

Anne Salenius-Riipinen

**Narratiivinen tutkimus pedagogisen rakkauden merkityksestä  
kuvataiteen opettamisessa**

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatus

Lapin yliopisto

2019

## Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Narratiivinen tutkimus pedagogisen rakkauden merkityksestä kuvataiteen opettamisessa

Anne Salenius-Riipinen

Kuvataidekasvatus

Pro gradu -tutkielma

106 sivua, liitteet (3)

2019

### Tiivistelmä:

Narratiivisen tutkielmani aineisto perustuu viiden kuvataideopettajan haastatteluun. Tutkielmani keskiössä olivat kuvataideopettajien omat oppimiskokemukset. Tutkielmani yhtenä tavoitteena oli selvittää, millaista toimijuutta pedagogisen rakkauden kokemisesta syntyi haastateltavalle, millaisista tekijöistä koostuu hyvä kuvataideopettajuus ja miten pedagoginen rakkaus näyttäytyy opettajan työssä? Tutkielmani toisena tavoitteena oli tuoda esiin kuvataideopettajien omaääniset kertomukset. Muodostin haastatteluista kokonaiskertomuksia, kehysnarratiiveja ja taiteellisen osion runoja. Tutkielmani analyysimenetelmänä käytin aineistoon pohjautuvaa narratiivista analyysiä. Rikas narratiivinen kerronta ja kehyskertomukset toimivat aineistona teoreettiselle pohdinnalle aiheeseen liittyvän kirjallisuuden inspiroimana. Tutkielmani teoria muodostui pedagogisen rakkauden ja positiivisen pedagogiikan -käsitteistä.

Tutkimukseni kolmantena tavoitteena oli selvittää, millaista uutta tietoa ja millaisia uusia oivalluksia taideperustainen ajattelu voi tuottaa. Prosessissa oli kysymys taiteidenvälisyydestä, jossa yhdistyivät tanssi, valokuvaus ja runot. Pohdin taiteellisessa prosessissa asioita pedagogisen rakkauden näkökulmasta. Tavoittelin syvempää ymmärrystä kehysnarratiivien pohjalta tekemiäni runojen ja ottamieni valokuvien vuorovaikutuksesta, taideperustaisen tutkimuksen keinoin.

Aineiston analyysin tuloksena pedagoginen rakkaus näyttäytyi opettajuudessa seuraavilla tavoilla: opettajat pitivät oppilaistaan, he kannustivat oppilaitaan päämäärätietoisesti, opettajat huomioivat oppilaansa kokonaisvaltaisesti ja yksilöllisesti. Tutkimukseni mukaan opettajan hyvä vuorovaikutus ja hänen osoittamansa pedagoginen rakkaus vaikutti oppilaassa seuraavaa toimijuutta: oppilaiden minäpystyvyys, itsetunto ja usko omiin taitoihin vahvistui, opettajan luoma turvallinen ilmapiiri luokassa vahvisti oppilaan avoimuutta ja tämä johti lopulta yksilöiden kukoistukseen. Kuvataideopettajan oppilaaseen jättämä vahva tunnejälki vaikutti vahvasti oppilaan uravalintoihin ja sai aikaan ponnistelua kuvataiteelliselle alalle pyrkimiseksi. Tutkimukseni mukaan hyvässä kuvataideopettajuudessa keskeistä on oppilaan yksilöllinen kannustaminen, hyvä ja avoin vuorovaikutus, luottamus oppilaan taitoihin, työn tekeminen koko persoonallaan, empaattisuus, yksilön kunnioitus, rakentava palautteenanto ja idearikkaus.

Pohdinnassa tuon esille, millä tavoin tutkimani tieto ja oivallukset opettajuudesta, pedagogisesta rakkaudesta ja vuorovaikutuksesta heijastelevat omaan opettajuuteeni.

Asiasanat: *kuvataideopetus, pedagoginen rakkaus, positiivinen pedagogiikka, narratiivinen tutkimus, taideperustainen tutkimus, taiteidenvälisyys*

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi \_X\_

## **University of Lapland, Faculty of Art and Design**

A narrative research on the significance of pedagogical love in the teaching of art education

Anne Salenius-Riipinen

Art Education

Pro gradu thesis

106 pages, attachments (3)

2019

### **Summary:**

The material of my narrative thesis is based on the interviews of five art education teachers. The learning experiences of the art education teachers are at the core of the thesis. One of the objectives of the thesis was to find out, what kind of agency was born out of experiencing pedagogical love in the interviewee? What are the elements of a good art education teachership, and how is pedagogical love seen in the work of a teacher? The second objective of my thesis was to bring forth the narratives of the art education teachers. The interviews are formed into full stories, frame narratives and poems in the artistic part. I have used the narrative analysis based on the material as the analytical method of the thesis. A rich narration and frame narratives function as the material for the theoretical reflection inspired by literature related to the subject. The concepts of pedagogical love and positive pedagogy form the theorisation of the thesis.

The third objective of my research was to examine, what kind of new information and new insights can be produced by the arts-based thinking. The process was about inter-arts, in which dance, photography and poems are intertwined. In the artistic process, I reflect matters from the perspective of pedagogical love. I aimed at a deeper understanding through the dialogue between the poems based on the frame narratives written by me and photographs taken by me, by means of the arts-based research.

As the result of the analysis of the material, pedagogical love was seen in a teachership in the following ways: Teachers liked their students, they purposefully encouraged their students, teachers paid attention to the students comprehensively and individually.

Based on my research, a good communication of a teacher and pedagogical love expressed by him or her brought about the following agency in a student: The self-efficacy of the students, self-esteem and belief in one's skills were strengthened, the safe environment in a classroom created by the teacher affirmed student's openness, which eventually resulted in the blooming of the individuals. The strong emotional mark on the student left by the art education teacher strongly influenced on the career choices of the student and stirred up efforts to pursue the field of fine arts. Based on my research, encouraging the student individually, a good and open communication, trusting the skills of a student, working through one's whole personality, empathy, respecting an individual, a constructive feedback and innovativity form the essence of a good art education teachership.

In the reflection I bring forth, in what ways the information researched by me and insights into teachership, pedagogical love and communication reflect on my own teachership.

*Keywords: art education, pedagogical love, positive pedagogy, narrative research, arts-based research, inter-arts*

I give a permission the pro gradu thesis to be read in the Library X

# Sisällys

<b>1 Johdanto</b>	<b>6</b>
<b>2 Tutkimuksen tausta ja konteksti</b>	<b>10</b>
2.1 Ensimmäinen koulumuistoni	10
2.2 Nuorten pahoinvointi näkyy luokkahuoneessa	11
2.3 Missä ovat opettajan vuorovaikutustaidot?	13
2.4 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset	13
<b>3 Tutkielman lähtökohdat ja teoreettinen kehys</b>	<b>14</b>
3.1 Minä kuvataidekasvattajana	14
3.2 Ihmiskäsitykset työn suuntaa ohjaamassa	15
3.3 Pedagoginen rakkaus, mitä se on?	17
3.4 Positiivisen pedagogiikan näkökulmaa	20
<b>4 Menetelmät</b>	<b>23</b>
4.1 Narratiivinen lähestymistapa	23
4.2 Narratiivisuus konstruktivistisena tutkimusotteena ja tutkimusaineistona	25
4.3 Subjektiiivinen tieto, tutkimuksen vahvuus vai heikkous?	26
4.4 Narratiivien analyysi vai narratiivinen analyysi?	27
4.5 Käsitteistä	27
4.6 Taideperustainen tutkimus	28
<b>5 Tutkimustiedon rakentuminen</b>	<b>32</b>
5.1 Viiden kuvataideopettajan haastattelu	32
5.2 Narratiivisen tutkimuksen eettisiä haasteita	34
5.3 Tutkimusmateriaalin rakentaminen kehystarinoiksi ja narratiiveiksi	36
5.4 Aineiston analyysikeinona narratiivinen analyysi	37
<b>6 Narratiivit</b>	<b>39</b>
6.1 Ensimmäinen – Angoravillapaita ja ruutuhousut, Edith	39
6.1.1 Opettajat osoittivat välittämistä	41
6.1.2 Palautteen muuttava voima	42
6.1.3 Vaikutteita omaan opetukseen	43
6.1.4 Kuvataideopettajan on pystyttävä heikointakin nostamaan	44
6.2 Toinen - Tuntematon häpeä, Kaisa	45
6.2.1 Taustalla tekemisen vapaus ja lämmin ilmapiiri	45
6.2.2 Positiivisia vuorovaikutustilanteita opettajien kanssa	46
6.2.3 Johdatus negatiivisen vuorovaikutuksen aakkosiin	47
6.2.4 Kannustava asenne ja rakkaus kuvataiteen opettamiseen	50
6.3 Kolmas – Poliittisena välikappaleena, Aino	51
6.3.1 Kuvataideopettaja elämänsuunnan näyttäjäksi	51
6.3.2 Vallan käyttöä ja huonoa kommunikaatiota	52
6.3.3 Kun toinen ihminen uskoo, että pystyy johonkin	54
6.3.4 Positiiviset kohtaamiset kantavat	55
6.3.5 Opettajan luottamus oppilaaseen	56
6.4 Neljäs - Appelsiinimehua ja palettiveitsi, Nanna	57
6.4.1 Persoonalliset opettajat inspiraation lähteenä	57
6.4.2 Toisenlaisia oppimiskokemuksia	59
6.4.3 Paljon aineksia omaan opettajuuteen	60
6.4.4 Luovan hetken tulisi olla sellainen, että kaikilla on hyvä olla	61

6.5 Viides - Joku juttu pitää olla, Pihla	62
6.5.1 Elämää muuttava kohtaaminen antoi uuden unelman	64
6.5.2 Positiivisia oppimiskokemuksia	66
6.5.3 Paljon positiivista palautetta opettajuudesta	68
6.5.4 Hyvä kuvataideopettaja on läsnä	69
<b>7 Taiteellinen prosessi, valokuvat ja runot</b>	<b>71</b>
<b>8 Johtopäätökset</b>	<b>88</b>
<b>9 Pohdinta</b>	<b>95</b>
LÄHTEET	100
LIITTEET	107

# 1 Johdanto

Olen koko aikuisikäni ollut kiinnostunut opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Olen pistänyt kouluhistoriani aikana merkille, että vuorovaikutus voi olla tuhoavaa ja rakentavaa kaikissa eri sävyissään. Nyt kuvataidekasvatuksen ammattilaiseksi opiskellessani nämä asiat ovat erityisesti keskiössä. Olenko inspiroiva opettaja? Millaista ilmapiiriä luokkaani heijastelen? Pro gradu -tutkielmassani kiinnostuksen kohteena ovat kuvataideopettajien omat oppimiskokemukset. Lähestymistapa avaa uuden näkökulman, sillä haastatellen entisiä oppilaita, jotka toimivat tänä päivänä itse kuvataideopettajina. Tutkimukseni aineistona toimii haastateltavien oppimiskokemukset lapsuudesta nuoruuteen ja nykypäivään saakka.

Narratiivisuus eli tarinallisuus on kiehtova tapa tutkia ihmisten elämänkokemuksia. Narratiivin käsite viittaa sanallisiin, symbolisiin tai sosiaalisiin ilmaisiin, joiden avulla yksilö selittää elämää itselleen ja muille. Narratiivien avulla määrittelimme suhdettamme muihin ja ympäröivään maailmaan. Jäsennämme identiteettikertomusten avulla menneisyyttämme ja suuntaudumme tulevaisuuteen. (Räsänen 2015, 233.) Olen kiinnostunut tutkimuksessani kuvataideopettajien omista oppimiskokemuksista elämän varrella. Sovellan tutkimuksessani narratiivista lähestymistapaa siten, että kirjoitan tutkimukseni lähtökohdista olevat kuvataiteen opettajien haastattelut tarinalliseen muotoon ja nostan jokaiselta haastateltavalta yhden merkityksellisimmän kokemuksen kehyskertomukseksi. Käsittelen aineistoa narratiivisen analyysin keinoin. Narratiivinen kerronta ja kehyskertomukset toimivat aineistona teoreettiselle pohdinnalle aiheeseen liittyvän kirjallisuuden virittämänä. Kehyskertomukset toimivat myös taiteellisen osion runojen ja valokuvieni lähtökohtina.

Taiteellisessa osiossa tavoitellaan syvempää ymmärrystä kehyskertomusten pohjalta tekemiäni runojen ja ottamiäni valokuvien väliltä, taideperustaisen tutkimuksen keinoin. Taideperustaisen menetelmän avulla etsin uutta tietoa ja merkityksenantoja valokuvistani ja runoistani. Kehyskertomus on oma kertomuksensa, joiden kanssa runot eli narratiivien narratiivit ovat vuoropuhelussa.

Narratiivien narratiivi esittää kehystarinalle vaihtoehtoisen näkökulman, ikään kuin fiktiivisen intervention, joka kääntää negatiivisen kokemuksen positiiviseksi tai vahvistaa ennestään positiivista kokemusta. Valokuvissani pyrin nostamaan tanssin avulla kehystomuksissa ja runoissa esiintyviä teemoja esiin, kuvaten tanssijoita. Pyrin kokonaisuudessaan vahvaan valokuvien ja runojen väliseen vuoropuheluun. Kuvat on otettu La Strada -teatterissa Tampereella keväällä 2018. Kuvissa esiintyvät tanssinopettajat Markus ja Tuire Mast.

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on selvittää, millaista toimijuutta pedagogisen rakkauden kokemisesta oli syntynyt haastateltaville heidän kouluaikaansa, millaisista tekijöistä koostuu hyvä kuvataideopettajuus ja miten pedagoginen rakkaus näyttäytyy opettajan työssä? Pyrin etsimään vastauksia sille, millainen merkitys hyvällä vuorovaikutuksella ja pedagogisen rakkauden kokemisella on kuvataiteen opetuksessa. Tutkielmani toisena tavoitteena on tuoda esiin kuvataideopettajien autenttiset ja omaääniset kertomukset.

Anna-Maija Junno (2013) Aalto-yliopistosta on tutkinut aihetta ”Kasvamaan saatettu. Opettajan karisman ja pedagogisen rakkauden vaikutus oppilaan oppimiskokemukseen ja kasvuun.” Hänen autoetnografinen ja narratiivinen tutkimuksensa pohjautuu hänen omiin oppimiskokemuksiinsa eri ikävaiheidensa aikana. Hän pohtii opinnäytetyössään, kuinka hänen omat kokemuksensa ovat vaikuttaneet hänen kuvataideopettajaidentiteettinsä kehittymiseen. Hänen näkökulmansa on mielenkiintoinen ja rehellinen omiin oppimiskokemuksiin pohjautuva opinnäytetyö. Omassa tutkimuksessani pyrin laajempaan näkökulmaan ja tuomaan esiin useamman ihmisen äänen ja kokemuksen.

Johanna Mäki-Havulinna (2018) Tampereen yliopistosta on selvittänyt väitöskäytöksessään, millainen on hyvä opettaja. Hän tarkasteli opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta koulussa. Hän kysyi tutkimuksessään, miten opettaja voi omilla toimillaan tukea oppilaiden kouluhyvinvointia ja opettaja–oppilas -vuorovaikutusta sekä millaisista laatutekijöistä hyvä opettajuus rakentuu muuttuneen perusopetuslain hengessä. (Mäki-Havulinna 2018, 7.)

Mäki-Havulinnan mukaan hyvä opettaja kohtaa oppilaansa aidosti, hyvántah-  
toisesti ja rohkeasti. Hän tuo luokkahuoneeseen turvalliset ja hallitut kasvatus-  
käytänteet ja toimintatavat. Opettaja auttaa oppilasta löytämään oppimisessa  
tavoitteita ja keinoja, joilla oppilas voi niitä saavuttaa. Hän huomioi opetukses-  
saan myös tukea tarvitsevat oppijat. Kun opettaja osasi kohdata ristiriitatilan-  
teet rauhallisesti ja rohkeasti huumoriakin käyttäen ja oppilasta kunnioittaen,  
ne saattoivat muodostua hyviksi kasvatukselliseksi tilanteiksi. Opettaja osasi  
perustella kasvatukselliset argumenttinsa oppilaalle ja piti niistä määrätietoi-  
sesti kiinni kuitenkin siten, ettei oppilas menettänyt kasvojaan. Opettaja ei  
myöskään ottanut henkilökohtaisena loukkauksena oppilaan huonoa käytöstä,  
vaan toimi tilanteessa kypsänä aikuisena ja kasvattajana. Mäki-Havulinnan  
tutkimuksen perusteella opettaja luo pohjaa onnistuneelle opettaja–oppilas -  
vuorovaikutukselle kannustaessaan oppilaita ristiriitatilanteissa ottamaan vas-  
tuuta omasta käyttäytymisestään. Opettajan tulee nähdä oppilas yksilönä, ei  
kasvottomana ryhmän jäsenenä. Mäki-Havulinnan väitöstutkimus paljastaa,  
että usein luokan suurin ongelma on opettaja. Vaikka hänellä olisi laaja tieto-  
määrä opetettavasta aineesta, mutta häneltä puuttuu vuorovaikutustaitoja,  
opetus ei välttämättä mene perille. Havu-Mäkilinnan mukaan läsnäoloaan ja  
omaa persoonaansa työskentelyssä käyttävä opettaja luo turvallista ilmapiiriä  
luokassa. Turvallisuus edistää luottamusta, ilmapiiri edistää hyvinvointia ja op-  
pimistuloksiakin syntyy. (Mäki-Havulinna 2018, 123–125.)

Opinnäytetyöni aihe on erittäin ajankohtainen, sillä viime vuosina positiivisen  
pedagogiikan vaikuttavuutta koulumaailmassa on Suomessa alettu tutkia ak-  
tiivisesti. Eliisa Leskisenojalta ja Erja Sandbergilta (2019) on ilmestynyt uuni-  
tuore ”Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi” -kirja. Kirjassa tuodaan  
esiin tutkimusten kautta, että onnelliset nuoret oppivat nopeammin ja parem-  
min, he pitävät koulutyötä mielekkäänä, saavat parhaat arv sanat ja ovat li-  
säksi vähiten poissa koulusta. Positiivinen pedagogiikka keskittyy nuorten par-  
haiden puolien esille nostamiseen ja luo heille myönteisiä odotuksia. Se täyden-  
tää opiskelijoiden akateemisia tavoitteita, ei kilpaile niiden kanssa. Kirjassa esi-  
tellään viisi vahvuuden polkua, jotka kehittävät nuorten hyvinvointia ja edistä-  
vät heidän oppimistaan erilaisin innostavin harjoittein. (Leskisenoja & Sand-  
berg, 2019)



Avaan luvussa kaksi tutkimukseni taustaa ja kontekstia. Tuon eri näkökulmista tietoa koulutuskentältä peruskoulun ja opettajien tilanteesta. Luvussa kolme avaan omia ihmiskäsityksiäni sekä taidekasvatusnäkemystäni. Ihmiskäsityksensä kautta kasvattaja tulkitsee havaintonsa oppijasta sekä määrittää, mitä ominaisuuksia hän pitää oppilaassa arvokkaina ja miten hän suhtautuu kasvuun ja kasvatukseen. Ihmiskäsitys on oleellinen tekijä vuorovaikutuksemme laadussa, joka ohjaa myös toimintaamme taidekasvattajina. (Stenberg 2011, 12; Haveri 2014, 107.) Tutkielman teoria muotoutui pedagogisen rakkauksen ja positiivisen pedagogiikan käsitteistä ja pohdin, mitä hyvää nämä menetelmät voisivat tuoda perusopetukseemme. Luvussa neljä paneudun tutkimukseni metodologiaan, narratiiviseen ja taideperustaiseen lähestymistapaan. Kysyn tässä luvussa, mitä hyötyä on taideperustaisesta lähestymistavasta ja millaisia taitoja taideperustaisen tutkimuksen harjoittajat tarvitsevat. Viidennessä luvussa kuvailen kronologisesti, kuinka tutkimustietoni on rakentunut ja millaisia eettisiä haasteita olen kohdannut narratiivista tutkimusta tehdessäni.

Luvussa kuusi esittelen narratiivit ja kehystarinat. Rikas narratiivinen kerronta ja kehystarkemukset toimivat aineistona teoreettiselle pohdinnalle aiheeseen liittyvän kirjallisuuden virittämänä. Seitsemännessä luvussa analysoin valokuviani ja runojani selvittäen, millaista uutta tietoa ja uusia oivalluksia taideperustainen ajattelu voi tuottaa. Prosessissa on kysymys taiteidenvälisyydestä, jossa yhdistyvät tanssi, valokuvaus ja runot. Pohdin taiteellisessa prosessissa asioita pedagogisen rakkauksen näkökulmasta. Tavoittelen syvempää ymmärrystä kehystarkemien pohjalta tekemiäni runojen ja ottamiäni valokuvien vuorovaikutuksesta, taideperustaisen tutkimuksen keinoin. Luvussa kahdeksan ovat tutkimukseni johtopäätökset ja Pohdinta-luvussa pyrin hahmottamaan tutkimustulosten pohjalta, millaiseksi kuvataidekasvattajaksi itse haluan kasvaa ja millaisia asioita opettajana edustaa. Lisäksi pohdin, kuinka tutkimukseni onnistui ja millaisia jatkotutkimuksia aiheesta voisi tehdä.

## 2 Tutkimuksen tausta ja konteksti

### 2.1 Ensimmäinen koulumuistoni

Elettiin 70-luvun loppua. Tuolloin oli muotia isot, kirkkaanväriset, tekonahkaiset laukut, jotka kovettuivat paukkupakkasilla. Kultatukkainen tyttö oli asettanut pakkasessa jäätyneen kassinsa pulpetissa olevaan koukkuun. Huomaamatta laukku oli tunnin aikana ottanut muotonsa ja valunut keskelle käytävää. Tyttö oli niin ajatuksissaan ja keskittynyt tunnin aiheeseen, ettei huomannut laukkunsa tukkivan kulkureittiä. Kultatukkaisen tytön takana istui Minna-tyttö, jonka sydän oli leikattu. Muistona siitä hänellä oli pitkä, pystysuuntainen leikkausarpi keskellä rintaa. Kultatukkainen tyttö oli pistänyt merkille, että oppilas oli jotenkin erityinen, hän sai opettajalta lempeitä hymyjä ja ymmärrystä enemmän kuin muut oppilaat. Minna oli aktiivinen oppilas ja nytkin hän viittasi ja luvan saatuaan lähti kulkemaan kohti taulua. Yhtäkkiä kuului kumahdus, hänen kompastuessaan keskellä lattiaa lojuvaan tekonahkaiseen laukkuun. Luokka meni hiljaiseksi, tuskin kukaan uskalsi edes hengittää. Minna selvisi kolhusta muutamalla mustelmalla, nousi ylös ja jatkoi matkaansa taululle. Kultatukkainen tyttö katsoi opettajaa ja yritti etsiä hyväksyntää. Opettaja katsoi tyttöön viihäisesti, halveksien ja tuomitsevasti. Tyttö laski häveten katseensa alas. Hän oli tehnyt suuren vääryyden, opettajan parhaalle oppilaalle, lellikille. Kultatukkainen tyttö halusi piiloutua ja tulla näkymättömäksi. Hän oli saanut herkkään sydämeensä ensimmäisen särön.

Tarina on ensimmäinen muistoni koulusta. Koulumuiston on täytynyt olla voimakas kokemus, koska se on piirtynyt mieleeni niin elävästi. Muistan opettajan ilmeen ja olemuksen hiusmallia myöten, hänen harmaat vaatteensakin. Vaikka opettaja ei puhunut tilanteesta minulle sanaakaan, hänen nonverbaalinen viestintänsä kertoi kaiken siitä, mitä hän ajatteli. Hän viesti minulle sanattomasti, että olin tehnyt hirvittävän virheen. Uskon, että alkukantainen kiinnostukseni oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta on lähtöisin juuri tästä ensimmäisestä koulukokemuksestani. Tuon tilanteen jälkeen olen elämäni aikana saanut sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia opetustilanteissa.

Sensitiivisenä ja intuitiivisena ihmisenä olen vaistonnut herkästi luokan ilmapiiirin, oppimisen helppouden tai -vaikeuden.

En koskaan nuorempana haaveillut kuvataideopettajan ammatista. Kouluttauduin AMK-tekstiilimuotoilijaksi ja yrittäjänä toimimisen jälkeen ajauduin töihin neljäksi vuodeksi taide- ja kulttuurialalle valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen työvalmentajaksi ja erityisopettajan työpariksi. Tässä työssä erilaisen opiskelijoiden kommunikaatioon liittyvien haasteiden vuoksi jouduin pohtimaan, mikä on oikea tapa kommunikoida opiskelijoiden kanssa. Tulin vuosien mittaan herkäksi sille, millä äänenpainolla puhun opiskelijoille ja millaista ilmapiiiriä levitän ympäristööni. Virheitä kommunikaatiossa olen tehnyt riittävästi oppiakseni niistä. Tuo aika oli kuitenkin mielenkiintoista ja kasvattavaa, siellä kiinnostukseni opettajuutta kohtaan kasvoi ja päätin hakea opiskelemaan alaa. Nyt kuvataidekasvatuksen ammattilaiseksi opiskellessani nämä asiat ovat olleet erityisesti keskiössä. Miten minä opettajana vaikutan ympäristööni, oppilaisiin tai työyhteisööni? Onko olemassaoloni suhteessa muihin inspiroivaa vai tukahduttavaa? Millaista on hyvä ja inspiroiva kuvataideopettajuus tai hyvä vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä?

## 2.2 Nuorten pahoinvointi näkyy luokkahuoneessa

Hjalmar Söderbergin mukaan, ihminen haluaa olla rakastettu, sen puuttuessa ihailtu, sen puuttuessa pelätty, sen puuttuessa ylenkatsottu ja inhottu. Ihminen haluaa herättää toisissa ihmisissä jonkinlaisia tunteita. Sielu jäätyy tyhjiössä ja haluaa yhteyttä toisiin, hinnalla millä hyvänsä. (Kallio 2017, 13.) Psykologian emeritusprofessori Markku Ojanen (2014) painottaa Roy Baumeisterin tutkimukseen viitaten, että matala itsearvostus liittyy eniten epäselvään ja häilyvään kuvaan itsestä. Hauraan minäkuvan omaavat ihmiset herkistyvät ympäristöstä tulevalle kielteiselle palautteelle. He keskittyvät omien huonojen puoliensa välttämiseen, he ottavat asiat varman päälle ja varovat haasteita. Arviointitilanteissa matala itsearvostus johtaa oman minän jatkuvaan vertailuun. Kun ihminen ei arvosta itseään, hänen on vaikeaa löytää itsestään hyviä puolia silloinkaan, kun hän yrittää löytää muista huonoja ominaisuuksia omaa

asemaansa korottaakseen. Heikosti itseään arvostavat henkilöt käyttävät energiansa epäonnistumisten, häpeäkokemusten ja hylkäysten torjumiseen, vaikka heillä onkin tarve menestyä kuten muillakin. He keskittyvät puutteisiinsa ja koettavat korjata niitä. Tällainen toiminta ei valitettavasti johda onnistumisen kokemuksiin. (Ojanen 2014, 98.) Nuoret, joilla on matala itsearvostus, saattavat joutua monenlaisiin ongelmiin, jotka heijastuvat useille elämänalueille.

Opettajien auktoriteetti on murentumassa ja samalla tämä nuorten edellä mainittu häilyvä kuva itsestä näkyy rauhattomana käyttäytymisenä koulussa. Nuoret eivät enää kunnioita opettajia, opettajien asema on oppilaiden silmissä heikentynyt merkittävästi. Huonot käytöstavat näkyvät koulussa muiden oppilaiden ja opettajien kiusaamisena. Opettajia uhataan väkivallalla, tönitään ja hännätään jatkuvasti sanallisesti. Haistattelu ja uhkailu ovat opettajien arkea. Luokista puuttuu työrauha, opettajien aika kuluu oppilaiden välien selvittelyissä ja kadonnutta työrauhaa etsiessä. Tehokkaaseen opettamiseen tai oppimiseen jää oppitunnista vain vähän aikaa. Kun opettajan aika menee kurinpitoon, kärsivät siitä eniten oppilaat, jotka tarvitsisivat henkilökohtaista ohjausta. Rauhattomuuden lisääntymisellä on vakavat seuraukset, opetuksen taso on laskenut. Tämä muutos näkyy jo oppilaiden osaamisessa. Viimeisimmän Pisa-tutkimuksen mukaan koulujen väliset tasoerot ovat etenkin Helsingissä jo merkittäviä. Kokeita on jouduttu helpottamaan ja selvää on, että Pisa-tulokset tulevat tämän myötä myös huononemaan. Konfliktien selvittely voi viedä opettajan aikaa kymmeniä tunteja vuodessa. Lopulta tilanne johtaa opettajien väsymiseen. Osa opettajista ei kestä taakkaansa, he vaihtavat joko koulua tai kouluttautuvat toiselle alalle. Mikä siis avuksi? Mitä yhteiskunnassamme on tapahtumassa? (Riihola, 2017; Välimaa, 2012) Tulevana aineenopettajana olen huolestunut, löytyykö minulta tarpeeksi ammattitaitoa saada häirikköoppilaat motivoitumaan opetuksesta. Saanko luotua luottamuksellisen suhteen ja keskusteluyhteyden vanhempiin? Olenko saanut tarpeeksi eväitä pedagogisessa koulutuksessa selvittää ristiriitatilanteita luokassa?

### 2.3 Missä ovat opettajan vuorovaikutustaidot?

Kuvataidekasvattajan pedagogisissa opinnoissa en koe saaneeni tarpeeksi tietoja tai taitoja konfliktien ratkaisemiseen ja omien vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Olen joutunut sukeltamaan suoraan altaan syvimpään päähän ja opettelemaan taitoja käytännössä joko harjoittelijana tai sijaisopettajana toimiessa. Tämä on mielestäni kuvataideopettajien koulutuksen suurin puute. Jos maailmamme muuttuu, koulutuksemme tulisi muuttua ja päivittyä sen mukaisesti antamalla opettajien työkalupakkiin asianmukaisia välineitä, joilla menestyä opettajan työssä. Jaakko Mannermaa (2016) on tuonut kirjoituksessaan esille OAJ:n kehittämispäällikkö Nina Lahtisen huolen peruskoulujen tukalista tilanteista ja opettajien kasvavasta ahdingosta. Lahtinen on todennut, että opettajien koulutus konflikteihin puuttumisessa saattaa olla puutteellista ja lisäksi koulutus auttaisi opettajia selviytymään hankalista tilanteista. Yliopistoissa opettajankoulutuksesta vastaavat yksiköt päättävät opetuksensa sisällöstä itsenäisesti. Yhtenäistä ohjetta esim. riitojen ehkäisemisestä tai ratkaisemisestä ei ole. (Mannermaa, 2016)

### 2.4 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, millainen merkitys pedagogisella rakkauksella on kuvataiteen opettamisessa seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

- Millaista toimijuutta pedagogisen rakkauden kokemisesta syntyy oppilaalle?
- Millaisista tekijöistä koostuu hyvä kuvataideopettajuus?
- Miten pedagoginen rakkaus näyttäytyy opettajan työssä?

Tutkielmani toisena tavoitteena on tuoda esiin kuvataideopettajien omaääniset kertomukset. Tutkimukseni kolmantena tavoitteena on selvittää, millaisia uusia oivalluksia taideperustainen ajattelu voi tuottaa. Tavoittelen syvempää ymmärrystä kehyskertomusten pohjalta tekemiäni runojen ja ottamiäni valokuvien vuorovaikutuksesta, taideperustaisen tutkimuksen keinoin.

### 3 Tutkielman lähtökohdat ja teoreettinen kehys

“Consciously we teach what we know,  
unconsciously we teach who we are.”

(Hamachek 1999, Stenberg 2011, 20)

#### 3.1 Minä kuvataidekasvattajana

Mihin sanat päättyvät, siitä tanssi alkaa. Rakastan modernia paritanssia, West Coast Swingiä. Tanssi saa minut elämään ja loistamaan. Sen kautta opettelen olemaan läsnä tässä hetkessä. Tanssi saa tuntemaan voimakkaita ilon, onnistumisen ja yhteyden tunteita yhdessä muiden tanssijoiden kanssa. Kuvataiteellisella ilmaisulla on ihmiseen samankaltainen voimauttava ja eheyttävä vaikutus kuten tanssilla. Taide ja tanssi antaa vuorovaikutuksellisen keinon ymmärtää toista ihmistä. Taiteen ja tanssin kautta voi luoda uutta, ylittää omia rajoituksia. Taide yllättää, muuttaa minua ja ympäröivää maailmaa sekä luo sosiaalisia yhteyksiä ihmisiin. Taiteen kautta voin reflektoida sisintäni ja antaa muille mahdollisuuden ymmärtää itseäni.

Tutkimusprofessori Marjatta Bardy (2007) toteaa, että taide antaa erilaisia tapoja kuvata ja nimetä maailmaa työstämällä havaintoja ja kokemuksia taiteen eri keinoin. Taiteessa luodaan merkityksiä. Taide tulkitsee ja muuttaa todellisuuksien hahmottamista, kokemusten ja tuntemisen kautta. Ilmaisen itseäni taiteellisesti parhaiten tanssin lisäksi valokuvauksen kautta. Valokuvaus antaa rajattomat mahdollisuudet kertoa tarinaa. Kuvaan luonnossa tapahtuvia metamorfooseja ja ihmisiä tekemässä jotain yhdessä tai yksin. Kuvissani on aina jotakin symboliikkaa, jotka merkitsevät minulle jotakin. Näin ollen tarinallisuudella on kuvissani suuri merkitys. Taidekasvatuksen professori Helena Sederholm (2007) kysyy ”Mitä varten on elämä? Mitä varten on taide?” Hän toteaa, että elämä on kokemuksen keräämistä varten ja taide elämän heräämistä varten. Taidekasvatus opettaa käsittelemään monenlaisia ilmiöitä sekä ristiriitaisuuksia taiteessa ja sosiaalisessa elämässä. Taide ei ole elämästä erillinen asia, vaan kuuluu läheisesti elämään. (Bardy 2007, 21; Sederholm 2007, 143.)

Kuvataidekasvattajan tehtävänä on tarjoilla kokemuksen pöytään sellaisia aineksia, että elämä nuorissa heräisi. Taide on siis kokemus. Olen kuvataideopettajana ennen kaikkea innostaja ja inspiroija. Oppilaiden innostuessa erilaisista tekniikoista ja materiaaleista, tutkivat niiden mahdollisuuksia ja löytävät tekemisen kautta jotakin uutta, se tuottaa minulle suurinta iloa. Tärkeintä kuvataiteissa ei ole täydellisen kuvallisen tekniikan hallitseminen, vaan oman persoonallisen ilmaisun löytäminen. Kun oppilas kokeilee ja tutkii omia luovuuden rajojaan, hän usein ylittää itsensä ja löytää matkan varrella ilmaisuunsa ja elämissaamaailmaansa jotain uutta ja persoonallista. Silloin koen onnistuneeni kuvataidekasvattajana. Bardy (2007) painottaa, että taide on palaamassa takaisin arkeen. Taiteen ja elämän läheinen suhde on maailman asuttamista, järjestyksen ja merkityksen luomista sekä kulkua mielen ja kulttuurin sisimmissäkin tiloissa, merkityksien havaitsemista ja nimeämistä, käyttöä ja jakamista. Taiteesta ja suhteesta elämään syntyy kulttuuritajuutta, joka ankkuroituu tekijänsä ja kokijansa mielen eri kerroksiin, sekä sisäiseen että ulkoiseen todellisuuteen. Kulttuuritajuudessa äly ja tunteet, tiedot ja taidot, havainnot ja kokemukset saavat liittyä toisiinsa. (Bardy 2007, 22.)

### 3.2 Ihmiskäsitykset työn suuntaa ohjaamassa

Ihmiskäsitys on osa arvomaailmaamme, joka paljastaa mitkä asiat meille ovat tärkeitä ja missä olemisen perusmuodoissa ihminen todellistuu. Ihmiskäsitys ohjaa vuorovaikutustamme ja toimintaamme taidekasvattajina, sillä siihen liittyy myös eettinen näkökulma eli näkemys siitä, mikä ihmisessä on olennaista ja mitkä ovat hänen kehityksensä ja mahdollisuuksiensa rajat. (Haveri 2014, 107.) Arvojeni lähtökohtana on kristillinen ihmiskäsitys, joka ohjaa toimintaani ihmisenä ja kuvataidekasvattajana. Sen mukaan ihminen on Jumalan luoma ja luotu olemaan läheisessä rakkaussuhteessa Jumalaan. Suurempaa rakkautta ei ole kuin antaa henkensä toisten edestä. Jumala on osoittanut tämän ihmis-kuntaa kohtaan siten, että antoi oman rakkaan poikansa ristiinnaulittavaksi. Jumalalle kaikki ihmiset ovat samanarvoisia, ainutlaatuisia rakkauden kohteita ja hän haluaa olla jokaisen ihmisen kanssa yhteydessä. Ihmisarvo ei riipu ihmisen ominaisuuksista tai kyvyistä. Riittää, että on ihminen. Jokainen

ihminen on arvokas. Kristillisyydestä kumpuaa myös yleismaailmallinen sanonta ”Tee niin muille, kuin haluaisit itsellesi tehtävän.” (Erävalo, 2017)

Koska tässä opinnäytetyössä on kysymys myös oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta sekä merkityssuhteista, on tarpeellista avata myös psykologi Lauri Rauhalan holistista ihmiskäsitystä. Holistinen ihmiskäsitys tarkastelee ihmistä kokonaisuutena, huomioiden yksilön kaikki olemuspuolet sekä yhteisön ja sosiaalisen kentän, jossa ihminen toimii. Holistisen näkemyksen mukaan ihmistä ei voi käsittää ilman maailmaa, jossa hän elää. Ihmisen kokonaisuuden muodostavat tajunta eli ihmisen elämyksellinen kokonaisuus, keholisuus eli ihmisen orgaaninen olemuspuoli ja situationaalisuus eli ihmisen kielitoutuneisuus maailmaan oman elämäntilanteensa kautta. Kasvatuksen näkökulmasta merkityksellisimpänä pidetään tajuntaa, josta jäsenyty sisäisissä prosesseissa merkityksiä ja ihmisen subjektiivinen maailmankuva. (Haveri 2014, 107.)

Tajunta eli mieli on merkityksen antaja, joka koetaan jossakin elämyksessä. Elämyksellisiä tiloja ovat esimerkiksi havaintoelämys ja tunne-elämys. Elämys ja mieli ovat tajunnallisen tapahtumisen perusyksiköitä. Kun mieli asettuu tajunnassamme suhteeseen jonkin asian tai ilmiön kanssa, syntyy välittömästi merkityssuhde. Merkityssuhteista muodostuu maailmankuvamme ja käsityksemme itsestämme. Holistinen ihmiskäsitys nojaa monipuoliseen ihmiskuvaan, jossa yksilöä tarkastellaan useasta eri näkökulmasta. Ihmisen ongelmiin on aina monta vaikuttavaa tekijää, eikä häntä voida tarkastella erossa ympäröivästä maailmasta. Maailmalla tarkoitetaan niin ideaalista, kuin konkreettistakin maailmaa, johon ihminen on suhteessa. (Rauhala 2005, 31–33.)

Holistisen ihmiskäsityksen monipuolisuus säilyttää ehyen perusrunkonsa, vaikka mukaan otetaan laajentunut situaatio eli ajatus sielun kuolemanjälkeisestä elämästä. Holistisessa ihmiskäsityksessä tämä merkitsee sitä, että ihmisen situaatioon kuuluu maallisten tekijöiden lisäksi myös taivasmaailman rakenteita. Ihminen on suhteessa Jumalaan jo maallisen elämänsä aikana. Rauhalan (2005) mukaan uskon laajentama ihmiskäsitys tukee niitä työmuotoja, joissa tavoitellaan arvokkaiden ihmishyveiden kehittymistä, kuten opettajan



ammattissa. Kristillisyyden kuolemattomuususkko herkistää ihmisen arvotajuntaa, syventää lähimmäisenrakkautta, edistää omantunnon toimivuutta ja todellista tasa-arvoa. Kuvataiteen tutkimuksen ja opetuksen professori Juha Varton (2002) mukaan kasvatuksessa on aina taustalla jokin käsitys ihmisestä, yhtä lailla lapsesta kuin myös aikuisesta ja aikuisuudesta, johon lasta tavalla tai toisella ohjataan. Jollei tällaista käsitystä olisi, myös tavoitteellinen kasvatusta puuttuisi. Jokaisella arjessa toimijalla on siis ihmiskäsitys. Ihmiskäsitys tulee esille siinä, kuinka yksilö suhtautuu sielullisen, henkisen, kehollisen tai yhteisöllisen suhteeseen omassa tai toisissa ihmisissä. (Rauhala 2005, 88–89; Varto 2002, 62–63.)

Toimijuus on myös oleellinen käsite tässä opinnäytetyössä. Toimijuudeksi kutsutaan ihmisen tahtoa toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa. Toimijuus merkitsee ihmisen oman elämänsä vaikuttamiskykyä. Toimijuuteen liitetään usein sellaisia käsitteitä kuten aktiivisuus, intentionaalisuus, osallisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, vapaaehtoisuus sekä taito ja voima valita itse toimintatavat. Toimijuuden kokemus on merkittävää ihmisen identiteetin muodostamisen kannalta, kuka hän on ja keneksi hän haluaa tulla. Toimijuus tarkoittaa osallistumisen ja vuorovaikutuksen kautta muodostunutta identiteettiä, johon liittyy ymmärrys käytettävissä olevista resursseista. Toimijuuteen liittyy myös uutta luova aspekti, itsestään selvänä pidetyn kyseenalaistaminen, vastustaminen ja mahdollisuus toimia toisin kuin tavanomaisesti. Toimijuus synnyttää omistajuutta ja pystyvyyden tunnetta siitä, että omiin asioihin voi rohkeasti vaikuttaa. Tämä on ensiarvoisen tärkeää, sillä pystyvyyden tunteella on vaikutusta siihen, miten pitkäkestoisesti ja kuinka paljon asioiden eteen panostellaan. Toimijuus on tärkeää ymmärtää myös yhteiskunnallisena ilmiönä. Se tukee niitä arvoja, joihin koulutuksen tulisi oppilaitaan kouluttaa ja kasvatata. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö, & Rajala 2010, 23, 25.)

### 3.3 Pedagoginen rakkaus, mitä se on?

Kasvatustieteen professori Simo Skinnari (2007) muistuttaa, jotta ymmärtäisimme pedagogista rakkautta, on hyvä määritellä ensin sana rakkaus.

Aristoteleen käsityksen mukaan rakkaus on hyvän toivomista toiselle ihmiselle hänen itsensä vuoksi. Rakkaus ei siis ole toisen ihmisen miellyttämistä saadakseen mahdollista vastarakkautta. Akateemikko Martti Haavio (1954) jo 1950-luvulla puhui suurten kasvattajien esim. Comeniuksen ja Pestalozzin elämäkuvasta, josta heijastui aito ja syvä rakkaus tulevaa sukupolvea kohtaan. Tällainen rakkaus on pyyteetöntä ja nuorison vuoksi uhrautuvaa. Kasvatuspsykologian professorit Kaarina Määttä ja Satu Uusiautti (2012) painottavat Haavioon viitaten, että opettajan työ voidaan nähdä kahtena velvoitteena, velvollisuudentuntona elämänarvojen säilyttämiseksi ja kiintymyksenä oppilaisiin. Pedagoginen rakkaus pyrkii houkuttelemaan esiin ihmisen ainutlaatuista minuutta ja lähtee liikkeelle jokaisen ihmisarvon tunnustamisesta. Rakastava opettaja tähtää aina oppilaan hyvinvointiin, eikä tyydy seuraamaan sivusta, mikäli oppilas laiminlyö mahdollisuuksiaan kehittyä tai tekee arvottomia valintoja. (Skinnari 2007, 12; Haavio 1954, 67; Määttä & Uusiautti, 2012, 24.)

Skinnarin (2007) mukaan pedagoginen rakkaus julistaa hyväksyvästi: Olet täydellisen arvokas suorituksistasi, ulkonäöstäsi tai sairauksistasi riippumatta. Pedagoginen rakkaus on siis omassa ja toisen persoonassa olevaa henkisen ainutlaatuisuuden kunnioitusta, joka ilmenee opettajan rakastavana läsnäolona ja toimintana. Määttä ym. (2012) jatkavat Seligmaniin viitaten, meidän on ymmärrettävä vahvuuksia ja persoonallisia hyveitä, jotta ymmärtäisimme hyvinvointia. Pedagoginen rakkaus ilmenee opettajuudessa jatkuvana luottamuksena oppilaiden oppimiseen ja mahdollisuuksiin. Luottamuksena jopa sellaisiinkin taitoihin, jotka ovat vielä piilossa (ks.45 Stenberg). Opettaja auttaa oppilasta näkemään omat mahdollisuutensa. Siinä vaiheessa, kun opettaja hyväksyy kaikki oppilaat heidän luonteenpiirteistään välittämättä, opettajan pedagogisesta rakkaudesta tulee opettaja–oppilas -suhteen kasvun edellytys. (Skinnari 2007, 192, 25–26; Määttä ym. 2012, 24–25.)

Määttä ym. (2012) jatkaa kysymyksellä Uusikylään & Atjoseen viitaten, mitä tapahtuu, jos opettajalta puuttuu pedagoginen rakkaus, mutta hänellä on arvostetun auktoriteetin asema? Opetusilmapiiri jäykistyy tällöin viralliseksi ja etäiseksi. Opettajalla voi olla puutteellinen kyky asettua oppilaan asemaan tai

häneltä puuttuu kiinnostus suojella oppilaan ainutlaatuista persoonaa ja ottaa selvää, millainen yksilöllinen tapa juuri hänellä on oppia. Häneltä voi puuttua vuorovaikutustaitoja, herkkyyttä tunnistaa ja lukea oppilaiden viestejä tai kykyä havaita oppimisen solmukohtia (ks. 8 Mäki-Havulinna). Vaikka aineenhallinta olisi täydellistä, tällainen opettaja ei olisi paras mahdollinen. Määttä ym. (2012) mukaan pedagogisesti taitavalla opettajalla on sellainen määrä pedagogista rakkautta ja auktoriteettia, että hän pystyy toimimaan tahdikkaasti erilaisista opetustilanteista ja oppilaista huolimatta. Tahdikkuus on hyvän opetuksen perustus, se on pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin keskiössä. Haavio (1954) määrittelee pedagogisen tahdikkuuden kyvyksi löytää kasvatus- ja opetustilanteessa nopeasti tarkoitukseen sopiva menettelytapa ja siihen tarvitaan avoimuutta ymmärtää ihmiselämää. (Haavio 1954, 49, 54; Määttä ym. 2012, 30–31.)

Skinnari (2007) kysyy, onko aikamme ihminen onnellinen? Ihmiset ovat erinomaisia elämän ulkoisten standardien määrittelijöitä. Kouluissa oppilaat ovat pienestä asti arvioinnin kohteena, koulut on kytketty suoritusyhteiskunnan oravanpyörään. Koulujen huonoa ilmapiiriä ihmetellään, mutta suoritusvälineeksi asettumista ei osata kyseenalaistaa. Pedagoginen rakkaus pitää inhimillistä kasvua ja sen tukemista perimmäisenä arvona. Se ajattelee, että ihminen itsessään on arvokas. Yhä uudelleen historian kuluessa ihmisen arvo on pyritty palauttamaan hänen suorituksiinsa. Koululaitoksissa on lisäksi painottunut noiden suoritusten mittaaminen. Huomio on siirretty pois mittaamisen ulottumattomissa olevasta ihmisen kokonaisvaltaisen kasvun tukemisesta – siitä, että jokainen voisi elää ainutlaatuisena minuutenaan. Markkinalähtöinen ajattelytapa on totuttanut yhteiskuntaa määrittämään arvonsa välineellisten suoritusten kautta. Ihmisarvo määrittyy oppiarvojen ja yhteiskunnallisten asemien kautta, inhimillisen kasvun ajatus on korvautunut urakehityksen käsitteellä. Pedagogisen rakkauden lähtökohtana on ihminen. Sen näkökulmasta kasvatustutkimukset ovat autonomisia suhteessa yhteiskuntaan. J. A. Hollon mukaan opettajien tulisi saattaa lapsi kasvamaan kohti hyvää elämää. Tästä näkökulmasta katsottuna kasvatuksessa ja opetuksessa tuetaan lapsen inhimillistä kasvua niin, että hänellä on mahdollisuus tulla siksi, mikä hän on. Opettajan perimmäinen tehtävä on toimia niin, että lapsi saisi koulusta mahdollisimman

hyvät eväät matkalleen maailmassa. Oppilaasta kasvaisi oman elämänsä vastuullinen päähenkilö, jolla on moraalit kohdallaan. (Skinnari 2007, 29–30; Stenberg 2011, 11.)

### 3.5 Positiivisen pedagogiikan näkökulmaa

Positiivisen pedagogiikan tutkijat Lotta Uusitalo-Malmivaara ja Kaisa Vuorinen (2016) painottavat, että tutkimuksien mukaan vahvaluonteinen ja hyvinvoiva ihminen menestyy eri elämänalueilla muita todennäköisemmin. Vahva luonne ennustaa onnellisuutta ja on yhteydessä luovuuteen, luottavaisuuteen, sosiaalisuuteen, sinnikkyyteen ja auttavaisuuteen. Onnellisuuteen liitetään myönteiset ihmissuhteet ja menestys työuralla. Tutkimuksien mukaan onnelliset jopa elävät muita pidempään ja ovat terveempiä. Tämä pätee erityisesti niihin ihmisiin, jotka tunnistavat omat vahvuutensa ja valjastavat ne elämänsä voimatyökaluiksi. Tällaiset ihmiset saavuttavat elämässään myönteisiä asioita. Positiivisessa pedagogiikassa ideana on tuoda jokainen oppija tietoiseksi omista kyvyistään. Koulun kirkastettuna tehtävänä on auttaa lapsia ja nuoria löytämään oma potentiaalinsa ja vahvuudet. Tällä tarkoitetaan havaintoihin perustuvaa oppilaan vahvuuksien tietoista esiin nostamista. Vuorisen (2016) mukaan oppilas ei tarvitse yhä uudelleen sen tiedon esiin tuomista, missä hän on huono. Jotta hän kasvaisi täyteen mittaansa, oppilas tarvitsee tietoa omasta onnistumisestaan ja osaamisestaan. Kun vuorovaikutus on myönteistä ja hyväksyvää, oppilaalla syntyy uskallusta omien unelmiensa sanoittamiseen. Saadessaan tukea ja aitoa kannustusta, oppilaalla syntyy rohkeus kokeilla uutta. Onnistumisen hetkellä oppilas ylittää itsensä ja tavoittaa omia mahdollisuuksiaan. Onnistumiset rakentavat oppilaalle positiivisten muistojen aarreaittaa, josta riittää voimaa ja toipumiskykyä vastoinkäymisten tullessa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 9–10; Vuorinen, 2016)

Tutkimuksen mukaan onnellisen ja monipuolisesti tyydyttävän elämän takana on yksilön hyvä luonne. Hyvä luonne sisältää erilaisia hyveiden aineksia kuten harkitsevuus, maltillisuus, rohkeus ja oikeudenmukaisuus. Hyvä luonne tarkoittaa moraalisesti arvostettua persoonallisuuden osaa, myönteisiä taitoja,

jotka esiintyvät ihmisen ajatuksissa, tunteissa ja käytöksessä. Professori Martin Seligman (2004) kehitti arvot toiminnassa luonteen vahvuusfilosofian eli VIA:n (Values in Action). Sen jälkeen on luotu käytännön työkaluja vahvuusopetukseen, vahvuusyrityskulttuureihin ja vahvuusjohtamiseen. VIA:n lähtökohtana on ollut arvojen liikkeelle pano eli hyveiden toteuttavien luonteen vahvuuksien mobilisointi toimintojemme välittämiseksi. Luonteen vahvuuksien luokittelu perustuu kuuteen hyveeseen: viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei puhuta varsinaisesti tällä käsitteellä luonteen taitojen opettamisesta. Niiden vaaraan kuitenkin rakentuu kaikki muu oppiminen. Vahvuuksiin keskittymisen keskiössä on jokapäiväiseen elämään vaikuttaminen. Käytännössä arjen tapoja muokataan ajattelun, puheen ja käytöksen tasolla. Ensimmäinen on asenteen muutos, joka vaatii tietoisuutta omista ajattelurakenteista. Aivot tuottavat jatkuvasti ajatuksia ja valtaosa niistä on negatiivisia. Vaatii suurta ponnistelua päästä irti negatiivisista ajatuksista ja usein tämä ponnistelu kääntyy itseään vastaan. Siihen auttaa oman ajattelun tarkastelu ikään kuin ulkopuolisin silmin, huumorin höystämänä. Kasvattajan olisi hyvä olla itsensä kanssa vuoropuhelussa tämän asian tiimoilta, jotta kasvattajan oma kukoistus voisi sytyttää muita. (Seligman 2004; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 28, 32–33, 36–37.)

Yksilön luonteenkasvatus on taito-opetusta. Luonne muodostuu persoonallisuudesta ja temperamentista eli synnynnäisestä tavasta reagoida tilanteissa. Ihmisen luonne muovautuu perimän, kokemusten ja kasvatuksen vuoropuhelussa. Kukaan meistä ei synny itsehillinnän mestarina, vaan esimerkiksi maltillisuutta, sinnikkyyttä, näkökulmanottokykyä ja huumorintajuakin on opeteltava, ne ovat opittavia taitoja ja niitä on tietoisesti kasvatettava. Päämääränä on kasvattaa omasta itsestämme parempi versio. Positiivisen pedagogiikan tavoite on sekä ennaltaehkäistä että mahdollistaa. Koulussa voidaan opettaa monipuolisesti vahvan luonteen taitoja. Lähtökohtana ajatus ennaltaehkäisevästä toiminnasta antaa oppilaille keinoja, joilla parannetaan mielen kimmoisuutta säilyä eheänä ja toipumiskykyisenä elämän kriisien koittaessa. Mahdollistamisen näkökulmasta koulu nähdään myönteisen vuorovaikutuksen ja ihmisenä olemisen kasvun paikkana oppiainelaitoksen lisäksi, jonka tavoitteena on

ohjata yksilöt ja yhteisö kokonaisvaltaiseen kukoistukseen. Omien luontevahvuuksien löytäminen, kannustava palaute, sinnikkään työn ja siitä nauttimisen oppiminen avaavat ovia oppilaan myönteiselle tulevaisuudelle. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 29, 10.)

## 4 Menetelmät

### 4.1 Narratiivinen lähestymistapa

Tutkimukseni edustaa laadullista tutkimusta, jossa tulkitaan ihmisten merkitysten maailmaa, tuoden erilaisia ilmiöitä näkyväksi. Merkitykset ilmenevät ihmisten toimina, ihmisestä lähtevinä ja palaavina tapahtumina. Elämismaailman ilmiöiden merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. Tutkija on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä, sillä laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa, jolla on merkitystä myös muiden kuin tutkitun kohteen ymmärtämisessä. (Varto 1992, 24, 26, 73.)

Laadullista tutkimusta voisi toisin sanoen luonnehtia prosessiksi. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse toimii aineistonkeruun instrumenttina, näkökulmat ja aineistoon liittyvät tulkinnat voivat muuttua ja kehittyä tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Tämä voidaan ymmärtää myös eräänlaisena oppimistapahtumana. Tutkielmassani käytän metodina narratiivista lähestymistapaa, jossa lähtökohtana ovat haastattelujen pohjalta kirjoitetut tarinat kuvataidekasvattaja -opettajien oppimiskokemuksista. Narratiivisen tutkimukseni keskiössä ovat autenttiset, yksilöiden omaan elämään liittyvät tarinalliset merkityksenannot. (Kiviniemi 2010, 70; Heikkinen 2010, 143, 155, 156.)

Valitsin narratiivisen menetelmän, koska mielestäni tarinat antavat syvällisempää tietoa ihmisistä ja ihmisten motiiveista. Tavoittelin tutkimukseeni sellaista näkökulmaa, joka auttaa syvällisemmin ymmärtämään kuvataideopettajuuteen liittyviä ilmiöitä. Narratiivinen lähestymistapa antaa painoarvon yksilön autenttisen ja persoonallisen kokemusmaailman ymmärtämiselle. Erityisesti minua kiehtoo narratiivisuudessa kertojan näkökulman ymmärtäminen, hänen äänensä kuuleminen. Tutkijana olen siis kiinnostunut yksittäisen ihmisen elämäkokemuksista, jotka liittyvät hänen oppimis- ja vuoro-

vaikutuskokemuksiinsa. Mielenkiintoni kohteena on yksilöiden oppimistilanteissa kokema pedagoginen rakkaus.

Tarinat korostavat ihmisen kohtaamien tilanteiden merkityksellisyyttä. Ihmiset kertovat toisilleen niistä tilanteista, jotka tuntuvat heistä tärkeiltä. Tarinat koostuvat merkityksistä ja tunteista. Tarinoiden avulla voidaan luoda illuusio irrallisten asioiden, kokemusten ja tapahtumien keskenään vallitsevasta syyseuraussuhteen olemassaolosta. Tarinat kertovat keitä olemme, mistä tulemme ja mitä olemme kokeneet. Niiden avulla voimme sijoittaa itsemme tiettyyn aikaan tai tilanteeseen. Ne välittävät käyttäytymisemme vaikuttavia arvoja ja uskomuksia. (Koponen 2017, 19.)

Narratiivisuus on lähestymistapa, jonka kivijalkana on näkemys elämän ja identiteetin rakentumisesta tarinoina. Ihmisen kokemuksia voidaan pitää tarinoina, joita he kertoessaan muotoilevat uudelleen. Tämä voi avata uusia kokemuksellisia näkökulmia tai kätkeä entisiä. Ihmisen pohtiessa ja reflektoidessa omaa elämäänsä, hän rakentaa minuuttaan ja voidaan sanoa, että ihmisestä tulee hänen oma kertomuksensa. Tarinoiden kertominen on ennen kaikkea persoonallisen ja ammatillisen kasvun väline, mutta samalla se on myös tutkimusmetodi. (Syrjälä 2015, 248.)

Tällä hetkellä puhutaan narratiivisesta tai elämänkerrallisesta käännteestä, koska tarinoiden käyttö tieteenalojen tutkimuksessa on lisääntynyt. Narratiivisuuden esiintulo liittyy meneillään olevan tiedekäsityksen eli paradigman muutokseen. Tämä tietämisen kulttuurin muutos vaikuttaa sekä tieteenalojen suuntautumiseen, että niiden välisiin suhteisiin. Tässä subjektiivisessa käännteessä henkilökohtaiset merkitykset saavat suuremman aseman toiminnan perustana. Tarinoista ja elämäkertoista, niiden kirjoittamisesta ja kokoamisesta keskustellaan vilkkaasti sekä kansallisesti että kansainvälisesti. (Heikkinen 2010, 143–144; Syrjälä 2015, 247.)

Kasvatus, kokemus ja elämä kietoutuvat toisiinsa filosofi ja psykologi John Deweyn ajattelussa, johon narratiivisessa tutkimuksessa (narrative inquiry) usein viitataan. Professori Leena Syrjälä (2015) painottaa Clandinin ja Connellyn



(1994) tutkimukseen viitaten, että kasvatuksen tutkimus on pohjimmiltaan kokemusten tutkimista, joka puolestaan on koko elämän ja sitä kuvaavien rituaalien ja rutiinien, metaforien ja jokapäiväisen toiminnan tutkimista. Kokemus sitoutuu aikaan ja tarinan muotoon. Kokemus siis muotoutuu tarinoista, joita ihmiset elävät. Tarinat ovat ajattelun, tietämisen ja kulttuurisen ymmärtämisen perusväline. Kasvatus, opettaminen ja oppiminen voidaan nähdä yksilöllisten ja yhteisöllisten tarinoiden konstruointina ja uudelleenkonstruointina. Koulut, luokat ja opettajainhuoneet ovat täynnä tarinoita ja niiden erilaisia kohtaamisia. Tarinat ovat toisaalta opettajien persoonallisen ja ammatillisen kasvun, toisaalta opettajatutkimuksen keskeisin väline. Siten tarinoiden tutkiminen on luonnollisin tapa, jos tutkija on kiinnostunut opettajista ja heidän tavastaan ymmärtää ja toteuttaa työtään. Narratiivisuus sisältää myös ajatuksen yksittäisten kokemusten ja koko elämän välisestä yhteydestä. Opettajien tieto, ajattelu ja toiminta on persoonallista ja sitä on tutkittava laajemmasta, identiteetin ja koko elämän näkökulmasta. Toisaalta tarinat kasvattavat sekä itseä että toisia, uusia opettajia ja nuoria tutkijoita. Ne ovat paloja kirjoittajan omaelämäkerrasta. (Syrjälä 2015, 262.)

#### 4.2 Narratiivisuus konstruktivistisena tutkimusotteena ja tutkimusaineistona

Narratiivisuudella voidaan viitata tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, jolloin se liitetään usein konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Konstruktivismi on näkemys, jonka mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Tieto maailmasta ja käsitys itsestä on jatkuvasti muotoaan muuttava kertomus. Uskomus objektiivisesta totuudesta hylätään, narratiivinen tutkimus voi tuottaa jonkin autenttisen näkökulman todellisuuteen. Narratiivisuus tutkimuksessa rakentuu kahteen suuntaan kertomusten ollessa sekä tutkimuksen lähtökohta että lopputulos. Kun narratiivisuutta käytetään tutkimuksen aineiston laadun kuvailemiseen, silloin viitataan kertomusmuotoiseen kielenkäyttöön tutkimuksessa. Narratiivinen aineisto sisältää usein juonellisen kertomuksen piirteet, josta löytyy tarinan alku, keskikohta ja loppu. Kerrontaan pohjautuvaa narratiivista aineistoa ovat esim. haastattelut tai

tutkittavan omin sanoin kirjoitetut vastaukset. Silloin aineiston narratiivisuudella käsitetään proosamuotoista tekstiä. (Heikkinen 2010, 145–147.)

#### 4.3 Subjektiiivinen tieto, tutkimuksen vahvuus vai heikkous?

Narratiivinen tutkimus pyrkii paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Modernistinen ja empiristinen tiedonjärjestys pitää tätä tutkimuksen heikkoutena, mutta narratiivisessa tutkimuksessa sama asia nähdään vahvuutena. Yksilöiden elämänkertomuksiin perustuva merkityksenanto mahdollistuu ihmisten autenttisten äänten kuuluviin saattamisella. Tietoa muodostetaan moniäänisenä ja kerroksellisena tapahtumana, josta muodostuu joukko pieniä kertomuksia. Olennaista on tarkastella tutkittavien kertomusten kautta heidän tunteensa, toimintansa ja kokemuksensa, nostaen esiin erityisesti elämän käännekohdat, jotka saattavat muuttaa radikaalistikin niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat itselleen ja omille kokemuksilleen. (Heikkinen 2010, 157; Syrjälä 2015, 249.)

Syrjälä painottaa Jerome Brunerin tutkimukseen viitaten, että käsitys narratiivisen tutkimuksen totuudesta pohjautuu paradigmaattiseen ja narratiiviseen tietämiseen. Molempien tietämisen muotojen tarkoitus on vakuuttaa kuulijansa, mutta kohdistuen eri asioihin. Paradigmaattisen muodon tarkoituksena on vakuuttaa totuudesta ja narratiivisen muodon tarkoitus on vakuuttaa todentunnusta. Paradigmaattiselle tietämiselle ovat tyypillisiä muodolliset selitykset, käsitteellistäminen, lainalaisuuksien etsintä, pyrkimys objektiivisuuteen ja totuuteen. Narratiivisen tietämisen tavassa keskiössä on ymmärtää maailmaa vähitellen muodostuvana juonellisenä tarinana, jossa etsitään yhteyttä tapahtumien välille, pyrkimyksenä elämänkaltaisuus ja voimakas todentuntu. Kertomusten avulla kokemukset muuttuvat ymmärrettäviksi, muistettaviksi ja toisten kanssa jaettaviksi. (Syrjälä 2015, 252; Heikkinen 2010, 154.)

#### 4.4 Narratiivien analyysi vai narratiivinen analyysi?

Professori Hannu Heikkinen (2010) viittaa Polkinghornen (1995) tutkimukseen, jonka mukaan hän jakaa narratiivisen aineiston käsittelytavat kahteen kategoriaan. Narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi ovat hänen mukaansa kokonaan erilaisia narratiivisen tutkimuksen tapoja. Narratiivien analyysi luokittelee kertomukset tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. Narratiivien analyysissä sovelletaan paradigmaattista tietämistä. Narratiivinen analyysi taas painottaa uuden kertomuksen tuottamista aineiston kertomusten perusteella. Narratiivinen analyysi ei painota aineiston luokittelua, vaan se määrittelee aineiston pohjalta uuden kertomuksen, joka nostaa esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Narratiivisessa analyysissä painotetaan synteessin tekemistä. Samalla se vie narratiivisen tutkimuksen koettelemaan kaunokirjallisuuden ja tiedediskurssin välistä rajaa. (Heikkinen 2010, 149–150.) Omassa tutkielmassani käytän narratiivista analyysiä, jossa painotan uuden tarinan kirjoittamista haastattelujen pohjalta.

#### 4.5 Käsitteistä

Käytän tutkielmassani käsitteitä narratiivisuus, tarinallisuus ja kertomuksellisuus synonyymisesti. Tarinallisuuden voi hahmottaa tutkielmassani yleiseksi metodiseksi viitekehykseksi, jonka keskiössä ovat tarinat todellisuuden rakentajana ja välittäjänä. Tutkimuksellisesti kyseessä on lähestymistapa, jossa sovelletaan ja analysoidaan kertomuksia. Haastatteluista muodostuu henkilöiden kerroksellinen ajan, paikan ja juonen tarina, jossa on vuorotellen äänessä kulttuurin ja yhteiskunnan konteksti sekä tutkijan oma ääni. (Syrjälä 2015, 257.)

Todentuntu-sanalla kuvataan narratiivisessa tutkimuksessa sitä, että lukija eläytyy tarinaan ja kokee sen ikään kuin todellisuuden simulaationa. Se on tunne, joka puhuttelee tarinan lukijaa tai kuulijaa sen kautta, mitä tämä on itse elämässään kokenut. Narratiivisen todentunnun keskeinen sisältö on tarinan kautta lukijalle avautuva holistinen tunnekokemus. Vakuuttuminen tarinan todentunnusta voi olla siis kokonaisvaltaisempi kokemus kuin väitelauseen

totuudesta vakuuttuminen. Totuuden käsite saa tämän tulkinnan valossa puhtaasti tajunnallisen merkityksen, sisältäen tunnepitoisen elementin. Tarinan ollessa todentuntuinen, ei ole merkitystä, ovatko tapahtumat todella tapahtuneet jossain todellisessa paikassa todellisille henkilöille. Olennaista on, että tarina avautuu lukijalle niin uskottavana, että se saa kuulijan eläytymään tarinan henkilöiden asemaan ymmärtäen heidän toimintansa motiiveja heidän elämämaailmassaan. Tämä saattaa avata lukijalle uuden ymmärryksen tilanteesta. (Heikkinen 2010, 154–155.)

#### 4.6 Taideperustainen tutkimus

Pro gradu -tutkielmaani kuuluu olennaisena osana myös taiteellinen osuus. Kehyskertomukset toimivat taiteellisen osion runojen ja valokuvieni lähtökohdina. Kehyskertomus on oma kertomuksensa, joista runot eli narratiivien narratiivit kumpuavat. Narratiivien narratiivit esittävät kehystarinoille vaihtoehdoisen näkökulman, ikään kuin fiktiivisen intervention, joka kääntää negatiivisen kokemuksen positiiviseksi tai vahvistaa ennestään positiivista kokemusta. Valokuvissani pyrin nostamaan suurimman intohimoni, tanssin keinoin kehyskertomuksissa esiintyviä teemoja esiin. Pyrin vahvaan valokuvien ja runojen väliseen vuoropuheluun. Tässä vaiheessa mukaan tulee myös taideperustainen menetelmä, jonka avulla etsin uutta tietoa ja merkityksenantoja valokuvistani ja runoistani. Kuvat on otettu La Strada -teatterissa Tampereella keväällä 2018. Kuvissa esiintyvät tanssinopettajat Markus ja Tuire Mast. Tässä vuorovaikutteisessa prosessissa tutkija-taiteilija-pedagogi -positiossa muodostan uutta tietoa taiteen kautta.

Professori Mira Kallion (2010) mukaan taideperustaisessa tutkimuksessa ihmissyys rakentuu laajamerkityksellisenä sosiaalisuuden ja vuorovaikutteisuuden kautta. Lähtökohtana on ymmärrys erilaisilla taiteen menetelmillä ja taiteen strategioilla syntyvästä tutkimuksellisesta tiedonmuodostuksesta. Taideperustainen tutkimus on menetelmä, joka tuottaa tietoutta taiteellisen, moniaistisen ja kokemuksellisen toiminnan kautta ympäröivästä todellisuudesta. Professori Patricia Leavy (2018) kiteyttää, että taideperustainen tutkimus on erityisen

hyödyllinen niihin tutkimusprojekteihin, jotka tähtäävät kuvailemiseen, tutkimiseen, löytämiseen tai prosessinomaiseen työskentelyyn. Taiteen kyky vangita prosessi heijastelee sosiaalisen elämän luonnetta. Taideperustainen tutkimus on erityisen hyödyllinen tutkittaessa ja kuvattaessa yksilöiden elämän tai laajempien yhteyksien välisiä elämämme yhtymäkohtia. Taideperustainen tutkimus on holistista. Se kehittyi poikkitieteellisten metodien ympäristössä, missä tieteen metodologioita ja teoreettisia rajoja ylitettiin ja laajennettiin. Näillä tutkimusstrategioilla on kyky integroitua ja laajentua olemassa oleviin tieteenhaaroihin ja tieteen haarojen välisiin yhteisvaikutuksiin. Kallio (2010) jatkaa, jotta tutkija-taidekasvattaja-taitelijan pyrkimykset siirtyisivät vastaanottajalle, visuaalisen prosessin sanallistaminen ja käsitteellistäminen on tärkeä osa tutkimusta. Kuva on argumenttina vahva, mutta se tarvitsee rinnalleen kielellisen ajattelun, jotta ne yhdessä muodostaisivat monipohjaisen ymmärryksen tiedonkäsitykselle. (Kallio 2010, 15; Leavy 2018, 9.)

Taidekasvatuksen tutkimuksessa on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnan ja kasvatuksen arvoihin ja päämääriin esimerkiksi jonkin kulttuurisen käytännön kriittisen havainnoinnin ja sen rakenteen näkyväksi tekemisen kautta. Kasvatus nähdään kokonaisvaltaisena tajunnan, kuvittelun ja visuaalisen sekä kielellisen rakentamisen välineenä. Taiteen menetelmillä syntynyt tieto käynnistää prosessit kohti toisenlaista tietämisen tapaa. Leavy (2018) avaa, että taideperustainen tutkimus on hyödyllinen identiteettitutkimuksissa, jotka sisältävät informaatiota erilaisuuden kokemuksista, moninaisuudesta ja ennakkoluuloista. Identiteetin tutkimus pyrkii horjuttamaan stereotyyppisiä, jotka riistävät joiltakin ryhmiltä äänen. Taideperustaista tutkimusta käytetään usein sosiaalisen oikeudenmukaisuuden yhteydessä, sen inklusiivisen yhdistettävyyden vuoksi ja sillä on mahdollisuus saada ihmiset ajattelemaan eri tavalla haastamalla stereotyyppioita ja ideologioita. (Kallio 2010, 16; Leavy 2018, 10–11.)

Taideperustainen tutkimus on mielikuvia herättävä ja provosoiva. Taide voi olla parhaimmillaan tunteellisesti ja poliittisesti mielikuvia herättävää, vangitsevaa, esteettisesti vaikuttavaa ja koskettavaa. Taide voi herättää ihmisten mielenkiinnon vaikuttavilla tavoilla: hyvän taiteen vangitseva voima on läheisesti yhteydessä taiteen välittömyyden kanssa. Nämä ovat ominaisuuksia, joita tutkijat

käyttävät taideperustaisissa projekteissaan, ne tekevät taiteen erilaiseksi verrattuna muihin ilmaisumuotoihin. Esitysmuodossaan taide voi olla hyvin tehokasta ilmaistessaan sosiaalisen elämän tunnepuolta. Kallio (2010) painottaa Hannulan, Suorannan ja Vedénin tutkimuksiin viitaten, että taiteelle ominaisella tavalla ainutlaatuisen ja kokemuksellisen tutkimusaineiston tulisi olla avointa ja puhua muille ymmärrettävästi inhimillisestä kokemuksesta. Tutkijan on suhtauduttava taiteelliseen kokemukseen perustavassa tutkimuksessa avoimuuteen, itsekriittisyyteen ja itsereflektointiin erityisen vakavasti. Taideperustaisessa tutkimuksessa hankittu tieto perustuu osittain tutkijan oman taiteen tekemisen prosesseihin. Tutkimuksessa päästään sisältä käsin käsittämään visuaalista ja kuvallista ymmärtämistä. Taiteellisilla menetelmillä syntyvä tieto käsittelee todellisuutta, sosiaalisia kysymyksiä ja kaikkea olennaista elämässä ja taiteessa. Taiteellinen työskentely mahdollistaa tutkijan pääsyn sellaisiin kysymyksiin, joihin toinen tutkija ei voi päästä. Tutkijan itsekriittisyys ja työn läpinäkyvyys ovat tärkeitä tekijöitä omaa taiteen tekemistään menetelmänään käyttävälle tutkijalle. Leavyn (2018) mukaan taideperustaisuus toimii erinomaisena keinona kriittisen tietoisuuden luomisessa tai sen herättämisessä. Se voi paljastaa ihmisille uusia ideoita, tarinoita tai kuvia. Tämä on tärkeää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Taideperustainen tutkimus pyrkii herättämään kriittistä rotu- tai sukupuolitietoisuutta, rakentamaan ryhmien välisiä yhteyksiä ja haastamaan ideologioita. Taideperustainen tutkimus on myös ainutlaatuisen kyvykäs herättämään empatiaa. (Leavy 2018, 9–10; Kallio 2010, 17.)

Tutkijan on ajateltava kuin taiteilija. On pidettävä mielessä työn taiteellisuus. Tämä vaatii huomiota estetiikkaan ja erityisesti taitoihin, joita tutkija soveltaa tutkimuksessaan. Vaikka taiteelliset taidot ovat tärkeitä, taideperustaisella tutkimuksella ei tuoteta taidetta taiteen itsensä tähden. Tutkija-taiteilija tuottaa sisältöä suuremman tavoitteen eteen kuin vain ”puhtaan” taiteen tekemiseksi. Vaikka taitoihin keskittyminen on tärkeää, taideperustaisuutta on parempi tarkastella perustuen sen käytettävyyteen tai hyödyllisyyteen. Taiteilijan lailla ajatteleminen edellyttää myös suuren kokonaisuuden huomioimista ja sen esittämistä johdonmukaisesti. Taiteelliseen prosessiin antautuminen ja intuitiiviseen työvaiheeseen luottaminen on perinteiselle yllätyksellisyyttä välttävälle

tutkimukselle uutta. Yllättävyyden näkökulma on luovaa työtä, joka on tärkeä osa tutkimusta. Sattuman sietäminen, tunnistaminen ja paljastaminen on voimavara ja mukana luomassa uutta tietoa. Taiteellisen työn intuitiiviset valinnat ovat yhtä merkityksellisiä kuin harkittu valinta. Taiteen intuitiivinen tieto on ns. hiljaista tietoa ja siihen suhtaudutaan usein mystisesti siksi, ettei se ole numeroilla mitattavissa. Leavy (2018) muistuttaa, että taideperustaisuutta harjoittavat tutkijat tarvitsevat erilaisia taitoja, kuten joustavuutta, avoimuutta ja intuitiota. Taiteelliset harjoitteet luovat tilaa spontaaniudelle ja sen syntymiselle. Taideperustainen tutkimus vaatii samaa. Sillä on kyky uudistaa tai muuttaa tutkijaa prosessissa. Luovuus vaatii usein yritystä ja erehdystä, suunnan muuttamista perustuen uusiin ideoihin ja oivalluksiin. Tutkijan on luotettava omaan sisäiseen ääneensä. Tutkijat tarvitsevat käsitteellistä, symbolista, metaforista ja temaattista ajattelemista. Taideperustainen tutkimus antaa meille ymmärrystä, mitä olemme projektista oppineet ja muuttamaan olennaisen oppimamme yhtenäiseksi ilmaisuksi. Taideperustainen tutkimus vaatii ennen kaikkea eettistä arvojärjestelmää. (Leavy 2018, 11–12; Kallio 2010, 17–19.)

Taideperustainen tutkimus on autoetnografian ja narratiivisten metodien kanssa laajentamassa luottamusta tutkijan kokemukseen. Taideperustaisessa tutkimuksessa tutkija antaa persoonansa ja taiteensa tutkimuksensa välineeksi ja tutkimusmenetelmäksi, taiteellisen työnsä instrumentiksi. Oman kokemushistorian ja taiteen asettaminen tutkimuksen instrumentiksi tuottaa tietoa, joka koskettaa elettyä elämää. Tämä käsitys koskee kaikkea laadullista tutkimusta, jossa tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Taideperustainen tutkimus tarjoaa uusia oivalluksia, jotka muuten saattaisivat olla saavuttamattomissa. Tutkimisen tapa tarjoaa uudenlaisen mallin oivalluksien hankkimiselle, synnyttäen yhteyksiä, jotka muuten olisivat tavoittamattomissa. Se kysyy ja vastaa uusiin tutkimuskysymyksiin ja tutkii vanhoja tutkimuskysymyksiä uusilla tavoilla. Taideperustainen tutkimus auttaa ihmisiä näkemään ja ajattelemaan eri tavoin, tuntemaan syvemmin ja rakentamaan ymmärrystä samankaltaisuuksien tai erilaisuuksien läpi. (Kallio 2010, 17–19; Leavy 2018, 9.)

## 5 Tutkimustiedon rakentuminen

### 5.1 Viiden kuvataideopettajan haastattelut

Tutkimusaineistoni koostuu viidestä kuvataideopettajan haastattelusta, jotka toteutin marras-joulukuussa 2017. Rajasin haastateltavat koulutuksen ja työn perusteella. Jokaisen tuli olla valmistunut taiteen maisteriksi ja toimia kuvataideopettajana suomalaisessa peruskoulussa tai lukiossa. Hankin tutkimusaineistoni haastattelemalla, koska se tuntui olevan itselleni luonnollinen ja vuorovaikutuksellisin tapa hankkia aineistoa. Haastattelut olivat kestoaltaan tunnin puoleentoista tuntiin.

Tutkielmani haastattelumenetelmä on puolistrukturoitu haastattelu. Tälle haastattelutyypille on ominaista, että jokin haastattelun näkökulma on lukkoon lyöty, mutta eivät kaikki. Esimerkiksi kysymykset ovat kaikille haastatelluille samat, mutta he voivat vastata kysymyksiin omin sanoin. Lisäksi haastatteliija saattaa kysyä tilanteesta riippuen spontaaneja ja tarkentavia lisäkysymyksiä. (Hirsijärvi & Hurme 2014, 47.) Rakensin haastattelukysymykset siten, että jotkut kysymykset saattoivat kysyä samaa asiaa, mutta vähän eri näkökulmasta. Toisella tavalla muotoiltu kysymys saattoi inspiroida haastateltavia kertomaan tilanteesta yksityiskohtaisemmin tai pidemmin.

Haastattelua tekevän tutkijan käsitys todellisuudesta vaikuttaa siihen, miten ja millaista kuvaa hän välittää haastateltavan ajatuksista, kokemuksista ja tunteista. Jos ihmisen tajunta ja tietoisuus on tutkijan mielestä olennaista käyttäytymisen kannalta, hän kerää tietoa sieltä. Tehtävää voi lähestyä joko suorasti tai epäsuorasti. Suorassa tavassa kysytään ihmiseltä hänen uskomuksistaan tai kokemussisällöistään. Epäsuorassa tavassa tulkitaan esimerkiksi piirustuksia. (Hirsijärvi & Hurme 2014, 41.)

Minun oli yllättävän vaikeaa saada haastateltavia tutkimukseeni mukaan. Rajasin haun Keski- ja Etelä-Suomeen. Lähestyin kuvataiteen opettajia



sähköpostitse, jossa liitteenä oli haastattelupyyntölomake (Liite 1). Lopulta sain kokoon viisi haastateltavaa. Kerroin lomakkeessa perusteellisesti, että olen kiinnostunut kuvataideopettajien omista oppimiskokemuksista sekä oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta. Huomasin jälkikäteen, että minun olisi pitänyt lomakkeessa ja sähköpostissa enemmän painottaa sitä, että on todella kyse kuvataideopettajan omista oppimiskokemuksista hänen ollessa oppilaspositiossa. Tämä asia tuli haastattelutilanteessa esille, haastateltavat eivät olleet kiireessään lukeneet tekstiäni kovin tarkasti ja olivat siinä käsityksessä, että olen kiinnostunut heidän vuorovaikutuksestaan omien oppilaidensa kanssa. Asia korjautui nopeasti haastattelun alussa, jolloin kertosin haastattelun ideaa ja tavoitteita.

Uskoin, että haastattelupyyntölomake sellaisenaan on riittävä, eikä minun pidä pyytää allekirjoituksia haastateltavilta haastattelun yhteydessä. Olin kauhuissani, kun ohjaajani kyseli virallisesta tutkimusluvasta keväällä 2018. Virallista tutkimuslupaahan ei ollut, en ollut pyytänyt haastateltaviltani allekirjoituksia lomakkeeseen. He olivat kyllä sähköpostitse ilmoittaneet osallistuvansa tutkimukseen, mutta virallisia allekirjoituksia ei ollut. Sain korjattua virheeni laittamalla sähköpostitse tutkimusluvan haastateltavilleni. (Liite 2) Osalta sain postitse luvan allekirjoitettuna, osaa kävin tapaamassa henkilökohtaisesti ja osa kuittasi luvan sähköpostilla. Helpotuin saadessani tietää, että on suhteellisen normaalia kysellä tutkimuslupaa myös haastattelun jälkeen. Aloittelevalle tutkijalle tämä oli tietenkin suuri asia. Motivaationi toimia tutkijana eettisesti oikein oli kova. En osannut kyseenalaistaa lomakkeen puuttumista lainkaan. Virallinen tutkimuslupa on suoja myös tutkijalle, mikäli haastateltava tulee toisiin ajatuksiin osallistumisesta tutkimukseen. Tutkimuslupa sisälsi mm. tapaamistemme taltioimisen ja dokumentoidun materiaalin käyttämisen opinnäytetyössä. Sovimme, että haastateltavat eivät ole tekstissä tunnistettavissa olevia henkilöitä. Muutin teksteihin osallistujien nimet, en myöskään mainitse paikkakuntia tai oppilaitoksia, joissa haastateltavat ovat opiskelleet.

Syrjälä, Estola, Uitto, & Kaunisto (2006) korostavat, että tutkijan tulisi jatkuvasti arvioida omaa toimintaansa, olla valmis myöntämään virheensä ja muuttaa toimintatapojaan tarpeen mukaan. Mikäli ongelmia ilmenee, niistä olisi puhuttava tutkittavien kesken. Tutkittavalla on mahdollisuus halutessaan

tarkistaa itseään koskevat osat tekstistä ennen sen julkaisua. Ihmissuhteet vaativat selkeää kommunikointia ja neuvottelua erilaisista rooleista, vastuista ja niiden muutoksista, niin henkilökohtaisessa elämässä kuin tutkimuksellisessa yhteydessä. Narratiivinen tutkimus nostaa pintaan erilaisia tunteita ahdistuksesta häpeään ja epävarmuuteen niin tutkittavassa kuin tutkijassakin. Tunteet vaihtelevat suhteessa tutkimukseen liittyviin kokemuksiin ja moniin tutkimuksen vaiheisiin. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 197–198, 188.) Minulle oli tutkijana hyvin tärkeää, että jokainen haastateltava kokee olonsa turvalliseksi haastattelutilanteessa. Halusin luoda rennon, avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin jo heti alusta alkaen haastattelutilanteeseen. Jokainen haastateltava sai lisäksi valita haastattelupaikan itse. Haastattelin kolmea kuvataideopettajaa heidän omalla työpaikallaan, yhtä kahvilassa ja yhtä hänen omassa kodissaan. Painotin haastattelutilanteessa useampaan kertaan, että haastateltavien nimet muutetaan, paikkakuntien nimiä ei paljasteta eikä muutaakaan yksityiskohtia, joista henkilö olisi tunnistettavissa tutkimuksessa. Lisäksi puhuin haastattelun yhteydessä tutkimuskontekstista, seuraavista työvaiheista ja aikatauluista. Oli odotettua, että haastattelukysymykset (Liite 3) nostaisivat haastateltavissa hyvinkin positiivisia ja monella tapaa koskettavia asioita pintaan, mutta samalla ne toivat esiin hyvinkin kipeitä muistoja ja tunteita. Haastateltavat kertoivat elämästään ja tunteistaan syvemmillä tasolla kuin odotin. Yritin suhtautua empaattisesti ja hienotunteisesti haastateltaviin, olihan kertomuksissa kyse hyvin henkilökohtaisista asioista. Annoin jokaiselle haastateltavalle reilusti aikaa kertoa asioista ja kyselin hienovaraisesti lisäksymyksiä kysymyslistani ulkopuoleltakin.

## 5.2 Narratiivisen tutkimuksen eettisiä haasteita

Martti Lindqvistin (2006) mukaan eettisyys on yhtä paljon selviytymisen kykyä pahan kanssa kuin ihanteiden etsimistä. Mitä enemmän ihminen tuntee omaa pimeyttään, sen turvallisemmin pimeytensä kanssa voi tulla toimeen, ilman että kohtuuttomasti vahingoittaa toista. Jouduin pohtimaan narratiivisen tutkimukseni eettisyyttä haastatteluissa paljastuneiden vaikeiden oppimiskokemusten myötä. Tulisin käyttämään näitä vaikeita oppimiskokemuksia

tutkielmassani uuden tiedon muodostamiseen. Tähän liittyy aina eettisiä risti-riitoja, olinhan kirjoittamassa opinnäytteeseeni toisen ihmisen elämästä. Olin tuntematon, heidän elämässään nopeasti vieraileva ihminen ja käsitelimme hyvinkin syviä ja henkilökohtaisia asioita haastattelussa. Aloin tulla tietoisiksi siitä, että tärkeä osa tutkijan ammattitaitoa on hänen ymmärryksensä eettisistä kysymyksistä. Ruthellen Josselsonin (2004) mukaan toisen henkilön elämästä kirjoittaminen saattaa tuottaa syyllisyyttä ja häpeää tutkijalle. Haastatteluissa on voinut tulla esiin hyvin intiimejäkin asioita, joista puhutaan yleensä vain lähimmille ihmisille. Tutkijan ja tutkittavan välille on saattanut muodostua läheinen ihmissuhde, jonka tutkija joutuu tutkimuksen edetessä lopettamaan ja siirtyä toiseen suhteeseen lukijoiden kanssa. Tutkijasta saattaa tuntua, että hän vahingoittaa haastateltavaa puhumalla haastateltavasta vähän kuin selän takana ja vieläpä julkisesti aineiston esittelyn yhteydessä. Tarinat ja sanat saavat erityistä painoarvoa ja ovat voimakkaampia julkaistuna tekstinä. Viime aikoina narratiivitutkijat ovat alkaneet keskustella siitä, miten tutkijoiden kirjoitukset saattavat vaikuttaa tutkimukseen osallistuviin. (Lindqvist 2006, 10; Josselson 2004, 303, 292.)

Koska narratiivinen tutkimus liikkuu henkilökohtaisilla elämänalueilla, on tutkimukseen osallistujiin suhtauduttava välittäen. Narratiivisissa tutkimuksissa hyvänä kultaisena sääntönä toimii ohje (”tee toiselle niin kuin toivoisit heidän tekevän sinulle.”) Tuula Gordon (2006) painottaa Jean Duncomben & Julie Jessopin (2002) tutkimuksiin viitaten, että tutkija ei saa suhtautua tutkittavaan kuin ystäväänsä. Tutkijan tapa suhtautua tutkittavaan voi vaikuttaa tapaan, jolla tutkittava alkaa suhtautua tutkijaansa. Tutkijan empaattisuus haastateltavaa kohtaan voi luoda haastatteluun avoimemman ilmapiirin, mitä oli alun perin tarkoittanutkaan. Tutkittava saattaa puhua tällöin tutkijalle liian henkilökohtaisia asioita. Tutkijan tunteellisuus voi johtaa siis tutkittavaa harhaan. Tutkittavan pitäisi olla tietoinen, jos aineistoa kuvataan, tulkitaan tai siitä kirjoitetaan. On siis eettisesti oikein antaa tutkittavan lukea itsestään kirjoitettu tutkimusteksti, jolloin hän voisi puuttua ennen tutkimuksen julkaisemista niihin epäkohtiin, jotka hän tekstistä huomaa. (Syrjälä ym. 2006, 196; Gordon 2006, 246.) Taltioin haastattelut omassa kännykässäni olevalla äänitallentimella. Litteroin haastattelut nopeasti haastattelujen jälkeen ja poistin

äänitallenteet kännykästäni heti sen jälkeen. Tekstiä tuli 1 rivivälillä yhteensä 60 sivua.

### 5.3 Tutkimusmateriaalin rakentaminen kehystarinoiksi ja narratiiveiksi

Litteroinnin jälkeen tarkastelin yksityiskohtaisesti tekemiäni haastatteluja ja etsin jokaisesta sellaista oppimistilannetta, joka oli haastattelutilanteessa noussut vahvasti esille. Jokaisesta haastattelusta nousi yksi oppimistilanne, joka erottui selkeästi joukosta. Tilanteet olivat sellaisia, joihin haastateltavat palasivat haastattelun aikana useaan otteeseen ja ne nostivat eniten tunteita pintaan. Kirjoitin nämä oppimistilanteet kehystarinoiksi. Käytin kehystarinoissa erilaista ja pienempää fonttia, jotta ne erottuisivat paremmin muista narratiiveista. Kehystarinoita ympäröivät tutkimushenkilöiden muut oppimiskokemukset, jotka nekin on kirjoitettu tarinalliseen muotoon. Kirjoitin narratiivit yksikön kolmannessa persoonassa siksi, että ne erottuisivat muusta tutkimustekstistä selkeästi. Kehystarinoiden proosallisuutta korostaakseni, lisäsin kertomuksiin fiktiivisyyttä kuvailemalla esimerkiksi ympäröivää luontoa tai luokahuoneistoa haluamallani, yksityiskohtaisella tavalla. Näin sain muodostettua tarinoihin lisää todentuntua, hetkeen pysähtyneisyyden tunnelman sekä vahvoja mielikuvia tapahtuneesta tilanteesta.

Sovimme haastattelujen jälkeen, että näytän valmiit kehystarinat ja niistä tehdyt runot haastateltaville joko sähköpostitse tai tapaan heidät henkilökohtaisesti. Aikatauluja vaikeutti hieman muut päällekkäiset opintoni Lapin yliopistolla. Osallistuin taiteellisessa prosessissa syntyneillä kolmella valokuvalla myös Taiteellinen produktio -kurssille. Kurssin tuotokset esiteltiin Tiedekeskus Arktikumilla keväällä 2018. Tämä tarkoitti loppujen lopuksi sitä, että keskityin eniten kolmeen kehystarinaan, valokuvaan ja runoon keväällä 2018. Kävin tapaamassa kolmea haastateltavaa henkilökohtaisesti keväällä 2018 ja näytin heille haastatteluista syntyneet runot ja valokuvat. Runot olin tehnyt jo lähes valmiina olevien kehyskertomusten pohjalta. Jokainen haastateltavista oli hyvin liikuttunut kuvista ja runoista. He pitivät runoja ja valokuvia kauniina ja koskettavina. Jotkut heistä sanoivat, että olin löytänyt kuviini ja runoihini juuri

sen tarvittavan tarinallisuuden. Myöhemmin elokuussa 2018 lähetin sähköpostitse valmiit kehyskertomukset haastateltaville. Osa kommentoi myönteisesti kertomuksia, osalta en saanut minkäänlaista vastausta. Uskon, että syy vähäisiin kommentteihin on kuvataideopettajien työssään kokema kiire. Olihan haastatteluista kulunut jo tovi ja prosessi oli venähtänyt pidemmäksi kuin alkuun suunnittelin.

#### 5.4 Aineiston analyysikeinona narratiivinen analyysi

Laadullisessa analyysissä luodaan sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja, vaan valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimustulokset nousevat aineistosta. Analyysissä pyritään lähtemään liikkeelle ilman ennako-oletuksia ja määritelmiä. Tutkijan tehtävä on tuoda julkisuuteen tarinoiden tulkinnat, jotka muotoutuvat ja jäsentyvät aineiston analyysin vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95; Hänninen 2000, 32.) Tutkimuksessani narratiivisen aineiston analyysin lähtökohta on aineistolähtöisyys ja tarinallisuus. Narratiivisen analyysin kirjoittaminen jakautui kolmeen osaan: kokonaistarinaan, kehyskertomukseen ja täysin uuden tarinan, narratiivien narratiivin luomiseen eli runoon. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa esitin aineistolleni kysymyksiä tutkimuskysymysteni mukaisesti. Näin valitsin haastatteluaineistosta ne merkittävät, yksittäiset kertomukset, jotka kirjoitin kokonaisuudeksi tarinalliseen muotoon, jokaisen tutkimushenkilön tarina omaksi kokonaistarinakseen. Päätin ottaa kokonaistarinaan tasapainon vuoksi myös tutkittavien negatiivisia kokemuksia. Valitsin jokaiselta tutkittavalta yhden, haastattelussa erityisen vahvasti esiin nousseen kokemuksen, jonka kirjoitin kehystarinaksi. Lisäsin kehystarinään proosallisia ja fiktiivisiä kuvailuja, esimerkiksi kehystarinoiden ympäristön tuoksut, yksityiskohdat tai visuaalisuus ovat täysin fiktiivisiä. Tämä lisää lukijan todentuntua tarinasta ja hän pääsee kokemaan holistisen lukukokemuksen tilanteesta. Kokonaiskertomusten ja kehystarinoiden ollessa valmiit, ne toimivat aineistona teoreettiselle pohdinnalle aiheeseen liittyvän kirjallisuuden avulla. Tämän jälkeen analysoin viiden valokuvan ja runojen muodostaman kokonaisuuden

soveltamalla taideperustaista menetelmää. Kerron tästä prosessista tarkemmin seitsemännessä luvussa.

## 6 Narratiivit

### 6.1 Ensimmäinen – Angoravillapaita ja ruutuhousut, Edith

Seuraava kehyskertomus on muodostettu lisäämällä tarinaan fiktiivisiä teki-  
jäitä kasvattaen lukijan todentuntua ja mahdollistaen eläytymisen tilanteeseen  
paremmin.

Hänen kanssaan oltiin menty jo pitkä tie, hän oli opettanut heitä jo  
yläkoulusta saakka. Lukiolaisen näkökulmasta katsottuna hänessä oli  
jotain ylimaallista, sellaista, jolle on annettu sisäiset silmät nähdä ih-  
misten sisimpään ja tulevaisuuteen. Hänellä oli käsittämätön kyky  
nähdä kauneutta kaikkialla; oppilaissa, taiteessa ja jopa maalin tahri-  
massa tiskialtaassa. Toden totta. Kerrankin hän kutsui kaikki oppilaat  
sotkuisen tiskialtaan luo tuijottamaan tiskialtaan pohjalla kelluvia vä-  
rejä, jotka olivat juoksevan veden voimasta sekoittuneet toisiinsa.  
Siinä sitä sitten koko ryhmä ihmetteli tiskialtaan värien ihmeellistä  
sekasotkua altaan pohjalla. Hänen suustaan saattoi päästä: ”Katsokaa  
kuinka ihanat värit tuolla on!” Hänen kykynsä pysähtyä hetkeen ja  
olla upealla tavalla läsnä herätti nuorten kauneudentajun ja ymmär-  
ryksen nauttia elämästä täysillä. Kyvyn nähdä kauneutta kaikkialla.

Tuonakin aamuna hän liiteli luokkaan viimeisen päälle huoliteltuna,  
angoravillapaita päällä ja tyylikkäät ruutuhousut jalassa. Kihara ja  
viimeistely tukka oli laitettu muutamasta kohdasta pinneillä kiinni.  
Hänestä huokui rakkaus ja välittäminen, hänellä oli aina aikaa jokai-  
selle oppilaalle. Hänen kanssaan käydyt keskustelut olivat niin mie-  
lenkiintoisia, että oppilaat saattoivat jäädä puoli tuntia tunnin loppu-  
misen jälkeen juttelemaan hänen kanssaan. Hän oli turvallinen. Hän  
loi ympärilleen hyväksyvän ja epäkilpailuhenkisen ilmapiirin. Hä-  
nestä huomasi, että hänen lähtökohtana oli löytää jokaisesta oppi-  
laasta jotakin hyvää. Hän tuntui ymmärtävän nuoria. Hänelle ei tar-  
vinnut selittää asioita kuten omille vanhemmille. Hänen kanssaan  
kaikki tuntui helpolta. Hän osasi huomioida jokaisen, kannustaa jo-  
kaista tasapuolisesti ja lähestyä jokaista erilaista nuorta juuri oikealla  
tavalla. Se oli käsittämätöntä tunneälykkyyttä.

Se oli ihan tavallinen kuvistunti. Kaikki olivat syventyneet omiin töihinsä, kun hän yhtäkkiä pysähtyi Edith-tytön luokse. Hän oli jo nähnyt, että tyttö oli lahjakas, mutta tällä kertaa hän näki työssä muutaakin. Hän katseli tyttöä kuin katseella mittaillen lempeästi, vuoron perään hänen tekemiään pöydällä olevia valmiita töitä ja tytön työskentelyä. Hänen sanansa pysäyttivät: "Oletko miettinyt koskaan, että sinusta tulisi hyvä kuviksen opettaja?" Edith oli hieman hämmentynyt saamastaan huomiosta. Ei hän ollut koskaan asiaa ajatellut, urheiluun liittyvää uraa hän oli kohdalleen miettinyt. Yhtäkkiä hänestä tuntui kuin kaikki olisi loksahaneet paikoilleen elämässä ja samaan aikaan hänen sydämensä heitti kuperkeikkaa. Kuviksenopettaja. Kuvishan oli aina ollut hänen mieliaineensa. Edith ei pystynyt päästämään irti tuosta ajatuksesta enää koskaan. Hän oli tullut nähdyksi. Joku häntä viisaampi ja suurempi oli nähnyt hänessä jotakin kaunista idullansa. Hän ei olisi kuka tahansa, hän olisi erityinen. Hänellä olisi tehtävä tässä maailmankaikkeudessa. Tuo ajatus kantoi kaikkien vaikeuksienkin läpi. Taiteesta ja taiteenopetuksesta tulisi hänen ammattinsa.

Angoravillapaitaisen opettajan ehdotus ja tuki tulisi vaikuttamaan Edithin loppuelämän suunnitelmiin. Hän näki Edithin luonteessa, olemuksessa ja kyvyssä ilmaista itseään taiteellisesti jotakin erityistä. Äkkiä työssä heräsi unelma, jota tavoitella. Opettaja oli herättänyt Edithissä jotakin eloon, hän kutsui tyttöä näkyväksi. Skinnari (2007) kutsuu opettajaa herättäjäksi. Opettaja kutsuu viisaasti ja rakastavasti hyväksyen oppilaan egon elämän myrskyistä rauhalliseen satamaan. Hän toimii korvaamattomana henkilönä oppilaan oman suunnan ja arvojen herättämisessä. Haavio (1954) taas tähdentää, että vilkas mielikuvitus, herkkä tunne-elämä ja eloisa temperamentti on taideaineiden opettajille eduksi. Lisäksi omasta opetettavasta aineesta persoonallinen innostuneisuus on aina mukaansa tempaavaa. (Skinnari 2007, 202; Haavio 1954, 63.)

Angoravillapaitainen opettaja oli läsnä omana aitona ja välittömänä itsenään. Haastatteluaineiston perusteella opettaja oli hyvin tunneälytöinen ihminen. Hän uskoi aitoon opettaja–oppilas -vuorovaikutukseen. Eveliina Salosen (2017) mukaan aito toisen kohtaaminen edellyttää rehellisyyttä. Rehellisyydellä tarkoitetaan tässä sitä, ettemme kätkeydy itseltämme ja toisiltamme prosessien, roolien, naamioiden tai kulissien taakse, vaan olemme läsnä toinen toistamme tarvitsevinä inhimillisinä ihmisinä. Minua ei ole olemassa ilman sinua. Nykytieteen



mukaan mieli syntyy vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin. Tarvitsemme toisiamme ollaksemme ihmisiä, lisäksi tarvitsen toista ihmistä kertomaan, että olen hyväksytty. Toisinaan tarvitsen toista ihmistä ilojen ja surujen jakamiseen tai kannattelemaan minua myrskyn keskellä. (Salonen 2017, 34.)

### 6.1.1 Opettajat osoittivat välittämistä

Ruotsin kuulunymmärtäminen ylioppilaskirjoituksissa oli takana. Ruotsinopettaja tuli henkilökohtaisesti kertomaan Edithille, että ruotsin kuulunymmärtäminen oli mennyt todella hyvin ja nyt koko ruotsikin menisi läpi. Edith ei meinnanut uskoa korviaan, koska ruotsi oli hänelle todella vaikeaa. Edithille oli merkityksellinen asia, kun opettaja etsi hänet käsiinsä, oli aidosti onnellinen hänen puolestaan ja kertoi tästä ilouutisesta henkilökohtaisesti. Hän sai kokea lukiossa monenlaisia välittämisen tekoja opettajiltaan. Toinen ruotsin opettaja tiesi myös Edithin huonon kielipään. Juuri ennen kirjoituksia opettaja antoi hänelle suuren nipun fraasimonisteita ja sanoi, että kun nämä opettelet, pääset kielten kirjoituksista läpi. Opettaja näki vaivaa ja toi hänelle ekstramateriaalia. Hän välitti tosissaan, että Edith pääsisi ruotsista läpi. Se tuntui hänestä erityisen hyvältä. Pienet arjen teot ja sanat merkitsevät kaikissa ihmissuhteissa. Nuorelle tällaiset rakkauden teot omalta opettajaltaan ovat erittäin mieleenpainuvia. Yhtäkkiä nuori saakin huomiota juuri hänen ongelmiansa tai henkilökohtaisiin asioihinsa. Kokemusta voisi verrata armon kokemukseen. Nuorelle juuri se onkin puhuttelevinta, kun hän saa ansaitsematonta huomiota tai rakkautta osakseen, se hämmästyttää tässä maailmassa, jossa kaikki täytyy ansaita. Tuossa tilanteessa tapahtuu eräänlaista arvostavaa dialogia, jossa opiskelija kokee olevansa opettajansa taholta erityinen ja arvostettu.

Skinnari (2007) mainitsee, että rakkaudessa pääidea on minä-sinä -suhteessa, joka merkitsee dialogista kohtaamista. Varton (2007) mukaan dialogiksi nimitetään kaikenlaista keskustelua, mutta sana tarkoittaa aivan erityistä yhteyden muotoa. Sana dia tarkoittaa väliin, välissä ja logos tarkoittaa yhteen koottua, kerääntynyttä. Dialogi tarkoittaa siis väliin koottua. Sana kuvaa yhteydenpidon ja välittämisen kontekstissa aivan tietynlaista yhteyttä. Dialogi tapahtuu silloin

kun ihmisillä on halua, rohkeutta ja erityinen syy jakaa keskenään elämää ja koettuja asioita. Tällainen dialoginen kohtaaminen edellyttää kuitenkin luottamusta, yhteistä päämäärää ja antautumista. Arvostava vuorovaikutus ja dialogi ovat tilan sallimista toisille ja siellä on myös tilaa olla minä. (Skinnari 2007, 25; Varto 2007, 62-64.)

Edithin paras vuorovaikutushetki oli yliopistossa opiskellessa piirustuksen ja maalauksen kurssilla. Opettaja itse rakasti maanläheisiä, ruskeita värejä; poltettua umbraa ja okraa. Opettaja oli kieltänyt oppilailta kirkkaat ja puhtaat värit, he saivat käyttää muna-tempera -maalauksessa ainoastaan maavärejä. Edith meni puhumaan opettajalle, ettei hän osaa ruskeilla väreillä tehdä, hän inhoaa ruskeita. Eikö hän saisi sinisiä, punaisia ja vihreitä tuolta hyllyltä. Opettaja vähän pyöritteli silmiään ja sanoi, ”noh jos nyt tämän kerran.” Tämän jälkeen Edith pääsi väreihin kiinni. Loppukritiikin aikana opettaja sanoi, että ”kyllä sinä Edith osaat värejä käyttää.” Se tuntui Edithistä hyvältä.

### 6.1.2 Palautteen muuttava voima

Edith käy maalaamassa ja pitämässä taitojaan yllä kesäkurssilla. Siellä keskittyy pelkästään maalaamiseen viikon ajan. Eräs opettaja kurssilla ei sanonut Edithin töistä oikein mitään, hän sivuutti hänen työnsä, eikä millään tavalla kommentoinut hänen työskentelyään. Ihan kiva -kommentteja tuli kyllä. Edithistä oli tyhjää sanahelinää sellainen, kaikkihan sen tietää, että se oli ihan kiva maalaus. Hän halusi kehittyä maalaamisessa ja taiteen tekemisessä, silloin kaipaisi kunnollista kritiikkiä. Edith myöntää, että hän on itsensä pahin kriitikko. Toisella kesäkurssilla ollessaan hän tuhersi jotain epätoivoisesti ja ajatteli omasta tekemisestään, että kehtaako tätä edes näyttää kellekään. Miksi hän on nyt tällaista tehnyt ja mitä tästä sanoisi. Kun kurssin opettaja, tunnettu taiteilija, jonka näyttelyissä Edith on käynyt ja töitä nähnyt museoiden seinillä, sanoikin että ”ooh, onpas upea työ.” Sellainen palaute oli ”parhautta.” Ja kun kollegat sanoivat, ”onpas ihana, en ikinä osaisi itse tuollaista tehdä,” ”tosi upeen työn oot tehnyt.” Sitten vielä hehkutetaan somessa, että Edith maalasi

tällaisen. Edith kertoo, että sitä rupeaa pikkuhiljaa uskomaan omaan tekemi-  
seensä ja omaan osaamiseensa.

### 6.1.3 Vaikutteita omaan opetukseen

Edithin opetuksesta löytyy samoja tekijöitä kuin yläkoulun ja lukion kuvisopet-  
tajan opetuksesta. Hän piti opettajiensa huumorista, tasapuolisesta oppilaiden  
kohtelusta ja sellaisesta pienestä piikittelystä ja huumorista, joka tuli esiin  
opettajilta, jotka välittivät oppilaistaan. Siitä välittyi tunne, että he tuntevat op-  
pilaansa. Edithiltä löytyy samantyylistä olemista oppilaiden kanssa. Opettaja  
oli ollut niin pitkään roolimallina, että siitä jäi väkisinkin jotain hyvää omaan  
opetukseen. Edith ottaa myös omat oppilaansa tasavertaisesti huomioon tun-  
neilla ja katselee värien sekoittumista altaalla. Hän muistaa antaa myös omille  
oppilailleen palautetta. Hän on lisäksi sanonut muutamalle oppilaalleen, että  
kannattaisi harkita kuvisopettajan uraa. Edith mainitsee, että hän rakastaa sitä  
mitä hän tekee.

Nämä kohtaamiset opettajien kanssa ovat olleet Edithille merkittäviä, koska  
hän muistaa ne edelleen hyvin. Toisaalta negatiiviset kokemukset eivät ole jää-  
neet kaiheartamaan hänen mieltään. Hänen toimiessa opettajana, hän osaa olla  
myös armollinen itselleen, koska aina ei ole se paras päivä. Välillä tulee sanot-  
tua vähän kovemmin oppilaille. Toki sitä positiivistakin tulee sanottua paljon.  
Edithin mielestä huumorilla on suuri merkitys vuorovaikutuksen työkaluna, se  
auttaa monessa tilanteessa. Edith on sanonut oppilaille, että heidän täytyy an-  
taa myös hänelle palautetta, oppilaita varten hän työtänsä tekee. Hän painot-  
taa, että jos oppilailta ei tule palautetta, hän ajattelee, että kaikki on hyvin ja  
tehtävät ovat mielenkiintoisia. Kritiikin antaminen on tärkeää, koska kehitty-  
minen opettajana lakkaa, jos ei saa oppilailtaan palautetta. Samalla tavoin, kun  
opettajat arvioivat oppilaita, oppilaidenkin täytyy pystyä palautetta antamaan.  
Hän pitää tärkeänä sellaista vuorovaikutteisuutta omassa työssään.

#### 6.1.4 Kuvataideopettajan on pystyttävä heikointakin nostamaan

Haavion (1954) mukaan opettajan pedagoginen rakkaus näkyy opettajan vahvana kiintymyksenä lapsia ja nuoria kohtaan ja haluna suojella heitä. Opettajalla on sielun sukulaisuus nuorten kanssa, jolla tarkoitetaan samanlaista elämän rytmiä, tuntemisen, ajattelemisen ja tahtomisen välittömyyttä. Tällaiset opettajat säilyttävät nuorekkuutensa koko elämänsä. Haavio liittyy pedagogiseen rakkauteen myös laajemman sosiaalisen tavoitteen, jonka tarkoituksena on suojella, tukea ja nostaa yhteiskunnallisesti syrjäytettyjä ja sorrettuja sekä eteenpäin pyrkivää elämää. (Haavio 1954, 68, 70.)

Edithin mukaan hyvä kuvataideopettaja näkee jokaisessa oppilaassa jotain potentiaalia. Eihän kaikki oppilaat ole hyviä piirtäjiä tai maalaajia, mutta opettajan täytyy pystyä heikointakin nostamaan, tukemaan ja löytämään hänen toistään jotain hyvää. Hyvä kuvisopettaja saa oppilaat uskomaan, ettei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa tehdä tai piirtää. Edith painottaa myös sitä, etteivät oppilaat alkaisi vertailemaan toisiaan piirtäjinä, vaan vertaisivat omaa kehitystä ja tekemistä. On suurin virhe lähteä vertailemaan itseään luokan parhaaseen piirtäjään. Lisäksi monipuolisuus tehtävissä näkyy opetuksessa, opettajan on osattava aika paljon tekniikoita. Hän on pyrkinyt siihen, että käy jokaisen luona oppitunnin aikana kerran tai kahdesti, sanoo jotain oppilaan työskentelystä, ohjaa eteenpäin tai antaa vinkkejä mitä voisi tehdä seuraavaksi. Hän pyrkii seitsemännien luokan pakollisen kuviksen aikana mahdollisimman paljon käymään eri tekniikoita läpi ja kehittämään erilaisia juttuja.

Huono kuvataideopettaja on hänen mielestään sellainen, joka pitää liian siistinä tai pienenä kuvishommaa. Hänen mielestään pitää uskaltaa välillä revitellä ja irrotella ja näyttää, mitkä kuvataiteen mahdollisuudet ovat. Esimerkiksi puuväreillä saa hyvin kapean alan ja näkemyksen siitä mitä taiteen tekeminen on. Ei välttämättä yhdestä tekniikasta löydä omaa lempihommaansa. Se voi olla vaikka romuista rakentelu, rautalangan vääntely tai jonkin ison ei-esittävän maalauksen tekeminen. Välillä pitää saada vähän sotkea ja tehdä isosti. Edith kertoo, että tänä päivänä on aika raadollista olla 15-vuotias. Koulun käytävillä kouluelämä on tosi kovaa. Oppilaat puhuvat avoimesti kuviksen tunneilla

työskentelyn aikana omista asioistaan. Hän sanoo, että nuoren elämähän on aika ”heviä settiä.” Kaikki sosiaaliset mediat ja uusperhekuviot mukana. Nuoret saattavat kertoa, että ”en halua mennä isälle, siellä on ihan tyhmää. Äitiä ei oo viikkoon näkynyt. Somessa ne haukkuu ja kiusaa minua.” Edith sanoo, että opettajana näkee sellaista sulkeutuneisuutta ja rajatapauksia, erilaisia mielen-terveysongelmia. Hän on surullinen siitä, kuinka huonossa kunnossa nuoriso väillä on. He ovat kuin mörköjä tunneilla, eivät sanaakaan saa suustaan ja pelkää toisiaan. Se on aika ”heviä.”

## 6.2 Toinen – Tuntematon häpeä, Kaisa

### 6.2.1 Taustalla tekemisen vapaus ja lämmin ilmapiiri

Kaisalla on ollut jo yläkoulusta inspiroiva kuvataiteen opettaja. Tunneilla valitsi boheemi ilmapiiri, jossa välillä parturoitiin poikien hiukset, eikä siellä varsinaisesti koskaan opetettu mitään. Opettaja oli aina kirjoittanut liitutaululle kaksi tehtävää, joista oppilas sai valita. Oli mahdollista myös valita oma aihe. Mikäli oppilas halusi opetella dreijaamista, pimiötyöskentelyä tai valokuvausta, opettaja opetti. Tekeminen oli todella vapaata. Kaisa kertoo, että häneen on ihmisenä todella paljon vaikuttanut juuri tuo tekemisen vapaus tunneilla. Kaisa kävi myös taidelukion, jossa ilmapiiri oli myös vapaa, lämmin, ymmärtävä ja kannustava. Opiskelijat olivat tulleet kaukaa sinne opiskelemaan, joten kodinomainen ilmapiiri taidelukiossa oli tärkeä. Opiskelijajoukko oli homogeeninen, heitä yhdisti kiinnostus taiteisiin. Taidelukion tekstiilin ja soveltavan taiteen opettaja oli hyvin avulias opiskelijoita kohtaan. Opiskelijat saivat olla myös viikonloppuisin koululla, jolloin opettaja tuli auttamaan opiskelijoita sinne. Hän osasi olla ihanasti läsnä, toimi vähän kuin äitihahmona opiskelijoille. Hän oli hymyilevä, avulias, kannustava ja lempeä ihminen. Hän järjesti myös opiskelijoille yhteistyöproduktioita ulkopuolisen tahon, esim. päiväkodin kanssa. Kaisakin sai tehdä tilaustöitä näihin produktioihin.

Taidelukion tekstiilin opettaja halusi luoda turvallisen ja kodinomaisen ilmapiirin kaukaa opiskelemaan tulleiden oppilaiden keskuuteen. Hän tuli viikonloppuna paikalle katsomaan kuinka oppilaat koululla pärjäävät. Hän teki sen

omasta tahdostaan, silkasta rakkaudesta oppilaitaan kohtaan. Hän piti äidillisesti huolta jokaisesta. Tällainen epätsekäs ja toistuva rakkaudenteko muuttaa oppilaita. Eva Kihlströmin (2007) mukaan epätsekkyys antaa valovoimaa. Tutkimuksen mukaan henkilökohtaista säteilyä lisää se, että viestii tahtovansa muille hyvää. Niitä opettajia, jotka osoittavat suurta huolenpitoa opiskelijoita kohtaan, pidetään karismaattisina, innostuneina ja energisinä. Intensiiviset ja rohkeat ihmiset, jotka levittävät ympärilleen intoa ja hehkua, he saavat usein suurta vaikutusvaltaa ympärilleen. Poikkeuksellinen lahjakkuus herättää ihmisissä myös ihailua. Intohimo, vakaumus ja vetovoima lisäävät karisman säteilyä. Ilmapiiri, jonka ihmiset luovat ympärilleen rakentuu sanojen, käyttäytymisen ja eleiden yhteistoiminnasta. (Kihlström 2007, 21–22, 17–19.)

### 6.2.2 Positiivisia vuorovaikutustilanteita opettajien kanssa

Taidelukion taidehistorian opettaja oli sisäistänyt opetettavan aineensa niin, että hänen opettamisensa oli elävää ja hän luennoi mielenkiintoisella tavalla. Tämän seurauksena Kaisa innostui taidehistoriasta niin, että hän luki paksut taidehistorian kirjat kannesta kanteen iltalukemisenaan. Kaisasta oli äärettömän kiehtovaa, kuinka opettaja oli syvällisesti sisäistänyt taidehistorian asiat ja eli opetuksessa mukana. Hänestä tuli yksi Kaisan esikuvista. Opettajan innokkuus opettaa taidehistoriaa teki vaikutuksen Kaisaan. Hän arvosti opettajan asioihin paneutumista. Lisäksi opettaja oli hyvin lämmin henkilö. Taidelukion äidinkielen opettaja luki aineita ääneen luokan edessä aidosti eläytyen, mennen tarinaan sisälle. Tämäkin teki Kaisaan vaikutuksen. Hän koki, että heitä arvostetaan oppilaina. Katariina Stenbergin (2011) mukaan rakastava opettaja hyvän aineenhallintansa ohella kutsuu omalla suhtautumisellaan oppilaita etsimään oman elämänsä tarkoitusta. Opettaja osoittaa pedagogista rakkautta, kun hän näkee kasvatettavan kokonaisuutena eikä ominaisuuksiensa summana. Hän pitää jokaista ihmistä ainutlaatuisena yksilönä, jolla on mahdollisuus tuoda esiin ihmisyytensä ydintä ja kehittyä. (Stenberg 2011, 13.) Taidelukion opettajista jäi Kaisalle selkeän kirkas muistikuva. Hän arvosti eniten opettajien aitoutta ja läsnäoloa. Taidelukion vuodet vaikuttivat hänen elämäntaloihinsa vahvasti, oli selvää, että Kaisa hakisi kuvataidealalle. Siihen

aikaan tekstiilimuotoilu oli vielä hänellä ykkösvalintana. Siihen saattoi vaikuttaa vahvasti se, että lukion tekstiiliopettaja oli kannustavin. Mutta tekstiili jäi myöhemmin suunnitelmista pois, koska sinne hän ei päässyt. Sen sijaan hän pääsi opiskelemaan kuvataiteita yliopistoon.

### 6.2.3 Johdatus negatiivisen vuorovaikutuksen aakkosiin

Yliopistosta Kaisa muistaa ensimmäiseltä väriopin kurssilta kysyneensä professorilta: ”Mitä ne välivärit ovat?” Saman tien Kaisa tajusi kysyneensä todella tyhmän kysymyksen, kun professori vastasi: ”Kaisa, onko jotain muutakin mitä sinä et vielä tiedä?” Oletus oli, että kaikki tietäisivät tällaiset perusasiat. Professorin vastaus nolostutti Kaisaa, hän tunsu koko 40 -henkisen ryhmän edessä suurta häpeää. Hän koki vastauksen moitteena. Tapahtuman jälkeen hänen täytyi oikein tarkistaa, oliko hän opiskellut värioppia. Selvisi, että hän oli kyllä taidelukiossa opiskellut värioppia paljonkin, mutta välivärit eivät tuossa hetkessä jostain syystä tulleet mieleen. Tekeminen taidelukiossa oli hyvin eri tyyppistä, koska siellä painotettiin enemmän tekemistä ja teorian unohtuivat tekemisen innossa. Taidelukiossa taiteen tekeminen oli myös vahvasti yhteisöllinen, sosiaalinen tilanne. Kaisa koki yliopistossa, että siellä on laitettava luovuus piiloon ja ollaan kuin ”jossakin laatikossa.” Hän koki, ettei kuulu tuohon laatikkoon, johon häntä yritettiin tunkea. Hän koki joidenkin opettajien määräävän auktoriteetin vahvaksi ja ahdistavaksi. Hän koki, että opettajilla oli hänen vapauttaan rajoittava valta häneen. Hän sanoi yliopistossa viimeiseen vuosikurssiin saakka, ettei hänestä tule ainakaan kuvataideopettajaa. Opettajuus oli hänelle pakkopulla. Negatiiviseen opettajuuteen hän oli saanut lisäksi vaikutteita omilta tädeiltään, jotka olivat olleet kansakoulun opettajia. Hän ei halunnut suostua minkäänlaiseen sivistyneiden muottiin, jossa piti olla täydellisen hillitty ja hallittu henkilö.

Taidelukion ja yliopiston ilmapiirit olivat täysin erilaiset. Kaisan oli yhtäkkiä vaikea tottua luovuutta, yhteisöllisyyttä ja vapautta korostavasta lukiosta teoriaa, yksintekemistä ja tiettyjä normeja painottavaan yliopistoon. Opettajissakin näkyi radikaali muutos, joka ei Kaisaa miellyttänyt. Haavion (1954) mukaan

äly ja tietorikkaus yksinään voi tehdä ihmistä hyväksi opettajaksi. Teoreettisen opettajatyypin opetus on kuivaa, abstraktista, spekuloivaa ja hänestä huokuu kylmyyttä ympäristöön. Häneltä tavallisesti puuttuu lämpö ja sydämen sympatia oppilaita kohtaan. Koska teoretikko kylmästi ruotii rikki tunteenomaisesti omaksuttavat asiat, ei esteettisyys pääse tuomaan tuoreutta hänen opetuksensa. Pedagogiseen rakkauteen kykenevän opettajan psyykkisiin ominaisuuksiin ehdottomasti kuuluvat empaattisuus ja esteettisyys. (Haavio 1954, 57–58.)

Seuraavassa kehyskertomuksessa Kaisa kuvaa hetkeä, jolloin opettaja petti hänen odotuksensa.

Kuvisluokkaan kuljettaessa saattoi haistaa tinnerin ja öljymaalin tuoksun jo pitkän käytävän päähän. Käytävän seinät olivat täynnä oppilaiden valmiita ja keskeneräisiä töitä, joita ohi kulkiessaan saattoi tutkailla. Taidetta opiskelemaan tullut nuori nainen kulki maalausluokan kautta pölyiseen kuvanveistoluokkaan ja huomasi olevansa ensimmäisenä paikalla. Arasti hän painoi valokatkaisijaa ja samalla hämärän huoneen muodot tarkentuivat loisteputkivalojen herätellessä äänekkäällä surinalla itseään. Kaisan selkä oli ollut jo vuosia kiipeä. Nyt aikuisuuden kynnyksellä selkä ei antanut kivulta hetken rauhaa, eikä häntä lääkäriäkään oikein otettu tosissaan. Hän joutui kuvanveistotunneilla välillä lepäämään pitkällään kovalla puupenkillä, jotta kipukohtaus menisi ohi. Kaisa huokaisi syvään katsellessaan raskaita betonivalumuotteja. Hän inhosi rautalangan vääntelyä kuvanveistossa ja raskaiden muottien nostelua. Hän pyöräytti keskiruskean pitkän tukkansa nutturalle ja päätti nostaa raskaan muotin valua varten altaasta pöydälle. Luokkaan oli valunut vähitellen aamunisia opiskelijoita, hiljainen puheensorina täytti tilan.

Opettaja oli jo pitkälti keski-ikänsä ylittänyt hieman kaljuuntuva mies, joka hitaasti, hieman vaappuvin askelein käyskenteli kuvanveistoluokassa. Häntä ei ollut helppo lähestyä, hän oli rakentanut muurit ympärilleen. Hänestä huokui ylpeys, omanarvontuntoisuus ja oikeassa olemisen tarve. Hän toi tietynlaisen, vähän epävarman ilmapiirin luokkaan. Hän oli kuin saari, jonne ei ollut rakennettu siltaa. Hän pysyi kurssin ajan omissa maailmoissaan ja opiskelijoille tuntemattomana. Hän varoi paljastamasta mitään itsestään. Opettaja ei tuntunut erityisesti välittävän oppilaistaan, tai hänestä ei välittynyt se mitenkään. Hän saattoi ajatella, että hänen työhönsä kuului opettaminen, ei



opiskelijoiden kanssa sosialisoinen tai vuorovaikutus. Hän osasi opettaa hyvin selkeästi, siinä hän oli hyvä.

Kaisa yritti nostaa muottia yksin, mutta hän ei jaksanut. Selkään koski, eikä hankalan muotoisesta muotista oikein saanut kunnolla otetta. Hän yritti uudestaan hampaat irvessä, selkä kivusta kaarella nostaa, mutta tuloksetta. Opettaja oli aivan vieressä ja näki hänen ponnistelunsa. Kaisa tarvitsi fyysistä nostoapua muotin kanssa ja hän päätti kysyä opettajaa avuksi. Opettaja vilkaisi nopeasti naiseen päin ja ilmoitti, ettei hänen töihinsä kuulu sellainen ja poistui nopeasti paikalta. Kaisa oli tyrmistynyt ja häpeissään. Samalla hän tunsi suurta avuttomuuden tunnetta mahdollottoman edessä. Eikö tämä nähty, että naisen selkä oli sairas ja kipeä? Kuinka tämä fyysisesti vahvempana pystyi kieltäytymään avunpyynnöstä? Samalla kun opettajan sanat iskeytyivät herkän nuoren naisen sisimpään, hän tunsi, kuinka häpeä omasta riittämättömyydestä nosti päätään. Olen riittämätön ja väärä, minussa on jotakin huonosti, hän ajatteli. Nuoren naisen viaton sisin oli saanut särön.

Yliopistossa Kaisa muistaa tehneensä elävän mallin piirustusta, kun taiteilija-opettajat kävivät kerran neljän tunnin aikana pyörähtämässä luokassa sanoen opiskelijoiden töistä: ”Toi on huono, toi on huono, toi on huono.” Hän koki sen erittäin ristiriitaiseksi, koska taidelukiossa oli ollut kannustava ilmapiiri ja kriitikitkin hyvin rakentavia tilaisuuksia. Yliopistossa opettajat näkivät vain virheet. He kävelivät kengät kopisten kylmästi opiskelijoiden luo ja kehottivat korjaamaan se ja tuo. Sitten he kävelivät ulos, ilman minkäänlaista vuorovaikutusta tai dialogia opiskelijoiden kanssa. Hän koki, ettei oppinut elävän mallin tekemisestä yhtään mitään. Eikä hän ottanutkaan elävästä mallista kuin pakolliset kurssit.

Mitä kriittisyys on? Skinnarin (2007) mukaan kyse on toiminnasta, jossa verrataan lopputulosta ihmisen mielessä olevaan kuvaan täydellisestä suorituksesta. Mistä kuva täydellisestä suorituksesta tulee? Usein se tulee yksilölle ulkoapäin annetusta mielen kaavoittamisen standardista, jossa on määritelty hyvän ja vielä paremman osaamisen vaatimukset. On kyse lopulta varsin konservatiivisesta toiminnasta ja sosiaalistumisesta vallitseviin kriteereihin, jossa ihmiseltä ei odoteta juurikaan mitään uutta. Kriittinen asenne lähtee valmiista maailmasta ja ihmisen sosiaalistamisesta siihen. (Skinnari 2007, 51–52.)

Yliopistossa Kaisa sai muunlaisiakin kokemuksia vuorovaikutuksesta opettajien kanssa. Hän oli taiteiden välisessä projektissa, jossa tuli syventyä tekstiiliin ja maalaukseen. Kaisa oli siinä ryhmässä, joka teki tekstiiliä. He pitivät tuotoksista näyttelyn taidehallissa ja taidemuseolla. Kritiikeistä muodostui todella syvällisiä keskustelutilaisuuksia, joissa oli hyvä vuorovaikutus opiskelijan ja opettajan välillä. Opettajat olivat paneutuneet asiaan syvällisesti, palaute oli hedelmällistä kaikin puolin. Opetus oli kannustavaa juuri tuolla kurssilla. Suomen kuuluisat taidemaalarit suhtautuivat arvostavasti ja kannustavasti opiskelijoihin.

#### 6.2.4 Kannustava asenne ja rakkaus kuvataiteen opettamiseen

Taidelukion opettajat ovat vaikuttaneet paljon Kaisan opettajakäsitykseen. Kohtaamiset opettajien kanssa ovat olleet erittäin merkityksellisiä ihmisenä kasvamisen kannalta. Kokemukset ovat muokanneet Kaisaa kuvataiteen opettajana. Jo ennen kuin positiivista psykologiaa opetuksessa korostettiin, Kaisa on pyrkinyt kannustamaan oppilaitaan. Lähdetään aina liikkeelle oppilaan omasta lähtökohdasta ja edetään kannustuksella eteenpäin. Tietenkin on helpompi aina kannustaa, kun oppilaat ovat kiinnostuneita taiteen tekemisestä. Kaisan mielestä tätä työtä ei voi tehdä, jos tätä ei rakasta. Kaisa on todennut, että hänellä on vahva intohimo kuvataiteen opettamiseen. Muuten työtä ei jaksaisi. Kaisa kokee, että huumorilla on valtavan iso merkitys vuorovaikutuksen työkaluna. Sen kautta voidaan ottaa moni tilanne haltuun. Kaisan mielestä opettajuudessa on parasta ihmisten kanssa oleminen ja vuorovaikutus. On hurjan kiinnostavaa seurata oppilaiden kehittymisprosessia, olla siinä mukana, nähdä nuorten kasvu ja innostuminen taiteesta.

Hyvällä kuvataideopettajalla on oltava henkilökohtainen innostus taiteista. On oltava niin kiinnostunut kuvataiteesta, että siitä tulee ykkösasia. Hyvällä kuvataideopettajalla on oltava suuri kaaoksensietokyky, pitkä pinna, joustavuutta ja on osattava viljellä huumoria. On osattava myös improvisoida ja olla luova. Kuvataideluokassa pitää olla tekemisen fiilis. Huonoa kuvataideopettajaa Kaisa kuvailee rajalliseksi. Jos tehtävät ovat liian rajattuja tai tehtävät on rakennettu

liian valmiiksi, silloin tehtävässä ei löydy hajontamahdollisuutta. Silloin ei ole mahdollisuutta tehdä tehtävää omalla tavallaan. Ei aina voi mennä se edellä, että tehtävä on rakennettu liian valmiiksi. Kaisa pohtii, että tämä voi olla myöskin persoonakysymys.

### 6.3 Kolmas – Poliittisena välikappaleena, Aino

#### 6.3.1 Kuvataideopettaja elämänsuunnan näyttäjäksi

Aino tottui kotonaan taidemyönteiseen ilmapiiriin. Ainon äiti toimi luokanopettajana ja harrasti kuvataidetta ja käsitöitä monipuolisesti. Kuvataide ja käsillä tekeminen kuului koko perheen elämään. Ainon lukion kuvataideopettaja oli tärkeä ja ratkaiseva elämänsuunnan näyttäjä Ainon elämässä. Opettaja huomasi hiljaisen ja ujon tytön tunnilla. Hän kiinnitti huomiota Ainon erityiseen kuvan tekemisen taitoon. Taide oli näkymättömälle Ainolle keino tulla näkyväksi. Kuvataiteen opettaja oli innostava, energiaa täynnä oleva ihminen. Hänessä oli jonkinlaista tuoretta virkeyttä. Opettaja ei tullut kuitenkaan liian lähelle, vaan säilytti sopivan etäisyyden oppilaisiin. Opettaja kannusti Ainoa ja lisäsi hänen uskoa itseensä taiteentekijänä. Opettaja kehui, että ”sinähän olet jo melkein valmis taiteilija.” Ainon työt olivat opettajasta todella hienoja. Kuvataiteesta tuli mukavan opettajan myötä todella tärkeä aine Ainolle. Tunnille oli aina mukava mennä. Mutta opettajaksi hän ei halunnut. Hänestä ei missään tapauksessa pitänyt tulla opettajaa, se oli viimeinen, mitä hän ajatteli tekevänsä. Hänen opettajavanhempansa olivat todella vaativia kasvattajia. Hänestä tuntui, ettei koskaan päässyt vanhempien asettamiin tavoitteisiin.

Kuvataiteen tunneilla näkyväksi tuleminen vaikutti suuresti Ainon itsensä arvostamiseen. Kuvataiteen opettaja otti Ainon teoksen koulun myyntinäyttelyyn ja pian joku osti teoksen kotiinsa. Se oli Ainolle todella tärkeä asia. Tämä valoi häneen lisää uskoa siitä, että ehkä hän menestyisi taiteilijan ammatissa. Aino koki, että häntä arvostetaan ja lähtikin opettajansa inspiroimana taidekouluun opiskelemaan. Ojasen (2014) mukaan itsearvostus on sitä, että ihminen on tyytyväinen itseensä sellaisena kuin on. Hän hyväksyy itsensä, kunnioittaa ja arvostaa itseään. Itsearvostuksessa painotetaan olemista ja hyväksymistä.

(Ojanen 2014, 96.) Lukion kuvataideopettajan tarkkanäköisyys ja tunneälykyys muuttivat Ainon elämän. Opettaja vaistosi, että tyttö tarvitsee tukea ja itsetunnon kohotusta. Opettajan myötätuntoinen suhtautuminen Ainoon auttoi häntä kokemaan itsensä ymmärretyksi ja hyväksytyksi. Salosen (2017) mukaan vuorovaikutuksessa kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen ja kohtaamisesta jää aina jälki. Jäljen voimme kokea positiivisena, neutraalina tai negatiivisena. Hyvä vuorovaikutustilanne edellyttää sitoutumista ja myötätuntoa sekä itseä, että toista ihmistä kohtaan. Sitoutumisella tarkoitetaan suostumista hetkeen, hetkessä olevaan ihmiseen ja kyseiseen kohtaamiseen. Myötätunto antaa valmiudet ymmärtää asia toisen ihmisen näkökulmasta ja auttaa toista kokemaan olonsa hyväksi, hyväksytyksi, kannatelluksi ja ymmärretyksi. Meillä on suuri valta vaikuttaa siihen, millaisena itse tai miten toinen vuorovaikutustilanteen kokee. (Salonen 2017, 34.)

### 6.3.2 Vallan käyttöä ja huonoa kommunikaatiota

Seuraavassa kehyskertomuksessa on Ainon kokemus murskaavasta oppimiskokemuksestaan.

Elettiin aikaa, jolloin kommunismi ja vasemmistoliike olivat vahvasti vallalla. Tässä kaupungissa oli selkeästi enemmän vasemmistolaisia kuin oikeistolaisia. Ainon vanhemmat olivat kuitenkin molemmat opettajia ja oikeistolaisia. Ei vanhempien poliittinen kanta ollut tyttöön mitenkään vaikuttanut, hän eli normaalia ja tavallista murrosikäisen tytön elämää. Ainon koti oli hyvin taidemyönteinen, taidetta ja käsitöitä tehtiin paljon. Vanhemmat harrastivat taiteen tekemistä ja käsitöitä, olipa suvussa yksi oikea taiteilijakin. Oli siis luonnollista, että taiteen tekeminen siirtyi tavallisena osana Ainon elämään jo varhaisessa vaiheessa. Hän nautti taiteen tekemisestä, ikään kuin hän olisi jokaisella siveltimenvedolla rakentanut pala palalta sisimpäänsä ja identiteettiään. Vanhemmat olivat sitä mieltä, että taide on hyvä harrastus, mutta sillä ei elätä itseään. Nuoren yläkoululaisen mielessä risteili monia ajatuksia ammatinvalinnan suhteen. Taide tuntui kuitenkin omalta jutulta, mutta vanhemmat eivät tukeneet ajatusta mitenkään. He toivoivat Ainosta opettajaa. Yksi tapahtuma kuitenkin muutti tytön elämän suunnan.

Musiikinopettaja oli jo vähän harmaantunut mies, mutta toisin kuin jotkut vanhetessaan, tämä mies ei näyttänyt lempeältä. Syvät rypyt otsalla ja pienet, mutta tiukat silmät katsoivat lasien takaa. Hän hymyili harvoin ja silloinkin hymyn syy oli oppilailta hämärän peitossa. Hän ei antanut oppilaille paljoa myönteistä palautetta, tuohon aikaan liiallisen kehuun ajateltiin olevan oppilaille ylpeydeksi. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksella ei ollut merkitystä, opettajan tehtävä oli opettaa ja sillä selvä. Hän oli vahva ja autoritaarinen opettaja ja erittäin uskollinen työväenliikkeelle. Tämä näkyi musiikin tunneilla siten, että hän laulatti tunneilla pelkästään työväenlauluja. Taistolaislaulut kajahtivat joka musiikin tunti ilmoille. Opettaja halusi välittää työväenliikkeen ideologian nuorten mieliin laulujen kautta. Tyttö osasi ne jo nuorena ulkoa. Muut laulut eivät tulleet kuuloonkaan, eikä kukaan oppilaista tosin uskaltanut sitä edes ehdottaa.

Sitten tuli päivä, jolloin musiikinopettaja oli päättänyt perustaa kuoron, johon hän toivoi kaikkien oppilaiden osallistuvan. Paitsi yhden. Oikeistolaisperheen tytär Aino ei ollut tervetullut. Kun muut oppilaat harjoittelivat lauluja välitunneilla kuorossa, Aino joutui viettämään välitunnit yksin ulkona. Hän ei kelpannut. Hänessä oli jotain väärää, kun ei ainoana päässyt kuoroon mukaan.

Aino oli niin järkyttynyt tapahtuneesta, ettei hän uskaltanut sitä edes vanhemmilleen kertoa. Hänessä oli muuttunut jotakin lopullisesti ja peruuttamattomasti. Opettaja, jonka hän oli luullut tahtovan hänelle hyvää, olikin erottanut hänet muusta porukasta. Hän ajatteli, että opettaja inhosi häntä hänen ulkonäkönsä tai luonteensa vuoksi. Vähitellen hän sulkeutui niin, ettei laulanut enää koskaan. Ainosta tuli opettajalle näkymätön.

Skinnarin (2007) mukaan lapsi oppii hyvin pienenä sen, että hän saa rakkautta, kun hän käyttäytyy tietyllä tavalla tai näyttää tietynlaiselta. Hänen täytyy ansaita ympäristön rakkaus hankkimalla oikeita ominaisuuksia. Ihminen pyrkii vimmatusti tulemaan joksikin. Missä on lupa tulla siksi, joka syvimmiltään on? Missä on lupa olla rakastettu omana itsenään? Varto (2002) kirjoittaa Isien synnit -teoksessaan, että vielä 1950-luvulla kasvattaminen oli sama asia kuin luulojen pois ottaminen, nöyryyttäminen tai häpeään saattaminen. Ilkeyttä voidaan pitää sisäänrakennettuna 1900-luvun moniin kasvatusteorioihin. On uskottu rankaisun tehokkuuteen kasvatukseen ja tämän vuoksi ajattelempa, että se mikä ei tapa, kasvattaa. Olemme kehitelleet useita ideoita kasvattamistavoiksi, jotka eivät tapa, mutta ne saattavat tappaa ajan kanssa. Ne tappavat lapsessa

ja aikuisessa merkittäviä mahdollisuuksia. Psykologi Henry Honkanen (2016) kirjoittaa vallan käsitteestä, joka kuvaa yksilön absoluuttista kykyä ja kapasiteettia vaikuttaa toisten ihmisten käyttäytymiseen tai asenteisiin. Valta on myös yksilön potentiaalista kykyä vaikuttaa toisiin psykologisesti merkityksellisellä tavalla, palkintojen tai rangaistusten avulla. Valtaan liittyy aina sosiaaliseen vaikuttamiseen ja kontrolliin sisältyviä teemoja. On olemassa pehmeää ja kovaa valtaa, jossa pehmeä valta perustuu erilaisiin vaikuttamistaktiikkoihin ja kova valta taas kontrolliin, voimakeinoihin ja pakottamiseen. Valtaa ja vaikuttamista voidaan tarkastella myös niiden lopputuloksista käsin, eli mitä vallan käytöstä on seurannut. Seuraukset voivat olla kolmenlaisia: sitoutuminen, totteleminen tai vastustaminen. Kihlströmin (2007) mukaan pysyvä karisma ei perustu valtaan. Valta ja asema eivät tuo automaattisesti voimakasta karismaa. Säteily katoaa lopulta, jos yksilö perustaa sen asemaan, ulkonäköön, rahaan tai titteliin. On eri asia olla ihailtu kuin rakastettu ja pidetty. Aito karisma kumpuaa sisällepäin. (Skinnari 2007, 190; Varto 2002, 11,13; Honkanen 2016, 150; Kihlström 2007, 26.)

### 6.3.3 Kun toinen ihminen uskoo, että pystyy johonkin

Ainon opiskellessa ammattikorkeakoulussa kuvanveistäjäksi, häntä opetti ihana vanha mies. Hän oli mukava, lämmin, kiltti ja kertakaikkisen kiva ihminen. Tuo maanläheinen opettaja ei sanonut koskaan mitään negatiivista mistään, vaan oli kannustava ja iloinen tyyppi. Kuvanveistossa oli vähän opiskelijoita, jolloin Ainolla oli mahdollisuus saada paljon yksilöllistä ohjausta opettajalta. Hän sai tuolloin miesopettajasta toisen, positiivisen ja korvaavan kokemuksen. Opettajasta tuli todella tärkeä henkilö Ainolle. Kuvanveiston opettajan positiivisuus ja tapa olla läsnä vaikutti Ainoon erityisellä tavalla. Hän oli varma siitä, että kaikki onnistuu ja luotti Ainon taitoihin tehdä hyvää jälkeä. Lähtökohtaisesti opiskelija oli hänen ajatuksissaan taitava ja osaava. Opetuksesta jäi Ainolle mielikuva, että hän pystyy tekemään yksinkin isoja veistoksia. Kokemus oli siis todella tärkeä. Opettaja oli kannustava, loi uskoa omaan itseensä, omaan onnistumiseen ja osaamiseen. Ojasen (2014) mukaan itseluottamus tarkoittaa uskoa siihen, että omat yritykset tuottavat tulosta. Itseensä luottava uskoo, että

hän voi tehdä niin kuin haluaa tai toivoo ja että hän voi odottaa onnistumisia ja menestystä. Itseluottamuksessa painotetaan tekemistä ja hallintaa. (Ojanen 2014, 96.)

Skinnarin (2007) mukaan rakkaus kasvattaa rakkautta, viha kasvattaa vihaa ja pelko pelkoa. Rakkautta kutsutaan hengen kasvatusmetodiksi. Ihmisen miinus on puhdasta rakkautta ja se kasvaa esiin kohdatessaan puhdasta rakkautta. Rakkauden puutteesta kärsivän lapsen tunne-elämä voidaan parantaa, mikäli yhteys rakkauteen luodaan uudelleen. Ihmisen henkinen minä kaipaavalla huomatuksi, hyväksytyksi, kunnioitetuksi eli rakastetuksi. Täysipainoinen elämä on rakkautta ja synnyttää rakkautta. Kihlström (2007) painottaa, että ihmisillä, jotka tuntevat myötätuntoa, rakkautta ja ovat huomaavaisia itseään ja muita kohtaan, kehittyvät voimakas karismaattinen säteily. Luottamuksen herättämisen kykyä pystyy harjoittelemaan. Voi opetella näkemään muut ihmiset, antaa heille tunnustusta, nostaa heitä ja välittää innostusta, energiaa, toivoa ja iloa. Luottamus tarttuu samoin kuin luottamuksen puutekin. (Skinnari 2007, 207–208; Kihlström 2007, 26–27.)

Ainon paras vuorovaikutushetki opettajan kanssa on nykyisestä elämästä. Hänellä on erityisen hyvä pianonsoiton opettaja. Tunnilla on aina hauskaa, heitä naurattavat samanlaiset asiat. Pianotunneilla tulee puhuttua muustakin elämästä. Opettaja on saman ikäinen kuin Aino. Vuorovaikutus-suhdetta voisi kutsua nykyään enemmänkin ystävyudeksi kuin opettaja-oppilas-suhteeksi. Opettaja luottaa Ainoon ja arvostaa häntä. Opettaja antaa hyvää palautetta ja tämä on tärkeää hänelle, koska musiikki on ollut hänelle ongelmallinen asia nuoresta saakka. Aino on saanut opettajalta uskoa siihen, että hän osaa. Hän on jo aika pitkällä soittaessaan Chopinin valsseja.

#### 6.3.4 Positiiviset kohtaamiset kantavat

Kohtaaminen lukiossa on kantanut Ainoa tähän päivään saakka. Se, että tuli kohdatuksi ja nähdyksi, oli hänelle tärkeä juttu. Tuohon aikaan oli tavallisempaa opettaa luokan edestä ja henkilökohtaista palautetta ei yleensä annettu.

Aino on saanut vaikutteita kuvataiteen opettajan ja kuvanveiston opettajan opetustyylistä myös omaan opetustyöhönsä. Aino on ymmärtänyt, millainen merkitys kannustuksella on oppilaalle. Hän kannustaa, kiittää jatkuvasti luokassa, antaa palautetta ja auttaa oppilaita ongelmatilanteissa eteenpäin. Hän ei koskaan säästele kehuja. Hän on todella tarkka siitä, ettei koskaan loukkaa oppilaitaan. Opettajuutta hän ei koe valinneensa, vaan hän on ajautunut alalle. Aino ei ole varma, voiko sanoa rakastavansa kuvataideopettajan työtä, mutta hän suhtautuu aina oppilaisiin lämpimästi. Kokemukset joistakin opettajista ovat vaikuttaneet hänen omaan opettajuuteensa siten, että hän välttää ole-masta ikävä opettaja ihan viimeiseen asti. Hän myöntää, että hänen on opetel-tava olemaan vähän tiukempi oppilaitaan kohtaan. Aino kokee, että huumorilla on suuri merkitys vuorovaikutuksen työkaluna. Huumori on tärkeä tekijä ope-tustyössä. Hän on saanut oppilailta positiivista palautetta siitä, että tunneilla on aina rento meininki ja mukava tunnelma.

### 6.3.5 Opettajan luottamus oppilaaseen

Hyvä kuvataideopettaja on Ainon mielestä empaattinen, yksilöä kunnioittava, kannustava ja luottaa oppilaaseen. Luottamuksen oppilaaseen hän mainitsee erityisen tärkeänä piirteenä. Luottamuksen ilmapiirin luominen luokkaan, jonka avulla oppilas voi luottaa osaavansa tehdä asioita ja toki on tärkeää, että opettaja auttaa tarvittaessa kuitenkin. Ainoa puhuttelee kuvataideopettajuudessa erityisesti vuorovaikutus oppilaan kanssa. Kuvataideopettaja joutuu an-tamaan itsestään paljon, mutta saa toisaalta paljon takaisinkin. On tärkeää ja arvokasta tutustua ihaniin ja mukaviin nuoriin, joita hänellä on etuoikeus opet-taa. Kihlström (2007) painottaa Golemanin (1997) tutkimuksiin viitaten, että menestyksekkäimpiä johtajia ovat sellaiset, joilla on runsaasti emotionaalista älyä. Se ilmenee taitona motivoida muita, omien vahvuuksiensa ja heikkouk-siensa tiedostamisena ja pystyvyytenä käsitellä omia kielteisiä tunteitaan ra-kentavasti. Golemanin kokemusten mukaan johtaminen ei koskaan voi olla hy-vää, mikäli johtajalla ei ole empatiaa ja eläytymiskykyä. (Kihlström 2007, 93.) Huonona kuvataideopettajana Aino pitää sellaista henkilöä, joka toteuttaa itse-ään oppilaiden kautta. Hänestä on hirveä ajatus, että oppilaat toteuttaisivat



opettajan visioita tunneilla. Kun opettaja antaa tehtävän, jonka on ideoinut ja oppilas tekeekin tehtävän ihan eri tavalla kuin opettaja on ajatellut. Oppilaan täytyy saada vapaasti toteuttaa omaa visiotaan tehtävästä.

#### 6.4 Neljäs – Appelsiinimehua ja palettiveitsi, Nanna

##### 6.4.1 Persoonalliset opettajat inspiraation lähteenä

Nannan yläkoulun kuvataiteen opettaja oli hyvin nauravainen tarinankertoja. Opettaja oli avoin ja lämmin persoona, ihana taiteilija sielu ja taitava taiteen tekijä. Opettaja kulki liftaten töihin, eikä aina jaksanut suoraan opetustuntien jälkeen lähteä liftamaan. Oppilaat halusivat jäädä usein tuntien jälkeen luokkaan juttelemaan opettajan kanssa. Haavio (1954) painottaa opettajuudessa oppilasyksilöllisyyksien herkkää ymmärtämistä, joka perustuu intuitioon, mielikuvitukseen ja eläytymiseen. Tämä edellyttää opettajalta myös esteettistä lahjakkuutta. Huumorintaju, raikas ja nuorekas mieli sekä iloisuus, ovat Haavion mukaan esteettisesti värittyneitä opettajan luonteen piirteitä. (Haavio 1954, 63–64.)

Opettaja piirsi Nannasta ja muista oppilaista muotokuvia tunnilla. Opettajalla oli teoksissaan aivan omanlaisensa värimaailma. Nanna ja muut oppilaat saattoivat välillä imitoida opettajan tyyliä ja tekivät ”opettajamaisia” teoksia. Opettaja käytti sellaisia värejä, mitä oppilaat eivät oikein osanneet käyttää. Opettaja ei pitänyt koskaan kalvosulkeisia, vaan hän näytti aina asian itse piirtämällä. Hän yleensä maalasi omaa työtä yhtä aikaa oppilaiden kanssa. Kuvataideopettaja arvosti sitä, mitä oppilaat tekivät tunneilla ja hän halusi oppia nämä loistavat jutut itsekin. Yläkoulun kuvataiteen opettaja antoi Nannalle inspiraation opiskella kuvataiteen opettajaksi. Haavion (1954) mukaan taidekasvatussuunta on oikeassa väittäessään, että koulu yksipuolisella älyllisyydellään vaikuttaa negatiivisesti lapsen sisäiseen elämään. Mitä aikaisemmin lasta opetetaan tarkkailemaan maailmaa pelkästään älyllisesti ja abstrahoiden, sitä tuhoisampi jälki siitä jää hänen kehitykseensä. Mikäli lapsi saa vapaasti avautua esteettisille arvoille, hänelle muodostuu sieluun piilotajuinen kauneuden varasto, joka turvaa vielä vanhanakin kauneuden onnen nautinnon. (Haavio 1954, 64.)

Positiivisista oppimiskokemuksista Nanna mainitsee lisäksi taidehistorian opettajansa yliopistosta. Hän oli niin mahtava ihminen, että sai Nannassa taidehistorioitsijan kipinän aikaiseksi. Nanna suunnitteli jo opiskelevansa cumuun asti taidehistoriaa opettajan ansiosta. Opettajan oma kiinnostus taidehistoriaan ja hänen tapansa kertoa elävästi tarinoita tekivät Nannaan vaikutuksen. Hän ahmi Maailman taiteen historian -kirjat kannesta kanteen. Eräällä taidehistorian kurssilla hän näki paljon vaivaa kurssitehtävän tekemiseen ja palautti työnään monisivuisen kuvakollaasi-paketin. Taidehistorian opettaja antoi paljon positiivista palautetta tehtävän hyvästä suorittamisesta ja pyysi pakettia lainaan itselleen. Tämä innosti Nannaa lisää. Tilanteet vaikuttivat Nannan itsearvostukseen vahvistavalla tavalla. Historian aikajana ei ole ollut hänen vahvuutensa, mutta taidehistoriaa hän ymmärsi hyvin.

Sosiaalisen intuition avulla aistimme ja teemme salamannopeasti johtopäätöksiä toisen henkilön luotettavuudesta sekä siitä, miten hän suhtautuu minuun. Sosiaalisesti taitava ihminen luo ympärilleen luottamusta. Hän kykenee olemaan kohtaamisissa läsnä aidosti omana itsenään. Tällaisesta tulee toiselle ihmiselle lämmin, hyvä ja turvallinen olo, sillä tällaista ihmistä on helppo tulkita ja hänen toimiaan pystyy ennakoimaan. Kohtaamiseen suostuminen viestii myös tasaveroisuutta. Asetumme kumpikin samalle tasolle, kumpikaan ei ole toistaan parempi tai huonompi, ylempänä tai alempana. Parhaimmillaan aidosti toisilleen läsnä olevien ihmisten kohtaamisessa on jotakin pyhää. Se, että ihminen suostuu avaamaan kaikkein arvokkaimpansa, oman sisimpänsä, toiselle ihmiselle, osoittaa suurta kunnioitusta ja arvostusta tuota toista ihmistä kohtaan. Se on myös hyvin riskialtista – sisimpämme on hyvin herkkä ja haavoittuvainen. Niinpä on suuri luottamuksen osoitus suostua avoimeksi ja avata itsensä henkisesti toiselle ihmiselle. Avoimuudella tarkoitetaan tässä rehellistä läsnäoloa omana itsenään. Useimmiten tällainen rehellinen läsnäolo auttaa myös kohtaamaan ja hyväksymään toisen ihmisen sellaisena kuin hän on. Salonen (2017) painottaa Golemanin (1997) tutkimuksiin viitaten, että sosiaalisen intuition käsite on toiminut pohjana tunneälyn käsitteelle, jonka psykologi Daniel Goleman toi 1990-luvulla yleisön tietoisuuteen. Tunneälyllä tarkoitetaan kykyä tunnistaa omia ja muiden tunteita sekä hallita omia tunnetiloja ja ihmisuhteisiin liittyviä tunteita. (Salonen 2017, 44, 45, 39.)

Nanna kokee, että on saanut paljon kannustusta ja kehuja kuvataiteen tekemiseen liittyen. Paljon oppia siitä, miten joku asia voidaan tehdä paremmin, palautetta millä osa-alueella hän on onnistunut, mutta palautetta myös siitä, kun hän ei ole onnistunut parhaimmalla tavalla. Kohtaaminen yläasteen opettajan kanssa kasvatti uskoa ja halua tulla kuvataiteen opettajaksi, sieltä alkoi vahva myönteinen kasvaminen. Yliopiston taidehistorian opettajalta tuli samantyyppistä ”draivia” Nannan opettajuuteen, siellä heräsi intohimo taidehistorian aihepiiriä kohtaan. Lisäksi kansanopiston kuvanrakentamisen tunneilla Nanna muistaa, että opettaja avasi todella hyvin kuvien rakennetta. Hän pitää omassa opetustyössään kuvanrakentamisen opettamisen hyvin tärkeänä itsekin.

#### 6.4.2 Toisenlaisia oppimiskokemuksia

Syksyinen aamu valkeni hitaasti auringon ojennellessa sumuverhon takaa säteitään. Maisema oli pysäyttävän kaunis, sen nähdessään oli pakko pysähtyä ja koittaa tallettaa näkymä sieluunsa. Mutta nyt oli kiirehdittävä, jotta opettaja saisi joka aamuisen appelsiinimehuanoksenssa. Maalauksen opettaja näet rakasti appelsiinimehua, eikä päivä lähtenyt käyntiin ilman sitä. Niinpä kansanopiston maalauskurssin oppilaat vuorotellen hakivat aamuisin hänelle purkin mehua lähikaupasta.

Luokkaan astuessa saattoi haistaa tutun tinnerinkatkun ja tilassa valitsi sopuisa epäjärjestys, joka yllättävää kyllä, ruokki luovuutta jollakin tavoin. Vähän kumarassa oleva hahmo kiitti mehusta, avasi mehupurkin maalisilla saksilla ja lorotti appelsiinimehua pesemättömään kahvimukiinsa. Hän osasi opettaa maalausta todella hyvin. Hän oli yksi mieleenpainuvimmista ja parhaista opettajista. Hänellä oli jännä tapa raapia parransänkeään, kun näki maalauksen kohdassa jotain epäilyttävää tai virheellistä. Parransängestä kuuluva rahina toimi ikään kuin varoitussignaalina. Joskus hän saattoi ottaa paletti-veitsen ja sekoittaa uuden tai mielestään oikean värin teokseen, käski sitten käyttää sitä väriä. Aina hän löysi maalaukseen ne täydelliset värit. Häntä arvostettiin ja kunnioitettiin suunnattoman paljon, hän tiesi ja osasi maalauksesta todella paljon. Hänen taustallaan oli vuosien työ taidemaalarina. Hän oli erityinen persoona. Toisena päivänä hän saattoi olla vähäsanainen ja kävellä päämäärättömästi ympäriinsä, toisena päivänä hän oli hyvinkin sosiaalinen.

Tuona päivänä maalattiin koko päivä alastonmallia. Nannalla oli vähän takkuista värien kanssa, ne eivät millään tulleet teokseen oikein. Opettaja tuli katsomaan nuoren naisen tekemää työtä, raapi ajatuksissaan parransänkeään niin että rahina kävi. Sitten opettaja sekoitti täydelliset ja oikeat värit siihen tauluun ja sanoi, ”näin sen kuuluu olla.” Nanna oli iloinen ja sanoi, että ”nämä ovat loistavat värit tähän työhön!” Ennen kuin nainen sai lausettaan loppuun, opettaja tarttui palettiveitseen ja raapi kaikki maalit pois taulun kankaalta niin, että vain hiilipohja jäi näkyviin. Samalla sekoitti paletin kokonaan harmaaksi ja sanoi, ”no niin, sinä näit mikä väri se on ja ole hyvä, ja tee se uudestaan.”

Nanna oli tullut opiskelemaan lukion jälkeen pelkästään taidetta. Hän oli boheemi taiteilijasielu, tiedonjanoinen taiteentekijä, jolle taide oli kaikki kaikessa. Nannasta tapahtuma tuntui ihan hirveältä. Hänen koko päivän maalaustyö oli mennyt täysin hukkaan. Ei auttanut kuin aloittaa työ alusta. Opettaja tuli ja koski toisen taiteeseen. Ei niin saanut tehdä! Suututti ja kiukutti. Nannalla meni jonkun aikaa kootakseen itsensä taas kokoon. Viimein hän päätti, että minähän näytän tuolle ukolle! Hän lopulta sai parin päivän kuluttua maalauksen valmiiksi ja oppi sekoittamaan juuri oikean sävyt maalaukseen. Nannan valtasi superonnellisuuden tunne. Hän oli onnistunut! Opettaja antoi palautteeksi ”tosi hyvin meni, sinä sait sen tehtyä!”

Nanna kertoo, että hetki oli inhottava, mutta ei hän kuitenkaan loukkaantunut opettajalle ikiajoiksi. Opettaja oli hyvä, hän tiesi ja osasi taiteesta paljon. Nanna arvosti hänen opetustaan, eikä viitsinyt sanoa opettajalle vastaan. Hän oli välillä vähäsanainen, mutta taas joinakin päivinä hän puhui. Toisena päivänä hän vain käveli ja kierteli hiljaa ateljeessa. Hän oli omanlainen persoona.

#### 6.4.3 Paljon aineksia omaan opettajuuteen

Nanna kokee, että on saanut paljon aineksia ja vaikutteita opettajiltaan omaan opettajuuteensa. Siellä on sellaista, mitä ei koskaan halua tehdä omille oppilailleen ja sellaista, mitä haluaa siirtää eteenpäin. Nannasta huumori on merkittävä väline vuorovaikutuksen työkaluna. Vakavasti vääntäminen opetuksessa ei onnistu. Opettajan on säilytettävä hyvä ja positiivinen vire keskusteluissa, silloin syntyy luovia ajatuksia ja ratkaisuja. Tarinallisuus on tärkeää

opetustyössä, varsinkin opettajan kertomat omakohtaiset tarinat ovat oppilaille merkittäviä. Tarinoille voidaan yhdessä koko luokan voimin naureskella.

Nanna rakastaa opettamista, se tulee häneltä jotenkin luonnostaan. Hän kokee olevansa enemmän kuvataideopettaja kuin taiteilija. Hän haluaa jakaa tietoa oppilailleen omasta osaamisestaan niin, että oppilaat saisivat taiteen tekemiseensä saman tekemisen fiiliksen. Hän haluaa painottaa oppilailleen sitä, että taiteesta voi nauttia niin monin eri tavoin. Nannalla on tapana tehdä nopea, kolmen minuutin maalaus niistä väreistä, jotka oppilailta jää tähteeksi tunteilta. Hän näyttää oppilaille palettiveitsimaalausta. Hän opettaa, että nopeastikin voi tehdä ihan kivan näköistä taidetta. Nanna kertoo, että hän maalaa nykyään pelkällä palettiveitsellä. Hän pohtii, onko mahdollisesti kansanopistosta jäänyt tämä tapa. Kansanopiston opettaja maalasi aina palettiveitsellä näyttäessään esimerkkiä.

#### 6.4.4 Luovan hetken tulisi olla sellainen, että kaikilla on hyvä olla

Hyvä kuvataideopettaja on Nannan mielestä vuorovaikutuksellinen, rento, kannustava ja vaatii oppilailta sopivasti niin, että he pyrkivät tekemään parhaansa. Luovan hetken tulisi olla sellainen, että kaikilla on hyvä olla. Istumapaikka ei saisi olla määrätty, oppilaan tulisi saada itse valita oma istumapaikkansa luokassa. Mutta jos tällainen vapaus ei toimi ja aiheuttaa luokassa hämmennystä, opettajan tulee määrätä istumapaikka. On tärkeää, että opettaja näyttää itse mallia, kuinka joku asia tehdään ja erilaisia mahdollisuuksia tekemiselle. Opettajan tulisi näyttää omia töitään oppilaille, millainen on itse taiteilijana tai oma kuvakulttuuri mistä pitää. Huono kuvataideopettaja on sellainen, joka puhuu liikaa, on liian tiukka ja äkäinen. Oppilaiden pitäisi saada tehdä, eikä kuunnella liiaksi opetusta. Nannaa puhuttelee kuvataideopettajuudessa eniten oppilaiden innostus. Kun he löytävät oman tapansa tehdä ja kun he huudahtavat ”jes mä onnistuin, tästä tuli tosi hieno”. Ja kun oppilaat sanovat, että ”tänään mä haluan tehdä jotain upeeta”. On hienoa nähdä oppilaiden kuviksesta saatu hyvä fiilis, motivaatio ja ”draivi” tehdä asiat hyvin.

Nanna kokee olevansa sosiaalinen innostaja. Kaikki mitä tehdään, on esiteltävä innostavasti oppilaille. Hän on oppinut ohjeistamaan oppilaitaan hienovaraisesti, eikä koskaan mene teilaamaan oppilaiden ajatuksia ja ideoita, ettei vaan vahingossa riko heidän taiteen tekemisen prosessiaan. Nanna kehuu oppilaitaan paljon ja antaa rakentavaa palautetta; siinä missä oppilas ei ehkä ole niin hyvin onnistunut ja mitä oppilas voisi tehdä ratkaisuksi. Hän kertoo, palaute on keskustelevalta, vuorovaikutteista dialogia molemmin puolin. Nannalla on vieläkin haaveena taidehistorioitsijan ammatti taidemuseossa.

## 6.5 Viides – Joku juttu pitää olla, Pihla

Pihla oli peruskoulun ja lukion välissä Amerikassa vaihdossa. Hänellä oli kuvataidetta paljon; graafista suunnittelua, piirustusta, maalausta ja edistyneempien kuvataidetta. Maalaustunnilta jäi yksi lause mieleen yhdeltä vaativalta kuvataiteen opettajalta. Opettaja sanoi Pihlalle, että sinulla on tämä tekniikka nyt ihan hyvin hallussa, seuraavaksi pitää alkaa olemaan maalauksissa sisältöä. Tämä on kyllä tosi nätti maalaus, mutta jotain juttua pitää olla. Seuraavassa kehyskertomuksessa Pihla kertoo tilanteesta yksityiskohtaisemmin.

Syksy oli jo tullut ison rapakon taakse, vaikkei sitä suomalaisena huomannut. Lämpö kiipeili edelleen 30:ssa asteessa ja oli tukahduttavan kuuma. Pihla oli kuudentoista, kapinallinen ja vahvoilla mielipiteillä varustettu taiteilijanalku. Hänessä oli hirvittävän vahva ja näkyvä puoli, toisaalta herkästi itseensä ottava puoli. Pihla oli pohjimmiltaan halunnut sitä itsekin, mutta vuodeksi vaihtoon Jenkkeihin lähteminen oli lopulta hänen vanhempiansa toive. Hänellä oli jonkin verran asenneongelmia lukioon menon kanssa ja 6 vuotta vanhempi poikaystävä. Hän ei ymmärtänyt, miksi hän ei voisi mennä ammattikouluun ja hankkia sieltä nopeasti vaatesuunnittelijan ammatin? Hänet oli laitettu yksin vuodeksi jäähyille vieraaseen kulttuuriin takkuisen englanninkielensä kanssa. Kuvis oli tietenkin mukavin aine ja Pihla oli onnekseen saanut valita kaikki mahdolliset kuviskurssit koulusta: graafista suunnittelua, piirustusta, maalausta ja edistyneempien kuvista. Ikäväkseen hän oli selkeästi nuorempi kuin muut ryhmässä olevat, eikä hän syksyn ja koulun alkaessa tuntenut kuvisryhmästä vielä ketään.

Tuona päivänä Pihla oli maalaamassa kaunista kukkamaalausta, kun opettaja pysähtyi seuraamaan hänen työskentelyään. Hän tarkasteli maalausta pitkään ja sanoi: ”Sinulla on nyt tekniikka hyvin hallussa, mutta kaipaan töihisi lisää sisältöä, sitä pitää olla. Maalaus on tosi nätti, mutta jokin juttu pitää olla. Nyt se puuttuu maalauksistasi.” Pihla jäättyi tilanteessa täysin ja sanat juuttuivat kurkkuun. Hänen silmänsä täyttyivät pettymyksen kyyneleistä, eikä hän pystynyt peittelemään tunteitaan. Hänestä se oli todella julmasti ja vaativasti sanottu. Tytön mielestä tekniikka oli hiottu maalauksessa siten, ettei se ollut mikään pikkusievä, vaan siihen oli sekoitettu paljon värejä ja käytetty luovuutta. Hän oli ajatellut, että maalaus olisi tosi hyvä. Opettajan sanat ottivat todella koville. Tilanne oli muutenkin hyvin herkkä: vieras maa, kieli ja kulttuuri, vieraat ihmiset, eikä ainuttakaan ystävää ryhmässä.

Opettaja huomasi Pihlan reaktioista, että nyt oli tullut sanottua liian kovasti tai väärällä äänenpainolla herkkä asia. Hän yritti pehmentää sanomaansa, mutta vahinko oli jo tapahtunut. Pihlaa kiukutti ja nolotti, eikä ympärillä olevat komeat jenkipojat auttaneet lainkaan asiaa. He olivat tulleet kurssille vain helpon kuviskurssin toivossa. Pojatkin olivat hieman hämillään opettajan kommentteista, koska Pihlahan oli koko kurssin taitavin. Tosin tytöllä oli ollut kuvis valinnaisena koko yläkoulun, mutta pojat eivät olleet pitäneet kynää kädessään piirtämistarkoituksessa kolmeen vuoteen. Pihla ajatteli vihasena, että mikä helvetin juttu? Eikö se riitä, että työssä on 35 miljoonaa eri värisävyä, ja se on teknisesti tarkkaan mietitty mikä asia menee taakse ja eteen hienoine varjoineen ja valon kohtineen. Hän pohti epäuskoisena, että löytäisikö hän sitä juttua koskaan mistään.

Kun Pihla lopulta selvisi ja toipui tilanteesta, hänelle oli tullut ylimielisyyttä vielä piirun verran lisää vastareaktioksi. Hän oli luonteeltaan sellainen, ettei häntä tulla neuvomaan itselle rakkaissa asioissa. Hän oli päättänyt antaa opettajalle jotain juttua. Ja hän onnistui siinä. Vähitellen oppilaan ja opettajan välit paranivat. Kun muut oppilaat vielä hinkkasivat tekniikkaansa kuntoon, Pihla etsi omaa juttua ja sanomaa jokaiseen työhönsä. Hänen taidejutut olivat tämän välitapausten jälkeen sellaisia, että ne pääsivät näyttelyyn. Opettajan kommentilla oli siis tytön taiteelliseen uraan huikea merkitys. Hänellä alkoi olla vahva tunne siitä, että hän osaa ja hän on hyvä siinä, mitä hän tekee. Pihla oli lopulta äärimmäisen kiitollinen opettajansa kommentista; hän halusi hakea sisältöä omissa taideprojekteissa aina siitä eteenpäin. Opettaja oli nähnyt Pihlan kapasiteetin ja ymmärsi, että nyt hänen oli aika siirtyä nextille levelille.

Skinnari (2007) painottaa, että rakkaudellinen asenne korostaa ihmisen ainutlaatuisuutta ja kohdistaa kritiikkinsä niihin tekijöihin, jotka estävät ihmisen ainutlaatuisuuden ilmenemistä. Yksipuolinen kritiikki on ottamista, kun taas rakentava kritiikki on antamista. Rakkaudessa asenteessa lopputulosta ei aseteta ennalta määriteltynä muottiin, vaan se kutsuu esiin jokaisen ainutlaatuisuutta. Yksilölle annetaan tietoa, tunnetta ja kannustusta, jotta hän uskaltaa tuomaan esiin sydämensä viisautta ja syvintä minuuttaan. Lähtökohtana on luottamus ihmisessä olevaan arvokkaaseen ytimeen. Rakkaus lähtee siis tarpeesta antaa ja auttaa muita. Siinä painopiste siirtyy informoimisesta kasvaamaan saattamiseen. (Skinnari 2007, 52.)

### 6.5.1 Elämää muuttava kohtaaminen antoi uuden unelman

Pihla on nykyään äärimmäisen kiitollinen kommentista, vaikka hän ei koskaan sanoisi omille oppilailleen sellaista niin suoraan. Sen kautta hän on halunnut etsiä aina omaa juttua töistään ja omissa taideprojekteissaan. Hänessä on aina ollut samaan aikaan hirveän vahva, voimakas ja näkyvä puoli, mutta myös toisaalta sellainen, joka ottaa vahvasti itseensä. Sen jälkeen, kun hän oli saanut koottua itsensä, hän ymmärsi, että taideteoksen sisältö on tosi tärkeä. Tekniikan pystyy aina opettelemaan, mutta sisältöön vaaditaan vähän enemmän. Opettaja näki, että Pihlalla on kapasiteettia hakea sisältöä ja pointtia maalauksiinsa. Opettaja koki, että on aika siirtyä uudelle tasolle. Pihlalle tuli tilanteessa vähän ylimielisyyttä lisää vastareaktionä. Hän on sellainen, ettei häntä tulla neuvomaan läheisissä, tärkeissä ja rakkaissa asioissa.

Pihla oli amerikkalaisopettajaan todella hyvissä väleissä koko loppuvuoden. Pihla ymmärsi, että tässä on kysymys siitä, että hän on sen verran parempi kuvallisessa ilmaisussa, kun tunneilla monet vielä harjoittelivat tekniikkaa. Pihlalla oli jo siinä vaiheessa värien, varjojen ja valojen käyttö tosi monipuolista ja rikasta. Pihlasta tilanteesta auttoi se, ettei hänen töitään oltu koskaan paljoa kehuttu, sanottu esimerkiksi ”kuinka teknisesti taitavasti kopioitu muotokuva.” Hän ei ollut sellainen kuvantekijä edes lapsena. Hänen työnsä olivat



alakoulussakin liian sotkuisia, runsaita ja värikkäitä. Hänen vahvuutensa on aina ollut enemmän luovuudessa.

Vaihto-oppilasvuosi vaikutti Pihlan elämänvalintoihin paljon. Hänelle tuli vuoden aikana vahva tunne siitä, että hän osaa ja hän on hyvä kuvataiteissa. Kuvataideopettajan ammatista tuli Pihlan unelma 16-vuotiaasta eteenpäin. Jotain oleellista muuttui. Hän uskalsi 17-vuotiaana tarjota töitään taiteilijaseuran jyrtyttyihin vuosinäyttelyihin, vaikka tiesi että sieltä voi tulla takapakkia. Pihla kertoo, että vaihto-oppilas vuoden jälkeen hänen työnsä pääsivät näyttelyyn. Amerikkalaisopettajan kommentilla oli huikea vaikutus Pihlan työskentelyyn. Pihla kertoo, että hän on herkkä ottamaan itseensä, hän joutuu toisten sanomisista paljon pureskelemaan nykyäänkin. Hän sanoo, että on hyvä välillä pysähtyä miettimään, miten tällaiset kommentit ovat kuitenkin auttaneet eteenpäin monessakin asiassa. Hän myöntää, että hänen nuoruuden kapinassaan on ollut sellainen itsetunnon heikkous mukana. Jollain toisella ihmisellä kommentti olisi mennyt toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos. Harjusen (2011) mukaan sisäinen tunne siitä, että on riittävä ja hyvä sellaisena kuin on, kantaa läpi elämän, mutta jättää sopivan nälän pyrkiä eteenpäin, haluna kehittyä, oppia uutta ja ajatella mahdottoman mahdottomaksi. (Harjunen 2011, 302.)

Tarina elää vieläkin ja Pihla kertoo sitä edelleen opiskelijoilleen. Hän kertoo sitä esimerkkinä opettajasta, joka saattaa sanoa oppilaille jotain ajattelematonta. Pihla saattaa kertoa oppilailleen jenkkitarinaansa seuraavasti: ”Syy, miksi tässä nyt käsitellään pintaa ja viivaa ilmaisun muotona on se, että suurin osa teistä pystyy jo hallitsemaan täysin realistisen kuvaamisen ja valokuvantarkan ilmaisun. Se on palkitsevaa, kun kaikki DeviantArtissa kehuu teidän fotorealistista taidokkuuttanne, mutta jos te haluatte oikeasti erottua taiteen tekemisellä, silloin se vaatii jotain muuta.” Pihla muistaa kokemuksen esimerkkinä siitä, ettei toimisi ihan samalla tavalla omille oppilailleen. Tarina saa ehkä Pihlan oppilaat miettimään sitä, mikä on heidän työssään se juttu. Varsinkin teknisesti todella taitavan ryhmän oppilaat saattavat jäädä junnaamaan tiettyyn tekemisen tyyliin. Opettajana kuitenkin näkisi, että oppilailta voisi olla potentiaalia pikkuisen reväyttää välillä.

Pihlalla oli yläkoulussa sellaisia opettajia, jotka kaiken Pihlan ”häröilyn” keskellä osoittivat, että hän on hyvä, tärkeä ja arvokas tyyppi. Hän oli yläkoulussa sellainen, että ”läväytti” mielipiteen saman tien. Hän myöntää olleensa ärsyttävä ja rasittava oppilas monessa tilanteessa. Onneksi hänellä oli myös opettajia, jotka näkivät sen ohi ja pystyivät kaikesta huolimatta osoittamaan, että hän on hyvä tyyppi. Kun hän meni lukioon, hän oli historiasta erityisen kiinnostunut ja siinä aika hyvä. Historianopettaja sanoi Pihlasta, onpa hienoa, että tunnilla on aktiivinen ja kyselevä ihminen. Se tuntui Pihlasta erityisen hyvältä, sillä hän on koko elämänsä kamppailut sen kanssa, että on ollut liian aktiivinen ja puhelias.

Kirkkososiologian professori Anne Birgitta Pessi (2014) painottaa Georg Vaillant (2010) tutkimuksiin viitaten, että onnellisuus ja elämässä menestyminen on yhteydessä rakkauden kokemuksiin lapsuudessa. Rakkautta on myös laajempi myötätunto, empatia eli kyky asettua toisen asemaan ja halu toimia toisen iloksi. Myötätunto on siis sekä tunteita että tekoja. Myötätunto rakentuu kolmesta perustekijästä: henkilön kyvystä havaita toisen tunnetiloja, yksilön halusta auttaa ja tukea toista ja hyvän tekemisestä eli toista auttavista teoista. Myötätunnossa on suuri voima, mutta se ei ole aina lempeä. Joskus se kumpuaa aggressiosta yhtä vahvasti kuin auttamishalustakin. Myötätunto on mukana elämisestä, jakamisesta, kohtaamisesta, vahvistamisesta ja ihmisyyttä. Jakaminen ei suuntaudu vain kärsimykseen, suruun, tai ongelmaan, vaan myös intohimoon, riemuun, innostukseen ja iloon. Myötätuntoa on jakaa iloa ja innostusta niin että se synnyttää toisessa ihmisessä iloa, valoa ja energiaa. Myötätuntoa on myös se, että toisen kärsimyksen näkeminen tuntuu pahalta. Myötätuntoa on yksinkertaisesti olla inhimillinen ihminen toiselle. (Vaillant 2010; Pessi 2014, 181–182.)

### 6.5.2 Positiivisia oppimiskokemuksia

Pihlan lukion kuvisopettaja sairasti syöpää, josta Pihla ei aluksi tiennyt mitään. Opettaja oli hiljaisemmin, rauhallisemmin ja verkkaisemmin läsnä. Opettaja oli väsynyt ja antoi paljon vastuuta Pihlalle. Hän myös luotti siihen, että Pihla osaa

hoitaa asiat. Pihla kokosi nuorten näyttelyn useampaan kertaan eri paikkoihin. Hän kasvoi tekemisen meininkiin ja vastuun ottamiseen. Pihlasta vastuu oli lukioyhteisössä tärkeää. Hänellä oli kuitenkin ollut ala- ja yläkoulussa opettajien kanssa hankaluuksia ja kahnauksia, hän oli aina äänessä ja kyseenalaisti kaiken. Se oli tärkeä kasvun ja muutoksen aika riekkuvasta sähläristä vastuuta ottavaksi nuoreksi. Opettajat antoivatkin hänelle yhtäkkiä vastuuta aika paljon. Pihla oppi vastuunottoa, yhdessä tekemistä ja sen, ettei hän olekaan enää se paha oppilas. Kihlström (2007) painottaa, jos toinen ihminen uskoo, että pysymme johonkin, meillä on taipumusta täyttää odotukset. Karismaattiset johtajat saavat ympäristönsä kukoistamaan ja kasvamaan odottamalla alaisiltaan paljon. Tällaiset johtajat ovat yleensä työntekijöiden keskuudessa erittäin pidettyjä. Myönteiset ennako-odotukset lisäävät siis säteilyä. Toinen vahvan säteilyn avain on läsnäolon kyky ja sulautuminen yhdeksi tehtävänsä kanssa. Tämä on tila, jossa ihminen uppoutuu tekemiseensä ja unohtaa itsensä. Lisäksi ihmiset omaksuvat helpommin taitavan puhujan viestin (Kihlström 2007, 22.)

Harjunen (2011) viittaa kasvatusteoreetikko Herman Nohlin tutkimukseen, jonka mukaan kasvattajan ja kasvatettavan välisen pedagogisen suhteen kaksi olennaista tekijää ovat rakkaus ja auktoriteetti. Nämä kaksi ovat pedagogisen rakenteen henki, vahvin rakentava voima ja kaiken pedagogisen vaikutuksen edellytys. Pedagoginen auktoriteetti on oppilaalle moraalisesti vastuullinen aikuinen. Välinpitämättömyys, mielistely, manipulointi ja hyväksikäyttö ovat näiden toisiaan tarvitsevien tekijöiden tuhoajia. Ihminen kivettyy sisäisesti ja kuolee ilman rakkautta, mutta hänessä on myös auktoriteetin kokoinen aukko. Ilman vuorovaikutuksessa saatua rehellistä palautetta, ilman sopivia haasteita, tavoitteita ja vaatimuksia, ilman kertomusten maailmaan ja kulttuurielämyksiin tutustuttamista sekä ilman ohjausta ja rajoja on vaikea kasvaa itseään, toisia ja tekemisiään arvostavaksi yksilöksi, jonka elämällä on tarkoitus. (Harjunen 2011, 303–304.) Pihla kertoo kiintyneensä sekä amerikkalaisopettajaan että lukion kuvataideopettajaan. Toinen opettajista antoi hänelle suullista palautetta ja toinen vastuuta. Opettaja näki, että asiat tulevat Pihlan käsissä tehdyksi. Pihlasta tuntui hirveän hyvältä olla kuvisopettajan yksi luottoihmisistä.

### 6.5.3 Paljon positiivista palautetta opettajuudesta

Ensimmäiset vuodet opettajan ammatissa Pihla yritti toisaalta meritoitua taiteentekijänä ja toisaalta opettajana. Nykyään kuvataiteen opettaminen on asia, jota Pihla rakastaa ja josta saa kaikkein suurimmat ”kiksit.” Hän kokee olevansa hyvä siinä ja se on hänen juttunsa, silloin siitä tulee asia, jota rakastaa. Opettajuuteen liittyy aina riittämättömyyden tunne, koska ammatissa on osattava niin laajasti kaikkea. Pihla pohtii työssään, missä menee balanssi sen kanssa, ettei polta itseään loppuun.

Pihla viihtyy luokassa nuorten kanssa. Se ilmeisesti välittyy oppilaillekin, koska oppilaat antavat siitä hänelle palautetta. Hyvää palautetta tulee myös ylipäättään opettajana toimimisesta, hän on miettinyt miksi ja mistä se tulee. Se ei johdu siitä, että hänen oppilaansa tekisivät jotenkin poikkeuksellisen hienoja töitä. Ehkä syynä on se, että hänen on helppo mukautua asioihin, olla yksilöllinen ja omaehtoinen opettajana. Hän ei tarkoita sitä, että oppilas saisi tehdä hänen tunneillaan ihan mitä haluaa. Hänelle tärkeämpää on se, että nuoren oma näkemys näkyy teoksessa kuin että teoksen lopputulos olisi täydellisesti viilattu ja varmisteltu. Tällainen lähestymistapa kuvataiteen opetuksessa on sellainen, että välillä on otettava takapakkia ja on katsottava tekniikoita tarkkaan. Hänellä ei esimerkiksi lukion tehtävänannoissa missään kurssissa ole sellaista tehtävänantoa, missä olisi pakko tehdä jollain tietyllä tekniikalla töitä, vaan tekniikoita valitaan tarkoituksenmukaisesti aina oppilaan kyseiseen ideaan. Palautteen anto on tärkeää Pihlalle. Nuoret opiskelijat kokevat usein, että he eivät saa palautetta, jos se ei ole kirjallista. Pihla kirjoittaa kaikille joka kurssin jälkeen kirjallisen palautteen. Hän kuitenkin toivoisi, että oppilaat antaisivat enemmän arvoa sille palautteelle, joka tulee esiin kurssin aikana käydyissä keskusteluissa.

Pihla myöntää, että se huono puoli hänellä on, että hän alkaa tehdä asioita muiden puolesta työyhteisössä, jos hommat eivät etene. Hän alkaa helposti toimia, vähän oman jaksamisen kustannuksellakin. Hän ottaa monenlaisia tehtäviä opettajilta, oppilailta ja vanhemmilta itselleen. Lukion vastuunottamis-kokemus oli sellainen mikä vaikutti varmasti tähän. Pihla sanoo, että hänen

kääntöpuolenaan näkyy ”päsmäröinti” eli ihminen, joka tekee ja organisoi. Hän on järjestänyt koulussaan monet pikkujoulut ja muut tapahtumat. Toisaalta hänestä se on piirre, joka on välttämättömyys kuvataideopettajana toimimisessa. Pihla pohtii, että pääsääntöisesti voimia vievät tilanteet koululla ei tapahdu luokassa oppilaiden kanssa. Opettajien voimat vie hallinnollinen mylly, kaikki muu säälä ja tunne siitä, ettei ehdi, jaksaa tai riitä niiden asioiden hoitamiseen.

Omista nuoruuden kokemuksistaan Pihla tietää, ettei oppilas koskaan kyseenalaista pahuuttaan. Se on opettajana tärkeää ymmärtää, että pystyy toimimaan koulumaailmassa. Jos hän itse olisi alkanut vihata ja inhota koulua aikanaan, hänestä ei olisi koskaan tullut opettajaa. Pihlalle huumori on todella tärkeä, hän yrittää keventää luokan ilmapiiriä sen avulla. Nuoret eivät kuitenkaan halua, että opettaja ”heittää läppää” kuten ikätoveri. Hän on ollut aina sellainen huulenheittäjä, mutta välillä on tärkeää tiedostaa, missä se raja menee tiedostaen oman ikänsä myös.

#### 6.5.4 Hyvä kuvataideopettaja on läsnä

Pihla pitää itseään hyvänä kuvataideopettajana ajatusten, arvojen ja taustafilosofiansa näkökulmasta. Hänellä on myös tarpeeksi kunnianhimoisuutta kehittää itseään. Hänellä on opettajana joustavuutta, hän arvostaa monipuolisesti erilaisia tekijöitä ja tyyppejä. Toisaalta oppilaat voivat käyttää hänen joustavuuttaan hyväksi. Hyvä kuvisopettaja ei anna itsensä leipääntyä työhönsä ja on läsnä oppilaille. Hän ei tee omia juttujaan tunnilla, vaikka oppilaat itsenäisesti pärjäisivätkin. Pihla on panostanut siihen, että hän istuu pöytä kerrallaan oppilaiden vieressä, katsoo miten hommat etenevät ja juttelee oppilaiden kanssa. Mikäli oppilas palauttaa suttua ja savea viimeisellä tunnilla töinään, siinä pitää opettajankin peiliin jo katsoa, jos ei tiedä mitä luokassa tehdään. Pitää mennä oppilaan viereen ja kysyä, miten menee, mitä olet tehnyt, mikä on seuraava askel. Kaikilla kursseilla voi tehdä luovempia, omaehtoisempia kokonaisuuksia, kunhan oppilaat toteuttavat tiettyjä asioita tai teemoja, mitä kurssilla vaaditaan. Pihla pitää sitä omana vahvuutenaan, että hän pystyy aika helposti

keksimään ratkaisuja, luotsaamaan ja tuuppaamaan oppilaita eteenpäin yksilöllisesti.

Pihla ei ymmärrä tarkkoja määräyksiä tai sääntöjä, ettei tekniikoita saisi sotkea keskenään, tai ettei saisi ottaa mustaa väriä. Kun ajatellaan ympärillä olevaa maailmaa, nykytaidetta ja nuorisokulttuureita, hän on kaiken keskellä ”epäortodoksinen” kuvisopettaja. Hänen mielestään on tärkeämpää, että oppilaan kiinnostus pysyy tai innostus kuvikseen herää. Oppilas näkisi sen, että visuaalisuutta on kaikkialla. On siis hyvä saada erilaisia välineitä käsitellä visuaalisuutta ja keksiä millä keinoilla kuvalla ja visuaalisuudella vaikutetaan. Tämä on tärkeämpää kuin se, että oppilas muistaisi vuosilukuja tai tiettyjä taiteilijoita. Varton (2007) mukaan opettajan tehtävä on opettaa oppilaita omalla esimerkillään ajattelemaan. Seuraamalla oppiminen on tärkeää. Opettajan persoonalla on suuri merkitys esim. taideopetustilanteessa, jossa sekä oppilas että opettaja voivat oppia tehtävän lisäksi tietoon, arvoihin, taitoon, taiteeseen ja sen tekemiseen sekä vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Varto (2007) kuvaa koko persoonalla tapahtuvaa ja kokonaisvaltaista opettajan työtä seuraavassa:

”Taideopettaja on opetuksessaan läsnä hyvin moninaisesti, puheensa, tekojensa, teostensa, taitonsa, tietojensa ja elämäntapansa mukaan, eikä hän voi rajata näistä mitään pois, koska seuraaja, joka tapauksessa käyttää koko tätä arsenaalia niiltä osin kuin sen tuntee. Niinpä kasvattaminen taiteen kautta ja avulla tavoittaa kasvatettavan usealla eri tavalla, joita yhdistää toisiinsa se, että ne koskettavat elämistä, elämisen tapaa ja asennetta elämään.” (Varto 2007, 18-19.)

## 7 Taiteellinen prosessi

"Jos haluat, että joku rakentaa laivan,  
älä anna hänelle piirustuksia, lautoja, nautoja ja vasaraa.  
Opetä hänet sen sijaan rakastamaan  
meren aavaa ulappaa - ja hän on sen tekevä  
- omalla tavallaan."  
Viktor Frankl (Stenberg 2011, 95.)

Tarkastelin tekemiäni haastatteluja etsien merkittävää oppimistilannetta, joka nousisi erityisenä esiin haastateltavien tarinoista. Jokaiselta haastateltavalta löytyi yksi tilanne ylitse muiden, josta aloin muodostamaan kehyskertomuksia. Tämän jälkeen pohdin, millaisia mielikuvia oppimistilanteista minulle nousi mieleen. Aloin mielikuvien kautta rakentamaan viiden valokuvan sarjaa opinäytetyöhöni. Valokuvien ideoinnin rinnalla kehitin runoja, joiden tarkoitus oli avata valokuvien merkityksiä syvemmällä tasolla. Yrittäisin antaa runoille valokuvaamalla visuaalisen hahmon ja muodon ja toisaalta antaa valokuville sanat, jotka syventäisivät ymmärrystä valokuvista. Aloin työn edetessä nimittämään näitä runoja narratiivien narratiiveiksi. Valokuvat ja runot olisivat jonkinlainen yhdistelmä ja representaatio historiasta, nykyisyydestä ja tulevasta. Narratiivien narratiivit esittäisivät kehystarinoille vaihtoehtoisen, fiktiivisen näkökulman, eräänlaisen intervention, joka kääntää negatiivisen kokemuksen positiiviseksi tai vahvistavat ennestään positiivista kokemusta. Puuttuisin tällä tavoin taiteellani historian kulkuun, elämällä tilanteen taiteeni kautta toisesta näkökulmasta uudelleen. Professori Inkeri Sava ja taiteilija Arja Katainen (2004) kysyvät, mikä ero on kirjoitetulla historiallisella omaelämäkerronnalla ja taiteellisella työskentelyllä? Historiallinen tapa esittää tapahtumien kulun ennalta määrättyllä tavalla, mutta fiktiossa tarinankertoja voi muunnella asioita haluamallaan tavalla. Ei ole mitään oleellista eroa historian kirjoituksella ja luovalla fiktiivisellä tavalla. Taiteen keinoin kerrottuna historialliset elämäntapahtumat voivat saada erilaisia tulkintoja ja merkityksiä metaforisina, symbolisina ja fiktiivisinä ilmaisuina. Taideperustainen työskentely painottaa, että siinä ei ole oikeata tai väärää normatiivisessa mielessä. Historiankirjoituksessa me tiedämme asian olevan totta, asiat ovat todella tapahtuneet kerrotulla tavalla. Fiktiivisessä kerronnassa keskiössä on ajatus siitä, miten kuulija, lukija tai katsoja pystyy syventämään ymmärrystä kertojan kokemuksesta ja elämästä. Itseyttä

rakennetaan mielikuvatyöskentelyllä, jonka ideana on etsiä kokemukselle uutta muotoa ja merkitystä. On kysymys sosiaalisesta konstruktiosta, joita runot, kuvalliset, draamalliset ja tanssilliset taideteokset ovat. Tällä tavalla luotu taide-teos on merkitysten muodostamista sensitiivisellä tavalla. (Sava & Katainen 2004, 29–30.)

Olin varannut maaliskuussa 2018 Tampereella sijaitsevan La Strada -teatterin valokuvausta varten. Tuossa vaiheessa minulla oli valmiina aihiot kehysnarratiiveista ja runoistakin vasta alkuhahmotelmat. Olin kuitenkin miettinyt teemat, jotka pidin mielessäni kuvausprosessin aikana. Teemat olivat: 1. Luottamus, avoimuus - Rakkaus, 2. Taakkojen kantaminen - Armo, 3. Uhka - Suojelu, 4. Kasvun kipeys - Kasvu, 5. Aitous - Haavoittuvuuteen heittäytyminen. Olin miettinyt joitakin tanssiasentoja valmiiksi kuvaustilanteisiin, mutta osa syntyi spontaanisti kuvaustilanteessa. Kuvasin Tuire ja Markus Mastia, jotka ovat tanssinopettajina vahvasti vaikuttaneet omaan tanssitaitoni kehittymiseen. He ovat aviopari ja heidän vahva yhteytensä näkyy myös tanssissa. Toivoin, että välittäminen ja läheisyys välittyisi valokuviniinikin. Samalla pohdin sitä, että miehen ja naisen välinen dynamiikka saattaisi viedä katsojan fokusta kauemmas pedagogisen rakkauden ytimestä, josta valokuvissani oli kysymys. Kuinka kuvata pedagogisen rakkauden teemoja tanssiasentojen kautta? Ajatus tuntui aluksi mahdottomalta tehtävältä. Minulle oli hyvin luonnollista tarkastella kokonaisprosessia tanssin kautta. Tämän kaltaisen hiljaisen tiedon sanoittaminen ja tarinan kertominen tanssin ja valokuvien avulla katsojalle ymmärrettävällä tavalla tuntui vaikealta. Lisäksi kuvaustilanteessa epävarmuustekijäksi muodostui myöskin se, etteivät valokuvat välttämättä puhuttelisi lainkaan niitä henkilöitä, joilla ei ole itsellään minkäänlaista suhdetta tanssiin. Näyttäytyisivätkö valokuvat heille täysin irrallisina? Osaisinko avata katsojille toisin näkemisen näkökulman?

Kuvataiteen tohtori Tarja Pitkänen-Walter (2014) kiteyttää, että kuvataidetta on määritelty toisin näkemiseksi, näemme kuvataiteen kautta usein uuden näkökulman. Tiedämme ruohon olevan vihreää ja laatikon olevan suorakaide, mutta jos katselemme laatikkoa alakulman sivusta, ei laatikko näytä suorakaiteelta lainkaan. Jos emme tietäisi sen olevan laatikko, ihmettelisimme omituista



ilmiötä edessämme. Kun käsitteellinen kieli perustuu muuttumattomuuteen ja yleistykseseen, kuvataiteen kieli pyrkii avaamaan sitä. Kuvataiteen lähestymistapa ei ole tyypillisesti tieteellinen. Kuvataiteessa on yleensä luonteenomaista analysoida asioita moninäkökulmaisesti ja päällekkäisesti. Kuvataide kuvaa asioita ja ilmiöitä moniulotteisuudessa. Ruoho ei ole pelkästään vihreää kuvataiteessa, se on myös muita sävyjä. Taiteessa on käynnissä jatkuva kamppailu sääntöjen ja säännöttömyyden, rajojen ja vapauden, hallinnan ja hallitsemattomuuden sekä tutun ja tuntemattoman välillä. Näiden tekijöiden keskinäinen kamppailu tuottaa kaaosta. Siksi taiteellisissa prosesseissa tulee aina eteen vaihe, jossa kaikki on epävarmaa, kaoottista ja sekavaa. (Pitkänen-Walter 2014, 99, 101, 104; Martin 2004, 104.)

Kuvauspaikalla on suuri merkitys näissä valokuvissa. Kuvista ja tanssiasennoista heijastuu teatterimaisuus, mutta se mielestäni sopii niihin hyvin. Tanssihan on tarinankerrontaa ja eräänlaista näyttelemistä myös. La Stradan teatterivalaistus toi omat ongelmansa kuvausprosessiin. Valo oli paikoitellen liian vahva, mutta tanssijoiden liikkuaessa varjokohtiin, valo ei ollutkaan riittävää. Kovista valoista muodostui myös voimakkaat varjot, joita jouduin Photoshopilla jonkin verran muokkaamaan. Valitsin valokuvista ne otokset, jotka puhuttelivat minua eniten ja joista välittyi suurin tunne, yhteys ja intensiivisyys tanssijoiden välillä. Työskennellessäni intuition varassa runoja tehdessäni, tarkkailemalla ottamiani valokuvia, runot alkoivat avautua minulle vielä syvemmillä tasolla. Siihen tarvittiin vahvaa myötätunnon kokemusta ja kykyä upota haastateltavan kokemukseen mielikuvissa. Olin ikään kuin valokuvien ja tarinoiden välisessä vuoropuhelussa, jossa elin jokaisen kehysnarratiivin oppimistilanteen uudelleen ja uudelleen mielikuvissani läpi. Selitin runoissa auki kehysnarratiivin kertomusta ja lisäsin niihin uuden tuoreen näkökulman. Näin rakensin vähitellen runoa intervention kautta. Halusin, että runoissani olisi vahva tulevaisuuteen suuntautuva toivon aspekti, en toistaisi niissä pelkästään kehyskertomuksessa tapahtunutta tilannetta.

Olin tilanteessa sanoittamassa hiljaista tietoa, mikä ei ole taiteilijallekaan helppo tehtävä. Ymmärsin, että olen ikään kuin laskeutumassa ”pyhän äärelle.” Katselen ulkopuolisena mutta silti prosessiin tiiviisti liittyvänä taiteilijana mielikuvaa tanssijoista, jotka tanssivat ”siunausta” ja kaikkea hyvää

haastateltavan elämän ylle. Prosessin edetessä ymmärrykseni alkoi vähitellen kasvaa siitä, mitä olinkaan tekemässä: oivalsin, että tanssi, tanssijoiden yhteys valokuvissa, valokuvat, kehystarinat ja runot yhdessä voisivat viedä katsojan todella syvään taiteen kokemisen tilaan, jossa kaikki kertomisen tavat ovat tasapainoisessa vuorovaikutussuhteessa toistensa kanssa. Valokuvat ja runot kertovat yhdessä monitulkintaista tarinaa, joka on aina erilainen riippuen vastaanottajan arvoista, elämänhistoriasta ja nykyisestä elämäntilanteesta.

Kirjoitin runot yksikön ensimmäisessä persoonassa. Edithin runo on ainoa, jossa hän ikään kuin kertoo runon kuvataideopettajalleen kiitoksena. Edithin runossa ja valokuvassa korostui luottamus, läheisyys ja yhteys, olihan hän saanut kokea erityistä yksilöllistä huomiota ja pedagogista rakkautta kuvataideopettajaltansa. Opettajan kannustus, vahva usko Edithin tulevaisuuteen ja taitoihin saivat Edithin valitsemaan kuvataideopettajan uran. Opettaja herätti Edithissä eloon jotain, joka oli vielä uinuvassa tilassa. Runon keskiössä on myös Edithin halu antaa tänä päivänä lahjaksi eteenpäin omille oppilailleen sitä hyvää, mitä omalta opettajaltaan aikoinaan sai.

Kuvassa näkyy nainen nojaamassa miehensä selkään. Nainen halaa miestä takaapäin, pitäen hänestä lempeästi kiinni. Naisen kasvoilta kuvastuu onnellinen, levollinen ja luottavainen ilme. Hänellä on hyvä olla tässä hetkessä läsnä. Mies seisoo kuvassa selkä suorana ja katsoo vakavana, mutta luottavaisena tulevaisuuteen. Miehestä kuvastuu se, että hän on tyytyväinen puolisonsa levollisuuteen ja onnellisuuteen. Kuvassa korostuu elämän tasapaino. Edith on löytänyt unelmansa ja kutsumuksensa, jota tavoitella. Hän on kiitollinen opettajalleen kutsumuksensa löytymisestä ja matka opettajan kanssa on päättynyt, mutta hänen oma henkilökohtainen matkansa jatkuu omien oppilaidensa kanssa.

Muut runot on kirjoitettu myös yksikön ensimmäisessä persoonassa mutta siten, että minä pedagogina puhun sanat kehysnarratiivien henkilöille. Kaisan runossa palasin mielikuvissani selkäkipuisen Kaisan hetkeen, jossa hän yrittää yksin nostaa raskasta muottia. Tilanteessa opettaja torjuu hänet, eikä suostu antamaan apua tarvitsevalle Kaisalle. Runossa tapahtuu eräänlainen interventio, jossa astun toisena pedagogina tilanteeseen. Runossa todetaan, että näin

on Kaisalle joskus käynyt, mutta hänelle rakennetaan intervention kautta uusi tulevaisuus. Runossa pohditaan, jos hänen elämänsä ylle puhutaan elämää ja siunausta kuoleman sijaan, hänen taakkansa nostettaisiin pois, voisiko hyvää tekemällä ja puhumalla saada hänen haavansa katoamaan? Löytäisikö hän elämänsä ilon ja onnen taas? Pedagogisen rakkauden näkökulmasta pedagogi on läsnä Kaisan elämässä ja näkee ainutlaatuisuuden hänessä. Pedagogi osoittaa luottamusta Kaisaa ja hänen taitoja kohtaan rohkaisten häntä eteenpäin. Rakkaus löytäisi keinot rikki menneen nostamiseksi ja kannustamiseksi. Jos negatiivisiin sanoihin sisältyy voima murskata, kuinka suuri voima positiivisilla sanoilla on nostaa ja korjata? Kuvassa mies ja nainen katsovat toisiaan syvälle silmiin. Heidän katseessa on syvää luottamusta ja lepoa. Nainen on asettautunut tanssiasentoon miehen syliin koko painollaan. Mies kantaa puolisoaan. Nainen on kietonut kevyesti ja huolettomasti kätensä miehen niskaan ja käteen. Hän voi luottaa ja levätä hetkessä. Hetkessä rakennetaan tulevaisuutta, siinä on koko maailma.

Aino joutui kärsimään opettajansa taholta yläkoulussa hylkäämistä ja syrjintää, ne tilanteet jättivät häneen syviä jälkiä. Tuossa tilanteessa musiikin opettajan olisi täytynyt suojella Ainoa hylkäämiseltä ja syrjinnältä, mutta ei oman rikkinäisyytensä vuoksi sitä osannut tehdä. Runon interventiossa pedagogisen rakkauden kautta pedagogi esittää halun suojella häntä, jotta hän voisi vähitellen kukoistaa ja tulla koko persoonallaan näkyväksi. Pedagogi ilmaisee myös, että hän on ainutlaatuinen ja rakastettu. Valokuvassa nainen on etualalla, hänen kasvoistaan kuvastuu pelko ja huoli. Hänen kätensä yrittävät torjua jotakin pimeydestä esiin tulevaa. Hän ei pysyisi pystyssä, ellei toinen ihminen tukisi häntä. Mies tukee häntä toisella kädellään takaa kainalosta. Miehen voimakas ja peloton asento kuvaa hänen vahvuuttaan ja puolisonsa suojelemisenhalua. Mies on nostanut toisen kätensä puolisonsa suojaksi ja torjumaan pimeydestä esiin tulevaa pahaa.

Nannan runossa hän on kohdannut yllättävän vastoinkäymisen, joka kutsuu häntä kasvuun. Hän on turvallisuuden pumpuloimassa hetkessä, kunnes opettaja tekee jotain odottamatonta. Runossa käsitellään kipua, pelkoa, turvallisuuden- ja turvattomuuden tunnetta, epätoivoa, vahvuutta ja heikkoutta. Nämä kaikki ovat tekijöitä, joiden kanssa ihminen kamppailee omista

kasvukivuissaan. Nanna on valinnan edessä; uskaltaako hän kohdata kipunsa ja pienuutensa kasvaessaan kohti uusia haasteita? Pedagogin tehtävä on nähdä kasvukivuissaan kipuileva oppilas valmiina ja uskoa häneen silloin kun oppilas ei itse usko. Vähitellen ja tilanne tilanteelta pedagogin kannustus, luottamus oppilaaseen ja yksilöllinen huomiointi alkaa tuottamaan hedelmää. Valokuva on mustavalkoinen. Mies seisoo kuvassa valokeilassa ja katsoo naista silmiin. Hän toimii ikään kuin tämän runon kertojana ja houkuttelee naista nousemaan ylöspäin. Nainen istuu, mutta pitää kättään tiukasti miehen kädessä. Mies viestittää hänelle luottavaisesti, yhdessä olemme enemmän ja koemme tämän yhdessä. Olet turvassa. Nainen on kohottanut katseensa ylöspäin kohti miestänsä ja katsoo miestänsä luottavaisesti silmiin aivan kuin sanoakseen: Luotan sinuun. Kuka voisi olla meitä vastaan, kun olemme yhdessä? Seinälle on heijastunut miehen varjo, joka kuvastaa kasvun dilemmaa.

Kehyskertomuksessa Pihla kamppailee aitoutensa kanssa ja rohkenee lopulta avautua totuudelle ja aitoudelle. Hän kuitenkin tiedostaa aitouden riskin tulla haavoitetuksi. Pedagogisen rakkauden näkökulmasta runossa esitellään ajatusta muiden palvelijoista eli pedagogeista, jotka kannustamisellaan rakentavat oppilaidensa siivet valmiiksi, joilla oppilaat voivat lentää kohti omaa tulevaisuuttaan. Tässä pedagogi nähdään ihmisenä, joka näkee sen oppilaasta, mitä muut eivät vielä näe. Nämä kannustajat ovat kullan arvoisia silloin, kun nuorella itsellään ei mene hyvin tai nuori tarvitsee vahvistusta omaan identiteettiinsä. Runossa lopulta todetaan, vaikka aitous on meille kaikille niin pelottava asia, kaikki lopulta sitä kaipaavat omissa ihmissuhteissaan. Tämä on myös rohkaisu meille pedagogeille. Oppilaatkin janoavat sitä, että heidän opettajansa näyttävät mallia heille aidosta ihmisyydestä, jotta hekin uskaltaisivat olla aitoja ihmisiä. Tämä näkökulma on myös pedagogisessa rakkaudessa tärkeää. Valokuvassa nainen on miehen edessä taivutettuna, nojaa painollaan toisella kädellä miehen käteen. Molemmat mies ja nainen katsovat samaan suuntaan. Naisen ilmeessä on pieni helpotuksen tuoma hymy, hänen ajatuksensa suuntautuu selkeästi tulevaisuuteen. Molemmat ovat uppoutuneet tulevaisuuden tuomaan unelmaan, hurmioituneet siitä.

Taiteeseen liittyy aina vuorovaikutus tekijän ja katsojan välillä. Olen yrittänyt taiteilija-tutkijana välittää teoksiini viestejä, jotka toivon mukaan herättävät mielikuvia ja keskustelua. Katsojan tulkitsema ajatus teoksesta on aina tärkeä osa teosta. Olen antanut ystävieni lukea runoja ja katsella kuvia. Jokaiselle runot ja valokuvat avaavat uusia ja erilaisia merkityksenantoja. En siis voi täydellisesti milloinkaan selittää auki teoksiani, koska jokaiselle ne avautuvat eri tavoin, kuten taide yleensäkin.

Savan (2004) mukaan autenttisuus on avoimuutta ja vilpittömyyttä omaa itseä kohtaan. Autenttisuuden kautta omat tunteet, elämäkokemukset, pelot ja tarpeet voi tunnistaa ja tunnustaa itselleen totuudessa. Jos emme ole rehellisiä itsellemme, kadotamme ainutlaatuisen ihmisyytemme. (Sava 2004, 56.) Olen laittanut runoihin ja kuviin palasen itsestäni, olen tietämättäni taiteellisessa prosessissa jäsentänyt, sanoittanut ja kuvittanut myös omaa elämäntarinaani ja kasvuani kohti kuvataideopettajuutta. Oma sisäinen kuvataideopettajan tarinani ja opettajaidentiteettini on saanut vahvistua tämän prosessin myötä.



Sinä minussa aina, 2018

Sinä minussa aina – Edith

Olen aina nojannut sinuun.

Sanasi tekivät minut näkyväksi  
Annoit muodon, kun minusta piti tulla jotain  
muuta.

Näit ainutlaatuisuuteni. Näit minut.

Tiesit että polku ei olisi helppo.

Sanasi antoivat voiman.

Nyt olen perillä, mutta matka  
jatkuu.

Lahjaksi olen saanut, lahjaksi haluan antaa.

Toivon, rohkeuden, unelmat.



Sanoissa on voima, 2018



## Sanoissa on voima – Kaisa

Taas yksi kovuudella tehty jälki  
ihmissydämässä.  
Se liittyy muiden seuraan.  
Niin monta ja syvää, tallottua polkua siellä.

Sanoissa on voima.  
Elämän ja kuoleman.  
Jos puhun elämää,  
pyyhkiikö se jäljet pois?  
Jos kannan sinua hetken,  
puolittuuko taakkasi  
ja saatko ilosi takaisin?  
Että voisit kevyesti  
tanssia elämäsi sekaan, katsoa sitä silmiin  
ja sanoa:  
Onnellinen.



Rakastettu, 2018

## Rakastettu – Aino

Tämä tarina tapahtui,

vaikka se ei saanut lupaa keneltäkään.

Maailma olisi

parempi paikka ilman sitä.

Suojelen sinua.

Että voisit kukoistaa, tulla näkyväksi,

kulkea ilman kilpiä. Paljain jaloin.

Sinä ihminen olet

liian ainutlaatuinen

särjettäväksi, poljettavaksi maan

tomuun.

Rakastettu on nimesi.



Kasvu, 2018

## Kasvu – Nanna

Kasvu avaa oven,           kun sitä ei odota.  
Astuu sisään kutsumatta  
                                  ja huutaa kovaan ääneen   sielusi  
                                  kipeydet.  
Riisuu sinut paljastaen,           kuka todella olet.  
Mieli takertuisi entiseen,  
                                  kun muutos jo leikittelee kivussa ja  
                                  pelossa.  
                                  Turvallisuuden pumpuloima hetki tar-  
joilee  
                                  avuttomuuden annosta.  
Epätoivon paradoksi takoo sielun  
                                  herkemmäksi ilolle.

                                  Onko vahvuus pelon  
                                  tukahduttamista?  
Tai heikkous sitä, että itku tulee kirkossa  
                                  joululaulujen aikaan?

Tulkoon kasvu.  
Tulkoon elämä, värit ja tunteet.



Aitouden hinta, 2018

## Aitouden hinta - Pihla

Aitoudessa jotakin pelottavaa.

Siinä näkymätön muuttuu näkyväksi.

Ja huomaat astelevasi haavoittuvuuden sirpaleilla.

Mutta parempi pieni sydän haavoja täynnä  
kuin elämä

ehjänä ympäriryöryssä kuplassa.

Suurimpia ovat muiden palvelijat, sanotaan.

Ne, jotka sulka kerrallaan

kannustavat siipesi valmiiksi.

Näkevät sinussa sen mitä et itse vielä näe,

rakastavat vahvaksi hauraan totuutesi.

Sillä ihmisyyden reunoilla

kaikki aitouden perään kuiskaavat.

## 8 Johtopäätökset

Tässä luvussa vastaan tutkimukseni kolmeen tutkimusongelmaan: millaista toimijuutta pedagogisen rakkauden kokemisesta syntyy oppilaalle, mistä teki-  
jöistä koostuu hyvä kuvataideopettajuus ja miten pedagoginen rakkaus näyt-  
täytyy opettajan työssä? Koska tutkittavia oli narratiivisessa tutkimuksessani  
vain viisi henkilöä, tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Ne antavat  
kuitenkin hyvän lähtökohdan tarkastella opettajan ja oppilaan välistä vuorovai-  
kutusta ja pedagogisen rakkauden vaikuttavuutta opetustyössä.

Tutkimukseni mukaan jokaisella haastateltavalla on kokemuksia oppimistilan-  
teissa saaduista nähyksi tulemisen kokemuksista opettajaltaan. Jokainen  
heistä on tullut yksilötasolla kohdatuiksi. Oppilaiden henkilökohtainen huomi-  
ointi, kannustaminen ja kykyihin uskomisen ovat erityisesti vahvistaneet oppi-  
laan minäpystyvyyttä, itsearvostusta ja uskoa omiin taitoihin. Aineistoni pe-  
rusteella tällainen oppilas–opettaja -vuorovaikutussuhde on ollut avoin, rehel-  
linen, aito ja se on toiminut rakentavana molempiin suuntiin. Sekä opettaja,  
että oppilas ovat kokeneet tulevansa hyväksytyiksi. Opettajankin kokemus hy-  
väksytyksi tulemisesta on yhtä tärkeää kuin oppilaan. Ilman sitä ei voi syntyä  
aitoa, rehellistä ja hyväksyvää yhteyttä ja vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan  
välille. Tämä johtaa yksilöiden turvallisuuden tunteen lisääntymiseen, hyvään  
ja turvalliseen oppimisilmapiiriin luokassa ja lopulta yksilöiden kukoistukseen.  
Tällainen molemminpuolinen hyväksytyksi tuleminen ruokkii luottamusta ja  
heittäytymisen kykyä. Kuvataiteen opetuksessa tämä näyttäytyy oppilaan roh-  
keana kokeilunhaluna värien ja tekniikoiden käytössä, haluna oppia uutta  
omasta taitotasosta välittämättä ja kokonaisvaltaisena taiteen oppimisena. Sa-  
van (2015) mukaan kokonaisvaltainen taiteen oppiminen edellyttää vuorovai-  
kutusta oman ilmaisullisen työskentelyn ja vastaanotto-prosessien välillä sekä  
kohtaamista oman taideteoksen ja sen tekemisprosessin kanssa. Oppilas seu-  
raa omaa luovaa tekemisen prosessiaan, tekee havaintoja prosessinsa eri vai-  
heissa, tutkii omia taidollisia valmiuksiaan, ideoita, luonnoksia ja arvioi niitä  
kriittisesti, kohtaa elämyksellisesti, tulkitsee ja analysoi. Oppilas antaa omalle



taiteelliselle toiminnalleen persoonallisia ja kulttuurisia merkityksiä. Oppilaan taiteellinen ilmaisu muuttuu tällaisen toiminnan kautta, koska hän oppii kaiken aikaa. Hän saa prosessissa uusia ideoita, laajentaa näkemystään ja muuttaa jotain teoksessaan, jos ei ole tyytyväinen siihen. Reflektointi muiden oppilaiden ja opettajan kanssa on tärkeä osa opetusta. Se syventää ja laajentaa oppimista. Sama oppimistehtävä sisältää erilaisia ja ainutkertaisia prosesseja, riippuen yksilöstä ja kulttuurista. (Sava 2015, 198–199.)

Narratiiveissa käy myös ilmi, että jokaisella haastateltavalla on voimakas tunnejälki omasta kuvataideopettajastaan. Opettajat, jotka ovat jättäneet vahvan emotionaalisen jäljen oppilaaseen, ovat myötävaikuttaneet oppilaidensa uravalintaan. Kahden haastateltavan kohdalla on tapahtunut erityisen merkittävä ja mieleenpainuva interventio kuvataideopettajan taholta, jonka seurauksena haastateltavien varmuus hakeutua kuvataideopettajan ammattiin on vahvistunut. Tämän kokemuksen jälkeen oppilaat eivät ole pitäneet enää potentiaalisina muita uravaihtoehtoja. Varmuus siitä, että heidän tulevaisuutensa on taiteellisella alalla, on herännyt viimeistään heti lukion jälkeen. Tutkimukseni mukaan tutkittaville on ollut kannustavan ja inspiroivan kuvataideopettajan ansiota, että he ovat valinneet kuvataiteelliselle alalle opiskelun ja ovat saaneet selkeän tavoitteen, jota kohti ponnistella. Opettajien hyvät ja kannustavat sanat ovat kantaneet heitä läpi elämän. Kokemukset vaikuttivat myöhemmin positiivisella tavalla heidän opettajan ammatti-identiteettinsä kasvamiseen. Kasvatuspsykologian professori Kirsti Longan (2014) mukaan motivaatio on valtava voima, joka tekee ihmisen aktiiviseksi monella tasolla. Motivoitunut ihminen lähestyy kiinnostuksen kohdettaan innostuneena ja saattaa kehittää siihen jopa intohimon. Motivaatio saa raskaankin työn tuntumaan leikiltä. Ihmisten innostuessa työstä tai oppimisesta, on johtajan tai opettajan huolehdittava lähinnä siitä, että ihmiset muistavat välillä levätä ja rentoutuakin. Toisaalta motivaation puute saa leikinkin tuntumaan työltä. Ulkoisten palkkioiden ja suoritusten korostaminen tuhoaa tehokkaasti motivaation. Motivaatio on oivaltavassa oppimisessa hyvin keskeistä. Nykyään motivaatiota tarkastellaan ihmisen itsensä asettamien tavoitteiden kautta. Motivaatio, samoin kuin oppiminenkin yleensä, rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ihminen kehittää uusia strategioita päästäkseen tavoitteisiinsa. Motivaatio syntyy, kun ihminen muodostaa

elävän suhteen johonkin asiaan. Motivaatio ja kiinnostus on siksi aina johonkin toiminnan kohteeseen liittyvää. On mahdollista olla innostunut ilman, että innostus kanavoituu tiettyyn asiaan tai toimintaan. Tällöin innostuminen saattaa jäädä pelkäksi hetkelliseksi tunnetilaksi, joka ei saa ihmistä aidosti liikkeelle. (Lonka 2014, 167–168.)

Tutkimuksessani kävi ilmi, että opettajan esimerkki ja rakkaudellinen kritiikki veivät kahden haastateltavan taiteen tekemisen toiselle tasolle ja sai haastateltavien ylittämään itsensä. Yksi haastateltavista rakentavan kritiikin ja innostavan opetuksen rohkaisemana uskalsi tarjota omia töitään taiteilijaseurojen näyttelyihin ja toinen unelmoi taidehistorioitsijan urasta, vaikka oli koko nuoruutensa huono historiassa. Tutkimukseni mukaan opettajan innokkuus opettavaa ainetta kohtaan innostaa oppilaita ja saa heidät paneutumaan syvällisemmin aiheeseen ja tutkimaan aihetta lisää. Hyvän palautteen saaminen taiteellisesti arvostetulta ja menestyneeltä taiteilijaopettajalta on merkittävää ja antaa uutta motivaatiota opiskella paremmaksi taiteilijaksi.

Tutkimukseni mukaan osa haastateltavista on kokenut ikävää henkistä väkivaltaa opettajien taholta. Tämän seurauksena oppilas on ollut tunneilla erityisen hiljainen ja vetäytyvä. Tällaisessa tilanteessa toisen opettajan oikeanlainen oppilaan huomiointi voi muuttaa oppilaan elämänsuunnan täysin. Kuvataiteen opettajan nostaessa määrätietoisesti aiemmin alas painettua oppilasta, taiteesta tuli lopulta keino näkymättömälle nuorelle tulla näkyväksi. Opettajan kannustuksen myötä oppilas alkoi uskoa omiin taitoihinsa ja itseensä ihmisenä. Aineistossa käy ilmi, että kaikilla haastateltavilla on kokemus opettajan altruismista, aidosta välittämisestä tai empatiasta. Nämä piirteet opettajassa lisäsivät oppilaiden turvallisuuden tunnetta, motivaatiota ja sitoutumista opiskelua kohtaan. Kaksi haastateltavista korostivat, että he ovat tällä hetkellä kiitollisia heidän omien kuvataideopettajien aikoinaan kirpakoiltakin tuntuneista kommenteista. Kommentit ovat lopulta vieneet heitä merkittävästi taiteellisesti eteenpäin. Itse vahvoina koetut tarinat jäivät elämään omaan opetustyöhön ja muuntuvat vuorovaikutuksen työkaluiksi. Koska usein oppilaille ei voi sanoa suoraan, napakan opetuksen sisältävistä tarinoista on tullut hyvä tehokeino kuvataiteen opetuksessa. Salosen (2017) mukaan yksi mahtavammista

sosiaaliseen intuitioon liittyvistä ilmiöistä on empatian kokeminen. Peilisolut ja empatiajärjestelmä peilaavat toisessa ihmisessä havaitsemiamme tunteita ja siirtävät nämä toisen ihmisen kokemukset itseemme, mieleemme ja kehoomme. Kohdatessamme toisen ihmisen reagoimme automaattisesti hänen asentoonsa, eleisiinsä, ilmeisiinsä ja äänenpainoihinsa vastaamalla niihin samalla tavalla. Empatia on siis tiedonhankintaväline. Sen avulla saamme tietoa siitä, mitä toiselle ihmiselle kuuluu ja kuinka hän kokee todellisuuden. Se auttaa eläytymään toisen ihmisen tilanteeseen ja tekemään ratkaisuja, jotka edistävät yhteistä hyvää. Toisaalta myötätuntoiset reaktiot väittävät toiselle ihmiselle informaatiota toisen yksilön häntä kohtaan kokemasta empatiasta. Reaktioiden tehtävänä on edistää keskinäistä vuorovaikutusta ja keskinäisen ymmärryksen syntymistä. (Salonen 2017, 38–39.)

Tutkimukseni osoittaa, että omilla opettajilla on ollut suuri vaikutus sekä haastateltavien opettajaidentiteetin kehittymiseen että omaan opettajakäsitykseen. Hyvät mallit ovat siirtyneet omaan opetukseen, huonoja malleja on haluttu välttää. Osa haastatelluista kuvataideopettajista ovat tarkkoja siitä, etteivät loukkaa oppilaitaan, he välttävät olemasta ikäviä opettajia loppuun asti. Aineistoni mukaan korvaavan oppimiskokemuksen saaminen hyvästä vuorovaikutushetkestä opettajan kanssa voi muuttaa vaikeasta aineesta saadun kokemuksen onnistumisen kokemukseksi.

Tutkimuksessani kiteytyi erityisen tärkeänä asiana oppilaan taitoihin luottaminen. Aineistoni mukaan neljä kuvataideopettajaa saivat oppilaat työskentelemään taiteellisesti tavoitteellisemmin ja motivoituneemmin suhtautumalla nuoreen lähtökohtaisesti osaavana, taitavana ja ongelmanratkaisutaitoisena yksilönä. Yhdellä haastateltavalla oli tärkeä kokemus opettajien kyvystä nähdä yläasteikäisen kapinoivan nuoren kapinan ohi, osoittamalla hänelle, että hän on hyvä, tärkeä ja arvokas ihminen. Opettajat etsivät oppilaasta kätkössä olevan hyvän ja uskoivat sen olemassaoloon. Erityisen käänteentekevää haastateltavan elämässä on ollut edellä mainittujen lisäksi aiemmin kapinallisellekin nuorelle opettajan antama vastuu ja luottohenkilön asema. Nuori voi muuttua nopeastikin riekkuvasta sähläristä vastuuta ottavaksi nuoreksi, jos häneen luotetaan ja uskotaan. Oppilas voi omaksua uuden identiteetin pahasta oppilaasta

vastuuta kantavaksi nuoreksi johtajaksi. Tällainen opettajan tekemä interventio muuttaa nuoren henkilön identiteettiä ja käsitystä itsestään positiivisempaan suuntaan. Suullisella kannustuksella päästään pitkälle, mutta samoihin tuloksiin voidaan päästä myös vastuuta antamalla. Salosen (2017) mukaan kuulluksi tulemisen kokemus on merkittävä sosiaalisen intuition hyödyntämiseen liittyvä seuraus. Sosiaalisesti taitava ihminen osaa tulkita toisten lähettämät viestit kokonaisvaltaisesti, jolloin toinen saa kokemuksen, että hänen viestinsä on tullut ymmärretyksi ja että hän on arvokas ihmisenä, työntekijänä tai yhteistyökumppanina. Hän saa kokemuksen, että hänen tunteellaan, tarpeellaan tai mielipiteellään on merkitystä, sitä arvostetaan, vaikka aina ei oltaisiakaan samaa mieltä. Toisaalta on huomioitava, että myös sosiaaliseen intuition liittyvät odotukset, esim. mielikuva siitä, pitääkö joku minusta vai ei, saattavat vaikuttaa ihmissuhteen ja vuorovaikutuksen laatuun. Toisaalta, jos oletusarvo on se, että toinen ei pidä minusta, tulkitsen helposti kaikki hänen ilmeensä, eleensä, sanomisensa ja tekemisensä tämän kielteisen oletuksen kautta ja niin, että ne vahvistavat oletustani entisestään. Kyse on usein siitä, miten joku asia sanotaan tai tehdään. Vaikeistakin asioista voidaan keskustella ja päästä eteenpäin, jos kaikki osapuolet voivat tuntea itsensä arvostetuiksi ja kunnioitetuiksi. Jos sen sijaan kommunikointi ja vuorovaikutus sisältävät mitätöimisen, väheksymisen, alas painamisen tai välinpitämättömyyden merkkejä edes piiloviestien tasolla, on kommunikointi jo lähtökohtaisesti vaikeaa. (Salonen 2017, 42.)

Hyvä kuvataideopettajuus näyttäytyy tutkimuksessani kannustavana, positiivisena ja koko persoonallaan työtä tekevänä opettajuutena. Kun työtään, oppilaitaan ja taidetta rakastaa, se ei voi olla vaikuttamatta koko luokan ilmapiiriin. Tällaiset opettajat eivät pelkää käyttää myös omia heikkouksiaan tunnin ilmapiirin rakentamisessa. Hyvä kuvataideopettaja kuvataan aineistossani aidoksi, läsnä olevaksi, empaattiseksi, yksilöä kunnioittavaksi, oppilaita tasa-arvoisesti kohtelevaksi, avoimeksi, vuorovaikutukselliseksi, idearikkaaksi, sosiaaliseksi ja oppilaaseen luottavaksi opettajaksi. Luottamus ja vastuun antaminen oppilaille nostetaan aineistossani erityisen tärkeiksi tekijöiksi.

Hyvällä kuvataideopettajalla on tunneälykkyyttä vuorovaikutuksessaan oppilaiden kanssa. Hän ei kuitenkaan tule oppilasta liian lähelle, vaan säilyttää

sopivan etäisyyden oppilaisiin. Hänellä on positiivista karismaa ja sosiaalisen innostamisen kykyä. Hyvän kuvataideopettajan ominaisuuksiin kuuluu suuri kaaoksensietokyky ja pitkä pinna. Hän on joustava, luova ja hänellä on hyvä huumorintaju. Vuorovaikutuksessa kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen ja kohtaamisesta jää aina jälki. Jäljen voimme kokea positiivisena, neutraalina tai negatiivisena. Hyvä vuorovaikutustilanne edellyttää sitoutumista ja myötätuntoa sekä itseä, että toista ihmistä kohtaan. Sitoutumisella tarkoitetaan suostumista hetkeen, hetkessä olevaan ihmiseen ja kyseiseen kohtaamiseen. Myötätunto antaa valmiudet ymmärtää asia toisen ihmisen näkökulmasta ja auttaa toista kokemaan olonsa hyväksi, hyväksytyksi, kannatelluksi ja ymmärretyksi. Meillä on suuri valta vaikuttaa siihen, millaisena itse tai miten toinen vuorovaikutustilanteen kokee. (Salonen 2017, 34.)

Aineistoni mukaan hyvä kuvataideopettaja käyttää viisaasti yhtä tärkeimmistä vuorovaikutuksen työkaluista eli huumoria. Huumorilla voi keventää luokan ilmapiiriä. Huumorilla erilaisiin tilanteisiin suhtautuva opettaja ei ota myöskään itseään liian vakavasti. Hän säilyttää hyvän ja positiivisen vireen luokan keskusteluissa, se myötävaikuttaa luovien ajatusten ja ratkaisujen syntymistä. Hyvällä kuvataideopettajalla on erinomainen improvisoimiskyky, joka on kykyä keksiä nopeasti ratkaisuja ongelmatilanteissa. Hänellä on kyky herättää oppilaan kiinnostus tai säilyttämään se kuvataiteita kohtaan. Hän antaa myös oppilaalle monipuolisia välineitä käsitellä visuaalisuutta.

Tutkimuksessani korostuu, että hyvällä kuvataideopettajalla on henkilökohtainen innostus kuvataiteisiin. Hänen tulee näyttää oppilaille, millainen on itse kuvantekijänä. Hän inspiroi oppilaita persoonallaan ja luo tunneille vapaan ja avoimen ilmapiirin. Hän saa vaatia oppilailtaan paljon, mutta hänen on kyettävä heikointakin nostamaan, tukemaan ja löytämään hänen töistään jotain hyvää. Hänellä on taito ohjata oppilaita eteenpäin yksilöllisesti. Hän näkee jokaisessa potentiaalia, arvostaen erilaisia tekijöitä ja tyypejä. Hänellä on kyky saada oppilaat uskomaan, että ei ole yhtä oikeaa tapaa tehdä taidetta. Hän painottaa tunneillaan, että oppilaiden taiteen tekemisen vertailu kohdistuisi omaan kehittymiseensä eikä muihin oppilaisiin. Hän osaa ohjeistaa oppilaita hienovaraisesti ja varoo oppilaiden ajatusten torjumista ja oppilaan oman taiteellisen prosessin rikkomista omilla mielipiteillään. Hyvän kuvataideopettajan

palaute on vuorovaikutteista, keskustelevaa dialogia oppilaan ja opettajan välillä. Hänellä on tarpeeksi kunnianhimoa myös kehittää itseään, eikä hän anna itsensä leipääntyä työhönsä.

Tutkimukseni mukaan opettajan pedagoginen rakkaus näyttäytyi seuraavilla tavoilla: opettajat pitivät oppilaistaan ja osoittivat sen heille, opettajat huomioivat oppilaansa kokonaisvaltaisesti ja yksilöllisesti, he kannustivat oppilaitaan päämäärätietoisesti, he löysivät hyviä ja arvokkaita asioita myös hankalista ja vaikeista oppilaista. Opettajat luottivat aluksi kapinoiviinkin oppilaisiin ja antoivat heille vastuullisia tehtäviä, opettajat loivat epäkilpailuhenkisen ilmapiirin luokkaan, jossa jokaisen oli turvallista olla ja löytää paikkansa. Opettajat olivat läsnä oppilaille ja pääsääntöisesti viihtyivät heidän seurassaan ja he tunsivat oppilaansa niin hyvin, että uskalsivat antaa heille tarvittaessa suoraa, rakentavaa ja opettavaista palautetta.

## 9 Pohdinta

Pro gradu -tutkielmassani kiinnostuksen kohteena olivat kuvataideopettajien omat oppimiskokemukset. Lähestymistapa avasi uuden näkökulman, sillä haastattelin entisiä oppilaita, jotka toimivat nykyään itse kuvataideopettajina. Tutkimukseni antoi mielenkiintoisen perspektiivin kuvataideopettajuuteen kasvamisesta. Aineistona oli tutkittavien oppimiskokemuksia lapsuudesta nuoruuteen ja nykypäivään saakka.

Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut saada muutosta aikaan tutkittavissa, vaan halusin tutkimuksellani saada aikaan keskustelua kuvataideopettajan koulutuksesta ja nostaa esiin peruskoulujemme ongelmia tarjoten mahdollisia ratkaisuja niihin. Lisäksi halusin antaa nykyisille kuvataideopettajille autenttisen äänen tuomalla esiin heidän oppimiskokemuksiaan narratiivisessa tutkimuksessani. Tutkielman yhtenä tavoitteena oli löytää vastauksia sille, millaista toimijuutta pedagogisen rakkauden kokemisesta syntyy oppilaalle, millaisista tekijöistä koostuu hyvä kuvataideopettajuus ja miten pedagoginen rakkaus näytetään opettajan työssä. Tutkielmani toisena tavoitteena oli tuoda esiin kuvataideopettajien omaääniset kertomukset. Kolmantena tavoitteena oli selvittää, millaisia uusia oivalluksia ja taide-elämyksiä taideperustainen ajattelu voi tuottaa prosessia analysoimalla. Tutkimukseni tavoitteet täyttyivät mielestäni erinomaisesti. Haastatteluaineistosta olisi riittänyt materiaalia väitöskirjaankin asti. Karsin aineistosta pois paljon merkittäviä ja tärkeitäkin asioita opettajuuteen liittyen, jotta saisin pidettyä opinnäytetyöni järjellisissä mitoissa. Taideperustainen ajattelu toi paljon oivalluksia omaan taiteelliseen työskentelyyn, se pakotti ajattelemaan intuitiivisesti oman työskentelyprosessin aikana. Taideperustaisuus opinnäytetyössäni oli mielenkiintoinen kokeilu, jota aion jatkossa soveltaa työskentelyssäni uudestaan.

Narratiivinen tutkimus on mielestäni eettisesti vaativa tutkimuksen tapa. Tutkijan on pidettävä aktiivisesti yhteyttä haastateltaviin ja kerrottava avoimesti, missä vaiheessa tutkimus on menossa nyt, ja mitä seuraavaksi tapahtuu.

Haastateltavan informointi on tärkeää tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkijan on lisäksi suhtauduttava herkästi ja sensitiivisesti informantilta saatuun aineistoon, joka saattaa sisältää hyvin henkilökohtaisia asioita. Lisäksi tutkijan on huolehdittava erityisellä huolellisuudesta informanttien anonymiteetin säilyttämisestä. Selviydyin näistä haasteista mielestäni hyvin. Mikäli tulevaisuudessa jossakin yhteydessä toteuttaisin narratiivista tutkimusta, keskustelisin paremmin myös tutkijan tarpeesta kuulla informanttien ajatuksia kussakin tutkimuksen vaiheessa olevasta asiasta. Tällainen vuorovaikutteisuus jäi omasta tutkimuksestani nyt hieman vajaaksi.

Epävarmuus on ollut yksi koko tämän graduprosessin nimittävistä tekijöistä, mikä lienee aloittelevalla tutkijalla aika tavallista. Tunteet ovat vaihdelleet synkistä epävarmuuden ja ahdistuksen tunteista ilon ja onnistumisen tunteisiin. Toisinaan olen ollut umpikujassa sen kanssa, kuinka sanallistaisin jonkun asian tai miten lähtisin ongelmavyöhytistä purkamaan. Joidenkin päivien kuluttua umpikujaani ilmestyykin ovi ja minulle on päivän selvää, kuinka ongelma ratkaistaan. Olen oppinut itsestäni, intuitiostani ja alitajuntani työskentelystä melkoisesti tämän prosessin aikana. Olen kysellyt koko prosessin ajan, minne suuntaan tulisi mennä ja minne tämä tie johtaa. Kun en ole tiennyt suuntaa, olen pysähtynyt ja alitajuntani on työstänyt ongelmaa jopa yöllä. Olen oppinut, että silloin ei kannata nopeuttaa väkisin alitajunnan työskentelyä, on hyvä rauhoittua ja keskittyä sinä aikana muihin graduprosessini helpompiin asioihin tai ongelmiin. Olen luottanut siihen, että alitajuntani työstää tilanteeseen ratkaisun, pian prosessi on läpikäyty ja ajatukseni kirkastuvat jälleen.

Ymmärrykseni oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta, pedagogisen rakkauden ja positiivisen pedagogiikan merkityksestä syveni tutkimusprossin aikana. Vaikka en ollut tutkimuksessani rajannut haastateltavien oppimiskokemuksia pelkästään kuvataideopettajilta saatuihin kokemuksiin, voi saatua tietoa soveltaa helposti kuvataideopettajan työhön. Tutkimus vahvisti käsitystäni siitä, että opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laadulla on merkittävä vaikutus oppilaan oppimisprosesseihin, sosiaalisuuteen, aktiivisuuteen, opiskelumotivaatioon, itsearvostuksen ja itseluottamuksen kehittymiseen sekä vastuulliseen aikuisuuteen kasvamisessa. Oikeanlaisella vuorovaikutuksella on myös ennaltaehkäisevä, suojeleva ja korjaava vaikutus nuoren elämässä.



Tutkimus vahvisti jo tunnettua tosiasiaa, että jokaisella oppilaalla on syvä tarve olla rakastettu ja hyväksytyt omana itsenään ja saada tämä kokemus myös opettajaltaan. Näen, että pedagoginen rakkaus on kuvataideopettajan välttämätön ominaisuus. Välijärvi, Mannonen, Huttunen, Ojanen ja Koskelo (2018) painottavat, että oppilaiden myönteinen tunnekokemus vahvistaa oppimista. Kun oppiminen on enemmän kokeilemista ja kokemusten jakamista, lähestymistapa vahvistaa oppimisen merkityksellisyyttä ja mielekkyyttä oppilaalle. Myönteinen tunnekokemus sitoo opitun pysyvämmiin oppilaan mielenmaisemaan kuin samojen asioiden pelkkä lukeminen tai kuunteleminen. On kuitenkin muistettava, että jokaiselle oppilaalle myönteiset tunnekokemukset syntyvät erilaisista asioista. Tämän vuoksi koulussa on oltava oppimiseen erilaisia vaihtoehtoja ja jokaisella tulee olla vapaus toteuttaa omaa luovuuttaan. (Välijärvi ym. 2018, 94.)

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on asia, johon jokainen tuleva kuvataideopettaja törmää viimeistään pedagogisten opintojensa pakollisissa harjoitteluissaan. Kuvataideopettajien pedagogiseen koulutukseen olisi hyvä lisätä vuorovaikutustaitojen opetteluun lisäksi myös positiivisen pedagogiikan ja pedagogisen rakkauden näkökulmaa. Positiivisen pedagogiikan luontenvahvuuksien tukeminen tulee tulevaisuudessa yhä tärkeämmäksi keinoksi saada oppilas kukoistamaan ja löytämään suurimman mahdollisen potentiaalinsa. Pedagoginen rakkaus on hyvä lähtökohta ja perusta uudelle ajattelulle ja tulevan opettajan arvo- ja asenneheräämiselle, mutta mukaan tarvitaan positiivisen pedagogiikan selkeät raamit ja tavoitteellinen systeemi, jotta saadaan näkyviä tuloksia. Toisaalta, ilman pedagogista rakkautta opettaja ei voi täysipainoisesti toteuttaa myöskään positiivista pedagogiikkaa. Nämä kaksi kuuluvat yhteen, niillä on vahva synergiaetu. Positiivisen pedagogiikan luontenvahvuuksien tukemisen työkalu on tulevaisuuden koulun rakentamista. On tärkeää antaa kuvataideopiskelijalle jo hänen opiskeluaikanaan tietoa näiden välineiden opetteluun ja harjoittamiseen. Skinnari (2007) muistuttaa, että vaikka opettajien vaatimukset lisääntyvät jatkuvasti, pedagoginen rakkaus ei ole tällainen vaatimus. Se tosiasiasa helpottaa elämää ja opettajien työtä. Se tekee työn mielenkiitoiseksi, elämän itsestänselvyydet muuttuvat sen kautta merkityksellisiksi ja tarkoitusta tuoviksi haasteiksi. (Skinnari 2007, 26.)

Taloustieteen professori James J. Heckman (2001) puhuu luonteenkasvatuksen puolesta. Hän on pistänyt merkille, että kouluissa ei keskitytä motivaation, sinnikkyuden, pitkäjänteisyyden ja luottamuksellisuuden opettamiseen, vaikka nämä ovat oleellisia elämässä menestymisen tekijöitä. Professori Pasi Sahlberg (2013) on todennut, että suomalainen koulu on kyvytön auttamaan nuoria oman intohimon löytämisessä. Tämä on suomalaisen koulun suurin ongelma. Inspiroivan koulun ei tulisi luoda kilpailua vaan onnellisuutta. Kaisa Vuorisen (2016) mukaan alasta riippumatta ihminen menestyy luonteentaitojensa ansiosta. Näin ollen akateemisilla taidoilla ei ole merkitystä, mikäli ne eivät tule käyttöön. Menestymisemme riippuu kyvystämme tulla toimeen muiden ihmisten kanssa, johtaa ja olla johdettavina, tuntea empatiaa ja olla tukena. (Heckman & Rubinstein 2001, 145–149; Sahlberg, 2013; Vuorinen, 2016)

Meillä suomalaisilla ihmisillä on erittäin vaikea kehua itseämme, ja sellaista ihmistä katsotaan vähän kieroon, joka uskaltaa reilusti tuoda hyvät puolensa esiin. Asenteenmuutos olisi paikallaan, mutta se ei tapahdu hetkessä. Peruskoulu on tärkeä paikka vaikuttaa oppilaiden arvoihin ja asenteisiin. Toimintatapojen toteuttamiseen tarvitaan koko koulun sitoutunut henkilökunta ja motivoituneet oppilaat, jotta voitaisiin saada tehokkaita tuloksia. Suhtaudun tulevana kuvataiteen opettajana intohimoisesti tuleviin haasteisiin ja oman opettavan aineeni mahdollisuuksiin sisällyttää monipuolisesti tehtäviä, jotka vahvistavat oppilaan hyvää luonnetta, motivaatiota ja tuovat oppilaasta parhaan esiin. Välijärvi ym. (2018) perustelee, että koulu voi aidosti uudistua vain silloin, jos muutos toteutetaan yhdessä oppilaiden kanssa heitä kuunnellen. Tällainen aikuisilta osoitettu luottamuksen osoitus synnyttää nuorille halun ja innostuksen toimia yksin ja yhdessä. Luottamus syntyy ja kehittyy pienistä, mutta oppilaille tärkeistä asioista. Lapset ja nuoret huomaavat herkästi, arvostaako opettajat ja rehtori heidän toiveitaan ja ideoitaan. (Välijärvi ym. 2018, 47.)

Pro gradu -tutkielmani on avannut uusia jatkotutkimusaiheita. Olisi kiinnostavaa kehittää positiivisen pedagogiikan ja pedagogisen rakkauden inspiroimia kuvataiteen tehtäviä eri-ikäisille oppilaille ja käyttää kokonaisvaltaisesti työnsäni edellä mainittuja toimintatapoja ja seurata toimintatapojen vaikutuksia ja tuomia hyötyjä kuvataiteen opetuksessa pidemmän ajan kuluessa. Lisäksi olen

kiinnostunut yhdistämään tanssia kuvataiteen tunneille. Joissakin peruskouluissa on alettu pitää oppilaille viiden minuutin mittaisia jumppatuokioita keskittymisen parantamiseksi. Itse kokeilin kuvataiteen lehtorin sijaisena ollessani lyhyitä tanssituokioita, joissa soi musiikki taustalla. Saatoin opettaa oppilaille ”moonwalk” tai ”camelwalk” -liikkeitä ja he opettivat vuorostaan minut ”flossamaan.” Hetkistä muodostui erittäin vuorovaikutteisia, joissa oppilas ja opettaja olivat molemmat oppimassa toisiltaan. Tanssi ja musiikki innosti hetkellisesti oppilaita, mutta he rauhoittuivat pian tanssihetken jälkeen ja jaksoivat keskittyä tehtäviensä tekemiseen lopputunnin ajan. Nämä olivat mielenkiintoisia havaintoja, joita voisi tutkimusperustaisesti tarkastella edelleen.

Opettajalla on suuri toimivalta nuorten elämässä. Valta tuo opettajalle suuren vastuun. Valta samalla pelottaa ja innostaa minua kuvataideopettajana. Vääränlaista valtaa käyttäessään opettaja voi aiheuttaa oppilaalleen loppuelämän traumat. Mutta millainen vaikutus onkaan pedagogisen rakkauden toteuttamisella! Opettajat, jotka arvostavat, kuuntelevat ja rakastavat koko persoonallaan oppilaitaan, ovat niitä opettajia, joita tullaan vuosienkin jälkeen halaamaan kadulla ja kertomaan, kuinka hänen opetustyyhlinsä ja kannustuksensa vei oppilasta haluamaansa päämäärään. Opettajan työ on parhaimmillaan kaunista katseltavaa, se on kuin opettamisen taidetta, joka virtailee vapaasti flow'ssa sydämeltä sydämelle. On etuoikeus tulla osaksi nuorten elämää ja innostaa heitä kohti oman ilmaisun kehittymistä. On työvoitto saada nekin oppilaat mukaan, jotka lähtökohtaisesti eivät ole niin taitavia. Lämmin, myötätuntoinen ja karismaattinen opettaja voi jättää oppilaisiinsa syviä rakkaudellisia tunnejälkiä, jotka kantavat heitä elämässä. Haluan olla sellainen opettaja, jota ei positiivisessa mielessä unohdeta koskaan.

## Lähteet:

Aaltola, J. & Valli, R. (2010) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Bardy, M. (2007) Taiteen paluu arkeen. Teoksessa: Bardy, M., Haapalainen, R. Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Liike. 21–34.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994) Personal Experience Methods. Teoksessa: Denzin & Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. 413–427.

Duncombe, J. & Jessop, J. (2002) Doing rapport and the ethics of Faking Friendship. Teoksessa: Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. & Miller, T. (toim) *Ethics in Qualitative Research*. London: Sage. 107–123.

Erävalo, E. (2017) Kd ideologia osa 2: *Kristillinen ihmiskäsitys ja ihmisarvo*. Hattu 4.2.2019 osoitteesta <https://www.kdlehti.fi/2017/01/14/2-kristillinen-ihmiskasitys-ihmisarvo/>

Goleman, D. (1997) *Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.

Gordon, T. (2006) Naistutkimus ja eettisyyden teoriat ja käytännöt. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 241–257.

Haavio, M. (1954) *Opettajapersoonallisuus*. Helsinki: Gummerus.

Hamachek, D. (1999) Effective teachers: what they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. Teoksessa: R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (toim.) *The role of self in teacher development*. New York: State University of New York Press. 189–225.

Harjunen, E. (2011) Pedagoginen auktoriteetti ja rakkaus, erottamattomat? Teoksessa: Paalasmaa, Jarno (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 301–312.

Haveri, M. (2014) Ihmisarvoinen taide – Erityistaidekasvatus ja osallisuuden kulttuuri Lauri Rauhalan ajattelun valossa. Teoksessa: Heikkilä, E. & Tuovinen, T. (toim.) *Uusi taidekasvatusliike*. Helsinki: Aalto ARTS Books. 105–121.

Heckman J.J. & Rubinstein, Y. (2001) *The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED-testing program*. American Economic Review, 91 (2). 145–149.

Heikkinen, H. (2010) Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltola, Juhani, Valli, Raine. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Kokkola: PS-Kustannus. 143–159.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2014) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Honkanen, H. (2016) *Vaikuttamisen psykologia. Mielen muuttamisen tiede ja taito*. Helsinki: Arena-Innovation Oy.

Hänninen, V. (1999) *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto.

Josselson, R. (2004) Nimeämistä, tunkeilua, vallankäyttöä? Toisten elämän kirjoittamisesta. Teoksessa: Latvala, J., Peltonen, E. & Saresma, T. (toim.) *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja, Jyväskylän Yliopisto. 292–305.

Junno, A-M. (2013) *Kasvamaan saatettu – Opettajan karisman ja pedagogisen rakkauden vaikutus oppilaan oppimiskokemukseen ja kasvuun*. (Pro gradu -

tutkielma). Helsinki: Aalto yliopisto. Haettu 1.5.2018 osoitteesta <https://aalto-doc.aalto.fi/handle/123456789/12459>

Kallio, M. (2017) *Inhimillisiä kohtaamisia*. Helsinki: WSOY.

Kallio, M. (2010) *Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen*. *Synnyt / Origins* 4 /2010, 15-25. Haettu 20.2.2019 osoitteesta [https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792355/4\\_2010kallio.pdf](https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792355/4_2010kallio.pdf)

Kihlström, E. (2007) *Karismakoodi. Seitsemän tietä säteilevään persoonallisuuteen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Kiviniemi, K. (2010) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, Juhani, Valli, Raine. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Kokkola: PS-Kustannus. 70–85.

Koponen, P. (2017) *Lupa mokata. Improvisointi arjessa*. Helsinki: Kustantamo S&S.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010) *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto.

Leavy, P. (2017) Introduction to Art-Based research in Leavy, P. (toim.) Teoksessa: *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Press New York. 3–21.

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019) *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lindqvist, M. (2006) *Auttajan varjo. Pahuuden ja haavoittuvuuden ongelma ihmistyön etiikassa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Lonka, K. (2014) *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Mannermaa, J. (2016) OAJ opettajien ja oppilaiden yhteenotoista: *Opettajien koulutus konflikteihin voi olla puutteellista*. Haettu 13.12.2018 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9228267>

Martin, M. (2004) Satu elämän kosketuspintana – lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa: Sava, I. & Vesanen-Laukkarinen, V. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Juva: PS-Kustannus. 77-106.

Mäki-Havulinna, J. (2018) *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto. Haettu 13.1.2019 osoitteesta <http://tampub.uta.fi/handle/10024/103307>

Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. *Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain?* International journal of whole schooling. Vol 8 (1). Luettu 20.3.2019.

Ojanen, M. (2014) *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Pessi, A. B. (2014) Myötätunto onnen lähteenä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. *Positiivisen psykologian voima*. Juva: PS-Kustannus. 179–199.

Pitkänen-Walter, T. (2014) Aistimellisen artikulointia kuvataiteen pedagogiikassa. Teoksessa: Löytönen, Teija. *Tulevan tuntumassa. Esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*. Helsinki: Unigrafia Oy. 98–112.

Polkinghorne, D. (1995) Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer. 5–23.

Rauhala, L. (2005) *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Riihola, K. (2017) Opetuspomo: *Opettajien auktoriteetti heikentynyt Suomessa – "Opettaja ei voi olla kaveri"*. Haettu 20.11.2018 osoitteesta

<https://www.lansivayla.fi/artikkeli/479559-opetuspomo-opettajien-auktori-teetti-heikentynyt-suomessa-opettaja-ei-voi-olla>

Räsänen, M. (2015) *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto ARTS Books.

Sahlberg, P. (2013) *Uteliias suomalainen koulu 2030*. Haettu 1.2.2019 osoitteesta <http://pasisahlberg.com/suomalainen-koulu-2030/>

Salonen, E. (2017) *Intuitio ja tunteet johtamisen ytimessä*. Helsinki: Talentum Media Oy.

Sava, I. (2015) Taikomo-projektin tehtävät ja kokoonpano. Teoksessa: Pohjakallio, P., Kallio-Tavin, M., Laukka, M., Lundgren, T., Valkeapää, L., Vira, R., Vuorisalo, M. & Tyyri-Pohjonen, S. *Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015*. Helsinki: Aalto ARTS Books. 190–207.

Sava, I. (2004) Kasvattajan oikeus – ja vastuu – omaan elämään. Teoksessa: Teoksessa: Sava, I. & Vesänen-Laukkarinen, V. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Juva: PS-Kustannus. 42–58.

Sava, I. & Katainen, A. (2004) Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa: Sava, I. & Vesänen-Laukkarinen, V. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Juva: PS-Kustannus. 22–40.

Sederholm, H. (2007) Taidekasvatus – Samassa rytmissä elämän kanssa. Teoksessa: Bardy, M., Haapalainen, R. Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Liike. 143–150.

Seligman, M. E. P. (2004) *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. England: Simon Schuster Ltd.

Skinnari, Simo. (2007) *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.



Stenberg, K. (2011) *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Syrjälä, L. (2015) Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa: Aaltola, Juhani, Valli, Raine. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 257–270.

Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto S-L. (2006) Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 181–202.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016) *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vaillant, G. (2010) *Onnellisuus on rakkautta. Piste*. Duodecim 126 (23), 2693–2699.

Varto, J. (1992) *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. (2002) *Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma*. Tampere: Tampere University Press.

Varto, J. (2007) Dialogi. Teoksessa: Bardy, M., Haapalainen, R. Isotalo, M. & Korhonen, P.(toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Liike. 62–66.

Varto, J. (2007) *Ihmisen seuraaminen*. Synnyt 4/2007, 15–28. Haettu 1.2.2019 osoitteesta <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/4-2007?preview=/70792378/71010556/varto.pdf>

Vuorinen, K. (2016) *Hyväntekijät: Ollilan päiväkoti Joensuussa!* Haettu 10.3.2019 osoitteesta <http://kaisavuorinen.com/hyvantekijat/hyvantekijat-ollilan-paivakoti-joensuussa/>

Vuorinen, K. (2016) *Positiivisen pedagogiikan dna.* Haettu 10.3.2019 osoitteesta <http://kaisavuorinen.com/blogi/positiivisen-pedagogiikan-dna/>

Vuorinen, K. (2016) *Positiivisesti poikkeavalta polttoainetta.* Haettu 20.3.2019 osoitteesta <http://kaisavuorinen.com/blogi/positiivisesti-poikkeavalta-polttoainetta/>

Väljærvi, J., Mannonen, J., Huttunen, O., Ojanen, H. ja Koskelo, W. (2018) *Maa-ilmä muuttuu – Muuttuuko koulukin?* Jyväskylä: Docendo Oy.

Välimaa, M. (2012) *Uhkailu ja haistattelu ovat opettajan arkea.* Haettu 20.11.2018 osoitteesta <https://www.lansivayla.fi/artikkeli/92742-uhkailu-ja-haistattelu-ovat-opettajan-arkea>

## LIITTEET: HAASTATTELUPYYNTÖLOMAKE (Liite 1)

Hyvä kuvataideopettaja!

Opiskelen Lapin yliopistossa kuvataidekasvatuksen maisteriopintoja (TaM). Teen pro gradu -tutkielmaa kuvataideopettajien oppimiskokemuksista. Olen kiinnostunut kuvataidekasvattajien omista oppimiskokemuksista sekä opettajan että oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta. Tutkielmani keskiössä on pedagogisen rakkauden käsite, jolla tarkoitetaan opettajan pään ja sydämen tietoa sekä totuudenmukaista elämystä ihmisarvosta. Pedagoginen rakkaus on omassa ja toisen persoonassa ilmenevää henkistä ainutlaatuisuutta kunnioittavaa ja rakastavaa läsnäoloa sekä toimintaa.

Pro gradu -tutkielmani on narratiivinen tutkimus, johon haastattelen alalla toimivia kuvataidekasvattajia / taiteen mestereita. Teen haastatteluista kaunokirjallisia narratiiveja, jotka toimivat tutkimusaineistonani. Esittelen tekemäni valmiin narratiivin haastateltavalle, jolloin voit tarkistaa onko narratiivi totuudenmukainen. Narratiivien pohjalta toteutan taiteellisen osion opinnäytteeseeni; taidevalokuvasarjan, jossa tulkitseen tarinoita symbolisina kuvina.

Pyydän tässä kirjeessä saada lupaa haastatella Sinua. Kokemuksesi ovat arvokkaita ja tärkeitä. Haastattelussa sinulla on vapaus valita ja päättää, mitä ja miten kerrot omista kokemuksistasi. Haastatteluaineisto tulee vain tutkijan käyttöön, tutkimuksessa haastateltavilla säilyy täysi anonymiteetti. Pro gradu -tutkielmaani ohjaa taiteen tohtori, dosentti Mirja Hiltunen Lapin yliopistosta.

Haastatteluun on hyvä varata aikaa 1-1 ½ tuntia. Haastatteluajankohta on joko 20.11.-24.11.2017 välillä tai vaihtoehtoisesti joulukuussa. Ilmoitathan mahdollisimman pian, onko sinulla mahdollisuus osallistua haastatteluun ja minä ajan kohtana. Tutkimukseni kannalta juuri Sinun tarinasi on tärkeä! Kiitos osallistumisestasi!

Ystävällisin terveisin,

Anne Salenius-Riipinen

kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelija

050 305 2127

## TUTKIMUSLUPA (Liite 2)

Tutkimuslupa-anomus

Rovaniemi, 7.5.2018

Hyvä kuvataideopettaja!

Opiskelen Lapin yliopistossa kuvataidekasvatuksen maisteriopintoja (TaM). Teen pro gradu -tutkielmaa kuvataideopettajien omista oppimis- ja vuorovaikutuskokemuksista. Tutkielmani keskiössä on pedagogisen rakkauden käsite, joka on omassa ja toisen persoonassa ilmenevää henkistä ainutlaatuisuutta kunnioittavaa ja rakastavaa läsnäoloa sekä toimintaa.

Pro gradu –tutkielmaani ohjaa taiteen tohtori, dosentti Mirja Hiltunen taiteiden tiedekunnasta (kuvataidekasvatus) Lapin yliopistosta.

Tutkimuksesta

Pyydän tässä lomakkeessa lupaa kerätä ja tallentaa haastatteluaineistoa sovitussa haastattelutilanteessa. Haastattelussa sinulla on vapaus valita ja päättää, mitä ja miten kerrot omista kokemuksistasi. Haastattelumateriaalia tullaan käyttämään ainoastaan tutkimuksessani ja aineisto käsitellään luottamuksellisesti eikä valmiissa tutkimuksessa mainita osallistujien nimiä.

Ystävällisin terveisin,

Anne Salenius-Riipinen

[asaleniu@ulapland.fi](mailto:asaleniu@ulapland.fi)

---

Päiväys

Allekirjoitus ja nimenselvennys

## HAASTATTELUKYSYMYKSET (Liite 3)

### LÄMMITTELYKYSYMYKSET:

1. Kerro lyhyesti kuka olet? (ikä, koulutustausta)
2. Montako vuotta olet toiminut kuvataideopettajana?
3. Mitkä tekijät saivat sinut alun perin kouluttautumaan alalle?
4. Ovatko nuo tekijät edelleen samoja tänään ollessasi alalla vai ovatko ne muuttuneet?
5. Minkä vuoksi teet kuvataideopettajan työtä nyt?
6. Teetkö opettamisen lisäksi itse taidetta?

### KYSYMYKSET:

1. Palauta mieleesi sinulle merkityksellisin kohtaaminen tai vuorovaikutustilanne opettajan kanssa? Mitä tilanteessa tapahtui?
2. Palauta mieleesi jokin negatiivinen oppimiskokemus oppilaana ollessasi vuorovaikutuksessa opettajasi kanssa. Mitä tilanteessa tapahtui?
3. Miltä sinusta tuntui siinä hetkessä?
4. Onko tämä opettaja ollut elämäsi suunnannäyttäjä?
5. Miten opettajan empaattisuus näyttäytyi tilanteessa?
6. Millainen merkitys kokemuksella oli sinulle?
7. Mitä tilanne sai sinussa aikaan?
8. Miten tämä tilanne vaikutti itsetuntoosi?
9. Miten tilanne vaikutti itsesi arvostukseen?
10. Miten tilanne vaikutti käyttäytymiseesi?
11. Mitä opit tilanteesta? (millaisia käyttäytymismalleja opit tilanteesta?)
12. Miten tilanne vaikutti suhteeseesi opettajaan?
13. Miten tilanne vaikutti oppimiseesi?
14. Vaikuttiko kokemuksesi tuleviin elämänvalintoihisi?
15. Miten tämä opettaja on vaikuttanut kasvuusi ihmisenä? Opettajana?
16. Kiinnnytkö johonkin opettajaasi? Mitkä tekijät opettajassa/vuorovaikutuksessa sen saivat aikaan?
17. Miten nonverbaalinen viestintä/ opettajan kehonkieli vaikutti sinuun?
18. Millaisia rakkauden tekoja sait osaksesi oppilaana?
19. Millaista erityistä huomiota olet saanut opetustilanteissa?
20. Millaisia odottamattomia reaktioita olet kokenut opettajaltasi? Negatiivisia ja positiivisia
21. Millainen on paras vuorovaikutushetki opettajasi kanssa?
22. Mikä on ollut huonoin vuorovaikutushetki?
23. Kuvaa hetkeä, jolloin opettaja on pettänyt odotuksesi?
24. Kuvaa hetkeä, jolloin odotuksesi on ylittynyt opettajaa kohtaan?
25. Oletko joutunut lunastamaan opettajasi hyväksynnän jollakin tavalla?
26. Paras vuorovaikutustilanne opettajan kanssa?
27. Huonoin vuorovaikutustilanne?
28. Millainen merkitys huumorilla on vuorovaikutuksen työkaluna?
29. Kerro tilanteesta, jolloin opettaja loukkasi sinua. Miten selvisit tilanteesta?
30. Ovatko nämä kohtaamiset opettajien kanssa olleet merkittäviä ihmisenä kasvamisen kannalta?
31. Millainen on mielestäsi hyvä kuvataideopettaja? Huono kuvataideopettaja?
32. Mikä opettajuudessa koskettaa ja puhuttelee sinua?
33. Miten koit tämän haastattelun?