayiwa (2003, 2) kertoo käsittelevänsä taideteosten nimeämistä myös taiteilijahaastatteluiden kautta.

Taiteen tekemistä käsittelevissä töissä suosittu metodi näyttää olevan haastattelu, jota myös Särkkä (2001, 1) kertoo käyttäneensä selvittääkseen taiteilijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä taiteelliselle työskentelylle. Särkän kiinnostus on siis taiteen tekemisen aikajanaan nimeämistä ja signeerausta aiemmin, prosessissa. Samaan aikajanan kohtaan asettuu myös myös Juurisen

(2004, 3) työ, jossa hän kertoo analysoivansa eri taiteilijoiden lähestymistapoja taiteen tekemiseen ja prosessiin. Näiden töiden lisäksi myös Tapion (2002, 1–2) tutkielma liittyy taiteen tekemiseen taidon vaikutuksen näkökulmasta. Taiteen tekemisen kysymyksiä on kuitenkin pääasiallisesti käsitelty oman tekemisen tai teoksien tutkimisen kautta, mitä esittelen seuraavassa kappaleessa.

#### 5.2.5.1. Aiheen lähestyminen oman työskentelyn tai teoksien kautta

Opiskelijoiden kiinnostuksen kohteena on ollut tutkia, minkälaiset asiat vaikuttavat taiteelliseen työskentelyyn tai mitkä seikat ovat taiteellisessa työskentelyssä merkityksellisiä. Mikola (2008, 4) kertoo haluavansa selvittää taiteen tekemisen mielekkyyttä itselleen. Työn perimmäisen tavoitteen hän näkee ammattitaitonsa kehittämisessä: pystyäkseen saattamaan muita taiteen tekemiseen äärelle, on hänen ymmärrettävä, miksi taiteen tekeminen on hänelle itselleen mielekäästä.

Taiteen tekemistä ja motivaatiota on käsitelty Mikolan lisäksi muutamissa muissakin töissä. Tuovinen (2003, 3) kertoo käsittelevänsä tutkielmassaan aihetta aineistonaan omat kokemuksensa, joihin hän etsii näkökulmia myös kirjallisuuden avulla. Kontion (2004, 2–3) tutkielma käsittelee taiteen tekemisen lähtökohdita. Hän etsii vastauksia siihen, miksi hän tekee kuvia ja mihin hän sillä pyrkii. Myös Pekkola (2005, 5) osallistuu tutkielmallaan taiteen tekemisen motivaatioiden teeman käsittelyyn. Hän kertoo pohtivansa omakuvan tekemisen syitä henkilökohtaisesta sekä taidehistoriallisesta näkökulmasta.

Oman taiteen tekemisen syyt, lähtökohdat ja merkitys vaikuttavat olleen opiskelijoiden laajan kiinnostuksen kohteena. Töiden lähtökohdita onkin tulkintani mukaan tekijän kokemus taiteellisen työskentelyn suuresta henkilökohtaisesta merkityksestä. Kauppisen (2004, 5) tutkielman aiheena on pohtia, minkälaisista lähtökohdita ja aiheista hänen tulisi tehdä taidetta ja tulisiko sen olla ympäristötietoista. Kauppisen tutkielma liittyy myös yleisemmin taidekäsitteeseen, kun hän kertoo pohtivansa, pitäisikö taiteen olla kriittistä vai viihdyttävää ja mikä taiteen rooli on yhteiskunnallisesti. Isometsä ja Rättyä (2005, 1–2) kertovat tutkivansa taiteilijaksi kasvamisen ongelmia. Heidän tutkielmansa lähtökohdita on henkilökohtainen kokemus taiteilijaksi kasvamisesta.

Aihevalintojen taustalla on myös henkilökohtaisen elämän vaikutus omaan taiteen tekemiseen. Esimerkiksi Indrènin (2008, 3–4) tutkielman lähtökohtana on hänen isäksi tulemisensa kokemus ja hänen tavoitteenaan on tutkia elämänmuutoksen vaikutusta taiteelliseen työskentelyyn omia kokemuksiaan käsittelemällä. Myös Rekosen (2008, 4) lähtökohtana tutkielmalle on oma sairaus. Hän on laajentanut tutkielmansa aiheen, sairauden, käsittelyn taiteen keinoin myös omien kokemuksiansa ulkopuolelle esittelemällä itsensä lisäksi muita taiteilijoita. Eronen (2008, 5–6) kertoo pohtivansa tutkielmassaan taiteen tekemiseen liittyvää ahdistusta vertailemalla omia maalauksiaan ja kokemuksiaan taideopiskelijoista tehtyihin tutkimuksiin.

Henkilökohtaiset tavoitteet ovat keskiössä myös Thompsonin (2001,4) tutkielmassa, jonka päämääräksi Thompson asettaa omasta maalausprosessista kirjoittamaan oppimisen. Thompson perustelee aiheitaan silloisen seminaarikurssin tavoitteiden kuvauksella, jonka mukaan seminaarityö voi toimia lopputyön alustuksena. Omasta työskentelystä ja teoksista kirjoittamista kertoo käsittelevänsä myös Pöyhönen (2003, 4–5), joka on tutkielmassaan vertaillut itseään ja teoksiaan ihaillemaan Ilja Repiniin. Tämän vertailun avulla Pöyhösen tavoitteena on Repinin tutkimisen lisäksi hänen oman työskentelynsä hahmottaminen ja kehittäminen.

Edellä esitellyissä tutkielmissa erilaisiin taiteen tekemiseen liittyviin kysymyksiin pyritään löytämään vastauksia käsittelemällä omaa työskentelyä tai teoksia. Tämän lisäksi kandidaatin tutkielmissa on toteutettu muutamia taiteellisia tutkielmia, joissa tutkielman aiheita on tutkittu maalauksen avulla. Rönkkö (2007, 4–6) kertoo pyrkivänsä kuvaamaan tyhjyyttä ja Tahkolan (2008, 5–7) mukaan hänen tutkielmansa aiheena on matkanteon kokemus. Anttonen (2008, 5) kertoo puolestaan tutkivansa uskonnollisten kuvien merkityksien muuttumista, kun ne muuttua abstraktiin muotoon. Nämä kolme työtä ovat siis ainoat tutkielmat, joissa tekijät määrittelevät taiteellisen osuuden tutkielmansa osaksi.

#### 5.2.5.2. Tavoitteena oman taiteellisen työskentelyn kehittäminen

“En kuitenkaan halunnut tehdä tutkimusta itsestäni, mutta vastahankaisesti jouduin muuttamaan alkuperäiset suunnitelmani. Toisaalta pidän tätä päätöstä hyvänä asiana, koska henkilökohtaisen otteen myötä koen voivani oppia uudenlaista ajattelutapaa ja sen kautta ymmärtää paremmin oleellinen työskentelyssäni ja taiteen tekemisen hienous.” (Saarelainen 2005, 1.)

Olisi mielenkiintoista tietää, mikä Saarelaisen on ajanut itsen tutkimisen äärelle hänen taiteellista työskentelyä käsittelevässä tutkielmassaan. Hän ei kuitenkaan avaa tuota muutosta johdannossaan sen tarkemmin, joten voin esittää vain arvailuja. Vaikuttiko Saarelaisen päätökseen oma turhautuminen vai ohjaus? Entä miksi näin on käynyt? Monien johdantojen aiheet vaikuttavat käsittelevän hyvin laajoja teemoja ja kysymyksiä. Onko aiheita ohjattu rajaamaan itseä, jotta kysymykseen olisi suppeahkossa tutkielmassa mahdollista tarttua? Oma taiteellinen työskentely on ollut monien taiteen kysymyksiä käsittelevien tutkielmien lähtökohtana ja aihevalintana. Johdantojen valossa Saarelainen vaikuttaisi edustavan poikkeusta sääntöön alun perin negatiivisella asenteellaan itsen tutkimisen suhteen.

Sipin (2004, 4) mukaan hänen tutkielmansa tarkoituksena on hahmottaa itseään taiteilijana ja omaa taiteellista ilmaisuaan sekä selventää hänelle itselleen, minkälaisia taitoja hänellä on. Koivu (2003, 2–3) kertoo esittelevänsä tutkielmassaan omia töitään vuosien varrelta. Hänen tutkimustehtävänä on selvittää, mistä ideat teoksille syntyvät. Myös Korkiakoski (2003, 1) kertoo esittelevänsä tutkielmassaan omia taideteoksiaan, itseään taiteilijana ja omaa tyyliään. Tutkielmansa ansioiksi hän mainitsee sen, että joutumalla ajattelemaan töidensä sisältöjä hän kokee samalla myös taiteellisen työskentelynsä kehittyneen. Korkiakosken tutkielman nimi “Tyylikäs. Minä yksin miettimässä tyyliäni maalausteni äärellä” antaa tutkielmasta ja sen tavoitteista hyvin itsekeskeisen vaikutelman ja antaa ymmärtää, ettei Korkiakoski hae ajatteluunsa näkökulmia itsensä ulkopuolelta. Kun tutkielmansa johdannossa Korkiakoski vielä esittää kertovansa itsestään ja töistään taiteilijana, ei tutkivansa, pohtivansa tai analysoivansa näitä asioita, jää tutkielmasta vaikutelma enemmän itseä keskittävänä esitelmänä kuin tutkielmana. Tutkimuksen tekoon ja luovaan prosessiin liittyy se, ettei aloittaessaan voi tietää, mihin päättyy.

Valtosen (2006, 4) työn tavoite on Korkiakosken tapainen. Hän kertoo, että hänen tutkielmansa tutkimustehtävänä on käsitellä hänen työprosessin aikana tekemiä valintojaan. Tätä kautta hän toivoo saavuttavansa tietoisemman työskentelytavan taiteelliseen työskentelyynsä. Samankaltaisen henkilökohtaisen kehittymisen tavoitteen on työnsä asettanut myös Taskinen:

“Tutkin, miten omakohtainen kirjantekoprosessini auttaa minua ymmärtämään paremmin työni sisältöä ja tavoitteita ja kehittämään ilmaisuani halutun päämäärän eli minulle tärkeiden arvojen välittymisen saavuttamiseksi. Käyn taiteellisen prosessin läpi retrospektiivisesti ja tarkastelen omaa oppimistani ja käsitysteni muuttumista kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta.”(Taskinen 2010, 3.)

Honkajuuri (2003, 4) kertoo käsittelevänsä omaa havaitsemistaan ja siinä tapahtunutta kehitystä. Honkajuuren mukaan hänen tutkielmansa on itsereflektiivinen ja hän on tutkimustehtävänsä suorittamisen kautta päässyt “osaksi tulevaa ammattikuvaansa”. Hän kommentoi myös henkilökohtaisen tutkielmansa merkitystä ja hyödyllisyyttä muille lukijoille:

“Tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta seuraamani tehtävä on. Työni antaa analyysimalleja ja näkökulmia oman työskentelyn kehittämiseksi ja ammattikuvan syventämiseksi keraamikkona ja/tai kuvantekijänä. Lukijalle tärkeimmäksi tekijäksi nousee se, että toteuttamani tehtävä on todellakin mahdollista toteuttaa, mutta millä tavoin? Tämä työ on vain yksi esimerkki toteuttaa tehtävä pääsemättä kuitenkaan loppuun asti ja silti saada siitä aivan hirmuisesti irti.” (Honkajuuri 2003, 4.)

Tulkintani mukaan Honkajuuri näkee tutkielmansa tuloksien palvelevan ensisijaisesti häntä itseään samoilla tietoisuuden ja oman ammatillisen kuvan kehittämisen argumenteilla kuin edellä käsitellyissä töissä. Samankaltainen tavoite on myös Hytösellä, joka kertoo käsittelevänsä tutkielmassaan matkakokemuksen vaikutusta taiteelliseen työskentelyynsä. Hän toteaa tutkielman olevan henkilökohtainen kertomus omaan identiteettiinsä vaikuttaneesta kokemuksesta. (Hytönen 2005, 3–4.)

Oman taiteellisen prosessin tai teosten käsittelemisen kautta opiskelijoiden tavoitteena vaikuttaisi olevan oman ilmaisun kehittäminen. Osassa töissä oman ilmaisun kehittäminen nähdään välineenä taiteellisen (esim. Korkiakoski 2003, 1) tai taidekasvatuksellisen (esim. Taskinen 2010, 3)

ammattitaidon lisäämiseen. Kandidaatin tutkielma toimii näissä töissä välineenä oman taiteellisen työskentelyn kehittämiseen, kuten Jurmukin (2003, 2) ilmaisee: “Halusin omistaa seminaaritutkielmani kuvitukselle ja omalle kehitykselleni ja harjaantumiselleni kuvittajana.”

### 5.2.5.3 Taidekasvattajuus ja taiteilijuus

Taiteen tekemisen kysymyksiä on 14 tutkielmassa käsitelty oman tekemisen tai teoksien käsittelemisen kautta. Kun tähän määrään lisätään vielä yhdeksän tutkielmaa, joiden tavoitteena on oman taiteellisen työskentelyn kehittäminen, on oman työn tutkimisen näkökulma taiteen tekemisen teemaan merkittävä: 23 tutkielmassa 28:sta käsitellään aihetta henkilökohtaisesta näkökulmasta, oman tekemisen tai teoksien kautta. Mielestäni tämä osoittaa sen, että merkittävälle osalle opiskelijoista taiteen tekemisen kysymykset ovat hyvin tärkeitä ja henkilökohtaisia.

Tulkintani on myös, että opiskelijat eivät näe itseään vain opettajina tai taidekasvattajina, vaan myös tai jopa ensisijaisesti taiteentekijöinä ja taiteilijoina:

“Opiskelemme molemmat taidekasvatuksen ohella myös kuvataidetta ja aiomme suuntautua taiteelliselle uralle. Jotkut asiat taiteilijan ammatissa tuntuvat kuitenkin vielä epävarmoilta. Elämänvaiheemme ovat hyvin samanlaiset ja siksi päätimme tutkia yhdessä tilannettamme taiteilijuuden kynnyksellä.” (Isometsä & Rättyä 2005, 1.)

Tulkintani perustuu osittain omiin opiskeluiden aikana muodostamiini ennakkokäsityksiini siitä, että osa opiskelijoista opiskelee taidekasvatusta motiivinaan ensisijaisesti turvata taloudellinen tilanteensa, mikäli taiteilijan ura ei otakaan tulta alleen. Heille taidekasvatus on ammatinvalinta numero kaksi. Rättyä ja Isometsä todentavatkin ennakkokäsitystäni siitä, että joidenkin opiskelijoiden ensisijaisena tavoitteena on toimia taiteilijan ammatissa. Myös Haikalan kuvaus hänen motiivistaan osastolle hakeutumisesta vastaa ennakkokäsitystäni, kun hän kertoo, ettei hänellä alun perin ollut suurta intoa ryhtyä taidekasvattajaksi, vaan hankkia “pedagoginen pätevyys, jotta voisin tulevaisuudessa paremman työn puutteessa opettaa” (Haikala 2006, 4).



Tämä ei koske kuitenkaan kaikkia taiteen tekemisestä kiinnostuneita opiskelijoita. Jurmun mukaan tulevana kuvataideopettajana hänen pitää aktiivisesti kehittää omaa ilmaisuaan. Hänen haaveenaan on opettajan työn ohella jatkaa kuvallista työskentelyään. (Jurmu 2003, 2.) Hän ei siis vaikuta näkevän itseään taiteilijana tai yksistään pedagogina, vaan taidetta tekevänä opettajana. Myöskään Saarinen ei ole kokenut itseään ensisijaisesti taiteilijaksi:

“En ole aina pitänyt taidetta mitenkään tärkeänä, saati ajatellut sen koskettavan itseäni, tai perheeni kaltaisia “tavallisia ihmisiä”. Ajattelen yhä tekemistäni jonkinlaisella puuhaperiaatteella, ja taiteellisen intention tunnen korkeintaan pieninä ja ohimenevinä hipaisuina.” (Saarinen 2001, 2.)

Jouko Pullinen ja Juha Merta (2015, 83–97) käsittelevät eri taidealojen opettajaopiskelijoiden käsityksiä taiteilijuuden ja opettajuuden suhteesta artikkelissaan “Art Students Exploring Their Identities.” He kertovat halunneensa selvittää, määrittävätkö opiskelijat itsensä enemmän taiteilijoiksi vai opettajiksi. Heidän tutkimustulostensa mukaan osa opiskelijoista, jotka olivat aiemmin toimineet oman alansa taiteilijoina, mielsivät itsensä taiteilijoiksi, jotka työskentelivät opettajina. Osa nuoremista opiskelijoista, joiden taustalla olivat pääasiallisesti vain omat koulukokemukset tai harrastuneisuus taiteenalaan kohtaan, mielsivät puolestaan itsensä opettajiksi tai taidetta tekeviksi opettajiksi samaan tapaan kuin Jurmukin (2003, 2). Pullisen ja Merran tutkimuksen tulosten mukaan ei kuitenkaan voitu löytää selkeää eroa näiden kahden eri ryhmän välillä. Kummankin ryhmän sisäiset identiteetit olivat hyvin erilaisia.

Pullinen ja Merta kertovat hypoteesikseen sen, että opettajan ja taiteilijan identiteetit näyttäytyisivät opiskelijoille ikään kuin kilpailevina identiteetteinä. Heidän hypoteesinsa on mielenkiintoinen, sillä se vastaa omaa opiskeluideni aikana opiskelijoista tekemääni jakoa niihin, jotka halusivat enemmän opettajiksi, sekä niihin, jotka halusivat enemmän taiteilijoiksi. Heidän hypoteesinsa ei kuitenkaan saanut aineistosta tukea, vaan opiskelijat näkivät opettajuuden ja taiteilijuuden identiteettinsä eri puolina, jotka yhdessä muodostivat taidekasvatusidentiteetin kokonaisuuden. (Pullinen&Merta 2015, 94.) Aineistostani tähän vastaavat hyvin Jurmun (2003, 2) kuvaus itsestään taidetta tekevänä opettajana ja Mikolan (2008, 4) pedagogiset perustelut hänen taiteen tekemistään

käsittelevälle tutkielmalleen, jotka mielestäni osoittavat, että omaan taiteeseen keskittyvästä aihevalinnasta huolimatta tutkielman taustalla ovat taidekasvattajan eivätkä vain taiteilijan perustelut.

Taidemaailma-kategorian tutkielmien keskeisiksi teemoiksi muodostuvat kysymykset taiteen erityisluonteesta, hyvästä taiteesta, taiteen vastaanottamisesta ja tulkinnasta sekä taiteen tekemisestä. Henkilökohtaisuus on tutkielmissa merkittävässä roolissa omien töiden ja työskentelyn sekä taiteilijuuden näkökulmista.

Mielestäni on mielenkiintoista, että taiteellisten tutkielmien määrä aineistossa on vähäinen ja että taiteen tekemisen prosessia käsittelevien lukuisten töiden tavoitteena on pääasiallisesti oman ymmärryksen tai osaamisen lisääminen. On syytä pohtia, minkälainen taidekasvatus opiskelijoilla tämän perusteella on. Taidetta ei ole näissä töissä ajateltu mahdollisuutena tiedon tuottamiseen vaan itseilmaisuna. Lisäksi niin taiteellisissa tutkielmissa kuin taiteen tekemistä käsittelevissä töissäkin taidekasvatus vaikuttaisi olevan sangen yksilökeskeinen ja modernistinen, kun maalaaminen on tutkielmien tyypillisin taidemuoto. Poissaolollaan loistavat monet nykytaiteen ilmiöt kuten aktivismi, monitaiteisuus tai yhteisötaide.

### 5.3. *Visuaalinen kulttuuri*

Kun kasvatuksen ja taidemaailman luvuissa esittelemäni tutkielmat ovat taidekasvatuksen perustavien, vuosikymmenestä toiseen puhuttavien kysymysten kuten taidekasvatus- ja taidenäkemyksen äärellä, monissa visuaalista kulttuuria käsittelevissä töissä ollaan enemmän ajan hermolla esimerkiksi katutaide tai metallimusiikin estetiikkaa käsittelevissä töissä. Toisaalta visuaaliseen kulttuuriin liittyvissä tutkielmissa korostuvat voimakkaasti myös menneisyys, historia ja traditiot.

Marjo Räsänen (2004, 10) esittää visuaalisen kulttuurin olevan yksi tärkeimmistä kuvataidekasvatuksen tutkimuksen suuntauksista. Hänen mukaansa visuaalisen kulttuurin tutkimuksessa voidaan käsitellä mm. muotia tai kodin tiloja, verkon sisältämää tietoa tai muita uusia medioita sekä ympäristökasvatuksen kysymyksiä. Seuraavissa kappaleissa esittelen, minkälaisia näkökulmia opiskelijoilla on ollut visuaalisen kulttuurin aiheisiin.

### 5.3.1. Mediat tutkimuksen kohteena

Junka (2002, 3) kertoo tutkielmansa käsittelevän median viestejä journalismin ja uutisoinnin näkökulmasta. Hänen näkökulmana on Lähi-idän konfliktin uutisointi. Hän kertoo pyrkivänsä selvittämään, minkälaiset tekijät vaikuttavat journalistin työhön ja uutisten välittymiseen Suomeen. Tupelin (2002, 8–9) tutkielma puolestaan käsittelee Ilkka Lammin kuolemanjälkeistä mediakuvaa, jonka avulla Tupeli kertoo pohtivansa taiteilijamyymiä ja taiteilijan ylevöittämistä. Mainontaa käsittelevät tutkielmissaan Saarikoski (2008) ja Riikonen (2010).

Median uutisten ja mainosten lisäksi käsitin visuaalisen kulttuurin ja mediatutkimuksen kohteiksi myös pelit, verkkoyhteisöt sekä elokuvan. Erfvingin (2010, 4) mukaan mediakasvatuksesta puhuttaessa keskitytään tavallisesti vain mainontaan, elokuvaan tai televisioon. Hänen mukaansa pelit ovat kasvattaneet suosiotaan kuitenkin valtaisesti, ja tämän vuoksi hän haluaa ymmärtää paremmin pelikokemusta. Tutkielmansa näkökulmaksi hän on valinnut peleihin eläytymisen ja uppoutumisen eli immersion tutkimisen. Myös Kontion (2007, 7–8) tutkielma käsittelee videopelien vaikutuksia ja pelikokemusta. Hän kertoo selvittävänsä tutkielmassaan videopeleissä tapahtunutta muutosta. Jämsän (2009, 3–5) mukaan nykyajan ihminen on niin vähän kosketuksissa kaunotaiteisiin muun visuaalisen kulttuurin täyttyessä hänen ympäristönsä erilaisien kanavien kautta, että mediakasvatus on taidekasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä. Hän kuitenkin kritisoi sitä, että pelit nähdään usein vain mediakasvatuksen kohteena eikä niiden elämyksellisyyttä ja mahdollisuuksia oppimisen välineinä nähdä. Hän kertookin käsittelevänsä tutkielmassaan pelien merkitystä lapsen kasvamiselle.

Verkkoyhteisöt ovat olleet kahden työn tutkimuskohteena. Väisänen (2010, 3–4) kertoo käsittelevänsä työssään DeviantART-verkkoyhteisön avioeroa käsitteleviä töitä. Hän asettaa tutkielmansa tavoitteiksi pohtia, miten vaikeita aiheita voitaisiin lähestyä kuvataidekasvatuksessa, sekä lisätä tietämystään verkkoyhteisöistä sekä kuvien tulkinnasta. Rouhiainen (2010, 4) puolestaan käsittelee Facebookin albumikulttuuria verkkoidentiteetin rakentamisessa. Hänen mukaansa uudet mediat ja tietokone ovat tärkeitä tutkimuskohteita taidekasvatuksessa.

Elokuvaa lähestytään töissä hyvin erilaisista näkökulmista. Liikasen (2010, 4) tutkielma käsittelee naisopettajien kuvaamista pornografiassa. Hän kertoo tutkielmansa taustalla olevan

pohdinnat omasta naiseudestaan ja opettajuudestaan, miten on sopivaa pukeutua opettajana. Myös Lindström (2004, 7–8) on löytänyt aiheensa elokuvan äärilaidoilta, kun hän kertoo tutkivansa Grindhouse-elokuvan historiaa. Laakson (2001b, 2) tutkielman kohteena on Manaaja-elokuva. Hän kertoo haluavansa sen kautta tutkia kauhuelokuvan tarjoamaa elämystä sekä sitä, miten se vaikuttaa katsojiinsa. Myös Kuuselan (2000, 3) tutkielman aineistona on yksittäinen elokuva. Hän kertoo tutkivansa, miten Marjatta-elokuva kuvaa anoreksiaa ja pohtivansa, voisiko taidekasvatuksella olla paikkansa anoreksian käsittelyssä. Gräfningsin (2010, 8) tutkielma liittyy elokuvaan hyvin toisista tutkielmista poikkeavalla tavalla, kun hänen tutkimustehtävänä on selvittää, millä tavoin elokuva voisi toimia etnografisena tutkimuksen välineenä. Aulénin (2006, 2) tutkielma puolestaan käsittelee animaationukkejen valmistamista ja niiden mahdollisuuksia välittää katsojalle tunnetiloja.

Tutkielmissa on käsitelty myös viestin välittämisen keinoja. Rautiainen (2008, 3–4) keskittyy tutkielmassaan kanta-aottavien julisteiden kuvaleikkien tarkasteluun. Hän kertoo pyrkimykseseen samalla lisätä omaa tietotaitoaan kuvallisista tehokeinoista. Tuomisen (2006, 3–4) tulkinnan kohteena puolestaan ovat presidentinvaalien vaalijulisteet. Latvala (2000, 1–2) kertoo selvittävänsä tutkielmassaan kaupallisten verkkosivujen rakennetta ja sommittelua. Hänen näkemyksensä mukaan monien verkkosivujen visuaalinen ilme on käytettävissä olevaan tekniikkaan suhteessa ala-arvoista.

Koskenlahden (2003, 3) tutkielman aihe on hieman erikoisempi: hän kertoo analysoivansa irtokarkkien muotoilua. Hänen mukaansa myös esineiden muotoilussa piilee mainonnan kaltaisia viestejä, joita on syytä tutkiskella. Koskenlahden tutkielma liittyy muotoilukasvatuksen kysymyksiin ja mediakriittisyyteen. Nieminen (2006, 5) kertoo näkevänsä typografian olennaisena osana maailmaa ja haluaa siksi käsitellä tutkielmassaan typografiaa visuaalisena ilmiönä. Myös Niemisen perusteluissa tulee Koskenlahden tavoin esille medialukutaidon näkökulma: meidän on osattava tulkita ja analysoida erilaisia median viestejä.

### 5.3.2. Kulttuurinen näkökulma

Kulttuurivähemmistöt ja alakulttuurit ovat olleet muutamien tutkielmien kohteena. Bergin (2006, 4–5) tutkielma käsittelee katutaidetta tágien näkökulmasta. Hän kertoo tutkielmansa olevan tágien tekijöiden puheenvuoro ja sen selvittävän bommauksen eli tágien tekemisen syitä. Malka (2004, 5) puolestaan kertoo käsittelevänsä katutaidetta sen historiaa ja taustoja selvittämällä. Määtän (2008, 7) tutkielma liittyy metallimusiikin kuvastoon, kun hän kertoo analysoivansa Marilyn Mansonin kuvia.

Alakulttuureja käsitteleviin tutkielmiin voidaan laskea myös Fabelin (2010, 7–9) erilaisuutta koulumaailmassa ja emo-nuoria käsittelevä tutkielma. Muutoin erilaisia kulttuureja käsittelevät työt liittyvät lähinnä monikulttuurisuuteen (esim. Koskela 2006, 2–3). Lisäksi aineistosta löytyy erilaisia vammaisryhmiä, kuten näkövammaisia käsitteleviä töitä (esim. Angervo 2008, 4; Karjalainen 2010, 5–7), joilla voidaan ajatella olevan oma erityinen kulttuurinsa. Vastoin ennako-odotuksiani aineistossa ei kuitenkaan ole maahanmuuttajia tai kulttuurienvälisyyttä Suomessa käsitteleviä töitä. Olin ajatellut, että aihe olisi ollut myös taidekasvatukselle ajankohtainen ja siksi käsittelyssä myös aineiston tutkielmissa.

#### 5.3.2.1. Historiallista näkökulmaa ja traditioita

“Penkoessani isoäitini Ainin henkilökohtaista jäämistöä (pienää nuhuista peltirasiaa, joka kulki matkassa Munttismäen kotitalolta Runosmäen vanhainkotiin ja sieltä edelleen Paimion keuhkoparantolaan päätyen lopulta Turun kaupunginsairaalaan) löysin nuhjaantuneen pahvisen sairausvakuutuskortin. Kortin takana oli oma kuvani. Kuka oli tuo minulle lähes tuntemattomaksi jäänyt henkilö, joka kantoi kuvaani kukkarossaan?” (Katajisto 2007, 1.)

Perhevalokuvat ovat olleet suosittu tutkielmien käsittelyn kohde. Katajisto (2007, 1–2) kertoo tutkivansa työssään isoäitiensä henkilöhistoriaa albumikuvien kautta toiveenaan samalla rakentaa omaa identiteettiään. Myös Eerolan (2003, 2–3) tutkielman aineistona ovat oman perheen albumikuvat, joista hän kertoo etsivänsä samoja aiheita toistavia kuvapareja eri sukupolvien ottamien kuvien vä-

lille. Albumikuvia on tradition näkökulmasta lähestytty myös Tiiran (2001, 3–4) tutkielmassa, jossa hän kertoo pyrkivänsä valottamaan eri aikakausille tyypillisiä kuva-aiheita. Valokuvan traditioita on käsitelty myös 1800- ja 1900-luvun taitteen käyntikorttikuvia (Niittonen 2009, 2–3) sekä matkavalokuvauksen historiaa (Lemetyinen 2007, 3) tutkimalla.

Myös Pulkkasen (2000, 3) tutkielmassa on historiallinen aineisto, kun hän kertoo käsittelevänsä sukunsa sotilasmuistioita. Pulkkasen tavoitteena on muistioita vertailemalla löytää eri aikakausille tyypillisiä piirteitä. Kinnunen (2006, 3–4) puolestaan on selvittänyt tutkielmassaan koulupuvun käyttöä 1950-luvun Suomessa. Hän kertoo käyttävänsä vertailukohtanaan Australiaa ja Viroa pohtiessaan, voisiko koulupuvun käyttämisestä olla hyötyä yhteenuuluvuuden tunteen ja koulukiisaamisen vähentämisen näkökulmista.

#### 5.3.2.2. Naiset ja tytöt tutkimuksen kohteena

“Näen itseni vieläkin enemmän tyttönä kuin naisena. Ehkä se johtuu pienemmästä koostani tai liiallisesta kiltteydestäni. Toisaalta naiseus tuo mieleeni ensimmäisenä sanan äiti ja mielikuvia valmiista ja kypsästä ihmisestä. Olenko minä edes vielä nainen?” (Impola 2006, 3.)

Impolan (2006, 3) mukaan hänen tutkielmansa lähti liikkeelle hänen omista naisidentiteetin pohdinoistaan, ja hän näin päätyi tutkimaan naisten käsityksiä naiseudesta ja tyttöydestä. Hulkon (2001, 1–2) tutkielman keskiössä on Katja Tukiaisen Halusin olla prinsessa -sarjakuvakirja. Hulkko kertoo kirjan hänessä herättämien ajatusten ansiosta haluavansa tutkia, millä tavoin naiseutta tuotetaan, ja kohteekseen hän on valinnut kyseisen Tukiaisen kirjan. Saarikoski (2008, 3) lähestyy naiseutta tutkimalla naisruumista muotikuvituksissa, ja Riikosen (2010, 7–8) tutkimuskohteena on naistenlehtien mainoskuvasto.

Sipilä (2010, 5) kertoo käsittelevänsä nuorten tyttöjen parisuhdeaiheista kuvastoa. Häntä kiinnostaa, miksi tytöt piirtävät yksityisiä piirustuksia romanttisista aiheista. Tyttöjen kuvakulttuuria käsittelee työssään myös Valojärvi (2007, 7–12), jonka aineistona ovat hänen lapsuutensa paperinuket. Valojärvi kertoo haluavansa selvittää, miksi hän on tehnyt paperinukkeja ja minkälaiset seikat

niiden syntyyn ovat vaikuttaneet, sekä yleisemmin tarkastella paperinukkekuulttuuria. Samankaltainen näkökulma henkilökohtaiseen lapsuuden kuva-aineistoon on myös Ylitensiöllä (2001, 1–2), joka kertoo tutkivansa, miten sukupuoli-identiteetin kehittyminen näkyy hänen omatekemissään naistenlehdissä ja minkälaisen kuvan naiseudesta ne antavat.

Myös Parkkari (2007, 3–4) käsittelee tutkielmassaan omia lapsuuden kuviaan, vaikka hän ei erikseen mainitse nais- tai tyttösnäkökulmaa. Hänenkin kiinnostuksenkohteenaan ovat kuitenkin olleet Valojärven ja Sipilän tavoin lapsuuden kuvantekemisen motiivit. On todettava, että ainoastaan naisopiskelijat ovat tarkastelleet lapsuuden kuvia. Mietinkin, eikö miespuolisilla opiskelijoilla ole ollut kiinnostusta tai aineistoa lapsuuden kuviensa käsittelemiseen vai mistä tämä johtuu. Monissa lapsuuden kuvia käsittelevissä töissä on naiseuden rakentumisen tai esittämisen näkökulma, eikä vastaavaa näkökulmaa löydy miessukupuolta koskien muualtakaan aineistosta.

### 5.3.3. Tarinat ja kuvitus

Kallio (2001, 2) kertoo tutkielmassaan selvittävänsä suomalaisten lastenkirjojen tuottamisen taustatekijöitä. Hänen kiinnostuksensa aiheeseen oli herännyt oman äitiyden myötä kokemuksesta, että lastenkirjat eivät olleet laadullisesti korkeatasoisia. Hänen mukaansa lastenkirjat muokkaavat lapsen maailmankuvaa ja edustavat myös usein lapsen ensikosketusta kuvataiteeseen, ja siksi ei ole yhdentekevää, minkälaisia kirjat ovat. Myöskään Rämön (2002, 1–2) mielestä ei ole yhdentekevää, minkälainen lastenkirja on, vaan sen kuvitusten pitäisi ottaa huomioon lapsen ikätaso. Rämö kertoo tutkimuksessaan selvittävänsä lasten kuvakirjojen merkitystä ja tehtävää sekä kuvien roolia lastenkirjoissa. Heikkilä (2005, 3–4) puolestaan kertoo kartoittavansa lasten taidekasvatuskirjoja niiden taidekasvatusnäkemysten näkökulmasta, kuten myös Bergströmkin (2007, 1–2) aiheenaan ruotsinkielisten lasten taidekasvatuskirjojen taidenäkemykset.

Kettunen (2007, 6) kertoo tutkimustehtäväkseen selvittää, millä tavoin perinteinen ja postmoderni satu tarjoavat keinoja lapsen kasvun tukemiseen. Hänen tutkimuksensa aineistona ovat kaksi erilaista versiota Punahilkka-sadusta. Satujen perinteeseen liittyy myös Ruohosen (2009, 4–5)

tutkielma, jossa hän kertoo käsittelevänsä jättiläisiä satujen kulttuurihistoriallisina hahmoina sekä kuvituksia jättiläisistä. Toni Laakso (2003b, 3) kertoo tutkielmassaan tutkivansa erilaisia kuvituksia Pinokkiosta ja sitä, minkälaisia erilaisia merkityksiä ne välittävät. Empu Laakso (2003a, 2) kertoo puolestaan analysoivansa helsinkiläisen Malminkartanon koulun 1.-luokkalaisten oppikirjojen välittämää kuvaa maaseudusta.

Kuvitustyylin ja tekstin suhdetta on käsitelty myös Torisevan ja Jeskasen (2002, 3–5) tutkielmassa, jonka käsittelee aihetta aikuisten sarjakuvien näkökulmasta. Salo (2003, 4) kertoo tutkivansa Katja Tukiaisen matkakertomuksellista sarjakuvaa pyrkiessään selvittämään sarjakuvan ominaispiirteitä ja hyvän tarinan rakentamista. Kleemola (2001, 2–4) pohtii lukemisen mielihyvään vaikuttavia seikkoja Lolita-sarjakuva aineistonaan. Lehtimäki (2009, 1) lähestyy sarjakuvan ominaisuuksia komiikan näkökulmasta, kun hän kertoo vertailevansa sarjakuvastrippejään komiikan teorioihin. Kuvien (2000, 1) komiikkaa on käsitelty myös Linnasalmen tutkielmassa, jonka aineistona ovat osaston opiskelijoiden ennakkovalintatehtävät.

### 5.3.4. Ympäristö ja arkkitehtuuri

Lankisen (2002, 3) mukaan hänen tutkielmansa käsittelee Kiasman arkkitehtuuria tilan ja sen käyttötarkoituksen välisen suhteen näkökulmasta. Astala (2009, 10) puolestaan rajaa arkkitehtuurin tutkielmansa ulkopuolelle, kun hän kertoo tutkielmassaan käsittelevänsä kaupungin tilallisuutta ja ympäristön kokemuksellisuutta. Aron (2004, 1–7) tutkielman nimi Hämmentynyt huone – eletystä, elävästä tilasta tuntuu antavan lukijalleen enemmän viitteitä kuin vaikeaselkoinen, filosofishenkinen johdantoteksti. Hänen tutkielmansa vaikuttaisi kuitenkin liittyvän myös ympäristön kokemiseen. Tuomisen tutkielma (2000, 1) käsittelee Astalan tavoin kaupunkitiloja. Hän kertoo tutkielmansa sisältävän ihmisten esittelyjä kaupungin paikoista. Pohjolainen (2007, 4–7) esittelee tutkielmassaan oman kotiseutunsa, Vanhankaupunginlahden, läpikäymää muutosta:

“Synnyin tähän taloon. Viime vuosiin asti se on ollut tehtaan talo, sillä siinä asui enimmäkseen tehtaan työntekijöitä. Pienenä minulle sanottiin, että naisetkin voivat olla seppiä, ja isä osti Kingis-jäätelöpuikon työmaaruokalasta. Isot pihdin haukkasivat oranssista raudasta palan.

Asiat muuttuivat, kun isä pantiin lapioimaan hiekkaa ydinvoimalapienoismallin ympäriltä ja talo myytiin isolle firmalle. Vuokrat nousivat, talonmiehen asuntoon muutti pelkkä mies ja naapurit alkoivat tuntea toisiaan vähemmän.” (Pohjolainen 2007, 4.)

Myös Aholainen (2002, 3) kertoo käsittelevänsä omaa kotiaan, mutta esineympäristön näkökulmasta. Hän selvittää tutkielmassaan lapsuutensa esineistöä ja niiden merkitystä hänelle itselleen. Linnanmäki (2003, 2–3) käsittelee esineympäristöä estetiikan ja ekologisuuden näkökulmasta tutkimalla sisustuslehtien kuvia lastenhuoneista. Hän kuuluu vähemmistöön mainitessaan johdannossaan ekologisuuden sekä luontosuhteen käsitteet, joita odotin olevan enemmän ympäristökasvatukseen liittyvissä töissä, sillä erityisesti ekologisuuden käsite on mielestäni ollut ajankohtainen keskustelunaihe. Ympäristöä käsittelevistä töistä enemmistö liittyy rakennettuun ympäristöön, kaupunkitilaan tai esineisiin. Hieman yksinäiseksi jää siis myös Järvisen (2000, 3) tutkielma, jossa hän kertoo tutkivansa oman luontosuhteensa kehittymistä vaelluksen aikana. Järvinen esittää myös käsityksiään luonnon vaikuttavuudesta: hänen mukaansa fyysinen vuorovaikutus luonnon kanssa on edellytys ympäristöstä huolehtimiselle.

Visuaalisen kulttuurin kysymyksiä käsittelevien töiden ryhmä tuntuu kaiken kaikkiaan olevan hyvin moninainen, ja siitä on vaikea muodostaa mielekkäitä kokonaisuuksia. Keskeisimpiä ryhmälle ovat kuitenkin viestien ja viestimisen keinojen tarkastelu sekä kulttuurinen ja historiallinen näkökulma. Määrällisiä tiivistymiä voidaan löytää elokuvan, valokuvan, mainonnan, naisnäkökulman, lasten kuvakulttuurien sekä ympäristön ja arkkitehtuurin ympäriltä. Kasvatuksen ja taidemaailman töiden tavoin ei johdannoista ole kuitenkaan löydettävissä juurikaan opiskelijoiden käsityksiä mediakasvatuksesta tai muista visuaalisen kulttuurin teemoista. Odotin myös kriittisyyttä mediaa kohtaan, mutta sitäkään ei mainittavasti johdannoista välity. Jään miettimään, ovatko kriittiset pohdinnat kenties tutkielmien loppuluvuissa ja johtuuko niiden puuttuminen johdannoista siitä, että tutkielmien johdannot on kirjoitettu liian aikaisessa vaiheessa tutkimusprosessia.

## 6. JOHTOPÄÄTÖKSET



Tutkielmien suhde taidekasvatuksen sisältöihin näyttäytyy voimakkaana kiinnostuksena kasvatuksen kysymyksiin taidemaailman ja visuaalisen kulttuurin kysymysten seurattessa lähes tasavertaisena parivaljakkona. Mikään osio ei jää lapsipuolen osaan, vaan kaikkia näitä kolmea on tutkittu huomattavassa määrässä töitä. Opiskelijat ovat olleet perustavien taidekasvatuksen kysymysten äärellä pohtiessaan esimerkiksi taidekasvatus- ja taidenäkemyskiä, hyvää taidekasvatusta tai vuorovaikutusta. Erityisesti visuaalisen kulttuurin kategorian töissä tulee esille taidekasvatuksen kirjo aiheiden moninaisuutena.

Kandidaatin tutkielmien suhde itse tutkielman tekijään on hyvin voimakas: aihevalinnat ovat henkilökohtaisia ja monille töille on asetettu henkilökohtaisen kehittymisen tavoitteita. Oma-kohtaisen ja yleisen suhde itse tutkielman aiheessa vaihtelee, mutta on merkittävää, että sangen monessa tutkielmassa tutkimustehtävä on hyvin omakohtainen. Keskeisimpänä yhteisenä tekijänä johdannoille ovat omakohtaiset aihevalintojen kuvaukset, joita on suurimmasta osasta töitä. Muutoin johdannot poikkeavat toisistaan pituudeltaan, sisällöltään sekä kielenkäytöltään. Tästä syntyy vaikutelma, ettei kandidaatin töillä ole ollut yhtä yhteisesti hyväksyttyä ihannetta, jotta toisintaa. Kandi-

daatin tutkielmien tieteellinen taso vaikuttaisi johdantojen näkökulmasta olevan hyvin vaihteleva, mutta jonkinlaista kehitystä on mielestäni havaittavissa, sillä loppuvuosikymmenen töistä puuttuu alkuvuosikymmenen suppeiden ja omituisten johdantojen joukko.

Tutkimusprosessini alkuvaiheessa luokittelin tutkielmia käyttäen hyväkseni maisterin opin-  
näytetöille asetettua jakoa käytännön pedagogiikkaan, taiteelliseen työskentelyyn tai teoreettisesti  
painottuneeseen lopputyöhön (ks. esim. Taideteollinen korkeakoulu 1999, 152). Hylkäsin jaottelun  
pikaisesti täysin tuloksettomana, kun aineistosta ei vaikuttanut nousevan esille muita kuin teoret-  
tisesti painottuneita töitä. Nyt tutkimusprosessini loppuvaiheessa tuo kysymys on kuitenkin nous-  
sut kiintoisaksi: miksi kandidaatin tutkielmissa on vain muutamia taiteen tekemisen tai käytännön  
pedagogisten kokeilujen kautta tietoa hakevia tutkielmia? Kandidaatin tutkielma on toki suppeahko,  
mutta en näe näillä erilaisilla tiedonhankinnan keinoilla eriarvoista asemaa tässä suhteessa. Koska  
kandidaatin tutkielma palvelee myös lopputyön harjoittelmana, olisi mielestäni tarkoituksenmukaista  
rohkaista enemmän opiskelijoita toteuttamaan tutkielmia myös opetuskokeilujen ja taiteellisen tutki-  
misen menetelmillä.

## 6.1. Johdannot kertomuksena taidekasvatuksesta

Näen opiskelijoiden pohdintojen taidekasvatuksen, opettajuuden tai taiteen olemuksesta liittyvän  
opiskeluiden alkuun ja sosiaalisen identiteetin rakennusvaiheeseen. Opiskelijat ottavat näillä kysy-  
myksillään haltuun alan perusainesta ja näin muodostavat perustuksen, jolle rakentaa omaa taidekas-  
vatusnäkemystään. Aihetta soveltamalla he myös samalla osoittavat kompetenssiaan näiden peruskysy-  
symysten hallinnasta.

Korkeakoulukulttuuriin ja tieteenalan diskursseihin sosiaalistuminen näkyy töissä peruskysy-  
symysten käsittelyn lisäksi taidekasvatuksen ajankohtaisten aiheiden ja suuntausten käsittelemisenä.  
Tätä todentaa esimerkiksi visuaalisen kulttuurin ilmiöihin liittyvien tutkielmien merkittävä määrä.  
Ajankohtaisuus voidaan tutkielmissa nähdä myös yksittäisten ajankohtaisten ilmiöiden tai keskus-  
telujen käsittelemisenä. Tällaista tutkimustehtävää toteutetaan Nilssonin (2008, 4–5), Neuvosen

(2005, 2) sekä Tupelin (2002, 8–9) tutkielmissa, jotka käsittelevät ajankohtaista mediassa käytyä  
keskustelua.

Aihevalintojen ajankohtaisuutta voidaan tarkastella myös vertailemalla niitä Kuvataide-  
opettajien liiton jäsenjulkaisun *Styluksen* teemanumeroihin. Niin tutkielmista kuin *Styluksistakin*  
on löydettävissä esimerkiksi ympäristön ja arkkitehtuurin, mediakasvatuksen, kansainvälisyyden ja  
monikulttuurisuuden, nykytaiteen, museopedagogiikan sekä kriittisyyden tai hyvinvoinnin (terapeut-  
tisuuden) teemat. Vähäiselle huomiolle suhteessa *Styluksien* painotuksiin tutkielmissa vaikuttaisi  
kuitenkin jäävän kestävä kehityksen sekä draamapedagogiikan käsittely. (*Styluksien* teemanumerot  
ovat liitteessä 3.)

Pohjakallio (2006, 13) esittää, että monien taidekasvatuksen tutkijoiden mukaan on tapah-  
tunut muutos, jossa on siirrytty institutionaalista taidemaailmasta visuaaliseen kulttuuriin. Jos  
kandidaatin tutkielmia ajatellaan ajan hermolla olevina, ajan kuvauksina, pitäisi visuaalisen kulttuu-  
rin kategorian töiden ylittää taidemaailman töiden määrä. Tästä näkökulmasta on merkittävää, että  
taidemaailmaa käsitteleviä tutkielmia on suunnilleen yhtä paljon kuin visuaalisen kulttuurin -teeman  
töitä. Taidemaailman luku ei tosin koostu ainoastaan oppiaineen menneen ydinaineuksen kuten vä-  
riopin (Räsänen 2004, 8) analysoinnista, vaan myös taidekasvatuksen peruskysymyksiksi luokittele-  
mieni taidekäsityksiin liittyvien kysymysten tarkastelusta. Taidemaailmaa käsittelevien tutkielmien  
ajankohtaisuus näkyy kiinnostuksena erilaisia nykytaiteen ilmiöitä kohtaan.

Taiteen tekemisen ja taiteilijuuden kysymykset liittyvät osaltaan opiskelijoiden identiteetti-  
työhön, kun he hahmottelevat omakuvaansa taiteilijuuden ja opettajuuden konteksteissa. Merkittävää  
on kuitenkin taiteen tekemistä käsittelevien sekä taiteellisten tutkielmien välittämä kuva opiske-  
lijoiden taidekäsitysten modernistisuudesta nykytaiteen ilmiöiden jäädessä kauas yksilökeskeisen  
taiteen tekemisen taakse. Uskon aihevalintoihin vaikuttaneen sen, että opiskelijat ovat opintojensa  
alkuvaiheessa, jossa oppiaineen sisällöt laidasta laitaan muodostuvat kullekin henkilökohtaisesti  
merkitykselliseksi. Kun muistelen, minkälaisista taidekursseista kandidaattivaiheen opiskeluvuoteni  
2004–2008 koostuivat, päällimmäisinä kursseista mieleeni ovat jääneet piirustus ja maalaus, va-  
lokuva, keramiikka, elokuva ja kuvanveisto. Tässä valossa en pidä yllättävänä, että opiskelijoiden  
taidekäsitys vaikuttaa kapealta, kun nykytaiteen moninaiset ilmiöt jäävät vähäisiksi.

Yljoen (1998, 136) mukaan jokainen opiskelija tuo mukanaan omaan henkilökohtaiseen historiaan perustuvat näkemyksensä ja kokemuksensa. Johdannot muodostavat kuvaa siitä, minkälaisen opetus suunnitelman mukaan opiskelijat ovat opiskelleet, mutta heidän käsityksiinsä on vaikuttanut mm. se, minkälaisen kuvataideopetuksen kohteena he itse ovat olleet. Kuitenkin aloittaessaan opiskelunsa he sosiaalistuvat taidekasvatuksen ajankohtaiseen diskurssiin, ja sen vuoksi pidän pääasiallisesti modernistisena näyttäytyvää taidekäsitystä kovin yllättävänä. Kun opiskelijoiden tehtävänä Yljoen (1998, 131) mukaan on omaksua tiedeyhteisönsä kulttuuri, traditio, arvot sekä uskomukset, voidaan kysyä, minkälaiseen taidekasvatuksen kulttuuriin koulutusohjelma on heitä sosiaalistanut. Taidekasvatuksen opiskelijat ja heidän tutkielmansa ovat olemassa suhteessa taidekasvatukseen, joka tutkimustulosteni valossa näyttäytyy visuaalisen kulttuurin pääaineen muutoksesta huolimatta edelleen vahvasti taidemaailmaan ja modernistiseen taidekäsitykseen nojaavana.

## 6.2. Taidekasvattajuuteen kasvaminen

“Kirjoitan tutkielmaa, en päästäkseni johonkin loppuratkaisuun ja päätöspisteeseen, vaan sukeltaakseni vähän syvemmälle prosessissa syntyneiden kysymysten mereen” (Kankkunen 2008, 7).

Tutkielmien keskeisenä tavoitteena on oman itsen, ammattitaidon tai osaamisen lisääminen. Kandidaatin tutkielma onkin opiskelijoille väline itsen pohtimiseen ja kehittämiseen. Tutkielman tekeminen on osa taidekasvattajuuteen kasvamisen prosessia. Johdannoista välittyvät kuitenkin vain opiskelijoiden tavoitteet, joiden toteutumisen arviointi jää mysteeriksi. Tietoa tuosta kasvusta olisi kenties saatavilla paremmin tutkielmien johtopäätöksiä tarkastelemalla. Olisi mielenkiintoista selvittää, millä tavoin kandidaatintöiden johtopäätöksissä näkyisivät opiskelijoiden ajatukset kriittisestä, tiedostavasta ja reflektoivasta taidekasvattajasta.

Tutkielmien rooli itsen määrittämisen välineenä on mielenkiintoinen, ja olen pohtinut, kuinka paljon tarve identiteetin pohdintaan on yhteydessä opiskeluihin ja elämänvaiheeseen. Amma-

tillisen identiteetin pohdintaa on kuitenkin aktiivisesti pidetty yllä opinnoissa:

“Pohtiessani - opettajieni pyynnöstä - omaa opettajaidentiteettiäni kirjallisesti kolmannen kerran saman lukukauden aikana aloin miettiä näiden taidekasvatus-credojeni uskottavuutta” (Piispa 2000, 1).

Pohdinta taidekasvattajuudesta ei kosketa vain opiskelijoita, sillä myös Pirkko Pohjakallio toteaa väitöskirjassaan, että taidekasvattajien ammatti-identiteetti on ollut “osittain kadoksissa tai ainakin muuttumassa” (2005, 34). Opiskelijat eivät siis ole ainoat taidekasvattajat, jotka ovat pohtineet omaa identiteettiään. Kuvataideopettajaliiton sähköpostilistalla käytiin vuoden 2003 alkupuolella aktiivisesti keskustelua ammatti-identiteetistä. Kuvisope-listaksi kutsutussa sähköpostiketjussa käytiin keskustelua alan ajankohtaisista aiheista, ja jäseneksi pääsivät keskustelusta kiinnostuneet ottamalla yhteyttä listan ylläpitäjään. Taidekasvattajien näkökulmina aiheeseen olivat mm. taidekasvattajan ammattikuvan muuttuminen, opetuksen ja kasvatuksen suhde, luokanopettaja alakoulun kuvataiteen opettajana sekä kuvataiteen mahdollisuudet oppilaan identiteetin rakentamisessa. (Räsänen 2003, 7.) Samoja teemoja on löydettävissä myös opiskelijoiden kandidaatin tutkielmista. Luokanopettajan edellytyksiä opettaa kuvataidetta alakoulussa on käsitelty Turusen (2008, 5) tutkielmassa, kuvataiteen mahdollisuuksia oppilaan identiteetin kehittymisen tukemisessa esimerkiksi Holman (2008, 3) tutkielmassa sekä ammatinkuvan laajenemista Wikmanin (2008, 3) tutkielmassa. Wikmanin lisäksi myös muutamat muut tutkielmat vastaavat opinto-oppaiden kuvauksia laajenevasta ammatinkuvasta. Esimerkiksi Tähtisen (2008, 1) tutkielmassa käsitellään kehitysvammaisen leiritoimintaa, Savolaisen (2000, 4) tutkielma sijoittuu sosiaalialalle lastenkotinuorten kanssa työskentelyyn ja museopedagogiikkaa käsittelevät Lehmonen (2008, 2–3) sekä Lyytikä (2009, 5).

Opiskelijoiden identiteettipohdinnat tuskin kuitenkaan ovat täysin lähtöisin ammatinkuvan muuttumisesta – vaikkakin jos ammatti-identiteetti tuntuu olevan vaikeasti tavoitettavissa jo työelämässä oleville taidekasvattajille, ei sen tavoittaminen varmasti ole ainakaan yhtään sen helpompaa opiskelijoille. Kun opettajuus ja työelämä ovat useimmilla opiskelijoilla vasta edessä, on myöskin luontevaa, että lähestymiskulma asiaan on hieman erilainen kuin jo työelämässä olevilla taidekasvattajilla. Siinä missä Kuvisope-listan keskustelijat pohtivat muuttuvaa ammatinkuvaa, opiskelijat

yrittävät pääosin vasta hahmotella ensimmäistä versiotaan siitä.

Räsänen (2004, 9) esittää, että opettajankoulutus ei ole ammattitaidon siirtämistä vaan opettajan ammatti-identiteetin yksilöllinen rakennusprojekti. Heikkisen mukaan niin persoonallinen kuin kollektiivinenkin identiteetti rakentuvat tarinoiden kautta narratiivisesti ja että “opettajankoulutus on siis luonnostaan narratiivista identiteettityötä, refleksiivistä opettajan minäprojektia” (Heikkinen 1999, 289). Heikkisen mukaan portfoliotyöskentely on yksi keino työstää narratiivisesti opettajan ammatti-identiteettiä, sillä omaa portfoliotaan kokoamalla opiskelija tuottaa identiteettiään valitsemalla siihen sellaiset tuotokset, jotka hän kokee identiteettinsä rakentumisen kannalta olennaisiksi. Portfolion valintojen perustelemisen kautta kertomus itsestä jäsenyyttä entisestään. Toisaalta Heikkisen mielestä opettajankoulutus on identiteettityötä, vaikka sitä ei tietoisesti opiskeluissa tehtäisikään. (Heikkinen 1999, 289–290.)

Kun kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma nähdään narratiivisena identiteettityönä, on luontevaa, että tämä näkyy kandidaatin tutkielmien aihevalinnoissa ja perusteluissa. Vielä kun kandidaatin tutkielmien taustalla on portfoliotyöskentely ainakin jonkin tasoisena, olisi jopa ihmeellistä, jos kandidaatin tutkielmat eivät osaltaan jatkaisi tätä työtä oman itsen hahmottamisen välineinä. Koska useat kandidaattityön kirjoittajat pitivät työnsä merkittävänä tavoitteena itsensä kehittämistä, on mielestäni syytä esittää, että kandidaatin tutkielma on toiminut osalle tekijöistä oman identiteetin rakentamisen välineenä. Opiskelijoiden tutkielmille asettamat tavoitteet ovat sängen yksilökeskeisiä, mutta on syytä miettiä, onko tämä opiskelijoiden vaatimattomuuden tai perustelujen kirjoittamisen ohjauksen tulosta, sillä töiden johdantojen perusteella aihevalinnat ovat useimmissa sen kaltaisia, että ne ovat kiinnostavia esiteltäviä myös laajemmalle yleisölle. Tieteenalan kehittämiseen tähtäviä tavoitteita sanallistetaan johdannoissa kuitenkin hyvin vähän.

Opettajaidentiteetin ja taiteilijaidentiteetin vastakkainasettelussa opettajaidentiteetin tai paremminkin taidekasvattajaidentiteetin rakentamiseen pyrkiviä opiskelijoita on enemmän ja ensisijaisesti taiteilijana itsensä näkevät opiskelijat jäävät marginaaliin. Taidekasvattajalta edellytetään niin opettajana olemisen taitoja kuin suhdetta taiteen tekemiseen ja aineenhallintaan. Tässä mielessä aineisto ei tarjoa minulle mitään suuria yllätyksiä, vaan lähinnä vahvistaa minulla jo ennestään olevaa käsitystä. Toisaalta suuri osa tutkielmista keskittyy vielä nimenomaan opettajaidentiteetin

pohdintaan. Olisikin mielenkiintoista tietää, minkälainen muutos tässä on tapahtunut viimeisten viiden vuoden aikana: pohtivatko opiskelijat vuonna 2015 enemmän ammatillista identiteettiään kuraattoreina, museopedagogeina tai muina perinteisen opetuskentän ulkopuolisina taidekasvatuksen asiantuntijoina? Olisi kiinnostavaa peilata tutkimustuloksiani haastatteluiden kautta taidekasvatusseminaarien opettajien tai opiskelijoiden käsityksiin. Kandidaattityöt ovat herkkä aineisto, josta löytyisi lukuisia tutkimustehtäviä myös teemojen pidemmän aikavälin tarkastelun muodossa. Olisi mielenkiintoista selvittää ainakin, näyttäytyvätkö oman taiteen tekemisen teemat uudemmissa kandidaatin töissä laajempina kuin tämän tutkielman aineistossa.

### *6.3. Tutkimuksen merkitys ja luotettavuus*

Aineiston laajuus on niin määrällisesti kuin ajallisestikin tarkasteltuna riittävä asettamaani tutkimustehtävään suhteutettuna. Aineistosta nousseet kolme pääteemaa kasvatus, taidemaailma ja visuaalinen kulttuuri toimivat hyvin raameina aineiston aihevalintojen sekä opiskelijoiden käsitysten hahmottamiselle ja tulkinnalle. Kolme pääteemaa ovat tarpeeksi laajoja aineiston sisältämän tiedon joustavaan ja monipuoliseen käsittelyyn. Omakohtaisuuden avaaminen luo yleiskuvaa kandidaattitöiden ominaislaadusta. Nojautuminen luvussa 2 esittämäni korkeakoulukulttuuriin sosiaalistumisen teoriaan puolestaan antaa näkökulmia siihen, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet opiskelijoiden aihevalintoihin ja tutkielmien laatuun.

Tulkitsen aineistoa omasta paikastani ja kokemuksistani lähtöisin pyrkimyksenäni saavuttaa aineiston sisältämää tietoa kohtaan niin suuri objektiivisuus, kuin mahdollista on. Tavoitteenani on ollut tuoda ennakkokäsitykseni sekä tulkintaani vaikuttavat omat kokemukseni ja käsitykseni myös lukijan tietoon, jotta hän voi arvioida niiden vaikutusta tutkimustuloksiin. Omakohtaiset kokemukse- ni ja käsitykseni näen kuitenkin myös tutkielman sisältöä rikastuttavana seikkana.

Tutkimustyöni on pohjatutkimusta taidekasvatuksen paradigmaista ja diskursseista kandidaatin töiden näkökulmasta. Tutkielmani liittyy myös osaksi taidekasvatuksen historiankirjoitusta.



Koska kandidaatin töitä ei ollut aiemmin tutkittu, tuottaa tutkielmani uutta tietoa taidekasvuksesta, taidekasvatuksen opiskelijoista ja kandidaatin tutkielmista. Se tarjoaa tietoa niin kandidaatin töidensä aihevalintoja tekeville opiskelijoille kuin näkökulmia osaston henkilökunnalle taidekasvatusseminaarin suunnitteluun ja kehittämiseen.

Mistä sitten kandidaatin tutkielmissa kannattaa kaivaa? “Kaiva missä seisot”-lauseellaan Pirkko Pohjakallio kehotti meitä tutkimaan jotain sellaista, josta jo tiesimme jotain ja joka oli tullut meille merkitykselliseksi. Aloita siis kaivaminen siitä, missä seisot. Älä kuitenkaan kaiva kuoppaa suoraan jalkojesi alle, vaan ulota onkaloita myös muualle maaperään. Älä siis henkilökohtaisesta aihevalinnasta huolimatta jää tutkimaan vain itseäsi, vaan hae kokemuksillesi ja aiheellesi laajempaa kontekstia. Et tarvitse kaivinkonetta, sillä sinun ei tarvitse tehdä suurta tunnelia. Kandidaatin työn tarkoituksena ei ole valloittaa maailmaa, vaan harjoitella tutkielman tekoa. Aseta siis työsi tavoitteet kohtuullisiksi. Kaiva sen verran, ettet vielä tiedä, mitä työsi päätteeksi paljastuu. Älä ole liian vaatimaton tutkielmasi teon kanssa: sinä pystyt tutkielmallasi tuottamaan uuden näkökulman aiheeseesi sen sijaan, että tyytyisit vain esittelemään sitä, mitä jo tiedät.

## LÄHTEET

### *Painetut lähteet*

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere, Vastapaino.

Brown, R. 2008. Group Processes. Blackwell, Malden.

Burr, V. 2004. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Tampere, Vastapaino.

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

Hakala, J. 2008. Uusi graduopas. Helsinki, Yliopistopaino.

Heikkinen, H. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteetinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY.

Ketokivi, K. 2010. The Relational Self, the Social Bond and the Dynamics of Personal Relationships : A Sociological Analysis. Helsinki, Helsinki University Printing House.

Mäkinen, J. 1999. Oikeustieteen opiskelijoiden perhetaustat ja sosiaalistuminen yliopistoon. s. 59-78. Teoksessa Mäkinen, J. & Olkinuora, E. (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turku, Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Määttä, K. 1998. Kuvaamataidon opetus tutkimuksen kohteena: mitä kuvaamataidon opetuksen koulutusohjelman opiskelijat ovat tutkineet. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. C, Katsauksia ja puheenvuoroja, 1236-9616; 10. Rovaniemi, Lapin yliopisto.

Niemistö, R. 2012. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki, Gaudeamus Helsinki University Press.

Penttinen, L. 1997. Akateemiseen diskurssiin sosiaalistuminen ja ainelaitoskulttuurit. Peda-Forum 1/1997, 19-21.

Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Helsinki, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.

Pohjakallio, P. 2006. Puhetta taiteen paikasta koulussa - Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39. Helsinki, Teatterikorkeakoulu.

Pullinen, J. & Merta, J. 2015. Art Students Exploring Their Identities. Teoksessa Kallio-Tavin, M. & Pullinen, J. (toim.) 2015. Conversations on Finnish Art Education. Helsinki, Aalto ARTS Books.

Rusanan, T. 1996. Oppimisteoreettiset käsitykset sosiaalityön proseminaarin oppimistavoitteiden jäsentäjänä. Teoksessa Aittola, H & Hakala T. (toim.) Laatia opinnäytteen ohjaukseen. Näkökulmia tutkielmaopintoihin. Kokkola, Chydenius-instituutti.

Räsänen, M. 2003. Ammattina kuvisope. Stylus 2/2003, 6-9.

Räsänen, M. 2004. Navigointia tutkimuksen uusilla vesillä. Stylus 1/2004, 8-11.

Salminen, S. 1990. Korkeakouluopiskelijoiden ammatillinen sosiaalistuminen kahden ensimmäisen opintovuoden aikana. Teoksessa Jalkanen H. & Mäkinen R. (toim.) Korkeakouluopintojen kulku ja opintoilmapiirit. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 59. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

Taideteollinen korkeakoulu. 1999. Opinto-opas 1999-2001. Helsinki, Taideteollisen korkeakoulun opintoasiainpalvelut.

Taideteollinen korkeakoulu. 2001. Opinto-opas 2001-2003. Helsinki, Taideteollisen korkeakoulun opintoasiainpalvelut.

Taideteollinen korkeakoulu. 2003. Tutkintovaatimukset 2003-2005. Helsinki, Taideteollisen korkeakoulun opintoasiainpalvelut.

Taideteollinen korkeakoulu. 2005. Opinto-opas 2005-2007. Tutkintovaatimukset 2005-2007. Helsinki, Taideteollisen korkeakoulun opintoasiainpalvelut.

Taideteollinen korkeakoulu. 2007. Opinto-opas & Tutkintovaatimukset 2007-09. Helsinki, TaiK/opetus- ja opiskelijapalvelut.

Taideteollinen korkeakoulu. 2009. Tutkintovaatimukset 2009-2011. Helsinki, TaiK/Opetus- ja opiskelijapalvelut.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki, Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ylijoki, O. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere, Vastapaino.

## *Painamattomat lähteet*

Kurssikuvaus 2002-2003. Taidekasvatusseminaari. Tulostettu Taiteen laitoksen opintokoordinaattori Pekka Uusivuoren tietokoneelta 6/2015.

Kurssikuvaus 2004-2005. Taidekasvatusseminaari ja taiteen kandidaatin tutkintoportfolio. Tulostettu Taiteen laitoksen opintokoordinaattori Pekka Uusivuoren tietokoneelta 6/2015.

Juntunen, M. 1984. Lopputyöt 1972-1983. Taideteollinen korkeakoulu, kuvaamataidon opetuksen laitos. Selvitys taidekasvatuksen maisterin opinnäytetöiden aiheista.

Uusivuori, Pekka: Keskustelu Aalto-yliopiston Taiteen laitoksen opintokoordinaattori Pekka Uusivuoren kanssa 9.4.2015

<http://virta3.uiah.fi/materiaalit/seminaari/>. Taidekasvatuksen osaston Virta-koulutusohjelman tutkielman teko-ohjeet v. 2007–2010. Tarkasteltu 23.8.2015.

## LIITTEET

### *Liite 1: Kandidaatin tutkielmat 2000–2010*

Tässä liitteessä ovat aineistoni kandidaatin tutkielmat järjestettynä aakkoselliseen järjestykseen. Kandidaatin työt ovat saatavilla Aalto-yliopiston taiteen laitoksella. Töiden tietoja voi selailla Optika- ja Aaltodoc-tietokannoissa (23.8.2015 osoitteet ovat muotoa [www.taik.fi/optika](http://www.taik.fi/optika) ja [aaltodoc.aalto.fi](http://aaltodoc.aalto.fi)).

Airaksinen, Matti. 2009. Vaskivuoren lukion medialinjan opetussuunnitelman kehittäminen.

Aholainen, Liisa. 2002. Kodin esineiden kertomaa.

Alanne, Susanna. 2010. Asettuminen omaksi kuvakseen. - Valokuvattu omakuva itsensä hahmottamisen välineenä.

Ala-Ojala, Sanna. 2007. Kamalan äidin päiväkirjasta. Omaelämäkerrallinen sarjakuva arjessa selviytymisen välineenä.

Alatalo, Hannes. 2003. United Colors of Newton eli kuinka oppia taas ihmettelemään?

Ala-Vannesluoma, Taija. 2004. Suorittamisesta nautintoon. Tarina opettajaidentiteetin kehittymisestä kolmen ensimmäisen opiskelijavuoden aikana.

Algazina, Elena. 2010. Mistä riippuu esteettinen nautinto?

Angervo, Aura. 2008. Mukana kuvassa. Ajatuksia näkemisestä ja kuvasta puhumisesta.

Annala, Maija. 2006. Taidekasvatus monikulttuurisessa maailmassa. Ajatuksia kulttuurienvälisistä dialogeista taiteen ja kasvatuksen näkökulmasta.

Annanolli, Tero. 2001. Katsetta ja kokemista. Toivo Salervon ja Erkki Matilaisen käsityksiä havainnonteosta.

Anttonen, Riikka. 2008. Voiko Jeesus olla neliö? Pohdintaa pyhäinkuvien merkitysten muuttumisesta abstrahoinnin seurauksena.

Aro, Marika. 2004. Hämmentynyt huone.

Astala, Eeva. 2009. Paikoillamme. - Tutkielma kaupunkitilallisesta kokemuksesta.

Aulén, Johanna. 2006. Animaattorin nukenteko-opas. Nukke ja tunteet.

Berg, Antti-Hermann. 2006. wRITING. "I bomb because it's what they can't do."

Bergström, Petra. 2007. Från färglägg till förståelse för världen.

Björk, Helena. 2006. Guidningens didaktik. En studie i konstmuseets möte med dess publik.

Brandt, Annika. 2010. Mistä näitä tehtäviä oikein tulee?

Bäck, Fredrik. 2005. Förtryck eller frigörelse? Paulo Freires medvetandegörande pedagogik.

Eerola, M. 2003. Albumikuvien onnenmaa. Kuva-aiheiden toistuminen vuosikymmenestä toiseen.

Eirananen, Sanna. 2007. Haavoja parantava punainen. Pohdintaa värin fysiologisista ja psykologisista vaikutuksista.

Erfving, Emilia. 2010. Tutkimusmatka ydintuhon jälkeiseen maailmaan. - analyysi immersioon vaikuttavista tekijöistä Fallout 3:ssa.

Eriksson, Elissa. 2005. Vihainen vedenkeitin. Näkökulmia esineiden merkitysten tarkasteluun ja muotoilukasvatukseen.

Eronen, Varpu. 2008. Agnes, tanssiparini. Ahdistukseen asennoituminen luovassa prosessissa.

Eskelinen, Rauni. 2005. Taitoa ja ilmaisua - taideoppimisen historiaa.

Fabel, Sara. 2010. Hyväksyttävästi erilainen. Stereotyyppien noidankehä.

Forsman, Tiina. 2006. Selvitys Eudene Delacroix'n maalauksesta "Sardanapouloksen kuolema."

Guthwert, Katariina. 2009. Taide kansaliskasvatuksena. Eräs vastakuvapari 1920-1930-luvun suomalaisesta taiteesta.

Gyldén, Elina. 2008. Yhteisötaide - näköalapaikka arkeen ja itseen.

Gräfning, Joel. 2010. Elokuvallinen etnografia. - Elokuva tieteellisen tutkimuksen välineenä.

Haapanen, Sanna. 2002. TKO:n opiskelijoiden taidekäsityksiä.

Haikala, Katriina. 2006. Pienoistutkielma taidekasvatuksen merkityksellistymisestä Taideteollisessa korkeakoulussa.

Hakala, Manana. 2009. Ajattele käsilläsi.

Haltia, Hanna. 2002. Vähemmän paatosta - enemmän sisältöä. Aleksanteri Ahola-Valon pedagogisen taiteen yhteys hänen lapsuutensa keskeisiin ajatuksiin ja kokemuksiin.

Harju, Rebekka. 2009. The canticule of creatures. How carcass art is meaningful in art education.

Heikkilä, Petra. 2005. Petra ihmemaassa. Lasten taidekasvatuskirjoja kartoittamassa.

Heikkinen, Minna. 2001. Opetussuunnitelmien kertomaa. Kuvataideopetuksen koulutusohjelma Taideteollisessa Korkeakoulussa 1970-1999. .

Heldt, Ninni. 2000. Sight-size -metodi piirustuksessa.

Helin, Raisa. 2000. Opetusharjoittelu pediopetuksen muodossa.

Helle, Pauliina. 2010 “Tahdon olla tuuli.” - Luontotanssi hyvinvoinnin lähteenä.

Helminen, Ruusu. 2001. Kysymyksiä psykoanalyttisistä kuvataideterapiasta.

Hintsa, Antti. 2008. Toimii! Sarjakuva opetusvälineenä.

Hiukka, Jenny. 2005. William Wegmanin jalanjäljillä. Tutkielma koiravalokuvauksesta.

Hokkanen, Mervi. 2000. Outoa älyä. Taideyleisön suhtautumisesta osallistavaan ja interaktiiviseen taiteeseen.

Holma, Anni. 2008. Ihmisen kuvaaminen nuoren kehityshaasteiden tukena. Taidekasvatusseminaaritutkielma.

Honkajuuri, Anni. 2003. Käsi tekee mitä silmä näkee. Havainnoista teoiksi ja tapahtumiksi.

Honkanen, Eeva. 2006. “...kuin väärä raha oikeiden joukossa.” Tutkielma Goethen ja luonnontieteiden värikäsitysten ristiriidasta.

Hulkko, Maria. 2001. Tavallinen prinsessa. Naiseuden rakentumisen esittäminen eräässä sarjakuvassa.

Hyrck, Anna. 2006. Tässä hetkessä. Yksi näkemys siitä, miten voisi saavuttaa hyvän ja tasapainoisen elämän ja mitä hyötyä siitä voisi olla taidekasvattajalle.

Hytönen, Eeva. 2005. Matkakertomus.

Hytönen, Marja. 2002. Matematiikka voi olla enemmän kuin arvaatkaan - esteettisyys ja visuaalisuus matematiikassa.

Ikäheimo, Ville. 2005. Pohdintaa taiteesta ja kielellisestä viestinnästä.

Ilkka, Mirja. 2004. Projektit peruskoulun yläasteella. Kartoitus edellytyksistä.

Impola, Maria. 2006. Naiseutta ja tyttöyttä etsimässä.

Indrén, Sampsu. 2008. Isyys taiteessa - Taide isyydessä.

Isometsä, Teija & Rättyä, Pekka. 2005. Tutkielma taiteellisesta hävystä.

Jarva-Yeo, Mari. 2003. Muumioitu mäyräkoira taidetta tulkitsemassa. Minkälaisia merkityksiä paketoiminen ja peittäminen antavat taiteelle?

Jeskanen, Mikko & Toriseva, Janne. 2002. Kuvitustyylin ja tarinan suhde aikuisten sarjakuvassa.

Jokinen, Kirsi. 2008. Näkymättömät värit. - Synnynnäisesti poikkeava värinäkö kuvataiteessa ja kuvataideopetuksessa.

Junka, Laura. 2002. Kotona ja uutisissa. Näkökulma Lähi-Idän uutisointiin palestiinalaisten kansannousun.

Juntunen, Kaisa. 2005. Vaaleanpunainen.

Jurmu, Maria. 2003. Musiikin kuvittaminen. Miltä näyttää Rahmaninovin Toisen pianokonserton ensimmäinen osa?

Juva, Petra. 2003. Kuurojen piirustusopetus vuosisadan alussa Suomessa. Piirustus oralismin varjossa lähes sata vuotta?

Jämsä, Heikka. 2009. Peli, kokemus, ja taidekasvattaja.

Järvinen, Mari. 2000. Vaeltava leiri - Matkakirjani herättämiä ajatuksia vaeltamisen vaikuttavuudesta.

Jääskeläinen, I. A. 2003. Taidekoneita, median ja tietokoneiden maailmassa.

Jääskeläinen, Nikki. 2006. Ruman arvo arvaamaton. Hahmotelmia käytännöllisestä ja käsitteellisestä rumuudesta.

Kallio, Sanna. 2001. Kuvakirjan jäljillä. Millä ehdoilla lasten kuvakirjoja Suomessa tuotetaan?

Kalliokoski, Martta. 2008. Taitoa vai taidetta? Tutkielma käsityön ja kuvataiteen opetussuunnitelmien

välisistä yhteyksistä ja eroista.

Kankkunen, Mirjami. 2008. Olipa kerran korsetti. Keskusteluja teoksen äärellä.

Kantojärvi, Piritta. 2003. Tulitaukoja paperisodissa. Mitä merkityksiä taideaktiiveilla on yrityksen henkilöstön hyvinvoinnille?

Kapanen, Hanna. 2009. Vitriinistä päiväkotiin. Oppiminen esineiden avulla Designmuseon opetuskokeilussa.

Karjalainen, Helka. 2010. Katseen kaiku. Ajatuksia näkemisestä, visuaalisen maailman kulttuurisesta merkityksestä ja sokeutumisesta.

Karvonen, Otto. 2000. Ulos kellarista, alas tornista. Taide yhteisössä, yhteisö taiteessa.

Katainen, Arja. 2002. Yritys kasvattaa juuret jotka kestävät myrskyn. Taidekasvatus postmodernissa maailmassa.

Katajisto, Jenny. 2007. Muistoa minulta pyysit...

Kauppinen, Sanna.. 2004. Maalaisidyllejä asfalttimeressä. Ympäristö- ja luontoaiheisia pohdintoja oman taiteen pohjalta.

Kayiwa, Hanna. 2003. Nimeämätön # 2003. Haastattelututkimus taideteosten nimeämisestä.

Kettunen, Mikko. 2006. Äänellinen sommitelma.

Kettunen, Satu. 2007. Satujen murroksessa. - Perinteisen ja postmodernin Punahilkka-sadun merkityksiä hakemassa.

Kilpeläinen, Tuure. 2001. Mestari ja kisälli? Ajatuksia taideopettajan ja oppilaan suhteesta.

Kinnunen, Ulla. 2006. Koulupuku, miksipä ei?

Kirjalainen, Riina. 2001. Aika tavallaan. Tieto, tekniikka ja luovuus taidekasvatuksen pyörteessä

Kleemola, Leena. 2001. Lumoava Lolita. Erään sarjakuvan lukuprosessin tarkastelua mielihyvän näkökulmasta

Koivisto, Mikko. 2010. Kulkea edellä. Opettajan kokemuksia kehollisen taidon välittymisestä Muso Shinden-ryu iaidossa.

Koivisto, Rauni. 2003. Horisontteja taiteen tietoon.

Koivu, Petra. 2003. Kuvia kuvista.

Koljonen, Jari. 2006. Lihan ikonit.

Kontio, Kaisa. 2004. Lähtökohtia kartoittamassa. - Taiteellisen työskentelyni syistä psykoanalyttisen ja humanistipsykologien luovuuskäsitysten valossa.

Kontio, Simo. 2007. Miksi videopelit, miksi? - Pelien luovuuden puolesta.

Korhonen, Outi. 2000. Kehon leikki ja kipu. Tutkimus seksuaalisuuden kohtaamisesta taidekasvattajan näkökulmasta.

Korkiakoski, Sami. 2003. Tyylikäs. Minä yksin miettimässä tyyliäni maalausteni äärellä.

Korpjaakko, Kastehelmi. 2007. Ajan kanssa. Henkilökohtaisen aikasuhteen muutoksesta itseilmaisun näkökulmasta.

Koskela, Susanna. 2006. Karvalakki ja banaanikori. Matkakokemus kasvuvälineenä kulttuurien väliseen mediakasvatukseen.

Koskenlahti, Heini. 2003. Nuolaise gorillan nenää. Havainnointia irtokarkkien muotokielestä.

Koskimies, Topi. 2006. Pojat ja kuvis. Kolmen seitsemäsluokkalaisten pojan kokemuksia peruskoulun kuviksesta.

Koukonen, Marjo. 2010. Opettajan tilallinen vallankäyttö kuvataideluokassa.

Kuusela, Tanja. 2000. "Ei mua mikään vaivaa!" Miten Marjatta-elokuva kuvaa anoreksia nervosaa?

Kähönen, Alina. 2003. Kakkupalasta taideteoria. Tutkimus taidemaailmasta ja taidepuheesta.

Kärkkäinen, Janne. 2009. Maalauksen sanallistaminen ja ideointi metaforan keinoin.

Laakso, Elise. 2001a. Oppiminen ja oppimisen ohjaus verkkoympäristössä.

Laakso, Emppu. 2003a. Lehmä! Millaisena maaseutu kuvataan Malminkartanon ala-asteen 1. luokan oppikirjan kuvissa?

Laakso, Leena. 2001b. Pelottaako? Kauhuelokuva pelkojen peilinä, lähikuvassa manaaja.

Laakso, Toni. 2003b. Pahan pojan anatomia. Pinokkion kuvien analyysi sadun maailman näkökulmasta.

Lahti, Annika. 2008. Luova nero kopioimassa taidetta - totta vai satua?

Laine, Tiina. 2002. Muotoilukasvatus ja sen tuomat mahdollisuudet peruskoulussa.

Lankinen, Katriina. 2002. Nykytaiteen museo - olohuone vai taiteen temppele.

Latvala, Jussi. 2000. Visuaalisuus internetissä. Kuinka vaihtoehtoiset verkkosivujen sivurakenteet voisivat vaikuttaa kaupallisten verkkosivujen ulkoasuun?

Laurema, Petra. 2010 "...ja sun teki mieli mennä mukaan" - Puheen rytmin mukaan piirtäminen puhevammaisen lapsen puheterapiassa ja viestintäkeinona.

Laurén, Riikka. 2008. Taidekasvatusopiskelijoiden käsityksiä oppiaineestaan.

Laurila, Elisa. 2006. Irti pahvikuvista! - Irtiottoja kuvataideopettajan ja taiteilijan myyttisistä malleista ja omanlaisen kuvataideopettajuuden kokoamista.

Laxén, Henriikka. 2000. Live-roolipeli - kasvun mahdollisuuksia?

Lehmonen, Jenni. 2008. Museokokemus murroksessa.

Lehtimaja, Lissu. 2005. Freiren kyydissä.

Lehtimäki, Joonas. 2009. Miksi tämä on hauskaa? Strippimuotoisen sarjakuvan koomiset elementit.

Lehtola, Katri. 2006. Laulavat ja kiroavat kamerat. - Digitaalista valokuvausopetusta 10-13-vuotiaille.

Lehtola, Teija. 2008. "Onko tuo totta." Uutiskuva-analyysit alakoulun medialukutaidon opetuksessa.

Lehtonen, Karri. 2008. Mikään ei voi mennä vikaan.

Lemetyinen, Aino. 2007. Tulen, näin, kuvasin.

Liikanen, Taru. 2010. Hot for Teacher: Miten naisopettajat representoidaan pornografiassa?

Lindström, Jan. 2004. Grindhouse. En Exploateringsfilms anatomi.

Linnanmäki, Leena-Maija. 2003. Ekoesteettinen lego. Sisustuslehti ympäristökasvattajana. .

Linnasalmi, Varpu. 2000. Höyheniä suussa ja poliitikkoja puussa eli tutkimus kuvallisesta huumorista. - Mikä naurattaa Taidekasvatuksen osaston ennakkovalintatehtävien naurettavissa kuvissa?

Ljokkoi, Kristiina. 2010. Päämääränä todellisuuden tavoittaminen. Nykytaiteen ja luonnontieteen kohtaaminen.

Lumme, Jasminiitta. 2001. Onko taide tarpeen?

Luotoniemi, Taneli. 2006. Taiteen erityisluonteesta.

Lyytikkä, Maria. 2009. Puhutaan nykytaiteesta. - Opastetun kierroksen vaikutus nykytaidekokemukseen.

Lähdesmäki, Riitta. 2001. "Kisu-Misu, Pupu-Äijä ja muut rakkaat roinat." Esine taiteeseen perustuvassa ympäristökasvatuksessa.

Malka, Marcus. 2004. Seinäkukkia. Eli urbaania viestintää mainonnasta katutaiteeseen.

Martiskainen, Riikka-Liina. 2000. Fantasi Design - Aineiden välistä aitoa yhteistyötä etsimässä peruskoulun yläasteella. Näkökulmana kuvataide ja käsityö.

Meder, Annika. 2001. Taideteoksen nimi - käyttöohje katsojalle?

Mikola, Antti. 2008. Miksi maalata koivumaisemia valokuvista? Taidekasvatusopiskelijan matka omaan kuvantekemiseen.

Mirsch, Anna. 2001. Kuva kielenä: puhetta tukevat ja korvaavat graafiset kommunikointivälineet Antin ja Ollin elämässä

Mladenov, Elisabeth. 2003. Vårt dagliga bröd. Arbetsfördelningens och specialiseringens socialpsykologiska aspekter.

Mononen, Heidi. 2009. Nakukuvia ja revittyjä nalleja. - Tabuaiheet kuvataideopetuksessa.

Mussaari, Anna. 2000. Kauneus on kulkijan silmässä. - Liikkuva elämäntapa taiteena.

Määttä, Meri. 2008. Provosoivien kuvien esiripun takana, Marilyn Manson ja kuvajatkumot.

Neuvonen, Tuija. 2005. "Kissantappovideo" ja debatti. - Rajanvetoa vaiko sirpaleista sapetusta.

Nieminen, Aino. 2006. A:n tarina.

Nieminen, Marja. 2001. Taidekasvatusta Kaarisillassa. Erityispedagogiikkaa ja taidekasvatusta tutkimassa.

Niittonen, Riikka. 2009. Katse kertoo. Valon piirtämistä vaikutelmista käyntikorttikuvissa 1860-1920.

Nilsson, Hertta. 2008. Haudanryöstäjä. Sally Mannin taide ravistelee kuolemankammoisen kulttuurin luurangot kaapeista.

Niskakangas, Suv. 2003. Kappale taivasta. Näkökulmia Peter Frieren taivasmaisemiin.

Nivala, Kristian. 2000. Piste, pinta vai viiva?

Notkola, Riikka. 2005. Tapaustutkimus kokemuksista Kultalehdon hovissa. Sadun mahdollisuudet kuvataidekasvatuksessa.

Nykänen, Asta. 2010. Kuvisopettaja ja kehittyvän digitaalisen median haaste.

Paavola, Essi. 2010. Ei mäkeä suurempi vuori - jälkiviisautta ja kasvutarinoita seminaariraakileesta.

Palaste, Raisa. 2005. Valokuvauksen opetus tänään. Opettajien ajatuksia pimiöstä Photoshopiin.

Palmroos, Elina. 2005. Paperi on ihmeellinen materiaali! Opettajan innostuksen vaikutus opetukseen.

Parkkari, Elsa. 2007. Tanssii pöytälaatikossa. - Lapsikirjailija tarinan kautta kuvallisen ilmaisun pyörteisiin.

Parviainen, Hanna. 2006. Kurkistus kuvaan - Valokuvan terapeutin tarinallisuus.

Peisa, Pasi-Pekka. 2000. Keravan kuvataidekoulun sarjakuvakurssi 1991-1999.

Pekkola, Oona. 2005. Katson minua - omakuvan tekemisen motiiveja tutkimassa.

Pentti, Matteus. 2009. "Mä en osaa piirtää." Pohdintoja motivaation syntyyn vaikuttavista tekijöistä kuvataidetunnilla.

Pietilä, Hilikka. 2003a. Mustaa kahvia Descartesin kanssa. Pohdiskeleva dialogi kysymyksestä, mitä minä on.

Pietilä, Miia-Marketta. 2003b. Miltä kritiikki tuntuu? Taidekasvatuksen opiskelijoiden ajatuksia palautteen saamisesta.

Piispa, Hanna. 2000. Pahan kuvia. "Häiriötaide" ja postmodernin taidekasvatuksen tavoitteet.

Pohjolainen, Tekla. 2007. Vanhankaupunginlahti. - Pohdintaa kotiseutuni muutoksesta.

Pulkkänen, Pasi. 2000. Kolme sukupolvea sotilasmuistioita.



Pöyhönen, Jussi. 2003. Kohtaaminen. Dialogi Ilja Repinin kanssa, näytelmä omasta työskentelystä.

Ranne, Mikko. 2002. Realismista pilakuvaan. - Kuvien havainnoinnista ja samaistumisesta kuviin.

Rantala, Marja-Leena. 2008. Taiton ABC. Mitä taidekasvattajan tulisi tietää typografiasta?

Rautiainen, Teija. 2008. Leikki kuvilla on vakava asia. Mikä on kuvaleikki ja miten se toimii kantaottavassa julisteessa?

Rekonen, Mikko. 2008. Sairauden käsittely taiteen keinoin.

Rieki, Elina. 2003. Vieraalla maalla kaukana. Kehitysyhteistyössä opettamiskokemuksesta kohti monikulttuurista taidekasvatusta.

Riikonen, Heikki.2010. Ajantappajat - Kuvataiteen opettaminen vankilassa.

Riikonen, Sanna. 2010. Median täydelliset naiset. Naistenlehtien mainos- ja kansikuvaston vaikutus nuorten naisten kauneuskäsityksiin ja vartaloihanteiden muodostumiseen.

Ronkainen, Jutta. 2001. Lapsi ja tila.

Roschier, Linda. 2008. Maata pitkin - taide ruumiillisena tapahtumana.

Rouhiainen, Tuuli. 2010. Verkkoidentiteetin rakentuminen Facebookin valokuva-albumikulttuurissa.

Ruohonen, Johanna. 2009. Jättiläisten mailla - jättiläiset Antti Puuhaara-sadun kautta.

Ruotsalainen, Topi. 2004. Tämä teos on minun tekemäni. Taiteilijan suhde signatuuriinsa.

Rämö, Hannele. 2002. Miksi lukea kuvakirjaa lapselle?

Rönkkö, Jari. 2007. Tyhjyyden piirteet. Yritys pysäyttää tyhjyys tutkimuksen kohteeksi ja kuvaamisen aiheeksi

Saarelainen, Heidi. 2005. Valkoisesta valmiiksi. Ajatuksia taiteellisesta työskentelystä.

Saarikoski, Päivi. 2008. Tarinoita kauneudesta: Naisruumis muotikuvituksissa.

Saarinen, Hanna. 2001. Halu ja muut pikkuasiat.

Saarinen, Ulla-Maija. 2003. Keräilyn viehäytys - perhonen muiston kantajana.

Salo, Hanna. 2003. Tiivistettyä elämää. Matka sarjakuvan aiheena.

Salonen, Mari. 2008. “Tää koko työ meni ihan pieleen!” - Miten oppilaan ja opettajan kriteerit ja ajatukset onnistumisesta eroavat?

Sammalisto, Heidi. 2005. Tyypillinen kuvisope.

Saunamäki, Elina. 2008. Kokemani opetussuunnitelman alkulähteillä. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman pedagogista ideaa etsimässä.

Saura, Elias. 2007. Taidekasvattaja ryhmänohjaajana. Pedagogisia mietteitä vuorovaikutuksesta ryhmän alkuaikana.

Savolainen, Miina. 2000. Näetkö kuka olen? Valokuva ja tarve tulla nähdyksi. “Maailman ihanin tyttö”-lopputyön pohjustusta.

Savukoski, Elina. 2009. Kuvista verkossa.

Seppälä, Hanna. 2006. Illusorista pistettä etsimässä.

Sipi, Markku. 2004. Takaisin hiekkalaatikolle. Tieni ensimmäiset taipaleet sarjakuvantekijänä.

Sipilä, Maria. 2010. Harjoitelmia parisuhteeseen - rakkaus tyttöjen yksityisissä piirustuksissa.

Solla, Katja. 2000. Mitkä kokemukset kuvataidetunneilta ovat jääneet merkityksellisiksi?

Sorannummi, Stella-Maaria. 2002. Kuvitella luovuus - luovuustutkimuksellisia näkökohtia sekä katsaus taidekasvattajien luovuuskäsityksiin.

Still, Markus. 2010. "Onks tää hyvä?" - Kodin ja koulun antaman palautteen merkitys onnistumisen kokemuksilleni.

Strandberg, Klaus-Erik. 2001. Taidekasvatuksen reaktionopeus. Miten ajankohta ja ennako-odotukset näkyivät vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden kuvaamataidon osuudessa.

Suorlahti, Olli. 2003. Interferenssi taiteen palveluksessa.

Syrjälä, Hanna-Riikka. 2002. Nykyaide suurin piirtein taidekasvatuksessa. Nykytaidetta ja taidekasvatusta tutkimassa - keskiössä kirja "Nykyaide suurin piirtein."

Syvjäärvi, Sanna. 2004. Estetiikan kysymyksiä pohtimassa.

Särkkä, Katja. 2001. Ryhmän luova voima. - Kolme Pallas-opiskelijaa ja yksilöllinen taiteellinen työskentely.

Tahkola, Anna. 2008. Matkalla. Havaintoja hetkestä.

Takala, Michele. 2004. Valokuva itsen rakentamisen välineenä. Miten identiteetti rakentuu omakuvasarjassa ja omissa albumikuvissa?

Takala, Tero. 2003. Taidepeteradagogista tutkiskelua kielestä, kieleen kätkeytystä ja nimeämisen luonteesta.

Tapio, Tuija. 2002. Taidokasta taidetta. Kädentaidon merkitys taiteen tekemisessä.

Taskinen, Johanna. 2010. Kuvakirjaan kätkeytyä. Opetuksellisen satukirjan syntyprosessi.

Thompson, Marianne. 2001. Punaista ja valkoista. Keskustelua taiteellisen prosessini kanssa.

Thuneberg, Nina. 2010. Pitkittäistutkimus lasten kuvallisen ilmaisun kehityksestä alakoulussa. Omakuvapiirrosten kehitys ensimmäiseltä luokalta neljännelle ja sukupuolten välisistä eroista.

Tiira, Piia. 2001. Albumimaailma. Todellisuuden toinen ulottuvuus?

Tikka, Satu. 2009. Matkalla opettajuudessa. Taidekasvatusprojekti iltapäiväkerhossa.

Tobiasson, Sara. 2003. Tal om himmel och hav. En lärärlärning funderar på dödens närvaro.

Toivonen, Pive. 2000. Vähän aikaa. Tutkimukseni ajan arkitajunnan synnystä ja merkityksistä

Toppari, Elina. 2000. Video-opetusta Ngorussa.

Torn, Katja. 2006. Tein sen, tein sen, tein sen! Mistä syntyy onnistumisen kokemus kuvataiteellisessa prosessissa.

Tuominen, Tatu. 2000. Neljä Helsinkiä. - Alueellisia identiteettejä ja helsinkiläisiä paikkoja.

Tuominen, Ville. 2006. Poliittinen julistetaide presidentinvaaleissa 2006.

Tuovinen, Taneli. 2003. Siksi että vai syyttä suotta. - Pohdinta taiteen ja motivaation suhteesta.

Tupeli, Maija. .2002. Armelias uni. Taiteilija ylevöittäminen hänen kuolemansa jälkeen - tapaustutkimus Ilkka Lammin mediakuvasta.

Turunen, Heini. 2008. Kolmen opintopisteen ope? Luokanopettaja neljäsluokkalaisten kuvataidekasvattajana.

Tynkkynen, Elina. 2003. Mikä ope. Kahden erilaisen kuvisopen ajatuksia opettamisesta ja oppimisesta.

Tähtinen, Joonas. 2008. Ihmiseltä ihmiselle. - Taidekasvatusseminaaritutkielma vammaisista taiteilijaopiskelijoista.

Wahlberg, Jonna. 2000. Matkalla kohti kuvataideopettajuutta

Vainionpää, Laura. 2009. Mitä mahdollisuuksia taideintegraatiossa piilekään? Kokemuksia kuvataiteen avulla toteutetusta oppiaineintegraatiosta ja sen mahdollisuuksista peruskoulussa.

Valojärvi, Laura. 2007. Rakas Ruby ja sen seitsemän paperiprinssiä. Mistä lapsuuteni paperinuket tulivat?

Valtonen, Milja. 2006. Pyöreä. - Merkityksellinen prosessi.

Viikkilä, Katja. 2010. “Toi piirtää paremmin kuin mä.” Miten piirtämistä oikeastaan opitaan.

Wikman, Lina. 2008. Taidekasvatuksen opiskelija ammatti-identiteettiä ja työnkuvan muutoksia etsimässä.

Vilmilä, Fanny. 2005. “Tyttö minnuu paskattaa!” Kokemus kuvataidepäivien järjestämistä vanhainkodissa.

Vuorinen, Tuukka. 2006. Mitä on läsnäolo?

Väisänen, Heidi. 2010. Avioeron ja avioliiton saamat merkitykset avioeron esittävässä teoksissa deviantART online-yhteisössä 2000-luvulla.

Yannopoulos, Marina. 2007. Välillä ihan kivaa. Etnografinen lähestyminen seiskaluokkalaisten kuvataideopetukseen.

Yli-Jylhä, Jonna. 2010. Ikkuna muistoihin. - Toimintatutkimus luovien menetelmien käytöstä muistelutyössä vanhusten kanssa.

Ylitensiö, Sanna. 2001. Mimmejä ja mämmejä. - Tyttöjen kuvia naiseudesta.

Ylösmäki, Aaino. 2008. Elokuvaopetus pienryhmätyöskentelynä ja sen mahdollisuudet lapsen itsetunnon ja yhteistyötaitojen kehittäjänä peruskoulun alaluokilla.

Äärilä, Jyri. 2006. Taidekasvatuksen osaston opetussuunnitelmauudistus 2003-2004 opiskelijoiden kokemana.

## *Liite 2: Kandidaatin tutkielmien ohjaajat*

Seuraavassa listauksessa ovat vuosittain listattuna ne ohjaajat, joiden olen työn valmistumisvuosiin ja töiden vuosittaiseen määrään perustuen olettanut olleen kyseisen vuoden seminaarikurssin vetäjänä. &-merkki ohjaajien välissä tarkoittaa, että tutkielmien ohjaajiksi on tuona vuonna mainittu molemmat tekijät. Joidenkin vuosien ohjaaja on mainittu seuraavan vuoden tutkielmissa vain yhdessä tai kahdessa työssä sen ohjaajaksi. Oletukseni on, että työ on viivästynyt eikä ole maininnut ohjaajaa kyseisen vuoden kohdalla. Näiden alla listattujen ohjaajien lisäksi yhden viivästyneen työn (Paavola 2010) ohjaajana on toiminut Taneli Tuovinen.

2000: Pohjakallio Pirkko, Vira Riitta

2001: Pohjakallio Pirkko, Sava Inkeri, Vira Riitta

2002: Kankkunen Tarja, Pohjakallio Pirkko, Vira Riitta

2003: Kankkunen Tarja, Sava Inkeri, Vira Riitta & Pullinen Jouko

2004: Kankkunen Tarja & Rastas Marja, Krappala Mari

2005: Kankkunen Tarja, Sava Inkeri

2006: Kankkunen Tarja, Rastas Marja

2007: Raike Antti, Rastas Marja, Sava Inkeri

2008: Kallio Mira, Pohjakallio Pirkko, Rastas Marja

2009: Kallio Mira, Pohjakallio Pirkko, Rastas Marja

2010: Haapalainen Riikka, Kankkunen Tarja

Seuraavassa listauksessa ovat kandidaatin tutkielmien ohjaajat aakkosellisessa järjestyksessä. Kunkin ohjaajan perässä on hänen vuosina 2000-2010 ohjaamiensa töiden kokonaismäärät. Mikäli tutkielmalla on ollut useampi ohjaaja, on se laskettu kummankin ohjaajan töiden määrään. Kahdeksan tutkielman ohjaaja ei ollut jäljitettävissä.

|                    |    |
|--------------------|----|
| Haapalainen Riikka | 10 |
| Kallio Mira        | 14 |
| Kankkunen Tarja    | 47 |
| Krappala Mari      | 4  |
| Pohjakallio Pirkko | 45 |
| Pullinen Jouko     | 11 |
| Raike Antti        | 4  |
| Rastas Marja       | 49 |
| Sava Inkeri        | 28 |
| Tuovinen Taneli    | 1  |
| Vira Riitta        | 24 |

### *Liite 3: Stylus-lehtien teemanumerot 2000–2010*

|          |   |
|----------|---|
| 1/2000   | Tila, paikka, aika ja arkkitehtuuri                           |
| 2/2000   | Monikulttuurisuus   |
| 1-2/2001 | Taidekasvatus 1950-2000                                       |
| 1/2002   | Media   |
| 2/2002   | Suomalainen kuvataideopetus draaman ja teatterin näkökulmasta |
| 1/2003   | Se on opsia nyt!  |
| 2/2003   | Ammatti-identiteetti  |
| 1/2004   | Kansainvälisyys   |
| 2/2004   | Mediakasvatus   |
| 1/2005   | Museopedagogiikka   |
| 2/2005   | Taidekasvattajan päivä  |
| 1/2006   | Pohjoismainen kuvataideopetus                                 |
| 2/2006   | Sata vuotta siivillä (Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta)     |
| 1/2007   | Monia teemoja, 100 vuotis juhlanumero.                        |
| 2/2007   | Monikulttuurista kuvista                                      |
| 1/2008   | Taidekasvatuksen paradigmat                                   |
| 2/2008   | Kriittinen kuvataidekasvatus?                                 |
| 1/2009   | Kohtaamisia nykyaikaisessa                                    |
| 2/2009   | Hyvinvointia ja kasvua  |
| 1/2010   | Verkko ja verkostot   |
| 2/2010   | Kestävä taidekasvatus   |